

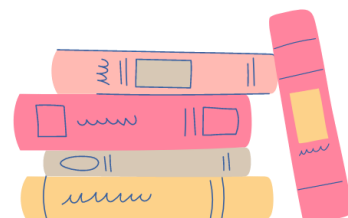


Capitolul 4

Școala incluzivă - principii și practică -



Autor
Simina Maria Miko



CUPRINS

Argument introductiv	3
Teoria întrebărilor puternice	6
Formarea valorilor instituționale	15
Greșeli	18
Direcționarea sau tracking-ul elevilor	19
Povestea ariciului contextualizată în școala ta.....	21
Cum se resimt vulnerabilitățile.....	22
Mituri, prejudecăți și realități despre greșeală în general	26
Viziunea împărtășită a școlii cu privire la greșeală	31
Școala și valorile noastre. Ce ne definește ca școală?	33
Valori în limbaj accesibil tuturor	37
Posibilități, soluții și bucurii simple imersate în cultura școlară	40
Alte câteva practici pentru formarea valorilor instituționale comune în școala dumneavoastră	41
Bibliografie	45



ARGUMENT INTRODUCATIV

Să scrii despre incluziune și diversitate școlară adresată nivelului instituțional este acum o provocare cu multiple fațete. La o primă judecată am putea spune (și pe bună dreptate!) că literatura de specialitate abundă în resurse, informații, bune practici și alte instrumente de lucru pentru manageri, consilii administrative și liderii din școli. Mai apoi putem sesiza controverse, polemici, dar și empatia față de cazurile particulare ori mediatizările intense ale unor procese de incluziune reușite și care reflectă faptic succesul în promovarea unei culturi bazate pe egalitate și diversitate umană. Însă, culisele invizibile ale școlii exprimate în practicile de zi cu zi pot face diferența între o intervenție de succes consolidată în timp și prin angajament; și un simplu act simbolic – care rămâne ilustrativ, dar nesemnificativ. Altfel spus, capacitatea școlii de a „articula” acțiuni menite să „atingă” și să schimbe mentalități, credințe și convingeri este una din cheile succesului filosofiei incluzive. Bazându-mă pe experiența de lucru cu copii de toate vârstele, am grupat teoria legată de managementul clasei în funcție de relevanța pe care eu cred că o au în asigurarea unui mediu incluziv al clasei, astfel:

Dar cum pornești la construirea unei culturi școlare incluzivă?



Capitolul este adresat îndeosebi personalului didactic din școală și poate fi aplicat de liderii școlari interesați de o incluziune funcțională și convergentă cu strategia de dezvoltare instituțională. Activitățile pot fi organizate în cadrul unor întâlniri regulate, organizate cu tot personalul școlii. Întâlnirile pot fi ghidate de către unul dintre profesori, de către managerul școlii sau puteți căuta în comunitatea dumneavoastră o persoană resurse care să faciliteze procesul.

Activitățile descrise mai jos pot fi baza de pornire pentru acest proces. Odată ce cadrele didactice devin parte a procesului de construcție, puteți adăuga alte elemente care definesc cultura școlară incluzivă sau vă puteți uita cu atenție la ceea ce aveți deja în școala dumneavoastră și puteți evalua ceea ce aveți deja. Suplimentar, acestui material puteți avea în vedere și:



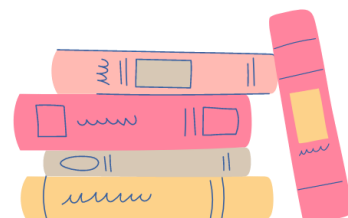
cultura organizațională
școlară în general

particularitățile culturii școlare
incluzive (politici, principii, valori
incluzive, efecte)

elemente specifice de management &
leadership participativ

etichetarea, discriminarea
și excluderea

accepțiunile diversității



Lucrăm împreună pentru o Europă incluzivă

Am dedicat materialul de față **punctual unor aspecte din școală** (cum ar fi cultura organizațională, valorile incluzive, miturile și prejudecăți din educație etc.) cu ajutorul cărora se poate deschide o discuție constructivă pentru și despre incluziune. Evident unele din propunerile noastre conduc spre experiențierea și sensibilizarea pentru vicisitudinile cu care se confruntă uneori elevi din clasă, cu scopul de a putea integra aceste trăiri și a ne face viața noastră și a celor cu care interacționăm mai bună. Vă recomandăm să începeți cu clarificarea și înțelegerea unor aspecte privitoare la valori și principii comune pentru a construi fundamentul practicii incluzive.

În acest sens, preliminarile noastre teoretice fac referire la procese poate mai puțin cunoscute în mediul școlar, cum ar fi **tracking-ul** ca instrument de perpetuare a unor inegalități școlare, sociale și de creștere a omogenității colectivelor. Am asimilat **abilitatea de a formula întrebări catalizatoare** ca fundamentală pentru un lider școlar din raționamentul implicit că interogarea deschide ușa dialogului și a descoperirii, invită la creativitate și gândire inovatoare, dar totodată împinge spre acțiune asupra unor probleme fundamentale (Vogt, Brown & Isaacs, 2003).

Obiectivul fundamental al activităților urmărește sensibilizarea și conștientizarea proceselor școlare de incluziune și diversitate. Analogiile și trimerile repetate la experiențele de viață ale profesorilor în discuțiile de grup și chiar contestarea unor valori și convingeri, au ca justificare **transferul „învățămintelor” la clasă pentru raportarea empatică și incluzivă cu copiii cărora le predau.**

Din perspectiva conținutului, materialul de mai jos deschide un spațiu generos **conceptului de greșeală** ca element cultural și înrădăcinat în mentalul colectiv, întărit constant în viața noastră prin asumptii și credințe perpetuate în familie, școală și societate. Semnificativă aici este cartea „Mistakes Were Made (But Not by Me): Why We Justify Foolish Beliefs, Bad Decisions, and Hurtful Acts” (Carol Tavris & Elliot Aronson, 2008) care, printre altele, face și o analiză comparativă între două sisteme educaționale - asiatic și american -, constatările fiind interpretate prin experiențele și practicile culturale cu rol fundamental în învățare:

„poate fi șocant să afli că nu toate culturile împărtășesc aceeași fobie pentru greșeală. În anii 1970, psihologii Harold Stevenson și James Stigler au devenit interesați de diferența în performanțele matematice ale elevilor asiatici și americani: până la clasa a cincea, clasa japoneză cu cele mai mici scoruri depășea clasa americană cu cel mai mare scor. Pentru a afla care este motivul unei asemenea diferențe, Stevenson și Stigler au petrecut următorul deceniu comparând clasele elementare din SUA, China și Japonia. Descoperirea lor a avut loc în timp ce au văzut un băiat japonez care se lupta cu sarcina de a desena cuburi pe tablă. Băiatul s-a concentrat asupra sarcinii timp de patruzeci și cinci de minute, făcând greșeli repetate, **Stevenson și Stigler devenind din ce în ce mai îngrijorați și jenați pentru el.** Cu toate acestea, băiatul însuși nu conștientiza acest aspect, iar observatorii americani se întrebau **de ce se simțeau mai rușinați decât el.** «Cultura noastră presupune un mare cost din punct de vedere psihologic atunci când se săvârșește o greșeală», a reamintit Stigler, «în timp ce în Japonia nu pare să fie așa. În Japonia, greșelile, erorile, confuzia [sunt] toate doar o parte naturală a procesului de învățare. (Băiatul a stăpânit în cele din urmă problema, în uralele colegilor săi)”.

Sursa:

<https://www.sucitoruldeminti.ro/reflexiv-in-educatie/greseala-positivata-ca-experienta-de-invatare/>



Apreciam că este nevoie ca o școală incluzivă să înțeleagă **mecanismele prin care greșeala și reperarea ei cu celeritate facilitează contextul și sporește riscul de excludere, de dezangajare și etichetare a persoanei**. O asemenea relație nu se reduce doar la sala de clasă, în raportul cadru didactic elev, ci și în sala profesorală, între colegi, în asumarea unor sarcini pe echipe de lucru, în relația dintre părinți și personal. Prin urmare, și noi adulții ajungem să judecăm, să rostogolim ori să perpetuăm greșeala unui anume X; dacă tot avem vorba aceea ... suflăm și-n iaurt. Iar cascada devine o capcană: ne purtăm prin aplicarea de consecințe celui care a greșit, ne arătăm mai puțin dispuși să avem de-a face cu X, ne împrietenim mai greu, devenim mai ranchiunoși, disprețuitori și facem din școală un decupaj puțin mai rafinat sau uneori mai cosmetizat al mediului social.

Prin urmare, activitățile așa-zis alocate „greșelii” oferă în primul rând un cadru de conștientizare a acesteia. Mai apoi, discută implicațiile „capitalului moral” al greșelii asupra culturii școlare ca organizație incluzivă și eterogenă. Și nu în ultimul rând, generează, printr-o proces de dezbatere participativă, idei și repere pentru o viziune împărtășită a școlii cu privire la transformarea greșelii în experiență de învățare.

Activitățile detaliate mai jos¹ permit derularea unui proces de dezvoltare instituțională armonios, coordonat, pornind de la provocările curente și favorabil creșterii și inspirației. Dacă Povestea ariciului și topica vulnerabilităților introduc participării într-o situație experiențială pentru că facilitează o exprimare confortabilă a emoțiilor, dificultăților, concepțiilor și sinelui profesional, următoarele două ne introduc în „jocul social” al greșelii care a devenit, din păcate, atât de importantă în ultimele decenii. Cu certitudine, rezultatele demitizării ori dezbaterii unor convingeri pot fi transferate cu ușurință în repertoriul instituțional în planul misiunii ori viziunii. Avansăm în proces și sporim capacitatea de autorefecție prin verbalizarea și accesibilizarea valorilor școlii pentru ca în ultima parte să conștientizăm cât e important să fim mândri de realizările noastre și să avem sentimentul competenței.

Și pentru că uneori, sentimentul de a te simți capabil ori competent în a face ceva are și conotații negative, ne permitem aici o scurtă referire la importanța convingerii în abilitățile de a face față situațiilor care se ivesc. Astfel, potrivit teoriei învățării sociale, autoeficacitatea reprezintă „convingerile în capacitățile cuiva de a organiza și executa cursul de acțiune necesar pentru a obține anumite realizări” (Bandura, 1997, p. 3). Autoeficacitatea, conform lui Bandura (1977), se referă mai degrabă la faza de planificare a acțiunii decât de așteptare a rezultatelor. Deci, în mai mare măsură ne interesează dacă persoana crede că este capabilă să facă față unei sarcini, decât dacă se așteaptă să ajungă la un anumit rezultat prin acțiunea sa (Raven, & Pels, 2021).

Bandura (1977) numește patru surse ale autoeficacității: **realizările sau performanțele anterioare, experiența indirectă, persuasiunea verbală și stările fiziologice**, realizările precedente fiind cea mai puternică sursă. Acestea se referă la propria experiență directă cu o sarcină: de exemplu, sentimentul pozitiv al unui elev după un test de cunoștințe notat cu punctaj maxim va influența pozitiv evaluarea propriilor abilități școlare și orientarea spre un anumit profil de studiu („mă pricep la matematică”, „sunt bun la biologie”); în cazul unui profesor „dacă în școală am reușit să fac treabă cu copilul X, de aici înainte fac față la oricare provocare”.

¹ În cazul în care vreți să contribuiți la îmbunătățirea acestui material, vă rugăm să ne trimiteți ideile dumneavoastră de activități, pe adresa office@raa.ro, menționând la subiect **“Pentru Ghid activități privind îmbrășisarea diversității și stimularea dinamicii la nivelul clasei”**



Șirul activităților poate fi schimbat oricând, după nevoie și posibilități; însă implementarea uneia este deja un succes care motivează și face loc pentru următoarea.



TEORIA ÎNTREBĂRILOR PUTERNICE

Teoria întrebărilor puternice (Vogt, Brown & Isaacs, 2003) pornește de la asumția că eficacitatea acțiunilor noastre depinde de calitatea întrebărilor pe care ni le putem. Unii sunt de părere că ceea ce știm azi despre lume a apărut tocmai pentru că oamenii erau curioși. Pentru alții, forma vieții noastre reprezintă în orice moment răspunsurile cumulate la toate întrebările pe care ni le-am pus vreodată. De altfel, numeroși laureați Nobel fac referire la momentul „Eureka” în termeni de descoperire a întrebării „corecte”, ca mai apoi să vină cu rezolvarea finală.

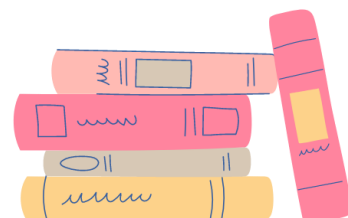
Dacă a formula întrebări inedite are o importanță crucială, de ce ni se întâmplă rar sau cu greutate? Poate că un motiv ține de cultura noastră concentrată mai degrabă pe a avea răspunsul corect sau a nu greși decât pe a descoperi întrebarea corectă. Alții se justifică prin educația primită: dăm teste, examene de cunoștințe ori aptitudini care întăresc valoarea răspunsurilor corecte, deci nu mai miră pe nimeni că ne simțim incomozi când nu știm ori nu cunoaștem ceva. În aceeași ordine de idei, acest capitol va marca pe parcurs și conexiunile dintre frica de eroare, dezvoltarea instituțională și cultura școlară. O altă posibilă explicație a aversiunii culturale pentru întrebările catalizatoare face referire la ritmul alert al vieții noastre care arareori oferă posibilități de implicare în conversații reflexive cuplat cu convingerea că munca serioasă constă în analiză detaliată, decizii imediate și acțiune decisivă. Practic, tot ce gândim, facem, obținem, asociem, conectăm ori ne raportăm este generat de întrebări.

Observăm așadar că întrebările influențează modul nostru de a gândi, de a ne comporta și relaționa, precum și rezultatele finale.



Dacă aș avea o oră să rezolv o problemă de a cărei soluție depinde viața mea, aș petrece primele 55 de minute pentru a pune întrebarea potrivită, pentru că o dată ce știu întrebarea potrivită, pot rezolva problema în mai puțin de cinci minute.

Albert Einstein



Legenda spune că în fiecare zi mama lui Einstein îi adresa aceeași întrebare când fiul ei sosea de la școală:

„Ai pus o întrebare bună azi?”

