

Anuarul învățământului special și special integrat mureșean, 2019



Inspectoratul Școlar Județean Mureș

**Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1, Târgu
Mureș**

**Coordonatori:
Anișoara MOGA
Cristina Irina MURVAI**

Anuarul învățământului special și special integrat mureșean, 2019

**Târgu Mureș
2019**

ISBN 978-973-0-29284-8

**Anuarul învățământului special
și special integrat mureșean, 2019**

Mulțumim colaboratorilor:

**Inspectoratul Școlar Județean Mureș
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1, Târgu Mureș
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.2, Târgu Mureș
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr.3, Reghin
Școala Gimnazială Iernut; Liceul Teoretic "Samuil Micu", Sărmașu
Grupul Școlar "Domokos Kazmer", Sovata
Gimnaziul Dacia, Târgu Mureș
Gimnaziul "Serafim Duicu", Târgu Mureș
Gimnaziul "George Coșbuc", Târgu Mureș
Școala Gimnazială Acățari
Școala Gimnazială "Dosa Daniel", Valea Izvoarelor
Grădinița cu Program Prelungit "Arlecchino", Târgu Mureș
Școala Gimnazială Ibănești
Școala Gimnazială "Teleki Domokos", Gornești
Universitatea "Dimitrie Cantemir", Târgu Mureș
Sindicatul din Învățământ "Spiru Haret" Mureș**

Colectiv de coordonare

**Inspector Școlar General, Prof. Ing. Macarie IOAN,
Insp. pentru Învățământ Special și Special Integrat, Prof. Simona Elena TURCU,
Dir. CȘEI Nr. 1, Prof. Anișoara MOGA, Dir. Adj. CȘEI Nr. 1, prof. Csilla
PETERFFY, Prof. Tatiana PESCARI, prof. Ioan SOCOL, prof. Adriana OPREA,
prof. Cristina MURVAI**

Colectiv de redacție:

prof. Carmen Vasilica PETRESCU, prof. Eموke BALLA

Coperta:

Prof. Nicolae-Lucian MOLDOVAN

ISBN 978-973-0-29284-8

Cuprins

CUVÂNT ÎNAINTE, Insp. Șc. Gen. Prof. Ing. Ioan MACARIE , <i>Inspectoratul Școlar Județean Mureș</i>	7
Școala ca organizație care învață – exemplul Centrului Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 1 Târgu Mureș, Prof. Anișoara MOGA , <i>Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș</i>	9
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr.3 Reghin– 60 de ani de învățământ profesional special, Prof. Ioan SOCOL , <i>Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.3 Reghin</i>	15
MÂINE VOI MUNCII ȘI EU! – Proiect educațional, Prof. Virginica MARCOS , <i>Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș</i>	22
Prietenie, respect, solidaritate, Prof. Niculina Maria GRAUR , <i>Școala Gimnazială Ibănești ...</i>	27
Parteneriatele educaționale - mijloc de comunicare, implicare, dăruire și cunoaștere, Prof. Alina VĂIDEAN , <i>Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 2 Târgu Mureș</i>	29
Modelul de predare a conceptelor pe baza teoriei lui M. J. Nyborg, Prof. Csilla PETERFFY , Prof. Erzsebet MOLDOVAN , <i>Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș</i> ...	32
Amorsajul negativ la copiii cu sindromul deficitului de atenție și hiperactivitate, Prof. Tatiana-Ana PESCARI , <i>Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.2 Târgu Mureș</i>	36
Consilierea psihologică – necesitate și beneficii în procesul de construcție a identității de sine la adolescenții cu dizabilitate intelectuală, Prof. Cristina Irina MURVAI , <i>Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș</i>	47
Mijloace expresive utilizate în psihoterapia copilului, Prof. Melania HĂRȘAN , <i>Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș</i>	57
Drama creativă pentru copii cu nevoi speciale, Prof. Orsolya BARTHA , Prof. Eugenia Roxana DIN , Prof. Maria NEMEȘ , Prof. Mihaela Dana REBRIȘOREAN , Prof. Éva Andrea ZEMBERA , <i>Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș</i>	63
Învățarea socio-emoțională, Prof. Veronica COMES , <i>Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș</i>	72
Funcții, cerințe și beneficii ale poveștilor terapeutice, Prof. Maria NEMEȘ , <i>Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș</i>	75

Intervenția psihologică cu ajutorul basmului terapeutic, Prof. Hilda HARAI –SZABO , Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș.....	80
Dezvoltarea asertivității prin exerciții și tehnici de comunicare, Prof. Zsuzsánna KELEMEN , Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș	84
Evaluarea deprinderilor sociale la copiii cu dizabilități intelectuale și la copiii valizi - Studiu comparativ, Prof. Cornelia RUS , Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș	89
Jocul didactic, metodă eficientă de învățare în învățământul special, Prof. Mihaela ȚAMBREA , Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș	94
Folosirea terapiei prin joc la clasele cu CES, Prof. Luminița CRAȘOVAN , Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș	97
Particularitățile limbajului la copii cu dizabilitate intelectuală, Prof. Mihaela Alexandrina MOLDOVAN , Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș	100
Direcții și programe terapeutice în vederea dezvoltării abilităților lexico-semantice la copiii cu dizabilitate intelectuală, Prof. Roxana DIN , Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș.....	105
Cum comunicăm cu copiii cu cerințe educaționale speciale, Prof. Adriana OPREA , Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.3 Reghin.....	115
Bilingvismul – aspecte teoretice și implicații psihopedagogice, Prof. Violeta Maria ANDRIEȘ , Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș	121
Dezvoltarea vocabularului la copilul cu nevoi speciale prin jocul didactic, Prof. Greta MATEI , Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș	128
Tehnici de învățare folosite în corectarea limbajului scris – citit, Prof. Carmen FILOTE , Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș	132
Jocul didactic și importanța lui în dezvoltarea capacității de comunicare orală la preșcolari, Prof. Camelia Angelica DÂMBEAN , Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș	135
Motivația, Prof. Dana REBRIȘOREAN , Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș	140
Istoric și progrese în desenul unui copil cu autism, Prof. Orsolya BARTHA , Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș	144
Efectele utilizării meloterapiei asupra abilității de menținere a atenției la copiii cu dizabilități intelectuale, Insp. Șc. Prof. Simona Elena TURCU , Inspectoratul Școlar Județean Mureș...	148

Recuperarea motricității fine la copii cu Sindrom Down, Prof. Emese Csilla LUCA , <i>Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.2 Târgu Mureș</i>	156
Studiu de cercetare privind dezvoltarea psihomotricității la copiii cu dizabilități prin activități de grup integrate într-un program de dezvoltare psihomotorie prin Terapia 3C, Prof. Carmen Ana Maria MUNTEAN , <i>Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.2 Târgu Mureș</i>	162
Rolul kinetoterapiei în dezvoltarea echilibrului la copiii cu CES, Prof. Nicolae Lucian MOLDOVAN , <i>Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș</i>	171
Metode de recuperare a piciorului plat, Prof. Enikő Gabriela PAPP , <i>Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.2 Târgu Mureș</i>	178
Rolul familiei în dezvoltarea copilului special, Prof. Ana ȘUTEU , <i>Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș</i>	184
Provocări în educarea copiilor cu nevoi speciale, Prof. Dr. Claudia Doina GREC , <i>Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș</i>	189
Educația incluzivă. Analiză comparativă între sistemul de învățământ românesc și sistemul de învățământ italian, Prof. Sorina-Mihaela BĂLAN , <i>Universitatea Dumitrie Cantemir Târgu Mureș</i>	192
Rolul factorilor educativi în realizarea educației incluzive, Prof. Lucia POP , <i>Grădinița Arlechino Târgu Mureș</i>	198
Pas cu pas în educație, Prof. Maria REZI , <i>Sindicatul din Învățământ,,Spiru Haret” Mureș</i> ..	203
Integrarea în colectivul clasei a elevilor cu CES - modalități eficiente, Prof. Anisia Elena JUCAN , <i>Liceul Teoretic ”Samuil Micu” Sărmașu</i>	207
Formarea și dezvoltarea profesională continuă a personalului didactic în contextul educației incluzive, Prof. Ioan MOLDOVAN , Prof. Sorina-Mihaela BĂLAN , <i>Universitatea Dumitrie Cantemir Târgu Mureș</i>	211
Evaluarea inteligenței emoționale la cadrele didactice din învățământul de masă și cel special - Studiu comparativ, Prof. Mihaela-Loredana MOLDOVAN , <i>Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș</i>	219
Transformarea financiară totală – proiectul rezultatelor confirmat pentru constituirea financiară stabilită, Contabil Șef Luminița ANDONE , <i>Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș</i>	223

CUVÂNT ÎNAINTE

Îmi revine plăcuta bucurie profesională de a semna cuvântul – înainte al unei noi publicații ce poartă amprenta și mărturia muncii specialiștilor din educația specială și special-integrată mureșană, **Anuarul învățământului special și special integrat mureșean**. Întâmpin cu admirație acest demers care vine să susțină procesul de integrare școlară și socială a copiilor cu cerințe educaționale speciale, prin a fi dovadă și totodată, exemplu de abordări, modalități și tehnici concrete de diferențiere și individualizare a educării și integrării acestora.

Prezentul volum dezvoltă teme relevante pentru sfera educației și integrării copiilor cu cerințe educative speciale, împărtășind și reunind experiențe valoroase de activitate didactică și terapeutică a specialiștilor din sistemul de învățământ special și special integrat - psihologi, psihopedagogi, profesori de psihopedagogie specială, profesori itineranți, consilieri școlari, kinetoterapeuți, asistenți sociali, responsabili finaciari. Constituind deopotrivă, puncte de reper și în același timp, o invitație la inițiativă didactică și atitudine educațională proactivă, lucrarea cuprinde exemple de strategii psihopedagogice de adaptare a procesului instructiv-educativ la potențialul intelectual, interesele, ritmul și stilul de învățare al elevilor; aplicații cu caracter interactiv, ludic, incluzând resurse TIC; metode și strategii de formare și consolidare a pattern-urilor comportamentale necesare integrării socio-profesionale a elevilor cu cerințe educaționale speciale; strategii de optimizare a activității de asistență psihopedagogică și a organizării serviciilor educaționale; intervenții terapeutice alternative și activități inovatoare de tip non-formal care facilitează dobândirea deprinderilor de viață independentă și susțin dezvoltarea unei personalități armonioase, pregătite pentru a se integra în comunitatea extinsă și diversă din care acești elevi sunt parte.

Apreciez cu sinceritate calitatea muncii specialiștilor din învățământul special și special integrat și efortul lor constant de a identifica soluții cu caracter funcțional care să aducă un plus de valoare în calitatea vieții acestor copii. În această lumină, consider prezentul material, în ansamblul lui, ca reprezentând o invitație, un imbold la acțiune, la reflecție profesională, la schimbare de atitudine pentru orice cadru didactic, fie că face parte din învățământul special și special integrat sau din învățământul de masă.

Aspectele relevate de rezultatele cercetărilor, al exemplelor de bună practică sau de propunerile inovatoare prezentate în acest volum pot fi surse de inspirație pentru toții actorii educaționali care își propun un demers didactic centrat pe diferențiere și individualizare din perspectivă prerogativelor școlii incluzive.

Închei astfel, cu un îndemn pentru valorificarea unei permanente comunicării și cooperări în grupa largă de profesioniști ce intervin în punerea în practică a principiului normalizării și integrării. De aceea, întâmpin cu prețuire această primă inițiativă reprezentată de volumul **Anuarul învățământului special și special integrat mureșean** și încurajez continuarea acestui demers ce coroborează domeniul teoriei, cercetării și practicii, ca și condiții semnificative ale realizării integrării școlare și sociale a elevilor cu cerințe educative speciale.

INSPECTOR ȘCOLAR GENERAL,

Prof. Ing. Ioan MACARIE

Școala ca organizație care învață – exemplul Centrului Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 1 Târgu Mureș

Prof. Anișoara MOGA,

Dir. Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 1 Târgu Mureș

Interacțiunile dintre oameni și prezența unor obiective comune, sunt aspectele ce definesc, în general, o organizație. Școala, instituția de învățământ, se încadrează în aceste coordonate, deci este o organizație, iar contextul social și structural în care funcționează, pe lângă caracteristicile și particularitățile proprii fiecărei entități de acest gen, îi imprimă un parcurs cu multiple oportunități ce pot fi valorificate. Acest parcurs poate fi cel al *organizației care învață*, ceea ce înseamnă că, în urma analizei realității în care există, și-a proiectat o direcție clară de dezvoltare, traiectorie în funcție de care își planifică activitatea în mod eficient și flexibil. Totodată, sistemul de referință al învățării, nu este subiectul care învață în cadrul organizației, ci organizația în ansamblu.

Învățarea continuă este principiul prețuit și valorificat la nivelul organizațiilor care învață, eficiența acestuia fiind evidențiată când fiecare experiență este considerată drept o oportunitate pentru a învăța. Caracteristicile *organizației care învață*, conform fondatorului conceptului, Peter Senge, în lucrarea „*A cincea disciplină. Arta și practica organizațiilor care învață*”, sunt următoarele:

- oamenii își dezvoltă în mod continuu capacitatea de a obține rezultatele pe care le doresc cu adevărat;
- sunt dezvoltate și cultivate noi modele de gândire, în care aspirațiile comune sunt adoptate în mod liber și în care oamenii învață permanent să facă totul împreună;
- furnizează continuu oportunități de învățare pentru toți componenții ei; asigură îmbinarea performanței individuale cu performanța organizațională;
- sprijină cercetarea, dialogul, punerea de întrebări și îi face pe oameni să fie mai deschiși și să își asume riscuri;
- consideră tensiunea creatoare ca o sursă de energie și de reînnoire.

Conform opiniei lui Peter Senge, „organizația care învață” este caracterizată prin cinci dimensiuni: gândirea sistemică; măiestrie personală; modele mentale; existența unei viziuni comune; învățarea în echipă.

1. *Gândirea sistemică* - este elementul esențial al „organizațiilor care învață“. Fiecare dintre componentii organizației își cunoaște sarcinile proprii și înțelege modul în care acestea interacționează cu sarcinile celorlalți în procesul global de oferire a bunurilor și serviciilor.
2. *Măiestrie personală* - toți membrii organizației sunt preocupați de cât mai buna cunoaștere a sarcinilor ce le revin. În felul acesta, organizația poate depăși cu succes toate problemele cu care se confruntă.
3. *Modele mentale* - construirea, în mod explicit, a unor modele mentale asupra a ceea ce membrii organizației tind să devină sau să facă. Acestea permit o profundă și integrată analiză critică a faptelor, conceperea de generalizări și elaborarea unor imagini care influențează modul în care oamenii înțeleg lumea și acționează.
4. *Existența unei viziuni comune* - aceasta permite ca toți angajații să aibă o percepție clară privind viziunea organizației și face posibil ca fiecare angajat să acționeze în mod conștient pentru transpunerea viziunii în practică.
5. *Învățarea în echipă* - toți membrii organizației lucrează împreună, concep soluții de rezolvare a noilor probleme și le aplică tot împreună.

Pentru transpunerea în practică a principiilor „organizației care învață“, între activitățile acestora se regăsesc experimentarea unor noi modalități de abordare a diferitelor situații și provocări, învățarea din propria experiență și recunoașterea greșelilor, învățarea din experiența altora și prin preluarea unora dintre practicile de succes ale acestora.

Raportat la perspectiva expusă mai sus, valorile urmărite în cultura organizațională a Centrului Școlar pentru Educație Nr. 1 Târgu Mureș vizează, spre exemplu, respectul pentru persoana cu dizabilități, crearea unui mediu școlar prietenos și de calitate, dorința de a învinge și de a reuși, asumarea răspunderii personale, deschidere față de schimbare și încrederea în sine. Astfel, dorim permanent să ne consolidăm poziția de verigă valoroasă în sistemul rețelei de suport adresat persoanelor cu dizabilități, oferta educațională a instituției noastre cuprinzând:

- asigurarea intervenției timpurii pentru copiii cu dizabilități senzoriale și/sau de intelect, moderate, severe și asociate;
- școlarizarea copiilor cu diverse tipuri și grade de dizabilități;

- recuperare – compensare prin terapii specifice, atât pentru copiii cu cerințe educaționale speciale din școala noastră, cât și pentru cei integrați în învățământul de masă;
- servicii de evaluare complexă;
- informare și consiliere pentru familiile copiilor cu cerințe educaționale speciale.

Calitatea și performanța acestor activități sunt asigurate de echipa multidisciplinară de profesioniști alcătuită din profesori psihopedagogi, logopezi, educatori, kinetoterapeuți, cadre didactice de sprijin, asistent social și asistent medical.

În ultimii ani, Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș s-a încadrat pe o traiectorie de dezvoltare organizațională și prin intermediul proiectelor educaționale. Pornind de la cele derulate la nivelul instituției, școala noastră a învățat treptat să dezvolte și implementeze, pas cu pas, în parteneriat cu alte instituții, diverse proiecte regionale, naționale și internaționale.

Le voi aminti, în continuare, pe câteva dintre ele, pentru a evidenția acest traseu, parcurs treaptă cu treaptă, pornind de la idei frumoase pe care le-am dezvoltat doar între noi, în spațiul școlii, alăturându-ne apoi unor propuneri din orașul, județul sau țara noastră, și până la a participa la evenimente în diferite țări europene.

CĂLĂTORIND PRIN EUROPA - Evocarea specificului cultural a cinci țări europene în activități educative, care să prilejuiască elevilor C.Ș.E.I. Nr.1 Târgu Mureș contactul cu cât mai multe caracteristici ale acestor națiuni, prin intermediul imaginii, sunetului, mișcării și gustului.



HEARTMATE – activități de pictură derulate cu voluntari, elevi ai Liceului de Artă.



ATELIERELE ANOTIMPURILOR –

diverse tipuri de activități inedite și interesante pentru marcarea și conștientizarea schimbărilor din natură.



STRATEGIA NAȚIONALĂ DE ACȚIUNE COMUNITARĂ

- activități artistice derulate în parteneriat cu elevi din învățământul de masă.



OLIMPIADELE KAUFLAND, proiect educațional derulat la nivel național - s-au realizat 50 de activități din toate categoriile prevăzute de acest program: mediu, sport și sănătate; știință, cultură și sănătate; creativitate și tradiții.



"INIMI PENTRU INIMI" - dedicat Zilei Internaționale a Persoanelor cu Dizabilități
Prilejuiește diverse acțiuni pentru
promovarea solidarității, toleranței și respectului.



FESTIVALUL NAȚIONAL DE TALENTE ARTISTICE



"DESCOPĂR FRUMOSUL DIN MINE"



Inclus în CAEN și ajuns la cea de-a IV-a ediție, acest Festival, inițiat și organizat an de an de școala noastră, își propune să aducă, de fiecare dată, o nouă contribuție la procesul complex și îndelungat al integrării persoanelor cu dizabilități. Crezul nostru este că acești elevi pot, vor și merită să participe, în cât mai multe forme, la viața socială a comunității, școlii, revenindu-i rolul prioritar de a le crea și facilita astfel de experiențe.

"Binele, Adevărul și Frumosul sunt valorile esențiale pe care școala le poate transmite. Binele și Frumosul sunt ale copiilor cu dizabilități pe scena Festivalului, iar integrarea lor este Adevărul acestui Festival !" - este motto-ul cu care am pornit la drum în organizarea ediției curente, iar feed-backul pozitiv al tuturor celor peste 250 de participanți anuali, elevi din întreaga țară alături de cadrele didactice dedicate care i-au pregătit, ne motivează în a continua. Interesul larg pe care l-a stârnit și succesul întregului proiect este datorat și aportului și susținerii active din partea factorilor implicați: Primăria Municipiului Târgu Mureș, al cărui sprijin îl obținem în urma participării la Concursul de proiecte destinat instituțiilor de învățământ, Consiliul Județean Mureș, Asociația "Șanse pentru Toți", Ansamblul Artistic Profesionist "Mureșul".

"ZÂMBET DE COPIL" - participări cu formații artistice la Festivaluri Internaționale din Italia, Macedonia, Grecia, Muntenegru. Premiile obținute de echipa CȘEI Nr.1 Târgu Mureș au evidențiat potențialul valoros al elevilor cu CES.



**"BALANCE – O ȘCOALĂ MAI BUNĂ PENTRU O VIAȚĂ MAI BUNĂ"-
PROIECT ERASMUS+**



Derulat în perioada septembrie 2018 – octombrie 2019, primul nostru proiect Erasmus+ are ca scop dezvoltarea unui plan de acțiune pentru prevenirea violenței, managementul conflictelor și optimizarea incluziunii școlare și sociale a elevilor cu cerințe educaționale speciale. Astfel, ne-am propus cunoașterea, dezvoltarea și implementarea unui pachet de măsuri care să cuprindă competențe profesionale, conținuturi curriculare, strategii manageriale, metode, mijloace și tehnici inovative care să servească atingerii scopului propus.

Activitățile proiectului cuprind:

- Participarea unui număr de 15 cadre didactice ale școlii la 3 cursuri de formare profesională, 5 persoane/curs: "Teaching strategies, conflict management and emotional literacy" (Barcelona), "Creative drama for pupils with special needs" (Berlin), Towards the Inclusive Classroom: Special Needs Children (Leiria)
- Implementarea metodelor, tehnicilor și instrumentelor, dobândite la cursurile de formare, în activitățile directe cu elevii;
- Workshop-uri cu cadre didactice, părinți, specialiști;
- Elaborarea planului de acțiune pentru prevenirea violenței, managementul conflictelor și optimizarea incluziunii școlare și sociale a elevilor cu cerințe educative speciale;
- Activități de diseminare la nivel local, județean și național.

Impactul asupra participanților la cele 3 mobilități de formare profesională vizează: îmbunătățirea competențelor de gestionare a situațiilor conflictuale în spațiul școlar, dezvoltarea competențelor privind utilizarea unor metode creative în activitatea didactică, creșterea capacității de a răspunde nevoilor persoanelor cu dizabilități, o mai bună cunoaștere a strategiilor, metodelor și sistemelor incluzive eficiente din diferite țări, creșterea motivației și a satisfacției în activitatea de zi cu zi, oportunități sporite pentru dezvoltarea profesională, personală și a carierei și, nu în ultimul rând, îmbunătățirea competențelor lingvistice.

Pentru elevi, acest proiect crează oportunitatea dezvoltării inteligenței emoționale și competențelor sociale, reducerea comportamentelor indezirabile, diminuarea frecvenței și intensității conflictelor între ei, creșterea gradului de integrare școlară și socială a acestora.

În ansamblu, impactul proiectului asupra instituției noastre, se va regăsi în creșterea calității actului educațional oferit de școală, diversificarea ofertei școlare, îmbunătățirea calificărilor cadrelor didactice, un mediu mai modern, mai dinamic în cadrul instituției, pregătit să integreze bune practici și metode noi în activitățile de zi cu zi, creșterea prestigiului instituției la nivel local, național și internațional.

În acest context, beneficiile pe termen lung vizează: implementarea anuală a planului de acțiune pentru prevenirea violenței, managementul conflictelor și optimizarea incluziunii școlare și sociale a elevilor cu cerințe educative speciale și cuprinderea acestora în Planul de Dezvoltare Instituțională; alinierea învățământului incluziv la standardele europene; dezvoltarea contactelor pentru împărtășirea bunelor practici; identificarea de potențiali parteneri pentru noi proiecte Erasmus+.

Toate aceste proiecte amintite, sunt relevante pentru parcursul ascendent pe care ne încadrăm ca instituție școlară, iar dorința și acțiunile ne sunt consecvente cu continuarea lui, valorificând la maxim fiecare oportunitate de învățare, convinși fiind că, și în această arie, a proiectelor educaționale, învățarea înseamnă dezvoltare.

Bibliografie: Senge P. (2012), *A cincea disciplină. Arta și practica organizațiilor care învață*, Businessstech

Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr.3 Reghin– 60 de ani de învățământ profesional special

Prof. Ioan SOCOL,

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.3 Reghin



PREZENTAREA UNITĂȚII DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Date de contact :

- Unitatea școlară: CENTRUL ȘCOLAR DE EDUCAȚIE INCLUZIVĂ NR.3
- Adresa unității: Reghin, Str. Castelului Nr.12, Jud. Mureș
- Telefon/Fax: 0265/514318 și 514319
- E-mail: centruincluzivreghin@yahoo.com
- Programul școlii: 8.00-15.00, un schimb
- Limba de predare: româna

Istoricul învățământului special la Reghin

Primele preocupări organizate față de persoanele cu deficiențe au avut caracter de asistență socială.

Din anul 1951 în baza Decretului nr.91 pentru completarea învățământului preșcolar și de cultură generală a deficienților psihici și senzoriali, care aparțineau Ministerului Învățământului, se înființa învățământul pentru deficienți din subordinea Ministerului Muncii care era orientat în două direcții :

1. Spre profesionalizarea deficienților recuperabili în școli profesionale, tehnice și licee de specialitate.
2. Spre ocrotirea, instruirea și pregătirea pentru activități protejate a celor parțial recuperabili, prin cămine-școală și cămine atelier.

Pentru deficienții nerecuperabili ocrotirea se realiza în cămine-spital aparținătoare Ministerului Sănătății.

Noul sistem însemna un progres, punându-se oficial problema profesionalizării deficienților în școli profesionale și o preprofesionalizare în căminele-școală, cu intenția bine definită de a-i sprijini să se integreze mai bine, la absolvirea școlii, în activitatea socio-profesională. În scopul unei bune integrări profesionale exista preocuparea de a-i pregăti în meserii accesibile tipului și gradului deficienței.

Învățământul profesional special se organiza pe 4 categorii, cu durată de școlarizare prelungită, cu câte un an pentru fiecare grad de deficiență.

Astfel, elevii de categoria I făceau 3 ani de școală profesională specială, categoria a II-a 4 ani, categoria a III-a 5 ani iar categoria a IV-a 6 ani. De obicei absolvenții categoriei a IV-a și chiar unii din a III-a, care nu își puteau însuși corespunzător o meserie, erau dirijați spre cămine-atelier unde puteau fi ocrotiți toată viața iar unii erau luați în familie.

În acest sistem învățământul special românesc s-a dezvoltat în paralel: școlile ajutătoare la Ministerul Învățământului iar școlile profesionale speciale și căminele de infirmi la Ministerul Muncii și Prevederilor Sociale.

Deși profesionalizarea surzilor și nevăzătorilor în școli profesionale speciale a început imediat după intrarea în vigoare a Decretului nr. 91 din 1951, profesionalizarea deficienților mintali stagnează, rezumându-se la timide preocupări de profesionalizare în căminele de infirmi care aveau efective eterogene ce cuprindeau deficienți de intelect în diferite grade și asocieri cu deficiențe de vedere, de auz, neuromotorii, de comportament și de vârste cuprinse între 8-9 ani până la 35-40 de ani și chiar peste.

Căminele-școală încep să aibă o pronunțată orientare spre activități practice. În acest context, la Căminul-școală nr.3 din Reghin-Apalina, nou înființat pe structura căminului de infirmi existent încă din anul 1954, s-a organizat în cursul anului 1956 câte un atelier de croitorie pentru femei, de agricultură, de tâmplărie, de confecționare a măturilor și periilor, iar din 1957 și unul de cizmărie.

Din anul școlar 1958-1959 s-a trecut la experimentarea profesionalizării propriu-zise a deficienților de intelect la Căminul-școală nr.3, Reghin-Apalina care, în urma rezultatelor pozitive în direcția profesionalizării s-a transformat, începând din anul școlar 1959-1960, în prima școală profesională pentru deficienți de intelect din România , primind denumirea de

Școala Profesională Specială nr.15. Cu această ocazie în școală s-a mai înființat și un atelier de țesătorie covoare.

Începând din acel moment se poate vorbi despre învățământul profesional special pentru elevi cu dizabilități intelectuale.

O bună parte a absolvenților școlilor ajutătoare și a căminelor-școală erau orientați pentru profesionalizare în școlile profesionale speciale pentru deficienți de intelect (care nu acopereau în totalitate cerințele de profesionalizare ale acestora).

Întregul învățământ special românesc funcționa în acea perioadă în baza legii nr.11/1968 privind învățământul din RSR și a Hotărârilor Consiliului de Miniștri nr.2681/1953 și nr.226/1968.

În noua Lege a Învățământului nr.28/1978 se menționa la art. 191 că ”pentru copiii cu deficiențe fizice sau intelectuale se organizează în condițiile legii, unități speciale de învățământ”.

Principala lege pe baza căreia funcționau unitățile de învățământ special din România era Legea nr. 3 din 1970 privind ocrotirea unor categorii de minori completată de câteva hotărâri ale Consiliului de Miniștri și Metodologii emise de Ministerul Învățământului.

În baza articolului 5 din lege toate unitățile destinate educării și pregătirii școlare și profesionale ale minorilor deficienți erau considerate instituții de ocrotire socială. În aceasta categorie intra și Școala Profesională Specială din Reghin.

Deși integrarea profesională a absolvenților școlilor profesionale speciale pentru deficienți mintali se aprecia în acea perioada de aproximativ 70% , se constatau unele deficiențe în orientarea și pregătirea lor profesională cauzate de :

- gama foarte îngustă de meserii pentru fete fapt pentru care s-a luat măsura demixtării școlilor profesionale și introducerea unor meserii specifice pentru fete;
- baza materială și didactică lipsită de suficiente mijloace moderne audio-vizuale, de mașini și utilaje moderne în ateliere;
- lipsa de suficiente cadre didactice și tehnice calificate;
- accentul prea mare care se punea pe producție;
- unele meserii care erau neadecvate pentru profesionalizarea elevilor cu deficiență medie și severă, meserii în care adaptarea și integrarea profesională era scăzută (instalator, forjor) și renunțarea la unele meserii potrivite pentru aceștia (reparații încălțăminte, confecționarea de măști și perii și agricultura).

În urma unui studiu efectuat în 1969 și a analizei neajunsurilor în domeniul profesionalizării deficienților mintali Ministerul Muncii a intensificat programul de investiții construind noi ateliere și școli, modernizându-le pe cele vechi și dotându-le cu noi utilaje (moderne pentru acea vreme), cu laboratoare și cabinete de specialitate. În paralel s-au îmbunătățit programele analitice, s-au editat manuale școlare speciale pentru aproape toate materiile de cultură generală și tehnică, au fost angajate cadre didactice calificate sau au fost stimulate să se califice și să se specializeze în domeniul psihopedagogiei speciale. Nivelul integrării socio-profesionale s-a menținut la un procent ridicat datorită calității profesionalizării și a interesului pentru urmărirea integrării socio-profesionale.

În organizarea sistemului rămâneau însă și câteva neajunsuri care îi diminuau eficiența, astfel :

- clasificarea deficienților în recuperabili, parțial recuperabili și nerecuperabili a dus la neglijarea și izolarea totală a celor clasificați ca nerecuperabili și scăderea răspunderii și preocupării pentru aplicarea unor terapii specifice eficiente;
- unitățile în care erau cuprinși deficienții erau considerate instituții de ocrotire socială și, de cele mai multe ori, prin sistemul de organizare, destul de închis, se ajungea ca la absolvirea școlii profesionale speciale aceștia să se descurce greu în viața socială având multă nevoie de sprijinul societății, chiar dacă din punct de vedere profesional erau destul de bine pregătiți;
- legătura dintre școlile ajutătoare, aparținătoare Ministerului Învățământului și școlile profesionale speciale din rețeaua Ministerului Muncii unde erau dirijați spre profesionalizare majoritatea absolvenților școlilor ajutătoare lipsea aproape total, neexistând o continuitate între planurile de învățământ și programele școlare ale acestor școli;
- orientarea profesională a absolvenților școlilor ajutătoare și a căminelor-școală era făcută de comisiile de diagnostic și triere care funcționau în afara învățământului, în policlinici. Acestea nu aveau mijloace obiective de depistare, și, de cele mai multe ori, nu cunoșteau nici ce meserii existau în fiecare școală profesională specială în care repartizau elevii. Membrii comisiilor nu cunoșteau condițiile la care trebuia să se adapteze elevii cu deficiențe și nici particularitățile lor de însușire a cunoștințelor și de formare a deprinderilor.

De cele mai multe ori, la intrarea în școala profesională specială elevii trebuiau reorientați spre meserii accesibile de către o comisie internă de orientare profesională.

După alți 10 ani, prin Hotărârea de guvern nr.1161 din 01.11.1990 tot învățământul special românesc trecea în subordinea Secretariatului de Stat pentru Handicapați.

În Legea nr. 53 din 1992 privind protecția specială a persoanelor cu handicap orientarea școlar-profesională, calificarea, sprijinirea încadrării în muncă și a integrării sociale a persoanelor handicapate precum și școlarizarea instituționalizată a copiilor cu diverse handicapuri aparținea inspectoratelor de stat teritoriale pentru handicapați din subordinea SSH.

Articolul 6 din Legea 53/1992 menționa că doar persoanele handicapate, ocrotite prin forme neinstituționalizate beneficiau de ”acordul liber și egal la orice instituție de învățământ obișnuit cu respectarea legislației de învățământ”. Se oferea astfel și unor persoane cu handicap posibilitatea să fie școlarizate în școala de masă.

În 1994, conform Hotărârii de Guvern nr.448 privind organizarea Ministerului Muncii și Protecției Sociale, unitățile de învățământ treceau din nou la Ministerul Învățământului, Secretariatului de Stat pentru Handicapați rămânându-i ca principală sarcină ”îndrumarea, coordonarea și supravegherea în domeniul protecției sociale pentru handicapați”.

Din acel moment întregul învățământ special românesc funcționează în subordinea Ministerului Învățământului iar din Legea învățământului nr. 84/1995, din Regulamentul de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar (1995) și din Regulamentul de organizare și funcționare a învățământului special (1999) reiese că învățământul special este parte integrantă a sistemului de învățământ românesc și că este un învățământ deschis, ne segregat, integrat.

Actualmente, Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr.3, înființat în anul 1959, ca prima școală specială destinată profesionalizării copiilor cu deficiență mintală, ca o necesitate privind școlarizarea și profesionalizarea copiilor cu cerințe educative speciale care au șanse limitate de acces la educație față de alți copii, funcționează cu toate nivelele de învățământ.

Oferta educațională:

Tipul școlii: Școală specială cu nivelurile de școlarizare Preșcolar, Primar, Gimnazial (clasele I- X) și Profesional special.

Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr.3, Reghin, instruește elevi/tineri cu dizabilități, pornind de la învățământul prescolar la învățământul primar, gimnazial , profesional unde îi

califică în diverse meserii. Școala are misiunea socială clară de a pregăti absolvenți cu competențe care să le permită plasarea pe traseul cel mai scurt spre angajare, integrare socio – profesională.

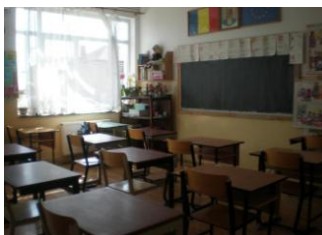
Pentru anul școlar 2019-2020, Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr.3, Reghin oferă posibilitatea absolvenților școlii profesionale de a obține un certificat de competențe profesionale nivel 3 la meseriile: Tâmplar universal, Confeccionier produse textile. Școala are posibilitatea de a școlariza și în domeniul Construcții, instalații și lucrări publice.

CSEI Nr.3, prin misiunea asumată organizează și desfășoară programe educaționale și terapeutic- recuperatorii a deficiențelor mentale ușoare, moderate, severe asociate și senzoriale printr-un tratament psihopedagogic complex, conturate pe principiile educației incluzive, formarea de capacități și abilități prin programul de terapie educațională complexă, asistenței și ocrotirii pentru copii cu nevoi speciale din unitatea noastră, sprijin educațional pentru elevii și tinerii cu CES încadrați în învățământul public, cu scopul dezvoltării autonomiei personale și sociale, responsabilizării, toleranței și încrederii de sine.

Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr.3, Reghin își propune, diversificarea serviciilor de asistență educațională și terapeutic-recuperatorie pentru copiii cu deficiență mintală de diverse grade din zona municipiului Reghin, servicii care vizează instrumentarea tuturor elevilor cu abilitatile necesare autonomiei personale, premise ale integrării socio-profesionale în funcție de potențialul individual.

Patrimoniul unității:

- Sală de clasă pentru preșcolari
- Săli de clasă/grupă
- Cabinete de terapii specifice și de compensare
- Cabinet de logopedie
- Cabinet de informatică
- Cabinete de kinetoterapie
- Cabinet medical
- Bibliotecă
- Sala profesorală
- Sală de sport
- Arhiva



- Garaje
- Teren de joacă
- Platformă mobilă pentru copii cu deficiente locomotorii
- Microbuz școlar (16+1 locuri)
- Microbuz (8+1 locuri)
- Autoturism Dacia
- Ateliere școlare (tâmplărie, croitorie, construcții)



Informații pentru părinți:

- Toate cursurile se desfășoară înainte de masă
- Un colectiv profesionist de cadre didactice titulare
- Siguranța elevilor în școală
- Ofertă curriculară diversificată
- Parteneriat educațional școală - părinți
- Întâlniri lunare cu părinții
- Asigurarea transportului elevilor din alte localități cu microguzele școlarele unității
- Activități extrașcolare diverse și adaptate elevilor.

MÂINE VOI MUNCII ȘI EU! – Proiect educațional

*Prof. psihopedagog: Virginica Amelica MARCOS,
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș*

TIPUL PROIECTULUI

Proiectul este unul de pregătire intensivă și complexă a elevilor pentru integrarea în muncă și societate, în momentul în care vor încheia acest ciclu școlar. Activitățile au fost proiectate să se desfășoare cu preponderență în comunitate.

GRUPUL ȚINTĂ

Proiectul se adresează elevilor clasei a V-a care prezintă dizabilitate intelectuală de la ușoară până la severă și dizabilități asociate: autism grefat; epilepsie; microcelalie; macrocefalie; neurofibromatoză; lipotrofie staturo-ponderală; tulburări de conduită. Acest proiect și se va derula pe o perioadă de patru ani școlari.

MOTIVAȚIE

Programele desfășurate în afara școlii oferă copiilor oportunitatea de a acționa cu succes într-o varietate de situații dificile care măresc încrederea în sine și eficiența personală. Caracterul provocator și imprevizibil al mediilor naturale solicită participanții să-și modifice comportamentul, sporindu-le autocontrolul și independența (J.Hattie și colaboratorii, 1997)

JUSTIFICAREA NECESITĂȚII IMPLEMENTĂRII PROIECTULUI

La copilul cu dizabilitate intelectuală, procesele psihice se caracterizează adesea prin lentoare, prin aspect fragmentar, prin fragilitate și instabilitate, influențând puternic eficiența activității de învățare. Pentru dezvoltarea personalității este deosebit de important ca activitatea să se desfășoare conștient, adică subiectul să înțeleagă, să poată verbaliza cauzele acțiunii, antecedentele sale (adică să o situeze într-un lanț de evenimente) și consecințe posibile sau dorite (capacitatea de previziune). La această categorie de subiecți, conștientizarea activității este dificilă datorită particularităților înțelegerii, datorită greutăților în sesizarea înălțărilor cauzale, în prevederea consecințelor, cât și datorită dificultăților de verbalizare. În învățare, deosebit de importantă este și motivația. Elevul cu dizabilitate intelectuală nu are o motivație temeinică și stabilă. Motivația este puternic impregnată de trăiri specifice, de sentimente de frustrare și chiar

de dramatizare a propriilor particularități și limite. Unii copii cu dizabilitate intelectuală prezintă și tulburări comportamentale impulsive la care se adaugă și deprinderi negative de conduită.

Activitatea înafara școlii, cu obiective clar stabilite și bine organizată, ajută elevul cu dizabilitate intelectuală să vină în contact direct cu obiectele studiate, să le manipuleze, să constate fenomenele, să observe consecințele intervenției lor și a omului în general asupra naturii. De asemenea, copilul cu dizabilitate intelectuală este mereu dispus de a ”evada” din spațiul restrâns al școlii. Îi plac ieșirile în aer liber, plimbările, ceea ce poate fi utilizat de către profesor ca un mobil al declanșării și menținerii motivației pozitive pentru învățare.

Dintr-un studiu efectuat în Scoția cu un grup de tineri cu dizabilitate intelectuală, incluși într-un program de educație în aer liber, s-au desprins două concluzii majore:

- a) o scădere a tensiunii și anxietății dar și a comportamentelor gălăgioase și agresive în cadrul grupului;
- b) o îmbunătățire a coeziunii de grup, a disponibilității de a participa la discuții și de a munci împreună.

Activitatea în comunitate produce efecte pozitive asupra elevilor:

- a) efecte la nivel personal: o mai bună capacitate de înțelegere a cunoștințelor; valori și sentimente pozitive față de mediul înconjurător; interacțiunea cu grupul; dezvoltarea personală (încrederea în sine, independență și eficiență personală); impact pozitiv asupra afectivității; îmbunătățirea motivației pentru învățare;
- b) efecte la nivel interpersonal: cooperare; comunicare interpersonală; luarea deciziilor; munca în echipă; managementul timpului; abilitate organizatorică.

DOMENIUL DE ACTIVITATE: Cunoștințe despre om și mediu

ETAPE DE DESFĂȘURARE

- 1. Povestea pâinii** – cls aV-a, 32 ore/an
- 2. De la lut... la casă** – cls.a VI-a, 32 ore/an
- 3. Corpul uman** – cls.a VII-a, 32ore /an
- 4. Ferma biodinamică** – cls.a VIII-a, 32 ore/an

Activitățile celor patru ani au fost proiectate în așa fel încât să existe interdependență între ele și continuitate, iar elevii să înțeleagă puternica legătură a omului cu vegetalul, animalul și mineralul.

OBIECTIVUL GENERAL

Dezvoltarea abilităților de explorare, investigare și experimentare a realității, folosind instrumente și procedee adecvate în vederea integrării în muncă și societate.

OBIECTIVE CADRU

- Cunoașterea și utilizarea în comunicare a unor termeni și concepte specifice științelor despre om și mediu
- Dezvoltarea abilităților de explorare, investigare și experimentare a realității, folosind instrumente și procedee adecvate
- Dezvoltarea interesului și formarea unei atitudini corecte față de mediu

OBIECTIVE DE REFERINȚĂ

- Observarea transformărilor prin care trece sămânța de grâu, de la semănare până la prepararea pâinii
- Sesizarea influenței factorilor de mediu asupra creșterii și dezvoltării plantelor
- Observarea faptului că fiecare plantă și animal crește într-un mediu specific
- Deosebirea rocilor, a pietrelor prețioase și semiprețioase
- Descoperirea materialelor de construcție începând de la cele preistorice până la cele actuale
- Efectuarea unor experimente, pe teme date
- Observarea și recunoașterea transformărilor din mediul înconjurător, în urma intervenției omului
- Manifestarea curiozității față de fenomenele întâlnite
- Interacțiunea dintre elevi, elevi-profesor, elevi-oamenii din comunitate, în vederea îndeplinirii scopului comun

EXEMPLE DE ACTIVITĂȚI

- Vizionări: diapozitive Power Point, filme;
- Vizite: la moară, la o fermă agricolă și una de animale, la un laborator de patiserie, la o carieră de piatră/lut, într-o piață, la muzeul naturii, la Baumax;
- Activități practice: confecționare de jardiniere, căsuțe din diverse materiale din natură, plantare de flori, legume, pomi, preparare de produse de patiserie, amplasarea diverselor organe ale corpului uman la locul potrivit în carcasa de plastic;

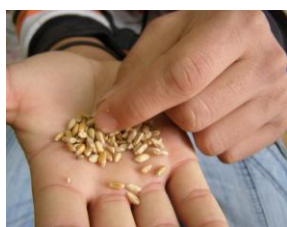
- Discuții de grup, discuții cu muncitorii.

EVALUARE

- Trecerea în revistă a tuturor etapelor proiectului;
- Confecționarea unui album cu pozele efectuate și materialele colecționate pe parcursul derulării proiectului;
- Confecționarea unor obiecte și a unor ansambluri, în limitele ofertei școlii;
- Discutarea stării de spirit a elevilor, pe parcursul derulării proiectului: cum s-au simțit, ce au gândit în diverse situații, ce le-a plăcut/ nu le-a plăcut.

CONCLUZII

- ❖ Contactul direct cu obiectele și fenomenele a contribuit la o mai bună înțelegere și valorificare a conținutului învățării, la amplificarea și optimizarea funcțiilor predării și la formarea de priceperi și deprinderi de muncă.
- ❖ Elevii au constatat că, în procesul muncii, sunt mult mai multe persoane implicate decât cele enumerate la începutul proiectului, că trebuie să respectăm și să prețuim munca acestor oameni și că orice activitate cere implicare și disciplină.
- ❖ Activitatea prin muncă contribuie la maturizarea vocațională și profesională a elevilor.
- ❖ S-a îmbunătățit comunicarea și cooperarea între elevi, dar și comunicarea cu persoanele cu care au venit în contact.
- ❖ A crescut motivația pentru învățare și s-au diminuat comportamentele agresive.





BIBLIOGRAFIE

Ausubel, D., Robinson, F., *Invățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*, E.D.P., București, 1981;

Bandura, A., *Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development Psychologist*, 1993;

Golu, M., *Fundamentele psihologiei*, Editura Fundației "România de mâine", București, 2000;

Ionescu, M., Radu, I., *Didactica modernă*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1995;

<http://www.derlogea.ro/8-articol-front-outdoor>

Prietenie, respect, solidaritate

*Prof. Inv. Primar Niculina Maria GRAUR,
Școala Gimnazială Ibănești*

Elevi din clasele a IV-a de la școlile din Ibănești au participat în data de 11.12.2018 la o activitate comună cu elevi din clasa a IV-a de la Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă Nr.1, din Târgu Mureș.

La invitația directorului adjunct, prof. Csilla Peterffy, zece elevi din clasele a IV-a de la Școala Gimnazială Ibănești, însoțiți de învățătoarele Camelia Alexandru și Mariana Gliga și Ingrid Dan, director al Școlii Gimnaziale Ibănești, au desfășurat, în Târgu Mureș, activități comune cu elevii de la Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1.

Elevii din clasele a IV-a de la școlile din Ibănești au fost așteptați și întâmpinați ca niște prieteni, au primit insigne cu harta României și mici cadouri drept amintire, lucrate chiar de elevii centrului din Târgu Mureș. Lucrând împreună au învățat să se completeze și să se ajute. Elevii din Târgu Mureș, dornici să facă lucrurile bine și să se apropie de noii lor prieteni, au fost receptivi și sociabili. Deși mulți cu tulburări de vorbire, au dorit să comunice, au fost curioși, au pus întrebări, iar băieții au fost foarte mândri să poată da mâna "ca bărbatii". De cealaltă parte, Mariana Gliga a fost impresionată de seriozitatea, grija, empatia și maturitatea de care au dat dovadă elevii din Ibănești. "Le arătau elevilor de la centru ce trebuie să facă, aveau răbdare, au văzut că aceștia trebuie ajutați", spune aceasta.

Au colindat, au spus ghicitori, au desenat și au lucrat împreună. Cei aproximativ 20 de elevi au și gătit, lucrând în echipe de câte doi, un elev din Ibănești și unul din Târgu Mureș, pregătind în final o gustoasă salată cu roșii, castraveți, ardei, ton și lămâie. A fost o zi plină de ambele părți.

Pentru elevii claselor a IV-a din Ibănești, această activitate a fost o lecție de viață. Au descoperit cât de multă bucurie au putut să aducă acordând răbdare și atenție, au învățat că, pe lângă alocății, educație și ajutor calificat, a dovedi că ne pasă de persoanele cu cerințe speciale înseamnă să le arătăm și căldură, prietenie și înțelegere.

Anul 2018 s-a încheiat cu o nouă acțiune derulată de Școala Gimnazială Ibănești la Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 1 din Târgu-Mureș.

A doua oară când elevii din Ibănești au vizitat centrul școlar din Târgu Mureș, aceștia au dat dovadă de solidaritate, ajutor și generozitate.

Demersul Școlii Gimnaziale Ibănești a avut în vedere acordarea unui sprijin practic, cu utilitate imediată, necesar derulării activității didactice zilnice - astfel, "Moșul" nu a venit la Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 1 din Târgu-Mureș cu jucării sau dulciuri pentru elevi, ci cu rechizite, jocuri didactice și alte materiale necesare și importante atât pentru personalul didactic, cât și pentru copiii și tinerii care învață aici și care le utilizează. Alături de elevii cu cerințe educative speciale, prin cele două acțiuni care au avut loc la Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 1 din Târgu-Mureș, elevii Școlii Gimnaziale Ibănești, au învățat despre cât de importante sunt solidaritatea, dorința de a face bine și de a acționa în acest sens.

Implicarea părinților a fost foarte importantă pentru succesul acestor acțiuni, mobilizarea a fost peste așteptări, fiind adunate și oferite fiecărei clase numeroase materiale didactice.



Parteneriatele educaționale - mijloc de comunicare, implicare, dăruire și cunoaștere

Prof. psihopedagog Alina Rodica VĂIDEAN,

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 2 Târgu Mureș

Parteneriatul educațional reprezintă, în concepția majorității cadrelor didactice, o direcție educativă imperios necesară dezvoltării actuale a școlii românești. Se pleacă de la premisa că succesul copilului/ elevului este condiționat de influența mai multor factori, nu doar școala, ca mediu instituționalizat, nefiind răspunzătoare de acestea. Posibilitatea angajării factorilor responsabili din mediile formal, informal și nonformal determină gradul de succes al elevului sau, mai bine spus, valoarea acordată fiecărui copil. (Cucuș, 2009).

Proiectele educative pe care le derulăm în cadrul parteneriatelor cu diferite instituții școlare au ca și scop: implicarea, comunicarea, sprijinul reciproc, prietenia, încrederea și dăruirea. Aceste parteneriate sprijină dezvoltarea unei atitudini pozitive, autonome, care să armonizeze cu sine și cu ceilalți, cu mediul înconjurător.

Parteneriatele au un conținut transdisciplinar, deoarece prin realizarea proiectului se ating obiectivele de referință ale mai multor arii curriculare. Activitățile propuse sunt extinse spre alte zone din afara școlii, astfel copiii se apropie de realitatea cotidiană, formează deprinderi de muncă în echipă, fiecare copil contribuind la succesul echipei, fiecare copil fiind format să accepte și să tolereze păreri diferite.



Proiectul educațional **SNAC** (Strategia Națională de Acțiuni Comunitare) are ca și scop creșterea interacțiunii și a incluziunii sociale și presupune dezvoltarea activității de voluntariat realizată de copii/elevi din învățământul preuniversitar și studenți, care permite acestora să devină cetățeni informați și devotați solidarității umane. Trupa „United Crew Dance” a fost compusă din cinci elevi de la Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă, Nr.2, Târgu-Mureș și cinci eleve voluntare de la Colegiul Național „Unirea” din Târgu Mureș. Coregrafia trupei a

purtat numele de „Cu toții suntem egali”, deoarece, indiferent de cine am fi, ce status, pretenții, cunoștințe am avea *SUNTEM CU TOȚII OAMENI !*

În cadrul competiției din anul școlar 2017-2018, la etapa județeană echipa „United crew dance” s-a clasat pe primul loc. La faza regională, ce a avut loc la Făgăraș, au participat echipe din șase județe (Brașov, Alba, Covasna, Harghita, Mureș și Sibiu), echipajul mureșean obținând locul I. Faza națională s-a desfășurat la Slatina, în județul Olt, la sfârșitul lunii mai. În competiție au intrat în total 25 de echipe, din București și din județele: Olt, Constanța, Brașov, Călărași, Timiș, Prahova, Dolj, Mehedinți, Satu Mare, Maramureș, Iași, Mureș, Hunedoara, Botoșani, Teleorman. Au urcat pe scenă aproximativ 350 de copii, reprezentând grupuri de elevi cu dizabilități și voluntari implicați în acțiuni SNAC.

Proiectul educațional „*Prietenii mei minunați*”, derulat între unitatea noastră și Școala Gimnazială „Tudor Vladimirescu”, Tg. Mureș, are ca și scop acceptarea, dezvoltarea empatiei și a toleranței, socializarea, adaptarea și integrarea copiilor cu CES și a celor cu dificultăți de învățare în învățământul de masă. Una dintre cele mai frumoase activități din cadrul parteneriatului a fost Concursul „Elevii au Talent”, care a avut ca și scop principal promovarea educației non-formale prin identificarea și promovarea talentelor elevilor.



Efortul individual și oportunitățile externe oferite elevilor cu CES sunt importante în fiecare stadiu al procesului de dezvoltare a talentului și implicit a stimei de sine. Activități de dezvoltare a talentului, mai ales în forma îmbogățirii curriculare, ar trebui oferite tuturor elevilor de foarte timpuriu, iar pentru cei care demonstrează niveluri superioare de angajament în sarcină și efort susținut în mediul educațional se pot dezvolta oportunități mai provocatoare de dezvoltare a talentului (Roșan, 2015).

În cadrul competiției din anul școlar 2018-2019, de la Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă, Nr.2, Târgu-Mureș au participat 6 elevi din cadrul cls. V-VIII cu deficiențe ușoare și moderate. În cadrul concursului artistic „Elevii au talent”, cele două echipe de dansatori - Girls don't joke și Best boys - s-au evidențiat prin talentul lor, încurajările colegilor (spectatori) și aplauzele publicului, datorită cărora echipa Best boys a câștigat *Premiul II*.



La finalul fiecărei activități se realizează “dovezi” ale muncii în echipă, fotografii, portofolii, albume, care pot deveni adevărate modele pentru ceilalți elevi. În urma activităților desfășurate, am observat la elevii noștri curiozitatea de a cunoaște copii aparținând altei forme de învățământ, mediul în care acești copii își desfășoară activitatea; la ceilalți - acceptarea copiilor cu nivel intelectual diferit, sau de altă etnie, vârste diferite; dorința de a ajuta, de a se juca împreună, de a concura; creșterea stimei de sine.

Bibliografie:

1. Cucos, Constantin I., (2009), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, , Ed. A 3-a, rev., Editura Polirom, Iași
2. Roșan, Adrian, (2015), *Psihopedagogie specială – Modele de evaluare și intervenție*, Editura Polirom, Iași
3. <http://www.asociatia-profesorilor.ro/proiectul-educational-prietenie-fara-frontiere.html>

Modelul de predare a conceptelor pe baza teoriei lui M. J. Nyborg



Prof. logoped Csilla PÉTERFFY,

Prof. logoped Erzsébet MOLDOVÁN,

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Tîrgu Mureș

Motto: “A învăța pe altul, înseamnă a ști ceva și a face și pe altul să învețe să știe. [...]”

Învățând pe alții ne învățăm pe noi înșine.”

John Amos Comenius

M. J. Nyborg, profesor și cercetător norvegian, era preocupat de problematica predării conceptelor, respectiv cum ar putea fi îmbunătățită predarea la școală, astfel încât să faciliteze aptitudinile generale de învățare al elevilor. O noțiune majoră în gândirea educațională a lui Nyborg este că abilitatea de învățare este dependentă de preachizițiile de învățare.

El susținea că procesele de învățare sunt mult mai eficiente datorită achiziției sistemelor noțiunilor de bază (BSC) elaborând astfel **Modelul de Predare a Conceptelor**. Acesta:

- a fost elaborat pentru copii cu nevoi speciale
- se utilizează foarte eficient și în învățământul obișnuit
- scopul programului: sprijinirea profesorilor în predarea noțiunilor
- nu necesită dotare specială, cel mai bun material este mediul natural, ceea ce se poate vedea, auzi, atinge și mânui, ceea ce poate fi mirosit sau gustat etc.

Modelul de Predare a Noțiunilor poate fi utilizat :

- la nivelul grădiniței și în clasele mici din școala primară (Hansen, 1986/93; Nyborg (ed.1985);
- în cazul copiilor:
 - ✓ cu diferite tulburări, incluzând diferite tulburări de limbaj și învățare;
 - ✓ cu tulburări generale de învățare, combinate cu un IQ scăzut;
 - ✓ cu tulburări de comportament (Karolissen, 1994);
 - ✓ dislexici, disgrafici și cei cu discalculie.

Frecvența aplicării

La copiii cu intelect normal, de 5-6 ani:

- în primul an - de trei ori pe săptămână, câte 25 - 30 min.
- pe parcursul celui de-al doilea an - de două ori pe săptămână
- pentru cel de-al treilea an - o dată pe săptămână

La copiii cu tulburări generale de învățare - 25 - 30 min. de predare a noțiunilor pe zi.

Predarea se poate desfășura atât individual cât și în grup (nu mai mult de 7-8 copii).

Un model de predare a noțiunilor se împarte în trei faze diferite - sunt denumite în funcție de procesele care sunt prezente în fiecare fază.

- **Faza 1: Asocierea selectivă (faza SA)** – integrarea și organizarea experiențelor asociind cu eticheta corespunzătoare, formând astfel Sistemul noțiunilor de bază
- **Faza 2: Discriminare selectivă (faza SD)** - distingerea elementelor și non-elementelor clasei pentru învățarea unei noțiuni
- **Faza 3: Generalizarea selectivă (faza SG)** - găsirea similarităților parțiale care au apărut repetitiv în decursul fazelor precedente (sunt descrise și conștientizate cu ajutorul aptitudinilor simbolice/de limbaj)

Codificarea analitică – procesul prin care persoana care învață, analizează și selectează “trăsătura” potrivită care trebuie învățată în timpul celor trei faze.

Experimentele de predare (ex. Hansen, 1991; Nyborg, R. H., 1983; Nyborg (ed.). 1985; Nyborg (ed.), 1994.2) recomandă o succesiune în predarea sistemelor noțiunilor de bază.

Sistemul noțiunilor de bază (Basic Conceptual System) Hassen-Hem-Sonnesyn 2002

(Sursa: Sonnesyn, G. Hem, M. , 1996/2000)

NOȚIUNE ABSTRACTĂ	NOȚIUNE CONCRETĂ (exemplu)
Culoare	culoare roșie, culoare galbenă, culoare albastră, etc.
Formă	forme de suprafață: formă de cerc, formă dreptunghiulară, etc. forme lineare: linie dreaptă, forme curbe forme spațiale formă cubică, formă cilindrică, etc.
Poziția	poziție orizontală, poziție verticală, etc.
Schimbarea culorii, formei	schimbarea culorii, formei, poziției, etc.
Mărimea	mărime: mare, mică; mai mare, mai mică față de...în lungime/ în adâncime/înălțime, etc.Unitățile de măsură a mărimii.
Locul	este pe, sub, în față, în spate, lângă; este la dreapta, la stânga față de....; se află primul, al doilea, ultimul, etc. într-un rând.

Direcția	direcția de la stânga la dreapta, în sus, în jos etc.
Numărul/Cantitatea	cantitate mică, cantitate mare, numărul/ cantitatea unităților, numărul/ cantitatea zecilor, scăderea și creșterea unei cantități, etc.
Sunetul/ fonemul	trăsăturile literei L cu ajutorul (denumirilor) Sistemului noțiunilor de bază: a. Din câte părți este alcătuită această literă? Această literă este formată din două părți. b. Ce formă au aceste părți? Ambele au formă rectilinie. c. Ce poziție au ele? Una este în poziție verticală, cealaltă în poziție orizontală. d. Cum sunt așezate părțile una față de cealaltă? Cea verticală este pe partea stângă, iar cea orizontală la capătul de jos al liniei verticale. e. Ce simbolizează această literă la citit și la scris? Litera este utilizată ca și simbol al fonemului “L” și se articulează “la”.
(Suprafața) Modelul	model cu buline/ cu dungi/ cu pătrățele/ cu floricele, suprafață aspră/ netedă, etc.
Substanța/Materialul	material din lemn/ din sticlă/ din metal/ din piele, etc.
Trăsături ale substanței	material dur/ moale/ elastic, etc.
Greutatea	 mai ușor/ mai greu față de..... Unitățile de măsură a greutății (g, dkg, kg, etc.).
Viteza	viteză rapidă/ lentă
Timpul	în timpul dimineții, în timpul serii, etc. Unitățile de măsură a timpului (an, lună, săptămână, zilele, ceasul etc.)
Valoarea/ banii	valoros, lipsit de valoare, etc.
Temperatura	temperatură rece, temperatură caldă, etc. Unitățile de măsură a temperaturii: grade C, F.
Utilizarea sau funcția	 se utilizează pentru
Miros	miros plăcut, miros neplăcut, etc.
Gust	gust amar, gust de mere, etc.

Folosind programul de predare a noțiunilor, conform modelului, copii reușesc asimilarea BSC-urilor la un nivel verbal conștient, generalizat și transferabil. Astfel BSC-urile predate/ învățate devin mijloace eficiente pentru învățarea noțiunilor mai complexe sau a sistemului de noțiuni, a disciplinelor școlare.

Bibliografie:

1. HANSEN, A. (2009): Basic Conceptual Systems (BCSs) – Tools for Analytic Coding, Thinking and Learning: A Concept Teaching Curriculum in Norway. *Thinking Skills and Creativity*, 4(3). 160-169.
2. HANSEN, A. – HEM, M. – SONNESYN, G. (2002): A Strategy of Concept Teaching and a Concept Teaching Model. Booklet 3. A publication by Project INSIDE 2002. Portsmouth: The Down Syndrome Educational Trust.
Hansen - în ”Proiectul INSIDE - Cum putem ridica performanțele cognitive ale copiilor cu situații defavorizate și a celor cu tulburări de dezvoltare în cadrul unui învățământ inclusiv”- Jo Lebeer & Maria Roth (Editori) - Versiune preliminară 2000, Cluj-Napoca.
3. Sonnesyn, G. Hem, M. , 1996/2000). Grunnlaget: Un ghid al profesorilor care include dotarea pentru predarea noțiunilor de bază ale matematicii.

Amorsajul negativ la copiii cu sindromul deficitului de atenție și hiperactivitate

*Profesor psihopedagog Tatiana-Ana PESCARI,
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.2 Târgu Mureș*

Sindromul deficitului de atenție și hiperactivitate (ADHD)

Sindromul deficitului de atenție și hiperactivitate, cunoscut sub denumirea de ADHD, a stârnit interesul cercetătorilor prin specificul său.

Ocazional, orice persoană poate avea dificultăți în concentrarea și menținerea atenției. Pentru unele persoane, problema este atât de serioasă și persistentă, interferând zilnic cu munca, cu relațiile sociale sau cu viața de familie, încât este privită ca o tulburare psihiatrică. Cunoscut sub denumirea de hiperkinezie, hiperactivitate sau deteriorare minimală a creierului, ADHD a primit acest nume și a fost descris corespunzător abia în anii '70.

ADHD este o tulburare neurologică, manifestată prin hiperactivitate, distractibilitate și / sau impulsivitate. Copiii sau adolescenții cu această tulburare pot avea una, două sau trei din aceste comportamente.

Această tulburare poate afecta starea de bine pe plan fizic, social și emoțional.

Primele descrieri privind ADHD-ul au fost realizate de G.Still încă din 1902. Autorul a observat că tulburarea neurologică din copilărie se manifestă prin “inhibiție volițională” a comportamentului, nominalizând un număr de cazuri ai unor copii din Anglia, care nu prezentau deficit intelectual, autorul suspectând factorii moșteniți sau constituționali ca fiind agenți cauzali în dezinhibarea copiilor și comportamentul negativist. El definea copiii cu această tulburare ca fiind agresivi, indisciplinați, instabili emoțional și cu probleme de autocontrol.

Un alt precedent istoric care pledează în favoarea ipotezei că hiperactivitatea este rezultatul unor probleme neurologice, a fost observarea comportamentului neobișnuit, după primul război mondial și anume epidemia de encefalită letargică (Kessler, 1980). Ceea ce a fost caracterizat drept “comportament postencefalitic”, includea : tulburări de somn, instabilitate emoțională, iritabilitate, concentrare deficitară a atenției, capacitate scăzută de memorare, control motor deficitar și hiperactivitate (Stryker, 1925). Descrierea acestui comportament a întărit

convingerea că disfuncția neurologică are efecte distincte asupra comportamentului copiilor (Blau, 1936; Schilder, 1931; Shirley, 1939). Noțiunea de hiperactivitate a fost o consecință a deteriorării neurologice atât de bine acceptată, încât mulți cercetători din anii 40 au interpretat această tulburare ca o primă evidență a deteriorării creierului (Strauss & Lehtinen, 1947).

Nu toți cercetătorii au fost de acord cu ideea că persoanele hiperactive au suferit o “deteriorare a creierului” (Birch, 1964; Herbert, 1964). Birch (1964) nota că acest concept a fost utilizat în mod eronat pentru a descrie un pattern comportamental care era frecvent întâlnit la copiii cu deteriorări la nivelul creierului.

În 1980, Kessler afirma că o altă problemă ridicată de acest termen era faptul că el permitea neurologilor diagnosticarea deteriorărilor creierului pe baza observațiilor comportamentale sau a problemelor de învățare. Ulterior a fost introdus termenul de “deteriorare minimală a creierului”, care sugera faptul că posibilele cauze ale tulburării ar putea fi variațiile genetice sau disfuncții biochimice (Clements, 1966; Taylor, 1983).

În 1968, diagnosticul oficial al Asociației Psihiatrilor Americani pentru această tulburare a fost “sindromul hiperkinetic al copilăriei”(a II-a ediție a Manualului Statistic și Diagnostic al Tulburărilor Mentale).

Noi perspective asupra hiperactivității au apărut în anii '70 și '80 (Barkley, 1990). Hiperactivitatea nu a mai fost considerată singura manifestare a tulburării. Cercetările au evidențiat deficiențe în susținerea atenției, controlului impulsurilor și funcționarea executivă sau autoreglarea comportamentului ca puncte majore ale acestei condiții (Barkley, 1981; Douglas, 1972, 1983).

