

Psihopedagogia copiilor cu dificultati de
invatare

(Note de curs)

CUPRINS

INTRODUCERE.....	4
CAP. 1.PREMISE TEORETICE PRIVIND ÎNVĂȚAREA.....	
1.1.Forme si cauze ale dificultatilor de învățare.....	
1.1.1.Premise ale apariției dificultăților de învățare.....	
1.1.2.Definiții posibile ale dificultăților de învățare.....	
1.2.Definiții ale dificultăților de învățare.....	
1.2.1.Dificultati scolare.....	
1.2.2.Principalele dificultati de invatare.....	
1.3.Cauze ale dificultatilor scolare si de invatare.....	
1.4.Depistarea, examinarea, evaluarea și prevenirea dificultăților de învățare.....	
1.5.Relatia invatare-dezvoltare.....	
1.5.1.Invatarea ca premisa a formarii si dezvoltarii personalitatii.....	
1.5.2. Rolul activității în dezvoltarea psihică.....	
1.6.Particularitati psiho-pedagogice ale copiilor cu dificultati de invatare.....	
CAP.2.DEZVOLTAREA PSIHICĂ ȘI ÎNVĂȚAREA ÎN CAZUL PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI.....	
2.1.Conceptul de dezvoltare, tulburări primare și derivate ale dezvoltării..	
2.2.Clasificarea tulburărilor dezvoltării (stărilor disontogenice).....	
2.3.Simptomele dificultatilor de invatare la copil (Mod de manifestare;Reactii)..	
2.4..Raportul dintre fenomenul de dezvoltare psihică și activitățile de învățare.....	
2.5.Dificultati de invatare la copilul cu dizabilitati psihice.....	
CAP. 3.RELAȚIA ÎNVĂȚARE-DEZVOLTARE LA ELEVII CU CES.....	
3.1.Dezvoltarea compensatorie.....	
3.1.1.Formele compensării.....	
3.1.2.Principiile adaptării compensatorii.....	

3.1.3.Învatare-dezvoltare-compensare.....

**CAP.4 ASPECTE PSIHOLOGICE ALE RELAȚIILOR DINTRE
HANDICAPUL SOCIAL ȘI PERFORMANȚELE ÎN ÎNVĂȚARE LA
ȘCOLARUL MIC.....**

**4.1.Handicapul social si impactul acestuia asupra performantelor de invatare a
scolarului mic.....**

4.2.Cauze ale apariției handicapului social; Consecinte.....

4.3.Relatiile dintre handicapul social si dificultățile de învățare.....

4.4. Evoluția psihologica a handicapatilor social cu dificultati de invatare.....

4.5.Probleme specifice ale adaptării copilului la viata si activitatea școlara.....

**4.6.Modalitati de interventie psiho-socio-pedagogica ,in directiaprevenirii,
ameliorarii si compensarii dificultatilor de invatare.....**

4.6.1. Tratarea diferentiata a copiilor cu CES.....

4.6.2.Tratament si psihoterapie.....

**4.6.3.Unele strategii de promovare a succesului scolar la elevii cu dificultati de
invatare,din ciclul primar Copilul și drepturile lui.....**

**4.6.4.Rolul metodelor interactive în activitatile cu elevii cu dificultati
de invatare**

**4.6.5.Diversitatea rolurilor cadrelor didactice din invatamantul prescolar si
primar.....**

**4.6.6.Disciplin care contribuie la studiul dificultatilor de invatare si la
interventia specializata.....**

**4.6.7.Rolul mijloacelor de invatamant in procesul instructiv-educativ cu elevii care
intampina dificultati de invatare.....**

**4.7.Handicapul si problema handicapului Integrarea sociala in mediul de viata
Probleme de integrare a copiilor cu Cerinte Educative Speciale.....**

BIBLIOGRAFIE.....

**ANEXA(CHESTIONAR Pentru evaluarea cunostintelor la
disciplina:“Psihopedagogia copiilor cu dificultati de invatare”).....165-189**

INTRODUCERE

De la învățământul tradițional, clasic, la cel modern și chiar cel postmodern, actual, pedagogia a încercat să se raporteze la învățare din diferite perspective, născându-se astfel diverse teorii asupra învățării, unele dintre acestea fiind doar reluări sau reinterpretări ale unora mai vechi, altele, dimpotrivă fiind total opuse, contradictorii. Abordată când dintr-o perspectivă empirică, perceptivă (ceea ce grecii numeau „doxa”), fie dintr-o perspectivă teoretică, rațională (ceea ce grecii numeau „noesis”), învățarea este și în prezent subiect de dispută și controversă între specialiștii care se apleacă exhaustiv asupra acestui domeniu.

Dintotdeauna însă învățarea a presupus depășirea unor obstacole, eliminarea unor dificultăți apărute în timpul studiului individual sau colectiv. Rămasă în umbră multă vreme, pedagogia copiilor cu dificultăți de învățare a cunoscut progrese însemnate, mai ales în ultimele decenii. Atâta timp cât se caută soluții pentru o pedagogie a succesului trebuie să se ia în considerație aplicarea unor metode, strategii, tehnici de diminuare a dificultăților de învățare ale elevilor.

Studiul problematicii copiilor cu dificultăți de învățare este relativ recent. Bineînțeles, dificultăți de învățare au existat dintotdeauna și nu numai la copii, ci și persoanele de vârste adulte. Având în vedere însă că învățarea școlară este activitatea dominantă (alături de joc, în fazele timpurii ale copilăriei), frecvența apariției dificultăților de învățare este mai ridicată la copii. Pe de altă parte însă, dificultățile de învățare din perioada copilăriei, cronicizate, asupra cărora nu se intervine, rămân și la vârstele adulte, continuând să afecteze buna relaționare și integrare a individului în context socio-profesional.

Pedagogia contemporană încearcă să facă față solicitărilor care vin din lumea socio-economicului, noilor probleme ale lumii postmoderne, aducând propuneri și soluții educative noi, multe dintre ele rămânând în simplă fază de proiect, altele fiind însă în fază experimentală. Într-o lume a eclecticismului, a diversității, a holismului, a inter-, transculturalismului și globalizării, educația pare a fi într-un moment de criză, prevestită, de altfel, încă din 1968 de Phillips Coombs și susținută și în prezent de mulți oameni de știință pentru diferite domenii ale macrosocialului (criza politică, criză de regim, de

raționalizare, de autoritate, economică etc.), dar și de diferiți psihopedagogi cu referire la învățământ (P. Frangopol., 2002, pp. 8-11)

Acestei crize, pedagogia se străduiește să-i răspundă, în replică, prin inițierea unor proiecte de reformă care să cuprindă o ofertă educativă generoasă, cuprinzătoare, pentru a putea satisface nevoile crescânde și diverse de educație. Așa s-a născut pedagogia (educația) inclusivă sau integrată, pedagogia copiilor supradotați (pedagogia elitismului), alternativele educaționale (Școlile Waldorf, Montessori, Freinet, Step by Step). Cu toate aceste eforturi de a suplini nevoile educaționale diverse ale unei populații mozaicate și în continuă schimbare, o singură categorie de indivizi nu a fost cercetată și explorată îndeajuns: este vorba de categoria copiilor cu dificultăți de învățare.

CAPITOLUL 1

PREMISE TEORETICE PRIVIND INVATAREA

“Scoala cea mai buna e aceea in care inveti,
inainte de toate, a invata”.(N. IORGA)

Invatarea tinde sa devina o forma fundamentala a activitatii omului. In epoca revolutiilor stiintifice, a inteligentei artificiale si microprocesoarelor, cand munca fizica si intelectuala sant tot mai mult transferate sistemelor informatice flexibile si inteligente, omul desfasoara o intensa activitate de invatare si creatie.

In viitorul apropiat invatarea se va baza tot mai putin pe memorizarea mecanica sau insusirea de cantitati mari de cunostinte. Cel care invata nu va mai fi un depozitar de cunostinte, o “minibiblioteca ambulanta”, ci se va preocupa sa-si dezvolte gandirea si se va orienta tot mai mult spre *a invata cum sa invete* in mod inteligent, eficient si creativ, nu mecanic ineficient si reproductiv.

Conform cu cea mai larga definitie, invatarea este **“procesul dobandirii experientei individuale de comportare”**, deci datorita invatarii nu se acumuleaza doar informatii, ci se formeaza gandirea, sentimentele si vointa – inntreaga personalitate . Se disting forme ale invatarii: **invatarea spontana**, neorganizata, care are loc in familie, in timpul exercitarii profesiei etc., de aceea mai este denumita si **invatarea sociala**. Cealalta forma este invatarea sistematica, adica – **invatarea scolara**, o activitate instructiv-educativa planificata, organizata si de aceea mult mai eficienta. Invatarea scolara este un proces de receptare si asimilare a informatiilor si influentelor educative, de reorganizare si de dezvoltare a structurii cognitivo-operationale, psihomotrice si afective precum si de dezvoltare a trasaturilor de personalitate.

Invatarea scolara se desfasoara in cadrul procesului instructiv-educativ si acoperind limitele varstei scolare capata o serie de particularitati:

- se desfasoara in cadre si cu mijloace institutionalizate fiind reglementate de norme, legi, regulamente, structuri de organizare si functionare;
- are un caracter, constient, planificat, presupune stabilirea de obiective a unor finalitati si mobilizarea efortului elevilor in directia realizarii acestora;
- este un proces dirijat din exterior;

- este un proces controlat.

Unul din factorii ce influenteaza invatarea scolara este factorul motivational.

Motivatia constituie ansamblul motivelor unei persoane. **Motivul este o structura psihica ce provoaca orientarea, initierea si reglarea actiunilor in directia unui scop mai mult sau mai putin precizat.** Motivele constituie cauzele interne ale comportamentului. La baza motivatiei stau cerintele vitale: trebuintele de hrana, caldura, aer curat etc. In afara acestora, exista si impulsuri ereditare, cum sunt curiozitatea, tendinta de manipulare a obiectelor de a modifica, a transforma mediul inconjurator. (Charlotte Buhler)

Motivul primar ce-l determina pe copil sa devina scolar si sa adopte rolul de elev il constituie o sinteza de factori externi (imperativul social, imitatie) si factori interni (dorinta lui de a deveni scolar).

Activitatea de invatare in care va fi angrenat copilul va fi o activitate obligatorie si dificila. Satisfactia pe care i-o procura elevului, apare pe un drum mai ocolit si in forme mai subtile. De aceea baza de sustinere motivationala a acestui nou tip de activitate trebuie sa fie destul de puternica pentru a-l mentine pe elev in sfera solicitarilor ei specifice si pentru a preintampina transferul ei intr-o activitate apatica/obositoare.

Prevenirea aparitiei premature a oboselii intelectuale comporta organizarea activitatilor de invatare prin: utilizarea rationala a capacitatii de munca, stabilirea unui raport optim intre nivelul solicitarilor si capacitatea de efort cognitiv tinind cont de faptul ca exista anumite limite, a caror depasire duce la aparitia prematura a suprasolicitarii, stresului si surmenajului intelectual.

O serie de indicatii sant valoroase in acest sens: nu va epuizati resursele nervoase, preveniti surmenajul intelectual, suprasolicitarea nervoasa care uneori poate declansa boli psihice.

Aplicati legea varietatii stimulatorii prin asolamentul intelectual:

-variati si alternati ciclurile de invatare intensa cu cele de odihna, recreere, distractie, joc, plimbări etc. sau concentrati-va asupra altor probleme decat cele legate de specificul continuturilor de invatare pentru a solicita alti centri nervosi de o maniera diferita. Cu cat invatati mai mult cu atat veti simti nevoia de a dormi mai mult, lucru absolut necesar. Memoria de lunga durata (biochimica) lucreaza intens in somn, selectand si transpunand informatia la nivelul acizilor nucleici.

In timpul somnului creierul lucreaza, sintetizeaza, selecteaza, prelucreaza cunostintele

asimilate ziua si le transfera in memoria de lunga durata, prin integrarea lor, semantica si biochimica in experienta anterioara.

Alaturi de solicitarea neuropsihica, in actul de invatare se distinge subsolicitarea si suprasolicitarea.

Subsolicitarea psihica exprima scaderea sub un prag minimal a solicitarii, cel ce invata gasindu-se in campul unei activitati cu mult sub nivelul capacitatilor sale.

Suprasolicitarea vizeaza o crestere a solicitarii peste un prag asociat ca optim, in virtutea caruia cel ce studiaza face eforturi mari de adaptare.

Oboseala intelectuala este un proces complex ce angajeaza modificari biochimice, fiziologice si psihologice multiple, in limite normale , obiective, avand un caracter reversibil si temporar.

Surmenajul este un proces ce angajeaza modificari biochimice, fiziologice si psihologice multiple, in limite ce se apropie de anormal (patologic), rezultat al suprasolicitarilor si a caror recuperare necesita masuri speciale.

Cauze ale starilor de oboseala si surmenaj: insuficienta somnului (durata, calitate, conditii); regim alimentar nerational, neechilibrat; activitati obligatorii cu durata mare si ritm exagerat de desfasurare; absentia unor pauze intre activitati; nerespectarea principiului dozarii progresive, crescanda si apoi regresiva, descrescanda a intensitatii efortului in timpul zilei si al saptamanii (orare zilnice si saptamanale deficitare); absentia unui antrenament intelectual adecvat; elemente specifice de personalitate (stare neuropsihica, particularitati glandulare, aspirationale etc.); volum mare de cunostinte ce trebuie insusite in timp scurt etc. (I. Neacsu, 1985).

Manifestari (simptome): tulburari ale starii generale psihomotrice, digestive vizuale, insomnie, stare de epuizare; scaderea rezistentei la boli; modificari ale functiilor neuropsihice (atentie ,memorie, emotivitate) si a unor trasaturi caracteriale (atitudinal-relationale).

Pentru a preveni surmenajul sau oboseala intelectuala si scaderea randamentului de invatare se recomanda:

-alternarea in invatare a disciplinelor sau temelor “mai usoare” cu cele “mai grele” dar mai ales disciplinele sau lectiile cu un caracter intuitiv cu un nivel mai scazut de abstractizare si un grad mai mare de aplicativitate deci cele care se bazeaza pe imagini sau

reprezentari concrete (ex. biologie, geografie), cu disciplinele cu un grad ridicat de abstractizare bazate pe notiuni, categorii si rationamente complexe (filozofie, logica, matematica etc.). Alternanta aceasta previne epuizarea rapida a acelorasi celule nervoase.

-aplicarea in permanenta a principiului asolamentului intelectual optim: varierea continuturilor de predare invatare si a activitatilor didactice pentru evitarea monotonei, plictiselii, dezinteresului si cultivarea atentiei sporite, vigilenței si interesului ridicate fata de ceea ce se preda, dezbate sau invata.

Pentru refacerea neuropsihica se recomanda: asigurarea orelor si conditiilor de odihna pentru un somn de noapte normal; pauze de minimum 10 minute intre activitatile didactico-stiintifice; conditii speciale de refacere dupa examene, concursuri si altele.

1.1. Forme si cauze ale dificultatilor de învățare

Semnificația sintagmei dificultăți de învățare este prezentă (în plan teoretic) adesea contradictoriu și confuz, ca atare legătura cu practica este destul de dificilă. Conceptul de dificultăți de învățare este cunoscut mai ales ca dificultăți școlare și anume ca „dificultăți care le întâmpină unii elevi în asimilarea cunoștințelor, în formarea competențelor” (Mircea Stefan, *Lexicon pedagogic*, p.90, 2006, Aramis, București). De obicei, dificultățile de învățare apar de timpuriu, în însușirea cititului (dislexie), a scrisului (disgrfie), și duc la manifestări de anxietate, neîncredere în sine, pierderea motivației învățării.

1.1.1. Premise ale apariției dificultăților de învățare

Așa cum aprecia și A. Chircev (1977), procesul învățării nu se realizează printr-un demers rectiliniu, numai cu succese, ci presupune și căderi și reveniri continue, depășirea de obstacole, bariere, reluarea efortului, reelaborarea strategiilor rezolutive, renunțarea la plăcerile, tentațiile sau atracțiile imediate care vin din exterior. Presupune efort voluntar susținut, îndelung, tenacitate pentru a atinge scopul învățării și pentru a depăși obstacolele impuse de rezolvarea sarcinilor, temelor învățării.

Chiar și în cazul elevilor talentați (și chiar în situație de elitism) sau în cel al elevilor care au succese relativ constante și considerabile la școală, la diferite discipline sau chiar la

toate, există posibilitatea apariției unor momente de sincopă, de căderi, de oscilații, de slabă organizarea a activității de învățare, cu efecte negative asupra calității acesteia.

Sesizăm astfel firescul și, uneori, chiar necesarul apariției în cadrul situațiilor (și procesului) de învățare a dificultăților, a obstacolelor. De altfel, toate temele, sarcinile, problemele date spre rezolvare elevilor au un anumit grad de complexitate și dificultate rezolutivă. Dar tocmai acestea incită la rezolvare, îl provoacă pe elev la încercări repetate, îi mențin motivația epistemologică la un nivel optim. Depășirea acestor obstacole îi întăresc, consolidează încrederea în sine, dar, dimpotrivă, eșecurile repetate îl determină la renunțări, fuga, teama de a se implica, o slabă motivație, neîncredere în sine.

K. Lewin și școala sa (apud M. Ionescu, 2001) explică apariția în timpul procesului de învățare a dificultăților, obstacolelor, printr-un model topologic sau un model al incintei cu bariere:

Modelul incintei cu bariere

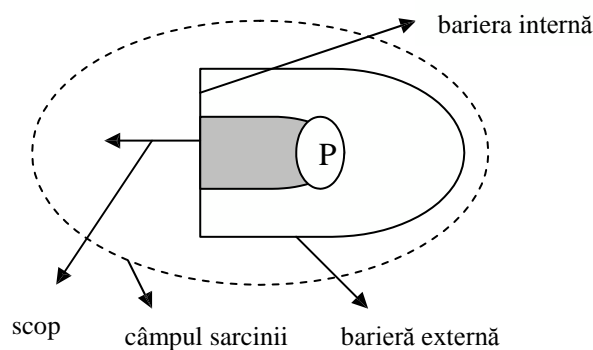


Fig. 1.

Modelul propus ridică în centrul atenției noțiunea de *câmp* (al sarcinii sau al acțiunii). Este vorba de o situație educativă concretă definită de o sarcină de rezolvat de către un elev care urmărește un scop (rezolvarea sarcinii). Câmpul acțiunii înglobează persoana în cauză, scopul sau obiectivul, stimulii din afară (surse de distragere), obstacolele ce se ivesc, presiunea grupului, climatul ș. a. Elevul se angajează în rezolvarea sarcinii, dar pot să apară dificultăți (de exemplu, nu-și reamintește o definiție, o formulă, un citat, o strofă etc.). Acestea sunt obstacole, piedici care se interpun între dorința de a rezolva sarcina, efortul voluntar al elevului și scopul final. Apar așa numitele bariere interne. După primul eșec, elevul are tendința să renunțe, să părăsească câmpul acțiunii, dar dorința de a atinge scopul, ambiția, presiunea exercitată de persoane exterioare (colegi,

părinți, profesori), aspectele morale și sociale implicate în nerezolvare îl obligă la noi încercări, noi cercetări, adică un efort suplimentar. Acest efort suplimentar este susținut de bariere externe ale câmpului. După eșuări repetate apare evaziunea din sarcină, exprimarea emotiv-negativă, teama de sarcină, fuga de scop, refugiul în imaginar. Sunt premise suficiente pentru a avea un caz, o situație de elev care întâmpină „dificultăți de învățare” școlare, mai ales dacă eșecurile repetate devin cronice.

Învățarea școlară, ca formă particulară a învățării umane, se caracterizează printr-o anumite succesiune, constanță și ritmicitate a secvențelor, situațiilor și experiențelor de instruire, oferite elevilor. Între acestea există legături puternice și posibilități autentice de revenire la secvențele anterioare prin feed-back. Astfel, o secvență de instruire (I_1) este succedată de o altă secvență de instruire (I_2), care se bazează pe prima numai după ce în urmă feed-back-ului, a verificării (F_1) elevul dă răspunsuri corecte (R_e). Dar și după ce se parcurg și ale secvențe de instruire răspunsurile corecte (R_e) ale elevilor pot face referire la cunoștințe, abilități și priceperi asimilate și formate în secvența de instruire de început (I_1), motiv pentru care verificarea, feed-back-ul poate conține răspunsuri corecte care să se poate referi și la (I_1).

Sucesiunea secvențelor de învățare

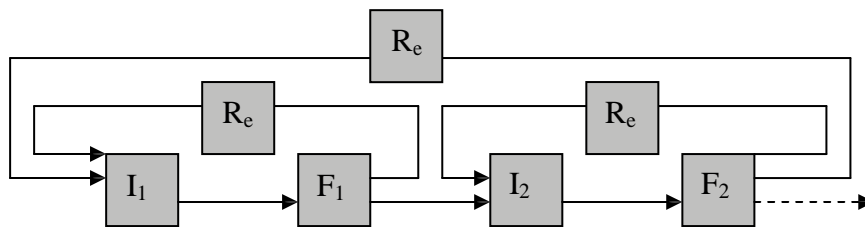


Fig. 2.

Dar nu întotdeauna toți copii reușesc să parcurgă în totalitate secvențele și experiențele de învățare propuse de profesori. Apar astfel lacune, cunoștințe incomplete, priceperi și deprinderi insuficient formate și dezvoltate. Puși în fața altor secvențe de instruire, care se fundamentează pe cele anterioare, deja parcurse, elevii întâmpină obstacole, greutăți, au probleme în parcurgerea materialelor, în asimilarea conținuturilor, în rezolvarea exercițiilor, problemelor.

Dincolo de firescul apariției și prezenței dificultăților în cadrul procesului de învățare, semnalăm că există și situații când pot să apară și probleme grave, specifice, severe sau tulburări de învățare. Acestea se încadrează în categoria dizabilităților de

învățare (dificultăți de învățare specifice) și fac obiectul de studiu al psihopedagogiei speciale. Dar, în cadrul unei clasificări, și acestea sunt integrate tot în categoria copiilor cu dificultăți de învățare, deoarece cea de-a doua categorie (cei cu dizabilități de învățare) întâmpină dificultăți și obstacole ale învățării școlare, datorită deficienței (afectării), tulburării (dezordinii) sau dizabilității respective.

Școala reprezintă spațiul în care copilul este trimis de către părinți (printr-un acord sau „contract social” cu profesorii) pentru a lua contact cu variante tipuri de experiențe de învățare. Depășirea obstacolelor propuse de sarcinile și exigențele activităților curriculare reprezintă o premisă importantă și esențială pentru un nou tip de experiențe, sarcini și activități. Putem vorbi astfel de o piramidă (a personalității elevilor) care se construiește și se reconstruiește continuu, prin restructurări și reajustări pe parcurs. În măsura în care straturile de la baza piramidei nu sunt bine consolidate, există șansa unui prăbușiri iminente.

Dificultățile de învățare pot fi identificate încă chiar și de către familie, înainte ca profesorul (de regulă, învățătorul, institutorul) să le depisteze. Există însă o reticență general valabilă a familiei de a ascunde și de a nega problemele copilului, în speranța că timpul le va rezolva. De aceea, cel mai adesea, aceste probleme sunt identificate și evidențiate ca atare de-abia la școală, când copilul se confruntă cu un alt tip de disciplină școlară, alte rigori, alte exigențe cărora nu le poate face față. Ele se amplifică și devin o constantă a activității lui școlare pe măsură ce înaintează pe treptele școlarității, pe măsură ce sarcinile devin tot mai complexe, mai solicitante, mai diverse.

Cronicizarea unor dificultăți de învățare constituie premisă esențială pentru apariția altor dificultăți, nu numai pentru aceeași disciplină (dificultăți de învățare particularizate), ci chiar și pentru aceeași arie curriculară și pentru celelalte arii curriculare (și, deci, celelalte discipline din planul de învățământ).

Diminuarea și chiar înlăturarea dificultăților de învățare trebuie să fie soluția pentru înlăturarea eșecului școlar provocat de acestea. Profesorul este persoana care poate lua cele mai potrivite decizii (planuri de intervenție educativă individualizate, sarcini diferențiate, activități în plus cu acești copii, răbdare, tact pedagogic). În unele situații însă se poate face apel și la o echipă de intervenție (psiholog școlar, consilier, psihopedagog, pediatru, psihiatru), pentru a obține un plan de intervenție supervizat de specialiști. Nu în ultimul rând, părinții au un rol decisiv pentru înlăturare dificultăților de învățare (suport afectiv,

colaborare cu profesorii, înțelegere, implicare în activitățile zilnice școlare și extrașcolare ale copiilor lor).

1.1.2. Definiții posibile ale dificultăților de învățare

Literatura de specialitate consemnează diferite definiții ale acestui fenomen, definiții elaborate din diferite perspective, în funcție de care fenomenul a fost investigat. Nu se poate spune că s-a ajuns la o definiție unanim recunoscută, deoarece eterogenitatea etiologică și simptomatologică, precum și complexitatea fenomenului nu permit o definiție care să cuprindă prin gen proxim și diferență specifică întreaga realitate investigată.

Nici măcar Dicționarul de Pedagogie (Horst Schaub & Karl G. Zenke, 2001, p.73) nu oferă o definiție completă, ci sugerează doar într-o manieră aproximativă la ce se referă dificultățile de învățare, care e domeniul de manifestare: „[...] dificultățile de învățare se manifestă mai ales în domeniul randamentului. Cel mai adesea sunt legate de insuccese repetate și au influențe nedorite în dezvoltarea personalității[...]”.

Bineînțeles că printre primele definiții ale dificultăților de învățare îi aparțin lui S.Kirk. Definițiile și aprecierile sale în legătură cu dificultățile de învățare (*learning disabilities*) sunt descriu mai ales realitatea acoperită de dizabilități de învățare. Totuși, unele dintre acestea pot fi evocate și pentru dificultățile propriu-zise, „ordinare” (M. Perraudau) de învățare.

Astfel, Kirk apreciază: „O dificultate de învățare se referă la o întârziere, o tulburare, o dezvoltare încetinită în plan emoțional sau comportamental. Ea nu este însă rezultatul întârzierii mentale, deficiențelor senzoriale sau factorilor culturali și instituționali” (S. Kirk, 1962, p. 262). Într-o altă definiție Kirk apreciază „ am utilizat termenul de dizabilități de învățare (*learning disabilities*) pentru a descrie un grup de copii care au tulburări în dezvoltare, în limbaj și vorbire, în citire și abilitățile asociate de comunicare.” (apud Learner, 1988, p. 128).

Ca și în cazul definițiilor și aprecierilor lui S. Kirk și în cazul altor autori care se refereau la dizabilități de învățare, larghețea formulărilor lor, ne permite să o aplicăm și să o utilizăm și pentru copiii care au dificultăți de învățare lejere, obișnuite, temporare.

Bateman (1965, p. 220) consideră că indivizii ce prezintă dificultăți de învățare sunt aceia care „prezintă o discrepanță semnificativă între potențialul lor intelectual estimat și

nivelul actual de performanță, discrepanță asociabilă cu tulburări bazice în procesele de învățare care pot sau nu fi conectate cu disfuncții demonstrabile ale sistemului nervos central, dar care nu sunt consecința întârzierii mintale generalizate, carențelor culturale sau educative, tulburărilor emoționale severe sau unor deficiențe senzoriale”

Traian Vrășmaș (2001) face distincția între sintagma „dificultăți de învățare” în sens restrâns și „dificultăți de învățare” în sens larg. În sens inițial și restrâns, sintagma se referă la tulburări cu dominanță psihomotorie, psihoafectivă – fără deviații semnificative ale comportamentului – la ritmul lent de învățare și / sau intelectul liminar, la tulburările instrumentale. Autorul citat însă semnalează că aceste tulburări apar pe fondul unei relative integrități psihofizice a copilului, spre deosebire de copiii cu CES. A doua accepțiune, în sens larg, sintagma „dificultăți de învățare” este folosită într-o manieră sinonimică cu cea de „cerințe educative speciale” din dorința de a suplini alți termeni care definesc această realitate, termeni traumatizanți, stigmatizanți (handicap, incapacitate, deficiență etc.).

Potrivit definiției date de AQETA (l'Association Québécoise des troubles d'apprentissage) (<http://www.aqeta.qc.ca/francais/generale/definit.htm>), adoptată în martie 2002, expresia “dificultăți de învățare” face referire la un anumit număr de disfuncții ce pot afecta achiziția, organizarea, reținerea/păstrarea, înțelegerea și tratarea/procesarea informațiilor/mesajelor verbale sau nonverbale. Aceste disfuncții afectează învățarea unor persoane, care, de altfel, pot face dovada unor abilități intelectuale esențiale privind gândirea sau raționamentul. Prin aceasta, dificultățile de învățare sunt diferite de deficiențele intelectuale

Pe baza definițiilor și aprecierilor de mai sus, putem concluziona că expresia „dificultăți de învățare”, în sens larg, general se referă la un ansamblu variat de obstacole și momente de oscilație, concretizate într-o paletă de manifestări particulare, care intervin în dezvoltarea personalității individului implicat în procesul continuu de învățare.

În sens restrâns, pedagogic, sintagma se referă la un anumit număr de slabe sau deficitare organizări ale activității de învățare școlară de către elevi, care pot afecta achiziția (perceperea, receptarea), organizarea, retenția, înțelegerea, tratarea (procesarea) informației verbale sau nonverbale, respectiv redarea, exprimarea, comunicarea acesteia. Cu alte cuvinte, aceste dificultăți, obstacole cronicizate de la nivelul activității de învățare a elevului afectează inputul, procesarea propriu zisă și outputul informațional, inclusiv aspectele metacognitiv și noncognitiv, în cazul unor persoane care, de altfel, dau dovadă de

integritatea structurală și funcțională a capacităților intelectuale de bază ale gândirii și raționamentului. Astfel, dificultățile de învățare sunt distincte de deficiențele mintale, caracterizând copiii din sfera „normalității”, normalitate privită cel puțin din punctul unui coeficient de inteligență situat cel puțin în zona liminară sau medie.

1.2. Definiții ale dificultăților de învățare

Majoritatea definițiilor elaborate sunt în principal de tip descriptiv, axându-se pe evaluarea performanței de învățare a persoanei cu dificultăți de învățare, în comparație cu așteptările firești, îndreptățite în raport cu acea persoană. De remarcat, de asemenea, că în toate aceste definiții regăsim trimiterea expresă la *copii* și dificultățile acestora în *învățarea școlară*, tinerii și adulții pasibili de același fenomen fiind, de regulă, lăsați deoparte. Totodată, majoritatea acestor definiții au fost însoțite de nelipsite coordonate sau ...criterii de excludere, exprimând mai degrabă cu ce *nu trebuie confundate* dificultățile de învățare, decât ceea ce sunt ele efectiv, și aceasta tocmai datorită naturii sui-generis a fenomenului în discuție.

Prima definiție aparține lui S.Kirk, veritabil deschizător în domeniul dificultăților de învățare care preciza în premieră, în S.U.A.:

“O dificultate de învățare se referă la o întârziere, o tulburare, o dezvoltare încetinită în plan emoțional sau comportamental. Ea nu este însă rezultatul întârzierii mentale, deficiențelor senzoriale sau factorilor culturali și instructionalii” (S.Kirk 1962 p.262).

Ulterior acestei definiții de referință care, deși simplistă, are meritul de-a fi semnalat prima fenomenul dificultăților de învățare, trăgând “semnalul de alarmă”, au urmat și alte definiții, mai mult sau mai puțin clarificatoare, restrictive, edificatoare în raport cu dificultățile de învățare.

În anul 1965, Bateman axează problematica dificultăților de învățare numai pe copii și pe învățarea școlară, introducând totodată un element comparativ-orientativ și intenții diagnostice remarcabile în însăși definiția concepută:

”Copiii ce prezintă dificultăți de învățare sunt aceia care manifestă o discrepanță educativă semnificativă între potențialul lor intelectual estimat și nivelul actual de performanță, discrepanța asociabilă cu tulburări bazice în procesele de învățare care pot fi sau nu comentate cu disfuncții demonstrabile ale sistemului nervos central, dar care nu

sunt consecința întârzierii mintale generalizate, carentelor culturale sau educative, tulburărilor emoționale severe sau unor deficiente senzoriale”(Bateman 1965,p.220).

In 1987,in S.U.A., Comitetul Interagențiilor pentru Dificultăți de Învățare consemna într-un amplu pasaj:

“Dificultățile de învățare sunt un termen generic ce se referă la un grup eterogen de tulburări ce se exprimă prin dificultăți semnificative in achiziționarea si utilizarea receptării si înțelegerii limbajului, a vorbirii, scrierii, citirii, a raționamentului și abilităților matematice, ca și a unor abilități sociale. Aceste tulburări sunt intrinseci individului si se presupune ca sunt datorate unor disfuncții minimale ale Sistemului nervos central”(I.C.L.D. Journal 1982,p.222).

“Chiar daca o problema in învățare se poate produce concomitent cu alte condiții incapacitate evidente(deficiente senzoriale, motorii, mentale ,tulburări emoționale, comportamentale) sau cu influente socio-ambientale corozive (carente si diferente culturale, însușire insuficienta sau inadecvata, factori psihogeni) si mai ales cu tulburări exprimate prin atenția deficitara, toate acestea putând cauza, la rândul lor dificultăți de învățare, o deficiență de învățare specifică nu este totuși rezultatul direct al unor asemenea influente sau condiții”(I.C.L.D. Journal,1987,p.222).

Parintii sunt adesea ingrijorati atunci cand copilul lor are probleme la scoala. Exista multe motive pentru care apare esecul scolar, dar unul din cele mai frecvente este incapacitatea de invatare sau tulburarea de invatare. Copiii care au aceasta problema au de obicei un coeficient de inteligenta normal. Ei incearca sa urmeze instructiunile, se concentreaza si incearca sa fie copii buni acasa si la scoala. Dar in ciuda acestor eforturi copilul ramane in urma la scoala. Dificultatile de invatare afecteaza cel putin 1 din 10 copii de scoala.

Definirea dificultăților de învățare este necesară pentru a realiza o concordanță între nevoile reale ale practicii educaționale și conceptualizarea lor. Este acceptată existența unui număr mare de copii care prezintă dificultăți de învățare cel puțin o scurtă perioadă de timp din școlaritatea lor. Practic,nu există copil care să nu întâmpine greutăți măcar o dată în învățarea din școală. Pe de altă parte,sfera învățării umane este mult mai largă decât învățarea școlară. Există o categorie largă de elevi ale căror dificultăți ușoare de învățare, necunoscute la timp,fără intervenție,pot duce la insucces școlar.

O altă categorie de elevi prezintă dificultăți de învățare false, pasagere, care însă îi

etichetează și le vor influența adaptarea școlară, datorită percepțiilor sociale, adică a felului cum sunt percepuți de ceilalți și modul cum acestea influențează structura personalității și încrederea în sine. Dificultățile specifice de învățare-tulburările în sfera capacităților de învățare-, alături de cele menționate mai sus, constituie o categorie de probleme puțin cunoscute și, de regulă, neglijate în școala obișnuită.

1.2.1.Dificultati scolare

De cele mai multe ori, problematica dificultăților de învățare se discută în raport cu școala și cu adaptarea copilului la sarcinile învățării școlare, deși o astfel de abordare limitează problematica și împiedică înțelegerea învățării ca activitate general umană, limitând-o la activitatea din planul școlar. Astfel, în spațiul școlii, dificultățile de învățare semnifică existența unor piedici, probleme în abordarea învățării școlare. Deoarece afectivitatea constă în reflectarea relației dintre subiect și obiect, presupunând o mare încărcătură energetică de emoții, sentimente, pasiuni, dispoziții, afecte (furie, mânie, ...), iar motivația este o sursă de activitate, asigurând condițiile acțiunii și îndeplinind și o anumită funcție de direcționare, este vorba mai mult despre modul în care știm să acționăm asupra afectivității și motivației copilului, adaptat stadiului de dezvoltare. Pătrunzând mai adânc în această sferă, observăm că dificultățile școlare au cauze foarte diferite (interne=biologice, psihologice; externe=condițiile oferite de familie, școală, societate) și pot îmbrăca forme extrem de variate .

Dificultățile școlare marchează “momente de stagnare și de desfășurare necorespunzătoare a activității de cunoaștere în procesul învățării școlare.”(Dicționar de pedagogie,1979,p.34)

1.2.2.Principalele dificultati de invatare

Dificultățile de învățare pot fi legate de deficitul dezvoltării intelectuale, lipsa unor aptitudini, dar adesea sunt simptomul unei inadaptări școlare sau efectul unei metodologii didactice care nu ține seama de individualitatea elevilor.

Printre primele ordonări ale problemelor de învățare sunt evidențiate următoarele :-
tulburările sau deficiențele intelectuale;

- tulburările senzoriale;
- tulburările motorii;
- tulburările perceptiv vizuale;

- tulburările perceptiv auditive;
- instabilitatea comportamentală;
- inhibiția de tip emoțional;
- tulburările limbajului;
- tulburările psihomotricității;
- deficite de atenție și concentrare;
- hiperactivitatea;
- impulsivitatea;
- abstracția.

Aceste manifestări ale dificultăților de învățare se întâlnesc și în diagnosticarea medicală a unor boli psihice ce necesită intervenție de specialitate, dar care includ rolul foarte important al familiei și școlii.

a) după intenție:

- *învățare spontană, neintenționată*
- *învățare intenționată, conștientă, bazată pe înțelegere*

b)după formă: avem 6 tipuri de învățare aflate în strânsă interdependență și condiționare reciprocă

- *Învățare cognitivă*, constând în dobândirea de cunoștințe, operații, deprinderi intelectuale, la baza cărora stă înțelegerea și exercițiul.
- *Învățare psihomotorie*, bazată pe însușirea conștientă a unor scheme motorii și implicând: schema corporală, orientare, coordonare, viteză, ritm.
- *Învățare instrumentală* – se însușesc mijloacele, instrumentele, specifice de comunicare, implicate în limbajul verbal (oral și scris), în însușirea numerației și a instrumentelor de calcul, în însușirea semnelor de punctuație, ortografie, etc.
- *Învățarea afectivă* – se însușesc reacțiile adecvate la stările și situațiile afectogene
- *Învățarea practică* – se află la baza formării deprinderilor implicate în joc, în unele activități școlare, în activități de autoservire și gospodărești, în alte activități practice, manuale.
- *Învățarea morală* – constă în însușirea conceptelor de etică, în formarea deprinderilor de conduită socială, în respectarea regulilor de conviețuire în comunitate, etc.

În cazul elevilor cu CES, raportul obișnuit între formele de învățare (cognitivă, afectivă, instrumentală, psihomotorie, practică, morală), cât și între învățarea spontană și cea intenționată, este mai mult sau mai puțin modificat, aceasta depinzând de tipul și gradul deficienței, precum și de vârsta copiilor.

E. Verza recomandă ca în procesul de învățare la deficienții mintal să se pună accent în primul rând pe învățarea afectivă și motivațională, și în al doilea rând pe cea morală și practică, deoarece aceștia întâmpină dificultăți majore în învățarea cognitivă.

1.3.Cauze ale dificultatilor scolare si de invatare

Se crede ca dificultatile de invatare sunt cauzate de dificultatile sistemului nervos, care afecteaza primirea, procesarea sau comunicarea informatiei. Aceste probleme pot avea agregare familiala. Unii copii cu dificultati de invatare sunt de asemenea hiperactivi, incapabili sa stea linistit, sunt usor de distras si au o caapcitatea foarte mica de concentrare a atentiei.

Psihiatrii si psihologii arata ca dificultatile de invatare sunt tratabile. Dara daca nu sunt depistate si tratate la timp ele pot avea un efect tragic de bulgare de zapada. De exemplu, un copil care in scoala primara nu reuseste sa inteleaga adunarea, nu va putea invata algebra in liceu. Copilul, care incearca foarte mult sa invete, devine tot mai frustrat si dezvolta probleme emotionale cum sunt stima de sine scazuta in fata esecului repetat. Unii copii cu dificultati d e invatare se comporta problematic la scoala pentru ca mai degraba ar dori sa fie priviti ca fiind rai decat prosti.

a. cauze biologice si fiziologice:

- nașteri premature(cca. 7-8 cazuri din 10 născuți prematur prezintă deficiențe de învățare);
- nașteri grele, prelungite, cu incidente;
- imaturizare morfologica, structurala(rahitism, debilitate fizica generala);*
- probleme metabolice, deficit de calciu, magneziu, vitamine, deficit sau excedent de arderi energetice;*
- probleme hormonale prelungite;
- praguri senzoriale(vizuale si acustice) minimale, minim normale, plasate la limita normalității;

b. cauze psihologice

-nivelul intelectual minimal-normal, undeva spre zona intelectului limita, cu care uneori se poate învecina starea de deficiente de învățare;

-probleme de percepție discrete, ascunse, greu de sesizat, între care:

-contrarierea receptiva;

-ușoara dezorientare spatio-temporo-ritmica;

-lejeră neelaborare a schemei corporale;

-parțială insuficiența discriminativă între obiectul și fondul percepției;

-anumite precarități în constanța formei, a conservării cantității;

-ușoare dezechilibrări emoționale, probleme afective;

-relative demotivări, carențe motivaționale sensibile (“anorexie” motivațională);

-o parțială imaturitate psihică generală (tendințe de infantilism prelungit);

-ritmul dezvoltării psihice lent și inegal, inconstant în sensul unei parcurgeri stadiale sincopate, fie cu unele extensii, ”dilatări”, fie, dimpotrivă, comprimări ”grăbite” pe unele stadii relative la constructivismul piagetian;

-evaziunea infantilă prelungită, sub forma de reverie, pierderea simțului contextului real de către copil;

-timiditate excesivă;

-complexe de inferioritate, cronicizate;

-fobie școlară: copilul nu vrea să plece din familie, plânge după mama, săptămâni în șir;

-lexofobia și grafofobia;

c. Cauzele ambientale se subîmpart, la rândul-le, în patru subcategorii: cauze școlare, cauze familiale, cauze sociale și cauze relaționale.

-cauze școlare

-suprasolicitarea teoretică și practică, conținut de învățământ supradimensionat, ritm prea alert;

-inadecvarea programelor școlare la condițiile concrete de pregătire pentru viață;

-compartimentarea prea strictă, tranșantă pe discipline de învățământ și slaba lor intercalare;

-insuficiența pregătire psihopedagogică a profesorilor;

- lipsa specialiștilor și asistenței adecvate în: orientare școlară, consiliere socială, adaptări curriculare, atenție și stimulare timpurie a copiilor;
- stres școlar prelungit;*
- lexofobia și grafofobia;*
- eșecul școlar;*
- diminuarea aptitudinii pentru școlaritate, ultimele trei cauze fiind preamintite și în categoria cauzelor psihologice, deși plasarea lor aici este mai legitimă;
- frauda școlară.*

-cauzele familiale

- carente afective în familie;*
- dezinteresul familiei pentru educația copilului;*
- lipsa unui program și regim organizat de muncă și viață al copilului;*
- exigență extremă, nedublată de sprijin și asistență instructiv-educativă;*
- hiper-protecție, dirijism excesiv al copilului;*
- nivel social, cultural și financiar scăzut;*
- hiperpedanterie în familie (snobism socio-cultural);*
- familii dezorganizate sau hipercomplexe;*
- climat familial tensionat, agresiv, alcoolism;*
- divergențe religioase;*
- bilingvismul, trilingvismul în familie;*
- exemple negative, sub forma unor modele oferite de frații mai mari, rude etc.;*
- stres familial prelungit (exploatare prin muncă);*
- pedepsirea excesivă, șocuri psihice, crize acute;*
- dispute intrafamiliale cronice și violențe, în legătura cu loc, ierarhizare, mâncare, copil;*
- disimularea și retorsiunea comunicățională tip minciună.*

-cauze sociale

- mutarea, schimbarea domiciliului în altă localitate (de la sat la oraș), în alt cartier, la o altă școală etc.;*
- migrație internațională (spre alte țări și culturi);*
- depărtarea de școală;*

-cartiere cu risc ridicat pentru tentații la comportament antisocial, delincvența juvenilă, expediente, droguri etc.

-cauze relationale (desprinse recent din cele sociale) exprimate prin două genuri de dificultăți aferente persoanei în cauză:

- Dificultăți de comunicare
- limbaj nedezvoltat, sarac, dezorganizat prin nonstimulare;
- tulburări de articulație, ritm, fluentă, voce;
- tulburări de relatare, evocare;
- tip nesociabil, introvertit (“autism” relațional);
- Dificultăți de integrare în grup:
- rejecție de către grup;
- periferizare în grup;
- răzbunare nediferențiată față de membrii grupului.

1.4. Depistarea, examinarea, evaluarea și prevenirea dificultăților de învățare

a) Una dintre cele mai mari probleme, acuzată frecvent de cei care lucrează cu copiii școlari sau sunt mereu în preajma lor, putând să-i observe continuu și ajungând să-i cunoască foarte bine, rămâne **identificarea oportună și corectă a copiilor cu reale dificultăți de învățare**. Aceasta pentru că se tinde prea des spre categorizarea facilă a școlărilor cu dificultăți de învățare drept copii cu deficiențe mintale, exercitându-se, ulterior presiuni pentru “împingerea” lor spre școli speciale-ajutătoare.

Dacă dificultățile de învățare sunt însoțite și cu tulburări emoționale și de factură comportamentală, atitudinea educatorilor devine și mai energică, intransigentă chiar.

Unul dintre criteriile acceptate ca pragmatice pentru identificarea grosieră a dificultăților de învățare rămâne, desigur, **diminuarea sistematică și îndelungată a performanței școlare a elevilor suspectați de dificultăți de învățare**.

Deficiențele dificultăților de învățare din finalul anilor '80 au introdus între conotațiile comune și esențiale ale dificultăților de învățare așa-numita “discrepanță severă” în unul sau mai multe domenii performanționale-școlare, între reușita efectivă și reușita așteptată a copilului în raport cu vârsta cronologică, experiența de viață, calitatea educației “consumate” și, nu în ultimul rând, aparența sa generală.

Prin “*discrepanța severă*” trebuie să se înțeleagă însă faptul că reușita efectivă scade sub 50% din cea scontată. Persistă totuși pericolul unui mare relativism în a judeca în sine și ulterior compara, după criterii impregnate de subiectivism, cele două tipuri de reușite.

Din cei doi termeni ai comparației generatoare de “discrepanță” performanțială în școală, problema pune mai ales evaluarea performanței efective, reale, concrete și curente, de regulă, prin probe, teste docimologice în principal, dar acestea nu acoperă integral ceea ce înseamnă performanța școlară, ignorându-se mare parte din aspectele formative ale învățării la un anumit copil.

În materie de probe docimologice chiar, sunt încă mari probleme în școala românească, atâta timp cât nu există o rețea specializată (ca o veritabilă “industrie”) pentru producerea competențelor și abundența lor în raport cu diferitele cicluri, profile, obiecte de învățământ. De cele mai multe ori totul rămâne la liberă inițiativă, dar și la liberul arbitru al cadrului didactic, pasibil de greșeli în conceperea unor probe de evaluare improvizate empiric, chiar dacă cu cele mai bune intenții.

Nu fără dificultăți se circumscrie și celălalt termen al “balanței” discrepantei, adică performanța scontată, așteptată în mod...legitim de la copilul în cauză. Este adevărat că în privința psihismului infantil, a profilelor psihologice pe vârste există suficiente date pentru conduită și performanță generală, normal-standardizată, pentru viața cotidiană și învățarea socială.

În ceea ce privește însă conduită și performanță pur școlară, unde se manifestă cu precădere la dificultățile de învățare, lucrurile nu stau la fel de clar. Singurele repere pentru o “normalizare școlară” a unei “vârste școlare”, ambele referitoare la un “elev teoretic”, rămân finalitățile educative aferente și între acestea obiectivele educationale, în ipostaza lor detaliat-concretă de obiective operationale. Lor li se mai pot adăuga raportările la normele prescrise și minim acceptate din programele analitice școlare și raportările la regulile din regulamentele școlare.

Pentru un evaluator al dificultăților de învățare în școală, dificilă este și aprecierea amplă cumulativă a experienței de viață a unui elev, ca și calitatea instruirii precedente și în curs, mai ales și practica frecventă a evaluării școlare intermitente, prin sondaj, lacunară și relativă a elevilor, în locul doritei evaluări continue, formative.

În consecință, tendințele de evaluare a discrepantei severe în școală, în intenția depistării dificultăților de învățare, trebuie acceptate cu multă rezerva, cu precauții de rigoare și

considerate ca un prim pas, dublat, anterior, de o atenta observare si ulterior, de o evaluare sistematica a personalitatii copilului in cauza de către specialiști.

După opinii autorizate, o investigare psihologica exhaustiva si amanuntita, prin teste specifice, corect administrate si competent interpretate, nu trebuie sa scape din vedere, in multitudinea de zone si compartimente ale personalitatii copilului următoarele aspecte (Harnadek M., Rourke B., 1994):

*percepția tactila;

*percepția vizuala;

*percepția auditiva;

*teste de limbaj oral: -articulație, ritm, fluenta;

-vocabulary;

-simt sintactic;

-auz fonematic;

-intelegere, codificare/decodificare;

-evocare

*teste de evaluare a grafiei si lexiei: -conexiunea fonem-grafem;

-analiza fonetica;

-sinteza fonetica.