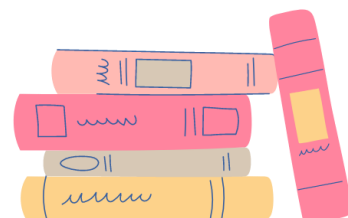


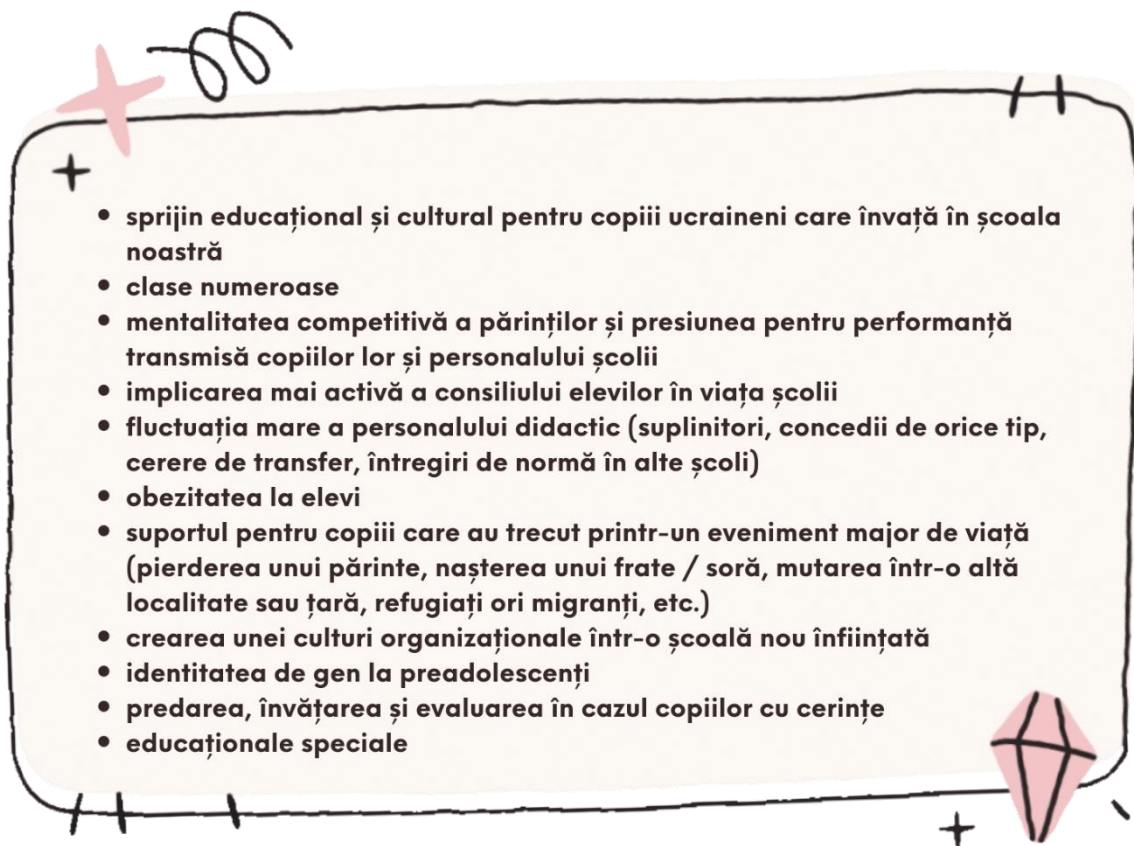
Chiar dacă aparent caracteristicile unei întrebări puternice nu ne sunt la îndemână, ele sunt ușor de recunoscut. Marchează din lista de mai jos întrebările cu efect interogatoriu semnificativ:

- ★ **Ce alternative sunt în situația X la care nu te-ai gândit deocamdată?**
- ★ **Ce pregătești la cină?**
- ★ **Câți copii au abandonat școala?**
- ★ **Ce înseamnă să fii curat?**
- ★ **Care e ghidul de incluziune și diversitate optim pentru școlile de azi din România?**
- ★ **Cum e vremea azi?**
- ★ **Ce poate fi o școală bună?**
- ★ **De ce abandonează copiii școala?**
- ★ **Cine se face vinovat de acest accident feroviar?**
- ★ **Ce îl face pe un profesor bun și eficient la clasă?**
- ★ **Când vom afla rentabilitatea investiției în educație?**
- ★ **Au oamenii nevoie de gândire interogativă?**

În ciuda diferențelor culturale, oamenii apreciază întrebările 1, 5, 7, 10, 12 ca fiind mai puternice, iar restul, moderat sau mai puțin catalizatoare.

Construiește și tu 2 întrebări cu caracter interogatoriu accentuat pentru prioritizarea acțiunilor posibile enumerate în lista de mai jos*:





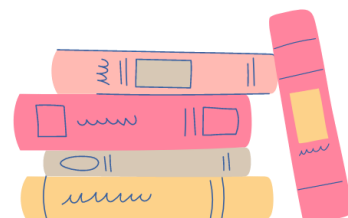
- sprijin educațional și cultural pentru copiii ucraineni care învață în școala noastră
- clase numeroase
- mentalitatea competitivă a părinților și presiunea pentru performanță transmisă copiilor lor și personalului școlii
- implicarea mai activă a consiliului elevilor în viața școlii
- fluctuația mare a personalului didactic (suplinitori, concedii de orice tip, cerere de transfer, întregiri de normă în alte școli)
- obezitatea la elevi
- suportul pentru copiii care au trecut printr-un eveniment major de viață (pierderea unui părinte, nașterea unui frate / soră, mutarea într-o altă localitate sau țară, refugiați ori migranți, etc.)
- crearea unei culturi organizaționale într-o școală nou înființată
- identitatea de gen la preadolescenți
- predarea, învățarea și evaluarea în cazul copiilor cu cerințe educaționale speciale



***Pentru că nu avem o soluție standard, oferim ca reper câteva alternative:**

- Care ar fi motivul pentru care părinții apreciază că școala noastră nu e suficient de competitivă?
- Ce anume din școala noastră îi face pe profesori să plece (sau să-și dorească să se mute)?
- De ce nu vor cadrele didactice să fie titular în școala noastră?
- Cât de justificată este marginalizarea copiilor grăsuți sau obezi în școala obligatorie?

Vital pentru generarea întrebărilor puternice este modul ori cadrul de gândire (mindsetul) ca punct de plecare pentru comportamentele, interacțiunile și rezultatele noastre. Așa cum sugera și Albert Einstein: „Există doar două moduri de a-ți trăi viața. Unul este ca și cum nimic nu ar fi un miracol. Celălalt este ca și cum totul ar fi un miracol”; putem gândi întrebări ce restrâng sfera răspunsurilor, o extind sau sunt neutre. Evident, consecința logică a unor întrebări limitative este repertoriul redus de răspunsuri posibile în timp ce interpelarea expansionistă deschide calea potențialului (Adams, Schiller & Cooperrider, 2004).

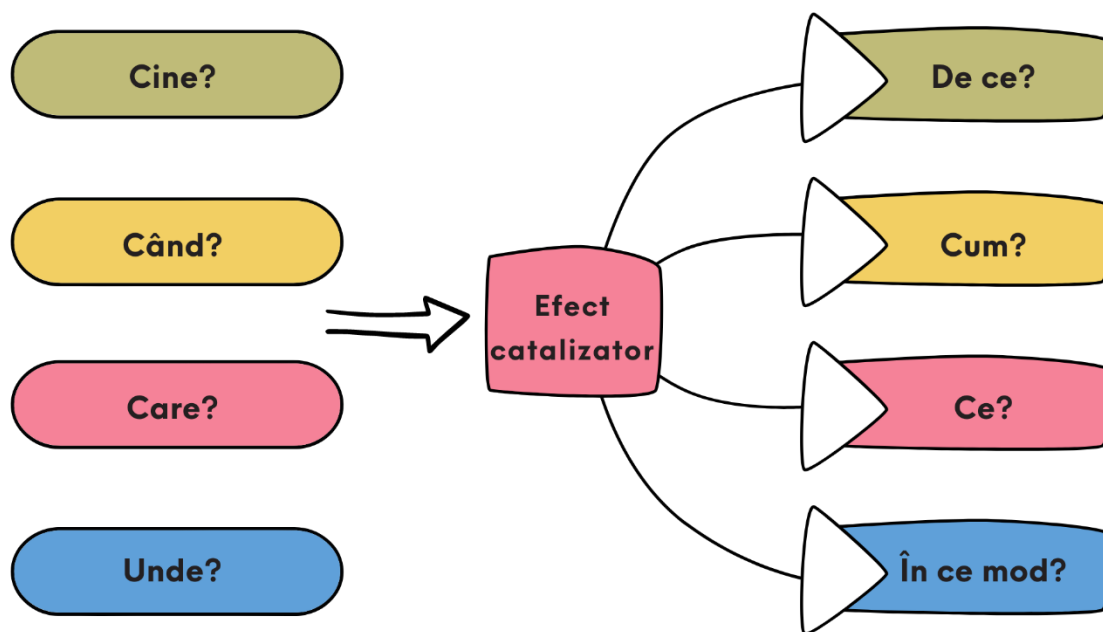


Potrivit lui Vogt, Brown & Isaacs, (2003), arhitectura întrebărilor puternice se constituie din trei piloni: construcția, asumptiile și scopul. Dezbatem pe scurt fiecare componentă, cu mici salturi spre realitățile educaționale pentru a mai netezi din asperitățile relaționale ale unei comunități școlare și a-i aduce pe oameni împreună.

Construcția întrebării

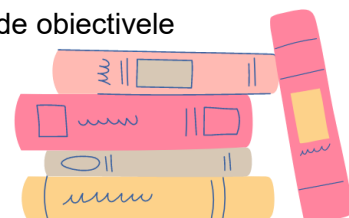
De multe ori construcția lingvistică a unei întrebări face diferența în privința posibilităților pe care le generează. Cu ce tip de întrebare avem de-a face? Una de tip adevărat / fals, da / nu, dacă / sau ? Care e interogația de început – cine, ce, de ce, cum, când, unde, care etc.?

Când sunt întrebați, majoritatea oamenilor plasează termenii „de ce?”, „cum?” și „ce?” la polul catalizatorilor puternici, în timp ce „cine?”, „când?”, „care?”, „unde?” și întrebările dihotomice sunt asimilate interogațiilor mai puțin solide. Pe măsură ce trecem de la întrebări simple de genul „da/nu” la întrebări de tip „de ce”, „cum anume” creștem profunzimea conversației și stimulăm gândirea reflexivă.



Cu toate acestea, se impune puțină precauție mai ales în cazul interogației „de ce?”, care dacă nu este atent folosită („De ce ai procedat așa? „De ce ai acționat de unul singur?”, „De ce nu ai comunicat?”), poate evoca cu ușurință o reacție defensivă, raționalizarea și justificarea răspunsului și nicidecum deschidere spre noi posibilități. Reformularea în termeni de curiozitate sau particularizarea situației „Mă întreb de ce s-a întâmplat ...?”, „De ce crezi tu că s-a produs?” , „Oare de ce am procedat așa ...?”) are șanse mai bune de a deschide spațiu pentru creativitate și descoperire.

În concluzie, o interogație amplasată mai în stânga figurii de mai sus nu înseamnă că este mai puțin importantă sau relevantă decât omologii ei situații mai sus. În funcție de obiectivele



Lucrăm împreună pentru o Europă incluzivă

tale, o întrebare cu răspuns închis sau care ajunge la fapte despre cine, unde, cum pot fi cruciale într-un demers. Doar că pentru a suscita conversația reflexivă, a canaliza atenția și a obține un sens profund întrebările construite în jurul cuvintelor din dreapta figurii de mai sus tind să ofere mai multă pârgie strategică decât cei care apelează la cuvintele de la bază.

Rețineți că nu doar alegerea atentă a cuvintelor care compun o întrebare e importantă, ci și potrivirea scopului sau a sferei de acțiune a întrebării cu necesitățile situației. Așa ajungem la al doilea pilon al teoriei noastre.

Scopul

Evidențiază domeniul de intervenție vizat prin limitarea realistă a sferei de acțiune.

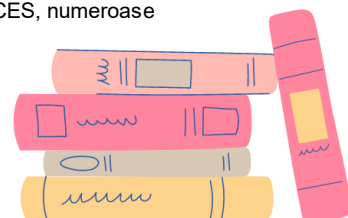
Iată un exemplu de creștere progresivă sferei de interes în jurul noțiunii de progres școlar – performanță școlară:

- ✓ Cum putem identifica nevoile copiilor care învață în școala noastră?
- ✓ Care bariere stau în calea progresului școlar al copiilor din școala noastră?
- ✓ Cum putem gestiona cel mai bine dificultățile de participare la ore ale copiilor din școala noastră?
- ✓ Cum putem gestiona eficient strategiile de lucru și de predare ale profesorilor la clasă dedicate progresului școlar al copiilor?
- ✓ Cum asigurăm unitatea ori armonia intervenției educaționale pentru creșterea progresului școlar al tuturor copiilor în școala noastră?
- ✓ În afara școlii, cine mai poate contribui la susținerea copilului în vederea realizării progresului școlar?
- ✓ Cum lipsa incluziunii și a mediului securizant socio-afectiv ne influențează elevii?

Deși interesantă, o interogare de genul „cum putem gestiona diversitatea în școli la nivel sistemic?” este clar în afara capacității multor oameni de a concepe o acțiune eficientă, cel puțin pe termen scurt.

Și pentru că în ultimii ani drepturile persoanelor LGBT (lesbiene, homosexuale, bisexuale și transgender) au devenit o chestiune socială, politică și legislativă; iar mai multe screening-uri² în școli arată o creștere a interesului pentru domeniu (fie în sensul dificultăților de relaționare cu persoane LGBT, al identității de gen, al simplei curiozități specifică vârstei ori aderării la un trend actual foarte sexi în rândul adolescenților etc.), oferim mai jos un exemplu de creștere progresivă a sferei de interes pentru „Cum putem celebra diversitatea și egalitatea alături de comunitatea și cultura LGBT?”

² Inclusiv în chestionarul nevoilor de formare adresat participanților la cursurile de formare din cadrul rețelei CES, numeroase răspunsuri au vizat domeniul LGBT.

