



EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

RISOPRINT
Cluj-Napoca • 2021

SORINA-MIHAELA BĂLAN CRISTINA MURVAI LUCIAN MOLDOVAN
CAMELIA STANCIU ANIȘOARA MOGA DOINA DAVID

Editori:
Sorina-Mihaela BĂLAN; Camelia STANCIU; Doina DAVID;
Anișoara MOGA; Cristina MURVAI; Lucian MOLDOVAN

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

Editura RISOPRINT
Cluj-Napoca • 2021

Toate drepturile rezervate autorului & Editurii Risoprint

*Editura **RISOPRINT** este recunoscută de C.N.C.S.
(Consiliul Național al Cercetării Științifice).
www.risoprint.ro www.cnscs-uefiscdi.ro*



Opiniile exprimate în această carte aparțin autorului și nu reprezintă punctul de vedere al Editurii Risoprint. Autorul își asumă întreaga responsabilitate pentru forma și conținutul cărții și se obligă să respecte toate legile privind drepturile de autor.

Toate drepturile rezervate. Tipărit în România. Nicio parte din această lucrare nu poate fi reprodusă sub nicio formă, prin niciun mijloc mecanic sau electronic, sau stocată într-o bază de date fără acordul prealabil, în scris, al autorilor.

All rights reserved. Printed in Romania. No part of this publication may be reproduced or distributed in any form or by any means, or stored in a data base or retrieval system, without the prior written permission of the author.

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
Educația incluzivă - Actualități și perspective / ed.:

Sorina Mihaela Bălan, Cristina Murvai, Lucian Moldovan,
.... - Cluj-Napoca : Risoprint, 2021

Conține bibliografie

ISBN 978-973-53-2831-3

I. Bălan, Sorina-Mihaela (ed.)

II. Murvai, Cristina (ed.)

III. Moldovan, Lucian (ed.)

37

Director editură: GHEORGHE POP

Tiparul executat la:

ROPRINT®

400 188 Cluj-Napoca • Str. Cernavodă nr. 5-9

Tel./Fax: **0264-590651** • roprint@roprint.ro



Prezentul volum **EDUCAȚIA INCLUZIVĂ - ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE**, este un corolar al muncii unor profesioniști din domeniul educației incluzive.

Conferința Națională cu participare Internațională „Educația incluzivă - actualități și perspective” s-a desfășurat la Universitatea „Dimitrie Cantemir” din Târgu Mureș, România, în 24 octombrie 2019, în cadrul parteneriatului dintre Universitatea „Dimitrie Cantemir” Târgu Mureș și Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 1, Târgu Mureș.

Celor 50 de ani de existență ai Centrului Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 1, Târgu Mureș li s-au dedicat numeroase activități, una mai specială decât alta. Cu siguranță, prezentul volum surprinde doar o parte din prestigioasa muncă depusă de toți actorii educaționali, implicați în educația incluzivă, cuprinzând lucrările prezentate în cadrul evenimentului.

Volumul este structurat conform secțiunilor Conferinței, și anume:

1. Demersuri psihopedagogice în educarea elevilor cu CES
2. Abordări moderne în terapiile specifice și de compensare
3. Provocările incluziunii școlare - oportunități și limite
4. Proiecte educaționale în școala incluzivă

Așadar această structură, însoțită de calitatea numeroaselor studii și articole pe care le include, asigură o radiografie acurată a demersurilor teoretice și practice promovate în educația incluzivă actuală din țara noastră, creionând și variate perspective de dezvoltare și de continuă îmbunătățire și actualizare la standarde internaționale.

Conține articole metodic-stiințifice.

Responsabilitatea conținutului articolelor revine în exclusivitate autorilor.