*teste de motricitate si praxie;

*teste de orientare spatio-temporo-ritmica si de percepere a schemei corporale proprii;

*teste de evaluare a abilitațiilor simbolico-matematice:

-calcul; -raționament;

-asociere/disociere;

-rezolvare de probleme.

*teste de memorie: tactila, vizuala, auditiva, motrica, verbala etc.

*teste de atenție.....etc.

b) Impactul inteligentiei in dificultatile de invatare

Evaluarea psiho-pedagogica a dificultatilor de invatare trebuie sa se realizeze, in cazul copilului suspectat de o asemenea stare, incursiuni necesare in toate marile arii specifice ale personalitatii: caracterul, temperamentul, dispoziția, constiinta si desigur, intelectul pentru a întregi garnitura a ceea ce CATTEL denumește “*model of the big FIVE*”

FACTORS”.Mai nou, se recomanda cu referire la dificultatile de invatare si investigarea axei “amiciție-ostilitate” si chiar a simțului umorului persoanei respective (KNOFF,H.,PAEZ,D.,1992).

Revenind la intelectul copilului suspectat de dificultatile de invatare,departe de a se pleda “ocolirea”,neluarea in seama a inteligentei care pare, de cele mai multe ori neafectata, se accepta azi necesitatea evaluării exprese si scrupuloase a acesteia din cel puțin doua motive:

-Inteligenta sociala a copilului cu dificultati de invatare este de cele mai multe ori functionala,putand induce compensator performantele de suficienta la testare, in raport cu inteligenta formal-normativa ceruta in scoală;

-Inteligenta “școlara” nu va reieși niciodată la testare de-a dreptul insuficienta sau anormala, un astfel de nivel scotand de fapt copilul respectiv din zona dificultatilor de invatare si transferându-l in aria deficitului mintal(SUGARMAN).

c)Prevenirea dificultatilor de invatare

Problema devenirii dificultatilor de invatare ramane actuala dar si controversata, data fiind natura lor, cu totul specifica.

Posibilitatea, eventualitatea sau,dimpotriva,iluzia prevenirii dificultatilor de invatare depind de concepția asupra acestora ca realitati,intamplari sau fatalitati inevitabile.

In confruntarea cu deficienții de invatare exista si optimism, dar si pesimism si resemnare si mai ales realism, atitudine energica si constructiva.

Nu se prea poate vorbi in adevăratul sens al termenului de *prevenirea* dificultatilor de invatare pentru ca insinuate si ascunse, acestea apar, de regula, precipitat, in anumite conjuncturi de invatare a copilului, fara un motiv aparent, putând chiar”disparea” când conjunctura “generatoare” a incetat,inlocuita fiind cu alte sarcini accesibile.

Si totusi, de la caz la caz, de la conjunctura la conjunctura, se acreditează tot mai mult ideea iminuarii,dezamorsarii,controlarii intr-un fel a situației propice ocazionării dificultatilor de invatare sau, in orice caz, evitarea cronicizării si agravării dificultatilor de invatare, ceea ce in fond înseamnă tot prevenirea unor dificultati de invatare.

Examinarea posibilitatii prevenirii dificultatilor de invatare este un demers greu si hazardant, dar si indiferenta fata de aceasta posibilitate este aspru condamnabila. O scurta privire inapoi,asupra cauzelor dificultatilor de invatare, releva ca acestea provin nu doar din individul insusi,ci si din mediu sau din interacțiunea individului cu mediul. Daca

grupul cauzelor biofiziologice alimentează parțial justificat fatalismul și resemnarea în fața dificultăților de învățare, în schimb cauzele psihologice și în special cele ambientale încurajează semnificativ așperanta în prevenirea parțială a dificultăților de învățare, fiind cauze controlabile, într-o anumită măsură, de adultul, părintele, educatorul sau specialistul din preajma copilului cu dificultăți de învățare.

Dar chiar și în rândul cauzelor biologice și fiziologice ale dificultăților de învățare există anumite seturi determinative în raport cu care, deși nu le putem modifica, le putem merge în întâmpinare, adecvând după ele domeniul de asistență și influența psihopedagogică și socio-culturală, nu întotdeauna extrem de concesiv.

Între cauzele psihologice, posibilitatea de intervenție și influențare a eventualelor dificultăți de învățare sporește considerabil, întregul psihism uman fiind o problemă de construcție interactivă, progresivă a eu-lui cu mediul. În acest mediu se include și adulții competenți și bine intenționați din jurul copilului cu dificultăți de învățare, dar care nu sunt întotdeauna suficient de vigilenți și instrumentați ca atare.

Eșecul școlar inadecvat abordat, carentele aptitudinii pentru școlaritate nesesizate oportune sunt greșeli ce pot deveni cauze ale unor dificultăți de învățare, dar, ca orice greșeli pot fi evitate.

Cât privește cauzele ambientale, practic toate acestea sunt influențabile, variabile, la dorința adultului și spre beneficiul copilului. Din păcate aceste cauze iau forma unor factori extrem de numeroși și prin aceasta greu de controlat. Variația lor intenționată este puternic subminată de o variabilitate întâmplătoare, spontană.

Rămân desigur în discuție acele cauze necunoscute care vor menține încă dificultățile de învățare parțial într-o zonă de penumbră, în ceea ce privește cunoașterea, explicarea și prevenirea.

Nu există și nu vor exista rețete, prescripții, norme și cu atât mai puțin tehnici sau algoritmi de prevenire a dificultăților de învățare. S-a dovedit, în schimb, cu prisosință că atenția timpurie și stimularea precoce a copilului în toate domeniile vieții, rareșc considerabil frecvența cazurilor de copii cu dificultăți de învățare, diminuând gradul dificultăților de învățare remanente.

1.5. Relația învățare-dezvoltare

1.5.1. Invatarea ca premisa a formarii si dezvoltarii personalitatii

In cadrul dezvoltarii psihice si al formarii personalitatii adulte, invatarea ocupa un loc central, datorita faptului ca prin invatare individul dobandeste noi comportamente. Incepand cu deprinderile si priceperile si terminand cu cunostintele si operatiile intelectuale, toate se dobandesc prin activitatea de invatare. **A.N. Leontiev** definea invatarea ca fiind "procesul dobandirii experientei intelectuale de comportare", intelegand prin aceasta asimilarea de informatii si, mai mult decat atat, formarea gandirii, a sferei afective, a vointei, deci formarea sistemului de personalitate. Data fiind importanta invatarii, in desfasurarea ei sunt implicate si celelalte procese si activitati psihice, existand relatii de interdependenta: pe de o parte toate procesele si functiile psihice sunt antrenate in cadrul invatarii, iar pe de alta parte ele insele sunt constituite si structurate prin actul de invatare. Deci, se poate spune ca invatarea antreneaza intreg psihicul si are un rol generativ, formativ si constructiv fata de acesta.

Teorii ale invatarii

O scurta incursiune in istoria diferitelor teorii ale invatarii arata complexitatea acestui proces, care a fost abordat in mod diferit de-a lungul timpului de catre oamenii de stiinta si care nici astazi nu este un subiect lipsit de controverse.

Primele teorii aparute ale invatarii au fost teoriile lui **I.P. Pavlov, E. Thorndike si Watson**, care cautau explicarea invatarii prin prisma teoriilor asociationiste ale lui **H. Spencer si H. Taine**. Pavlov definea invatarea intr-un mod simplist, ca pe o substituie de stimuli, realizata intern prin formarea temporara a unor legaturi intre diferiti centri nervosi, si considera drept factori principali ai invatarii intaririle aplicate subiectului, imitatie si curiozitatea lui. Thorndike a formulat "legea efectului": invatarea este o succesiune de incercari si erori, din care subiectul retine incercarile soldate cu succese si respinge caile ce au dus la esec. Deci, invatarea in conceptia lui Thorndike este o substituie de reactii, avand la baza formarea de conexiuni in creier, de unde si numele de "conexionism".

In cadrul dezvoltarii psihice si al formarii personalitatii adulte, invatarea ocupa un loc central, datorita faptului ca prin invatare individul dobandeste noi comportamente. Incepand cu deprinderile si priceperile si terminand cu cunostintele si operatiile intelectuale, toate se dobandesc prin activitatea de invatare. A.N. Leontiev definea

invatarea ca fiind "procesul dobandirii experientei intelectuale de comportare", intelegand prin aceasta asimilarea de informatii si, mai mult decat atat, formarea gandirii, a sferei afective, a vointei, deci formarea sistemului de personalitate. Data fiind importanta invatarii, in desfasurarea ei sunt implicate si celelalte procese si activitati psihice, existand relatii de interdependenta: pe de o parte toate procesele si functiile psihice sunt antrenate in cadrul invatarii, iar pe de alta parte ele insele sunt constituite si structurate prin actul de invatare. Deci, se poate spune ca invatarea antreneaza intreg psihicul si are un rol generativ, formativ si constructiv fata de acesta. Watson a fost adeptul unei psihologii strict obiective, pe baza observatiei comportamentului (behaviorism). Dupa Watson, invatarea era o succesiune de reflexe conditionate.

Aceste teorii asociationiste au fost infirmate de experientele ulterioare, care au dovedit ca, chiar si in cele mai simple forme ale ei, invatarea antreneaza intreaga viata psihica: procesele de cunoastere, afectivitatea, priceperile motorii, vointa.

O alta teorie a invatarii se desprinde din teoria psihogenezei operatiilor intelectuale, datorata lui **J. Piaget**. Acesta a demonstrat pe baza observatiilor facute asupra intelectului copiilor de diferite varste, ca actiunile mintale, operatiile mentale se nasc prin interiorizarea actiunilor reale. "Epistemologia genetica" fondata de Piaget a influentat in mod pozitiv psihologia contemporana si studiile asupra invatamantului.

Teoria genetic-cognitiva a lui J. Bruner a fost fondata pe baza operei lui Piaget. El prezinta posibilitatea cunoasterii lumii astfel:

1. Modalitatea activa, realizata prin manipularea libera a obiectelor si exersare (indispensabile in formarea priceperilor si deprinderilor, dar si in achizitionarea primelor cunostinte). Aceasta modalitate este caracteristica primilor ani ai vietii.

2. Modalitatea iconica se bazeaza pe imagini mai ales vizuale fara manipulare efectiva (caracteristica varstei intre 5 si 7 ani).

3. Modalitatea simbolica, atunci cand simbolurile (cuvintele sau alte semne conventionale) inlocuiesc imaginile, permitand aparitia conceptelor, a notiunilor.

In cadrul invatarii, se remarca preponderenta succesiva a proceselor psihice: primei modalitati de cunoastere ii corespunde cunoasterea data de senzatii si perceptii, celei de-a doua modalitati ii corespunde cunoasterea data de reprezentari si imaginatie, apoi, intr-o ultima faza, este implicat procesul superior al gandirii, al abstractizarii.

Teoria lui Bruner evidentiaza atat aspectele pozitive cat si cele negative ale invatarii scolare: pe de o parte, scoaterea invatamantului din contextul "actiunii imediate" si transformarea invatarii intr-o activitate independenta, cu un scop bine determinat, faciliteaza distingerea esentialului de neesential si elaborarea de idei complexe.

Dezavantajul ar fi riscul aparitiei formalismului si ruperii de realitate. De aceea, se pune accentul pe o invatare cu scop formativ a elevului.

Tipuri de invatare

O prima clasificare a invatarii ar putea fi: invatarea spontana sau sociala (care se refera la invatarea neorganizata si instinctiva, care are loc in familie si apoi in societate) si invatarea sistematica (organizata, realizata in cadrul scolii). In ce priveste dezvoltarea intelectuala, invatarea sistematica este eficienta intr-un grad mai mare decat invatarea spontana, dar cu toate acestea ea nu dezvolta latura afectiva (planul motivatiei, al valorilor, al sentimentelor) a personalitatii, care e mai degraba formata in cadrul invatarii sociale.

Invatarea sistematica se canalizeaza in doua directii:

1. In formarea de priceperi si deprinderi motorii (invatarea scrisului, a desenului tehnic, a sporturilor): invatarea senzorio-motorie.
2. In insusirea de cunostinte si formarea de capacitati intelectuale (memorarea unor legi, formule, rezolvarea de probleme): invatarea cognitiva.

Invatarea scolara este, in cea mai mare si semnificativa parte, o invatare cognitiva, caci scopul final urmarit este constituirea unui sistem cognitiv al elevului si a unor structuri operationale specifice obiectelor studiate in scoala.

O alta clasificare a tipurilor de invatare este cea propusa de **R. Gagné** in "Conditiiile invatarii". El construiesc o ierarhie din **opt tipuri de invatare**, din ce in ce mai complexe, astfel incat o invatare mai complexa presupune realizarea prealabila a celorlalte moduri de invatare mai simple:

1. Invatarea de semnale (cazul sugarului care incepe sa-si recunoasca mama dupa imaginea ei vizuala si nu doar dupa voce).
2. Invatarea stimul-raspuns (cand la un anumit stimul, o miscare poate fi inlocuita cu alta).
3. Inlantuirea de miscari (mersul pe bicicleta, inotul).
4. Asociatiile verbale foarte complexe sunt cele implicate in vorbire.

5. Invatarea prin discriminare (cand facem distinctii fine).
6. Invatarea conceptelor concrete pentru a utiliza cuvintele.
7. Invatarea regulilor, a legilor, a formulelor matematice.
8. Rezolvarea de probleme constituie tipul de invatare cel mai complicat; trebuie sa combinam regulile pentru a solutiona situatii, probleme noi.

In cadrul predarii, atunci cand intampinam dificultati specifice unui anume nivel trebuie sa ne asiguram de insusirea cunostintelor treptelor anterioare. Din teoria lui Gagné decurge necesitatea unei analize minutioase a conceptelor si operatiilor implicate in intelegerea unei teme, cat si preocuparea de a dezvolta capacitatea elevilor de rezolvare a unor variate probleme – treapta superioara a invatarii.

Invatarea in corelatie cu celelalte procese si activitati psihice

In mod esential, invatarea inseamna insusirea de noi cunostinte, priceperi si formarea de noi capacitati intelectuale. Pe ea se bazeaza intreaga dezvoltare a personalitatii.

Procesele si activitatile psihice interactioneaza si interfereaza simultan, dar putem considera ca, intr-o anume faza a actului de invatare, un anume proces psihic este preponderent. In procesul invatarii se pot distinge doua etape: in prima se urmareste rezolvarea unei probleme – acum rolul principal il are gandirea, organizand perceptia, atentia, memoria si imaginatia – iar in a doua etapa se realizeaza fixarea, consolidarea solutiei si pe primul loc se situeaza memorarea inteligenta. Tot timpul este insa necesara sustinerea energetica a invatarii, sustinere realizata de motivatie, vointa, afectivitate si, la fel de necesara, este comunicarea dintre profesor si elev, care implica limbajul.

a. Atentia

Atentia este o conditie sine-qua-non a actului de invatare, care ii sporeste eficienta si il faciliteaza. Prin definitie, ea consta in orientarea si concentrarea activitatii psihice cognitive asupra unui obiect sau fenomen. Ea asigura o buna receptare senzoriala si perceptiva a stimulilor, o intelegere mai profunda, o memorare mai durabila, selectarea priceperilor si deprinderilor adecvate. Dimpotriva, lipsa atentiei duce la omisiuni in receptarea stimulilor, la erori in reactiile de raspuns, la confuzie in descifrarea sensurilor, care toate "saboteaza" desfasurarea invatarii.

Atentia poate avea forme mai simple sau mai complexe: atentia involuntara (orientarea se face de la sine, fara efort), voluntara (cu efort volitiv), postvoluntara (cand o activitate care a necesitat efort devine placuta si ne atrage in mod spontan). Factorii care

favorizeaza concentrarea involuntara a atentiei sunt deosebit de importanti vazuti din prisma activitatii de predare, deoarece profesorul trebuie sa cunoasca acesti factori ca modalitati de captare a atentiei elevilor. Factorii externi sunt: noutatea obiectelor, fenomenelor, situatiilor, intensitatea stimulilor, contrastul, miscarea, schimbarea stimulilor. Dintre factorii interni, cel mai important este interesul, subordonat motivatiei. Cultivarea intereselor elevilor este una dintre sarcinile principale ale scolii, ele influentand profund si multilateral viata psihica.

b. Perceptia

Perceptia se defineste ca fiind cunoasterea obiectelor si fenomenelor in integritatea lor si in momentul cand ele actioneaza asupra organelor senzoriale. Perceptia cuprinde numeroase senzatii, fara a se reduce insa la o suma a acestora, intrucat in perceptia si identificarea, recunoasterea obiectului intervin atat reprezentarile anterioare, cat si gandirea, memoria. In perceptie sunt implicate atitudini: o atitudine motorie (pozitia adoptata atunci cand percepem ceva), dar si o stare de pregatire intelectuala, si o atitudine efectiva, motivatia, interesele. Aceasta multitudine de factori trebuie luata in considerare in procesul de predare – invatare.

c. Memoria

Este functia psihica fundamentala care face posibila fixarea, conservarea, recunoasterea si reproducerea fenomenelor psihice. Exista o memorie de tip imaginativ, asigurand pastrarea si reproducerea reprezentarilor, una verbal-logica referitoare la idei, o memorie afectiva (creand posibilitatea retrairii unor emotii) si o memorie motorie (facand posibila formarea de priceperi si deprinderi). Dupa durata memorarii, memoria poate fi de foarte scurta durata (0.25 – 0.50 dintr-o secunda), de scurta durata (memoria de lucru) sau de lunga durata, care este cea mai importanta, intrucat ea poate pastra impresiile ani de zile chiar. Memoria de lunga durata se imparte in memoria episodica – inregistrand toate evenimentele cotidiene si memoria semantica, in care sunt structurate logic toate cunostintele acumulate mai mult sau mai putin sistematic.

Gandirea este facilitata numai daca se afla in relatie cu o memorie semantica, logic organizata, iar scoala trebuie sa aiba in vedere, in centrul preocuparilor, cultivarea gandirii si nu simpla inregistrare de cunostinte.

Pentru o invatare eficienta, respectiv o memorare facila si temeinica, sunt importanti urmatorii factori: motivatia subiectului, scopul memorarii (o motivatie intrinseca, un

interes personal vor crește eficiența învățării); cunoașterea efectelor (elevul trebuie să afle de ce anume a luat o notă proastă); înțelegerea materialului de învățat (esențiala mai ales pentru o învățare durabilă, căci dacă nu înțelegem, uitarea intervine foarte repede); voința, intenția de a ține minte. Înțelegerea se dovedește a fi mai importantă decât intenția de a ține minte. Memorarea inteligentă, dar involuntară este mai eficientă decât memorarea mecanică și voluntară. Un alt factor al conservării cunoștințelor îl constituie repetarea lor: “repetitia este mama învățării”, însă această repetare trebuie să fie dinamică, să aprofundeze și să stabilească noi legături, noi sensuri în materialul de învățat.

Ca o concluzie practică, se poate concepe modul optim de organizare a învățării unui text amplu și dificil astfel: 1) familiarizarea cu textul; 2) aprofundarea ideilor (se fragmentează textul după ideile principale și se urmărește înțelegerea lor); 3) reluarea fiecărui fragment în vederea unei memorări analitice; 4) fixarea în ansamblu a materialului; 5) recapitularea schemelor realizate.

d. Motivația

Motivele fundamentale pentru procesul educativ sunt atașamentul copilului față de mama sa, apoi, la un pol opus, tendințele agresive, și cel mai important, tendința de afirmare, motivația de realizare, care se manifestă în încercarea de a-ți realiza aptitudinile și în dorința de a obține un succes. Aspiratiile, ambiția, motivația de realizare contribuie la sporirea eficienței muncii, a învățării și chiar la soluționarea unor probleme. Un nivel de aspirație adecvat depinde de o justă apreciere a propriei posibilități, căci supraestimarea te condamnă la o viață de eșecuri, iar subestimarea te face să ratezi țeluri realizabile.

Motivația școlară constituie ansamblul de motive care îl determină pe elev să vină la școală și să învețe. Ea se împarte în: motivația extrinsecă (dorința de afirmare, tendințele normative, teama de consecințe, ambiția) și motivația intrinsecă (curiozitatea, dorința de a afla cât mai mult). Motivația intrinsecă este fundamentul formării competențelor gândirii logico-matematice și a utilizării strategiilor de raționament operational-formal, dar pentru obținerea succesului nu este suficient acest lucru, mai trebuie și ca elevul să aibă motivația care să-l determine să utilizeze competențele dobândite. Motivația intrinsecă este mai importantă și mai eficientă în învățare decât cea extrinsecă, dar la vârste mici, acest raport se inversează.

Analizand relatia dintre performanta si motivatia extrinseca, se constata o crestere a performantei proportionala cu intensificarea motivatiei numai pana la un punct, dupa care intervine o stagnare si chiar un regres. Acest punct a fost denumit "optimum motivational", si are o importanta deosebita intrucat motivatia optima scurteaza timpul invatarii si poate fi o garantie a succesului. Optimumul motivational nu se mai aplica in cazul motivatiei intrinseci, pentru ca aici va exista in mod constant o relatie de directa proportionalitate intre motivatie si progres.

Data fiind aceasta complexitate si importanta a motivatiilor, in procesul de invatare-predare este nevoie cunoasterea profunda a elevilor, de practicarea unui invatamant diferentiat, adaptat nevoilor individuale de cunoastere, adaptat specificului motivational individual.

Invatarea este deci activitatea psihica prin care se dobandesc si se sedimenteaza noi cunostinte si comportamente, prin care se formeaza si se dezvoltă sistemul de personalitate al individului uman. In cadrul acestui proces de invatare, sunt integrate celelalte functii si procese psihice (perceptia, atentia, memoria, gandirea, motivatia, afectivitatea), care interactioneaza pentru o configurare optima a cadrului pentru invatare, pentru o mai mare eficienta.

Conceptul de dezvoltare (P. Golu, 1985) se referă la "acel proces evolutiv, de esență informativ-formativă, constând în dobândirea (recepționarea, stocarea, valorizarea internă) de către ființa vie – într-o manieră activ-explorativă – a experienței de viață și, pe această bază, în modificarea selectivă și sistematică a conduitei, în ameliorarea și perfecționarea ei controlată și continuă sub influența acțiunilor variate ale mediului ambiant".

Învățarea umană reprezintă o activitate psihică foarte complexă, deosebit de importantă pentru adaptare, constând în însușirea de cunoștințe (învățare cognitivă), de operații mintale (învățare formativă), de deprinderi în domeniul vorbirii, citirii, scrierii și calculului (învățare instrumentală), de sentimente (învățare afectivă), de comportamente și deprinderi manuale (învățare practică), de atitudini și comportamente civice (învățare morală).

După Gh. Radu, 1999, "învățarea școlară (se desfășoară organizat, instituționalizat în școală) reprezintă forma tipică specifică prin care se efectuează învățarea la om, forma ei

completă cea mai înaltă, deoarece la nivelul ei învățarea nu decurge pur și simplu de la sine, ci este concepută, anticipată și proiectată să decurgă într-un fel anume, ca activitate dominantă”.

Învățarea eficientă se bazează pe înțelegere, pe descoperirea activă de cel care învață a demersurilor proprii domeniului studiat, pe căutarea de soluții și rezolvarea situațiilor problemă.

La elevii cu CES, în raport cu tipul și gravitatea dificultăților întâmpinate sau de caracterul handicapului, atât înțelegerea, stocarea, cât și aplicarea informației și a experienței sunt stânjenite sau chiar blocate.

Didactica învățării pentru aceste categorii de persoane își propune să găsească sau să elaboreze acele modalități de abordare a elevilor respectivi, care să asigure deblocarea procesului învățării, diminuarea dificultăților întâmpinate în acest proces, înlăturarea barierelor din calea adaptării.

În acest scop, se pune un accent deosebit **pe orientarea ludică și afectivizarea activităților de învățare**, pe eșalonarea materialului de învățat în secvențe bine delimitate, dar temeinic înlănțuite între ele, pe utilizarea îmbinată și echilibrată a mijloacelor de lucru intuitive, verbale și practice, pe însușirea unor instrumente specifice de comunicare și învățare (limbaj mimico-gestual, alfabet Braille s.a.), pe asocierea și integrarea activităților de învățare cu activități de terapie complexă și specifică (ergoterapie, meloterapie, terapia tulburărilor de limbaj, terapia tulburărilor de psihomotricitate). în învățarea cognitivă.

1.5.2. Rolul activității în dezvoltarea psihică

Referindu-se la învățare, J. Piaget (1973), afirmă că “fără activitate nu ar putea exista o înțelegere autentică”.

L. S. Vâgotschi consideră că în calitate de factor esențial al dezvoltării, învățarea creează zona proximei dezvoltări, punând în mișcare o serie întreagă ale dezvoltării, accesibile copilului în momentul dat, dar numai în interacțiune cu cei din jur, adică în contextul unui mediu social obișnuit, al unor influențe și solicitări normale. “O organizare corectă a învățării copilului atrage după sine dezvoltarea lui mintală, cheamă

la viață un șir întreg de asemenea procese ale dezvoltării care, în afara învățării, ar fi, în general, imposibile”.

Dezvoltarea se produce nu numai în baza învățării, dar și în baza situațiilor sociale integrale, în care este inclus copilul în fiecare etapă a vieții sale. Neîndoielnic, dezvoltarea psihică individuală se produce în contextul și sub imperiul dezvoltării socioculturale.

Influențat de teoria lui Vâgotschi, Gh. Radu afirmă că există o dependență strânsă între învățare și dezvoltare, dar nu sub toate aspectele acesteia din urmă, de exemplu, nu atât în ceea ce privește creșterea biologică și nici maturizarea funcțională, ci mai ales între învățare și socializare, adică acea latură a dezvoltării personalității, care este condiționată prin implicarea individului în contextul relațiilor sociale și care presupune realizarea prin învățare a numeroase achiziții cognitive, instrumentale, practice, morale, comportamentale, bazate pe experiența acumulată de societate în decursul istoriei sale.

P. Golu, 1985, consideră important raportul învățare – dezvoltare psiho-socială a individului uman. Astfel, acțiunea individului care învață devine suport și mecanism “al transformării faptului de învățare în fapt de dezvoltare”, la baza acestui proces aflându-se mecanismele interiorizării.

În cazul persoanelor cu CES, diada învățare – dezvoltare se modifică, transformându-se într-o relație complexă cu trei factori de bază: **invatare- –dezvoltare- compensare**

Astfel, învățarea ne apare atât ca factor de dinamizare a proceselor dezvoltării psihosociale, în general, cât și ca factor de echilibrare treptată, de corectare a abaterilor de la traseul obișnuit al dezvoltării; cu alte cuvinte este un factor important pentru realizarea a ceea ce numim dezvoltare compensatorie, în condițiile unei învățări orientate formativ.

În condițiile activității școlare cu CES, alături și în legătură cu obiectivele generale, vom urmări și obiective specifice, adică obiective în planul compensării, terapiei – în contextul activităților de învățare obișnuite, dar mai ales în activități specifice, ca terapia tulburărilor de limbaj, unde ele devin prioritare.

Trăsături comune ale dezvoltării copiilor normali și a celor deficienți

a) Tendința organismului de a parcurge aceleași stadii ale dezvoltării.

În consecință, sensul general al procesului dezvoltării ne obligă la asigurarea unui trunchi comun, atât activităților educative obișnuite, cât și activităților terapeutice specializate.

Educația terapeutică a copiilor cu deficiențe sau cu alte CES nu trebuie privită ca un alt tip de educație, ci ca o educație obișnuită, dar cu adaptările necesare pentru a fi cât mai eficientă în situațiile concrete în care se află aceștia.

b) În fața unor eventuale bariere, a unor afecțiuni apărute pe parcursul acestui proces, organismul afectat reacționează spontan, mai mult sau mai puțin eficient, dar, de regulă, energetic, prin reacții (mecanisme) compensatorii, menite să refacă, fie și numai parțial, procesul ca atare, cât mai aproape de parametrii săi obișnuiți.

Rezultă că, unul din obiectivele centrale ale intervenției educativ-terapeutice este să stimuleze, să întrețină și pe cât posibil, să direcționeze acțiunea mecanismelor compensatorii ale organismului afectat.

1.6.Particularitati psiho-pedagogice ale copiilor cu dificultati de invatare

Analizând specificul proceselor psihice la copiii cu diferite deficiențe vom descoperi câteva particularități cu implicații majore în activitatea didactică desfășurată cu aceștia.

Orice activitate de învățare, inclusiv cea școlară, se realizează prin interrelaționarea funcțiilor și proceselor psihice, cu accent pe procesele psihice cognitive. În cunoașterea elementară se disting îndeosebi rolul senzațiilor, percepțiilor, atenției, memoriei, aprofundarea cunoașterii accentuează rolul reprezentărilor, imaginației și gândirii, iar motivația și comunicarea elev-profesor acționează ca un motor al activității psihice.

Raportul gândire- limbaj- memorie- atenție rezidă mai întâi la ceea ce numim intelect, ansamblu de elemente ale psihicului ce permite cunoașterea prin detașarea de experiența nemijlocită și care se constituie treptat în ontogeneză, prin interacțiunea cu mediul sociocultural.

Dacă în condiții de dezvoltare obișnuite și funcționare normală a analizatorilor, dependența de senzații a celorlalte procese cognitive trece neobservată, în situații speciale, de blocare, diminuare sau suprimare a canalelor senzoriale, mai ales a celor auditive și vizuale, calitatea proceselor cognitive este dependentă în mare măsură de calitatea și aportul aferențelor senzoriale.

Atunci când se discută problema integrării în școlile de masă a copiilor cu deficiențe mentale, accentul nu trebuie pus pe formele de organizare a claselor, ci pe măsurile anticipative, centrate pe problemele specifice fiecărui copil, care pot sprijini integrarea organică a copiilor cu probleme de apăsare în fluxul normal din școala obișnuită, știind fiind faptul că mulți copii cu eșec școlar repetat ajung să fie suspectați și ulterior declarați ca fiind deficienți mintali. De aici decurge importanța diagnosticului psihologic diferențial ce ar putea discrimina între falșii deficienți mental și deficienții mental propriu-zisi și care, pe lângă sondarea nivelului dezvoltării intelectuale, trebuie să se evidențieze și posibilitățile de progres incluse în prognosticul realizat pe marginea rezultatelor investigațiilor psihometrice și psihopedagogice.

O preocupare majoră a fiecărui dascăl, deschizător de drumuri, este cunoașterea reală a individualității elevilor cu care lucrează, fapt care duce la individualizarea acțiunilor pedagogice, la o tratare diferențiată a elevilor în funcție de posibilitățile lor intelectuale.

Una dintre cele mai mari probleme, acuzată frecvent de cei care lucrează cu copiii școlari sau sunt mereu în preajma lor, putând să-i observe continuu și ajungând să-i cunoască foarte bine, rămâne identificarea oportună și corectă a copiilor cu reale dificultăți de învățare.

Unul dintre criteriile acceptate ca pragmatice pentru identificarea dificultăților de învățare rămâne diminuarea sistematică și îndelungată a performanțelor școlare a elevilor suspectați de dificultăți de învățare.

Evaluarea psiho-pedagogică a deficienței de învățare trebuie să realizeze, în cazul copilului suspectat de o asemenea stare, incursiuni necesare în toate marile arii specifice ale personalității *caracterul, temperamentul, dispoziția, conștiința și intelectul* copilului suspectat de deficiență de învățare.

Copiii cu dificultăți de învățare au nevoie de organizarea învățării în funcție de cerințele lor educative. Principala cerință față de învățare este *individualizarea metodelor folosite pentru copiii cu dificultăți de învățare*. Este necesar ca învățătorul să cunoască și să poată folosi o serie de *strategii didactice*, cu care să identifice și să sprijine rezolvarea dificultăților de învățare în clasă, să respecte următoarele cerințe :

- să cunoască bine dificultățile de învățare ale fiecărui elev.
- să adapteze materialul didactic folosit la fiecare temă.

- să procure material de sprijin atunci când este nevoie.
- să se asigure că elevii aflați în situație dificilă au achiziționat aptitudinile prealabile.
- să și rezerve un timp necesar în fiecare oră pentru a evalua eficacitatea activităților de învățare și predare.

Se pune problema de a se realiza *un mediu de învățare stimulat și adecvat* pentru toți copiii, deci și pentru cei care primesc o intervenție suplimentară și specializată în afara clasei.

A. Detalierea unor caracteristici ale copilului cu deficiente de învățare

a). Dificultăți specifice domeniului muncii intelectuale

- Sunt o caracteristică majoră a tulburărilor de învățare.
- Pot să apară în domenii diferite probleme în citire, limbaj scris, limbaj oral și matematică.

Lipsa unor abilități pentru munca intelectuală

- La citire - dificultăți de decodare, de recunoaștere a cuvintelor, de fluență.
- În limbajul oral- probleme de discurs, sintaxă, articulare , fonologie morfologie, vocabular, ascultare, semantică.
- Limbajul scris- probleme de ortografie, punctuație, compoziție , elemente mecanice, lipsă de coerență.

b). Memoria

Copiii cu tulburări de învățare prezintă mai multe deficiențe la mai multe nivele dintre care:

- Lipsa unor strategii eficiente care să susțină memorarea.
- Lipsa abilităților metacognitive care să faciliteze reactualizarea.
- Capacități limitate ale memoriei, semantice.
- Baza de cunoștințe deficitară.
- Probleme la nivelul memoriei de lucru.

c). Aspecte sociale

- Au probleme de interpretare a mesajelor non- verbale.
- Au probleme de comunicare și își asumă foarte greu diferite roluri
- Au probleme în discriminarea stimulilor vizuali auditivi
- Au greutate în includerea, secvențierea auditivă și/sau vizuală

- Au dificultăți în coordonarea activității motorii fine, și în orientarea spațială.

d).Abilități cognitive și metacognitive

- Copiii cu tulburări de învățare nu se angajează activ în învățare pentru că le lipsește motivația.

- Au o auto-eficacitate scăzută și expectanțe crescute de eșec.

- Nu sunt capabili de auto-monitorizare și control al performanței.

- Nu pot coordona cerințele sarcinii cu strategia de lucru.

- Nu pot coordona cu ușurință procese mentale multiple.

- Nu conștientizează că unele cunoștințe sunt necesare pentru a aborda eficient anumită problemă.

- Au dificultăți în accesarea, organizarea și coordonarea activităților mentale.

- Au o reflexivitate limitată.

e). Atenția și hiperactivitatea

-Au probleme în ceea ce privește atenția selectivă în selectarea aspectelor relevante ale sarcinii.

- Au probleme în menținerea atenției focalizarea de sarcină, menținerea comportamentului

- Apare hiperactivitatea și distractibilitatea.

B. Principii de intervenție în cazul copiilor cu dificultăți de învățare:

a) nu există o metodă universală de a educa un copil cu dificultăți de învățare. Fiecare elev prezintă un patern unic de dificultăți iar acestea pot fi reabilitate doar prin metode individualizate;

b) restructurarea convingerilor pe care elevul le are despre propria lui performanță.

c) utilizarea feedback-ului pozitiv imediat.

d) adaptarea strategiei la necesitățile elevului și flexibilitate în aplicarea ei.

Profesorul poate accepta alte forme de exprimare orală atunci când elevul are dificultăți în a scrie o lucrare.

C. Tehnici de intervenție în tulburările de învățare

Intervenția educațională constă în dezvoltarea unui program de intervenție individualizat care să includă :

- Specificarea performanțelor academice prezente ale elevului.

- Specificarea unui scop de scurtă durată, incluzând criteriile de evaluare.
- Specificarea metodelor educaționale și administrative care vor fi aplicate în vederea atingerii scopului.

D. Tehnici care vizează dificultăți în domeniul citirii

Programele de intervenție în dificultățile de citit pot viza :

- Dezvoltarea capacității de recunoaștere a literelor.
- Dezvoltarea discriminării fonetice.
- Dezvoltarea fluenței de citire.
- Îmbunătățirea comprehensiunii textelor.

E. Metode folosite în intervenția pentru identificarea și recunoașterea cuvintelor.

Metoda sintetică- elevii învață că literele reprezintă anumite sunete, iar sunetele pot fi sintetizate în cuvinte, se utilizează desene care oferă informații despre sunetele care formează , silabe –cuvinte.

Metod analitica – se învață sunetele ca parte integrată a cuvintelor, elevii învață la început cuvinte familiare , apoi învață să generalizeze legătura sunet literă în orice cuvânt.

Metoda codării prin culori pentru identificarea sunetelor din orice propoziție a cuvântului, literele din poziția respectivă se colorează diferit față de restul cuvântului.

Procesele de adaptare curriculaă și proiectarea unor planuri sau programe de intervenție, constituie modalități esențiale, prin care se dezvoltă personalitatea elevilor cu deficiențe intelectuale, asigurându-se astfel o adaptarea la mediu sporită, care determină, în final, integrarea educațională și școlară.

CAPITOLUL 2

DEZVOLTAREA PSIHICĂ SI ÎNVĂȚAREA ÎN CAZUL PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI

2.1. Conceptul de dezvoltare, tulburări primare și derivate ale dezvoltării

Dezvoltarea la om înseamnă formarea treptată a individului ca personalitate, proces complex bazat pe creștere, mai ales în plan biomorfologic, maturizare, mai ales în plan psihofuncțional și pe socializare, în planul adaptării la condițiile mediului comunitar.

Dezvoltarea psihică (Ursula Șchiopu, 1976) se caracterizează prin “achiziționarea, evoluția, modificarea și ajustarea unor atribute și instrumente ale personalității – cu elementul ei său central, conștiința – la condițiile mediului (biofizic și cultural)”.

“În dezvoltarea psihică pot avea loc opriri sau chiar regrese sub influența unor factori deterioranți, stresanți, tensionali, etc. Întârzierile dezvoltării psihice pot fi întârzieri de apariție a unor conduite superioare sau a unor conduite noi (întârzieri în structurarea vorbirii la copiii mici) sau întârzieri de dezvoltare psihică propriu-zisă (după ce conduitele s-au constituit). Fiind în cea mai mare parte dependentă de caracterul și

conținutul influențelor educative, dezvoltarea psihică constituie finalitatea principală a procesului de învățământ”. (Gh. Radu, 1999)

Tulburările procesului dezvoltării sunt inerente oricărei deficiențe sau incapacități cu caracter complex, generatoare de inadaptări stabile, adică unei stări de handicap.

În concluzie, dereglarea funcționalității normale a parametrilor fundamentali a dezvoltării psihice duce la tulburări ale procesului dezvoltării cu consecințe asupra procesului adaptativ.

2.2. Clasificarea tulburărilor dezvoltării (stărilor disontogenice),

(după V. V. Lebedinski, 1985)

a). Stări stabile de “nedezvoltare” (dereglări globale sau “totale” ale personalității) – cum întâlnim la deficienții mintal sever și profund;

b). Stări de dezvoltare întârziată (ritm încetinit de formare a diferitelor paliere ale personalității – îndeosebi a celui emoțional-afectiv – și de cantonare la nivelul unor etape de vârstă depășite);

c). Stări de dezvoltare deteriorată (manifestată printr-un complex de tulburări și dezechilibre emoțional-afective, prin insuficiențe ale controlului voluntar și al stăpânirii pornirilor instinctuale, prin forme de regres intelectual și comportamental);

d). Stări de dezvoltare deficitară (determinate de afecțiuni grave ale analizatorilor, ale limbajului, ale aparatului locomotor, precum și de maladii cronice invalidante);

e). Stări de dezvoltare distorsionată (determinată de maladii ereditare cu caracter progresiv și caracterizate frecvent prin asocierea unora din caracteristicile descrise mai sus, proprii diferitelor stări de nedezvoltare a personalității, de întârzieri, deteriorări, etc.– exp. autismul infantil);

f). Stări de dezvoltare dizarmonică (determinate ereditar sau prin condiții educative precare, ce se manifestă de regulă, prin asocierea fenomenelor de retardare, mai ales la nivelul palierului emoțional-afectiv, cu dezvoltare în ritm obișnuit sau chiar accentuate a altor paliere).

Structurarea planurilor (subsistemelor) personalității (după Gh. Radu):

Planul cognitiei:

f Elementare (primare): senzații, percepții, reprezentări

f Superioare (secundare): gândirea (înțelegerea, rezolvarea de probleme, conceptualizarea)

1. Orientării
2. Comunicării (limbajelor)
3. Motivațional-afectiv
4. Acțional-volitiv
5. Imaginativ-proiectiv

Localizarea defectelor la diferite categorii de deficienți

A. Deficientul de auz

f Defectul primar: la nivelul analizatorului auditiv, dând naștere la cofoză (surditate) sau hipoacuzie

f Defecte derivate:

secundare

- în planul comunicării: muțenia
- în planul cogniției elementare
- în planul cogniției superioare: șablonism, gândire concret-intuitivă
- în planul afectiv-motivațional: tulburări de tip reactiv

B. Deficientul de vedere

f Defect primar: la nivelul analizatorului vizual, generând cecitate sau ambliopie

f Defecte derivate localizate:

- în planul orientării spațiale
- în planul comunicării prin scris și nonverbale
- în planul afectiv-motivațional

C. Deficientul mintal

f Defectul primar: este în planul activității cerebrale, afectând direct cogniția superioară

f Defecte derivate: le regăsim la nivelurile tuturor planurilor personalității

D. Deficientul fizic

f Defectul primar: la nivelul organelor efectorii, cu influențe în planul orientării și în planul acțional-volitiv

f Defecte derivate: în planul motivațional-afectiv

2.3.Simptomele dificultatilor de invatare la copil / Mod de manifestare/Reactii/

Parintii trebuie sa fie constienti de cele mai frecvente semne de dificultati de invatare la copil:

- are dificultati sa inteleaga si sa urmeze diverse instructiuni
- are dificultati sa-si aminteasca ceea ce i s-a spus
- nu reuseste sa invete cititul, gramatica, scrisul, matematica, si astfel are esecuri la scoala
- are dificultati sa distinga stanga de dreapta; dificultati in identificarea cuvintelor sau tendinta de la inversa literele, sau cuvintele, sau numerele; de exemplu face confuzie intre 25 si 52, intre b si d, sau intre nu si un
- ii lipseste coordonarea la mers, sport, sau activitati de finete cum este tinerea unui creion in mana sau legarea unui siret
- incurca sau ratacesta temele de casa, cartile de scoala sau alte lucruri
- nu reuseste sa inteleaga conceptul de timp; este confuz in legatura cu ieri, astazi si maine.

ADHD- Acesti copii nu se odihnesc niciodata,sunt intr-o permanenta miscare,au tendinta de a intrerupe vorbirea cuiva si de a vorbi fara a fi intrebati;adesea provin din categoria copiilor abuzati,traumatizati in copilarie timpuriu.

-probleme,ca nerespectarea randului si mestecatul gumei in sala de clasa;

-un grad scazut de implicare in activitaile scolare(capacitate scazuta de effort),nu respecta regulile clasei sau scolii,manifesta un grad foarte ridicat de indiferenta fata de activitatile didactice(plictisit);

-slab motivat de scoala ,agitata,renunta usor la sarcinile in care se implica.

- "copil problema" prin continua sa miscare,dificultatea de a sta la locul sau si de a pastra linistea,impulsivitate si agitate.

ADHD reprezinta abrevierea in limba engleza a „Attention Deficit Hyperactivity Disorder”, o tulburare de tip comportamental care apare tot mai frecvent ca diagnostic pentru copii si adolescenti.Acesti copii nu se odihnesc niciodata,sunt intr-o permanenta miscare,au tendinta de a intrerupe vorbirea cuiva si de a vorbi fara a fi intrebati;adesea provin din categoria copiilor abuzati,traumatizati in copilarie timpuriu.

Sindromul ADHD impune informarea si formarea parintilor si a cadrelor didactice pentru a le oferi solutiile la problemele specifice ridicate de simptomele ADHD, fiind vizate in special metodele didactice, managementul comportamentului si strategiile specifice de educatie, precum si elemente care pot duce la dezvoltarea necesarei colaborari intre scoala, familie, comunitate si -in cazul in care se impune - comunitate medicala.

Alaturi de strategiile de interventie in plan comportamental se impune adoptarea unei serii coerente de metode educationale adaptate ADHD. Totodata, este recomandat ca acest set de interventii si abordari diferite sa fie dublate de consiliere familiala si individuala.

Impreuna cu parintii am apelat la evaluarile si recomandarile de tratament oferite de psihiatru. Problema de fond, legata de tratamentele indicate de psihiatru, este ca, asemenea tuturor medicilor, au o formare profesionala bazata pe identificarea si tratarea cauzelor biologice, apeland la medicamente care tintesc aceste cauze ale maladiilor cu care se confrunta.

Ca principii si solutii de actiune pentru cadru didactic si pentru parinti se recomanda:

- managementul timpului alocat copilului;
- vizibilizarea importantei pe care o au invatarea, auto-controlul si auto-organizarea;
- stabilirea unui program clar de activitate;
- utilizarea unui sistem de recompense simbolice si sanctiuni pentru comportamentele dezirabile sau indezirabile;
- utilizarea unor formule clare de adresare, fiind obligatoriu ca parintele/cadrul didactic sa se asigure ca atentia copilului este atrasa inainte de a i se transmite elemente importante privind sarcinile de lucru;
- cresterea timpului petrecut cu familia;
- abordarea temelor /sarcinilor mai dificile la inceputul programului.

A avea grija de un copil cu ADHD nu este o sarcina deloc usoara, fiind un efort permanent marcat deseori de frustrari si probleme care par la un moment dat coplesitoare. Un prim principiu care nu trebuie uitat de catre cadrele didactice si parinti este ca acesti copii pot invata foarte bine si depinde deseori numai de capacitatea adultului de a identifica solutiile potrivite pentru a converti simptomele suparatoare in avantaje notabile pentru succesul scolar.

Este important a se oferi copilului structura clara si rutina pentru activitatile zilnice. In functie de contextul specific ,activitatile extrascolare si concentrarea pe termen lung asupra pasiunilor manifestate de copil reprezinta o posibila cheie de success pentru o viitoare cariera marcata de energia deosebita si pasiunea pentru domeniul identificat.

2.4..Raportul dintre fenomenul de dezvoltare psihică și activitățile de învățare

Activitățile de învățare, orientate terapeutic, reprezintă principala pârghie de declanșare, susținere și direcționare a dezvoltării compensatorii.

Mecanismele dezvoltării compensatorii la copii cu CES pot fi susținute eficient, când activitățile de învățare se sprijină pe un demers metodologic adaptat particularităților dezvoltării la elevii în cauză.

Când vorbim de raportul specific dintre dezvoltare psihică și învățare la persoanele cu dizabilități, folosim următoarele sintagme: *tulburări de dezvoltare, întâzieri în dezvoltare, tulburări de învățare.*

a. “O tulburare de dezvoltare” (”Legea publică SUA 95-602”, citată de Gh. Radu, D. Popovici, 1998) este o deficiență cronică severă, determinată de un handicap mental sau fizic, care se manifestă înaintea vârstei de 22 ani, care, de regulă, se întinde pe o perioadă nedefinită de timp și care:

- limitează substanțial funcționarea în trei sau mai multe domnii majore ale activității esențiale (autoigiena, mobilitatea, învățarea, recepția și emisia limbajului, capacitatea de autoconducere, abilitatea de a trăi independent, autonomie economică suficientă);
- reflectă necesitățile persoanei pentru îngrijire planificată, tratament sau alte servicii pentru perioade îndelungate sau chiar pentru întreaga viață.”

b. Întârzierile în dezvoltare sunt determinate de mai mulți factori cauzali:

- grad de extindere a disfuncției la copil;
- calitatea mediului, concretizată în nivelul îngrijirii acordate de structura relațiilor sociale dintre copil și ceilalți membrii ai comunității;
- modul de aplicare a unor programe de recuperare, în special din categoria celor destinate intervenției timpurii.

c.Principalele tulburări de învățare sunt (D. Popovici, 1998, după Janet W. Lerner):

- deficiențe de atenție,
- deficiențe de motricitate generală și fină și de coordonare spațială,
- deficiență în prelucrarea informațiilor perceptive, mai ales auditive și vizuale, în strânsă legătură cu insuficiențe ale memoriei de scurtă durată,
- insuficiențe în ceea ce privește strategiile de învățare,
- diferite tulburări de limbaj,
- dificultăți de citire și scriere,
- dificultăți în însușirea simbolurilor matematice, a calculului matematic și a noțiunilor spațio-temporale,
- tulburări ale comportamentului social, dificultăți în stabilirea de relații interpersonale.

Într-o cercetare a dificultăților de învățare, întreprinsă de D. Ungureanu pe loturi de elevi din ciclul primar, s-au constatat că principalele domenii în care acționează dificultățile de învățare sunt:

- limbajul oral (la disciplinele “Dezvoltarea vorbirii”, “Comunicarea”),
- grafia și lexia (la disciplinele “Sciirea”, “Citirea”, “Lectura”),
- calculul, raționamentul și simțul matematic (la disciplina “Matematică”).

Aceste tulburări instrumentale sunt cele care determină numeroase dificultăți de învățare și care își pun amprenta și asupra ritmurilor și calității dezvoltării unui număr relativ mare de elevi.

Din acest motiv, profilaxia și terapia tulburărilor instrumentale trebuie situate în centrul activităților de sprijin al copiilor cu probleme de învățare la debutul școlar și în primele clase ale ciclului primar.