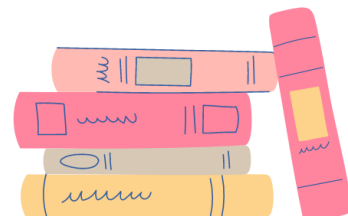
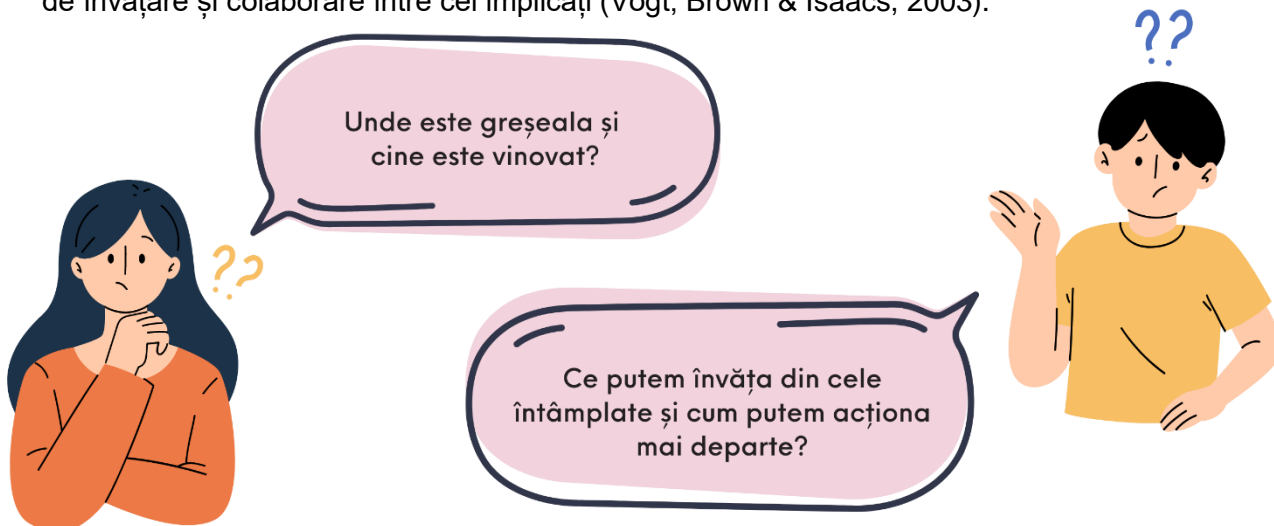


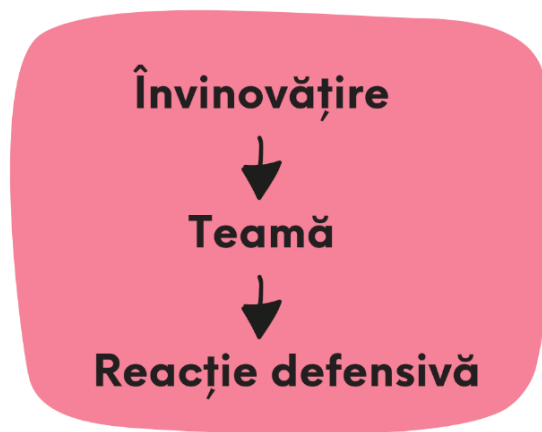
- ✓ Cum ne raportăm ca instituție la narativul actual LGBT foarte prezent în spațiul public?
- ✓ Ce anume ar reprezenta aici o prioritate: părinții (îi informăm, le cerem acordul, îi invităm la ore etc.); copiii (să fie o problemă crucială de identitate sau doar o tendință tranzitorie spre maturitate; să fie o modalitate de a contesta și testa noi oportunități etc.); personalul (cine își asumă predarea acestor noțiuni și preliminarilor teoretice; în ce fel ideologia LGBT contravine convingerilor individuale ale personalului școlii)?
- ✓ Oare personalul școlii ar avea nevoie de cursuri de formare pentru prevenirea intoleranței și a discriminării pe criterii de orientare sexuală?
- ✓ Ce impact ar avea o campanie de prevenire a discursurilor și mesajelor motivate de ură în școală? Cum ar arăta o primă ediție?
- ✓ Cum ne va poziționa o astfel de inițiativă în comunitate?

Ipotezele sau asumțiile încorporate în întrebări

Natura limbajului face ca majoritatea întrebărilor pe care le adresăm să aibă presupuneri încorporate în ele, fie implicite, fie explicite. De exemplu, „cum creăm un mediu școlar de siguranță socio-emoțională pentru copii?” Sugerează că cei implicați s-au pus de acord că școala are probabil o problemă serioasă de siguranță psihologică sau că aceasta este de o importanță vitală pentru progresul școlar.

Pentru a formula întrebări puternice, este important să devenim conștienți de ipotezele implicite și să le folosim în mod corespunzător. Dacă comparăm întrebările „Unde este greșea și cine e responsabil?” cu „Ce putem învăța din situație și ce posibilități de acțiune putem identifica în continuare?” observăm că prima presupune eroare, vină și asumția de pedeapsă ori aplicarea de consecințe neplăcute persoanei ceea ce va genera ulterior poziționare defensivă. În schimb, a doua întrebare încurajează reflecția și crește probabilitatea de învățare și colaborare între cei implicați (Vogt, Brown & Isaacs, 2003).

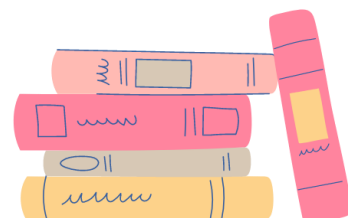





În egală măsură, e important să ne autoexaminăm convingerile atunci când formulăm întrebările pentru a observa ce introduc în situație. Vă propunem spre analiză un alt exemplu: „Ce putem face pentru a crește randamentul ori progresul școlar al elevilor?”

Care sunt ipotezele ori **convingerile noastre esențiale** pentru întrebarea adresată?

În cazul de față, am avea următoarele ipoteze ori convingeri implicite:



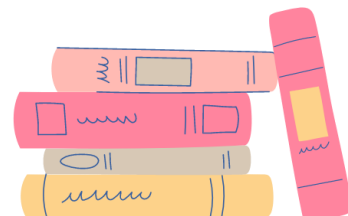
- 
- ✓ **Avem elevi care nu înregistrează progres?**
 - ✓ **Elevii au note mici, sunt în situații de corigențe, sunt deprimați de școală pentru că primesc mult feed-back negativ ceea ce produce un cerc vicios care contribuie în viitor și la creșterea riscului de abandon;**
 - ✓ **Ar fi nevoie de mai multe experiențe pozitive în școală;**
 - ✓ **rezultatele la evaluări sunt slabe, ceea ce etichetează școala ca „una mediocră” în plan public cu efecte multiplicatoare (nu se mai înscriu elevi, profesorii evită să predea aici sau își fac planuri de transfer) sau din contră suntem în topul celor mai bune 10 școli din județ, dar ne dorim să fim în primele trei;**
 - ✓ **profesorii se implică, părinții mai puțin; cum putem colabora cu părinții pentru o acțiune armonizată în acest sens;**
 - ✓ **Copiii au lacune în cunoștințe și deprinderi, de fapt au nevoie de sprijin educațional, program suplimentar de studiu, strategii de consolidare a materiei la clasă.**

Fiecare dintre aceste ipoteze schimbă contextul intervenției strategice și creează diferite oportunități de inovare și acțiune constructivă.

În concluzie, iată un mic inventar pentru a explora arhitectura unei întrebări puternice:

- Este întrebarea relevantă pentru mediul real de studiu, de școală, de viață al elevilor, profesorilor, oamenilor din comunitate?
- Este o întrebare autentică sau una la care cunosc deja răspunsul?
- Întrebarea mea invită la o gândire sau sentiment nou?
- Este suficient de diferită pentru a genera un răspuns nou?
- Ce presupuneri sau credințe implicite sunt încorporate în această întrebare?
- Întrebarea mea generează cu predilecție așteptări, angajament, acțiune creativă și noi posibilități sau mai probabil crește concentrarea pe problemele și obstacolele trecute? (adaptare realizată de Vogt, Brown & Isaacs, 2003 după Sally Ann Roth, Public Conversations Project c. 1998)

Autorii vorbesc și de un proces de generare a întrebărilor puternice în mod formal sau informal pentru a susține indivizii în descoperire și inovație.



Cum ar putea încuraja liderii școlari formularea de întrebări puternice?

4 IDEI DE A CREA CATALIZATOARE

1

Crearea unei infrastructuri pentru dialog - spațiu generos, cu mobilier divers, mese mici sau mai mari de lucru, fără un punct central).

2

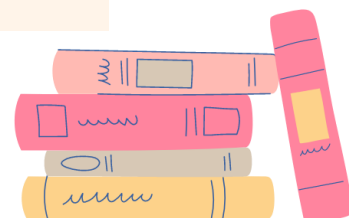
Convocarea și găzduirea conversațiilor în jurul întrebărilor provocatoare și puternice (evident conversația autentică este mai puțin probabil să aibă loc într-un climat de frică, neîncredere și control ierarhic)*

3

**Interogarea apreciativă sau arta de a pune întrebări pozitive.

4

Dezvoltarea unei comunități de practică. O comunitate de practică este formată din oameni care împărtășesc un interes comun și care lucrează împreună pentru a-și extinde capacitatea individuală și colectivă de a rezolva probleme în timp.



Lucrăm împreună pentru o Europă incluzivă

* În concordanță cu teoria de mai sus pasul 2 va avea în vedere principiile întregii teorii: suspendarea judecății premature, explorarea ipotezelor și credințelor subiacente, ascultarea conexiunilor dintre idei, încurajarea perspectivelor diverse, onorarea contribuțiilor tuturor, articularea înțelegerii comune.

** Interogarea apreciativă (Appreciative Inquiry sau a pune întrebări pozitive) este un proces dezvoltat de David Cooperrider și colegii săi de la Universitatea Case Western, de valorificare a posibilităților emergente mai degrabă decât de remediere a greșelilor trecute. „Ce este posibil aici și cui îi pasă?” tinde să câștige mult mai ușor cooperarea oamenilor decât „Ce este în neregulă aici și cine este de vină?”

Așadar, putem contribui la sporirea gradului de diversitate și incluziune al școlii, prin simpla introducere în practica educațională de zi cu zi a întrebărilor, interogărilor și autointerogărilor catalizatoare, care au capacitatea de a transcende culturi, medii și diferențe sociale. Deci, investiția în abilitățile noastre de a genera insight-uri (intuiție, înțelegere, perspicacitate) rafinează în egală măsură școala ca cel mai potrivit spațiu pentru a găzdui un astfel de proces.

FORMAREA VALORILOR INSTITUȚIONALE

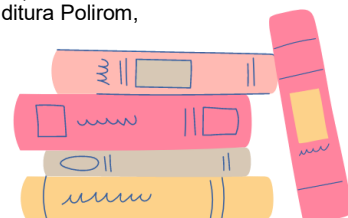
Ce sunt valorile și de ce avem nevoie de ele în școală?

Chiar dacă la o primă privire, ne gândim la valori ca reprezentând „ceea ce este dezirabil”, problematica lor este indubitabil legată de ființa umană și nici pe departe perimată. Ele ne jalonează direcția, ne arată spre ceea ce vrem să ne îndreptăm și ne conturează o sferă a aspirațiilor pentru educație și implicit pentru societate, în ansamblu.

Totodată, școala este o organizație complexă, al cărui specific influențează direct și indirect îndeplinirea obiectivelor asumate. Caracterul aparte rezultă pe de o parte, din misiunea de modelare și valorificare a personalității elevilor și implementată prin procese de instruire specializate; iar de pe alta, din particularitățile vieții instituționale ca loc de intersecție pentru o multitudine de actori sociali – elevi, părinți, profesori și alți membri ai comunității locale ori extinse.

Din perspectiva lui Davidoff & Lazarus (2004) în orice școală există 8 elemente puternic interconectate, considerate cheie pentru ca întreg sistemul organizațional să funcționeze eficient: cultura, identitatea, strategia școlii, structurile și procedurile, suportul tehnic pentru activitățile de învățare, leadership-ul & management-ul școlar și contextul în care școala activează³. Dintre toate acestea, cultura școlii deține un rol central pentru că ea reflectă „modul în care se desfășoară lucrurile într-o astfel de instituție, dincolo de aspectele foarte formalizate precum structura și procedurile scrise” (Boncu și Ceobanu, 2013). Pentru Schein (1990) cultura organizațională este un pattern de valori, credințe și presupuneri fundamentale, care au fost dezvoltate pe măsură ce grupul s-a adaptat la solicitări, consolidate și validate în timp

³ Întrucât scopul capitolului este o abordare integratoare asupra diversității și incluziunii școlare și mai puțin școala ca organizație, recomandăm celor interesați de topica educației ca organizație socială, modele de organizații școlare, stiluri de leadership, cultură și procese organizaționale, câteva alternative de lectură cum ar fi „Psihosociologie școlară” (coord. Stelian Boncu & Ciprian Ceobanu, Editura Polirom, 2013) și „Leadership și management educațional” (Tony Bush, Editura Polirom, 2015).



Lucrăm împreună pentru o Europă **incluzivă**

și transmise noilor membri. Totodată, Greefied (1991) consideră că „valorile se află dincolo de rațiune ...și sunt afirmate, alese, impuse sau crezute.” (după Bush, 2003).

Delimitând însă câmpul educației la școală, toate aceste conceptualizări solicită acum răspuns la cel puțin trei întrebări fundamentale:

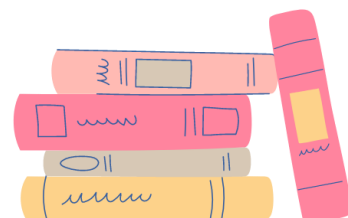
1. Ce fel de oameni ne propunem să formăm în școala noastră?
2. Ce valori ale educației selectăm în acest scop?
3. Ce conținuturi educaționale pot modela tipul de personalitate țintit?

Exercițiu

Oferiți cât mai multe răspunsuri la fiecare aceste interogări, chiar notați toate ideile care vă vin în minte; mai apoi listați -le în ordinea priorităților; ce criteriu ați folosit pentru a le ordona?

Exercițiu de reflecție individuală

Enumeră rapid (fără să cauți în diverse surse de inspirație) valorile din școala ta! Câte ai găsit? A fost o sarcină simplă sau ți-a luat ceva timp de gândire?