Conferință națională cu participare internațională „EDUCAȚIA INCLUZIVĂ - ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE”

Locul desfășurării: Universitatea „Dimitrie Cantemir”

Tg. Mureș, România, 24 octombrie 2019

SECȚIUNEA 1:

Demersuri psihopedagogice în educarea elevilor cu CES

SECȚIUNEA 2:

Abordări moderne în terapiile specifice și de compensare

- SECȚIUNEA 3:

Proiecte educaționale în școala incluzivă

SECȚIUNEA 4:

Provocările incluziunii școlare – oportunități și limite

WORK-SHOP: „Cele 7 deprinderi ale persoanelor eficiente”

Organizatori

**UNIVERSITATEA „DIMITRIE CANTEMIR” DIN TÂRGU MUREȘ
CENTRULUI ȘCOLAR PENTRU EDUCAȚIE INCLUZIVĂ NR. 1, TÂRGU
MUREȘ.**

Sponsori:

Herlitz România S.R.L.
Consiliul Județean Mureș
Consiliul Local Târgu Mureș

Comitetul Științific:

Rector, Prof.Univ.Dr. Simionescu Mircea
Prorector, Conf.Univ.Dr. David Doina Marinela
Decan, Prof.Conf.Univ.Dr. Stanciu Camelia
Prof. Univ.Dr. Tomuletiu Elena Adriana
Lector univ.Dr. Bălan Sorina-Mihaela
Lector univ.Dr. Cotruș Andrei
Lector univ.Dr. Nemeș Anca

Comitetul de organizare:

Prorector, Conf.Univ.Dr. David Doina Marinela
Lector Univ.Dr. Bălan Sorina – Mihaela
Prof.drd. Murvai Cristina Irina
Decan, Prof.Conf.Univ.Dr. Stanciu Camelia
Director, Prof. Moga Anișoara
Director Adj. Prof. Peterffy Csilla
Prof. Moldovan Nicolae–Lucian

Articole metodico-științifice
Responsabilitatea conținutului articolelor revine în exclusivitate autorilor.

SECȚIUNEA 1:
DEMERSURI PSIHOPEDAGOGICE ÎN EDUCAREA ELEVILOR CU C.E.S.
 –prezentare lucrări - Sala A12-

Moderator:
Lector Univ. Dr. Andrei COTRUȘ,
 Facultatea de Psihologie și Științele Educației Universitatea Dimitrie Cantemir
 Târgu Mureș,
 Psiholog specialist cu drept de supervizare în psihopedagogie

Poz	Nume/Prenume	Instituția	Titlul Lucrării
1.	Crașovan Luminița	CSEI NR.1 Târgu Mureș	Jurnal de profesor
2.	Peterffy Csilla	CSEI NR. 1 Târgu Mureș	Amprente ale intunecate ale unui suflet de copil
3.	Dâmbean Camelia Angelica	CSEI Nr 1 Târgu Mureș	Dezvoltarea imaginii de sine prin exerciții, jocuri și cu ajutorul poveștilor terapeutice
4.	Jucan Anisia Elena	Lic. Teoretic „Samuil Micu"	Modalitati eficiente de integrare la clasa a elevilor cu CES
5.	Nagy Melinda	C.Ș.E.I.Nr.1 Târgu Mureș	Copilul cu ADHD în sala de clasă
6.	Marcos Virginica- Amelica	C.Ș.E.I.Nr.1 Târgu Mureș	O altfel de lecție de muzică
7.	Vida Erika	C.Ș.E.I.Nr.1 Târgu Mureș	Rolul inteligenței emoționale în învățare
8.	Nemeș Maria	C.Ș.E.I.Nr.1 Târgu Mureș	Micii actori- CDȘ pentru copii cu dizabilități moderate
9.	Mátyás Edit	C.Ș.E.I.Nr.1 Târgu Mureș	Importanța jocului în activitatea de învățare și educare. Dezvoltarea capacităților de comunicare prin joc la elevii cu bariere cognitive ușoare
10.	Moldovan Mihaela Andone Luminița	C.Ș.E.I.Nr.1 Târgu Mureș	Jocul la copii cu dizabilitate – boccia, goalball
11.	Șuteu Ana	C.Ș.E.I.Nr.1 Târgu Mureș	Metode și tehnici de abordare a dificultăților în achiziționarea matematicii la elevii cu CES