2.5.Dificultati de invatare la copilul cu dizabilitati psihice

Dizabilitatea face parte din experiența umană fiind o dimensiune universală a umanității. Ea este cea mai importantă provocare la acceptare a diversității pentru ca limitele sale sunt foarte fluide. In categoria persoanelor cu dizabilități poate intra oricine, în orice moment, ca urmare a unor împrejurări nefericite (boli, accidente) si exista opinia ca segmentul de populație marcat de dizabilități este potențial în creștere(Carol Gill).

In plan psihopedagogic, sintagma – cerințe educative speciale (C.E.S.), sau – cerințe speciale de educație – desemnează necesitățile educaționale complementare obiectivelor

generale ale educației și învățământului, care solicită o educație adaptată particularităților individuale sau caracteristicilor unei anumite

deficiențe ori tulburări identificate la copii, precum și o intervenție specifică (prin recuperare, reabilitare) corespunzătoare. În viziunea UNESCO cerințele speciale de educație – sau educația cerințelor speciale – se pot referi în principal la dificultăți de învățare, deficiențe (întârzieri) mintale, tulburări de limbaj, deficiențe motorii, deficiențe vizuale, deficiențe auditive, tulburări de comportament.

În mod obișnuit, deficiența mintală are următoarele grade, în funcție de afectarea intelectuală:

- retardare mintală ușoară QI: 50-69;
- retardare mintală moderată QI: 35-49;
- retardare mintală severă QI: 20-34;
- retardare mintală profundă QI sub 19;

Zona de dezvoltare dintre normalitate și deficiență mintală are coeficientul de inteligență variabil între 69-79.

Dificultățile de învățare sunt un termen generic, desemnând un ansamblu heterogen de disfuncții ce se manifestă prin dificultăți persistente în însușirea și utilizarea scrisului, a cititului, a raționamentului sau a anumitor deprinderi sociale. Unii specialiști consideră că aceste anomalii sunt intrinseci persoanei și sunt cauzate de o disfuncție a sistemului nervos central. Chiar dacă o dificultate de învățare poate să se manifeste concomitent cu alte condiții defavorizante (deficiențele senzoriale, retardul mintal, perturbațiile sociale sau emoționale) și în mod special cu probleme de concentrare, dificultățile de învățare nu sunt consecințele directe ale acestor condiții sau influențe. Aceasta reprezintă abordarea medicală a deficienței sau de readaptare. Deficiența este văzută ca o slăbiciune sau anomalie ca o stare indezirabilă ce privea exclusiv persoana în cauză. Ameliorarea situației depinde de ajutorul unui specialist în domeniu. Se încerca normalizarea persoanei și eliminarea obstacolelor. Aceasta strategie furniza mai degrabă un sistem de egalitate doar în mediul persoanelor cu dizabilități decât incluziunea persoanelor într-o colectivitate cu ființe egale.

Egalitate de șanse în educație, de care se vorbește de câțiva ani, a impus o nouă tendință în privința felului în care este percepută deficiența. Aceasta nouă abordare rezultă din

formularea a două importante concepte de către specialiștii din domeniu: modelul sociopolitic al deficienței și accesibilitatea universală. Aceste două concepte favorizează o re poziționare a deficienței și propun o nouă viziune în vederea stabilirii unor relații conviviale și durabile. Modelul social al deficienței (Oliver, 1990) și modelul sociopolitic (Gill, 1994) concep deficiența ca pe o diferență, un element al ansamblului variat de caracteristici umane.

În sine, deficiența nu este invalidantă ; este vorba de un factor neutru care nu pune probleme. Conflictul apare la nivelul raportului între persoană și societate, acolo unde mediul nu ține cont de gama variată a diferențelor care disting persoanele. Un astfel de concept pune accentul pe eliminarea barierelor cu care se confruntă frecvent persoanele cu dizabilități, și nu pe handicapul unei persoane. Scopul este, deci, de a schimba mediul, de a-l face convivial și astfel de a-i furniza persoanei mai multă încredere și independență.

Modelul sociopolitic stabilește cadrul filosofic în jurul căruia se articulează o nouă abordare a deficienței de către societate.

Metacognitivul social câștigă din ce în ce mai mult teren . Plecând de la profilul cognitiv al fiecărui elev se ajunge direct la intervenția în scopul reeducării. Astfel dificultățile de învățare nu se mai situează exclusiv în interiorul elevului ci între el și mediul înconjurător, adică între strategiile de rezolvare a problemei și provocările lansate de mediul școlar. Într-o astfel de perspectivă, elevul nu mai este singurul proprietar al dificultăților pe care le împarte cu mediul școlar.

Fiindcă psihopedagogia specială se adresează în principal, dar nu numai, copilului cu intelect de limită și deficiențe mintale, vom prezenta în continuare particularitățile psihice ale acestor două categorii, particularități care dezvoltă dificultăți de învățare.

Intelectul de limita

Perceptia– structurarea perceptiv-motrică a spațiului este tulburată: formă, mărime, proporție, orientare, coordonare vizual-motrică.

Gandirea

- dificultăți la nivelul operațiilor fundamentale;
- atitudinea în fața sarcinii intelectuale:mintal: se antreneaza mai greu debilul: abandonează

brusc sarcina;

-realizează în etape un răspuns corect fiind capabili să folosească ajutorul primit din aproape în aproape;

-dizabilități gnozice sau praxice specifice: dislexie, disgrafie, discalculie;

-folosesc rar genul proxim în definirea de noțiuni;

- reversibilitate în gândire – absență.

Inteligenta – plafonare intelectuală la nivelul vârstei cronologice de 10-12 ani și școlară la nivelul clasei a V-a

- **Q.I. 70-79 (Weckler, Raven)**

- **70-80/95 (O.M.S.)**

Afectivitatea– anxietate, timiditate, emotivitate, inhibiție;

Personalitatea – dezvoltări dizarmonice de personalitate; autocontrol și autoreglarea sunt nesigure; instabilitate psihomotorie; hiperactivitate instinctuala, nivel de aspirație scăzut; imaturitate socio-afectivă: dificultăți în stabilirea relațiilor erinterpsonale, în colaborare; infantilism; cerebroastenii.

Debilitatea mintala

Perceptia

– câmp perceptiv îngustat (numărul elementelor percepute este inferior comparativ cu copilul normal);

- constanta percepției de formă și mărime se realizează lent și dificil;

- diferențe semnificative între DM de tip familial si DM cu leziuni cerebrale (tulburare a capacității de a desprinde figura de fond)

Memoria – tulburări de: volum (hipermnezie, hipomnezie în special a cifrelor), rapiditate a engramarii - înceată, necesită un număr crescut de repetiții, stabilitate – determinaăa afectiv, mari discrepanțe, promptitudine – insuficient de activă; fidelitate –scazută, sugestibilitate crescută, mobilitate – rigiditate la nivelul fixării și reproduc memoria voluntară deficitară – absența procedeeleor mnestice, hipobulie.

Gandirea – deficiențe ale analizei și sintezei:

DM desprinde mai puține detalii, culoarea se impune față de formă, greutate, material, sinteza se realizează deficitar, orientarea în spațiu se realizează cu dificultate datorită capacității reduse de a stabili relații;

- deficiențe ale comparării: stabilește mai ușor deosebiri decât asemănările, sesizează deficitar elementele caracteristice;
- generalizarea se realizează la un nivel scăzut;
- abstractizarea este net inferioară gândirii concrete;
- înțelegerea scăzută – integrare deficitară a cunoștințelor noi în sistemul anterior elaborat;
- gândirea este reproductivă, nu creativă;
- flexibilitatea în gândire este absentă.

În privința intervenției în scopul reeducării în tratamentul dificultăților de învățare, nu există un mod complet și integrator. Există mai multe metode, fiecare adresându-se unui anumit aspect al problemei, însă fără a stabili legături cu celelalte nevoi sau cu celelalte perspective ale reeducării. Aceste metode nu sunt lipsite de valoare intrinsecă, dar sunt greșit concepute, nepermițând concentrarea și corelarea lor.

Literatura de specialitate vorbește de 4 perspective:

- perspectiva behavioristă;
- perspectiva cognitiv-behavioristă (în domeniul lecturii și scrisului, obiectivul principal fiind formarea la elevi a unor automatisme);
- perspectiva farmacologică;
- perspectiva centrată pe procesele fiziologice deficitare.

Profesorii se confruntă cu o situație foarte complexă și ambiguă: ce piste de intervenție să aleagă pentru a ajuta acești elevi. Credem că este bine ca ei să observe individual și personal fiecare elev, să inițieze o abordare clinică și să maximizeze o intervenție pedagogică bazată pe metacognitiv. Munca lor trebuie să fie una care să accepte îndoiala, repunerile în discuție, încercările repetate și greșelile inerente.

Dificultățile de învățare trebuie abordate pe termen lung. Ele nu sunt apanajul exclusiv al elevilor în școli ci privesc un număr mare de persoane de toate vârstele și de toate condițiile sociale.

CAPITOLUL 3

RELATIA ÎNVĂȚARE-DEZVOLTARE LA ELEVII CU CES

Relatia învățare-dezvoltare la elevii cu CES, în perspectiva recuperării se referă la faptul că diversele afecțiuni, care influențează structura și dinamica personalității lor, se plasează într-o ierarhie, unele dintre ele având un caracter:

- primar, ca rezultat nemijlocit al lezării organismului, iar altele un caracter
- derivat (secundar sau terțiar), ce se adaugă ulterior, ca rezultat al interacțiunilor dintre organismul afectat primar și mediul înconjurător.

Dereglările derivate reprezintă, de fapt, tulburări dobândite în condițiile specifice ale dezvoltării, adică în prezența unor factori dereglatori ai acesteia.

În literatura de specialitate mai întâlnim, referitor la fenomenul descris, următorii termeni: *abateri în dezvoltare, disontogenii* (deregări ale procesului de structurare a personalității în ontogeneză), *întârzieri în dezvoltare*.

Între tulburarea primară și consecințele sale secundare în planul dezvoltării, există o interacțiune complexă, rezultatele acestei interacțiuni depinzând, în mare măsură, de condițiile de mediu în care se desfășoară, precum și de activismul sau, dimpotrivă, de pasivitatea cu care elevul deficient participă la procesul de educație compensatorie.

Datorită caracterului lor, de regulă anatomofiziologic, afecțiunile primare sunt mai rezistente la intervenția terapeutic-compensatorie și se tratează mai ales pe cale medicală. În schimb, afecțiunile derivate (cu caracter secundar sau terțiar) sunt mai puțin stabile, putând fi corectate, compensate sau chiar prevenite prin măsuri psihopedagogice adecvate, îndeosebi printr-un proces de învățare compensatorie inițiat la timpul oportun.

Tulburările specifice ale procesului de dezvoltare la deficienți are loc în diferite paliere (sectoare) ale structurii personalității. Orice deficiență este denumită după nivelul la care este defectul primar și prezintă o constelație de tulburări derivate mai mult sau mai puțin accentuate și afectând mai ales funcțiile psihice complexe (psihomotricitatea, autoreglajul conștient, autocontrolul).

Se impune cu necesitate ca intervenția recuperatorie să se facă în perioada optimă de formare a funcției psihice (perioada optimă sau “senzitivă” de formare a limbajului este 2 – 5/7 ani).

Datorită afecțiunii primare a scoarței cerebrale, cu implicații asupra majorității subsistemelor personalității (în special în palierele cognitiv și al limbajului), Gh Radu consideră că deficiența mintală poate fi considerată un “sindrom de nedezvoltare mintală”.

Tulburările procesului dezvoltării sunt diferite de la o situație la alta datorită interacțiunilor factorilor biofuncționali și socioculturali.

Când deficienții nu sunt cuprinși de timpuriu într-un proces organizat de modelare compensatorie, se vor afla sub influența negativă a unor fenomene comune:

1. la copii neglijăți educativ în copilăria timpurie, are loc o limitare , mai mult sau mai puțin accentuată a accesului la informație, precum și a capacității de prelucrare și transmitere a acesteia;
2. activism limitat, capacitate redusă de automobilizare în activitate;
3. limitarea, îngustarea relațiilor interpersonale și de grup, prin izolare și autoizolare;
4. inegalitățile (uneori accentuate) ale dezvoltării la unul și același individ, sub diferite aspecte, cea ce conduce la conturare a unui profil psihologic heterocronic (dizarmonic);
5. afectarea, mai mult sau mai puțin accentuată, a procesului socializării,
6. un fenomen pozitiv, adesea, este tendința spontană de reechilibrare (a personalității) prin reacții compensatorii (pseudocompensarea și adesea supracompensarea sunt fenomene negative, după cum vom vedea în capitolul următor). Organismul afectat reacționează spontan și, de regulă, energic prin mecanisme compensatorii de substituție și restructurare funcțională, menite să diminueze tulburările procesului dezvoltării;
7. întârziere în procesul dezvoltării;
8. scăderea șanselor de integrare, prin coborârea competențelor (capacităților) sub nivelul cerințelor minime ale adaptării sociale, ceea ce poate duce la instalarea stării de handicap.

Asa dar, la toate categoriile de deficienți se produce o limitare a accesului la informație, o diminuare și îngustare a activismului operațional și o tendință de (auto) izolare, toate acestea având drept consecințe întârzieri în dezvoltare, inegalități în structurarea personalității și dificultăți în procesul de socializare. O consecință și mai generală o reprezintă scăderea șanselor de integrare a tuturor deficienților, prin coborârea competențelor acestora sub nivelul minim de adaptare socială.

Pe fondul tulburărilor procesului dezvoltării, prezente la toate categoriile de deficienți, sub forma unor manifestări negative asemănătoare, se produce, de fapt instalarea stărilor de handicap, cu atât mai frecvent cu cât exigențele sociale, concretizate în solicitări de adaptare sunt mai ridicate.

Art. 25 din Legislatia privind organizarea și functionarea . învățămîntului pentru copii cu cerințe educaționale speciale, prevede, printre altele :

(1) **Învățământul pentru copii cu cerințe educaționale speciale este parte integrantă a sistemului de învățământ și are ca scop educarea, instruirea, recuperarea și integrarea socială a preșcolarilor și elevilor cu cerințe educaționale speciale, constând în dizabilități, dificultăți de învățare, dezvoltare, adaptare, cu tulburări de comportament, de limbaj.**

(2) **Integrarea școlară și socială a copiilor cu cerințe educaționale speciale se realizează prin instituții de învățământ special, în grupe din instituții preșcolare sau clase în instituțiile de învățământ secundar general.**

(3) **Învățământul pentru copii cu cerințe educaționale speciale este gratuit și este organizat ca învățământ de zi.**

(4) **Instituțiile de învățământ special se înființează și se desființează de către Guvern, la propunerea Ministerului Educației și Tineretului și de comun acord cu autoritățile administrației publice locale.**

(5) **Învățământul pentru copii cu cerințe educaționale speciale se desfășoară în conformitate cu Planurile-cadru de învățământ, programele curriculare și tehnologiile didactice elaborate, în funcție de tipul și gradul handicapului și orientate spre recuperarea și corecția deficienței și integrarea socială.**

(6) **Instituțiile de învățământ special, în condițiile legii, pot beneficia de sprijinul instituțiilor de protecție socială, al altor organizații publice și private, al societăților de binefacere, al persoanelor fizice sau juridice din țară și din străinătate, pentru recuperarea handicapului.**

(7) **Durata învățământului special obligatoriu este de 8 ani pentru copiii cu deficiențe mintale în dependență de gradul și tipul handicapului și de 10-12 ani pentru copiii cu deficiențe fizice și senzoriale.**

(8) **În învățământul pentru copii cu cerințe educaționale speciale, pentru copii cu deficiențe, sînt angajate cadre didactice cu pregătire generală în domeniul psihopedagogiei speciale.**

(9) **Predarea disciplinelor școlare în clasele V-XII în școlile pentru copii cu deficiențe fizice și senzoriale se efectuează de către cadrele didactice cu pregătire generală, care au urmat o specializare în domeniul psihopedagogiei speciale.**

(10) Pentru copiii, elevii și tinerii care din motive medicale sau din cauza unei dizabilități sînt nedeplasabili, se organizează instruire la domiciliu, pe perioada determinată.

(11) Pentru instruirea minorilor din centrele de reeducare, penitenciare pentru minori și tineri, Ministerul Educației și Tineretului de comun acord cu Ministerul Justiției organizează, după caz, grupe, clase sau unități de învățămînt.

(12) Pregătirea profesională a absolvenților cu cerințe educaționale speciale se efectuează conform nomenclatorului de meserii adecvate acestor categorii de elevi, claselor de meserii din cadrul școlilor speciale, în cadrul școlilor profesionale, în colegii, în instituțiile de învățămînt superior.

(13) Ministerul Sănătății, Ministerul Protecției Sociale, Familiei și Copilului, administrațiile publice locale, în comun cu alte organizații guvernamentale sau neguvernamentale cu preocupări în domeniu, asigură integrarea socioprofesională în viața activă a absolvenților cu cerințe educaționale speciale, potrivit calificării obținute și în condițiile prevăzute de legislația în vigoare.

3.1.Dezvoltarea compensatorie

Compensația este o “lege a dezvoltării personalității, mecanism biologic de menținere și redresare a funcțiilor vitale ale organismului...Disponibilitatea de a reacționa compensator este o trăsătură comună a tuturor organismelor, adică nu numai a deficienților, ci a oricărui individ aflat - la un moment dat sau permanent – în dificultate” (M. Golu, 1976)

Referindu-se la copiii cu deficiențe, M. I. Zemțova (1965) definește **compensația** ca fiind “un proces aparte de dezvoltare, în condițiile căruia se formează noi sisteme dinamice de legături condiționate, au loc diferite substituiri, se produc corectări și refaceri ale unor funcții distruse sau nedezvoltate, se formează modalități de acțiune și însușire a experienței sociale, se dezvoltă capacități fizice și mentale și personalitatea copilului în ansamblul său.”

Ca “lege” a procesului dezvoltării, *compensația* acționează în direcția reechilibrării acestui proces, ori de câte ori intervine câte un factor perturbator, de exemplu o deficiență, o disfuncție, o incapacitate, etc.

Fenomenul dezvoltării compensatorii este prezent la toate categoriile de deficienți, la fiecare categorie având un anumit specific și anumite limite.

În anumite condiții defavorabile, rezultatele procesului compensator se pierd prin **decompensare**. Acest fenomen invers compensării se produce frecvent la copiii deficienți, înregistrându-se regrese și dezadaptări.

Mai apar la deficienți **fenomene pseudocompensatorii**, constând în reacții adaptative, neadecvate, ca răspuns la condițiile ambientale sau educative defavorabile. Prin reacții pseudocompensatorii repetate se consolidează trăsăturile caracteriale negative.

Un alt fenomen negativ este **supracompensarea**, când comportamentele compensatorii domină comportamentul de ansamblu, ducând la dizarmonia personalității.

3.1.1. Formele compensării:

-regenerarea organică (nesemnificativă la om);

-vicarierea - suplinirea unei funcții pierdute (de exemplu afectarea funcției unui analizator) prin activitatea altora. Această formă este implicată masiv în dezvoltarea compensatorie a copiilor cu deficiențe senzoriale (*compensare intersistemică*);

-Restructurarea funcțională sau dinamică a activității vitale a oricărui organism lezat în condițiile specifice, neobișnuite pe care o ceează prezența oricărei deficiențe sau incapacități în vederea readaptării la condițiile de mediu (*compensare intrasistemică*).

D. Damaschin (1973) consideră că în afara activității – inclusiv sub formă de învățare, de muncă – nu poate exista compensație, îndeosebi compensație prin restructurarea schemei structurale, acest proces bazându-se pe interiorizarea treptată (uneori deosebit de dificilă), a unor modele de acțiune, pe care deficientul le exersează în procesul adaptării, fie spontan, fie dirijat.

3.1.2. Principiile adaptării compensatorii (D. Damaschin, 1973):

a). **Principiul integrării și ierarhizării**, presupune raporturi dinamice de subordonare, comutare, succesiune, substituție, sincronizare între diferitele componente ale comportamentului.

b).Principiul determinismului, presupune acțiunea cauzelor externe asupra dezvoltării (compensatorii) individuale, prin intermediul condițiilor interne.

c).Principiul activismului (fundamental în restructurarea schemei funcționale): “treptat, prin încercări izbutite și erori, deficientul își formează procedee compensatorii individuale, care, în baza principiului economiei forței, a locului și timpului, tind spre automatizare. Se poate afirma că, în afara activității, nu există și nu poate exista adaptare compensatorie”.

d).Principiul unității vizează echilibrarea organismului afectat, integrarea și armonia stărilor sale fizice, psihice și morale. Nu poate exista “compensație pe felii”, pe sectoare sau paliere ale personalității. Dezvoltarea compensatorie nu poate fi decât consecința unor influențe pozitive multiple, exercitate asupra întregului organism, a întregii personalități.

e).Principiul analizei și sintezei - orice acțiune vizând stimularea dezvoltării compensatorii trebuie să-și propună depășirea dificultăților analitico-sintetice. Aceasta cu atât mai mult cu cât mobilizarea și coordonarea în procesul de restructurare compensatorie a funcțiilor mai bine păstrate, depinde, în mare măsură, de calitatea prelucrărilor analitico-sintetice în scoarța cerebrală, a impulsurilor venite de la diferiți analizatori.

Procesul se află în strânsă legătură cu “pârghia” ce stă la baza mecanismelor compensatorii, adică cu fenomenul de feed-back sau aferență inversă.

Legități ale dezvoltării compensatorii (M.I. Zentova, 1965):

- Restructurarea compensatorie a procesului dezvoltării are loc pe baza formării conexiunilor reflex-condiționate, în conformitate cu legile neurodinamicii, referitoare la forța, mobilitatea, echilibrul și interacțiunea proceselor nervoase fundamentale, excitația și inhibiția. În felul acesta se dezvoltă treptat diferite funcții psihice, au loc diferite restructurări funcționale și substituiri, trasarea și consolidarea unor căi ocolite.
- Restructurarea compensatorie a procesului dezvoltării se declanșează automat, imediat după ce s-a produs leziunea organică sau dereglarea funcțională.
- O activitate de terapie complexă inițiată de timpuriu determină obținerea unor rezultate compensatorii optime.

- În procesul adaptării compensatorii, organismul lezat face apel la o serie de funcții, care în mod obișnuit nu joacă un rol aparte, dar care se intensifică, treptat prin exercițiu.

3.1.3.Învatare-dezvoltare-compensare

Astfel, învățarea ne apare atât ca factor de dinamizare a proceselor dezvoltării psihosociale, în general, cât și ca factor de echilibrare treptată, de corectare a abaterilor de la traseul obișnuit al dezvoltării; cu alte cuvinte este un factor important pentru realizarea a ceea ce numim dezvoltare compensatorie, în condițiile unei învățări orientate formativ.

În condițiile activității școlare cu CES, alături și în legătură cu obiectivele generale, vom urmări și obiective specifice, adică obiective în planul compensării, terapiei – în contextul activităților de învățare obișnuite, dar mai ales în activități specifice, ca terapia tulburărilor de limbaj, unde ele devin prioritare.

CAPITOLUL 4

ASPECTE PSIHOLOGICE ALE RELATIILOR DINTRE HANDICAPUL SOCIAL ȘI PERFORMANTELE ÎN ÎNVĂȚARE LA SCOLARUL MIC

Acum, la începutul mileniului al III-lea, multe zeci de milioane de copii trăiesc și cresc, în diferite țări ale lumii, în condiții economice, sociale, psihologice care le pun în pericol și le întârzie dezvoltarea. Părinții sunt adesea depășiți de stresul social cărora trebuie să le facă față sau le lipsesc abilitățile de a se confrunța cu greutățile, ceea ce contribuie la creșterea riscurilor pe care trebuie să le înfrunte copiii. Unii părinți abdică de la rolul lor adecvat de părinte sau recurg ei înșiși la comportamente care pot pune în pericol sănătatea fizică și psihică a copiilor.

O societate trebuie să-și exprime spiritul de responsabilitate și valoarea pe care o conferă copilăriei prin sistemul de legi și de servicii sociale destinate bunăstării copilului.

În ultimele decenii s-au făcut pași importanți în favoarea dezvoltării armonioase a copilului. Au fost elaborate reglementări internaționale referitoare la drepturile copilului. S-au tras multe semnale de alarmă în privința extinderii violenței și a suferințelor copiilor de pretutindeni. Sunt copii în lume cu numeroase nevoi nesatisfăcătoare. Datele despre numărul copiilor supuși unor abuzuri grave de către membrii familiilor sau a comunităților în care trăiesc, condițiile de locuit sub sau la limita subzistenței sunt întotdeauna îngrijorătoare.

Preocuparea față de bunăstarea copilului este multidisciplinară, acoperind diverse aspecte ale personalității copiilor. Apare astfel nevoia de dezvoltare a profesiei de asistență socială, dar și de pregătire suplimentară a cadrelor didactice pentru a putea ajuta copiii care se află în situații deosebite, astfel să-i poată proteja pe ei dar și pe membrii familiei.

Iată câteva categorii de copii care au nevoie de protecție, dar și de o bună îndrumare din partea cadrelor didactice pentru a putea face față greutăților întâmpinate, pentru a putea să se integreze în colectivele de elevi și apoi în societate fără a rămâne cu urme vizibile psihice:

-copiii supuși unor rele tratamente (abuzati sau neglijați):-

-copiii abandonați temporar sau permanent în instituții de ocrotire sau aflați în plasament familial sau adopție;

-copiii cu boli cronice, cu tulburări de dezvoltare, deficiențe fizice, senzoriale sau cu dificultăți de învățare care necesită ocrotire specială;

-copiii aflați în familii care trăiesc în sărăcie;

-copiii din comunități minoritare marginalizate;

-copiii orfani de unul sau de ambii părinți;

-copiii victime ale calamităților naturale, războaielor sau altor catastrofe.

Copiii cu dificultăți de învățare sunt printre noi, printre copiii noștri, în școala, pe stradă, la joacă și, în unele familii, printre ceilalți frați fără astfel de probleme.

Aceasta este realitatea pe care nu o putem ignora, ea fiind probată și de cifrele statisticilor. Ele au demonstrat că peste jumătate din cazurile studiate sunt reprezentate de dificultăți de învățare.

Cele mai multe cazuri întâlnim însă în familiile sărace, unde părinții nu reușesc să obțină cele necesare unui trai decent familiei, incluzând aici elementele esențiale ale alimentației, ale condițiilor de locuit, ale vestimentației care să acopere nevoile biologice de bază ale copiilor lor. Familiile sărace își și neglijează copiii deoarece intervine alcoolismul sau lipsa de autocontrol ce pot conduce la pierderea locului de muncă, la accentuare sărăciei, tinzând spre folosirea violenței în familie sau neglijarea copiilor sau a întregii familii de către unul din părinți.

O categorie specifică de neglijare a copiilor care afectează din ce în ce mai mult condițiile integrării este neglijarea educațională. Sunt părinți care nu le pot cumpăra cele necesare activităților școlare. Unii părinți sunt dezinteresați față de școală și de absențele copiilor lor.

Fenomenul de neglijare educațională este deosebit de frecvent în România în rândul minorității rromilor.

Datorită problemelor din familie unii copii neglijați fug de acasă, trăind în afara unui cămin, devenind *copii ai străzii*.

După 1989, învățământul românesc a intrat într-o reformă amplă și radicală ce persistă încă, uneori ezitant, în faza de tranziție. Printre marile cuceriri ale educației în această etapă, se include transparența, democratizarea, realismul critic și mai ales multe,

multe căutări, încercări, modificări, inițiative instituționale și chiar..personale, pentru că sunt într-adevăr multe de făcut în acest domeniu.

Însăși pedagogia tradițională și rutinieră s-a “resimțit”, au apărut noi științe ale educației, noi aspecte și domenii, noi direcții în teoria și practica educației și învățământului în țara noastră.

Cadrele didactice au fost nevoite să se acordeze din mers la noile condiții, la specificul și exigențele sistemului și procesului de învățământ, aflate într-o perpetuă și alertă schimbare, revizuire și regândire sub presiunea marilor schimbări sociale și economice din România în ultimii 12 ani.

Copiii “handicapați” au devenit copii cu nevoi speciale și, în consecință, elevi cu “Cerințe Educative Speciale”(C.E.S.), repuși fiind astfel în drepturile lor umane firești.

Educația specială s-a regorizat științific din punct de vedere abordativ și procedural și, în paralel a apărut, începând să fie acceptată,tendința de integrare educativă presupusă de Educația integrată, prin includerea elevilor cu nevoi speciale în școlile obișnuite,evitându-se, cel puțin pentru unii dintre ei, efectele modeste sau chiar nefaste de segregare, practicate de educația specială.

O singură categorie de elevi au rămas, în continuare, puțin cunoscuți, neluați în seamă, sau-mai grav, greșit percepuți, de o manieră etichetantă-prejudicativă și dăunătoare. Este vorba de acei elevi care, deși în aparența normali sau cvasi-normali, prezintă diverse probleme în a răspunde adecvat solicitărilor curente, diminuându-și treptat, dar grav, randamentul școlar în raport cu bănuitele lor posibilități și cu expectanțele cadrelor didactice și ale părinților.

In special invatatorii in ciclul primar, dar si profesorii in primele clase gimnaziale, in ciuda eforturilor educativ-formative pe care le depun din bune intentii, au probleme tot mai mari cu astfel de copii.

Treptat, acesti elevi ajung sa fie, indeobste considerați “grei de cap”, ”nu le este data cartea”, distrați, indiferenți, sau chiar leneși, obraznici, indaratnici, ”brânza buna in burduf de câine” etc.

Abia acele, mai rare, cazuri de elevi slabi la invatatura care, deși se străduiesc din răspuțeri, sunt receptivi, sarguinciosi, conformiști, sprijiniți fiind din plin si de familie, nu reușesc totuși sa se redreseze, debusolează si pun pe gânduri pe unele cadre didactice care recunosc ca nu inteleg nimic din ceea ce se întâmpla cu copiii respectivi.

Grav este faptul ca, dincolo de contrarierea, exasperarea, ignoranta sau convingerea neavenita a invatatorilor si profesorilor, asemenea elevi intra treptat, dar ireversibil intr-o degradingolada cronica, sub aspectul performantei școlare, in special in primele clase ale ciclului gimnazial, situație ce se încheie, de regula, cu împingerea lor spre școala speciala ajutătoare sau in extremis, spre abandon școlar.

4.1. Handicapul social si impactul acestuia asupra performantelor de invatare a scolarului mic

Psihopedagogia speciala este printre puținele știinte care vehiculează o terminologie extrem de variata si, adeseori, disputata de specialisti. Aceasta provine din marea diversitate a persoanelor ce sunt luate in studiu si din obiectivele domeniului de a depasi câmpul îngust al interpretării unor fenomene limitate la particularitati de conjuctura.

Terminologia folosita este raportata ,frecvent, la conceptul de *normalitate*. ”Sunt considerate ca fiind normale acele persoane care au o dezvoltare medie si manifesta capacitati de adaptare echilibrata la condițiile mediului înconjurător.” (F.Verza-2002-pag.11) Pentru a putea fi apreciate, persoanele respective sunt raportate la grupuri de aceeași vârsta si cu același standard cultural, la tipul de activitate exercitat, la rezultatele obținute in diferite activitati, la modul de relaționare cu cei din jur, la modul cum se apreciază pe sine si pe alții etc.

Astfel întâlnim termeni ca: talent, geniu, precocitate, supradotare.

Abaterile de la caracteristicile definite anterior sunt considerate anormale. Astfel, caracteristicile diferitelor categorii de handicapați, ca si cele ce duc la stagnări sau regrese, se subsumează conceptului de *anormalitate*. Dar in accețiunea cotidiana, anormalitatea are un conținut larg si se refera la toți indivizii cu insuficiente sau retard in dezvoltare, ca si la cei cu abateri comportamentale, la bolnavii psihici, la cei care se afla in stare critica. Pe baza acestei interpretări, conceptul de anormalitate este frecvent înlocuit de cel de *subnormalitate*.

In mod obisnuit, subnormalitatea este sinonima cu *deficienta* si se apreciază ca definește cu mai mare exactitate pierderea sau deficitul unor funcții ori chiar a unui organ ce defavorizează desfasurarea activitatii .Dar si acest termen are o rezonanta traumatizanta, de aceea se folosește conceptul de *handicap*. ”Trebuie subliniat, in același timp ,ca ,strict stiintific ,deficienta se refera la afecțiunea fizica sau organica ce determina o stare critica

in plan psihologic, iar handicapul, fara a exclude asemenea destructurari ,accentueaza consecintele, dificultatile de adaptare la mediu si ia in considerare si stările critice ce apar prin educație deficitara ,conditiile de mediu ce favorizează evoluția normala, perturbările funcționale sau destructurarea lor, inadaptarile, obisnuitele si comportamentele neadaptative, întârzierile, retardurile si privațiunea temporara de o funcție etc.(E.Verza,1998)

In literatura de specialitate a ultimului deceniu, unii autori au încercat sa elimine complet folosirea termenului de handicapat, propunând ca substitut sintagma ”persoana cu nevoi speciale” sau “persoana cu cerințe speciale”. Aceasta tendința a fost mai pronunțata in Anglia si in Tarile Nordice ale Europei, insa soluția propusa nu s-a putut impune.

Clasificare

a.persoane suferinde de handicapuri fizice fie de la nastere, fie ca urmare a unei maladii sau accident;

b.persoane fara handicapuri fizice, necesitând un tratament, in principal , medical;

*-Handicap locomotor;

-Handicap vizual;

-Handicapul mijloacelor de comunicare;

-Handicap organic;

-Handicap intelectual;

-Handicap psihic;

-Handicap inaparent;

-Handicap cu caracter repulsiv;

-Handicap legat de senescenta;

Aceasta clasificare a fost elaborata de Agerholm in anul 1975.

Jean-Pierre Deschampes si Michel Manciaz cam in aceeași perioada cu apariția primei clasificări adoptate de OMS propune următoarea clasificare:

*-Handicapații motor;

-Handicapații psihici;

-Handicapații senzoriali;

-Persoane cu maladii cronice;

-Polihandicapati;

-Persoane cu dificultati de integrare sociala si profesionala (la limita handicapului):

a.Tulburarile instrumentale (de limbaj, psihomotricitate)

b.dificultati de adaptare

**Clasificarea internaționala a deficientilor, incapacitatilor si handicapurilor*

a)a deficientelor

- deficiente intelectuale;
- alte deficiente psihice;
- deficiente de exprimare si de vorbire;
- deficiente auditive;
- deficiente ale aparatului ocular;
- deficiente ale altor organe;
- deficiente ale scheletului si aparatului de susținere;
- deficiente estetice;
- deficiente ale funcțiilor generale, senzoriale si alte deficiente;

b.)a incapacitatilor

- incapacitati privind comportamentul;
- incapacitati privind comunicarea;
- incapacitatile privind îngrijirile corporale;
- incapacitatile privind locomoția;
- incapacitati privind utilizarea corpului in anumite sarcini;
- stângăcie;
- incapacitati care se manifesta in diferite situații;*
 - a.incapacitati privind dependenta si rezistenta fizica;*
 - c).incapacitati legate de mediul fizic;*
 - d).incapacitati privind aptitudini speciale.*

c).a handicapurilor

- handicapuri de orientare;
- handicapuri de independenta fizica;
- handicapuri de mobilitate;
- handicapuri privind ocupațiile;
- handicapuri de integrare sociala;
 - a. participare inhibata (timiditate);*

- b. participare redusa in unele cazuri;*
 - c. participare, in general, diminuata (relații sociale limitate);*
 - d. penuria de relații;*
 - e. relatii foarte limitat e (relații doar cu rudele);*
 - f. relatii perturbat e (tulburări comportamentale);*
 - g. alienar e (incapacitatea de a avea relații);*
 - h. izolat social.*
- handicapuri de independenta economica;
- a. opulenta (resurse considerabile fata de ceilalți);*
 - b. indetulare;*
 - c. venituri suficiente;*
 - d. independenta redusa;*
 - e. independenta precara;*
 - f. insuficienta resurselor;*
 - g. saracia;*
 - h. indigenta (persoane care nu sunt independente si care nu beneficiază de ajutorul altora);*
 - i. inactiv (competenta limitata-din retardare).*
- alte handicapuri;
- a. handicap minor;*
 - b. handicap nespecific (deficiente sau incapacitati din care-un dezavantaj general, o boala sau o constituție fragila);*
 - c. handicap specifi c (handicap-alterarea calitații vieții)*

4.2. Cauze ale aparitiei handicapului social; Consecinte

Saracia

Inca de la începutul deceniului, România era printre cele mai sărace tari ale regiunii, iar sărăcia a continuat sa se accentueze pe tot parcursul tranzitiei. In 1990-1991 ea a fost în mare măsura mascata de sporurile de venituri ale populației provenite din redistribuirea avuției socialiste si de subvențiile guvernamentale acordate, in multe cazuri, pe baza creditelor externe si ajutoarelor internationale. Aceste surse au început sa se diminueze destul de repede, iar odată cu reluarea finantarii deficitelor naționale prin

credite contractate cu FMI, guvernele României au dus o politica tot mai ferma de reducere a subvențiilor atât prin economie, cât și pentru populație. Începând cu 1996, sărăcia populației se accentuează, cu atât mai mult cu cât se adaugă rapid sărăcirea comunităților și, după 1997, și sărăcia guvernului.

Veniturile populației provenite din salarii și pensii se diminuează în zece ani cu o mărime evaluată oficial la o treime. Veniturile comunităților și cele guvernamentale scad și ele semnificativ ca urmare a restrângerii activității economice și a incapacității firmelor-fie ele private, fie ele de stat de a-și plăti taxele și impozitele. Serviciul datoriei publice grevează și el semnificativ veniturile administrației, și reducând capacitatea statului de a oferi servicii publice adecvate, mărește costurile traiului pentru populație.

Sărăcia se traduce prin concentrarea populației spre simpla supraviețuirea, prin scăderea semnificativă a nivelului de trai a mai tuturor categoriilor de populație, cei mai afectați fiind șomerii și țărani.

Recunoscută ca fenomen prezent în societatea contemporană în absolut toate țările, indiferent de nivelul de dezvoltare economică, sărăcia este considerată problema socială care a stârnit cele mai multe controverse printre cercetători, politicieni, opinie publică.

Gravitatea socială a sărăciei decurge din interacțiunea acesteia cu aproape toate problemele sociale, pe care le potențează și care pot fi simultan efecte și factori ai sărăciei.

Seriozitatea cu care trebuie privită această problemă socială se datorează nu atât inconvenientelor de moment, ci mai ales consecințelor pe termen lung pe care le poate determina în societate: ea poate crea o scindare a colectivității, marginalizarea și excluderea socială a persoanelor și grupurilor atinse de sărăcie.

Problema este și mai gravă dacă se are în vedere situația copiilor și a tinerilor care trăiesc în prezent în sărăcie, o adoptă ca un stil de viață, devenind, cu timpul, adulți săraci, contribuind la perpetuarea ciclică a sărăciei, la cronicizarea sa și implicit, la agravarea tuturor problemelor sociale deja existente.

De aceea, cunoașterea problemelor cu care copiii proveniți din familii afectate de sărăcie se confruntă, descoperirea cauzelor care generează aceste probleme, găsirea unor soluții și crearea unor programe pentru ameliorarea acestor situații ar putea fi un obiectiv permanent și o provocare deosebit de importantă în cadrul activității de asistență de asistență socială.

In studiile asupra sărăciei exista o lunga varietate de încercări de definire a conceptului de saracie. Elena Zamfir a punctat acele elemente general acetate, definind sărăcia ca o *“stare de lipsa permanenta a resurselor necesare pentru a asigura un mod de viata considerat decent, acceptabil la nivelul unei colectivitati date”* (1995). Este vorba deci, de o lipsa a resurselor economice. Saracia nu reprezintă pur si simplu un mod de viata considerat sub cel acceptabil de majoritatea colectivitatii, ci caracterul forțat de lipsa resurselor a unui asemenea mod de viata.

In definirea sărăciei se are in vedere si durata acesteia, considerându-se ca starea de sărăcie se instalează doar când lipsa de resurse este suficient de îndelungata, ea nemaiputând fi compensata de acumulările anterioare si nici de amânarea unor tipuri de consum.

O societate normala este considerata a fi acea societate care oferă fiecărei persoane posibilitatea de a funcționa ca membru al ei. Astfel, scoala, de exemplu, devine o condiție sine qua non pentru libertatea individului. Un nivel scăzut de educație îngustează enorm spațiul de miscare,sansele de reusita,devine un handicap. Saracia are prin urmare, excluderea sociala a copiilor din familii sărace de la participarea la activitatile colectivitatii. Lipsa banilor de cheltuiala pentru recreere, creeaza, lasa cum afirma Alan Walker vorbind despre sărăcie si subclase *”o intemnitare culturala a copiilor in casele lor”*.

Definire sărăciei este dificila, de aceea nici nu s-a ajuns la o definiție completa, care sa tina seama de toți factorii si care sa fie acceptata unanim. L.C.Johnson si Ch.L.Schwartz in *“Social welfare-a respinse to human need”*, gasesc ca poate fi definita in general, prin clase si subclase culturale, sau mai strict prin reglementarile guvernamentale, sau prin grupurile si indivizii care trăiesc aceasta experienta. Pe langa aceasta ,ei propun descrierea sărăciei prin folosirea definițiilor economice, sociologice sau politice.

Definirea sărăciei din perspectiva economica utilizează variabila venit personal sau familial. Este adesea clasificata ca o problema a celor cu venituri reduse. Cea mai buna intelegere este ca o lipsa a veniturilor necesare oamenilor pentru a-si satisface nevoile de hrana, adăpost, imbracaminte, energie, transport, medicamente.

Adam Smith definește sărăcia ca lipsa celor necesare, lipsa pe care obiceiul tarii o face indecenta.

Sărăcia poate fi privita și din perspectiva sociologică. Unul din aceste puncte de vedere este că sărăcia există, mai mult sau mai puțin, ca o anexă a structurii sociale. De aceea, săracii sunt considerați ca indivizi care dețin statuturi speciale în cadrul sistemului de stratificare socială. Această perspectivă susține că avantajele sociale, precum bogăția, puterea, nu sunt egal distribuite între straturile sociale și aceasta creează o distincție clară între cei ce dispun de aceste avantaje și cei care nu le au.

Un alt punct de vedere îl formează conceptele de derivare (sărăcie) relativă și absolută. Măsurarea sărăciei absolute are la bază standarde fixe de viață: acei indivizi sau acele familii ale căror resurse nu reușesc să satisfacă standardele minime sunt considerate sărace. Măsurarea relativă a lipsurilor privește sărăcia ca o problemă a inefabilei distribuții a resurselor. Măsurarea sărăciei relative și absolute sunt însă doar pari din înțelegerea complexității sărăciei.

Sărăcia poate fi studiată și ca o problemă politică. Săracii sunt puși într-o situație dificilă, deoarece statutul vine odată cu dezvoltarea economică, și cu statutul social vine puterea de a folosi resursele societății pentru propriile obiective. Însă săracii pot avea posibilitatea accesului la resurse doar dobândind putere politică și aceasta doar fiind constituiți în organizații colective.

Putem privi și din perspectiva individuală; este vorba despre autodefinirea persoanelor sau grupurilor ca fiind sărace. Apare efectul subiectivității, pentru că unele persoane se consideră sărace chiar dacă ele se afla cu mult peste pragul sărăciei. Dimpotrivă, alți indivizi considerați săraci după poziția față de pragul sărăciei, nu se consideră săraci. Aceasta sugerează că sărăcia și privațiunile sunt relative, în funcție de percepția individuală. Dar această definiție a sărăciei nu este foarte folosită. Dacă am accepta această definiție ca unică, aproape toată lumea ar putea să se considere săracă și aceasta nu ar ajuta la înțelegerea fenomenului.

Există și o perspectivă culturală în abordarea sărăciei. Diferențele culturale între clasele sociale din societățile moderne sunt clare, iar unii sociologi văd aceste diferențe ca o cauză majoră a sărăciei. Printre cei care susțin această poziție este Oscar Lewis care argumentează această prin împărțirea populației sărace din cartiere după "*cultura sărăciei*". Lewis nu ignoră bazele economice ale sărăciei. Teza sa susține că separarea în subculturi printre săraci, este o reacție la deprivările economice și excluderea din zonele superioare ale societății. Odată cultura sărăciei formată, ea se transmite din generație în

generatie. Copiii cresc in sărăcie si adopta valorile acesteia si atitudinile specifice si este foarte dificil pentru ei sa mai scape de condiția lor.

In cultura saraciei, nucleul central al familiei îl constituie *femeia-mama* care indeplineste toate sarcinile familiei. Tatal, daca este prezent, indeplineste numai funcții minore. Copiii isi încep viata intima devreme, iar unitatea familiei este instabila si slaba..Din punct de vedere psihologic, cei care trăiesc in cultura sărăciei un ego slab structurat, si o mica putere de autocontrol.

Pentru a măsura gradul de sărăcie absoluta sunt utilizați indicatori cum ar fi: consumul de calorii si proteine pe locuitor, calitatea si gradul de aglomerare al locuirii, mortalitatea infantila, accesul la asistenta medicala, proporția copiilor care frecventează școala, proporția timpului liber in raport cu timpul de munca.

Sărăcia relativa reprezintă un concept mai functional. Daca pragul absolut de sărăcie se fundamentează pe ideea unor nevoi universale, pragul relativ de sărăcie este fundat pe ideea unor relative nevoi, variabile in raport cu condițiile naturale, sociale.

Cele doua abordări ale sărăciei-relativa si absoluta-au doua elemente in comun: primul reprezintă individul cu problemele sale, al doilea-mediul in care acesta traiste.

Astfel, sărăcia fost definita drept o *”condiție care implica privațiune aspra, intensificata de elemente potrivnice, si asociata cu resurse economice neadecvate”* (Efraim Gutkind, *Patterns of Economic Behavior Among the American Poor*, New York, St.Martin’s Press, 1986). Deci sărăcia nu ar însemna numai veniturile mici si lipsa averii; înseamnă de asemenea, lipsa accesului la venituri mai mari si la șanse de a acumula avere, la o educație mai buna sau la șanse sporite de a găsi un loc de munca.

Schiller afirma chiar ca *“săracii sunt săraci pentru ca ei nu au acces adecvat la scoli bune, meserii si salarii bune, pentru ca ei sunt discriminați de la început după sex, categoria de venit.”*

Desconsiderarea propriei persoane, neîncrederea in capacitatea de a avea un rol important in societate, sentimentele de dependenta si neparticipare la activitatile politice sau ale comunității din care fac parte, sentimentele de frustrare ce se pot transforma in crime, violenta sau amaraciune-sunt, de asemenea reflectări ale privațiunilor pe care le încearcă săracii.

Interacțiunea dintre săraci si mediul in care trăiesc are un rol esențial in generarea tensiunilor pe care aceștia le resimt. Aceste tensiuni pot creste datorita felului in care

persoanele sărace se percep comparativ cu grupul de referință, precum și datorită discrepanței dintre ceea ce au și ceea ce consideră că ar trebui să aibă.

Identificarea săracilor se face prin evidențierea acelor membri ai societății ale căror posibilități de consum sunt reduse.

Printre mijloacele cele mai simple de identificare a sărăciei este acela care folosește un singur nivel al venitului ca linie de demarcație între săraci și non-săraci. Dacă o astfel de măsurătoare are avantajele obiectivității, reproductibilității și relativei neambiguități, aceasta este totuși deficitară în asigurarea unei estimări corespunzătoare a gradului în care persoanele sau grupurile de populație aflate sub aceste limite suferă aceste limite de aceleași limitări ale posibilităților de consum variind considerabil în funcție de factori ca mărimea familiei, localizarea geografică.

O carență importantă este aceea că relația dintre un nivel dat al venitului și posibilitățile de consum nu rămâne constantă de-a lungul timpului. O alternativă ar fi aceea a stabilirii de praguri diferențiate pentru diverse categorii de populație.

O altă modalitate de a stabili venitul minim echivalent cu linia de sărăcie, pentru familiile cu compoziție și localizare geografică diferită este bazată pe relația variabilă dintre partea de venit cheltuită pentru hrană și mărimea totală a venitului, plecându-se de la constatarea că partea de venit cheltuită pentru consumul diferitelor bunuri și servicii tinde sistematic să se modifice pe măsura ce sistemul de trai al familiei se schimbă.

Dacă cunoașterea diferitelor perspective de definire și de abordare ale sărăciei creează posibilitatea înțelegerii mai în profunzime a fenomenului, descoperirea *cauzelor* care duc la apariția și persistența sărăciei constituie o condiție fără de care orice încercare de a eradică sau atenua fenomenul nu poate avea succes.

În decursul anilor, pe baza cercetărilor și studiilor făcute s-a conturat o multitudine de cauze care provoacă apariția sărăciei, dar ele pot fi grupate în câteva categorii, această grupare fiind în ajutorul programelor de eliminare a sărăciei.

a) Există astfel, cauze economice care duc la apariția stării de sărăcie, care nu țin de calitățile individului în mod direct. Astfel, disponibilizarea forței de muncă datorită automatizării sau ratei crescute a șomajului creează multe victime sărăciei.

