

USING THE FOUR RESOURCE MODEL TO MAP OUT PLANS FOR A LITERACY LESSON

V.M. SIMANDAN, candidate PhD

**Keeapat International School
Bangkok, Thailand**

Abstract: *The purpose of this paper is to map out plans for a literacy lesson using the framework articulated by Freebody and Luke (1999a) in the four resources model. The reason why I have chosen to write about the practicalities of the four resources model lies in the fact that literacy is an important contemporary topic, especially in the context of middle school students. Rush (2004) noticed that research mainly focuses on reading intervention in the early years of schooling, while middle school students are a neglected target group. This paper aims to curb this situation. At the same time, the present paper aims to put into practice Freebody and Luke's four resources model, thus creating a much needed precedent in middle school literacy education.*

The paper is structured into three parts. The first part deals with a literature review of the four resources model with the focus on the four main roles (i.e., code breaker, meaning maker, text user, and text analysis). The second part of the paper presents the literacy lesson under analysis and the educational standards that have to be met according to the school curriculum. The third part maps out plans for the chosen lesson, giving examples of activities for each of the four main roles in Freebody and Luke's four resources model. The paper ends with a conclusion, followed by a relevant list of references.

Key words: *curriculum, Freebody and Luke, four resource model, literacy, lesson, standards*

Literature review

The definition of literacy in the twenty-first century as stated in *Literate Futures: Report of the literacy review for Queensland state schools* is a broad one: "Literacy is the flexible and sustainable mastery of a repertoire of practices with texts of traditional and new communication technologies via spoken language, print and multi media" (Luke, Freebody and Land, 2000, p.9). At the same time, Freebody and Luke (1999b) argue that literacy education does not mean developing certain skills but, as suggested in the definition above, it refers to developing social, cultural, and economic practices.

According to the four resources model framework, the repertoire of literacy practices has been separated by Freebody and Luke (1999a) into four main roles. Luke and Freebody decided to conceptualise literacy in this way because they realised that everyone – regardless of their view of literacy – was (practically) right. The four

resources model focuses on the range of practices which, if emphasized in a reading program, will be able to cover and integrate a repertoire of textual practices needed in today's new economies and cultures (Freebody and Luke, 1999a). *Literate Futures* also acknowledges the fact that effective progress in schoolwork was highly influenced by the acquisition of reading (Luke, Freebody and Land, 2000).

The four resources model does not discard the current and well-developed techniques used by teachers worldwide to train their students in becoming literate, but rather attempts to recognize and incorporate them. As such, the model became a map of possible practices dependent on the teacher's reading of his or her students' existing linguistic, cultural, and textual practices (Freebody and Luke, 1999a). The four resources model is a framework that "avoids a model of literacy as the artifact of pedagogical styles or preferences; rather it draws attention to the kinds of practices students need to learn" (Comber, 1997, p. 32).

The creators of the four resources model did not have the intention of transforming their model into a solution to all literacy problems, but rather, Freebody and Luke offered an alternative way to teaching the skill of reading and a way of conceptualising what (effective) readers do. This is also evident from their decision to change the terminology used since the model's initial development, preferring to use the notion "practices" instead of "roles." The word "practices" even suggests that the models are applied in everyday classroom or community contexts. On the contrary, the term "role" suggested a pre-established framework that students need to fit into (Freebody and Luke, 1999a).

According to Freebody and Luke (1999a), literacy has **three dimensions**: breadth, depth, and extent. The breadth of an individual's or community's repertoire of literate practices refers to the range of social activities offered by the curriculum. These literacy activities are also referred to by different researchers as "genres" or "text types." The concept of extent refers to the range of novelty, transformation, and redesign at work.

Both the breadth and depth of literacy practices can be assessed because they are developed through educational experiences (Freebody and Luke, 1999b). The depth of skills exercised by a student draws on a repertoire of literacy practices that allows the learner to successfully engage in reading and writing activities. Of course, literacy can also include listening and speaking, as well as multimedia texts. The four practices advocated by Freebody and Luke's model are: (1) breaking the code of texts, (2) participating in the meanings of text, (3) using texts functionally, and (4) critically analysing and transforming texts (Freebody and Luke, 1999a).

The reader as a **code breaker** refers to the ability of a person to successfully recognize and engage the technology of written texts (Freebody, 1992), with an emphasis on decoding and encoding the symbols of written, spoken, and visual texts. This includes the alphabet, sounds in words, whole words, letter/sound relationship; spelling; grammar, vocabulary, punctuation, intonation, rhythm; clauses, sentences, and text structure; and visual, nonverbal, and auditory codes (Ludwig, 2003).

The reader as a **meaning maker** or **text participant** entails engaging the technology of the text itself (Freebody, 1992) by comprehending and making meaning

from written and spoken texts. This includes using background knowledge to construct meaning; comparing personal experiences with the ones presented in texts; relating previous experiences with similar texts; seeing own interests and lifestyles reflected in texts; interpreting words, clauses, sentences, and texts; interpreting visual, nonverbal, and auditory texts; and looking at the way texts are constructed to make a specific meaning (Ludwig, 2003).

The reader as a **text user** means being able to take part in social activities in which the written text plays a major part (Freebody, 1992), with an emphasis on knowing how to use texts – appropriate audience and purpose, the right type of text for the right context and purpose. This includes understanding cultural and social contexts which dictate the way texts are structured; using appropriate text types for specific purposes; recognising the particular structures and features of texts; and understanding the options for using certain texts to convey particular meanings (Ludwig, 2003).

The reader as a **text critic** or **text analyst** refers to the understanding that written, spoken, and visual texts are not neutral, no matter how factual or neutral the texts seem to appear (Freebody, 1992). Most texts rather advocate particular points of view while silencing others. This includes recognising the purpose in creating the text; recognising that texts influence people; recognising opinions, bias, points of view, and missing points of view in the text; understanding that texts are written according to the views and interests of the author; identifying the ways in which the readers, viewers, or listeners are influenced; and presenting alternative points of view (Ludwig, 2003).

Freebody and Luke (1999b) argue that the practices presented in the four resources model are necessary, but none of the four areas are sufficient to become effective literate citizens. It is also believed that the four resources model produces different learning effects for different groups of students, depending on the pedagogies and curricula used.

The text under analysis

The four resources model has been used effectively by teachers worldwide in mapping the strengths of students, with a focus on strategies aimed at developing the students' weaknesses (*Further notes on the four resources model: Transcript of one conversation with the authors*, 1999). Teachers also believe that Freebody and Luke's model provides a framework for well rounded instructions in classrooms (Rush, 2004).

The target text that will be incorporated in the four resources framework is entitled "How He Did It: Health Advice, Kid-to-Kid" by Amy Bertrand, part of *Unit 1. Why read?* in *Glencoe Literature. Reading with purpose* by Jeffrey D. Wilhelm et al. (2007). According to the *English-language arts content standards for California public schools, kindergarten through grade twelve*, the standards that apply to this lesson are:

- Under "READING: Word Analysis, Fluency, and Systematic Vocabulary Development," the students should be able to "1.3. Clarify word meanings through the use of definition, example, restatement, or contrast" (California Department of Education, 1998, p.42);

- Under "READING: Reading Comprehension (Focus on Informational Materials)," the students should be able to "2.4. Identify and trace the development of

an author's argument, point of view, or perspective in text” (California Department of Education, 1998, p.43) and “2.6. Assess the adequacy, accuracy, and appropriateness of the author's evidence to support claims and assertions, noting instances of bias and stereotyping” (p.43);

- Under “WRITING: Writing Strategies,” the students should be able to “1.1. Create an organizational structure that balances all aspects of the composition and uses effective transitions between sentences to unify important ideas” (California Department of Education, 1998, p.44);

Mapping out plans

According to Freebody (1992), a successful reader needs to develop and be able to sustain the resources needed to play the four roles of the model: code-breaker (“How do I crack this?”), text-participant (“What does this mean?”), text-user (“What do I do with this, here and now?”), and text-analyst (“What does this do to me?”).

In this section, the four resources model will be used as an instructional framework to map out plans for teaching a reading lesson using *How He Did It: Health Advice, Kid-to-Kid* by Amy Bertrand. Following are examples of how the text under analysis can be used within each of the four areas of the framework will be given. All the activities suggested below have been designed for a class of 12, Grade 7 students, but are easily applicable to other middle school levels. The students are assigned *How He Did It: Health Advice, Kid-to-Kid* (Bertrand, 2007) and divided into four groups of three. One student in each group is chosen to represent the group and to record the group's findings and, later on, share them with the other groups.

The question that each group will have to explore in order to **develop code breaking strategies** is: “Which words do you think are interesting?” (*Learning Role Cards*, 2002). In their groups, the students brainstorm ideas and the group representative writes down the words that appeal to them. Once they have completed this task, the teacher asks the students to give an explanation of what the words mean in their contexts. The representatives take notes once again. While the students are on task, the teacher monitors and gives advice and assistance where needed. After the students have completed the activity, the representatives of each group share their ideas with the other groups. Once back in their original groups, the entire class helps to put up a list of interesting words found in the text under analysis. This list can be used later on by the teacher as the weekly spelling list. This activity meets standard 1.3 under “Word Analysis, Fluency, and Systematic Vocabulary Development” (California Department of Education, 1998).

The question that each group will have to explore in order to **develop meaning making strategies** is: “What are the main ideas presented?” (*Learning Role Cards*, 2002). Each group is given the possibility of choosing one idea that they would like to analyse in terms of the author's argument, point of view, or perspective in text. After the students have completed the task, the representatives of each group present their findings in front of the class. With visual support from the book, the presentations can generate lively discussions in which the teacher can take the role of facilitator and mediator. This activity meets standard 2.4 under “Reading Comprehension (Focus on Informational Materials)” (California Department of Education, 1998).