În 1980, sindromul a fost denumit de APA : “tulburare de deficit atențional cu sau fără hiperactivitate”.

În DSM-III-R, condiția “cu sau fără hiperactivitate” a fost eliminată, iar sindromul a fost denumit ADHD.

DSM-IV (APA, 1994) reduce impulsivitatea și hiperactivitatea la un singur simptom. Ca rezultat, au fost propuse trei subtipuri :

- subtipul predominant neatent – acest subtip este diagnosticat dacă 6 (sau mai multe) simptome ale lipsei de concentrare au persistat de cel puțin 6 luni;
- subtipul predominant hiperactiv-impulsiv – acest subtip este diagnosticat dacă 6 (sau mai multe) simptome au persistat de cel puțin 6 luni;

- subtipul combinat – acest subtip este diagnosticat dacă 6 (sau mai multe) simptome au persistat de cel puțin 6 luni.

Cei mai mulți dintre copiii și adolescenții cu această tulburare manifestă tipul combinat.

Copiii cu ADHD sunt ușor distractibili, nu finalizează activitățile pe care le încep și nu sunt interesați de greșelile pe care le fac. Ei trec cu ușurință de la o activitate la alta și sunt instabili emoțional. Pe de altă parte, dispun de un intelect normal dezvoltat, în multe situații depășind momente foarte dificile. Mulți dintre acești copii sunt impulsivi. Ei par iritabili și neliniștiți, incapabili să tolereze frustrarea. În general, acționează înainte de a gândi și nu își așteaptă rândul în timpul desfășurării unei activități. În timpul unei conversații vorbesc excesiv, prea repede și prea tare, spunând tot ce le trece prin minte.

De peste 20 de ani, ADHD a fost văzut ca incluzând trei simptome primare : neatenție, impulsivitate și hiperactivitate (APA, 1980, 1987; Barkley, 1981; Douglas, 1972, 1983). Aceste deficite comportamentale apar relativ timpuriu în copilărie, înainte de vârsta de 7 ani și persistă de-a lungul dezvoltării (Barkley, 1990; Hinshaw, 1994; Weiss & Hechtman, 1993). Aceste trei deficite au fost ulterior reduse la două, hiperactivitatea și impulsivitatea considerându-se a constitui împreună o singură componentă.

Caracteristici comportamentale ale deficitului de atenție și hiperactivitate

- distragerea atenției de către stimuli exteriori
- dificultăți în ascultarea și urmarea instrucțiunilor
- dificultăți în concentrarea atenției
- dificultăți în concentrarea asupra unei sarcini date
- performanțe instabile în activitatea școlară
- dezorientare (pierde sau nu își găsește obiectele)
- dificultăți în a lucra independent
- nivel ridicat de activare, manifestat printr-o mișcare continuă, agitarea mâinilor și picioarelor, dificultatea de a sta așezat
- capacitate scăzută de control, manifestată prin izbucniri verbale (deseori nepotrivite), întreruperea dialogului altor persoane, verbalism excesiv, impulsivitate, angajarea în activități cu un grad crescut de risc fără a lua în considerare consecințele
- comportament agresiv, imaturitate socială.

Se menționează faptul că nu toate simptomele apar la fiecare persoană. Fiecare copil este unic și poate expune o combinație diferită de comportamente, interese, talente, puncte slabe sau puncte forte.

Este important să recunoaștem faptul că oricare dintre aceste comportamente sunt normale în copilărie, într-o oarecare măsură, în diverse stadii de dezvoltare. De exemplu, este normal pentru un copil mic să aibă dificultăți în a-și aștepta rândul, să aibă o capacitate de concentrare a atenției redusă ca durată și să nu fie capabil să stea așezat mult timp. Totuși, când un copil expune un număr mare de asemenea comportamente, când acestea sunt inadecvate cu nivelul de dezvoltare (comparativ cu alți copii de aceeași vârstă), aceste aspecte devin problematice, necesitând măsuri de intervenție.

Datorită schimbărilor în abordarea ADHD, a diferențelor culturale raportate la această tulburare, a lipsei unor teste directe de diagnostic, studiile epidemiologice indică o frecvență între 5 și 10% a ADHD în populația generală.

Studiile epidemiologice indică un raport de 1 la 3 în ceea ce privește diferența între sexe pentru ADHD. Această diferență este deja atestată într-o diversitate de studii. Explicația acesteia este însă diferită. O serie de cercetări (Brown, Abramowitz, Dadan-Swain, Eckstrand & Dulcan, 1989) au investigat manifestările comportamentale ale simptomelor ADHD la fete și la băieți și au observat că fetele prezintă simptome mult mai internalizate (anxietate, depresie) decât băieții și astfel acceptanța lor socială este mai mare. Dacă luăm în considerare acest argument se poate susține că diferența între sexe la ADHD nu este una reală, ci este una ce ține mai mult de o problemă diagnostică.

Recent, un studiu de metaanaliză asupra diferențelor de gender la ADHD, realizat de Gaub și Carlson (1997) formulează concluzia că nu există diferențe semnificative între băieții și fetele cu ADHD în ceea ce privește impulsivitatea, performanța școlară, funcționarea socială, controlul motor fin sau factori de natură familială (pregătirea profesională a părinților). Diferențele găsite se referă la faptul că fetele erau mai puțin hiperactive și prezentau mai puțin simptome externe (agresivitate, tulburări de comportament). Putem concluziona că în ciuda unei prevalențe de 3 la 1 în favoarea băieților, studiile pe eșantioane clinice nu au găsit nici o diferență semnificativă între băieții și fetele cu ADHD.

ADHD este una dintre cele mai comune tulburări în rândul copiilor. Sindromul apare în aproximativ 3-7% din copii (Barkley, 1990; Szatmari, 1992), proporția între băieți și fete fiind de 3:1.

Tulburarea persistă în adolescență în 50-80% din cazurile diagnosticate în copilărie și în 30-50% din cazuri la maturitate (Edelbroock & Smallish, 1990; Klein & Mannuzza, 1991; Weiss & Hechtman, 1993), putând cauza o viață plină de frustrări și suferințe pe plan emoțional.

Estimarea prevalenței sugerează că ADHD se întâlnește mai frecvent la băieți decât la fete, proporția întinzându-se de la 3:1 la 9:1 (Morris & Coller, 1994, p. 271). Sandoval, Lambert și Sassone (1980) au concluzionat în urma cercetărilor că băieții sunt diagnosticați ca hiperactivi de 6-8 ori mai frecvent decât fetele. O explicație posibilă ar fi că fetele au o superioritate în capacitatea de adaptare cu clasa de copii. Fetele ADD/hiperactive au un comportament asociat în mai mare măsură cu variabile pozitive, ele necesitând o cenzură socială mai mică decât băieții ADD/hiperactivi.

Fetele cu ADHD constituie o populație mai puțin studiată. În acest domeniu există ipoteze care le diferențiază de băieți în ceea ce privește patternul simptomatologic.

Luând în considerare preponderența băieților cu ADHD în populația clinică de referință, disparitatea poate fi 8:1 sau 10:1 (bărbați:femei). Aceste rezultate sunt datorate faptului că fetele manifestă o predispoziție biologică mai severă de-a lungul pragului de diagnostic. Alternativ, băieții prezintă o mai mare variabilitate în manifestarea simptomelor (James & Taylor, 1990) sau sunt mai predispuși să manifeste comorbiditatea cu alte tulburări disruptive ale comportamentului.

Mulți cercetători au ales să studieze numai băieții cu această tulburare, perpetuând convingerea că această condiție este importantă numai în cazul bărbaților (Mc Gee, Feehan, 1991).

Investigațiile au relevat similarități fundamentale în ceea ce privește manifestările patologice și interacțiunile părinți-copii în cazul băieților și fetelor cu ADHD (Barkley, 1985). Istoriile familiilor pe linie psihopatologică au indicat o similaritate a diagnosticelor stabilite în cazul bărbaților și cel al femeilor. Mai mult decât atât, studiile au relevat o similaritate fundamentală în profilul răspunsului la stimulările medicației de-a lungul genurilor.

De curând, rezultatele unor cercetări prezintă diferențe, al căror suport a fost susținut :

- a) băieții manifestă un nivel mai înalt de agresivitate și comportamente antisociale (Berry, Shaywitz, 1987);
- b) fetele diagnosticate tind să manifeste o rată mai mare a disfuncțiilor limbajului, capacitate cognitivă redusă și status neurologic compromis (Berry, 1985; James & Taylor, 1990).

Într-o investigație epidemiologică desfășurată în Canada, Szatmari, Boyle și Offord (1989) au descoperit diferențe între genuri în ceea ce privește comorbiditatea cu tulburarea de dispoziție, fapt ce conduce la concluzia că, pentru fete, ADHD poate fi o formă a CD (conduct disorder).

Cercetări pe alte populații susțin, totuși, suportul similarității fundamentale în ceea ce privește ADHD la băieți și la fete (Mc Gee, Williams & Silva, 1987). O concluzie certă susține faptul că tulburările spectrului agresiv comorbid predomină la băieți, rezultatele sugerând existența unor deficite mai severe de limbaj, de învățare în grupul fetelor.

În ceea ce privește diferențele la nivel cognitiv și comportamental între băieții și fetele cu ADHD, M.J. Breen (1989, p. 711-716) prezintă un studiu ce a vizat relevarea aspectelor tipice pentru -fiecare categorie investigată. Studiile de specialitate arată faptul că băieții care prezintă acest sindrom sunt mai agresivi și mai impulsivi decât fetele cu ADHD; în schimb, fetele au mai multe tulburări de vorbire și învățare și o inteligență verbală mai redusă (Prinz & Loney, 1974; Kashani, Chapel, Ellis & Shekim, 1979; de Haas & Young, 1984; de Haas, 1986). Alți autori (Barkley, 1989; Befera & Barkley, 1985; Breen & Barkley, 1988) afirmă faptul că copiii cu ADHD prezintă o deviere mai accentuată a comportamentului decât copiii normali.

Studiul efectuat de Breen a vizat un număr de 39 de copii, cu vârsta cuprinsă între 6 și 11 ani. Subiecții au format 3 grupuri separate : fete cu ADHD (13), băieți cu ADHD (13) și fete normale (13). La nici un subiect nu s-au evidențiat simptome ale epilepsiei, autismului sau psihozelor (după analiza rapoartelor parentale, istoria personală a cazului și observația copiilor).

Diagnosticul de ADHD s-a bazat pe criteriile DSM III (American Psychiatric Association, 1985). Într-o primă fază, a fost aplicat testul de vocabular în imagini Peabody – varianta revizuită, ca măsură a inteligenței verbale. Diferențe semnificative intergrup au fost identificate în cazul loturilor de fete, fetele normale obținând cote mai ridicate decât cele cu ADHD.

Au fost urmărite mai multe locații și activități.

În timp ce efectua probleme de matematică, fiecare copil era observat printr-un geam-oglină. Camera era mobilată cu o canapea, un fotoliu, un birou cu un scaun, sertare pentru păstrarea jucăriilor și 2 mese. În cameră intra fiecare copil împreună cu mama lui. Aceasta va sta așezată

într-un colț al camerei, spunându-i copilului să rezolve problemele de aritmetică, timp în care ea va completa niște chestionare. Comportamentul copilului era consemnat la fiecare 30 de secunde, pe o perioadă de 15 minute. Pentru fiecare interval erau bifate câteva din cele 8 comportamente posibile :

1. Oprirea activității : concentrarea asupra sarcinii este întreruptă în vederea angajării în altă activitate.
2. Neastâmpăr : mișcarea fără un scop a mâinilor și picioarelor, feselor sau trunchiului. Comportamentul a fost considerat repetitiv dacă s-a produs de cel puțin 2 ori.
3. Vocalizări : orice zgomot vocal, excluzând declarațiile făcute mamei.
4. Discuții cu mama : orice declarație, întrebare, comentariu sau remarcă direcționată către mamă.
5. Jocul cu obiecte : atingerea oricărui obiect din cameră, care nu are nici o legătură cu tema.
6. Ridicarea de pe scaun : fesele nu sunt în contact cu suprafața plană a scaunului pe care a fost așezat copilul.
7. Negativism : furie verbală sau nonverbală, refuz, descurajare vizavi de temă sau de mamă.
8. Comenzile mamei : orice adresare a mamei de tip interogativ sau imperativ către copil privind stoparea unui comportament în derulare sau inițierea unui comportament.

Acest sistem de observație a fost dezvoltat pentru evaluarea frecvențelor comportamentelor manifestate de copiii cu ADHD într-o situație pe care o consideră de multe ori dificilă. Acest sistem a fost utilizat și de Barkley, Fisher, Newby & Breen (1988).

Cotarea realizată de observator a fost urmată de cotarea unui alt psiholog, fiind obținuți următorii coeficienți interni : oprirea activității (0.82), neastâmpăr (0.60), vocalizări (0.41), discuții cu mama (0.85), jocul cu obiecte (0.88), ridicarea de pe scaun (1.00), negativism (0.91) și comenzile mamei (0.85).

Faza următoare a constat în aplicarea scalelor Citire/Decodare, Memoria cifrelor, Ordinea cuvintelor, Aritmetică și Memorie spațială cuprinse în Kaufman Assessment Battery for Children (KABC) (Kaufman, 1983).

Interpretarea rezultatelor a condus la următoarele concluzii :

- Băieții și fetele cu ADHD înregistrează performanțe mai scăzute decât lotul de subiecți normali în cazul sarcinilor de memorare a cifrelor, citire, decodare, aritmetică și memorie spațială.

- Băieții cu ADHD au avut o frecvență mai mare în ceea ce privește comportamentul de întrerupere a unor activități școlare restricționate, comparativ cu lotul de fete normale. Această diferență nu a fost evidențiată între loturile de băieți și fete care manifestau sindromul ADHD.
- Fetele cu ADHD sunt mai puțin agresive decât băieții cu ADHD, dar manifestă mai multe deficite cognitive decât aceștia.

Rezultatele acestui studiu, în ciuda numărului redus de subiecți din fiecare lot, tind să conducă spre ideea existenței unor diferențe limitate între fetele și băieții cu ADHD.

Paradigma amorsajului negativ

Tulburările la nivel dopaminergic determină o reprezentare insuficientă a contextului și, implicit, o capacitate de inhibiție cognitivă scăzută. Pentru a testa capacitatea de inhibiție a pacienților cu ADHD, cel mai adesea se utilizează teste ce cuprind probe de amorsaj negativ.

Amorsajul negativ este definit de răspunsurile lente la stimuli, este o calitate a stimulului, care înainte a fost ignorat. Pentru prima dată, în 1966, Darlymple, Alford și Budayr au elaborat o probă de evidențiere a amorsajului negativ, folosind liste de tip Stroop. Efectul Stroop constă în evidențierea interferenței, respectiv facilitării, care apar la denumirea unei culori în condițiile în care acestea sunt prezentate incongruent (de exemplu, cuvântul „roșu” scris cu verde), respectiv congruent (cuvântul „roșu” scris cu roșu). Astfel, denumirea culorilor în lista cu incongruențe (în care apare interferența) este mult mai încetinită comparativ cu citirea propriu-zisă a culorilor sau cu lista în care sensul, respectiv culorile sunt congruente.

Aceiași autori au arătat că denumirea culorii într-o listă cu incongruență este și mai mult încetinită dacă culoarea denumită va fi folosită pentru a da sensul următorului cuvânt.

În astfel de sarcini, subiectul va fi instruit să citească o listă de cuvinte ce desemnează denumiri de culori scrise colorat, în care în etapa „test”(n) subiectul va trebui să denumească culoarea al cărei sens l-a inhibat în cadrul etapei „amorsă” (n-1). În acest tip de testare se obțin timpi semnificativ mai ridicați în lista cu culori incongruente efectului Stroop. Pe scurt, efectul de amorsaj negativ este evidențiat într-o sarcină experimentală, în care performanța subiectului este cuantificată și clasificată în relație cu o stimulare critică anterioară, în care stimulul-țintă a fost prezentat ca distractor (Neill, 1995).

Efectul amorsajului negativ este descris în contextul sarcinilor în care, de-a lungul a două probe, subiectul alege o țintă și răspunde la identitatea ori amplasarea acelui stimul în prezența unuia sau mai multor distractori.

Tipper și Cranston (1985) au comparat efectele amorsajului într-o sarcină de numire a literelor, atunci când conține sau nu o literă distractorie. Amorsajul negativ a avut loc atunci când proba conținea un distractor, iar amorsajul pozitiv atunci când proba nu conținea un distractor.

Amorsajul negativ presupune ca timpul de reacție la probe să fie legat direct de starea de activare a reprezentării lor interioare.

Creșterea timpului de reacție la stimul indică inhibiția dacă se are în vedere faptul că latența măsoară direct starea de activare a unei reprezentări. Dacă recunoaștem faptul că alți factori, ca răspunsurile conflictuale sau strategiile de răspuns ale subiectului ar putea crește latența, atunci este necesar să discutăm și despre implicarea altor mecanisme explicative.

Prezentul studiu are ca scop evidențierea și evaluarea mecanismelor de inhibiție cognitivă în cazul subiecților care manifestă sindromul deficitului de atenție și hiperactivitate.

Subiecții cuprinși în studiu sunt în număr de 60, grupați în două loturi (experimental și de control). Subiecții lotului experimental au fost selectați pe baza criteriilor din DSM-IV pentru deficitul de atenție și hiperactivitate. Toți sunt elevi în clasele VII-VIII și au vârsta cuprinsă între 13-14 ani.

S-a pornit de la premisa că există anumite categorii de subiecți care prezintă dificultăți în a răspunde la stimuli-țintă atunci când sunt prezenți distractorii. Una dintre aceste categorii o reprezintă și copiii cu deficit de atenție și hiperactivitate. Această categorie dispune de mecanisme inhibitorii mai puțin eficiente, evidențiind un efect de amorsaj negativ mai scăzut.

METODE DE CERCETARE

Proba Stroop conține patru planșe structurate astfel:

- Planșa 1 (lista neutră)
- Planșa 2 (lista cu amorsaj negativ)
- Planșa 3 (lista cu interferență)
- Planșa 4 (lista cu facilitare)

Lista neutră este alcătuită din 80 de stimuli structurați într-o matrice de tipul 8x10. Culoarele folosite sunt: roșu, albastru, verde, galben.

Lista cu amorsaj negativ conține 80 de stimuli, organizarea spațială a itemilor fiind identică listei anterioare. Culoarele folosite pentru tipărirea stimulilor sunt cele menționate mai sus, între sensul cuvintelor și culoarea cu care sunt tipărite existând relația specifică paradigmei amorsajul negativ, distractorul din cadrul stimulului N-1 (sensul) devine țintă în cadrul stimulului N (culoarea în care a fost tipărit).

Lista cu interferență cuprinde 80 de stimuli, cu denumirile culorilor: portocaliu, gri, violet, maro, organizați spațial în mod identic listelor anterioare. Au fost alese aceste denumiri de culori, deoarece lungimea cuvintelor care le reprezintă este apropiată de cea a cuvintelor: albastru, roșu, galben, verde, frecvența lor în limbaj fiind apropiată de cea a cuvintelor menționate.

Răspunsurile oferite de subiecți în cadrul ultimelor două liste sunt identice, respectându-se astfel cerința de studiere a amorsajului negativ.

Lista de facilitare conține tot 80 de stimuli, denumirile culorilor fiind: roșu, albastru, verde, galben, iar culoarele folosite pentru tipărirea lor fiind concordante cu sensul cuvintelor.

După parcurgerea fiecărei planșe, se face o pauză de 2 minute. Se utilizează cronometrul pentru măsurarea timpului de reacție.

REZULTATE

Din protocoalele obținute s-au calculat pentru fiecare listă cei 5 timpi parțiali. Pe baza acestor valori s-a determinat pentru fiecare subiect un timp mediu, la nivelul celor 4 liste. Pornind de la acești timpi, au fost calculați *indicele de interferență D1* – reprezentând diferența dintre timpul total necesar denumirii culorilor din cadrul planșei 3 (lista cu interferență) și timpul necesar denumirii culorilor din cadrul planșei 1 (lista neutră), respectiv *indicele de inhibiție cognitivă D2* – reprezentând diferența dintre timpul total necesar denumirii culorilor din cadrul planșei 2 (lista cu amorsaj negativ) și timpul necesar denumirii culorilor din cadrul planșei 3 (lista cu interferență).

Valoarea testului t pentru indicele de interferență D1

	Diferență medie	DF	t	p
Control, Experimental	- 0.780	48	-3.908	.005

Valoarea testului t pentru indicele de inhibiție D2

	Diferență medie	DF	t	p
Control, Experimental	0.850	48	4.345	.001

S-a obținut o diferență semnificativă între lotul experimental și cel de control în ceea ce privește coeficientul de interferență și coeficientul de inhibiție cognitivă. Valoarea $r = -0,45$, $p < 0.01$.

Acest fapt susține ipoteza potrivit căreia la subiecții cu ADHD se manifestă un deficit de inhibiție, ceea ce determină o creștere a interferenței.

CONCLUZII

Studiul a evidențiat funcționarea mecanismelor de inhibiție cognitivă la subiecții care manifestă sindromul deficitului de atenție și hiperactivitate. Pentru relevarea mecanismelor de inhibiție negativă s-a considerat ca măsură directă nivelul amorsajului negativ. Gradul acestuia indică tăria proceselor inhibitorii. A fost evidențiat nivelul scăzut al amorsajului negativ, ceea ce demonstrează nivelul redus al proceselor inhibitorii și apariția interferenței.

Bibliografie:

1. Barkley, R.A., 1990, *Attention Deficit Hyperactivity disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*, Guilford Press, New-York
2. Dempster, F., 1995, „*Interference and inhibition in cognition*”, Academic Press, p. 3-20, 403-407
3. DSM-IV, 1994, American Psychiatric Association, Washington D.C., P. 78-85
4. May, C.P., Kane, M.J., Hasher, L., 1995, *Determinants of negative priming*, Psychological Bulletin, 118, p. 35-54
5. Sîrbu, C., 1998, The status of Cognitive Inhibition in Selective Attention, *Cogniție, Creier, Comportament*, Asociația de Științe Cognitive din România, vol. II, nr. 1
6. Stanciu, C., 2007, *Relații psihologice în deficitul de atenție și hiperactivitate la copii*, Ed. Risoprint, Cluj-Napoca

Consilierea psihologică – necesitate și beneficii în procesul de construcție a identității de sine la adolescenții cu dizabilitate intelectuală

*Prof. psihopedagog Cristina Irina MURVAI,
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1, Târgu Mureș*

Motto: “Există numai un singur fel de a înțelege oamenii, anume de a nu ne grăbi să-i judecăm, ci de a trăi în preajma lor, de a-i lăsa să se explice, să se dezvăluie zi de zi și să se zugrăvească ei însuși în ei” (Charles-Augustin Sainte-Beuve)

Înțelegerea propriei persoane, construcția unei identități personale este una din sarcinile importante ale vârstei adolescenței. Adolescentul încearcă să se cunoască și mai ales să-și definească propria identitate, răspunzând în acest fel la întrebări precum “cine sunt?”, “ce pot?”, “ce voi fi?”.

O serie de studii reclamă necesitatea și beneficiile pe care le-ar putea avea diferite acțiuni, programe structurate în susținerea construcției identității de sine la adolescenții cu dizabilitate intelectuală, iar școala este unul din mediile în care pot fi implementate cu prioritate astfel de intervenții. Field S. și Hoffman A. (2002), sublinează că dizabilitatea este un aspect natural al experienței umane care în niciun caz nu diminuează dreptul individului de a trăi independent, de a se bucura de autodeterminare și de a fi parte integrantă la toate nivelurile societății din care face parte. Astfel că, pregătirea lor adecvată pentru a maximiza oportunitățile de autodeterminare în viața de adult, presupune echiparea lor în timpul școlii cu cunoștințe, credințe și abilități care să ducă la autodeterminare. Acest lucru, spun autorii, trebuie să se facă atât la modul explicit cât și implicit, ceea ce presupune formarea prin instruire a competențelor corespunzătoare autodeterminării și totodată promovarea autodeterminării în mediul școlar.

Whitney-Thomas și Molney (2001), în urma unui studiu ce a vizat autodefinirea la adolescenții cu dizabilitate intelectuală, arată că aceștia au receptat în mod pozitiv participarea lor la studiu, deoarece au declarat că întrebările care li s-au pus de-a lungul anului i-au făcut să se gândească la ei înșiși și la viitorul lor mai concret decât ar fi făcut-o altfel și că asemenea serii de întâlniri le-ar fi de ajutor tuturor. Astfel, autorii consideră necesare o serie de programe structurate care să-i sprijine în procesul de autocunoaștere, ajutându-i să se înțeleagă pe ei înșiși în termeni de calități, interese, nevoi și țeluri, să identifice și să facă uz de suportul social în

diversele dificultăți cu care se confruntă. În contextul școlar, o modalitate prin care aceste lucruri pot fi realizate sunt activitățile de consiliere.

Bungener și McCormack (1994) semnalează o serie de particularități ale procesului psihoterapeutic în care este implicată o persoană cu dizabilitate intelectuală. Una dintre primele și principalele preocupări ale terapeutului constă în evaluarea măsurii în care este înțeles de către clientul cu dizabilitate intelectuală, datorită existenței unei diferențe între coeficientul de inteligență general și abilitățile lingvistice ale clientului și terapeutului. Bungener și McCormack(1994) arată că la începutul terapiei specialistul se poate confrunta cu întrebări de genul: există ceva tangibil în psihismul clientului?; cum ar putea stabili contactul unul cu celălalt?; poate reprezenta terapeutul ceva pentru client?; poate clientul să reprezinte ceva pentru terapeut?. Autorii arată că în urma unor tăceri prelungite apăruseră întrebări similare în cazul unui terapeut referitor la clientul cu care lucra. Ulterior s-a dovedit că tăcerea clientului se datora anxietății lui de a nu deveni o povară pentru terapeut și a nu-l dezamăgi pe acesta așa cum a dezamăgit de nenumărate ori persoane semnificative, rupând tăcerea și relevând astfel acea parte a eului său care era cea mai afectată de dizabilitate. Aceeași autori arată că adeseori se poate constata că pe măsură ce se desfășoară ședințele, limbajul expresiv al clienților se îmbunătățește (se intensifică, devine mai coerent) odată cu expunerea acestuia la încercările neconținute ale terapeutului de a înțelege ceea ce comunică pe cale neverbală.

Un alt aspect delicat al procesului terapeutic în care este implicată o persoană cu dizabilitate intelectuală se referă la modul în care aceasta, confruntându-se cu o slabă capacitate de structurare a timpului, poate să înțeleagă natura regulată a întâlnirilor psihoterapeutice și durata unei ședințe în sine. Practicienii din domeniu știu că de regulă perceperea trecerii timpului se îmbunătățește pe parcursul cumulării ședințelor. Se poate lucra cu cartonașe care marchează fiecare ședință și cerându-se a fi adunate unul după altul, adăugându-se cu fiecare ocazie încă unul. Un sistem similar poate fi folosit pentru a marca etapele unei ședințe, îndeosebi începerea și apropierea încheierii acesteia. Încheierea totală a terapiei trebuie planificată cu grijă deoarece poate trezi reacții de abandon, disperare, teamă, care trebuiesc prelucrate înainte de terminarea propriu zisă a ședințelor (Bungener și McCormack, 1994).

O altă particularitate semnalată de autorii citați se referă la faptul că multe dintre persoanele cu dizabilitate intelectuală s-au confruntat cu granițe personale slabe în cadrul familiei, intimitatea personală le era minimă, iar acest fapt poate avea consecințe multiple pe

plan personal și implicit și în plan terapeutic. În aceste condiții particulare confidențialitatea poate fi dificil de apreciat atât de către client, familia acestuia cât și de către terapeut. Clientul nefiind familiarizat cu această formă de respectare a individualității, poate interpreta măsurile de respectare a secretului ca o lipsă a grijii terapeutului sau, în condițiile în care apreciază confidențialitatea, poate arăta neîncredere în asigurarea acesteia de către terapeut. Adeseori părinții sau cei care au în îngrijire persoana, fac presiuni asupra terapeutului în vederea încălcării confidențialității, din nevoia lor de a afla, accentuată de anxietatea cu care aceștia se pot confrunta. Dependența persoanelor cu dizabilitate intelectuală de aparținătorii lor valizi, fac adeseori ca simpla programare sau accesul fizic la ședințe, să depindă de aceștia din urmă. Această dependență permite ca adeseori aparținătorii, conștient sau nu, să interfereze cu procesul terapeutic. În aceste condiții ar putea fi de folos întâlnirea terapeutului cu cei care asigură îngrijirea clientului în vederea clarificării problemelor referitoare la dependență și granița personală (Bungener și McCormack, 1994).

Câteva scopuri fundamentale și generale care îl vizează pe elev și pot fi atinse în consiliere sunt: să se simtă bine cu el însuși (autoacceptare); să atingă nivelul de conștientizare care să-i permită să-și analizeze propriile gânduri, sentimente, comportamente și să poată vorbi despre ele; să-și recunoască limitele și capacitățile și să aibă o atitudine constructivă față de situația sa reală; să-și schimbe atitudinile și comportamentele care au consecințe negative față de sine și față de ceilalți; să-și exprime atitudinile cu privire la problemele emoționale dureroase. (Gh. Tomșa, 1999 citat de Modrea M., 2006).

Adamson L. și Lyxell B. (Mondrea M., 2006), consideră că, deși manifestă reticență la încercările unor adulți de a le cunoaște viața privată, identitatea adolescenților are de câștigat atunci când adulții (părinți, profesori) manifestă interes și îi ajută să găsească răspuns la întrebările lor existențiale.

Pornind de la toate cele menționate mai sus, propun următorul program de consiliere, cuprinzând o serie de activități ce au menirea de a susține adolescenții vizați în procesul construcției identității de sine (activități adaptate după: Peterman F., Peterman U., 2006 ; Kacso E., Bartok E., 2010 ; Vernon A., 2008). Pentru aceasta se va urmări exersarea abilității de autoanaliză și autodezvăluire și învățarea unor strategii eficiente de confruntare cu problemele specifice vârstei. Programul poate fi derulat pe parcursul unui semestru școlar, în ședințe săptămânale.

1. *Exerciții de relaxare* – “Povestirile Căpitanului Nemo”(Peterman F.,Peterman U.,2006)

2. *Termină propoziția!*

Obiective : să exerseze abilitatea de autoanaliză și autodezvăluire

- Culoarea mea preferată este...Animalul meu preferat este...Cel mai drăguț (bun) lucru pe care l-am făcut vreodată a fost...Cel mai frumos gest care mi s-a făcut a fost...Cea mai bună zi pe care am avut-o...Cea mai proastă zi pe care am avut-o...Cel mai fericit am fost atunci când...Cel mai nefericit am fost atunci când...Îmi place...Mă pricep la...PREFER să...Mi-ar plăcea să...Când voi crește, voi...Dacă aș fi adult...Dacă aș fi magician...Cred că toți copiii ar trebui să...Dacă nu m-aș afla aici, mi-ar plăcea să...Idealul meu este...pentru că...Dacă aș fi un animal, aș fi...pentru că...Nu aș dori să fiu...pentru că...Dacă aș fi o plantă, aș fi...pentru că...Nu aș dori să fiu...pentru că...Dacă aș fi o culoare, aș fi...pentru că...Nu aș dori să fiu...pentru că...Dacă aș fi o piesă de mobilier, aș fi...pentru că...Nu aș dori să fiu...pentru că...Dacă aș fi un om important, aș fi...pentru că...Nu aș dori să fiu...pentru că...Aș fi foarte mulțumit(ă), dacă...Doresc să...Pentru mine cel mai important este...Nici nu mi-aș putea închipui viața fără să...Voi face...Vreau...Ar fi bine...M-aș bucura dacă...N-aș regreta nimic...M-am hotărât să...Voi încerca să...Aș dori să pot...Cea mai mare recompensă ar fi...Aș fi fericit(ă)...Voi face tot posibilul ca să...După mine cel mai important lucru în viață este...Scopul meu este...Dorința mea este...Nu m-aș bucura, dacă...Mă tem...Lupt împotriva...Nu mi-ar plăcea deloc...N-aș vrea să mă gândesc...N-aș fi de acor deloc...Aș regreta foarte mult, dacă...Mi-ar fi rău, dacă...Vreau să evit...Mă înfurii când...Am fost foarte speriat atunci când...Ar fi împotriva scopurilor mele, dacă...

Se pot cere explicații suplimentare, se pot povesti și evenimente concrete, care clarifică atitudinea celui care răspunde și motivează răspunsul lui. Propozițiile pot fi scrise sau înregistrate audio, iar după un timp activitatea poate fi reluată și răspunsurile vechi pot fi reascultate.

3. *Jurnalul secret*

Obiectiv : să exerseze abilitatea de autoanaliză

Va primi un carnețel – “Jurnalul secret “ - și va trebui să găsească un comportament din cauza căruia are mereu probleme, care îl deranjează sau care îi deranjează pe cei din jurul său și pe care este dispus să încerce să-l schimbe. Se scrie acest comportament în jurnal și din acel

moment el va deveni propriul său detectiv : în fiecare zi va nota în jurnal ce a observat, dacă a reușit sau nu să schimbe acel comportament în ziua respectivă.

4. *Ce s-a schimbat ?*

Obiectiv: să recunoască diferitele schimbări prin care a trecut

Se discută despre faptul că fiecare persoană se schimbă pe parcursul timpului, unele comportamente se schimbă cu altele noi. Fiecare persoană dispune de capacitatea de a se schimba, de a se transforma în bine.

În continuare trebuie să termine următoarea propoziție : “mai demult, eu..., dar astăzi...”. Trebuie să se gândească la acele trăsături, obiceiuri care odinioară le erau caracteristice, dar în prezent s-au schimbat în altele.

5. *Mă mândresc cu...*

Obiectiv: să identifice propriile calități

Trebuie să menționeze acele aptitudini, capacități, trăsături cu care se mândrește. Se poate gândi la aspecte precum: activități școlare; obiceiuri; pasiuni; credință; ajutor oferit celor din jur.

6. *Ce este sub acoperiș?*

Obiectiv: să recunoască aspecte pozitive și aspecte negative din viață

Va întocmi două liste – oral sau scris – răspunzând la cele două întrebări, legate de școală și/sau familie (cămin): “Lucruri care mă fac fericit...”, “lucruri care mă întristează...”. după prezentarea listelor activitatea poate continua prin tăierea în doua a figurii de casă, despărțind astfel lucrurile pozitive de cele negative. Va fi întrebat unde ar expune lista cu lucruri pozitive , ca să fie totdeauna la vedere și se va putea expune în mod concret (pe perete, în penar...). În continuare se discută despre ce ar face cu lista cu lucruri negative. De exemplu, poate fi aruncată în coșul de gunoi, poate fi ruptă în bucăți mici etc. Aceste “tehnici” de scăpare lucruri negative pot fi realizate și în mod concret.

7. *Un loc unde mă simt bine*

Obiectiv: să exprime preferința pentru un anumit loc, mediu

Se cere realizarea unui desen a locului unde el/ea se simte cel mai bine. Acest loc preferat poate să fie unul real, unde a mai fost, sau unul pe care l-a văzut în poze sau la televizor, ori poate fi un loc imaginar. După terminarea desenului va fi prezentat și explicat.

8. *Modelul*

Obiectiv: să exprime preferința pentru anumite persoane

“Cu cine ai dori să te asemeni cel mai mult? Enumeră câteva (maximum 4-5) persoane model din viața ta. De ce vrei să te asemeni cu ele / Cum sunt acele persoane?”

9. *Părerea lor*

Obiective: să învețe să ia în considerare perspective multiple în formarea opiniei despre propria persoană; să învețe să separe părerea negativă a altora de simțul propriei valori.

Se pornește de la alcătuirea unei liste cu persoanele cele mai importante din viața ei/lui, iar apoi va încerca să răspundă la întrebarea:”Dacă aş întreba această persoană (de exemplu: mama, diriginta, bunicul, prietenul, vecinul, verișorul etc.) ce fel de fată/băiat ești tu, ea ce mi-ar răspunde?”. Se va discuta despre cât este de important pentru fiecare de a lua în considerare toate părerile înainte de a-și forma o opinie despre propria persoană.

10. *Situații neplăcute*

Obiectiv: să exerseze asumarea responsabilității și consecințelor propriilor fapte

Se identifică o situație neplăcută, în care a trebuit să relateze cele întâmplate unor adulți și să-și recunoască vina. Se urmărește cum a formulat problema, cum s-au simțit, cum a reacționat adultul. Se va discuta modalitatea cea mai bună de relatare a unor evenimente neplăcute și se va exersa prin joc de rol.

11. *Ceasul magic*

Obiectiv: să exerseze abilitatea de auto-monitorizare

Se va confecționa un ceas cu două ace. În locul numerelor se vor scrie acele comportamente, sentimente pe care dorește să le schimbe. În fiecare dimineață își va potrivi acele la cele două comportamente la care dorește să fie atent în ziua respectivă și pe care ar dori să le schimbe.

12. *Simte, Acționează!*

Obiectiv: să înțeleagă legătura dintre emoții și comportamente.

Dintr-o cutie va extrage pe rând câte un cartonaș cu cuvinte din “vocabularul emoțional” și va trebui să menționeze câte trei lucruri pe care le face când simte emoția respectivă. De exemplu, când extrage cartonașul cu emoția “*furios*,” ar putea spune “*arunc lucruri*”, “*strig*”, “*lovesc ceva*”. Se va discuta despre acele comportamente pe care le consideră utile pentru exprimarea fiecărei emoții și despre cele care ar putea să nu fie utile. Se vor căuta împreună ce alte opțiuni ar avea pentru a exprima ceea ce simt și se vor exersa în jocuri de rol.

13. A fi un prieten mai bun

Obiective: să dezvolte abilități de a iniția și a menține o relație de prietenie; să distingă între caracteristicile pozitive și negative ale prietenilor.

Se va cere să se gândească la un prieten cu care se înțelege bine și să menționeze câteva caracteristici și comportamente care îl fac pe acesta un prieten bun (de exemplu, *este de încredere, nu mă jignește, mă susține...*). Același lucru se va cere și pentru un prieten cu care nu se înțelege bine (de exemplu, *mă bârfește, câteodată mă ignoră...*) și se va întocmi în paralel o listă cu caracteristici pozitive și negative ale prietenilor. Se va discuta în continuare despre faptul că nu îi putem controla pe cei din jurul nostru, oricât de mult ne-ar place asta. Altfel spus, nu îi putem forța pe alții să fie prieteni cu noi, dar ne putem controla comportamentul și acest lucru poate să crească probabilitatea ca alții să vrea să ne fie prieteni. De exemplu, nu poți controla bârfele spuse de alții despre tine, dar poți avea control asupra deciziei de a-i bârfi și tu pe ei. Se va cere să se gândească la el însuși ca prieten, iar caracteristicile pozitive vor fi scrise pe exteriorul unei pungi de hârtie, iar cele negative pe fâșii de hârtie ce vor fi introduse în pungă, iar apoi se va discuta despre posibilitatea ca cineva să aibă doar caracteristici pozitive sau doar negative, în calitate de prieten. Se va reflecta asupra celor ce s-au pus în pungă și se va discuta despre ce caracteristici ar dori să schimbe și ce ar putea să facă pentru asta.

14. Reguli pentru relații

Obiective: să își dezvolte abilități de a face față evaluărilor negative din partea altora; să identifice abilități de coping eficiente pentru a face față comportamentului urât pe care alții îl au față de ei; să învețe ceea ce o persoană poate și ceea ce nu poate controla în relațiile interpersonale.

Se va cere să precizeze câteva lucruri pe care alții le fac și lui/ei nu îi plac, urmând să se discute despre faptul că deși lumea ar fi, fără îndoială, un loc mai bun dacă toți s-ar comporta cu el/ea în modul în care și-ar dori să fie tratați, acest lucru nu se întâmplă întotdeauna în realitate. Se va întreba dacă el/ea consideră că are, de obicei, succes în a-i împiedica pe alții să îi pună porecle, să-l tachineze, să râdă de el și așa mai departe, iar ulterior pe cine poate controla, dacă nu poate să îi oprească pe alții să îi mai facă acest gen de lucruri. Se va preciza faptul că scopul acestei activități este de a-l ajuta să identifice lucruri la care se poate gândi, pe care le poate simți sau pe care le poate face, pentru a face față relațiilor negative într-un mod mult mai eficient. Se va introduce conceptul de *dialog cu sine* ca și modalitate de a face față evaluărilor negative,

explicând că este ceea ce își poate spune lui însuși, astfel încât să nu mai fie afectați de aceste evaluări.

Exemple: “Pietrele și bețele mă pot lovi, dar cuvintele nu mă pot afecta decât dacă le las eu”; “Sunt ceea ce spun ei că sunt?”; “Nu îmi place ceea ce ei spun, dar pot să fac față acestora fără a mă întrista deoarece știu că ceea ce spun ei nu este adevărat.”; “Dacă mă enervez le voi arăta doar că ceea ce spun ei mă deranjează.”

Se va accentua utilitatea auto-dialogului și importanța neîncrederii în ceea ce alții spun rău despre el/ea ca și modalități eficiente pentru a reduce tulburările emoționale și a face față situațiilor negative ce apar în relații.

Se va discuta în acest fel, pe rând despre:

- Modalități eficiente de a face față dacă cineva te tachinează;
- Modalități eficiente de a face față dacă cineva te respinge;
- Modalități eficiente de a face față dacă cineva te împinge sau te rănește;
- Modalități eficiente de a face față dacă cineva râde de tine;
- Modalități eficiente de a face față dacă cineva îți pune o poreclă;
- Modalități eficiente de a face față dacă cineva începe să se certe cu tine.

Se va utiliza următoarea explicație ca și modalitate de a ilustra modul în care își poate controla propriul comportament, chiar dacă nu poate controla ceea ce alții spun sau fac:

Ori de câte ori cineva face ceva care te enervează sau te irită și supără, tu poți face alegeri. Poți reacționa, comportament care de obicei declanșează o altă reacție de la acea persoană, sau poți să îi faci față pe cont propriu. De exemplu, să presupunem că cineva îți pune o poreclă. Ți-ai putea pune în gând: “Sunt eu ceea ce spune că sunt? Și chiar dacă sunt, înseamnă acest lucru că nu sunt bun de nimic? La ce mă ajută dacă mă supăr? La ce mă ajută dacă îl lovesc? Care sunt celelalte opțiuni pe care le am?” Gândind lucrurile în acest fel vei vedea că nu trebuie să fii supărat. Asta nu înseamnă că trebuie să îți placă atunci când alții te tachinează, te evaluează negativ sau te exclud. Dar nu trebuie să reacționezi în moduri care ar putea înrăutății situația.

15. Obiective realizabile

Obiective: definirea termenului “obiectiv”; să facă diferența între obiective de scurtă, medie și lungă durată; să practice stabilirea unor scopuri realizabile pe termen scurt.

Se va clarifica semnificația termenului “obiectiv” – un scop, un plan. Pe o foaie de hârtie se vor trasa trei linii orizontale la distanță de 6 centimetri. Se va cere să deseneze prima linie și s-o împartă în patru părți, etichetând fiecare parte după cum urmează: “în dimineața aceasta”, “azi”, “mâine”, “poimâine” – se vor discuta și se vor trece deasupra acestei linii *obiectivele de scurtă durată*. Se va cere trasarea unei alte linii pe care s-o împartă în patru părți etichetate astfel: “săptămâna viitoare”, “peste două săptămâni”, “cândva luna asta”, “luna viitoare”- se vor discuta și se vor trece deasupra acestei linii *obiectivele de durată medie*. Se va cere trasarea ultimei linii, etichetând părțile în “peste șase luni”, “peste un an”, “peste doi ani”, “peste cinci ani”. Sub această linie se vor trece *obiectivele de lungă durată*. Se va discuta despre importanța stabilirii obiectivelor și posibilitatea realizării lor.

16. *Viața mea la X ani*

Obiectiv: să descrie evenimente de viață dorite în viitor sau petrecute corespunzătoare diferitelor vârste

Prin aruncarea cu două zaruri se vor forma numere cu două cifre ce vor reprezenta diferite vârste. Se vor discuta răspunsurile la întrebările: “Cum va fi viața ta la X ani?” sau “Cum vei trăi tu când vei avea X ani?”. Dacă numărul este mai mic decât vârsta actuală, va răspunde la întrebarea “Cum a fost viața ta la X ani?”. La final va alege un număr dintre cele enumerate, număr care reprezintă vârsta pe care așteaptă cel mai mult sau vârsta la care a fost foarte fericit și își va motiva alegerea.

Concluzii

Nevoia de definire, de împlinire, de unitate, de echilibru este specifică și subiecților cu dizabilitate intelectuală, astfel că, motivația existențială declanșează și în cazul lor trebuința de a reprezenta o anumită valoare, atât pentru propria conștiință, cât și pentru conștiința celuilalt, încadrabilă în scala valorilor sociale. (Păunescu C., 1997) Vârsta la care toate acestea pot fi identificate ca manifestându-se este și la ei, ca și în cazul subiecților valizi, cea a adolescenței, chiar dacă, uneori, nu cu aceeași evidență sau chiar dacă au, uneori, nevoie de sprijin pentru “a le lăsa” să se manifeste.

Așadar, faptul că adolescentul cu dizabilitate intelectuală, ar putea să nu ajungă la o cunoaștere de sine tot atât diferențiată și subiectivă ca și subiectul fără dizabilitate, datorită diminuării capacităților de introspecție și abstractizare, de decentrare necesară în raport cu celălalt, la care limitele inteligenței conduc, nu poate contesta totuși, încadrarea și a celui dintâi în acest proces. Parcurgerea lui reclamă suportul social și oportunitățile pentru exercitarea independenței, ca principali factori care mediază dezvoltarea identității de sine.

În mediul școlar pot fi dezvoltate o serie de programe de pe urma cărora această categorie de adolescenți să poată beneficia pentru a ajunge la o identitate de sine definită, sprijinindu-i și învățându-i cum să se regăsească pe sine în contextul relațiilor sociale. "... nevoia fundamentală a acestora este să fie ajutați – citește învățați – cum să se regăsească pe sine în contextul relațiilor și în sensul atât de încâlcit al existenței lor. Acest mesaj nu se poate valorifica prin moralizare sau pedepsire, ci printr-o fuziune și comunicare de mare profunzime" (Păunescu C., 1999, pag.106).

Bibliografie:

1. Bungener, J., McCormack, B. (1994), *Psychotherapy and Learning Disability* în P. Clarkson M. și Pokorny, *The Handbook of Psychotherapy*, Ed. Rouledge, Londra.
2. Field, S., Hoffman, A. (2002), *Preparing youth to exercise self-determination: Quality indicators of school environments that promote the acquisition of knowledge, skills and beliefs related to self-determination*, Journal of Disability Policy studies, 13.
3. Kacso E, Bartok E.(2010), *Pietre prețioase - culegere de jocuri pentru dezvoltarea personalității copiilor*, Ed. Mentor, Târgu Mureș
4. MODREA M. (2006), *Imagine de sine și personalitate în adolescență*, Ed. Aliter, Focșani
5. Păunescu, C., MUȘU I. (1997), *Psihopedagogie specială integrată – Handicapul mintal, Handicapul intelectual*, Ed. Pro Humanitate
6. Păunescu, C. (1999), *Psihoterapia Educațională a Persoanelor cu disfuncții intelective*, Ed. ALL Educațional, București
7. Petermann F., Petermann U., (2006), *Program terapeutic pentru copiii agresivi*, Ed. RTS, Cluj-Napoca
8. Vernon A. (2008), *Pașaport pentru succes*, Ed. RTS, Cluj-Napoca
9. Whitney-Thomas, J., Moloney, M. (2001), *"Who I Am and What I Want ": Adolescents' self-definition and Struggles*, ProQuest Psychology Journals – Exceptional Children, 67

Mijloace expresive utilizate în psihoterapia copilului

Prof. psihopedagog Melania HĂRȘAN,

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș

Cunoașterea universului interior al copilului, beneficiază de un ajutor considerabil din partea tehnicilor expresiv-creative de investigație și terapie, dintre care desenul, modelajul, jocul cu nisip, exercițiul mimico-pantomimic și dramaterapeutic, improvizația muzicală, exprimarea prin dans și mișcare, sunt cele mai frecvent utilizate de consilierii și psihologii specializați în problemele copilului.

A.Desenul liber sau tematic constituie o foarte potrivită cale de evaluare a personalității în formare a copilului și a problemelor sale emoționale, precum și a relațiilor sale cu familia, a traumelor pe care eventual le-a suferit ,a nivelului de anxietate existențială, a capacităților și a dificultăților sale de a se adapta la mediul social.

Cum și cât poate fi decriptată lumea subiectivă a copilului mic prin desen? Pe ce se bazează valoarea diagnosticată și terapeutică a acestui mijloc expresiv?

Răspunsul la aceste două întrebări este dat de valoarea simbolică a desenelor ca „vehicule”și „activatori” de informație psihologică inconștientă sau de mesaje pe care copilul este incapabil de a le exprima verbal, ci doar afectiv – imagistic prin intermediul liniilor grafice, culorilor, formelor, pozițiilor și dimensiunilor personajelor sau obiectelor desenate. Mecanismul psihologic prin care conflicte inconștiente nerezolvate, probleme incomunicabile, atitudini și sentimente față de persoanele importante din viața sa, frustrații și anxietăți, blocaje și suferințe reprimite sunt devoalate- îl constituie <proiecția>.

Folosind alți termeni, problemele ascunse, neconștientizate, reprimite sau negate, îngropate în abisurile inconștientului sunt exprimate într-o manieră simbolică, adesea transparentă, în produsele creației artistice ale subiectului și sunt atribuite (proiectate) în elementele acesteia și relațiilor dintre aceste elemente. Astfel, personajele unei povești inventate de copil, dramatizate de el împreună cu alții sau prin jocul cu marionetele, ori pur și simplu redată grafic, sunt investite cu semnificații, emoții, sentimente și gânduri pe care copilul le trăiește în legătură directă cu evenimentele vieții sale, cu relațiile sale cu familia și alte persoane semnificative din viața sa.

Atât desenele, cât și jocurile sunt considerate drept cele mai relevante modalități de expresie ale primilor ani de viață, ele oferind date importante despre inteligența și afectivitatea copilului. În mod special, desenul liber, spre deosebire de desenul după model, îndeplinește rolul unei veritabile creații, care exprimă spontan viziunea personală a copilului asupra mediului înconjurător și prin aceasta, se instituie într-un veritabil test psihodiagnostic al personalității lui.

Dintre testele proiective bazate pe desen folosite în special în psihodiagnoza copilului sunt:

- Testul „omulețului” (F. Goodenough), ce oferă indicii asupra nivelului intelectual al copilului, în funcție de nivelul său de maturitate psihomotrică, percepția propriei scheme corporale și proiectarea sa în desenul unui omuleț. Pot fi semnificative pentru dezvoltarea cognitivă, evaluată concret prin gradul de perfecțiune, completitudine, echilibru general, bogăția detaliilor desenului.
- Testul desenului liber al lui G. Minkowska (reprezentând personaje sau orice altceva), permite aprecierea modului particular de percepție al copilului în două tipuri distincte: tipul senzorial și tipul rațional. La tipul senzorial, modalitatea de realizare a desenului nu este prea precisă, dar detaliile sunt legate unele de altele printr-un viu dinamism. Tipul rațional, dimpotrivă, are o manieră mai precisă de a desena, fiecare element, obiect sau ființă fiind riguros redată și adesea simetric, dar fiecare este izolat, imobil, fără nici o legătură cu restul desenului. Dar desenul liber ne oferă și indicii privind viața afectivă a subiectului prin analiza conținutului.
- Testul „desenului figurii umane” (K. Machover). Autoarea pleacă de la modificarea testului „omulețului” propunând desenarea succesivă a două persoane de sex diferit.
- Testul „casă- copac – persoană” (J.N. Buck), are două etape de lucru: momentul creator non-verbal-realizarea unui desen prin folosirea celor trei elemente indicate și momentul verbal, interpretativ, în care copilul este solicitat să descrie, să definească și să interpreteze ceea ce a desenat. A doua etapă creează asociații libere deosebit de relevante pentru cunoașterea problemelor emoționale și relaționale ale copilului. Din acest desen poate fi înțeles modul în care percepe copilul mediul înconjurător, proiecția propriului său mod de a fi și a simți, în raport cu sine și cu alții.
- Testul „desenului familiei” (F. Minkowska), este relevant pentru cunoașterea raporturilor pe care le are copilul cu familia, ca decisive în formarea personalității sale. Utilizat mai ales ca probă de cunoaștere, testul familiei poate fi folosit pentru

declanșarea unui dialog, ghidat de întrebări de genul:”povestește-mi despre familia pe care ai desenat-o tu...Unde se află ei? Ce fac ei? Hai să vorbim despre fiecare personaj din această familie... Ce rol are fiecare? Ce vârstă? Ce sex? Ce face fiecare? Ce simte? Ce gândește? Ce vrea? Care este cel mai simpatic dintre toți? Dar antipatic? Care este cel mai fericit? Dar mai puțin fericit? Care este cel mai drăguț sau mai puțin drăguț? Tu pe cine preferi?

În timpul probei se pot observa reacțiile afective ale copilului, mai ales inhibițiile și refuzul de a desena sau vorbi despre anumiți membrii ai familiei sau chiar despre sine, jena sau teama față de unele personaje, resentimente, ostilitate. Se urmăresc oscilațiile afective, trecerile de la tristețe la veselie, mânia, nemulțumirile față de unele personaje, izolarea și sentimentul de autodevalorizare sau de insecuritate. Importantă este și alegerea culorilor pentru sine și anumite persoane nu este nici ea întâmplător realizată. Desenarea în culori vii, luminoase sau terne, întunecoase, este în directă legătură cu emoțiile și sentimentele copilului față de persoanele desenate, iar preferința pentru desenul alb-negru ne poate sugera blocajele emoționale, elemente de depresie, retragere sau lipsă de rezonanță afectivă, dificultăți de exprimare a sentimentelor și trăirilor.

Alte modalități tehnice de investigare și terapie cu suport expresiv(pictural și grafic) vin să întregescă registrul testelor de desen propriu-zise. Câteva dintre aceste modalități de lucru expresiv-metaforice sunt:

- Desenul lumii interioare, din linii, figuri și culori.Copilul este rugat să închidă ochii și să pătrundă în lumea sa interioară. „Vezi cum îți apare lumea ta dinlăuntru? Cum o poți reda folosind doar linii, curbe și culori? Desenează ce ți-ai imaginat...”

- Pictura sentimentelor din acest moment. I se cere copilului să realizeze o pictură cu degetele de la mâini și chiar de la picioare, care să reprezinte starea lui de acum sau starea lui când este fericit ori supărat(în funcție de scopul propus). Pictura cu degetele are calități relaxante prin angajarea tactil-kinestezică și oferă satisfacție și ușurință în exprimarea sentimentelor, în mai mare măsură decât pictura cu instrumente.Și în acest caz culorile alese, fluiditatea mișcării, tonurile și consistența petelor de vopsea oferă indicii interesante privind afectivitatea, în vreme ce modalitatea grafică de exprimare corelează mai mult cu nivelul și calitatea cognițiilor(percepții, reprezentări, idei).

-Desenul serial, este o metodă individuală de lucru cu copilul cu dificultăți comportamentale și de adaptare, practică de J.A.B. Allan(1988) în scop psihoterapeutic. Acesta a fost utilizat într-o varietate de situații: de la instituțiile de ocrotire, la practica privată de evaluare și de consiliere în școli, dar poate fi folosit și pentru cunoașterea și psihoterapia copilului preșcolar cu probleme. Metoda este de inspirație jungiană și implică o serie de 12 ședințe a câte 20-25 minute fiecare, o dată pe săptămână, când i se cere copilului să deseneze un tablou, în prezența consilierului psiholog. J.A.B. Allan constata că atunci când un copil desenează în prezența terapeutului, potențialul de vindecare este activat, conflictele sunt exprimate și rezolvate treptat, iar terapeutul poate câștiga o clară și mai exactă viziune asupra inconștientului copilului. Cadrul cabinetului de consiliere și ritmicitatea efectuării desenelor în acest cadru, totdeauna la aceeași oră, creează un ritual cu funcție terapeutică- un spațiu „sanctuar” și un timp în afara celui obișnuit. Acestea, împreună cu o alianță terapeutică pozitivă încurajează creșterea psihică și transformarea. Din perspectiva jungiană, aceste condiții activează în inconștient mersul spre vindecare.

B.Fantezia-În psihoterapia copilului abundă ideile despre fantezie. Tehnicile fanteziei presupun folosirea întregului potențial imagistic și ele pot fi îmbinate sau nu cu desenul și mișcarea fizică. Pot fi redată multe exemple de exerciții de fantazare, spre exemplu:”Lupta”-copilul își imaginează cu ochii deschiși că este un mic vapor în timpul unei furtuni puternice.”Încearcă să-ți imaginezi că tu ești unicul vapor și explică ceea ce simți. Vântul este puternic și încearcă să scufunde vaporul. Valurile îl izbesc cu putere. Vorbește-mi despre modul cum diferite părți ale corpului tău trebuie să se lupte cu furtuna. Cum îți comunică diferite părți ale corpului tău dacă vei ieși învingător sau învins de furtună? Pe neașteptate vântul a atacat pentru ultima oară micul vapor și apoi moare. Vaporașul a câștigat lupta! Ce experiențe reale de viață ai avut tu, care să fie asemănătoare cu situația dintre vântul muribund și vaporașul învingător? Imaginează-ți că tu ești micul vaporaș care tocmai a învins furtuna. Ce simți tu față de furtună? Imaginează-ți că ești marea furtună care tocmai nu a reușit să scufunde vaporașul. Ce simți tu față de el? Acum fă un desen despre tine însuși ca vaporaș într-o furtună.

C.Colajul este folosit des de copii. Se realizează prin lipirea sau atașarea de materiale de o mare varietate pe hârtie sau pânză. Pot fi utilizate în colaj: hârtia de toate tipurile, variate texturi, lucruri moi și aspre, nasturi, celofan, poleială, cartoane de ouă, capace de sticlă, macaroane, fire de lână, frunze, coji, semințe de toate felurile etc. Se pot folosi cu succes poze din

reviste sau cărți, fotografii. Colajul ajută la eliberarea imaginației și poate fi utilizat ca exprimare senzorială și emoțională.

D. Jocul cu nisip. Este o tehnică terapeutică de sorginte jungiană și simbolul joacă un rol important. Jocul în nisip al unui copil poate fi interpretat ca o reprezentare tridimensională a unei situații psihice. Prin jocul cu nisip copilul se exteriorizează, problema internă devine vizibilă și evoluția psihică face un pas înainte.

E. Realizarea de povești și povestiri. Crearea poveștilor este o practică de primă importanță în psihoterapia copilului. Utilizarea lor în terapie implică: realizarea poveștilor de către terapeut și povestirea lor copiilor, copiii realizează povești, utilizarea unor lucruri care să stimuleze poveștile cum ar fi picturile, testele proiective, marionetele, desenatul, jocul cu nisip, deschiderea către fanteziile interioare sau utilizarea mijloacelor video sau audio, microfon de jucărie sau set TV imaginar. Din poveștile pe care le realizează copilul, terapeutul este capabil să faciliteze insighturi asupra conflictelor, frustrărilor sau mecanismelor de apărare ale copilului. Se considera că poveștile copilului sunt mai ușor de analizat decât visurile, asociațiile libere și alte producții ale adultului.

Și **basmele și legendele** oferă un material foarte bun de lucru cu copiii. Ele se referă la emoțiile universale de bază: dragoste, ură, frică, furie, singurătate, sentimente de izolare și de a fi fără valoare.

F. Marionetele. Este mai ușor pentru copil să vorbească prin intermediul marionetei care spune în mod direct de ceva ce lui îi vine greu să exprime. Marioneta implică detașare și copilul se simte în siguranță să releve ceva din intimitatea sa în acest mod. Ca și alte materiale artistice, marionetele servesc atât în scop diagnostic, cât și în terapie. În terapie ele pot fi utilizate în diferite moduri: în exerciții conduse de terapeut, spontan în timpul terapiei sau în teatrul de marionete.

G. Terapia prin joc. Jocul continuă să fie una din căile principale de lucru cu copiii în terapie. El ajută la realizarea raportului necesar dintre terapeut și copil și poate fi un bun instrument de diagnostic. Poți observa la copil când se joacă multe lucruri despre maturitatea, inteligența, imaginația, creativitatea sa, organizarea cognitivă, orientarea în realitate, volumul atenției, abilitățile de rezolvare a problemelor, modurile de a intra în contact și așa mai departe. Copilul poate de asemenea să se joace evitând să-și exprime sentimentele și gândurile. Se consideră chiar că jocul este forma copilului de auto-terapie, prin care lucrează adesea asupra

confuziilor, anxietăților și conflictelor sale. În terapie, jocul se poate realiza în același mod cum se utilizează o poveste, un desen, o scenă din jocul cu nisip, un spectacol cu marionete sau un joc dramatic improvizat.

H. Dramaterapia. Este o formă de psihoterapie a copilului, în care spontaneitatea jocului dramatic ca și intervențiile terapeutului ajută copilul să se exprime, să înțeleagă și să lucreze asupra conflictelor sale, să producă insight-ul și schimbarea. Prin utilizarea mijloacelor expresive cum ar fi păpuși, marionete, material senzorial, jucării care evocă imagini nonverbale și schematice, copii cu tulburări sunt ajutați să ajungă la învoială cu dificultățile lor. Terapeutul poate juca mai multe roluri în același timp și să aibă capacitatea de a fi simultan actor, regizor, scenarist, coregraf. În dramele creative, copiii pot dezvolta o conștiință totală de sine- corp(prin mișcările corporale și expresia facială), simțuri, imaginație, intelect. Ei joacă părți din ei înșiși și pe măsură ce joacă devin mai conștienți de ei înșiși, mai implicați, mai reali. În dramaterapia de tip gestaltist sunt prezente exercițiile de conștientizare senzorială, pantomima și la un nivel mai înalt improvizațiile dramatice în care intervine și limbajul verbal. La un nivel mai complex pantomima poate implica exprimarea acțiunii și interacțiunii prin intermediul mișcării corporale, comunicarea sentimentelor și dispozițiilor, dezvoltarea personajelor, jucarea unei povești, totul în afara cuvintelor. Copiii care au participat deja la mai multe experiențe pantomimice vor adăuga cu ușurință limbajul verbal în jocul dramatic.

Terapeutul poate observa cum își utilizează copilul corpul, observă rigiditatea sau ușurința mișcărilor. Vede astfel în mod clar încurcăturile copilului, ariile în care dezvoltarea sa a rămas în urmă, nevoile sale.

Bibliografie:

1. Mitrofan I.,1999, „*Psihoterapia experiențială*”, Editura Infomedica, București
2. Zlate M., 1994, „*Fundamentele psihologiei*”, Editura Hyperion XXI, București

Drama creativă pentru copii cu nevoi speciale

*Orsolya BARTHA, Eugenia Roxana DIN, Maria NEMEȘ,
Mihaela Dana REBRIȘOREAN, Éva Andrea ZEMBERA,
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 1 Târgu Mureș*

Ce este drama creativă?

Este o formă improvizată, non-expozițională, orientată către proces, în care participanții sunt ghidați de un lider care îi ajută să-și imagineze, să adopte și să reflecte asupra experiențelor reale și imaginare. Drama creativă este nonformală și nu folosește scenarii scrise dinainte.

Ce este drama creativă pentru elevii cu nevoi speciale?

Drama creativă este o tehnică de teatru creativ pentru copii, prin care sunt create noi experiențe de învățare, facilitând dezvoltarea abilităților cognitive și socio-emoționale. Este o abordare de gen “out of the box” a învățării, care implică imaginația, creativitatea și percepția senzorială într-un mediu teatral.

„Niciodată să nu uităm că oamenii cu situațiile și necesitățile lor speciale sunt în fruntea muncii noastre teatrale și nu spectacolul teatral în sine.”, (Hulya Karci, dramaturg)

De ce teatrul?

Pentru că este o artă a spectacolului care oglindește cu intensitate relațiile și viața ființei umane, este căminul emoțiilor, este un loc al comunicării, trezește curiozitatea și entuziasmul și are o putere de transformare extraordinară.

Pentru ce?

La întrebarea „Pentru ce?” am dorit să răspundem, de fapt, pentru ce merită să utilizăm tehnicile și jocurile de dramă creativă, mai exact care sunt beneficiile de care se bucură copiii, prin utilizarea dramei creative:

Autocunoașterea și intercunoașterea - pretinzând că este altcineva, intrând „în pielea” unui personaj, copilul învață multe lucruri despre el însuși, iar interacționând cu ceilalți, el reușește să îi cunoască, să colaboreze și să se ajute reciproc.

Imaginea de sine, încrederea în sine - copilul, chiar și cel cu dizabilitate, care este implicat într-o activitate plăcută pentru el și care este apreciat pentru eforturile depuse, va avea o imagine de sine pozitivă, care îi va crește încrederea în propriile forțe.

Exprimarea, înțelegerea și reglarea emoțiilor - copiii învață cum să-și înțeleagă, să-și exprime și mai apoi să-și stăpânească emoțiile, cum să le canalizeze într-un mod pozitiv și cum să își construiască reacții adecvate în diverse situații.

Socializarea - permite interacțiunea, cooperarea, colaborarea între copii cu personalități diferite, iar acest lucru va influența în mod pozitiv relațiile dintre ei.

Dezvoltarea conduitelor psihomotrice - participând în mod activ la diverse jocuri și activități care presupun exersarea conduitelor perceptiv-motrice, copiii reușesc să-și dezvolte mai ușor aceste abilități.