Starea de sănătate precară care duce la scăderea capacității de muncă sau chiar la imposibilitatea de a munci, asociată cu cheltuieli ridicate pentru medicamente afectează negativ situația materială atât a individului, cât și a familiei, cu atât mai mult cu cât este

vorba de capul familiei. In aceasta categorie sunt incluse si incapacitati, handicapuri, problema psihoemotionale.

Caracteristicile familiei si evenimente care au loc in cadrul familiei, precum talia mare a familiei, sexul capului de familie,divortul sau decesul unui sot, nasterea, pot duce la inrautatirea situației materiale a familiei.

In familiile sărace s-a constatat ca foarte putini au posibilitatea sa urmeze studii superioare.

b)Caracteristicile personale legate de obiceiuri sau trăsături morale pot constitui cauze ale sărăciei. Printre acestea se număra obiceiul de a consuma droguri, alcoolismul, practicarea jocurilor de noroc, orientările morale opuse muncii, dar si etichetrea de către comunitate ca urmare a delicventei.

c)Pe lângă aceste cauze, mai pot fi amintite: *geografica locuirea intr-o zona unde locurile de munca nu sunt disponibile, discriminarea pe sexe, ocuparea de locuri de munca prost plătite, vârsta, fie prea mica, fie prea mare, fie peste limita de pensionare, locuirea in mediul urban sau suburban.*

Desigur ca aceste cauze care duc la sărăcie pot acționa si asociate, in realitate întâlnim de cele mai multe ori cel puțin doua-trei cauze care au favorizat sărăcia. De asemenea, trebuie avut in vedere ca sărăcia interactioneaza cu aproape toate probemele sociale, fiind simultan efecte sau factori favorizanți.

d)Întâlnim astfel frecvent *șomajul fie la capul familiei, fie al ambilor soți, asociat cu probleme da sănătate sau alcoolism, cu un nivel de pregătire școlara si calificare profesionala scăzute, si un număr de cel puțin 3-4 copii de vârsta școlara si preșcolara.*

O data instalata sărăcia, fara acțiunea unui program de combatere a fenomenului, fara sprijinul comunitatii, este foarte greu sa se iasă din aceasta stare, pentru ca ea are capacitatea de a se autoperpetua din generație in generație, întărindu-si totodată pozițiile.

e)Sărăcia se extinde in spațiu si timp ciclic, prin transferul de la o generație la alta, reproducandu-se.

Drumul pe care îl parcurge sărăcia de la o generație la alta începe de la o familie afectata de sărăcie, cu copii mici, care trăiesc in condiții de viata sub standard, datorate fie unor cauze economice, fie care țin de individ, dezvoltând o anumita filozofie de viata, specifica stării in care se afla. In aceasta familie care suferă zilnic lipsuri in alimente, vestimentație, exista un dezinteres explicit sau uneori mascat pentru educația copiilor, dar

si dezinteres al copiilor pentru a frecventa școala. Nesustinuti moral si material, acestia cedează ispitei de a renunța la școală pentru o viața care li se pare lor mai frumoasă. Apare abandonul școlar, însoțit de vagabondaj, fie de încadrarea în munca la vârste mici, chiar sub limita legală uneori. Castigându-și independența față de părinți, copiii hotărăsc să-și creeze propria familie, în mod legal sau prin conviețuire consensuală. Amenințarea sărăciei crește, cresc cheltuielile pentru ca apar copiii. Acești copii născuți în sărăcie o vor adopta ca stil de viață, vor asimila valorile și atitudinile specifice ei și vor urma același drum urmat și de părinții lor, adăugând încă o țară în lanțul sărăciei.

f)Unii specialiști considera ca una din cauzele pentru care sărăcia este atât de rezistentă și greu de combătut este tocmai asimilarea ei de populația aflată în această stare, considerarea ei ca un mod de viață, lipsa încercărilor de a lupta împotriva ei, resemnarea în fața “*soartei*” și chiar crearea unei filozofii a sărăciei.

Pentru săraci, lipsa veniturilor are efect de degradare asupra fiecărui aspect al vieții, atât asupra sănătății, cât și asupra locuinței, a vieții de familie, a educației, a locurilor de muncă și mai ales asupra psihicului celui aflat în sărăcie. Sărăcia a fost considerată o boală incurabilă a societății, în general, dar care cu timpul ruinează fiecare aspect al vieții individului, în special. Starea de sănătate și sărăcia sunt într-o relație de feed-back, fiecare influențându-se, potențând efectele. Prezența sărăciei în existența sărăciei se remarcă în primul rând în scăderea calității și cantității alimentației, nerespectându-se nevoile organismului. De aceea, apar foarte des anemiile, anemiozele, care duc la morbiditate și implicit, la mortalitate, crescute.

g)Cei mai afectați sunt copiii. Alimentatia inadecvata în primii ani de viață creează o mai mare posibilitate de deficiențe fizice și psihice.

h)Femeile sărace au un procent crescut de nașteri premature datorită condițiilor de viață precare din timpul sarcinii. În U.S.A., mortalitatea infantilă este dublă la săraci, în comparație cu restul populației.

i)Datorită *locuințelor proaste calitativ, a igienei precare, a poluării crescute din zonele în care locuiesc, datorită atenției medicale inadecvate* de care au parte săracii, se considera că media de viață a acestora este cu 6 ani mai redusă.

j)Locuințele săracilor sunt localizate aproape întotdeauna la *extremitățile comunităților*. Dacă se află în mediul rural, vor fi la marginea satului. Dacă trăiesc la oraș, vor locui fie în zonele suburbane, fie în cartierele marginase. Dacă locuiesc la bloc vor

locui de cele mai multe ori fie la parter sau la demisol, fie la etajele superioare. Acest fapt se datorează nu atât marginalizării la care îi supune societatea, cât preturilor de achiziție ale acestor locuințe, mai scăzute, dar și mai slabe calitativ. Locuințele săracilor sunt sub standard, darăpădate, cu instalații proaste. Dacă în mediul rural, multe locuințe rămân ascunse vederii publice, în zonele urbane locuințele săracilor sunt vizibile, chiriiile sunt mai ridicate, populația e obligată să-și facă aprovizionarea la magazinele din imediată apropiere, la preturi mai ridicate. S-a constatat o deplasare a săracilor în zonele suburbane, unde condițiile de viață se degradează, formând aici ”pungi ale sărăciei”, fenomenul generalizându-se aici la toți locatarii zonei.

k) În interiorul familiei sărace au loc *drame*, fie datorate *divorțurilor și despartirilor mai frecvente, fie violențelor în cadrul cuplului sau asupra copiilor*. Astfel stabilitatea familiei are de suferit.

Viața de familie reprezintă un factor important în dezvoltarea personalității indivizilor, iar când există o mare probabilitate a stresului emoțional, când există mai multe neînțelegeri decât sprijin și suport psihic, apare și o mai mare probabilitate de apariție a comportamentului antisocial.

Lipsa educației poate fi considerată cauza și efect al sărăciei. Sistemul de educație presupune competiția, dar aceasta este prezentă în toate domeniile vieții. Diferențele economice dintre bogați, clasele de mijloc și săraci au profunde efecte în atitudinea față de sine și față de alții. Săracul nu are libertatea și independența, atât de scumpe în societatea lor.

Ei, săracii, sunt prinși în cursa de împrăjurări, trăind în defăimare, în granițele cartierului pe care nu-și permit să-l părăsească. Ei sunt în mod constant confrunțați cu lucrurile pe care le doresc, dar șansele de a le poseda, sunt minime. În contrast, averea aduce putere, libertate, deoarece săracul este lipsit de educație și bani pentru călătorii, orizonturile lor rareori se extind dincolo de vecinătate. Lumea celor avuți oferă cea mai bună educație și posibilitatea de a vizita locuri de care cei mai mulți oameni săraci nici nu au auzit.

Săracii sunt lipsiți mai mult decât de averile materiale. În comparație cu stilul sofisticat și eleganta bogatilor, cei educați în sărăcie apar ca vorbind nerăfinat, au accent greoi și

vocabular limitat. Lor le lipsește educația, le lipsesc informațiile despre lume. Un număr din populația săracă încă nu citește sau scrie.

Fără încurajare, asistență în familie, cu puține așteptări din partea cadrelor didactice, e foarte probabil ca elevii săraci să aibă eșec școlar. Eșecul școlar este însă o sursă de sărăcie. Apare astfel procesul de reproducere socială. Dimensiunea multigenerațională a sărăciei corelează strâns cu educația.

Copiii care provin din familii sărace au parte de o calitate redusă a educației, chiar dacă teoretic se consideră că li s-a creat șansa de a învăța. În școlile unde merg ei, elevii sunt cotați ca slab pregătiți, numărul elevilor în clasă este mare și cadrele didactice nu au timpul necesar, materialele didactice ajutoare pentru a veni în ajutorul copiilor. Ei au nevoie de programe speciale, de ore suplimentare, de alte ajutoare pentru a putea să facă față cerințelor școlii de masă. Însă marea majoritate a acestor elevi nu vor putea să se califice decât în meserii slab plătite, în care efortul fizic este mare. Locurile de muncă sunt prost plătite, fiind chiar sursa sărăciei individului. Cei care lucrează în agricultură sunt angajați în activități sezoniere, iar cei care lucrează în industrie sunt primii afectați de șomaj.

O bună parte din muncile pe care le-ar putea executa aceștia cu nivelul lor de pregătire, devin din ce în ce mai disponibile, datorită progresului tehnic.

Este necesară introducerea unor programe de combatere a sărăciei pornindu-se de la cunoașterea cauzelor care provoacă apariția acestui fenomen.

În țara noastră, Institutul de Cercetare a Calității Vieții a derulat un program cu tema: *”Sărăcia în România: diagnoza și cai de prevenire și combatere”*, având ca obiective stabilirea unor praguri ale sărăciei și estimarea condițiilor de viață ale populației. S-a lucrat cu trei nivele minime de trai:

- nivelul minim de trai decent;
- nivelul minim de trai în perioada de tranziție;
- nivelul de subsistență;

Acest program s-a derulat înainte de anul 1997 și a avut următoarele rezultate:

-9,9 milioane de persoane, reprezentând 42% din totalul populației, în varianta *”nivelul minim de trai decent”*

-7,1 milioane de persoane în varianta *”nivelul minim pentru perioada de tranziție”* reprezentând 30% din populație;

-3,1 milioane de persoane in varianta “*nivelul de subzistenta* ” reprezentand 13% din populație;

.Violenta domestica

Violenta domestica, un concept nou, un subiect controversat, o problema importata. Dincolo de abstractizarea fenomenului prin dezbateri sterile in căutarea unor vinovați, avem de-a face cu realitati vechi, prea îndelung ignorate, sau tratate la un nivel superficial, care țin probabil de nevoia omului de putere si control si de exercitarea dreptului de proprietate asupra “alor tai”-sotie, copil, partener, parinti, oameni din casa ta!

Criterii de definire a violentei domestice

domestica s-a impus pe agenda politicilor sociale, devenind un punct fierbinte in dezvoltarea strategiilor de protecție sociala, in urma cu doua decenii. Aceasta nu pentru ca anii '70 ar fi inventat conceptul, adăugându-l pur si simplu celorlalte concepte sociologice deja existente, nici pentru ca acea perioada ar fi reprezentat un apogeu in escaladarea fenomenului. Mișcarea feminista a propus un nou model de abordare teoretica, implicand clasificarea de gen ca un criteriu esențial in analiza.(Thorne.1982) Familia a fost astfel redefinita, ca fiind acel loc in care conviețuiesc “oamenii care au activitati diferite si interese diferite, si care in acest proces intre adesea in conflict”.(Hartmann.1981)

Abordata in contextul noilor teorii ca si construct ideologic, (Barrett.1980) familia este considerata a fi locul cel mai periculos si mai expus violentei. In acest context, violenta intrafamilala este denunțata ca fiind un efect al propagării si menținerii ideologiei patriarhale, conform căreia cel care deține puterea are drept absolut asupra celorlalti, drept impus si menținut prin violenta.

Încercarea de a defini fenomenul se lovește de dificultatea cuprinderii tuturor aspectelor pe care acesta le implica, pe de-o parte, si de riscul reducerii sale la o reprezentare statistica elocventa, cu ignorarea subsecventa a complexitatii fenomenului cu care avem de-a face. Intr-o prima instanța, violenta domestica poate fi definita astfel: orice act violent comis de o persoana de pe poziția unui rol marital, sexual, parental sau de ocrotire, asupra altor persoane, cu roluri reciproce. (Stith S.,Williams M.B.,Rosen K.,1990)

Ca si arie de cuprindere, violenta domestica se refera la:

1 Abuzul copilului in familie;

2 Violenta la nivelul relației de cuplu denumita generic violenta maritala;

3 Violenta intre frați;

4 Abuzul si violenta asupra parintilor sau membrilor vârstnici ai familiei.

Am localizat astfel fenomenul, creându-i o arie de referință, si delimitând tipurile de relații între care poate exista violenta domestica. Pentru elaborarea unor strategii de intervenție, inasa, avem nevoie de o definiție operaționala, care sa cuprindă tipurile domestice este: violenta domestica este o amenințare sau provocare, petrecuta in prezent sau in trecut, a unei răniri fizice in cadrul relației dintre partenerii sociali, indiferent de statutul lor legal. Atacul fizic sau sexual poate fi insotit de intimidări sau abuzuri verbale; distrugerea bunurilor care aparțin victimei; izolarea de prieteni, familie sau alte potențiale surse de sprijin; amenintari făcute la adresa altor persoane semnificative pentru victima, inclusiv a copiilor; furturi; controlul asupra banilor, lucrurilor personale ale victimei, alimentelor, deplasărilor, telefonului si a altor surse de îngrijire si protecție. (Stark&Flitcraft,1999)

Altfel spus, violenta intrafamiliala poate fi exercitata de orice persoana aflata pe o poziție de putere fata de ceilalți membri ai familiei. In termeni generali, violenta include orice act de violare a conceptului de sine al individului, de la violenta fizica si sexuala, pana la violenta verbala si emoționala. Aspectul emoțional al comportamentelor violente este probabil cel mai grav, având in vedere loialitatile existente in interiorul nucleului familial, reacțiile de ambivalenta afectiva generate de declanșarea unui comportament violent si inabusirea disfuncției, in vederea păstrării unei imagini care sa asigure menținerea statusului social (familia traditionala, ca unica forma acceptata de conviețuire).

După cum am menționat deja, familia este unul dintre mediile sociale cele mai afectate de violenta. Conform afirmației făcute de Gelles si Straus (1979) este mult mai probabil ca o persoana sa fie lovita sau ucisa in propria familie, de un alt membru al familiei, decat oriunde altundeva, de oricine altcineva.

Violența domestica-abordarea socio-culturala

Nevoia unei explicații paradigmatică asupra fenomenului de violenta domestica a apărut de îndată ce s-a constatat ca, din punct de vedere spațial si temporal, nu exista limite ale manifestării si ca violenta domestica este un rău prezent in orice societate.

Diferențele care se consemnează de la o societate la alta sunt date doar de frecvența cu care se manifestă și de formele concrete pe care le îmbracă. Pe de altă parte, fiecare manifestare apare individualizată.

Ca urmare a nevoii de explicații generalizatoare la nivelul comunităților în reprezentările sociale asupra fenomenului, au început să funcționeze miturile explicative. (Schechter, Hart & Richie, 1987). Astfel, ”alcoolul și drogurile conduc la incidentele de violență”, ”tatăl lui era un om violent, își bătea soția și el a învățat deci acasă acest mod de comportare cu soția”, ”din cauza necazurilor pe care le are, a greutăților vieții, o bate”, ”ea s-a învățat să fie fără apărare în fața lui”, ”din cauza sărăciei ”sau” ea îl cicaleste întruna până îl scoate din minți și îl face să o bata”. Toate aceste afirmații conțin o parte de adevăr chiar dacă relația cauza-efect nu este cea proclamată de aserțiune și realitatea arată mai degrabă o companie reciprocă în cadrul evenimentelor de violență domestică. Există parteneri violenți care nu sunt consumatori de alcool, în a căror copilărie nu au existat modele de relaționare violentă între soț și soție, care nu trăiesc o viață nesigură, marcată de stresul supraviețuirii, după cum există femei care sunt victimele unor astfel de incidente față de soț sau se pot obișnui cu situația și trăind de fiecare dată evenimentul ca pe un coșmar ireal.

Violența domestică este un construct socio-cultural, determinând reacții diferite de la un mediu social la altul. Acceptabilitatea culturală este un factor esențial în abordarea violenței domestice, operând prin mecanisme de control social extrem de subtile, ca, de exemplu, influențele culturale asupra imaginii de sine. Lipsa unei condamnări clare a violenței domestice și păstrarea familiei în afara zonei publice, politice, prin promovarea principiului noninterventiei, devin elemente ale controlului social, favorizând dezvoltarea unor conduite violente în interiorul familiei.

Efectele violenței domestice asupra femeii și copilului în familie

Violența domestică afectează funcționarea familiei, în toate structurile sale. Familia devine astfel mai puțin transparentă și deschisă mediului social imediat: familia lărgită, vecinii, prietenii, colegii. De aici provine tendința de izolare socială, element caracteristic în dinamica violenței domestice. Stigmatul social i se adaugă sentimentul de autoculpabilizare al victimei, care accentuează și mai mult neputința inițierii vreunei schimbări. Comunicarea devine o armă împotriva celuilalt, iar mediul profesional un

mijloc rutinat de relaționare superficiala cu ceilalți, un rol jucat in limitele orelor de serviciu. Funcția principala a familiei, cresterea copiilor, este distorsionata, consecintele fiind dramatice si de lunga durata.

Intr-un climat violent, nevoile de baza ale copiilor-nevoia de siguranța, de viata ordonata, de dragoste-sunt profund neglijate. Funcțiile parentale nu mai pot fi îndeplinite. O mama victima a violentei șotului este mai puțin capabila sa asigure îngrijirile de baza necesare copilului (hrana, casa, igiena, haine, sănătate fizica) sau sa-i protejeze pe acesta de răniri, accidenta, pericole fizice sau sociale. Copleșita de rușine pentru ceea ce i se întâmpla, de sentimentul eșecului in cea mai importanta relație interpersonală, de teroare, de autoacuzării (Polman,1994), femeia nu mai este capabila de a juca nici unul din rolurile impuse de viata familiei. Astfel se explica numărul mare de accidente domestice ale căror victime sunt copiii. Intr-un cămin marcat de violenta, nici mama si nici tatăl nu se mai pot preocupa in mod eficient de stimularea copilului pe planul cunoașterii si al experiențelor sociale. Ei isi pierd in ochii copilului autoritatea de care ar trebui sa se bucure ca parinti. In locul autoritarii parentesti se instalează teroarea, care nu educa, nu formează, ci care poate doar frâna dezvoltarea mentala si afectiva a copilului. Copilul va învăța o singura regula: sa se ferească cu orice preț de agresiuni. De asemenea, va învăța ca cel mai tare din punct de vedere fizic învinge, iar cel mai slab trebuie sa se supuna.El va intelege ca relațiile sociale se bazează pe raporturi de forta,de supunere a celui mai slab de către cel mai tare, si va dezvolta de timpuriu mecanisme de protecție si, implicit, de manipulare a situațiilor de viata spre folosul personal. Copilul nu va avea ocazia sa cunoască si sa deprindă abilitatule si atitudinile necesare intr-o viata sociala normala:toleranta,afectiune,negociere si compromis. Propriile relații cu ceilalți (cu familia sau cu colegii) se vor baza pe strategii care au ca scop dominarea agresiva sau fuga de situație.

Mama, odată ce este direct afectata de violenta partenerului de viata, nu-si va mai dezvolta la întreaga capacitate abilitățile materne (empatia, acceptarea copilului cu imaturitatea specifica vârstei, dragostea si capacitatea de a-i răsplăti pentru ceea ce face, de a-i face sa se simtă important, valoros).

Studiul violentei domestice la nivelul unei comunitati a arata ca femeile victime se hotărăsc sa întreprindă ceva pentru a ieși din situația de violenta in care se afla, abia in momentul in care realizează pericolul care planează asupra copiilor.

Consecințele neîmplinirii funcțiilor parentale afectează modul în care se structurează personalitatea copilului. Imaginea de sine, încrederea în ceilalți și în propriile forte, devine nesigură, fragilă, tulburată de cele mai mici disfuncții care apar, copilul fiind incapabil să facă față unor situații dificile, care ar cere rezolvarea unor probleme prin forțele proprii și prin implicarea celorlalți. Cu o imagine de sine slabă, neîncrezător în forțele sale, copilul este sortit eșecului, un eșec care nu înseamnă doar neimplinirea, nerealizarea, nefericirea unui individ, dar în același timp înseamnă o pierdere la nivelul întregii societăți. Reacția și structurarea personalității copilului, care crește într-o atmosferă violentă, nu este uniformă pentru toți indivizii. Intervine aici fenomenul de reziliență a copilului, care-i va face pe unii dintre ei, câțiva mai puternici, mai norocoși, să facă față forței distructive a violentei domestice și să scape mai puțin marcați. Este însă o șansă pe care o au doar unii copii și în virtutea căreia nu poate fi neglijat efectul nociv al violentei domestice asupra dezvoltării noilor generații.

Instantele civile-pentru cazurile de divorț și acordare a custodiei copilului, și penale-pentru cazurile de violență provocatoare de vătămare corporală gravă sau moarte, intervin în soluționarea unor cazuri de violență intrafamilială. Datorită lipsei de specificitate a codului penal, victimele violentei intrafamiliale sunt tratate la fel cu victimele oricărei alte forme de violență. În acest sens, nivelul de conștientizare a fenomenului este diminuat, prin ignorarea unor factori de risc și a unor factori agravanți, care intervin specific în cazul violentei intrafamiliale. Astfel, gradul de risc este maxim, victima împărțind același spațiu de viață cu agresorul, care cunoaște totodată toate celelalte medii în care victima s-ar putea refugia. Totodată, probabilitatea recidivei este foarte mare, data fiind dinamica fenomenului-violență intrafamilială fiind un fenomen ciclic.

O altă instituție importantă în ce privește denunțarea violentei intrafamiliale ca problemă socială este, cel puțin în teorie, **scoala**. Din studiile efectuate, s-a constatat o oarecare deschidere spre educație împotriva violentei la nivelul școlii. Cu toate acestea însă, deși sunt depistate cazuri de violență intrafamilială de către cadrele didactice, în timpul activității la clasă, posibilitățile de abordare a acestor cazuri sunt minime. Pe de o parte, atunci când avem de-a face cu dezvoltarea unui abuz de către un copil, suntem datori să asigurăm protecția acestuia, dar să intervenim în limitele păstrării confidențialității. Metoda de abordare a unor probleme ce țin de familie, în mediul școlar, este cel mai frecvent

reprezentata de discuțiile cu parintii. Aceasta metoda expune insa copilul, creând breșe în siguranța pe care i-ar da-o confidențialitatea informațiilor oferite de el. Legătura dintre școală și Serviciile Publice Specializate de Protecție a Copilului, surprinde mult prea puțin aceste aspecte, mecanismele de protecție a copilului în familia sa fiind minime, dacă nu chiar inexistente. Apoi, lipsa de corelare între factorii instituționali implicați face ca orice demers în vederea rezolvării unor cazuri să fie nou și diferit, copilul fiind supus unor victimizări secundare la nivelul fiecărei instituții care intervin în soluționarea cazului. Problemele se complică atunci când violența este manifestată la nivelul cuplului parental, copilul fiind în mod indirect victima a comportamentului violent. Scăderea randamentului școlar, absenteismul, abandonul școlar, izolarea sau iterarea unor comportamente agresive în relațiile cu colegii sunt doar câteva din efectele violenței intrafamiliale asupra copilului - ca recipient pasiv. Ori, modul de abordare a acestor probleme și intervenția efectivă a școlii este mai degrabă punitivă, ignorând cauzele unor astfel de comportamente. Copilul este sancționat de școală, dar nu este ajutat în nici un fel în depășirea problemelor cu care se confruntă.

O altă instituție semnificativă este **biserica**. Acceptabilitatea culturală a violenței este vizibilă la nivelul învățăturilor tradiționale ale bisericii. În cadrul unui studiu calitativ legat de percepția violenței domestice, realizat printr-un ciclu de emisiuni radio, am constatat folosirea unor precepte biblice ca mecanism justificativ al violenței. Vorbe ca “bătaia e ruptă din rai”, sau “nu cruța nuiăua”, la fel cu “femeia trebuie să fie supusă băratului ei”, sunt promovate de instituțiile religioase. Astfel, în prea multe cazuri violența intrafamilială este considerată de către biserică ca un mijloc de autoreglare al echilibrului familial și un mod de disciplinare și formare a celor mai slabi - copilul și femeia.

Formarea specialiștilor apare, în concluzie, ca o nevoie reală, în vederea dezvoltării unor mecanisme de intervenție și prevenire cu eficiență pe termen lung. În vederea unei astfel de formări este însă necesar ca fenomenul violenței domestice să devină vizibil la nivelul comunității, ca un rău care trebuie tratat și nu ascuns sau ignorat, pentru că, așa cum observa Huxley, ”faptele care nu se vad și sunt ignorate, continuă să existe”. Intrăm deci în același cerc vicios, lipsa serviciilor, a legislației și a unor specialiști cât și de comunitate drept un subiect destinat senzationalului, compasiunii sau amuzamentului, și tratat ca atare.

b) Nivelul de conștientizare a violenței domestice de către mase.

La un studiu efectuat in 1996,subiectii investigati au raspuns ca in copilăria lor au asistat la violente in familie.

Referitor la cauze,*opinia publica* considera,in ordinea descrescatoare a frecventei cu care apar,urmatoarele situatii ca fiind generatoare de violenta domestica:

- nivelul de trai scazut;
- toleranta femeii fata de violenta;
- lipsa de cultura;
- trăditia care favorizeaza pozitia barbatului;
- prezenta copiilor in familie;
- dependenta materiala a sotiei de sot;
- consumul de alcool.

c)Mecanisme de sensibilizare si constientizare a specialistilor si maselor

Un prim mecanism este educatia,care trebuie facuta la toate nivelele.Obiectivele educatiei si informarii sunt:

- Prezentarea violentei intrafamiliale-dinamica fenomenului;
- Denuntarea violentei intrafamiliale ca element perturbant in viata societatii;
- Scaderea gradului de acceptabilitate culturala a violentei;
- Formarea unor profesionisti la nivelul tuturor institutiilor mentionate,capabili sa recunoasca si sa intervina eficient in cazurile de violenta intrafamiliala.

Educatia poate fi facuta prin scoala(in cadrul orelor de educatie civica,in cadrul unor discutii informale cu invitati sau in cadrul unor intalniri elevi-profesori-parinti),prin mijloacele mass-media (dezbateri televizate,emisiuni informative,stiri nedistorsionate de elementul senzational),prin intermediul unor forumuri si seminarii organizate de asociatii si organizatii implicate in protectia familiei si a copilului,sau de unele institutii de invatamant si agentii internationale cu programe de drepturile omului,protectia copilului,violenta intrafamiliala,sanse egale.

Un alt mecanism il constituie campaniile publicitare,care secondeaza si completeaza educatia maselor.Aceste campanii publicitare,pentru a fi eficiente,trebuie desfasurate in mod sustinut si adresate unui public cat mai larg.

Tot in acest sens pot fi demarate unele campanii in presa,cu prezenta unor cazuri(confidentialitatea fiind inasa protejata) care sa coboare violenta intrafamiliala de la nivelul faptului senzational la nivelul faptului cotidian,De asemenea pot fi prezentate unele

initiative locale,actiuni comunitare sau programe ale unor organizatii nonguvernamentale vizand violenta intrafamiliala.

Vizibilitatea fenomenului

Mass-media intervine activ in impunerea unor aspecte sau probleme in sfera social-politicului.Experienta Occidentului demonstreaza modul in care actiunile eficiente in presa si televiziune creeaza opinia publica,impun anumite valori si determina raspunsuri politice si demersuri legislative.

In presa romaneasca,violenta intrafamiliala, chiar daca are o oarecare vizibilitate,este mai degraba tratata ca fapt senzational,ceea ce face ca reprezentabilitatea fenomenului sa fie alertata.

In legislatia actuala,fenomenul violentei intrafamiliale este mai mult absent,aparatul legislativ operand cu termeni generali.Violenta intrafamiliala nu este denuntata ca fapta penala specifica.In teren este tratata mai mult ca o contraventie,cazurile de violenta in cuplu semnalate politiei fiind cel mai adesea solutionate printr-o amenda, care indirect, reprezinta o victimizare in plus a femeii si copilului,banii pentru amenda fiind luati din bugetul de cheltuieli al familiei.

S-au infiintat servicii de interventie si asistenta a victimelor violentei domestice.

Iata cateva dintre acestea si activitatile lor:

-Timisoara-Serviciul pentru femei in situatii de criza;

In toamna anului 1995, preotul catolic Hans kalmund din Essen a contactat prin intermediul coordonatorului organizatiei Hilfe fur Rumnien, Hubertus Golnick, o organizatie nonguvernamentala din Timisoara, oferindu-si sprijinul pentru crearea unui refugiu pentru femei victime ale violentei domestice.

-“Cutia Pandorei”-Centrul de zi pentru victimele violentei domestice, Pitești;

“Cutia Pandorei” a apărut sub forma unui proiect propus de GRADO, venind ca răspuns la semnalarea unei probleme sociale acute in societatea romaneasca-violenta domestica. GRADO a organizat in parteneriat cu Primăria Pitești, colocviul “violenta in familie-o problema a întregii societăți”,colocviu ce a reunit autoritățile locale-Inspectoratul Județean de Politie, Primăria, Inspectoratul Școlar, Departamentul pentru Protecția Copilului si alte organizații nonguvernamentale. Colocviul a reunit 30 de participanți si s-a desfășurat in perioada 22-23 februarie 1999 in sala de consiliu a Primariei Pitești, scopul

sau fiind acela de a consolida relațiile dintre instituțiile implicate, sub o forma sau alta, in găsirea unor soluții in violenta familiala. Concluzia finala a colocviului a fost ca legislația romaneasca privitoare la violenta in general trebuie imbunatatita,iar cea privitoare la violenta familiala trebuie in mod specific sa-si facă loc in Codul Penal si in Codul de procedura penala.

-Artemis-Centrul de consiliere împotriva abuzului sexual pentru fete si femei, Cluj-Napoca;

Programul "Artemis" a fost inițiat in septembrie 1996 in parteneriat cu asociațiile berlineze Wildwasser (Centru de consiliere pentru fete si femei) si EuroCom (agenție specializata in monitorizarea proiectelor de parteneriat dintre ONG-uri din Europa de Est si cea de Vest).Proiectul a fost finanțat printr-o cofinanțare pe o perioada de doi ani de către Comunitatea Europeana, programul LIEN-TACIS. In perioada august 1997-septembrie 1998, programul Artemis a funcționat in regim de voluntariat, sustinut de 6 specialiste in psihologie si psihopedagogice, care ofereau informații si consiliere, la telefon si direct, doua zile săptămânal.

-CentrulPilot-de acțiune si sprijin împotriva violenței domestice-policlinica Titan, București;

Înființat sub directa coordonare a MMPS in anul 1996,Centrul este singurul centru guvernamental existent in România, care se adresează victimelor violentei domestice. Centrul oferă servicii directe de consiliere si sfat juridic si psihologic victimelor violentei domestice, având totodata un spațiu de refugiu, in care femeile sunt adăpostite pentru o perioada limitata de timp. In anul 1997 s-au adresat centrului un număr de 202 persoane ,in anul 1998-199 de persoane, iar in anul 1999,in primele 5 luni ale anului, un număr de 37 de persoane au solicitat refugiu in Centru este mai mult decât elastica, datorita unicității acestui serviciu si a dificultăților de soluționare a problemelor.

Totodata, centru dispune de o linie telefonica, apelurile telefonice fiind mult mai numeroase decât solicitările directe.Astfel,doar in anul 1998 s-au înregistrat 490 de apeluri telefonice. Apelurile telefonice solicita uneori urgentarea intervenției politiei(56 apeluri in 1998,3 apeluri in primul trimestru,1999),solicitarea unor intervenții medicale de urgenta(2 cazuri, in primul trimestru din anul 1999),sau solicitarea de informații. Un aspect relevant este ca multe dintre apelurile telefonice sunt inițiate de copii.

Violenta domestica in România rămâne deocamdată o problemă importantă și, eventual, un capital politic.

In tara noastra, grupurile ținta pentru care organizațiile neguvernamentale oferă servicii sociale si medicale sunt:

- adolescenți;
- asistenți sociali;
- copii cu afecțiuni maligne;
- copii cu potențial predelincential din centrele de plasament
- copii abandonati;
- copii abuzati, maltratati, neglijati;
- copii afectați de leucemie si cancer
- copii bolnavi
- copii ce părăsesc centrele de plasament;
- copii consumatori de droguri;
- copii cu HIV/SIDA;
- copii cu deficiente;
- copii bolnavi de epilepsie;
- copii delincvenți;
- copii din centrele de plasament
- copii din familii cu condiții deficitare;
- copii minoritarilor religioase;
- copii refugiați;
- copii rromi;
- copiii străzii;
- familii in dificultate;
- mame singure si copiii lor;
- public larg (familii, tineri, ONG-uri);
- tineri, femei, cupluri;

4.3.Relatiile dintre handicapul social si dificultățile de învățare

Deși sunt semnalate la orice vârstă, inclusiv cea adulta, dificultățile de învățare sunt cel mai frecvente întâlnite in copilăria mica si mijlocie, pentru ca in aceste etape din

ontogeneza invadarea sociala este mai intensa si dublata de o susținuta si înalt solicitanta invadare școlara care, așa cum se știe, este sistematica, intensiva si din ce in ce mai complexa in zilele noastre.

Din aceste rațiuni, cele mai multe studii se axează pe dificultăți de învățare ale copiilor în calitate de elevi, in clase mici si mijlocii, iar prin invadarea aflata in dificultate se înțelege invadarea aflata in dificultate se înțelege invadarea de tip școlar, in situații de invadare sociala acești copii făcând in general fata de solicitărilor cotidiene in mod mulțumitor.

Astăzi se accepta tot mai mult ca școala, procesul de învățământ, educația, si instrucția, in general, au “alimentat” si ocazionat dificultățile de invadare așa cum sunt ele conceptualizate in prezent, obligând totodată la studierea si abordarea lor in consecința.

Pana spre mijlocul secolului nostru nu s-a vorbit explicit despre un asemenea fenomen ca cel al dificultăților de invadare ca fiind simptomatic, generalizat si reprezentativ in sine, aceasta poate fi si pentru ca invadarea școlara nu intrase încă, in etapa de complicare si accelerare pe care avea s-o cunoască ulterior.

Au existat, desigur, dintotdeauna, in orice clasa școlara, copii ramași in urma la invatatura, dar aceștia erau acceptați si-n cele din urma promovați pe criterii minimale, gasindu-li-se totuși un loc firesc printre ceilalți colegi din rațiuni pur statistice. Mult timp, apoi, dificultățile de invatare au fost mascate, la mulți dintre copiii care le prezentau, de tulburări de comportament, tulburari afective, uneori chiar tulburări psihice propriu-zise.

Toate acestea erau considerate direct si grăbit drept cauze ale, fara a se emite încă ipoteza ca ar putea fi si consecințe ale unor dificultăți de invadare, structurale si primordiale.

In schimb, se treceau frecvent intre cauzele formale ale dificultăților de învățare ,in ipostaza lor convenționala de eșec școlar, situația culturala sau economica a familiei, dezinteresul acesteia pentru conduita si performanta școlara a copilului, exemple si obiceiuri neavenite pentru copil etc.

Deși sunt înțelese mai ales ca dificultăți de învățare in școală, in procesul de învățământ, dificultățile de învățare sunt nu atât in fond, cat mai degrabă in forma dificultăților de învățare școlare. Este adevărat ca școala este cea care le ocazionaază, le pune in evidență, le pregnantizează, dar originea lor exista esențialmente în prealabil

contactului cu școala, fara a se manifesta in sa vreun fel. Deși preexista potențialul, virtual începerii școlarizării, dificultățile de învățare nu se manifestă ca atare in viata sociala, cotidiana, unde solicitările, prin natura lor (exceptând sfera profesionala), nu pun aceleași probleme ca in scoală.

Un copil cu dificultăți de învățare, de cele mai multe ori, trece absolut sau...cvasi NORMAL intre ceilalți copii, prin tot ceea ce face el acasa,pe strada, in solicitările curente si prozaice ale vieții. Numai la scoală, in cursul lecțiilor, sau acasă, in pregătirea acestora, el se va vădi a nu mai avea, cu timpul, resurse suficiente pentru performanta scontata si pretinsa conform vârstei si...aparentei sale.

4.4 Evoluția psihologica a handicapatilor social cu dificultati de invatare

In plan senzorial

Achiziționarea scris-cititului solicita complex întreaga paleta de senzatii, perceptii, reprezentari.

- 1 Se dezvoltă *sensibilitatea tactila* a mainii, dar si cea vizuala si auditiva,. cresterea, vederea la distanta si capacitatea de apreciere vizuala a marimii. Mobilitatea oculara face progrese evidente prin activitatea de citit. La 8 ani, micul școlar poate sa realizeze deja imaginea vizuala a miscarilor
- 2 *Auzul fonematic* evoluează considerabil. Intrucat se ameliorează si auzul muzical, copilul receptează mai bine structurile melodice si dobandeste o mai buna capacitate de a cânta.
- 3 Pe *plan gustativ si olfactiv* crește abilitatea individului de a identifica si clasifica gusturile si mirosurile.
- 4 Sub raport *tactil*, asistam la o evoluție deosebita a chinesteziei mâinii prin scris, desen, lucru manual. Treptat, el isi dobandeste o mai buna coordonare motrica generala, dar si mai multa finețe in miscarile degetelor.
- 5 *Spiritul de observatie*, ca etapa superioara a perceptiei, face progrese, devenind acum deliberat, sistematic, analitic. La 10 ani evoluează in direcția artistica. Scolarul mic achizitioneaza elemente noi si in ceea ce privește perceptia mărimii si greutateii.
- 6 Ameliorări multiple survin si in planul *percepției spațiului* sau timpului. Frecventarea scolii determina ”desprinderea de vatra” si lărgirea orizontului spatial. In afara spațiului personal (al ambiantei imediate) se schiteaza si elemente ale spațiului

geografic și al celui cosmic. Micul școlar face progrese și în aprecierea direcției spațiale (dreapta-stanga, sus-jos).

7. Cât privește *percepția timpului*, datorită implicării copilului în diverse activități școlare, care presupun respectarea unui orar, se dezvoltă capacitatea acestuia de a percepe și aprecia corect durata de desfășurare a fenomenelor. Citirea corectă a ceasului, cunoașterea anotimpurilor, a lunilor și a zilelor săptămânii, încadrarea clară a evenimentelor pe cele trei dimensiuni temporale (prezent, trecut, viitor) sporesc abilitatea de adaptare la problemele existentei.

Frecventarea școlii contribuie, de asemenea și la apariția spațiului mic (al literelor, cuvintelor etc.) precum și a timpului pedagogic (ora de școală, recreația, etc.)

1. *Reprezentările* sporesc în volum. Apar reprezentări noi: istorice, geografice, topografice etc. care denotă capacitatea copilului de a ancora în contemporaneitate. În a treia copilărie, reprezentările ocupă un loc important, deoarece individul face încă apel la intuiție.
2. Școala formează *priceperi și deprinderi, dar și obisnuințe*. Între acestea putem exemplifica pe cea privind comportarea în societate. Este vorba de conduita civilizată, corectă ale cărei baze se pun încă în perioada preșcolară și pe care școala le cultivă sistematic. Deprinderile de autoservire, deprinderile de a citi, de a scrie se transformă, de asemenea în obisnuințe. Acest lucru nu se petrece însă de la sine. Este posibil ca un elev să-și fi format deprinderea de a scrie, de a citi, de a calcula, dar nu și obisnuința de efectuare sistematică a sarcinilor în care sunt implicate aceste acte. Sau, dimpotrivă, este obișnuit să scrie, să citească, să-și facă temele, dar stăpânește, în mică măsură, priceperea de a realiza cu succes aceste activități. Efectuarea acestor transformări nu se poate face decât prin intermediul procesului instructiv – educativ, care contribuie, deopotrivă, la formarea și cultivarea deprinderilor, priceperilor și obisnuințelor.
3. *Aptitudinile* școlarului mic se dezvoltă în legătura cu activitatea pe care o desfășoară el, învățătura. Copilul dispune la intrarea în școală de o anumită sensibilizare față de această nouă formă de activitate.

Aptitudinile școlarului mic se dezvoltă în legătura cu activitatea pe care o desfășoară el, învățătura.

Treptat, învățarea începe să fie preferată altor activități și să devină sursa datatoare de bucurii și satisfacții. Întărită, la început prin stimulente colaterale (încurajarea,

aprecierea, lauda din partea invatatorului si a parintilor), atitudinea volitiv-emoțiva favorabila fata de invatatura se poate baza, in anumite condiții instructiv-educative, pe satisfacția pe care o procura activitatea insasi.

Una din aptitudinile genrale care se dezvoltă la aceasta vârstă este tocmai aptitudinea de a învăța.

Din inclinatia și aptitudinea generala pentru invatatura se desprind și se dezvoltă, la micul școlar, elementele unor aptitudini specializate, cum sunt cele matematice, literare, plastice, muzicale.

Persoana învățatorului și activitatea pe care o desfășoară el constituie, pentru școlarul micun model, un exemplu care poate să-i trezească dragostea și atașamentul pentru invatatura.

În procesul devenirii aptitudinilor, contează nu numai reușitele copilului, ci și modul cum reacționează cei din jur la aceste reușite. Unele din defectele de educație care pot surveni constau în aceea că adulții (învățătorii, profesori) fac cu ușurință aprecieri pozitive sau negative, uneori exagerate, asupra rezultatelor activității copilului, înăbușind satisfacția pe care i-ar putea-o procura activitatea insasi. De aici, necesitatea ca în educarea aptitudinilor să se îmbine aprecierea externă pozitivă cu stimularea atitudinii exigente a copilului față de propria activitate.

.In plan intelectual

Memoria

La vârsta școlară mică predomină memoria mecanică (ce cunoaște momentele ei de apoteoză la 8 ani), cea involuntară și cea de scurtă durată.

Odată cu intrarea în școală, copilul reține preponderent, ceea ce l-a impresionat mai mult, de unde încărcătura evident afectogenă a memoriei. Întrucât procesul de fixare al cunoștințelor este condiționat de perceperea obiectelor și fenomenelor, apelul la diverse materiale didactice, în timpul lecțiilor, se dovedește acut necesar. Copilul reține ușor chiar și ceea ce este neesențial sau detaliat (adeseori îi sunt suficiente două-trei lecturi ale textului respectiv).

Uitarea vizează, mai ales, comportamentul copilului, așa se explică de ce în clasă întâia el uită frecvent teme de pregătit pentru ziua următoare, după cum își lasă acasă deseori și diverse rechizite școlare indispensabile (penarul, caietul, stiloul).

Din clasa a treia micul școlar face eforturi de a-si cultiva voluntar memoria, de a apela la repere ajutătoare pentru a o eficientiza. Treptat, el intelege si rolul repetițiilor.

Raportul dintre capacitatea de recunoaștere si reproducere se modifica, de-a lungul perioadei școlare mici: daca la 6-7 ani, procesul de recunoaștere este mult mai ușor realizat, pe măsura înaintării sale in vârsta creste posibilitatea de reproducere. Deficitul inițial din acest plan se datorează dificultatii de a trns pune limbajul interior (care a stat la baza intelegerii) in limbaj exterior.

Se constata un progres semnificativ si in ceea ce privește capacitatea de reproducere; daca inițial reproducerea era cat mai fidela (textuala), pe măsura acumulării de cunostinte, scolarul mic este tentat sa facă mici reorganizări ale textului asimilat. In paralel, creste si volumul memoriei

Limbajul

Intrarea copilului in scoală accelereaza procesul asanării limbajului de anumite clișee parazitare, elemente dialectale ,jargoane, pronunții deficitare etc.sau, altfel spus, micul școlar are acces in mod organizat la limbajul cult.

Potențialul lingvistic al individului la începutul clasei întâi difera mult in funcție de educația primita in familie, de formula sa temperamentala etc.

Vocabularul se dubleaza,ajungand in finalul etapei la o zestre de 4000-4500 de cuvinte, din care un fond de 1500-1600 de unitati,cu aproximație ,formează vocabularul sau activ.

După opinia lui A.Graur,fondatorul principal de cuvinte al limbii romane este de 1000-1500 unitati, deci putem conchide ca, pana la sfarsitul vârstei școlare mici, copilul uzitează deja de fondul principal de cuvinte al limbii materne.

Progrese evidente se înregistrează si in ceea ce privește debitul verbal oral si cel scris, pe măsura ce se apropie de sfarsitul clasei a patra.

Impactul cu limba literara provoacă si modificări calitative dintre care menționam:

- 1 exprimarea se rafinează si nuanteaza odată cu pătrunderea in vocabularul sau activ si a unor cuvinte specifice diverselor discipline școlare;
- 2 se ameliorează si pronuntia, odata cu dezvoltarea auzului fonematic;
- 3 pe măsura insusirii bazelor gramaticii se imbunatateste, in mod notabil, corectitudinea gramaticala a limbajului;

4.copilul invata sinonimele, omonimele si antonimele;

5.pâna la nivelul clasei a patra, limbajul interior acompaniaza, in forme sonore, actul scrierii.

In perioada micii scolaritati pot apărea si defecțiuni de vorbire. Unele sunt cauzate de schimbarea dentiției provizorii (ce perturba, pe moment, rezonatorul bucal al limbajului) , fiind inasa pasagere.

La școlarul mic sunt destul de frecvente sunetele parazitare de tipul:”i”,”a” la începutul si sfarsitul propozitiei,apoi “si”,”si pe urma” etc.

Asimilarea scrierii corecte se realizează aproximativ după 3 ani. Copilul inițial identifica cu greu fonemele (sunetele) ce compun un cuvânt. Eliziunea e frecventa (“*itreaba*”,in loc de “*întreba*” etc) dar si confuziile intre diftongi, triftongi (ce,ci,che,chi etc.)

Intrucat, asa cum sesiza Nazarova pana la sfarsitul etapei, scrierea este dublata de un limbaj, mai mult sau mai puțin sonor, pentru a preîntâmpina aparita greșelilor de scriere, trebuie evitata orice activitate masticatorie, ce poate perturba acest fenomen (consumarea de alimente, utilizarea gumei de mestecat etc.)

Gândirea

Evoluția gândirii in a treia copilărie face posibila abandonarea concepției animiste si naiv realiste despre lume, pentru a face loc unei concepții realist-naturaliste. Din perspectiva teoriei piagetiene, acum se instalează gândirea operatorie concreta. Dupa opinia Ursulei Schiopu (1967) ,are loc o adevărata revoluție in planul cunoasterii, deoarece se realizează trecerea de la cunoașterea intuitiva, nemijlacita a realitatii (cu ajutorul reprezentărilor) la cea logica, mijlocită (cu noțiuni si relații dintre ele).

Prin urmare, la școlarul mic apare caracterul operatoriu al gândirii (adică posibilitatea de a manipula obiectele si fenomenele pe plan mental, fara a le deforma, deci păstrându-le permanenta).

Ideile abstracte inasa îi cauzează unele dificultati. Cat privește metoda la care apeleaza, aceasta nu este riguroasa deoarece metoda la care apeleaza, aceasta nu este foarte riguroasa deoarece uzitează preponderent de aproximații sau eliminări succesive.

Operațiile au însă un caracter concret, deoarece copilul nu poate raționa apelând doar la propoziții verbale și recurge masiv la acțiuni de manipulare a obiectelor. Inițial, mai precis la 7-8 ani, individul este capabil numai de conservarea cantității (adică, înțelege că îngustând o bucată de plastilină, cantitatea ei nu se modifică). Abia la 9-10 ani însă apare și capacitatea de conservare a greutății; ceea ce înseamnă că până la această vârstă, dacă bucată de plastilină este mai subțiată, copilul crede că și-a diminuat greutatea. În ceea ce privește conservarea volumului, ea apare doar pe la 11-12 ani.

Potențialul intelectual face progrese notabile, fiind de două-trei ori mai mare la sfârșitul perioadei.

Apariția caracterului operatoriu al gândirii îmbracă, atât forme nespecifice, cât și specifice. Pe măsura ce înaintează în vârstă apelează tot mai frecvent la algoritmi (ansamblu de reguli, indicații cu ajutorul cărora se rezolvă o serie de probleme, din diverse domenii). Există trei tipuri de algoritmi:

1.de lucru (însușirea operațiilor aritmetice fundamentale, al secvențelor unei compuneri literare);

2.de recunoaștere (identificare): stabilirea funcției morfologice și sintactice pe care o îndeplinește un cuvânt într-o frază etc.;

3.de control (formulele pentru proba diferitelor operații aritmetice).

Gândirea școlarului mic uzitează de noțiuni, judecați, raționamente. Astfel, întregul registru noțional se diversifică (de număr, cele gramaticale, spațiu, timp, cauzalitate, necesitate, cantitate etc.). Abilitățile dobândite în domeniul raționamentului determină progresele reversibilității. Se schitează un stil de gândire, adică acel mod personal al unui individ de a-și centra gândirea către un aspect sau altul din realitate (complex-simplu, abstract-concret, primar-secundar).