The question that each group will have to explore in order to **develop text using strategies** is: “If you were to make your own version of a website about the topic under discussion, how would it be different to the print version?” (*Learning Role Cards*, 2002). The students create an organizational structure for their website, balancing all aspects of the composition. In order to unify important ideas, the students are asked to use effective transitions between sentences and prepare the virtual links of each section of their web site. The teacher can collaborate with the Information Technology teacher so that the students brainstorm for ideas in the class, and create their web sites in the computer room. This activity meets standard 1.1 under “WRITING: Writing Strategies” (California Department of Education, 1998).

The four questions that each group will have to explore in order to **develop text analysing strategies** are: “Are there stereotypes in the text? Who does the text favour or represent? Who does the text reject or silence? How does this text claim authority?” (*Learning Role Cards*, 2002). On completion, each group reports back to the class, supporting their answers with examples for the text. This activity meets standard 2.6 under “Reading Comprehension (Focus on Informational Materials)” (California Department of Education, 1998).

Conclusion

This paper has presented the main characteristics of the four resources model, giving detailed explanations of what Freebody and Luke (1999a) understand by code breaker, meaning maker, test user, and text analyst. In order to connect theory to classroom practice, a text had been chosen and activities that match the four resources framework had been presented. The author of this essay believes, just as other researchers have concluded (see Rush, 2004), that the four resources model advocated by Freebody and Luke (1999a) can be used to develop a range of skills and knowledge needed by all literacy learners.

References

Bertrand, A. (2007). How He Did It: Health Advice, Kid-to-Kid. In Wilhelm, J.D., et al., *Glencoe Literature. Reading with purpose*. Columbus: Glencoe/McGraw-Hill.

California Department of Education. (1998) *English-language arts content standards for California public schools, kindergarten through grade twelve*. Retrieved January 18, 2009 from <http://www.cde.ca.gov/be/st/ss/documents/elacontentstnds.pdf>.

Comber, B. (1997). Literacy, poverty and schooling: working against deficit equations, *English in Australia*, no. 119/120, pp.22-34.

Freebody, P. (1992). A socio-cultural approach: resourcing four roles as a literacy learner. In A. Watson & A. Badenhop (Eds.). *Prevention of Reading Failure*. Gosford: Ashton Scholastic. Retrieved January 5, 2009 from http://www.myread.org/readings_freebody.htm.

Freebody, P., and Luke A. (1999a). A map of possible practices: Further notes on the four resources model. *Practically Primary*, 4 (2), pp.5-8.

Freebody, P., and Luke A. (1999b). *Further notes on the four resources model*. Retrieved December 15, 2008 from <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html#freebodyluke>.

Further notes on the four resources model: Transcript of one conversation with the authors (October 26, 1999). Retrieved January 14, 2009 from <http://www.readingonline.org/research/lukefreebodychat.html>.

Learning Role Cards (2002). Retrieved December 21, 2008 from <http://www.myread.org/organisation.htm#cards>.

Ludwig, C. (2003). Making sense of literacy. *Newsletter of the Australian Literacy Educators' Association*. Retrieved January 6, 2009, from http://www.decs.sa.gov.au/limestonecoast/files/links/Making_sense_of_Literacy.pdf

Luke, A., Freebody, P., & Land, R. (2000). *Literate Futures: Report of the literacy review for Queensland state schools*. Brisbane, Australia: Education Queensland. Retrieved January 18, 2009, from <http://education.qld.gov.au/curriculum/learning/literate-futures/pdfs/lf-review.pdf>

Rush, L.S. (2004). First steps towards a full and flexible literacy: Case studies of the Four Resources Model. *Reading Research and Instruction*, 43 (3), pp. 37-55.

Wilhelm, J.D., Fisher., D., Hinchman, K.A., O'Brien, D., Raphel, T. & Shanahan, C.H. (2007). *Glencoe Literature. Reading with purpose*. Columbus: Glencoe/McGraw-Hill.

READING WORKSHOP 1

INFORMATIONAL TEXT
WEB SITE

How He Did It:

Health Advice, Kid-to-Kid

by Amy Bertrand



Sixth-grader's Web site helps other children stay fit. 1

Ever since Robert Kohn can remember, his parents have stressed the importance of healthy eating and exercise.

"I think I've heard about it forever," he says.

That education led to a remarkable project by Robert, a sixth-grader. For a school project, he wrote a research paper on childhood **obesity**, then created an advisory council on it, which in turn led to a Web site, created especially for use by children.

Robert's not known for being big into team sports at school, says his mom, Dee Dee, but he still values the importance of working out. He plays golf and tennis and works out about two days a week in a gym, lifting weights and "focusing on cardio¹ right now," he says.

He's never had a weight problem, but knows kids who have.

"It's a huge problem," he says.

That's why he wanted to **tackle** it for his school project. 2

1. **Cardio** is short for *cardiovascular*, meaning of the heart and blood vessels. Exercise that increases heart rate is often referred to as *cardio*.

Vocabulary

obesity (oh BEE sih tee) *n.* condition of being extremely overweight

Practice the Skills

1 Key Text Element

Text Features Read the subtitle and the deck, which is right below the writer's name. Do they give you information that might help you set a purpose for reading?

2 English Language Coach

Word References What does it mean to **tackle** a problem? Use a dictionary to find the meaning of *tackle* that is used here.

20 UNIT 1 Why Read?

Bertrand, A. (2007). *How He Did It: Health Advice, Kid-to-Kid*. In Wilhelm, J.D., et al., *Glencoe Literature. Reading with Purpose*. Columbus: Glencoe/McGraw-Hill.

The project:

In his language arts class, students were required to come up with a topic that would be used in a three-pronged,² yearlong project. The first part of the project was to write a research paper; the second part was to come up with an action plan; and the third portion was to get someone to take action.

Robert began by reading books and searching the Web. He found quite a bit of information on the topic, but not much of it was directed at children.

So, he put together an advisory council on the subject, which included teachers, a dietitian,³ a hospital administrator and a chef. They met a couple of times and helped Robert cultivate information⁴ for his next big project: creating a Web site just for kids. **3**

The Web site:

What resulted was www.healthychoicesforkids.com.

Robert gathered all of the information he wanted to include, then sketched out what he wanted each page of the Web site to look like, along with the words to go on it. A professional designed the Web site for him, and the result is a kid-friendly site with kid-friendly graphics. It's easy to navigate and written in a language kids can easily understand.

2. **Three-pronged** means that the project has three parts.

3. A **dietitian** is an expert in planning meals or diets.

4. When someone **cultivates information**, he or she prepares and organizes it in a way that is clear and easy to follow.

Vocabulary

advisory (ad VY zuh ree) *adj.* having the power to give advice

administrator (ad MIN uh stray tur) *n.* person who manages or directs



READING WORKSHOP 1

Analyzing the Photo Do you think that this would be a good picture to appear on Robert's Web site? Why or why not?

Practice the Skills

3 Key Reading Skill

Setting a Purpose for Reading Has your purpose for reading changed now that you've started to read the article? Think about your original purpose, and then think of a second purpose for reading.

How He Did It 21

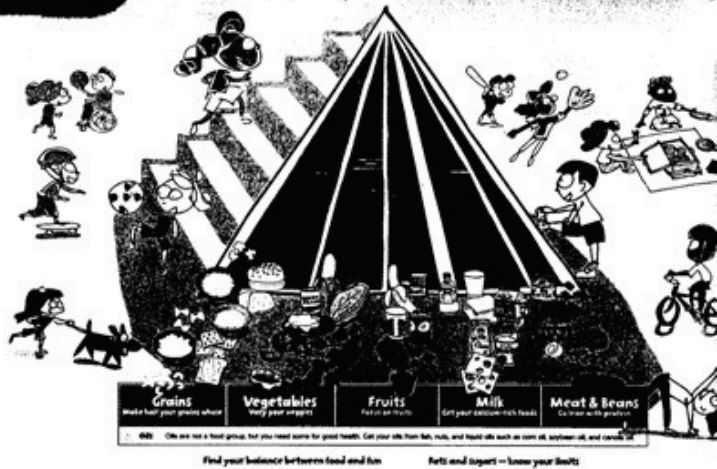
Bertrand, A. (2007). How He Did It: Health Advice, Kid-to-Kid. In Wilhelm, J.D., et al., *Glencoe Literature. Reading with Purpose*. Columbus: Glencoe/McGraw-Hill.

READING WORKSHOP 1

Topics on the site include:

- How do I know if I'm overweight?
- What are the risks of being overweight?
- Portion sizes.
- Making healthy choices while dining out.
- How many calories do I burn during common activities?

"I'm hoping other kids get educated about obesity: What it is, the risks of being obese, how to get in better shape," Robert says. **4**



Analyzing the Graphic According to this food pyramid, what is one food you should eat more of for better health?

The action plan:

Robert's strong views on the subject took him to his next step: writing lawmakers.

"In my research I found HB 81,⁵ a bill about having exercise and healthy foods at public schools," Robert says.

So he wrote the supporters of that bill, and though he's still waiting for confirmation, he's been asked to speak about his findings.

"I think I'll tell them why I think childhood obesity is such a huge problem, how horrible obesity is and how many people are suffering," he says. "It can cause diseases like cancer, heart disease, high blood pressure."

His **ultimate** goal is to have the lawmakers take over his Web site. "I want to see what they can do." **5** ○

5. **HB 81** means "House Bill 81," a proposed law on which Congress has been asked to vote.

Vocabulary

- calories** (KAL uh reez) *n.* units used to measure the energy supplied by food
- ultimate** (UL tuh mut) *adj.* greatest; most important

Practice the Skills

4 BIG Question

What information could you read on Robert's Web site that might help you or someone you know?