Autonomia personală - activitățile de dramă creativă cuprind o serie de jocuri, exerciții, care fiind utilizate frecvent, vor fi însușite de către copii și mai apoi transferate în activitățile de zi cu zi.

Expresivitatea corporală, comunicarea nonverbală - copilul învață să își controleze mișcările și gesturile, înțelege semnificația acestora, le exersează, consumându-și energia în mod constructiv.

Expresivitatea verbală, comunicarea paraverbală - e foarte importantă respectarea intonației, tonului sau a vitezei cu care sunt rostite cuvintele, a pauzelor în vorbire, prin urmare, copilul va învăța atât să transmită corect un mesaj, cât și să interpreteze corect ceea ce spun ceilalți.

Abilitățile de învățare - copilul își exersează limbajul, memoria, atenția, gândirea, imaginația, atunci când învață și interpretează un rol.

Abilitatea de a se manifesta și de a vorbi în public - a participa activ, a interpreta un rol în fața unui public, îl poate ajuta pe copil să își dezvolte abilități necesare vieții cotidiene și totodată să se autoevalueze și să se valorizeze.

Îmbogățirea vocabularului - prin intermediul jocurilor, exercițiilor și a rolurilor pe care le interpretează, copilul își dezvoltă vocabularul într-un mod atractiv, plăcut.

Aceste caracteristici, fie că fac parte din sfera socio-emoțională, psiho-comportamentală, fie că aparțin domeniului psihomotricității sau celui cognitiv, toate reprezintă mari beneficii în dezvoltarea personală a copiilor.

Cum și prin ce?

Diferența dintre teatru și drama creativă constă în focusul muncii. Teatrul focusează pe produs în timp ce drama creativă focusează pe proces. În acest proces, arta dramei creative se

află în tehnici. Exercițiile explorează imaginația, tehnicile dramatice, percepțiile senzoriale și concentrația.

Drama creativă utilizează ca și **tehnici** pantomima, experimentarea celor 5 simțuri, perceperea și exprimarea emoțiilor, caracterizarea, dialogul, dramatizarea, improvizarea și jocul de rol.

Pantomimă, adică comunicarea non-verbală - îi învață pe copii cât de mult pot să exprime fără să vorbească, cât de multe pot fi transmise numai prin gesturi.

Experimentarea celor cinci simțuri (Sense Memory Improvisation) - aceste exerciții scot în evidență cele cinci simțuri, miros, gust, auz, văz, pipăit și deasemenea se bazează pe percepția auditivă și vizuală. Prin aceste jocuri dezvoltăm abilitățile, funcțiile instrumentale, de bază, oferind un ajutor real pentru formarea deprinderilor școlare. De exemplu, după cum bine știm, văzul și auzul sunt instrumente esențiale în actul cititului în sine și în înțelegerea textului.

Perceperea și exprimarea emoțiilor - prin aceste exerciții copii învață să-și exprime și să-și înțeleagă emoțiile, pot explora, prin jocul de rol, într-un mediu sigur, propriile lor sentimente precum și sentimentele celorlalți.

Caracterizarea - sunt exerciții care implică improvizația într-o foarte mare măsură. Copii învață asemănările și diferențele fizice, culturale, etnice, de vârstă, de religie, pot învăța despre personaje reale din literatură, istorie sau chiar și despre idolul lor, despre persoanele importante din viața lor, pot experimenta cum să gândească, să simtă, să se miște, să se comporte ca și persoana pe care îl portretizează.

Dialog - copiii folosesc dialogul pentru a-și exprima gândurile, ideile, sentimentele, pot discuta apoi pot organiza dialogul într-o scena pe care o s-o prezinte, după prezentare pot să-și exprime trăirile din timpul scenelor.

Dramatizare - copiii joacă întâmplări, situații citite, trăite sau auzite dinainte, după acestea copii, în grupuri mici, pot crea pe loc povești pentru dramatizare.

Improvizarea și jocul de rol sunt folosite lângă fiecare tehnică.

Improvizarea - se referă la scene planificate dinainte, acțiunea și dialogul fiind efectuate spontan, pe loc.

Jocul de rol - copii joacă în diferite roluri, pe scenarii, întâmplări reale din viața de zi cu zi.

Drama creativă învață treptat tehnicile. Elevii înțeleg conceptul fiecărei arii înainte să treacă la celălalt. Secvența exercițiilor este: pantomimă, experimentarea celor cinci simțuri, perceperea și exprimarea emoțiilor, caracterizarea, dialogul, dramatizare.

În munca cu copiii, instrumentul cel mai adecvat pentru a pătrunde în lume și personalitatea acestora este jocul. Prin joc se pot debloca resursele proprii, forța lor creativă, spontaneitatea. Toate acestea sunt factori generatori de schimbare, ceea ce este în focusul muncii atunci când vorbim de drama creativă.

Jocuri folosite în și pe lângă aplicarea tehnicilor dramei creative: jocuri pentru formarea grupului - “Eu aparțin acestui grup!”; jocuri de energizare - “Noi să ne simțim bine!”; jocuri pentru alcătuirea perechilor - “Tu să fii perechea mea!”; jocuri pentru dezvoltarea comunicării nonverbale - “Ne înțelegem și fără cuvinte!”; jocuri de autocunoaștere, intercunoaștere, autoafirmare - “Așa sunt eu! Așa ești tu?”; jocuri pentru dezvoltarea capacității de cooperare, colaborare, jocuri de sincronizare - “Ce putem face împreună?”; jocuri de dezvoltare a creativității, fanteziei, imaginației - “Hai să inventăm o altă lume!”; jocuri de exprimare și transmitere a emoțiilor - “Asta simt eu! Asta simți tu?”; jocuri de încredere - “Pot să am încredere în voi!”; jocuri de relaxare - “Mă liniștesc, mă relaxez...”; jocuri pentru dezvoltarea abilităților, sensibilizarea percepțiilor - “Redescopăr lumea, mă redescopăr pe mine!”.

Tehnicile de mai sus *pot fi aplicate* sub forma de: teatru și elemente de teatru prin experiență, folosind doar elemente în cadrul orelor de curs (prin jocuri aplicate diferitelor grupe, profesori în rol etc.) sau sub forma unor activități regulate, cu scopul învățării tehnicilor, cu un produs final sub forma unei scenete prezentate (în acest caz accentul rămâne tot pe proces și nu pe produsul finit); teatru și elemente de teatru prin aventură, sub forma unor activități extrașcolare realizate prin excursii, drumeții tematice (în pădure, în oraș etc.) sau scene inspirate de anturaj, natură (vremea, clădirile, peisajul etc.).

Concluzii

Arie largă de aplicare. Tehnicile și jocurile pot fi aplicate indiferent de vârstă, sex, religie, cultură, etc.

Adaptabilitate, tehnicile și jocurile pot fi adaptate în funcție de necesitățile și posibilitățile reale ale copilului (tipul, gradul de dizabilitate).

Flexibilitate din partea profesorului, care se mulează după grupul cu care lucrează.

Promovează bunele practici: empatia, toleranța, acceptarea diversității, spiritul de colaborare.

Interes, implicare, bună dispoziție, entuziasm, deoarece elementul central este JOCUL.

Exemple de jocuri pentru activități, propunere/model de scenariu pentru o activitate concretă *(teatru și elemente de teatru prin experiență, sub forma unor activități regulate, cu scopul învățării tehnicilor, cu un produs final sub forma unei scenete prezentate unde accentul va fi pe proces și nu pe produsul finit)*

I. Introducere, încălzire

Activitățile pot să înceapă cu un ” joc ritual” al grupului, care, de preferință, va fi exersat pe tot parcursul programului, atunci când este vorba de o serie de activități, la care acest grup va lua parte.

Jocul ritual de introducere simbolizează, pentru un grup, începerea experienței prin joc, starea de a fi împreună, intrarea în „spațiul de siguranță”, ce permite libertatea propriei manifestări.

“În priză”

Scuturăm corpul pentru a ne încălzi în timp ce numărăm. Numărăm crescător de la unu la zece, scuturăm partea corpului în acțiune la fiecare număr. Începem cu brațul drept, apoi brațul stâng, urmează șoldul, după care continuăm cu coapsele, dreptul, apoi stângul. Tempoul crește pe parcurs, de fiecare dată numărăm tot mai puțin, prima serie va fi de la 1 la 10, după care de la 1 la 9, după care de la 1 la 8 etc.

Este un joc de încălzire având ca scop crearea bunei dispoziții, a unei atmosfere de voie bună, detensionarea atmosferei.

Acesta este urmat de unu sau două jocuri de introducere, care variază de la o activitate la alta.

“Să formăm o aliterație și să ne prezentăm prin mișcări”

Participanții, stând în cerc, sunt rugați să se gândească la o trăsătură caracteristică, care începe cu prima literă a prenumelui. De exemplu: Zelma Zâmbăreță, Victoria Vorbăreață, Petru Punctual etc. În același timp, trebuie să se gândească și la o mișcare sau o succesiune de mișcări caracteristice trăsăturii pe care au ales-o. În continuare, fiecare participant intră în mijlocul cercului, prezintă mișcarea, odată cu pronunțarea numelui și a trăsăturii. Ceilalți participanți vor imita mișcarea și numele respectiv.

Cu această ocazie am combinat două jocuri.

“Să formăm o aliterație” este un joc care se poate folosi pentru formarea grupului. Scopul acestor jocuri este formarea unei atmosfere deschise, securizante, plăcute, relaxate, de voie bună și bună dispoziție, dezvoltarea capacității de a stabili relații interpersonale, eliminarea inhibițiilor,

tensiunilor, reducerea anxietății, facilitând libertatea de manifestare, de adresare și totodată procesul de creare a coeziunii de grup.

La acest joc, persoanele participante învață numele celorlalți, se realizează o primă intercunoaștere, se obțin primele informații, se exersează capacitatea de exprimare, de autodeschidere în prezența grupului, se realizează un contact verbal și nonverbal între persoanele participante, contribuind la formarea unor relații bazate pe simpatie. În această etapă se pun bazele unei motivații pozitive pentru viitoarele participări la activități.

“Să ne prezentăm cu numele” este un joc introductiv, joc de “încălzire”, utilizat la începutul activităților, cu scopul de a implica participanții, în jocurile următoare.

I. Partea de lucru

Urmează jocurile principale, jocuri care vizează dezvoltarea anumitor capacități.

Începem cu un joc pentru dezvoltarea capacității de cooperare, colaborare.

„Pânza de păianjen”

Vom avea nevoie de un ghem de sfoară. Participanții formează un cerc. Conducătorul jocului ia ghemul în mână și, ținând capătul de sfoară, aruncă ghemul la un alt participant, strigându-l pe nume. El prinde ghemul, ține de fir și aruncă ghemul mai departe la altcineva, strigându-l pe nume. Astfel, în timp ce înaintează jocul, ghemul se desfășoară unind persoanele din grup. Vor rămâne câteva persoane care nu prind ghemul. Pornim de la primul participant din dreapta liderului, participant care prinde ghemul. Acesta va solicita, unei persoane care nu este legată în rețea, să pășească ori deasupra, ori sub rețeaua formată din sfoară. Jocul continuă, cu persoana din dreapta celei precedente, până când toți participanții contribuie la joc.

Ultimul care a primit ghemul începe să-l înfășoare la loc, aruncându-l apoi persoanei de la care l-a primit. Pânza de păianjen se desface și ghemul revine la liderul grupului.

Scopul acestui joc este dezvoltarea capacității de a fi atent la celălalt, de a stabili un echilibru între dorințele proprii și nevoile celorlalți, creșterea gradului de coeziune a grupului prin centrarea pe o sarcină comună, întărirea sentimentului de apartenență la grup, trăirea unor stări afective pozitive comune.

Urmează un joc pentru dezvoltarea autocunoașterii, autoevaluării, imaginii de sine, exprimării verbale și autoafirmării.

“Imaginea preferată” sau/și “Așa sunt eu”

Pentru acest joc avem nevoie de foarte multe imagini decupate, din reviste sau cartoane cu diferite imagini. Pe un fundal muzical (se poate și fără), fiecare participant alege o imagine (se poate două sau trei). Participanții se ridică și se plimbă prin sală. Ei trebuie să se întâlnească cu cel puțin două persoane, cu care trebuie să povestească despre imaginea aleasă.

În partea a doua a jocului, participanții se așează în cerc și fiecare participant va fi ales pe rând. Îi vom întreba pe ceilalți ce au aflat despre el în timpul jocului.

Acest joc poate fi simplificat, rămânând la simpla alegere a unui carton, de către toți participanții și la expunerea de către aceștia, a alegerii făcute. Ex.” Am ales pasărea pentru că îmi place să fiu liber, să călătoresc” etc.

Scopul acestor jocuri este conștientizarea participanților de calitățile proprii și cele ale colegilor, autocunoașterea și intercunoașterea lor, dezvoltarea unei imagini de sine reale, pozitive, dezvoltarea valorii personale, dezvoltarea capacității de autoafirmare, dezvoltarea capacității de observare, concentrare, toleranță, de autoapreciere a propriilor gânduri, conștientizarea propriilor trăiri, dezvoltarea exprimării verbale, dezvoltarea capacității de deschidere a participanților și a exprimării emoționale. Sentimentul plăcut de apartenență la un grup, în care ești ascultat, acceptat, înțeles și care îți oferă libertatea propriei manifestări, îți stimulează autodeschiderea, inspirându-le participanților siguranță și încredere în sine.

Acesta este motivul pentru care am ales să încorporăm acest joc, la începutul etapei de lucru a unei activități, după ce persoanele sunt mobilizate prin jocuri de energizare și au avut deja parte de exerciții prin care au avut posibilitatea să se cunoască.

Jocul care urmează se poate folosi și la introducere, ca joc de încălzire, cu scopul de a crea buna dispoziție (forma în care batem palma) dar și ca un joc pentru dezvoltarea comunicării nonverbale și pentru înțelegerea și transmiterea emoțiilor.

“Zip, Zap, Zum”

Ne așezăm în cerc. Liderul bate din palme către persoana din dreapta lui. Apoi, la rândul ei, această persoană bate din palme către persoana din dreapta sa. Se poate schimba direcția după cum dorește fiecare (stînga, dreapta, chiar și în față). Atunci când bate din palme la dreapta spune “zip”, la stînga spune „zap”, încrucișat, în față, va spune „zum”.

Putem schimba jocul, dacă păstrăm cuvintele pe care trebuie să le rostim, rămânem în cerc, păstrăm direcțiile de transmitere a informațiilor. De această dată nu vom bate din palme ci ne vom întoarce către persoana din dreapta, stînga sau o persoană din față, rostim cuvintele stabilite

pentru cele trei direcții („zip”, „zap”, „zum”) în timp ce exprimăm emoții. Persoana care primește, dă mai departe emoția sau gestul exprimat dar, dacă dorește, poate schimba direcția prin care va transmite mai departe un nou gest, o nouă emoție.

Scopul jocului din urmă este recunoașterea și interpretarea mimicii, a gesturilor, pozițiilor corporale, dezvoltarea expresivității corporale, dezvoltarea exprimării emoționale.

Urmează un joc care, în primul rând, urmărește dezvoltarea creativității, fanteziei, imaginației, se bazează pe tehnica improvizației cu ajutorul memoriei simțurilor.

„Orchestra celor patru anotimpuri”

Participanții stau în cerc. Toți participanții primesc pungi de plastic și folii de aluminiu. Acestea ajută la crearea sunetelor produse de vânt de la o briză de vară până la o furtună. Apoi, participanții produc sunetul ploii, prin scuturarea unor recipiente umplute cu orez, mai întâi prin a le scutura ușor, apoi tot mai tare, cu fulgere (bate palmele scurt, o singură dată) și tunete (dând din picioare). La sfârșit vom forma orchestra de furtună. Prima dată conducătorul grupului va fi dirijorul, apoi participanții pe rând. Putem continua prin a pune deoparte obiectele care ne-au ajutat la crearea sunetelor și să jucăm doar cu mâinile, picioarele și vocea. Se pot crea variații pe toate cele patru anotimpuri.

Acest joc poate avea și o variantă mai creativă, realizându-se fără ajutor din partea conducătorului, folosind doar colaborarea între membrii grupului și improvizația. Utilizând săculețul fermecat, se împart participanților bețișoare colorate (pentru fiecare anotimp, o culoare reprezentativă). Astfel se vor forma patru echipe, reprezentând cele patru anotimpuri. Fiecare echipă își pregătește momentul (max. 5 minute), având voie să aleagă orice obiect existent în încăperea, care consideră că îl poate utiliza în demonstrarea auditivă și vizuală a anotimpului respectiv. Bineînțeles că se pot folosi și de sunetele obișnuite cu ajutorul vocii, palmelor, picioarelor. Apoi se vor prezenta momentele pregătite, pentru fiecare anotimp.

Acest joc, pe lângă obiectivele enumerate mai sus, contribuie la încheierea grupului, la dezvoltarea capacităților de cooperare și colaborare, precum și la dezvoltarea comunicării nonverbale.

II. Încheiere, rămas bun

Urmează jocurile de încheiere, cu care ne luăm rămas bun. Se pot folosi unu sau două jocuri, într-o atmosferă degajată. Este bine ca, unul dintre jocuri, să fie “jocul ritual de încheiere” care va însemna simbolic încheierea experienței prezente.

„Cutia fermecată”

Conducătorul jocului plasează, imaginar, o cutie mare la mijlocul cercului, de unde va scoate un obiect. Se joacă puțin cu el, mimează ce are în mână. Participanții vor trebui să ghicească obiectul scos din cutie, mimând apoi pe rând, scoaterea unui alt obiect.

„Transmite strângerea mâinii”

Participanții stau în cerc și se țin de mână. Conducătorul de joc strânge mâna participantului din dreapta sa. Strângerea de mână circulă de jur-împrejur în liniște, repede, precum curentul electric, fără să doară pe cineva. Urmărim cu privirea strângerile de mână. Se poate varia prin a transmite o strângere de o putere mai tare, medie sau mică.

Aceste jocuri au rolul de a detensiona eventualele emoții, tensiuni apărute în jocurile anterioare.

NOTĂ:

Toate jocurile pot fi adaptate, îmbunătățite sau simplificate, în funcție de necesitățile, particularitățile de vârstă și individuale ale beneficiarilor - copiii, de personalitatea celui care le aplică – profesorul.

Bibliografie:

Kacsó, E., Bartók, É. (2010): Pietre prețioase. Culegere de jocuri pentru dezvoltarea personalității copiilor., Târgu Mureș

Bartók, É. (2011): Joc, bucurie, ochi strălucitori. Culegere de jocuri de dezvoltare a abilităților pentru copiii dislexici și cei predispuși la dislexie., Târgu Mureș

Varga, I., Gönczi, K., Pintér, I. (2005): Önismereti játékok gyűjteménye, Debrecen

Maria Dorina Pașca (2018): Terapia prin teatru, Editura Ardealul, Târgu Mureș

George V. Grigore (2018): Arta teatrului terapeutic, Editura Stefadina

<https://www.utopiaeduart.org/>

<https://www.childdrama.com/>

Învățarea socio-emoțională

Prof. Psihopedagog Veronica COMES,

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1, Târgu Mureș

Raportul înaintat către UNESCO de Comisia Internațională pentru Educație în secolul XXI intitulat *Învățarea: comoara din noi*, descrie cei patru piloni ai educației: a învăța să trăim împreună, a învăța să știm, a învăța să facem și a învăța să fim.

Câțiva ani mai devreme Salovey și Mayer (1990), pe baza modelului inteligențelor multiple al lui H. Gardner, au început să dezvolte conceptul de inteligență emoțională. În anul 1996, Goleman a publicat cartea referitoare la inteligența emoțională și legătura dintre auto-cunoaștere, auto-control, abilitățile de relaționare și succes a fost stabilită internațional. Deși dezbateri încă există, referitoare la definiție și parametrii inteligenței socio-emoționale, acest lucru a determinat apariția unei noi educații axate pe învățarea pentru a fi și învățarea pentru a trăi împreună sau învățarea socio-emoțională (SEL – socio-emotional learning).

În anul 1994, CASEL – Colaborarea pentru învățare academică socială și emoțională s-a stabilit la Universitatea Illinois din Chicago cu scopul de a furniza dovezi și resurse pentru promovarea învățării socio-emoționale. Scopul lor este de a avansa știința învățării socio-emoționale și de a extinde practica acesteia. În prezent CASEL are un impresionant palmares de cercetări, influențând educația și politicile referitoare la sănătatea mentală din SUA. În UK profilul învățării socio-emoționale a crescut în ultima decadă până la punctul în care toate școlile, atât cele primare cât și cele gimnaziale, sunt așteptate să urmeze Aspectele Sociale și Emoționale ale Învățării, cunoscute sub denumirea de programul SEAL.

În anul 1999 Howard Gardner a identificat două tipuri de inteligență: inteligența intrapersonală, ce presupune înțelegerea și auto-controlul propriei persoane și inteligența interpersonală, ce presupune stabilirea și menținerea unor relații pozitive cu ceilalți. Autorii au identificat următoarele aspecte implicate în învățarea socio-emoțională: recunoașterea și etichetarea propriilor emoții, puncte forte și valori; reglarea și exprimarea sentimentelor în mod eficient; orientare prosocială către alții; a fi capabil să citești și să ții cont de conținutul emoțional al unei situații; a fi capabil să stabilești scopuri pe termen scurt și lung; orientare spre aspecte pozitive; respect pentru alții, inclusiv valorizarea diversității; tratarea celorlalți cu

compasiune; bune abilități de comunicare; să știi cum să stabilești, să dezvolti și să menții relații sănătoase care promovează conexiune între indivizi și grupuri; să fii capabil să negociezi în mod echitabil; să fii pregătit să admiți greșelile și să ceri ajutor la nevoie. Deși aceste competențe sunt scrise separat, ele sunt dinamice și sunt întotdeauna în interacțiune cu un context specific. Învățarea socio-emoțională nu înseamnă doar bunăstarea individuală ci și dezvoltarea unor relații sănătoase.

Odată cu creșterea interesului pentru învățarea socio-emoțională vine și nevoia de a identifica programe și practici care să îi implice eficient pe elevi.

Cadrul CASEL, larg răspândit, identifică cinci competențe de bază care pot educa inimi, inspira minți și ajuta elevii să exploreze lumea mai eficient.

Conștiința de sine: abilitatea de a cunoaște propriile puncte slabe și forte, de a avea un sentiment de încredere bine fundamentat, optimism .

Managementul de sine: abilitatea de a face față în mod eficient stresului, de a controla impulsurile și motivarea propriei persoane pentru a stabili și atinge scopuri.

Conștiința socială: abilitatea de a înțelege perspectiva celorlalți și de a empatiza cu ei, incluzându-i pe cei din diverse medii și culturi.

Abilități de relaționare: abilitatea de a comunica clar, de a asculta cu atenție, de a colabora cu alții, de a rezista presiunilor sociale nepotrivite, de a negocia conflictele în mod constructiv, de a căuta și oferi ajutor la nevoie.

Luarea responsabilă a deciziilor: abilitatea de a face alegeri constructive în privința comportamentului personal și relațiilor sociale bazate pe standarde etice, siguranță și norme sociale.

Învățarea socio-emoțională se concentrează nu doar pe achiziția cunoștințelor și abilităților din diverse domenii, dar și asupra schimbării și dezvoltării valorilor, credințelor, atitudinilor și comportamentelor zilnice. Învățarea socio-emoțională reprezintă modalitatea prin care copiii și adulții înțeleg și administrează emoțiile, stabilesc scopuri, arată empatie pentru alții, stabilesc relații pozitive și iau decizii responsabile.

Atunci când activitățile de învățare socio-emoțională sunt coordonate și integrate în cadrul curriculumului, acestea au o probabilitate mai mare de a avea efecte pe termen lung. Un elev care discută despre modul în care se simte un personaj sau ce emoții transmite muzica sau arta dezvoltă în mod activ înțelegere emoțională. Citirea și discutarea unor povești în care

personajele se confruntă cu dileme ce presupun o gamă largă de sentimente sau implicarea elevilor în jocuri de rol ce presupun transmiterea sentimentelor, le poate oferi acestora un repertoriu de răspunsuri pentru situațiile din viața reală.

O modalitate de practicare a abilităților socio-emoționale în școală o reprezintă jocul. Jocul și distracția pe care acesta o implică sunt cruciale pentru dezvoltare și sunt extrem de motivante pentru copii și tineri. Fiecare joc față-în-față, indiferent de obiectiv, oferă oportunitatea jucătorilor de a folosi auto-controlul și abilitățile sociale. Natura interacțională a jocurilor e cea care le face să fie pretabile în mod special învățării socio-emoționale.

Creșterea conștientizării și a cercetărilor din domeniul învățării socio-emoționale pune în lumină un adevăr pe care profesorii din domeniul educației speciale îl cunosc: construirea unor relații de susținere, creșterea auto-eficienței și învățarea de către elevi a unor modalități de control al emoțiilor, reprezintă factori critici pentru succesul elevilor. Toți elevii pot beneficia de pe urmele învățării socio-emoționale și, așa cum profesorii din domeniul învățământului special știu, construirea competențelor sociale și emoționale sunt cu atât mai importante pentru elevii cu dizabilități.

Bibliografie:

1. Fetherson, B. & Kelly, R. (2007). Research project on learning in higher education, conflict resolution and transformative pedagogy, p.264.
2. Norris, J. (2003). Looking at classroom management through a social and emotional learning lens. Theory into practice, p. 42.
3. Mayer, J. Cobb, C. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? p. 12
4. Roffery, S. (2008). Emotional literacy and the ecology of school well-being. Educational and child psychology, p.25.
5. Resurse online: www.casel.org.

Funcții, cerințe și beneficii ale poveștilor terapeutice

Prof. psihopedagog Maria NEMEȘ,

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 1 Târgu Mureș

În psihoterapie, alegoria sau metafora se definește ca o istorie reală sau fictivă care are ca scop informarea, educarea, dezvoltarea și vindecarea individului (D. Pașca, 2011). Ea consideră că obiectivul poveștilor este să „păcălească” subiectul prin blocarea mecanismelor sale de apărare și intrarea în contact cu inconștientul și multitudinea de soluții depozitate în acesta.

Povestea terapeutică devine, astfel, un instrument prețios care va scoate la iveală emoții și sentimente ce riscă să rămână ascunse în inconștient: angoase, frici, dorințe, obsesii, culpabilități, invidii, întrebări la care nu le-am găsit, dar nici căutat, răspunsuri. Astfel, funcția metaforelor și a poveștilor este aceea, de a ajuta „ascultătorul” să împace propriile sale pulsuni cu cerințele realității externe și regulile societății, deloc ușoare în unele cazuri (D. Pașca, 2011). Din punct de vedere al terminologiei, povestea terapeutică este noțiunea cea mai generală, care include atât metafora cât și basmul, cu delimitările de rigoare.

Poveștile terapeutice pot fi concepute pornind de la probleme specifice cu care se confruntă copilul. Ele permit copilului să vadă, să audă și să simtă conflictul, zbuciumul pe care îl experimentează, aducând speranța și făcându-l să se simtă înțeles.

Se pot distinge mai multe funcții pe care le îndeplinesc poveștile. Printre acestea se numără (Burns, 2011, “101 povești vindecătoare pentru copii și adolescenți”):

- Poveștile informează - poveștile sunt parte integrantă din procesul de implicare a copiilor în înțelegerea informațiilor;
- Poveștile educă abilități - crearea unei povești, bazate pe o situație cotidiană, poate duce la însușirea unor aptitudini;
- Poveștile transmit valori - în povești se poate vorbi fie despre beneficiile respectării normelor și valorilor morale, sănătoase, fie despre urmările negative ale încălcării lor;
- Poveștile disciplinează - în legătură cu această funcție există controverse. Dacă unii părinți își disciplinează copiii folosind povești cu fanteze, Bau-Bau sau Baba Cotoroanța, unii sunt de părere că acestea sunt abuzive și nesănătoase pentru psihicul copilului. Această situație,

dincolo de dilema etică pe care o conține, ilustrează două aspecte: - există moduri diferite în care poveștile sunt folosite în culturi diferite; - poveștile au o mare putere de control asupra comportamentului, iar acest aspect este foarte relevant pentru funcția lor terapeutică;

- Poveștile îmbogățesc experiența - unul dintre aspectele ce diferențiază copiii de adulți este acela al experienței de viață limitate. Poveștile oferă copiilor posibilitatea de a-și îmbogăți experiența. Ne putem folosi de povești pentru a-i ajuta pe copii să facă față unei situații dureroase prin care în acel moment trec (respingerea, abandonul, furia) sau îi pregătesc pentru a înfrunta situații negative viitoare (decesul unui membru al familiei, plecarea părinților, etc.), cu care copilul nu s-a mai confruntat. Explorând aceste situații în manieră securizantă pe care o oferă poveștile, pe de o parte copiii pot învăța să își accepte sentimentele de tristețe sau supărare, să și le conștientizeze și, pe de altă parte, pot învăța că și în aceste întâmplări dramatice există posibilitatea supraviețuirii;

- Poveștile facilitează rezolvarea de probleme - Atkinson spune: “Copiii care pot gândi simbolic sau metaforic sunt cei mai buni în a rezolva probleme.” Dezvoltând copilului abilitatea de a gândi metaforic, facilităm dezvoltarea capacităților de gestionare a problemelor.

- Poveștile vindecă – Metafora are puterea de a comunica oamenilor lucruri pe care altfel poate nu le-ar accepta. Ea creează o punte de legătură între experiențe diferite, momente dificile din viață, împrumută din înțelepciunea ei și din speranța pe care uneori o conține. Metafora conține capacitatea de transformare a fiecăruia dintre noi și însăși dorința de a schimba lucrurile sau de a le vedea din altă perspectivă. Metafora, povestea vindecă deoarece amândouă ne pun în contact cu nevoile, dorințele noastre profunde, cu resursele și cu obstacolele pe care credem că trebuie să le depășim. Poveștile terapeutice ajută copiii să înțeleagă sentimente abstracte în moduri concrete.

Poveștile terapeutice sunt indicate și totodată eficiente indiferent de vârsta sau nivelul de școlarizare al elevilor. Utilizarea acestora, în cadrul activităților didactice și/ sau terapeutice la elevii cu cerințe educative speciale, trebuie respectate unele principii de bază, cum ar fi: principiul accesibilității, al tratării individuale, diferențiate, principiul respectării particularităților de vârstă, principiul unității/corelației dintre concret și abstract, principiul participării conștiente, active. Astfel, se impune respectarea următoarelor cerințe:

- conținutul poveștii trebuie să fie accesibil;

– subiectul poveștii trebuie descris în termeni pozitivi; un obiectiv formulat în termeni negativiști, este mai puțin creativ și duce la o stare de disconfort și indispoziție;

– subiectul poveștii trebuie formulat în termeni senzoriali: vizual, auditiv, chinestezic (ex. dacă vom spune „vreau să fiu fericit” reușita va fi departe deoarece mesajul este diminuat prin neimplicarea termenilor senzoriali);

– povestea trebuie să placă și să suscite interes;

– povestea trebuie să-l implice direct pe ascultător;

– să nu fie lungă pentru a putea să întrețină interesul;

– să favorizeze identificarea copilului cu anumite personaje și implicit transpunerea soluției din poveste și în situația sa;

– să permită povestitorului să întrețină o comunicare cu ascultătorul;

– povestea se relatează ținând cont de caracteristicile comunicării paraverbale (înălțimea vocii, volumul vocii să nu fie ridicat, accentul să se pună pe cuvintele cheie, ritmul vocii să fie mai rar, intonație potrivită, pauze în vorbire);

– nu se explică, povestea terapeutică nu dă nici soluții, nici verdicte, ci se lasă înțeleasă de cel ce o ascultă.

O poveste trebuie să influențeze pozitiv și constructiv caracterul, trebuie să transmită un mesaj moralizator, să învelească.

În această dinamică sunt foarte importante funcțiile de mediere și de modelare ale poveștii terapeutice: capacitatea acestuia de a media transferul unor trăsături și emoții ale ascultătorului către personaje și de a oferi libertatea găsirii de soluții noi. (Filipoi, 1998)

Este foarte important, de asemenea, ca povestea terapeutică să fie cât mai adaptată unei situații problematice, unei persoane, pentru a avea efectul terapeutic dorit. Pedagogul, în demersul său, poate pleca de la basme și personaje preferate ale copilului, pe care le va modela în funcție de particularitățile acestuia. De asemenea, este necesar ca să faciliteze transferul semnificațiilor poveștii din imaginar în real, în situația cu care copilul se confruntă.

Un element necesar, în folosirea poveștii terapeutice este validarea emoțiilor copilului (arătați-i că înțelegeți ceea ce simte și ca e normal să simtă așa). Folosind dialogul, urmează să ghidați copilul în explorarea gândurilor pe care le-a avut în diferite situații, atât pentru emoțiile pozitive, cât și pentru cele negative.

În activitatea formativ-educativă și, cu atât mai mult, în activitatea cu copiii care prezintă diverse dizabilități, povestea terapeutică poate fi o metodă și/ sau un mijloc care să aibă beneficii majore în sfera cognitiv-comportamentală, în reglarea emoțională, și o mai bună integrare în grup.

În acest sens, putem nota câteva beneficii ale poveștilor terapeutice:

- Poveștile sunt o modalitate eficientă de a ajuta copiii în diversele probleme cu care se confruntă. Copiii, ca și adulții, experimentează situații dificile însoțite de sentimente ce pot fi confuze, jignitoare și greu suportate la un moment dat. Spre deosebire de adulți însă, copiii nu au abilități sofisticate pe care le pot folosi pentru a depăși aceste sentimente dificile, iar poveștile le pot oferi soluții în acest sens.

- Când un copil nu știe să își exprime emoțiile corespunzător pot apărea consecințe precum: agresiune, hiperactivitate, probleme de învățare, anxietate, obsesii etc. Poveștile pot pătrunde în inima problemei printr-un dialog bazat pe culoare, imagini, acțiune, fantezie, metafore, într-o manieră ce nu este amenințătoare.

- Povestea asigură copiilor, prin caracterul său imaginar, un spațiu securizat, în care ei pot da viață tuturor dorințelor, fricilor, emoțiilor, fără teama de a li se întâmpla ceva negativ. Identificându-se cu personajul principal, copiii se luptă cu obstacolele, iar victoria personajului le inspiră încredere în propriile acțiuni. Contează legăturile care se stabilesc inconștient între poveste și problemele proprii.

- Poveștile terapeutice sunt considerate o metodă de a transmite copiilor modele comportamentale și valori morale, cu ajutorul cărora se pot corecta reacții și comportamente nedorite. Prin acțiunea sa indirectă și identificarea sa cu personajul, povestea îl ajută pe copil să transpună soluția din poveste în viața reală, permițându-i acestuia să-și formeze un model de urmat.

- Povestea terapeutică nu îl critică, etichetează, somează pe copil spre schimbare, ci favorizează identificarea copilului cu anumite personaje și implicit transpunerea soluției din poveste și în situația sa.

- Nu trebuie să uităm nici de rolul benefic pe care poveștile îl au asupra afectivității unui copil. Frica, bucuria, iubirea sunt trăite de copil la intensitate maximă, fără ca el să fie pus, în situații periculoase sau dificile. Poveștile terapeutice îl ajută pe copil să își echilibreze și să-și regleze manifestările emoționale, astfel încât să poată face față, la un moment dat, unei

probleme sau situații, cu adevărat dificile.

➤ Poveștile îi pot ajuta pe copii și în problemele sociale, îi pot învăța cum să își controleze emoțiile, cum să se comporte pozitiv, cum să organizeze evenimentele dureroase cu care iau contact. (Martha Johnson, 2007)

➤ Deci povestea terapeutică mai poate fi numită și “poveste vindecătoare”. Și asta pentru că scopul final al acesteia este de a aduce o „vindecare” sau o alinare a copilului, indiferent de problema cu care acesta se confruntă.

Poveștile contribuie enorm la educația copiilor, insuflând curaj și principii morale fără a neglija iscusința și înțelepciunea. Cu alte cuvinte, poveștile focalizează atenția către aspectele pozitive ale vieții, fără a nega dificultățile, oferindu-i răspunsuri și soluții cu ajutorul cărora copilul să lupte împotriva obstacolelor reale. Un răspuns care să sintetizeze cele prezentate mai sus poate fi faptul că poveștile terapeutice reprezintă o posibilitate de cunoaștere și de creștere personală.

Bibliografie:

1. Maria Dorina Pașca (2011), *Povestea terapeutică*, Editura Ardealul, Târgu Mureș
2. George W. Burns (2011), *101 povești terapeutice pentru copii și adolescenți*, Editura Trei
3. Sempronia Filipoi (1998), *Basmе terapeutice pentru copii, adolescenți și părinți*, Editura ASCR
4. Martha Johnson (2007), *The Art of Therapeutic Story- telling*, Minnesota

Intervenția psihologică cu ajutorul basmului terapeutic

*Prof. psihopedagog Hilda HARAI –SZABO,
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș*

Motivația acestui studiu provine din observațiile empirice realizate în mica școlaritate, observații menite să evidențieze dificultățile întâmpinate de copil în procesul de educație.

Importanța dezvoltării abilităților emoționale se impune atât în preșcolaritate, cât și în mica școlaritate, deoarece atât abilitățile emoționale, cât și cele sociale sunt factori importanți în obținerea performanțelor școlare.

Implementarea unor programe de dezvoltare a inteligenței emoționale, fie prin intermediul Basmelor terapeutice, fie prin alte tehnici, este tot mai recomandată în sistemul educațional.

Prin intermediul programelor de terapie cu ajutorul Basmelor terapeutice, copilul poate fi ajutat să-și depășească problemele, temerile, dificultățile de învățare, putând totodată să-și refacă echilibrul personal, atât de important în dezvoltarea ființei sale.

Descrierea tulburărilor emoționale în perioada de 7 – 8 ani

Tulburările emoționale sunt tulburări de natură psihică, care implică emoțiile. Aceste tulburări sunt prezente în literatura de specialitate medicală sub denumirea de tulburări de anxietate, tulburări de personalitate, tulburări de depresie și tulburări de comportament.

Printre cele mai frecvente tulburări emoționale întâlnite în rândul copiilor putem aminti anxietatea și depresia.

Literatura de specialitate descrie următoarele **tipuri de tulburări emoționale**, întâlnite în mica școlaritate: tulburările de anxietate-panică-obsesie-comportamentală, tulburările afective-depresia, tulburările de comportament-ADHD sau ADD, tulburările de personalitate

Cauzele care stau la baza tulburărilor emoționale sunt multiple, însă toate au la bază un dezechilibru chimic la nivelul creierului, precum și o cauză de interacțiune între tendințe moștenite și cele de mediu. Literatura de specialitate cu referire la problemele sănătății mintale, face referire la importanța activităților de tip profilactic și de prevenție. Sănătatea emoțională este caracterizată prin autonomie, abilitate în a face față stresului, abilitate în recunoașterea și exprimarea emoțiilor, a interacționa cu ceilalți și cu sine într-un mod eficient. În dezvoltarea

armonioasă a copilului școlar, un rol important îi revine instituției școlare și familiei, deoarece, de legătura copil-familie-școală, depinde rezultatul unei bune relaționări și adaptări școlare. Abilitatea de inițiere, menținere, modulare a apariției și intensității trăirii subiective, precum și a proceselor care însoțesc emoția, controlul comportamentului declanșat de emoții, fac parte din reglarea emoțională.

Ca **simptome** ale tulburărilor emoționale, întâlnite în literatura de specialitate putem să amintim depresia, angoasa, anxietatea, tulburări de somn, scăderea apetitului, abuz de substanțe, oboseala etc. Referitor la tratamente, în cazul apariției oricărei forme de tulburare emoțională, este importantă recomandarea psihologului și urmarea tratamentului psihoterapeutic, iar în cazuri mai severe consultarea medicului, deoarece orice problemă nerezolvată va avea efect asupra dezvoltării armonioase, fizice și psihice a copilului iar apoi și asupra rezultatelor școlare.

Evaluarea psihologică cu teste specifice elevilor de 7 – 8 ani

Testul psihologic este utilizat, alături de interviuri, observații, tehnicile proiective, ca o sursă de informare în evaluarea comportamentului uman, ca fiind cel mai adesea folosit în investigații de tip aplicativ ale psihologiei, ale pedagogiei, ale biologiei și ale sociologiei, descrie literatura de specialitate. În concluzie, un test psihologic poate fi utilizat atât ca instrument de măsurare a unor atribute de natură psihică cât și ca predictor al unor comportamente.

Literatura de specialitate prezintă ca teste de evaluare specifice copiilor, următoarele **teste** ca fiind mai frecvent utilizate: Testul Bender Gestalt, proba Bender B, Testul Bender Gestalt, varianta Koppitz, Testul Frostig, Matricile progresive Raven Color (MPC), 5,5-11 ani, Scala de inteligență pentru copii Wechsler (WISC-III), Cuburile Kohs, Proba Ray verbal, Proba Ray figură complexă, Testul Arborelui, Testul Desenul familiei.

Aceste teste sunt utilizate fie pentru măsurarea nivelului de inteligență, fie măsurării capacităților aptitudinale, cum ar fi cele de coordonare, percepție, etc

Intervenția terapeutică cu ajutorul basmelor terapeutice

Literatura de specialitate descrie metafora terapeutică ca o combinație dintre o comunicare simbolică, creată specific și o intenție terapeutică de vindecare, lucru care o deosebește de fapt de alte basme sau povești. Astfel metaforele, în terapie sunt create ca forme de comunicări indirecte, imaginative și implicite în legătura terapeut-pacient, al cărui obiectiv, experiență și proces să ajute în rezolvarea problemei copilului.

Importanța inteligenței emoționale este descrisă de mulți autori în literatura de specialitate, astfel dezvoltarea inteligenței emoționale se impune încă din preșcolaritate și mica școlaritate, deoarece, abilitățile astfel dobândite vor însoți copilul pe durata vieții asigurându-i succesul. Dezvoltarea acestor competențe revine atât în sarcina instituțiilor educaționale, cât și sarcina familiei.

Literatura de specialitate prezintă ca metode de intervenție prin intermediul basmului numeroase povești care, au rol de dezvoltare afectivă și cognitivă al copilului, poveștile putând influența pozitiv comportamentul copilului, și putând ajuta copilul să-și învingă temerile. Conform unor specialiști, poveștile întăresc și modelează atât valori cât și standarde comportamentale. În lucrările lui L. E. Shopiro întâlnim tehnici ale poveștilor, care au rol în dezvoltarea copilului, constituind o formă a comunicării în dezvoltarea lui, în formarea caracterului, prevenind multe probleme psihologice. Poveștile ca mijloc de diagnosticare și intervenție permit atât descoperirea unor probleme legate de temeri, anxietăți sau de dezvoltare a copilului, cât și rezolvarea acestora. Poveștile motivaționale întâlnite în literatura de specialitate, precum și poveștile scrise de părinți, sau copii și părinți, vor avea o influență pozitivă în dezvoltarea copilului, în modul de gândire și de reacționare, în comportamentul său, ajutându-l să-și depășească problemele și să-și învingă temerile.

Psihologii susțin că, prin intermediul poveștilor, copilul va dezvoltă propriile conflicte, dorințe, nevoi și tot prin intermediul poveștilor va găsi calea rezolvării acestora, iar terapeutul și părintele vor înțelege și vor putea astfel influența tot prin intermediul poveștilor, a fabulelor, dezvoltarea afectivă a copilului, atitudinea și comportamentul copilului.

Important de menționat, este opinia S. Filipoi care, în lucrarea cu basme terapeutice, arată că acestea trebuie să fie folosite atât în forma, cât și în timpul potrivit, în efortul de vindecare, dar recomandă asocierea și cu alte tehnici. Printre avantajele folosirii basmului în terapie, autoarea spune că: „ basmul reprezintă o lecție de viață, care sparge vechiul tipar al conflictului insurmontabil cu care era familiarizat pacientul” S. Filipoi, 1998, p 5.

Literatura de specialitate cu privire la utilizarea basmului în terapie face referire la necesitatea cunoașterii interiorului atât al copilului, cât și al familiei, evenimentele și simptomele legate de pacient. Totodată, terapeutul trebuie să selecteze cu grijă atât modul de terapie, cât și basmul, ambele să fie în concordanță cu obiectivul propus, pentru a avea rezultatul așteptat. Ca

un mijloc de control al eficienței putem să reaplicăm testele, în urma terapiei cu basme, iar modificările apărute indică rezultatul terapiei.

În concluzie, un program de dezvoltare a inteligenței emoționale este important, iar modul de realizare al terapiei prin intermediul basmului terapeutic poate fi folosit cu succes atât de terapeut, cât și de învățător sau părinte. O inteligență emoțională bine dezvoltată facilitează totodată, drumul spre performanță școlară, iar basmul terapeutic rămâne un instrument prețios de dezvoltare a inteligenței emoționale.

Bibliografie:

1. Burns, G. W. (2011), *101 povești vindecătoare pentru copii și adolescenți*, București, Editura Trei
2. Dafinoiu, I. (2007), *Personalitatea*, Iași, Editura Polirom
3. Filipoi, S. (1998), *Basme terapeutice pentru copii și părinți*, Cluj Napoca, Fundația culturală forum.
4. Goleman, D. (2001), *Inteligența emoțională*, București, Editura Curtea Veche
5. Verzea, E.(1993), *Psihologia Vîrstelor*, București, Editura Hyperion,
6. Santagostino, P. (2004), *Cum să te vindeci cu o poveste*, București, Editura Humanitas.
7. Stanciu, C. (2007), *Elemente de Psihodiagnostic*, Tg-Mureș, Dimitrie Cantemir.

Dezvoltarea asertivității prin exerciții și tehnici de comunicare

*Prof. psihopedagog, Zsuzsánna KELEMEN,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr.1, Târgu Mureș*

Introducere. Multe probleme din viața cotidiană am depăși cu succes dacă am fi conștienți de dreptul nostru de a avea drepturi și dacă am cunoaște modalitățile de revendicare a lor. Cel ce știe și poate comunica eficient reușește să obțină ceea ce dorește de la partenerul său, procurându-și bucuria comunicării. Principalele componente ale competenței sociale sunt: comunicarea, empatia, capacitatea de relaționare, asertivitatea. Asertivitatea presupune abilitatea de a te afirma, adică a ști, fără prea multe emoții, să pretinzi sau să refuzi, să intri în conversație și să-ți verbalizezi ideile și sentimentele atunci când este necesar, păstrând respectul și ameliorând relația cu interlocutorul. Prin comunicare, individul se umanizează, își formează și își dezvoltă personalitatea, deoarece ea este cea care asigură transmiterea experienței sociale. Deasemenea, comunicarea permite influențarea educativ-formativă a individului.

Obiectivele cercetării

Demonstrarea dificultăților de comunicare;

Înțelegerea utilității feedback-ului sau a comunicării retur în comunicare;

Prin antrenament să dezvoltăm capacitatea de a comunica și exersând tehnicile de comunicare să se dezvolte asertivitatea, care să ducă la performanțe crescute ale individului în viața de zi cu zi, în societate.

Ipotezele cercetării

Când comunicarea este inefficientă, are efecte nefavorabile asupra stimei de sine.

Prin utilizarea unor exerciții și tehnici de antrenare a unor componente ale comunicării, depresiunile potențialului comunicațional, la anumite vârste, pot fi perfecționate.

Prin comunicarea punctului de vedere sau a comportamentelor altor persoane se pot obține schimbări fie în gândirea, fie în comportamentul indivizilor.

Designul experimental și loturile studiate. Lot de subiecți - 49 de persoane: 23 de băieți și 26 de fete, cu vârsta cuprinsă între 15-16 ani, media de vârstă cuprinsă între 15 ani și 10 luni.

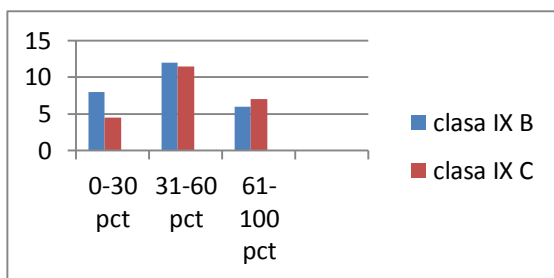
Problele aplicate

- Chestionare, teste – asertivitate (Profilul asertivității- chestionar, Inventar de autoevaluare pentru training asertiv, Psihotest CAS)
- Exerciții și tehnici de comunicare (Fereastra lui Iohari, Lista sentimentelor, Jocul de-a ghicitul, Exercițiu de empatie- lista de cărți).

Analiza si interpretarea datelor

Profilul asertivității- chestionar

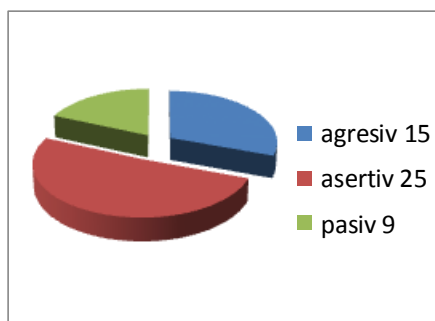
Grafic nr.1-Punctajul subiecților la chestionar



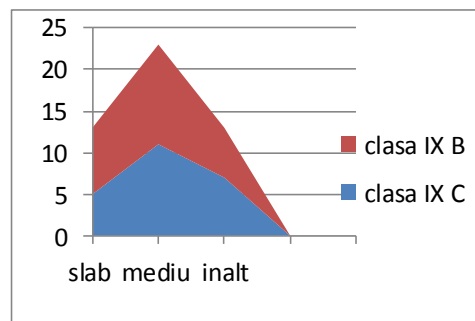
Scala asertivității	
0-30	Rar asertiv
31-60	Uneori asertiv
61-100	De obicei asertiv

Inventar de autoevaluare- scala de evaluare a gradului de asertivitate

Grafic nr.2- Tipul subiecților



Grafic nr.3-Nivelul asertiv al subiecților



Chestionarul

CAS

Clasa	agresiv	asertiv	pasivi
IX B	8	11	5
IX C	7	14	4

Tabel nr.1. Clasificarea subiecților

Clasa	slab	mediu	inalt
IX B	3	5	3
IX C	4	7	3

Tabel nr.2 Nivelul asertiv al persoanelor

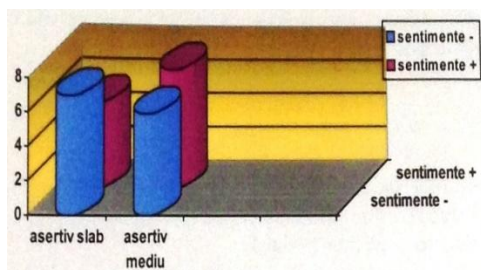
Dezvoltarea asertivității prin exerciții și tehnici de comunicare

Tehnica Fereastra lui Iohari - 10 sunt empatici, 4 persoane nu știu să-și exprime sentimentele reale- mint sau se eschivează și 5 persoane au o imagine de sine care nu corespunde cu cea a celorlalți.

Lista sentimentelor

Clasa	Asertiv slab	Asertiv mediu
IX B	5	9
IX C	6	5

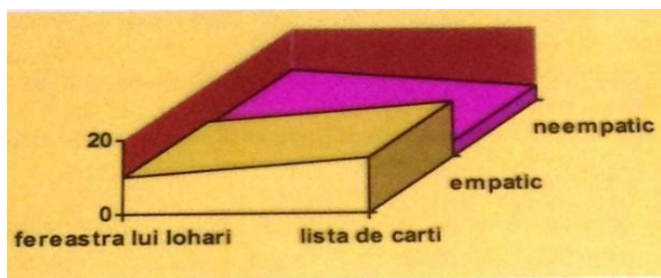
Tabel nr.3. Numărul cuvintelor care exprimă sentimente



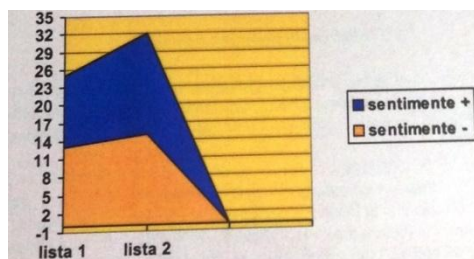
Grafic nr.4- Frecvența sentimentelor pozitive și negative

Jocul de-a ghicitul: Nr.întrebări închise > nr.întrebări deschise

Lista de cărți – Corespondența cărților: 8 persoane au ales și primit aceeași carte; 7 persoane au primit aceeași carte de la mai mulți



Grafic nr.5.Comparația persoanelor empatic



Grafic nr.6.Comparația cuvintelor - exprimă emoții

Chestionar
reaplicat

CAS-

	Asertiv slab	Asertiv mediu	Asertiv înalt
Înainte	7	12	6
După	3	14	8

Tabel nr.4- Modificarea nivelelor de asertivitate

Concluzii

În urma studiului realizat s-a constatat că prin antrenarea unor astfel de metode se pot obține rezultate îmbunătățitoare în viața unui individ. Acesta va fi capabil:

- Să explice folosirea întrebărilor deschise;
- Să folosească întrebări deschise pentru a menține o conversație;
- Să conștientizeze diferitele percepții de sine, despre celălalt, ale celui alt asupra sa;
- Să descrie căi de exprimare a emoțiilor;
- Elevii vor putea să exprime mai clar ceea ce simt dacă vocabularul lor activ privind cuvintele care exprimă emoții, se va îmbogăți;
- Întrebările deschise îi încurajează pe oameni să participe la o discuție, să-și exprime sentimentele, gândurile;
- Feedbackul influențează stima de sine.

Prin antrenament se poate dezvolta capacitatea de a comunica, și exersând tehnicile de comunicare se dezvoltă asertivitatea, care duce la performanțe crescute ale individului în viața de zi cu zi.

Când comunicarea are de suferit, este lezată și sentimentul stimei de sine, iar prin comunicarea punctului de vedere sau al comportamentului altor persoane se pot obține schimbări în gândire sau în comportamentul indivizilor. Comunicarea cu alții asigură dezvoltarea personalității, creșterea și afirmarea sinelui.

Consider personal că cei doi ani de activitate desfășurate în cadrul învățământului special au constituit o șansă deosebită de verificare și aplicare a cunoștințelor dobândite în acest studiu și că prin antrenarea unor componente ale comunicării, depresiunile constatate în comunicarea la anumite vârste pot fi corectate sau cel puțin ameliorate, chiar și la adolescenții cu cerințe speciale.

Trainingul asertiv este un procedeu de consiliere care constă în achiziționarea abilităților asertive prin antrenament, asigurând dezvoltarea personală și creșterea eficienței interpersonale. Astfel se poate învăța cum să comunicăm cât mai bine, cum să fie exprimate adecvat sentimentele negative, cum să arăți cuiva că a greșit, cum să începi sau să termini o conversație, cum să primești și să faci un compliment.

Bibliografie:

1. Birkenbihl,V.F.(1997).”Antrenamentul Comunicării sau Artă de a ne înțelege”.
Ed.Gemma Press, București
2. Păunescu,C.(1999). „Psihoterapia educațională a persoanelor cu disfuncții intelective”,
Ed.AllEducational, București
3. Perretti,A.,Boniface,J.,Legrand,JA.(2001). „Tehnici-comunicare”, Ed.Polirom, Iași
4. Shapiro,D.(1998). „Conflictele și comunicarea”, Ed.Arc, București.
5. Stanciu,C. (2002). „Psihoterapia individuală și de grup”, Ed.D.Cantemir, Tg.Mureș

Evaluarea deprinderilor sociale la copiii cu dizabilități intelectuale și la copiii valizi - Studiu comparativ

Prof. psihopedagog Cornelia RUS,

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 1 Târgu-Mureș

Deprinderile sociale joacă un rol extrem de important în dezvoltarea copilului. Este bine cunoscut faptul că fiecare individ are propriul nivel de dezvoltare a deprinderilor sociale. Dar oare, copiii cu dizabilități intelectuale utilizează deprinderile sociale potrivite în funcție de context și circumstanțe, în același fel în care un copil valid o face?

În scopul realizării lucrării am pornit de la faptul că fiecare copil acționează și se comportă diferit. În acest sens, întrebări precum: Care este nivelul de formare și dezvoltare al deprinderilor școlare la debutul școlarității (la vârsta de 7-8 ani)? sau Cum influențează dizabilitatea intelectuală deprinderile sociale la școlarii mici? mi-au stârnit interesul pentru studierea acestei teme. Plecând de la acest aspect și încercând să coroborez informațiile din lucrările de specialitate, am urmărit să determin gradul de dezvoltare al deprinderilor sociale la copiii cu dizabilitate intelectuală și la cei valizi, într-un studiu comparativ.

Caracteristici ale deprinderilor sociale

Fiind rezultatul învățării, deprinderile, odată formate, nu sunt inconștiente și autonome. Ele se desfășoară în cea mai mare parte într-o zonă a subconștientului, dar pot fi foarte ușor trecute sub control conștient (Popescu-Neveanu, 1998). Fiind acțiuni automatizate, ele ușurează activitățile, eliminând tot ceea ce este de prisos și neadecvat, și sunt evitate opririle, reîntoarcerile, dobândind astfel operativitate. Prezența deprinderilor conferă o serie de avantaje: desfășurarea corectă și rapidă, sigură a activității; consum redus de energie psiho-nervoasă și fizică; concentrarea atenției asupra acelor componente ale activității care nu se pot automatiza etc. Absența deprinderilor face imposibilă desfășurarea activităților complexe (exemplu: luarea notițelor, rezolvarea problemelor etc.).

Condițiile elaborării deprinderilor

Toate felurile de deprinderi sunt dobândite, sunt rezultatul unui proces de elaborare mai mult sau mai puțin conștient. Pentru dobândirea lor, sunt necesare câteva condiții.

O primă condiție ar fi instruirea verbală prealabilă: demonstrarea modelului acțiunii însoțită de instruirea verbală este extrem de importantă pentru formarea deprinderilor complexe. O altă condiție imperios necesară este reprezentată de organizarea exercițiilor, mai întâi pentru formare și mai apoi pentru automatizarea deprinderii.

Altă condiție este cea a asigurării controlului și autocontrolului în vederea depistării și înlăturării erorilor. S-a constatat că dacă după fiecare exercițiu se comunică subiecților ce erori au făcut mai departe au fost necesare numai 50% din numărul exercițiilor prevăzute pentru a se atinge automatizarea deprinderii.

Orice deprindere trebuie să fie învățată corect încă de la bun început, pentru că odată formată greșit, este mai greu să fie corectată. Este important de precizat faptul că pe parcursul formării unei deprinderi este necesară o constanță a metodelor de lucru, pentru a se putea asigura automatizarea. Totodată, schimbările prea frecvente nu sunt favorabile.

Socializarea

În viața cotidiană, există numeroși factori (biologici, geografici, sociali etc.) care influențează dezvoltarea deprinderilor sociale, astfel încât, „este necesar ca diferite sisteme și subsisteme ale societății (familia, școala etc.) să militeze pentru formarea unor orientări și atitudini corecte, lucide, controlate față de sine și față de alții, bazate pe încredere reciprocă, pe echitate, egalitate în drepturi, pe respectul libertății și demnității umane”(Popescu-Neveanu, 1998, p.192).

Formarea și dezvoltarea deprinderilor așadar se supune atât legilor vârstei, cât și împrejurărilor externe, de mediu. S-a constatat chiar că „copiii din mediul urban au un ritm mai rapid al dezvoltării psihice generale decât cei din mediul rural; copiii din zona meridională sunt ceva mai precoce decât cei din zona nordică”(Golu, 2005, p.310).

Comportamentul social, competențe sociale și emoționale

Din punct de vedere psihologic, orice individ, născut și crescut într-un mediu social, în comunicarea și interacțiunea cu alți semenii – cu membrii familiei, colegi de la școală sau de la clasă, cu dascăli, cu cercurile de prieteni – își structurează pe baza unor complexe structuri în plan cognitiv, afectiv, motivațional, un anumit mod de raportare și reacții la situațiile sociale (Golu, 2004, p.680). Astfel, indivizii sunt etichetați ca buni, răi, pozitivi, negativi.

Societatea este perfect îndreptățită să pretindă și să aștepte de la membrii ei să-i accepte normele și exigențele, dar raportul se manifestă și invers, orice individ având dreptul să aibă

anumite așteptări de la societate, așteptări aflate în plină concordanță cu concepția sa despre viață, cu atitudinile, convingerile și valorile sale.

Numeroase cercetări se referă la faptul că acei copii care au manifestat sentimente pozitive și competențe sociale dezvoltate, vor avea mai mult succes în dezvoltarea unei atitudini pozitive față de școală și se vor integra mai ușor. Frustrarea afectivă este o cauză a unor tulburări de conduită. Ea desemnează un proces de adaptare a copilului la cerințele școlii, de stabilire a unor raporturi afective cu clasa și desfășurarea cu succes a activităților.

Competențe intrapersonale și interpersonale

Orientarea relațională interpersonală este un indicator comportamental esențial al prezenței și funcționării normale a conștiinței (Golu, 2004, p.107). Acest indicator îl putem evalua după răspunsurile pe care subiecții le dau la întrebările legate de date familiale (cunoașterea fraților, părinților, bunicii), valori morale (binele, răul, adevărul, minciuna), valori personale (încrederea în sine, părerea celorlalți despre ei) etc.

Copiii cu tulburări de comportament au deseori deficiențe cognitive. Capacitățile verbale și cognitive au valoare predictivă asupra capacității copiilor de a eticheta sentimentele celuilalt, de a lega expresii verbale cu cele nonverbale, de a exprima propriile sentimente.

Howard Gardner consideră că „aptitudinea de a rezolva probleme sau de a manevra obiecte trebuie cercetată printre elementele ce definesc inteligența rolurilor”(Sion, 2006, p.163) precum rolul profesorului, al colegilor și rolul celui care învață. Gardner subliniază importanța inteligenței interpersonale – cu referire la interacțiunea cu ceilalți, precum și importanța inteligenței intrapersonale – rezolvarea de probleme și dezvoltarea de produse prin cunoașterea de sine.

Autocontrol, reglarea comportamentului

Autogovernarea – autoorganizarea exprimă una dintre cele mai importante funcții ale conștiinței, funcția de comandă – control asupra întregii dinamici a relației omului cu lumea externă, cu sine însuși (autoraportarea). În sistemul psihocomportamental, autoreglarea este conștientă și se bazează pe feed-back-ul pozitiv antientropic, a feed-through-ului (conexiunii reglatoare de prospectare, anticipare). Corespunzător, conștiința va realiza forme superioare de autoreglare, în care se valorifică selectiv și specific potențialitățile instrumentale ale tuturor componentelor sale particulare – cognitive, afective, motivaționale, volitive etc.

Prin antrenament sistematic de autocontrol, pot fi luate în stăpânire și influențate pe cale voluntară reacții și stări psihologice bazale în cazul unor tensiuni și stări conflictuale; rezistența mecanismelor autocontrolului voluntar pot fi înfrânate și atunci se înregistrează o dezlănțuire explozivă a comportamentelor involutare, impulsive(Golu, 2004, p.601).

Concluzii

Aprofundând diverse lucrări de specialitate care tratau aspecte ale dizabilității intelectuale și aspecte ale deprinderilor sociale, am observat că există legături între cele două, și anume, dizabilitatea intelectuală influențează dezvoltarea deprinderilor sociale.

Pornind de la această premisă, am încercat să determin diferențele care există între dezvoltarea deprinderilor sociale la copiii cu dizabilitate intelectuală și copiii valizi. S-au obținut rezultate semnificative între lotul de subiecți cu dizabilitate intelectuală și lotul de subiecți valizi, acestea corespunzând lucrărilor de specialitate pe care le-am parcurs.

În demersul experimental, mai exact prin prelucrarea statisticilor inferențiale, am constatat faptul că există diferențe semnificative între gradul de dezvoltare al deprinderilor sociale la copiii cu dizabilitate intelectuală și la cei valizi. În schimb, nu au existat diferențe de gen între gradul de dezvoltare al deprinderilor sociale la subiecții de sex feminin și la cei de sex masculin.

Un alt aspect pe care vreau să-l subliniez, este relația elevilor (de 7-8 ani) în clasa I cu învățătorul și stabilirea relațiilor interpersonale cu colegii săi care pot pune noi probleme de comportament. Adaptarea la situațiile noi în care este pus devine o condiție a manifestării deprinderilor sociale. Ar fi interesant de observat într-un studiu viitor și diferențele deprinderilor sociale la un eșantion de subiecți cu vârste mai mari.

Valoarea teoretică a studiului comparativ a constatat în tratarea aspectelor noi din cadrul psihologiei și psihopedagogiei speciale, și anume, aspectele prin care dizabilitate intelectuală influențează gradul de dezvoltare al deprinderilor sociale. Aceasta, în timp ce valoarea practică s-a evidențiat prin deschiderea spre alte căi de studiu cu privire la deprinderile sociale.

Bibliografie

1. Golu, M., Bazele psihologiei generale, Ed. Universitară București, București, 2004;
2. Golu, M., Fundamentele psihologiei I, ediția a IV-a, Ed. Fundației România de Măine, București, 2005;

3. Popescu-Neveanu, P., Psihologie. Manual pentru clasa a X-a școli normale și licee, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1998;
4. Sion, G., Psihologia vârstelor, ediția a II-a, Ed. Fundației România de Măine, București, 2006

Jocul didactic, metodă eficientă de învățare în învățământul special

Prof. psihopedagog Mihaela ȚAMBREA,

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Numărul 1 Tîrgu Mureș

Învățământul românesc se află într-o mare reformă educațională, impunându-se o modernizare a acestuia prin transformări în ceea ce privește actul didactic, proces care conduce la o creștere a calității sistemului de învățământ.

Astfel, învățământul special se află și el într-o continuă perfecționare, fiind necesară o abordare interdisciplinară a conținutului acestuia. Activitățile interdisciplinare contribuie la dezvoltarea emoțională, socială, intelectuală și fizică a copilului, întărindu-i încrederea în forțele proprii.