SECȚIUNEA 1. DEMERSURI PSIHOPEdagogICE ÎN EDUCAREA ELEVILOR CU C.E.S

Lista autorilor și a lucrărilor cu participare indirectă

Nume, Prenume	Instituția	Titlul lucrării
1. Costreie Adriana, Țacu Manuela	Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă	Învățământ Special Și Special Integrat, Prezent Și Perspective
2. Szabó Szidónia	Centrul Școlar de Educație	Criza adolescenței
3. Căpușan Mihaela Ramona	Școala Gimnazială Specială	Integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă
4. Busuioac Lia-Maria	CSEI Șimleu Silvaniei	Strategii de coping folosite de părinții copiilor cu TSA
5. Perțe Daniela Domnica	CSEI Șimleu Silvaniei	Strategii și metode folosite în activitățile de integrare a copiilor cu Cerințe Educativ Speciale în societate
6. Rezi Maria	Sindicatul Spiru Haret- Mureș	Comunicarea
7. Soangher Georgeta Cristina	Liceul Teoretic Eugen Lovinescu	Dislexia
8. Catoi Daniela	CSEI	
9. Mureșan Chira Gabriel	Șc. G. Specială CRDPEII	Reformulări experiențiale privind creșterea gradului de adaptabilitate școlară la elevii cu dizabilități cognitive
10. Vida Erika	CSEI Nr. 1	Rolul inteligenței emoționale în învățare
11. Olteanu Alina Roxana, Fuciu Diana Florentina	Centrul școlar pentru Educație Incluziva Brașov	Bogațiile toamnei- activitate de tip atelier de lucru cu părinții
12. Gardin Beatrice Bulea Amalia	CSEI Brașov	Integrarea senzorială fundament pentru recuperarea tulburărilor de limbaj la copii cu CES
13. Ioviță Daniela	Școala Gimnazială Specială Centru De Resurse Și Documentare Privind Educația Incluzivă/Integrată Centrul Școlar De Educație Incluziva	Strategii de stimulare a creativității la elevii cu deficiențe mintale ușoare și moderate
14. Udrel Laura		Biblioteca, timpul activităților extrașcolare pentru copii cu C.E.S.
15. Ciornohac Mădălina	Școala Gimnazială Specială	Metode alternative de comunicare adresate copiilor cu TSA
16. Brie Camelia	Scoala Gim Speciala Crdei	Tehnici de stimulare a motivației la elevii cu ces
17. Juverdeanu Gabriela, Sireteanu Georgeta	Școala Profesională Specială	Dezvoltarea emoțională a copilului - considerații generale
18. Diaconu Mariana-Cătălina	Șc.G.,,Dr. Bernady Gyorgy"	Metode de stimulare a atenției la copii cu ADHD
19. Radu Ofelia Amalia	Liceul Tehnologic Special - deficienți de Auz Cluj-Napoca	Studiul metacomprehensiunii la preșcolarii bilingvi – Demersuri psihopedagogice
20. Oprea Adriana, Socol Ioan	CSEI Nr.3 REGHIN	Educația incluzivă - Educația viitorului
21. Balanean Raluca	Scoala Gimnaziala Speciala C.R.D.E.I.I	"Strategii de stimulare a motivației la elevii cu CES"

SECȚIUNEA 2: ABORDĂRI MODERNE ÎN TERAPIILE SPECIFICE ȘI DE COMPENSARE

- prezentare lucrări – Sala A01-

Moderator:

Prof. Univ. Dr. Camelia STANCIU

Decan Facultatea de Psihologie și Științele Educației
Universitatea Dimitrie Cantemir Târgu Mureș

Poz.	Nume, Prenume	Instituția	Titlul Lucrării- Participare Directa
1.	Csiki Levente	Liceul Teoretic Bocskai Istvan	Muzicoterapie cu tobe africane-exemplu de bună practică
2.	Szekely Emese Rusu Gabriela	CȘEI Beclean	Povestirea – metodă și mijloc de stimulare și îmbogățire a vocabularului copiilor cu CES
3.	Țambrea Mihaela	CȘEI Nr.1 Târgu Mureș	Elemente de terapie prin muzică la copiii cu CES
4.	Recheșan Codruța-Ioana Socol Ioan	CȘEI Nr.3 Reghin	Strategii adaptate din Arta Animației și aplicate în activitățile cu copiii cu cerințe educative speciale
5.	Juverdeanu Gabriela	Școala Profesională Specială Câmpulung Moldovenesc	Rolul art-terapiei în depășirea dificultăților de învățare la copiii cu CES (dificultăți de învățare ale limbajului scris)
6.	Cota Cristina Anca Crețu Adrian	CȘEI Nr. 3 Reghin	Predarea emoțiilor de bază prin intermediul tehnicilor comportamentale ABA
7.	Andrieș Violeta	Lic. Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz	Dezvoltarea abilităților socio-emoționale la elevii cu dizabilitate auditivă de vârstă școlară mică
8.	Bartha Orsolya <u>Rebrisorean Dana</u>	CȘEI Nr.1 Târgu Mureș	Drama creativă pentru copii cu nevoi speciale

