

**PSIHOLOGIA POZITIVĂ
ȘI FORMAREA COPILOR
CU CERINȚE
EDUCAȚIONALE SPECIALE**

RUXANDRA FOLOȘTINĂ

THEODORA MICHEL

**PSIHOLOGIA POZITIVĂ
ȘI FORMAREA COPILOR
CU CERINȚE
EDUCAȚIONALE SPECIALE**



EDITURA UNIVERSITARĂ
București, 2018

Colecția ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Redactor: Gheorghe Iovan
Tehnoredactor: Ameluța Vișan
Coperta: Monica Balaban

Editură recunoscută de Consiliul Național al Cercetării Științifice (C.N.C.S.) și inclusă de Consiliul Național de Atestare a Titlurilor, Diplomelor și Certificatelor Universitare (C.N.A.T.D.C.U.) în categoria editurilor de prestigiu recunoscut.

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

FOLOȘTINĂ, RUXANDRA-GEORGETA

Psihologia pozitivă și formarea copiilor cu cerințe educaționale speciale / Ruxandra Foloștină, Theodora Michel. - București : Editura Universitară, 2018

Conține bibliografie

ISBN 978-606-28-0755-9

I. Michel, Theodora

159.9

DOI: (Digital Object Identifier): 10.5682/9786062807559

© Toate drepturile asupra acestei lucrări sunt rezervate, nicio parte din această lucrare nu poate fi copiată fără acordul Editurii Universitare

Copyright © 2018

Editura Universitară

Editor: Vasile Muscalu

B-dul. N. Bălcescu nr. 27-33, Sector 1, București

Tel.: 021 – 315.32.47 / 319.67.27

www.editurauniversitara.ro

e-mail: redactia@editurauniversitara.ro

Distribuție: tel.: 021-315.32.47 / 319.67.27 / 0744 EDITOR / 07217 CARTE

comenzi@editurauniversitara.ro

O.P. 15, C.P. 35, București

www.editurauniversitara.ro

CUPRINS

INTRODUCERE	7
CAPITOLUL I	
IMPLICAȚIILE PSIHOLOGIEI POZITIVE ÎN FORMAREA	
COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE	9
I.1. Educația pozitivă: concepte și implicații intrapersonale și interpersonale.....	9
CAPITOLUL II	
STRATEGII DIDACTICE DE EDUCAȚIE POZITIVĂ	15
II.1. Strategia didactică.....	15
II.2. Strategii didactice de abordare pozitivă	18
II.3. Abordarea pozitivă în relația cu sarcina și în cadrul curriculumului.....	26
CONCLUZII	106
PROPUNERI	110
BIBLIOGRAFIE	113

INTRODUCERE

Tendința europeană în domeniul politicilor sociale impune utilizarea unui model „biopsihosocial” de înțelegere și explicare a dizabilității (termenul general pentru afectări, limitări de activitate sau restricții de participare) și a funcționalității. Comutarea de pe un model medical ce consideră dizabilitatea ca fiind direct cauzată de boală și reprezintă o problemă a persoanei, pe un model social care consideră dizabilitatea o problemă creată social și ține de integrarea completă a individului în societate, a reprezentat primul pas spre o abordare pozitivă a persoanei cu nevoi speciale. Dizabilitatea nu este numai un atribut al individului, ci un complex de condiții create de mediul social, o responsabilitate comună a întregii societăți, în condițiile asigurării unor schimbări de mediu necesare participării persoanelor cu nevoi speciale în toate domeniile vieții sociale.

Din perspectiva modelului social, prin strategiile educaționale propuse, cercetarea urmărește realizarea unui mediu educațional propice unei abordări diferențiate, motivator și experiențial din punct de vedere al practicii educaționale.

Prin natura cercetării propuse, se ating următoarele aspecte ale abordării pozitive:

- Preocuparea pentru capacitățile în evoluție ale copiilor cu cerințe educaționale speciale și, în general, ale copiilor cu nevoi speciale;
- Focalizarea pe acele puncte ale copilului care se dezvoltă cu precădere, identificarea zonei proximei dezvoltări și sprijinirea reușitelor prin experiențe de învățare mediată;
- Identificarea acelor teme ale disciplinelor curriculare care dau posibilitatea elevului cu CES (Cerințe Educaționale Speciale) să se afirme.

Actualitatea temei este evidențiată de faptul că abordarea pozitivă s-a născut în contextul dorinței de a lucra cu persoane cu cerințe educative speciale, de a le înțelege mai bine nevoile și astfel, de a concentra intervențiile pentru îmbunătățirea veritabilă a calității vieții lor. Trei valori esențiale stau la originea abordării și anume: credința că persoana poate să se dezvolte de-a lungul vieții, că are aceleași nevoi fundamentale ca orice individ; luarea în considerare a punctului său de vedere, ca interlocutor valabil și cu putere de influență; recunoașterea faptului că este un cetățean

cu aceleași drepturi ca și ceilalți. Acesta poate, prin urmare, să aibă un rol social valoros și să obțină, dacă are nevoie, sprijinul necesar pentru a trăi cu succes în comunitate, fără să conteze deficiența sa.