În cadrul acestor activități, un loc de frunte îl ocupă jocul didactic. În lucrarea “Psihologia copilului”, Jean Piaget relatează faptul că jocul are funcția de a realiza adaptarea copilului la realitate. Pe lângă rolul de socializare, jocul îndeplinește și o funcție formativ-informativă. El are și un rol decisiv în captarea atenției elevilor pe tot parcursul activității didactice și înlăturarea plictiselii, dezinteresului.

Din experiența didactică personală în cadrul învățământului special, activitățile didactice se axează pe cunoașterea elevilor, metodele și procedeele fiind adaptate la gradul de deficiență al acestora, la nevoile și trebuințele lor. Tactul pedagogic este decisiv în reușita elevilor. În acest sens, înainte de începerea activității, cadrul didactic trebuie să pregătească minuțios atmosfera și spațiul unde urmează să se desfășure jocul. Importantă este și respectarea raportului dintre instruire și distracție. Încălcând acest principiu, nu poate fi vorba de joc didactic, ci de joc-distracție.

Jocurile didactice sunt pe placul copiilor, mult mai rezonabile decât activitățile instructive-educative clasice, folosirea lor sporind eficiența lecțiilor. Lucian Blaga spunea că “Înțelepciunea și iubirea copilului e jocul”.

Jocurile didactice pot fi folosite cu scopul de:

- a familiariza elevii cu unele concepte;
- a consolida cunoștințele însușite anterior;

- a cultiva unele calități ale gândirii;
- a evalua cunoștințele însușite

Această metodă a jocului didactic este creată de către profesorul de la clasă. Acesta este cel care cunoaște particularitățile fiecărui elev în parte, tipul deficiențelor copiilor cu care lucrează, gradul lor de independență, posibilitățile fizice, intelectuale și psihice, astfel încât elevii să poată realiza cu succes activitatea propusă. Proiectarea lui presupune o anumită structură care include scopul didactic, sarcina didactică, conținutul ludic și regulile jocului.

- Scopul didactic al jocului este dat de finalitatea instructiv-educativă vizată, fiind strict necesar să urmărească obiectivele specifice unității de învățare în care se înscrie conținutul jocului. Formularea scopului trebuie să fie clară și concisă.
- Sarcina didactică a jocului reprezintă acțiunea în sine sau problema de gândire pusă în fața elevului
- Conținutul jocului este format din totalitatea cunoștințelor acumulate în cadrul activităților instructive-educative care sunt activate prin sarcinile jocului.
- Regulile jocului sunt formulate explicit și adaptate la nivelul de înțelegere al copiilor, pentru a putea fi aplicabile pe perioada desfășurării jocului pentru toți participanții . Un rol important al regulilor este acela de a menține caracterul ludic, dar în același timp și disciplina în spațiul de desfășurare al acestuia.

În încheierea jocului, profesorul trebuie să menționeze faptul că toți copiii sunt câștigători, dar că pe primul loc se află elevii care au rezolvat cel mai bine sarcina dată. Recompensa de orice natură nu trebuie neglijată, fiind o modalitate prin care se dezvoltă motivația pentru învățare a elevilor.

Pe parcursul întregii activități, cadrul didactic trebuie să țină cont de faptul că fiecare copil cu nevoi speciale prezintă particularități individuale și de relație cu mediul înconjurător, trăsături care presupun o abordare personalizată a acestora. Ei sunt diferiți din punct de vedere al capacităților, chiar dacă prezintă același tip de dizabilitate.

Astfel, jocurile didactice desfășurate în învățământul special contribuie la dezinhibarea copilului , acolo unde lecția de tip clasic își dovedește limitele.

Pentru reușita jocului, profesorul are în vedere următoarele cerințe fundamentale:

- Pregătirea jocului didactic
- Organizarea minuțioasă a acestuia
- Respectarea momentelor jocului didactic
- Ritmul și strategia conducerii lui
- Stimularea elevilor în vederea participării la joc
- Asigurarea unei atmosfere prielnice de joc
- Varietatea elementelor de joc

Jocul didactic rămâne pentru elevii din învățământul special, forma permanentă a procesului de învățare. Prin joc, copilul cu dizabilitate își lărgeste sfera cognitivă, această activitate constituind o formă de organizare a cunoașterii. Jocul este o formă de psihoterapie care se realizează prin metode și procedee educaționale, punând în valoare valențele terapeutice oferite de programele școlare elaborate pentru acești copii.

Bibliografie:

1. Aprodu Diana, Hussar Elena, “Școala incluzivă-școala europeană”, Editura Casei Corpului Didactic, Bacău, 2007;
2. Bădică Tatiana, “Jocuri didactice pentru dezvoltarea vorbirii”, Editura Didactică și Pedagogică , București, 1974;
3. Dumitriu Constanța, “Psihopedagogia jocului”, Editura Alma Mater , Bacău, 2011;
4. Ionescu Miron, Radu Ioan,”Didactica modernă”, Editura Dacia, Cluj Napoca, 2001;
5. Jocul didactic. Disponibil la :http://www.didactic.ro/material/57232_pledoarie-pentru-jocul-didactic;
6. Jocul – modalitate de învățare și educare. <http://www.refrate10.ro/referate-psihologie/jocul-modalitate-de-învățare> si educare-6597.html

Folosirea terapiei prin joc la clasele cu CES

*Prof. psihopedagog Luminița CRAȘOVAN,
Centrul Școală pentru Educație Incluzivă Nr. 1, Târgu Mureș*

Jocul înfrumusețează copilăria și are dimensiuni incredibile și în dezvoltarea ulterioară a tânărului și apoi a adultului.

Pentru toți copiii, inclusiv pentru cei cu nevoi speciale, jocul este un mediu pentru exprimarea sentimentelor, pentru întărirea relațiilor, descrierea experiențelor, mărturisirea dorințelor și împlinirea de sine.

Copiii cu CES încearcă să comunice cu cei din jurul lor, dar de cele mai multe ori nu au limbajul suficient de dezvoltat, ori problemele lor de sănătate nu le permit și atunci intervine foarte eficient jocul, ei comunicând prin joacă discernământul a tot ceea ce se întâmplă în jurul lor.

Prin joc copiii au o cooperare caracterizată prin înțelegere și acceptare, jocul permițându-le să experimenteze posibilități pe care nu le pot avea în realitate și să se poată exprima pe sine fără bariere impuse.

În cadrul terapiei prin joc, copiii explorează tot ceea ce nu le este familiar și dezvoltă o cunoaștere care este atât senzitivă, cât și cognitivă. Astfel tot ceea ce este nefamiliar devine familiar, iar ei pot exprima cu ușurință în exterior ceea ce are loc în interior. Ei își vor putea prin joc, exterioriza sentimentele și nevoile într-o manieră similară adulților.

În prezența noastră, a cadrelor didactice, care manifestăm interes și înțelegere pentru ei, sensibilitate și empatie, copiii vor putea să-și dezvăluie sentimentele interioare prin intermediul materialelor didactice, a jucăriilor pe care le aleg, prin ceea ce fac cu aceasta, prin modul cum le manipulează, cum se joacă cu ele și prin poveștile pe care le interpretează.

Acest proces complex al terapiei prin joc este o relație mică între profesor (terapeut) și copil, în care copilul utilizează jocul pentru a explora lumea lui personală și pentru a realiza contactul cu terapeutul într-un mod care îi asigură siguranța.

Toată această terapie prin joc asigură copilului oportunitatea de a exterioriza, experiențe și sentimente asociate acestora.

Astfel noi terapeuții (profesorii) vom putea experimenta într-un mod personal și interactiv, dimensiunile universului interior al copilului. Această relație terapeutică ar putea asigura o dezvoltare dinamică și chiar dezvoltarea copilului.

Terapia prin joc nu este însă o relaționare în sare copilului i se permite totul, deoarece copilul ajunge să nu se simtă în siguranță, de aceea important este ca terapeutul să stabilească anumite limite care să asigure previzibilitate. Și totuși deoarece terapia prin joc este o experiență de învățare pentru copiii, limitele sunt stabilite doar atunci când sunt necesare.

Terapia prin joc experimentată în școala incluzivă nu se bazează pe presupunerea de încercare și eroare sau pe inspirațiile de moment ale terapeutului, ci este o modalitate foarte bine planificată, concepută științific, bazată pe cunoașterea stadiilor de dezvoltare ale copilului și sprijinită pe ultimele cercetări în domeniu. Jocul terapeutic, oferă oportunitatea de a se exprima în mod liber și în ritmul lor propriu fără teamă, cu asigurarea că vor fi înțeleși și acceptați.

În activitatea personală am efectuat mai multe jocuri terapeutice și exemplific câteva dintre ele, care pot fi găsite în cartea „*Pietre prețioase*” (Kacsó Erika – Bartók Éva) și anume:

1. „Facem cunoștință”
2. „Ne salutăm”
3. „Numele cântat”
4. „Cântarea părților corporale”
5. „Cutiuțe zgomotoase”
6. „Mișcări asemănătoare”
7. „Plimbarea privirii”
8. „Tainele feței”
9. „Sunetele naturii”
10. „Să ne cunoaștem corpul”
11. „Marea”
12. „Plimbarea imaginară”
13. „Scuturăm pătura”
14. „La circ”
15. „Aruncarea ursulețului”
16. „Unde ticăie ceasul”
17. „Chemarea puilor”

18. „Liftul”
19. „Vaporul și portul”
20. „Oglinda gesturilor”
21. „Să vorbim fără cuvinte”
22. „Portarul hotelului”
23. „În ce animal m-am transformat?”
24. „Imitarea gesturilor”
25. „Obiectele mele preferate”
26. „În timpul meu liber”
27. „De ce ești furios?”
28. „Primirea musafirilor”

Bibliografie:

1. Revista Învățământului – 1-2/2005 (Ministerul Educației);
2. Pietre prețioase – Kacsó Erika – Bartók Éva.

Particularitățile limbajului la copii cu dizabilitate intelectuală

*Prof. Psihopedagog Mihaela Alexandrina MOLDOVAN,
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 1 Târgu-Mureș*

Comunicarea definită ca o interacțiune între persoane, orientată spre coordonarea și unificarea eforturilor pentru realizarea unui scop comun, se prezintă ca o categorie specifică a activității umane, căreia îi revine rolul principal în stabilirea, dezvoltarea și perpetuarea relațiilor dintre persoane în diverse medii și scopuri. Deși în diferite perioade ale vieții comunicarea își are proprietățile sale specifice, totuși acest tip de activitate umană poate fi diferențiat cu ușurință de alte tipuri, deoarece posedă caracteristici unice.

Comunicarea în accepțiunea lui Smith, (1992) este „ procesul de trimitere, receptare și interpretare a mesajelor, prin intermediul căruia relaționăm unii cu alții și cu lumea înconjurătoare (după Tabacaru C). Comunicăm pentru a ne transmite ideile, sentimentele, emoțiile, părerile, pentru a influența, socializa.

Limbajul este orice sistem sau ansamblu de semne care permite exprimarea sau comunicarea; codul cu care este transmisă informația, legătura între cel ce transmite informația (emițător) și cel ce primește informația (receptor).

Comunicarea totală utilizează toate mijloacele posibile, care pot abilita comunicarea beneficiarului într-un mod optim (atât verbală, cât și non verbală, paralimbajul, comunicarea acțională).

În limba română termenului de ”comunicare „ i se atribuie accepțiuni diferite. Dex oferă următoarele definiții comunicării: a face cunoscut, a da de știre, a înștiința, a spune.

Sociologul Emilian Dobrescu definește comunicarea cu o serie de accepțiuni pe care le atribuie comunicării: proces în care există stimuli și reacții al stimuli, totalitatea simbolurilor de gândire, comunicarea socială ca expresie pentru toate formele de relații sociale, cu participarea conștientă a individului, mecanism esențial în structurarea și dezvoltarea relațiilor umane.

Comunicarea este: 1. procesul de transmitere sau de receptare

2. o problemă de intenționalitate în transmiterea și receptarea mesajului

3.efectul sau cauza unei mulțimi de relații sociale

4. un proces liniar, circular, sau interactiv

5. o sursă de schimbare și a conflictelor

6. o alegere între două alternative:

a) încercăm să influențăm alte persoane;

b) ne adaptăm la situații.

Numeroase cercetări au relevat întârziere gravă în dezvoltarea vorbirii la copii cu dizabilitate intelectuală, aceasta punându-și ampernta asupra dezvoltării întregii personalități. Acest aspect reiese pregnant în evidență în contextul unei comparații cu evoluția limbajului la copiii cu intelect normal.

La copilul valid, perioada de lalație ca stadiu incipient în dezvoltarea vorbirii, constă în perfecționarea percepției auditive și motrico-articulatorii prin activitatea de producere a celor mai diverse sunete. Această perioadă se încheie normal pe la 10-11 luni când, spre sfârșitul primului an de viață, încep să apară primele cuvinte.

Diversificarea activității copilului, interacțiunea sa cu mediul înconjurător și în special influența adulților, contribuie la îmbogățirea treptată a vocabularului și la formarea primelor propoziții. În jurul vârstei de 3 ani, copilul normal stăpânește deja structura fonetico-fonematică și lexico-gramaticală a limbii materne.

Spre deosebire de copilul valid, în dezvoltarea copiilor cu dizabilitate intelectuală se observă un mod cu totul aparte de evoluție, chiar din primele luni de viață. Atenția adultului este atrasă de reactivitatea redusă la stimuli, întârzierea în dezvoltarea ortostatismului și în special a vorbirii. Studiile evidențiază că primele cuvinte la copiii cu dizabilitate intelectuală apar abia în cel de-al doilea – al treilea – al patrulea an de viață.

Se consideră că intervalul dintre pronunțarea primelor cuvinte izolate și utilizarea propozițiilor este mai semnificativ în aprecierea nivelului intelectual, decât etatea la care apare primul cuvânt. Explicația constă în faptul că pronunțarea unor cuvinte izolate poate avea loc pe baza unei ecolalii fiziologice, în timp ce utilizarea propoziției implică procese de cunoaștere complexe.

Dacă la copilul valid propozițiile încep să apară în paralel cu creșterea vocabularului, la cei cu dizabilitate intelectuală, între apariția cuvintelor și a propoziției se scurge un interval mai mare de timp, decalajul între acestea este de 2- 3 ani, condiționat de gradul dizabilității, de condițiile stimulative din familie, ca suport pentru dezvoltarea funcției cognitive și de semnificare a realității înconjurătoare.

După datele lui J.B.Catell,(după M.Roșca,1967) la copiii cu un Q.I de 50 până la 70, gânguritul a apărut în medie la 20.8 luni (1,7 ani), folosirea cuvintelor la 34.5 luni (2,8 ani), iar folosirea propozițiilor la 89.4 luni (7,4 ani).

La vârsta școlară, vorbirea copiilor cu dizabilitate intelectuală se caracterizează prin grave insuccese lexicale, fonetico-fonemice, semantice și printr-o abundență a agramatismelor. La unii apare o vorbire contextuală ceva mai timpurie, dar la o analiză atentă aceste manifestări lingvistice sunt doar clișee verbale, însușite mecanic, fără conținut semantic. Evident, o asemenea vorbire nu poate îndeplini rolul de reglare a conduitei și nici un rol activ în potențarea activității intelectuale.

Urmărind frecvența adjectivelor în vocabular, M. Farcaș (după M.Roșca,1967) constată că ele ocupă locul al treilea, după substantiv și verb, proporția lor fiind de 2,34%. Sărăcia de adjective se explică prin faptul că utilizarea acestora presupune comparația unui număr mare de obiecte asemănătoare și generalizarea unor trăsături comune, operații mintale greu de realizat de către deficientul mintal. Ca urmare, limbajul lor este lipsit de coloratură stilistică.

Un alt aspect privind vocabularul este slaba cunoaștere a semnificației unor cuvinte și adesea înțelegerea lor complet greșită. Elocvent în acest sens sunt utilizările greșite a unor substantive a căror conținut semantic nu este corect însușit de copilul cu dizabilitate intelectuală, precum și posibilitățile limitate ale acestuia de a înțelege și utiliza comparații, epitete și metafore, de a deduce sensul din context, mai ales când situația redată în formă verbală îi este puțin familiară.

Discrepanța între vocabularul activ și pasiv este pronunțată. În vorbirea spontană sau în răspunsuri se actualizează, în primul rând, cuvintele cu circulația cea mai largă. Capacitatea scăzută de exprimare (limbajul expresiv) a acestor copii se traduce prin dificultăți de folosire chiar și a cuvintelor a căror conținut semantic este înțeles și însușit. Aceasta nu este neapărat consecința unei deficiențe de gândire, ci a lipsei de atenție, a activismului redus, ca urmare a lipsei de mobilizare în executarea sarcinii, fapt ce atrage după sine asociații exagerat de “libere” sau stereotipii verbale.

Prin activismul redus al vorbirii, pe de o parte, se explică procentul ridicat de repetiții, de cuvinte parazite și de asociații pe bază de sonoritate. Pe de altă parte, incapacitatea de mobilizare și organizare a schemelor mnezice și lingvistice, secondată de friabilitatea legăturilor condiționate stabilite între conținutul cuvintelor și forma lor grafică sau sonoră, de fenomenele

de interferență, astfel încât toate la un loc generează inadecvarea verbală a celor cu dizabilitate intelectuală.

Fraza formulată atât în limbajul scris cât și în cel oral, se distinge printr-un număr mic de cuvinte, printr-o construcție defectuoasă din punct de vedere gramatical: lipsa de acord a verbului în număr și persoană cu subiectul; omiterea subiectului, a predicatului; repetarea subiectului și predicatului la sfârșitul frazei, etc. Construcția defectuoasă a frazei apare în modul cel mai evident atunci când copilul este pus în situația de a formula o întrebare.

Deficiențele limbajului se manifestă și sub aspectul recepționării vorbirii (limbajul impresiv). Cuvântul vorbit presupune capacități auditive – receptoare și o funcție auditiv-expresivă. Copiii cu dizabilitate intelectuală înțeleg mai greu cuvintele cu o circulație restrânsă, precum și frazele complexe. În plus, atenția lor este distrasă în momentul în care vorbirea interlocutorului durează prea mult, mai ales dacă ea nu se sprijină pe un material concret. De aceea instruirea și educarea acestor copii trebuie să se bazeze pe un verbalism neexagerat, trecerea unui număr cât mai mare de cuvinte din vocabularul pasiv în cel activ.

Posibilitățile de verbalizare poartă amprenta, în primul rând, a capacității lente de însușire a sistemului fonetic al limbii, și în al doilea rând, a procentului ridicat al anomaliilor ale organelor vorbirii, astfel, se constată frecvente erori de fonație, articulație și ritm, cu atât mai grave cu cât gradul de dizabilitate intelectuală este mai pronunțat. (după Hațegan C. 2011)

Limbajul copilului cu dizabilitate intelectuală nu este operațional în plan formal logic și nu devine niciodată operațional pentru că simbolizarea este sub limita procesului de reflectare; procesul de reflectare fiind cel ce se transmite în cadrul dialogului.

Caracteristică pentru cei cu dizabilitate intelectuală este nu numai frecvența mare a tulburărilor de vorbire la un grup luat în ansamblu, ci și cumulara mai multor deficiențe la unul și același individ, ceea ce face ca vorbirea lui să devină greu de înțeles.

În concluzie, deficiențele limbajului la copii cu dizabilitate intelectuală se manifestă sub cele mai variate forme: al percepției și înțelegerii vorbirii interlocutorului, al complexității lexico-gramaticale a frazelor utilizate, al expresivității vorbirii, al tulburărilor de limbaj asociate, al contextelor de comunicare, al modului de folosire al limbajului în general. Alături de toate acestea, operaționalitatea scăzută a limbajului verbal nu permite o comunicare structurată pentru personalitatea copilului cu dizabilitate intelectuală.

Bibliografie:

1. Dobrescu, Emilian M. (1998) *Sociologia comunicarii*, Bucuresti;
2. Hațegan, Carolina (2011). *Abordări structuralist –integrate în terapia tulburărilor de limbaj și comunicare*, Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană;
3. Marinescu, Valentina (2003) *Introducere în teoria comunicării: principii, modele, aplicații*, Editura Tritonic, București;
4. Roșca, Mariana (1967) *Psihologia deficiențelor mintale* Editura Didactică și Pedagogică București;
5. Tabacaru, Cristina (2010) *Limbajul nonverbal în educația și recuperarea elevilor cu autism* Repere-Revista de Stiintele Educatiei, pag. 86-110, on www.cceeol.com.

Direcții și programe terapeutice în vederea dezvoltării abilităților lexico-semantică la copiii cu dizabilitate intelectuală

Prof. psihopedagog Roxana DIN,

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș

La intrarea în școală, copiii sunt diferiți în ceea ce privește achiziția limbajului, datorită unor variabile precum mediul de proveniență sau capacitățile sale intelectuale. Astfel pot apărea diferențe de exprimare, structurare lexicală, fonetică.

Formarea și dezvoltarea limbajului verbal și a abilităților de comunicare verbală constituie unul dintre obiectivele fundamentale ale activității educative și recuperatorii a copiilor cu dizabilități intelectuale, încă din etapa intervenției timpurii. Structurarea limbajului este însă un proces complex, care se realizează în cadrul activităților organizate, necesitând o serie de procedee și strategii specifice.

Procesul dezvoltării abilităților lexico-semantică la copiii cu dizabilități intelectuale este condiționat de gradul de severitate al dizabilității intelectuale pe de o parte, de prezența eventualelor deficiențe asociate, de momentul și corectitudinea diagnosticării, precum și de calitatea programului de intervenție.

În ultimele două decenii inovațiile științifice în domeniul diagnosticării și recuperării copiilor cu dizabilități intelectuale a dus la apariția și diversificarea unor programe de intervenție care sprijină recuperarea și reabilitarea acestora.

În vederea obținerii unor rezultate optime în procesul de recuperare a copilului cu dizabilități intelectuale este important să se realizeze evaluarea, diagnosticarea precoce și stabilirea măsurilor recuperatorii complexe de către o echipă multidisciplinară care include medicul pediatru, psihopedagogul, profesorul-educator, cadrul didactic de la grupa/clasa unde este integrat elevul în sistemul de învățământ, familie.

Pentru copiii cu dizabilitate intelectuală cu grad de severitate sever sau profund, alternativa educațională de **pedagogia curativă** vine în sprijinul acestora .

Pedagogia curativă are ca bază antropologia elaborată de Rudolf Steiner (1861-1925) - filozof, om de știință și artist austriac, creatorul științei spirituale moderne-antroposofia. Aceasta

își obține rezultatele prin extinderea metodei științifice moderne în cercetarea realităților sufletească-spirituale.

În instituțiile de învățământ bazate pe pedagogie curativă, spre deosebire de clasificările orientate spre deficiențele omului, ce caracterizează în general învățământul special, se utilizează conceptul de „copii cu nevoi de îngrijire sufletească”, introdus pentru prima dată de Rudolf Steiner în anul 1924. Conținutul acestui concept adaugă conținuturilor celorlalte concepte, atributul „îngrijire sufletească”, ceea ce relevă desfășurarea activității de învățământ, predominant pe latura afectiv-motivațională. Învățarea de acest tip este orientată către și pentru toți oamenii, deci nu numai pentru cei cu dizabilități. În cuprinsul acestui concept, regăsim și ideea steineriană prin care elementul vieții omenești este Eu-l de natură spirituală, care conferă fiecărui om unicitate și individualitate.

În centrul educației este misiunea societății de a oferi servicii educaționale în/prin care se respectă demnitatea umană. Copiilor/elevilor/tinerilor cu dizabilități intelectuale cu grad de severitate sever și profund, li se oferă posibilitatea de a se deschide, de a-și dezvolta propriile abilități și deprinderi, în vederea integrării din punct de vedere educațional, socio-cultural și economic.

Prin intermediul **alternativei educaționale de pedagogie curativă**, al terapiilor, al artei, al mișcării, al limbajului, și pe baza principiilor care stau la baza proiectării curriculum-ului : încurajarea și promovarea interacțiunii, asigurarea permanentă a motivației, abordarea perspectivei copilului, oferirea întăririlor pozitive, zona proximei dezvoltări, individualizarea și diferențierea, accesibilizarea informației, evidențierea capacității și a abilităților, conținut centrat pe copil, elaborarea planului de intervenție personalizat se încearcă stimularea dezvoltării facultăților sufletești (gândire, simțire, voință), în dorința de a oferi o viață plină de sens și oportunități persoanelor cu dizabilități .

În proiectarea didactică se ține cont de două componente fundamentale: atingerea obiectivelor și realizarea finalităților educației în funcție de criteriile psihopedagogice ale învățării, precum și a tipului și gradului de dizabilitate.

Nivelele de dezvoltare propuse sunt constituite pe baza ciclurilor curriculare. Astfel:

- Nivelul IV : clasele I-II: nivelul de introducere, inițiere și familiarizare cu sistemul educațional formal;
- Nivelul V: clasele III-VI: nivelul de formare și învățare;

- Nivelul VI: clasele VII-X: nivelul de finalizare, consolidare a învățării, declanșarea elementelor de pregătire vocațională.

Chiar dacă în expunerea planului de învățământ disciplinele de învățământ apar separate, se ia în considerare faptul că un cadru didactic va trata aceste categorii individuale reunindu-le în predare, astfel încât copilul nu consideră lumea ca fiind scindată în diverse domenii ale cunoașterii, ci resimte ca pe un cosmos unitar, ordonat.

Programa propusă oferă posibilitatea cadrului didactic să respecte ritmul copilului și să aleagă activitățile accesibile în funcție de potențialul acestuia. Astfel, unele obiective de referință nu se pot realiza la anumite nivele de dezvoltare propuse în programă, dând posibilitatea de a fi reluate la un alt nivel sau la o altă disciplină.

Programa este concepută în funcție de cerințele elevilor și ale planului de învățământ și adaptată de cadrul didactic de la fiecare clasă. Programa este menită să dezvolte priceperea și experiența pozitivă, favorabilă învățării.

Planificările anuale și semestriale nu au o formă standard, fiecare cadru didactic având libertatea de a le structura astfel încât să-i servească ca instrument de lucru. Planificarea conținuturilor are în vedere principiul transdisciplinar și interdisciplinar.

Unitatea de învățământ trebuie să asigure echipa multidisciplinară formată din cadre didactice specializate care să desfășoare activități cu copiii care prezintă deficiențe severe, profunde sau asociate. În încadrarea la grupe au prioritate cei care au urmat cursuri de specializare în domeniu și care atestă parcurgerea modulului de formare în specificul alternativei.

Elaborarea și desfășurarea activităților programate în orar se bazează pe **principiul flexibilității** fiind utilizate metode interactive bazate pe **principiul învățării prin acțiune**.

Pe lângă abilitățile de exprimare, de comunicare, unii dintre acești copii pot dobândi și deprinderi de citire și scriere, adaptându-se astfel mai ușor la cerințele vieții cotidiene.

În școlile/clasele/grupele speciale pentru elevi cu dizabilități severe, profunde sau asociate, care își însușesc mult mai greu și într-un timp mult mai îndelungat deprinderile de comunicare, citire și scriere, apare necesară elaborarea unei programe școlare care să se adapteze la cerințele și particularitățile psihofizice și individuale ale acestora.

Diferențierea și individualizarea predării-învățării are la bază și **principiul accesibilității cunoștințelor și deprinderilor**. Acestea se realizează prin selecționarea și gradarea informațiilor științifice și a exercițiilor care conduc la formarea unor deprinderi. Prin efort gradat, cu ajutorul

și sub îndrumarea cadrului didactic, cunoștințele și deprinderile stabilite a fi dobândite prin obiective operaționale, devin accesibile pentru elevii clasei respective, dacă li se activează potențialul intelectual real.

Predarea la clasă se face pe module, de aceea ziua de școală începe, în fiecare dimineață, cu așa zisa oră de bază sau modul, desfășurat pe parcursul a 2-4 săptămâni și cuprinde acele materii la care trebuie accentuată cunoașterea și înțelegerea, gândirea și reprezentarea.

La sfârșitul acestei perioade va fi predată o altă materie; subiectul precedent va avea timp să se decanteze, pentru a folosi activităților practice. Astfel - ora de bază - constituită din primele două ore ale dimineții, va fi începută cu grijă printr-o parte ritmică ce ocupă ca timp până la douăzeci de minute și se adresează cu precădere componentei afectiv-motivațională. Cântecul la flaut, liră, cu vocea, poeziile, pantomima, exercițiile de ritm (cu picioarele și mâinile), exerciții de vorbire (frământările de limbă) în care copiilor le este cultivată capacitatea de a rosti duc – sub formă de jocuri și mici acțiuni – la o mai bună percepție a corpului, la cunoașterea schemei corporale, la stimularea exprimării, leagă colectivul clasei și îl acordează orei de predare.

După aceasta, din repetarea materiei predate ieri se extrage esența, astfel încât predarea zilnică este de fapt o continuare a expunerii anterioare. Partea de învățare se adresează componentei cognitiv-aptitudinale. Cadrul didactic povestește plastic, în imagini, luând în considerare temperamentele, tensionând și relaxând, făcându-i pe copii să se adâncească în cele trăite. Componenta volitiv-acțională se manifestă în exercițiile individuale.

Dacă în cazul secvenței ritmice care deschide o zi de școală există o alternanță între activitățile individuale și cele de grup, în cazul predării pe module domină predarea frontală. În ceea ce-i privește pe copiii care nu pot să scrie sau să deseneze, pedagogul curativ preia această sarcină. Ora se încheie cu o parte narativă ce diferă în funcție de vârsta elevilor (cls. I - basme, a-II-a - legende și fabule, a-III-a - povestiri biblice, a-IV-a - mitologie), adresându-se componentei afectiv-atitudinale.

Limbajul este un proces psihic complex prin care oamenii exprimă trebuințe, sentimente, idei. Însușirea lui oferă copilului posibilitatea de a se apropia de cei din jurul lui și nu numai. Astfel, se poate vorbi de rolul determinant al formării, stimulării și compensării limbajului în ceea ce-i privește pe copiii/elevii cu deficiențe grave, profunde sau asociate.

Rolul determinant a disciplinei ***Stimularea și compensarea limbajului*** este că vine în sprijinul formării copilului care întâmpină dificultăți în realizarea actului vorbirii, perfecționării și dezvoltării comunicării, dezvoltării proceselor de cunoaștere și a auzului fonematic.

În însușirea, învățarea limbajului și recurgerea la oralitate a copilului cu dizabilități intelectuale cu grad de severitate sever și profund, pot apărea, o sferă largă de dificultăți de învățare, consecințe ale dizabilității, cum ar fi: vocabular sărac, , dificultăți gramaticale, deficiențe de evocare, redare, relatări și unele tulburări sub aspectul fonetic, articular, ritm, fluentă.

În programă sunt introduse teme și activități accesibile care vor stimula acele laturi și componente valide ale proceselor psihice ale copiilor. Ea oferă posibilitatea cadrului didactic să respecte ritmul copilului și să aleagă activitățile accesibile în funcție de potențialul acestuia.

Conținuturile învățării în cadrul programei ***Stimularea și compensarea limbajului (niv. IV-V)***

Comunicarea nonverbală

- Relaționarea pe bază de procedee figurative (gest, mimică, pantonimă)

Comunicarea verbală

- Sunet, silabă, cuvânt, propoziție, text - pronunțarea sunetelor, silabelor, cuvintelor, propozițiilor; despărțire în silabe; formulare de propoziții; identificarea obiectelor din mediul ambiant; identificarea și denumirea părților componente ale corpului omenesc, identificarea mărimii, formei, culorii, relațiilor spațiale etc.
- Vorbire dialogată, formule de adresare, comunicare expresivă, relaționare în grup

Aria tematică studiată: Școala – clasa; Familia – familia mea; Corpul omenesc; Obiecte de igienă personală; Obiecte de vestimentație; Zilele săptămânii; Lunile anului; Anotimpurile; Formă, culoare, mărime, relații spațiale, relații temporale; Mijloacele de transport; Formule de adresare (politețe); Fructe; Legume; Animale, păsări; Reguli de circulație; Timpul / vremea; Localitatea, județul, țara.

Astfel, obiectivul central al studiului disciplinei este dezvoltarea competențelor cheie de comunicare, orală și scrisă a copiilor/elevilor, precum și familiarizarea acestora cu unele texte literare și nonliterare, semnificative din punctul de vedere al vârstei. Copilul va deveni capabil să înțeleagă lumea din jurul său, să comunice și să interacționeze cu semenii, exprimându-și gânduri, stări, sentimente, opinii etc., să fie sensibil la frumosul din natură și la cel creat de om,

să se integreze școlar și profesional, să-și utilizeze în mod eficient și creativ capacitățile proprii pentru rezolvarea unor probleme concrete în viața de zi cu zi.

Conținuturile învățării (niv. IV,V, VI) în cadrul programei **Citire- scriere- comunicare** sunt următoarele :

1. Formarea capacității de citire / lectură

- Caietul elevului. Desene. Organizarea paginii
- Literele mari și mici de tipar
- Alfabetul – vocale și consoane
- Citirea silabelor, cuvintelor, propozițiilor (niv V)
- Textul narativ (personaje, povestire orală, caracterizarea personajelor etc.). Textul liric (poezii cu tematică diversă). Textul nonliterar (afișul, invitația etc.) (niv VI)

2. Formarea capacității de comunicare

Comunicarea orală

- Poezii având ca temă anotimpurile, sărbătorile anului, natura și fenomenele sale, părțile corpului etc.
- Cuvântul. Propoziția. Dialogul
- Basme și fabule din literatura română și universală (niv IV) Povestiri biblice, legende, povestiri istorice (niv V)
- Povești create de către cadrul didactic pentru introducerea literelor (niv IV)
- Cuvântul. Propoziția. Dialogul
- Componentele comunicării dialogate. Mediul prin care este transmisă informația
- Formularea mesajului
- Planul simplu de idei. Rezumatul oral

Comunicarea scrisă

- Literele mari și mici de tipar (niv IV), Literele mari și mici de tipar și de mână (niv V)
- Ortografia. Scrierea corectă a cuvintelor (niv V)
- Punctuația. Semnele de punctuație (niv V)
- Silabe. Cuvinte. Propoziții simple. Așezarea corectă în pagină (respectarea spațiului dintre cuvinte)
- Scrierea funcțională (scrisoarea, jurnalul) (niv VI)

- Scrierea imaginativă (compuneri libere sau cu temă dată) (niv VI)

3. Elemente de construcție a comunicării

- Sunetele limbii române. Articularea vocalelor și consoanelor
- Silaba. Cuvântul. Propoziția
- Despărțirea cuvintelor în silabe (niv V)
- Cuvântul – sinonime, antonime, omonime etc. (niv V)
- Substantivul. Adjectivul. Pronumele. Numeralul (niv V,VI)
- Subiectul, predicatul, atributul, complementul (niv VI)

Astfel, povestirea zilnică a cadrului didactic, în partea de final a orei de bază ocupă un spațiu larg în desfășurarea activităților didactice din cadrul alternativei educaționale de pedagogie curativă: basme în clasa I, fabule și legende în clasa a II-a, texte biblice din Vechiul Testament în clasa a III-a, mitologie în clasa a IV-a. Textele povestite sunt apoi repovestite de copiii/elevi, care preiau cu ușurință elemente de limbaj specifice, astfel încât se realizează atingerea unui obiectiv esențial – **dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral.**

De o deosebită importanță este modul specific în care aceasta așează înaintea capacității de receptare a mesajului scris (citirea), capacitatea de exprimare scrisă. Printr-o asemenea răsturnare de situație se urmărește, în clasa I, respectarea criteriului după care achizițiile cognitive devin mai solide dacă sunt susținute de activitatea proprie a copilului. Se înțelege prin activitate, efortul concret pe care individul îl face cu mâinile sale.

În clasa I copiii/elevii sunt ghidați întâi către scriere și apoi către citire. Ei citesc la început numai ceea ce au scris ei înșiși, după modelul cadrului didactic. Citirea vine de la sine pentru fiecare copil, în ritm propriu. Copiii/elevii sunt activați mai ușor în ceea ce privește scrisul, care solicită mai puternic motricitatea.

În predarea literelor, se propune o cale accesibilă vârstei copilului de 6-7 ani. Astfel, cadrul didactic pornește de la o poveste pe care o expune copiilor/elevilor și pe care apoi o reia în ziua următoare realizând și un desen sugestiv pentru copii/elevi. În același timp, copiii/elevii desenează în caietele proprii imaginea din poveste. Din desenul realizat pe tablă și în caiete se desprinde forma literei, fie din conturul elementelor imaginate, fie din atitudinea personajelor. Accentul se pune în acest fel pe calitatea scrierii și nu pe cantitate, întrucât copiii/elevii sunt îndrumați să perceapă formele în relație cu simțurile proprii. Cunoștințele dobândite în acest mod devin mai solide și au ca bază memoria afectivă.

În clasele I și a II-a se învață literele mari și mici de tipar, iar în clasele a III-a și a IV-a se învață literele mari și mici de mână. Cu acestea copilul trebuie să învețe treptat să scrie ceea ce i se povestește și, mai târziu, să redea în mici descrieri ceea ce a învățat el despre animale, plante, câmpie, pădure etc.

Folosirea instrumentelor de scris, de la creioane groase de ceară la creioane colorate și la stilou, reprezintă o cale firească și necesară de a răspunde cerințelor de vârstă ale copiilor/elevilor, cărora li se dezvoltă treptat motricitatea mușchilor fini ai mâinii. În același timp se are în vedere dezvoltarea simțului estetic. Scrierea caligrafică este exersată în aceeași măsură ca și scrierea ortografică, realizându-se astfel dezvoltarea capacității de exprimare scrisă. (Suport de curs în Formarea Alternativei Educaționale de Pedagogie Curativă, 2008)

Simbolurile PCS- Meyer Joohnson

Sistemul de simboluri grafice PCS (Pictorial Communication Symbols)-Mayer Johnson este un sistem ce cuprinde peste 3000 de simboluri, ce pot fi utilizate conform nevoilor individuale, pentru a se crea materiale adaptate curriculumului. Pictogramele nu au scrisă denumirea în engleză așa că se pot utiliza pentru orice limbă. Categoriile morfosemantice după care se structurează sistemul sunt următoarele: persoane, relații sociale, verbe, termeni cu funcții descriptive, mâncare, băutură , diverse și alte substantive.

În alegerea vocabularului sunt mai multe opțiuni și decizii de luat deoarece fiecare persoană are intenții și nevoi unice de comunicare. Personalizarea programului se realizează prin implicarea subiectului și a părinților în alegerea lexicului necesar. O metodă curentă o constituie cea a "scenariului", sau a transcrierii dialogului în timpul rutinei cotidiene. De aceea, se creează mai multe planșe, pentru - transportul cu autobuzul, școala și acasă.

Pentru început, este indicată o planșă generală cu noțiunile și enunțurile importante, urmărind o ordine prestabilită - cu persoanele în stânga, apoi verbele și substantivele în dreapta grilei. Alcătuirea planșelor "este un proces dinamic", întrucât abilitățile și necesitățile individului se schimbă (Mayer-Johnson, 1981).

Fiind mai motivați și mai relaxați în relaționare, datorită planșelor cu pictograme pe care se pot bizui, rating-urile pentru numărul și inteligibilitatea enunțurilor verbale crește (Harris și Vanderheiden, 1980; Mc Naughton și colab., 1978). Rolul partenerului în diada comunicatională nu se reduce, doar la a ghici sau a interpreta mesajul logopatului, ci se extinde la a oferi ocazii pentru interacțiune, a mări eficiența comunicării și a depăși întreruperile din dialog.

Simbolurile Widgit

Simbolurile Widgit au fost utilizate în ultimii 30 de ani pentru a-i ajuta pe copiii care prezintă grave tulburări de limbaj sau dificultăți de învățare. Acest sistem conține, acum, mai mult de 12.000 de simboluri, care acoperă vocabularul englez de peste 40.000 de cuvinte și constituie, în momentul de față, un suport și în învățământul de masă, deoarece, ajută la integrarea elevilor cu dificultăți de învățare. S-au înregistrat progrese evidente la nivelul încrederii în forțele proprii, al achiziționării conceptelor lingvistice și al abilităților de citire.

Cu ajutorul simbolurilor Widgit se pot ilustra concepte, se pot realiza enunțuri, în general încurajează dezvoltarea comunicării. Acest sistem prezintă un vocabular vast, acoperind toate ariile curriculare, fiind individualizat pentru adulți și ajungând la niveluri foarte complexe. Aceste simboluri includ și aspecte gramaticale care dau posibilitatea unor enunțuri foarte complexe, se pot exprima și nuanțe lingvistice precum timpurile verbale, pluralul, comparativul și superlativul.

Comunicarea bazată pe acest sistem de simboluri pune în evidență abilitățile dizabilului și nu atât de mult, limitele sale.

Sistemul de comunicare PECS

Este un sistem de comunicare pe bază de imagini dezvoltat de A. Bondy și L. Frost special pentru copiii care nu au dobândit sistemul verbal de comunicare. Un copil care nu vorbește la vârsta de 4, 5 ani are nevoi complexe de comunicare care nu mai pot fi intuite de părinți. Neputând vorbi, copiii au nevoie să fie ajutați să comunice iar acest sistem vine în ajutorul comunicării și limbajului punând la dispoziția copilului imagini care conțin lucrurile de care copilul ar putea avea nevoie: apă, mâncare, dulciuri, jucării, toaletă, “vreau pauză”, “mi-e somn”, “vreau la plimbare”, “mă doare ceva”.

Copilul este învățat ce semnifică fiecare imagine și cum să o folosească pentru a primi ceea ce dorește, imaginile devenind astfel “cuvintele” copilului.

Fazele PECS:

- Etapa I. schimbul de imagini – în care copilul învață cum să facă schimbul și să “ceară” cu ajutorul unei imagini.
- Etapa II. dezvoltarea spontaneității – în care se mărește distanța dintre copil și partenerul lui de comunicare.
- Etapa III. discriminarea imaginilor

- Etapa IV. structura propozițiilor – când copilul cere folosind o propoziție “Vreau x”.
- Etapa V. răspunde la întrebarea “Ce dorești?”
- Etapa IV. dezvoltarea limbajului “Eu aud...” “Eu văd...”, “Am ceva”, folosirea atributelor, etc.

Deci, PECS este o metodă care facilitează și/sau mijlocește comunicarea copilului cu autism. Are la bază comunicarea prin intermediul obiectelor, fotografiilor sau pictogramelor (în funcție de nivelul de dezvoltare al copilului). Copilul trebuie să aibă un set de obiecte, fotografii/ pictograme care simbolizează obiectul sau acțiunea dorită. Când dorește ceva, el va arăta obiectul/ pictograma/ fotografia adultului (părinte sau terapeut).

Pentru a putea fi introdus acest sistem, copilul trebuie să aibă capacitatea de a iniția o situație de comunicare și să aibă capacitatea de reprezentare a obiectului, în sensul de a-l recunoaște în fotografie sau pictogramă. Trebuie să se lucreze pentru dezvoltarea limbajului receptiv (înțelegerea limbajului), în activități în care copilul trebuie să facă anumite lucruri, să arate, să dea, să aducă etc. Această metodă dezvoltă comunicarea și crește șansele apariției limbajului expresiv.

Metoda Asociației DuBard a fost concepută pentru a veni în sprijinul copiilor cu tulburări severe ale limbajului oral, copiilor cu deficiențe de auz precum și copiilor dislexici. Această metodă a Asociației DuBard a fost utilizată cu succes de peste 50 de ani, astfel încât a fost preluată de Școala DuBard pentru tulburări de limbaj din cadrul Universității Southern Mississippi.

Metoda de asociere a fost concepută inițial de Mildred McGinnis de la Institutul Central pentru Surzi din St. Louis urmând să fie modificată, extinsă și revizuită de Dr. Etoile DuBard și personalul Școlii DuBard pentru tulburări de limbaj.

Metoda Asociației DuBard este o strategie de predare-învățare fonetică, multisenzorială, care se implementează într-un mod progresiv, sistematic și cumulativ. Această metodă conține etape precum: predarea sunetelor izolate, a silabelor, a cuvintelor cu o lungime care crește în mod treptat, propoziții și întrebări, precum și mai multe structuri frazeologice avansate.

Bibliografie:

www.usm.edu/dubard.

www.pecs.com

www.autism.ro

<https://aaid.org>

Cum comunicăm cu copiii cu cerințe educaționale speciale

Prof. Adriana OPREA,

Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr.3, Reghin

Indiferent de forma de organizare a învățământului special, în școli speciale de sine stătătoare sau în sistem integrat, dezvoltarea vocabularului constituie un obiectiv esențial, reclamând o orientare metodică specifică.

Pentru a asigura progresul în însușirea lexicului elevilor, sunt necesare programe adaptate, cu obiective bine precizate și metode judicios selectate, în funcție de caracteristicile psihologice ale elevilor cu care lucrăm.

În practică, se folosesc mai multe metode și mijloace de a-i face pe copii să înțeleagă semnificația unui cuvânt necunoscut sau a unui cunoscut, care se desfășoară în etape, de la simplu la complex.

Când acumulează un volum mai mare de cunoștințe și se amplifică dezvoltarea sa intelectuală, se poate trece la folosirea unor procedee mai complexe, care fac apel, în mai mare măsură la planul verbal. Aceste procedee constau în:

- a) folosirea sinonimelor pentru lămurirea unui cuvânt necunoscut;
- b) folosirea antonimelor, care duc la o mai bună clasificare a cuvântului nou și, în același timp, poate conduce la însușirea de cuvinte necunoscute în pereche;
- c) utilizarea convorbirii constituie o metodă mai evoluată pentru activizarea vocabularului, în care se pretinde elevilor să răspundă mai explicit, în propoziții dezvoltate, evitând răspunsurile stereotipe, de tipul afirmațiilor, negațiilor sau cuvintelor monosilabice;
- d) folosirea povestirilor reprezintă un model de vorbire corectă și expresivă, care stimulează interesul copiilor și dorința acestora de a povesti și repovesti textul respectiv;
- e) utilizarea de ilustrații, prin reproducerea pe bază de poze, desene, diafilme, asigură posibilitatea înțelegerii într-un context mai larg și concret, semnificația cuvintelor necunoscute.

Părinții copiilor cu cerințe educaționale speciale știu cât de greu este să comunice cu aceștia, să afle ce îi supără, ce își doresc sau ce le-ar plăcea să facă, mai ales atunci când dizabilitatea lor este însoțită și de absența limbajului. Fie că vorbim de sindrom Down, TSA

(Tulburare de Spectru Autist) sau alte tulburări care afectează dezvoltarea cerebrală a copilului și care asociază și absența vorbirii, ne gândim în mod automat și la părinții care ar da orice să poată comunica în orice mod posibil cu micuțul lor.

Pentru o comunicare eficientă trebuie ținut cont de :

Volum - trebuie vorbit suficient de tare astfel încât să fiți auzit de ceilalți.

Viteza expunerii - viteza cu care se vorbește trebuie adaptată dificultății celor exprimate și nivelului de înțelegere al participanților. Dacă se vorbește prea repede se poate ajunge la confuzie, iar dacă se vorbește prea încet, apare riscul plictisirii auditorului.

Se recomandă să se varieze viteza cu care se vorbește, ca și tonul vocii, pentru a fi sigur că ideile principale au un impact maxim.

Pronunția - se recomandă o pronunțare clară.

Limbaj simplu și clar - ideile se punctează simplu, folosind propoziții scurte.

Entuziasmul - dacă vorbitorul este entuziasmat de subiectul prezentat, va transmite această stare și celuilalt.

Emiterea de judecăți - este preferat a se evita, întrucât reprezintă o barieră în calea comunicării eficiente. Evitarea lor duce la o atmosferă relaxată, în care ceilalți se simt liberi să își exprime opiniile și să le asculte pe ale voastre.

Nu doar cuvintele sunt cele care ne ajută să comunicăm între noi. Mimica, gesturile, postura, expresiile faciale, privirea, aspectul fizic sau chiar semnalele electromagnetice emise de fiecare om ne ajută să “decodăm” dispoziția în care se găsește o persoană. Părinții unui copil care nu poate vorbi trebuie să își asculte toate aceste simțuri, să exerseze empatia, să stea cu ochii pe cel mic în permanență. Copiii cu dificultăți în exprimare își dezvoltă propriul mod de comunicare, pe care părinții îl vor învăța în timp și care va ajuta la spargerea barierei tăcerii .

În lipsa limbajului, utilizarea fotografiilor este un mod excelent de învățare a vorbirii și a comunicării. Astfel, încă din 1985, PECS (Picture Exchange Communication System – Sistemul de Comunicare prin Schimbul de Pictograme) a fost adoptat ca un sistem de comunicare alternativă/augmentativă pentru copiii și adulții cu tulburări de spectru autist sau alte probleme de dezvoltare. PECS începe prin a învăța un copil să înmâneze o pictogramă (un desen/fotografie de mici dimensiuni) a unui item dorit partenerului de comunicare, iar acesta onorează imediat schimbul ca cerere. Sistemul merge mai departe, predând discriminarea pictogramelor (copilul trebuie să aleagă și să ceară dintre două sau mai multe pictograme preferate) și cum să le pună

împreună în propoziții. În fazele avansate copiii sunt învățați să răspundă la întrebări și să facă comentarii folosind aceleași cartonașe cu imagini.

Dosarul conținând pictogramele va fi purtat și folosit de către copil atât acasă, cât și în afara ei.

Terapia comportamentală aplicată (ABA) este o metodă extrem de eficientă.

Ce este ABA?

Analiza aplicată a comportamentului este procesul de aplicare sistematică a intervențiilor bazate pe principiile învățării, pentru a îmbunătăți abilitățile care au importanță socială.

ABA este o disciplină care implică date obiective în procesul de selectare a deciziilor optime și de implementare a programelor individualizate. Obiectivele intervenției sunt reevaluate constant pentru a determina efectul acestora asupra comportamentului, iar datele colectate ne oferă posibilitatea de a verifica dacă intervenția și modificările propuse sunt eficiente.

În ce poate fi aplicată ABA?

Răspunsul este simplu: în aproape orice. Dacă este un comportament și poate fi observat, principiile ABA ne ajută să-l modificăm, adică să-l creștem sau să-l diminuăm eficient.

Fiecare analist comportamental este responsabil de îmbunătățirea comportamentelor semnificative din punct de vedere social. Acestea includ comunicarea, abilitățile sociale, academice, de autonomie personală, adaptative și de lucru.

Câtă terapie ABA este necesară?

Aceasta este o întrebare des întâlnită, care nu are însă un singur răspuns. Cercetările susțin că este necesar un minim de 25 de ore pe săptămână de intervenție comportamentală intensivă, în cazul copiilor cu autism. Niciun studiu nu poate indica numărul optim de ore necesare deoarece există o serie de factori implicați în evoluția fiecărui copil în parte.

ABA trebuie încorporată însă în stilul de viață al familiei, astfel încât fiecare părinte să învețe principiile terapiei și cum să le aplice eficient, în contextele naturale, care apar de-a lungul unei zile.

Care este rolul părintelui în programul ABA?

Părinții sunt indispensabili în programul de intervenție al copilului, având un rol foarte important. Studiile demonstrează că rezultatele copiilor ai căror părinți se implică activ pe parcursul terapiei, sunt mult mai bune.

Argumentele care susțin implicarea activă a familiei sunt numeroase:

- părinții își cunosc cel mai bine copilul și pot oferi informații importante despre acesta, care să ghideze programul de terapie ABA;
- părinții pot continua să prompteze sau să întărească comportamentele copilului în medii variate, acestea fiind componente esențiale ale generalizării.

Nu în ultimul rând, părinții pot înregistra comportamentele copilului acasă sau în alte situații sociale, oferind informații importante despre posibilele funcții ale comportamentelor.

Componentele unui program eficient

Modificarea antecedentelor – presupune modificarea evenimentelor contextuale sau stimulilor care preced comportamentul. Aceste modificări sunt realizate pentru a mări șansele ca un comportament țintă să fie atins cu succes. Exemplele includ: procedurile de prompt/ reducere a acestora, momentum comportamental, operații de motivare artificiale, intervalele inter-trial, încorporarea intereselor speciale ale copilului etc.

Intervenția comportamentală – programe realizate pentru a reduce comportamentele „problemă” și de a crește comportamentele alternative funcționale. Exemplele includ: training de comunicare funcțională, înlănțuirea, training trial-uri distincte (discrete trial), cereri, generalizare, întărire, modelare, etc.

Intervenție intensivă și completă – Programele eficiente se bazează pe intervenție intensivă (25 h/ săptăm +) și pe aplicarea intervenției în medii variate: acasă, la gradiniță, la școală, în alte medii sociale.

Joint attention – programe realizate pentru a învăța copilul să răspundă solicitărilor sociale ale celorlalți, sau să inițieze interacțiune socială. Exemplele includ: să arate cu degetul, să arate obiecte sau activități unei alte persoane, să urmărească privirea celui alt.

Modelarea – adulții sau colegii demonstrează comportamentele țintă, iar copilul le poate imita. Pentru aceasta, sunt necesare abilități de imitație. Modelarea este adesea combinată cu strategii de prompt și întărire, care asistă copilul în a achiziționa abilități de imitație.

Strategii de învățare incidentală – utilizarea oportunităților de interacțiune inițiate de către copil pentru a-l învăța pe acesta abilități funcționale, în mediul natural. Aceasta intervenție presupune oferirea unui mediu care să-l stimuleze pe copil, modelarea jocului, oferirea oportunităților de a alege, încurajarea conversației și întărirea fiecărei încercări de interacțiune.

Training-ul colegilor – presupune oferirea de training și predarea unor strategii de interacțiune (de joc și sociale) colegilor sau copiilor de aceeași vârstă, care să poată comunica mai eficient cu

copiii cu TSA și care să se implice în activități comune. În completarea acestuia, programul poate presupune instruirea cadrelor didactice sau altor persoane care interacționează frecvent cu copilul.

Training-ul răspunsurilor pivot (Pivotal Response Training) – Programul este realizat pentru a atinge anumite comportamente pivot, care conduc ulterior la îmbunătățirea altor comportamente sau arii de abilități. Acestea includ: motivația de a se angaja în comunicare socială, auto-monitorizarea, oferirea de răspunsuri la indicații multiple, etc.

Orarul vizual – copilul învață să urmărească o listă de sarcini, de activități sau pașii necesari pentru a finaliza o activitate specifică. Orarul vizual este individualizat și conține imagini sau cuvinte și este însoțit de alte intervenții comportamentale, inclusiv de întărire.

Self-management sau auto-monitorizare – această intervenție îl ajută pe copil să-și regleze comportamentul și să-l monitorizeze independent, asigurându-i un întăritor eficient pentru aceasta.

Intervenții bazate pe povești sociale – presupun o descriere verbală sau scrisă a situațiilor în care anumite comportamente apar sau nu. Poveștile oferă răspunsuri de tipul: cine, ce, când, unde și de ce în ceea ce privește interacțiunea socială și dezvoltă abilitățile de perspective taking.

Limba mimico-gestuală (sau limba semnelor) este un limbaj de exprimare prin semne manuale combinat cu gestică, mimică a feței, cuvinte rostite fără sunete și ținută a corpului, care realizează gesturi naturale de configurare-spațiu și percepția vizuală prin care persoana care nu aude poate stabili un canal de comunicare în mediu social. În timp ce un canal de comunicare pentru vorbire este vocal-auditiv, limbajul semnelor se transmite pe un canal gestual-vizual.

Deși numeroase gesturi și expresii mimice, fiind similare sau identice, se pot recunoaște oriunde dincolo de frontierele naționale sau culturale, nu există o limbă al semnelor unică și universală care să fie înțeleasă de toată lumea. De fapt, în lume există peste 100 și dialecte ale semnelor.

Limbajul semnelor nu este benefic doar pentru copiii hipoacuzici ! El este foarte benefic și pentru copiii cu apraxia vorbirii, autism, sindrom Down, sindrom Williams precum și alte tulburări la nivel cerebral care împiedică verbalizarea.

Copiii își dezvoltă motricitatea grosieră, necesară exprimării cu ajutorul semnelor, înaintea motricității fine, asociată cu exprimarea verbală. Limbajul semnelor accelerează achizițiile la nivel verbal, stimulând zone ale creierului asociate cu vorbirea și limbajul. Dincolo de acestea,

copilul va beneficia la nivel social și emoțional de pe urma utilizării limbajului semnelor, eliberându-se de frustrarea de a nu fi înțeles de către cei din jurul său, cu atât mai mult cu cât uneori aceasta poate lua forma tantrurilor, agresivității, depresiilor sau a altor comportamente dificile. Limbajul semnelor îi ajută pe copiii cu nevoi speciale să fie mai fericiți și mai încrezători în sine.

Trebuie însă menționat un lucru, extrem de important: depresia părinților. Aproape întotdeauna, la aflarea unui diagnostic sumbru, ca tehnică de protecție psihică instinctivă, involuntar, mulți părinți se retrag de lângă copil. Pot trece luni bune până părintele să își învingă depresia, teama, frustrarea și să vrea din nou să se apropie cu la fel de multă dăruire de copilul cu nevoi speciale. Rolul familiei și al prietenilor este în aceste momente extrem de important. Părinții trebuie ajutați să depășească depresia absolut firească ce poate apărea în astfel de situații.

Îmbrățișări, mângâieri, pupici, gâdilă, legănat, pieptănat, masaj: o gamă largă de atingeri fizice drăgăstoase prin care îi poți transmite copilului tău că îl iubești, că îl accepți așa cum este, cu dizabilitatea sa, cu tăcerea sa. Copiii “diferiți” realizează foarte bine, încă de la cele mai mici vârste, deosebirea dintre ei și un copil sănătos, cu atât mai mult cu cât au în familie frați sau verișori fără dizabilități. Contactul fizic îl liniștește și îi dă sentimentul de apartenență, de incluziune, bază pentru toate celelalte terapii de recuperare aplicate în paralel.

Fiecare copil are modul său unic de comunicare. Depinde doar de noi să îl găsim, cu răbdare și, dacă se poate, cu zâmbetul pe buze.

Bibliografie :

1. <https://edict.ro/formarea-abilitatilor-de-comunicare-la-copiii-cu-ces/>
2. <https://www.totuldesprename.ro/copilul-tau/copilul-cu-nevoi-speciale/comunicarea-cu-un-copil-cu-nevoi-speciale>
3. <https://www.prostemcell.ro/articole-discriminare/comunicarea-si-constientizarea-dizabilitatii.html>
4. http://www.csei-simleu.ro/files/Ghid-Parinti-de-copii-speciali_y5q8n00h.pdf
5. <https://atca.ro/terapia-aba-pas-cu-pas/>
6. https://ro.wikipedia.org/wiki/Limba_semnelor

Bilingvismul – aspecte teoretice și implicații psihopedagogice

*Prof. Psihopedagog Violeta Maria ANDRIEȘ,
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș*

„Bilingvismul este un privilegiu și trebuie să fie încurajat” Claude Hagège.

Odată cu globalizarea, creșterea imigrației și răspândirea educației au crescut și contactele între limbi și culturi, adică bilingvismul, atât la nivel social, cât și individual.

În opinia populară, bilingvismul înseamnă capacitatea individului de a vorbi două limbi perfect.

În literatura de specialitate, autorii definesc bilingvismul ținând cont de nivelul de competență în limba a doua (înțelegere, vorbire, citire sau scriere), vârsta de achiziție a limbii a doua, identificare internă și exteră a bilingvilor, precum și funcția limbilor cunoscute.

Printre definițiile mai restrânse întâlnim definiția lui Mackey: „Folosirea și cunoașterea a două sau mai multe limbi.” (Mackey, 1987); cea a lui Bloomfield care definește bilingvismul drept „Cunoașterea a două limbi la nivelul de limbă maternă” (Bloomfield, 1933, citați de Slama-Cazacu, 1999). Tot sub cupola definițiilor restrânse o putem încadra și pe cea întâlnită în Dicționarul Explicativ al Limbii Române: „Individul care utilizează în mod curent și la fel de bine două limbi.” (DEX, 1998).

De cealaltă parte găsim definiția largă a conceptului de bilingvism în care autorii se axează pe diferite aspecte. Tatiana Slama-Cazacu sublinează că bilingvismul nu implică „simpla posedare a două limbi” ci se pot petrece oscilări în utilizarea celor două limbi, bilingvii nu sunt întotdeauna egal de competenți între ei, în ambele limbi, și în decursul comunicării aceluiași individ, astfel se poate vorbi de particularitățile individuale la indivizii bilingvi (Slama-Cazacu, 1999).

Macnamara susține că individul bilingv, pe lângă limba sa maternă, trebuie să aibe pentru a doua limbă numai o competență minimală dintre cele patru nivele de cunoștințe de limbă: *înțelegere, vorbire, citire sau scriere* (Macnamara, 1967).

În general, prin bilingvism se desemnează, folosirea alternativă a două limbi (ori, mai exact, a unor variante ale acestora) de către aceeași persoană (Hațegan, 2007).

Există definiții ale bilingvismului care iau în considerare alte dimensiuni decât cele lingvistice. De exemplu, Mohanty (1994) definește bilingvismul luând în considerare dimensiunea social-comunicativă, când spune că: „Persoanele bilingve sau comunitățile bilingve sunt cele care au o capacitate de a satisface cererile de comunicare ale sinelui și ale societății în funcționarea lor normală prin două sau mai multe limbi în interacțiunea lor cu alți vorbitori de alte sau aceleași limbi” (citad de Hamers și Blanc, 1989).

Cu toate că este un fenomen foarte răspândit, bilingvismul este privit cu teamă de către oameni, în general. Multe persoane sunt convinse că bilingvismul are influențe negative asupra dezvoltării capacităților intelectuale și lingvistice și conduce la deficiențe, diferite tulburări de limbaj, retard în dezvoltarea cognitivă, tulburări ale identității.

Cercetătoarea Ellen Bialystok susține că este des întrebată de părinți și cadre didactice diferite aspecte privind bilingvismul, însă întrebarea cea mai des întâlnită este: „Dacă copilul învață pe lângă engleză încă o limbă, acest lucru va conduce la confuzii cognitive sau lingvistice?” (Bialystok, 1991).

Particularități ale procesării informației la bilingvi

Când este vorba de creierul bilingv, multe întrebări ne vin în minte: care sunt diferențele dintre creierul bilingv și cel monolingv?, cele două limbi pe care le stăpânește individul bilingv sunt tratate în aceleași arii cerebrale sau ariile sunt parțial sau total diferite?, în cazul bilingvismului este obligatoriu o limbă „dominantă”?, măsura activării cerebrale permite precizarea capacității unui individ să învețe o a doua limbă?

Primul studiu de imagerie cerebrală pe bilingvism a fost realizat de Klein și colab. 1994, în care bilingvilor englezi/francezi li s-a cerut să repete cuvinte, fie în prima limbă (L1=limba engleză), fie în a doua limbă (L2=limba franceză), apoi li s-a aplicat tomografia cu emisie de pozitroni. Acești bilingvi, toți canadieni, au învățat limba franceză după vârsta de 5 ani (media= 7,3 ani) și nu aveau un nivel bun în această limbă.

Rezultatele arată similaritatea mare a pattern-urilor de activare, singura diferență dintre L1 și L2 era localizarea în lateralitatea stângă, mai activată pentru L2 decât pentru L1. Autorii au emis ipoteza că aceasta ar putea fi datorită unui control motor mai complex pentru articularea cuvintelor în limba a doua decât în limba maternă.

Studiul lui Kim K. H. S., Relkin N. R., Leek.-M., Hirsch J., 1997, arată o diferență frapantă între L1 și L2, determinată de vârsta de achiziție. Autorii au cerut bilingvilor precoci și

tardivi să-și rememoreze mintal ziua lor precedentă, fie în prima, fie în a doua limbă. S-a aplicat IRMf de mare rezoluție (1.75mm x 1.75mm). Cercetătorii au descoperit în aria lui Broca, activări suprapuse pentru L1 și L2 în cazul bilingvilor precoce și activări separate spațial pentru bilingvii tardivi (centroizii diferă printr-o distanță de ordinul centimetrilor). Autorii arată o suprapunere a celor două limbi în aria lui Wernicke, oricare ar fi vârsta de achiziție a limbii a doua.

Concluzia studiului arată faptul că: cu cât limba a doua a fost mai devreme achiziționată sau învățată, cu atât mai mult activările cerebrale în L1 și L2 sunt similare. Acest lucru se întâlnește atât la nivel receptiv cât și expresiv.

În anul 2008, I. Kovelman, S. Baker și L.-A. Petitto au publicat în *Journal of Cognitive Neuroscience* un studiu comparativ între creierul bilingv și monolingv. Cercetătorii au pornit de la întrebarea dacă creierul bilingv procesează limbajul diferit față de creierul monolingv și dacă există o „specificitate neuronală” a creierului bilingv.

Participanții au fost adulți bilingvi Spaniolă-Engleză (8 dintre ei au fost expuși de la naștere la ambele sisteme lingvistice și 3 au învățat limba Spaniolă înainte de 5 ani) și monolingvi - vorbitori de limba Engleză. Ei aveau sarcina de a finaliza o propoziție sintactică iar răspunsurile au fost analizate prin Imaginerie de Rezonanță Magnetică funcțională. Rezultatele arată că în Engleză, atât subiecții bilingvi cât și cei monolingvi prezintă aceeași viteză și acuratețe iar bilingvii au un pattern diferit de performanță în Spaniolă. Prin IRMf s-a observat o diferență ce constă într-o creștere la subiecții bilingvi a oxigenării sângelui în LIFC (45 BM) când procesau limba engleză decât la subiecții monolingvi.