5 BIG Question

Write three things that you learned from reading this article. Write your answer on the "How He Did It" page of Foldable 1. Your response will help you complete the Unit Challenge later.

DIMENSIONS OF COOPERATIVE LEARNING IN EDUCATIONAL CONTEXTS

Alina ROMAN PhD.

“Aurel Vlaicu” University, Arad

Abstract: *The article discusses the possibilities to increase the role of cooperative learning in educational contexts. The theoretical model introduced in the first section is reflecting the social interdependences perspective, and proposes an integration of humanistic and constructivist models. The new reference framework developed is considered a useful starting point for the by introducing some explanatory models regarding knowledge development through interactions within the learning group, through cooperation. Moreover their effects on learning motivation are underlined in the context of specific educational activities.*

Keywords: *intra and interpersonal competences, learning group, cooperative learning*

1. Characteristics of postmodern education

Present-day school is mainly the product of industrial, modern, impersonal society. When relating education to postmodern society several questions arise: Should education reproduce and preserve culture or enrich it, develop the human being's diversity and potential? The answers to these questions can be identified in the analysis of postmodernism's characteristics as found in education:

- Revaluing the subjective dimension of the educational process as a relation where teachers and students are “constructors of meanings and significances”,
- Complexity and ambivalence by turning from a “paradigm of certitude” to a “paradigm of incertitude”, to a subjectivation of learning,
- Openness, diversity and transdisciplinarity,
- Hermeneutic approach as means and reflexive and self-reflexive capacity of the human being, as possibility of constructing one's own vision of the world and decision taking in accordance with phenomenological perspectives,
- Intra and interpersonal communication as means of global intercultural development,
- Facilitating creativity by understanding latent socio-cognitive mechanisms and manifests of developing personalities as axiologization of critical cultural elements,
- Continuous development and lifelong learning,
- Forming competences on the four dimensions of learning: learning to know, learning to do, learning to live among the others and learning to be.

Education can be analysed in a broad manner in an evolutive and comparative way, from the perspective of learning: traditional, modern, postmodern.

Figure 1. Evolutive characteristics of education

Traditional	Modern	Postmodern
Thorough learning	Efficient learning, Active learning.	Significant learning, Thorough learning, Transformational learning, Interactive learning
Passivity	Action and competitiveness	Cooperation and subjective engagement
Acquisitions	Abilities, capacities	Competences

2. Humanistic paradigm

Some characteristic aspects of postmodern education originate in psychological humanistic theories of learning. These theories have important contributions for the development of intrapersonal competences. In the middle of the 20th century, C. Rogers promotes a new goal of education, which is still up-to-date: learning how to learn, to involve ourselves in the process of change, our society is undergoing. Learning is considered significant if it involves all five elements:

- It has the quality of personal involvement (rationally-cognitively, motivationally, emotionally, attitude-based),
- It is self – initiated (involves the sense of discovery, intention, expansion and understanding),
- It has resistance power (significant for behaviour, attitudes, learner's personality),
- It is assessed by the learner,
- The core of learning is understanding, spread over the experience as a whole.

„Humanistic paradigm is in favour of an open educational system and for a school that favourizes active participation of the educator in creating the message, meaning, value.” (Emil Păun, Dan Potolea, 2002, p.32). This is a non-directive type pedagogy oriented toward facilitating mediated learning based on the following principles:

Human beings have the capacity to learn, having within themselves the curiosity and wish to understand the world, being capable of overcoming the problems arisen by adaptation and especially by learning.

Institutionalized learning is coherent and consistent only when perceived in relating to personal projects. The educator has to help the pupil, to identify and solve problems that arise as significant to him.

Learning perceived as a major need for change in the organization of the self, is seen by pupils as threatening and therefore they tend to fight against it. This perception is the result of the need to change his/her own values.

Knowledge with a threatening character for the pupil is better acquired when threats are reduced to the minimum. Therefore the educational environment has to be comprehensive, familiar and encouraging.

A valid learning is carried out through action, confrontation with problem solving process, through confrontation with social, psychological and philosophical problems as well as personal difficulties.

Learning is facilitated only if the subject is involved and shares responsibility in the learning method, in choosing orientation, self-discovery, decision in how to carry out learning and if s/he is responsible for his/her decisions.

Learning that fully engages the subject has the strongest effects upon his/her personality and it leads to learning by and about him/herself.

Independence, creativity, trust are efficient and act only when self-criticism and self-assessment function as elementary psychical processes involved in learning. Assessment carried out by someone else, even teacher, can have a secondary position because someone who depends only on external evaluation becomes reluctant, unconfident, or remains naïve and immature.

We consider that humanistic education is one of the main ways to cultivate the subject's capacities of communication, of relating to reality in a subjective manner by understanding of the self, of the world and their judgement.

3. Cooperative learning – dimensions and exigency

Social Interdependence paradigm has as representatives K. Kofka, K. Lewin, M. Deutsch, Jhonson&Jhonson, Cohen Sh. Sharan, E. Aronson and others and develops the idea that the type of structural interdependence from a situation determines the way individuals interact among themselves. Social interdependence exists when individuals share mutual goals and the results of each individual are dependent on the others' actions. M. Deutsch identifies three types of interdependence and the ways of interaction that generate them:

- Positive interdependence reflects cooperation actions when individual actions promote the success of the others,
- Negative interdependence which indicates the reverse situation when one's actions block the success of the others,
- No made interdependence by whose means one's activity does not produce effects on the others neither regarding stress nor regarding failure.

The theory of social interdependence generated methodological experiences that tried to promote positive interdependence within the learning group

All these theories generated in the educational practice of the 20th century a ample research and scientific development of cooperative learning. These led to its application is an important way of structuring the formal and nonformal learning situations on different age levels.

Cooperative learning takes place when pupils work together, either in pairs or in small groups to solve one and the same task, to explore a new subject or to create new ideas, new combinations and even authentic innovations.

„Cooperative learning means using as training method of small groups of pupils/students, so as they will be able to work together and eventually each member of the group improves his own performance and contributes to increasing the performances of the other group members.” (Jhonson, R., Jhonson D., Holubec E., 1994, p. 3)

Several steps have been made from learning in groups to cooperative learning and organising the learning experience other than individually.

There are some differences between learning through collaboration and cooperative learning, the most important being that in learning through collaboration the stress is laid on the learning process and in cooperative learning the process and the result are equally important. The orientation towards the product as result of the learning process brings about the development of goal oriented thinking and of the feeling of individual and collective responsibility. „Cooperative learning refers to a set of training strategies that involve cooperative pupil - pupil interaction towards the subject, as integrated part of learning process.”(Kagan, Spencer, 1994, p. 41)

Cooperative learning develops the respect for diversity, the capacity of empathy, social abilities. The social – cognitive conflict arises given the fact that among the group members there are also cognitive differences. This conflict generates the acceleration of learning.

Numerous studies prove the superiority of cooperative didactic strategies in the prejudice of competitive and individual learning. Cooperative didactic strategies develop superior cognitive processes, communication abilities, improve motivation, self esteem, develop the personality.

In the field related literature, cooperative learning is characterised by the following elements: *positive interdependence, direct interaction, individual responsibility, interpersonal and small group abilities, group processing, pupils` roles and abilities necessary for group work*

Positive interdependence

We may say that positive interdependence is done when the members of a team aspire to a certain mutual acknowledgement, being positively dependent on each other. Everything that is a gain for one member of the team is a gain for the whole team. Pupils realise that they need each other to fulfil the group task. The teachers can structure the positive interdependence establishing *aims, mutual objectives* (“learn and see that all members of the group learn”), *mutual rewards* (team acknowledgement on the basis of members` contribution), *mutual resources, cooperative tasks* (identifying those tasks that would motivate and direct the group), *distributed roles* (the one that resumes, the one that encourages the others, the one that formulates the answer).

Learning tasks

In the field related literature we can read about learning tasks that focus on the learning activity determining different types of group interaction:

- *Task of disjunctive type* The group has to make a selection of each member's answers and contributions. The best solution is identified.
- *Task of conjunctive type.* Implies that the productivity of the group is linked to each member's efficiency, even to the weakest one.

- *Task of additional type.* The result of group's activity is the sum of each member's contribution.

- *Tasks of discretionary type.* The members of the group can mix individual options in any way they want. The final solution is the result of all participants' contribution.

Direct Interaction

Pupils help each other in the learning process, encouraging themselves and sharing their ideas.

They explain the others what they know, discuss, teach one another. The teacher arranges the groups so as the pupils to sit one next to the other and discuss each aspect of the task they have to solve.

Individual responsibility

Each student's performance is frequently assessed and the result is presented to him and the group. The teacher can highlight individual responsibility choosing pupils at random for a test, or choosing one member of the group the give the answer.

Interpersonal and small group skills

Groups can not exist or function efficiently if students don't enhance certain absolutely necessary social skills. Students must develop these skills the way they are taught different things. They include conducting, decision making, confidence building, communication, conflict management. Pupils are taught, helped, monitored in using collaborative social capacities that increase the efficiency of group work.

Group processing

Groups need certain moments to discuss how well they have achieved their goals and to maintain efficient work relations among group members. Teachers provide necessary conditions for processing through tasks like: (a) enumerate at least 3 actions of group members that led to group success or (b) enumerate at least one action that could increase the group's success the next day. The teacher permanently monitors the learning and gives feedback them and the whole class about the way they work

Students' role

Within each group the roles pupils play can be oriented towards the task, the group maintenance or both. Because students have to get accustomed to both categories, the teacher sometimes distributes specific roles like the ones below. Pupils' attention is drawn on isolated roles to make them aware of each role's necessity. They have to change roles for each activity because the purpose of the activity is to make them able to perform them all simultaneously. At group's level the following roles can be assigned: *the Assessor*: verifies whether everyone understands what is being worked at, *the Spy* searches for necessary information at other groups or, occasionally, at the teacher, *the Time keeper* pays attention that the group focuses on the task and respect the given amount of time, *the Active listener* repeats and reformulates what other have said, *the Interrogator* extracts information from group members and the *Résumé* draws the conclusions so that they make sense, *the Encourager* congratulates, helps, encourages each member of the group; *the Responsible for Materials* distributes and collects the necessary material, *the Reader* reads the written materials, the Speaker presents the group's conclusions in from of the class

Conclusions

Creating a learning situation involves a value orientation and the option for the ways of structuring pupils' interdependence. The chosen type of structure determines the way pupils will interact with the others and the results they will obtain.