Acest bogat arsenal intelectual alimentează și o vie curiozitate intelectuală, pe care S. Teodorescu (1974) a pus-o în evidență printr-un interesant experiment. Dacă la 7 ani, spiritul critic al gândirii este evident (de unde denumirea de “*vârsta a gumei*” pe care o atribuie etapei A. Gessel, (1853), la 8 ani, gândirea se detașează prin independența sa, pentru că la 9-10 ani să se distingă prin flexibilitate.

O multitudine de studii autorizate (Piaget, Bruner, Galperin, Elkonin, Al. Rosca, B. Zörgö) pledează pentru solicitarea precoce a gândirii în scopul stimulării ei.

Deși copilul știe să-și “recite” cu promptitudine vârsta, încă de timpuriu, pe baza informației ce i-o furnizează părinții, notiunea aceasta, așa cum o demonstrează R.Zazzo (1983), se constientizează cu adevărat abia în intervalul 6-10 ani. Concret, dacă la 6 ani, toți copiii investigați de autorul respectiv au răspuns corect la întrebarea: ”ce vârstă ai tu?”, dar au întâmpinat dificultăți evidente la întrebarea: ”de câți ani ești născut?”, în schimb, la 10 ani, toți subiecții chestionați au dat răspunsul adecvat și la a doua întrebare.

Eficientizarea procesului de învățare la școlarul mic, reclamă cunoașterea particularităților pe care le înregistrează această activitate la vârsta respectivă (J.Majorossy,1994):

- 1.incapacitatea lui de a face deosebire între lucrurile esențiale și cele neesențiale;
- 2.pentru că dorește să fie cât mai expeditiv și să asimileze lecțiile imediat, nu se absoarbe și asupra înțelegerii materialului respectiv;
- 3.folosește mult învățarea pe de rost și fiindcă vocabularul său este încă insuficient utilizat și este mai ușor să apelezi la un text gata elaborat;
- 4.nu reproduce independent cele învățate.

Având în vedere toate aceste trăsături, adultul poate utiliza strategiile cele mai adecvate pentru ca învățarea să se desfășoare în condiții optime.

Imaginația

Vârsta școlară mică oferă teren fertil și pentru dezvoltarea imaginației, ceea ce îi dă posibilitate copilului să domine orice timp și spațiu. Imaginația reproductivă îi permite micului școlar să înțeleagă, mai profund, timpul istoric, raportul dintre evenimente și fenomene. Purtat pe aripile imaginației reproductivă, copilul poate călători în trecut, pentru a reconstitui fapte și evenimente petrecute demult. Incursiunile de acest gen sunt, adeseori, populate și cu elemente fantastice, fabulatorii, care evocă nu numai fragilitatea existenței sale de viață, ci și capacitatea de a evada din contingent.

Către vârsta de 10 ani, datorită zestrei de cunoștințe dobândite, el este capabil să ordoneze cronologic datele achiziționate, să cunoască elementele istorice în fluxul lor de desfășurare.

Pe fondul activării deosebite a curiozității sale, micul școlar este un mare amator de basme și povești, pe care le trăiește cu mare intensitate emoțională.

În strânsă filiație cu imaginația reproductivă se dezvoltă și imaginația creatoare, îndeosebi după ce energia psihică, deturnată o vreme de imperativele integrării în școală, este eliberată. Imaginația de acest tip se exersează în activități creatoare: joc, momente de fabulație. Cochetăriile sale artistice se concentrează, mai ales, pe desene, compuneri literare și muzicale.

Desenul școlarului mic se particularizează prin câteva trăsături distincte. În primii doi ani de școală primară, desenul infantil mai conservă trăsăturile specifice vârstei anterioare. Concret, el se prezintă într-un singur plan, fiind deficitar în respectarea mărimii și proporțiilor dintre obiecte și fenomene și având un colorit estompat. De regulă, gradul de originalitate este redus, copilul apelând la anumite clișee. În ultimile două clase ale ciclului primar, conținutul tematic, perspectiva și adâncimea desenului se îmbogățesc considerabil.

Cât privește creația literară, dacă în clasele întâi și a doua compunerile sunt simple, descriptive, rectilinii, în clasele a treia și a patra, compoziția se îmbogățește, apar și primele ornamente stilistice. Ca și în desen și în creația literară este prezentă grija pentru detaliu, ceea ce evocă întotdeauna o încărcătură afectivă. Adeseori, compozițiile literare vehiculează un mesaj de ordin moral, prin care copilul se solidarizează cu o serie de trăsături pozitive ca: bunătatea, cinstea, etc.

Deschiderea creatoare a copilului la vârsta școlarității primare se manifestă și în construirea de mici dispozitive tehnice, mașini, aeromodele, avioane, planoare etc.

In plan reglatoriu

Atenția

Deși crește capacitatea de mobilizare voluntară a atenției, ea este încă în plină evoluție, motiv pentru care fluctuațiile ei sunt frecvente. Omenele normale de neatenție fortuită, prilejuită de apariția neașteptată a unui stimul oarecare, spre care școlarul mic se orientează, există și neatenție activă (ce se concretizează prin agitație motrică, care deranjează pe cei din jur), dar și neatenție pasivă (ce sub o mască de implicare aparentă ascunde, de fapt, deturnarea traiectului intelectual în cu totul altă direcție). Aceste cazuri de neatenție trebuie

rezolvate prin cunoașterea exactă a cauzelor care le-au alimentat (biologice, psihologice, educationale) pentru ca, în funcție de acestea, să se ia măsurile adecvate de eradicare a lor chiar dacă pentru aceasta trebuie apelat la un medic sau psiholog.

Voința

Până la intrarea în școală, activitatea copilului poate avea ca mobil major, dorința de a face numai ceea ce îi procură plăcerea. Școala îl alungă pe „*micul Adam*” din acest paradis. Copilul trebuie să sacrifice diverse tentații, interese în favoarea învățării, care îi ocupă majoritatea timpului diurn. În acest fel, se exersează caracterul conștient, voluntar al conduitei și se pun bazele unor deprinderi, priceperi automatizate, ce vor fi active prin voință.

Toate procesele psihice (percepție, memorie, atenție, gândire, afectivitate) se impregnează volitiv. Desigur că, implicarea voinței va spori randamentul activității în general.

Demararea unei activități este declanșată de forța adultului (adică are la bază o motivație extrinsecă). Când privește căile de soluționare a unui obiectiv, micul școlar nu este capabil să aleagă mijlocul cel mai eficient. În timpul desfășurării acțiunii, el se lasă ușor perturbat și sustras, ceea ce demonstrează caracterul încă fragil al voinței.

Afectivitatea

Intrarea în școală modifică și universul afectiv al copilului.

Viata sa emoțională devine mai echilibrată. Alături de joc, activitatea de învățare declanșează numeroase stări afective pozitive sau negative. Noile exigente, cele școlare, diversifică registrul afectiv, astfel apare sentimentul datoriei. Formarea acestuia presupune îndrumarea directă, elastică din partea adultului și, în final, cristalizarea unui regim de muncă echilibrat. Școlăritatea mică oferă teren fertil și pentru dezvoltarea sentimentelor morale, intelectuale, estetice. Pot apărea și stări negative: invidia, pârâțul, dezinteresul față de studiu etc.

Întrucât el este deosebit de permeabil la influențele ambiantei, familia și școala trebuie să acționeze deliberat și consecvent pentru consolidarea trăsăturilor pozitive, cu asanarea celor negative.

Imitația adultului, dorința lui de a demonstra că nu este mic, constituie o altă cale de socializare afectivă. Copilul recurge uzual la acte de curaj, bravura pentru a aproba aceste trăiri (de exemplu, când se lovește, pozează că nu îl doare, intră într-o încăpere fără lumină, chiar dacă îi este teama etc.)

Se modifică și exprimarea reacțiilor emoționale. El devine, în general, mai cenzurat, mai discret. Tabloul cunoaște însă și unele nuanțări în funcție de vârstă: la 7 ani este retinut, meditativ; la 8 ani devine expresiv, mai bine dispus; la 9 ani recade într-o stare meditativă; la 10 ani dobândește o mare expresivitate a feței

Personalitatea

Bazele personalității copilului se pun încă de la vârsta preșcolară, când se schitează unele trăsături mai stabile de temperament și caracter.

Intrarea în școală, trecerea la o nouă formă de activitate și la un nou mod de viață vor influența într-un mod determinant asupra formării în continuare a personalității. Începând chiar cu aspectul exterior-ținuta vestimentară-copilul capătă o nouă alură, alt profil, deosebit de cel al copilului din grădiniță.

Statutul de școlar, cu noile lui solicitări, cerințe, sporește importanța socială a ceea ce întreprinde și realizează copilul la această vârstă. Noile împrejurări lasă o amprentă puternică asupra personalității lui, atât în ceea ce privește organizarea ei interioară, cât și în ceea ce privește conduita sa externă.

Pe plan interior, datorită dezvoltării gândirii logice, capacității de judecată și raționament, se pun bazele concepției despre lume și viață, care modifică esențial optica personalității școlarului asupra realității înconjurătoare. Ca urmare a dezvoltării capacității de a-și dirija voluntar conduita, de a anticipa solicitările externe și de a-și planifica activitatea, personalitatea școlarului mic devine din ce în ce mai aptă de independență și autodeterminare. Ca rezultat al instalării unor noi trăsături de caracter, pe care le reclamă viața și relațiile școlare, personalitatea școlarului înclină tot mai evident spre atitudini mai mature și spre manifestări mai controlate. Formarea atitudinii pozitive față de învățarea și, pe această bază, a aptitudinilor pentru activitatea de învățare, face ca personalitatea școlarului mic să fie mai "competentă" decât aceea a preșcolarului.

Caracteristica este creșterea gradului de coeziune a elementelor de personalitate, organizarea și integrarea lor superioară, într-un tot unitar, sub impactul cerințelor specifice ale statutului de școlar.

Ca personalitate, copiii se disting printr-o mare diversitate temperamentală. Există copii vioi, expansivi, comunicativi și copii retrași, lenti. Sunt și unii total nestăpaniți, care, parca, nu-și găsesc locul, vorbesc fără să fie întrebați, intervin în toate împrejurările. La lecție, unii sunt mereu cu mâna ridicată, fie că știu fie că nu știu, alții dimpotrivă, chiar dacă știu, sunt tăcuți, nu încercă să se "afiseze". Aceasta este o realitate psihologică-grefată pe o realitate biologică, naturală-care, adesea, creează multe dificultăți activității de instruire și educare.

Un rol important în reglarea activității și relațiilor școlarului mic cu ceilalți îl joacă atitudinile caracteriale. Activitățile școlare oferă cadrul plămădirii unor calități cum sunt: sarguinta, conștiinciozitatea, punctualitatea, perseverența, spiritul de organizare, făcând ca elevii, chiar și cei mai puțin dotați intelectual, să se realizeze bine profesional. Nu sunt excluse, însă, nici cazurile de indiferență, neglijența, superficialitatea, dezorganizare, ca atitudini care pot împiedica asupra concretizării unui potențial intelectual bun, mai ales atunci când ele se asociază cu trăsături de-a dreptul reprobabile: minciuna, prefăcătoria, inselatoria.

Contactul școlărilor mici cu literatura, cu eroii diferitelor povești le dă acces la multe exemple și modele de viață. Ei încearcă, și de multe ori reușesc să transpună în conduita lor, câte ceva din spiritul de înțajutorare și răspundere al exemplelor întâlnite, din tactul și delicatețea comportamentului celorlalți.

Educatorul trebuie să cunoască diversitatea caracterelor copiilor, observând atent, meticolos-la clasă și în afara clasei-faptele copilului nu atât latura exterioară a faptei (ce anume a făcut copilul: a rupt cartea unui coleg, a spart un geam, a răspuns necuviincios la o întrebare, a venit cu lecția nefăcută) ci, mai ales, care a fost motivul faptei. În funcție de aceasta, măsura educativă poate să meargă de la sancționarea faptei exterioare (prin observație, muștrare) până la restructurarea sistemului de relații care l-au determinat pe copil să se comporte astfel.

Sub raport temperamental, mai ales, în ultimele două clase ale ciclului primar se produce o mascare a formulei temperamentale, adică trăsăturile primare, generate de tipul

de activitate nervoasa superioara sunt redistilate, ajustate in tipare noi (impulsivitatea se domesticește, inerția se diminuează etc.).

Datorita cerințelor morale ale scolii si ale familiei asistam la o forjare a trăsăturilor de caracter, indeosebi in efortul copilului de a depasi dificultatile inerente muncii scolare. In formarea trasaturilor caracteriale, o contribuție importanta o au cartile (prin eroii lor pozitivi si mijloacele mass media (TV,filme etc).

La aceasta vârsta se pun bazele convingerilor morale fundamentale.

Indiferent de tipul temperamental căruia ii apartine, cand școlarul mic nu gaseste suficienta combustie pentru adepasi greutatile obiective si subiective generate de scoala, se pot profila o serie de trăsături negative de caracter: lenea, superficialitatea, trisaj,minciuna, dezordine, trăsături care reclama eforturi educative suplimentare, deoarece retușurile si corecțiile sunt inca posibile.

Fondul suplimentar de cunostinte dobândit la vârsta școlara mica declanseaza un proces de diferențiere a aptitudinilor. Alaturi de cele generale (spirit de observatie,inteligenta) se dezvolta si aptitudinile speciale (îndeosebi in domeniul literaturii, muzicii etc.)

Activitatea

Infuzia de realism, ce definește aceasta etapa ontogenetica, l-a detminat pe J.J Rousseau (1973) sa o denumească “*vârsta rațiunii*”.

Activitatea fundamentala in marea copilărie este Invatarea,ce restructurează profund toate dimensiunile de personalitate ale micului școlar.

In esența , prin invatare se realizează doua obiective cruciale:

-dobândirea unor instrumente care vor juca un rol decisiv in destinul sau cultural (scris, citit si socotit);

-asimilarea unor noțiuni fundamentale (număr, timp, lege, cauzalitate etc.)

Activitatea de scris-citit cuprinde trei subetape:

-perioada preabecedara, se centreaza pe analiza fonetica, mai precis, copilul învata să descompună propoziția in cuvinte si cuvintele in silabe. Procesul se poate desfasura cu voce tare sau mental. In prima varianta, deoarece controlul si autocontrolul auditiv-verbal se realizează in condiții optime, analiza fonematica este calitativ mai buna,

la fel de eficienta se dovedește și alternativa în care școlarul efectuează el însuși analiza fonematică și nu doar asistă (mai mult sau mai puțin pasiv) la cea efectuată de învățator;

-perioada abecedară, constă în asocierea pe plan mental a grafemelor (semne sau litere) cu fenomenele (sunete). Când elevul cunoaște sensul cuvintelor, identificarea și corelarea literelor cu sunetele se produce mai ușor. S-a constatat că dacă învățarea cititului, principalul obstacol este reconstituirea ansamblului (legătura dintre litere), în asimilarea scrierii, principalul obstacol se referă la abilitatea de a descompune corect cuvântul în elementele componente.

Întrucât exersarea cititului se realizează pe texte tiparite, inițial copilul descifrează anevoios materialele scrise de mână;

-perioada postabecedară, se referă la procesul de perfecționare și respectiv de automatizare a citirii și scrierii. În mod normal, aceste abilități se perfecționează neîncetat, pe măsura ce înaintează în ciclul primar.

După opinia lui E.Fieschbein(1955) există patru categorii de copii, după modul cum citesc:

- cei care citesc cu dificultate și înțeleg puțin din ceea ce citesc;
- cei care citesc cu greutate, dar înțeleg materialul respectiv;
- cei care citesc ușor și înțeleg bine ceea ce citesc;
- cei care citesc bine și înțeleg puțin textul respectiv.

Rezultă, prin urmare, că debutul alfabetizării se acompaniază frecvent cu erori de citire și scriere. Aceste deficiențe se amplifică în cazurile unor disfuncții ale analizatorilor (auditiv-verbal, motor-verbal, vizual) sau în cazul unor deficiențe mintale.

La vârsta școlară mică pot apărea și greutăți în perceperea cifrelor. Adeseori sunt prezente unele confuzii între 6 și 9; 2, 5, 7 etc.

S-a observat că până la nivelul clasei a patra, actul de scriere se însoțește de un limbaj în șoaptă, ceea ce reclamă ca micul școlar să nu mestece nimic când își scrie temele căci, în caz contrar, el comite numeroase greșeli.

În registrul activităților preferate la această vârstă, jocul ocupă un loc important, chiar dacă a fost detronat de învățare. Specifica activității ludice este socializarea ei datorită spiritului gregar accentuat al copilului. Sunt mult răspândite jocurile competitive, de factură intelectuală (table, șah etc.)

La 8 ani, micul școlar este cuprins de un veritabil “*delir al colecționării*” (timbre, ilustrate, scoici, servetele, plante, pachete de țigari, masinute etc.) care după A. Gessel, nevoia sa imperioasă de ordonare, de sistematizare în plan cognitiv. Este prezentă și plăcerea de a construi acunzatori, colibe, refugii ceea ce a generat și denumirea de vârstă a lui Robinson, atribuită etapei. Către 9 ani, copilul manifestă o vie atracție față de bicicleta, patine, schi etc.

Funcția primordială a jocului, în această perioadă, este cea de amuzament și relaxare, ce va complementa într-o manieră fericită pe cea de învățare.

În a treia copilărie, se diversifică și specificul intereselor (mai ales, în grupuri de copii monocolori ca sex). Lectura, filmul, emisiunile de televiziune ocupă un loc important în bugetul său de timp liber. Familia trebuie, în continuare, să cenzureze tipul de emisiuni TV. pe care le vizionează copilul, cât și durata ce o petrece în fața micului ecran, căci nu trebuie să uităm că televizorul nu este un “*baby sitter*”, care să-i umple timpul când părinții sunt ocupați.

Marea copilărie să caracterizează (mai ales, pentru băieți) cu activitatea deschiderii față de tehnica, concretizată prin interesul deosebit față de mașini, jucării mecanice etc.

Discuția liberă din grupul de copii, acele “*șuete*” interminabile fac parte și ele dintre deliciale vârstei.

Dacă la intrarea în școală, potențialul creativ al copilului intră într-un pasager con de umbra, după acest palier, creativitatea cunoaște un reviriment substanțial. Formele sale de manifestare sunt dintre cele mai diverse, în funcție de interesele copilului, dar și de aptitudinile sale speciale.

4.5. Probleme specifice ale adaptării copilului la viața și activitatea școlară

În jurul vârstei de 7 ani, în viața copilului se petrece un eveniment cu totul deosebit, acela al intrării în școală.

Mica școlaritate sau cea de-a treia copilărie este perioada când se modifică substanțial regimul de viață și de muncă. Școala introduce în fluxul activității copilului un anumit orar, anumite planuri și programe cu valoare structurată pentru activitate. Ea coincide cu durata primului ciclu de instrucție școlară, perioada în care se acumulează cunoștințe și se formează capacități psihice de bază care sunt deosebit de semnificative

pentru etapele următoare pentru viitorul profesional, chiar pentru toată viața. De aceea sprijinirea de către familie și școală a dezvoltării tuturor posibilităților acestui stadiu trebuie să fie o preocupare centrală.

Adaptarea la școală, la ocupațiile și relațiile școlare presupune o oarecare maturitate din partea copilului, care să-i însușească capacitatea de a se lipsi de afectivitatea îngustă din mediul familial și de interesele imediate ale jocului, pentru a pătrunde într-un nou univers de legături sociale și a-și asuma îndatoriri. Studiile de specialitate înregistrează dificultăți multiple de adaptare generate fie de o bază psihofiziologică precară (instabilitate neuropsihică), fie de fixațiile și conflictele afective de sorginte sociofamilială (incapacitate, negativism), fie de însușirea mediului școlar, (sarcini copleșitoare, educatori dificili fără experiență, clase suprapopulate, care împiedică asupra obținerii stării de atenție și a disciplinei necesare bunei desfășurări a lecției). De aici comportamentele de retragere în sine, împrăștiere, compensare prin mijloace nedorite.

Mutațiile bruște care acompaniază noua vârstă în desfășurarea copilăriei, mutații ce se petrec sub acțiunea sistematică a mediului școlar, care aduce cu sine noi cunoștințe, noi tehnici intelectuale, noi exigente și îndatoriri, i-au determinat pe specialiști să vorbească de șocul școlarizării, pe care l-au asemănat cu cel al nașterii sau al debutului pubertății.

Mediul școlar aduce cu el un climat mai rece și mai puțin protector decât cel familial și cel din grădiniță. În școală fiecare învață să-și înfrâneze pornirile emoționale, să se situeze alături de ceilalți și să deguste plăcerea competiției. Copiii se compară între ei, ca într-un fel de joc, continuu reînnoit, al criteriilor de referință, care pun în evidență și fac să fie constatate empiric ranguri, dominante și subordonate, superiorități și inferiorități, variabile în funcție de criteriul de referință: gradul de instruire, performanța, inteligența, abilitatea fizică, vestimentația, aptitudinea artistică, sociabilitatea, moralitatea.

Perioada de tranziție și de adaptare, deși cronologic înscrisă între limite asemănătoare, faptic poate să nu se consume la fel pentru toți copiii. Sunt preșcolari care, aflați în pragul școlarității, manifestă o simptomatologie negativă în raport cu modelul conduitelor din grădiniță. Părinții relatează despre dificultatea de a găsi un limbaj comun cu acești copii, care, parcă pe neașteptate, s-au schimbat foarte mult: au devenit capricioși, neascultători, chiar impertinenți. La rândul lor educatoarele îi descriu ca fiind foarte activi, interesați să afle cât mai multe despre școală și preferând sarcinile de învățare a jocului. O altă categorie de preșcolari, aflați și ei în pragul școlarității, manifestă o conduită

diferita de cea descrisa mai sus: se comporta neconflictual, sunt linistiti, ascultatori, nu protestează in fata cerințelor adultilor, se ocupa mult cu jocul, preferandu-l învaturii. Primii reușesc sa depășească dificultățile din etapa precedenta, isi ameliorează simțitor conduita si reintra in normal. Cei din a doua categorie înclina si ei spre o conduita negativa o data cu intrarea in scoala, devenind asemănători cu cei din prima categorie si comportându-se așa cum se manifestau aceștia înaintea debutului scolaritatii. Acasa, fac mofturi, sunt capriciosi, impertinenti, chiar grosolani, iar la scoală sunt nedisciplinati, putin activi la lectie, se comporta ca niște rasfatati, aduc la scoală jucarii, se joaca pe sub banci, au nivel scăzut in activitate.

Necoincidenta nivelurilor de pregătire pentru adaptarea la sarcinile școlare se poate exprima fie in faptul ca instalarea premiselor trecerii la invatatura se produce înaintea racordării formale la noua activitate si atunci, copilul, nesatisfacut de realitatea vechii sale poziții sociale, acorda mai putina atenție jocului, inlocuindu-l cu alte activitati pana ce intra in contact cu școala fie ca formarea premiselor rămâne in urma trecerii formale la activitatile de tip școlar si atunci, copilul, mergand la scoală in condiții de insuficienta maturizare psihologica, resimte insatisfacție de pe urma noii sale poziții sociale, pe care o percepe ca factor frustrator, de întrerupere a continuitatii activitatii dătătoare de satisfacții, jocul.

In perioada școlara mica se dezvolta caracteristici importante si se realizează progrese in activitatea psihica datorata consientizarii ca atare a procesului invatarii. Invatarea devine tipul fundamental de activitate. Aceasta înseamnă ca activitatea școlara va solicita intens intelectul si are loc un proces gradat de achiziții de cunoștințe prevazut in programele scolii si in consecinta, copilului i se vor organiza si dezvolta strategii de invatare, i se va conștientiza rolul atenției si repetitiei, isi va forma deprinderi de scris-citit si calcul. Invatarea tinde tot mai mult sa ocupe un loc major in viata de fiecare zi a copilului scolar. Prin alfabetizare copilul castiga potențial instrumente operaționale care facilitează apropierea competentă de domeniile culturii si stiintei.. Scoala creează capacitati si strategii de invatare care contribuie la structurarea identitatii si capacitatilor proprii, specific fiecărui individ. In același timp, volumul mare de cunostinte pe care le vehiculează școala permit sa se formeze o continuitate sociala prin integrarea culturala a copilului in orbita cerințelor si intereselor sociale si profesionale. Din aceeași perspectiva școala răspunde si dorinței copilului de a fi ca cei mari ca si nevoii de realizare, de

satisfacere și dezvoltare a curiozității cognitive. Astfel, școala egalizează social accesul la cultura și oferă cunoștințe pe care el nu ar putea să le dobândească singur deoarece interesele, trebuințele și curiozitățile lui nu sunt atât de intense încât să-i mobilizeze toate resursele într-un efort concentrat.

Se dezvoltă noi tipuri de relații ce au la baza faptul că școala ca instituție socială include în clasele sale, colective egale ca vârstă, care parcurg programa de instruire cu un pronunțat spirit competitiv, iar acestor condiții de socializare a conduitei se conturează rolul de elev din clasele mici și statutul social legat de randamentul școlar.

Primii 4 ani de școală, chiar dacă au fost pregătiți prin frecventarea grădiniței, modifică regimul, tensiunea și planul de evenimente ce domina în viața copilului. Asimilarea continuă de cunoștințe mereu noi, dar mai ales responsabilitatea față de calitatea asimilării lor, situație de colaborare și competiție, responsabilitatea și disciplina în muncă, caracterul evident al regulilor implicate în viața școlară creează sentimente sociale și largeste viața interioară a copilului. Învățătorul sau învățătoarea începe să joace un rol de prim ordin în viața copilului. Pentru copil el este reprezentantul marii societăți, dar și cel care antrenează energia psihică, modelează activitatea intelectuală a copilului și organizează viața școlară, impune modele de a gândi și acționa.

După începerea activității școlare programul zilnic al copilului se modifică. Chiar dacă el a mai crescut, copilul rămâne încă o ființă care are nevoie de hrană, odihnă, activitate. El nu poate consuma orice, iar regimul lui alimentar trebuie să-i asigure toate substanțele necesare unui proces de creștere încă intens. Are nevoie de trei mese substanțiale și de două gustări care trebuie să se afle la aceleași intervale bine stabilite în programul zilnic de viață. Apetitul alimentar este ușor tulburat la începutul școlii și în momentele de tensionare, însă în rest este satisfăcător. Se consolidează deprinderile implicate comportamentului alimentar și la fel cele de asigurare a igienei personale, de ordine și curățenie în clasă și în spațiul de locuit. Toate aceste tipuri de comportamente își vor găsi locul numai prin relaționarea cu perioadele de învățare în clasă și acasă. De asemenea, copilul mic are nevoie de 10 ore de somn neîntrerupt în timpul nopții pentru a fi capabil de randament școlar.

Cercetările au arătat că la copiii la care există un regim necorespunzător de odihnă apar stări de somnolență, dificultăți de concentrare a atenției, slăbirea interesului pentru activitățile din clasă, randament general scăzut. Familia are de făcut față unei sarcini

dicile și anume aceea a stabilirii și respectării riguroase a programului zilnic de către copilul însuși cu atât mai mult cu cât mai ales emisiunile variate și prelungite ale televizorului reprezintă o permanentă tentație.

Un moment foarte important în programul zilnic este cel al realizării temelor date pentru acasă, care trebuie să se desfășoare la aceleași ore ca să se poată forma obiceiurile corespunzătoare și deci să se poată mai ușor instala atenția și tonusul general necesar, să se mobilizeze cunoștințele anterioare și procedeele de lucru etc.

Copilul trebuie să se bucure de asistența unui părinte când el învață și rezolvă teme pentru acasă, însă acestea nu trebuie să i se substituie, ci să urmărească dezvoltarea progresivă a autonomiei în lucru, el adultul menținându-și doar interesul pentru ce și cum face copilul și rolul de a-i valoriza munca. Oricât de încărcat ar fi programul zilnic al părinților nu trebuie să omită niciodată să manifeste interes pentru prestația școlară și să susțină și să valorizeze eforturile copilului.

Fiind un organism în creștere, școlarul mic are o nevoie crescută de mișcare. După efortul de a-și stăpâni, regula și subordona mișcările sarcinilor școlare, recreația este obligatorie. Acest scurt interval de 10-20 minute satisface trebuințele de mișcare și relaxare și asigură un bun tonus mintal pentru următoarea oră. Aceeași nevoie de mișcare se simte și după pregătirea temelor de acasă. Iesirea în afara locuinței, întâlnirea cu alți copii de aproximativ aceeași vârstă, organizarea de jocuri, antrenamente, sunt absolut necesare pentru desfășurarea normală a activităților școlare, pentru creșterea și asigurarea sănătății copiilor. Astfel de întâlniri și jocuri risca să fie înlocuite cu vizionarea în exces a programelor TV sau, în familiile instarite, cu jocurile pe calculator.

Odată cu consolidarea deprinderilor de citit, în programul zilnic al copiilor de clasă a III-a și a IV-a pot apărea și lecturile preferate. Dar și acestea sunt în concurență cu televizorul și calculatorul, ele au totuși un loc rezervat la elevii buni și foarte buni. Tot către clasă a III-a și a IV-a mai ales la copiii din mediul rural pot apărea și unele activități casnice prin care aceștia își ajută părinții și astfel să fie în situația de *“a învăța făcând”*, cum spune J. Dewey, prin care se întregeste experiența de viață de la această vârstă și totodată, alimentează atitudinile și abilitățile ocupaționale de mai târziu. Din acest punct de vedere experiența copiilor de la oraș este mai săracă.

Dar partea cea mai importantă a programului zilnic al copilului care a devenit școlar este cea petrecută în clasă. Ea este esențială pentru dezvoltarea generală a copilului. De

aceea și familiei și personalului didactic, i se cere o atenție specială pentru a preveni și înlătura disfuncționalitățile care pot apărea la această vârstă și care ar putea genera atitudini negative față de școală și ar compromite într-o anumită măsură efectele formative ale acestora.

Chiar prima întâlnire cu școala poate lăsa urme plăcute sau neplăcute care să influențeze latent stările copilului când se află în acest spațiu. Sunt diferențe sensibile între grădinița urmata anterior și acest nou spațiu în care copilul se află. O cercetare făcută cu copiii preșcolari mari a arătat că aceștia au deja o reprezentare generală a unei clase în care băncile sunt așezate unele după altele, catedra la distanță semnificativă față de acestea, tabla tronează pe peretele din față etc. Nimic nu mai este din căldura și încântarea generată de încăperile grădinițelor. După unii autori (R.Vincent) contactul cu instituția școlară echivalează cu un fel de *"intarcare afectivă"*, iar după alții cu *"un al doilea soc după cel al nașterii"* (M.Debesse). Prin urmare adaptarea la acest nou mediu înseamnă:

- a) integrarea în programul școlar și în activitățile sale specifice;
- b) realizarea unei relații noi cu învățătoarea care este o altfel de persoană decât educatoarea;
- c) stabilirea unor relații cu cei care îi devin colegi și cu care se va confrunța mereu, și se va compara mai ales, după criteriul calității prestației școlare;

Programele care apar în legătura cu toate aceste planuri ale adaptării la școală le întâlnim mai ales la cei de clasa I. Pot apărea o serie de deosebiri între copii. Pentru cei care au frecventat grădinița adaptarea se face mai ușor, pentru că mai ales la grupa mare și la anul pregătitor ei au fost pregătiți special pentru acest moment, dar mai sunt încă mulți copii care, de cele mai multe ori, din motive financiare, nu merg la grădinița. Când vin pentru prima dată la școală pot manifesta teama mai mult sau mai puțin crescută față de faptul că trebuie să rămână aici, singuri, fără nimeni din cei de acasă. Ei refuză uneori să se desprindă de mâna celor care i-au adus, au o crispă caracteristică care exprimă starea de neliniște și tensiunea pe care o trăiesc. Sunt în pragul unei crize de planș. Față de acestia, atât conduita părintelui cât și a învățătoarei, trebuie să fie cea de securizare afectivă a copilului și chiar de toleranță a unei cerințe care ar putea părea absurdă.

Pot exista de asemenea dificultăți și în legătura cu respectarea ca atare a programului zilnic despre care copiii trebuie să știe că este obligatoriu. Mai ales cei care nu au fost la grădinița și nu s-au obișnuit cu mersul zilnic la activități, pot avea

comportamente ciudate. Răbdarea părinților în a-i explica acestuia normele regulamentului școlar, și ajutorul pe care-l poate da învățătoarea în a-l face pe cel în cauză să-și schimbe atitudinea, sunt condiții obligatorii pentru integrarea fără tensionări și dificultăți în regimul școlii.

O altă mare dificultate este respectarea de către micșii lor elevi a normelor de desfășurare a lecțiilor școlare, referitoare la păstrarea ordinii și disciplinei, a îndeplinirii sarcinilor propuse, a păstrării atenției pe toată durata lecției, a mobilizării efortului corespunzător pentru susținerea și desfășurarea actelor de învățare. Este nevoie de mult tact pedagogic față de încălcarea din neștiință sau din neputință a acestor cerințe

4.6. Modalități de intervenție psiho-socio-pedagogică în direcția prevenirii, ameliorării și compensării dificultăților de învățare

În acest sens, cadrelor didactice le revin sarcini de cea mai mare importanță, privind :

- asigurarea unor programe individuale de lucru;
 - distribuirea unor sarcini de lucru diferențiate sau chiar individualizate;
 - optarea pentru metode diferențiate de predare a abilităților de citire/scriere și calcul;
 - adaptarea metodelor și mijloacelor de predare-învățare, evaluare, la specificul elevului;
 - utilizarea unor modalități alternative de comunicare;
 - metode potrivite fiecărui individ, adaptate capacităților de înțelegere;
 - conținuturi și sarcini simplificat în activitățile școlare;
- elaborarea unor planuri de intervenție personalizate.

Ca responsabilități putem identifica:

- să tratăm individual copiii cu dificultăți de învățare;
- să-i învățăm să lucreze independent;
- să le acordăm sprijin, încurajare și apreciere pozitivă în realizarea sarcinilor școlare;
- să-i îndrumăm către persoane specializate pentru a beneficia de programe de terapie;
- să folosim frecvent sistemul de recompense;
- să le creăm un climat afectiv, confortabil;
- să avem o colaborare strânsă cu părinții, școala și elevul.

Astfel:

-Sindromul ADHD impune informarea si formarea parintilor si a cadrelor didactice pentru a le oferi solutiile la problemele specifice ridicate de simptomele ADHD, fiind vizate in special metodele didactice, managementul comportamentului si strategiile specifice de educatie, precum si elemente care pot duce la dezvoltarea necesarei colaborari intre scoala, familie, comunitate si -in cazul in care se impune -comunitate medicala.

Alaturi de strategiile de interventie in plan comportamental se impune adoptarea unei serii coerente de metode educationale adaptate ADHD. Totodata, este recomandat ca acest set de interventii si abordari diferite sa fie dublate de consiliere familiala si individuala.

Impreuna cu parintii se poate apela la evaluarile si recomandarile de tratament oferite de psihiatru. Problema de fond, legata de tratamentele indicate de psihiatru, este ca, asemenea tuturor medicilor, au o formare profesionala bazata pe identificarea si tratarea cauzelor biologice, apeland la medicamente care tintesc aceste cauze ale maladiilor cu care se confrunta.

-Un prim pas necesar pentru a-i ajuta pe acesti copii este convingerea lor de a accepta un sprijin constant din partea persoanelor specializate (psiholog, terapeut) si sa isi accepte conditia deosebita pe care o au fata de ceilalti.

Ca principii si solutii de actiune pentru cadru didactic si pentru parinti se recomanda:

- managementul timpului alocat copilului;
- vizibilizarea importantei pe care o au invatarea, auto-controlul si auto-organizarea;
- stabilirea unui program clar de activitate;
- utilizarea unui sistem de recompense simbolice si sanctiuni pentru comportamentele dezirabile sau indezirabile;
- utilizarea unor formule clare de adresare, fiind obligatoriu ca parintele/cadrul didactic sa se asigure ca atentia copilului este atrasa inainte de a i se transmite elemente importante privind sarcinile de lucru;
- cresterea timpului petrecut cu familia;
- abordarea temelor /sarcinilor mai dificile la inceputul programului.

A avea grija de un copil cu ADHD nu este o sarcina deloc usoara, fiind un efort permanent marcat deseori de frustrari si probleme care par la un moment dat coplesitoare. Un prim principiu care nu trebuie uitat de catre cadrele didactice si parinti este ca acesti copii pot invata foarte bine si depinde deseori numai de capacitatea adultului de a identifica solutiile potrivite pentru a converti simptomele suparatoare in avantaje notabile pentru

succesul scolar.

Este important a se oferi copilului structura clara si rutina pentru activitatile zilnice. In functie de contextul specific ,activitatile extrascolare si concentrarea pe termen lung asupra pasiunilor manifestate de copil reprezinta o posibila cheie de success pentru o viitoare cariera marcata de energia deosebita si pasiunea pentru domeniul identificat..

- Cadru didactic trebuie sa fie interesat sa ajute elevii sa devina atrasi de invatare,sa gaseasca solutii eficiente pentru elevii care "creeaza probleme".

Copiii cu dificultati de invatare au nevoie de o abordare speciala in clasa,prin care cadrul didactic poate capta atentia si, prin angajarea activa a imaginatiei si emotiilor elevului,sa ofere o alternativa reala pentru rezolvarea problemelor specifice.

4.6.1.Tratarea diferentiata a copiilor cu CES

Urmarind formarea si structurarea personalitatii copilului, in mod inevitabil ne punem intrebarea : "De ce fiecare copil este unic in felul sau?De ce in acelasi timp, el este asemanator cu ceilalti copii de varsta lui?Ce anume il face pe el unic si in acelasi timp similar cu ceilalti?De vreme ce ei, in familie,in gradinita in scoala pot avea aceleasi oportunitati educative pentru dobandirea cunostintelor si abilitatilor,care sunt procesele si factorii care duc la similitudine si unicitate in acelasi timp?"

G. Bontila face urmatoarea remarca, incercand sa raspunda unor asemenea intrebari:"Intrucat toti elevii () au fost pusi in conditii identice pentru a asimila notiunile continute in materialul care le-a fost predat,este usor de presupus ca diferentele in gradul sau nivelul de achizitii se datoreaza diferentelor de structura individuala".

Prin urmare s-a constatat ca nu toti copiii sunt educabili in acelasi grad - nu toti dispun de aceeasi zestre ereditara,de aceleasi posibilitati de organizare interioara a experientei,au acelasi ritm si stabilitate timp.Cu alte cuvinte,nu orice influenta organizata sau spontana,asupra copiilor devine in mod nemijlocit si factor al dezvoltarii lor.Natura personalitatii, ca produs al mediului si al ereditatii,este intodeaun a unica, ea este decisiva pentru comportament in orice situatie data.Dar,cu cat vom obtine mai multe date despre copil si vom alcatui astfel un tablou complex si integrativ,cu atat il putem modela mai usor,adaptand actiunile noastre caracteristicilor sale.

Adaptarea procesului instructiv- educativ la particularitatile de varsta si individuale ale

copiilor este conceptual cheie la care s-a ajuns pornind de la ideea lui Ian Amos Comenius conform careia "din instructia pentru oameni nu trebuie exclus nimeni,decat neoamenii".Acelasi autor afirma in secolul al XVII-lea, in opera "Didactica Magna"ca "este imposibil de a gasi o minte atat de redusa,careia educatia sa nu-i poata fi de ajutor". Pe aceeași linie a adaptării procesului de învățământ astfel încât acesta să devină accesibil tuturor,se înscrie și conceptul "educatiei pentru toti".Aceasta înseamnă o șansă dată tuturor copiilor și o preocupare ca indiferent de particularitățile și diferențele individuale,toti copii să se poată bucura de educație și instruire.Educația pentru toti are în vedere nevoia de a deschide structurile de educație pentru a primi și sprijini toti copiii. Scolile pentru toti sunt percepute ca școli ale comunității,deschise,flexibile, democratice și inovatoare. Acesta poate fi un mijloc de îmbunătățire a educației în general,prin reconsiderarea sprijinului care se acordă anumitor copii.Se recomandă renunțarea la împărțirea copiilor pe categorii și considerarea fiecărui copil ca o persoană care învață într-un anumit ritm și stil,deci care poate avea nevoie de un sprijin diferit.

Ridicarea sistematică a nivelului calitativ al învățământului,sporirea permanentă a eficienței acestuia presupun inițierea unui sistem de măsuri vizând atât mărirea continuă a proporției elevilor cu randament școlar superior,cat și combaterea situațiilor în care,din diferite motive,unii copii înregistrează, în anumite etape de școlarizare, un eșec de integrare școlară.Astfel problema prevenirii și combaterii dificultăților de adaptare școlară,sub toate aspectele sale,elucidarea cauzelor care determină dificultățile respective reprezintă o temă prioritara,iar căutarea modalităților concrete de recuperare și sprijinire este o sarcină a fiecărui cadru didactic.

În categoria copiilor cu cerințe educative speciale, a căror principală caracteristică este dificultatea de adaptare școlară, sunt integrați copiii cu deficiențe(senzoriale,mintale,fizice),copiii întârziati pedagogic,școlar,copiii cu dificultăți de învățare și cei cu tulburări de comportament.

Cauzele fenomenelor de inadaptare școlară și de eșec la învățatură sunt multiple: cauze cu prevalență biologică(ereditatea patologică,aberratii cromozomiale,tulburări ale metabolismului,afecțiuni ale SNC, deficiențe senzoriale,mintale,motrice);cauze cu prevalență bio-psihică (starea precară a sănătății unor copii,tulburări caracteriale și de comportament pe fondul unor afecțiuni psihice, insuficiență mintală, senzorială ,motrică,tulburări ale vorbirii,stări anxioase,fobii,timiditate); cauze cu prevalență socială

(mediu familial alterat,educatie scolara inadecvata,influenta nociva a unor particularitati psihice ale parintilor, greseli de educatie in familie sau in scoala,influente negative exercitate de mediul extrascolar sau extrafamilial).

Sistematizand cauzele fenomenelor de inadaptare scolara,desi acestea sunt foarte diferite,ele se pot grupa in doua caetgorii distincte: cauze individuale(intrinseci) ce tin nemijlocit de starea concreta biopsihica a copilului intr-un moment dat,de prezenta unor insuficiente fizice sau psihice,a unor maladii organice cu caracter cronic,a unor fenomene de dismaturitate anatomofiziologica,a unor tulburari de personalitate; cauze de mediu(extrinseci) ce tin de ambienta socio-familiala si educativa.

Caracteristici ale invatarii la scolarul cu cerinte educative speciale

Invatarea eficienta se bazeaza pe intelegere, pe descoperirea activa de catre cel care invata a demersurilor proprii domeniului studiat, pe cautarea de solutii si rezolvarea situatiilor problema,pe exercitii repetate,urmarind stocarea informatiilor si acumularea de experienta,in perspectiva reactualizarii si a aplicarii lor in practica.

Toate aceste informatii raman valabile si in cazul copiilor cu cerinte educative speciale. La acestia insa - in raport de tipul si gravitatea dificultatilor intampinate sau de caracteristicile deficientei - atat intelegerea cat si stocarea si aplicarea informatiei si a experientei sunt stanjenite sau chiar blocate.Dificultatile concrete pe care le intampina acestia,se pot manifesta in toate tipurile de invatare, predominand insa dificultatile in invatarea cognitiva(mai ales la deficientii mintal),dificultatile in invatarea instrumentala (mai ales la deficientii senzorial),in invatarea afectiva (la cei cu tulburari comportamentale).De aceea este important sa se elaboreze acele modalitati de abordare a elevilor respectivi care sa asigure deblocarea procesului invatarii,diminuarea dificultatilor intampinate in acest proces,inlaturarea barierei din calea adaptarii.Se pune un accent deosebit pe orientarea ludica si afectivizarea activitatilor de invatare,pe esalonarea materialului de invatat in secvente bine delimitate dar temeinic inlantuite intre ele,pe utilizarea imbinata si echilibrata a mijloacelor de lucru intuitive,verbale si practice pe asocierea si integrarea activitatilor de invatare cu activitati de terapie complexa sispecifica:ergoterape,meloterapie,terapia tulburarilor de limbaj si a celor psihomotorii.

Astfel,in aceste situatii invatarea ne apare nu numai ca factor de dinamizare a proceselor dezvoltarii psihosociale,ci si ca factor de echilibrare treptata,de corectare a

abaterilor de la traseul obisnuit al dezvoltarii, cu alte cuvinte, ca un factor important pentru dezvoltarea compensatorie, in conditiile unei invatari orientate formativ.

Este necesara o atentie deosebita in elaborarea metodelor si a tehnicilor de abordare a invatarii la copilul deficient mintal, care prezinta anumite caracteristici ale dinamicii dezvoltarii psihointelectuale (limitarea zonei proximei dezvoltari si lipsa dinamismului operational, vascozitatea genetica - incapacitatea acestuia de a se desprinde rapid si definitiv de stadiile precedente ale dezvoltarii mintale, heterocronia - intarziere in dezvoltarea mintala si dizarmonii in structura personalitatii, inertia oligofrenica-rigiditatea reactiilor adaptative si comportamentale). Fenomenele mentionate se concretizeaza in anumite dificultati pe care acesti elevi le intampina in viata scolara: nu solicita din proprie initiativa ajutorul, nu resimte nevoia de feed-back, participarea sa la actul invatarii fiind adesea mecanica, stereotipa (de aceea, obiectivul major al activitatilor de invatare il reprezinta modelarea, largirea zonei proximei dezvoltari); incetinirea, stagnarea dezvoltarii psihointelectuale si alunecarea spre modalitati de rationare proprii stadiilor anterioare (de aceea se recomanda aplicarea principiului comutativitatii, care in practica didactica nemijlocita poate insemna revenirea temporara la procedee de invatare bazate pe exercitiu ludic, punerea accentului pe intuitia concreta, dar ramanerea peste limitele necesare la procedee adecvate unor stadii anterioare poate insemna "baterea pasului pe loc"). Cunoasterea particularitatilor psihofizice ale elevilor reprezinta conditia necesara adoptarii strategiilor de tratare diferentiata a elevilor, atat sub raportul nivelului exigentelor continutului instruirii, cat si al modalitatilor de instruire-invatare. Din aceasta perspectiva, reusita \ nereusita scolara se prezinta ca o stare relativa, in raport cu exigentele normelor scolare.

Concluzia subliniaza necesitatea punerii de accord a solicitarilor scolii cu capacitatile de invatare ale elevilor, precum si de adaptare a acestora la activitatea scolara. In acest sens, obtinerea succesului scolar presupune o adaptare cu dublu sens: pe de o parte a copilului la activitatea scolara, iar pe de alta parte a scolii la factorii interni ai acestuia. Aceasta relatie constituie temeiul aprecierii multor autori potrivit careia insuccesul scolar indica mai degraba "inadaptarea" scolii la elev decat esecul acestuia in fata cerintelor scolii.

Definirea strategiei de prevenire \ combatere a insuccesului scolar implica si o alta determinare. Esecul scolar apare, cu exceptia unor situatii grave, nu ca fenomen

general, cuprinzând grupuri mai mari de elevi (componentii unei școli sau ai unei clase), ci privește, de regulă, anumți subiecți, este un fenomen școlar preponderant individual. În consecință, prevenirea și combaterea eșecului presupune cunoașterea formei concrete de manifestare și a cauzelor specifice care l-au generat.

În acest sens, profesorii și educatorii trebuie să-i asigure elevului cadrul social adecvat (școală, clasă, cerc) pentru dezvoltarea diferențiată până la individualizare prin descoperirea și cultivarea aptitudinilor personale, a trăsăturilor caracteristice proprii, a unui stil cognitiv individual, a unui ritm de învățare și dezvoltare adaptat fiecăruia. Această concepție este susținută din punct de vedere psihologic de afirmația că subiectul se individualizează prin comportament și activitatea sa, prin reactivitatea și stilul său (Paul Popescu Neveanu). În domeniul educației individualizarea semnifică adaptarea influențelor și a metodelor la specificul individual al fiecărui om, la posibilitățile și trebuințele sale printr-o dezvoltare armonică.

Principiul individualizării în teoria didactică afirmă că educația trebuie să pornească de la diferențele cantitative și calitative dintre tinerii de aceeași vârstă, generate de unicitatea personalității lor. Se preconizează că în locul unei atitudini nivelatoare și egalizatoare trebuie să se procedeze la diferențierea activităților fundamentale (jocul, învățarea, munca, creația) potrivit particularităților individuale și la acomodarea instruirii la posibilitățile psihofizice de asimilare ale fiecărui copil sau tânăr.

Perspectiva individuală porneste de la următoarele ipoteze: un copil sau un grup de copii poate fi identificat ca special; acest copil (grup) are nevoie de predare-învățare individualizată ca răspuns la problemele identificate; este bine ca să învețe împreună și separat de ceilalți copii; fiecare are nevoie de atenție, iar dificultățile determinate de tulburări ale învățării se pot rezolva împreună în clasă prin contribuția tuturor resurselor.

De asemenea, învățarea este mult mai plăcută și mai eficientă dacă în clasă de elevi: se folosește învățarea în interacțiune; se negociază obiectivele învățării; se demonstrează, se aplică și apoi se analizează reacțiile; se realizează o evaluare permanentă ca răspuns al învățării; se asigură sprijin pentru profesor și pentru elevi.