SECȚIUNEA 2. ABORDĂRI MODERNE ÎN TERAPIILE SPECIFICE ȘI DE COMPENSARE

Lista autorilor și a lucrărilor cu participare indirectă

Nr crt	Nume, Prenume	Instituția	Localitate, Județ	Titlul lucrării
1	Marginean Maria	Școala Specială Pentru Deficienți	Cluj Napoca/ Cluj	Valențele comunicării totale
2	Holom Anca Adriana	L.Tehn.Special pentru Deficienti de	Cluj-Napoca, Cluj	
3	Kondort Dan	CSEI Nr. 1 Sibiu	Sibiu	Terapie prin muzică și activități de muzică
4	Banu Liliana	CSEI Nr 2	Comănești, Bacău	Dezvoltarea cognitivă a copiilor cu CES prin jocul
5	Iusan Emilia Ramona, Rus Elena	Centrul Școlar pentru Educație Incluziva	Cluj Napoca	Mijloace tehnice inovatoare utilizate în terapia logopedică a elevilor cu dizabilități cognitive
6	Preda Oana	Șc.Gen.Spec ială CRDEII	Cluj Napoca, Cluj	Strategii psihopedagogice de activizare a potențialului cognitiv la elevii cu tulburări specifice de învățare a citirii
7	Crăciun Daniela	Școala Gimnazială Specială " Constantin	Iași	Folosirea meloterapiei
8	Hojda Ioana	Școala Profesională Specială	Câmpulung Moldovenesc, Jud. Suceava	Art-Terapia –Repere Teoretice
9	Pescari Tatiana Ana	Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 2	Târgu Mureș, Mureș	Metode moderne utilizate în terapiile specifice și de compensare pentru
10	Popescu Teodora Liana	CSEI Nr. 2	Târgu Mureș, Mureș	Sistemul de comunicare vizuală prin intermediul pictogramelor – o metodă eficientă în recuperarea copiilor cu TSA
11	Czinczok Orsolya-K, Bereczki Zsuzsa-Ildikó, Varga- Orbán Boróka Sabău	Șc. G. Specială	Sfântu Gheorghe, Jud. Covasna	Apă, muzică, mișcare și fantezie
12	Alexandra Roxana	Liceul Tehnologic Special pentru Deficini de Auz	Cluj-Napoca	Program De Interventie Pentru Diminuarea Comportamentelor Agresive La Elevii Cu Ces

SECȚIUNEA 3:
PROIECTE EDUCAȚIONALE ÎN ȘCOALA INCLUZIVĂ
 – diseminarea exemplelor de bună practică - Sala A17-

Moderator:

Lector Univ. Dr. Sorina Mihaela BĂLAN

Facultatea de Psihologie și Științele Educației
 Director Departament Strategii, Programe și Proiecte,
 Universitatea Dimitrie Cantemir Târgu Mureș