Lucrăm împreună pentru o Europă incluzivă

Asumându-ne dificultățile răspunsurilor la aceste dileme, constatăm că atât societatea modernă, cât și cea postmodernă, precum și documentele normative actuale se pun de acord în privința valorilor de bază pe care o școală trebuie să le transpună în practică, dincolo de stadiul de proiectare.

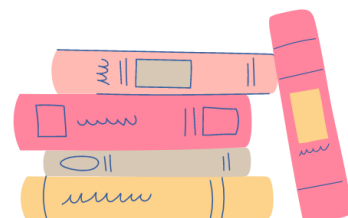
Sintetizând cele de mai sus, putem conchide asupra pilonilor fundamentali pe care se sprijină întreaga organizație școlară în privința valorilor:



Din considerentul importanței, al complexității și valorii adăugate, facem aici trimitere spre o resursă – cheie: Index pentru incluziune: un ghid al dezvoltării școlare bazat pe valori incluzive, Tony Booth & Mel Ainscow (accesibilă la <https://rm.coe.int/index-for-inclusion-a-guide-to-school-development-led-by-inclusive-val/1680a3977e>).

Așa cum sugerează și titlul, Indexul reflectă un ansamblu de valori, concepte-cheie, principii pedagogice și indicatori prin care o școală face eforturi să elimine barierele din calea participării tuturor la educație! Ciclul de dezvoltare școlară este în fapt un amplu proces participativ structurat în 5 faze: **Începem! Descoperim împreună! Elaborăm un plan! Demarăm acțiunea! Revizuim procesul de dezvoltare!** Manualul propune 3 trei dimensiuni de intervenție și anume cultură, politici și practici, evidențiind acțiuni posibile pentru a produce schimbarea atât în școală, cât și în ori pentru comunitate.

Indexul încurajează fiecare școală să-și alcătuiască propriul cadru de valori, să le flexibilizeze, să le diversifice și să le extindă prin discuții, procese de grup, decizii, în concordanță cu nevoile locale. Ceea ce contează este ca ele să se susțină reciproc și să interacționeze constant. Bine fundamentat pe experiențele și atelierile de lucru ale autorului în școli din țări, culturi și regimuri educaționale diverse, ghidul face referire la numeroase



Lucrăm împreună pentru o Europă incluzivă

valori: de la egalitate și drepturi la respect pentru diversitate până la sustenabilitate, compasiune și optimism.

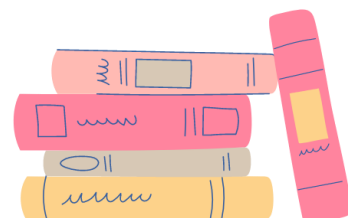
Potrivit Indexului incluziunii cel mai important lucru pe care-l putem face este să trasăm relația de la valori la acțiune pentru că doar așa ele pot influența în mod semnificativ practicile, comportamentele, relațiile din școală. Altfel spus, să facem legătura dintre teorie și practica existenței cotidiene printr-un proces de dezvoltare școlară bazat pe ori pornind de la valori. În acest sens, activitățile propuse aici reprezintă o resursă utilă prin care să prindeți curaj în a genera dezvoltare și o cultură incluzivă sau să îl folosiți ca pe o simplă sursă de idei pentru menținerea angajamentului față de organizație, dacă lucrurile merg bine de la sine.

GREȘELI

Într-o eră bombardată informațional și cognitiv, clivajele dintre cei care asimilează și se adaptează rapid la schimbare și cei mai lenți, cu vădite greutăți de acomodare la noile realități, tind să fie tot mai accentuate. Totodată, dacă elevul vrea să reușească în viață, trebuie să se transforme, să evolueze, deci să progreseze. Iar în mod paradoxal, complexitatea noii societăți lasă loc pentru și mai multă afirmare prestigiu și succes. Iar de aici, inevitabil și mai multe dileme:

- cum tratează școala noțiunea de succes (a fi ca toți, a fi diferit, a face efort, a progresa în raport cu tine, a atinge indicatorii de performanță);
- cum folosește acest factor – ca instrument de marcare a diferențelor între elevi (copii care înregistrează preponderent succes – elevi de succes vs. elevi incapabili);
- cât importanță alocă succesului în / din școală (medii, rezultate de olimpiade) comparativ cu reușita în viață și realizarea de status a individului;
- cu cine pune succesul în antiteză? (cu insucces, cu o banală greșală care lasă loc de remediere; cu incapacitate de a evolua și a atinge obiective noi etc.)

Există numeroase definiții ale succesului (și cu atât mai multe cu ale celui de succes școlar!) - de la capacitatea de a obține rezultatele propuse la capacitatea de adaptare la condițiile unui mediu determinat sau a unor experiențe noi. În aceleași timp, succesul este întotdeauna contextualizat unui domeniu de activitate; existând așadar numeroase trasee educaționale, personale și ocupaționale de a te realiza și a obține succes.



Lucrăm împreună pentru o Europă incluzivă

Și totuși, școala rămâne în continuare un loc în care greșeala este înțeleasă ca fapt negativ și este etichetată ca insucces ori nereușită. O posibilă explicație ar putea ține și de percepția școlii ca loc al adevărilor științifice, deci destul de incompatibil greșeala. În consecință, școala și recomandă elevilor ca greșeala să fie evitată pentru că, în caz contrar, îi sancționează. Pe de altă parte, dezvoltarea umană se face prin tatonări, încercări, testări, reluări, prin experiențe noi, însă în permanență școala ne amintește să ne fie oarecum teamă de greșeli. Cum nici a sta pe dinafara adevărilor științifice nu e o soluție, se pune (din nou!) dacă tot „predicăm” teoria întrebărilor puternice) o întrebare logică: care e marja acceptabilă de greșeală și cum putem asocia eficient învățarea cu progresul ori cum putem să ne „scriem” propriul succes și să nu-i copiem pe ceilalți (Melinte, 2004).

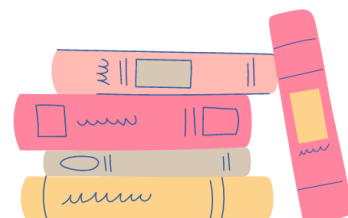
O soluție poate fi o cultură școlară care-i arată elevului cum să învețe din greșeli și nu se rezumă la a-i spune că a greșit ori că doar atâtea puncte a luat, conform baremului. Iar mai departe, se consolidează pe:

- internalizarea unor norme și valori de acceptare a greșelii ca act sau etapă în învățare și dezvoltare (mai simplu spus, riscul, greșeala și eșecul sunt parte din viața noastră);
- construirea unui atitudini față de cunoaștere – sensul pe care toți cei din școală îl atribuie cunoașterii și succesului școlar sunt esențiale: suntem aici, la școală pentru a învăța; iar a pune mai degrabă accentul pe greșeală și nu pe învățarea din ea, îndreaptă în mai mare măsură școala spre exclusiune decât spre incluziune;
- accent mai degrabă pe aprecierea diferențelor dintre copii decât pe conformitatea cu „norma” ori „standardul”.



Partea aplicativă a ghidului vă propune activități destinate reflecției și conștientizării legăturilor mai profunde dintre convingerile noastre, greșeală și o cultură școlară incluzivă.

DIRECȚIONAREA SAU TRACKINGUL ELEVILOR

O variabilă poate mai puțin observată, dar cu rol influent asupra incluziunii și diversității educaționale rezultă din direcționarea sau gruparea (en. tracking) elevilor pe nivele curriculare. Hatos (2006) explică acest proces ca stratificarea elevilor dintr-o clasă după nivelul aptitudinal în grupe de exemplu de „avansați”, „intermediari”, „începători” sau „clase performante – clase slabe” și care determină într-o manieră asemănătoare rezultatele lor școlare. Nu este o diferențiere formală a elevilor, ci una bazată în principal pe rezultatele academice anterioare, care se realizează în interiorul aceleiași filiere, clase sau profil. În temeiul unor categorii de tipul „bun – slab”, elevii sunt tratați diferențiat în procesul de învățare, iar etichetarea ca apartenență la o anumită colectivitate școlară, face ca, în timp, profilul comportamental să corespundă tot mai mult reprezentării inițiale. Dacă literatura sociologică le explică prin Efectul Pygmalion și Teoria etichetării, alte argumente aduse de unii autori în favoarea tracking-ului țin de predarea diferențiată corespunzătoare competențelor deja existente, potențialului fiecăruia sau caracter său stimulat, motivant pentru învățare mai ales înaintea testărilor (Koerselman, 2013).



Lucrăm împreună pentru o Europă *incluzivă*

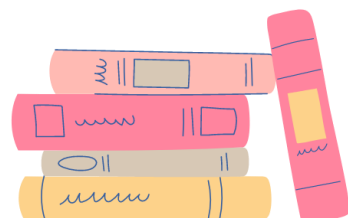


Per ansamblu, studiile de specialitate au fost destul de polarizate în concluzii atunci când au investigat efectele tracking-ului. Astfel, au susținut fie ipoteza mobilității sociale, prin selecționarea copiilor pe criterii de abilități și interese, și nu de apartenență de clasă; fie facilitarea transmiterii intergenerațională a statusului, prin acordarea unui tratament diferențiat, mai stimulat, elevilor din anumite clase sociale (Vanfossen, Jones & Spade, 1987). În prezent, numeroase cercetări converg spre evidențierea unor asocieri între categorii de performanță și apartenența de clasă și către menținerea handicapurilor școlare în rândul elevilor identificați la început ca mai puțin capabili (Hatos, 2006). În consecință, **unele țări au elaborat reglementări clare ce limitează direcționarea elevilor în clase**, însă, în continuare practica tracking-ului este regăsită la mai toate nivelurile de învățământ.

Efectul imediat și scontat al tracking este performanța/ olimpiada pentru copiii capabili/ mai prieteni cu studiul. Însă acesta este în sine un proces de selectivitate, care generează discriminarea, etichetare și constituirea de grupuri/ biserițe între elevii clasei/ școlii și în cele din urmă duce la excluderea unor categorii de copii, considerați mai puțin performanți.

De multe ori se merge prea departe în direcția diferențierii între elevi pe criterii de performanță academică, care la rândul ei, este o variabilă dependentă de statusul socio-profesional al familiei de origine (părinți cu studii superioare ori cu profesii înalt educate, puțin probabil ca fiii/ fetele lor să aibă dificultăți la învățatură).

Atragem atenția că această practică nu trebuie să devină o valoare în școala dumneavoastră căci atunci normalizăm selectivitatea școlară și au de pierdut tot cei cu curențe/ rămânerei în urmă în învățare. Supralicitarea greselii și selectivitatea școlară sunt ingrediente de evitat într-o organizație școlară care dorește o cultură incluzivă. Prin adresarea unor întrebări putem vedea că recurgem la aceste procese educative (tracking) și mai ales înțeleg „prejudiciile” (morale, în plan academic) pe care le aduc tocmai copiilor cu rezultate slabe/ atipici din școală.



Povestea ariciului contextualizată în școala ta

Povestea ariciului poate fi asociată cu procesul de incluziune înțeles ca schimbare ori îmbunătățire permanentă a școlii. Este nevoie de timp și analiză continuă, de construcție, pilotare, reconstrucție a unor practici incluzive și susținute pentru a pune bazele unei culturi școlare incluzive. În mod cert, depășirea barierelor ține de 3 piloni: politici și strategii publice (naționale/locale), practici incluzive și atitudinea favorabilă a comunității, fie ei copii ori adulți, părinți ori manageri școlari.

Scopul activității:

- Sensibilizarea și creșterea empatiei pentru situații generatoare de suferință, excludere ori marginalizare din școală

Resurse:

- Temporale: 50 minute
- Materiale: link – Povestea Ariciului <https://www.youtube.com/watch?v=8kuff2poFf8>

Etape de desfășurare:

- Prezența grupului Povestea Ariciului, conform linkului.
- Oferiți timp pentru reflecție individuală 2-3 minute după vizionare.
- Distribuți participanții în mod aleatoriu în grupe de lucru echilibrate ca număr de participanți.
- Rugați participanții să facă un exercițiu de proiecție în viața școlii prin care să găsească răspunsuri la următoarele întrebări:
- Cine ar fi „ariciul” din sala profesorală ori din școală?
- În ce constau „țepii” lui? Altfel spus: care e profilul său? Din ce motiv îi este împiedicată participarea, implicarea ori apartenența etc?
- În ce ar consta bucățile de polietilenă expandată cu care să acoperiți țepii? Altfel spus: care ar fi metodele, strategiile ori alte tehnici de reducere ori înlăturare a barierelor în relaționarea cu un coleg, elev, părinte ori membru al personalului din școală?
- Acordați 15 minute lucrului pe grupuri mici, încurajând aici schimbul de idei pe problematici concrete și orientate spre soluții.
- Răspunsurile grupurilor sunt notate de un raportor pe o coală de flipchart și mai apoi discutate cu toți participanții.
- Fiecare grup își prezintă flipchart-ul, prezentare urmată de câteva minute de discuții pe marginea „profilului ariciului”, diversității sale, soluțiilor generate.

Întrebări de procesare:

- Ce v-a impresionat din această poveste?
- Ați avut experiențe similare, fie în rolul Ariciului, fie al colegilor?
- Ce asemănări găsiți între această întâmplare și școala voastră? Ați acționat vreodată la fel ca restul animalelor din poveste?
- Puteți identifica situații în care ați procedat similar personajelor? Care ar fi acelea?
- Cât de realiste apreciați soluțiile grupurilor pentru a ajuta în mod autentic „aricii” din școala voastră?



Trips and tricks:

Acordați atenție transferului către problematici curente și soluții accesibile în școală ori în comunitatea imediată, cum ar fi apartenența și cultura grupului ori a organizației, atmosfera din școală, suport și spirit de echipă în înlăturarea de bariere (de ex. burnout), obținerea performanței ca grup, diversitatea ca realitate, etc.





Cum se resimt vulnerabilitățile?