The application of these models implies accepting the change of the actors' role, generating positive effects on cognitive, affective-motivational, metacognitive and social level. This contributes significantly to one's full development and to the development of intra and interpersonal competences. (acc to. M. Roco, 2004, p. 141):

- The conscience of self and own emotions (self-conscience as introspection, recognition of feelings according to the way and moment they appear).
- Emotion control (self-control as possibility of realizing what determines the feelings according to the moment and cause of their occurrence and as possibility to diminish negative feelings: anger, fear, anxiety, etc),
- Interior motivation (motivation as exercise of emotion and feeling guidance towards reaching certain goals when there is no reward at stake),
- Empathy (the capacity to understand the others from a affective and sentimental point of view),
- Establishing and guiding interhuman relations (social abilities that occur as manipulative competences that can control other people's emotions).
- Development of metacognitive feelings (through feelings of familiarization, of task difficulty, of trust and satisfaction)

References:

- Crahay, M., (2009) *Psihologia educației*, Editura Trei, București.
- Deutsch, M., Horstein, A.H., (1978), *Sociopsihologia educației*, E.D.P., București
- Hertz-Layarowitz, R., & Norman Miller, (1992) *Interaction in cooperative groups*, Cambridge University Press, New York
- Ionescu M., (2005), *Preocupări actuale în științele educației*, vol I, Editura Eikon, Cluj-Napoca
- Mead, G. H. (1934) *Mind, Self and Society*. From the standpoint of a social behaviorist, The University of Chicago Press, Chicago.
- Negreț-Dobridor, I., Pânișoară, I.O., (2005) *Știința învățării. De la teorie la practică*, Editura Polirom, Iași.
- Păun, E., Potolea, D., (2002) *Pedagogie. Fundamente teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași.
- Roco, M., (2004), *Creativitate și inteligență emoțională*, Editura Polirom, Iași.
- Rogers, C., R., (2008) *A deveni o persoană. Perspectiva unui psihoterapeut*, Editura Trei, București.
- Salvin, R.E., (1995), *Cooperative learning: Theory, Research and Practice*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

SKILLED SERVICE HOURS IN THE PROFESSIONAL CHILD CARE – FLEXIBILITY AND SOCIAL ACCOUNTABILITY

Calin DRAGOI

International Federation of Educational Communities – FICE Europe

Abstract: *Actual life-oriented approach* (You can not learn to swim without going into the water)

Resources-oriented approach (Strengths- to recognize and develop them)

Solution-oriented approach (Find solutions - „here“ and „now“)

(EJO-2009 *Betreutes Wohnen n. Fachleistungsstunden* 3.6. in

[www.jugendhilfe-](http://www.jugendhilfe-obernjesa.de/info/download/leistungsbeschreibungen/EJO_3_6_FlexH_Fachleistungstunde.pdf)

[obernjesa.de/info/download/leistungsbeschreibungen/EJO_3_6_FlexH_Fachleistungstunde.pdf](http://www.jugendhilfe-obernjesa.de/info/download/leistungsbeschreibungen/EJO_3_6_FlexH_Fachleistungstunde.pdf))

On the way to reform and to improve the child care system Romania developed in the last years a long range of specialised institutions and bodies. The main idea was to improve the system in a way that will make it able to take into consideration the main European trends and European methodologies, but simultaneously also the specificity of the local and regional structures, mentalities and historical developments and that will make it able to face some of the specific economic, financial and social challenges of the Romanian present day society.

Despite some difficulties (most of them as a result of a chronically lack of specialists and practitioners – care workers, care takers, pedagogues, educators), the classical institutionalised childcare knew a strong decrease and many of still existing formal care institutions changed not only the name (from “home for children” to the insipid and uninspired “placement centres”) but also their “traditional” organisation (based on rigid structures and rigorously organised day cycles) and their way of working with the institutionalised children and young people.

One of the main witnessed trends was the interest to introduce into the daily practice more flexibility and to find care measures and care work-patterns that are more appropriate to the actual needs of the child and to its quotidian life. Through the additional specialist hours there should be increased the support for young people with additional needs in terms of individually contracted hours of child and youth services.

The paper presents some possibilities of increasing the efficiency of the care work through a flexible professional care setting, respectively through the so-called “skilled service hours” and also some models and patterns of action. Based on the long experience accumulated in the German child-care system, the paper details some of the premises, of the functioning conditions, of the strengths and weaknesses of this way of structuring and implementing care interventions and of making them increasingly efficient.

Keywords: *flexible setting of professional care, part-time interventions, skilled service hours, professional care-services*

1. Hilfe durch Fachleistungsstunden (FLS). Prämisse.

Die Flexibilisierung der Jugendhilfe allgemein und die Implementierung der Fachleistungsstunden als Gestaltungsmethode der „flexiblen Hilfe“ bedeuten für Rumänien, das einerseits mit einer erhöhten Heterogenität der Bevölkerungsgruppen, die Hilfe für Erziehung benötigen, und andererseits mit einer mangelnder konzeptionellen Kohärenz auf der Ebene der NGO-s und staatlichen oder teilprivatisierten Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen konfrontiert ist, effiziente Alternativen, Alternativen die auch finanziell unterstützbar sind und fachlich schnell und mit unmittelbaren positiven Wirkungen umgesetzt werden können.

Der Begriff der Fachleistungsstunden ist in der Fachliteratur immer noch nicht endgültig definiert.

„Die sozialpädagogische Fachleistungsstunde gilt als innovatives Finanzierungsinstrument der neunziger Jahre. Insbesondere in den so genannten Jugendhilfestationen in den neuen Bundesländern wurde das Instrument der Fachleistungsstunde zur Finanzierung von „flexiblen Hilfen aus einer Hand“ und somit als Ergänzung zu den traditionellen Finanzierungsformen eingeführt. Die Fachleistungsstunde findet zurzeit überwiegend Anwendung im Bereich der ambulanten, hilfeplangesteuerten Leistungen der Erziehungshilfe, sowohl einzelfallbezogen als auch gruppenbezogen.

Im Bereich der stationären Erziehungshilfe wird die Fachleistungsstunde in der Regel als Instrument zur Finanzierung von Zusatzleistungen genutzt und im Einzelfall bewilligt“.¹

„Die Fachleistungsstunde nimmt als Finanzierungsmodell für erzieherische Hilfen eine radikale Position ein: Sie koppelt die Finanzierung transparent an die Leistung für den Einzelfall. Mit der Fachleistungsstunde sollte eine "einheitliche Währung" der erzieherischen Hilfen etabliert werden. Die Idee der Fachleistungsstunde ist nicht am "grünen Tisch", sondern aus der sozialpädagogischen Praxis heraus entwickelt worden“.²

Unter Fachleistungsstunde wird in der Regel die Zeiteinheit verstanden, die direkt am Klienten verbracht wird („face- to-face“). Dabei gibt es Vereinbarungen, die darüber hinaus eine gesonderte Berechnung von Fahrtzeiten und Fahrtkosten ermöglichen oder die eine

zusätzliche Abrechnung von Supervisionsleistungen ermöglichen.³

Das Konzept der Fachleistungsstunden beeinflusst nicht nur die finanziellen Aspekte der ambulanten Erziehungshilfen, sondern auch die fachlichen Standards. Es existiert hierzu kein Konsens, sondern einfach eine irritierende Vielfalt von Begriffen und Gestaltungsmodi. Die Fachstandards sind verschieden und in fast jedem Land herrschen andere Regeln und andere Abrechnungsregeln. Das

¹Plaßmeyer, F., Kohlmeyer, M., - „Finanzierungsmodelle im Kontext von wirkungsorientierter Steuerung der Hilfen zur Erziehung“ in Wirkungsorientierte Jugendhilfe, ISA, Münster, 2009, Band 07, S. 16)

² „Finanzierungsmodell: Fachleistungsstunde“ – VSP – Verbund für Soziale Projekte - <http://www.vsp-mv.de/wirueberuns/finanzierungsmodell.aspx>

³ MenTeo – „Selbstständig in der Sozialen Arbeit. Berechnung von Fachleistungsstunden.“ <http://menteo.de/page2/page7/page7.html>

Fachleistungsstundenkonzept und die Fachstandards sind immer häufiger in Diskussion geraten⁴.

In der Regel sind einige Voraussetzungen zu berücksichtigen:

- Als Grundlage für die Ausgestaltung der Hilfe dient der individuelle Hilfeplan⁵⁶, der Feststellungen über den Bedarf, die zu gewährende Art der Hilfe sowie die notwendigen Leistungen enthält.

- Aus ihm müssen sowohl die qualitativen als auch die quantitativen Merkmale der Leistungen hervorgehen. Grundlage für die Bemessung der Anzahl von Fachleistungsstunden ist eine fallbezogene, zeitnahe Bewilligung.

- Die Fachleistungsstunde (FSL) ist ein Instrument zur Ermittlung, Darstellung und Abrechnung von Entgelten für Leistungen der Jugendhilfe. Sie ergänzt die traditionellen Finanzierungsformen (Tageskostensatz und pauschale Kostenerstattung z. B.).