Poz	NUME, PRENUME	INSTITUȚIA	TITLUL LUCRĂRII
1.	Chira Cristiana Blaga Adriana	Col.I Naț. Unirea Col.Agr."Traian Săvulescu"	Proiectul "Profesori dedicați - copii educați"
2.	Borodi Petru Alin	Scoala Gimnaziala Omega	Rolul parteneriatului "Frumusetile si bogatiile toamnei"
3.	Balan Sorina-Mihaela	Universitatea Dimitrie Cantemir Târgu Mureș	Proiectarea și managementul proiectelor educaționale in cazul copiilor cu cerinte educaționale speciale
4.	Petrescu Carmen Murvai Cristina Irina	CȘEI Nr.1 Târgu Mureș	BALANCE – O școală mai bună pentru o viață mai bună
5.	Din Eugenia Roxana	CȘEI Nr.1 Târgu Mureș	Diseminarea mobilității Erasmus+, cursul Creative Drama For Pupils With Special Needs
6.	Moldován Erzsébet Szövérfi Karolina Balla Emőke	CȘEI Nr.1 Târgu Mureș	Diseminarea mobilității Erasmus+, cursul Towards the inclusive classroom: Special Needs Children
7.	Zsembera Eva Andrea	CȘEI Nr.1 Târgu Mureș	CDȘ "Micii actori" pentru copii cu dizabilități severe
8.	Din Eugenia Roxana Moldovan	CȘEI Nr.1 Târgu Mureș	Învățăm și muncim împreună pentru noi orizonturi
9.	Moldovan Nicolae Lucian	CȘEI Nr.1 Târgu Mureș	Imaginea și sunetul - elemente esențiale în promovarea profesionistă a proiectelor educaționale
10.	Hallai Anca Rotar	CȘEI Nr.1 Târgu Mureș	Proiectul educaționa DRACULA DOG SHOW

SECȚIUNEA 3. PROIECTE EDUCAȚIONALE ÎN ȘCOALA INCLUZIVĂ

Lista autorilor și a lucrărilor cu participare indirectă

Nr	Nume,	Instituția	Localitate,	Titlul lucrării
1.	Tataru Alina Mihaela	Șc. Gimn.Specială Pașcani	Pașcani, Iași	
2.	Maștei Maria	Scoala Gimnaziala	Neamt	Scoala incotro?
3.	Roș Mihaela	C. Ș.P.E.I	Cluj Napoca, Cluj	Educația incluzivă și interculturalitatea - Proiect de parteneriat educativ
4.	Marina Maria Daniela	C. T."Ion Mincu"	Gorj	Exemple de bune practici în educația incluzivă
5.	Preda Vasile Radu	Școala Gimnazială Specială Crdeii	Cluj Napoca, Cluj	Teorii și practici psihopedagogice aplicate în educația incluzivă
6.	Văidean Alina Rodica	CSPEI Nr.2	Târgu Mureș,	Proiect educațional multicultural - „Prietenii mei internaționali”
7.	Poroșnicu Ancuța- Cl, Roșu Lidia - M, ărginean Iuliana	C.SPEI Nr.2	Tg. Mureș, Mureș	Copacul prieteniei
8.	Vajda Daniela	CSPEI	Brasov	Biblioteca fereastra spre lume
9.	Cozma Adina, Palotas Tunde	CSPEI 2	Tg. Mureș, Mureș	Hai să dăm mână cu mână
10.	Vilaia Olga	Gradinita P.P. Randunica Tg. Mures	Tg. Mures/Mure s	Jocul - modalitate de integrare a copiilor cu CES în grădiniță
11.	Pui Laura- Alexandra	Șc. Gimn. "Dr. Bernady	Tg.-Mureș, Mureș	PREDAREA INCLUZIVĂ - O PERMANENTĂ PROVOCARE
12.	George D. Paraschiva, Cismașu Vasilica	CSPEI	Cluj- Napoca, Cluj	Depășirea granițelor- Incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități
13.	Pálfi Tünde- Rozália	Școala Gimnazială "Tompá László"	O d o r	Școală incluzivă, elevi cu cerințe educaționale speciale
14.	Roata Vasilica, Roșca Simona-Bianca	Scoala Gimnaziala Dacia	Tg Mures	Egalitatea de șanse și combaterea prejudecăților în sistemul educațional românesc
15.	Roata Vasilica, Roșca Simona-Bianca	Scoala Gimnaziala Dacia	Tg Mures	Egalitatea de șanse și combaterea prejudecăților în sistemul educațional românesc
16.	Boghean Victor	L.Teoretic „I. Petrus"	Otopeni, Ilfov	Elevii cu CES
17.	Nistor Simona, Comșa Lucreția	Liceul Tehnologic "	Târg u	eTwinning - educație fără frontiere
18.	Rusu Ioana Cristina	Școala Gimn. „Serafim	Tg. Mureș, Mureș	Proiect educațional Lumea tuturor - lumea mea
19.	Delia Pal, Viorica Feldrihan	Șc. Gimnazială Specială – Centru De Resurse Și Documentare Privind Educația	Cluj- Napoca	De la parteneriatul educational la scoala comunitara