Scop activității:

- Conștientizarea modului în care este resimțită experiența marginalizării în școală la nivelul copiilor
- Experimentarea unor contexte și mesaje prin care copiii comunică că ceva este în neregulă cu ei/ se simt excluși

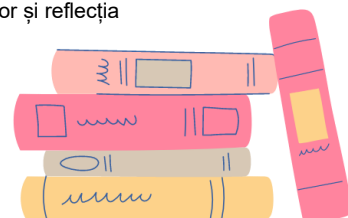
Resurse:

- Temporale: 60 minute
- Materiale: fișe cu cazuistică, fiecare caz fiind disponibil în 4 exemplare

Etape de desfășurare:

- Distribuți fiecărui participant un studiu de caz dintre cele de mai jos. Dacă este nevoie puteți rescrie studiile de caz/ adăugate alte descrieri contextualizate la situațiile întâlnite în școala dumneavoastră.
- Explicați participanților că studiile de caz evidențiază secvențe dintr-o zi obișnuită de viață și de școală a unui elev care într-un fel sau altul se simte exclus, marginalizat, vulnerabil, dezavantajat etc.
- Rugați participanții ca timp de 10 minute, în deplină liniște, să parcurgă cu atenție cazul și să încerce să se transpună în situația descrisă, încercând să înțeleagă cât mai bine și holistic starea copilului din mai multe puncte de vedere:
 - al relațiilor sociale: implicare, sentiment de apartenență la grup, prietenie, conflict, colaborare, competiție, capacitate de integrare în grup etc.,
 - al bunăstării emoționale,
 - al vestimentației,
 - al participării și rezultatelor la învățătură,
 - al prestigiului ori popularității la nivelul grupului etc.
- Insistați ca studierea cazurilor să se facă individual, în tăcere⁴.
- Împărțiți participanții în grupuri de 3-4 persoane care au avut de parcurs același studiu de caz
- Rugați fiecare grup ca timp de 10 minute să discute despre studiul de caz primit și să identifice o modalitate de intervenție concretă, posibilă la nivelul școlii lor pentru a reduce situația de excludere și marginalizare a elevului.
- Rugați fiecare grup să prezintă soluțiile în plen.
- Ghidați prezentările fiecărei echipe încurajând participanții să discute despre gradul de realism al soluțiilor prezentate, posibilitățile reale de aplicare în școală (inclusiv din punctul de vedere al practicilor educaționale, al atitudinilor și mentalităților, al experiențelor precedente pe astfel de situații etc.), precum și alte implicații cu specific local, dacă este cazul.

⁴ Este important ca sala să fie una spațioasă, cu mese, scaune, zone care să permită retragerea participanților și reflecția individuală.





Întrebări de procesare:

După ce toate grupurile au prezentat studiile de caz și soluțiile identificate, deschideți discuțiile cu toți cei prezenți, întrebând:

- Care considerați că ar fi fost nevoia elevului/ elevei prezentate în studiul de caz? Ce ar fi fost nevoie școala, un profesor, colegii pentru el/ ea în situația respectivă?
- Cum a transmis copilul nevoia respectivă? Cum s-a făcut cunoscută nevoia copilului? Ce canal de comunicare a folosit copilul pentru a spune că ceva nu e bine cu el?
- La nivel de școală, ce nu a funcționat de s-a ajuns acolo: la marginalizare, discriminare, bullying etc.?
- Ce ar fi fost de făcut în școală (ce trebuia să facă școala ca prevenție) ca să nu se ajungă acolo?
- În ce măsură studiile de caz prezentate pot fi conectate cu ceea ce se întâmplă în școala noastră? Există similitudini?
- Ați observat la clasele dumneavoastră elevi care ar putea avea povești similare cu cele descrise? Ce ați făcut dumneavoastră? Dar școala?

! Ajuțați participanții să contureze planuri de acțiune pentru elevi reali dacă aceasta este o nevoie în școală



Trips and tricks:

Un focus important aici poate fi pe soluțiile generate de participanți și pe modurile în care pot fi extinse ori generalizate pentru un impact mai mare. De exemplu, o sugestie pentru a crește apartenența la grup a elevului dificil, opozant poate fi ca zilnic cel puțin un profesor care are ore la clasa respectivă să organizeze lucrul pe grupe mici și să sublinieze importanța aportului fiecăruia la succesul echipei; să îi dea cuvântul să exprime munca de grup, să faciliteze schimburile asertive între elevi și să recompenseze grupul pentru coeziune și includere.

Pastila teoretică:

- Pentru unele delimitări conceptuale (victimă, discriminare, vulnerabilitate), cadrul legislativ, mecanisme de gestionare și monitorizare, strategii de prevenție etc. recomandăm un studiu din 2017

<https://www.revecon.ro/articles/relatedarticles/Studiul1.pdf>

- „Tezaur de greșeli. Ghid de supraviețuire pentru profesori” (2022) de Carmen Neagu née Eni reunește exerciții, tehnici și idei pentru menținerea stării de sănătate psihoemoțională dedicate profesori de azi.

<https://www.living-democracy.com/textbooks/volume-3/>





Studii de caz

Despre Cristina ai putea spune în primul rând că este o fire retrasă; mai apoi, că se descurcă la limită cu sarcinile școlare. Trăiește doar cu tatăl biologic pentru că mama a decedat în timpul pandemiei de COVID-19. Acordă prea puțină importanță aspectului fizic, ținutei ori frizurii; chiar pare neîngrijită, cu haine uneori largi sau fixe, fiind considerată supraponderală.

Este în clasa a VI-a, unde învață 16 copii din care 4 sunt fete, restul băieți. Este frecvent etichetată cu apelative supărătoare, cele mai multe fiind asociate cu trăsăturile fizice („ești cât un tanc”, „ești cât un porc care va fi tăiat de Crăciun”, „ești jechoasă ori nespălată” – cu referire la nuanța pielii din jurul gâtului) la care răspunde automat, agresiv verbal, chiar și fizic uneori – îmbrânțește, împinge, aruncă cu lucruri etc. Totuși băieții resimt teamă față de ea pentru că este robustă, lovește serios și intră ușor în conflicte fizice.

Rezultate școlare sunt slabe, alocă mult timp jocurilor PC ori petrece mult timp pe rețele de socializare: TikTok, Messenger, Facebook. Este săptămânal chemată la director pe probleme de indisciplină astfel încât orice conflict are loc în sala de clasă ea este desemnată ca fiind vinovatul, agresorul, inițiatorul.

Consilierul școlar apreciază că nu neapărat inițiază o ceartă, însă intră repede în conflict: la prima glumă adresată ripostează imediat, are porecle puse de restul, deși uneori râde și ea cu colegii, însă de cele mai multe ori izbucnește impetuos. Convingerea ei este „mai bine să primesc porecle și să mă bat cu colegii, decât să nu fiu băgată în seamă”. În prezent face parte dintr-un grup de consiliere pentru consolidarea încrederii în sine și a sentimentului de solidaritate.



Lucrăm împreună pentru o Europă incluzivă



Vivien este în clasa a V-a a fost și a fost recent ridiculizată pe grupul de messenger al clasei, grup gestionat doar de elevi și la care nu au acces nici părinții sau profesorii. A doua zi, mama fetei a venit la școală unde a reclamat conducerii că fiica ei este victima bullying-ului clasei, încă din ciclul primar, doar pentru că este un copil mai sensibil și de culoare. Familia face tot posibilul ca Vivien să participe la ore, are tot ce îi trebuie din punct de vedere al vestimentației și rechizitelor. Profesorii consideră că mama are un stil hiperprotectiv pentru că sare prea ușor în apărarea fetei. În fapt, colegii râd de ea mai rafinat, prin gesturi, aluzii sau priviri, ironia resimțită puternic de Vivien. Copilul reușește totuși să obțină rezultate școlare mulțumitoare, însă la nivelul colectivului rămâne un copil neobservat, iar în ciuda eforturilor sale de a intra în vorbă, nu ia nimeni în considerare ce are de spus.

Katalina, elevă în clasa a VI-a, are o ținută îngrijită, curată și vine zilnic la școală. Vorbește îndeosebi cu profesorii, cărora li se adresează zâmbitor și atent. Și-ar dori să poată conversa măcar o dată pe zi cu colegii, însă nu este defel luată în seamă. Ori de câte ori răspunde la cursuri, băieții găsesc ceva pentru a o ironiza sau pur și simplu, izbucnesc în râs.

Colegele evită să o ironizeze sau să râdă de ea, dar nici nu o implică în vreo activitate cum ar fi să meargă ori să vină la școală, să stea în pauze împreună sau conversație: o ignoră ca și cum nu ar exista în sala de clasă. Profesorii cred despre ea că are intelect liminar, dar pentru că dovedește o bună purtare și este mereu prezentă la ore, o apreciază și o îndrăgesc.

Totul a culminat cu ultima oră de dirigenție când la testul sociogramei Katalina nu a fost menționată de nici unul dintre colegi pe lista de prieteni și a obținut un scor record în privința gradului de izolare la nivelul clasei.

Katalina face parte dintr-o familie de etnici romi maghiari dintr-o localitate suburbană.

Irina, elevă de liceu în clasa a X-a, aspiră să devină asistentă medicală. De când se știe școala a reprezentat pentru Irina un calvar: o mulțime de materii școlare, copiii mulți în sala de clasă, replici și glume negustate de ea, ore interminabile și teme voluminoase pentru acasă, toate au fost percepute ca fiind extrem de dificile și greu de parcurs.

Irina obosește ușor mai ales când primește sarcini intelectuale, are nevoie de pauze și preferă activități manuale, de rutină chiar, realizate individual și fără presiunea timpului. Noroc cu ajutorul nestingherit al mamei, care fiind și profesoară în școală a mediat și ajutat enorm ca Irina să treacă clasa și să se mențină într-un colectiv.

Profesorii au tolerat-o mai mult din spirit de solidaritate cu mama fetei, deși adesea s-au plâns că Irina are un retard în dezvoltarea psihică, că e timidă, se pierde ușor, nu poate oferi un răspuns oral sau „că nu e capabilă să învețe o lecție de o pagină”. Așteaptă cu nerăbdare să finalizeze liceul.



Lucrăm împreună pentru o Europă incluzivă

Alte sugestii privind posibile profile care ar putea valorificate în jocul de rol fie în cel de agresor, fie de victimă, de risc de excluziune:

- „Azi a sărit să strângă de gât un copil de la grădiniță pentru că i-a spus că nu-i place desenul ei. Nu își cunoaște limitele, întotdeauna recurge la forța fizică ca să fie cum vrea ea. Ca atare, ajunge adesea să fie scoasă din activitate, gen time-out sau pusă de o parte pe un scaun din marginea sălii. Uneori este atât de răutăcioasă și de violentă încât mă sperie.... așa era și tatăl ei... A asistat la foarte multe scene de violență domestică. „(adaptare din thnica 72, pag. 405 „101 tehnici favorite ale terapiei prin joc” Autor: Coord. Heidi Kaduson, Coord. Charles Schaefer, Nr. de pagini: 568, Editura Trei, 2015, ISBN: 978-606-40-0787-2)
- Articol libertatea - <https://www.libertatea.ro/stiri/dosare-penale-pentru-doi-fosti-elevi-dupa-ce-au-legat-un-coleg-de-scaun-si-l-au-fardat-o-gluma-proasta-4296761>
 - „Doi foști elevi ai Liceului Tehnologic Vlădeasa s-au ales cu dosare penale și sunt obligați, timp de câteva luni, să accepte zilnic o verificare din partea autorităților după ce, în ianuarie 2020, și-au umilit un coleg pe care l-au legat cu sfoară de mâini și de picioare de un scaun din sala de clasă și l-au murdărit pe față cu farduri.”



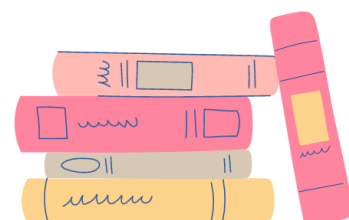
Mituri, prejudecăți și realități despre greșeală în general

Percepția cu privire la greșeală, cel puțin în momentul actual al societății noastre, și cu precădere în educație, reflectă adesea un mental colectiv ce o incriminează, o „acuză” sau o portretizează ca fapt ce trebuie evitat, exclus și corectat. Nu e de mirare că suntem penalizați ori într-un fel „certați” când uităm să facem ceva anterior asumat, că notăm în caietul de corespondență al clasei elevii care nu-ți fac temele, anunțăm părinții când elevul ia o notă slabă, avem penalități pentru plata cu întârziere a facturilor etc. Efectele sunt sesizabile imediat prin evitare, (auto)-excludere, mai puțin entuziasm și curiozitate pentru nou.

Să ne amintim însă cum a reacționat Thomas Edison la remarca ironică a unui ziarist referitoare la numeroasele experimente pe care le-a realizat până a inventat becul „Nu am dat greș. Pur și simplu am descoperit 10.000 de idei care nu funcționează.” În schimb, atunci când pozitivăm greșeala și sesizăm oportunitățile de învățare autentică, apare și angajamentul pentru învățare, implicare și progres.

Scopul activității:

- Analizarea critică și dezbaterile miturilor și adevărurile despre rolul greșelii în educație
- Conștientizarea legăturilor dintre supralicitarea greșelii în educației și excluziune, dezangajarea învățării, marginalizare





Resurse:

- Temporale: 60 minute
- Materiale: Lista cu mituri, prejudecăți și realități despre greșeală
- Link: <https://www.sucitoruldeminti.ro/reflexiv-in-educatie/greseala-pozitivata-ca-experienta-de-invatare/>

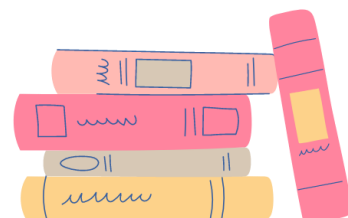
Etape de desfășurare:

- Expuneți celor prezenți câteva considerente generale despre greșeală.
- Distribuți fiecărui participant câte o afirmație dintre cele de mai jos .
- Acordați 5 minute pentru reflecție individuală după care rugați participanții să se grupeze, având grija ca toți cei din grup să aibă aceeași afirmație pe bilețel.
- Rugați grupurilor mici să dezbată afirmația scrisă pe bilețel din perspectiva experiențelor lor:
 - Încurajați poveștile personale, exemplificările din sala de clasă,
 - exprimarea unor trăiri afective asociate situațiilor,
 - soluții posibile, puncte de vedere referitoare la rolul greșelii,
 - teorii empirice, ipoteze sau orice alte informații pe care le-au dobândit în formarea lor academică (cum ar fi stagiile de formare, conferințe) etc.
- Rugați unul din participanți să noteze argumentele prezentate și să expună în grupul mare concluzia.