Antrenarea unor strategii de sprijinire a învățării în clasă este deosebit de importantă pentru dezvoltarea unui program de învățare eficient. Cele mai utile metode și tehnici sunt: climatul social favorabil; cunoașterea comportamentelor de învățare tipice fiecărui elev; învățarea în perechi; învățarea de la copil la copil; echipa sau cuplul de

profesori in predare;parintii ca parteneri;imbunatatirea formelor de comunicare cu alti profesioniști din afara scolii;perfectiunea continua a scolii,a practicii profesorilor si a formelor de invatare.

La inceputul fiecarui an scolar,fiecare cadru didactic desfasoara activitatea de evaluare initiala,in functie de rezultatele careia isi construiește propriul demers didactic pe baza caracteristicilor comune specifice nivelului de dezvoltare psihica si fizica a elevilor

Probele specifice evaluarii initiale sunt de nivel mediu pentru ca se aplica totusi dupa 3 luni de vacanta, multe din continuturile transmise si apoi insusite de elevi in anul scolar anterior s-au estompat iar unele s-au sters. Nivelul mediu pentru unii dintre elevi poate fi nivel minim, rezultatele obtinute de ei la evaluarea initiala fiind foarte bune. Acelasi nivel mediu poate fi nivel maximal pentru elevii cu dificultati de invatare, rezultatele obtinute de acestia indicand cadrului didactic necesitatea efectuării unei analize psihopedagogice atente si pertinente.

Dupa identificarea elevilor ce prezinta dificultati de invatare, cadrul didactic poate recurge la probe noi de evaluare initiala pentru ca acesti elevi nu pot realiza sarcinile din testele prestabilite. Ei au nevoie de probe de testare diferite, poate de un cadru diferit, de o abordare individuala sau in grupuri mici. De aceea, cadrul didactic trebuie sa observe atent comportamentele in timpul orelor cat si in pauze , modul cum relationeaza cu ceilalti elevi, interactiunile lor cu adultii, si apoi sa stabileasca in functie de frecventa constata daca exista dificultati reale sau apar izolat si sunt comportamente specifice adaptative la mediul institutionalizat al scolii.

Daca aceste dificultati de invatare sunt reale, observatiile efectuate de cadrul didactic continua pentru ca rezultatele evidentiate din fisele/grilele de observatie, odata analizate si interpretate cu rigurozitate stiintifica, ii vor permite sa isi stabileasca scopurile, obiectivele pe termen lung si scurt, sa isi accesibilizeze continuturile si sa isi construiasca optim strategiile. Identificarea timpurie a dificultatilor de invatare reprezinta primul pas si abordarea lor cu responsabilitate profesionala este cel de-al doilea pas in rezolvarea lor eficienta.

Verbul " a învăța " este cel mai des asociat cu școala . Învățarea este cea mai semnificativă în această perioadă (de la naștere până la momentul școlarizării), reprezentând fundamentul oricărui proces de învățare ulterioară .

Exista numeroase argumentari practice care afirma ca scolarul cu dificultati de invatare prezinta o discrepanta severa intre abilitatea potentiala si realizarea actuala. Totodata elevul cu dificultati de invatare are probleme ce nu sunt legate de alte conditii sau situatii generatoare de dizabilitati (de pilda deficienta mentala, vizuala, auditiva) sau conditii negative in mediul de dezvoltare (acasa ori la scoala).

Toti elevii cu dificultati de invatare necesita servicii de educatie speciala, pentru a face fata cerintelor de la clasa, pentru a putea indeplini sarcinile specifice, servicii de care colegii lor nu au nevoie.

Elevii cu dificultati de invatare prezinta, in etapa de evaluare initiala, aceleasi caracteristici:

- intarziere in dezvoltarea limbajului;
- intarziere in dezvoltarea cognitiva;
- relationare dificila cu colegii de clasa;
- adaptare dificila la programul scolar;
- manifestarea preferintelor si interesului vadit pentru jocul liber .

Din anchetele sociale ale subiectilor cu dificultati de invatare, aflam cauzele care au generat dificultatile de invatare specifice acestor elevi, in randul carora un loc important ocupa situatiile familiale, in sensul ca, parintii sunt mult prea ocupati in viata profesionala, neglijand copilul. Redam, in continuare, afirmatii consemnate in anchetele sociale privind situatia copiilor care intampina dificultati de invatare:

-mama si tata, absolventi ai unor facultati de prestigiu, pozitionati in functii importante la companii de succes, sunt foarte ocupati la serviciu. Ajung acasa tarziu, dupa orele 20.00. efectueaza adesea calatorii de afaceri in tara si in strainatate;

-inainte ca fiul sa implineasca varsta de 6 luni, mama se intoarce la serviciu, de unde a plecat doar pentru a naste;

-parintii acestia sunt foarte prinsi, /stresati de problemele de serviciu si acasa. Aloca timp putin copilului. Conversatiile lor cu elevul sunt reduse, plimbarile impreuna cu el sunt rare;

-parintii isi manifesta sentimentele mai putin prin viu grai, prin contact fizic direct. Il coplelesc insa cu cadouri: jucarii, carti, dulciuri;

-ei incredinteaza cresterea si ingrijirea elevului unei persoane care sa-i substituie contra unei sume de bani;

-adesea bona, angajata pe baza varstei respectabile si a unor referinte pretioase, preia si sarcinile unei menajere. Acorda si ea mai putin timp elevului fiind coplesita de indatoririle de menajera intr-o casa mare;

-elevul ramane multa vreme singur. In timp, el dezvoltă o relatie cu substitutul de parinte, transfera in aceasta relatie nevoia sa de afectivitate si relatia cu proprii parinti se depreciaza continuu.

In general,cauzele care au generat intarzierea in dezvoltarea limbajului si in dezvoltarea cognitiva a copilului, au acelasi istoric. Astfel, odată cu intrarea în școală a copilului cu tulburări de limbaj, tabloul manifestărilor psihice se complică tot mai mult. Solicitarea copilului de a vorbi în fața colectivului de elevi și neputința lui de a se exprima corect îi provoacă o stare de oboseală intelectuală și fizică, hipersensibilitate afectivă și refuzul de a mai răspunde, de teamă să nu greșească. Acestea determină o serie de manifestări comportamentale, care afectează personalitatea copilului și relațiile lui cu ceilalți copii și cu adulții.

În funcție de particularitățile temperamentale, de vârstă, de educație și de dezvoltare mintală, tulburările de vorbire, în general, pot provoca și o excitație psihomotorie, manifestată prin agitații permanente, chiar în lipsa unor cauze corespunzătoare.

Urmărindu-le atent evoluția am constatat următoarele semne specifice elevilor cu dificultati de invatare:

- sunt neliniștiti, agitati, uneori agresivi și ușor distractibili;
- nu pot urmări directive și reguli;
- învață greu legătura între litere și sunete (citește pe litere și nu face sinteza silabei), nu poate forma cuvinte din sunete diferite;
- nu pot citi sau fac greșeli serioase de citire sau pronunție;
- au probleme în a reține propoziții și a înțelege timpul;
- nu scriu după dictare și nu fac legătura între cuvinte și imaginea lor scrisă;
- au de multe ori probleme și în copierea de litere, cuvinte și propoziții;
- sunt înceti în învățarea noilor deprinderi;
- au dificultăți în planificare și organizarea timpului;
- au tulburări în învățarea alfabetului;

Criterii de identificare pe domenii

În scriere, elevii:

- fac litere distorsionate;
- au dificultăți în păstrarea rândului;
- este lent în realizarea sarcinii;
- au dificultăți în a copia de la tablă.

În citire, elevii

- nu pot citi fluent;
- pierde frecvent locul în care se citește;
- inversează litere sau silabe în cuvinte.

Factorii pregnant determinanți ai dificultăților de învățare ce influențează elevul sunt structurați astfel:

a. Factori aflați sub controlul real al învățătorului:

b. Factori aflați în afara controlului învățătorului:

Un copil cu dificultăți de învățare nu este diferit de ceilalți copii, în afara școlii și nici chiar în școală, întotdeauna. Numai când învață în regim școlar apar deosebiri, disfuncționalitățile.

Dintre factorii aflați sub controlul învățătorului amintim:

- identificarea timpurie a predispozițiilor spre dificultăți de învățare și chiar a dificultăților de învățare ca atare;
- analiza de sarcini în învățarea individualizată pe elev;
- asigurarea unei conduite și ambianțe de succes pentru copilul cu dificultăți de învățare.

Factorii care ies de sub controlul învățătorului ne privesc mai puțin, dat fiind interesul nostru pentru a surprinde mai mult aspecte legate de relația învățător - elev cu dificultăți de învățare.

Elevii cu dificultăți de învățare trebuie să beneficieze de o atenție sporită din partea tuturor factorilor de decizie implicați, într-o formă sau alta, în activitățile instructiv-educative, deoarece aceștia au nevoie de terapie logopedică, terapie cognitivă, ludoterapie, terapie comportamentală și consilierea părinților.

În ameliorarea și compensarea copiilor cu dificultăți de învățare se începe cu reconstituirea relației cadru didactic-copil, ceea ce facilitează îndeplinirea mai multor roluri ale cadrului didactic: substitut de părinte, partener în învățare, mentor, confident și de ce nu, un adult semnificativ pentru copil. Această relație este fundamentul oricărui demers psihopedagogic. Prima recompensă pentru cadrul didactic, dar și pentru copil este aceea că vine la școală cu plăcere și cu încredere.

Relațiile interpersonală între elevii cu dificultăți în munca de învățare și unii dintre colegii de clasă, ne îndeamnă să recomandăm ca modalitate de îmbunătățire a situației școlare cooptarea într-un același grup în cazurile de atracție-atracție, pentru încitarea la interacționare faptică și verbală, considerând că rezultatele sunt benefice pentru elevii cu dificultăți de învățare (jocuri-exercițiu de stimulare și dezvoltare a comunicării orale, de stimulare a pronunției corecte: „Cine face așa?”, „Spune la fel ca mine”, „Spune repede și bine”).

Abordarea educativă a dificultăților de învățare a citirii și-a urmat cursul după aceleași etape, oprindu-se acolo unde am constatat disfuncții în evaluare și concepând sarcini, solicitări specifice, repetate și graduale similare cu cele din probele de evaluare utilizate, ceea ce a garantat focalizarea lor formativă

Demersurile pentru perceperea grafemelor aplicate în munca cu elevii care prezintă dificultăți în acest sens pot fi :

- arătarea literei de tipar, pe planșă (vizual);
- denumirea literei de către învățator (auditiv);
- pipăirea și manipularea literei din plastic, lemn de către elev (tactil);
- pronunțarea (repetarea) literei de către elev (autokinezie articulară);
- scrierea literei (mai întâi de tipar, pe format mare) de către elev (coordonare vizual-motorie-manuală);
- pronunțarea literei la solicitarea învățatorului (motrică auditivă);
- “scrierea” literei cu ochii închiși pe spații largi (orientarea spațială);
- “scrierea” literei pe pielea copilului în palmă, frunte, piept (grafognozie);
- recunoașterea prin tipărire a literei în relief cu ochii închiși (stereognozie);

Când scrie, însă, un copil are în față, de la bun început, în general vorbind, patru grade de dificultate în realizarea a ceea ce denumim generic scriere:

- Copierea literelor de tipar și, ceva mai greu, a celor de mână;
- Transcrierea: convertirea textului tipărit în text scris de mână;
- Dictarea : convertirea limbajului oral al altei persoane în text scris de mână;
- Autodictarea : o ipostază supremă, ce presupune conceperea, elaborarea integrală a unui text – mesaj scris de mână, născut mai întâi în mintea și-n limbajul interior al copilului și exteriorizat, cu mari eforturi.

Dificultățile de învățare a scrierii afectează profund randamentul școlar și se concretizează în erori la nivelul literelor, erori sintactice și erori de punctuație. Acestea sunt: omisiuni, confuzii, substituiri, inversări, adăugiri de litere, silabe, cuvinte, în plan morfologic, dar și-n plan sintactic se pot regăsi aceleași fenomene cu referire la pronume, articole, prefixe, sufixe, cuantificări, cuvinte instrumentale, putându-se altera chiar mesajul prin lipsa ordinei firești a cuvintelor în frază.

Se mai pot adăuga aspecte viciate în privința punctuației și chiar formei ca atare a scrisului: tușa literelor, mărimea și orientarea lor, înclinarea și legarea literelor de mână, orientarea rândurilor, etc.

Toate aceste tipuri de manifestări sunt denumite generic “disgrafie”.

Dificultățile de învățare a scrierii sunt mai diverse și mai nuanțate decât dificultățile de învățare a citirii, datorită faptului că citirea se limitează la actul lexic în trei variante (propriul scris, scrisul altcuiva, scrisul de tipar), în timp ce în scrierea unui text se vor regăsi erori de tipul: transcriere, copiere, dictare, concepție ideativă.

În conceperea originală a unui text apar dificultăți specifice în situații ca:

- autodictarea din memorie a unui citat, catren, poezie;
- crearea unui text descriptiv propriu-zis, referitor la redarea unei realități antepercepute;
- crearea unui text ideativ profund, valorizant, interpretativ, original.

În concluzie, în situație de dificultăți de învățare a scrierii se află acei elevi care, fără vreun motiv aparent, manifestă dificultăți de însușire și utilizare a scrisului, în condițiile unei inteligențe normale, a unei școlarizări suficiente și adecvate, a unei ambianțe familiale firești, a normalității activității perceptive, motorii și a unei conduite curente, de asemenea, normală.

În experiența de-a lungul anilor de exercitare a profesiei, fiecare cadru didactic descoperă la clasă elevi cu dificultăți de învățare. Rolul său în depistare timpurie a dificultăților de învățare este crucial pentru evoluția ulterioară a acestora. Fiecare dificultate de învățare trebuie tratată diferențiat, fiecare copil trebuie tratat cu considerație și respectul cuvenit de către cadrul didactic.

Prin recunoașterea tulburării de învățare la elevi, învățătorul a făcut primul pas în remedierea elevului. Din momentul în care învățătorul devine competent în stabilirea cauzelor dificultăților de învățare, el va fi capabil să abordeze în mod diferențiat învățarea/educarea acestui elev. Aceasta necesită eforturi și energii suplimentare din partea învățătorului, deoarece elevii cu dificultăți de învățare au nevoie de activități recuperatoare și de o atitudine specifică, conform nevoilor individuale. Această abordare diferențiată necesită o colaborare strânsă între pedagog și psihologul școlar. Pe de o parte, învățătorului îi revin responsabilitățile abordării diferențiate, pe de altă parte, colaborarea lui cu psihologul școlar mărește eficacitatea intervenției educaționale.

Activitatea psihopedagogică cu copiii cu dificultăți de învățare trebuie să prezinte un efect dublu :

- având un caracter corectiv - formativ, ea are ca scop central reducerea și corecția deficiențelor intervenite în dezvoltare ;
- prin întreținerea și stimularea factorilor non - intelectuali ai personalității cum ar fi : motivația de învățare, interes, senzația competenței, aptitudini de comunicare verbală, etc .

Copiii aflați în dificultate în contextul educației extrafamiliale

Asigurarea și respectarea drepturilor copiilor și plasarea acestora într-o zonă de interes special constituie o prioritate națională, conform Strategiei guvernamentale în domeniul protecției copilului. **Principiile** pe care se fundamentează strategia sunt:

- principiul interesului superior al copilului;
- principiul nediscriminării și egalității șanselor;
- principiul asigurării unui mediu familial;
- principiul descentralizării și responsabilității comunității;
- principiul solidarității;
- principiul intervenției intersectoriale și interdisciplinare;

- principiul parteneriatului.

În 1996 U.N.I.C.E.F. a adoptat programul *Delors* cu privire la provocarea unei noi calități a educației școlare. În acest program se arată că este necesar ca elevii să învețe:

▷ *să știe*, să fie productivi în utilizarea literelor și cifrelor, pricepuți în rezolvarea de probleme, să posede cunoștințe generale și speciale, să fie conștienți de drepturi și obligații să se poată adapta continuu la învățare

▷ *să facă* - să-și dezvolte capacitățile de legate de satisfacerea nevoilor de bază, să-și îmbunătățească calitatea vieții, să ia decizii și să întrețină relații sociale, să-și utilizeze abilitățile profesionale și tehnologice pentru a reuși pe piața globală și locală

▷ *să lucreze împreună* - să se înțeleagă pe sine, pe ceilalți și interdependențele; să știe cum să creeze, să dezvolte și să se bucure de o familie; să participe cu sens la afacerile civile; să învețe să facă față conflictelor și să respecte pluralismul, diversitatea și diferențele complexe legate de sex, religie și cultură

▷ *să fie* - să-și dezvolte toate aspectele propriei personalități și al propriului potențial; să-și dezvolte gândirea critică, conduita autonomă, judecata și simțul răspunderii; să învețe cum să fie sănătos și cum să se joace și să facă sport, să valorizeze cultura, să respecte un cod etic, să vorbească pentru el însuși și să fie mobil și optimist în viață.

U.N.I.C.E.F. adaugă o altă dimensiune fundamentală, derivată din ideea educației pentru dezvoltare:

▷ *să se transforme pe sine însuși și societatea* - să protejeze mediile, să militeze pentru o societate non-discriminativă, să dezvolte solidaritatea umană și conștiința de a-i servi/ajuta pe ceilalți; să simtă, să reflecteze și să acționeze asupra realității nu doar pentru adaptare la ea, ci și pentru transformarea acesteia.

În luna septembrie 2001, Adunarea Generală a O.N.U. a propus principiile generale pentru educația copiilor. Unul din aceste principii este susținerea familiilor și părinților. În dezvoltarea acestui principiu se înscrie și Federația Internațională a Comunităților Educaționale (F.I.C.E.), fondată în 1948 sub auspiciile U.N.E.S.C.O. F.I.C.E. România are 18 filiale județene și numără peste 7.000 de membri simpatizanți, persoane fizice și instituții. Obiectivul principal al F.I.C.E. România este apărarea drepturilor copilului, dezvoltarea profesională a domeniului de educație extra-familială. Câteva din proiectele de dezvoltare sunt:

▷ Optimum – program pentru sprijinirea copiilor cu afecțiuni hepatice, oftalmologice și infectați cu H.I.V.

▷ Cunoaște și decide – program de prevenire primară a consumului de droguri în rândul adolescenților

▷ A fi părinte - ajută să te ajuți singur – proiect umanitar de intervenție interactivă de tip preventiv, pentru școlari cu risc delicvențial, urmărind ameliorarea climatului familial și optimizarea relațiilor părinte-școală-copil.

Asemenea proiecte ar fi eficiente.

Obiective:

- identificarea copiilor cu grad ridicat de risc;
- crearea unui serviciu multifuncțional în sprijinul copiilor din familii foarte sărace cu mulți copii, familii monoparentale etc.;
- prevenirea abandonului școlar și a instituționalizării;
- recuperarea copiilor cu risc de repetenție;
- responsabilizarea părinților (susținătorilor legali);
- monitorizarea familiilor cu probleme de integrare socială, fără suport material, cu carențe educaționale etc.

Beneficiari: Copii între 7 și 16 ani.

- din familii aflate în dificultate psiho-socio-economică;
- în situații școlare limită;
- în risc de abandon școlar;
- din familii foarte sărace (sub minimul de subzistență);
- lipsiți de posibilități de supraveghere și suport din partea familiilor, din motive obiective (fără părinți, crescuți de bunici, părinți bolnavi, neștiutori de carte etc.);

Resurse financiare:

* Pentru inițierea proiectului (dotări, materiale necesare amenajării) – 30.000.000 lei

* Pentru derularea proiectului: 30 copii x 18.000 lei/zi x 21 zile/lună = 11.340.000 lei x 9 luni = 102.060.000 lei

Inițializarea proiectului s-a făcut prin alegerea, de către cadrele didactice ale unei școli, a unui număr de 50 de copii care îndeplineau condițiile necesare pentru a fi incluși în program. Acestor copii li s-au făcut anchete sociale de către asistenții sociali ai D.J.P.D.C.,

în urma cărora s-au selecționat 30 de copii împărțiți în două grupe: 15 copii din ciclul primar, clasele II-IV, și 15 copii din ciclul liceal și profesional.

Programul zilnic al copiilor înscriși la Centrul de zi cuprinde trei repere:

- servirea mesei de prânz (13³⁰-14³⁰);
- pregătirea lecțiilor pentru a doua zi;
- pregătire suplimentară, consultații la obiecte din planul de învățământ, activități educative sau distractive.

Pentru supravegherea elevilor, conducerea proiectului poate desemna un coordonator de program, salarizat cu jumătate de normă de pedagog școlar și un număr de 8 cadre didactice, implicate în activitățile zilnice, salarizate în sistem de plată cu ora. Prepararea și servirea hranei pentru copii poate fi asigurată de cantina școlii, costurile fiind decontate lunar de D.P.D.C.

În vederea continuării proiectului pilot, se pot face evaluări prin discuții cu părinții elevilor implicați în proiect, prin analiza situației școlare și a celei familiale, precum și prin chestionare aplicate elevilor și cadrelor didactice implicate. Proiectul poate fi o reușită, urmând continuarea lui în anul școlar viitor, cu un număr sporit de elevi.

4.6.2.Tratament si psihoterapie

Asemenea probleme necesita o evaluare complexa de catre un expert care sa poata evalua toate problemele diferite care afecteaza copilul. Psihiatrul sau psihoterapeutul poate ajuta la coordonarea evaluarii. Aceasta include a vorbi cu copilul si familia, evaluarea situatiei lor, trecerea in revista a testelor educationale si consultarea cu scoala. Apoi psihiatrul/ psihologul/ psihoterapeutul face recomandari privitoare la abordarea scolara potrivita, nevoia de educatie speciala sau logoterapie si ajuta parintii sa vina in ajutor copilului prin maximalizarea potentialului sau de invatare. Uneori este neecsara psihoterapia individuala sau de familie. Se poate prescrie medicatie pentru hiperactivitate. Este important de intarit increderea copilului in sine, care este vitala pentru dezvoltare, ca si ajutorul dat parintilor si altor membrii ai familiei pentru a intelege si a se descurca cu dificultatile de invatare ale copilului.

Una dintre tendințele modernizării învățământului vizează flexibilitatea instrucției și educației pentru a asigura dezvoltarea capacităților și aptitudinilor fiecărui elev, în raport cu propriile posibilități. Școala este chemată să organizeze procesul de predare-învățare-evaluare în așa fel încât să-l pună pe elev cât mai devreme posibil în posesia unor mijloace proprii de însușire a cunoștințelor, de aplicare în practică în mod constant și creator. În literatura de specialitate, conceptul de instruire diferențiată a fost abordat din perspective multiple : strategii de optimizare a învățării, proces dinamic, categorii fundamentale instructionale, direcții de formare a competențelor cadrelor didactice.

Problema instruirii diferențiate nu este nouă, ci numai modul de abordare.

În acest sens, aria preocupărilor s-a extins :

În direcția conceperii unei activități instructiv-educative mai variate, nuanțate în raport cu diferențele dintre elevi în limitele normalului ;

În sensul promovării unei acțiuni complexe de asistență a copilului (medicală, socială, psihopedagogică).

Instruirea diferențiată vizează adaptarea activității de învățare - îndeosebi sub raportul conținutului, al formelor de organizare și al metodologiei didactice- la posibilitățile diferite ale elevilor, la capacitatea de înțelegere, ritmul de lucru propriu unor grupuri de elevi sau chiar fiecărui elev în parte (I. T. Radu, 1969)
" Întrecând natura și societatea umană progresează prin diferențiere și nu prin uniformizare, interesul educatorilor nu trebuie să fie tocirea particularităților individuale până la

dispariție, ci respectarea lor, pentru că prin educație și instruire fiecare individualitate să poată fi transformată într-o personalitate umană, capabilă să creeze noi valori materiale și spirituale." (Dicționar de pedagogie contemporană, Ed. Enciclopedică Română, București, 1969)

Premisa oricărei acțiuni de tratare diferențiată o constituie depistarea și decelarea trăsăturilor care-i diferențiază pe subiecți, stabilirea rolului fiecăreia în definirea comportamentului care conduce la performanțele așteptate.

În lucrarea "Învățământul diferențiat - concepții și strategii", I.T.Radu menționează câteva trăsături generale caracteristice strategiei învățământului diferențiat:

Activitatea școlară, prin conținutul ei și prin programul de lucru, este adaptată intereselor și aptitudinilor elevilor ;

Posibilitatea de a alege dintr-un grup larg de discipline pe acelea care îi interesează mai mult ;

Preponderența modalităților de tratare diferențiată a elevilor în cadrul unor colectivități în componența eterogenă din punct de vedere al capacităților lor de învățare și al rezultatelor obținute

Alternarea activității în grup cu munca individuală ; diferențierea acestor strategii didactice în funcție de particularitățile unor grupe de elevi dintr-o clasă ;

Variabilitatea, mai ales din punct de vedere al gradului de dificultate a lucrărilor de muncă independentă efectuate în clasă sau acasă.

O privire comparativă asupra concepției tradiționale a activității instructiv-educative și asupra activității diferențiate, în scopul reliefării marelui câștig în planul dezvoltării armonioase a personalității copilului, în raport cu propriul potențial, este semnalată de Adriana Rotaru în lucrarea " Consiliere și orientare", 2002:

Activitatea în stil tradițional	Activitatea diferențiată
Diferențele între elevi sunt mascate; se acționează asupra lor doar când devin problematice; Interesele copilului sunt rar apelate ; Domina activitatea cu întreaga clasă;	Diferențele între elevi sunt studiate și acceptate ca bază de pornire în demersul instructiv-educativ; Elevii sunt ghidați în sensul propriilor interese și a alegerilor ghidate de acestea; Se folosesc forme de organizare a activității diferite: pe grupe, în echipe, frontal sau individual;

Încercând să creioneze o imagine cât mai clară asupra copiilor cu abilități înalte, Liliana Stănescu (1993) prezintă câteva caracteristici considerate ca fiind definitorii:

Tendința de a învăța "de ce" și "cum" și nu "prin ce"

Un vocabular neobisnuit pentru vârsta sau clasă în care se află;

Preocupări timpurii pentru problemele adulte ca: religie, politică, sex, vârstă, rasă, etc.

Plictiseala la sarcinile de rutină

Ritm rapid de învățare

Însusirea timpurie a conceptelor abstracte

Dorinta sustinuta de a afla, a cunoaste

Motivatie puternica în realizarea sarcinilor de rezolvare a problemelor

Un larg sir de interese.

În lucrarea " Aveti un copil inteligent! Testati-l! " (1992), V. Serebriakoff prezinta o lista de caracteristici ale copiilor supradotati care poate constitui un instrument de identificare a aptitudinilor copiilor:

Poseda puteri superioare de rationament, de folosire a ideilor abstracte, de generalizare plecând de la fapte specifice, de înțelegere a semnificatiilor si a conexiunilor;

Au conexiune intelectuala;

Învata cu usurinta si fara dificultate;

Au o gama larga de interese;

Dipun de o atentie marita care le permite sa se concentreze si sa persevereze an rezolvarea problemelor si intereselor urmarite;

Dispun de un vocabular superior din punct de vedere cantitativ si calitativ comparativ cu alti copii de aceeasi vârstă;

Aptitudinea de a lucra independent;

Citesc de timpuriu;

Manifesta un spirit puternic de observatie;

Manifesta initiativa si originalitate în munca intelectuala;

Vioiciune si rapiditate în raspunsul formulat la noile probleme;

Sunt capabili sa memoreze cu rapiditate;

Prezinta un interes ridicat fata de natura mediului si a universului;

Poseda o imaginatie neobisnuita;

Realizeaza cu usurinta instructiunile complexe;

Citesc rapid;

Au multe pasiuni;

Au interese literare care sa acopere o gama larga de subiecte;

Folosesc în mod frecvent si efectiv biblioteca;

Sunt superiori la matematica, îndeosebi în rezolvarea problemelor.

În 1971, ca rezultat al unei cercetari efectuate asupra unui lot de 50 de subiecti exceptionali proveniti din medii sociale diferite, de catre L. Bandura, au fost mentionate ca semnificative urmatoarele caracteristici:

Elevii supusi observatiei erau fruntasi si la învatatura, depasind cerintele impuse de programa scolara, își completeaza cunostintele printre lecturi individuale diversificate;

Corectitudine si originalitate în efectuarea temelor pentru acasa, în formularea raspunsurilor;

Depasesc cu mult colegii de aceeasi vârsta an privinta înțelegerii si rezolvarii diferitelor probleme, mai ale de matematica;

Realizeaza cu usurinta asociatii între fapte, au o buna memorie;

Manifesa interese ample si variate;

Sunt pasionati pentru multe activitati extrascolare;

Se bucura de simpatia colegilor si nu se manifesta tendinta de izolare fata de grupul din care face parte.

Dupa Ernst Hany, trasaturile dominante sunt:

Capacitate de înțelegere marita;

Posibilitatea asimilarii unui numar marit de cunostinte;

Ritm rapid de învatare, sensibilitate si creativitate;

Nivele înalte de motivatie;

Implicare afectiva marita;

Curiozitate intelectuala;

Dorinta de confirmare sau recunoastere a succeselor.

În articolul sau " Une approche de la definition de l' enfant precoce" (1989), Paul Merchat prezinta urmatoarele caracteristici psihocomportamentale frecvent întâlnite la precoci:

Sensibilitate si imaginatie / precocele încearca sentimente într-o acceptie nemasurata de placere sau durere;

" Capacitate de a crea irealul;

Curiozitate pentru diferite domenii, abordeaza de la vârste mici (ani) " probleme des limites" (problema limitelor) : viata, timp, Univers;

Rationament complex fata de vârsta sa;

Întoarcere catre sine si ocupatii solitare;

Creativitate adesea decalata în raport cu vârsta / creeaza opere personale datorate imaginatiei lor, care depind- în mare masura- de mediul socio-cultural si material pus la dispozitie;

În fantezmele lui caută soluții la inadaptarea pe care o prezintă / imaginația lui poate merge către reprezentări, cel mai adesea iluzorii sau câteodată halucinatorii care obsedează spiritul copilului;

Concentrare maximă în activitatea aleasă / toate energiile (afective, intelectuale, organice) se îndreaptă către activitatea în curs de desfășurare, putând astfel atinge perfecțiunea; câteodată uita unde se află;

Usurinta în a-și justifica actele;

Încetineala în activitățile sportive colective / el preferă sportul individual atunci când face sport; prezintă interes pentru tehnica sportului;

Angoase nocturne generate de bogata sa imaginație;

Înțelege cu ușurinta raporturile dintre lucruri;

Prezintă o viziune globală asupra lucrurilor care dau impresia celui ce știe tot;

Povestesc în detaliu evenimentele, cu încântare, cu plăcere;

Impresia de pierdere de vreme / asimilează mult mai repede decât ceilalți copii, o parte a cunoștințelor predate sunt cunoscute;

Discurs în care înlănțuirea dintre ideile imaginate sunt adesea anacronice.

Performanța superioară în sfera cognitivă este legată nemijlocit de rezolvarea de probleme. Torrance (1962) afirmă că există un paralelism între situația de rezolvare a unei probleme, în ambele cazuri, o strategie nouă pe care o va folosi în soluționarea concretă a situației date (E. Mare, 1986).

Numeroase cercetări au condus la includerea creativității în noțiunea de supradotare (Getzels, Jackson, Wallach, Kegan s.a.).

Hammer (1941), potrivit unui studiu consacrat creației artistice, a constatat că cei înalți creativi în acest domeniu prezintă:

mare profunzime a trăirilor;

Un mod personal, original de sensibilitate;

Tendința de a se retrage și a observa oameni sub diferite aspecte (gesturi, fizionomie etc.)

Încredere și hotărâre;

Ambiție și putere de muncă;

Componente comportamentale feminine combinate cu forță masculină;

Unicitate și independență;

Razvratire;

Nevoia activa de a arata, demonstra, expune, a se manifesta, a dovedi;

Toleranta la suferinta;

Gama larga de trairi emotionale în sfera afectivitatii;Capacitatea de a -si converti anumite dezechilibre emotionale înnascute în forta de munca, perseverenta în creatie (M.Jigau, 1994).

Cercetatorul german Heinz Reis (1971) a încercat sa puna alaturi toate însusirile care au fost identificate de catre diferiti

autori:

Din punct de vedere al produsului creatiei:

Aplica solutii rare, originale, valoroase, utile, stimulative pentru gasirea altor solutii similare;

Din punct de vedere al personalitatii:

suporta mai usor sentimentul de nesiguranta, conflictele;

se caracterizeaza printr-o toleranta la dominare, perseverenta în atingerea scopului; motivatie puternica;

aleg mai curând problemele mai dificile si mai complexe;

manifesta spirit autonom;

dovedesc multilateralitate, independenta, nu asteapta ajutor din afara;

usurinta în schimbarea atitudinilor;

echilibrati din punct de vedere emotional;

introvertiti;

poseda simtul propriei valori;

deschisi, au încredere în fortele proprii;

Din punct de vedere al priceperilor proprii:

usurinta în formarea reprezentarilor si a notiunilor;

gândire neconventionala

inventivitate;

usurinta în efectuarea asociatiilor;

poseda capacitate analitica, dar si sintetica;

mobilitate intelectuală în folosirea cunoștințelor;
aptitudini pentru construirea de noi structuri;
sensibilitate la problemele mediului din jurul lor;
deschisi, pot să aplice metode noi, să întreprindă o nouă interpretare.
(L. Bandura, 1978)

4.6.3. Unele strategii de promovare a succesului școlar la elevii cu dificultăți de învățare, din ciclul primar

Lucrările referitoare la condițiile succesului și insuccesului școlar au devenit tot mai numeroase. Interesul crescând pentru acest sector de cercetare nu se datorează unei curiozități gratuite. Ele se determină și de exigențele sociale tot mai imperioase. La inteligență egală, nivelul de inserție socială a unui individ depinde de nivelul său de instruire. În acest sens, remarcăm lucrarea „Strategii de promovare a succesului școlar în ciclul primar” (C. Crețu, 1997) care se dorește a fi un ghid de orientare, având ca subiect această problemă. Ea este structurată pe două părți: o parte abordează în plan teoretic aceste strategii de promovare a succesului școlar și o parte de cercetare pedagogică, având ca scop studierea efectelor tratării diferențiate a elevilor asupra rezultatelor la învățatură în condiții metodologice specifice alternativei educaționale *step by step*. Literatura de specialitate grupează aceste strategii în trei mari domenii, aflate în interacțiune:

1. strategii de natură pedagogică;
2. strategii de natură psiho-socio-fiziologică;
3. strategii de natură familială.

Strategiile de natură pedagogică sunt numeroase; printre cele mai importante sunt:

- ▷ calitatea și modernitatea curriculum-ului (planuri, programe analitice, manuale școlare);
- ▷ nivelul pregătirii psihopedagogice a învățătorilor, pe baza căreia să manifeste o deosebită măiestrie pedagogică și un elevat și dinamic tact pedagogic;
- ▷ o modernă și completă bază tehnico-materială necesară activității instructiv-educative;

▷ folosirea de strategii didactice moderne, care să determine caracterul activ-participativ al elevilor în actul învățării și care să asigure accesibilitatea și operaționalitatea cunoștințelor însușite;

▷ concomitent cu o tratare frontală a elevilor, să fie prezentă activ și permanent o tratare individuală și diferențiată a acestora, urmărindu-se valorificarea la nivel de înaltă performanță a posibilităților individuale ale subiecților actului instructiv-educativ (capacități intelectuale, aptitudini, interese, aspirații etc.);

▷ asigurarea transferului de cunoștințe;

▷ relații democratice între elevi și educatori.

Strategii de ordin psiho-socio-fiziologic:

▷ asigurarea unui organism bine dezvoltat, sănătos, puternic și echilibrat;

▷ asigurarea unui psihic normal, echilibrat, capabil să dezvolte o activitate intelectuală, afectivă, volitivă etc. (În cadrul acestei strategii un rol foarte important îl ocupă starea de pregătire a copilului pentru activitatea școlară, lucru care se realizează în mare măsură în cadrul grădiniței, la grupa pregătitoare.);

▷ asigurarea unor relații interumane și sociale favorabile.

Strategiile de natură familială reprezintă condiții de obținere a succesului școlar:

▷ prezența unui grup familial încheiat;

▷ familia trebuie să fie preocupată constant pentru educația elevilor;

▷ cultivarea de către părinți a atitudinii serioase față de școală și implicit față de învățatură;

▷ asigurarea în familie a unor condiții favorabile pentru învățatură și cultură;

▷ cultivarea din partea părinților a spiritului de independență și învățatură, păstrând totodată și tutelare sau autoritarism față de copii (trebuie să existe un simț al măsurii în atitudinea și exigențele părinților).

Partea a doua a lucrării – tema de cercetare – parcurge etapele unui demers în acest sens; astfel:

▷ s-a formulat problema: Copilul, acest „Candidat la umanitate”, dobândește, prin intermediul procesului de învățământ, cele mai noi achiziții din toate domeniile, în scopul unei pregătiri temeinice pentru a răspunde exigențelor societății; **C. Crețu** (1997) susține necesitatea unui curriculum diferențiat, ca strategie de promovare a succesului școlar prin aplicarea căreia se poate ajunge la reducerea subrealizărilor școlare și la o mai eficientă și comodă „exprimare” a „excelenței intelectuale”.

▷ Scopul: Studiarea efectelor tratării diferențiate a elevilor asupra rezultatelor la învățatură în condițiile metodologice specifice alternativei educaționale *step by step*.

▷ Obiective operaționale:

O1: să evidențieze relația cauzală dintre tratarea diferențiată a elevilor și reușita școlară;

O2: să construiască strategii de adecvare a învățării la posibilitățile interne ale elevului;

O3: să detecteze dificultăți la învățatură ale elevilor prin utilizarea fișelor de observație;

O4: să ilustreze evoluția pregătirii elevilor pe o perioadă delimitată de instruire.

▷ Ipoteza cercetării: Tratarea diferențiată favorizează mai mult reușita școlară comparativ cu abordarea frontală a învățării. Problema va fi studiată în cadrul alternativei educaționale *step by step*, deoarece oferă un cadru metodologic favorabil diferențierii și chiar individualizării procesului de învățare.

Studierea atentă a rezultatelor elevilor prin analiza, compararea, clasificarea, corelarea lor evidențiază cu certitudine evoluția ascendentă a subiecților, progresul în activitatea de învățare. „Inovația” introdusă în procesul de predare-învățare, respectiv tratarea diferențiată, își justifică pe deplin contribuția la diminuarea treptată a rămânerii în urmă la învățatură și, implicit, obținerea succesului școlar. Ipoteza cercetării își găsește confirmarea prin toate rezultatele înregistrate.

Situația de la care s-a pornit în cercetarea descrisă indică rezultate inferioare celor obținute în final. Dacă, în condițiile învățământului de tip frontal, un număr de 8 elevi scriau fără greșeli, iar 12 nu stăpâneau regulile de punctuație învățate; la sfârșitul perioadei de învățare în condițiile învățământului individualizat, reușesc să scrie fără greșeli 10 elevi, iar elevii care încă nu și-au însușit punctuația, sunt în număr de 7.

De asemenea, concludentă pentru confirmarea validității ipotezei este și analiza nivelurilor de distribuție a măsurilor în cele două situații de administrare a probelor de evaluare. Dacă la testarea inițială rezultatele elevilor erau distribuite pe șase niveluri ierarhice, la testarea finală ele apar distribuite pe cinci niveluri, cu tendința de polarizare către notele mari. Prin diferențierea procesului de predare-învățare, s-a reușit recuperarea a trei elevi mediocri și propulsarea lor pe o treaptă superioară în scara de notare.

Creșterea evidentă a numărului de elevi care au obținut nota maximă explică efectul învățământului individualizat asupra rezultatelor la învățatură. Reușita rezolvării corecte și fără sprijinul educatorului a unei probe de evaluare cu un grad mai mic de dificultate și obținerea unei note maxime pentru performanța înregistrată au avut un impact pozitiv în

plan motivațional, atât pentru elev, cât și pentru părinții acestuia. Eforturile mobilizatoare au crescut progresiv și direct proporțional cu evoluția ascendentă a rezultatelor elevilor.

Copiii și, în special, școlarii mici au nevoie de un anumit tip de exigență dublat de un anumit tip de toleranță cu scop stimulat. Pasiunea pentru un anumit obiect de învățământ se dezvoltă în relație directă cu rezultatele bune obținute în acest domeniu de studiu. Se impune deci ca elevul să fie ajutat să obțină bune rezultate la învățătură, care să-i răsplătească așteptările pe măsura efortului depus și să se bucure de succes. Calea cea mai sigură în acest sens o reprezintă tratarea diferențiată a elevilor, în funcție de posibilitățile lor interne, de interesele și aptitudinile prin care se exprimă domeniul lor de „exelență”.

Acțiunile instructiv-educative reușite sunt acele condiții pedagogice care asigură succesul școlar al elevului. Transformând în mod real și în sensul dorit personalitatea școlarului, învățătorul îl ajută să devină capabil să rezolve problemele și să realizeze sarcinile școlare la nivelul cerințelor instructiv-educative, care, o dată cu trecerea de la o clasă la alta, devin din ce în ce mai complexe și mai variate. La rândul lor, realizarea efectivă a activităților și asimilarea, interiorizarea reală a cerințelor școlare determină schimbări profunde în structura personalității școlare. Relația dintre acțiunea pedagogică și dezvoltarea psihică a elevului presupune ca obiectivele pedagogice formulate în termeni generali să fie transcrise într-un sistem de acțiuni și operații didactice concrete, accesibile fiecărui învățător. Transcrierea generalului în particular devine posibilă din momentul în care „arta” de a instrui și a educa se transformă în „știința experimentală” a formării omului.

Se știe că știința și practica educației nu se rezumă la constatări ca: „elevul nu înțelege” sau „elevul nu este capabil, nu vrea, nu-i place etc.”, care nu sunt decât simple clișee negative ce pot submina nu numai reușita școlară a elevului, ci însăși finalitatea activității didactice. O veritabilă inteligență sau o motivație reală pentru activitatea școlară poate fi formată numai prin realizarea unui asemenea sistem de obiective instructiv-educative, care transformă în mod continuu activitatea elevului și prin aceasta însăși inteligența, motivația, atitudinea sa. Problema pedagogică constă doar în găsirea acelei căi care sporește, perfecționează în mod real competența elevului în activitatea școlară.

În canalizarea spre munca școlară a curiozității și a activismului natural al copilului, tactul pedagogic este condiția decisivă a transformării curiozității infantile, încă generală și nespecializată, în interese cognitive, în trebuința de realizare (de performanță), ceea ce marchează cristalizarea motivației intrinseci în activitatea școlară. Un educator abil creează

situații didactice potrivite obiectivelor concrete, imprimând procesului instructiv-educativ conținutul și structura dorită, direcția și ritmul adecvat, menținând astfel nivelul optim de activare a elevului de-a lungul activității sale. Dascălul care colaborează efectiv cu elevul, incitându-l să argumenteze și să contraargumenteze, permițându-i să „descopere” informații noi schimbă în esență personalitatea elevului, contribuind din plin la realizarea potențialităților, la crearea plăcerii de a munci și a atitudinii pozitive a elevului față de activitatea școlară.

Reușita școlară a copilului, care rezultă din interacțiunea factorilor psihofiziologici, pedagogici și sociali, indică atât dorința și capacitatea elevului de a se adapta la cerințele muncii școlare, cât și preocuparea și capacitatea cadrului didactic de a crea un mediu școlar predominant „selectiv” sau „adaptativ”. Succesul școlar este un „barometru” al gradului de adaptare școlară a elevului, fără a fi un scop în sine, așa cum poate deveni el în unele cazuri. Ca un principiu general se poate reține ideea că reușita școlară a elevului trebuie să fie maximă posibilă nu numai în raport cu cerințele externe, ci și cu posibilitățile interne ale elevului. Orice progres înregistrat în activitatea de învățare, în sensul depășirii unei dificultăți anterioare se asociază cu ideea de succes școlar.

Alături de relevarea capacității de adaptare școlară a elevului, reușita școlară furnizează informații și despre calitatea acțiunii pedagogice și personalitatea cadrului didactic, factori care condiționează în mare măsură succesul celui dintâi. Astfel, capacitatea învățătorului de a-l conduce și a-l apropia de elev de nivelul și de logica științei, prin logica activității didactice, este o condiție importantă a succesului școlar, mai ales în cazul acelor care prezintă aptitudini școlare mai slab dezvoltate.

De cele mai multe ori, familia vine în sprijinul școlii pentru ameliorarea reușitei școlare a elevului, dar uneori „valorile” promovate în familie nu coincid întrutotul cu cele cultivate în școală. Colaborarea reală între școală și familie, mai ales în cazul elevilor slabi la învățătură, poate fi un factor favorizant al învingerii de către elev a dificultăților școlare.

Ori de câte ori reușita școlară a elevului rămâne sub nivelul posibilităților sale, se cer intervenții psihopedagogice prompte în vederea detectării și combaterii cauzelor reușitelor inferioare. Contribuțiile valoroase ale biologiei, psihologiei, medicinei etc. la consolidarea „științei educației” au creat premisele conceptuale și metodologice necesare pentru a mări eficiența activității instructiv-educative, care este calea cea mai sigură a lichidării și a prevenirii inadapțărilor și a pierderilor școlare.

Pentru ca modificările inițiate în conținutul sau în metodele de învățământ să fie reale și eficiente, se impune totodată și modernizarea formelor de organizare a activității instructiv-educative, schimbarea concepției cadrelor didactice despre învățământ, modernizarea evaluării randamentului școlar, schimbarea relației cadru didactic-elev etc. Pe scurt, pentru a fi eficientă, orice încercare de modernizare a învățământului presupune adoptarea perspectivei sistematice, adică punerea în discuție a organizării școlii însași. Se impune din acest punct de vedere, adoptarea unei strategii care să conducă la crearea unui mediu școlar cu valențe pozitive asupra desfășurării propriu-zise a procesului de învățământ. Se au în vedere asemenea măsuri cum ar fi: competența și prestigiul profesional al educatorului, mărimea și structura colectivului de elevi, baza materială din școală, calitatea procesului didactic, climatul de muncă din școală.

4.6.4. Rolul metodelor interactive în activitățile cu elevii cu dificultăți de învățare

Lumea contemporană se caracterizează printr-o evoluție rapidă și imprevizibilă a științei și tehnicii, generând o gigantică mișcare de idei, de intervenții și descoperiri, o creștere exponențială a informației și tehnologiilor de vârf. Acestea au drept consecință informatizarea societății, restructurarea și reînnoirea unor demersuri epistemologice pluridisciplinare din toate sectoarele vieții sociale (globalizarea).

Acest context al schimbărilor, precum și ideea că adevărata învățare este cea care permite transferul de achiziții în contexte noi, observația practică, conform căreia elevii se implică mai mult în procesul de învățare atunci când lucrează în grup și au o sarcină sau un scop bine definit, faptul că abordările frontale sau individuale nu mai reușesc să capteze elevul sau să-l motiveze, susțin în modalități argumentate necesitatea utilizării metodelor interactive.

Metodele interactive sunt acelea care determină atât implicarea profundă-intelectuală, psihomotorie, afectivă și volițională a subiectului învățării în dobândirea noului, în construirea cunoașterii, în formarea și dezvoltarea abilităților, capacităților, competențelor, comportamentelor, cât și colaborarea, interacțiunea între elevi.

Folosirea metodelor interactive are o deosebită importanță, activizarea elevilor fiind o necesitate impusă obiectiv din două considerente: pe de o parte, este cerută de obiectivele educaționale ale sistemului de învățământ, de societatea care are nevoie de un om activ, iar, pe de altă parte, de dinamica și energia specifică proceselor psihice și activității copilului. Dorința de cunoaștere a copilului se manifestă de timpuriu, fiind o caracteristică a acestei perioade de vârstă.

Metodele interactive se pot împărți în trei categorii (Bocoș, M., *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*):

1. *Metode de dezvoltare a spiritului activ*: conversația euristică, jocul didactic, munca independentă, exercițiul, problematizarea, învățarea prin descoperire, studiu de caz, jocul de rol etc;

2. *Metode de dezvoltare a spiritului creativ*: brainstorming/asaltul de idei, frisco, sinectica, philips 6-6 etc;

3. *Metode de dezvoltare a spiritului critic*: cadranele, ciorchinele, cvintetul, turul galeriei, cubul, mozaicul, predarea reciprocă, rețeaua personajelor, jurnalul dublu etc.