Mediile naturale sunt locurile cele mai propice dezvoltării personale și aduc o calitate satisfăcătoare a vieții. Să aderi la valorile care implică abordarea pozitivă necesită organizarea serviciilor în concordanță cu valorile anunțate. Omul este în centrul acestui demers, este consultat și implicat în deciziile ce-l privesc. Din acest punct de vedere, necesitatea pentru un individ de a avea un cămin real unde poate dezvolta legături semnificative și durabile și de a avea un sentiment de apartenență la mediul său, este o preocupare a acestui moment.

Importanța alegerii acestei teme a fost susținută de experiența dobândită în calitate de cadre didactice în școli de cartier, cu populație școlară diversă, școli în care abordarea pozitivă dorește să dea valoare intervențiilor pentru dezvoltarea unui raport de reciprocitate între persoane. Prin intermediul acestei legături, indivizii pot descoperi și învăța. *Abordarea pozitivă este un răspuns la negativitate și critici, la acest tip de relație infantilă sau devalorizantă, și presupune afirmarea unui alt tip de model astfel încât elevii să evolueze, să se dezvolte și să se vadă ca oameni demni de respect și considerație.* În această ordine de idei, dacă oamenii au comportamente exagerate, atunci în spatele acestora se află un mesaj important care urmează să fie decodat pentru a găsi cele mai bune modalități de a răspunde.

Autoarele

CAPITOLUL I

IMPLICAȚIILE PSIHOLOGIEI POZITIVE ÎN FORMAREA COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

I.1. Educația pozitivă: concepte și implicații intrapersonale și interpersonale

Educația pozitivă este definită ca acel tip de educație ce are ca scop formarea competențelor tradiționale cognitive, dar și a celor legate de bunăstarea psihică, fericire și împlinire. Ultimele studii la nivel internațional au arătat că prevalența crescută a depresiei în rândul tinerilor, gradul mic de satisfacție a vieții, precum și sinergia aproape inexistentă între învățare și emoțiile pozitive impun predarea abilităților legate de fericire și împlinire personală la nivelul școlii. Programe pilot de abordare pozitivă derulate în școli din Australia au demonstrat că abilitățile care cresc reziliența, emoția pozitivă, implicarea și atașamentul pot fi predate în școli. Experimentele realizate au relevat faptul că educația pozitivă poate forma baza unei „noi prosperități”, o politică ce ia în considerare atât sănătatea fizică cât și bunăstarea psihică.

Curentul educației pozitive este relativ nou și a apărut ca urmare a semnalelor de alarmă furnizate de tot mai multe studii privind incidența bolilor psihice și, în special, a depresiei, în rândul tinerilor. Prevalența depresiei în rândul tinerilor a ajuns la procentul șocant de aproximativ 20%, tineri experimentând un episod de depresie clinic, până la terminarea liceului (Lewinsohn et al., 1993 apud Seligman, Martin, E.P. et al, 2009). Alți cercetători estimează că depresia a devenit un fenomen de zece ori mai comun decât era acum 50 de ani (Wickramaratne et al., 1989 apud Seligman, Martin, E.P. et al, 2009). Deși cercetătorii încă mai dezbat dacă aceste rezultate reflectă, într-adevăr, o incidență crescută a depresiei, o creștere a conștientizării depresiei ori probleme de ordin metodologic privind diagnosticarea mai ușoară a depresiei, practic majoritatea cercetătorilor sunt consternați de frecvența crescută a acesteia în societatea de astăzi și cât de frecvent poate trece neobservată și netratată. Plecând de la

toate aceste informații, s-a pus problema abordării tulburărilor psihice în rândul tinerilor și copiilor pornind de la întrebarea „Ce poate face educația în sprijinul acestor copii și în prevenirea acestui fenomen în rândul populației foarte tinere?”. Sistemul de educație actual, din întreaga lume, este centrat pe formarea competențelor de atingere a succesului, pe dezvoltarea abilităților de gândire critică, alfabetizare, matematică, succes, disciplină. Dar școala viitorului care trebuie să pregătească cetățeni care să contribuie la dezvoltarea unei societăți prospere în ciuda incidenței tot mai crescute a bolilor psihice - trebuie să formeze și să dezvolte nu numai abilități de realizare, ci și abilități de bunăstare psihică, cum sunt încrederea, echilibrul, satisfacția, bunăstarea. Pe scurt, școala viitorului trebuie să pună bazele bunăstării psihice a copilului.