Cercetări

În anii '80, cercetătoarea Tatiana Slama-Cazacu a studiat situația unei familii mixte care au utilizat Metoda Ronjat (care presupune „o persoană – o limbă”) de la nașterea primului copil. Tata de naționalitate maghiară vorbea în maghiară iar mama de naționalitate română, în română. Primul copil la vârsta de 16 ani prezenta un bilingvism aproape perfect, subiectul stăpânea bine ambele sisteme lingvistice.

Al doilea copil, cu 7 ani mai mic, nu avea aceleași performanțe ca și fratele mai mare. În limba română, limbajul s-a dezvoltat mai greu, la 4 ani prezenta dificultăți care nu au apărut la fratele mai mare, iar în maghiară făcea multe greșeli, nu avea elemente lexicale suficiente. La 10 ani vorbirea în limba română era normală, dar nu și în maghiară. Explicația constă în faptul că

tata a lipsit din țară tocmai când copilul mai mic nu avea încă sistemul lingvistic maghiar dezvoltat (Slama-Cazacu, 1999).

Atunci când vorbim de bilingvism, una dintre problemele importante este identificarea vârstei cronologice la care a avut loc însușirea celei de a doua limbi. Astfel, R. Titone sublinea că „adevăratul bilingvism” ar fi „echilingvism” sau „ambilingvism” (acela al copiilor care învață simultan două limbi). Acest bilingvism ar implica, tot după R. Titone, prezența, în „același sistem neuro-psihic, a două scheme paralele, dar distincte de comportament verbal” (Slama-Cazacu, 1999).

În 2007, Maria Anca și Mușata Bocoș au realizat un studiu de caz în România, privind bilingvismul din punct de vedere psihopedagogic, publicat în revista „TREMA”, numărul 28, 2007. Acest studiu a cuprins 10 copii, 5 bilingvi (română - engleză) și 5 monolingvi, cu vârsta cuprinsă între 4 ani, 4 luni și 4 ani, 8 luni.

Scopul acestui studiu a fost evaluarea particularităților limbajului verbal la copiii bilingvi din două grădinițe și identificarea eventualelor disfuncții cauzate de bilingvism. Limbajul expresiv al copiilor a fost evaluat prin șapte probe.

Rezultatele arată că la copiii bilingvi învățarea concomitentă a două limbi nu afectează înțelegerea și nu diminuează inteligibilitatea cuvântului. Au fost constatate câteva tulburări de limbaj la acești copii, dar care au apărut și la copiii monolingvi iar acestea sunt caracteristice vârstei lor: dezacorduri gramaticale, folosirea incorectă a genitivului sau dativului, greșeli de pronunție adesea întâlnite la vârsta de 4 sau 5 ani dar care dispar mai târziu.

Concluzia acestui studiu a fost că bilingvismul influențează persoanele bilingve într-un mod pozitiv, ce constă în dezvoltarea cognitivă, lingvistică și socială (Anca și Bocoș, 2007).

În 2010, Elma Blom a publicat un studiu de caz în „International Journal of Bilingualism”, vol. 14, nr. 4, în care a investigat dezvoltarea limbajului la copiii bilingvi (turcă - olandeză) de 2 – 3 ani, cu input diferit (ridicat, mediu, scăzut). Datele înregistrate au fost comparate cu cele ale copiilor monolingvi de aceeași vârstă. A fost analizată vorbirea spontană.

Rezultatele arată că input-ul scăzut duce la o dezvoltare gramaticală mai redusă, situație întâlnită atât la copiii bilingvi, cât și monolingvi, ceea ce arată faptul că tulburările gramaticale nu sunt cauzate de bilingvism.

În anul 2011 am realizat un studiu cu scopul de a identifica influența bilingvismului asupra limbajului verbal al preșcolarilor la nivel morfologic și lexical.

Participanții incluși în studiul au fost 30 de preșcolari (15 bilingvi, 15 monolingvi) cu vârsta cuprinsă între 5 ani și jumătate și 7 ani. Instrumentul utilizat în evaluarea competenței morfologice a fost „*Proba pentru Receptarea categoriilor morfologice în limba română*” (RCMLR) realizat de Conf. univ. dr. Carolina Hațegan, 2009. Instrumentul vizează evaluarea capacității receptive și de înțelegere a unor structuri lingvistice specifice limbii române, structuri care prezintă conținut morfologic.

Rezultatele studiului au arătat că nu sunt diferențe semnificative între rezultatele preșcolarilor bilingvi și a celor monolingvi, în ceea ce privește competența morfologică, la subiecții testați. Prin analiza statistică și calitativă am observat anumite aspecte morfologice deficitare (categorii morfemice care definesc verbul; grade de comparație pentru adjective și adverb; prepoziții compuse; conjuncții coordonatoare; conjuncții subordonatoare; numeral ordinal; morfeme derivative; morfeme suprasegmentale; morfeme prin care se materializează categoria animat/inanimat), însă acestea se întâlnesc atât la subiecții bilingvi, cât și la monolingvi.

Există și studii care arată că bilingvismul poate fi un factor care contribuie la apariția întârzierii în dezvoltarea limbajului. În 2012, Korkman, Stenroos, Mickos, Westman, Ekholm și Byring au realizat un studiu prin care au încercat să surprindă implicațiile negative ale bilingvismului (suedeză-finlandeză) asupra limbajului copiilor care prezentau tulburări de limbaj (5-7 ani). Copiii bilingvi, cuprinși în acest studiu, au obținut scoruri mai mici decât cei monolingvi doar la sarcinile de numire a părților corpului. Studiul a demonstrat că nu există o interacțiune între bilingvism și tulburările specifice de limbaj, chiar dacă volumul vocabularului este mai redus la copiii bilingvi. În unele cazuri, bilingvismul poate influența negativ achiziția limbajului dar acesta nu blochează dezvoltarea limbajului. (Bodea Hategan, 2016).

Concluzii

Se poate afirma faptul că dezvoltarea limbajului este influențată de stimularea pe care copilul o primește atât în mediul educațional, dar mai ales în familie. Acest lucru s-a observat atât în cadrul studiilor realizate privind preșcolarii bilingvi, cât și monolingvi, în funcție de numărul de cuvinte definite, volumul vocabularului, exprimare verbală.

Învățarea timpurie a două limbi de către copil poate conduce la o dezvoltare optimă a conștiinței lingvistice și a gândirii, dacă se folosesc metode adecvate.

Bibliografie:

1. Anca, M., Hațegan, C. (2008). Terapia limbajului. O abordare interdisciplinară. *Editura Presa Universitară Clujeană*, Cluj-Napoca.
2. Bialystok, E., (1991). Language Processing in Bilinguals Children. *Cambridge University Press*, Cambridge.
3. Baciuc, M. (2006). Explorarea substratului cerebral subiacent limbajului utilizând tehnica de Imagistică Funcțională prin Rezonanță Magnetică Nucleară (IRMf). *Editura Medicală Universitară "Iuliu Hațieganu"*, Cluj-Napoca.
4. Bodea Hațegan, C., (2016) Logopedia. Terapia tulburărilor de limbaj. Structuri deschise, *Editura Trei*, București.
5. Hamers, J. F., Blanc, M. H. A., (1989). Bilinguality and Bilingualism, *Cambridge University Press*, Cambridge.
6. Hațegan, C., (2007). Le bilinguisme- perspective linguistique in *Revista Studia Psihologice-Paedagogice*, Editura Presa Universitară Clujeană, p.67-74, Cluj-Napoca.
7. Hațegan, C. (2009). Modalități de evaluare și dezvoltare a competenței morfologice - teza de doctorat-. *Universitatea Babeș-Bolyai, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației*, Cluj-Napoca.
8. Kim, K. H. S., Relkin, N. R., Lee, K.-M., Hirsch, J., (1997). Distinct cortical areas associated with native and second languages. *Nature*, vol. 388, nr. 10, p. 171-174.
9. Klein, D., Zatorre, R., Milner B., Meyer E., Evans A., (1994). Left putaminal activation when speaking a second language: evidence from PET, *Neuroreport*, vol. 5, nr. 17, pp. 2295–2297.
10. Kovelman, I., Baker, S., Petitto, L.-A., (2008). Bilingual and Monolingual Brains Compared: A Functional Magnetic Resonance Imaging Investigation of Syntactic Processing and a Possible “Neural Signature” of Bilingualism. *Journal of Cognitive Neuroscience*, Vol. 20, pag. 153-169.
11. Macnamara, J., (1967). The bilingual’s linguistic performance. *Journal of Social Issues*, 23, p. 58–77.
12. Slama-Cazacu, T., (1999). Psiholingvistica. O știință a comunicării. *Editura All*, București.

13. XXX, (1998). Dicționarul explicativ al limbii române, Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan”, *Editura Univers Enciclopedic*, București.
14. XXX, (2007). Plurilinguisme et enseignement, *TREMA* Nr. 28, IUFM de Montpellier.

Dezvoltarea vocabularului la copilul cu nevoi speciale prin jocul didactic

Prof. psihopedagog Greta MATEI,

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă nr. 1 Târgu-Mureș

În ceea ce ne privește, considerând clasicul percept că „stilul este omul”, adică nivelul dezvoltării intelectuale și al proceselor afective se reflectă în felul cum vorbim, am acordat primat jocului didactic pornind de la sugestia lui Lucian Blaga care relatează acest aspect într-o splendidă meditație referitoare la vârstele omului:

Copilul râde:/ „Înțelepciunea mea este jocul!

Tânărul cântă:/ „Jocul și-nțelepciunea mea-i iubirea!”

Bătrânul tace: / „Iubirea și jocul meu e-nțelepciunea!”

Jocul se constituie ca o modalitate deosebit de valoroasă în instruirea și educarea copiilor cu nevoi speciale. În joc copilul se manifestă spontan, sincer, își dezvăluie tendințele, interesele, contribuind într-o mare măsură la formarea, dezvoltarea și îmbogățirea vocabularului, a comunicării considerată sub aspect fonetic, lexical și gramatical.

Jocul contribuie la dezvoltarea creativității, însușirilor estetice, a discernământului și sensibilității. Jocul didactic este joc numai dacă conține elemente de așteptare, de surpriză, de întrecere, elemente de comunicare între copii, între copii și profesor implicând intelectual, estetic adică afectiv.

Jocul didactic are și o valoare practică deoarece pe parcursul desfășurării lui copilul are posibilitatea să-și aplice cunoștințele și să-și exerseze priceperile și deprinderile formate în cadrul altor activități. De asemenea, jocul didactic exercită o influență multilaterală asupra dezvoltării psihice a copiilor, le formează percepții, educă spiritul de observație, dezvoltă imaginația creatoare, gândirea și limbajul.

Planificarea jocurilor se face în concordanță cu sarcina didactică, ținând seama de legătura acestora cu celelalte activități. Un accent deosebit se pune pe pregătirea materialului demonstrativ și distributiv care trebuie să fie cât mai bogat, variat și sugestiv, îndeplinind cerințele bunei desfășurări a activității.

La copiii cu nevoi speciale, jocul didactic se poate organiza cu succes la toate disciplinele școlare, în orice moment al lecției, într-o anumită etapă a ei, sau întreaga activitate se poate desfășura pe baza lui, urmărindu-se fie dobândirea noilor cunoștințe, priceperi și deprinderi, fie fixarea și consolidarea acestora, fie verificarea și aprecierea nivelului de pregătire a elevilor, cu condiția ca în cadrul lui să primeze obiectivele instructiv-educative.

În ceea ce privește pe cele care au drept finalitate însușirea unor structuri gramaticale a limbii și corectarea defectelor de vorbire, de asemenea, le-am urmărit cu multă atenție având în vedere ca algoritmul imperativ al programei, creșterea treptată a cerințelor față de copii. Pentru dezvoltarea și exersarea organului fonator se pot folosi o serie de jocuri didactice în diverse momente ale lecției.

Pentru exersarea vocalelor se poate folosi jocul: „**Pe apă și pe uscat**”. Copiii primesc jetoane ilustrând obiecte familiare, în cazul când vrem să exersăm, de exemplu, sunetele „o” și „a” numele obiectelor ilustrate trebuie să conțină câte unul din cele două sunete, jocul fiind reluat cu alte perechi de sunete. În mijlocul clasei fiind trasat un cerc mare, reprezentând apa, restul clasei uscatul. Se cade de acord că toate obiectele al căror nume include sunetul „o” să fie duse în apă, iar cele care conțin sunetul „a” să rămână pe uscat. Elevii observă obiectele, le numesc, și-și duc obiectul în locul corespunzător. Jocul se poate relua și oral, fiecare elev însușindu-și câte un nume de obiect sau folosindu-și propriul nume.

Jocul „**Trenul**” este binevenit în vederea exersării pronunției corecte a sunetului „u”. Copiii se așează în șir, unul după celălalt imitând mersul trenului, dar se poate desfășura și static, folosindu-se textul:

Trenu-i gata de plecare/ Luați-vă locul fiecare!

Trenu-i pregătit în gară/ Ca să plece azi în țară.

Când în gară a sosit / Roțile și le-a oprit.

U, u, u, u, u ...!

Jocul nostru s-a sfârșit,/ Fiecare-i mulțumit.

Acest joc poate fi folosit și pentru relaxarea copiilor într-un anumit moment al lecției, contribuind, în același timp și la îmbunătățirea pronunției sunetului „u”.

Pentru recunoașterea consoanelor putem utiliza jocul: „**Ghici, cine face așa?**”. Copiii încearcă să imite diverse sunete emise de animale, păsări, mașini etc, pe care colegii lor trebuie să le recunoască. Pentru a relua onomatopeea de către toată clasa, răspunsul va fi formulat în

felul următor: Gânsacul face: sss...— Ursul face: morrr, morrr! Astfel, elevii vor putea recunoaște sunetul „s”, „r” ș.a.m.d.

Pentru recunoașterea literelor putem folosi jocul **„Cu ce literă începe?”**. Fiecare copil va avea în plic cinci imagini care încep cu litera corespunzătoare inițială a cuvântului. Copiii vor citi în gând imaginea și vor atașa în caseta de sub imagine litera care i se potrivește: umbrela-u; elicopter-e; oaie-o; capră-c; lup-l. Vor câștiga elevii care nu fac nici o greșeală în potrivirea literei cu denumirea imaginii corespunzătoare.

Pentru fixarea literelor învățate se va folosi jocul **„Stop”**. Li se va da copiilor câte un jeton pe care este scrisă o literă. Jetonul cu litera respectivă va trece din mână în mână până ce profesorul va spune „Stop”. Copilul care are litera în mână o va citi cu voce tare, apoi arată jetonul clasei. Dacă a citit corect litera, clasa aplaudă. Pentru fiecare răspuns bun, elevii vor primi câte un steguleț sau o bilă.

Alt joc concurs este **„Cine scrie mai multe cuvinte”**. Cu o silabă dată elevii trebuie să formeze cuvinte care să înceapă cu silaba respectivă. De exemplu, la silaba „ma” elevii vor găsi cuvintele: mama, masa, mare, Mara, Marin, mai, mac etc. Unii vor scrie mai puține cuvinte, dar alții vor reuși să scrie mai multe cuvinte și chiar propoziții de genul: Mama pune masa; Marin udă macul; Masa este maro; La mare era Mara; Pe malul apei cresc maci.

Jocul **„Ce silabă lipsește”** va da frâu liber gândirii creatoare a elevilor care vor putea completa silabele care lipsesc obținând mai multe variante, fără a le repeta. Materialul folosit va fi o foaie de carton pe care se găsesc scrise cu litere de tipar cuvinte din care lipsesc una sau două silabe. Într-un plic se dau mai multe silabe decât cele necesare, încât pot forma cu silaba dată mai multe variante. De exemplu: la-tă, va-tă, da-tă, pa-tă, roa-tă. Cuvintele formate pot fi scrise în caiete.

Pentru formarea rapidității și deprinderii de a scrie corect, precum și găsirea cuvintelor cu sens contrar se va folosi **„Jocul cuvintelor”** care se va desfășura cu întreaga clasă. Se va cere elevilor să scrie în caiete cuvintele cu sens contrar. De exemplu: mare-mic, alb-negru, ziua-noaptea, dulce-amar etc.

Jocul **„Ce anotimp este?”** îl putem folosi la ora de recapitulare a anotimpurilor. Pentru fixarea cunoștințelor privind reprezentările copiilor despre anotimp, dezvoltarea memoriei vizuale, a atenției, formarea deprinderii de citire corectă, curentă, conștientă, formarea deprinderii de a scrie corect după autodictare, familiarizarea elevilor cu ordinea cronologică a

anotimpurilor. Ca material didactic fiecare copil va avea câte patru plicuri pe care vor fi scrise propoziții legate de anotimpuri. De exemplu: Copiii se joacă cu zmeul, Vine Moș Crăciun, E ger mare, Au înflorit ghiociei, A încolțit iarba și altele. Se vor amesteca cartonașele cu propoziții. Li se cere copiilor să repartizeze fiecare propoziție în plicul cu anotimpul corespunzător. Vor fi evidențiați copiii care au așezat corect propozițiile. În final se citesc propozițiile corespunzătoare fiecărui anotimp.

Toate aceste jocuri contribuie la îmbogățirea vocabularului și la reflectarea asupra lui din diverse puncte de vedere: analiza structurii, organizarea lor alfabetică, cunoașterea sau recunoașterea unor sensuri proprii sau figurate. Nu putem ignora funcția terapeutică a jocurilor didactice, pe lângă funcția instructiv-formativă, deosebit de importantă, mai ales, la copiii cu nevoi speciale.

Fiecare din aceste jocuri pot avea alte variante, la rândul lor. Important este să acordăm multă atenție formulării cerințelor didactice și să nu uităm elementul distractiv care creează destindere și-i determină pe elevi să participe cu plăcere și bucurie la activitatea propusă și implicit la actul învățării. Făcând din învățarea prin jocurile didactice un stil obișnuit am putut observa o participare voluntară tot mai deschisă a elevilor și chiar progrese la învățatură.

Bibliografie:

1. Badica, T. și colab., (1979), *Exerciții pentru dezvoltarea vorbirii*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
2. Bocoș, M., (2008), *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*, Editura PARALELA 45.
3. Dottrens, R., (1979), *Exerciții pentru dezvoltarea vorbirii școlarilor*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
4. Jurcău, N., Jurcău E., (1999), *Învățăm să vorbim corect*, Editura PRINTEK, Cluj Napoca
5. Nuță, S., (2000), *Metodica predării limbii române în clasele primare*, Editura ARAMIS, București.
6. Păunescu, C., (1982), *Metodologia învățării limbii române în școala ajutătoare*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
7. Răduc Opaiț, S., (1991), *Culegere de exerciții și jocuri didactice pentru limba română clasele I-IV*, Editura SCAUIL, Alexandria.

Tehnici de învățare folosite în corectarea limbajului scris - citit

*Prof. psihopedagog, Carmen FILOTE,
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș*

În ultimii ani, **învățarea programată** a devenit o metodă de învățare aplicabilă la toate disciplinele, inclusiv logopedia. În activitatea de corectare a tulburărilor dislexo-disgrafice pot fi folosite tehnici moderne bazate pe programe de învățare ce presupun folosirea unor aparate, instrumente și mijloace audio-vizuale moderne (calculator, retroproiector, film didactic etc.). În prezent, se acționează pentru un sistem informațional computerizat în care calculatorul să schimbe munca didactică, ajutând atât profesorul cât și elevul să asimileze informația, să o trieze, să o utilizeze corect. Prin învățarea programată elevul este condus printr-o succesiune de mici unități informaționale la o soluție; erorile sunt minime, iar cel care învață este pus mereu în situația de a-și construi răspunsul corect.

Programele utile în etapa însușirii cuvântului pot fi alcătuite din “pași” sau unități elementare de cunoștințe urmând principiul învățării de la simplu la complex. În alcătuirea lor se folosesc mai multe procedee / tehnici cu specific logopedic, luând în considerare faptul că, în cazul copiilor cu dificultăți de învățare însușirea scris-cititului trebuie să se axeze pe analiză, sinteză, discriminare:

- Metoda semantic-sintagmatică, elaborată de Natalia Gheorghii și Alex. Fradis, constă în învățarea cuvântului prin: - copiere de cuvinte despărțite în litere sau silabe, pentru a se realiza o corectă analiză a elementelor componente (C O P I L, C O P I L)

- copierea, pe verticală a literelor sau silabelor unui cuvânt în cazuri grave, când disgrafia este datorată și unor tulburări de coordonare a globilor oculari, pentru a asigura atât analiza elementelor componente, cât și diferențierea eficientă a elementelor cuvântului.

Exemplu: COPIL C

O CO

P

I PIL

L

- Copiere de cuvinte peste modelul scris.
- Exerciții de copiere de cuvinte, scrise cu litere de tipar sau cursive, pe model;
- Exerciții de dictare de cuvinte, însoțită de numerotarea fiecărei litere, de numerotarea silabelor;
- Exerciții de dictare liniară a literelor componente ale cuvântului, dictare în altă ordine sau dictarea selectivă (în mod deosebit a literelor care sunt afectate de un fenomen disgrafic);
- Completarea cuvintelor lacunare cu literele sau silabele lipsă;
- Exerciții de dictare de cuvinte izolate sau incluse în text simplu care conțin sunete(grafeme) ce provoacă confuzii de natură vizuală (cana-casa);
- Exerciții de dictare de cuvinte care încep cu aceeași silabă, plecând, în general, de la un cuvânt monosilabic. Exemplu: car-carte-cartela;
- Exerciții cu silabe decupate, la început simple, apoi cu o structură grafică mai complexă (exemplu:iap, stra, glo, blo, etc.)
- Tehnici de diferențiere fonetică și grafică între consoanele perechi: c-g, f-v, t-d, s-z, p-b, s-j, între grafeme diferite ,tip: m-n, l-i, a-o, datorită asemănării lor, prin tehnici care apelează simultan la receptori senzoriali auditivi și vizuali, la motricitatea organelor fonatorii și a mâinii (Susanne Borel-Maisonny):
 - sublinierea cu culori sau semne;
 - scrierea pe coloane, a cuvintelor ce le conțin;
 - găsirea într-un text a cuvintelor care le conțin, pe coloane diferite;
 - dictări de silabe și cuvinte, pe coloane diferite;
 - formarea de cuvinte cu sunetele pereche date, etc.
- Procedul reconstituirii cuvântului din litere sau silabe mobile; formarea cuvintelor monosilabice, bisilabice (din ce în ce mai lungi și mai complexe)
- Procedul S. Borel-Maisonny: se utilizează un carton prevăzut cu o fereastră care încadrează cuvântul ce prezintă dificultăți lexico-grafice.
- Procedul de lexie / grafie a unor cuvinte de lungimi crescânde (citirea pe silabe, cu ajutorul unui carton compact cu care se descoperă treptat silabele componente ale cuvintelor).

Indiferent de metoda de învățare folosită, însușirea lexică și grafică a cuvintelor trebuie să respecte o ordine, o succesiune a învățării acestora. Aceasta este următoarea:

- a) întâi cuvintele monosilabice de tipul: consoană + vocală;
- b) apoi cuvintele bisilabice cu structura: consoană- vocală- consoană- vocală, în special labialele: p, b, m, vibrantele: l și r, f, v, și mai dificil, g, ț;
- c) cuvinte bisilabice de tipul vocală- consoană- vocală (are), sau de tipul vocală- consoană- vocală- consoană (arac);
- d) cuvinte bisilabice de tipul consoană- vocală- consoană- consoană- vocală (barca);
- e) cuvinte monosilabice de tipul: consoană- vocală- consoană (far); cuvinte trisilabice de tipul: consoană- vocală- consoană- vocală- consoană- vocală (cireșe) .

Odată însușite, cuvintele trebuie exersate în propoziții; componenta lexico-grafică, cea grafomotorie trebuie exersate împreună.

Bibliografie:

1. Calavrezzo, C. (1967), Metode și procedee pentru corectarea disgrafiei și dislexiei , EDP, București.
2. Calavrezzo C. și N. Toncescu, Păunescu, C. (coord), (1998)., Tulburările limbajului scris, EDP, București.
3. Gherguț, A. (2011), Evaluare și intervenție psihoeducațională. Terapii educaționale, recuperatorii și compensatorii, Ed. Polirom, Iași.
4. Hărdălău, L. Drugaș, I., (2010)– Logopedie prin jocuri și exerciții , Ed. Primus, Oradea.
5. Verza, E., (1983) „Disgrafia și terapia ei”, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Jocul didactic și importanța lui în dezvoltarea capacității de comunicare orală la preșcolari

*Psih. /prof. de sprijin Dâmbean Camelia Angelica,
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 1, Tg. Mureș*

Introducere

Vârsta preșcolară este o etapă hotărâtoare în însușirea corectă a vorbirii deoarece au loc modificări importante care vizează însușirea corectă a fonemelor, constituirea lexicului de bază, apariția limbajului interior, diversificarea formelor de comunicare, intensificarea funcțiilor cognitive ale limbajului, asimilarea în practica vorbirii și a structurilor gramaticale. Jocul este activitatea fundamentală a copilului în grădiniță, este activitatea pe care se sprijină atât activitățile de învățare, cât și rutinele și tranzițiile. El influențează întreaga conduită și prefigurează personalitatea în plină formare a copilului. Așadar, jocul constituie un mijloc principal de realizare a procesului instructiv-educativ în învățământul preșcolar.

Societatea modernă pune în fața individului sarcini de cooperare, de inițiativă și creație, de asumare a răspunderii. De aceea, este important modul în care comunicăm, modul în care ne raportăm la cei din jurul nostru prin folosirea unui limbaj verbal și non-verbal adecvat. Astfel, jocul didactic și importanța lui în dezvoltarea capacității de comunicare orală la preșcolari este o temă preferată a cercetării.

Scopul urmărit a fost conturarea unor diferențe specifice ce pot să apară între preșcolarii ce au tulburări de limbaj, integrarea lor socială cu ajutorul jocului, dezvoltarea atenției, memoriei și a limbajului acestora pentru o integrare armonioasă în sistemul educațional și social.

Obiectivele cercetării

- Evaluarea diferențelor în cadrul preșcolarilor cu vârste cuprinse între 5 și 6 ani la nivelul proceselor mnezice, a proceselor atenționale și la nivelul limbajului.
- Utilizarea jocurilor didactice ca activitate pentru fixarea cunoștințelor, respectând cerințele organizării și desfășurării unui joc didactic.

Ipoteza generală

Presupunem că există diferențe semnificative între preșcolarii cu vârste cuprinse între 5 și 6 ani la nivelul proceselor atenționale, a proceselor mnemonice și la nivelul limbajului și a dezvoltării acestuia.

Am ales să fac această cercetare și anume, modul în care comunicarea eficientă afectează colectivul de elevi, deoarece cred cu convingere că, pentru orice clasă de copii, cheia succesului este comunicarea eficientă și acesta se poate realiza mai ușor prin jocul didactic. Cu ajutorul jocului putem dezvolta comunicarea clară și coerentă a preșcolarului, dezvoltarea gândirii logice. Prin intermediul jocului se fixează, se precizează și se activează vocabularul copiilor, se corectează pronunția și însușirea unor construcții gramaticale. De asemenea jocul didactic își aduce contribuția la precizarea, consolidarea, adâncirea, sistematizarea și verificarea cunoștințelor.

Sub aspectul dezvoltării vorbirii jocul poate oferi posibilitatea de a percepe cuvintele ca unități lexicale deschizând căi în vederea analizei ajutând, astfel, și la dezvoltarea creativității. Jocurile didactice de tipul „Găsește cuvinte potrivite”, „Completează ce lipsește”, „Cu ce sunet începe cuvântul”, „Spune mai departe” contribuie la consolidarea cunoștințelor privitoare la cuvinte, silabe, sunete și propoziții, iar jocurile de tipul „Oglinda fermecată”, „Poștașul”, etc., ajută la pronunțarea corectă a sunetelor situate în diferite poziții în cuvinte, la îmbogățirea vocabularului cu cuvinte ce denumesc obiecte, ființe, lucruri și trăiri afective.

Valoarea educativă a jocului constă în stimularea cinstei, a răbdării, a spiritului critic, a stăpânirii de sine, închegând colectivul de copii, îi învață respectarea regulilor jocului și autoreglarea propriilor activități. Există jocuri ce ajută la formarea unei pronunții clare cum e „Focul și vântul”, „Șarpele și albinuța”, „Cocoșul și găscă”, „Săculețul fermecat”. Dintre jocurile pentru dezvoltarea gândirii logice amintim „Ce daruri putem oferi?”, „Ce ne trebuie în casă?”, etc.

Jocul devine astfel un fenomen de derivare explicat de *Claparede* ca fiind curentul dorințelor noastre, al intereselor care alcătuiesc eul nostru. Prin joc spunea el, se caută o ieșire în ficțiune atunci când realitatea nu-i oferă individului căi suficiente de manifestare. Alături de funcția derivării, socotită cardinală, jocul este apreciat ca util, având și funcții secundare: de divertisment, de element odihnitor. Analizând diversele categorii de jocuri, *Claparede* concluzionează că fiecare din aceste jocuri exersează o funcție psihologică sau fiziologică.

Conform teoriei sale, jocurile se împart în două categorii : funcții generale sau funcții speciale. Din prima categorie fac parte numai jocurile senzoriale, motrice și psihice. Din a doua categorie fac parte cele sociale, familiale, etc. Mijloacele de învățare dețin atât valențe informative ~ întrucât sprijină îmbogățirea experienței cognitive a elevilor ~ cât și formative ~ obișnuindu-i pe aceștia cu utilizarea unor instrumente, diapozitive, aparate, instalații și mașini ~ contribuind, astfel, la formarea și dezvoltarea unor abilități practice și intelectuale.

Jocul este practica dezvoltării, iar în perioada copilăriei el este adaptat pentru multiplele sale funcții formative. Dintre jocuri se pot pune în evidență: cele care stimulează și modelează funcțiile intelectuale, procesele afectiv motivaționale și latura volițională, intens solicitată. Funcția de comunicare a limbajului este cultivată, iar activitatea de joc generează importante compensații psihice în viața copilului.

Principalele etape care trebuie respectate în desfășurarea jocurilor de dezvoltare a vorbirii sau a scenariului desfășurării activității :

- organizarea activității; captarea atenției; enunțarea obiectivelor; dirijarea învățării (explicarea și învățarea jocului, executarea jocului cu întreaga grupă de copii, creșterea dificultății acestuia);
- obținerea performanței (evaluarea); încheierea activității;

Atenția copiilor nu este foarte bine dezvoltată în primii ani de viață, trebuie exersată și ajutată de părinți prin jocuri și activități în acest scop. Iată câteva activități sau joculețe care exersează atenția copiilor și le-o dezvoltă. Puzzle-ul este unul dintre cele mai eficiente jocuri, găsirea imaginilor identice, labirintul, etc.

Exemplu de joc didactic: „ ALBINUȚA VREA SĂ ȘTIE “, oferă sarcini didactice și reguli de joc.

- *Sarcina didactică:* să recunoască imaginea, să se exprime clar și coerent, să redea corect o secvență din poveste sau să descrie imaginea.
- *Regulile jocului:* fiecare copil, pe rând, va programa albinuța așa cum dorește el și apoi va spune ceva despre imaginea deasupra căreia s-a oprit albinuța- roboțel .
- *Indicații privind desfășurarea jocului:* copiii se vor așeza în cerc, pe pernițe. În mijlocul cercului se află o planșă care conține imagini dintr-o poveste cunoscută de copii.

Eșantionul de elevi a fost constituit din 21 de preșcolari dintr-o grupa mare de gradiniță din jud. Mureș, cu program prelungit, cu vârste între 5 și 6 ani, de ambele sexe, selecționați aleatoriu, care au participat la cercetare. Selecția s-a făcut prin randomizare simplă. Acestora li s-a dat spre administrare teste de atenție, memorie și dezvoltare a limbajului, puzzle și imagini. Apoi eșantionul de mai sus a fost împărțit în 2 loturi: unul experimental compus din 9 copii preșcolari cu ușoare tulburări de limbaj, unde s-a intervenit prin terapie, iar celălalt, de control format din 12 copii preșcolari fără tulburări de limbaj

În concluzie, înțelegerea esenței jocului, planificarea lui judicioasă și pregătirea copiilor în vederea participării lor active și în condiții optime, condiționează eficiența jocului didactic. Funcția principală a jocului este aceea de a permite individului să-și realizeze eul, să-și manifeste personalitatea, să urmeze linia interesului său major atunci când nu o poate face prin activități serioase. Jocul este practica dezvoltării, în perioada copilăriei el este adaptat pentru multiplele sale funcții formative.

Având în vedere rezultatele obținute, apreciem că obiectivul cercetării a fost atins, iar cercetarea a demonstrat că între capacitatea de memorare a preșcolarului și capacitatea de atenție și limbaj există diferențe semnificative, datorită organizării materialului. Preșcolarul are capacitatea redusă de a ordona materialul propus spre memorare. Capacitatea de reactualizare a informației acestuia este considerabil mai mică decât cea a școlarului. Preșcolarul memorează mecanic mai mult decât logic, pe când școlarul se bazează mai mult pe logică și pe conexiunile logice, și mai puțin pe memoria mecanică. Prin urmare aceste diferențe dovedesc faptul că atenția voluntară, limbajul și memoria coexistă unele cu celelalte, fiind asimilate mai ușor cu ajutorul jocului dirijat, didactic, și că procesul de învățare are un rol important în viața fiecărui individ, ajutându-l în dezvoltarea celor două procese psihice, în special să evolueze spiritual, moral și intelectual. Atât memoria voluntară cât și atenția voluntară depind de existența unui obiectiv, a unui scop și de motivația subiectului.

Valoarea practică a acestei cercetări este una de interes real față de cunoașterea proceselor psihice la preșcolar, de raportul care există între aceste procese, care constituie baza dobândirii de noi informații, necesare evoluției și formării sale ca individ adaptat mediului în care trăiește. Memoria are o puternică amprentă afectogenă reținând, mai ales, ceea ce l-a emoționat intens, fie în mod pozitiv sau negativ, dar și intuitiv-concretă, memorându-se mai ușor acea informație care este ilustrată prin imagini plastice.

Memoria este banca de date la care apelăm atunci când avem nevoie, iar capacitatea de învățare ne ajută să acumulăm din ce în ce mai multe informații utile și necesare.

Pornind de la ideea că rolul și importanța jocului didactic constă în faptul că el facilitează procesul de asimilare și consolidare a cunoștințelor, putem spune că acesta, prin caracterul său formativ influențează dezvoltarea personalității copilului.

Bibliografie:

1. Aniței M., Psihologie experimentală, Note de curs, Univ. București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, 2005-2006 ;
2. Bonchiș, E. (2000), Dezvoltarea Umană, editura Imprimeria de Vest, Oradea;
3. Baddeley, A. D. (2003) Working memory and language: An overview. Journal of Communication Disorders ;
4. Claparede Edouard, (1975), *Psihologia copilului și pedagogia experimentală*, Editura Didactică și Pedagogică, bucurești;
5. Jurcău, N., Megieșan, G.M. (2001), Psihologia generală și a dezvoltării, editura U.T. Pres, Cluj Napoca
6. Munteanu, A. (1998), Psihologia copilului și a adolescentului, editura Augusta, Timișoara
7. Mihaela Stoica(2007).Psihodiagnostic organizațional-teste-Editura Universității „Dimitrie Cantemir,, Tg.Mureș
8. Mitrofan N.(1997) Testarea psihologic[a copilului mic, Edit Press Mihaela SRL, București.
9. Șchiopu, U, Verza, E.(1993) Psihologia vârstelor, Editura Didactică și Pedagogică, București

Motivația

Prof. psihopedagog Dana REBRIȘOREAN,

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1, Târgu Mureș

A cunoaște motivația unei persoane echivalează cu găsirea răspunsului la întrebarea “de ce” întreprinde o activitate. Răspunsul este dificil, deoarece cauzele declanșatoare sunt multiple și nu se pot reduce la stimuli externi. Activitatea, reacțiile sunt declanșate și de cauze interne: ansamblul lor a fost numit motivație de la latinescul “motives”(care pune în mișcare). Pentru unii psihologi, motivul este numele generic al oricărei componente a motivației fiind definit ca fenomen psihic ce declanșează, direcționează și susține energetic activitatea. Componentele sistemului motivațional sunt numeroase, variază ca origine, mod de satisfacere și funcții, clasificarea și explicarea lor fiind controversată. Cei mai mulți psihologi acceptă azi motivația ca trebuințe, tendințe, dorințe, motive, interese, aspirații, convingeri.

Motivația învățării

Majoritatea teoriilor învățării pun accentul pe componenta cognitiv-intelectuală neglijând componenta motivațională, dar în procesul învățării cele două componente se află într-o continuă interacțiune, iar funcționarea deficitară a uneia, atrage după sine scăderea performanței în învățare.

Paradigma cognitivă concepe învățarea ca pe un proces de prelucrare informațională. Motivația, atenția sunt factori care favorizează o procesare superioară și de aceea este extrem de importantă manipularea lor.

Conceptul cu larga rezonanță în istoria comportamentului uman, motivația, exprimă faptul că la baza conduitei omului se află un ansamblu de mobiluri: trebuințe, atracții, emoții, atitudini, fapte, acțiuni..

Analize pertinente asupra multitudinii de factori implicați în structurile motivaționale, disting variate grupe cu potențial motivațional, aceasta varietate rezultând din complexitatea structurală a personalității elevului, cât și din sistemul relațiilor constituite între elev și profesor.

1. După criteriul “trebuințelor” avem în vedere clasificările făcute de A.H. Maslow (1970).

Astfel se disting:

- a. trebuințe fiziologice, care pot fi satisfăcute prin hrană, apă, somn;

- b. trebuințe de siguranță care reprezintă necesitatea individului de a avea un mediu liber;
- c. trebuințe de dragoste și apartenență, referitoare la viața interpersonală;
- d. trebuințe de afirmare și recunoaștere socială;
- e. trebuințe de autorealizare.

Drumul spre satisfacerea dorințelor este gradat, de la cele inferioare, la cele superioare.

2. După criteriul “conținutului psihic al motivelor” se disting următoarele tipuri de motive:
 - a. motive cognitive și de interes;
 - b. motive ideologice –sociale;
 - c. motive de ambiție;
 - d. motive profesional-practice;
 - e. motive școlar-practice;
3. Criteriul ”valoric” este utilizat din perspectiva valorii social-morale a scopurilor urmărite de elevi cât și din perspectiva caracterului adaptativ al acestora. Din prisma acestui criteriu se disting:
 - a. motive negative, care determină persoanele să învețe numai pentru:
 - a. evita neplăcerile, ele fiind neeficiente;
 - b. motive pozitive care mobilizează pentru performanță.
4. Criteriul ”relației motiv-învățare-scop” este criteriul cel mai des întâlnit care cuprinde celelalte forme de motive. Astfel, se disting:
 - a. motive intrinseci, care se declanșează în structura internă și susțin din interior învățarea. Aceste motive apar când scopurile învățării rezidă doar în efectuarea unei activități, iar rezolvarea ei produce satisfacții prin ea însăși.
 - b. motive extrinseci, care sunt exterioare acțiunii de învățare, nu derivă din conținutul sarcinii, efortul voluntar este mărit, scopurile sunt situate în afara învățării și, odată realizate, devin recompense exterioare.
5. Criteriul “aspectului temporal al motivelor” evidențiază două tipuri de motive:
 - a. motive “nemijlocite”;
 - b. motive de “perspectivă”.

Performanța școlară depinde în principal de modul de funcționare și interacțiune a două componente, cea cognitiv intelectuală și componenta motivațională.

Legătura dintre motivație și performanță nu este una directă, ea este mediată de procesările informaționale pe care activitatea le determină. Eficiența procesării informaționale (nivel de adâncime) depinde de o serie de factori interni sau externi: motivația, caracteristici ale materialului de învățat, cunoașterea rezultatelor, expectanțe, atitudini.

Nenumărate studii au evidențiat existența unei legături între motivație și performanță, o primă condiție reprezintă la subiect o formare a setului motivațional, set care exprimă efectul rezultat al interacțiunii dintre cerințele externe și starea de necesitate motivațională.

Activarea motivațională corespunzătoare contribuie la pregătirea pentru acțiune a celorlalte componente psihice, intelectuale sau nonintelectuale, apărând astfel o declanșare a atenției, reactualizarea informațiilor și operațiilor.

La creșterea performanței în învățare prin optimizarea componentei motivaționale concură o serie de factori: preferința pentru un anumit obiect, angajarea corectă în sarcină, optimul motivațional, nivelul de aspirație, mecanismul autoprotejării afective, adâncimea procesării informației și intenționalitatea învățării, organizarea subiectivă a materialului de învățat, expectanțele, întărire exterioară, feed-back-ul etc.

Propunerea unor scopuri prea largi, neclare și mai ales dificile, duce la supramotivare, consum inutil de energie, randament scăzut.

Supraangajarea sau subangajarea în sarcină duce la neactivarea corespunzătoare, atât a componentelor cognitive, cât și a celor motivaționale și cognitive deficitare, subiectul având tendința de a face totul singur.

După Filimon, supraangajarea se manifestă în legătură cu depășirea limitei capacităților psihice în cazul memorării unui material și a unuiu fără sens, este instalată de tulburări psihice și duce la insucces.

De aici derivă legea optimului motivațional, zona dintre nivelul minim și cel maxim și care diferă de la o persoană la alta în funcție de dificultatea sarcinii.

Legea optimului motivațional exprimă relația dintre nivelul de performanță și cel de activare neuropsihică generală, în funcție de tipul sarcinii.

Pentru sarcinile complexe variația nu este liniară, pâna la un anumit punct performanța crește odată cu intensificarea emoțională. După momentul optim, sporirea “arousalului” duce la aplatizarea și apoi la deteriorarea performanței.

În același timp perceperea facilității unei sarcini duce la subestimarea ei - apare riscul submotivării anticipative care duce la neglijarea sarcinii, iar perceperea dificultății unei sarcini se poate transforma în supraestimare, ducând la un consum inutil de energie.

Experimentele au demonstrat că o motivație mai ridicată sau o învățare intenționată nu îmbunătățește prin ea însăși performanțele de reproducere, ci doar dacă ea este asociată cu o prelucrare laborioasă a stimulului.

În concluzie, motivația este acea “acțiune” întreprinsă de către un subiect, urmărind trebuințele și nevoile exterioare și interioare, capacitățile, atitudinile, motivele, scopurile....urmărind dezvoltarea lor, învățarea și în final, atingerea performanței.

Bibliografie:

1. Teodor Podar, 2005, *Psihologia educatiei*, Editura Târgu-Mures,
2. Neculau A., *Personalitatea –o construcție socială*.
3. Allport G . W., *Structura și dezvoltarea personalității*, Editura didactică și pedagogică, București.

Istoric și progrese în desenul unui copil cu autism

Prof. psihopedagog Orsolya BARTHA,

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 1 Târgu Mureș

Personajul acestei lucrări este un băiat de 14 ani, care ne-a mângâiat sufletul cu desenele lui cu ajutorul cărora el, de fiecare dată, comunica ceva. Lucrarea se bazează pe informații legate de experiențele mele pe parcursul anilor în care am avut ocazia să cunosc acest elev.

Fiind proaspătă absolventă, am început să lucrez la Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 1 Târgu Mureș, ca profesor psihopedagog. În acest an școlar am primit clasa I, cu elevi cu dizabilități severe, asociate. Unul dintre acești elevi era Zs., un băiat, atunci de zece ani, cu diagnosticul de tulburare pervazivă de dezvoltare, tip de dizabilitate asociată, nivel de dizabilitate gravă.

Copilul repeta permanent ce i se spunea, era foarte dezorientat, dar reușea să execute sarcinile foarte simple ca “Hai aici! Stai jos! Ridică-te!”. Cunoștea culorile, majoritatea animalelor, legumelor și fructelor. Era foarte interesat și preocupat de tot ce înseamnă meteorologie (și la 14 ani, se uita la emisiunea meteo în fiecare zi, este la curent cu schimbările vremii) și avea o fixație pe “norul negru”, desena norul negru în continuu în caiete, pe fișele de lucru. Avea mișcări rigide, nu-și îndoaia picioarele atunci când urca sau cobora scările, avea mișcări stereotipe, se legăna aproape jumătate din timpul cursurilor (legănatul clopot și învârtirea foarte rapidă pe loc, deseori cu urechile acoperite de palme).

Elevul s-a integrat cu greu în colectiv, era obișnuit cu un mediu social foarte restrâns, numai familia. La început, atunci când dorea ceva, ne atrăgea atenția printr-o atingere. Chiar și o mică schimbare, un lucru imprevizibil ducea la reacții agresive (aruncatul scaunului, ruperea tablourilor de pe pereți, trântitul anumitor obiecte pe jos etc.). În primul an situațiile imprevizibile și schimbările aveau pentru el un nume, „nor negru”. Aceste două cuvinte le repeta în timp ce “bătea clopotul” (de multe ori spunea “lasă-mă să bat un pic clopotul” - însemnând legănatul cu picioarele depărtate și cu mâinile puse la spate sau palmele puse pe urechi).

În acest an, la școală, desena doar norul negru, deși mama a adus desene foarte frumoase, desenate de către el în anii grădiniței (a fost înscris la grădiniță normală dar după trei luni a fost

respins din cauza comportamentului agresiv, până la vârsta de opt ani jumate a stat acasă cu părinții, un an a urmat cursurile unei fundații într-un grup pregătitor pentru școală).

În al doilea an a venit la școală foarte bucuros, și-a întâmpinat cu plăcere profesorii și colegii pe care nu i-a văzut pe perioada verii. A primit colegi noi pe care i-a îndrăgit treptat, prima dată i-a observat de departe, dar până la urmă, ca semn de acceptare, i-a mângâiat pe cap (când îi plăcea de cineva sau de ceva spunea “săracul, micuțul” și îl mângâia, mai ales pe păr). În acest an, împreună cu mama, profesorul educator și profesorul logoped de la clasă, am reușit să concepem un program pe care să-l urmărim riguros, să nu ne abatem de la el, cu excepția ocaziilor în care intenționat am dorit să introducem o schimbare (și acum are programul lui fix la care mănâncă – la început era în timpul cursului, după care a învățat să mănânce în pauză, știe când va avea oră de kinetoterapie, logopedie, etc.). În acest an a renunțat la desenul norilor negrii, interesul lui au devenit calculatoarele. Desena de zeci de ori o rețea de patru calculatoare. Aceste desene erau făcute cu creion grafit și erau mult mai detaliate ca desenele din anul trecut. Metodele și tehnicile folosite erau asemănătoare cu cele folosite la primele lui desene despre tren și blocuri (Anexa nr. 1), desene din anii grădiniței, în care desena cu creionul grafit sau cu o singură culoare.

Despre dezvoltarea limbajului putem spune că în acest an a învățat să-și exprime dorințele legate de nevoile elementare (foame, sete, cald, rece). În acest an a comunicat mai mult (mai ales verbal), adesea spunea lucruri pe care trebuia să le descifrăm (ex. s-a înfuriat și a spus “Arde casa...” – de fapt vroia să spună că este nervos, deci este pericol).

În al treilea an s-a produs o schimbare majoră în ceea ce privește desenele lui. La școală desena mai rar, aducea desenele pregătite acasă, dar acestea au început să fie mai colorate, a început să folosească culorile roșu, galben, verde, albastru deschis, roz, portocaliu. Omul, pentru prima dată, a apărut în desene colorate, aceste desene erau simple și în comparație cu desenele de până atunci, păreau să fie desene “în regres” (Anexa nr. 2). Totul era realizat simplu, apa era din linii ondulate, vaporul după șablonul pe care-l folosesc copiii de vârsta lui, forma de coif etc. La început, în primul an în care a venit la școală, desenul omului a fost refuzat categoric, apoi și-a desenat familia cu creion grafit (Anexa nr.3), după care, în al treilea an, a adus un desen colorat cu familia lui pe care el nu apărea. Între timp, după o vizită pe Platoul Cornești din oraș, i-a rămas întipărit în minte un turn de apă situat în acest loc. Nu era interesat nici de animalele din grădina zoologică, nici de trenul de plimbare pentru copii, mare parte din timp a petrecut cu

studierea acestui turn. După această excursie desena acest turn de apă zilnic. Prima dată l-a desenat rotund, după ce a avut ocazia să-l studieze de aproape, a desenat forma lui autentică. Desena acest turn în mărimi și anturaje diferite.

În al patrulea an peisajul principal a devenit Platoul Cornești și școala (Anexa nr.4), respectiv drumul dintre acestea (Anexa nr.5), elementele fiind plasate foarte corect, se vede că a studiat acest traseu. De multe ori, atunci când este obosit sau vrea “să fie în lumea lui”, desenează acest turn într-un caiet numit “caiet special”. Pe desenele lui putem observa discrepanța dintre tehnica de desenare a unei figuri umane și a unei clădiri, a unui obiect. Omul nu are palmă, este alcătuit din cercuri și linii drepte, însă mai ales clădirile, dar și alte obiecte, sunt desenate cu grijă, folosind tehnici mult mai elaborate (de exemplu omiterea muchiilor invizibile, redarea spațiului cu ajutorul scurtării etc.). În al patrulea an de școală a început să deseneze clădirile importante din oraș (Anexa nr. 6), mergea zilnic cu mama lui să le observe sau le observa cu ocazia activităților extrașcolare. În urma acestor ieșiri reușea să ne uimească de fiecare dată cu câte un desen.

Zs. era la o vârstă la care încă era interesat de desen, eram preocupată să folosesc aceste desene pentru a-l cunoaște, a-l înțelege mai bine. Este bine să folosim timpul prețios în care un copil desenează, desenul fiind o cale prin care copilul reușește, prin proiecție, să ne arate ceva din trăirile lui, din felul lui de a percepe lumea. Aceste capacități ieșite din comun, în ceea ce privește desenul, sunt specifice la unii dintre copii cu autism. Dacă observăm acest lucru din timp, putem să ajutăm copilul să folosească această talent chiar și cu scopul comunicării.

Scopul acestei lucrări este să-i încurajez pe cei care întâlnesc în munca lor copii ca și Zs. să aibă inițiativa și curiozitatea de a descoperi acești elevi și prin/cu ajutorul desenelor făcute de ei. Observarea elementelor specifice autismului în lucrările “micilor artiști” și în procesul realizării acestor desene să nu rămână singurul obiectiv al nostru. Aceste desene ne pot oferi multe informații despre acești copii minunați. Ar fi păcat să nu valorificăm acest talent cu scopul de a ajuta acești copii să găsească prin ele o modalitate, o cale de a se exprima.



Anexa nr.1



Anexa nr. 2



Anexa nr. 3



Anexa nr.4



Anexa nr. 5



Anexa nr. 6

Efectele utilizării meloterapiei asupra abilității de menținere a atenției la copiii cu dizabilități intelectuale

Inspector pentru Învățământ Special, Special Integrat și Arte,

Profesor Simona Elena TURCU

Cu rezonanță interioară sau exterioară, auzite sau nu, percepute sau nu, sunetele fac parte din viața noastră, a tuturor, fie că suntem adulți, fie copii. N-am întâlnit vreun copil căruia să nu-i placă muzica într-o formă sau alta, ori sunetele sub variatele lor forme, ori ritmul. De-alungul timpului am observat chiar, că indiferent de gradul sau tipul de deficiență, tuturor copiilor le place muzica. Indiferent de rolul pe care îl ajuți să și-l asume: de spectator, de actor sau chiar regizor în această relație cu muzica, există un beneficiu al celui implicat.

Muzica sub orice formă ar fi ea, captează atenția, destinde. Caracterul ușor accesibil al conținuturilor, percepția “de joc” din cadrul activităților muzicale, în timp ce-și “trăiesc” rolurile alese, tehnicile utilizate pot ajuta la antrenarea atenției, într-un mod relaxat, gradual, astfel se poate realiza atât creșterea dificultății sarcinii, cât și extinderea timpului, fără a fi perceput într-un mod semnificativ. Poate că stimulii antrenanți vor ajuta procesul de orientare, direcționare a atenției, dar oare capacitatea de focalizare a copiilor, de concentrare pe o sarcină dată va fi influențată în vreun fel?

Caracterul antrenant și dinamic al activităților muzicale bazate pe sunete și ritm poate fi suficient de stimulativ pentru a rezista la alți factori de distragere și astfel a-și menține neîntreruptă atenția pe o sarcină dată, chiar în contextul prezenței dizabilității intelectuale.

Atenția la copiii cu dizabilitate intelectuală reprezintă o formă superioară de activare psihofiziologică, prin care se asigură desfășurarea optimă a proceselor psihice cognitive și a oricărei activități teoretice sau practice, destinată atingerii unui scop. Ea îndeplinește următoarele funcții:

- funcția de pregătire și orientare (selectivă) a subiectului în vederea efectuării unei activități (mentale sau motorii);
- funcția de detectare și selectare a obiectului acțiunii;
- funcția de fixare și menținere în câmpul conștiinței a scopului, mijloacelor și motivației acțiunii;

- funcția de înregistrare și evaluare a rezultatelor acțiunii;

Cele mai afectate caracteristici ale atenției sunt selectivitatea și concentrarea. Cel mai bun factor terapeutic în cadrul atenției copilului cu dizabilitate atențională este trezirea curiozității și a atenției involuntare, care nu consumă multă energie și nu duce la apariția oboselii. Sunt alți câțiva factori care pot influența în mod pozitiv mobilizarea atenției involuntare, dintre care amintim: noutatea informației cognitive, operaționalitatea și dinamismul procedeele folosite, caracterul interesant al conținuturilor, intensitatea cu care acționează stimulii (sub aspectul complexității materialului, al dimensiunilor, al coloritului materialului intuitiv utilizat, afectivizarea echilibrată a contextelor, a exemplelor, orientarea ludică etc.

Regulile de îmbinare a sunetelor s-au schimbat în decursul timpului și variază de la o regiune la alta. Ea se bazează pe câteva elemente specifice precum: ritmul, melodia, armonia. Muzica folosește acele sunete care sunt produse de vibrațiile regulate și periodice ale corpurilor sonore a căror înălțime se poate preciza și identifica prin reproducerea cu vocea sau cu un instrument muzical. Sunetul – îl descriu muzicienii ca pe o “senzație auditivă creată de vibrații”. Produse prin lovire sau prin frecare, sunetele au origini foarte diferite: vocea, mișcarea bruscă a aerului, izbiri ale materiilor lichide sau solide, frecarea aerului de o materie solidă. Instrumentele muzicale folosesc cât mai bine aceste fenomene.

Muzica folosește sunete a căror frecvență este bine determinată și ordonată: notele muzicale. Intensitatea determină volumul unui sunet. Durata unui sunet este notată specific, iar timbrul unei voci sau al unui instrument poate fi strălucitor, cald, răsunător, plin.

Ritmul în muzică se referă la așezarea accentelor tonice într-o frază muzicală în timp ce, în versuri sau proză, el se referă la succesiunea silabelor accentuate și neaccentuate. Ritmul se rezumă, în principal, la caracteristicile mișcării.

În cadrul muzicoterapiei, profesorul trebuie să fie interesat în special de efectul pe care îl are muzica utilizată sub diverse forme, ca mijloc pentru recuperarea personalității individului normal sau cu dizabilitate.

La copiii cu dizabilități intelectuale, meloterapia este folosită, în special, în stabilirea unui alt tip de comunicare, diferit de cel verbal. Astfel că va conta mai puțin nivelul de dezvoltare al aptitudinilor muzicale pe care aceștia le posedă, deoarece în această situație muzica nu este utilizată în terapie datorită calităților ei estetice. Weigl introduce, în acest sens, termenul

de muzică funcțională, care desemnează faptul că muzica, în terapie, este destinată obiectivelor practice, în funcție de nevoile subiecților.

Terapia educațională realizată prin muzică apelează la următoarele tipuri și forme de organizare și desfășurare a activităților muzicale:

- cântecul
- jocurile muzicale
- jocurile muzicale-exercițiu
- jocurile cu text și cânt
- audițiile muzicale;

Pe baza receptivității analizatorului auditiv, prin intermediul muzicii se dezvoltă calitativ percepțiile și reprezentările. Pornind de la acestea toate celelalte procese psihice de cunoaștere urmează o evoluție favorabilă, cu atât mai mult cu cât vor fi antrenate în diverse activități de ordin intelectual. O terapie educațională adecvată și sistematică favorizează perceperea, recunoașterea și reproducerea cu ușurință a jocurilor muzicale și a cântecelor. Se știe că gândirea logică a copiilor este strâns legată de sensibilitate, percepție, reprezentare și memorie. Prin muzicoterapie, ei își formează capacitatea de a analiza și diferenția din ce în ce mai exact sunetele muzicale, structurile ritmico-melodice, participând activ și conștient la interpretarea lor. Muzica trezește și întreține pe o durată mai mare de timp atenția copiilor, fie prin ritm sau linie melodică, fie prin armonie sau text, determinând emoții profunde, trăiri interioare puternice sau create spontan. Memoria se dezvoltă prin reflectarea experienței anterioare, prin fixarea, păstrarea, recunoașterea și reproducerea materialului sonor, a textului, a ideilor, a stărilor afective sau a mișcărilor asimilate. Prin reglarea echilibrului dintre inspirație și expirație, prin dezvoltarea auzului fonematic și prin coordonarea dintre respirație, pronunție, mișcare, activitățile de muzicoterapie au un rol foarte important și în dezvoltarea limbajului, a pronunției corecte a sunetelor și cuvintelor. Dincolo de faptul că muzica provoacă participarea copiilor la activități, ea corespunde nevoii spontane de joc, mișcare și relaxare a acestora.

Toate cele cinci forme de organizare a activităților din sfera muzico-terapiei sunt apreciate și îndrăgite de către copii. Multe din aceste jocuri muzicale sunt transmise din generație în generație fiind ca un pod de legătură între acestea. Jocul îi expune pe copii la a respecta reguli, asigurând un caracter transdisciplinar, îmbinând domenii precum arta(muzica,coregrafia), științele (jocuri muzicale de numerație), limbajul, educația civică, atât de importante în

activitatea cu copiii cu dizabilități cognitive. Jocurile muzicale sub formă de dialog sunt jocuri în care copiii interpretează fiecare câte un rol, iar prin cântec ei reușesc să se transpună în rolul personajului imitat. Există jocuri muzicale al căror scop este dezvoltarea motricității fine, dar și educarea ritmului. Din această categorie fac parte jocurile și cântecele cu degete, care sunt foarte apreciate și iubite de copii.

În cazul persoanelor cu cerințe speciale sau aflate în stări de boală, efectele curative ale muzicii sunt diferite, în funcție de tipul și specificul deficiențelor sau afecțiunilor.

Pentru copiii cu dizabilitate intelectuală sau cei care prezintă autism, meloterapia este frecvent folosită, în special pentru stabilirea unui alt tip de comunicare. În acest caz, muzica nu este utilizată în terapie în baza calităților sale estetice, ci pentru a stabili contactul cu copilul deficient și a facilita comunicarea între el și educator. În literatura de specialitate se folosește în acest sens, sintagma de “muzică funcțională” ceea ce desemnează faptul că, în terapie, muzica este utilizată în scopuri practice pentru recuperarea personalității decompensate a subiecților supuși meloterapiei.

La copiii cu dizabilitate intelectuală și hiperactivi, meloterapia poate fi utilizată pentru ameliorarea inhibiției voluntare a actelor motorii și pentru realizarea unor performanțe în plan psihomotric. Pentru calmarea subiecților anxioși și a celor hiperchinetici, se folosește un instrument care emite sunete prelungi de clopoței, deosebit de armonioase, numit chimei.

La subiecții cu instabilitate emoțională, utilizarea meloterapiei, determină diminuarea tensiunilor psihice, reducerea agresivității, favorizează cooperarea în interiorul grupului și activitățile în echipă.

În cazul persoanelor cu dizabilități fizice, muzicoterapia poate avea următoarele efecte: facilitează relaxarea, crește coordonarea în activitățile motrice, stimulează motivația pentru exercițiul fizic, dezvoltă independența, încrederea în sine și stima de sine, dezvoltă vorbirea funcțională și abilitățile de comunicare, stimulează interacțiunile cu cei din jur.

Activitățile de meloterapie pot fi desfășurate în grup sau individual (este cazul copiilor cu dizabilități intelectuale sau asociate) și pot fi împărțite în două forme:

-forma activă-denumită și directă – constă în diverse activități muzicale desfășurate individual sau în grup, de subiecții înșiși (muzica instrumentală sau vocală);

-forma receptivă-sau indirectă acea formă în care subiecții audiază muzica; în acest caz, pasivitatea subiecților nu este totală, deoarece activitatea de receptare solicită prin ea însăși un anumit grad de participare din partea acestora.

Încă dinainte de a ne naște, aproximativ din a șaisprezecea săptămână de sarcină, anumite sunete interne, cum ar fi bătăile inimii sau curgerea sângelui, precum și cele din exterior ne influențează în mod deosebit. Organismul învață să reacționeze la muzică și la elementele ei: ritm, dinamică, melodie, iar după naștere cu atât mai mult influențând inclusiv dezvoltarea intelectuală. Fiind cea mai complexă artă și în același timp cea mai accesibilă oamenilor, muzica dispune de cel mai fin și mai penetrant limbaj artistic: sunetul muzical, ca element fundamental cu care operează. Cercetările au arătat că instrumentele de percuție cum ar fi castanietele, clopoțeli, tamburinele, tobele, țambalele, xilofonele facilitează comunicarea mai ales în cazul copiilor cu dizabilitate intelectuală, autism sau al celor timizi, anxioși.

În cazul persoanelor normale, muzica exercită o serie de efecte benefice, printre care enumerăm: induce o serie de stări afective tonice și un sentiment de securitate; determină apariția unei stări de liniștire, de relaxare, prin reducerea stărilor de tensiune și anxietate; Facilitează comunicarea între persoane; contribuie la dezvoltarea unor funcții și procese psihice, începând cu cele primare, senzații, percepții, reprezentări și terminând cu cele mai complexe cu ar fi: afectivitatea, imaginația și creativitatea; susține tonusul subiectului și rezistența sa la efort contribuind în același timp la depășirea unor obstacole inerente existenței, cum ar fi stările de boală sau de handicap; ameliorează comportamentul și face ca individul să fie mai sociabil. Dacă admitem că cele trei elemente ale naturii umane: viața psihologică, viața afectivă și viața mintală sunt reflectate în plan atitudinal prin ritm, melodie și armonie, putem spune că limbajul muzical se află în rezonanță cu personalitatea umană. Astfel viața psihologică implică dinamism și sensibilitate sonoră, generând ritmul; viața afectivă cuprinde emoțiile provocate de sunetele muzicale, respectiv melodia, iar viața mintală presupune conștientizarea lumii sonore în funcție de capacitatea de discriminare perceptivă, reprezentând armonia.

Meloterapia vizează utilizarea judicioasă a muzicii ca instrument terapeutic pentru a menține, a restabili sau a ameliora sănătatea mintală, fizică și emoțională a persoanei.

În terapia educațională, limbajul muzical poate determina crearea unei motivații pozitive, facilitând o deschidere individuală sau colectivă către comunicare și performanțe școlare.

Muzica special creată pentru copii este accesibilă puterii lor de receptare, este menită să dea orientare superioară gândurilor și acțiunilor, să declanșeze imagini cu valoare cognitivă, mergând pe calea activizării și a transferului de idei din piesa muzicală în gândirea și în simțirea acestora. Deprinderile muzicale ritmice, melodice, armonico-polifonice pot fi prezentate și consolidate gradat, în funcție de vârstă și predispoziții native, în așa fel încât să se ajungă la înțelegerea unor lucrări muzicale din ce în ce mai complexe. Pe baza receptivității analizatorului auditiv, se dezvoltă calitativ percepțiile și reprezentările. Pornind de la acestea, toate celelalte procese psihice de cunoaștere implică o evoluție favorabilă cu atât mai mult cu cât vor fi antrenate în diverse activități de ordin intelectual. O terapie educațională adecvată și sistematic aplicată favorizează priceperea, recunoașterea și reproducerea cu ușurință a jocurilor muzicale-exercițiu, a jocurilor muzicale propriu-zise, a cântecelor sau a cântecelor-joc. În centrul preocupărilor de dezvoltare intelectuală trebuie să stea gândirea, cea mai productivă dintre procesele psihice, deoarece prin intermediul ei, copilul trece de la explorarea senzorială și motrică la interiorizarea percepției prin operații logice, și în acest mod, se poate realiza înțelegerea creației muzicale. Gândirea logică a copiilor este strâns legată de sensibilitate, percepție, reprezentare și memorie.

Muzicoterapia are menirea de a realiza la copii performanțe, cum sunt suplețea, independența, creativitatea. Prin cântec, ei își formează capacitatea de a analiza și diferenția din ce în ce mai exact sunetele muzicale, structurile ritmico-melodice, participând activ și conștient la interpretarea lui.

Totodată, gândirea se dezvoltă în condițiile în care muzica oferă un cadru cât mai plăcut și atrăgător activităților desfășurate.

Mai mult ca orice stimul exterior, muzica trezește și întreține pe o durată mai mare atenția copiilor, fie prin ritm sau linie melodică, fie prin armonie sau text, determinând emoții puternice, trăiri interioare profunde sau create spontan.

Atenția concentrată poate fi menținută un timp mai îndelungat și datorită educatorului, care urmărește motivațiile pozitive în vederea menținerii interesului pentru momentul desfășurat cu copiii.

Memoria muzicală se dezvoltă și prin consolidarea deprinderilor de recunoaștere a diferitelor jocuri și cântece din repertoriul învățat. Percepțiile auditive, ca elemente ale muzicoterapiei, generează imagini variate legate de planul sonor, iar sunetele sunt transferate în

plan imaginativ; de exemplu ascultând anumite onomatopee sau ”glasul instrumentelor”, copiii le asociază cu animalele, păsările ori instrumentele care le produc.