În calitate de dascăl deschis spre inovație și modernizare, am aplicat la clasă metode interactive care și-au dovedit pe deplin eficiența, în urma utilizării acestora făcându-se remarcate mai multe aspecte, dintre care pot fi menționate următoarele:

- metodele interactive oferă un context constructivist de realizare a experiențelor de învățare, într-o manieră atractivă, care îi implică pe elevi în studiu, îi expune unei mari diversități de opinii, dar și unei viziuni pluridisciplinare/transdisciplinare integratoare, comprehensive, pregătindu-i pentru rezolvarea unor situații problematice din viața cotidiană;

- cadrul constructivist influențează întreaga triadă a mecanismelor cognitive superioare ale elevilor: *gândirea* (prin angajarea operațiilor acesteia, care ajută la surprinderea esențialului), *memoria* (prin învățarea activă, bazată pe restructurări permanente în sistemul de cunoștințe, prin raportarea noilor noțiuni la cele anterioare, asigurându-se astfel retenția pe termen îndelungat), *imaginația* (prin încurajarea exprimării libere, prin valorizarea spontaneității și originalității răspunsurilor). Aceste metode promovează interacțiunile și schimburile intelectuale între elevii clasei, fiind importante pentru autodescoperirea capacităților și limitelor proprii, pentru o autoevaluare obiectivă. Spre exemplu, în cadrul unei secvențe didactice de învățare prin metoda „Turul galeriei” cu tema „Ortograma sa/s-a”, după fiecare tur, fiecare grupă sau persoană și-a reexaminat posterul, l-a completat, l-a corectat și s-a autoevaluat: „astăzi am lucrat mai bine decât grupa numărul 2, dar mai slab decât grupa numărul 4”, „mă situez printre elevii buni, deoarece am dat numai răspunsuri bune” sau „ar trebui să fiu mai atent, să lucrez mai bine ca să nu mai fac greșeli”. Prin astfel de metode, elevii pot fi evaluați, dar și ajutați să învețe, datorită rezultatelor bune obținute în urma menținerii atenției permanente și distributive. Ei învață să lucreze organizat și productiv, toți fiind puși în situații de a rezolva sarcinile didactice, devenind responsabili pentru opiniile și părerile pe care trebuie să și le susțină.

- dezvoltă capacitățile elevilor de a lucra împreună, componentă importantă pentru viața și activitatea lor profesională viitoare. Subiecții care lucrează în echipă sunt capabili să aplice și să sintetizeze cunoștințele în moduri variate și complexe, învățând, în același timp, mai temeinic decât în cazul lucrului individual.
- grupul dă un sentiment de încredere, de siguranță, antrenare reciprocă a membrilor, ceea ce duce la dispariția fricii de eșec, la apariția curajului de asumare a riscului, reducându-se la minim fenomenul blocajului emoțional al creativității.
- în condițiile îndeplinirii unor sarcini simple, activitatea de grup este stimulativă, generând un comportament contagios și o strădanie competitivă. De asemenea, în rezolvarea sarcinilor complexe, a problemelor, obținerea soluției corecte este facilitată de emiterea de ipoteze multiple și variate.
- metodele interactive permit împărțirea sarcinilor și responsabilităților în părți mult mai ușor de realizat, motiv pentru care timpul de soluționare a problemelor este, de cele mai multe ori, mai scurt în cazul lucrului în grupă, decât atunci când se încearcă găsirea rezolvărilor pe cont propriu.
 - am observat în comportamentul elevilor mai multă toleranță față de cel care „se expune”, fiind amplificate colaborarea și cooperarea dintre ei, în acest fel și elevii cu rezultate mai slabe fiind antrenați și stimulați.

Metodele interactive sporesc eficiența activității instructiv-educative datorită implicării active a elevului și mobilizării mecanismelor gândirii, inteligenței, imaginației și creativității, deoarece, așa cum spunea pedagogul Ioan Cerghit, „activ este elevul care depune efort de reflecție personală, interioară și abstractă, care întreprinde o acțiune mintală de căutare, de cercetare și redescoperire a adevărilor, de elaborare a noilor cunoștințe”. „Activismul exterior” vine, deci, să servească drept suport material „activismului interior”, psihic, mental, devenind un purtător al acestuia.

4.6.5.Diversitatea rolurilor cadrelor didactice din invatamantul prescolar si primar

Astfel,in:

a)Procesul didactic

- %o Cunoaște conținutul disciplinelor predate și documentele școlare aferente
- %o Proiectează, conduce și evaluează procesul didactic
- %o Ameliorează și inovează procesul didactic
- %o Valorifică experiențele de învățare ale elevilor, dobândite în alte contexte
- %o Utilizează noile tehnologii informaționale și de comunicare, în procesul didactic

b)Managementul clasei de elevi

- %o Organizarea și conducerea socială a grupului școlar
- %o Asigură un climat socio-afectiv securizant, bazat pe încredere și pe cooperare
- %o Gestionează situațiile de criză educațională

c)Consiliere școlară

- %o Cunoaște individualitatea elevilor și îi asistă în propria dezvoltare
- %o Identifică nevoile și dificultățile de învățare
- %o Colaborează cu familia și cu alți factori educativi

d)Dezvoltare profesională

- %o Își actualizează cunoștințele din domeniul disciplinelor pe care le predă și pe cele de metodică a acestora
- %o Elaborează și realizează propriile proiecte de formare și perfecționare psihopedagogică
- %o Manifestă o atitudine reflexivă asupra propriei activități
- %o Dezvoltă un stil profesional propriu

e)Dezvoltare instituțională

- %o Participă în procesul decizional în cadrul instituției
- %o Participă la elaborarea și implementarea proiectului instituțional; promovează imaginea școlii în comunitate
- %o Inițiază și desfășoară proiecte de cooperare naționale și internaționale

f)Parteneriate sociale și educaționale

- %o Colaborează cu părinții și comunitatea locală
- %o Implică părinții și reprezentanții comunității locale în activitățile școlii și în procesul decizional

%o Cooperează cu cadre didactice din școală și din alte școli

g) Model de conduită

%o Promovează un sistem de valori specifice unei societăți democratice

%o Stimulează comportamentele prosoziale și participarea civică.

Etc.,etc.

4.6.6. Discipline care contribuie la studiul dificultăților de învățare și la intervenția specializată

De la început trebuie menționat faptul că atât evaluarea, cât și intervenția specializată în dificultățile de învățare sunt interdisciplinare și complexe. La fel cum studiul domeniului menționat se găsește la confluența educației cu psihologia, cu medicina și logopedia, la fel cunoașterea și remedierea dificultăților de învățare au ca punct de plecare o abordare de echipă. Perspectiva multidisciplinară este necesară datorită complexității problemelor de învățare și a câmpului cercetat.

Cât de complex este tratat acest domeniu și ce importanță are datorită interconexiunilor dintre domeniile științei și practicii actuale este redat cel mai bine de modelul lui J. Lerner (Lerner J., 1986, apud Vrăsmaș E., 2007, p.45). El consideră că tulburările de învățare sunt ”un câmp de studiu și aplicație interdisciplinar”. Există patru câmpuri largi care se implică în tulburările de învățare: educația, psihologia, limbajul și medicina. În adăugire, există și alte profesii referitoare la beneficiarii intervențiilor, conținutul acțiunii și la profesioniștii implicați. Din psihologie ramurile cele mai implicate sunt: psihologia școlară, neuropsihologia, psihologia clinică, psihologia educațională, psihologia dezvoltării și cea cognitivă. Din domeniul educațional studiul dificultăților de învățare presupune: educația obișnuită, educația specială, educarea citit - scrisului, educația fizică și dezvoltarea curriculumului.

Din medicină se antrenează: pediatria, neurologia, oftalmologia, citologia, psihiatria, farmacologia, endocrinologia, nursingul. Din științele ce studiază limbajul este vorba de: patologia vorbirii și limbajului, dezvoltarea limbajului, lingvistica, psiholingvistica. Alte

profesii implicate în studiul tulburărilor de învățare se referă la: părinți, optometrie, audiologie, andrologie, servicii sociale, terapie fizică, biochimie, consiliere și orientare, terapiile ocupaționale, avocatura legală etc.

Educația își aduce aportul atât în dezvoltarea domeniului, cât și în practica intervențională, prin metodele și tehnicile pe care le propune și le aplică. Psihologia intervine în domeniul cunoașterii dezvoltării copilului, prin teoriile învățării și abordările psihologiei școlare. Logopedia intervine prin aceea că majoritatea dificultăților de învățare se referă la limbaj și la expresivitatea acestuia. Medicina intervine în cercetarea domeniului, dar și în practica intervenției, prin aportul medicilor de specialități diferite și prin intervenții cu suport medical. Toate aceste discipline intervin cu specialiștii lor, care se adaptează problematicii menționate, dar și activităților și deciziilor în echipă, foarte importante în alegerea și rezolvarea adecvată a unei intervenții integrate și complexe specifice dificultăților de învățare.

4.6.7. Rolul mijloacelor de învățământ în procesul instructiv-educativ cu elevii care întâmpină dificultăți de învățare

Alături de metodologia didactică, mijloacele de învățământ reprezintă o subdiviziune a tehnologiei instruirii și autoinstruirii – un proces complex, care vizează toate etapele procesului de învățământ, urmărind legăturile stabilite între acestea: proiectare, realizare, (auto)evaluare, (auto)reglare.

Sintagma "mijloace de învățământ" se referă la ansamblul materialelor naturale - obiecte din realitatea inconjuratorie în forma lor naturală: minerale, plante, animale, aparate, instalații etc. sau realizate intenționat : modele, planșe, hărți, manuale, cărți, fișe de lucru, chestionare, teste, portofolii, jocuri didactice, care sprijină atingerea obiectivelor activității instructiv – educative. De asemenea, sintagma "mijloace de învățământ" include ansamblul cerințelor pedagogice de selectare și integrarea lor în strategiile didactice, în viziune sistemică și de valorificare eficientă în procesul instructiv – educativ.

Valențele psihopedagogice ale mijloacelor de învățământ se referă la faptul că ele

- asigură caracterul intuitiv, concret – senzorial, și sugestiv al activității de învățare;

- asigură transmiterea și însușirea de informații bogate, bine selectate și prelucrate din punct de vedere didactic;

Mijloacele de învățământ dobândesc valoare de instrumente pedagogice – se interpun între logica științei și logica elevului, înlesnesc și optimizează comunicarea între profesor – elev și interacțiunile care se stabilesc în clasă.

Dezvoltarea ansamblului mijloacelor de învățământ, valorificarea lor eficientă în activitățile didactice și soluționarea unor probleme practice ale instrucției și educației, au demonstrat și demonstrează că activitatea didactică nu se restrânge la transmiterea verbală a cunoștințelor și că limbajul verbal nu constituie unicul instrument de predare al cunoștințelor. În funcție de caracteristicile situației de învățare se utilizează mijloacele de învățământ ale căror funcții și virtuți le fac eficiente în contextul educațional respectiv.

Cele mai importante funcții pedagogice sunt:

Funcția stimulativă – dezvoltarea motivației interne a elevilor pentru studiu, în trezirea curiozității și a dorinței de cunoaștere;

Funcția formativă – este asigurată de contribuția lor la exersarea și dezvoltarea gândirii și a operațiilor acestora: analiză, sinteză, comparație, abstractizarea, generalizarea etc;

Funcția informativă – este datorată faptului că mijloacele de învățământ oferă în mod direct, un volum de informații despre diferite obiecte, fenomene, procese, evenimente;

Funcția ilustrativă și demonstrativă – este exercitată atunci când mijloacele de învățământ sunt valorificate ca material demonstrativ, ca substitute ale realității, însoțind explicațiile profesorului;

Funcția de investigare experimentală și de formare a priceperilor și deprinderilor intelectuale și practice – este asigurată în contextele educaționale cu caracter experimental, în care elevii își formează și exersează priceperi și deprinderi

intelectuale și practice;

Funcția ergonomică – este funcția de rationalizare a eforturilor profesorilor și elevilor în timpul activităților de predare – învățare, respectiv: de reducere a ponderii acțiunilor repetitive, rutiniere, de eficientizare a acțiunii de organizare și ghidare a activităților elevilor;

Funcția substitutivă – este asigurată de facilitățile pe care le oferă unele mijloace de învățământ, care permit realizarea învățământului la distanță (de exemplu televiziunea, computerele, rețele de calculatoare, Internet);

Funcția de evaluare – este datorată faptului că unele mijloace de învățământ pot servi la verificarea și evaluarea nivelului de cunoștințe, priceperi, deprinderi, competente ale

elevilor;

Funcția estetică – este asigurată în contextele educaționale în care elevii receptează, înțeleg și evaluează frumosul, respectiv valori culturale – artistice, morale, sociale;

Funcția de orientare a intereselor elevilor – este realizată în secvențele în care mijloacele de învățământ le oferă acestora informații în legătură cu anumite profesii și status-uri, imagini, comentarii.

Pornind de la particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor și de la caracteristicile situației de învățare, profesorul proiectează și organizează secvențe de învățare care să contribuie într-o măsură cât mai mare și cât mai eficient la formarea și informarea elevilor, recurgând la mijloace de învățământ pe care le consideră cele mai adecvate și mai eficiente.

După Constantin Cucos, mijloacele de învățământ sunt împărțite în două mari categorii:

-mijloace de învățământ ce cuprind mesaj didactic;

-mijloace de învățământ care facilitează transmiterea mesajelor didactice;

Indiferent de clasificarea acestora, mijloacele de învățământ se dovedesc a fi utile în măsura în care sunt integrate mecanic în contextul lecțiilor. Ele nu pot înlocui

niciodată actul de predare – învățare, iar folosirea lor prezintă avantaje și dezavantaje ce trebuie conștientizate de fiecare cadru didactic.

În prima categorie de mijloace de învățământ, cele ce cuprind mesaj didactic, se pot include următoarele mijloace:

• Obiecte naturale, originale : - animale vii sau conservate

- ierbare

- insectare

- diorame

- acvarii

• Obiecte substitutive, functionale și actionale :

- machete

- mulaje

- modele

• Suporturi figurative și grafice:

- harti

- planse iconice
- albume fotografice
- panouri

• **Mijloace simbolico – rationale :**

- tabele cu formule
- planse cu litere
- cuvinte
- scheme structurale sau functionale
- Mijloace tehnice audio – vizuale:
- diapozitive
- filme
- discuri
- benzi audio
- benzi video

Printre mijloacele de invatamant care favorizeaza transmiterea de informatii

didactice se pot enumera urmatoarele:

- Instrumente, aparate si instalatii de laborator
- Echipamente tehnice pentru ateliere
- Instrumente muzicale si aparate sportive
- Masini de instruit si calculatoare electronice
- Jocuri didactice
- Simulatoare didactice
- Instalatii pentru laboratoare fonice

Mijloacele de invatamant se dovedesc a fi utile in masura in care sunt integrate organic in contextul lectiilor si li se imprima o finalitate pedagogica.

Eficienta utilizarii mijloacelor de invatamant tine de inspiratia si experienta didactica a profesorului in a alege si a –si sprijini discursul pe un suport tehnic.

4.7. Handicapul si problema handicapului Integrarea sociala in mediul de viata

Probleme de integrare a copiilor cu Cerinte Educativ Speciale

Ca fiinta sociala, omul este dependent de ceilalti oameni. Aceasta dependenta inseamna, de fapt, ajutor, posibilitatea de a comunica si coopera. Acest lucru da nastere la sentimentul de apartenenta si solidaritate umana, precum si la sentimentul de securitate al individului.

Din categoria copiilor cu CES fac parte atat copiii cu deficiente propriu-zise – la care, cerintele speciale sunt multiple, inclusiv educative, cat si copiii fara deficiente, dar care prezinta manifestari stabile de inadapatare la exigentele scolii. Deci, din aceasta categorie fac parte :

- copiii cu deficiente senzoriale : vizuale, auditive, locomotorii etc,
- copiii cu deficiente mintale
- copiii cu tulburari afective (emotionale),
- copiii cu handicap asociat.

Problema handicapului

Intalnim pretutindeni oameni cu deficiente. Perceperea lor sociala nu este intotdeauna constanta, ea variaza de la societate la societate, furnizand semnificatii diferite, functie de cultura si de valorile promovate. dz775f6213kzzm

In antichitate se considera ca Homer cel orb vede ce ceilalti nu vad si nici nu inteleg. Despre evanghelicul orb din nastere, vindecat, Iisus Hristos spune ca in aceasta se arata lucrarile lui Dumnezeu. Tot Evul Mediu este marcat de ideea ca deficientele umane reprezinta un semn de « ales » al lui Dumnezeu sau de « posedat » de diavol.

In cultura moderna europeana repulsia fata de acestea este atat de mare, incat nu numai ca devine imposibila propozitia « Scoala-te, ia-ti patul tau si umbla ! », dar om si minune deopotriwa sunt izgoniti la periferia lumii, daca lumea are asa ceva. Principiul separarii oamenilor cu deficiente de restul societatii exprima, pe de o parte, frica acestore de contaminare, iar pe de alta parte forma de a-si transfera propriile esecuri sociale, politice, economice asupra celor ce nu aveau cum sa se apere de asemenea acuzatii.

In cadrul societatilor ce promoveaza valori religioase, deficientele pot fi interpretate ca pedepse pentru pacatele savarsite, ca semne ale « alegerii » sau ale « pedepsirii ».

In cadrul societatii moderne, industriale ce promoveaza valori ale succesului individual si realizarii personale,, deficianta reprezinta un dezastru, o nenorocire, o tragedie personala.

Ce se crede despre persoanele cu deficiente ? Multi oameni au reticente fata de acestea deoarece au o conceptie gresita despre ele. Unii stiu din trecut despre persoanele cu

handicap faptul ca erau cersetori sau lautari ori au in acest domeniu o slaba experienta. Nici una dintre aceste idei nu ofera o imagine clara a persoanelor cu deficiente. Si ele sunt oameni ca si ceilalti : unii dependenti, altii independenti ; unii lideri, altii persoane obisnuite ; unii bogati, altii saraci ; unii grasi, altii slabi etc. Ca orice persoana, ei sunt produsul unic al ereditatii lor si al mediului si sunt indivizi.

Dar si persoanele deficiente, la randul lor, au doua pareri in ceea ce priveste impedimentul lor : unele il considera un dezastru, iar altele un simplu inconvenient.

Astfel, exista mai multe perspective de abordare a handicapului ce se concretizeaza in diferite definitii sau modele ale acestuia :

1. Modelul medical. Handicapul este definit ca o boala cronica.

2. Modelul economic. Pe baza definitiei medicale, se considera ca persoanele cu handicap sunt incapabile de a munci sau a se deplasa, deci sunt neproductive sau mai putin productive. Handicapul este, asadar, o boala economica.

3. Modelul limitarii functionale. Handicapul este definit ca o deficiente severa, cronica, proprie persoanei care indeplineste urmatoarele conditii :

- manifesta o deficiente mentala sau fizica sau o combinatie de deficiente mentale si fizice ;
- se manifesta inainte de varsta de 22 de ani ;
- pare a continua fara a preciza vreo limita ;
- reflecta nevoia persoanei de ingrijire, tratament sau alte forme de servicii (de tip special, interdisciplinar sau general) pentru o perioada indelungata sau pentru toata viata, concepute si aplicate in mod individual.

4. Modelul psiho-social raporteaza handicapul la societate. Problema handicapului este plasata la interactiunea dintre persoane si sferitele segmente ale sistemului social. Adaptarea nu mai este unilaterala, nu mai apartine doar persoanei. Din ce in ce mai mult, societatea este cea care trebuie sa se adapteze la persoanele care o compun.

Anul 1981 a fost ***Anul International al Persoanelor Handicapate***, iar scopul sau oficial : a ajuta persoanele cu handicap sa se adapteze din punct de vedere fizic si psihic la societate.

Shearer apreciaza ca problema reala este cea a societatii si nu a persoanei cu handicap, si anume, cat de dispusa este societatea in a-si schimba propriile metode si asteptari relativ la integrarea persoanei.

UPIAS (Union of Physically Impaired Against Segregation) intr-un program publicat la Londra inca din 1976, intitulat « Fundamental Principles of Disability », precizeaza ca handicapatii insisi, teoretizand asupra propriei lor conditii in societate fac distinctia dintre « deficiente fizica » si situatia sociala a celor cu astfel de deficiente, numita « incapacitate » (disability).

Deficienta fizica este denumita ca lipsa totala sau partiala a unui membru al corpului sau ca deformarea unui membru, a organismului sau a intregului mecanism al corpului.

Incapacitatea fizica este definita ca dezavantaj sau restrictie in activitate, datorita unei organizatii sociale ce nu ia in seama (sau nu o face suficient) persoanele cu deficiente fizice, excluzandu-le din aria activitatilor sociale.

Concluzia UPIAS este foarte clara : incapacitatea sau handicapul fizic reprezinta o forma particulara a opresiunii sociale.

Intre cele doua puncte de vedere prezentate exista o diferenta semnificativa, desi pozitia teoretica de pe care sunt formulate este in principal aceeasi :

- a) Shearer considera ca societatea trebuie sa vrea si sa faca ceva pentru oamenii cu handicap.
- b) UPIAS considera ca ei insisi trebuie sa lupte pentru a obtine/impune ceea ce doresc.

De aici rezulta consecintele diferite pentru intregul personal care activeaza in acest domeniu, in sensul in care este pus in situatia de a opta intre :

- a lucra pentru persoane cu handicap,
- a lucra cu persoane cu handicap.

Integrarea sociala in mediul de viata

Recunoscand faptul ca orice proces de readaptare a unei persoane handicapate ar trebui sa tina cont de masurile care favorizeaza autonomia sa personala si/sau asigura independenta sa economica si integrarea sa sociala cea mai completa posibil, trebuie incluse si dezvoltate programe de readaptare, masuri individuale si colective care sa favorizeze independenta personala, care sa-i permita de a duce o viata cat mai normala si completa posibil, ceea ce include dreptul de a fi diferit. O readaptare totala presupune un ansamblu de masuri fundamentale si complementare, dispozitii, servicii de facilitare care ar

putea garanta accesibilitatea la confortul fizic si psihologic. Adaptarea mobilierului exterior si urbanismul, accesul in cladiri, la amenajari si instalatii sportive, transportul si comunicatiile, activitatile culturale, timpul liber si vacantele trebuie sa constituie toti atatia factori care contribuie la realizarea obiectivelor readaptarii. Este important si de dorit de a determina participarea, in masura posibilului, a persoanelor handicapate si a organizatiilor care-i reprezinta la toate nivelele de elaborare a acestor politici.

Legislatia trebuie sa tina cont de drepturile persoanelor handicapate si sa favorizeze, pe cat posibil, participarea lor la viata civila. In cazul in care persoanele handicapate nu sunt in masura de a-si exercita in mod deplin drepturile lor de cetateni, trebuie sa fie ajutate de a participa cat mai mult posibil la viata civila, asigurandu-le ajutorul adecvat si luand masurile necesare.

Posibilitatea de acces la informatie este cheia unei vieti autonome. Mai mult, profesionistii trebuie sa informeze asupra tuturor aspectelor vietii, iar persoanele handicapate trebuie sa aiba posibilitatea de a-si procura informatia ele insele.

Daca natura, gravitatea handicapului sau varsta persoanei nu permit reconversia sa personala, chiar in atelier protejat, la domiciliu sau in centre de ajutor pentru munca, ocupatiile cu caracter social sau cultural trebuie sa fie prevazute.

Masuri potrivite trebuie avute in vedere pentru a asigura persoanelor handicapate si in special persoanelor cu handicapuri mentale conditii de viata care sa le asigure dezvoltarea lor normala a vietii psihice (inclusiv cea sexuala). Aceste masuri necesita informatii si educatie sexuala in scoli si institutii.

Socializarea in familie

Copilul diferit se adapteaza greu la relatiile interpersonale, de aceea parintii trebuie sa joace rolul de tampon, de mediator intre copil si persoanele straine. Uneori parintii pot dramatiza excesiv reactiile inadecvate venite din partea unei persoane straine, identificand o falsa rea intentie intr-un gest oricat de neutru.

In alte situatii, ei neaga tot ceea ce copilul observa in jurul sau legat de propria deficienta, insista pe rautatea si ipocrizia persoanelor din anturaj, cultivand la copil convingerea ca lumea in care traieste este rea.

Pe de alta parte, unii parinti refuza sa tina cont de dificultatile sociale determinate de deficienta. In acest fel, ei ii impiedica pe copii sa inteleaga si sa accepte toate aspectele legate de propria deficienta.

Datorita acestui rol suplimentar de mediator, reactiile parintilor in fata unui copil cu deficienta capata o importanta majora. Parintii reactioneaza prin supraprotectie, acceptare, negare sau respingere. Aceste reactii au determinat gruparea parintilor in urmatoarele categorii :

- parinti echilibrati,
- parinti indiferenti,
- parinti exagerati,
- parinti autoritari (rigizi),
- parinti inconsecventi.

Parinti echilibrati. Caracteristica acestei familii consta in realismul cu care membrii ei privesc situatia. Ei ajung rapid in stadiul de acceptare, se maturizeaza si pornesc la actiune. Dupa ce cunosc situatia reala a copilului, ei isi organizeaza viata in asa fel incat sa acorde atentie copilului cu nevoi speciale.

In functie de diagnostic si de prognostic, parintii vor gasi resursele necesare pentru a actiona singuri sau cu ajutorul celorlalti membri ai familiei pentri a-l ajuta « pe cel mic ». Parintii stiu : « ce este necesar », « cand si cum trebuie oferit », « ce, cum si cat de mult » se poate cere copilului cu nevoi speciale. Aceste reguli constituie un adevarat ghid al comportamentului fata de copil.

Parintii unui copil cu deficienta indeplinesc teoretic aceeasi functie ca si parintii unui copil sanatos. Ei trebuie sa ramana in primul rand parinti. Parintii unui copil surd, paralizat nu au nimic de facut pentru a-l ajuta. Aceasta atitudine apartine parintilor echilibrati care privesc toate problemele cu calm.

Acesti parinti joaca un rol important in medierea relatiei dintre copil si mediul exterior. Ei mentin un climat de toleranta si de egalitate in sanul familiei si in societate.

Un copil cu deficienta, chiar daca este sustinut are probleme legate de comportamentul natural in fata unei persoane straine. In acest caz, parintii joaca un rol de tampon sau de mediator intre doua persoane. Aceasta interventie va permite depasirea jenei si tensiunilor ce pot aparea in cadrul relatiilor interpersonale. Rolul de mediator este usor de indeplinit de catre parintii echilibrati, care abordeaza totul cu calm.

In cadrul unei familii echilibrate copilul cu deficienta are drepturi si obligatii egale. Ei trebuie sa aiba relatii de reciprocitate si de egalitate cu fratii si cu surorile sale, sa se simta « ca toata lumea ». Daca se simte egal in familie, el va ajunge sa se simta egal si in

societate. Practic, familia joaca rolul unui laborator in care copilului cu deficienta i se ofera oportunitatea de a-si gasi locul si de a se obisnui cu situatia in care se afla.

Copilul cu deficienta trebuie sa se regaseasca pe acelasi plan afectiv cu fratii si surorile sale. El nu trebuie sa monopolizeze dragostea parintilor, chiar daca are nevoie de o atentie si de o ingrijire suplimentara. In familiile echilibrate, acest copil este egal cu fratii si surorile sale, dar in acelasi timp este ingrijit corespunzator. In acest context copilul se dezvolta in armonie cu cei din anturajul sau, care-i accepta dificultatile.

Familia impune copilului unele restrictii, incurajeaza activitatile gospodaresti si mai ales pe cele de autoingrijire, stimuleaza abilitatile fizice si sociale ale copilului.

O persoana cu deficienta are nevoie de a fi recunoscuta pentru ceea ce este si asa cum este. Atmosfera familiala va fi calda doar atunci cand fiecare membru isi ocupa locul care ii apartine.

Parintii echilibrati sunt calmi, deschisi si isi manifesta frecvent dragostea. Caldura implica deschidere catre cei din jur, placere, atentie, tandrete, atasament. Acesti parinti zambesc des, isi incurajeaza copiii fara a folosi critici permanente, pedepse, amenintari. Copiii acestor parinti vor fi atenti, prieteni, cooperanti si stabili emotional.

Parintii indiferenti. Acesti parinti reactioneaza printr-o hipoprotectie, prin nepasari, lipsa de interes. La o astfel de situatie se poate ajunge prin :

- lipsa de afectiune,
- suprasolicitarea copilului,
- respingere.

Lipsa de afectiune-parintii demonstreaza copiilor o lipsa de interes, de afectiune, de ingrijire. Frecvent, acesti parinti, sunt reci, ostili, isi cearta copilul pentru nimic, il pedepsec sau il ignora. In aceste familii au loc certuri frecvente, iar copilul este antrenat in disputele dintre parinti.

O alta categorie de parinti lipsiti de afectiune sunt cei care nu pot accepta sacrificarea vietii profesionale.

Pentru copilul cu deficienta situatia este foarte dificila. El se confrunta cu numeroase probleme pe care nu le poate depasi sau compensa. Daca copilul nu este ajutat sa le depaseasca, se ajunge la situatia de esec. Sentimentul de inferioritate care apare datorita esecurilor ajunge sa fie trait intens, devenind traumatizant.

Frecvent, in aceasta situatie, copilul renunta usor la eforturi, deoarece nu are o satisfactie mobilizatoare si ajunge la solutii usoare sau la abandon scolar.

Suprasolicitarea copilului apare atunci cand parintii nu tin seama de posibilitatile reale ale acestuia. Parintii unui copil cu deficienta au o reactie de negare a problemelor. Ei considera copilul « ca toata lumea » si-i cer rezultate asemanatoare celor ale fratilor si surorilor sanatoase. In acest caz, apare o suprasolicitare, care se soldeaza cu esecuri demoralizatoare.

In situatia esecului parintii reactioneaza prin reprosuri si chiar pedepse repetate, care duc la aparitia sentimentului de neputinta, incapacitate si inutilitatea efortului.

Respingerea este o alta modalitate de hipoprotectie. Copilul cu deficienta este mereu comparat cu fratii si surorile sanatoase si ridiculizat.

Parintii se detaseaza emotional fata de copiii cu deficienta, dar le asigura o ingrijire corespunzatoare. Atitudinea de respingere se manifesta mai mult sau mai putin deschis, sub forma negarii oricarei calitati sau valori a copilului, care este permanent ignorat si minimalizat.

Aceste situatii apar atunci cand copilul nu a fost dorit. Parintii considera ca nu au nici un fel de obligatii fata de copilul lor. Chiar si in fata legii ei isi declina responsabilitatea.

Parintii exagerati. Cel mai obisnuit raspuns, mai ales din partea mamei, este supraprotectia, o sursa de dependenta.

Acest comportament impiedica copilul sa-si dezvolte propriul control, independenta, initiativa si respectul de sine.

Supraprotectia este un element negativ, generand negatii atat din partea parintilor, cat si din partea copiilor. Parintii care se simt vinovati devin exagerat de atenti, transformand copilul intr-un individ dependent si solicitant pentru familie.

Aceasta permanenta solicitare va genera reactii de nemultumire si ostilitate din partea parintilor, reactii care-l vor face pe copil sa devina nesigur.

Pentru copiii cu deficiente aceasta situatie este foarte dificila, intrucat ei nu beneficiaza de un regim care implica stimularea si antrenarea in activitatile casnice.

Acesti parinti vor reusi « marea performanta » de a creste un copil singuratic, lipsit de posibilitatea de a-si manifesta propria personalitate. Copilul se va confrunta cu greutatile vietii, dar nu va fi capabil sa le faca fata, deoarece nu a capatat instrumentele cu ajutorul carora sa actioneze si sa se apere.

Parintii autoritari – acest tip de reactie este tot o forma de hiperprotectie a parintilor cu o vointa puternica.

Acesti parinti isi controleaza copiii intr-o maniera dictatoriala. Ei stabilesc reguli care trebuie respectate fara intrebari.

Copilul este transformat intr-o marioneta, este dirijat permanent, nu are voie sa-si asume raspunderi si initiative, i se pretinde sa faca numai « ce », « cat » si « cum » i se spune. Un astfel de comportament di partea parintilor are efecte negative, deoarece copilului i se anuleaza capacitatea de decizie si actiune.

O forma particulara de atitudine autoritara apare in relatia dintre parinti si adolescenti. Parintii continua sa ii considere pe tineri copii, neputand accepta ideea maturizarii lor. In acest context, ei le refuza libertatea, incercand sa mentina o atitudine de tutela, in dorinta de a preveni surprizele neplacute. In acest caz, raspunsul copilului este violenta, ce determina o deteriorare a legaturilor afective cu familia.

Uneori autoritatea pune in evidenta atentia acordata copilului si grija pentru o indrumare corespunzatoare. Acest tip de autoritate este justificat mai ales in situatia unui copil cu probleme. In aceste cazuri, tanarul este intrebat, participa la discutii, dar in final tot parintii decid, in functie de parerile lor.

Parintii inconsecventi – oscileaza de la indiferenta la tutela. Cel mai adesea este vorba despre parinti instabili, nesiguri si incapabili de a opta ferm pentru o anumita atitudine.

Alteori copilul este « pasat » la diferiti membri ai familiei, fiind supus unor metode educative diferite, adesea contradictorii.

Crescuti intr-un mediu inconstant, lipsit de metode stabile, copilul devine nesigur si usor de influentat de persoane rau intentionate.

Jocul

Copiii, majoritatea timpului lor liber si nu numai, si-l petrec jucandu-se. Jocul reprezinta pentru copii o modalitate de a-si exprima propriile capacitati. Prin joc, copilul capata informatii despre lumea in care traieste, intra in contact cu oamenii si cu obiectele din mediul inconjurator si invata sa se orienteze in spatiu si timp. Putem spune ca jocul este « munca copilului ».

In timpul jocului, copilul vine in contact cu alti copii sau cu adultul, astfel ca jocul are un caracter social.

Jocurile sociale sunt esentiale pentru copiii cu handicap, intrucat le ofera sansa de a se juca cu alti copii. In aceste jocuri sunt necesare minim doua persoane care se joaca si comenteaza situatiile de joc (loto, domino, table, cuburi, carti de joc etc.).

In perioada de prescolar se desfasoara mai ales in grup, asigurandu-se astfel socializarea. Din acest motiv, copiii cu handicap trebuie sa fie inscrisi la gradinita din vecinatate, alaturi de copiii sanatosi. Copiii sunt curiosi, dar practici, astfel ca ei vor accepta usor un copil cu deficienta fizica, care se deplaseaza in fotoliu rulant sau in carje. Ei sunt suficient de simpli si deschisi pentru a accepta usor un coleg cu probleme de sanatate. Perioada de prescolar este cea mai indicata pentru inceperea socializarii copiilor cu handicap. La aceasta varsta, socializarea se realizeaza usor prin intermediul jucariilor si al echipamentelor de joc. Totusi, trebuie sa fim atenti la unele probleme deosebite. Unii copii cu deficiente au avut experienta neplacuta a spitalizarii si a separarii de parinti. De aceea, pot aparea reactii intense, mai ales in primele zile de gradinita. In alte cazuri, copilul are probleme legate de utilizarea toaletei si de deplasare. In aceste situatii, este de preferat sa se solicite prezenta mamei pana la acomodarea copilului in colectivitate si acomodarea personalului cu problemele copilului.

Jocurile trebuie sa fie adaptate in functie de deficienta copilului.

Copiii cu tulburari de comportament trebuie sa fie permanent sub observatie, iar la cei cu ADHD jocurile trebuie sa fie cat mai variate.

Integrarea scolara

Scoala este, de asemenea un mediu important de socializare.

Formele de integrare a copiilor cu CES pot fi urmatoarele: clase diferite, integrate in structurile scolii obisnuite, grupuri de cate doi-trei copii deficienti inclusi in clasele obisnuite, integrarea individuala a acestor copii in aceleasi clase obisnuite.

Integrarea scolara exprima: atitudinea favorabila a elevului fata de scoala pe care o urmeaza; conditia psihica in care actiunile instructiv-educative devin accesibile copilului; consolidarea unei motivatii puternice care sustine efortul copilului in munca de invatare; situatie in care copilul sau tanarul poate fi considerat un colaborator la actiunile desfasurate pentru educatia sa; corespondenta totala intre solicitarile formulate de scoala si posibilitatile copilului de a le rezolva; existenta unor randamente la invatatura si in plan comportamental considerate normale prin raportarea la posibilitatile copilului sau la cerintele scolare.

În școală, copilul cu tulburări de comportament aparține, de obicei, grupului de elevi slabi sau indisciplinați, el încălcând deseori regulamentul școlar și normele social-morale, fiind mereu sancționat de către educatori. Din asemenea motive, copilul cu tulburări de comportament se simte respins de către mediul școlar (educatori, colegi). Ca urmare, acest tip de școlar intră în relații cu alte persoane marginalizate, intră în grupuri subculturale și trăiește în cadrul acestora tot ceea ce nu-i oferă societatea.

Datorită comportamentului lor discordant în raport cu normele și valorile comunității sociale, persoanele cu tulburări de comportament sunt, de regulă, respinse de către societate. Aceste persoane sunt puse în situația de a renunța la ajutorul societății cu instituțiile sale, trăind în familii problema, care nu se preocupă de bunăstarea copilului.

Copilul și drepturile lui

„Copiii sunt nativii vieții frumoase; să-i tratăm ca oameni și ca cetățeni!”
(Ștefan Bârsănescu)

Drepturile reprezintă condiții constante, comune și obligatorii care permit fiecărei persoane să-și dezvolte și să-și folosească cât mai eficient calitățile fizice, intelectuale, morale, socio-afective și spirituale. Drepturile decurg din aspirația sporită a omenirii la o viață în care demnitatea și valoarea fiecăruia să fie respectate și protejate.

Conform cu prevederile legislative recunoscute, copilului, oriunde, oricum și oricare ar fi acesta, trebuie să i se garanteze și să-i fie respectate o sumă de drepturi:

drepturile de protecție, care se referă la protecția împotriva oricărei forme de abuz fizic sau emoțional, precum și împotriva oricărei forme de exploatare ori de rele tratamente;

drepturile de dezvoltare, cele care accentuează disponibilitatea și accesul la toate tipurile de servicii de bază, precum educația și serviciile de îngrijire medicală;

drepturile de participare, care pun pe primul plan dreptul copilului de reuniune și asociere, de a fi implicat în deciziile care îl privesc.

Aceste categorii de drepturi se fundamentează pe o serie de principii întemeietoare, universal valabile, fie că este vorba de legislația internațională, regională ori națională, între care:

respectarea și promovarea cu prioritate a interesului superior al copilului;

egalitatea șanselor și nediscriminarea;

respectarea demnității copilului;

responsabilizarea părinților cu privire la exercitarea drepturilor și îndeplinirea obligațiilor părintești;

asigurarea unei îngrijiri individualizate și personalizate pentru fiecare copil;

ascultarea opiniei copilului și luarea în considerare a acesteia, ținând cont de vârsta și de gradul său de maturitate;

accesul la justiție și celeritate în luarea oricărei decizii cu privire la copil;

asigurarea protecției împotriva abuzului și exploatării copilului.

Este bine de avut în vedere faptul că între drepturile copilului nu există nici ierarhii, nici grade de importanță. Nu există drepturi care ne plac sau nu ne plac și nici drepturi care ne convin ori nu ne convin, copii care le merită și copii care nu le merită. Atunci când analizăm, învățăm și practicăm drepturile copilului, trebuie să le privim în totalitatea și integralitatea acestora. Nu aplicăm sau respectăm unul sau altul dintre drepturi, ci pe TOATE, firește contextualizate, nu le asigurăm și aplicăm, preferențial, numai unor copii, ci TUTUROR. În cazul drepturilor nu funcționează disjuncția „ori-ori”, ci numai conjuncția „și-și”. În caz contrar, riscăm nu doar să vitregim copilul de ceea ce i se cuvine de drept, ci să aplicăm selectiv și unilateral ceea ce legiuitorul a stabilit ca integral și unitar.

Ideea unei abordări secvențiale, selective și, mai ales, subiective a drepturilor copilului care pierde din vedere întregul, ne duce cu gândul la o veche poveste indiană: *„Șase oameni lipsiți de vedere au auzit că regele va vizita satul vecin și va veni călare pe un elefant. Niciunul dintre ei nu știa ce este acela un elefant și fiecare dintre ei a încercat să afle cum poate să fie. Primul a atins trompa; al doilea - un colț; al treilea - o ureche; al patrulea - un picior; al cincilea - abdomenul; al șaselea - coada. Au plecat apoi la casele lor, fiind foarte siguri că fiecare știe cum arată un elefant. De aceea, au început să descrie elefantul:*

Primul: - O, este așa de flexibil, lung și puternic!

Al doilea: - Nu, este chiar scurt și foarte tare!

Al treilea: - Amândoi vă înșelați! Este plat, subțire și ca o frunză de mare!

Al patrulea: - Este ca un copac!

Al cincilea: - E ca un zid !

Al șaselea: - Ba este ca o frânghie!

Cearta lor nu a încetat decât atunci când cineva a venit și le-a spus: Toți aveți dreptate, dar numai din cele șase părți poți să faci un elefant”.

Ca o posibilă morală a acestei povestioare: drepturile copilului formează un întreg, sunt inseparabile și interdependente. Drepturile sunt integrale, ele corelează și se completează reciproc.

Consideratii generale

Cercetări asupra acestei categorii de copii s-au întreprins mai ales în ultimele patru decenii, când, așa numiții copii „leneși”, „gri de cap”, „distrați”, „indiferenți”, „obraznici”, „îndărătnici” sau chiar copii care în aparență nu făceau probleme părinților și/sau profesorilor, fiind docili, sârguincioși, muncitori, supuși, dar care în ciuda acestor calități nu aveau progrese școlare nu au mai fost considerați o realitate demnă de ignorat, datorită consecințelor, efectelor ei, concretizate mai ales în eșec și insucces școlar, inserție socio-profesională deficitară, abandon școlar, imaturitate psihică, intelectuală, afectivă, socială, emoțională, delicvență juvenila, comportamente indezirabile din punct de vedere social

Organizarea tradițională (pe clase și lecții) a procesului de învățământ a avut eficiență sporită în timp, datorită numărului ridicat de elevi care puteau accede la formele elementare de educație. Totuși, această organizare evidențiază elevul „modal”, elevul de mijloc, neglijând atât elitiștii dintr-o clasă, cât, mai ales, elevii care, dintr-un motiv sau altul aveau un ritm mai lent la învățare sau aveau probleme, dificultăți de învățare.

În prezent, teoria și practica educativă ia în considerare aceste categorii de elevi propunând oferte educaționale generoase. Din păcate însă conservatorismul face ca implementarea acestora să întârzie sau să opună rezistență, motiv pentru care un număr considerabil de elevi încă se confruntă cu diferite probleme ridicate de exigențele școlare: randament scăzut, eșec școlar, fuga, teama de școală, coroborate, uneori, cu alte comportamente indezirabile social.

În discuțiile referitoare la factorii care determina apariția și perpetuarea handicapului social, părerile cercetătorilor sunt împartite, complexitatea fenomenului nepermițând delimitarea exactă a ponderii acestora și nici găsirea unor soluții universale valabile.

În școlile de cartier vom întâlni destul de des acest handicap, deoarece în astfel de cartiere trăiesc familii cu posibilități materiale reduse, unele mult sub pragul de sărăcie, familii în care apar discuții datorită lipsei resurselor banesti, apar violentele domestice, divorțurile sau abandonurile fie a unui părinte, fie a copilului tentat de “libertatea” străzii.

Ideea că starea de sărăcie se perpetuează de regula de la o generație la alta, atrage atenția asupra situației copiilor care cresc într-un mediu de dependență socială. Este cunoscut faptul că părinții încearcă de cele mai multe ori să înlesnească copiilor participarea la viața socială. Probleme apar însă când nivelul de educație al părinților este redus, când sărăcia se află de mai multe generații în familie, înăsprind situația, astfel că legăturile copiilor cu cei de aceeași vârstă devin foarte dificile, deoarece prietenii nu pot veni în vizită, condițiile de locuit fiind oarecare, iar împrejurimile periculoase pentru joacă.

Probleme grave există cu privire la cunoașterea posibilităților de școlarizare sau a instanțelor care ar putea furniza informațiile legate de acest aspect. Problema șanselor egale în învățământ capătă un nou aspect în cazul abordării acesteia sub forma rețelei dintre învățământ și viitorul forței de muncă, în special pentru copiii din medii sărace, aflate sub semnul dependenței față de ajutorul social.

În urma testelor aplicate am observat că dificultățile de învățare întâlnite la o parte din acești copii, au cauze multiple și că într-adevăr acolo unde întâlnim mai mulți factori perturbatori copiii întâmpină greutăți în activitatea școlară. În familiile în care există interes de a ieși din această situație, unde există multă afecțiune, liniște, echilibru sufletec, copiii respectivi reușesc să obțină rezultate bune, chiar unii foarte bune, dorind și ei să iasă din această stare, dorind să se afirme.

Acolo unde cel puțin un părinte nu se interesează de familie, greutatea căzând pe umerii doar unuia dintre ei și familia este compusă din copii minori, se observă că apar dificultăți de învățare, dar și de relaționare, de adaptare. Acești copii nu fac față unei activități îndelungate sau dacă sunt supuși unui stres cât ar fi de mic.

În urma celor observate consider că obiectivele cercetării au fost atinse, iar ipoteza cercetării s-a dovedit a fi reală.

Credem că rezolvarea acestor probleme se poate realiza prin implicarea factorilor de decizie, a comunității locale, a școlii prin cunoașterea fiecărei situații în parte și găsirea soluțiilor optime fiecăreia, prin crearea unor “Rețele de intervenție comunitară

multidisciplinară” de către O.N.G.-uri, O.P.C.-uri care să ajute concret fiecare familie aflată în dificultate.

BIBLIOGRAFIE

1. Albu, A., Albu, C., (2000), Asistenta psihopedagogica si medicala a copilului deficient fizic, Iasi, Polirom.
2. Badila, A., Rusu, C., (1999), Dictionar selectiv, psihopedagogie speciala, defectologie medico-sociala, Editura Pro Humanitate, Bucuresti.
3. Bateman, B. (1965). An educational view of a diagnostic approach to learning disordis. J. Helmuth Ed. Seattle.
4. Binet, Al., (1975), Ideile moderne despre copii, E.D.P., Bucuresti.
5. Bogdan, T., Nica, I., (1970) , Copiii exceptionali, E.D.P., Bucuresti.
6. Bogdan, T. (coord.), (1981), Copiii capabili de performante superioare, in Caiete de pedagogie moderna nr. 9, E.D.P., Bucuresti.
7. Chircev, A. (1977). Problematika progresului/succesului scolar. în Progresul școlar, Cluj-Napoca.
8. Cretu, C., (1993), Aria semantica a conceptului de individ dotat. Evolutia conceptelor psihopedagogice despre fenomenul dotarii superioare, in Revista de Pedagogie nr. 4-7, Bucuresti.
9. Cretu, C., (1997), Psihopedagogia succesului, Ed. Polirom, Iasi.
10. Cretu, C., (1998), Curriculum diferentiat si personalizat. Ghid metodologic pentru invatatorii, profesorii si parintii copiilor cu disponibilitati aptitudinale inalte, Ed. Polirom, Iasi.
11. Cretu, V. (1999), Educatia pentru drepturile copilului, Editura Semne, Bucuresti

12. Daoust, L. (2008). Difficultés et troubles d'apprentissage. Comment les dépister pour aider votre enfant. [Online 11 fev, 2008], Disponibil: <http://www.aqeta.qc.ca/francais/generale/depistag.htm>.
13. Destrempe-Marquez, D, Lafleur, L. (2008). Les troubles d'apprentissage : Comprendre et intervenir: [Online 2008, 2 fev, 4]. Disponibil: <http://www.aqeta.qc.ca/article/sept04/devoirs.htm>;
14. Ghergut, A., (2001), Psihopedagogia persoanelor cu cerinte educative speciale: strategii de educatie integrata, Editura Polirom, Iasi.
15. Hancheș, L. (2003) Instruirea diferentiată, Ed. Eurostampa, Timișoara.
16. Ionescu, S., (1975), Adaptarea socioprofesionala a deficientilor mintal, Bucuresti, Editura Academiei P.S.R..
17. Ionescu, M., Radu, I. (coord.). (2001). Didactica modernă. ediția a II-a revizuită. Cluj-Napoca: Editura Dacia
18. Jigau, M., (1991), Copiii supradotati si problemele actuale ale invatamantului, in Revista de Pedagogie nr. 3.
19. Jigau, M., (1993), Copiii supradotati si invatarea precoce a lecturii, in Revista de Pedagogie, nr 4-7.
20. Jigau, M., (1994), Copiii supradotati, Societatea Stiinta si Tehnica, Bucuresti
21. Jurcău, M. (2004) Psihologia educției, ed. UTPRES, Cluj Napoca.
22. Kirk, S. (1962). Educating exceptional children. Boston: Houghton, Mifflin
23. Lascău, R. (2005) Managementul activității de adaptare, revista Învățământul primar ed. Miniped, Buc.
24. Lerner, J.W. (1989). Learning disabilities. Boston, Princeton, N.J: Houghton Mifflin Company.
25. Miftode, V. (coord.), (1995), Dimensiuni ale asistentei sociale: forme si strategii de protectie a grupurilor defavorizate, Botosani, Eidos.
26. Muresan, P., (1990) Invatarea eficienta si rapida, Bucuresti, Editura Ceres.
27. MEC (2000), Revista invatamantului primar, Bucuresti, Editura Discipol.
28. MEC (1998), Psihopedagogie, Editura Polirom.
29. Neacsu, I. (1990), Instruire si invatare, Bucuresti, Editura Stiintifica.
30. Paunescu, C. (1999), Psihoterapia educationala a persoanelor cu disfuncții intelective, Editura All.