Bunăstarea psihică este în sinergie cu învățarea temeinică, acesta fiind cel de-al treilea motiv pentru care ar trebui să pledăm pentru o educație pozitivă. Creșterea bunăstării psihice poate produce efecte pozitive și în procesul de învățare, obiectul tradițional al educației. Starea de spirit pozitivă conduce la o creștere a atenției, la o gândire mai creativă și holistică, în contrast cu starea de spirit negativă, care îngustează atenția și accentuează gândirea critică și analitică (Fredrickson, 1998; Bolte et al., 2003; Fredrickson & Branigan, 2005; Rowe et al., 2007; Isen et al., 1987; Estrada et al., 1994; Kuhl, 1983, 2000 apud Seligman, Martin, E.P. et al, 2009). Deși ambele tipuri de gândire sunt importante, școala nu trebuie să cadă în extrema uneia dintre ele, păstrând un echilibru, deoarece ambele sunt la fel de folositoare pentru copii, în viața adultă.

Din datele furnizate de ultimele studii în domeniul educației, putem concluziona că bunăstarea psihică (well-being) ar trebui asigurată în școală din trei motive: ca antidot al depresiei, ca un vehicul pentru creșterea motivației școlare, a satisfacției în viață și ca un ajutor pentru o mai bună învățare și dezvoltare a gândirii creative. Deoarece cei mai mulți copii și tineri frecventează școala, putem spune că instituția școlii oferă astfel posibilitatea de a ajunge la ei și de a le spori bunăstarea psihică, pe scară largă.

Școlile reprezintă mediul perfect pentru inițierea unor programe de conștientizare și de creștere a bunăstării psihice în rândul copiilor, deoarece copiii și adolescenții își petrec cea mai mare parte a timpului la școală. În medie, un copil sau/și un adolescent din România petrece între 25 și 35 de ore pe săptămână în școală. Astfel, interacțiunile de zi cu zi ale elevilor, experiențele cu colegii și profesorii sunt parte integrantă a bunăstării lor psihice și obiective importante pentru programele de reziliență și well-being.

Argumentele în favoarea inițierii unei abordări pozitive a învățării, a mediului de învățare și a relațiilor interpersonale ce se stabilesc între copii, în școala incluzivă, sunt întărite și de câteva descoperiri surprinzătoare din domeniul Psihologiei Pozitive, și anume (Seligman, M.E.P et al, 2009):

➤ Persoanele optimiste sunt mai puțin predispuse riscului de a face atac de cord decât pesimiștii, în condițiile unui control asupra tuturor factorilor de risc fizici cunoscuți (apud Giltay et al., 2004);

➤ Emoțiile pozitive pot reduce prejudecățile rasiale. De exemplu, deși oamenii sunt, în general, mai buni la recunoașterea fețelor din propria rasă comparativ cu fețele aparținând altor rase, inducerea oamenilor într-o stare de spirit veselă reduce această discrepanță, îmbunătățind memoria chipurilor de oameni din alte rase (apud Johnson & Fredrickson, 2005);

➤ Preocupări externe precum vremea, banii, sănătatea, mariajul și religia, valorează împreună nu mai mult de 15% din ansamblul ce definește satisfacția în viață (apud Diener et al., 1999);

➤ Urmărirea sensului și a angajamentului sunt variabile mai predictibile pentru evaluarea satisfacției în viață decât căutarea plăcerii (apud Peterson et al., 2005);

➤ Adolescenții fericiți ajung să câștige în 15 ani venituri substanțial mai mari în comparație cu adolescenții mai puțin fericiți, luând în considerare același tip de educație și aceeași situație socio-familială (apud Diener et al., 2002);

➤ Auto-disciplina este un predictor de două ori mai bun pentru rezultatele școlare decât coeficientul de inteligență (apud Duckworth & Seligman, 2005).

La nivel mental, influența afectelor pozitive asupra cogniției a fost studiată de mai mulți cercetători. În 1980, Alice Isen a realizat un studiu în care sugera că emoțiile pozitive dau naștere unui context cognitiv lărgit (Isen, 1987, p.222 apud Fredrickson, 1998). De exemplu, într-unul dintre studii, cercetătorii au descoperit că oamenii care experimentează frecvent emoții pozitive sunt mai flexibili în a realiza categorizări, realizând doar câteva categorii când se focalizează pe similarități și mai multe categorii când se concentrează pe diferențieri, spre deosebire de cei care s-au aflat într-o stare emoțională negativă. Într-un alt studiu, cei care au trăit adesea emoții pozitive, au fost capabili să creeze mai multe categorii incluzive prin sortarea unui set de 14 jetoane colorate în categorii mai mici, în comparație cu grupul de control aflat în stări emoționale neutre (Isen & Daubman, 1984, studiu³ apud Fredrickson, 1998). Toate acestea, precum și alte studii, i-au condus pe cercetători la ideea că oamenii pot vedea corelațiile și interconexiunile între gânduri și idei sau pot prelucra materiale într-un mod

mai integrat și mai flexibil dacă au o gândire pozitivă. În plus, Isen (1987) a speculat că afectele pozitive pot conduce la elaborări cognitive mai extinse asupra ideilor și conceptelor, iar această elaborare poate fi responsabilă și de modul în care afectele pozitive favorizează memoria.