Întrebări de procesare:

- Cum ați perceput activitatea? (din punct de vedere a dificultății, atractivității sarcinii, muncii în echipe?)
- Ați obținut cu ușurință acordul în privința calității de adevărat sau fals a afirmațiilor?
- Ce ați descoperit în cadrul grupului? Ați identificat lucruri, fapte, situații comune?
- Ați aflat ceva nou?
- Considerați că există o legătură între tendința de a evidenția greșeala și excluderea ori dezangajarea învățării?
- Explicația unei posibile relații ar fi una de cauzalitate, pură asociere etc.? Care ar fi cauza, cum ar arăta efectul?
- Ce credeți că puteți duce în plan practic acum la final, când ați ascultat argumentele tuturor grupurilor?
- Cum creăm „punți” între critică și schimbarea, evoluția sau progresul copiilor și o școală incluzivă?
- Cum putem transforma eșecul, eroarea într-o sursă de incluziune și diversitate în școală?

! Așezați un set de imagini (cardurile Dixit) pe o masă și invitați participanții să selecteze un card care să semnifice ceea ce au câștigat ei, ca învățare, în urma activității și să explice modul în care doresc sau ar putea pune în practică ceea ce au asimilat. Dacă nu sunt disponibile cardurile DIXIT, rugați fiecare participant să sintetizeze într-un cuvânt ceea ce au câștigat ei ca învățare, în urma activității și să explice modul în care doresc sau ar putea pune în practică la școală.



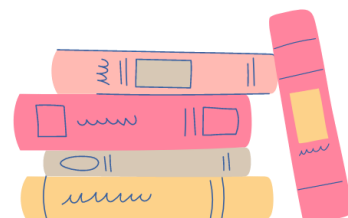


Trips and tricks:

În cadrul discuțiilor de procesare, ca facilitator insistați pe probabilitatea mai mare de marginalizare a unei persoane, fie copil, fie adult, în baza uneia sau mai multor greșeli făcute de acesta. Drept urmare, cele două elemente – greșeala și riscul de excluziune, neimplicare, pierdere a interesului - sunt interrelaționate, pe de o parte pentru că ascund semnificații sociale și culturale, iar pe de altă parte, pentru că avem tendința de a le încorpora în propriile construcții argumentative.

Gândiți-vă la efectul afirmației „Hai lonuț, scrie mai repede altfel iar rămâi de căruță!” Prima dată îl „încondeiază” profesorul; mai repetă de 2-3 ori „îndemnul” și e de ajuns ca întreaga clasă să știe că elevul lonuț e cel mai lent – un atribut departe de a fi satisfăcător în viața școlară.

Și cum autoprotecțiile se mai și împlinesc, copilul e convins și se comportă în virtutea etichetei: ajunge acasă unde vorbește despre sine că „oricum sunt cel din urmă copil din clasă... sunt la urma clasei...” deci „temele îmi iau mult timp, logic, nu-i așa?!” Iar efectele în plan comportamental se pot sesiza prin evitarea contactelor între copii (nici lonuț, nici copiii nu se mai angajează împreună să facă ceva), lonuț trebuie așteptat – să-și pună lucrurile, să se îmbrace, să vină din pauză etc., doamna își pierde răbdarea tot mai des etc. Tiparul similar îl găsiți și în sala profesorală, deci, ar fi interesant de dezbătut un caz real din școală izvorât din istoricul colectivului profesional?!





Lista cu mituri, prejudecăți și realități:

Avem nevoie să greșim deoarece așa ni se deschid noi oportunități de învățare.

Evită din start orice risc de a greși. Greșelile nu sunt de dorit. În primul rând, pentru că ele se asociază cu emoții negative (teamă, frică), și cu rușinea (uneori, groaza) că ne facem de râs mai ales dacă nici nu suntem siguri că răspunsul e corect. Mai apoi, avem experiența multitudinii de situații în care am fost taxați cu „sete” de cei din jur atunci când am greșit. Deci, mai bine tac, decât să zic ceva și să fiu pus la zid.

Greșeala este o parte naturală a procesului de învățare

Datorită greșelii află unde se situează copilul din punct de vedere al progresului, ce cunoștințe trebuie reluate și înțelese.

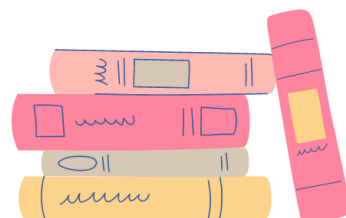
Elevii sunt încurajați atât formal, cât și informal, să nu facă greșeli.

„Toți profesorii, indiferent că suntem debutanți, cu experiență ori apreciați ca extraordinari, facem greșeli în practica / profesia noastră, care pot fi evitate prin reflecție, investiție în formare continuă, feedback de la beneficiari, dar și printr-o cultură organizațională dezvoltată la nivelul școlii prin care învățăm unii de la alții.”

În societatea actuală și cu precădere în școala publică există un adevărat cult pentru greșeală. Este „încondeiată”, „maximizată” și remarcată automat în comportamentul nostru, deopotrivă adulții ori copiii, în exprimarea orală, în răspunsurile scrise, în încadrarea în termene etc. În timp, ajungem să perpetuăm modelul de lucru: întâi, remarcăm greșeala, corectăm și abia apoi ne concentrăm pe treaba bine făcută.”

Chiar dacă ai pornit cu o greșeală, măcar ți-ai creat o șansă și calea descoperirii lucrurilor care pot fi greșite la tine. Dacă nu spui cine ești, cum ești, ce gândești, nu prea ai parte în cele din urmă nici din critica celorlalți și nici nu apuci să știi ce e în regulă ori nu la propria persoană. (sursa: <https://www.youtube.com/watch?v=U7LurRax9rEv>)

Oamenii care fac lucrurile diferit de noi ceilalți, de fapt greșesc.



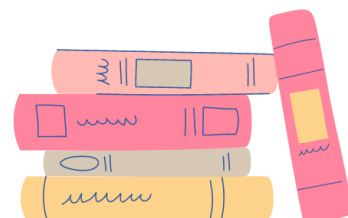
Lucrăm împreună pentru o Europă *inclusivă*

Școala este ca o plasă de siguranță pentru copii; ea creează un climat de comunicare armonios și securizant unde elevul dobândește curajul de a se deschide și de a greși.

Barierile din jurul nostru ascund oportunități de care ar trebui să profităm. Succesul poate fi văzut ca proces și totodată eșec al unei experiențe.

Cu cât o persoană, o instituție, o școală sau o companie are mai mult succes, pe atât de multe experiențe eșuate a avut.

A nu critica pe cineva înseamnă a-i refuza o șansă de a se schimba.



Viziunea împărtășită a școlii cu privire la greșeală

„Mistakes Were Made (But Not by Me): Why We Justify Foolish Beliefs, Bad Decisions, and Hurtful Acts” (Carol Tavis & Elliot Aronson, 2008) este o explicație amănunțită a psihologiei din spatele autojustificării, a modului în care aceasta servește la ușurarea disonanței cognitive și a modalităților în care poate conduce la credințe și comportamente autodistructive. Sunt abordate probleme precum escaladarea conflictelor, problemele căsătoriei, amintirile false, condamnările greșite, scandalurile de înșelăciune și lista poate continua, inclusiv cu studii clinice.

Totodată, cartea arată cum autojustificarea poate duce la rezultate proaste și uneori tragice în psihologia clinică, sistemul juridic, relațiile și interacțiunile culturale. În toate studiile de caz, autojustificarea devine periculoasă atunci când un sistem închis permite bucle de feedback pozitiv de autojustificare. De exemplu, recunoașterea greșelilor poate ucide o carieră medicală, dar a nu putea admite greșeli duce la credința (care se justifică de către sine) că greșelile nu sunt făcute niciodată. Când acest lucru îl face pe medic să creadă într-o tehnică care nu funcționează cu adevărat, rezultatul poate fi moartea unui pacient. În concluzie, cartea explorează modalitățile în care subiectivismul față de autojustificare afectează negativ societatea și indivizii.

Scop activității:

- Concepera unei viziuni împărtășite a școlii

Resurse:

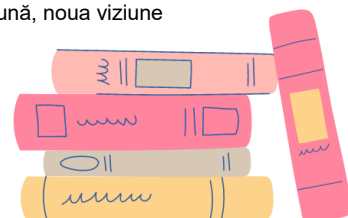
- Temporale: 90 minute
- Materiale: coli de flipchart, reviste, markere, carioci, hârtie colorată etc

Etape de desfășurare:

- Deschideți activitatea prin a face trimitere la cartea „Mistakes Were Made (But Not by Me): Why We Justify Foolish Beliefs, Bad Decisions, and Hurtful Acts” (Carol Tavis & Elliot Aronson, 2008). Focusul analizei îl constituie analiza comparativă dintre sistemul educațional asiatic și american, în contextul în care cultura joacă un rol fundamental în învățare⁵.
- Explicați participanților că vor fi rugați, ca pornind de la concluziile activității anterioare („Ce facem cu greșeala?”) corelate cu studiul intercultural al lui Tavis & Aronson (2008), să conceapă viziunea⁶ împărtășită a școlii cu privire la greșeală și să o exprime printr-o propoziție, frază, desen, imagine, slogan.
- Rugați participanții să se împartă în echipe de câte doi și abordați-le 10 – 15 minute pentru a lucra la viziune, folosind materialele puse la dispoziție.
- După terminarea timpului, rugați echipele să se regrupeze, astfel încât să formeze echipe noi, de câte 4 oameni, din două dintre echipele anterioare. Acordați timp de

⁵ Mai multe detalii despre constatările studiului realizat de Tavis & Aronson (2008) găsiți la începutul capitolului.
(sursa: <https://www.sucitoruldemintii.ro/reflexiv-in-educatie/greseala-pozitivata-ca-experienta-de-invatare/>)

⁶ Facem referire la viziunea școlii în sensul identificării sau conceperii unor idei, percepții ori convingeri care să fie împărtășite de personalul și beneficiarii școlii și care să se „resimtă” în viața de zi cu zi. Evident, dacă se consideră oportună, noua viziune poate fi oricând adoptată și practică în școală.



Lucrăm împreună pentru o Europă incluzivă



lucru 10 – 15 echipe, pentru ca noile echipe de câte 4 oameni să aibă timp să realizeze o viziune comună, pornind de la propunerile inițiale ale perechilor.

- După terminarea timpului, rugați echipele să se regroupeze, astfel încât să formeze echipe noi, de câte 8 persoane, din două dintre echipele anterioare. Acordați timp de lucru 10 – 15 echipe, pentru ca noile echipe de câte 4 oameni să aibă timp să realizeze o viziune comună, pornind de la ceea ce s-a lucrat înainte.
- În funcție de numărul de participanți, continuați exercițiul până când toți participanții ajung să lucreze în același grup, la o viziune comună tuturor, cu care să și fie toți de acord.

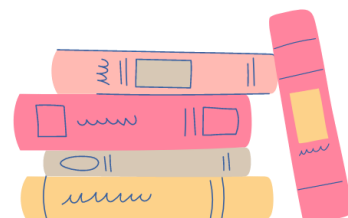
Întrebări de procesare:

- Cum v-ați simțit când ați aflat în ce constă activitatea?
- Cum v-ați simțind trecând de la un grup la altul, lucrând în cascadă, argumentându-vă convingerile?
- Ce v-a surprins din discuțiile cu colegii?
- Care credeți că este beneficiu al acestei activități?
- Cât de realistă vi se pare viziunea nou creată?
- Ce ar trebui să se întâmple pentru ca această viziune să fie implementată în practica de zi cu zi în școala?



Trips and tricks:

E posibil ca în urma activității să rezulte idei valoroase iar unii dintre colegi să-și dorească să le „vadă” și să fie asumate în mod oficial în documentele și strategiile școlii. Ceea ce ar fi un lucru extraordinar! Alteori, ideile concepute aici au nevoie de timp de reflecție și în afara activității, poate chiar de unii colegi la care nu vă așteptați, drept urmare, nu putem avea pretenții de a fi impropriate automat de școală. Ceea ce contează, din perspectiva noastră, în ambele cazuri, sunt oportunitatea schimburilor de idei, asumarea unor poziții, raportarea la greșeală, înțelegerea unor ca experiențe și a unor răspunsuri.



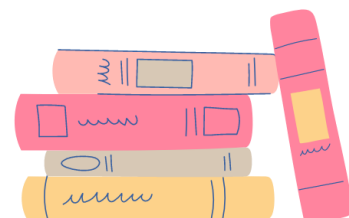
Școala și valorile noastre. Ce ne definește ca școală?

Scopul activității:

- Conștientizarea și stabilirea semnificației valorilor școlii ca sursă de dialog și schimbare
- Sesizarea de roluri și sarcini pentru profesorii implicați în implementarea educației de diversitate și diferențiere în predare

Resurse:

- Temporale: 60 minute
- Materiale:
 - Booth, T., & Ainscow, M. (2016). Indexul incluziunii școlare. Un ghid al dezvoltării școlare bazat pe valori incluzive. Ediția a patra. ISBN 978-0-9935122-0-9
www.cedcd.ro/
 - „Școala incluzivă – un nou tip de școală” (proiectul DidactForm - Cadre DIDACTice FORMate pentru educație incluzivă de calitate POCU/73/6/6/106758 accesibil pe <https://didactform.snsr.ro/baze-de-date-online>) oferă o bibliotecă online dedicată în exclusivitate educației incluzive. Este concepută pe 2 secțiuni generoase: materiale teoretico-științifice pentru susținerea educației incluzive de calitate și a unui management instituțional antreprenorial de calitate în școli defavorizate, cu un caracter preponderent convențional; respectiv bune practici în domeniul incluziunii educaționale de calitate și dezvoltării capacității instituționale a școlilor defavorizate, fundamentate de regulă pe experiențe și procese instituționale.
 - <https://www.rose-edu.ro/3d-flip-book/ghid-educatie-incluziva-liceu/> (Educație Incluzivă – ghid pentru licee, Proiect ROSE) - Ghidul de educație incluzivă este conceput pe două paliere: ca intervenție instituțională la nivel de școală și management, respectiv la nivelul clasei prin intervenții atât în dinamica relațiilor interpersonale, elevi-elevi și elevi-profesor, cât și în procesele de predare învățare și evaluare, cu accentuarea evaluării pentru învățare. Din punct de vedere al conținuturilor și grupurilor țintă vizată, manualul are un format progresiv: de la principii și politici de promovare a educației incluzive (adresate în special membrilor din forurile de conducere ale școlii); la dezvoltarea unei culturi, practici și strategii incluzive în licee ca parte a muncii unor grupuri de lucru, pentru ca în final să se adreseze profesorilor în practica lor din sala de clasă.
 - „Tezaur de greșeli. Ghid de supraviețuire pentru profesori” de Carmen Neagu née Eni. face parte din categoria self-help psychology or techniques și este adresată mai ales profesioniștilor din educație. Cartea evidențiază modalități de creștere a rezilienței la clasă pentru profesori acționând îndeosebi asupra competențelor socio-emoționale și gestionării eficiente a stării de stres, burnout, anxietate etc.