31. Popescu, G., Plesa, O. (coord.), (1998), Handicap, readaptare, integrare, Bucuresti, Pro Humanitate.
32. Radu, Gh. (1999), Psihopedagogia dezvoltării școlarelor cu handicap, E.D.P., Bucuresti,
33. Schaub, H., Zenke, Karl G. (2001). Dictionar de pedagogie. Iași, Editura Polirom.
34. Sima, I., (1998), Creativitatea la vârsta prescolară și școlară mică, Bucuresti, EDP RA
35. Sima, I., (1998), Psihopedagogie Specială, vol. I și vol. II, Bucuresti, EDP RA.
36. Sima, I., Lupescu, A., Sima, M., Petrutiu, R., (1995), Studii și cercetări de psihologie școlară, vol. I și vol. II, Sibiu, Ed. Universității „Lucian Blaga”
- Stefan, M. (2006), Lexicon pedagogic, Ed. Aramis, București
37. Ungureanu, D., (2000), Educația integrată și școala inclusivă, Ed. De Vest Timișoara.
38. Ungureanu D. (1998), Copiii cu dificultăți de învățare, E.D.P., Bucuresti.
39. Verza E., Paun E. (1998), Educația integrate a copiilor cu handicap, Asociația RENINCO, Romania.
40. Verza, E., Paun, E. (1998), Educația integrată a copiilor cu handicap, Unicef,
41. Vărășmaș, T. (2001). Învățământul integrat și / sau incluziv. București: Editura Aramis
42. Vrasmas E., Vrasmas T. (1993), Copiii cu cerințe educaționale speciale, in Revista de educație specială, nr. 1
43. Vrasmas E., Vrasmas T. (1998), Pedagogia diversității, in: Revista de educație prescolară, nr. 2\1998
44. <http://www.google.com/>

A N E X A

CHESTIONAR

Pentru evaluarea cunostintelor la disciplina:
“Psihopedagogia copiilor cu dificultati de invatare”

1. Care este cea mai larga definitie a invatarii ?(invatarea este “procesul dobandirii experientei individuale de comportare”)
2. Enumerti cateva caracteristici ale invatarii scolare.(se desfasoara in cadre si cu mijloace institutionalizate fiind reglementate de norme, legi, regulamente, structuri de organizare si functionare;
are un caracter, constient, planificat, presupune stabilirea de obiective a unor finalitati si mobilizarea efortului elevilor in directia realizarii acestora;
este un proces dirijat din exterior;
este un proces controlat.)
3. Definiti notiunea de Subsolicitare psihica.(exprima scaderea sub un prag minimal a solicitarii, cel ce invata gasindu-se in campul unei activitati cu mult sub nivelul capacitatilor sale.)
4. Definiti notiunea de Suprasolicitare.(Suprasolicitarea vizeaza o crestere a solicitarii peste un prag asociat ca optim, in virtutea caruia cel ce studiaza face eforturi mari de adaptare.)
5. Definiti notiunea de Oboseala intelectuala(Oboseala intelectuala este un proces complex ce angajeaza modificari biochimice, fiziologice si psihologice multiple, in limite normale , obiective, avand un caracter reversibil si temporar.)

6. Definiti notiunea de Surmenaj(Surmenajul) este un proces ce angajeaza modificari biochimice, fiziologice si psihologice multiple, in limite ce se apropie de anormal (patologic), rezultat al suprasolicitarilor si a caror recuperare necesita masuri speciale.)

7. Enumerati cateva cauze ale starilor de oboseala si surmenaj(dupa I. Neacsu,)insuficienta somnului (durata, calitate, conditii); regim alimentar nerational, neechilibrat; activitati obligatorii cu durata mare si ritm exagerat de desfasurare; absenta unor pauze intre activitati; nerespectarea principiului dozarii progresive, crescanda si apoi regresiva, descrescanda a intensitatii efortului in timpul zilei si al saptamanii (orare zilnice si saptamanale deficitare); absenta unui antrenament intelectual adecvat; elemente specifice de personalitate (stare neuropsihica, particularitati glandulare, aspirationale etc.); volum mare de cunostinte ce trebuie insusite in timp scurt etc.)

8. Ce presupune aplicarea principiului asolamentului intelectual optim in munca de invatare ?

(varierea continuturilor de predare invatare si a activitatilor didactice pentru evitarea monotonei, plictiselii, dezinteresului si cultivarea atentiei sporite, vigilentei si interesului ridicat fata de ceea ce se preda, dezbate sau invata.

Pentru refacerea neuropsihica se recomanda: asigurarea orelor si conditiilor de odihna pentru un somn de noapte normal; pauze de minimum 10 minute intre activitatile didactico-stiintifice; conditii speciale de refacere dupa examene, concursuri si altele.)

9.Enumerati minim doua alternative educative la criza educationala.

(pedagogia (educatia) inclusivă sau integrată, pedagogia copiilor supradotați (pedagogia elitismului), alternativele educative (Școlile Waldorf, Montessori, Freinet, Step by Step).

10.Definiti conceptul de "dificultati de invatare"(dupa S.Kirk)- (*"O dificultate de învățare se refera la o întârziere ,o tulburare, o dezvoltare încetinita în plan emoțional sau comportamental. Ea nu este insa rezultatul întârzierii mentale, deficientelor senzoriale sau factorilor culturali si instructionali "*)

11.Enumerati si definiti minim 3 forme de invatare .

(Învățare cognitivă, constând în dobândirea de cunoștințe, operații, deprinderi intelectuale, la baza cărora stă înțelegerea și exercițiul.

- Învățare psihomotorie, bazată pe însușirea conștientă a unor scheme motorii și implicând: schema corporală, orientare, coordonare, viteză, ritm.

- **Învățarea instrumentală** – se însușesc mijloacele, instrumentele, specifice de comunicare, implicate în limbajul verbal (oral și scris), în însușirea numerației și a instrumentelor de calcul, în însușirea semnelor de punctuație, ortografie, etc.
- **Învățarea afectivă** – se însușesc reacțiile adecvate la stările și situațiile afectogene
- **Învățarea practică** – se află la baza formării deprinderilor implicate în joc, în unele activități școlare, în activități de autoservire și gospodărești, în alte activități practice, manuale.
- **Învățarea morală** – constă în însușirea conceptelor de etică, în formarea deprinderilor de conduită socială, în respectarea regulilor de conviețuire în comunitate, etc.

În cazul elevilor cu CES, raportul obișnuit între formele de învățare (cognitivă, afectivă, instrumentală, psihomotorie, practică, morală), cât și între învățarea spontană și cea intenționată, este mai mult sau mai puțin modificat, aceasta depinzând de tipul și gradul deficienței, precum și de vârsta copiilor.)

12. Care sunt formele de învățare specifice deficiențelor mintale, pe care trebuie să se pună accent

(după E. Verza)

(accent în primul rând pe învățarea afectivă și motivațională, și în al doilea rând pe cea morală și practică, deoarece aceștia întâmpină dificultăți majore în învățarea cognitivă.)

13. Enumerați minim 3 cauze biologice și fiziologice ale dificultăților de învățare :

(- nașteri premature (cca. 7-8 cazuri din 10 născuți prematur prezintă deficiențe de învățare);

-nașteri grele, prelungite, cu incidente;

-imaturizare morfologică, structurală (rahitism, debilitate fizică generală);

-probleme metabolice, deficit de calciu, magneziu, vitamine, deficit sau excedent de ardere energetică;

-probleme hormonale prelungite;

-praguri senzoriale (vizuale și acustice) minimale, minim normale, plasate la limita normalității);

14. Enumerați minim 5 cauze psihologice ale dificultăților de învățare

(-nivelul intelectual minimal-normal, undeva spre zona intelectului limita, cu care uneori se poate învecina starea de deficiente de învățare;

-probleme de percepție discrete, ascunse, greu de sesizat, între care:

-contrarierea receptiva;

-ușoara dezorientare spatio-temporo-ritmica;

-lejeră neelaborare a schemei corporale;

-parțială insuficiența discriminativă între obiectul și fondul percepției;

-anumite precarități în constanța formei, a conservării cantității;

-ușoare dezechilibrări emoționale, probleme afective;

-relative demotivări, carențe motivaționale sensibile (“anorexie” motivațională);

-o parțială imaturitate psihică generală (tendințe de infantilism prelungit);

-ritmul dezvoltării psihice lent și inegal, inconstant în sensul unei parcurgeri stadiale sincopate, fie cu unele extensii, ”dilatări”, fie, dimpotrivă, comprimări ”grăbite” pe unele stadii relative la constructivismul piagetian;

-evaziunea infantilă prelungită, sub forma de reverie, pierderea simțului contextului real de către copil;

-timiditate excesivă;

-complexe de inferioritate, cronicizate;

-fobie școlară: copilul nu vrea să plece din familie, plânge după mama, săptămâni în șir;

-lexofobia și grafofobia;)

15.Enumerati minim 3 cauze școlare ale dificultatilor de invatare .

(-suprasolicitarea teoretică și practică, conținut de învățământ supradimensionat, ritm prea alert;

-inadecvarea programelor școlare la condițiile concrete de pregătire pentru viață;

-compartimentarea prea strictă, tranșantă pe discipline de învățământ și slabă lor intercalare;

-insuficienta pregătire psiho-pedagogică a profesorilor;

-lipsa specialiștilor și asistentei adecvate în: orientare școlară, consiliere socială, adaptări curriculare, atenție și stimulare timpurie a copiilor;

-stres școlar prelungit;

-lexofobia și grafofobia;

-eșecul școlar;

-diminuarea aptitudinii pentru școlaritate, ultimele trei cauze fiind preamintite și în categoria cauzelor psihologice,desi plasarea lor aici este mai legitima;

-frauda școlara.)

16.Enumerati minim 3 cauze familiale ale dificultatilor de invatare .

(-carente afective in familie;

-dezinteresul familiei pentru educația copilului;

-lipsa unui program si regim organizat de munca si viata al copilului;

-exigenta extremă, nedublată de sprijin și asistență instructiv educativă;

-hiper-protectie, dirijism excesiv al copilului;

-nivel social, cultural și financiar scăzut;

-hiperpedanterie în familie (snobism socio-cultural);

-familii dezorganizate sau hipercomplexe;

-climat familial tensionat, agresiv, alcoolism;

-divergente religioase;

-bilingvismul, trilingvismul în familie;

-exemple negative, sub forma unor modele oferite de frații mai mari, rude

etc.;

-stres familial prelungit(exploatare prin munca);

-pedepsirea excesiva, șocuri psihice, crize acute;

-dispute intrafamiliale cronice si violențe, în legătura cu loc, ierarhizare , mâncare, copil;

-disimularea si retorsiunea comunicațională tip minciuna.)

17.Enumerati minim 3 cauze sociale ale dificultatilor de invatare .

(-mutarea, schimbarea domiciliului in alta localitate(de la sat la oraș),in alt cartier, la o alta scoală etc.;

migrație internațională(spre alte tari si culturi);

-depărtarea de scoală;

-cartiere cu risc ridicat pentru tentații la comportament antisocial, delincvența juvenila,expediente,droguri etc.)

18. Enumerati minim 3 cauze relaționale ale dificultatilor de invatare .

(desprinse recent din cele sociale) exprimate prin doua genuri de dificultăți aferente persoanei în cauza:

- Dificultăți de comunicare
- limbaj nedezvoltat, sarac, dezorganizat prin nonstimulare;
- tulburări de articulație, ritm, fluentă, voce;
- tulburări de relatare, evocare;
- tip nesociabil, introvertit (“autism” relațional);
- Dificultăți de integrare în grup:
- rejectare de către grup;
- periferizare în grup;
- răzbunare nediferențiată fata de membrii grupului.)

19. Enumerati minim 5 aspecte absolut necesare a fi investigate psihologic.in examinarea copiilor cu dificultati de invatare .

(*percepția tactila;

*percepția vizuala;

*percepția auditiva;

*teste de limbaj oral:-articulație,ritm,fluenta;

-vocabulary;

-simt sintactic;

-auz fonematic;

-intelegere,codificare/decodificare;

-evocare

*teste de evaluare a grafiei si lexiei:-conexiunea fonem-grafem;

-analiza fonetica;

-sinteza fonetica.

*teste de motricitate si praxie;

*teste de orientare spatio-temporo-ritmica si de percepere a schemei corporale proprii;

*teste de evaluare a abilităților simbolico-matematice:

-calcul;-raționament;

-asociere/disociere;

-rezolvare de probleme.

*teste de memorie:tactila,viziuala,audutiva,motrica,verbala etc.

*teste de atenție.....etc.)

20. Definiti conceptul de invatare.

(Invatarea este deci activitatea psihica prin care se dobandesc si se sedimenteaza noi cunostinte si comportamente, prin care se formeaza si se dezvoltă sistemul de personalitate al individului uman. _)

21. Definiti conceptul de dezvoltare.

(“acel proces evolutiv, de esență informativ-formativă, constând în dobândirea (recepționarea, stocarea, valorizarea internă) de către ființa vie – într-o manieră activ-explorativă – a experienței de viață și, pe această bază, în modificarea selectivă și sistematică a conduitei, în ameliorarea și perfecționarea ei controlată și continuă sub influența acțiunilor variate ale mediului ambiant”.)

22. Care sunt deosebirile dintre invatarea scolara si celelalte forme ale invatarii?(,

“**învățarea școlară** (se desfășoară organizat, instituționalizat în școală) reprezintă forma tipică specifică prin care se efectuează învățarea la om, forma ei completă cea mai înaltă, deoarece la nivelul ei învățarea nu decurge pur și simplu de la sine, ci este concepută, anticipată și proiectată să decurgă într-un fel anume, ca activitate dominantă”.)

23. Pe ce se bazează, după Gh. Radu, Învățarea eficientă? (*Învățarea eficientă* se bazează pe înțelegere, pe descoperirea activă de cel care învață a demersurilor proprii domeniului studiat, pe căutarea de soluții și rezolvarea situațiilor problemă.)

24. Enumerati minim 3 dificultati specifice domeniului muncii intelectuale in cazul copiilor cu tulburari de invatare.

- (- Sunt o caracteristică majoră a tulburărilor de învățare.
- Pot să apară în domenii diferite probleme în citire, limbaj scris, limbaj oral și matematică.

Lipsa unor abilitati pentru munca intelectuala

- La citire - dificultăți de decodare, de recunoaștere a cuvintelor, de fluență.
- În limbajul oral- probleme de discurs, sintaxă, articulare , fonologie morfologie, vocabular, ascultare, semantică.
- Limbajul scris- probleme de ortografie, punctuație, compoziție , elemente mecanice, lipsă de coerență.)

25. Enumerati principiile de interventie în cazul copiilor cu dificultăți de învățare.

- nu există o metodă universală de a educa un copil cu dificultăți de învățare;
- restructurarea convingerilor pe care elevul le are despre propria lui performanță;
- utilizarea feed back-ului pozitiv imediat;
- adaptarea strategiei la necesitățile elevului și flexibilitate în aplicarea ei.

26.Ce trebuie sa includa tehnicile/programul de interventie educationala individualizat?

- (- Specificarea performanțelor academice prezente ale elevului.
- Specificarea unui scop de scurtă durată, incluzând criteriile de evaluare.
- Specificarea metodelor educaționale și administrative care vor fi aplicate în vederea atingerii scopului.)

27.Ce se intelege prin dezvoltare psihica(Ursula Șchiopu, 1976) ?

(Dezvoltarea psihică se caracterizează prin “achiziționarea, evoluția, modificarea și ajustarea unor atribute și instrumente ale personalității – cu elementul ei său central, conștiința – la condițiile mediului (biofizic și cultural)”.

28.Ce intelegeti prin conceptul de „DEZVOLTARE UMANA” ?

(Dezvoltarea la om înseamnă formarea treptată a individului ca personalitate, proces complex bazat pe creștere, mai ales în plan biomorfologic, maturizare, mai ales în plan psihofuncțional și pe socializare, în planul adaptării la condițiile mediului comunitar.)

29.La ce poate duce dereglarea functionalității normale a parametrilor fundamentali a dezvoltării psihice? (duce la tulburări ale procesului dezvoltării cu consecințe asupra procesului adaptativ).

30.Oprirea sau regresele in dezvoltarea psihica,datorita influenței unor factori deterioranți, stresanți, tensionali,etc.,pot duce la diferite intarzieri in dezvoltare.Despre ce intarzieri este vorba ?

(-întârzieri de apariție a unor conduite superioare sau a unor conduite noi (întârzieri în structurarea vorbirii la copiii mici)

- întârzieri de dezvoltare psihică propriu-zisă (după ce conduitele s-au constituit). Fiind în cea mai mare parte dependentă de caracterul și conținutul influențelor educative,

dezvoltarea psihică constituie finalitatea principală a procesului de învățământ”. (Gh. Radu, 1999)

31. Enumerați cele 6 grupe de stări ale tulburărilor dezvoltării (stărilor disontogenice-dupa V. V. Lebedinski, 1985) ?

- (a).Stări stabile de “nedezvoltare”** (deregări globale sau “totale” ale personalității) – cum întâlnim la deficienții mintal sever și profund;
- b).Stări de dezvoltare întârziată** (ritm încetinit de formare a diferitelor paliere ale personalității – îndeosebi a celui emoțional-afectiv – și de cantonare la nivelul unor etape de vârstă depășite);
- c).Stări de dezvoltare deteriorată** (manifestată printr-un complex de tulburări și dezechilibre emoțional-afective, prin insuficiențe ale controlului voluntar și al stăpânirii pornirilor instinctuale, prin forme de regres intelectual și comportamental);
- d).Stări de dezvoltare deficitară** (determinate de afecțiuni grave ale analizatorilor, ale limbajului, ale aparatului locomotor, precum și de maladii cronice invalidante);
- e).Stări de dezvoltare distorsionată** (determinată de maladii ereditare cu caracter progresiv și caracterizate frecvent prin asocierea unora din caracteristicile descrise mai sus, proprii diferitelor stări de nedezvoltare a personalității, de întârzieri, deteriorări, etc.– exp. autismul infantil);
- f).Stări de dezvoltare dizarmonică** (determinate ereditar sau prin condiții educative precare, ce se manifestă de regulă, prin asocierea fenomenelor de retardare, mai ales la nivelul palierului emoțional-afectiv, cu dezvoltare în ritm obișnuit sau chiar accentuate a altor paliere).

32.La ce nivel sunt localizate defectele si care sunt planurile psihice afectate la deficientii de auz?(

- f* Defectul primar: la nivelul analizatorului auditiv, dând naștere la cofoză (surditate) sau hipoacuzie
- f* Defecte derivate:
- secundare
- în planul comunicării: muțenia
 - în planul cogniției elementare
 - în planul cogniției superioare: șablonism, gândire concret-intuitivă

- în planul afectiv-motivațional: tulburări de tip reactiv)

33. La ce nivel sunt localizate defectele si care sunt planurile psihice afectate la deficientii devedere?()

f Defect primar: la nivelul analizatorului vizual, generând cecitate sau ambliopie

f Defecte derivate localizate:

- în planul orientării spațiale
- în planul comunicării prin scris și nonverbale
- în planul afectiv-motivațional)

34.La ce nivel sunt localizate defectele si care sunt planurile psihice afectate la deficientii mintal?()

f Defectul primar: este în planul activității cerebrale, afectând direct cogniția superioară

f Defecte derivate: le regăsim la nivelurile tuturor planurilor personalității)

35.La ce nivel sunt localizate defectele si care sunt planurile psihice afectate la deficientii fizic?()

f Defectul primar: la nivelul organelor efectorii, cu influențe în planul orientării și în planul acțional-volitiv

f Defecte derivate: în planul motivațional-afectiv)

36. In ce directii se canalizeaza Invatarea sistematica?

(1. In formarea de priceperi si deprinderi motorii (invatarea scrisului, a desenului tehnic, a sporturilor): invatarea senzorio-motorie.

2. In insusirea de cunostinte si formarea de capacitati intelectuale (memorarea unor legi, formule, rezolvarea de probleme): invatarea cognitiva.)

37. Enumerati minim 5 simptome ale dificultatilor de invatare la copil.

(- are dificultati sa inteleaga si sa urmeze diverse instructiuni

- are dificultati sa-si aminteasca ceea ce i s-a spus

-nu reuseste sa invete cititul, gramatica, scrisul, matematica, si astfel are esecuri la scoala

-are dificultati sa distinga stanga de dreapta; dificultati in identificarea cuvintelor sau tendinta de la inversa literele, sau cuvintele, sau numerele; de exemplu face confuzie intre 25 si 52, intre b si d, sau intre nu si un

-ii lipseste coordonarea la mers, sport, sau activitati de finete cum este tinerea unui creion in mana sau legarea unui siret

-incurca sau rataceste temele de casa, cartile de scoala sau alte lucruri

- nu reuseste sa inteleaga conceptul de timp; este confuz in legatura cu ieri, astazi si maine)

38. Enumerati minim 3 simptome ale dificultatilor de invatare la copiii cu ADHD

(Acesti copii nu se odihnesc niciodata,sunt intr-o permanenta miscare,au tendinta de a intrerupe vorbirea cuiva si de a vorbi fara a fi intrebati;adesea provin din categoria copiilor abuzati,traumatizati in copilarie timpuriu.

-probleme,ca nerespectarea randului si mestecatul gumei in sala de clasa;

-un grad scazut de implicare in activitaile scolare(capacitate scazuta de efort),nu respecta regulile clasei sau scolii,manifesta un grad foarte ridicat de indiferenta fata de activitatile didactice(plictisit);

-slab motivat de scoala ,agitata,renunta usor la sarcinile in care se implica.

- "copil problema" prin continua sa miscare,dificultatea de a sta la locul sau si de a pastra linistea,impulsivitate si agitatie)

39.Care sunt principalele tulburări de învățare? (D. Popovici, 1998, după Janet W. Lerner)

(-deficiențe de atenție,

- deficiențe de motricitate generală și fină și de coordonare spațială,

- deficiență în prelucrarea informațiilor perceptive, mai ales auditive și vizuale, în strânsă legătură cu insuficiențe ale memoriei de scurtă durată,

- insuficiențe în ceea ce privește strategiile de învățare,

- diferite tulburări de limbaj,

- dificultăți de citire și scriere,

- dificultăți în însușirea simbolurilor matematice, a calculului matematic și a noțiunilor spațio-temporale,

- tulburări ale comportamentului social, dificultăți în stabilirea de relații interpersonale.)

40.Care sunt(Dupa D.Ungureanu) principalele domenii în care actionează dificultățile de învățare ?

(-limbajul oral (la disciplinele “Dezvoltarea vorbirii”, “Comunicarea”),

- grafia și lexia (la disciplinele “Sciirea”, “Citirea”, “Lectura”),

- calculul, raționamentul și simțul matematic (la disciplina “Matematică”).

41.Enumerati principiile adaptării compensatorii (Dupa,D. Damaschin)

(a).Principiul integrării și ierarhizării, presupune raporturi dinamice de subordonare, comutare, succesiune, substituție, sincronizare între diferitele componente ale comportamentului.

b).Principiul determinismului, presupune acțiunea cauzelor externe asupra dezvoltării (compensatorii) individuale, prin intermediul condițiilor interne.

c).Principiul activismului (fundamental în restructurarea schemei funcționale): “treptat, prin încercări izbutite și erori, deficientul își formează procedee compensatorii individuale, care, în baza principiului economiei forței, a locului și timpului, tind spre automatizare. Se poate afirma că, în afara activității, nu există și nu poate exista adaptare compensatorie”.

d).Principiul unității vizează echilibrarea organismului afectat, integrarea și armonia stărilor sale fizice, psihice și morale. Nu poate exista “compensație pe felii”, pe sectoare sau paliere ale personalității. Dezvoltarea compensatorie nu poate fi decât consecința unor influențe pozitive multiple, exercitate asupra întregului organism, a întregii personalități.

e).Principiul analizei și sintezei - orice acțiune vizând stimularea dezvoltării compensatorii trebuie să-și propună depășirea dificultăților analitico-sintetice. Aceasta cu atât mai mult cu cât mobilizarea și coordonarea în procesul de restructurare compensatorie a funcțiilor mai bine păstrate, depinde, în mare măsură, de calitatea prelucrărilor analitico-sintetice în scoarța cerebrală, a impulsurilor venite de la diferiți analizatori.

Procesul se află în strânsă legătură cu “pârghia” ce stă la baza mecanismelor compensatorii, adică cu fenomenul de feed-back sau aferentație inversă.)

42. Enumerați minim 5 categorii de copii care au nevoie de protecție, dar și de o bună îndrumare din partea cadrelor didactice pentru a putea face față greutăților întâmpinate, pentru a putea să se integreze în colectivele de elevi și apoi în societate fără a rămâne cu urme vizibile psihice:

(-copiii supuși unor rele tratamente (abuzati sau neglijați);-

-copiii abandonați temporar sau permanent în instituții de ocrotire sau aflați în plasament familial sau adopție;

- copiii cu boli cronice,cu tulburări de dezvoltare, deficiențe fizice, senzoriale sau cu dificultăți de învățare care necesită ocrotire specială;
- copiii aflați in familii care trăiesc în sărăcie;
- copiii din comunități minoritare marginalizate;
- copiii orfani de unul sau de ambii părinți;
- copiii victime ale calamităților naturale,războaielor sau altor catastrofe.)

43.Realizati o paralela intre cauzele care provoacă aparitia saraciei si handicapul social

(- *cauze economice;*

- *Caracteristicile personale legate de obiceiuri sau trăsături morale;*

- *geografica locuirea intr-o zona unde locurile de munca nu sunt disponibile, discriminarea pe sexe, ocuparea de locuri de munca prost plătite, vârsta, fie prea mica, fie prea mare, fie peste limita de pensionare, locuirea in mediul urban sau suburban;*

- *șomajul fie la capul familiei, fie al ambilor soți, asociat cu probleme de sănătate sau alcoolism, cu un nivel de pregătire școlară și calificare profesională scăzute, și un număr de cel puțin 3-4 copii de vârsta școlară și preșcolară.;*

- *Sărăcia se extinde în spațiu și timp ciclic, prin transferul de la o generație la alta, reproducându-se.;*

- *Unii specialiști considera ca una din cauzele pentru care sărăcia este atât de rezistentă și greu de combătut este tocmai asimilarea ei de populația aflată în această stare,*

-*Cei mai afectați sunt copiii. Alimentatia inadecvata in primii ani de viata creează o mai mare posibilitate de deficiente fizice și psihice.*

-*Femeile sărace au un procent crescut de nașteri premature datorită condițiilor de viață precare din timpul sarcinii.*

-*Datorită locuințelor proaste calitativ, a igienei precare, a poluării crescute din zonele în care locuiesc, datorită atenției medicale inadecvate de care au parte săracii, se considera ca media de viață a acestora este cu 6 ani mai redusă.*

-*Locuințele săracilor sunt localizate aproape întotdeauna la extremitățile comunităților.*

- *In interiorul familiei sărace au loc drame, fie datorate divorțurilor și despartirilor mai frecvente, fie violențelor în cadrul cuplului sau asupra copiilor. Astfel stabilitatea familiei are de suferit.)*

44. La ce se refera violenta domestica,ca arie de cuprindere ?

(Ca si arie de cuprindere, violenta domestica se refera la:

a.Abuzul copilului in familie;

b.Violenta la nivelul relației de cuplu denumita generic violenta maritala;

c.Violenta intre frați;

d.Abuzul si violenta asupra parintilor sau membrilor vârstnici ai familiei.)

45. Enumerati minim 3 din efectele violentei domestice asupra femeii si copilului in familie.

(-izolare sociala;

-funcția principala a familiei-cresterea copiilor, este distorsionata, consecintele fiind dramatice si de lunga durata.

-nevoile de baza ale copiilor-nevoia de siguranța, de viata ordonata, de dragoste-sunt profund neglijate;

-funcțiile parentale nu mai pot fi îndeplinite. O mama victima a violentei sotului este mai puțin capabila sa asigure îngrijirile de baza necesare copilului (hrana, casa, igiena, haine, sănătate fizica) sau sa-i protejeze pe acesta de răniri, accidenta, pericole fizice sau sociale;

-femeia nu mai este capabila de a juca nici unul din rolurile impuse de viata familiei;

-nici mama si nici tatăl nu se mai pot preocupa in mod eficient de stimularea copilului pe planul cunoașterii si al experiențelor sociale. Ei isi pierd in ochii copilului autoritatea de care ar trebui sa se bucure ca parinti. In locul autoritarii parintesti se instalează teroarea, care nu educa, nu formează, ci care poate doar frâna dezvoltarea mentala si afectiva a copilului;

-copilul nu va avea ocazia sa cunoască si sa deprindă abilitatule si atitudinile necesare intr-o viata sociala normala:toleranta,afectiune,negociere si compromis. Propriile relații cu ceilalți (cu familia sau cu colegii) se vor baza pe strategii care au ca scop dominarea agresiva sau fuga de situație;

-mama, odată ce este direct afectata de violenta partenerului de viata, nu-si va mai dezvolta la întreaga capacitate abilitățile materne (empatia, acceptarea copilului cu imaturitatea specifica vârstei, dragostea si capacitatea de a-i răsplăti pentru ceea ce face, de a-i face sa se simtă important, valoros);-etc

46.Enumerati institutiile care denunta violenta intrafamiliala ca problema sociala.(
scoala, instantele civile, biserica,opinia publica....)

47.Enumerati grupurile tinta pentru care organizatiile neguvernamentale oferă servicii sociale si medicale.

(Grupurile ținta pentru care organizațiile neguvernamentale oferă servicii sociale si medicale sunt:

- adolescenți;
- asistenți sociali;
- copii cu afecțiuni maligne;
- copii cu potențial predelincential din centrele de plasament
- copii abandonati;
- copii abuzati, maltratati, neglijati;
- copii afectați de leucemie si cancer
- copii bolnavi
- copii ce părăsesc centrele de plasament;
- copii consumatori de droguri;
- copii cu HIV/SIDA;
- copii cu deficiente;
- copii bolnavi de epilepsie;
- copii delincvenți;
- copii din centrele de plasament
- copii din familii cu conditii deficitare;
- copii minoritarilor religioase;
- copii refugiatii;
- copii rromi;
- copiii străzii;
- familii in dificultate;
- mame singure si copiii lor;
- public larg (familii, tineri, ONG-uri);
- tineri, femei, cupluri;)

48. In perioada achizitionarii scris-cititului de catre handicapatii social cu dificultati de invatare, in plan senzorial, care este aportul diferitelor procese psihice (senzatii, perceptii, reprezentari)?

(a. Se dezvoltă sensibilitatea tactilă a mâinii, dar și cea vizuală și auditivă, creșterea, vederea la distanță și capacitatea de apreciere vizuală a mărimii. Mobilitatea oculară face progrese evidente prin activitatea de citit. La 8 ani, micul școlar poate să realizeze deja imaginea vizuală a mișcărilor

b. Auzul fonematic evoluează considerabil. Întrucât se ameliorează și auzul muzical, copilul receptează mai bine structurile melodice și dobândește o mai bună capacitate de a cânta.

c. Pe plan gustativ și olfactiv crește abilitatea individului de a identifica și clasifica gusturile și mirosurile.

d. Sub raport tactil, asistăm la o evoluție deosebită a chinesteziei mâinii prin scris, desen, lucru manual. Treptat, el își dobândește o mai bună coordonare motrică generală, dar și mai multă finețe în mișcările degetelor.

e. Spiritul de observație, ca etapă superioară a percepției, face progrese, devenind acum deliberat, sistematic, analitic. La 10 ani evoluează în direcția artistică. Școlarul mic achiziționează elemente noi și în ceea ce privește percepția mărimii și greutatei.

f. Ameliorări multiple survin și în planul **percepției spațiului** sau timpului. Frecventarea școlii determină ”**desprinderea de vatră**” și lărgirea orizontului spațial. În afara spațiului personal (al ambianței imediate) se schitează și elemente ale spațiului geografic și al celui cosmic. Micul școlar face progrese și în aprecierea direcției spațiale (dreapta-stânga, sus-jos).

g. Cât privește percepția timpului, datorită implicării copilului în diverse activități școlare, care presupun respectarea unui orar, se dezvoltă capacitatea acestuia de a percepe și aprecia corect durata de desfășurare a fenomenelor. Citirea corectă a ceasului, cunoașterea anotimpurilor, a lunilor și a zilelor săptămânii, încadrarea clară a evenimentelor pe cele trei dimensiuni temporale (prezent, trecut, viitor) sporesc abilitatea de adaptare la problemele existentei.

Frecventarea școlii contribuie, de asemenea și la apariția spațiului mic (al literelor, cuvintelor etc.) precum și a timpului pedagogic (ora de școală, recreația, etc.)

h. Reprezentările sporesc în volum. Apar reprezentări noi: istorice, geografice, topografice

etc. care denota capacitatea copilului de a ancora în contemporaneitate. În a treia copilărie, reprezentările ocupă un loc important, deoarece individul face încă apel la intuiție.)

49.Enumerati cateva priceperi, deprinderi, obisnuinte si aptitudini care trebuie corectate si dezvoltate la handicapatii social cu dificultati de invatare

(comportarea în societate-conduita civilizata, corecta ale carei baze se pun încă în perioada preșcolară și pe care școala le cultiva sistematic; deprinderile de autoservire; obișnuinta de efectuare sistematică a sarcinilor în care sunt implicate actele de a scrie, de a citi, de a calcula,.

Aptitudinile școlarului mic se dezvoltă în legătura cu activitatea pe care o desfășoară el, învățatura. Copilul dispune la intrarea în școală de o anumită sensibilizare față de această nouă formă de activitate.

Treptat, învățarea începe să fie preferată altor activități și să devină sursa datatoare de bucurii și satisfacții. Întărită, la început prin **stimulente** colaterale (încurajarea, aprecierea, lauda din partea învățatorului și a părinților), atitudinea volitiv-emoțională favorabilă față de învățatura se poate baza, în anumite condiții instructiv-educative, pe satisfacția pe care o procură activitatea însăși.

Una din aptitudinile generale care se dezvoltă la această vârstă este tocmai **aptitudinea de a învăța.**

Din înclinația și aptitudinea generală pentru învățatura se desprind și se dezvoltă, la micul școlar, elementele unor aptitudini specializate, cum sunt cele matematice, literare, plastice, muzicale.

Persoana învățatorului și activitatea pe care o desfășoară el constituie, pentru școlarul mic un model, un exemplu care poate să-i trezească dragostea și atașamentul pentru învățatura.

În procesul devenirii aptitudinilor, contează nu numai reușitele copilului, ci și modul cum reacționează cei din jur la aceste reușite. Unele din defectele de educație care pot surveni constau în aceea că adulții (învățătorii, profesorii) fac cu ușurință aprecieri pozitive sau negative, uneori exagerate, asupra rezultatelor activității copilului, înăbușând satisfacția pe care i-ar putea-o procura activitatea însăși. De aici, necesitatea ca în educarea aptitudinilor să se îmbine aprecierea externă pozitivă cu stimularea atitudinii exigente a copilului față de propria activitate.)

50. Care sunt cele trei subetape ale activitatii de scris-citit si care sunt sarcinile fiecărei etape?

(-perioada preabecedara, se centreaza pe analiza fonetica, mai precis, copilul învata să descompună propoziția în cuvinte și cuvintele în silabe;

-perioada abecedara, consta în asocierea pe plan mental a grafemelor (semne sau litere) cu fenomenele (sunete);

-perioada postabecedara, se refera la procesul de perfecționare și respectiv de automatizare a citirii și crierii.)

În scriere, elevii:

- fac litere distorsionate;
- au dificultăți în păstrarea rândului;
- este lent în realizarea sarcinii;
- au dificultăți în a copia de la tablă.)

51.Care sunt cele patru categorii de copii, după modul cum citesc(Dupa E.Fieschbein):

(-cei care citesc cu dificultate și înțeleg puțin din ceea ce citesc;

-cei care citesc cu greutate, dar înțeleg materialul respectiv;

-cei care citesc ușor și înțeleg bine ceea ce citesc;

-cei care citesc bine și înțeleg puțin textul respectiv.)

În citire, elevii

- nu pot citi fluent;
- pierde frecvent locul în care se citește;
- inversează litere sau silabe în cuvinte.

52.Enumerati minim 3 sarcini care revin cadrelor didactice în direcția prevenirii,ameliorării și compensării dificultăților de învățare

(- asigurarea unor programe individuale de lucru;

- distribuirea unor sarcini de lucru diferențiate sau chiar individualizate;

- optarea pentru metode diferite de predare a abilităților de citire/scriere și calcul;

- adaptarea metodelor și mijloacelor de predare-învățare,evaluare,la specificul elevului;

- utilizarea unor modalități alternative de comunicare;

- metode potrivite fiecărui individ ,adaptate capacităților de înțelegere;

- continuturi si sarcini simplificate in activitatile scolare;
elaborarea unor planuri de interventie personalizate.)

53. Ce principii si solutii de actiune pentru cadru didactic si pentru parinti se recomanda in viata si activitatea copiilor cu ADHD si a celor cu dificultati de invatare

?

- (-managementul timpului alocat copilului;
- vizibilizarea importantei pe care o au invatarea, auto-controlul si auto-organizarea;
- stabilirea unui program clar de activitate;
- utilizarea unui sistem de recompense simbolice si sanctiuni pentru comportamentele dezirabile sau indezirabile;
- utilizarea unor formule clare de adresare, fiind obligatoriu ca parintele/cadrul didactic sa se asigure ca atentia copilului este atrasa inainte de a i se transmite elemente importante privind sarcinile de lucru;
- cresterea timpului petrecut cu familia;
- abordarea temelor /sarcinilor mai dificile la inceputul programului.

A avea grija de un copil cu ADHD nu este o sarcina deloc usoara, fiind un efort permanent marcat deseori de frustrari si probleme care par la un moment dat coplesitoare. Un prim principiu care nu trebuie uitat de catre cadrele didactice si parinti este ca acesti copii pot invata foarte bine si depinde deseori numai de capacitatea adultului de a identifica solutiile potrivite pentru a converti simptomele suparatoare in avantaje notabile pentru succesul scolar.

Este important a se oferi copilului structura clara si rutina pentru activitatile zilnice. In functie de contextul specific ,activitatile extrascolare si concentrarea pe termen lung asupra pasiunilor manifestate de copil reprezinta o posibila cheie de success pentru o viitoare cariera marcata de energia deosebita si pasiunea pentru domeniul identificat..

- Cadru didactic trebuie sa fie interesat sa ajute elevii sa devina atrasi de invatare, sa gaseasca solutii eficiente pentru elevii care "creeaza probleme".

Copiii cu dificultati de invatare au nevoie de o abordare speciala in clasa, prin care cadrul didactic poate capta atentia si, prin angajarea activa a imaginatiei si emotiilor elevului, sa ofere o alternativa reala pentru rezolvarea problemelor specifice.)

54. Enumerati minim 3 caracteristici ale elevilor cu dificultati de invatare , in etapa de evaluare initiala.

- (- intarziere in dezvoltarea limbajului;
- intarziere in dezvoltarea cognitiva;
- relationare dificila cu colegii de clasa;
- adaptare dificila la programul scolar;
- manifestarea preferintelor si interesului vadit pentru jocul liber)

55. Enumerati minim 5 semne specifice elevilor cu dificultati de invatare.

(sunt neliniștiti, agitati, uneori agresivi și ușor distractibili;

- nu pot urmări directive și reguli;
- învață greu legătura între litere și sunete (citește pe litere și nu face sinteza silabei), nu poate forma cuvinte din sunete diferite;
- nu pot citi sau fac greșeli serioase de citire sau pronunție;
- au probleme în a reține propoziții și a înțelege timpul;
- nu scriu după dictare și nu fac legătura între cuvinte și imaginea lor scrisă;
- au de multe ori probleme și în copierea de litere, cuvinte și propoziții;
- sunt înceti în învățarea noilor deprinderi;
- au dificultăți în planificare și organizarea timpului;
- au tulburări în învățarea alfabetului;)

56. Ce demersuri se pot face pentru perceperea grafemelor aplicate in munca cu elevii care prezinta dificultati de scriere ?

(Demersurile pentru perceperea grafemelor aplicate in munca cu elevii care prezinta dificultati in acest sens pot fi :

- arătarea literei de tipar, pe planșă (vizual);
- denumirea literei de către invatator(auditiv);
- pipăirea și manipularea literei din plastic, lemn de către elev (tactil);
- pronunțarea (repetarea) literei de către elev (autokinezie articulatorie);
- scrierea literei (mai întâi de tipar, pe format mare) de către elev (coordonare vizual-motorie-manuală);
- pronunțarea literei la solicitarea invatatorului (motrică auditivă);
- “scrierea” literei cu ochii închiși pe spații largi (orientarea spațială);

- “scrierea” literei pe pielea copilului în palmă, frunte, piept (grafognozie);
- recunoașterea prin tipărire a literei în relief cu ochii închiși (stereognozie);

Când scrie, însă, un copil are în față, de la bun început, în general vorbind, patru grade de dificultate în realizarea a ceea ce denumim generic scriere:

- Copierea literelor de tipar și, ceva mai greu, a celor de mână;
- Transcrierea: convertirea textului tipărit în text scris de mână;
- Dictarea : convertirea limbajului oral al altei persoane în text scris de mână;
- Autodictarea : o ipostază supremă, ce presupune conceperea, elaborarea integrală a unui text – mesaj scris de mână, născut mai întâi în mintea și-n limbajul interior al copilului și exteriorizat, cu mari eforturi.

Dificultățile de învățare a scrierii afectează profund randamentul școlar și se concretizează în erori la nivelul literelor, erori sintactice și erori de punctuație. Acestea sunt: omisiuni, confuzii, substituirii, inversări, adăugiri de litere, silabe, cuvinte, în plan morfologic, dar și-n plan sintactic se pot regăsi aceleași fenomene cu referire la pronume, articole, prefixe, sufixe, cuantificări, cuvinte instrumentale, putându-se altera chiar mesajul prin lipsa ordinii firești a cuvintelor în frază.

Se mai pot adăuga aspecte viciate în privința punctuației și chiar formei ca atare a scrisului: tușa literelor, mărimea și orientarea lor, înclinarea și legarea literelor de mână, orientarea rândurilor, etc.

Toate aceste tipuri de manifestări sunt denumite generic “disgrafie”.

Dificultățile de învățare a scrierii sunt mai diverse și mai nuanțate decât dificultățile de învățare a citirii, datorită faptului că citirea se limitează la actul lexic în trei variante (propriul scris, scrisul altcuiva, scrisul de tipar), în timp ce în scrierea unui text se vor regăsi erori de tipul: transcriere, copiere, dictare, concepție ideativă.

În conceperea originală a unui text apar dificultăți specifice în situații ca:

- autodictarea din memorie a unui citat, catren, poezie;
- crearea unui text descriptiv propriu-zis, referitor la redarea unei realități antepercepute;
- crearea unui text ideativ profund, valorizant, interpretativ, original.

În concluzie, în situație de dificultăți de învățare a scrierii se află acei elevi care, fără vreun motiv aparent, manifestă dificultăți de însușire și utilizare a scrisului, în condițiile unei inteligențe normale, a unei școlarizări suficiente și adecvate, a unei ambianțe familiale firești, a normalității activității perceptive, motorii și a unei conduite curente, de asemenea, normală.)

57. Enumerați Principiile pe care se fundamentează strategiile guvernamentale în domeniul protecției copilului.

(Principiile pe care se fundamentează strategiile guvernamentale în domeniul protecției copilului

sunt:

- principiul interesului superior al copilului;
- principiul nediscriminării și egalității șanselor;
- principiul asigurării unui mediu familial;
- principiul descentralizării și responsabilității comunității;
- principiul solidarității;
- principiul intervenției intersectoriale și interdisciplinare;
- principiul parteneriatului.)

58. Enumerați strategiile de promovare a succesului școlar la elevii cu dificultăți de învățare, din ciclul primar (strategii de natură pedagogică)

(Strategiile de natură pedagogică sunt numeroase; printre cele mai importante sunt:

- calitatea și modernitatea curriculum-ului (planuri, programe analitice, manuale școlare);
- nivelul pregătirii psihopedagogice a învățătorilor, pe baza căreia să manifeste o deosebită măiestrie pedagogică și un elevat și dinamic tact pedagogic;
- o modernă și completă bază tehnico-materială necesară activității instructiv-educative;
- folosirea de strategii didactice moderne, care să determine caracterul activ-participativ al elevilor în actul învățării și care să asigure accesibilitatea și operaționalitatea cunoștințelor însușite;
- concomitent cu o tratare frontală a elevilor, să fie prezentă activ și permanent o tratare individuală și diferențiată a acestora, urmărindu-se valorificarea la nivel de înaltă performanță a posibilităților individuale ale subiecților actului instructiv-educativ (capacități intelectuale, aptitudini, interese, aspirații etc.);

- asigurarea transferului de cunoștințe;
- relații democratice între elevi și educatori.)

59. Enumerati strategiile de promovare a succesului scolar la elevii cu dificultati de invatare,din ciclul primar(strategii de natură psiho-socio-fiziologică)

(Strategii de ordin psiho-socio-fiziologic:

- asigurarea unui organism bine dezvoltat, sănătos, puternic și echilibrat;
- asigurarea unui psihic normal, echilibrat, capabil să dezvolte o activitate intelectuală, afectivă, volitivă etc. (În cadrul acestei strategii un rol foarte important îl ocupă starea de pregătire a copilului pentru activitatea școlară, lucru care se realizează în mare măsură în cadrul grădiniței, la grupa pregătitoare.);
- asigurarea unor relații interumane și sociale favorabile.)

60. Enumerati strategiile de promovare a succesului scolar la elevii cu dificultati de invatare,din ciclul primar(strategii de natură familială)

(Strategiile de natură familială reprezintă condiții de obținere a succesului școlar:

- prezența unui grup familial încheiat;
- familia trebuie să fie preocupată constant pentru educația elevilor;
- cultivarea de către părinți a atitudinii serioase față de școală și implicit față de învățatură;
- asigurarea în familie a unor condiții favorabile pentru învățatură și cultură;
- cultivarea din partea părinților a spiritului de independență și învățatură, păstrând totodată și tutelare sau autoritarism față de copii (trebuie să existe un simț al măsurii în atitudinea și exigențele părinților).

61. Enumerati minim 3 metode interactive de dezvoltare a spiritului activ. (conversația euristică, jocul didactic, munca independentă, exercițiul, problematizarea, învățarea prin descoperire, studiu de caz, jocul de rol etc;)

62. Enumerati minim 3 metode interactive de dezvoltare a spiritului creativ.

(brainstorming/asaltul de idei, frisco, sinectica, philips 6-6 etc)

63. Enumerati minim 3 metode interactive de dezvoltare a spiritului a spiritului critic.

(cadranele, ciorchinele, cvintetul, turul galeriei, cubul, mozaicul, predarea reciprocă, rețeaua personajelor, jurnalul dublu etc.)

64. Enumerati minim 3 din rolurile cadrelor didactice din invatamantul prescolar si primar in procesul didactic

- (-Cunoaște conținutul disciplinelor predate și documentele școlare aferente;
- Proiectează, conduce și evaluează procesul didactic;
- Ameliorează și inovează procesul didactic;
- Valorifică experiențele de învățare ale elevilor, dobândite în alte contexte;
- Utilizează noile tehnologii informaționale și de comunicare, în procesul didactic);

65. Enumerati minim 3 din rolurile cadrelor didactice din invatamantul prescolar si primar Managementul clasei de elevi

- (-Organizarea și conducerea socială a grupului școlar;
- Asigură un climat socio-afectiv securizant, bazat pe încredere și pe cooperare;
- Gestionează situațiile de criză educațională;)

-66. Enumerati minim 3 din rolurile cadrelor didactice din invatamantul prescolar si primar Consiliere școlară

- (-Cunoaște individualitatea elevilor și îi asistă în propria dezvoltare;
- Identifică nevoile și dificultățile de învățare ;
- Colaborează cu familia și cu alți factori educativi;)

67.Enumerati minim 3 din rolurile cadrelor didactice din invatamantul prescolar si primar Dezvoltare profesională

- (-Își actualizează cunoștințele din domeniul disciplinelor pe care le predă și pe cele de metodică a acestora;
- Elaborează și realizează propriile proiecte de formare și perfecționare psihopedagogică;
- Manifestă o atitudine reflexivă asupra propriei activități;
- Dezvoltă un stil profesional propriu;)

68. Enumerati minim 3 din rolurile cadrelor didactice din invatamantul prescolar si primar Dezvoltare instituțională

- (-Participă în procesul decizional în cadrul instituției
- Participă la elaborarea și implementarea proiectului instituțional; promovează imaginea școlii în comunitate
- Inițiază și desfășoară proiecte de cooperare naționale și internaționale)

69.Enumerati minim 3 din rolurile cadrelor didactice din invatamantul prescolar si primar Parteneriate sociale si educationale

(-Colaborează cu părinții și comunitatea locală

-Implică părinții și reprezentanții comunității locale în activitățile școlii și în procesul decizional

-Cooperează cu cadre didactice din școală și din alte școli)

70.In fata unui copil cu dificultati de invatare ,parintii reactioneaza prin supraprotectie, acceptare, negare sau respingere. Aceste reactii au determinat gruparea parintilor in 5 categorii.

Enumerati-le !

(-parinti echilibrati,

-parinti indiferenti,

-parinti exagerati,

-parinti autoritari (rigizi),

-parinti inconsecventi.)

X

X

X