În cadrul mai multor experimente, Isen și colaboratorii săi (1987) au arătat că afectele pozitive pot influența gândirea creativă. Testul de creativitate folosit - Mednicks's Remote Associates Test (Testul de Asociație Îndepărtată Mednicks) - solicită respondenților să se gândească la un cuvânt care se referă la fiecare dintre celelalte trei cuvinte (de exemplu, pentru cuvintele date: *mașina de tuns iarbă*, *atomic* și *străin*, răspunsul corect este *putere*). Cel puțin trei experimente au arătat că afectele pozitive îi determină pe oameni să funcționeze mai bine la acest test. Un studiu similar, folosind Testul de Creativitate Torrance, în care participanții au fost rugați să se gândească la utilizări neobișnuite pentru obiecte de zi cu zi, a arătat, de asemenea, că afectele pozitive favorizează răspunsurile creative (Ziv, 1976 apud Isen, 1987). Rezultatele acestor studii subliniază ideea potrivit căreia gândirea creativă este, într-o oarecare măsură, o variabilă statică, care poate fi crescută în timpul experiențelor pozitive.

Alte studii au demonstrat că afectele pozitive pot extinde domeniul de aplicare al gândirii, extinzând, de asemenea, sfera de acțiune. Renninger (1992 apud Fredrickson, 2001) a constatat că atunci când obiectele de joacă provoacă interes copiilor, aceștia prezintă: (a) o gamă mai largă de tipuri de joc, (b) mai multe variante de acțiune în cadrul jocurilor și (c) episoade de joacă mai lungi.

Câteva experimente controlate au testat relația de cauzalitate dintre joc și formarea resurselor fizice. De exemplu, într-un experiment pe șobolani, unii dintre aceștia au fost privați de jocurile sociale, în timp ce alții nu. Testarea finală a arătat că șobolanii privați de jocurile sociale au fost mai lenți în a învăța o sarcină motorie complexă, sugerând astfel că jocul (activator de emoții pozitive) favorizează, de asemenea, flexibilitatea comportamentală (Einson, Morgan, și Kibler, 1978 apud Fredrickson, 2001).

Experiențele comune de emoții pozitive - prin zâmbete mutuale sau joc social - creează nu numai bucurie reciprocă de moment, dar și alianțe de durată, prietenii sau relații familiare. Aceste relații sociale devin resurse de durată pe care oamenii se pot baza la nevoie. Zâmbetul conjugat dintre îngrijitor și copil, de exemplu, este recompensa care conferă siguranța că asistentul maternal va continua să susțină și să participe la viața copilului (Tomkins, 1962 apud Fredrickson, 1998).

O cercetare din psihologia socială sugerează că experimentarea emoțiilor pozitive crește probabilitatea ca un individ să-i ajute pe alții aflați în nevoie (Isen, 1987). Un astfel de altruism, la rândul lui, poate genera

emoții pozitive de recunoștință în persoana care primește ajutor. Experiențele de recunoștință, la rândul lor, creează de multe ori nevoia de a întoarce favorul și, astfel, se formează o bază pentru o relație de cooperare continuă (Oatley & Jenkins, 1996 apud Fredrickson, 1998).

Putem concluziona, citind toate studiile prezentate, că există deja o bază științifică în creștere ce abordează înțelegerea emoției pozitive, a angajamentului și a sensului vieții. Extinderea repertoriului gândire-acțiune al unui individ, fie prin joc, fie prin explorare, sau savurând și integrând concepte, este un rezultat al abordării pozitive a vieții, a situațiilor de criză sau de nevoie. Emoțiile pozitive promovează descoperirea de idei și acțiuni noi și creative care, la rândul lor, extind resursele personale ale individului, fie că este vorba de resurse fizice (de exemplu, capacitatea de a dejuca planurile unui prădător în jocurile simbolice), resursele intelectuale (de exemplu, o hartă cognitivă pentru descoperirea rezolvării problemei) sau resursele sociale (de exemplu, cineva apelează la ajutor sau compasiune). Cu alte cuvinte, în timp și prin procesele de învățare și de conexiune socială, se largesc repertoriile gândire-acțiune declanșate de emoțiile pozitive și se pun bazele unor resurse fizice, intelectuale și sociale. Foarte important, aceste resurse sunt durabile și pot fi utilizate mai târziu.