Spre deosebire de percepții, când imaginile sonore se realizează în momentul executării jocurilor muzicale, respective, reprezentările sonore reflectă imagini muzicale create în trecut. Prin urmare, reprezentările sonore se realizează cu ajutorul memoriei muzicale, atunci când se produc diferite imagini legate de particularitățile sunetului sau de textul cântecelor și jocurilor. Pe baza acestora se dezvoltă imaginația și ulterior, la acei copii cu înclinații deosebite, imaginația creatoare.

Meloterapia are o importanță deosebită și în dezvoltarea limbajului, sub aspectul pronunției corecte a textului cântecelor, a activizării și îmbogățirii fondului lexical de cuvinte. Redarea unui cântec învățat presupune atât execuția exactă a liniei melodice, cât și pronunția corectă pe silabe, a textului. Sunetele muzicale trebuie să se suprapună cu silabele din text. O sincronizare bună se poate obține după ce propunătorul eșalonează în prealabil seturile de exerciții pe etape:

- reglarea echilibrului dintre inspir și expir, ținând seama că preșcolarii în general vorbesc în inspir, cu sarcina de a urmări consolidarea unei vorbiri în expir;
- dezvoltarea auzului fonematic și muzical prin emisii de vocale și silabe în diferite combinații sub formă de joc;
- coordonarea dintre respirație-pronunție-mișcare;

S-a constatat că acești copii, care cântă mai mult, au în vorbire o paletă mult mai bogată și nuanțată, formată în urma abordării unui repertoriu divers și bine interpretat, sunt mai sociabili și mai generoși ca urmare a muncii colective și a trăirii de satisfacții colective pentru fiecare reușită din repetiție, sunt mai afectuoși și mai dinamici.

Practicarea muzicii în cor determină pe copii să se asculte individual, dar și pe ceilalți; pot deprinde capacitatea de a asculta interpretări model ale profesorului sau ale altor copii, de a se autocontrola în vederea interpretării la semnal și a sincronizării cu corul. Muzica contribuie la educarea spiritului de disciplină și ordine. În timpul executării cântecelor de joc copiii efectuează unele mișcări sugerate de textul cântecelor, încercând să se sincronizeze cu ritmul dat, astfel că învață să respecte reguli și să „se acordeze” la sugestiile textului și a profesorului.

Prin forța ei de expresie, muzica declanșează trăiri pozitive durabile, entuziasmează, inspiră, concurând la formarea și modelarea personalității. Pe de altă parte conținutul educativ al

textelor cântecelor îmbogățește orizontul de cunoaștere al copiilor, consolidează și sistematizează cunoștințele despre natură, fenomene, meserii, societate, conduite diverse specifice. Textele cântecelor cu linie melodică pot fi susținute prin mișcări ritmice, bătaii din palme ori instrumente de percuție ce accentuează o silabă, un sunet, o pauză. În general cele mai atractive pentru copii sunt jocurile muzicale, cele ritmice, dansurile populare, jocurile cu instrumente de percuție. Destinate înainte de toate să marcheze ritmul, indispensabile la dans sau la petreceri, lovite sau agitate, instrumentele de percuție sunt foarte variate, în funcție de forma lor, de materialul din care sunt alcătuite, de sunetul sau de modul de utilizare. Copiilor le place sonoritatea acestora, mânguirea lor și faptul că oferă răspunsuri instantanee (producerea sunetului) ca rezultat al manipulării directe.

Caracterul ușor accesibil, percepția “de joc” asupra conținuturilor muzicale și tehnicile utilizate pot ajuta la antrenarea atenției, într-un mod relaxat, gradual, în care creșterea dificultății sarcinii.

Bibliografie

1. Byrne, D.(2012).How music works.Edinburgh, Scotland:Canongate Books.
2. Călțun,A.,Cristea,L., (2007)-Educație muzicală-ghid metodic,Editura Tehno-Art.
3. Călțun,A.,Cristea,L., (2008) –Cântăm și ne distrăm-ghid pentru activitățile opționale, Editura Tehno-Art.

Recuperarea motricității fine la copii cu Sindrom Down

*Prof. psihopedagog Emese Csilla LUCA,
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 2, Târgu Mureș*

Copiii cu sindromul Down sunt afectați pe multe arii de dezvoltare, unde performanța lor este foarte scăzută, de aceea activitățile de pre-profesionalizare, este atât de necesară acestor copii pentru a îmbunătății abilitați ca: motricitatea fină, auto-îngrijire, socializare și incluziunea pe piața muncii.

Astfel, prin intermediul acestei terapii, începută de la vârste fragede, o mare parte din actualii copii vor deveni adulții capabili, ce se bucură de o viață normală, muncind și având grijă de ei înșiși [1].

Una dintre metodele des aplicate în activitățile de pre-profesionalizare, este terapia ocupațională.

Metode și materiale

Metoda aplicată în studiul nostru, a fost terapia ocupațională, care este cunoscută și cu termenul de ergoterapie.

Termenul de ergoterapie a fost preluat de școala franceză, deși în SUA el fusese deja înlocuit, de către G.E. Barton, cu acela de terapie ocupațională, considerându-se ergoterapia, ca fiind un termen prea limitativ (exerciții doar din sfera muncii). Menținerea în paralel a termenului de ergoterapie în unele țări este justificat prin faptul că în limba greacă cuvântul *ergon*, nu însemna neapărat muncă, ci activitate fizică.

Considerată o metodă specială, terapia ocupațională reprezintă de fapt un complex de metode de o mare variabilitate, dar care își menține totuși individualitatea prin scopul urmărit și prin particularitatea procedeeleor utilizate.

Principalul scop urmărit este refacerea mobilității, sub toate aspectele și componentele ei: amplitudine articulară, forță și rezistență musculară, coordonare și abilitate. O indicație de mare valoare a ergoterapiei rămâne patologia psihică - de altfel cea mai veche utilizare a acestei metode în ideea recuperării. În multe țări, terapia ocupațională a devenit o adevărată specialitate, căreia îi sunt destinate cadre pregătite anume, numai în această direcție [2].

Astăzi, mulți terapeuți consideră sectorul de terapie ocupațională un serviciu care trebuie să ocupe cea mai mare parte din programul de recuperare, datorită eficienței deosebite ale acestei metode.

Aspectul distinctiv al ergoterapiei, este: ergoterapia sau terapia ocupațională specifică care se adresează direct deficitului funcțional propriu-zis. Astfel, o ocupație care urmărește remobilizarea cotului după o fractură pentru că pacientul să se poată hrăni, spăla, pieptăna, etc. reprezintă o terapie specifică. [3].

Conform Asociației Americane de Terapie Ocupațională, specialiștii analizează și acționează asupra factorilor psihologici, sociali și de mediu care pot afecta în diverse moduri viața unei persoane. Această abordare, consideră terapia ocupațională drept o componentă importantă pentru menținerea sănătății unui copil [4].

Aplicate în activitățile de pre-profesionalizare, terapiile creative oferă copilului posibilitatea de a se exprima liber într-un mediu securizat fără să simtă presiunea de a căuta cuvinte potrivite pentru lucrurile pe care le trăiește.

Terapia ocupațională utilizează imaginea prin intermediul picturii, modelului, colajului, nisipului, sunetului pentru a înțelege mai bine lumea interioară și exterioară. Tulburările din sfera integrării senzoriale sunt des întâlnite la copiii cu dizabilități, dificultăți de învățare și/sau tulburări neurologice așa cum sunt și cei cu sindromul Down.

Obiectivele terapiei ocupaționale în activitățile de pre-profesionalizare sunt: îmbunătățirea motricității fine; dezvoltarea abilităților de viață independentă; dezvoltarea abilităților de a se juca cu plăcere cu o altă persoană; dezvoltarea abilităților de a se deschide emoțional și de a exprima propriile trăiri și dorințe și diminuarea efectelor secundare ale disfuncției de integrare senzorială.

Aplicată în activitățile de pre-profesionalizare, terapia ocupațională permite aplicarea de jocuri sau activități educative și de instituire care au ca scop dezvoltarea cogniției, a proceselor de interrelaționare, a funcției de socializare, servindu-ne de efectele și beneficiile integrării senzațiilor și emoțiilor. Aceste activități sunt adaptate vârstei fiecărui copil. De cele mai multe ori, copii cu disfuncții de integrare senzorială experimentează probleme în ceea ce privește simțurile tactile, olfactive, auditive, gustative și/sau vizuale. La acestea, în mare majoritate a cazurilor, se adaugă dificultăți de mișcare, coordonare și conștientizarea propriului corp în spațiu.

Un principiu important a fost promovarea câștigării independente, ajutând copilul să depășească pasivitatea. Terapia ocupațională are următoarele arii principale: responsabilizare, independența și capacitatea de a reacționa adecvat în diverse situații în viața cotidiană, formarea deprinderilor de autoîngrijire și igienă personală, dezvoltarea abilităților de muncă, formarea imaginii și încrederii de sine și dezvoltarea abilităților de dezvoltare interpersonală.[5]

Terapia ocupațională stă la baza dezvoltării motricității fine a copilului - desenarea, scriere, îmbrăcare, dezbrăcare, însușirea și prinderea lucrurilor, etc. Crearea aptitudinilor motorii fine presupune dezvoltarea mișcărilor degetelor și a mâinilor în vederea autoservirii sau a realizării unor activități uzuale. Ea implică coordonarea mână-ochi, a degetelor, mobilitatea articulară, forța musculară.[6]

Ipoteza cercetării

Aplicarea unui program de exerciții din sfera de pre-profesionalizare a terapiei ocupaționale, cu precăderea din activitățile zilnice de existență.

Scopul cercetării

- Dezvoltarea motorie fină.
- Crearea unei ambiante propice dezvoltării capacității de concentrare.
- Integrarea subiecților în societate în vederea educației.
- Îmbunătățirea psihicului, creșterea încrederii în sine.
- Participarea cât mai activă la programul de pre-profesionalizare.

Perioada și locul de desfășurare al cercetării

Perioada de derulare a cercetării a fost 14. 01 – 07. 06. 2018, la Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 2, Tîrgu Mureș. Menționăm faptul, că conducerea centrului, a luat la cunostință despre scopul studiului nostru și a avizat favorabil derularea acesteia.

Evaluarea

În vederea evaluării subiectului am ales testul standardizat, Bayley Scales [7], menționăm că acest test de evaluare a fost adaptat în conformitate cu capacitatea psihomotrică a subiectului și a scopului urmărit și a fost derulată în trei momente: pretestare, testare și posttestare.

Studiul de caz

Inițiale subiect: M. K.-R.

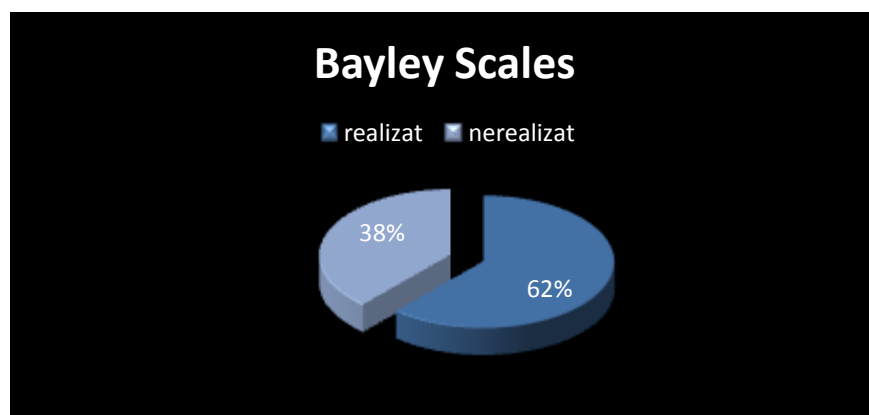
Sex: masculin;

Data nașterii: 29.09.2009

Prezentarea rezultatelor

Pretestare

Figura 1. Reprezentare grafică în pretestarea activității de pre-profesionalizare a subiectului.

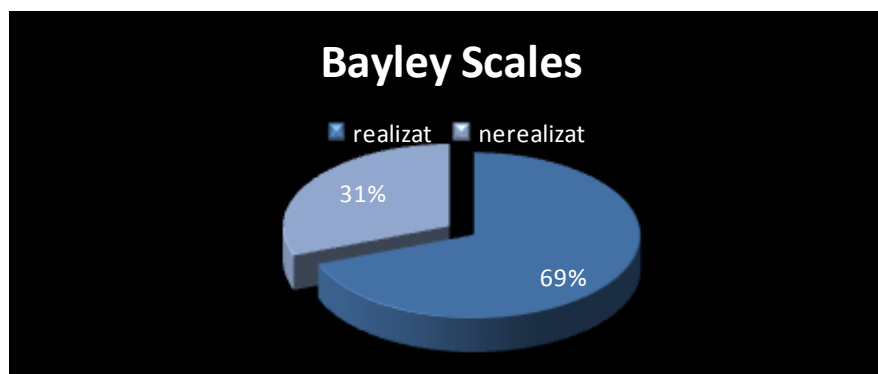


Tabel 1. Reprezentarea procentuală a pretestării

<i>Realizat</i>	<i>Nerealizat</i>
8 - 62%	5 - 38 %

Testare

Figura 2. Reprezentare grafică, în testarea activității de pre-profesionalizare a subiectului.

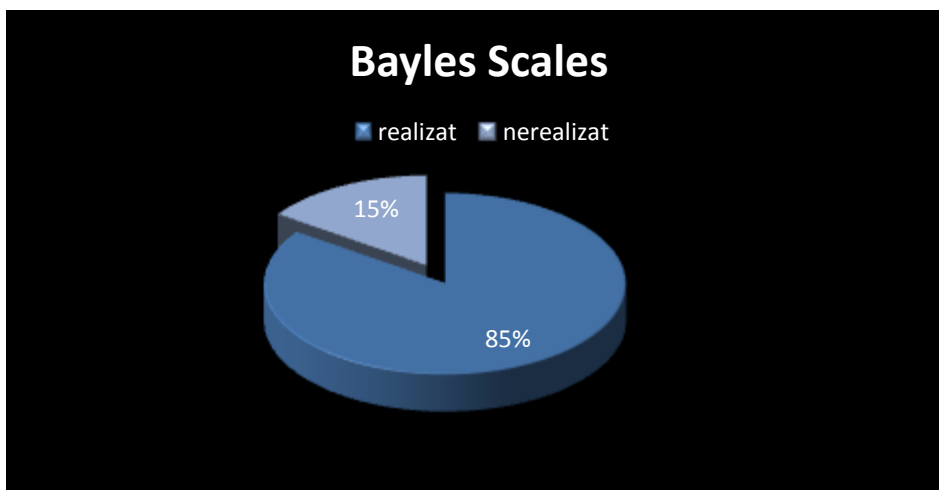


Tabel 2. Reprezentarea procentuală a testării

Realizat	Nerealizat
9 - 69%	4 - 31%

Posttestare

Figura 3. Reprezentare grafică, în posttestarea activității de pre-profesionalizare a subiectului.



Tabel 3. Reprezentarea procentuală a posttestării

Realizat	Nerealizat
11 – 85%	2 – 15%

Interpretarea rezultatelor

În ceea ce privește dezvoltarea activității de pre-profesionalizare a subiectului se poate observa un progres semnificativ. Dacă am înregistrat un procent de 62% pentru “realizat” și 38% pentru “nerealizat”, la următoarea testare procente pentru “realizat” au crescut semnificativ la 69% ceea ce a dus la scăderea celui alt parametru la 31%. Această creștere respectiv scădere a procentelor parametrilor urmăriți au continuat astfel încât s-a ajuns la 85% .

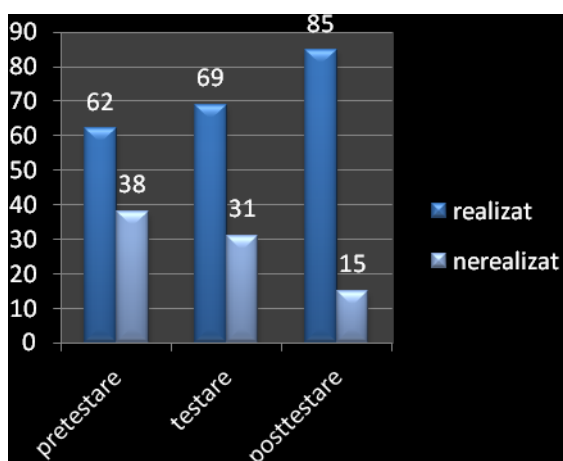


Figura 4. Reprezentare grafică a progresului activității de pre-profesionalizare.

Concluzii

Aplicarea programului de exerciții de motricitate fină, terapie ocupațională din sfera activităților de pre-profesionalizare au dus la îmbunătățirea controlului și preciziei mișcărilor fine.

Metodele implementate în educația și recuperarea subiectului au ajutat la atingerea obiectivelor propuse în dezvoltarea armonioasă și abilitatea manuală a acestuia.

Studiul nostru a scos în evidență că fiecare copil este unic și deosebit, are ritmul sau propriu de învățare, de dezvoltare.

Copiii cu sindrom Down vor avea de multe ori nevoie de un timp mai îndelungat pentru a-și însuși o mișcare anume, sau este posibil să se adapteze mai greu la procesul de incluziune școlară și socială.

Bibliografie:

1. * * Importanța Terapiei Ocupaționale în Sindromul Down, Sursa web www.blitzevents.ro/updown/wp-content/uploads/.../pentru_parinti.doc (accesat 20.01.2019)
2. Sbenghe, Tudor (1987) – *Kinetologie profilactică, terapeutică și de recuperare*. Editura Medicală, București, p. 237-238.
3. Sbenghe, Tudor (2008) - *Kinesiologie - Știința mișcării*. Editura Medicală, București, p. 471-480.
4. * * Terapia ocupațională Sursa web http://www.sfatulmedicului.ro/Terapii-complementare/terapia-ocupationala_7590 (accesat 22.01.2019)
5. Marcu, Vasile, Dan, Mirela et al (2007) – *KINETOTERAPIE/ PHYSIOTHERAPY*, Editura Universității din Oradea, Oradea, p. 56-59
6. * * * Cum sa dezvolti motricitatea fina a copilului Sursa web <http://www.copilul.ro/copii-3-6-ani/dezvoltare/Cum-sa-dezvolti-motricitatea-fina-a-copilului-a9424.html> (accesat 19.01.2019)
7. Bayler Nancy (2005) *Bayley Scales of Infants Development* The Psychological Corporation Harcound Brocl Company. Second Edision Manual p32.

Studiu de cercetare privind dezvoltarea psihomotricității la copiii cu dizabilități prin activități de grup integrate într-un program de dezvoltare psihomotorie prin Terapia 3C

*Prof. Psihopedag Carmen Ana Maria MUNTEANU,
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.2 Tg. Mureș*

Actualitatea studiului este determinată de creșterea numărului de copii diagnosticați cu tulburare de spectru (spectru autist) asociat sau nu la dizabilități intelectuale sau întârziere în dezvoltarea psihică și de limbaj. De asemenea, dificultățile cu care se confruntă părinții, cadrele didactice din învățământul special/învățământul de masă și specialiștii în domeniul psihopedagogic și social și, nu în ultimul rând, de disputele privind integrarea copiilor cu dizabilități, în speță autism.

În acest sens, diagnosticul de TSA se realizează pe baza analizei comportamentelor persoanei evaluate, fiind definite ca “un grup de întârzieri comportamentale, un grup de excese comportamentale și un grup de comportamente normal dezvoltate” (O. Ivar Lovaas&colab, 2012), iar dizabilitatea ca “deficiențe fizice, mentale, intelectuale sau senzoriale, de durată, deficiențe care (...) pot îngreuna participarea deplină și efectivă a persoanelor în societate, în condiții de egalitate cu ceilalți” (Organizația Națiunilor Unite).

Copiii diagnosticați deficiențe mintale și/sau cu autism prezintă anumite particularități, inclusiv pe aria de dezvoltare psihomotorie (nivelul motor). Acestea pot fi îmbunătățite în urma implementării unor programe de intervenție terapeutică și de recuperare, atât individuale, cât și de grup.

Dezvoltarea psihomotrică la copiii diagnosticați cu TSA este deficitară datorită incapacității acestora de a-și conștientiza propriul corp. Neconștientizarea propriei corporalități face imposibilă cunoașterea schemei corporale, dezvoltarea lateralității și dificultăți în orientarea spațio-temporală datorită deficiențelor proprioceptive.

Dizabilitate intelectuală.Tulburări din spectru autist (TSA)

Dizabilitatea intelectuală este descrisă prin deficiențe majore și semnificative atât în plan cognitiv, cât și în plan comportamental (DSM-5), iar nivelul de severitate este evaluat pe trei domenii: domenii conceptuale, domenii sociale și domenii practice.

Conform DSM V, au aparut noi categorii, denumiri și grupe de diagnostic și s-au schimbat denumiri, respectiv încadrări în grupe de diagnostic. În studiul de față amintesc constituirea grupei diagnostice „ Tulburări motorii” (tulburarea de coordonare și stereotipiile motorii), înlocuirea denumirii de „Retard mintal” cu termenul de „Dizabilitate intelectuală”, respectiv a denumirii de „Tulburări pervazive de dezvoltare” cu „Tulburare din spectru autist”(autism clasic, autism înalt funcțional, autism atipic). Deosebirea dintre cele trei subgrupe de diagnostic TSA este dată de severitatea manifestărilor bolii și a impactului acestora asupra vieții copilului și a familiei acestuia, tulburarea autista fiind considerată cea mai severă dintre formele TSA (preluat cursurautism.ro). Nivelurile de severitate sunt descrise în funcție de măsura în care persoanele au nevoie de suport: nivel 1 – necesită suport, nivel 2 – necesită suport substanțial, nivel 3 – necesită suport foarte substanțial.

Conceptul de psihomotricitate. Dezvoltarea (educația) psihomotrică.

Substructura funcțională a psihomotricității, motricitatea, este folosită ca noțiune umbrelă a tuturor reacțiilor musculare prin care se realizează mișcarea corpului și a tuturor componentelor acestuia. A. D. Meur în 1988 afirma că, la copil, funcția motrică, dezvoltarea intelectuală și afectivitatea sunt foarte strâns legate. Astfel că, psihomotricitatea, permite evaluare globală a copilului prin faptul că imbină relațiile existente între motricitate, afectivitate și cogniție.

Psihomotricitatea este considerată ca aptitudine și funcție complexă de reglare a comportamentului individual. Este actul complex implicat în realizarea acțiunii care include atât capacitățile psihice, cât și cele fizice (Preda, 2010) alături de funcțiile perceptive, senzoriale și intelectuale.

Educația psihomotrică este indispensabilă procesului de recuperare globală a copiilor deoarece include relația acestuia cu sine, cu ceilalți și cu mediul. Astfel toate componentele psihomotricității vizate de educația psihomotrică - motricitatea, schema corporală, lateralitatea, structurile perceptiv-motrice de spațiu, de timp, de culoare, de formă și de mărime devin puncte de reper atât în evaluarea globală a copilului, cât și în procesul de recuperare al acestuia.

Particularități ale psihomotricității la copiii cu dizabilități

Este universal recunoscut că orice formă de dizabilitate este caracterizată și prin dificultăți în plan psihomotor, mai ales în praxis sau planificarea motorie a viitoare/ viitoarelor acțiuni și mișcări. De asemenea, marea majoritate a acestor copii sunt hiper-hipo kinetici și/sau manifestă mișcări stereotipe.

Principalele structuri și componente psihomotrice care sunt afectate sunt schema corporală , lateralitatea , structurile perceptiv motrice de spațiuși timp și motricitatea generală. Pentru copiii cu TSA și a majorității copiilor cu dizabilități cauza principală a afectării componentelor psihomotrice este slaba conștientizare sau neconștientizarea propriei corporalități, mai exact deficiențeproprioreceptorii accentuate și a potențialului motor.

Recuperarea psihomotorie abordată în **Terapiile psihomotorii** presupune intervenția pentru recuperarea **deficitului psihomotor** care, la persoanele cu tulburare de spectru, respectiv dizabilități intelectuale, este caracterizat prin deficiențeproprioreceptorii accentuate. Terapiile psihomotorii optimizează rezultatele terapiilor cognitiv-comportamentale.

Terapia 3C – Conștientizare, coordonare, Concentrare- este o terapie de recuperare psihomotrică dezvoltată la noi în țarăși implementată în Ucraina și Canada șiacreditată la OSIS de către fondatorul acesteia, Paul Constantin Cojocaru. Este o terapie de recuperare psihomotorie a copiilor cu TSA, eficientă și în recuperarea psihomotorie a copiilor cu diferite dizabilități. Constă într-un complex de exerciții fizice adaptate care aduce persoana cu dizabilități intelectuale și TSA în punctul în care devine conștientă de sine și de potențialul său psihomotor și care dezvoltă capacitatea de a iniția acțiuni și activități motrice independente (www.sportautism.ro)

Recuperarea psihomotorie cu ajutorul exercițiilor de coordonare din Terapia 3C aduce copiilor cu dizabilități aduce următoarele beneficii: conștientizarea propriului potențial psihomotor, structurarea proceselor de gândire motrică, optimizarea capacității de planificare psihomotrică (capacități coordinative), optimizarea gradului de încredere în sine, lărgirea ariei de autonomie motrică (apud fondatorul terapiei, Paul Constantin Cojocaru).

1. Metodologia cercetării

Pentru a evalua eficiența programului de dezvoltare psihomotorie prin Terapia 3C asupra dezvoltării abilităților psihomotrice a copiilor cu dizabilități a fost realizat un studiu fundamentat pe următoarele obiective, ipoteze și ipoteze asociate.

1.1. Obiectivele cercetării

O1. Implementarea unui program de dezvoltare psihomotorie prin Terapia 3C pentru copiii cu dizabilități cuprinși în programul de recuperare psihomotorie prin Terapia 3C

O2. Evaluarea dezvoltării psihomotricității la copiii cu dizabilități cuprinși în programul de dezvoltare psihomotorie.

O3. Evidențierea implicațiilor programului de intervenție în dobândirea de către copiii implicați în program a autonomiei psihomotorii.

O4. Extinderea programului de dezvoltare psihomotorie prin Terapia 3C la preșcolarii din grădinița specială printr-un opțional “Stimulare psihomotorie prin exerciții Terapia 3C”.

Obiective specifice

1. Aplicarea unui instrument de evaluare focalizat pe componentele psihomotrice.
2. Particularizare exercițiilor și jocurilor din programul de dezvoltare psihomotorie în funcție de componentele psihomotrice care se doresc îmbunătățite.
3. Elaborarea ulterioară a unui plan de intervenție care va fi implementat ca opțional în grădiniță și școala specială din cadrul Centrului pentru Educație Incluzivă nr. 2, Tg. Mureș începând cu anul școlar 2019-2020.

1.2. Ipoteze

H.1 Presupunem că aplicarea unui program de exerciții fizice specifice focalizate pe componentele psihomotrice (motricitate globală, schemă corporală, lateralitate, structuri perceptiv motrice de spațiu și de timp) la copiii cu dizabilități conduce la îmbunătățirea abilităților psihomotrice implicate în formarea autonomiei psihomotorii.

H.2. Presupunem că în urma participării la programul de dezvoltare psihomotorie prin Terapia 3C vor exista diferențe semnificative între rezultatele obținute la evaluarea intermediară comparativ cu rezultatele la evaluarea inițială pe componentele vizate. Astfel avem ipotezele asociate;

H.2.1. Presupunem că în urma evaluării intermediare vor apare diferențe semnificative pentru componenta motricitate generală.

H.2.2. Presupunem că în urma evaluării intermediare vor apare diferențe semnificative pentru componenta schemă corporală.

H.2.3. Presupunem că în urma evaluării intermediare vor apare diferențe semnificative pentru componenta lateralitate.

H.2.4. Presupunem că în urma evaluării intermediare vor apare diferențe semnificative pentru componenta structura perceptiv-motrică de spațiu și timp.

1.3. Participanți la studiu

Cercetarea a fost desfășurată în perioada noiembrie 2017-martie 2018, pe un lot de 30 de copii cu vârste între 3 și 22 ani diagnosticați cu TSA și alte dizabilități. În urma testării inițiale a

celor 20 de copii, repartitia acestora a fost urmatoarea: 12 copii cu Autism sever si 8 copii cu Autism mediu, iar 10 copii lipsa autism.

1.4. Organizarea cercetării (design experimental)

Variabilele implicate în studiu sunt:

Variabila dependentă (VD) – rezultatele copiilor obținute la cele două evaluări

VD1 – Evaluarea inițială; VD2 – Evaluarea intermediară

Variabila independentă (VI) – programul de dezvoltare psihomotorie prin Terapia 3C

1.5. Teste și probe de evaluare

Testul Portage- subcala Motor

Scala C:A:R:S

Fișa de evaluare psihomotorie

Fișă de observație

Examenul psihomotor

S-a realizat prin intermediul unor probe (motricitate generală, mers, alergare, aruncarea și prinderea mingii), jocuri de mișcare și traseu cu obstacole.

- a) Probele de motricitate generală, lateralitate, dominanță (manuală și a picioarelor) și parțial structura perceptiv motrică de spațiu) se efectuează în sala de sport, însoțiți de părinți, așezați în formație, copiii fiind promptați de către aceștia. Se realizează prin executarea unor exerciții fizice de încălzire (gimnastică) pentru toate componentele corpului: cap, membre superioare, trunchi, picioare.
- b) Probele de mers și alergare se efectuează în sala de sport, însoțiți de părinți care îi promptează dacă nu execută singuri și se realizează prin desenarea, construirea unor trasee care vor fi parcurse de fiecare copil conform demonstrației. După a treia parcurgere a traseului se notează calificativele. În acest fel se evaluează structura perceptiv-motrică de spațiu și structura perceptiv motrică de timp, ritmul și coordonarea.
- c) Aruncarea și prinderea mingii se desfășoară în sala de sport, însoțiți de părinți care îi promptează dacă nu execută singuri, fiind intercalată ca sarcină de efectuat la terminarea parcursului aplicativ și se realizează în timpul jocurilor.

Nota: Structura perceptiv motrică de formă și mărime, alături de motricitatea fină nu fac obiectul respectivei cercetări.

Programul pentru dezvoltare psihomotorie - Scurtă prezentare

Activitățile terapeutice de grup pentru dezvoltarea psihomotorie se vor realiza de două ori pe săptămână sub forma unor exercitii si jocuri de miscare, prin jocuri de imitatie si jocuri cu text și cânt. Grupele sunt constituite pe vârste: gr.I – 3-8 ani; gr.II – 9-14 ani, gr. III – 15-22 ani, fiecare grupă având un număr de 10 copii și tineri.

Vor fi incluse și activități la masa de lucru, jocuri cu caracter de socializare si perceptie a sinelui, precum si exercitii de coordonare motrică generală. In cadrul fiecărei activități se păstrează aceeași structură de bază, cu același tip de exerciții astfel încât să se consolideze deprinderile motrice corespunzătoare fiecărei componente a psihomotricității: motricitate generală, lateralitate, schemă corporală, structură perceptiv motrică de spațiuși de timp și totodată obiectivele propuse. Modificările apar la jocurile de mișcareși parcursul aplicativ (traseu) care au ca scop dezvoltarea coordonării, a lateralității, a concentrării atențieiși stimulării mecanismelor psihice (percepție, memorie, gândire, motivație, voință, afectivitate prin depășirea frustrărilor, conștientizareapotențialului de mișcare).

Scopul fiecărei activități este corespunzător jocurilor incluse în activitate și este condiționat de obiectivele programului: formele naturale ale mișcării (mers, alergare, săritură, echilibru), dezvoltarea motricității generale a corpului, formarea calităților motrice și formarea conduitei perceptiv-motrice de orientare spațialăși temporală.

Continutul activitatilor

1. Evaluarea psihoterapeutică .
2. Cunoasterea corpului si formarea, respectiv, dezvoltarea conduitelor perceptiv motrice de baza: echilibru static, morfostatic si postural.
3. Educarea organizarii si orientarii spatiale
4. Educarea capacitatii de relaxare si inhibitie voluntară
5. Organizarea schemei corporale si conștientizarea Eului.
6. Evaluări continue

Exemple de activitati:

Jocuri de mișcare

Exerciții de mers si postură, ocolire, echilibru, obstacole,

Exerciții cu mingea

Parcursuri aplicative

Activități pentru control postural și motricitate grosieră

Exerciții pentru consolidarea lateralității integrate în parcursurile aplicative

Toate aceste activități antrenează nivelul senzorial-motric al copilului cu impact pozitiv atât asupra integrării senzoriale, cât mai ales formării unor abilități psihomotrice indispensabile dezvoltării autonomiei motrice .

Structura unei activități

1. Alergare: 3 min
2. Mobilitate și exerciții pentru educarea respirației
3. . Joc muzical – 2 min
4. Jocuri și exerciții pentru învățarea-cunoașterea schemei corporale – 5 min
5. Încălzire – 5 min
6. Jocuri de mișcare și jocuri de atenție – 5 min
7. Exerciții pe tren superior și inferior – 30 min
8. Exerciții pe tren superior cu partener – 5 min
9. Exerciții pe tren inferior cu partener – 5 min

Rezultatele cercetării

În urma testării ipotezelor specifice prin Testul t student pentru esantioane perechi din programul statistic SPSS, toate ipotezele s-au verificat statistic la un prag de semnificație de 0.01. Astfel pot să afirm că studiul este valid din punct de vedere științific.

Facând un rezumat al celor analizate până acum pot să afirmăm că identificarea și aplicarea unor metode valide asupra grupului țintă, adaptate nivelului de dezvoltare și tulburării pe care o manifestă conduce, automat, la un progres real.

Datele obținute în urma aplicării și interpretării probelor de evaluare, a comparațiilor pe esantioane dependente realizate, arată faptul că implementarea unui program terapeutic conduce la îmbunătățirea motricității generale, a lateralității, schemei corporale, structurii perceptiv-motrice de timp și spațiu.. Acest lucru îl putem identifica și din rezultatele diferite obținute de către subiecți la cele două evaluări. Astfel, calitățile și nivelul motric s-au îmbunătățit în urma perioadei de implementare a programului.

Concluzii

Identificarea exactă și punctuală a dificultăților psihomotrice la copiii cu dizabilități este un aspect foarte important pentru implementarea și evaluarea unui program de recuperare și dezvoltare psihomotrică eficient care să vină în ajutorul cadrelor didactice care lucrează cu această categorie de copii și al specialiștilor din domeniu.

Prin programul de Dezvoltare psihomotorie prin Terapia 3C se urmărește realizarea unor activități cu caracter terapeutic și de recuperare a unor deficite datorate dizabilității intelectuale, pe baza căruia ulterior se poate concepe un program care poate fi introdus ca opțional în școlile speciale și poate fi adaptat pentru stimularea psihomotorie a copiilor preșcolari și școlari mici din școlile de masă.

Activitățile terapeutice și recuperatorii urmăresc formarea unor abilități motorii, senzorial-cognitive, de relaționare și formare a imaginii de sine. Acestea vor conduce și la formarea și dezvoltarea gândirii motrice imperios necesară formării unor comportamente autonome și adaptative la mediu. Acesta va constitui obiectivul și scopul construirii unei programe de opțional pentru școlile speciale și va continua printr-un program de recuperare prin Terapia 3C.

Confirmarea ipotezelor și evaluarea fișelor psihomotrice conduc la concluzia că acest program poate fi implementat în continuare cu succes deoarece contribuie substanțial la formarea și dezvoltarea unor abilități psihomotrice care au ca finalitate formarea unei autonomii psihomotorii reale a copiilor cu dizabilități intelectuale. Acest program poate fi cu succes implementat la nivel de școli speciale, și, adaptat, la grădinițele de masă și învățământ primar.

De asemenea studiul realizat constituie o încercare de a identifica noi modalități de stimulare și compensare a deficiențelor și a tulburărilor din sfera TSA și alte dizabilități, și de îmbunătățirea sferei psihomotrice pentru această categorie de copii.

Bibliografie:

1. Cojocaru, P.C., (2017), *Cursuri Terapia 3C*, București
2. Grosu, E. F., (2009), *Suport de curs, Psihomotricitate*, Cluj-Napoca
3. Ivar Lovas, O., & co., (2012), *Educarea persoanelor cu întârzieri de dezvoltare*, București, Editura Frontiera
4. Kranowitz, C.S., (2012), *Copilul desincronizat senzorial*, București, Editura Frontiera

5. Moeur, D., Staes, L. (1998), *Psychomotricite. Education et reeducation*, Bruxel, Editura Boeck
6. Preda, V. (2010) *Suport de curs, Terapie și educație psihomotrică*, Cluj-Napoca
7. Radu I. D., Ulici, Ghe. (2003), *Evaluarea și educarea psihomotricității*, București, Editura Fundației Humanitas
8. Sava, F., (2004), *Analiza datelor în cercetarea psihologică. Metode statistice complementare*, Cluj-Napoca, Editura ASCIR
9. Urzeală, C., (2005), *Jocul de mișcare*, București, Editura Cartea Universitară
10. Vlad, E., (2000), *Evaluarea în actul educațional-terapeutic*, București, Editura Pro Humanitate
11. <http://cursuriautism.ro/tulburări>
12. <https://www.scribd.ro>
13. www.sportautism.ro

Rolul kinetoterapiei în dezvoltarea echilibrului la copiii cu CES

*Prof. kinetoterapeut Nicolae Lucian MOLDOVAN,
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 1, Târgu Mureș*

Făcând parte din aria curiculară: “Terapii Specifice și de Compensare”, kinetoterapia are prevăzut, în Programa Școlară, între obiectivele specifice, următorul obiectiv: ”Îmbunătățirea echilibrului în poziții fundamentale și derivate ale corpului”. Voi trata tema echilibrului, deoarece, în Școlile Incluzive, echilibrul precar, în special în deplasare, reprezintă una din cauzele accidentelor și incidentelor ce pot apărea în special în pauze, când un număr mare de copii se deplasează într-un spațiu restrâns, pe trepte din beton sau prin curtea școlii.

Abilitatea de echilibru depinde de senzațiile kinestezice, de percepția vizuală și de mecanismele canalelor semicirculare. Dintre diferitele tipuri de echilibru, două categorii majore sunt cea statică și cea dinamică. Echilibrul static se referă la capacitatea de a menține o poziție staționară, în timp ce echilibrul dinamic reprezintă capacitatea de a menține echilibrul pe timpul mișcării.

Patologia echilibrului este frecvent întâlnită la copiii la care linia gravitației corpului nu se poate menține în interiorul bazei de susținere, datorită fie afectării sistemelor senzitivo-senzoriale implicate în realizarea echilibrului, fie unor infirmități ale aparatului locomotor. Aceste perturbări pot compromite sever stabilitatea acestuia, modul de deplasare, aducându-i prejudicii în toate activitățile, precum și pericolul permanent al căderilor.

Se știe că echilibrul are 4 componente: cognitivă, vestibulară, senzorială și motorie. Incapacitatea de integrare senzorială este tradusă prin incapacitatea sistemului nervos de a decodifica informația senzorială și prin urmare incapacitatea de a genera comenzi corecte. Echilibrul corpului nu este decât un caz particular al procesului mare integrativ care este coordonarea. Echilibrul s-ar defini ca: „procesul complex ce interesează recepția și organizarea inputului senzorial ca și programul și execuția mișcărilor, elemente ce asigură postura dreaptă, adică menținerea permanentă a centrului de gravitație în cadrul bazei de susținere.”

Stabilitatea ar fi proprietatea unui corp de a-și recâștiga echilibrul fără să cadă, atunci când acesta este perturbat. Menținerea echilibrului depinde de 2 factori: individ și mediul în care e plasat la un moment dat. Capacitatea individului de a-și menține echilibrul se datorează

receptorilor senzitivi periferici care aduc informații permanente asupra mediului, a poziției corpului față de acesta și a segmentelor corpului față de corpul întreg.” [1]

Controlul postural este asigurat de inputurile periferice venite de la receptori somatosenzitivi, vizuali și vestibulari. Aceste inputuri sunt integrate în structurile centrale senzitive care trebuie să compare informațiile venite de la receptori, să recunoască inadvertențele și să selecteze inputurile corecte, adică să combine toate informațiile de la receptori și să creeze răspunsul care să realizeze echilibrul.

O serie de procese superioare corticale (atenția, gândirea, memoria) participă la abilitatea balansului influențând direct planul motor elaborat și realizând anticipația controlului postural.

Orice conflict informațional între mediu și individ, orice blocare informațională de la una din sursele de input necesare echilibrului, dar și orice perturbare la nivelul centrilor care nu sunt capabili să recunoască, să selecteze sau să combine informațiile arată existența tulburărilor de echilibru.

Evaluarea echilibrului

Există multe teste pentru aprecierea tulburărilor de echilibru, explicabile de altfel, datorită proceselor complexe care concură la menținerea stabilității. În general, testul se repetă de 3 ori luându-se cea mai bună performanță.

Ortostatism static

- a. Testul Romberg clasic, cu închiderea ochilor 20-30 sec, picioarele lipite. Se apreciază gradul de legănare. Variante: cu așezarea picioarelor unul înaintea altuia;
- b. Testul "brânciului" se execută în două moduri:
 - din ortostatism ca la Romberg aplicăm scurte împingeri neanunțate pacientului la nivelul sternului, în spate, pe bazin, din lateral și apreciem stabilitatea;
 - la fel, dar cerem pacientului să se opună, să nu se lase împins.
- c. Testul unipodal, într-un picior cu brațele încrucișate pe piept, se cronometrează cât își poate ține echilibrul (30-150 sec). Se poate crește gradul de complexitate flectând genunchiul.
- d. Testul stresului postural - o chingă legată de talie și având în spate un inel de care este prinsă o coardă care trece peste un scripete. La capătul coardei se atârna niște greutatea care reprezintă 1,5%; 3%; 4,25% din greutatea corpului. La nivelul călcâielor este trasată

o linie. Se cronometrează cât rezistă și nu balansează înainte brațele, nu apleacă trunchiul, nu face pas sau pași înapoi sau dacă este gata să cadă.

Ortostatism activ

Testul întinderii membrului superior, foarte utilizat mai ales la vârstnici; în ortostatism lipit cu umărul de un zid, picioarele paralele. Brațul anteflectat la 90° (cot întins) lipit de zid. Se începe aplecarea înainte cu avansarea membrului superior maxim posibil, fără pierdere de echilibru. Se notează pe zid nivelul atins de vârful degetelor. Se măsoară distanța de la nivelul inițial al vârfului degetelor până la cel final.

Bilanțuri funcționale

Sunt frecvent utilizate în serviciile de specialitate aducând informații complexe căci pacientul este pus să îndeplinească o serie de acțiuni care cer oarecare abilități. După modul de execuție, se pot aprecia deficitele funcționale:

- a. Scala echilibrului Berg reprezintă o listă de 14 acțiuni pe care pacientul trebuie să le execute. După modul cum sunt executate fiecare, se codifică cu 0-1-2-3-4 (0 = incapabil să execute, iar 4 = execută fără nici o dificultate). Aceste acțiuni sunt: șezând nesprijinit, stând cu ochii închiși, stând cu picioarele lipite, stând cu un picior în fața celui alt, stând în unipodal, rotația trunchiului din stând, culege un obiect de pe sol, întoarcere la 360 grade, picior pe scaunel, întinderea înainte din stând.
- b. Scala abilităților de mișcare are 10 teste de mobilizare: șezând nesprijinit, ridicare din șezând, transferuri, stând în ortostatism nesprijinit, culege un obiect de pe sol, întinderea înainte din stând, mers, mers și apoi întoarcere, pășire peste obstacole, urcat trepte. Utilizează ca scor cuantificările 0-1-2 (0 = incapabil; 1 = performează cu dificultate; 2 = performează fără dificultate).
- c. Testul "ridică-te și mergi" este foarte frecvent utilizat la cerebeloși, hemiplegiei etc. Și acest test se poate cuantifica pe scala 0-1-2-3. Practic, el se desfășoară astfel: pacientul stă pe scaun, i se comandă să se ridice în picioare (fără sprijin), să meargă 6-10 m, să se întoarcă și să se reazeze pe scaun. Durata acestor acțiuni se poate cronometra.
- d. Testul de echilibru Tinetti cu 2 sau 3 grade de apreciere (0-1 sau 0-1-2), prin care se cuantifică următoarele acțiuni: șezând nesprijinit, ridicare din așezat, așezare din

ortostatism, stând în ortostatism nesprrijinit, stând cu ochii închiși, întoarcere la 360 grade, îmbrâncire sternală.

- e. Testul de mers Tinetti este o analiză a câtorva componente ale mersului care se poate face la viteza obișnuită a pacientului sau/și viteză crescută. Și la acest test, gradele de apreciere pot fi 0-1 sau 0-1-2. Se analizează: inițierea mersului, lungimea pasului, continuitatea pasului, devierea traseului mersului, mișcarea trunchiului, distanța dintre călcâie în mers.

Deseori ambele teste Tinetti sunt asociate dând o mai bună apreciere.

- f. Scala evaluării mersului, este ceva mai complexă decât testul de mers Tinetti, căci se introduc o serie de mișcări automate din mers, ale articulațiilor membrelor inferioare și ale membrelor superioare. Scala de apreciere este 0-1-2-3 în care însă 0 este normalitatea și 3 aspectul cel mai grav.

Exerciții

Exercițiile de echilibru dezvoltă calitățile necesare menținerii stabilității corpului în diferite poziții sau în deplasare. Pentru efectuarea exercițiilor de echilibru sunt necesare păstrarea poziției corecte a corpului și ușurința de a repartiza greutatea corpului pe picioare.

Exercițiile de echilibru impun o coordonare perfectă a activității marilor grupe musculare, o concentrare a atenției și chiar un efort volitiv intens, deoarece păstrarea stabilității corpului se realizează în condiții de sprijin redus sau de schimbare a poziției centrului de greutate a corpului față de suprafața de sprijin. Atât în pozițiile statice cât și în cele dinamice, echilibrul corpului se poate menține cu ajutorul mișcărilor compensatorii ale diferitelor segmente, mișcări ce asigură poziția centrului de greutate al corpului deasupra suprafeței de sprijin.

- a. pentru echilibrul static - exerciții din stând pe genunchi și stând cu ochii închiși contra cronometru, exerciții de stând într-un picior;
- b. pentru echilibrul reactiv – exerciții de îmbrâncire din patrupedie, stând pe genunchi și ortostatism (față-spate, stânga-dreapta);
- c. pentru echilibrul proactiv – balansări pe placa de echilibru, exerciții de mers pe o linie dreaptă, pe băncuța de gimnastică, peste obstacole de diferite înălțimi (mers cu fața, cu spatele, în lateral), traseu din calupuri de burete (care constă în mers în echilibru, întoarcere, urcare/coborâre, mers pe suprafețe plane și rotunde, pe plan înclinat), urcat-coborât pe spalier, sărituri pe trambulina elastică.

În practica școlară, putem crește atractivitatea acestor exerciții, prezentându-le sub formă de joc, sau unde nu e posibil, crescând progresiv dificultatea lor și prezentându-le elevilor sub forma unui concurs de adunat puncte sau depășit nivele. Am selectat câteva astfel de suite de exerciții mai jos, fiecare cu variante:

Ortostatism pe placa de echilibru, cu brațele lateral



Ortostatism pe placa de echilibru, cu mâinile la spate



Ortostatism pe placa de echilibru, aruncând cercuri spre o țintă



Deplasare pe semisfere de echilibru, cu brațele lateral, apoi cu mâinile la spate



Urcare pe treptele din burete, cu brațele lateral, cu fața, apoi cu spatele



Coborâre pe treptele din burete, cu mâinile la spate, cu fața, apoi cu spatele



Ortostatism, pe trambulină
cu brațele lateral/la spate,
MI depărtate



Ortostatism, pe trambulină,
cu brațele lateral/la spate,
MI apropiate



Unipodal, pe trambulină,
cu brațele lateral/sus
/la spate



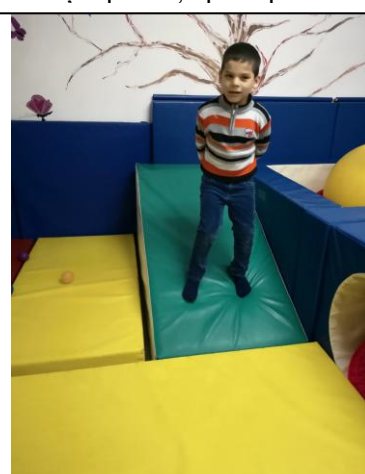
Stabilizări Ritmice, pe trambulină,
cu brațele lateral/la spate,
MI depărtate/apropiate



Așezat, pe softball,
menținând corpul în
echilibru, cu/fără



Urcare/coborârea planului
încălinat, brațele lateral/la spate,
cu fața/spatele, oprire pe traseu.



Acestea sunt doar câteva idei de exerciții, testate și acceptate cu entuziasm de elevii cu deficit de stabilitate, varierea lor, înainte de a interveni plictiseala sau oboseala la copil, contribuind de asemenea la o lecție reușită. E lăudabilă, în acest context, inițiativa Special Olympics Romania, de a implementa un program de Inițiere Motrică Timpurie ”Young Athletes”, program care a debutat în această toamnă, la care a luat parte și CȘEI Nr. 1 cu o grupă generoasă de copii.

Bibliografie:

1. Tudor Sbenghe (1999) - Bazele teoretice și practice ale kinetoterapiei – Editura Medicală, București.
2. <http://www.qreferat.com/referate/medicina/PATOLOGIA-ECHILIBRULUI-CERCETA119.php>
3. <http://www.scribub.com/medicina/Evaluarea-echilibrului42188.php>
4. <http://www.referatele.com/psihologie/Teste-de-echilibru624.php>

Metode de recuperare a piciorului plat

*Prof. kinetoterapeut, dr. Enikő Gabriela PAPP,
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 2, Târgu Mureș*

Introducere

Bolta plantară este un sistem osos alcătuit din trei arcuri : două antero-posterioare, care se întind de la calcaneu la capetele metatarsienelor I, respectiv V și unul orizontal, care leagă arcurile antero-posterioare. Această zonă este deosebit de importantă, deoarece reprezintă zona de contact și amortizare în morfologia dinamicii corpului. Menținerea poziției anatomice corecte a boltei plantare este condiționată de arhitectura oaselor mici, integritatea tarsului posterior : calcaneu și astragal și tarsul anterior: scafoid, cuboid și oasele cuneiforme. Anterior de tarsul anterior se găsește antepiciorul, sub forma a cinci coloane osoase, formând raze dispuse sub forma unui evantai. Fiecare coloană este compusă dintr-un metatarsian și falangele ce formează scheletul degetelor. Mai este condiționată și de rezistența ligamentelor profunde interosoase și a musculaturii plantare. Musculatura plantară este dispusă în trei grupe :

- Grupul medial – mușchiul abductor al halucelui, mușchiul adductor al halucelui.
- Grupul lateral – mușchiul abductor al degetului mic, mușchiul flexor scurt al degetului mic
- Grupul mijlociu – mușchiul flexor scurt al degetelor, mușchiul pătrat plantar, mușchii lombricali, mușchii interosoși.

Bolta plantară are un rol important de asemenea și în susținerea corpului în poziție bipedă, reprezentând zona de contact și amortizare mecanică pentru diferite activități dinamice: mers, alergat, sărit, etc. Pe această suprafață relativ mică, este susținută practic greutatea întregului corp, punându-se o solicitare cu totul specială pe această zonă. La această adaptare participă atât structurile biomecanice plantare cât și întreg lanțul cinematic al membrului inferior, relația de echilibru muscular între coloana vertebrală, musculatura abdomenului și cea al membrului inferior. Multe dintre afecțiunile de la acest nivel sunt influențate de alimentație, exerciții fizice, stil de viață, vârstă, afecțiuni asociate și de modificări hormonale. [1]

Definiții și terminologie

Suprafața de sprijin a corpului uman este reprezentată de fața plantară a piciorului, comparată datorită formei anatomice cu o boltă. În timpul sprijinului, contactul cu solul se realizează fiziologic pe călcâi, marginea externă a tălpii și fața plantară a antepiciorului. Astfel, dacă se aplatizează bolta plantară, din diverse motive congenitale sau dobândite, se instalează condiția medicală numită **platfus**, picior plat sau arcadă căzută. [2]

Termenul de “picior plat”, continuă să fie dezbătut de comunitate și de ramurile medicale. Spre deosebire de rândul adulților, platfusul la copii este un diagnostic comun și un termen bine stabilit. Platfusul pediatric este un subiect controversat, în multe literaturi de specialitate apare sub diferite termene : picior plat, pes planus, pes valgus. [3] (Figura.1)



Figura numărul 1 - Reprezentarea bolții plantare normale, înălțate și prăbușite [4]

Piciorul plat este considerat fiziologic până la vârsta de 15-24 de luni. Afecțiunea constă în pierderea arcului longitudinal medial al piciorului, fiind însoțit frecvent de valgus calcanean. În cele mai multe cazuri, este vorba de platfus flexibil, în care, pe vârfuri, când piciorul nu mai susține greutatea corpului, se formează un arc plantar și calcaneul deviază medial, în varus. De cele mai multe ori, această afecțiune este prezentă și la alți membri ai familiei. Dacă piciorul plat este rigid și dureros, vorbim despre : spasticitate cerebrală, tendon achilian scurt congenital, distrofie musculară, etc. [5]

Incidență și etiologie

Majoritatea vizitelor efectuate la medicul pediatru ortoped, sunt de natură plantară, în special platfus – 90%. Prevalența acestei afecțiuni este de aproximativ 0,6-77,9%. De exemplu, în grupul de vârste 2-6 ani, incidența cazurilor este de 37-59,7%, iar în grupul de vârste 8-13 ani de 4-19%. Unii factori sunt considerați a fi implicați în apariția piciorului plat : vârstă, compoziția corporală, laxitatea ligamentară, istoricul familial, tipul încălțămintei. Copiii obezi sunt mai predispuși la apariția platfusului, decât copiii cu o greutate normală. Deasemenea, copiii

cu o laxitate ligamentară mai mare sunt predispuși. Tipul de încălțămintă purtat înainte de vârsta de 6 ani este foarte importantă, este un factor care predispune la apariția platfusului. [6]

Piciorul plat la copii poate fi de natură congenitală, sau dobândită. Piciorul plat congenital poate fi de două tipuri :

- Picior plat congenital rigid, se datorează unei malformații a structurilor osoase, cum ar fi talus vertical sau coalitiție tarsiană

- Picior plat congenital flexibil, este de natură psihologică, asimptomatic și nu necesită tratament. [7]

Examinarea clinică și kinetică

Examen radiologic, la examinarea radiologică, trebuie făcute 2 tipuri de radiografii :

- Din profil – se observă orizontalizarea calcaneului, prin scăderea unghiului dintre tangenta inferioară a osului și orizontală (normal 20-30 grade), iar unghiul talocalcanean crește (normal 35-40 grade). Se urmărește dacă axa talusului se prelungește cu axa primului metatarsian. Dacă între cele două axe există un unghi mai mic de 15 grade, atunci este vorba de un picior plat flexibil moderat, dar dacă unghiul este mai mare de 15 grade, atunci este vorba de un picior plat flexibil sever. Liniile trasate prin articulațiile talonaviculară, naviculocuneană și cuneometatarsiană trebuie să fie paralele. Arcul intern se poate desena unind polul inferior și posterior al calcaneului, cu punctul inferior al articulației talonaviculare și cu polul inferior al sesamoidului intern (normal între 120-125 grade).
- Radiografia antepiciorului – se măsoară unghiul format de axa astragalului și tangenta la fața distală a navicularului (normal mai mic de 60 de grade).



Figura numărul 2:

Aspect radiologic normal al piciorului [8]

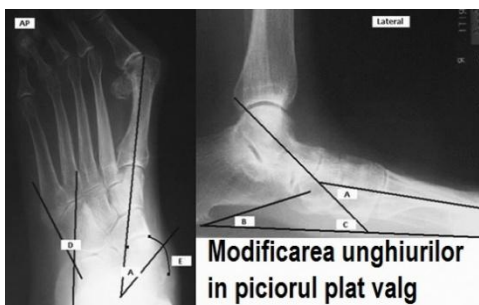


Figura numărul 3 :

Aspect radiologic al modificărilor unghiurilor în piciorul plat valg [8]

Pentru un diagnostic cât mai exact, se utilizează plantograma, care va compara modul corect de încărcare cu modul în care se sprijină pacientul. Plantograma este o examinare foarte simplă, în care copilul sau adultul este urcat cu picioarele pe un aparat special care colorează pe o machetă zona de sprijin a piciorului. Ulterior, se compară desenul obținut cu cel ideal de încărcare a piciorului.

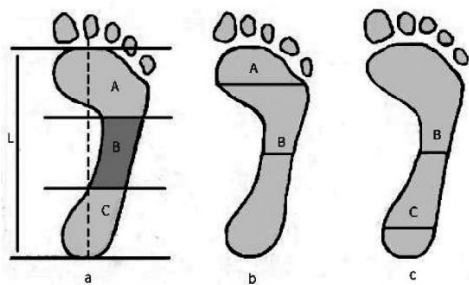


Figura numărul 4 - Analiza amprenteii plantare [9]

- a). Indexul arcului longitudinal plantar : A – antepiciorul, B – piciorul din mijloc, C – retropiciorul
- b). Indexul Chippaux – Smirak = $B/A \times 100\%$
- c). Indexul arcului Staheli = $B/C \times 100\%$

În timp ce diagnosticul clinic bazat pe asimilarea simptomelor și semnelor, sunt subiective și necesită prezența unor buni clinicieni, analiza amprenteii plantare este o metodă simplă, ieftină și rapidă metodă de a diagnostica gravitatea platfusului și a fost recomandată ca o metodă de screening principală datorită eficacității și convenienței sale. [9]

Podoscopie – antropometria optică digitală

La examenul clinic local se vor efectua studiul staturii și al mobilității articulare, completat de un examen la podoscop, acesta permițând vizualizarea în oglindă a unei imagini plantare. [10]

Sistemul PEDIKOM – Descriere : înregistrarea presiunilor la nivelul tălpii se efectuează cu ajutorul podoscopului, în care lumina reflectată direct proporțională cu presiunea, este transmisă calculatorului cu ajutorul unei camere video. Imaginea obținută este prelucrată de calculator, porțiunile cu presiuni diferite sunt colorate cu diferite culori. Pe imagine se pot distinge platfusul, poziția degetelor ciocan, poziția glenzelor, etc.

Sistemul PEDIKOM – Indicații : prin purtarea talonetelor se obține o corecție dinamică, rezultând îmbunătățirea treptată a staticii piciorului.

Sistemul PEDIKOM – Specificații : proiectarea talonetelor : cu ajutorul unui soft care pe baza analizei punctelor de presiune (operațiune efectuată de un medic ortoped), se corectează deformitățile piciorului. [10]



Figura numărul 5 - Analiza digitală. Confecționarea talonetelor [10]

Tratamentul

Tratamentul conservator sau non-chirurgical, implică purtarea de talonete speciale și, în trecut, se recomanda purtarea de încălțăminte ortopedică. De asemenea, sunt recomandate exerciții în picioarele goale și activități recreative în aer liber. Tratamentul conservator pentru platfusul flexibil rămâne încă un subiect controversat. Pentru copiii care prezintă după 4 ani, dureri la nivelul gleznei și a picioarelor, se recomandă terapia ortetică. [11]

Se vor recomanda de asemenea mersul ocazional cu tălpile goale, înotul și kinetoterapie – gimnastică medicală. [12]

Mersul reprezintă modalitatea de bază a locomoției omului, care implică mișcarea centrului de greutate a corpului uman de-a lungul unei axe, cu un consum energetic redus. La nivelul membrelor inferioare, se execută mișcări ciclice și alternante, iar la nivelul membrelor superioare, mișcări asincrone.

Există două etape ale ciclului de mers: sprijinul și pendularea sau oscilația. În timpul fazei de sprijin, piciorul este în contact cu solul, în timpul fazei de pendulare același picior nu mai este în contact cu solul, piciorul oscilează și se pregătește pentru următoarea fază de atac.

Faza de sprijin poate fi împărțită în trei etape :

1. Primul sprijin dublu, atunci când ambele membre inferioare sunt în contact cu solul
2. Sprijinul unui singur membru inferior, atunci când piciorul stâng este în pendulare și numai piciorul drept este în contact cu solul
3. Al 2-lea sprijin dublu, când ambele membre inferioare sunt din nou în contact cu solul.

În mersul normal, există o simetrie naturală între părțile stânga și dreapta, dar în mersul patologic de cele mai multe ori există asimetrii legate de lungimea pasului, balans, etc. [13]

Bibliografie

1. Prof. Dr. Adriana Sarah Nica, Dr. Roxana Nartea, Drd. Mariana Constantinovici, Dr. Maria-Delia Clănțău, Practica Medicală Volumul XI, Numarul 1(43), Piciorul dureros – patologia algică plantară. Diagnostic și soluții terapeutice, București, 2016, 22-23.
2. Dr. Alin Popescu, Platfusul (piciorul plat) – privire sintetică, Articole de specialitate, iulie 2013.
3. Angela Margaret Evans, Hollie Nicholson, Naomi Zakarias, The paediatric flat foot proforma: improved and abridged following a reproducibility study, Journal of Foot and Ankle Research, BioMed Central Ltd, august 2009.
4. <http://www.southwestaustinfoot.com/foot-ankle-conditions/flat-feet/>, Southwest Austin Foot and Ankle Clinic, Flat Feet.(accesat 20.01.2019)
5. Dr. Sorina Domnița, Dr. Maria Condor, Dr. Sorina Pop, Dr. E. Onacă, Dr. S. Oprea, Depistarea anomaliilor la nivelul membrelor inferioare la sugar și copil, Practica Medicală – Volumul I, Numărul 1-2, 2006, pagina 8.
6. Farzin Halabchi, Reza Mazaheri, Maryam Mirshahi, Ladan Abbasian, Pediatric Flexible Flatfoot; Clinical Aspects and Algorithmic Approach, Iran J Pediatr., 2013, 23(3):247-260.
7. Matthew J Wilson, Synopsis Of Causation, Pes Planus, Dundee, 2008, pagina 3.
8. Dr. Andrei Ioan Bogdan, Piciorul plat valg (platfus), iulie 2013
9. Chen KC, Yeh CJ, Kuo JF, Hsieh CL, Yang SF, Wang CH, Footprint analysis of flatfoot in preschool-aged children, Eur J Pediatr. , mai 2011, 170(5):611-7.
10. <http://ortoprofil.ro/produse/sistemul-pedikom/> , Sistemul PEDIKOM.(accesat 21.01.2019)
11. A. M. Evans, K. Rome, A review of the evidence for non – surgical interventions for flexible pediatric flat feet, Vol. 47, 2011, pagina 9-17.
12. <https://www.scribd.com/document/254785592/Picior-plat-doc> , Picior plat , Feb 05 2015 posted by Lupașc Alexandru.(accesat 12.2018)
13. Mihaela Violeta Munteanu, Contribuții la analiza mișcărilor corpului uman cu aplicații în medicina recuperativă, Brasov, 2014, pagina 9-10.

Rolul familiei în dezvoltarea copilului special

Prof. psihopedagog Ana ȘUTEU,

Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș

Familia a avut și are un rol important în viața copilului, o importanță fundamentală fiind acordată relației mamă-copil. În viața fiecărui copil, familia reprezintă primul mediu de socializare caracterizat prin securitate afectivă, susținere, sprijin, cooperare, viața comună, aspirații și interese comune. În literatura de specialitate sunt analizate și clarificate o serie de concepte sociopsihopedagogice considerate de referință în înțelegerea dinamicii și evoluției familiei-solidaritatea între generații, armonia intrafamiliară, comunicarea între membrii familiei, negocierea în cadrul familiei, identificarea și autonomizarea persoanei, responsabilitatea coeziunii familiale, calitatea raporturilor și relațiilor parentale, formarea/educarea parentală.

Începând de la naștere, fiecare copil traversează un proces complex și îndelungat de modelare în vederea adaptării –mai târziu- la mediul social adult. Prin educație el este format să se integreze în societate adaptându-și comportamentul după cerințele mediului. Integrarea socială înseamnă familiarizarea cu mediul, conformarea la cerințele și condițiile mediului și respectarea regulilor sociale.

Percepția socială a copiilor cu deficiențe nu este întotdeauna constantă și foarte favorabilă, ea variază de la o societate la alta, furnizând semnificații diferite, în funcție de cultura și de valorile promovate în respectiva societate. În acest context, cu atât mai mult, copilul diferit de ceilalți, se adaptează destul de greu la relațiile interpersonale și de aceea părinții trebuie să intervină și să joace rolul de tampon, de mediator între copil și persoanele străine.

Copilul învață să se integreze cucerind pas cu pas lumea complicată a regulilor umane, sociale, în timp ce fiecare pas îl transformă într-o personalitate tot mai complexă.

Când argumentăm despre dezvoltarea copilului special trebuie să ținem cont de faptul că aceasta este influențată de acțiunea și interacțiunea unei multitudini de factori dintre care amintim - familia prin stilul sau educațional, trăsăturile de personalitate ale copilului, grupul sau de prietenii, instituția școlară (personalul didactic și nedidactic) prin strategiile pe care le promovează în educație, grupul de covârșnici, precum și gradul și tipul de deficiență în cazul

copilului cu cerințe educaționale speciale. Cunoașterea mediului familial, crearea parteneriatului cu părinții, activitatea sistematică de descoperire a copilului, adecvarea strategiilor educaționale la particularitățile individuale și ale vârstei care reprezintă condiții necesare pentru eficiența activității instructiv educative în școli și pentru susținerea și dezvoltarea autonomiei copiilor. Aceste repere sunt folositoare în sprijinirea dobândirii autonomiei personale de către copilul deficient mintal pot fi valorificate în cadrul activităților de tip non-formal. Prin acestea se poate evidenția activitățile de tip non-formal care cu precădere permit participarea părinților și a altor specialiști împreună cu cadrele didactice pentru derularea activităților care să vină în modelare și sprijinul acestora și să muleze pe trebuințele de formare și dezvoltarea a deficientului mintal. Prin aura acestor activități, cadrele didactice pot observa și identifica stilurile parentale precum și pattern-urile familiale, care să le permită să deruleze și să ordoneze activități recuperatorii în mod eficient pe de o parte, și pe de o altă parte să îndrume membrii familiei și utilizarea strategiilor și metodelor adecvate care să vină în sprijinul copilului, în dezvoltarea personală și în dobândirea ei.