In der Fachliteratur werden zahlreiche Vor- und Nachteile verschiedener Modelle der sozialpädagogischen Fachleistungsstunden in der Praxis benannt (Tabelle 1)

Tabelle 1- Vorteile und Nachteile von auf Pauschalen basierenden

⁴ „Quo Vadis Fachleistungsstunde? Fachstandards & Fachleistungsstunde im Diskurs“ - Der AFET - Bundesverband für Erziehungshilfe e.V., Fachtag, 19.06.2012 http://www.afet-ev.de/aktuell/AFET_intern/PDF-intern/

⁵ In Deutschland nach § 36 SGB VIII (siehe Endnote i.)

1) Der Personensorgeberechtigte und das Kind oder der Jugendliche sind vor der Entscheidung über die Inanspruchnahme einer Hilfe und vor einer notwendigen Änderung von Art und Umfang der Hilfe zu beraten und auf die möglichen Folgen für die Entwicklung des Kindes oder des Jugendlichen hinzuweisen. Vor und während einer langfristigen Hilfe außerhalb der eigenen Familie ist zu prüfen, ob die Annahme als Kind in Betracht kommt. Ist Hilfe außerhalb der eigenen Familie erforderlich, so sind die in Satz 1 genannten Personen bei der Auswahl der Einrichtung oder der Pflegestelle zu beteiligen. Der Wahl und den Wünschen ist zu entsprechen, sofern sie nicht mit unverhältnismäßigen Mehrkosten verbunden sind. Wünschen die in Satz 1 genannten Personen die Erbringung einer in § 78a genannten Leistung in einer Einrichtung, mit deren Träger keine Vereinbarungen nach § 78b bestehen, so soll der Wahl nur entsprochen werden, wenn die Erbringung der Leistung in dieser Einrichtung nach Maßgabe des Hilfeplans nach Absatz 2 geboten ist.

(2) Die Entscheidung über die im Einzelfall angezeigte Hilfeart soll, wenn Hilfe voraussichtlich für längere Zeit zu leisten ist, im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte getroffen werden. Als Grundlage für die Ausgestaltung der Hilfe sollen sie zusammen mit dem Personensorgeberechtigten und dem Kind oder dem Jugendlichen einen Hilfeplan aufstellen, der Feststellungen über den Bedarf, die zu gewährende Art der Hilfe sowie die notwendigen Leistungen enthält; sie sollen regelmäßig prüfen, ob die gewählte Hilfeart weiterhin geeignet und notwendig ist. Werden bei der Durchführung der Hilfe andere Personen, Dienste oder Einrichtungen tätig, so sind sie oder deren Mitarbeiter an der Aufstellung des Hilfeplans und seiner Überprüfung zu beteiligen. Erscheinen Maßnahmen der beruflichen Eingliederung erforderlich, so sollen auch die für die Eingliederung zuständigen Stellen beteiligt werden.

(3) Erscheinen Hilfen nach § 35a erforderlich, so soll bei der Aufstellung und Änderung des Hilfeplans sowie bei der Durchführung der Hilfe die Person, die eine Stellungnahme nach § 35a Abs. 1a abgegeben hat, beteiligt werden.

(4) Vor einer Entscheidung über die Gewährung einer Hilfe, die ganz oder teilweise im Ausland erbracht wird, soll zur Feststellung einer seelischen Störung mit Krankheitswert die Stellungnahme einer in § 35a Abs. 1a Satz 1 genannten Person eingeholt werden.

Leistungsentgelten, tagesgleichen Leistungsentgeltsätzen und sozialpädagogischen Fachleistungsstunden⁷

	Leistungsentgelte basierend auf Pauschalen	Tagesgleiche Leistungsentgeltsätze	Sozialpädagogische Fachleistungsstunden (FLS)
Vorteile	<p>Geringerer Verwaltungs- und Verhandlungsaufwand gegenüber dem Einzelentgeltsatz</p> <p>Erhöhte Anreize zu wirtschaftlicher und sparsamer Haushaltsführung</p> <p>Gegenseitige Deckungsfähigkeit von Aufwandspositionen untereinander</p> <p>Keine notwendige Offenlegung der Kostenstruktur des Leistungserbringers gegenüber dem Öffentlichen Träger der Jugendhilfe</p> <p>Wirtschaftliche Existenzabsicherung der Einrichtung durch vorgegebenen Sockelbetrag, der auf Durchschnittswerten basiert.</p>	<p>Das „Standardsystem“ ist leicht verständlich und im Erziehungshilfebereich etabliert</p> <p>Vergleichbarkeit bei gleichwertigen Angeboten</p> <p>Niedrigschwellige und präventive Ansätze können durch eine entsprechende Hinzurechnung zu den o. a. Jahreskosten berücksichtigt werden. In diesem Fall würden die prospektiven Jahreskosten und die prospektiven „Präventivkosten“ addiert und auf einen Tag umgerechnet.</p>	<p>Orientierung am individuellen Hilfebedarf</p> <p>Hohe Flexibilität und Vernetzungsmöglichkeit</p> <p>Steuerungsmöglichkeiten durch öffentlichen Träger der Jugendhilfe</p>
Nachteile	<p>Einrichtungsspezifische Kostenstrukturen werden nicht berücksichtigt. Hiermit ist gemeint, dass während die Einrichtung ihre Einnahmen nur in gewissen Punkten nach „behördlich“ vorgegebenen Bewertungsmaßstäben vergütet bekommt, sie</p>	<p>Der Tagesentgeltsatz ist statisch (starr) und wird i. d. R. über einen längeren Zeitraum gezahlt.</p> <p>Gefahr der Fallausweitung (Mengenexpansion), die Entlassung des jungen Menschen stellt ein betriebswirtschaftliches Risiko dar.</p> <p>Kaum Anreize zur Verweildauerreduzierung,</p>	<p>Ein in der Regel hoher administrativer Aufwand (Dokumentation, Fakturierung)</p> <p>Durch Vermischung von realen Kosten und Durchschnittswerten (z. B. Anwendung von KGST-Richtwerten im Bereich der variablen und fixen Sachkosten) entsteht ein</p>

⁷Plaßmeyer, F., Kohlmeyer, M., - „Finanzierungsmodelle im Kontext von wirkungsorientierter Steuerung der Hilfen zur Erziehung“ in Wirkungsorientierte Jugendhilfe, ISA, Münster, 2009, Band 07, S. 14 - 16

	<p>umgekehrt ihre eigenen Ausgaben mit echtem Geld bezahlen muss (Risiko). In den meisten Fällen werden enge Mengen- und Leistungsvorgaben gemacht, die auf einem gewissen Misstrauen basieren und dementsprechend Kosten- und Qualitätsniveaus vorgeben.</p>	<p>da für den Einrichtungsträger eine längere Verweildauer kostengünstiger ist und eine Verweildauerverkürzung bei gleich bleibender Auslastung zu höheren Kosten je Betreuungstag führt (Anlaufkosten). Mangelnder Kosten- und Leistungsbezug (Kostenungerechtigkeit) Tagesgleiche Entgeltsätze entsprechen nicht dem Kostenanfall im zeitlichen Ablauf</p>	<p>Kostendeckungsrisiko für die Seite des Einrichtungsträgers. Mangel an Transparenz und Leistungsgerechtigkeit Erhebliche Planungsunsicherheit bezüglich Fallaufkommen und Einnahmesituation beim freien Träger der Jugendhilfe Unterschiedliche Abrechnungsverfahren bei Einzelfall- und Gruppenhilfen Schwierigkeit der Finanzierung von Maßnahmen, die teilweise einer anderen Finanzierungssystematik unterliegen (z. B. Vernetzung von stationären oder offenen mit ambulanten Maßnahmen)⁸ Tendenz zur Fallausweitung</p>
--	---	--	--

2. Nettojahresarbeitszeit einer Fachkraft⁹

Die Nettojahresarbeitszeit ist die um die allgemeinen Minderzeiten und um die berufsspezifischen Minderzeiten bereinigte Jahresarbeitszeit einer Fachkraft.

Sie ist die Zeit, die unmittelbar für fallspezifische, fallübergreifende und fallunspezifische Tätigkeiten aufgewendet werden kann.

Die Nettojahresarbeitszeit ist auf dieser Basis identisch mit den durchschnittlich verfügbaren Jahresbetreuungsstunden einer Fachkraft. Sie ist die Zeit, die tatsächlich für einzelfallbezogene Tätigkeiten aufgewendet werden kann. Diese umfassen im Einzelnen:

(a) unmittelbare einzelfallbezogene Leistungen

⁸16 Vgl. Plasmeyer, Frank, Die Finanzierung von „Flexiblen Erziehungshilfen“ in Nordrhein-Westfalen. In: Landschaftsverband Westfalen-Lippe – Landesjugendamt (Hg.), Flexibilisierung erzieherischer Hilfen, 2000, S. 24 ff.

⁹ Reichl, A. –, *Die Fachleistungsstunde in der Jugendhilfe. Leistungsbeschreibung und Entgeltvereinbarung nach § 78 SGB VIII am Beispiel Niedersachsen in Bundesfachgruppe Selbständige*“ im DBSH (Deutscher Berufsverband für Sozialarbeit a. V.), Hannover, 2006, S. 2

Dies sind solche Leistungen, die unmittelbar im Kontakt mit dem jungen Menschen

erbracht werden oder sich auf andere Weise eindeutig diesen zuordnen lassen.