De asemenea, dacă emoțiile pozitive pot extinde repertoriul gândire-acțiune al unui individ, atunci emoțiile pozitive ar trebui să funcționeze și ca antidoturi eficiente pentru efectele persistente ale emoțiilor negative care restrâng scenariul gândire-acțiune al unui individ. Ideea că emoțiile pozitive ar putea „corecta”, „restaura” sau „anula” efectele emoțiilor negative a fost dezvoltată de câțiva teoreticieni (de exemplu, Cabanac, 1971; Fredrickson & Levenson, 1998; Lazar, Kanner, & Folkman, 1980; Solomon, 1980). Într-un articol anterior, co-autorul Levenson (1998 apud Fredrickson, 2001) a sugerat că unul dintre efectele emoțiilor pozitive ar putea fi acela de a slăbi puterea pe care emoțiile negative o câștigă în mintea și corpul unui individ, prin anularea sau reîncadrarea pozitivă a acestora și pregătirea psihologică și fiziologică pentru acțiuni specifice.

Un aspect al acestei ipoteze de „anulare” presupune că emoțiile pozitive restabilesc pasivitatea psihică instaurată în urma excitării emoției negative. O trecere de la o emoție negativă la o emoție pozitivă poate avea ca efect scăparea de sub efectul pasivității, sechelă fiziologică a stărilor negative și pregătirea pentru acțiune.

Pentru a testa această ipoteză a capacității de anulare a efectelor emoțiilor negative, Fredrickson și Levenson (1998, studiul 1 apud Fredrickson, 2001) au recurs la un experiment. Au invitat câțiva participanți să vizioneze un film în care au indus excitația emoțională negativă, participanții vizualizând un film scurt care a provocat reacții automate de

autoapărare și de frică și o activitate cardiovasculară sporită. Pe acest fond, de excitare emoțională negativă, autorii experimentului au repartizat aleatoriu participanții pentru a vedea alte patru filme secundare. În primul film, era indusă o stare pozitivă de mulțumire, iar în al doilea film o stare de amuzament. O stare negativă de tristețe era provocată în al treilea film și o stare neutră, fără emoție, arătând imagini abstracte, în cel de-al patrulea film. Toți participanții au prezentat niveluri comparabile de activare cardiovasculară la filmul inițial, în care era indusă o stare de frică. Dar participanții care au vizualizat oricare dintre cele două filme pozitive expuse și-au recuperat mai rapid starea de excitare inițială, revenind la propriile niveluri de referință de activare cardiovasculară în 20 de secunde, în comparație cu aproximativ 40 și 60 de secunde pentru cei care au văzut filmul neutru și, respectiv, cel trist. Aceste rezultate reprezintă ceea ce autorii au numit „efectul anulare” al emoțiilor negative prin inducerea unor emoții pozitive.

Un al doilea aspect al ipotezei privind anularea efectelor emoțiilor negative prin experimentarea emoțiilor pozitive estimează că emoțiile pozitive restabilesc gândirea flexibilă. Deși sunt dovezi indirecte și puține studii care să ateste această ipoteză, o serie de studii corelaționale arată că râsul și folosirea umorului sunt asociate cu capacitatea de a se distanța de evenimentele stresante (vezi Martin, Kuiper, Olinger și Dance, 1993, precum și Keltner și Bonanno, 1997). De exemplu, Keltner & Bonanno (1997 apud Fredrickson, 2001), urmărind comportamentul facial al adulților îndoliați, au constatat că râsul de tip Duchenne, care implică zâmbet plus acțiunea mușchilor din jurul ochilor, precum și gura, corelează cu gradul de conștientizare redusă a distresului. În strânsă legătură cu acest studiu, o altă cercetare condusă de Martin și colaboratorii săi (1993, apud Fredrickson, 1998) a relevat faptul că persoanele cu un nivel mai ridicat de umor răspund la un examen academic stresant cu un coping mai axat pe problemă și o distanță emoțională mai mare. Studiile corelaționale ca acestea sunt în concordanță cu afirmațiile ce susțin că emoțiile pozitive pot determina o pierdere a aderenței emoțiilor negative și o distanțare care îi poate solicita pe indivizi să exploreze căi de gândire și de acțiune, altele decât cele determinate de emoția negativă inițială.

CAPITOLUL II

STRATEGII DIDACTICE DE EDUCAȚIE POZITIVĂ

II.1. Strategia didactică

Strategia didactică reprezintă o modalitate de abordare a procesului educațional ce presupune îmbinarea a două sau mai multe metode și procedee integrate într-o structură operațională, necesară la nivelul activității de predare-învățare-evaluare pentru realizarea obiectivelor prefigurate la nivel optim.

Strategia didactică urmărește optimizarea actului de instruire prin utilizarea metodelor într-o manieră corespunzătoare principiilor didactice.