SECȚIUNEA 4: PROVOCĂRILE INCLUZIUNII ȘCOLARE – OPORTUNITĂȚI ȘI LIMITE

– dezbateri-Sala A16-

Moderator:

Prof. Univ. Dr. Adriana TOMULEȚIU

– Facultatea de Psihologie și Științele Educației Director Departamentul de
Pregătire a Personalului Didactic,
Universitatea Dimitrie Cantemir Târgu Mureș

Poz	NUME, PRENUME	INSTITUȚIA	TITLUL LUCRĂRII
1.	Magyari Lina Ildiko	Sc. Gimn. Ogra	Aspecte practice ale educației incluzive
2.	Ionescu Felicia-Stela	Liceul Teoretic "Gheorghe Marinescu" Târgu-Mureș	Considerații asupra incluziunii școlare din perspectiva managementului educațional
3.	Incze Katalin	Școala Gimnazială „Deák Farkas"	
4.	Böjte Kinga	CJRAE Mureș	Visul unei nopți de vară sau o dilemă
5.	Roșca Simona Bianca Condrea Andreea Toma Mirela	CJRAE Mureș Univ. G-he Preda. Sibiu Școala Gimn. Sf.Gheorghe, Sângeorgiu de Mureș	Incluziunea școlară a copilului cu paralizie cerebrală în învățământul de masă
6.	Simon Gyöngyvér	CȘEI Nr.1 Târgu Mureș	Educația rațional emotivă și comportamentală în dezvoltarea inteligenței emoționale la elevii cu CES
7.	Balla Emőke, Moldovan Erzsébet, Szövérfi Karolina	CȘEI Nr.1 Târgu Mureș	Oportunități complete și egale de a învăța Practica educațională portugheză
8.	Moga Anisoara	CȘEI Nr.1 Târgu Mureș	Sprijin în autism
9.	Murvai Cristina Irina	CȘEI Nr.1 Târgu Mureș	Experiența parentală a creșterii copilului cu dizabilități – abordare calitativă

SECȚIUNEA 4. PROVOCĂRILE INCLUZIUNII ȘCOLARE – OPORTUNITĂȚI ȘI LIMITE

Lista autorilor și a lucrărilor cu participare indirectă

	Nume,	Instituția	Localitate,	Titlul lucrării
1.	Roata Vasilica	Scoala Gimnaziala "Dacia"	Tg. Mures,	Integrarea copiilor cu CESin scolile de masa
2.	Mînzicu Simona Valentina	Liceul Teoretic,,Șerban Vodă"	Slănic,Prahova	Școala incluzivă-o abordare a educației actuale
3.	Pașcan Daniela Teodora,	Școala Gimnazială Ibănești	Reghin, Mureș	Provocările incluziunii școlare- oportunități și limite
4.	Crîșan Dana, Pașcan Daniela	Școala Gimnazială Ibănești	Ibănești, Mureș	Provocările incluziunii școlare- oportunități și limite
5.	Boier Lucreția-	Școala Gimnazială Ibănești	Ibănești Jud. Mureș	Educația incluzivă-oportunități și limite
6.	Mușat Ioana Roxana	Șc Gimnazială Nicolae Bălcescu , Gpn Rotărăști	Nicolae Bălcescu , Vâlcea	Școala incluzivă – o provocare pentru sistemul educațional actual
7.	Ichim Valentina	Scoala Gimnazială Adămuș	Adămuș	Provocările incluziunii școlare
8.	Tunsu Romina	Gpp Dumbrava Minunata	Satu Mare, Satu Mare	Educația timpurie – etapă esențială în educația incluzivă
9.	Libik Győző	Scoala Gimnazială Tompa László	Odorheiu Secuiesc Județul Harghita	Educația incluzivă și integrarea elevilor cu nevoi speciale în școală
10.	Jászay Laura- Andrea	Școala Gimnazială "Tomp László"	Odorheiu Secuiesc Județul Harghita,	Provocările incluziunii școlare prin prezentarea unui traseu educațional
11.	Pănescu Loredana-	Liceul Teoretic Alexandru Rosetti	Vidra,Ilfov	Limite ale integrării și incluziunii școlare
12.	Anamaria-Marta, Mîndrilă Mihaela	Școala Profesională Specială	Campul ung Moldov enesc	Provocările incluziunii școlare - oportunități și limite
13.	Bordan Ana	Școala Gimnazială,,Ioan Vlăduțiu,,	Luduș, Jud. Mureș	Școala incluzivă- școală pentru toți
14.	Imre Ildikó	Școala Gimnazială Tompa László	Odorheiu Secuiesc, Harghita	Provocările incluziunii școlare