Dat fiind acest rol suplimentar de mediator, reacțiile părinților în fața unui copil cu deficiență capătă o importanță majoră – astfel, părinții pot reacționa prin supraprotecție, acceptare, negare sau respingere.

Astfel întâlnim în literatura de specialitate categoriile de părinți:

- a. Părinți echilibrați
- b. Părinți indiferenți
- c. Părinți exagerați
- d. Părinți autoritari/rigizi
- e. Părinți inconsecvenți

a. Părinții echilibrați au o atitudine matură plină de realism în tratarea situației, ajung rapid în stadiul de acceptare și își organizează viața încât să acorde atenție copilului cu cerințe speciale. Părinții echilibrați sunt calmi, cooperanți, stabili emoțional, își manifestă frecvent dragostea, au o atitudine de deschidere față de cei din jurul lor, le acordă atenție, tandrețe, atașament, își încurajează copii fără a abuza de un ton critic de pedepse, limitări sau amenințări, prin aceasta participând maxim la formarea autonomiei personale. În funcție de diagnostic și de prognosticul specialiștilor, aceștia vor găsi resursele necesare pentru a acționa, mai ales ca ei știu **ce** este necesar, **când** și **cum** trebuie oferit, **ce, cum, și cât de mult** se poate cere copilului aflat

într-o situație mai specială, cauzată de deficiența în care se află. Acești părinți joacă un rol important în mediarea relației dintre copil și mediul exterior, menținând prin comportamentul sau firesc un climat de încredere și de egalitate în sânul familiei și în societate. În cadrul unei familii echilibrate autonomia personală se formează din start, copilul având drepturi și obligații în egală măsură, în frație are relații de recitate și de egalitate cu frații și surorile sale, se regăsește pe același plan afectiv cu aceștia – prin urmare, dacă se simte egal în familie, el va ajunge să se simtă egal și în societate. Practic, familia deține cu desăvârșire rolul unui „laborator”, în care copilului cu deficiență i se oferă oportunitatea sigură și pozitivă de a-și găsi locul, de a experimenta situații de viață autonomă și de a se obișnui cu situația specială în care se află. În acest context, copilul se dezvoltă în condiții de armonie, stare de bine cu cei din jurul său și are șanse foarte mari să se integreze rapid și ușor în activitățile sociale de orice natură.

b. Părinții indiferenți reacționează prin lipsa de interes și nepăsare, lipsă de afecțiune, neimplicare în evoluția autonomiei personale și chiar respingerea copilului. Într-o mare proporție, acești părinți sunt reci, ostili, își ceartă copilul îl pedepsesc și îl ignoră. Prin argumentarea acestor dovezi evidente cu siguranță copilul cu nevoi speciale, se află într-un disconfort total și o lipsă mare de sprijin atunci și acolo unde el ar avea nevoie – rezultând o stangnare a exemplului de urmat sau chiar mai mult un regres educativ, emoțional și psihic. În aceste familii au loc frecvente conflicte, iar copilul este antrenat în disputele dintre părinți. În situațiile de eșec al copilului, părinții reacționează prin reproșuri și pedepse repetate, care duc la apariția sentimentului de neputință izolare, incapacitate, inutilitate a efortului de autonomie personală, alimentând sentimentul de inferioritate care va determina și alte neplăceri sau eșecuri, astfel instalându-se un cerc vicios în care principala **victimă** este copilul cu deficiență.

c. Părinții exagerați prezintă drept caracteristică de bază **supraprotecția** – acest comportament ajunge să împiedice copilul să-și dezvolte propriul control, autonomia personală, independența personală, inițiativa și respectul de sine, fiind o sursă de dependență. Frecvent „părinții respectivi, simtindu-se vinovați, devin exagerat de atenți, transformând copilul într-un individ dependent și solicitant de familie. Aceasta solicitare permanentă va genera reacții de nemulțumire și ostilitate din partea părinților, reacții care-l vor face pe copil nesigur. Pe acest fond, atunci când va fi confruntat cu solicitările vieții, el nu va fi capabil să le facă față, deoarece nu și-a format abilitățile de autonomie personală necesare cu ajutorul cărora să acționeze și să se apere.

d. Părinții autoritari au în general o voință puternică și manifestă tot o formă de hiperprotecție, controlându-și și direcționându-și copii într-o manieră dictatorială. Acești părinți stabilesc reguli care trebuiesc respectate fără prea multe explicații, iar copilul este transformat într-o marioneta, dirijat permanent, fără să poată să-și formeze autonomia personală, fără să poată să-și asume responsabilități și inițiative, și fără să-și dezvolte capacitatea de decizie și acțiune necesare în procesul de integrare socială. Uneori, autoritatea poate evidenția și atenția acordată copilului, și grija pentru o îndrumare corespunzătoare.

e. Părinții inconsecvenți – sunt cel mai adesea părinți instabili, nesiguri și incapabili de a opta ferm pentru o anumită atitudine în raport cu proprii copii. În alte situații, copilul este „pasat,” la diferiți membri ai familiei, fiind supus unor experiențe educative diferite, adesea contradictorii. Astfel, crescuți într-un mediu inconstant, lipsit de confortul afectiv stabil, copii devin nesiguri, rătașiți și ușor de influențat, fără formarea autonomiei personale de luarea deciziilor sau de hotărâre, fără a-și pune în valoare propria personalitate.

Activitățile de tip nonformal permit cadrelor didactice să atragă părinții în derularea acestora în calitate de parteneri, oferind suport și informații care trebuie să asigure acțiuni educative dincolo de activitatea propriu-zisă. Astfel părinții nu sunt simplii spectatori ai dobândirii, dezvoltării autonomiei personale a propriului copil, ci actori ce trebuie alăturați de ceilalți specialiști.

În fața sentimentului de culpabilizare, majoritatea părinților, adoptă cele cinci strategii de apărare -nevoia de reparație, supraprotecție, culpabilizarea celorlalți, refuzul de a accepta deficiența, nevoia de pedeapsă. Cel mai frecvent, părinții reacționează printr-o încercare de reparație a situației date, în fața dificultăților copilului, încearcă să găsească soluții cât mai bune, prin gesturi și cuvinte care să protejeze și să liniștească copilul, dând dovadă de multă generozitate și răbdare. O altă reacție frecvent întâlnită la părinți este cea de supraprotecție – în fața problemelor cu care se confruntă copilul se simte obligat să preia controlul total al existenței lui, afectând în mod semnificativ procesul de dezvoltare a autonomiei acestuia. În al treilea caz, părintele preferă să pozeze în victimă și să dezvolte o atitudine de abandonare a responsabilității îngrijirii și creșterii copilului cu deficiență prin identificarea de vinovați în rândul persoanelor din jur sau din altă parte. O altă soluție folosită de părinți pentru a se autoproteja este refuzul de a accepta deficiența-forma pasivă „anestezie,” sau activă - „normal,”responsabilități nereușite. Ultima strategie a părinților de apărare este reprezentată de nevoia de a fii pedepsiți-au impresia

ca au de plătit un tribut, că au o imensă datorie, că plătesc pentru o greșală personală, consideră problemele copilului ca fiind un sacrificiu cerut de divinitate pentru a-și dovedi credința.

Ameliorarea raporturilor părinte – copil, se face relativ ușor atunci când părinții știu să discrimineze comportamentele și să reacționeze într-un mod adecvat, respectiv când și cum trebuie să răspundă cerințelor copiilor lor. Învățarea acestei conduite de către părinți se dovedește a fi destul de dificilă, dar cu ajutorul persoanelor specializate (terapeuți, consilieri) și în cadrul unui program de intervenție și suport, vor depăși dificultățile.

În momentul începerii intervenției un rol foarte important îl joacă, analiza și proiectarea programelor educaționale raportate la specificul și particularitățile individuale ale copilului. Dobândirea acestor abilități, le va da posibilitatea unui comportament mai independent, ceea ce îi facilitează integrarea mai ușoară în grupuri mici puțin restrictive din școală sau comunitate.

Bibliografie:

Gherguț Alois, (2013), Sinteze de psihopedagogie specială, ediția III

Provocări în educarea copiilor cu nevoi speciale

*Prof. logoped dr. Claudia Doina GREC,
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș*

Motto: „Am cunoscut ființe care au investit ani
În părăsirea tuturor legăturilor, traversând păduri,
Râuri și munți. Pas cu pas, au încercat
Să iasă din pânza în care se simțeau captivi.
Câțiva au reușit. Pentru ei singurătatea
A fost câștigată la capătul unui drum greu,
Dar tu știai deja, fără să fi învățat,
Să practici fără efort marea Anestezie.
Să nu suferi, să nu simți, să nu te legi de nimic.
A fost alegerea ta poate dinainte de a te naște.
(Michèle Bromet-Camou, Anestezie)

Suntem diferiți dar egali, iar acceptarea, respectul, comunicarea, toleranța trebuie să fie prezente oriunde și oricând. Se crede că diferențele existente între indivizi ar fi rezultatul căilor alternative de dezvoltare și că nu ar fi rezultatul unui grad mai mic de evoluție. Accentul se pune pe faptul că fiecare copil este unic, la fel fiecare familie, fiecare cultură, ceea ce evidențiază că, de fapt suntem o combinație unică de aspecte pozitive, negative, de avantaje, dezavantaje în ceea ce privește propria noastră dezvoltare. De aici rezultă diversitatea umană (personalitate diferită, gândire diferită, diversitate culturală, fizică etc.), ceea ce „impune organizarea școlii după modelul diversității”(Gherguț, 2001, p.45).

Reușita școlară constituie o preocupare permanentă și complexă pe care cadrele didactice o întâlnesc în fiecare zi în activitatea instructiv-educativă. În ultimii ani se vehiculează faptul că, tot mai mulți elevi întâmpină dificultăți în adaptarea la viața școlară, nu dețin aptitudini pentru școlaritate sau datorită unor motive obiective (suprasolicitarea, supradimensionarea

conținuturilor învățământului, ritmuri diferite de învățare, specialiști insuficienți etc.) nu fac față conținuturilor programei școlare, nu reușesc să-și formeze competențe și capacități utile însușirii conținuturilor curriculare. Rămănerile în urmă la învățătură reprezintă o dovadă a slabului randament școlar și dacă nu sunt luate măsurile potrivite la timpul potrivit, următorul pas este eșecul școlar. Cauzele care se invocă pentru motivarea slabei rezultate școlare se pot referi direct la școală și la condițiile pedagogice, la climatul și mediul din care provine copilul sau la problemele medicale cu care se poate confruntă acesta.

Cadrele didactice specializate (psihopedagogul, psihologul, logopedul, profesorul de sprijin, kinetoterapeutul) alături de învățător sunt cei care trebuie să pregătească și să se asigure de reușita școlară a elevului, să prevină și să combată efectiv, nu doar formal, rămănerile în urmă și pierderile școlare. Asigurarea reușitei la învățătură este un fapt cu multiple semnificații și consecințe în creșterea nivelului de pregătire, educație și cultură a unui popor. Se impune astfel, accentuarea și ameliorarea permanentă a finalităților, eficienței și calității procesului de învățare, implicarea activă la toate nivelurile, pentru modernizare, intensificare și perfecționare, pentru valorificarea optimă a resurselor la care școala are acces.

Cunoașterea condițiilor care determină succesul sau insuccesul în activitatea de învățare, orientează activitățile cadrelor didactice, astfel încât acestea pot lua măsuri pentru creșterea capacității intelectuale și morale a copiilor sau pentru prevenirea sau înlăturarea eșecului școlar.

Identificarea la timp a dificultăților cu care se confruntă copilul, nivelul lui de dezvoltare în acele momente, sunt deosebit de importante, întrucât acestea se manifestă diferit pe parcursul dezvoltării. Manifestarea îndelungată a unor deficiențe sau persistența într-un mediu inadecvat pot avea consecințe în diverse domenii de funcționare, inclusiv cele care nu aveau nici o legătură cu problema originară, de exemplu problemele emoționale care pot fi precursori ai problemelor cognitive viitoare. Realizarea diferențiată și individualizată a predării-învățării, a intervențiilor corectiv-compensatorii de orice fel este utilă, oferind șanse de reușită fiecărui copil/elev. De asemenea colaborarea eficientă și cu tact cu familia copilului/elevului cu nevoi speciale poate să prevină atitudinea negativă a acestora față de obligațiile față de propriul copil și de școală.

În funcție de valorile individuale, de importanța grupului și de reprezentările sociale asupra rolului școlii, într-o societate putem identifica mai multe perspective în ceea ce privesc planurile de învățare. În primul rând identificarea și conturarea problemelor specifice de învățare,

unde întâlnim o varietate de dificultăți, începând cu preachizițiile din perioada preșcolarității și continuând cu citit-scrisul, calculul și raționamentul matematic. O altă perspectivă este cea de grup, unde relațiile copilului/elevului cu alți copii/colegi își pun amprenta asupra dezvoltării sale, de asemenea și modalitățile de rezolvare în grup a problemelor. Nu în ultimul rând perspectiva curriculară, care face referire la flexibilizarea curriculară, adaptarea la particularitățile de vârstă și potențialul fiecărui copil/elev, atractibilitatea și accesibilitatea, absolut necesare pentru progresul școlar al fiecăruia, completate de adaptarea mijloacelor de învățare specifice.

Orice copil/elev poate întâmpina dificultăți de învățare sau de adaptare școlară datorate unor cauze multiple, dependente sau nu de voia sa, însă școala are misiunea de a oferi fiecăruia șansa de a se pregăti și forma prin educație, fără discriminare și fără bariere care ar putea limita accesul la drepturile și obligațiile înscrise în normele vieții comunitare.

Cadrul didactic/ psihopedagogul/ specialistul în diverse terapii are un rol foarte important în pregătirea/ recuperarea-compensarea și integrarea școlară și socială a elevilor cu nevoi speciale, prin încurajarea de a-și dezvolta noi optici asupra activităților didactice/ terapeutice și noi responsabilități, care să favorizeze dezvoltarea personalității copiilor și incluziunii sociale a acestora.

Educația incluzivă. Analiză comparativă între sistemul de învățământ românesc și sistemul de învățământ italian

*Lector Univ. Dr. Sorina-Mihaela BĂLAN,
Universitatea Dimitrie Cantemir Târgu Mureș*

Din perspectiva politicilor educației incluzive, învățământul pentru copii cu cerințe educaționale speciale cunoaște evoluții semnificative în Europa. Țările Uniunii Europene, sunt adepte ale realizării educației conform principiului integrării persoanelor cu cerințe educaționale speciale.

Implementarea eficientă a educației incluzive implică pregătirea corespunzătoare a principalilor actori ai procesului educațional, un rol important având pregătirea cadrelor didactice, aceasta servind ca premisă fundamentală a politicilor incluzive.

Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Masteratul Anul I – Asigurarea Calității Învățământului a organizat în data de 22.11.2018, workshopul cu tema „Educația incluzivă. Analiză comparativă între sistemul de învățământ românesc și sistemul de învățământ italian”. Coordonatorii evenimentului au fost Prof. univ. dr. Elena-Adriana TOMULEȚIU și Lector univ. dr. Sorina-Mihaela BĂLAN.



Imagini. Participanți la workshopul „Educația incluzivă. Analiză comparativă între sistemul de învățământ românesc și sistemul de învățământ italian”, Universitatea Dimitrie Cantemir Tg.Mureș

Participanți. La această activitate au participat 95 profesori din cele două țări, iar invitații speciali din cele două țări sunt prezentați în schema de mai jos.



prof. Anișoara MOGA, Director CSEI Nr. 1; prof. Cristina MURVAI; cont. Luminița ANDONE; prof. Violeta ANDRIEȘ; prof. Mihaela Alexandrina MOLDOVAN; prof. Erika VIDA; prof. Carmen Vasilica PETRESCU; prof. Erzsebet MOLDOVAN; prof. Csilla PETERFFY.



Rocco Emanuele Daniele GUTTADAURO, IPSIA "G. Galilei" Caltanissetta, De Centre di Igiene E Anatomia; Candido VINCENZA, docente di Lingua Inglese E di Sostegno; Andrea RIZZI- Vice-dirigente Scolastico- Istituto Comprensivo „VIA MAR DEI CARAIBI” di Roma

Temele prezentate si dezbătute în cadru workshopului

1. „Rolul CSEI Nr. 1 in educatia incluziva din judetul Mures”. Autori: prof. Anișoara MOGA, prof. Cristina MURVAI, cont. Luminița ANDONE.



Secvențe din prezentarea Centrului Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 din Tg.Mureș

2. *Prezentazione Dell'Educazione Inclusive Nell' Istruzione Professionale Della Scuola Italiana.* Autor: Rocco Emanuele Daniele GUTTADAURO, IPSIA "G. Galilei" Caltanissetta, De Centre di Igiene E Anatomia.



Imagini de la prezentarea educației inclusive din Italia, Rocco Emanuele

3. *Importanța activității profesorului de sprijin, exemple de bună practică.* Autori: prof. Violeta ANDRIES, prof. Mihaela Alexandrina MOLDOVAN.

Atribuțiile și rolul profesorului itinerant și de sprijin într-o grădiniță/școală de masă

- Să colaboreze cu membrii comisiei din cadrul centrului județean de resurse și de asistență educațională CJRAE - în vederea evaluării și orientării școlare a elevilor cu dificultăți de învățare/deficiențe
- Să participe în timpul orelor de predare-învățare, la activitățile pe care le desfășoară în clasă educatorul/învățătorul/profesorul (în calitate de observator, consultant, coparticipant);
- Să desfășoare activități de tip terapeutic-cognitiv-ocupational;

1. UNITATEA DE ÎNVĂȚARE: ȘCOALA (19 de ore)

Detalii de conținut	Ob. de ref.	Activități de învățare	Activități de învățare adaptate**	Resurse	Evaluare/ Instrumente	Nr. de ore
1. Deșteaptă - te, român! de Andrei Mureșanu	1.1 1.2	-exerciții de citire explicativă -exerciții de analiză a semnificațiilor - discuții în grup - exerciții de memorare	**exerciții de identificare a litrelor cunoscute, **ex. de memorare după model a cel puțin 2 versuri,	Resurse materiale: tablou cu stema României, drapelul țării, portretele voievozilor - activitate frontală individuală	Observare sistematică Probă orală	2

Imagini din prezentarea activității profesorului de sprijin

4. *Prezentazione la diversita a la diffulta di inclusione per razza, reliugione ADHD, BES, DSA (GLI, GLH come si procede a favore dell inclusione),* Autor: Candido VINCENZA, docente di Lingua IngleseE di Sostegno;



Imagini de la prezentarea d-nei Candido VINCENZA

5. *Meloterapia si rolul acesteia în cazul elevilor cu CES.* Autori: prof. Erika VIDA, Carmen Vasilica PETRESCU.

- Ideea- 2015 –d-na prof. **Vida Erika**, Serbarea de sfârșit de an "Lumea copilăriei", **Akinwale Popoola Michael. A**, muzician din Nigeria
 - Activități care le fac plăcere copiilor și care dezvoltă abilitățile cognitive
- 2016- proiect prin **ASOCIAȚIA ȘANSE PENTRU TOȚI**
- Fundația **ORANGE** prin programul **SUSȚINE UN ONG - 16 djembe**
- 2017-2018- a fost implementat în școală



created with www.bubbl.us

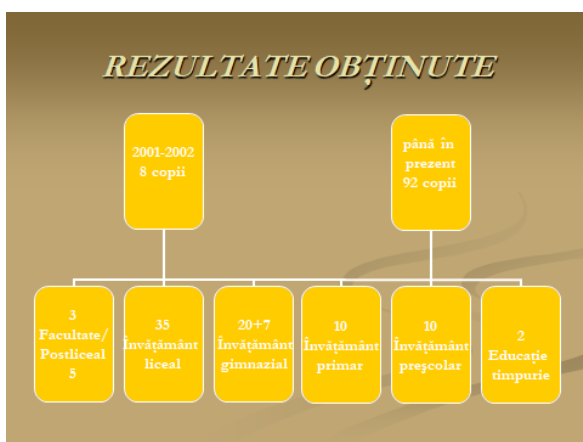
Imagini din prezentarea meloterapiei

6. *Dall'handicap ai bisogni educativi speciali: una svolta per l'inclusione*, Autor: Andrea RIZZI- Vicedirigente Scolastico- Istituto Comprensivo "VIA MAR DEI CARAIBI" di Roma



Prezentare Andrea RIZZI

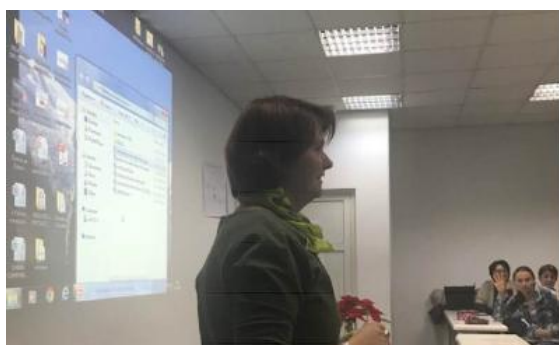
7. *Reabilitarea audio-verbală - factor de egalizare a șanselor și integrare în comunitate a copiilor hipoacuzici*. Autori: prof. Erzsebet MOLDOVAN, prof. Csilla PETERFFY



În final putem afirma că **diagnoza timpurie** a stărilor de handicap, inclusiv reabilitarea copiilor cu cerințe educative speciale, reprezintă un proces complex, cu caracter unitar, dinamic și de durată, a cărui finalitate este o **integrare reală** în mediul socio-cultural.



Să nu uităm că
"FIECARE INDIVID ESTE O FIINȚĂ UNICĂ, CU O ȘANSA UNICĂ DE A-ȘI URMA PROPRIUL DRUM, UNIC ÎN VIAȚĂ". (Martin Buber)



Imagini de la prezentarea privind Reabilitarea audio-verbală

În loc de concluzii

Pe lângă atmosfera caldă a evenimentului, feedbackul participanților a fost unul pozitiv: Impresionant; Antrenant; Multe lucruri de învățare; Personal bine pregătit; Sisteme de învățământ diferite; Implicare totală; Sensibilizare; Învățare; Plăcut; Folositor; Motivant- sunt cateva dintre cuvintele de apreciere.

Câteva dintre testimonialele participanților sunt redată mai jos.

„Copii au nevoie de ajutorul profesorilor indiferent de țara în care trăiesc”,

„În toate țările educația incluzivă are propriile sale deficiențe”,

„Realizarea acestui Workshop a fost o idee foarte bună, am învățat lucruri de care am să mă folosesc în cariera mea și aș vrea să particip cu drag la astfel de întâlniri”

„O activitate deosebită cu bogat mesaj teoretic, dar mai ales practic! Foarte interesant și binevenit în condițiile unei reforme educaționale adaptate la nevoi concrete din viață!”

„Fiecare are o singură viață, fiecare vrea să se realizeze în viață și să fie fericit. Să ne ajutăm reciproc ca să reușim. Mi-a părut bine că am avut ocazia să particip”

„A fost o zi interesantă cu multe informații utile, la care am participat cu plăcere. Nivel înalt, prezentări interesante.”

„Presentazioni molto interessanti con molte differenze tra l'inclusione nella scuola italiana e nella scuola rumena. Sorprendenti le attività con/per bambini con bisogni speciali.”
("Prezentări foarte interesante, cu multe diferențe în educația incluzivă între școala italiană și în școala românească. Surprinzătoare activitățile cu/pentru copiii cu nevoi speciale. "

„E stato un workshop molto interessante ed esaustivo, mi ha colpito la scuola rumena per bambini speciali molto complete e la dedizione dei suoi insegnanti. Complimenti” *("A fost un atelier foarte interesant și cuprinzător, am fost impresionat de școala românească pentru copii foarte speciali și dedicarea cadrelor didactice. Felicitări")*

„La lezione e' stata molto interessante e stimolante, sono stati esposti contenuti nuovi e interessanti. Sistemi di inclusione italiano e rumeno sono differenti. Ma hanno entrambi dei punti di forza che possono essere valorizzati.” *("Lecția a fost interesantă și stimulantă, au fost prezentate conținuturi noi și interesante. Sistemele de incluziune italian și român sunt diferite. Dar ambele sisteme au puncte puternice care pot fi îmbunătățite.")*

”Sunt foarte fericit pentru această lecție. Mulțumesc pentru această experiență!”

„La cosa molto bella delle cose che avete presentato e il lavoro tramite la musica, il teatro e le altre attività sensoriali. Avete strutture adeguate ai bisogni dei Bambini.” *("Apectul foarte*

frumos pe care l-ați prezentat, munca prin muzică, teatru și alte activități senzoriale. Aveți facilități adecvate pentru nevoile copiilor.")

În concluzie...

„A fost o experiență frumoasă. Apreciez și mai mult, acum, munca depusă de colegii mei care lucrează cu copii cu CES și mă bucur că avem persoane așa dedicate care luminează viețile copiilor.” (participant)

Rolul factorilor educativi în realizarea educației incluzive

*Prof. învă. Preșcolar Lucia POP,
Grădinița cu p.p. nr. 6, Structură Grădinița cu p.p. „Arlecchino” Târgu Mureș*

*... Eu sunt copilul. Tu ții în mâinile tale destinul meu.
Tu determini în cea mai mare măsură, dacă voi reuși sau voi eșua în viață!
Dă-mi, te rog, acele lucruri care să mă îndrepte spre fericire.
Educă-mă, te rog, ca să pot fi obinecuvântare pentru lume".*

(Din Child's Appeal, Mamie Gene Cole)

Centrarea atenției educaționale pe grupurile vulnerabile este un indiciu al nivelului de civilizație atins de o anumită societate și aceasta impune căutarea unor noi formule de solidaritate umană, fapt ce are o semnificație aparte în societatea noastră.

În concordanță cu Convenția pentru Drepturile Copilului și recurgând la principiul nondiscriminării, drepturile copiilor trebuie respectate indiferent de rasă, culoare, sex, limbă, religie, indiferent de originea lor națională, etnică sau socială, de situația lor materială, de incapacitatea lor, sau de altă situație.

Educația incluzivă are ca principiu fundamental - un învățământ pentru toți, împreună cu toți - care constituie un deziderat și o realitate ce câștigă adepți și se concretizează în experiențe și bune practici de integrare / incluziune. Programele de stimulare timpurie a dezvoltării reprezintă o etapă decisivă în realizarea obiectivelor educației pentru toți. Acestea au o influență determinantă asupra formării inteligenței, a personalității și a comportamentelor sociale. În pedagogia contemporană există o preocupare intensă pentru găsirea căilor și mijloacelor optime de intervenție educativă încă de la vârstele mici asupra unei categorii cât mai largi de populație infantilă.

Integrarea/ incluziunea poate fi susținută de existența unui cadru legislativ flexibil și realist, de interesul și disponibilitatea cadrelor didactice din școala de masă și din școala specială, de acceptul și susținerea părinților copiilor integrați, de implicarea întregii societăți civile, dar și de nivelul de relații ce se formează și se dezvoltă la nivelul clasei integratoare, care se bazează pe toleranță și respect față de copilul cu probleme.

Grădinița care îi receptează în colectivitatea sa pe copiii defavorizați și își determină intern, „direct și indirect” atitudinea față de aceștia este alcătuită din: educatoare, părinți, copii, iar la nivel extern, societatea cu numeroase instituții și diverși factori, media etc.

O condiție esențială pentru reușita acestor acțiuni comune ale celor trei factori activi din grădiniță este existența unor relații de înțelegere, constructive care se realizează prin atitudini deschise, prin disponibilitate, printr-un „pozitivism” specific ce se cimentează cu voință și convingere.

Educatoarea trebuie să cunoască deficiențele copiilor pe care îi va primi în grupă în scopul înțelegerii acestora și pentru a-și putea modela activitățile, în funcție de necesitățile copiilor.

Grupa în care va fi integrat copilul cu cerințe speciale va trebui să primească informații într-o manieră corectă și pozitivă despre acesta. Este foarte importantă sensibilizarea copiilor și pregătirea lor pentru a primi în rândurile lor un coleg cu dizabilități.

Sensibilizarea se face prin stimulări: crearea și aplicarea unor jocuri care permit stimularea unor deficiențe (motorie, vizuală, auditivă), ceea ce determină copiii să înțeleagă mai bine situația celor care au dizabilități; prin povestiri, texte literare, prin discuții, vizitarea/ vizita unor persoane cu deficiențe.

Primirea în grupă a copilului cu cerințe educative speciale, atitudinea față de el trebuie să păstreze o aparență de normalitate, copilul trebuind să fie tratat la fel cu ceilalți copii din grupă. Conduita și atitudinea educatoarei trebuie să demonstreze celorlalți copii că i se acordă preșcolarului cu dizabilități aceeași valoare ca și celorlalți, respectându-se principiul democratic al valorii egale.

Educatoarea trebuie să evite compătimirea, mila sau alte conduite inadecvate care pot semnifica de fapt devalorizarea copilului cu dizabilități. De aceea, trebuie să exprime aceleași așteptări și să stabilească limite similare în învățare, ca și pentru ceilalți copii din grupă. Ea trebuie să își asume rolul de moderator și să promoveze contactul direct între copiii din grupă și să direcționeze întrebările și comentariile acestora către copilul cu cerințe educative speciale. De asemenea, trebuie să încurajeze și să stimuleze ori de câte ori este nevoie pe aceștia, sădindu-le încrederea în forțele lor proprii, în propria reușită în acțiunile întreprinse, evidențiind unele abilități sau interese speciale lor în dezvoltarea și sprijinirea cărora trebuie implicate și familiile copiilor.

Copiii cu cerințe educative speciale integrați în programul grădiniței dispun de o bună colaborare între educatoare, părinți, psihologi (psihopedagogi) și profesorul logoped.

Părinții sunt parteneri la educație pentru că dețin cele mai multe informații despre copiii lor. Relația de parteneriat între părinți și grădiniță presupune informarea părinților cu privire la programul grupelor, la conținuturile și metodele didactice, dar presupune și ședințe cu aceștia și participarea lor la expoziții, drumeții, excursii, serbări, vizite, etc, în care sunt implicați copiii lor. Această relație a grădiniței cu părinții copiilor cu cerințe educative speciale este necesară și benefică, ea furnizând informațional specificul dizabilității preșcolarului, precum și date despre contextul de dezvoltare a acestuia. Părinții informează și despre factorii de influență negativă care ar trebui evitați (fobii, neplăceri, stimuli negativi, atitudini, care determină inhibarea / izolarea copiilor).

Angajarea și responsabilizarea familiei în educația copiilor este fundamentală pentru reușita participării în grădiniță. La orice copil, în mod particular la copiii cu dizabilități gradul de interes și de colaborare a părinților cu grădinița este cel mai adesea direct proporțional cu rezultatele obținute de copii. De aceea, putem afirma că familia este primul educator și are cel mai mare potențial de modelare.

Grădinița are rolul de a sprijini familiile să aibă încredere în resursele proprii, să facă față greutăților cu care ele se confruntă.

Educația părinților și consilierea au un rol important în integrarea copiilor cu afecțiuni de natură psihică, emoțională, ori de altă natură în grădiniță.

Comunicarea părinte – educatoare, sau chiar comunicarea părinte – copil, în contextul integrării copilului în instituția grădiniței asigură un anumit echilibru. Familiile dezorganizate au un mod caracteristic afectat de tiparul de comunicare, echilibrul familiei fiind sever tulburat de permanenta existență a conflictelor.

Familia este cea care poate influența copilul pe mai multe căi, iar rezultatele disfuncției familiale se situează între cei doi poli: hiperprotecție sau neglijare. În familiile echilibrate comunicarea între membrii acesteia decurge fără perturbări. Prin informare, părinții au descoperit cum să găsească și să aplice soluții eficiente în rezolvarea problemelor ridicate de copii.

Anul trecut am avut la grupa un copil cu deficiența de limbaj și comunicare, care a fost cuprins în activitatea de terapie logopedică desfășurată de profesorul logoped, educatoarea desfășurând în paralel o activitate susținută pentru:

- dezvoltarea/ exersarea auzului fonematic și a respirației verbale;
- dezvoltarea vocabularului uzual/ funcțional și exersarea comunicării;
- exersarea/ dezvoltarea psiho – motricității, motivației și afectivității.
- integrarea în colectivitate/ socializare

Metoda principală de lucru cu preșcolarii a fost exercițiul-joc de prevenire și corectare a tulburărilor de vorbire la preșcolari.

Prin exercițiu - joc copiii sunt atrași, interesați, participativi, preluând uneori “jocul” și în afara activităților organizate.

Exemplific prin câteva exerciții - joc: **Telefonul:** țrrr sau țrrrr.....; **greierele:** țrrrrsau cri, cri.....cri.....; **oprim caii:** brrr.....brr; **Cocoșul:** cucurigu!; etc.

Am organizat și desfășurat jocuri de exersare a pronunției corecte: „**Spune la fel ca mine**”, „**Să facem ca vântul, ca șarpele, ca albina.....**”, „**Ce se aude?**”, „**Cine vine?**”; jocuri de atenție și de organizare spațială: „Unde am așezat păpușa” etc; jocuri de analiză și sinteză mentală: „**Ghici cine lipsește**”, contribuind la dezvoltarea auzului fonematic, a aparatului fonator a deprinderilor de exprimare corectă, coerentă și expresivă la acești copii.

Organizarea cursului pentru părinți „Educați așa!” în cadrul Proiectului Național „Educația Părinților” s-a dovedit a fi un mod de informare educațională și de sprijin acordat părinților aflați în dificultate privind educația copiilor. Scopul acestui curs este de a îmbunătăți relațiile dintre părinți și copii, comunicarea intra-familială, deoarece aceasta este condiția dezvoltării sănatoase și armonioase a copilului, de a preveni unele probleme grave de educație și a unor probleme în comportamentul copilului, contribuind la schimbarea mentalității părinților și atitudinii lor față de copii ceea ce va determina educația corespunzătoare a acestora.

Pentru integrarea cu succes a copiilor cu dizabilități în învățământul de masă, în grupele obișnuite de copii sunt necesare:

- Existența unor centre de resurse, informare și comunicare;
- Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice în problematica CES;
- Adaptarea și flexibilitatea curriculum-ului (pre)școlar;
- Evaluarea progresului școlar al copiilor cu CES integrați în grădinițele obișnuite;
- Implicarea, încurajarea participării părinților, schimbul de informații, consilierea părinților în măsura solicitărilor și a necesităților, mobilizarea resurselor disponibile și competente.

Bibliografie:

1. Revista „Învățământul Preșcolar nr.3-4”, București 2005;
2. Revista „Învățământul Preșcolar nr.1-2”, 2006;
3. Revista „Învățământul preșcolar în mileniul III”, Editura Reprograph, Craiova 2005;
4. Ecaterina Vrasmas, „Introducere în educația cerințelor speciale”, Editura Credits, București 2004;
5. Traian Vrasmas, „Învățământul integrat și/sau incluziv”, Editura Aramis, București 2001;
6. Traian Vrasmas, „Școala și educația pentru toți” , Editura Miniped, București, 2004

Pas cu pas în educație

Prof. Maria REZI,

Primvicepreședinte a Sindicatului din Învățământ,,Spiru Haret” Mureș

O elevă de gimnaziu, de la o școală din mediul rural transmite autorităților locale și județene o scrisoare prin care trage un semnal de alarmă cu privire la problema abandonului școlar din comunitatea ei, abandon atât la sfârșitul ciclului primar, cât și la finele ciclului gimnazial, iar un număr și mai mare de elevi nu-și finalizează nici cele zece clase obligatorii, tineri care devin adulți fără a avea minimum de cunoștințe și nici pregătirea necesară pentru a se putea integra în societate.

Ea cere ca drepturile copilului să fie respectate în comuna unde locuiește.

Așa cum se arată și în scrisoare drepturile copilului nu prea sunt luate în considerare de nimeni: primar, viceprimar, comunitate locala, chiar și de unii profesori. În comunitățile rurale sunt în număr mare familiile cu mulți copii, fără venituri, familii monoparentale, copii cu unul sau doi părinți plecați la muncă în străinătate, lăsați în grija rudelor, astfel încât mulți copii nu au cum să ajungă undeva sus pe scara socială.

Nici părinții multor copii descriși în situațiile date nu au avut parte de egalitate de șanse în educație, ca urmare nu conștientizează că educația îi poate salva din situațiile uneori grave în care se află și ei și copiii lor.

Fiecare copil are un vis, fiecare om are un vis în ceea ce privește viața sa și mai apoi cariera sa. Multor copii li s-a luat șansa până și de a visa. Foarte mulți copii minori sunt luați de pe băncile școlii și sunt puși la muncă, chiar dacă aceștia vor să studieze; întâlnim cazuri de părinți care lucrează cu ziua și copii care sunt lăsați în grija fraților mai mari.

Un procent mare din copiii din mediul rural au o capacitate incredibilă de învățare, dar le este luată șansa de a studia, astfel că devin „maturi” înainte de vreme, încep munca la o vârstă foarte fragedă, neștiind ce e copilăria, își întemeiază familii, devin părinți prea devreme, pierzându-se și ei, la rândul lor în sistemul inegalității șanselor la educație, la dreptul la muncă, indiferent că sunt fete sau băieți, dar inegalitatea e mai accentuată în rândul fetelor.

Persoanelor crescute în mediul rural, nu doar de sex feminin, li se induce încă din timpul copilăriei un tip de comportament, de dezvoltare și de formare, astfel de multe ori,

involuntar, și chiar cutumar nerespectându-se, din lipsa educației și a informării, dreptul la educație, la formare profesională prevăzut, nu doar de lege, ci și de evoluție firească a celor vizați.

Lipsurile financiare, lipsa de cultură educațională, pur și simplu lipsa de educație și de consiliere (sau de multe ori refuzul posibilității de consiliere) conduc la tabloul pe care, azi, satul românesc ni-l oferă. În mediul rural lipsesc învățătorii de sprijin, psihologii, psihologi care nu pot face față unui număr mare de elevi de care răspund logopezii etc.

Dacă mai adăugăm și faptul că fetele, femeile sunt mai vulnerabile, neavând suportul stabil al unui loc de muncă, care să facă posibilă independența economică, atunci și din acest punct de vedere avem un tablou care nu are cum să ne placă și nici să ne plaseze în lumea secolului XXI !

Această problemă am dezbătut-o în mai multe contexte, venind și cu câteva soluții viabile.

Cunoscând bine activitatea școlilor incluzive și foarte bine cea a alternativei step by step se pot înființa școli în mediul rural al alternativei, unde se pot integra foarte bine și elevii cu nevoi speciale, dar și cei care provin din medii defavorizate.

Fără a avea pretenția că vin cu toate argumentele, iată doar câteva dintre ele:

- elevii care ar trebui școlarizați în centrele de educație incluzivă, ar putea urma școala în clasele alternativei și integrați foarte bine în învățământul de masă.

De ce această alternativă?

Voi încerca să aduc doar câteva argumente.

Step by Step este o metodă alternativă de educație care promovează metode de predare - învățare centrate pe copil și pe implicarea familiei.

În România, sistemul de educație Step by Step este recunoscut de Ministerul Educației, fiind aplicat din 1994 în grădinițe și școli publice, funcționând cu succes și în județul nostru. Deși trece prin stadii de dezvoltare tipice, fiecare copil este unic, crește și se dezvoltă într-un ritm propriu și este dependent de ceilalți în privința dezvoltării emoționale și cognitive, prin interacțiune socială.

Educatorii și învățătorii care aplică programul Step by Step urmează sesiuni de formare în cadrul cărora învață cum să folosească principiile Step by Step, cum să dobândească o atitudine de respect față de copil și cum să comunice și să lucreze cu familiile copiilor, adesea

invitate la clasă, astfel încât să construiască un parteneriat real. Predarea în cadrul programului Step by Step se face respectând curriculum-ul național pentru învățământul primar. Programul zilnic este de opt ore și se desfășoară sub îndrumarea a două învățătoare la fiecare clasă, una din ele este recomandat să posede cunoștințe de predare la clasele inclusive, de ce nu chiar învățător de sprijin.

Învățarea are loc într-un mediu educațional plăcut, în săli de clasă cu mobilier modular și cu o dotare materială deosebită. Procesul instructiv - educativ se bazează pe aplicarea metodelor moderne și pe formarea la copii a deprinderilor de muncă independentă. Acestea se dezvoltă cu precădere în cadrul centrelor de activitate, specifice acestei alternative educaționale. Sistemul de educație Step by Step aplică predarea integrată a materiei. Scopul este să abordeze toate aspectele dezvoltării ca pe un întreg și nu ca pe fragmente disparate. Astfel, dascălii care aplică programul Step by Step grupează materiile din programa școlară în teme unice, care le permit copiilor să vadă legăturile dintre diversele materii. Mai mult, procesul de predare -învățare în programul Step by Step trebuie să includă elaborarea de proiecte, învățarea prin descoperire, muncă în echipă, discuții de grup, excursii pe teren, invitați în clasă - adeseori părinți. Predarea tematică din învățământul alternativ și, implicit, din programul Step by Step, este de fapt transdisciplinaritatea din învățământul tradițional, termen pe care se pune tot mai mult accent în discursurile despre predarea modernă.

În programul Step by Step, elevul este apreciat pentru ceea ce știe, fiind valorizate calitățile sale, cunoștințele dobândite și aptitudinile, priceperile și deprinderile de care dă dovadă. Se încurajează relațiile de cooperare între copii, concurența nefiind considerată ca fiind constructivă pentru vârsta școlară mică. Astfel, fiecare copil este apreciat și încurajat, având convingerea că este „bun la ceva”. Scopul programului Step by Step este să îi pregătească pe copii pentru viață, ceea ce presupune și să îi învețe să învețe. În aceste condiții, munca individuală reprezintă un aspect important al programului Step by Step, deoarece copilul învață astfel să își asume alegerile, să lucreze independent și învățând să fie responsabil, pregătindu-se de fapt pentru viitor. La toate acestea se mai adaugă și o masă gratuită, care motivează frecvența la școală.

Toate aceste argumente și altele desigur, sunt valabile și în mediul urban și rural, dar cred că mediul rural, la această oră, are nevoie de o mai mare atenție.

Un alt argument ,care se alătură la spusele elevei și argumentelor expuse de mine, sunt și observațiile recente a Curții de Conturi, care arată printre altele realitatea dură din sistemul educațional. Sunteam printre țările cu cea mai mare rată a abandonul școlar. Aproape 20% părăsesc sistemul educațional, deși obligativitatea este de 11 ani.

Trebuie să ținem cont și de faptul că în mediul rural există un procent semnificativ de elevi, până la 52% din totalul elevilor la nivel național, care nu au acces la varianta digitală a manualelor școlare.

Sunt mult, mult mai multe argumente care să susțină învățământul rural.

Iată de ce susțin spusele elevei și ca mine cred că sunt mulți.

Integrarea în colectivul clasei a elevilor cu CES - modalități eficiente



*Prof. înv. primar- Anisia Elena JUCAN,
Liceul Teoretic,, SAMUIL MICU"- SĂRMAȘU*

A fi diferit înseamnă a nu fi în conformitate cu majoritatea, cu norma, cu regula, ceea ce a condus implicit la un tip sau altul de sancțiune simbolică la nivel social. Începând cu anii '80, diferența a devenit o temă centrală în domeniul educației. În anii '90, Consiliul Europei a lansat sloganul "Toți diferiți, toți egali!" în cadrul unei campanii cu obiective centrate pe lupta împotriva rasismului, xenofobiei, antisemitismului și intoleranței. În societatea modernă "de egali și diverși", aflată sub semnul dialogului, al comunicării, al acceptării și al căutării alterității, acceptarea diferenței devine un obiectiv important al educației. Tot mai frecvent se vorbește astăzi despre personalizarea educației, ca demers de valorificare a diferenței, a caracteristicilor individuale prin sprijin specific și promovare a individualității în contextul comunității.

Din perspectiva acceptării diferenței și a promovării drepturilor egale, integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă a devenit o politică educațională explicită, solicitată și justificată de diferite "grupuri de interes": decidenți politici – consideră această integrare un mod de promovare a abordării globale a dezvoltării personalității copiilor și o măsură de respectare a dreptului egal la o educație de calitate; societate – privește integrarea ca modalitate de recunoaștere a drepturilor fiecărui individ într-o societate pluralistă; părinți – speră că integrarea aduce acceptarea și respectarea drepturilor la o educație de calitate pentru copiii lor, indiferent de caracteristicile de dezvoltare ale acestora; copiii cu CES – percep integrarea ca asigurarea unui "spațiu sigur" pentru a fi egali cu ceilalți; școală – abordează această soluție ca mod de deschidere către comunitate și de dezvoltare a respectului pentru diversitate.

Întâlnim peste tot în jurul nostru oameni cu deficiențe. Ei sunt percepuți diferit, perceperea lor socială nefiind întotdeauna constantă, variind de la societate la societate, furnizând semnificații diferite, în funcție de cultura și de valorile promovate. Mulți oameni au reticențe față de persoanele cu deficiențe, deoarece au o concepție greșită despre ele. Trebuie

însă să înțelegem că sunt niște oameni la fel ca ceilalți, fiind produsul unic al eredității lor și al mediului.

Copiii cu C.E.S. pot prin joc să-și exprime propriile capacități. Astfel copilul capătă prin joc informații despre lumea în care trăiește, intră în contact cu oamenii și cu obiectele din mediul înconjurător și învață să se orienteze în spațiu și timp. Datorită faptului că se desfășoară mai ales în grup, jocul asigură socializarea. Jocurile sociale sunt necesare pentru persoanele cu handicap, întrucât le oferă șansa de a juca cu alți copii, orice joc având nevoie de minim două persoane pentru a se desfășura. Jocurile trebuie însă să fie adaptate în funcție de deficiența copilului.

Formele de integrare a copiilor cu C.E.S. pot fi următoarele: clase diferențiate, integrate în structurile școlii obișnuite, grupuri de câte doi-trei copii deficienți incluși în clasele obișnuite.

Integrarea școlară exprimă atitudinea favorabilă a elevului față de școala pe care o urmează; condiția psihică în care acțiunile instructive-educative devin accesibile copilului; consolidarea unei motivații puternice care susține efortul copilului în munca de învățare; situație în care copilul sau tânărul poate fi considerat un colaborator la acțiunile desfășurate pentru educația sa.

În școală, copilul cu tulburări de comportament aparține de obicei grupului de elevi slabi sau indisciplinați, el încălcând deseori regulamentul școlar. Din asemenea motive, copilul cu tulburări de comportament se simte respins de către mediul școlar (educatori, colegi). Ca urmare, acest tip de școlar intră în relații cu alte persoane marginalizate, intră în grupuri subculturale și trăiește în cadrul acestora tot ceea ce nu-i oferă societatea.

Copiii cu C.E.S. au nevoie de un curriculum planificat diferențiat, de programe de terapie lingvistică, de tratament logopedic specializat, de programe specifice de predare-învățare și evaluare specializate, adaptate abilităților lor de citire, scriere, calcul, de programe terapeutice pentru tulburări motorii

Dezideratul actual al societății în care trăim este acela de a oferi posibilitatea fiecărui individ de a-și găsi locul în care să se simtă util din punct de vedere personal , dar și social.

Copiii cu cerințe educaționale speciale au nevoie poate mai mult decât ceilalți elevi de susținerea grupului social. Pentru că au stima de sine scăzută, acești copii au nevoie de încurajare și apreciere. Din păcate, au probleme cu ritmul de învățare și cu puterea de concentrare. Au rămas în urma colegilor lor și de aceea nu au încredere în forțele proprii și nici nu pricep bine cunoștințele noi. Trebuie să ne străduim să le descoperim aptitudinile și să le valorificăm pentru

a-i ajuta să se facă utili și apreciați. Astfel, vom reuși să le creăm motivație pentru învățare și să îi sprijinim în procesul de recuperare școlară și de adaptare socială. Poate, cele mai eficiente căi de integrare a copiilor cu C.E.S. sunt activitățile extracurriculare. De la serbări școlare, vizionări de spectacole, vizite, drumeții, excursii și organizare sau participare la expoziții la concursuri școlare, cercuri pe obiecte sau excursii de studii, toate activitățile extracurriculare favorizează interacțiunea grupului de elevi, creează premisele unor bune raporturi cu comunitatea, cu părinții și cu organizațiile nonguvernamentale. Ele sunt componente educaționale valoroase și eficiente dacă se asigură conținuturi și forme de desfășurare care să producă atractivitate, plăcere și satisfacție. Activitățile extracurriculare pot fi desfășurate în școală sau în afara ei . Ele au două componente aflate în raporturi complementare: o componentă intelectuală care antrenează capacitatea de creație, dorința de autoafirmare și o componentă distractivă, de loisir, destinată asigurării unei atmosfere destinsă, precum și captării interesului față de respectiva activitate. Din categoria activităților extracurriculare mă opresc asupra parteneriatelor educaționale. Acestea, prin multitudinea activităților pe care le presupun, contribuie la îmbunătățirea comportamentului elevilor, la respectarea normelor de conviețuire în grup, la stimularea încrederii în forțele proprii, la conturarea ideii că fiecare are rolul și locul lui în cadrul grupului, că avem nevoie unii de alții și grupul poate evolua doar prin contribuția comună. Parteneriatele educaționale vin în sprijinul eforturilor noastre de integrare a copiilor cu C.E.S. și reprezintă o alternativă de dezvoltare a personalității acestora.

. Activitățile extracurriculare se bazează pe participarea benevolă a copiilor, în funcție de modul în care le-a fost captat interesul pentru respectivele activități. În același timp, aceste activități puntează ideea că nu doar individul este important, ci contribuția grupului, cu întregul său corolar de contribuții socioculturale.

La școala noastră am desfășurat mai multe parteneriate educaționale în care am fost direct implicați eu, elevii mei și părinții acestora. Un impact deosebit l-a avut parteneriatul „Școala părinților”. Scopul acestui parteneriat se referă la stabilirea unei bune relații de colaborare între cadrele didactice prin activități realizate în comun în beneficiul elevilor, părinților, profesorilor, comunității.

Parteneriatele educaționale vin în sprijinul eforturilor noastre de integrare a copiilor cu C.E.S. și reprezintă o alternativă de dezvoltare a personalității acestora. De fapt, dacă am face o analogie, educația integrată ar putea fi considerată tot o formă de învățământ alternativ, ca și

alternativele step-by-step, Montesori sau Waldorf, evident cu specificul de rigoare. Partea comună cea mai ușor de sesizat este rolul și statusul profesorului în relația cu elevul, și modul de abordare dinamic și cooperant al sistemului de învățământ. Într-adevăr, există și foarte multe dificultăți în procesul de integrare, pornind de la mentalitate și ajungând la dotările necesare dar, după cum am menționat, totul este posibil cu răbdare, bunăvoință și încredere în forțele nelimitate ale ființei umane, în speță ale copiilor.

O caracteristică specială a acestor copii „în pericol de excludere” o constituie faptul că posibilitățile lor nu sunt în concordanță cu nivelul obișnuit al așteptărilor față de copii. Ei nu se adaptează cu ușurință și nu pot obține succese în cadrul sistemului educațional tradițional. (Nu reușesc la examenele de capacitate sau bacalaureat, nu reușesc să obțină diplome). În spatele acestor probleme, stă desigur și nivelul lor inefficient de funcționare a proceselor cognitive, agravat de faptul că nici în cadrul familiei și nici în școală, ei nu beneficiază de o stimulare cognitivă corespunzătoare. Deficitul cognitiv apărut în urma educației necorespunzătoare este totuși reversibil și poate fi compensat chiar și în cazul unor tulburări organice, cu condiția ca potențialul copilului să fie activat în mod corespunzător. Toate aceste corecturi se pot realiza în cadrul școlii de masă și al familiei, cu ajutorul programelor de dezvoltare cognitivă.

Bibliografie:

1. Cerghit, I., „*Metode de învățare*”, (1999), E.D.P., București.
2. Gherguț, A., *Sinteze de psihopedagogie specială*, (2007) Editura Polirom, București.
3. Nicoara V. F., Revista „*Învățământul primar*” nr. 2-3, (2003), Editura Miniped, București.
4. Șchiopu, U., (1976), *Probleme psihologice ale jocului și distracțiilor*, Editura Didactica și Pedagogică, București.
5. Verza, E., „*Omul, jocul și distracția*”, (1978), Editura Șt. și Enc., București.

Formarea și dezvoltarea profesională continuă a personalului didactic în contextul educației incluzive

Lector .univ.dr. Ioan MOLDOVAN,

Universitatea Dimitrie Cantemir Tîrgu Mureș

Lector .univ.dr. Sorina-Mihaela BĂLAN,

Universitatea Dimitrie Cantemir Tîrgu Mureș

Introducere

Preocupările legate de incluziunea socială și educațională a persoanelor cu CES s-a declanșat în anii 1960, când s-a pus pentru prima dată problema organizării unei educații adaptate posibilităților și nevoilor persoanelor cu CES (adică educație specială), în sistemul obișnuit de învățământ.

Având în vedere reglementările metodologice, numărul crescând al elevilor cu CES integrați în învățământului de masă se impune perfecționarea cadrelor didactice în acest domeniu, al incluziunii.

Din informațiile culese de pe teren, în anul școlar 2017-2018, la nivelul județului Mureș sunt trei Centre Scolare de Educație Incluzivă, având arondați 5 profesori de sprijin la CSEI Nr.1, 13 profesori de sprijin la CSEI Nr.2 și 3 profesori la CSEI Nr.3 Reghin, total 21 profesori de sprijin.

Atribuțiile profesorului itinerant și de sprijin

a) colaborează cu comisia internă de expertiză complexă din unitatea de învățământ special în vederea preluării informațiilor privind evaluarea și planul de servicii individualizat al copilului/elevului cu CES integrat în învățământul de masă;

b) colaborează cu toate cadrele didactice din unitatea de învățământ în care este înscris copilul/elevul în vederea realizării unei integrări școlare eficiente și a punerii în aplicare în mod unitar a planului de servicii individualizat;

c) elaborează și pune în aplicare planul de intervenție personalizat realizat pe baza planului de servicii individualizat, în parteneriat cu membrii echipei multidisciplinare;

d) realizează adaptarea curriculară în parteneriat cu cadrele didactice de la grupă/clasă;

e) monitorizează aplicarea programelor curriculare adaptate și evaluează, în parteneriat cu cadrele didactice de la grupă/clasă, rezultatele aplicării acestora;

f) realizează materiale didactice, instrumente de lucru și de evaluare specifice în colaborare cu cadrele didactice de la grupa/clasa în care sunt elevi cu CES;

g) participă, în timpul orelor de predare-învățare, la activitățile care se desfășoară în clasă;

h) participă la activitățile educative școlare și extrașcolare din grupă/clasă în calitate de observator, consultant, coparticipant;

i) desfășoară activități de stimulare cognitivă individuală sau în grup;

j) realizează evaluări periodice și reprojecțiază programul de intervenție personalizat în funcție de rezultatele obținute;

k) consiliază părinții/tutorii copiilor/elevilor care beneficiază de serviciile de sprijin și colaborează cu aceștia;

l) la cererea părinților/tutorilor și/sau a cadrelor didactice poate recomanda evaluarea și orientarea școlară de către comisia din cadrul CJRAE/CMBRAE a tuturor acelor copii/elevi care au dificultăți de învățare și nu beneficiază de servicii educaționale de sprijin

Necesitatea educației incluzive. Declarația de la Salamanca

La Salamanca a fost adoptată viziunea asupra educației incluzive și au fost făcute recomandări care au rămas de referință pentru UNESCO și întreaga comunitate internațională, în toată perioada ulterioară:

- *„Școlile trebuie să includă în procesul de învățământ toți copiii, indiferent de condițiile fizice, intelectuale, sociale, emoționale, lingvistice sau de altă natură ale acestora”.*
- *„Persoanele cu cerințe educaționale speciale trebuie să aibă acces în școlile obișnuite, care trebuie să se adapteze unei pedagogii „centrate pe copil”,*
- *„Școlile obișnuite, cu orientare incluzivă, sunt cele mai utile mijloace de combatere a atitudinilor discriminatorii, creând comunități primitoare, construind o societate incluzivă și oferind educație pentru toți; mai mult, ele furnizează o educație utilă pentru majoritatea copiilor, cresc eficiența și în ultimă instanță rentabilitatea întregului sistem educațional” (declarație, art.3). Principiul fundamental al școlii incluzive este acela că toți copiii trebuie să învețe împreună, oricând acest lucru este posibil, indiferent de dificultățile pe care le au sau de diferențele dintre aceștia.*

Școala incluzivă trebuie să recunoască și să reacționeze la diversele cerințe ale elevilor, armonizând, pe de o parte stiluri și ritmuri diferite de învățare, iar, pe de altă parte să asigure o educație de calitate pentru toți, prin programe de învățământ adecvate, bună organizare, strategii de predare, folosirea optimă a resurselor și parteneriatul cu ceilalți membri ai comunităților în care funcționează.

Trebuie să se asigure un continuum al sprijinului și serviciilor oferite pentru cerințele speciale în fiecare școală.”

Declarația de la Salamanca specifică mențiuni importante cu privire la **formarea personalului didactic – în contextul educației incluzive:** „Pregătirea corespunzătoare a întregului personal didactic constituie un element determinant în promovarea trecerii către școlile incluzive. În plus, este tot mai recunoscută importanța încadrării de profesori din rândul persoanelor cu dizabilități, care servesc drept modele pentru copiii cu dizabilități” (art. 40, p 27). Pentru școală nu sunt importante dizabilitățile copilului ci abilitățile sale, potențialul său individual și capacitatea sa de adaptare și de învățare.

Scopul educației speciale și special integrate este învățarea, educarea, reabilitarea, recuperarea, adaptarea și integrarea școlară, profesională și socială a copiilor/elevilor/tinerilor cu cerințe educaționale speciale sau alte tipuri de cerințe educaționale.

Profesor itinerant și de sprijin este cadrul didactic cu studii superioare în domeniul psiho-pedagogic care desfășoară activități de învățare, stimulare, compensare și recuperare cu persoanele cu CES integrate în unitățile de învățământ de masă în colaborare cu toți factorii implicați.

Cursul postuniversitar „Profesor de sprijin pentru persoanele cu nevoi speciale”

Universitatea Dimitrie Cantemir Tg.Mureș este preocupată să promoveze relații de colaborare pe termen lung cu așezăminte, instituții de învățământ, fundații din România și din alte țări, pentru schimburi de experiență privind conținuturile curriculare, sistemele pedagogice de învățământ teoretic și practic, schimburi de informații și de experiență la nivel de studenți și cadre didactice.

De asemenea, în cadrul Universității, prin Departamentul de Formare Profesională și Studii Postuniversitare, se organizează cursul postuniversitar **„Profesor de sprijin pentru persoanele cu nevoi speciale”**, cu o durată de 300 ore.

Cursul se adresează absolvenților de învățământ superior, cu diplomă de licență, profesorilor itineranți și de sprijin, cadrelor didactice, care activează în învățământul normal, special, integrat, asistenților sociali, persoanelor angajate în instituții/organizații care au ca obiectiv educația sau sprijinirea integrării sociale a persoanelor cu nevoi speciale, acumularea de credite profesionale transferabile.

La finalul cursului, absolvenții obțin 30 de credite transferabile, care se pot echivala cu credite profesionale transferabile. Echivalarea creditelor profesionale transferabile se face de către comisia constituită la nivelul fiecărei unități de învățământ, conform OMECTS 5562/2011 pentru aprobarea Metodologiei privind sistemul de acumulare, recunoaștere și echivalare a creditelor profesionale transferabile.

Cursul se finalizează cu un examen de certificare a competențelor profesionale, absolvenții obținând un Certificat de Atesare a Competențelor Profesionale însoțit de Suplimentul descriptiv, emise de Ministerul Educației Naționale, conform Legii Educației Naționale nr. 1/2011.

Scopul cursului: obținerea de competențe necesare activității de învățare, stimulare, compensare și recuperare a persoanelor cu cerințe educaționale speciale, integrate în unitățile de învățământ.

Competențe obținute:

- Utilizarea adecvată în comunicarea profesională a conceptelor, metodelor și instrumentelor specifice evaluării psihologice (individuală, de grup și organizațională);
- Identificarea și descrierea teoriilor și mecanismelor psihice ce vizează comunicarea;
- Explicarea și interpretarea faptelor și teoriilor utilizând cunoștințe de bază din domeniu, precum și observații și informații obținute în mod propriu;
- Interpretarea rolului comunicării în activitatea profesională și explicarea diferitelor tipuri și metode de comunicare;
- Elaborarea strategiei/ strategiilor de intervenție în vederea rezolvării problemelor grupului țintă;
- Implementarea planului de intervenție la nivel de individ / grup / organizație, adaptat nevoilor specifice ale clientului, monitorizarea și evaluarea intervenției;
- Identificarea feedback-ului oferit de subiectul/grupul țintă și determinarea măsurii în care comunicarea cu acesta a fost eficientă;

- Construirea unei relații de comunicare adaptată la caracteristicile psihologice și la nevoile beneficiarului.

Disciplinele studiate în cadrul cursului

- Psihopedagogia persoanelor cu CES
- Psihopedagogia intervenției timpurii
- Teoria și metodologia curriculum-ului
- Management educațional
- Metode și tehnici de cunoaștere a persoanelor cu CES
- Terapii corectiv-compensatorii la persoanele cu CES
- Teoria predării și învățării în educația incluzivă
- Metode și tehnici de terapie a limbajului și dezvoltarea vorbirii
- Consilierea familiei și orientarea vocatională a persoanelor cu CES
- Practică de specialitate

Situația privind absolvenții cursului postuniversitar „Profesor de sprijin pentru persoanele cu nevoi speciale”

În tabelul de mai jos (Tabel 1) este prezentată evoluția numărului de absolvenți pentru cursul postuniversitar Profesor de sprijin pentru persoanele cu nevoi speciale, în perioada 2015-2018.

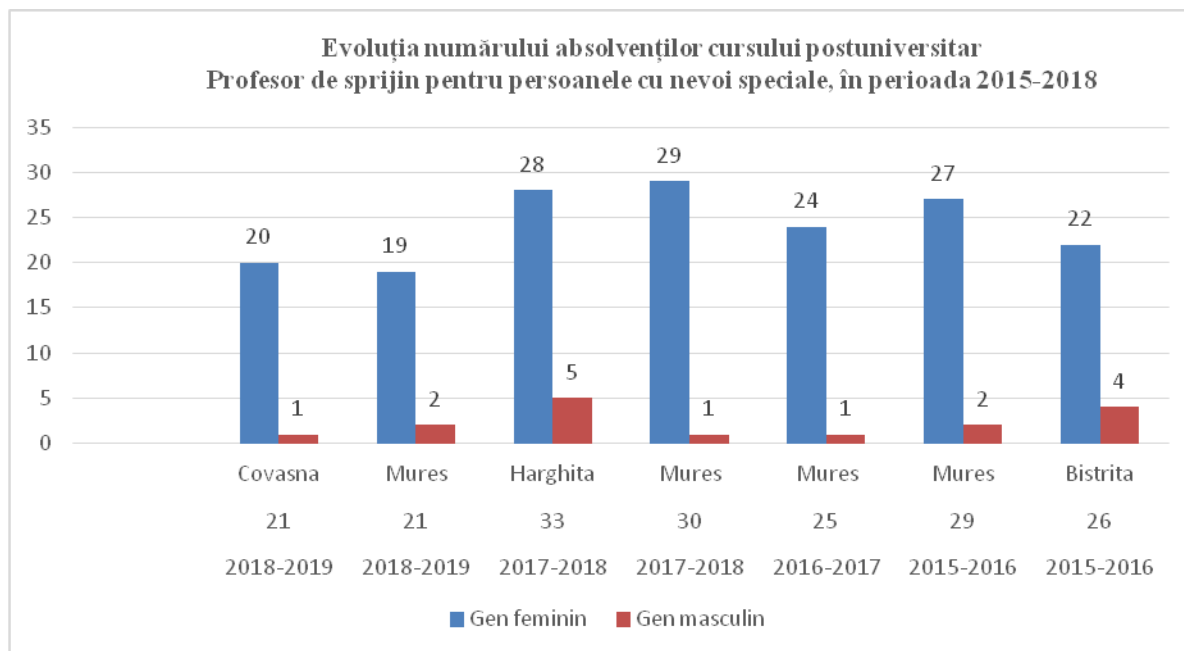
Tabel 1. Evoluția numărului absolvenților cursului postuniversitar

Profesor de sprijin pentru persoanele cu nevoi speciale, în perioada 2015-2018

An universitar	Nr. participanti	Judet	Gen feminin	Gen masculin
2018-2019	21	Covasna	20	1
2018-2019	21	Mures	19	2
2017-2018	33	Harghita	28	5
2017-2018	30	Mures	29	1
2016-2017	25	Mures	24	1
2015-2016	29	Mures	27	2
2015-2016	26	Bistrita	22	4
TOTAL	185		169	16

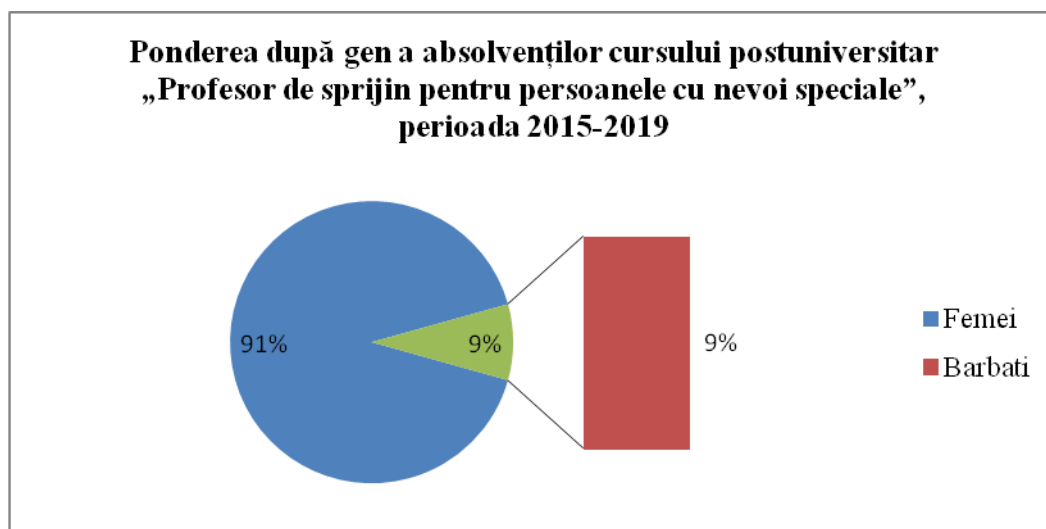
Sursa: Departament Formare Profesională si Programe Postuniversitare, Universitatea Dimitrie Cantemir, Tîrgu Mureș. Date interne.