Dazu gehören bspw.:

- Arbeit mit dem jungen Menschen
- fallbezogene Gespräche/Kontakte mit Lehrer/innen, Ausbildern u.a.
- fallbezogene Gespräche/Kontakte mit Behörden
- Hilfeplangespräche
- Konfliktlösung und Interventionen in Krisensituationen

(b) mittelbare einzelfallbezogene Leistungen:

Dies sind solche Leistungen, die im Rahmen der Ablauforganisation und Kommunikation innerhalb der Einrichtung der Vor- und Nachbereitung unmittelbarer Leistungen dienen. Im Einzelnen:

- Planung und Vorbereitung des Hilfesettings
- Vor- und Nachbereitung von pädagogischen Maßnahmen
- Vor- und Nachbereitung von Hilfeplangesprächen
- Fallbesprechungen/kollegiale Beratung und mit ASD
- Leistungsdokumentation; Berichtswesen/Statistik
- Fahrt- und Wegezeiten

Die Kalkulation der Fachleistungsstunde sieht dann z.B. folgendermaßen aus:

- Tarifliche Lohnkosten einer sozialpädagogischen Fachkraft
- + 10 % Tarifliche Lohnkosten für Leitungsfunktionen
- + 20 % Tarifliche Lohnkosten für Verwaltungskraft = Personalkosten
- + Sachkosten = 10 % der Personalkosten
- Personalkosten + Sachkosten = Gesamtkosten. Gesamtkosten /persönliche Jahresbetreuungszeit (Std.) = Entgelt für Fachleistungsstunde

Kalkulation der Fachleistungsstunden (Beispiel)¹⁰

251 Bruttoarbeitstage abzüglich Ausfälle, Erkrankungen, Kur- u. Heilverfahren, Erholungsurlaub, Bildungsurlaub, Mutterschutz, Wehrübungen etc.	bereinigte, jährliche Arbeitszeit einer Normalarbeitskraft (bei 38,5 Wochenstunden)	abzüglich berufsspezifische Minderzeiten - 10 %	abzüglich fallspezifische Minderzeiten	Nettojahres- arbeitsstunden pro Fachkraft (bei 0% fallspezifischer Minderzeit)
abzüglich 46,55 Tage pro Jahr	1.574 Std.	157,4 Std.	0 % bis - 10 %	1.416,6 Std.

¹⁰Anlage IV des Rahmenvertrages Jugendhilfe NRW, Teil I und Teil II zu § 9 Ziffer 5 Punkt 3 des Rahmenvertrages Jugendhilfe NRW, Teil I und Teil II,
http://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/hilfzurerziehung/dokumente_65

Aus dem aufgestellten Hilfeplan müssen für die Bemessung der Stundenzahl sowohl die qualitativen als auch die quantitativen Merkmale der Leistungen durch eine Beschreibung der:

- (a) fallspezifischen (face-to-face),
- (b) fallübergreifenden (z. B. Gespräche mit dem Jugendamt, Eltern, Lehrern, Ausbildern, erforderlichen Wegezeiten) und
- (c) fallunspezifischen (z. B. Herstellung sozialräumlicher Vernetzung) Leistungsanteile hervorgehen.

2.1 Allgemeine Minderzeiten / bereinigte Jahresarbeitszeit

Ausgangsgröße für die Ermittlung der Nettojahresarbeitszeit ist die Bruttojahresarbeitszeit. Die Richtzahl beträgt für die bereinigte Arbeitszeit einer Normalarbeitskraft jährlich ca. 1575 Stunden.

2.2 Berufsspezifische Minderzeiten

Unter berufsspezifischen Minderzeiten sind fallübergreifende und allgemeine Aufgaben einer Fachkraft zu fassen, wie z. B.

- Teamsitzungen
- Supervision
- pädagogische Gesamtkonferenzen (Sitzungen)
- Facharbeitskreise¹¹

Eine Größenordnung von ca. 157 Jahresarbeitsstunden (10 % der bereinigten Jahresarbeitszeit) wird in der Fachliteratur als angemessen angenommen¹².

2.3 Fallspezifische Minderzeiten

Die Berechnung der Nettojahresarbeitszeit basiert auf der Annahme, dass die verfügbaren Jahresbetreuungsstunden auch geleistet und abgerechnet werden können. Dies ist jedoch nur theoretisch möglich. Praktisch wird es nicht leistbar sein, die Fachleistungsstunden einer Fachkraft so aufeinander abzustimmen, dass keine Warte- bzw. Überbrückungszeiten auftreten¹³.

- Je größer die Betreuungsintensität (vereinbarte Stundenzahl pro Woche und Fall), umso besser sind Anschlusszeiten zu vereinbaren und umso geringer ist der Auf-

¹¹Rahmenvertrag II NRW – Anlage IV – S. 63,

http://www.jugendsozialarbeit.info/jsa/lagkjsnrw/lagkjsnrw_web.nsf

¹²Reichl, A. - Die Fachleistungsstunde in der Jugendhilfe. Leistungsbeschreibung und Entgeltvereinbarung nach § 78 SGB VIII am Beispiel Niedersachsen in Bundesfachgruppe Selbständige im DBSH (Deutscher Berufsverband für Sozialarbeit a. V.), Hannover, 2006, S. 3, <http://menteo.de/page15/page17/page17.html>

- Kröger, Rainer (b): Leistung, Entgelt und Qualitätsentwicklung in der Jugendhilfe. In: Becker- Textor Ingeborg, Textor Martin R.: SGB VIII Online Handbuch. <http://www.sgbviii.de/S45.html>

- Münder, Johannes; Tammen, Britta: Die Vereinbarungen nach §§ 78a ff. SGB VIII. Eine Untersuchung von Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen. http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/leistungsvereinbarung-C2_A778.property=pdf,bereich=,rwb=true.pdf

¹³ Rahmenvertrag II NRW – Anlage IV – Fachleistungsstunde nach § 9 des Rahmenvertrages http://www.jugendsozialarbeit.info/jsa/lagkjsnrw/lagkjsnrw_web.nsf, S.62 - 65

wand für die Organisation und Koordination der Betreuungsleistungen für die sozialpädagogische Fachkraft.

Eine Gewichtung der fallspezifischen Minderzeiten ist jeweils fallbezogen mit dem jeweiligen Kostenträger abzustimmen.

- Berufsspezifische und fallspezifische Minderzeiten sollten nicht mehr als 20% der bereinigten Arbeitszeit betragen. Überschreitungen können im Rahmen der Entgeltverhandlungen im Einvernehmen mit dem Öffentlichen Träger der Jugendhilfe vereinbart werden.

3. Vorstellung und Diskussion konkreter Hilfsmittel. Fachleistungsstundenkontingente

3.1. Fachliche Ausrichtung der Einrichtung

• Lebensweltorientiert („Man kann nicht schwimmen lernen ohne ins Wasser zu gehen“.)

• Ressourcenorientiert („Stärken wahrnehmen und ausbauen“)

• Lösungsorientiert („Lösungen im Hier und Jetzt finden“)¹⁴

3.2. Methodische Grundlagen

• Einzelfallhilfe (Hauptschwerpunkt)

• Gruppenarbeit und Freizeitaktivitäten

• Beratung (systemischer Ansatz)

• Hilfen werden individuell angepasst, in jedem Fall aber

- von entsprechend berufs- und lebenserfahrenen Pädagogen/innen durchgeführt

- der besondere Betreuungsbedarf des Kindes/Jugendlichen wird berücksichtigt.

• Wenn notwendig, können ergänzend psychotherapeutische Hilfen durch externe Therapeuten erfolgen.¹⁵

3.3. Als *fachspezifische Aktivitäten* gelten:

- Praxisberatung und -anleitung

- Supervision

- Teamsitzungen

- Pädagogische (Gesamt)Konferenzen (Mitarbeiterdienstbesprechungen)

- Planungs- und Grundsatzarbeiten für die Einrichtung oder das

Unternehmen - Arbeitsgemeinschaften und Facharbeitskreise

3.4. Als *fallspezifische Aktivitäten* gelten:

- Einzelfallarbeit („face-to-face“)

- Hilfeplangesprächen

- Kontakte zu Behörden und Institutionen

- Dokumentation und Berichtswesen

¹⁴EJO-2009 Betreutes Wohnen n. Fachleistungsstunden 3.6. in www.jugendhilfe-obernjesa.de/info/download/leistungsbeschreibungen/EJO_3_6_FlexH_Fachleistungsstunde.pdf, S. 1

¹⁵EJO-2009 Betreutes Wohnen n. Fachleistungsstunden 3.6. in www.jugendhilfe-obernjesa.de/info/download/leistungsbeschreibungen/EJO_3_6_FlexH_Fachleistungsstunde.pdf, S. 1

- Fehlgeschlagene Kontakte, Wartezeiten, Überbrückungszeiten
- Fahrt – und Wegzeiten

3.5. Die Analyse der Leistungen und Methoden der Unterstützung und der individuelle Betreuungsbedarf der Kunden für ambulante Erziehungshilfen(Tabelle 2) ermöglicht die Gruppierung des notwendigen Fachleistungsstundenkontingentes in fünf "Bedarfsgruppen", wie folgt (Tabelle 3)

Tabelle 2(Beispiel)
Fachleistungsstundenkontingent (FLSK)

Name, Vorname Geb. Datum:.....