WORK-SHOP: „CELE 7 DEPRINDERI ALE PERSOANELOR EFICACE”

Locatie: Biblioteca Serafim Duicu

Gazda eveniment:

Prorector Conf. Univ. Dr. Doina DAVID –

Universitatea Dimitrie Cantemir Târgu Mureș

Coordonator: **prof. Cătălin CONDREA** Dir.Șc. Gimn. Specială Pașcani,

Nr.	Nume, Prenume	Localitate, Județ	Instituția
1	Molnar Anca Maria	Targu Mures	CSEI nr. 1, Tg.Mures
2	Sugo Monica	Sarmasu, Mures	
3	Pop Lucia	Tg-Mures	Grădinița cu P.P. Arlecchino
4	Capusan Mirela	Targu Mures, Mures	Scoala Gimnaziala "Emil Dragan" Ungheni
5	Rau Simona	Tirgu Mures MuresS	Scoala Gimnaziala Dacia
6	Iclanzan Maria	Tg. Mureș	Centru Școlar Pentru Educație Incluziva Nr. 1
7	Huszar Katalin	Tg mures, Mures	Sc. Gimn. Sf. GHEORGHE, Sg. De Mures
8	Szekely Hajnal	Tg. Mures, Mures	Sc.Gimn "Friedrich Schiller"
9	Oltean Finica	Campia-Turzii,	Colegiul Tehnic Victor Ungureanu
10	Oaida Calin	Campia-Turzii	Colegiul Tehnic Victor Ungureanu
11	Urcan Ioana	Campia-Turzii, jud. Cluj	Colegiul Tehnic Victor Ungurean
12	Manolache Gina	Măicănești	Școala Gimnazială Măicănești
13	Scutaru Gabriela	Focșani ,Vrancea	Școala Gimnazială Măicănești
14	Vasiu Tatiana-Manuela	Gănești, Mureș	Școala Gimnazială Fogarasi Samuel
15	Ratu Daniela-Corina	Corunca, Mures	Scoala Gimnaziala "Tholdalagi Mihaly" Corunca
16	Keszeg Tunde	Laslau Mic, Mures	Scoala Primara Laslau Mic
17	Oprea Catalin	Târgu Mureș. Județul Mureș	Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr 1
18	Nagy Maria Hajnal	Reghin, Jud.Mures	Gradinita Cu Program Prelungit Nr5-Gpn Nr1
19	Kacso Zsuzsanna Tunde	Mures	Scoala Gimnaziala Dr. Nyulas Ferenc Eremitu
20	Katona Emese	Eremitu, Mureș	Școala Gimnazială "Dr. Nyulas Ferenc"
21	Bercea Carmen Ramona	Targu Mureș , Mureș	Școala Gimnazială „Dacia”
22	Buta Gabriela	Targu Mures, Mures	Scoala Gimnaziala Sfantul Gheorghe Sangeorgiul de Mures
23	Szász Gyöngyike	Cristești, Mureș	Școala Gimnazială Cristești
24	Gros Ramona	Targu-Mures, Mures	Scoala Gimnaziala Friedrich Schiller
25	Cserei Gabriela	Târgu Mureș	Scoala Gimnazială Friedrich Schiller
26	Purcar Andreea Raluca	Târgu Mureș, jud. Mureș	Școala Gimnazială Alexandru Ioan Cuza