Etape de desfășurare:

- Realizați o scurtă introducere despre importanța participării tuturor copiilor la învățământ și a promovării „școlii pentru toți”. Puteți porni de la
 - un mesaj puternic, de ex: „Fiecare copil în școală este un destin salvat”
 - un film cu <https://www.youtube.com/watch?v=psU-z2vWof4>.
 - un scurt text din Indexul pentru incluziune: un ghid al dezvoltării școlare bazate pe valori incluzive de Tony Booth și Mel Ainscow: Figura 5, pag. 22 – vezi mai jos

Materialul de studiu

- Acordați participanților timp de reflecție individual pentru stimularea înțelegerii aprofundate a mesajului, a cadrului de analiză și a posibilelor perspective pentru a empatiza cu vocile copiilor, familiilor și altor părți interesate care se pot implica activ în îmbunătățirea școlii.
- Rugați participanții să formeze grupuri de 4-5 persoane.
- Distribuți fiecărei echipe un exemplar al listei de afirmații de mai jos, sau proiectați pe un ecran lista.
- După ce toți participanții au citit materialul, rugați fiecare echipă ca timp de 10 minute să ordoneze afirmațiile din punctul de vedere al impactului astfel încât să direcționeze și promoveze o atitudine pozitivă față de incluziune și diversitate în școală.
 - Explicați participanților că pot alege diverse criterii, după cum consideră: climatul școlii, predarea, practicile de zi cu zi, interacțiunile etc.)
- După încheierea timpului alocat, rugați fiecare echipă să selecteze una - două afirmații pe care le consideră mai apropiate de spiritul actual al școlii.
 - În cazul în care afirmațiile oferite nu corespund sau nu sunt agreate de unii dintre participanți, rugați-i să le transforme ori să le reformuleze pentru a dobândi statutul de valoare reper pentru toți.
- Rugați fiecare echipă să prezinte propria ierarhie.
- Expuneți listele în paralel și rugați participanții să observe dacă sunt diferențele ori similitudinile între liste.

Întrebări de procesare:

- Cum ați perceput sarcina – dificilă, greoaie sau din contră, accesibilă și simplă de agreat?
- Cum a decurs procesul – a fost nevoie de convingeri, de argumentări ori de presiuni asupra unei persoane?
- De ce credeți că grupul a lucrat mai anevoios sau mai ușor?
- Ați reușit să vă puneți de acord asupra unei afirmații din listă care să aibă valoare de promotor al diversității și incluziunii în școala voastră?
- Dacă afirmațiile nu au fost potrivite, cum a fost să reformulați ori să generați o propoziție / frază nouă?
- Cum vi se par listele celor două echipe? Există diferențe? Dacă da, de ce credeți? Dacă nu, de ce credeți?



Trips and tricks:

Când realizați expunerea în paralel a ierarhiilor, insistați pe procesul de lucru (dialog, confruntarea unor idei sau convingeri), pe elemente de diferențiere date de semnificația în viața de zi cu zi a afirmațiilor. Evident este de dorit extinderea discuțiilor spre realitatea din școală – adică cum se vede „afirmația” aceea în școala mea, cum o aplic zi de zi, de ce mă reprezintă etc.





Lista cu afirmații despre școală

Înțelegem nevoile fiecăruia dintre noi, iar școala noastră este capabilă să răspundă diferentelor tuturor copiilor care vin aici.

Aici fiecare dintre noi simte că aparține unei comunități de învățare.

Aici fiecare copil învață în ritmul său.

Ținem cont de stilurile diferite de învățare ale fiecărui copil în parte

Aici folosim resurse și materiale didactice diverse, atractive și adaptate nevoilor fiecăruia în parte.

Valorificăm situații în care elevii pot oferi ajutor, așa exersăm empatia și modelăm sensibilitatea la suferința semenilor noștri.

Ne definește multiculturalitatea pentru că ne place să creăm oportunități de învățare despre oameni, locuri și fapte diferite și totodată studiem din cărți, cântece, evenimente și sărbători specifice altor culturi.

Ne interesează formarea unor legături emoționale sănătoase, pozitive, de atașament între toți cei din școală.

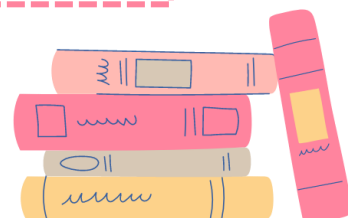
Avem disponibilitate emoțională pentru copiii din școală ca să răspundem cu grijă și să înțelegem mai bine nevoile fiecăruia.

Ne definește multiculturalitatea pentru că acceptăm să educăm elevi de proveniență etnică ori socială diversă.

Încurajăm omogenitatea.

Construim relații bazate pe spiritul de toleranță cu atât mai mult cu cât aici învață copii defavorizați, migranți, din familii monoparentale ori vulnerabile socio-economic.

Îi ajutăm pe copii să depășească barierele de învățare și participare.





Regulile școlii sunt prestabilite și aprobate de Consiliul de Administrație al școlii, deci nu se mai negociază; ele sunt doar comunicate.

Regulile școlii sunt prestabilite și aprobate de Consiliul de Administrație al școlii, deci nu se mai negociază; ele sunt doar comunicate.

Facem selecții interne pentru a organiza clase forte și grupe de elevi capabili de performanțe înalte/

Suntem o școală de elită: aici facem performanță și educăm elita.

Cultivăm spiritul de învingător.

Pentru egalitate de șanse, copiii cu dizabilități au dreptul să învețe în orice școală, (mesaj introdus în Codul Național al Audiovizualului și difuzat în campanie de interes public în România, din anul 2019.

Sursa: Centrul European pentru Drepturile Copiilor cu Dizabilități,
(<http://www.cedcd.ro/media/comunicate-recente/283>)

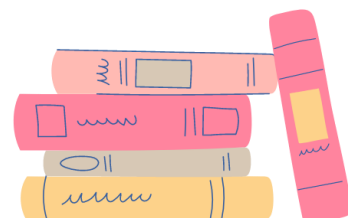
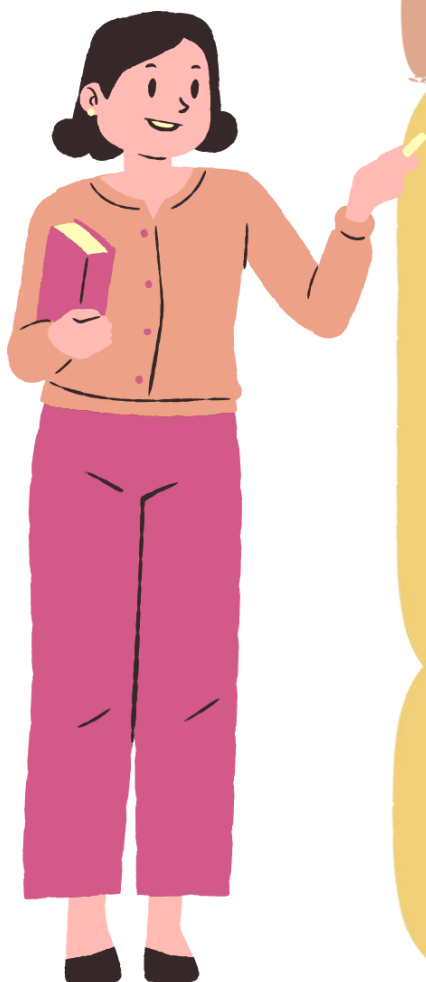




Figura 5- Incluziunea în educație implică:



- Punerea valorilor incluzive în practică
- Perspectiva potrivit căreia fiecare viață și fiecare moarte au o valoare egală
- Susținerea tuturor, astfel încât să simtă că acolo este locul lor.
- Îmbunătățirea participării la activitățile de învățare și de predare, a relațiilor și a comunităților școlilor de la nivel local.
- Îmbunătățirea unor aspecte din școală relevante pentru personal, părinți/reprezentanți legali și copii.
- Reducerea sacțiunilor, a discriminării, a barierelor în calea învățării și a participării.
- Învățarea unor lecții din reducerea barierelor pentru anumiți copii, pentru a genera beneficii pentru copii la scară mai largă.
- Restructurarea culturilor, a politicilor și a practicilor, pentru a răspunde diversității din perspectiva valorizării tuturor în mod egal.
- Realizarea unei legături între educație și realitățile de la nivel local și global.
- Perspectiva potrivit căreia diferențele dintre copii și dintre adulți reprezintă resurse pentru procesul de învățare.
- Plasarea accentului pe dezvoltarea comunităților și a valorilor școlare, precum și pe realizări.
- Încurajarea relațiilor de susținere reciprocă a școlilor și comunităților din jurul lor.
- Recunoașterea faptului că incluziunea în educație constituie un aspect al incluziunii în societate.

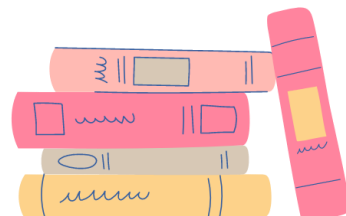
Valori în limbaj accesibil tuturor

Scop activității:

- Exersarea unor modalități concrete de transmitere a valorilor școlii unor grupuri diversificate de elevi
- Conștientizarea implicațiilor pe care valorile școlii le au pentru profesorii și elevii din școală

Resurse:

- Temporale: 60 minute
- Materiale: link - listă afirmații din activitatea nr. 2



Activitatea poate fi realizată ca o continuare a celei precedente, sau ca una de sine stătătoare.

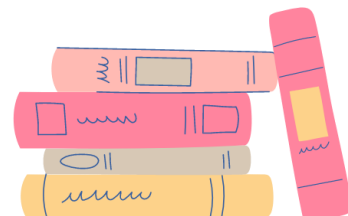
Etape de desfășurare:

Varianta 1.

- Rugați participanții să revină în grupurile de lucru inițiale.
- Explicați participanților că sarcina lor, timp de 15 minute, va fi să propună o variantă de lucru cu elevii prin care să introducă la clasă discuția despre una dintre valori, fie una nou creată în cadrul activității anterioare, fie una dintre cele prezente pe lista.
 - Rugați participanții să își imagineze un grup de elevi din clasa X cărora urmează să le povestească despre o valoare, un crez al școlii ori ceea ce definește școala:
 - Cum ar proceda, cum ar prelucra ideea din punct de vedere al limbajului folosit
 - Ar integra-o într-o lecție cu morală la final;
 - Ar crea o activitate? Dacă da, cum ar s-ar derula activitate?
 - Ar posta informații pe grupul clasei? Ar discuta la ședința cu părinții?
- După cele 15 minute de lucru, rugați fiecare echipă să-și prezinte ideile.

Varianta 2.

- Împărțiți participanții în perechi.
- Distribuți participanților câte un bilețel pe care se află una dintre afirmațiile de mai sus.
- Rugați participanții ca în perechi să propună o variantă de lucru cu elevii prin care să introducă la clasă discuția despre una dintre valori, fie una nou creată în cadrul activității anterioare, fie una dintre cele prezente pe lista.
 - Rugați participanții să își imagineze un grup de elevi din clasa X cărora urmează să le povestească despre o valoare, un crez al școlii ori ceea ce definește școala:
 - Imaginează-ți că ai în fața ta un copil din clasa ... Cum îi spui, comunică ori explică valoarea școlii în care el învață? Faci ceva anume – un exercițiu, o lecție, o poveste – pentru a-i explica la nivelul său de înțelegere?
 - Cum ar proceda, cum ar prelucra ideea din punct de vedere al limbajului folosit
 - Cum ar explica afirmația pentru a spori gradul de înțelegere al ideii de valoare incluzivă?
 - Ar integra-o într-o lecție cu morală la final?
 - Ar crea o activitate? Dacă da, cum ar s-ar derula activitate?
 - Ar posta informații pe grupul clasei? Ar discuta la ședința cu părinții?
- După cele 15 minute de lucru, rugați fiecare echipă să-și prezinte ideile.





Întrebări de procesare:

- Cum ați lucrat în echipe?
- Cum vi s-au părut afirmațiile / valorile alese/ discutate?
- În ce măsură ați implementa la clasă, la un grup de elevi sau în școală soluțiile generate aici?
- Apreciați o idee sau soluție anume ca fiind cea mai utilă?
- Ce nevoie ați avea din partea școlii pentru a duce la clasă aceste discuții?
- Credeți că un astfel de exercițiu ar putea influența concepția ori mentalitatea referitoare la incluziune la nivelul elevilor?

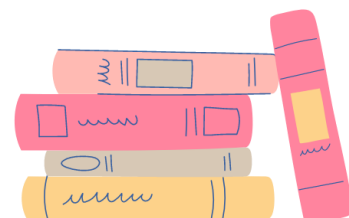


Trips and tricks:

Facilitatorul poate jongla cu detalii privind specificul clasei ori copiilor care urmează să se familiarizeze cu valorile incluzive: vârstă, clasă, problematici. Ex: puteți introduce în discuție următoarele specificații:

- aveți în clasă 5 copii migranți care până acum au fost înrolați în sistemul italian de învățământ
- predați la o clasă cu predare simultană V-VII
- predați la o clasă "de fițe" în care părinții sunt extrem de sensibili și au întotdeauna ceva de comentat
- predați la o clasă de elevi eliștiți care au fost selectați pe baza unui test de admitere în clasa a V-a.

! Ideile rezultate, mai ales formulate cu atât mai mult cu cât sunt formulate de participanți și „traduse” într-un limbaj accesibil elevilor, pot fi valorificate în planificarea dezvoltării strategice a școlii din perspectiva educației incluzive, fie ca parte a misiunii, fie ca valoare, fie transformată într-un obiectiv ori cuprinsă ca activitate concretă într-un calendar ori eveniment școlar.