Studiile de didactică și metodică a predării și învățării atribuie conceptului de „strategie didactică” mai multe conotații care se întregesc reciproc. Prin definiție, strategia didactică reprezintă (Cerghit, I., 2008, pag. 326):

- a) un mod integrativ de abordare și acțiune;
- b) o structură procedurală;
- c) o înlănțuire de decizii;
- d) o interacțiune optimă între strategiile de predare și strategiile de învățare.

Ca *modalitate de abordare și acțiune*, strategia didactică reprezintă un mod de a concepe lecția astfel încât punerea elevilor în contact cu materia nouă să se realizeze într-un mod de acțiune eficient. Alegerea unui anumit tip de experiență de învățare, cea mai potrivită, în care urmează să fie implicați elevii, trebuie să țină seama de faptul că unul și același subiect (materie nouă) poate fi prezentat și însușit în moduri diferite. Opțiunea pentru un tip sau altul de învățare este importantă, deoarece se poate recurge la un anumit tip de învățare, de exemplu, prin descoperire, problematizare, demonstrație, în funcție de natura conținutului ce trebuie predat sau nivelul de instruire al elevilor.

Metodele planificate în cadrul lecției pot fi utilizate singure (de sine stătătoare) ori în combinație. Cercetări din domeniul didacticii au

demonstrat că folosirea lor izolată sau excesivă este mai puțin eficientă decât în asociație. Chiar și cele mai sofisticate metode sau tehnici digitale, luate izolat, nu constituie o garanție a reușitei învățării. Complexitatea unei situații de instruire solicită folosirea unor mijloace și metode variate, clasice sau moderne, ca resurse interdependente ce acționează după principiul complementarității funcțiilor, al compensației și susținerii (întăririi) reciproce (Cerghit, I., 2008, pag. 327). De exemplu, în metoda demonstrației, se pot folosi ca metode complementare sau ca mod de acțiune și explicația, expunerea ori conversația, fie că aceasta se bazează pe utilizarea unor materiale didactice uzuale, fie a unora moderne (filmulețe video, prezentări powerpoint etc.). Tot așa cum simulările sau jocurile pe calculator, învățarea multimedia digitală în general, nu exclud utilizarea lecturii, a problematizării, a explicației.

Specialiștii în pedagogie consideră că „forma metodică” de valorizare a unui ansamblu de resurse, valoarea și combinația lor, dau eficiență strategiei. Din acest motiv, de cele mai multe ori, promovarea unor strategii moderne depinde și de dezvoltarea unor metode inovatoare și de realizarea unor suporturi pedagogice moderne. Cei mai eficienți profesori, așa-ziii „profesori strategici”, sunt cei capabili să combine metodele și tehnicile de predare-învățare, în toate modurile posibile. Combinația de metode și mijloace didactice este foarte stimulativă pentru elevi. Ea conferă flexibilitate, adaptabilitate și mai multă eficiență metodologiei didactice și întărește sentimentul de competență al profesorului.

Strategia este o *structură procedurală* în sens de ordonare specifică a acțiunilor și operațiilor ce vor fi efectuate, concretizate în metodele și procedeele care le reprezintă (Bastien, C., 1987 apud Cerghit, I., 2008, pag. 330). Din acest punct de vedere, strategia capătă semnificația unei „prescrieri a comportamentului de urmat, trecerea la acțiune pe baza unui plan - plan comportamental - care guvernează predarea și învățarea, un plan de acțiune care duce pas cu pas la urmărirea scopului propus.” (Ausubel, Robinson, 1981, pag. 711 apud Cerghit, I., 2008, pag. 330)

Strategia ca înlănțuire de decizii pornește de la premisa că deciziile sunt cele care definesc actul de predare. Astfel, strategia ca decizie are semnificația „unei acțiuni decompozabile într-o suită de decizii elementare, condiționate între ele și realizabile cu ajutorul unor operații și dispozitive determinate. O strategie se deosebește de o schemă operațională rigidă (algoritm) prin aceea că, la fiecare decizie (care determină pasul următor), se întrebuițează informația dobândită în etapele parcurse.” (Bojin, 1980, pag.34 apud Cerghit, I., 2008, pag. 330)

Strategia didactică este văzută și ca *fuziune între* alte două tipuri de strategii implicate la un moment dat într-o situație de instruire – *de predare*

și de învățare. Dacă, pentru profesor, *strategia de predare* reprezintă performanțele sale în materie de prezentare a unui subiect nou, pentru elev, *strategia de învățare* reprezintă modul activ de percepere, de organizare, de elaborare și de precizare față de respectivul subiect nou care i-a fost predat.