Lebensbereich(Kooperations-/Interaktionspartner	Maßnahmen/ Methodisches Vorgehen	Komponente alltäglichen Lebensführung	der FLSK / Woche	FLSK / Monat
Lebenspraxis/ Alltags -gestaltung	Mitbewohner Personensorgeberechtigte Vermieter Nachbarn Partner Mitbewohner	Anleitung (nicht Übernahme), Kontrolle, Rückmeldung, Motivation zu körperlicher Bewegung	1. Einkaufen - "Kompleten" Bedarf an Lebensmittel und Gegenständen des täglichen Bedarf auswählen und einkaufen - persönliche Dinge wie Zeitschriften, Zigaretten, Kosmetikartikel einkaufen Zubereitung von Mahlzeiten, Ernährung - Zwischenmahlzeitenwie Frühstück und Abendessen inkl. Getränke zubereiten - Zubereitung warmer Hauptmahlzeiten	

			<ul style="list-style-type: none"> - Auswahl von Art und Menge der Nahrung -essen und trinken <p>2. Zeitliche und Räumliche Orientierung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tages- und Nachtrhythmus einhalten - Zeitbedarf einschätzen -sich in fremder 1 Umgebung zurechtfinden (z.B. nach dem Weg fragen, Hinweisschilder beachten, Fahrpläne lesen, öffentlichen Verkehrsmittel benutzen) 		
Haushalts-führung / Wohnen	Wohnung Wäschepflege Hygiene Körperpflege/Ernährung	Anleitung (nicht Übernahme), Kontrolle, Rückmeldung, Motivation	<p>3. Wäschepflege</p> <ul style="list-style-type: none"> -Schmutzwäsche sammeln - Wäsche waschen und trocknen - Wäsche zusammenlegen, bügeln - Wäsche einräumen und Kleidung Instandhaltung <p>4.Ordnung im eigenen Bereich und</p>		

			<p>Instandhaltung/ Instandsetzung von Haushaltsgegenständen</p> <ul style="list-style-type: none"> - aufräumen, reinigen, putzen - kleinere Reparaturen durchführen <p>5. Körperpflege</p> <ul style="list-style-type: none"> - eigenständig baden oder duschen (körperliche Fähigkeit und Motivation) - Kleidung (nach Witterung oder Anlass) auswählen <p>6. Wohnung suchen und einrichten</p>		
<p>Finanzen und (sozial-) rechtlichen Angelegenheiten.</p>	<p>Lebensunterhalt Jugendamt Ausländerbehörde Sozialamt Schule/Arbeitsagentur Banken</p>	<p>Sicherung des Lebensunterhalts, Begleitung bei der Durchsetzung von Leistungsansprüchen, Einteilung, Assistenz, Ausgabenplanung, Haushaltskonto</p>	<p>7. Geld verwalten</p> <ul style="list-style-type: none"> - mit kleineren Beträgen (z.8. Taschengeld) umgehen - mit größeren Beträgen umgehen, das eigene Geld einteilen, mit Geld wirtschaften, Geld sparen, etc. <p>8. Regeln von finanziellen und (sozial-) rechtlichen</p>		

			Angelegenheiten - Asylangelegenheiten - Behördengänge - Telefongespräche / Korrespondenz mit Ämtern, Bank, etc. - Konto führen, Überweisungen tätigen		
Gestaltung sozialer Beziehungen	Partner Mitbewohner Nachbarn Freunde Eltern Verwandte	Entwicklungsdiagnostik, Eltern- /Angehörigenarbeit, Initiieren von Kontakten, Hilfestellung, Beratung, Moderieren in Konfliktsituationen, Unterstützung bei der Bedürfnisartikulation/ Selbstmitteilung, Erschließung von Hilfen im Umfeld	9. Gestaltung sozialer Beziehungen - mit Spannungen und Konflikten umgehen - Beziehungen zu Mitbewohnern, Nachbarn, Mitarbeiter/Innen pflegen - Beziehungen zu Angehörigen pflegen - Beziehungen zu Freund/en und Partner/- in pflegen - Anderen helfen (z .B. kranken oder schwächeren Haushaltmitgliedern beim Lernen, Selbstversorgung etc. helfen)		

			- Aufgabe übernehmen		
Ausbildung und Beschäftigung	Schulen /Ausbildungsstätte Arbeitsagentur Arbeitgeber	Information, Beratung, Vermittlung in Fachberatung, Erschließung von Hilfen im Umfeld	10. Entwickeln von Zukunftsperspektiven, Lebensplanung - Leistungen in der Schule - sich auseinandersetzen mit Fragen wie „Wie will ich mein Leben gestalten?“ - Verfolgen von Lebensplänen - Nachhilfe suchen und organisieren - Praktikum und Ausbildungsplätze suchen - Bewerbungsunterlagen vorbereiten		
Freizeit	Mitbewohner Freunde Partner	Hinweis auf Angebote, Foren zum Erfahrungsaustausch, Anleitung zur Reflexion des eigenen Freizeitverhaltens	11. Gestaltung freier Zeit / Eigenbeschäftigung - Freie Zeit selbst gestalten (Vorlieben, Hobbies pflegen, sich selbstbeschäftigen, etc.) - sich über		

			Freizeitangebote / kulturelle Veranstaltungen informieren und Angebote auswählen - an Freizeitangeboten / kulturellen Veranstaltungen teilnehmen		
Besonderer Hilfebedarf,Medikamente	Ärzte Therapeuten Psychotherapeuten Krankenversicherung	Begleitung zum Behandler, Erinnerung und Kontrolle bei der Durchführung der Behandlung Erinnerung, Kontrolle, Motivation	12. Gesundheitsförderung und -erhaltung - Auswahl eines Arztes - Terminvereinbarung - Arztbesuche - sich Hilfe-und Unterstützung im Falle von Krankheiten oder Unwohlsein suchen / organisieren - Vermeiden gesundheitsschädigender Verhaltensweisen - gesundheitsfördernde Verhaltensweisen wie z.B. körperliches Training, Bewegung, gesunde Ernährung etc. zeigen		

			- Dosierung und Einnahme von Medikamenten - (Körper-) Übungen		
Psychische Gesundheit	Bewältigung der psychischen Erkrankung (psychischen Trauma)	Gespräch, Motivation zur Auseinandersetzung (Vermeidung von Vermeidung) Erfahrungsaustausch, Beobachtung, Rückmeldung, Entwicklung und Begleitung therapeutischer Aufgaben, intensives Üben, Psychoedukation, Krisenprävention, Krisenbegleitung			
FSL Gesamt					

Tabelle 3 - Fachleistungsstundenkontingente (Beispiel)

Einstufung	Zeitraum *	Stundenkontingent pro Woche			Stundenkontingent pro Monat		
		Gesamt	Betreuung	Fallbezogene Tätigkeiten	Gesamt	Betreuung	Fallbezogene Tätigkeiten
FLS Stufe 1	3 – 6 Monate (Betreuung in den ersten 3 bis 4 Monaten nach der stationären Unterbringung)	8	7	1	32	28	4

FLS Stufe 2	Wohnen in einer WG (FLS in der Wohngruppe)	6	5	1	24	20	4
FLS Stufe 3	Eigene Wohnung (FLS in den ersten 6 bis 8 Monaten)	4	3	1	16	12	4
FLS Stufe 4	Eigene Wohnung (FLS in den danach kommenden 6 bis 8 Monaten)	3	2,5	0,5	12	10	2
FLS Stufe 5	Eigene Wohnung (nach 12 – 14 Monaten)	2,5	2	0,5	10	8	2

* Die o. g. Zeiträume weichen von Fall zu Fall ab.

In der Einschätzung des benötigten individuellen FL-Stundenkontingents soll die spezifische Situation der Kunden berücksichtigt werden, wie z. B.

- die Fluktuation (s. g. "Zeitdruck")

- vorherige spezifische Lebenserfahrungen der Kunden

- die Ergebnisse der vorgeleisteten Betreuungsarbeit (Erreichungsgrad der im Hilfeplangespräch formulierten Ziele, Selbständigkeit, Selbstbewusstsein, usw.)

Tabelle 4- Anzahl von Fachleistungsstunden (Beispiel)

Leistungen /Stufe	FLS / Woche					FLS / Monat				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Unmittelbare einzelfallbezogene Leistungen (Arbeit mit dem jungen Menschen)										
Lebenspraxis/ Alltagsgestaltung. Haushalts-führung / Wohnen	1,5	1	0,5	0,5	0	6	4	2	2	0
Finanzen und (sozial-) rechtliche Angelegenheiten, (fallbezogene Gespräche/Kontakte mit Behörden u. a.)	1,5	1	0,5	0,5	0,5	6	4	2	2	2
Hilfeplangespräche, Gestaltung sozialer Beziehungen	0,5	1	0,5	0	0	4	4	2	0	0
Schule, Ausbildung und Beschäftigung (fallbezogene Gespräche/Kontakte mit Lehrer/innen, Ausbildern u.a.)	1,5	1	0,5	1	1	6	4	2	4	4
Freizeit	0,5	0	0	0	0	2	0	0	0	0
Besonderer Hilfebedarf, Konfliktlösung und Interventionen in Krisensituationen,Medikamente. Psychische Gesundheit.	1	0,5	0,5	0	0	4	2	2	2	2
Fallbezogene Tätigkeiten										
• Planung und Vorbereitung des Hilfesettings										
• Vor- und Nachbereitung von pädagogischen Maßnahmen										
• Vor- und Nachbereitung von Hilfeplangesprächen	1	1	1	0,5	0,5	4	4	4	2	2
• Fallbesprechungen/ Beratung und mit ASD										
• Leistungsdokumentation; Berichtswesen/Statistik										
Fahrt- und Wegezeiten	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	2	2	2	2	2
Gesamt	8	6	4	3	2,5	32	24	16	12	10

Tabelle 5 – Auswertung über geleistete Fachleistungsstunden (Zeitraumbezogene Überblick über die erbrachten FLS)

Übersicht der geleisteten Fachleistungsstunden vom 01.04.2012 bis zum 30.04.2012										
Bereich: UMF – Ambulant Betreutes Wohnen										
Erzieher:										
Name, Vorname	Kostenträger	Bewiligungs- zeitraum	Bewilligte Std. (Netto)	Rest- kontingent (bis Ende)	Geleistete Stunden	Überlauf	Gruppen- stunden	Durchschnitt pro Woche		
								Geleistet	Bewilligt	Restzeit
P. M.	(Judet)	01.01.2012- 01.07.2012	60	30	10	0,00	0,00	2,5	2,5	0,00

¹**Sozialgesetzbuch (SGB) Achtes Buch (VIII) Kinder- und Jugendhilfe**

(Stand: Neugefasst durch Bek. v. 14.12.2006 I 3134; zuletzt geändert durch Art. 2 G v. 22.12.2011 I 2975)

§ 36 SGB VIII Mitwirkung, Hilfeplan

(1) Der Personensorgeberechtigte und das Kind oder der Jugendliche sind vor der Entscheidung über die Inanspruchnahme einer Hilfe und vor einer notwendigen Änderung von Art und Umfang der Hilfe zu beraten und auf die möglichen Folgen für die Entwicklung des Kindes oder des Jugendlichen hinzuweisen. Vor und während einer langfristig zu leistenden Hilfe außerhalb der eigenen Familie ist zu prüfen, ob die Annahme als Kind in Betracht kommt. Ist Hilfe außerhalb der eigenen Familie erforderlich, so sind die in Satz 1 genannten Personen bei der Auswahl der Einrichtung oder der Pflegestelle zu beteiligen. Der Wahl und den Wünschen ist zu entsprechen, sofern sie nicht mit unverhältnismäßigen Mehrkosten verbunden sind. Wünschen die in Satz 1 genannten Personen die Erbringung einer in § 78a genannten Leistung in einer Einrichtung, mit deren Träger keine Vereinbarungen nach § 78b bestehen, so soll der Wahl nur entsprochen werden, wenn die Erbringung der Leistung in dieser Einrichtung nach Maßgabe des Hilfeplans nach Absatz 2 geboten ist.