Posibilități, soluții și bucurii simple imersate în cultura școlară

Scop:

- Crearea unei atmosfere de încredere, umor, energie, interes și predictibilitate în școală
- Consolidarea sentimentelor de competență și de mândrie pentru propriile realizări
- Integrarea acestor sentimente în practicile instituționale de zi cu zi
- Formarea unei echipe coezive care se ascultă și se susține reciproc

Etape de desfășurare:

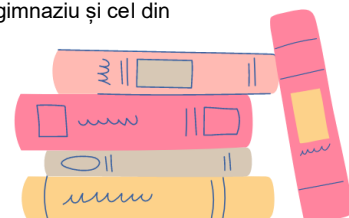
După cum sugerează și titlul, ne referim aici la mici activități pe care să le realizați cu prioritate pentru a crește capacitatea incluzivă a școlii voastre, indiferent de semnificațiile atribuite conceptului: de la cel școală prietenoasă cu copiii la școala părinților; ori loc transformator pentru cine îi trece pragul sau mediu securizant pentru elevi etc.

Pentru că oricând într-o școală cineva se află în situația de debut școlar, de tranziție la un alt ciclu de învățământ, avem un elev nou, un profesor debutant, un coleg prins într-un eveniment major de viață (boală, deces în familie, restrângerea normei) putem face ceva pentru a-i cunoaște mai bine situația! Și anume: lansăm practica discuțiilor - între învățător și diriginte⁷; între debutant și colegul mai experimentat; între un părinte mai implicat în viața școlii și mama elevului care a venit din străinătate etc. De fapt, relatăm povești și aflăm povești! Împărtășirea poveștilor este un element crucial al procesului de grup (Harvey, 1996). Relatarea propriilor povești poate fi utilă pentru persoana în cauză atât datorită actului în sine de a le istorisi (poate și cu ușor efect terapeutic), cât și pentru că persoana își face cunoscută povestea ori află că nu este singura care trăiește asemenea sentimente (Kaduson & Schaffer, 2013).

Ce întrebări adresăm sau ce puncte atingem în schimbul poveștilor de viață:

- evenimente importante din viața copiilor care au avut impact asupra lor și i-au făcut mai sensibili (evenimente traumatizante, divorțul părinților, mutarea în altă localitate, un frate / o soră născuți între timp);
- calități, talente, vocații, preocupări și alte interese care pot influența realizarea elevului pe termen lung;
- în clasa ta ai copilul X care poate fi rănit/ jignit ușor, ține seama de el!
- strategii aplicate cu succes la clasă de către învățător mai ales în gestionarea unor situații particulare;
- ce nu funcționează la clasa respectivă (de ex. regula cea mai greu de respectat);
- profile de elevi aflate în opoziție, în competiție, în lupta pentru imagine sau pentru fata ori băiatul cel mai popular din clasă;
- liderul informal al clasei;
- oameni din proximitate, din familii, colegi de școală care i-au schimbat cumva sau au lăsat o amintire vie în memoria clasei.

⁷ Uneori, admitem că e mai puțin fezabilă întâlnirea dintre educatoare și învățătoare, ori între dirigințele din gimnaziu și cel din liceu





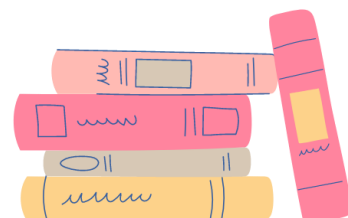
ALTE CÂTEVA PRACTICI PENTRU FORMAREA VALORILOR INSTITUȚIONALE COMUNE ÎN ȘCOALA DUMNEAVOASTRĂ

Mai departe vă propunem câteva exerciții ori activități care pot fi realizate oricând pe parcursul anului școlar și care nu necesită resurse și nicio pregătire minuțioasă. Vă încurajăm să probați cât mai multe din ideile noastre pentru că efectele lor se vor regăsi într-o cunoaștere mai facilă între profesorii din școală, o atmosferă securizantă, confortabilă și relaxată în sala profesorală; de fapt în creșterea participării la viața școlii.

Privilegiul pe care îl posed

Uneori este dificil pentru oameni să-și recunoască privilegiile, dar o incursiune în sau abordarea și acceptarea lor poate schimba acest lucru. Toată lumea ar trebui să stea la rând și să facă un pas înainte atunci când aude un privilegiu cu care se identifică, (de exemplu, sunt un om care deține putere – decizională, financiară, economică, sunt alb/ albă, provin dintr-o familie de clasă superioară, dețin un status socio-economic ridicat, dețin resurse materiale și financiare care îmi asigură un trai ușor, sunt un om sănătos etc.) Discutați de ce aceste privilegii îi ajută să progreseze în viață și amplasați activitatea într-o zonă sigură, fără judecată, astfel încât să se simtă suficient de confortabil pentru o conversație liberă, pentru a pune și a răspunde la întrebări și a învăța unul de la celălalt.

(sursa: <https://spacehuntr.com/journal/15-team-building-activities-to-promote-diversity-and-inclusion/#h-6-try-the-privilege-walk>)



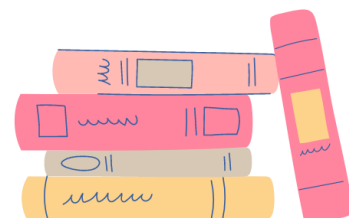
Bârfa pozitivă

Participanții se așază într-un cerc și o bârfesc pozitiv pe colega X care stă ori se plimbă în afara cercului. Deci, X aude în întregime discuțiile de grup și recepționează doar mesaje pozitive despre sine. În continuare, ea intră în cerc și povestește despre cum s-a simțit (Cât de surprinzător a fost pentru tine să afli că Y te percepe astfel? Te simți măgulită? Ai aflat ceva nou? etc.). În următoarea etapă, fiecare participant în parte povestește despre experiența sa: cum a fost să găsească ori să transmită ceva pozitiv despre colega sa; de ce a fost greu să identifice un atribut pozitiv pentru X; etc. Durata exercițiului este una consistentă, iar oboseala tinde să demotiveze participanții în a oferi contribuții valoroase și sincere ca feedback. Așadar, aplicați-l pentru a mai alterna activitățile, însă asigurați-vă că toți participanții au avut parte de o „bârfă pozitivă”, până la finalul formării.



Borcanul derapajelor

Limbajul este o parte esențială a relaționării și bunăstării într-un loc de muncă incluziv. De fiecare dată când cineva, fie cadru didactic, fie elev spune ceva inofensiv dar totuși cu tendințe și nuanțe ori efecte de excludere, marginalizare, etichetare etc. (cum ar fi ...) se notează derapajul, iar la final de săptămână se scot din borcan, se discută și se dezbat exprimări alternative, mai empactice. Pe parcurs, ideea borcanului este să colecteze un număr cât mai mic de bilețele, acest fapt dovedind că grupul a învățat să folosească un limbaj mai incluziv, iar mai subtil cu efecte de revizuire a cadrului de acțiune ori, simplu, a acțiunilor.



Lucrăm împreună pentru o Europă incluzivă

Si profesorii pot colecta din clasă, de la activități, de pe grupurile social-media, termeni ori referiri „ne-incluzive” pe care fie le discută la clasă, fie la ședințele ori consiliile profesionale și identifică efectele termenului în sine (îl face pe x să se simtă exclus ...), dar și conținutul pentru o exprimare alternativă.

(adaptare după <https://spacehuntr.com/journal/15-team-building-activities-to-promote-diversity-and-inclusion/#h-7-establish-a-gender-neutral-jar>)

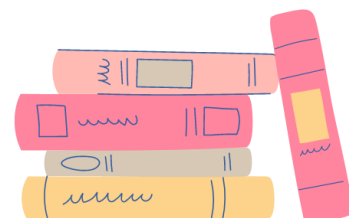


Vizionați filme multiculturale:

Inițiați la modul informal în școală un club de film dacă colegii sunt mai interesați de filme decât de cărți. Alegeți un film (intercultural, clasic, utopic, despre izbucnirea unor scandaluri, inegalități etc.), în fiecare lună și lansați o întrebare, o curiozitate, o comparație sau din contră, ceva frapant pentru a începe o discuție în grupul privat de social media al școlii. Toată lumea poate discuta despre ceea ce a gândit în legătură cu filmul, poate împărtăși propria cunoaștere și îl poate folosi pentru a deschide conversații despre diversitate și incluziune. Evident, ideea de a viziona câte un film ca activitate colectivă, în școală sau într-un spațiu distractiv este de dorit, însă organizarea și armonizarea programului fiecăruia ridică de multe ori dificultăți.

(sursa: <https://spacehuntr.com/journal/15-team-building-activities-to-promote-diversity-and-inclusion/#h-13-watch-cross-cultural-movies>)

Introduceți în cultura școlii **celebrarea unor sărbători inedite ori diverse** (celebrați sărbători diverse):



Lucrăm împreună pentru o Europă incluzivă

Una din modalitățile de a-i face pe oameni să se simtă văzuți și apreciați, mai ales dacă provin din culturi, medii și grupuri identitare diferite, ține de aniversarea unor sărbători caracteristice ori emblematice pentru ei. Celebrarea mai mult decât a sărbătorilor standard, poate contribui la conștientizarea și îmbunătățirea legăturilor dintre actorii din școală; în ceea ce privește formatul pe care îl îmbracă putem opta fie pentru o activitate atractivă de consolidare a echipei, fie ateliere cu specific, festival, petreceri ori jocuri virtuale distractive.

Listăm câteva idei de sărbători cum ar fi:

- Luna limbii materne (februarie)
- Luna artelor (de exemplu, festivalul art-nouveau - iunie)
- Hanukkah (noiembrie / decembrie)
- Kwanzaa – luna patrimoniului african (decembrie/ianuarie)
- Diwali – sărbătoarea luminilor în India & Nepal (octombrie/noiembrie)

(sursa: <https://www.gomada.co/blog/diversity-team-building-activities#fun-activities>)

Eu sunt... Dar nu sunt...

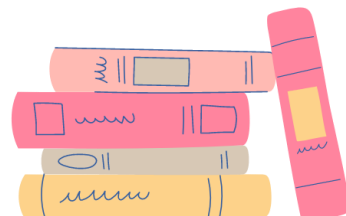
Este un joc de diversitate care aduce echipa împreună. Scopul acestei activități este acela de a risipi stereotipurile și de a implica pe toată lumea în a se cunoaște. Fiecare participant ia o foaie de hârtie și face două coloane cu anteturile „Eu sunt...” și „Nu sunt...” cu cuvântul „Dar” între ele. De exemplu, va crea o expresie de genul “Eu sunt cel mai popular elev din clasă, dar nu sunt cel mai frumos sau” „Eu sunt cel mai exigent profesor din școală, dar nu sunt inechitabil în evaluare”. Împărtășirea unor astfel de declarații despre ei înșiși poate fi uneori incomod, dar poate elimina o mulțime de credințe greșite ori iraționale.

(Sursa: <https://blog.vantagecircle.com/activities-diversity-and-inclusion/>)

Citatul zilei

O activitate ușoară și care necesită un efort minim este citatul zilei, care presupune să alegem un nou citat în fiecare zi și să-l distribuim în școală. Știm că grupurile electronice de comunicare ale profesorilor sunt și așa destul de aglomerate, astfel că poate deveni citatul săptămânii sau poate fi reportată ca responsabilitate în rândul elevilor (pe paginile de social media ale școlii, ale grupurilor de interes, în pauze la stația radio a școlii etc.). În mod ideal, citatele ar trebui să aparțină unor persoane recunoscute pentru aportul lor în viața oamenilor sau fac parte din diverse comunități și pot fi conectate cu celebrarea unor evenimente, sărbători diverse.

(Sursa: <https://blog.vantagecircle.com/activities-diversity-and-inclusion/>)





BIBLIOGRAFIE

- ✓ Adams, M. G., Schiller, M., & Cooperrider, D. L. (2004). With our questions we make the world. In Constructive discourse and human organization. Emerald Group Publishing Limited.
- ✓ Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control (2nd edn.). New York: Freeman.
- ✓ Boncu, Ș., & Ceobanu, C. (2013). Psihosociologie școlară. Editura Polirom.
- ✓ Bush, T. (2003). Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale.
- ✓ Tony, B. (2016). Leadership și management educațional. Teorii și practici actuale. Elefant Polirom.
- ✓ Davidoff, S., & Lazarus, S. (2004). The learning school: An organisation development approach. Juta and Company Ltd.
- ✓ Harvey, J.H., Embracing Their Memory: Loss and the Social Psychology of Storytelling, Allyn & Bacon, Needham Heights, Massachusetts, 1996.
- ✓ Hatos, A. (2006). Sociologia educației. Polirom.
- ✓ Kaduson, H. G., & Schaefer, C. E. (2015). 101 tehnici favorite ale terapiei prin joc. Editura Trei ISBN: 978-606-40-0787-2
- ✓ Koerselman, K. (2013). Incentives from curriculum tracking. Economics of Education Review, 32, 140-150.
- ✓ Melinte, I. (2004). Succesul în sistemul axiologic al școlii. Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională, 25(3), 10-12.
- ✓ Raven, H., & Pels, F. (2021). Why feeling competent matters. German Journal of Exercise and Sport Research, 51(3), 371-377.
- ✓ Schein, E. H. (1990). Organizational culture (Vol. 45, No. 2, p. 109 - 119). American Psychological Association.
- ✓ Vanfossen, B. E., Jones, J. D., & Spade, J. Z. (1987). Curriculum tracking and status maintenance. Sociology of Education, 60(2), 104-122.
<https://doi.org/10.2307/2112586>
- ✓ Vogt, E. E., Brown, J., & Isaacs, D. (2003). The art of powerful questions: Catalyzing, insight, innovation, and action (pp. 1-14). Mill Valley, CA: Whole Systems Associates.
- ✓ <https://spacehuntr.com/journal/15-team-building-activities-to-promote-diversity-and-inclusion/#h-7-establish-a-gender-neutral-jar>
- ✓ <https://spacehuntr.com/journal/15-team-building-activities-to-promote-diversity-and-inclusion/#h-6-try-the-privilege-walk>
- ✓ <https://spacehuntr.com/journal/15-team-building-activities-to-promote-diversity-and-inclusion/#h-13-watch-cross-cultural-movies>
- ✓ <https://www.gomada.co/blog/diversity-team-building-activities#fun-activities> <https://blog.vantagecircle.com/activities-diversity-and-inclusion/>