Prezentăm cele patru categorii de elemente constitutive ale strategiei într-un tabel reprezentativ:

**Tabel 3. Elemente constitutive posibile ale strategiei didactice
(după Cerghit, I., 2008, pag. 333)**

Strategia didactică Experiențe de învățare	Moduri de acțiune Metode	Mijloace	Forme de organizare
- învățare prin receptare; - învățare prin descoperire; - învățare problematizată; - învățare prin lectură; - învățare programată; - învățare prin cooperare etc.	- explicația; - expunerea; - conversația; - dezbateră; - problematizarea; - observația; - experimentul; - demonstrația; - studiul de caz; - exercițiul; - stimularea, jocul; - metode interactive etc.	- materiale didactice clasice și moderne; - tehnici audio-vizuale; - noi tehnologii; - echipamente (aparatură de laborator); - multimedia etc.	- frontale; - colective; - microgrupale (de echipă); - în perechi; - individuale; - mixte.

În principiu, o metodă didactică poate deveni strategie didactică dacă respectă următoarele cerințe (Mara, D., 2004, p. 52) :

- comunicarea activă, care asigură perfecționarea repertoriului comun la nivelul corelației dintre profesor și elev;
- cunoașterea euristică a fenomenelor studiate, care stimulează capacitatea elevului de sesizare, rezolvare și creare a problemelor și a situațiilor problemă;
- creativitatea reactivă și proactivă a profesorului care promovează individualizarea deplină a actului didactic.

Între cele două concepte didactice există însă o diferență la nivelul timpului pedagogic destinat activităților educaționale, în sensul că metoda didactică vizează realizarea învățării în termeni de rezultate imediate, în timp ce strategia didactică reprezintă un model de acțiune pe termen scurt, mediu și lung care include în structura sa metode, stiluri educaționale sau resurse de optimizare a instruirii.

Din punct de vedere funcțional-structural, strategia didactică reprezintă un model de strategie exemplară care subliniază faptul că o singură metodă nu poate rezolva practic toate problemele care apar în activitățile instructiv-educative. Acest model de acțiune reprezentat de strategia didactică se axează în jurul unei metode de bază care, datorită capacității sale de activizare maximă a comunicării și de stimulare a creativității, asigură adaptarea intervenției instructiv-educative la un anumit context educațional.

II.2. Strategii didactice de abordare pozitivă

Obiectivele majore ale programului de abordare pozitivă la nivelul ciclului de învățământ primar și gimnazial sunt:

- 1) a ajuta elevii să-și identifice punctele forte ale personalității lor;
- 2) a-i sprijini pe elevi să recurgă la aceste puncte forte în viața de zi cu zi;
- 3) a promova capacitatea de adaptare, emoție pozitivă și sentimentul de semnificație și valoare;
- 4) a oferi oportunități multiple pentru ca toți elevii să aibă o largă experiență de învățare în fiecare din ciclurile școlare, potrivit vârstei;
- 5) a stimula elevii prin învățare multisenzorială explicită care să-i ajute să progreseze;
- 6) a varia metodele și suporturile de învățare a lucrurilor noi, în detrimentul activităților repetitive devenite neatractive;
- 7) a sprijini dezvoltarea morală, socială și emoțională a elevilor și a-i pregăti pe toți elevii cu CES pentru oportunitățile, responsabilitățile și experiențele cotidiene.

Programul de abordare pozitivă în învățământul primar și gimnazial în condițiile incluziunii școlare a vizat formarea și dezvoltarea unor valori precum bunătatea, curajul, înțelepciunea și perseveranța. Sesiunile de lucru au constat în activități de 40-45 de minute desfășurate la nivelul claselor a II-a, a III-a și a IV-a. Cele mai multe lecții au presupus discutarea unor puncte forte de caracter (sau alte concepte și competențe ale psihologiei pozitive), o activitate în clasă, o activitate cu teme din lumea reală, care să încurajeze elevii să aplice concepte și competențe în viața lor, precum și conceperea și dezvoltarea unui jurnal de reflecție.

Stabilirea unui climat al clasei a fost un alt aspect luat în considerare în conceperea programului. În cazul copiilor cu CES, este probabil ca profesorii să aibă așteptări reduse de la ei, iar aceste așteptări reduse influențează măsura în care cadrele didactice interacționează cu

acești elevi. Încă din perioada preșcolară și continuând cu perioada școlară mică, educatorii și învățătorii tind să aibă așteptări academice mai mari de la copiii obișnuiți din clasele lor, comparativ cu elevii cu CES ori copiii săraci. Mai mult, este de așteptat ca acei copii care provin din medii sociale favorabile să fie mai inteligenți, deși notele, rezultatele la teste și istoricul școlar prognozează o altă situație (Foloștină, R., 2014).

Cu toate că există puține informații despre modurile în care atitudinile profesorilor ar putea influența problemelor de comportament ale elevilor cu CES din clasele lor, există, totuși, păreri că așteptările reduse vizavi de elevii cu CES nu aduc beneficii pozitive. Profesorii sunt susceptibili de a se aștepta la comportamente negative din partea elevilor cu CES și de a oferi o „supracorecție” pentru probleme pe care ar fi dispuși să le treacă cu vederea la alți copii. În mod special, băieții cu CES sunt mai vulnerabili la disciplinări disproporționate din partea educatorilor (Vaughn et al., 2007).