Evoluția absolvenților cursului postuniversitar Profesor de sprijin pentru persoanele cu nevoi speciale, în perioada 2015-2018, este prezentată si în graficul de mai jos.



Grafic1. Evoluția numărului de absolvenți a cursului postuniversitar „Profesor de sprijin pentru persoanele ci nevoi speciale”, perioada 2015-2018

Sursa: Universitatea Dimitrie Cantemir Tîrgu.Mureș



Grafic 2. Repartizarea cursanților după gen a absolvenților cursului postuniversitar „Profesor de sprijin pentru persoanele ci nevoi speciale”, perioada 2015-2018.

Sursa: Universitatea Dimitrie Cantemir Tîrgu Mureș.

Din analiza situației prezentate rezultă următoarele:

➤ În total au fost înscrise 185 persoane la cursul de formare, din patru județe: Mureș, Harghita, Bistrița și Covasna. Evoluția pe județe este prezentată în **tabelul 1**. *Evoluția numărului absolvenților cursului postuniversitar „Profesor de sprijin pentru persoanele cu nevoi speciale”, în perioada 2015-2018*. Se remarcă interesul cadrelor didactice din județele Mureș și Harghita, pentru acest program de formare.

➤ De asemenea, ponderea ce mai mare a cursanților este de gen feminin, dintre cei 185 absolvenți doar 9 % au fost bărbați.

Concluzii și recomandări

Implementarea eficientă a educației incluzive implică pregătirea corespunzătoare a principalilor actori ai procesului educațional, un rol important având pregătirea cadrelor didactice, aceasta servind premisa fundamentală a politicilor incluzive.

Incluziunea socială și educațională a persoanelor cu CES se realizează în unități de învățământ de masă. Pentru integrarea eficientă a persoanelor cu CES este necesară crearea unor servicii de sprijin specializate în asistența psihopedagogică de care să beneficieze copiii/elevii/tinerii integrați, precum și a unor servicii de consultanță pentru cadrele didactice din școala incluzivă, ceilalți elevi, familie și comunitate. Serviciile specializate necesare pentru realizarea incluziunii copiilor cu CES sunt asigurate de profesorii itineranți și de sprijin, în colaborare cu toți factorii implicați.

Profesorul trebuie să posede un repertoriu de deprinderi, cunoștințe, abordări pedagogice, metode, mijloace didactice adecvate și timp dacă vrea să mențină eficient această diversitate în sala de clasă. Totodată, profesorul are nevoie de sprijin în interiorul și în afara școlii. Toate schimbările semnalate nu pot fi implementate dacă profesorii și alți specialiști nu au competențele necesare pentru a dezvolta o practică educațională deosebită. Este foarte important a renova/perfecționa programele de formare inițială a profesorilor cât și a altor specialiști pentru a putea răspunde cerințelor educației inclusive.

Universitatea Dimitrie Cantemir, din Târgu Mureș, face în continuare înscrieri pentru acest curs postuniversitar. Cursurile sunt susținute de cadre didactice din cadrul universității, de la Facultatea de Psihologie și Științele Educației, iar practica se desfășoară în cadrul centrelor incluzive, sau în școlile de masă. Cei interesați se pot înscrie prin departamentul de formare

profesională și studii postuniversitare, adresa: Str. Bodoni Sandor, Nr. 3-5, Tîrgu Mureș, Județ Mureș, Tel. 0365 730271, fax: 0365 430396, e-mail: formare@cantemir.ro, sau online pe site-ul universității.

Bibliografie:

1. Ordin 5460/12.11.2018 pentru aprobarea Metodologiei-cadru privind mobilitatea personalului didactic de predare din învățământul preuniversitar în anul școlar 2019-2020;
2. HOTĂRÂRE Nr. 564 privind modalitatea de acordare a drepturilor copiilor cu cerințe educaționale speciale școlarizați în sistemul de învățământ preuniversitar;
3. ORDIN Nr. 5573 din 7 octombrie 2011 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a învățământului special și special integrat;
4. ORDIN Nr. 5574 din 7 octombrie 2011 pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă;
5. https://cantemir.ro/k_course/profesor-de-sprijin-pentru-persoanele-cu-nevoi-speciale-avizat-de-mecs/;

Evaluarea inteligenței emoționale la cadrele didactice din învățământul de masă și cel special - Studiu comparativ

*Prof. psihopedagog Mihaela-Loredana MOLDOVAN,
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 1, Târgu Mureș*

Capacitatea de a gestiona trăirile emoționale, de a relaționa cu alții sau de a acționa sub presiune am prezentat-o ca fiind inteligenta emoțională, un concept deja binecunoscut în occident, utilizat încă de prin anii 80, dar care în România a început să prindă valoare de doar câțiva ani.

Emoțiile influențează modul în care reacționăm, ceea ce facem și ceea ce suntem dispuși să facem. Emoțiile pozitive sunt esențiale pentru dezvoltarea sănătoasă. (Maurice J. Elias, Steven E. Tobias, Brian S. Friedlander, 2003, p 20).

Pentru a ne menține între niște limite rezonabile și pentru a lucra în mod eficient cu copiii, trebuie să acționăm folosindu-ne de inteligența emoțională.

Trebuie să punem în balanță impulsurile noastre emoționale și logica situațiilor cu care ne confruntăm. Trebuie să învățăm să interpretăm cu acuratețe sentimentele, situațiile și relațiile care se desfășoară în fața noastră și să ne adaptăm acțiunilor în funcție de această perspectivă. (Maurice J. Elias, Steven E. Tobias, Brian S. Friedlander, 2003, p 21).

Emoțiile noastre au o influență puternică atât asupra felului în care învățăm, cât și asupra lucrurilor pe care le învățăm.

Utilizarea inteligenței emoționale presupune ca profesorii (părinții) să se concentreze asupra calităților copiilor și să-i învețe să-și domine tendințele impulsive, să lege relații benefice cu cei din jurul lor, individual și în grupuri, să devină empatici și să accepte punctele de vedere ale celorlalți. (Maurice J. Elias, 2003, p 37).

Aceste competențe stau la baza succesului în toate manifestările omenești și sunt esențiale pentru viața școlară, în carieră, în societate și în viață în general. (Maurice J. Elias, Steven E. Tobias, Brian S. Friedlander, 2003, p 38)

Mereu am ales să stau în preajma oamenilor care știu ce își doresc, iar apoi obțin acel ceva prin darul pe care în au de a-și stăpâni propriile emoții și pornirile interioare.

Întotdeauna m-am întrebat dacă acești oameni s-au născut cu aceste abilități sau le-au dobândit în timp, iar dacă și le-au creat cum anume au reușit acest lucru? Pe lângă acestea m-a interesat în ce măsură experiențele, comportamentul, emoțiile, sentimentele, trăirile interioare i-au influențat atât în viața personală cât și profesională, cum au empatizat pentru a obține succes?

Am ales această temă din dorința de la răspunde la întrebările descrise mai sus, la care doream să aflu un răspuns în urma lucrărilor de specialitate și analizelor efectuate.

În al doilea rând, doream să îmi cunosc mai bine meseria pe care mi-am ales-o, să știu cum să îmi controlez reacțiile și emoțiile pe care urmează să le arăt elevilor mei, îmi doream să empatizez atât de mult cu ei, încât să reușesc să obțin rezultatele pe care mi le-am propus cu ei.

Îmi propun ca această lucrare să aducă un plus de informații utile și valoroase grupului meu țintă și să-i ajute să-și creioneze, în urma rezultatelor obținute de mine, căi spre reușită în activitatea didactică pe care o desfășoară, dar și în viața particulară.

Obiectivul prezentei cercetări este reprezentat de studiul inteligenței emoționale la cadrele didactice din învățământul normal și din învățământul special. Studiul își propune verificarea diferențelor de inteligență emoțională din cele două medii de învățământ.

Ipoteza generală

Se presupune că inteligența emoțională este influențată de mediul de învățământ în care cadrul didactic predă : cel normal respectiv special.

Ipoteza specifică

1. Se presupune că profesorii din învățământul special au o inteligență emoțională mai ridicată decât profesorii din învățământul normal.
2. Se presupune că între nivelul inteligenței emoționale și cel al inteligenței cognitive există o corelație.

Ipoteza nulă

Se presupune că între nivelul inteligenței emoționale a cadrelor didactice din învățământul special și învățământul de masă nu există diferențe semnificative.

Instrumentele cu ajutorul cărora s-a evaluat inteligență emoțională a fost **Testul de inteligență emoțională de Mihaela Rocco** (Roco, M. 2004,p 141) și „ **Matricile progresive Standard (MPS)**.

Metode de lucru

Pentru a nu distorsiona rezultatele statistice obținute prin testare, s-a exclus posibilitatea unor surse de eroare ca:

- c) evenimente externe cu relevanță asupra investigației
- d) erori de selecție - cadrele didactice au fost alese în mod aleatoriu
- e) efectul difuziunii - testarea nu a fost anunțată în prealabil pentru ca intenția de testare să nu fie interpretată.

Designul cercetării este de tip experimental.

Eșantionul este format din 60 de cadre didactice, 30 provenind din mediul învățământului special, iar alte 30 de cadre didactice din învățământul de masă.

Pentru analiza statistică a datelor s-a folosit programul SPSS, iar pe baza rezultatelor obținute există diferențe semnificative între cele două loturi de subiecți, rezultând astfel că subiecții care fac parte din lotul cadrelor didactice din învățământul special au o inteligență emoțională mai mare decât subiecții care fac parte din lotul cadrelor didactice din învățământul de masă.

Media lotului format din cadre didactice din învățământul special ($m = 104,8333$) este mai ridicată decât media lotului format din cadre didactice din învățământul de masă ($m = 75,8333$).

Valoarea $t(-5,069)$ este semnificativă la $p < 0.05$.

După analiza datelor eșantionului de cadre didactice și interpretarea acestora pentru studiul relației inteligență emoțională - mediul de proveniență a cadrelor didactice s-a ajuns la concluzia că ipoteza a fost confirmată, respectiv cadrele didactice din mediul de învățământ special au o inteligență emoțională mai dezvoltată decât cadrele didactice din mediul de învățământ de masă.

De asemenea s-a dovedit a nu exista o corelație semnificativă între inteligența emoțională și inteligența cognitivă la cele două medii de învățământ.

Eu propun în urma acestui studiu ca profesorii din cele două medii de învățământ să urmeze cursuri specifice pentru dezvoltarea inteligenței emoționale, dar și să facă schimb de experiență: cadrele din mediul de învățământ special să țină ore la elevii din învățământul de masă, respectiv profesorii care aparțin învățământului de masă să țină ore la centrele de învățământ special, în acest fel, cadrele didactice și-ar dezvolta inteligența emoțională.

Bibliografie:

1. Elias, Maurice; Tobias, Steven; Friedlander, Brian, 2003, *Stimularea inteligenței emoționale a adolescenților*, Curtea Veche, București;
2. Rocco, Mihaela, 2004, *Creativitate și inteligență emoțională*, Polirom, București.

Transformarea financiară totală – proiectul rezultatelor confirmat pentru constituirea financiară stabilită

Contabil șef, Ec. Luminița ANDONE,

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 1 Târgu Mureș

„Atunci când porniți la drum DE LA IDEE LA BANI, veți observa că bogăția însăși începe cu sentimentul că barierele au fost distruse și cu siguranța interioară că sunteți acolo unde trebuie să fiți.” Napoleon Hill

Educația joacă cel mai important rol dintre instituțiile sociale definitorii ale omului.

Educația presupune un cost care include valoarea timpului și a efortului consumat de persoanele instruite, cunoștințele predate de alții, precum și echipamentul și materialele utilizate. Acestea reprezintă costuri din moment ce ele au fost utilizate pentru sporirea producției viitoare și nu au fost utilizate pentru realizarea producției curente. Suma cheltuită și durata perioadei de instruire depind, parțial, de timpul de instruire, deoarece se cheltuiește mai mult pe termen mai lung.

Produsul finit în educația specială reprezintă un cumul de factori care stau la baza asigurării condițiilor optime aducerii unui strop de fericire copiilor din învățământul special reflectat în bugetul cheltuit.

1. BUGETUL ȘI SISTEMUL BUGETAR

1.1. Definiții și concept

Echilibrul financiar între venituri și cheltuieli îl asigură planificarea financiară, adică **bugetul**.

Bugetul este actul prin care sunt prevăzute și în prealabil aprobate, veniturile și cheltuielile anuale ale statului sau ale unor instituții publice. Elementele specifice ale bugetului public sunt:

 bugetul public este *un act de previziune*, în sensul prezentării unui tablou evaluativ și comparativ de venituri publice, adică indică sursele bănești ale bugetului;

✚ bugetul public este un act de autorizare, prin care puterea executivă este împuternicită de puterea legislativă să cheltuiască și să perceapă venituri în acord cu prevederile bugetare;

✚ bugetul public este un act anual, deci limitat în timp la o perioadă mai potrivită pentru a se efectua programarea și a se urmări execuția bugetară[1](M. Lazeanu,1942).

Actualitatea modernă a acestei definiții este confirmată de faptul că elementele ei esențiale au fost preluate și pentru caracterizarea oficială a bugetului Comunităților Europene. Regulamentul financiar al acestor comunități precizează că bugetul lor este actul care prevede și autorizează în prealabil, în fiecare an, cheltuielile și veniturile comunităților[2](L. Carton, 1972).

Bugetul de venituri și cheltuieli este platforma financiară a instituției cu ajutorul căreia sunt prognozate veniturile și cheltuielile, bineînțeles și rezultatele financiare transformate în resurse materiale și performanțe ale resurselor umane. Resursa umană este considerată a fi persoana/persoanele care prestează anumite activități, dar în educație resursa umană este atât personalul care prestează servicii cu activități didactice și nedidactice cât și copiii/elevii care sunt beneficiarii activității prestate de către personal.

La întocmirea bugetului de venituri și cheltuieli se parcurg următoarele etape: de planificare, de control și de asigurare a echilibrului financiar al instituției.

Pentru fundamentarea bugetului de cheltuieli al instituției se anticipează costul resurselor materiale și al prestărilor de servicii necesare desfășurării activității în condiții optime.

Pe baza referatelor de necesitate se întocmește planul anual de achiziții care stă la baza stabilirii bugetului de cheltuieli pe secțiuni, articole și alieneate.

Unitățile de învățământ preuniversitar sunt unități cu personalitate juridică și sunt ordonatori terțieri de credite.

Finanțarea învățământului special și special integrat se asigură de la consiliile județene/ale sectoarelor municipiului București, pentru cheltuielile materiale, ajutoarele sociale, reparațiile și investițiile de la bugetul local, iar cheltuielile privind personalul (salarii, contribuții, navetă elevi și plata inspecțiilor) se face de la bugetul de stat, prin Inspectoratul școlar. [3](*Regulamentul de organizare și funcționare a învățământului special și special integrat*)

Învățământul special și special integrat nu face obiectul costului stantad/elev.

1.2. Sistemul bugetar

Ansamblul relațiilor și al formelor organizatorice prin care se asigură formarea, repartizarea și utilizarea fondurilor bugetare formează sistemul bugetar.

Sistemul bugetar ilustrează totalitatea bugetelor independente stabilite conform legislației economico-financiară care conferă impresia procesului de constituire, la dispoziția statului, a fondurilor financiare necesare pentru realizarea obiectivelor de politică economică și socială.

1.3. Structura sistemului bugetar public

În **România**, resursele financiare publice se structurează pe criterii economice ținându-se seama de structura sistemului bugetar. Deci, resursele financiare publice ”se constituie și se gestionează printr-un sistem unitar de bugete, și anume: bugetul de stat, bugetul asigurărilor sociale de stat, bugetul fondurilor speciale, bugetul trezoreriei statului, bugetele instituțiilor publice autonome, bugetele instituțiilor publice finanțate integral sau parțial din bugetul de stat, bugetele instituțiilor publice finanțate integral din venituri proprii, bugetul fondurilor provenite din credite externe contractate sau garantate de stat și ale căror rambursare, dobânzi și alte costuri se asigură din fonduri publice și bugetul fondurilor externe nerambursabile, în condițiile asigurării echilibrului financiar.” [4](*Iulian Văcărel, 2007*)

✚ **Bugetul de stat** este constituit dintr-o varietate de venituri și cheltuieli, la care își aduc aportul atât persoanele fizice cât și persoanele juridice. Procesul de constituire , repartiție și atribuirea unui venit acumulat este asigurat de legatura economică ce compensează o parte din interesele naționale.

✚ **Bugetul public** este alcătuit dintr-un ansamblu de legături economice care sunt prezentate în formă financiară și reprezintă o urmare a repartiției fondului național. Aceste legături intervin pe seama organizării și distribuirii de venituri în maniera compensării anumitor avantaje ale societăților publice.

✚ **Bugetele locale** apar în repartiția venitului național pe seama distribuirii și organizării de fonduri, exprimând anumite legături economice-financiare cu scopul de a îndeplini anumite solicitări ale comitetelor locale.

✚ **Bugetele asigurărilor sociale de stat** reprezintă o legătură economic-financiară care apare în repartiția venitului național, în baza organizării și distribuirii unui venit stabilit de stat pentru a îndeplini diferite nevoi ale consumatorilor.

✚ **Bugetul asigurărilor sociale de sănătate** reprezintă legături economico-financiare stabilite organizării și distribuirii unui venit specific cu scopul de a îndeplini diferite nevoi de sănătate.

✚ **Bugetul fondurilor speciale** este constituit ”pe seama unor venituri fiscale de tipul contribuțiilor și impozitelor indirecte cu destinație specială, precum și venituri nefiscale stabilite în raport cu destinația fiecărui fond.” [5](*Iulian Văcărel, 2007*)

2. RESURSELE EDUCAȚIONALE

2.1. Educația și resursele educaționale

Gary S. Beker consideră educația și pregătirea profesională ca și cele mai importante investiții în capitalul uman. Analizând acest aspect, el constată următoarele:

- ✚ câștigurile sporesc;
- ✚ câștigurile cresc odată cu vârsta, de obicei, cu o rată descrescătoare. Rata de creștere și întârziere ținesc spre o corelare pozitivă cu nivelul de calificare;
- ✚ ratele șomajului tind să fie invers corelate cu nivelul șomajului;
- ✚ cele care schimbă mai des locul de muncă sunt persoanele mai tinere, ele beneficiind și de mai multă instruire și pregătire la locul de muncă în comparație cu persoanele mai în vârstă;
- ✚ distribuția câștigurilor, în cazul specialiștilor și al altor angajați calificați, este înclinată pozitiv;
- ✚ beneficiarele educației și a altor tipuri de instruire sunt persoanele mai capabile;
- ✚ dimensiunile pieței limitează diviziunea muncii;
- ✚ angajatorul care investește mai mult în partea umană a afacerii are o viziune mai clară a acesteia și de aceea este posibil să găsească față de angajatorul care urmărește partea financiară/materială a afacerii[6] (Becker,G.S, 1997).

El își susține teoria cu exemple convingătoare despre cheltuielile directe cu educația, sănătatea și migrația internă care au valorificat oportunitățile de lucru. Așa sunt câștigurile anticipate de studenții adulți care se școlarizează și angajează, care sunt pregătiți la locul de muncă.

Tendința de pe piețele muncii, din economiile avansate are în vedere schimbarea opticii privind capitalul uman prin trecerea de la abilitatea de a manipula și gestiona lucruri, către activitățile care presupun dezvoltarea și aplicarea cunoștințelor și noilor idei pe termen lung. [7] (Mirela Ionela Aceleanu, Stefania Alina Crețu, 2010).

Oamenii de știință alături de creatorii conceptului pledează pentru utilizarea corectă a celor doi termeni: „capital uman” și „resurse umane”.

Definesc elementul uman din instituție ca resurse umane, diferit de resursele financiare, informaționale, materiale, care sunt folosite de instituție prin ceea ce fac. Capitalul uman este ceva ce deține cineva, are o valoare intrinsecă pentru indivizi și societate, pe când resursa financiară este ceea ce se poate transforma, folosi sau exploata pentru a avea un beneficiu.

În direcționarea formării și dezvoltării capitalului uman un rol important îl ocupă guvernele și factorul privat în economia de piață, (școlile private, firmele de consultanță, departamente/servicii de formare a angajaților în cadrul instituțiilor) care urmăresc formarea superioară a capitalului uman. Finanțarea se face de la bugetul public și cheltuielile private ale indivizilor. Participanții la cursurile de formare și dezvoltare, instituția și societatea sunt principalii beneficiari ai dezvoltării capitalului uman.

Între capitalul fizic și capitalul cunoștințelor care poate fi achiziționat prin intermediul educației și poate fi îmbunătățit prin educație continuă, la fel ca și capitalul fizic, poate deține profit sub forma productivității, ceea ce reprezintă bogăția oricui îl deține. Capitalul uman nu poate fi separat de deținătorul său, pe când celelalte tipuri de capital pot fi detașate, iar valoarea sa depinde de capacitatea deținătorului de capital uman de a-și aplica cunoștințele într-o instituție profitabilă din punct de vedere economic.

Capitalul educațional și capitalul biologic formează împreună capitalul uman. Capitalul educațional este suma abilităților dobândite de indivizi în procesul de instruire școlară, dar și în afara acestuia. Capitalul biologic costă în abilitățile fizice ale indivizilor. [8] (www.iccv.ro, 15.01.2013).

Pentru ca abilitățile indivizilor să devină capital uman trebuie ca acestea să rămână aceleași în orice mediu social și să fie valorificate pe piața muncii, în schimbul unor resurse economice de orice tip.[9]

(http://www.strategiimanagieriale.ro/images/images_site/articole/article_e318e1489a47fe24f3cefb9515151bd5)

Instituțiile aflate în permanentă schimbare trebuie să fie populate cu oameni motivați, cu o viziune clară asupra viitorului, oameni cu spirit de echipă, oameni cu inițiative și cu simțul responsabilității. Acești oameni sunt mai mult decât resursa umană, ei reprezintă speranța de viitor a instituției.[10] (<http://www.myjob.ro/articole>).

Capitalul uman se divide:

- ✚ *capital general* care reprezintă cunoștințele teoretice și practice cu o plajă extinsă de aplicare, și

- ✚ *capitalul special* care cuprinde totalitatea cunoștințelor specifice locului de muncă și deprinderile practice. Capitalul special se acumulează în procesul muncii și al dobândirii experienței practice.

La utilizarea eficientă a personalului contribuie atât capitalul general cât și cel special, prin acumularea capitalului general și a celui special se asigură o competență ridicată și implicarea informală a personalului în problemele colectivului și implicit, manifestarea la maximum a inițiativei, dovedindu-se capacitatea profesională și dăruirea față de instituție.

Cel care face posibilă folosirea eficientă a capitalului uman este capitalul social. Acesta permite coordonarea rapidă și eficientă a activității personalului, mobilizarea acestuia pentru realizarea scopurilor organizaționale și asigură transmiterea operativă a informației. Dezvoltarea capitalului social reduce câmpul de încălcare a disciplinei muncii.

Spre deosebire de capitalul fizic și capitalul financiar, capitalul social crește pe măsura utilizării lui. [11] (Ion Petrescu, 2003).

Omul este concomitent subiect, obiect și scop al diferitelor activități, fiind totodată creator și consumator de resurse. Singurele resurse inepuizabile de creativitate, de soluții și de idei noi, originale și valoroase sunt resursele umane.

Munca individuală este concepută ca o funcțiune a timpului lucrat (time input), a posibilității individuale și o investiție în capitalul uman/resurse umane (educație, informare, training).

Teoria capitalului uman văzută din acest punct de vedere duce la ideea că oamenii vor continua investirea în capitalul uman până când investițiile adiționale vor avea drept urmare creșterea netă a veniturilor ulterioare. [12]

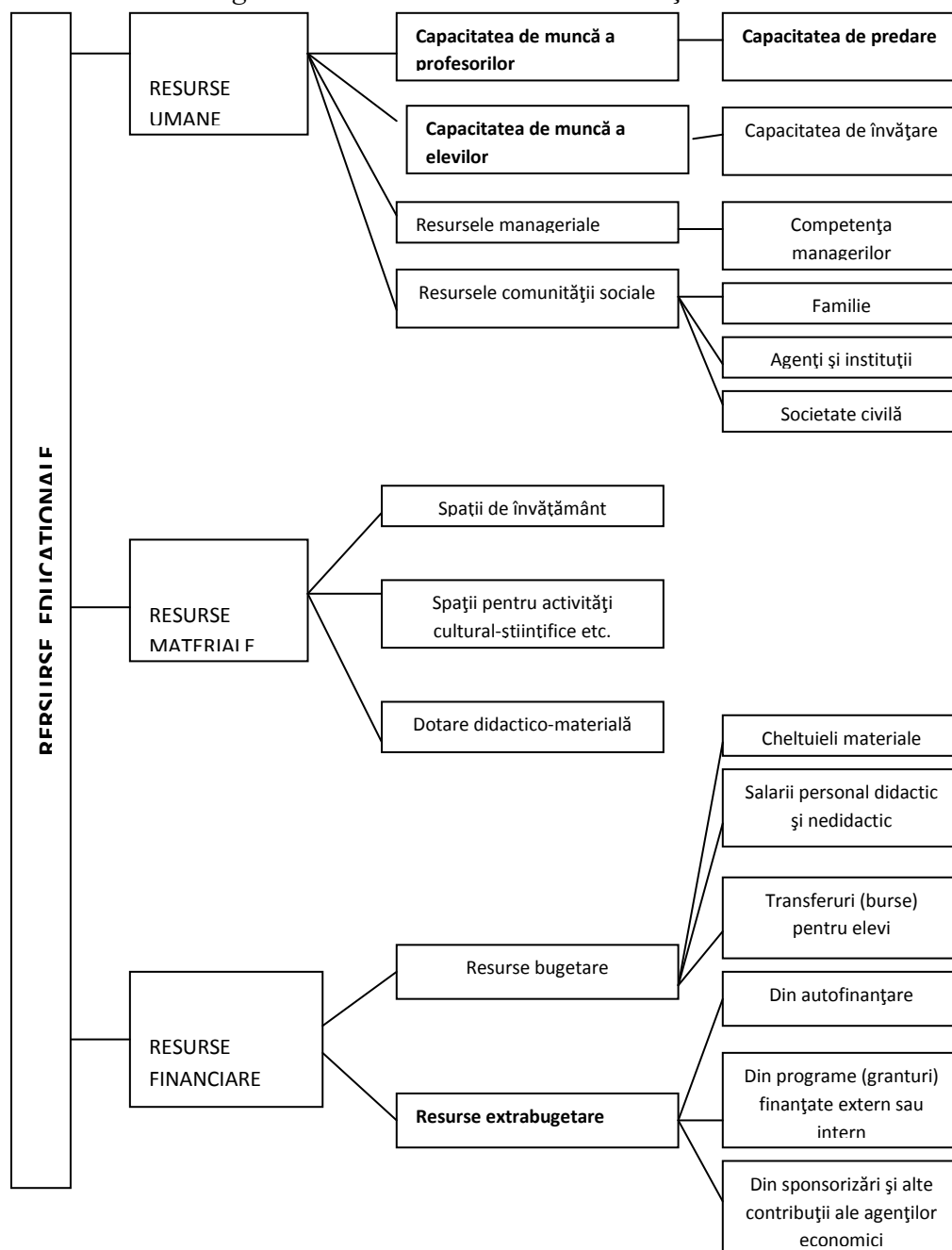
http://www.strategiimanageriale.ro/images/images_site/articole/article_e318e1489a47fe24f3cefb9515151bd5

Investițiile în educație și pregătirea individuală sunt obiective europene și implementarea lor rezidă din necesitatea creșterii potențialului individual și tehnic al populației sale. Efectele economice ale acestor investiții se vor regăsi în posibilitatea ocupării unui loc de muncă și obținerea de venituri conform pregătirii.

Reiese de aici că cele mai importante investiții în capitalul uman sunt educația și pregătirea profesională.

Resursele educaționale se clasifică în trei categorii principale: umane (după natura lor), materiale (după statutul lor ontologic) și financiare (după sursa de finanțare).[13](*Ion Petrescu,1995*).

Figura 1. Taxonomia resurselor educaționale



Sursa: prelucrat după *Ion Petrescu, Managementul resurselor umane, Editura Lux Libris, Brașov 1995*

Principalii beneficiari ai învățământului preuniversitar sunt preșcolarii și elevii, iar beneficiarii secundari sunt familiile acestora. Comunitatea locală și societatea, în general, sunt beneficiarii terțiari.

2.2. Resursele financiare

Mijloacele bănești necesare realizării obiectivelor economico-sociale într-o anumită perioadă de timp, reprezintă resursele financiare.

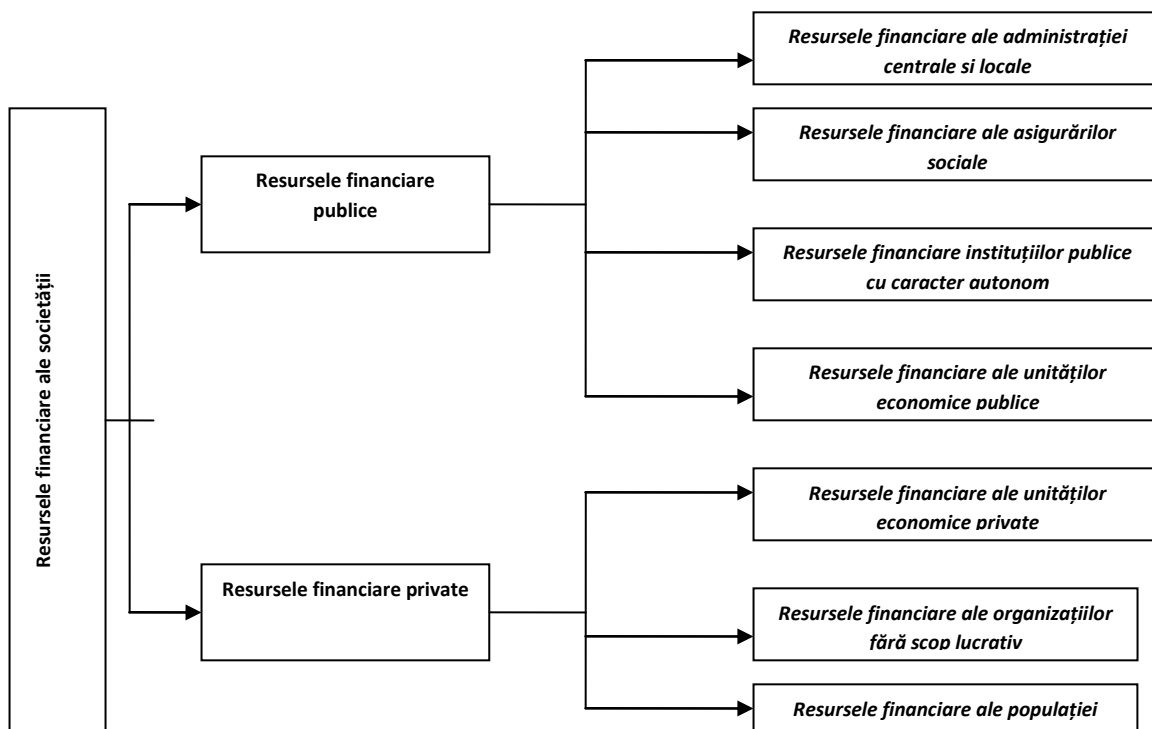
Efectuarea cheltuielilor publice prevăzute în bugetul public, este condiționată de mobilizarea resurselor financiare cu caracter public.

Ansamblul resurselor financiare include următoarele elemente:

- resursele financiare ale autorităților și instituțiilor publice;
- resursele financiare ale întreprinderilor publice sau /și private;
- resursele financiare aflate la dispoziția organismelor fără scop lucrativ;
- resursele financiare ale populației.

Resursele financiare publice reprezintă o componentă a resurselor financiare ale societății, între acestea existând un raport ca de la parte la întreg, cealaltă componentă fiind reprezentată de resursele financiare private[14] (Gheorghe Filip, 2010) (Figura 2).

Figura 2. Structura resurselor financiare



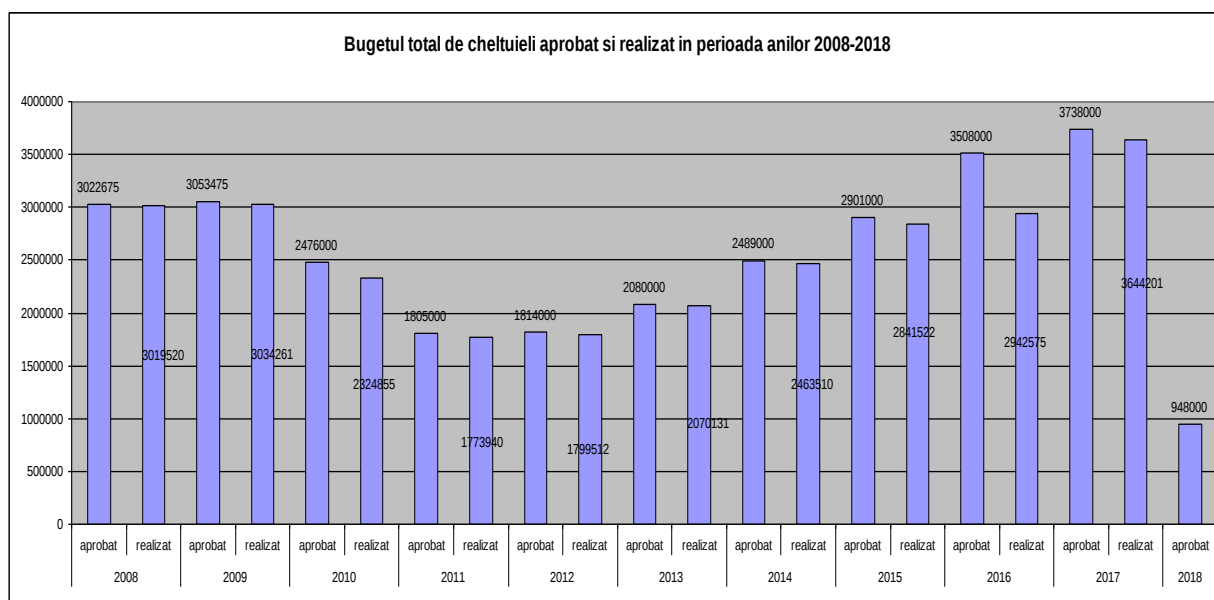
STUDIU DE CAZ

Utilizarea resurselor financiare din cadrul Centrului Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 1 Tg. Mureș. Evoluția transformării banilor în resurse materiale în cadrul Centrului Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 1 Tg. Mureș

Indicatorii studiați privind eficiența utilizării resurselor financiare din cadrul Centrului Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 1 Tg. Mureș sunt:

1. Buget total de cheltuieli aprobat și realizat în perioada anilor 2008 – 2018

Graficul nr. 1. Buget total de cheltuieli aprobat și realizat în perioada anilor 2008 – 2018



Sursa: date prelucrate de autor din situațiile financiarele CȘEI Nr. 1 Tg. Mureș

În urma analizei, se observă o fluctuație a bugetului de cheltuieli. Bugetul a fost și este în continuare asigurat prin Consiliul Județean și Inspectoratul Școlar. În perioada anilor 2008-2009 bugetul este aproximativ la fel, din anul 2010 se observă un declin al bugetului până în anul 2012.

În anul 2010 s-a aprobat un buget de 2.476.000 lei față de 3.053.475 lei în anul precedent, însemnând un procent de 81,08%.

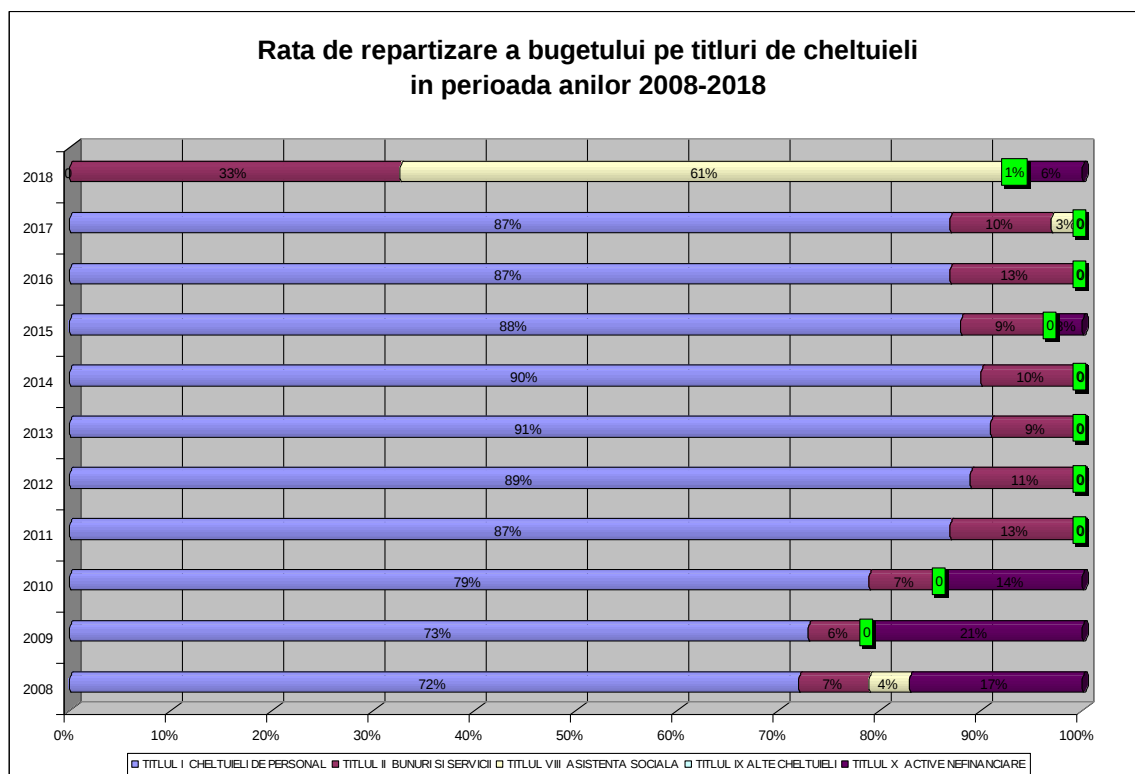
Diminuarea bugetului în anul 2010 față de anul 2009 reprezintă 18,2%. Se menține această diminuare până în anul 2013 când începe o ușoară ascensiune, ajungând în anul 2017 la 150,96% față de anul 2010.

Din anul 2018 cheltuielile de personal au trecut la Bugetul de stat, iar plățile se fac prin Inspectoratul Școlar.

2. Rata de repartizare a bugetului pe titluri de cheltuieli în perioada anilor 2008-2018

Rata de repartizare a bugetului pe titluri de cheltuieli este reprezentată grafic și se observă cum cheltuielile de personal reprezintă o proporție de 70-90%.

Graficul nr. 2. Rata de repartizare a bugetului pe titluri de cheltuieli în perioada anilor 2008-2018

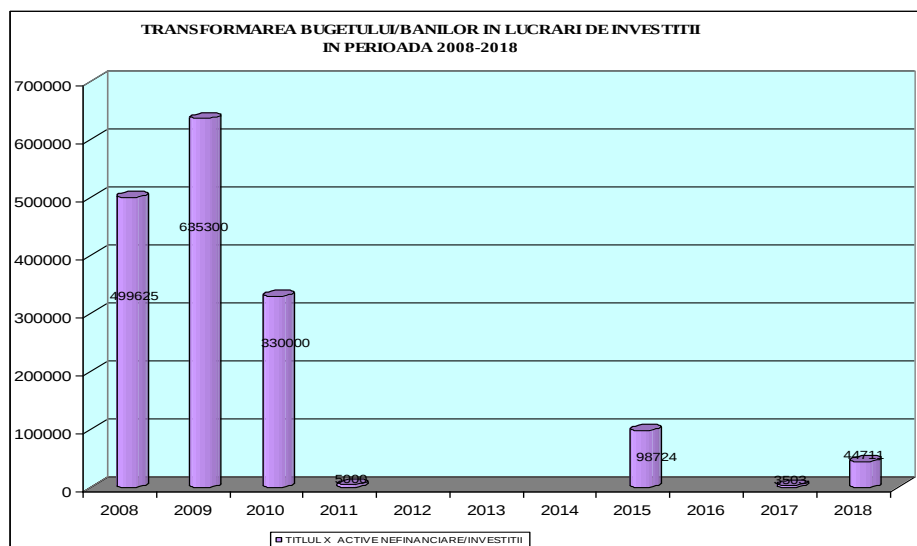


Sursa: date prelucrate de autor din situațiile financiare ale CȘEI Nr. 1 Tg. Mureș

În urma analizei se observă ca în perioada anilor 2008-2017 bugetul local (finanțare prin Consiliul Județean) cuprinde și cheltuielile de personal, iar din anul 2018, cheltuielile privind personalul trec la Inspectoratul Școlar.

3. Transformarea bugetului de cheltuieli în investiții în perioada anilor 2008-2018

Graficul nr. 3. Transformarea bugetului de cheltuieli în investiții în perioada anilor 2008-2018



Sursa: date prelucrate de autor din situațiile financiarele CȘEI Nr. 1 Tg. Mureș

Precizăm că lucrările de investiții constau în lucrări de reabilitare a clădirii, interior-exterior în perioada 2008-2009.

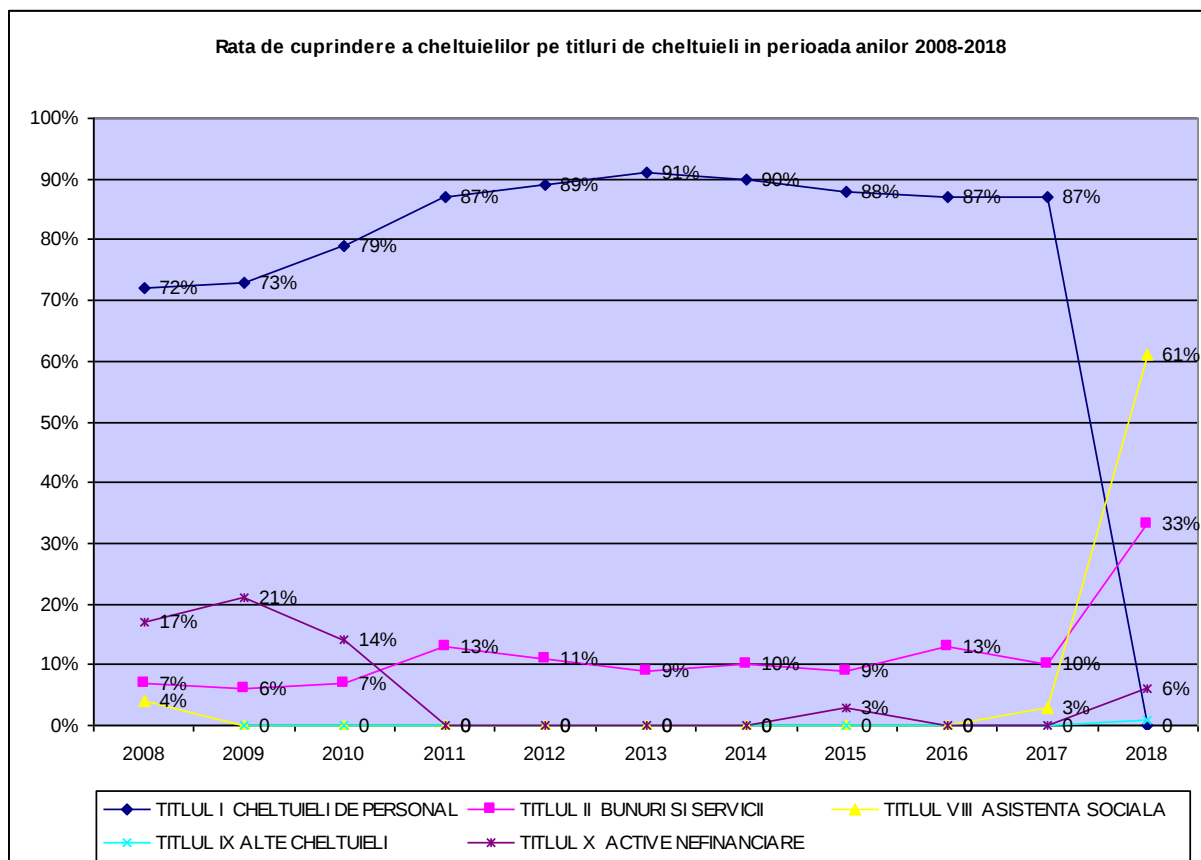
Datorită creșterii efectivului de elevi, în anul 2010 s-au efectuat lucrări de extindere și mansardare garaj și amplasarea unui ascensor pentru transport persoane cu handicap, fapt care a dus la asigurarea spațiului necesar elevilor cu cerințe educaționale speciale. Prin extinderea și mansardarea garajului mașinii de transport elevi, s-au eliberat câteva săli în care era cabinetul medical, arhiva etc., în care se desfășoară activitate didactică. În anul 2011 s-au efectuat investiții de utilare a blocului alimentar. În anul 2015 s-a amenajat spațiul de joacă prin achiziția unui set de aparate pentru dezvoltarea aptitudinilor psihomotrice prin ludoterapie – psiho – neuro – motorii, iar în anul 2018 s-au efectuat lucrări de amplasare a unei rampe de acces în instituție, destinată persoanelor cu dizabilități.

Lucrări de reparații care reprezintă igienizarea blocului alimentar, grupurilor sanitare și a sălilor de clasă s-au efectuat anual.

Bugetul/banii s-au transformat în asigurarea tuturor condițiilor necesare desfășurării activității privind educarea copiilor și elevilor școlarizați în cadrul instituției noastre.

4. Rata de cuprindere a cheltuielilor în buget pe titluri de cheltuieli, în perioada anilor 2008-2018

Graficul nr. 4. Rata de cuprindere a cheltuielilor în buget pe titluri de cheltuieli, în perioada anilor 2008-2018



Sursa: date prelucrate de autor din situațiile financiarele CȘEI Nr. 1 Tg. Mureș

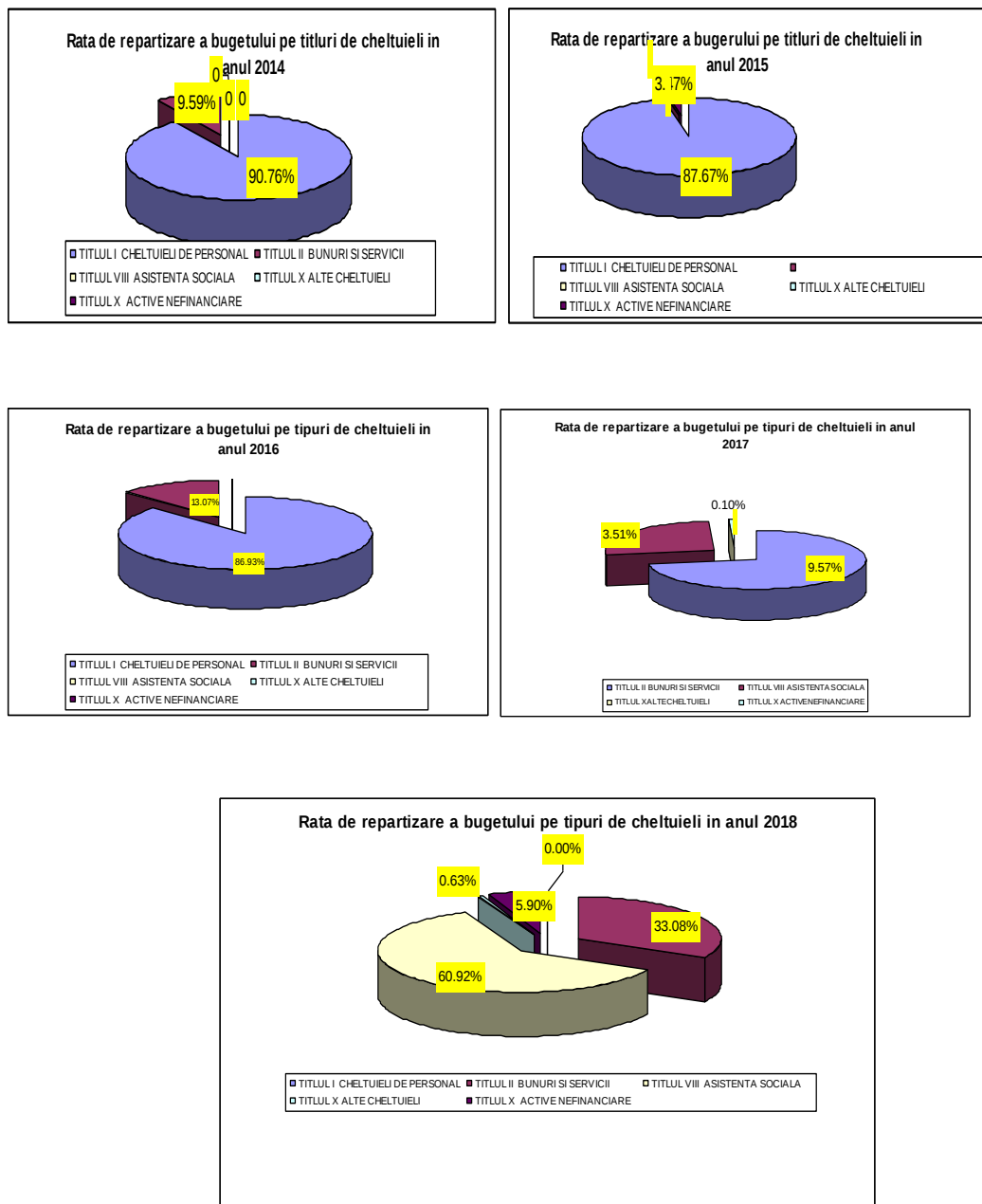
Rata de cuprindere a cheltuielilor de personal în perioada anilor 2008-2018 ne arată că se menține la același grad de cuprindere din total buget.

În urma analizei, se observă o fluctuație a bugetului de cheltuieli. Bugetul a fost și este în continuare asigurat prin Consiliul Județean și Inspectoratul Școlar. Din anul 2018 se observă un decline major deoarece din acest an finanțarea cheltuielilor privind personalul au trecut la Inspectoratul Școlar.

5. Rata de repartizare a bugetului pe tipuri de cheltuieli în anii 2014 – 2018 a Bugetului local

Graficul nr. 5. Rata de repartizare a bugetului pe tipuri de cheltuieli în anii 2014 – 2018 a Bugetului local

Bugetul local reprezintă finanțarea prin Consiliul Județean.



Sursa: date prelucrate de autor din situațiile financiare ale CȘEI Nr. 1 Tg. Mureș

6. Evoluția salariului mediu net/persoană, în perioada anilor 2008-2018

$$2008: W = \frac{Q}{T} : 12 \text{ luni} = \frac{\text{slarii}}{\text{nr.profesori}} : 12 \text{ luni} = \frac{1718279}{60,60} : 12 \text{ luni} = 2.363 \text{ lei/profesor};$$

$$2009: W = \frac{Q}{T} : 12 \text{ luni} = \frac{\text{slarii}}{\text{nr.profesori}} : 12 \text{ luni} = \frac{1748862}{60,60} : 12 \text{ luni} = 2.405 \text{ lei/profesor};$$

$$2010: W = \frac{Q}{T} : 12 \text{ luni} = \frac{\text{slarii}}{\text{nr.profesori}} : 12 \text{ luni} = \frac{1454938}{60,60} : 12 \text{ luni} = 2.001 \text{ lei/profesor};$$

$$2011: W = \frac{Q}{T} : 12 \text{ luni} = \frac{\text{slarii}}{\text{nr.profesori}} : 12 \text{ luni} = \frac{1209048}{60,60} : 12 \text{ luni} = 1.663 \text{ lei/profesor};$$

$$2012: W = \frac{Q}{T} : 12 \text{ luni} = \frac{\text{slarii}}{\text{nr.profesori}} : 12 \text{ luni} = \frac{1261270}{60,60} : 12 \text{ luni} = 1.734 \text{ lei/profesor};$$

$$2013: W = \frac{Q}{T} : 12 \text{ luni} = \frac{\text{slarii}}{\text{nr.profesori}} : 12 \text{ luni} = \frac{1479533}{60,60} : 12 \text{ luni} = 2.035 \text{ lei/profesor};$$

$$2014: W = \frac{Q}{T} : 12 \text{ luni} = \frac{\text{slarii}}{\text{nr.profesori}} : 12 \text{ luni} = \frac{1771061}{60,60} : 12 \text{ luni} = 2.435 \text{ lei/profesor};$$

$$2015: W = \frac{Q}{T} : 12 \text{ luni} = \frac{\text{slarii}}{\text{nr.profesori}} : 12 \text{ luni} = \frac{2010535}{60,60} : 12 \text{ luni} = 2.765 \text{ lei/profesor};$$

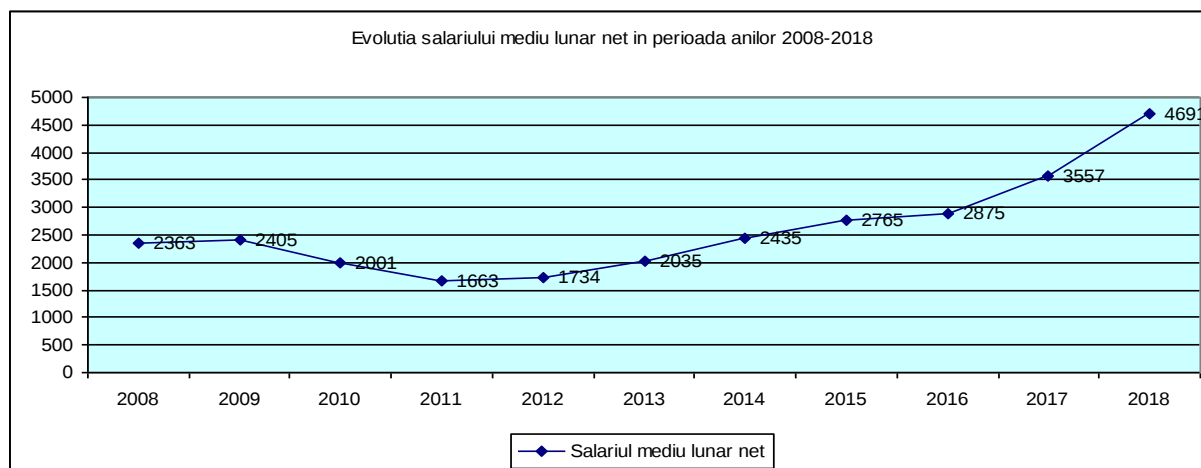
$$2016: W = \frac{Q}{T} : 12 \text{ luni} = \frac{\text{slarii}}{\text{nr.profesori}} : 12 \text{ luni} = \frac{2090819}{60,60} : 12 \text{ luni} = 2.875 \text{ lei/profesor};$$

$$2017: W = \frac{Q}{T} : 12 \text{ luni} = \frac{\text{slarii}}{\text{nr.profesori}} : 12 \text{ luni} = \frac{2586374}{60,60} : 12 \text{ luni} = 3.557 \text{ lei/profesor};$$

$$2018: W = \frac{Q}{T} : 12 \text{ luni} = \frac{\text{slarii}}{\text{nr.profesori}} : 12 \text{ luni} = \frac{3411625}{60,60} : 12 \text{ luni} = 4.691 \text{ lei/profesor};$$

În urma studiului se observă declinul și totodată ascensiunea salariului mediu net ce revine unui angajat din cadrul instituției studiate.

Graficul nr. 6. Evoluția salariului mediu net/persoană, în perioada anilor 2008-2018

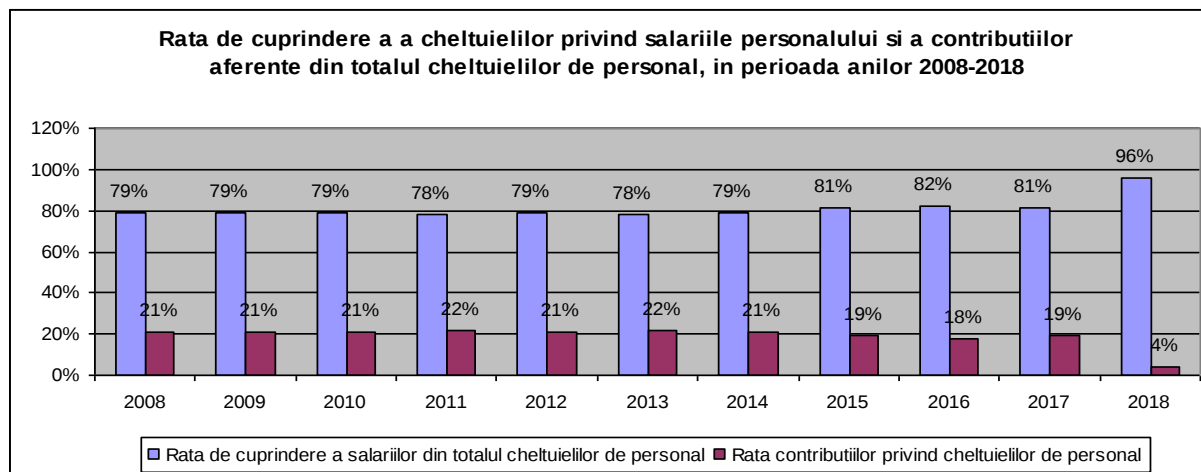


Sursa: date prelucrate de autor din situațiile financiarele CȘEI Nr. 1 Tg. Mureș

Analizând evoluția salariului angajaților din Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 1 Tg. Mureș, în ultimii 10 ani, trebuie menționat faptul că acesta a avut o creștere în anul 2009, urmată de o scădere a salariului cu 25% în anul 2010 și 2011 și apoi o „revenire” la salariul avut înaintea crizei economice. Această revenire nu este considerată creștere salarială ci doar întregirea salariului până în anul 2014, iar apoi se vede ascensiunea salariului pe angajat, creștere față de anul 2010 cu 182,08%.

7. Rata de cuprindere a a cheltuielilor privind salariile personalului si a contributiilor aferente din totalul cheltuielilor de personal, în perioada anilor 2008-2018

Graficul nr. 7. Rata de cuprindere a a cheltuielilor privind salariile personalului si a contribuțiilor aferente din totalul cheltuielilor de personal, în perioada anilor 2008-2018

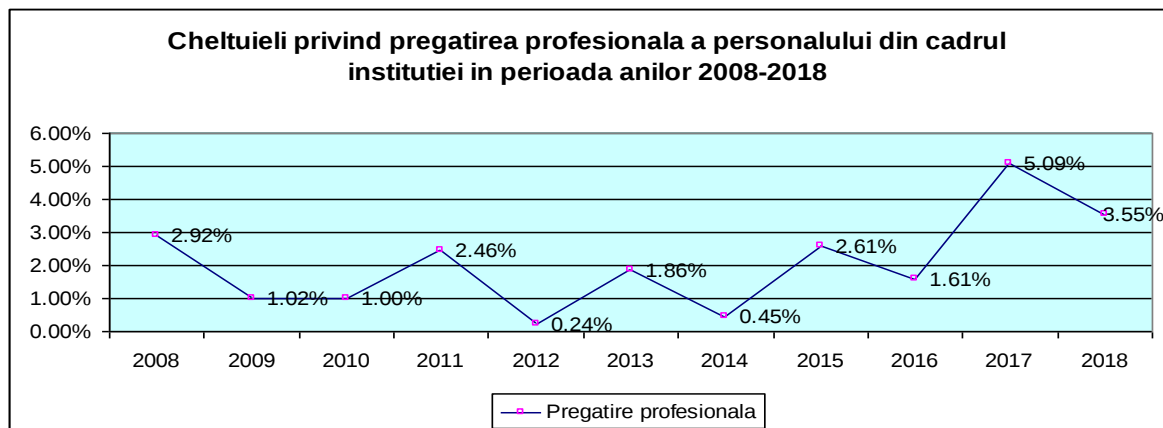


Sursa: date prelucrate de autor din situațiile financiarele CȘEI Nr. 1 Tg. Mureș

Rata cheltuielilor de personal din total cheltuieli își menține proporția pe toata durata studiului, cu excepția anului 2018, an în care cheltuielile privind contribuțiile aferente salariilor intră în total cheltuieli de personal.

8. Evoluția cheltuielilor privind investiția în capitalul uman al instituției

Graficul nr. 8. Evoluția cheltuielilor privind investiția în capitalul uman al instituției



Sursa: date prelucrate de autor din situațiile financiarele CȘEI Nr. 1 Tg. Mureș

Urmare analizei privind evoluția investițiilor în capitalul uman, observăm oscilații de la un an la altul, în ceea ce privește cheltuiala privind pregătirea profesională din total cheltuieli materiale. Acest studiu ne arată că investiția în capitalul uman este importantă.

CONCLUZII

Investițiile în educație și pregătirea individuală sunt obiective europene și implementarea lor rezidă din necesitatea creșterii potențialului individual și tehnic al populației sale. Efectele economice ale acestor investiții se vor regăsi în posibilitatea ocupării unui loc de muncă și obținerea de venituri conform pregătirii.

Bugetul/banii s-au transformat în lucrări de reabilitare a clădirii, amplasare ascensor transport persoane cu handicap, amenajarea spațiului de terapii specifice cu un set de aparate pentru dezvoltarea aptitudinilor psihomotrice prin ludoterapie – psiho – neuro – motorii, dotarea blocului alimentar cu aparatură modernă, asigurarea tuturor materialelor didactice copiilor și elevilor, precum și cadrelor didactice necesare pentru asigurarea tuturor condițiilor optime desfășurării activității privind educarea copiilor și elevilor școlarizați în cadrul instituției noastre.

PROPUNERI

Pentru motivarea întregului personal trebuie să avem în vedere unele aspecte: stimularea rezultatelor dorite; constituirea unui sistem de punctare folosit la confirmarea contribuțiilor majore și minore a personalului; sistemul de punctare să fie gândit în așa fel încât ca cel puțin jumătate din personal să primească o răsplată minoră. Răsplata să fie imediată.

Datorită creșterii efectivului de elevi orientați spre instituția noastră, propun extinderea clădirii prin construirea a cel puțin 6-8 săli de clasă și trecerea de la instituție de învățământ cu sistem semiintern la intern, prin construirea unui internat pentru elevii care frecventează cursurile instituției noastre, din alte localități.

Bibliografie:

7. Aceleanu Mirela Ionela, Crețu Stefania Alina, Strategii și politici de ocupare în contextual pieței actuale a muncii, Editura ASE, Bucuresti, 2010, ISBN 973-606-505-308-3, pag. 46
2. Carton L., Droit financier et fiscal europeen, Precis Dalloz, Paris 1972, pag. 23
6. Gary S. Becker,, Capitalul uman. O analiză teoretică și empirică cu referire specială la educație, Editura ALL, București, 1997, ISBN 973-571-207-5, pag. 32
14. Gheorghe Filip, Finanțe publice, Editura Junimea, Iași, 2010, pag. 150
4. Iulian Văcărel, Finanțe publice, Editura Didactica și Pedagogică, București, 2007, pag. 355
5. Iulian Văcărel, Finanțe publice, Editura Didactica și Pedagogică, București, 2007, pag. 356
1. Lazeanu Mihai, Curs de știință și legislație financiară, editor M.Badeanu, 1942, pag. 133
11. Petrescu Ion, Managementul Personalului Organizației, Editura Expert, București, 2003, ISBN 973-8177-88-X, pag. 207-209
13. Petrescu Ion, Managementul Personalului Organizației, Editura Expert, București, 2003, ISBN 973-8177-88-X, pag. 207-209
3. Regulamentul de organizare și funcționare a învățământului special și special integrat, art.102
8. www.iccv.ro
- 9.http://www.strategiimanageriale.ro/images/images_site/articole/article_e318e1489a47fe24f3cefb9515151bd5
10. <http://www.myjob.ro/articole>
- 12.http://www.strategiimanageriale.ro/images/images_site/articole/article_e318e1489a47fe24f3cefb9515151bd5

NOTĂ: Responsabilitatea pentru conținutul fiecărui articol aparține autorului/autorilor.

Inspectoratul Școlar Județean Mureș

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1, Târgu Mureș

*Anuarul învățământului special
și special integrat mureșean
-2019-*

ISBN 978-973-0-29284-8