(2) Die Entscheidung über die im Einzelfall angezeigte Hilfeart soll, wenn Hilfe voraussichtlich für längere Zeit zu leisten ist, im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte getroffen werden. Als Grundlage für die Ausgestaltung der Hilfe sollen sie zusammen mit dem Personensorgeberechtigten und dem Kind oder dem Jugendlichen einen Hilfeplan aufstellen, der Feststellungen über den Bedarf, die zu gewährende Art der Hilfe sowie die notwendigen Leistungen enthält; sie sollen regelmäßig prüfen, ob die gewählte Hilfeart weiterhin geeignet und notwendig ist. Werden bei der Durchführung der Hilfe andere Personen, Dienste oder Einrichtungen tätig, so sind sie oder deren Mitarbeiter an der Aufstellung des Hilfeplans und seiner Überprüfung zu beteiligen. Erscheinen Maßnahmen der beruflichen Eingliederung erforderlich, so sollen auch die für die Eingliederung zuständigen Stellen beteiligt werden.

(3) Erscheinen Hilfen nach § 35a erforderlich, so soll bei der Aufstellung und Änderung des Hilfeplans sowie bei der Durchführung der Hilfe die Person, die eine Stellungnahme nach § 35a Abs. 1a abgegeben hat, beteiligt werden.

(4) Vor einer Entscheidung über die Gewährung einer Hilfe, die ganz oder teilweise im Ausland erbracht wird, soll zur Feststellung einer seelischen Störung mit Krankheitswert die Stellungnahme einer in § 35a Abs. 1a Satz 1 genannten Person eingeholt werden.

¹ Plaßmeyer, F., Kohlmeyer, M., - „Finanzierungsmodelle im Kontext von wirkungsorientierter Steuerung der Hilfen zur Erziehung“ in Wirkungsorientierte Jugendhilfe, ISA, Münster, 2009, Band 07, S. 14 - 16

¹16 Vgl. Plasmeyer, Frank, Die Finanzierung von „Flexiblen Erziehungshilfen“ in Nordrhein-Westfalen. In: Landschaftsverband Westfalen-Lippe – Landesjugendamt (Hg.), Flexibilisierung erzieherischer Hilfen, 2000, S. 24 ff.

REVIEW
THE METHODOLOGY OF EDUCATING SPEECH IN PRE-SCHOOL EDUCATION – AN EARLY EDUCATION BASED APPROACH*

Voiculescu FLOREA, PhD
“1 Decembrie 1918” University, Alba-Iulia

Approaching pre-school education from based on early education, officially assumed through the *Curriculum for pre-school education* (2008) and through the document entitled *Fundamental Guide marks in learning and early development at children from birth to the age of seven* (approved by the order of the Ministry of Education no 3851/2010), brought about the necessity to reconsider initial and lifelong training at pre-school teachers. Even if the experience of those years when the new curriculum has been implemented, revealed progress towards the integration of pre-school education as a decisive part of early education, still there are numerous challenges and opportunities that have to be revalued. We are referring to aspects like organizing learning activities on experiential fields and correlating the later to the fields of child's personality development. We also refer to combining discipline related activities with integrated ones, to organizing the syllabus on units, to integrating games in different activities (routines, transitions, learning activities).

In this context, Gabriela Kelemen's book, is a successful approach to the methodology of educating speech in pre-school education based on the concept of early education. In connection with new curricular approaches, the book is illustrative as a model of correlation between the field of child's personality development (*The development of speech and communication*) and an experiential field in the structure of the curriculum (*Language and communication*), in the same time, offering guide marks for a more general model of the concept of child's global development. (central concept in the new vision upon early education).

From this perspective, the book begins with a chapter dedicated to the outline of a conceptual framework regarding communication and speech, where the author synthetically presents groups of information chosen according to their relevance for the didactic activity. She has presented well known theories and models regarding speech and communication (Chomsky, Skinner, Bandura, Brown), she has synthetized the main indicators of child's speech evolution from birth to the age of 6, she described the speech functions, presented the structure and the process of communication at pre-school level. The components of the communication ability are presented at the end of the chapter.

* Kelemen Gabriela (2012), *Metodica educării limbajului la nivel de învățământ preșcolar*, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, Arad.

The 2nd chapter is dedicated to the goal and the objectives of the methodology of speech education and the presentation of the experiential field *Language and communication*, from the perspective of early education. The reader can find here information regarding the aims and objectives of this field, models of didactic planning for different types of activity. From the 3rd chapter, dedicated to activities of speech education in kindergarten, we want to draw attention on the paragraph referring to evaluation, where the author presents evaluation sheets adapted to this type of activities.

As expected in a methodology book, the most important chapter is dedicated to *specific forms of carrying out activities in the field of speech education*. Under this title, the author describes and exemplifies the didactic game, teacher's stories, children's stories (with their various forms) memorizing, conversation and image based reading. The presentation of these forms highlights the experience that the author has in pre-school education, in general, and in speech education, in particular. We notice the systematization, clarity and the highly applicative value of the work.

A selection of recommended contents would involve:

- Applications of activity planning based on didactic games (pp. 138-150) presented for each group (primary, middle, secondary, preparation), which allows us to notice the progress of this learning method throughout pre-school period;
- Applications of activity planning based on teacher's stories and children's retellings (pp. 158-167) for each group.
- Considerations and exemplifications based on memorizing and conversation as forms of learning activity;

The book contains several methodology issues for which Gabriela Kelemen finds proper solutions. Among these, we would like to recommend the readers:

- Educating speech from an integrated perspective, by presenting some models of curricular integration and relevant applications for the way in which only one integrated activity can fulfil objectives of several experiential fields;
- Presentation and exemplification of certain methods of prevention and removal of speech difficulties at children;

On the whole, the book stands out as a clear and systematic approach that reconstructs the logic of construction and concept derivation, allowing the reader a progressive familiarization with concepts, methods and applications from the field of speech education at pre-school children. Each chapter is organized as a logical succession of ideas and concepts, favouring a fluent reading, with heuristic elements that urge to reflection. Shortly, the book is an useful tool both for students that train to become teachers, and for teachers who are interested in broadening their knowledge in the field of educating speech in pre-school education.

Ultimele apariții editoriale primite la redacție:

- Mihuț, Lizica, *Universitatea „Aurel Vlaicu” 2011 - 2012*, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, Arad, 2010.
- Ionescu, Miron, *Instrucție și educație. Paradigme, strategii, orientări, modele*, Cluj- Napoca, 2007
- Ionescu, Miron, Bocoș, Mușata, (coord.), *Tratat de didactică modernă*, Editura Paralela 45, Pitești, 2009.
- Moscovici, Serge, *Psihologia socială sau mașina de fabricat zei*, Editura Universității Al. I. Cuza, Iași, 1995.
- Rogers, Carl R., *A deveni o persoană. Perspectiva unui terapeut*, Editura Trei, București, 2008.
- Visscher, Pierre De, Neculau, Adrian, *Dinamica grupurilor. Texte de bază*, Editura Polirom, Iași, 2005.
- Vlăsceanu, M., *Organizații și comportament organizațional*, Editura Polirom, Iași, 2003.
- Herlo, Dorin, Piscanu, Camelia, *Curriculum centrat pe elev și implicațiile sale în învățământul preuniversitar*, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, Arad, 2010.
- Cinci, Eugen, *Album cultural bănățean*, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, Arad, 2010.
- Ilica, Anton, *Psihologia comunicării și dinamica grupurilor organizate*, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, Arad, 2010.
- Ilica, Anton, *Paradigme pedagogice*, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, Arad, 2012.
- Kelemen, Gabriela, *Pedagogia învățământului primar și preșcolar*, Universității „Aurel Vlaicu”, Arad, 2012.
- Academia Pedagogică din Vârșeț, *Zbornik*, Editura Triton, Vârșeț, Serbia, ISSN 1820-1911
- Facultatea Pedagogică "Tessedik Samuel", *Diskurzus*, Szarvas, Hungary, ISSN 1589-2662

Editura Universității „Aurel Vlaicu” Arad
• Acreditată CNCSIS •
Arad, str. E. Drăgoi, nr. 2-4 • Telefon: 0257-219555 •
E-mail: editura uav@yahoo.com

Tipar executat la
Tipografia Promun,
Arad, str. Feleacului nr. 1, tel. Fax: 0257 251 711, România