Alte elemente de practică didactică pe care le considerăm esențiale în abordarea pozitivă a copilului cu CES sunt (Schramm, R., 2011):

✓ **Recunoașterea faptului că elevii sunt, în primul rând, copii.**

Cadrele didactice care își amintesc de acest aspect, văd dincolo de aspectele vizibile sau mai puțin evidente în care elevii diferă și respectă nevoile acestora – de a fi acceptați, recunoscuți ca membri activi ai clasei. Clasa, ca și comunitate, este unul dintre cele mai importante locuri în care aceste nevoi se manifestă. O atitudine care plasează copiii pe primul loc recunoaște că elevii sunt mai mult asemănători decât diferiți;

✓ **Centrarea pe abilități.** Pentru a promova un climat de acceptare în clasă, trebuie să se creeze un mediu în care profesorii și elevii caută și utilizează cunoștințele despre abilitățile și expertiza tuturor membrilor clasei. În plus, toți elevii trebuie încurajați să recunoască abilitățile colegilor lor;

✓ **Celebrarea diversității.** Diversitatea poate fi privită de către profesori ca ceva care poate fi tolerat, acceptat în mare parte sau sărbătorit. Celebrarea diversității înseamnă transmiterea către toți elevii a informațiilor privind valoarea copiilor care învață sau au un comportament diferit, sunt solicitați/provocați fizic, vorbesc alte limbi materne sau reprezintă alte medii culturale;

✓ **Demonstrarea respectului în față de toți elevii clasei.** Elevii știu că profesorii preferă anumiți copii în mod particular, chiar și atunci când încearcă să nu o arate. Demonstrând respect pentru toți elevii din clasă,

înseamnă a-i trata pe fiecare dintre ei ca fiind cel mai important elev din acea clasă;

✓ **Oferă elevilor posibilitatea de a lucra în grupuri mixte de aptitudini.** Elevii preferă și beneficiază de oportunități de a lucra cu colegii lor în grupuri care reprezintă o gamă diversă de abilități. Asigurați-vă că fiecare membru al grupului joacă un rol real în care el sau ea contribuie la procesul de grup. În special pentru elevii cu nevoi speciale, asigurați-vă că fiecare elev are un rol activ și legat de succesul grupului;

✓ **Dezvoltarea învățării prin cooperare.** Clasa poate fi structurată astfel încât să existe o atmosferă de competiție (win-lose) în care copiii să concureze între ei pentru note și pentru atenția cadrelor didactice; mai poate fi structurată astfel încât copiii să lucreze pe cont propriu, cu puțină interacțiune între colegii de clasă; ori poate fi organizată pentru învățarea prin cooperare, astfel încât copiii să lucreze singuri, în perechi și în grupuri, ajutându-se unii pe alții să învețe materialul atribuit. Se pare că abordarea tehnicilor de învățare prin cooperare la clasă conduce la o creștere a stimei de sine, a competențelor sociale și a rezultatelor învățării (Johnson & Johnson, 1986 apud Vaughn, S. et al., 2007). Pentru ca învățarea prin cooperare să apară, este nevoie de asigurarea următoarelor elemente:

- Elevii trebuie să perceapă că nu pot realiza o sarcină decât dacă toți membrii grupului lucrează împreună. Acest lucru poate necesita diviziunea muncii și acordarea unei note unice pentru performanța întregului grup;

- Asigurați-vă că fiecare elev are o responsabilitate individuală, astfel încât toți membrii grupului să fie evaluați și să își dea seama că performanța fiecăruia este critică pentru succesul întregului grup;

- Predarea abilităților de colaborare necesare, astfel încât elevii să funcționeze în mod eficient într-un grup. Acest lucru poate include conflicte de gestionare, ascultare activă, abilități de conducere și de rezolvare a problemelor;

- Acordați timp procesului de grup. Acest lucru poate include discuții referitoare la cât de bine a performat grupul, elaborarea unui plan de acțiune și identificarea a ceea ce trebuie să se întâmple în viitor.

✓ **Abilitarea elevilor.** Mulți elevi cu cerințe educative speciale se simt descurajați și în imposibilitatea de a influența procesul de învățare. Ei tind să mute responsabilitatea învățării mai mult către profesor și să devină „elevi pasivi”. Abilitarea elevilor cu CES în clasă se poate face treptat prin:

- oferirea de opțiuni astfel încât copilul să simtă că este implicat activ în învățare;

- evidențierea consecințelor îi va ajuta pe elevi să învețe care sunt repercusiunile naturale și logice ale propriilor alegeri;