Lista tuturor autorilor și a lucrărilor cu participare directă

Nr cr t	Nume prenume	Instituția	Calitate	Titlul lucrării
1	Andrieș Violeta	CSEI NR.1 Târgu Mureș	Autor unic	Dezvoltarea abilităților socio-emoționale la elevii cu dizabilitate auditivă de vârstă școlară mică
2	Balan Sorina- Mihaela	Universitatea Dimitrie Cantemir	Autor unic	Proiectarea și managementul proiectelor educaționale în cazul copiilor cu CES
3	Balla Emőke	CȘEI Nr.1 Târgu Mureș	1.2.Co Autor	1. Diseminarea mobilității Erasmus+, cursul Towards the inclusive classroom: Special Needs Children. 2. Oportunități complete și egale de a învăța.Practica educațională portugheză
4	Bartha Orsolya	CȘEI Nr.1 Tg.Mureș	Co Autor	Drama creativă pentru copii cu nevoi speciale
5	Blaga Adriana	Col. Agricol 'T. Săvulescu CJRAE Mureș	Co Autor	Proiectul "Profesori dedicati - copii educati"
6	Böjte Kinga		Autor unic	Visul unei nopți de vară sau o dilemă contemporană
7	Borodi Petru Alin	Scoala Gimnaziala Omega	Autor unic Autor	Rolul parteneriatului "Frumusetile și bogatiile toamnei"
8	Crașovan Luminița	C.Ș.E.I.Nr.1 Târgu Mureș	unic	Jurnal de profesor
9	Chira Cristiana	Colegiul National Unirea	Co Autor	Proiectul "Profesori dedicati - copii educati"
10	Condrea Andreea	Univ. G-he Preda, Sibiu	Co Autor	Incluziunea școlară a copilului cu paralizie cerebrală în învățământul de masă
11	Creț Adrian	CȘEI Nr. 3 Reghin	Co Autor	Predarea emoțiilor de bază prin intermediul tehnicilor comportamentale ABA
12	Cristina Anca Cota	CȘEI Nr. 3 Reghin	Co Autor	Predarea emoțiilor de bază prin intermediul tehnicilor comportamentale ABA
13	Csiki Levente	Liceul Teoretic Bocska	Autor unic	Muzicoterapie cu tobe africane-exemplu de bună practică
14	Dâmbean Camelia	C.Ș.E.I.Nr.1 Târgu Mureș	Autor unic	Dezvoltarea imaginii de sine prin exerciții, jocuri și cu ajutorul poveștilor terapeutice
15	Angelica Din Eugeni a Roxana	C.Ș.E.I.Nr.1 Târgu Mureș	1. Autor unic, 2. Co Autor	1. Diseminarea mobilității Erasmus+, cursul Creative Drama For Pupils With Special Needs. 2. Învățăm și muncim împreună pentru noi orizonturi
16	Ionescu Felicia- Stela	Liceul Teoretic "Gheorghe Marinescu" Târgu- Mureș	Autor unic	Considerații asupra incluziunii școlare din perspectiva managementului educațional
17	Hallai Anca	CȘEI Nr.1 Târgu Mureș	Co Autor	Proiectul educațional DRACULA DOG SHOW
18	Incze Katalin		Autor unic	
19	Jucan Anisia	Lic. Teoretic „Samuil	Autor	Modalități eficiente de integrare la clasă a

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ -ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

		Micu	elevilor cu CES
20	Juverdeanu Gabriela	Școala Profesională Specială Câmpulung	Rolul art-terapiei în depășirea dificultăților de învățare la copiii cu CES (dificultăți de învățare ale limbajului scris)
21	Magyari Lina Ildiko	Sc. Gimn. Ogra	Aspecte practice ale educației incluzive
22	Marcos Virginica- Amelica	C.Ș.E.I.Nr.1 Târgu	O altfel de lecție de muzică
23	Mátyás Edit	C.Ș.E.I.Nr.1 Târgu Mureș	Importanța jocului în activitatea de învățare și educare. Dezvoltarea capacităților de comunicare prin joc la elevii cu bariere cognitive ușoare
24	MOGA Anisoara	C.Ș.E.I.Nr.1 Târgu	Sprijin în autism
25	Moldován Erzsébet	C.Ș.E.I.Nr.1 Târgu Mureș	1.Învățăm și muncim împreună pentru noi orizonturi, 2. Diseminarea mobilității Erasmus+, cursul Towards the inclusive classroom: Special Needs Children. 3. Oportunități complete și egale de a învăța.Practica educațională portugheză
26	Moldovan Mihaela	C.Ș.E.I.Nr.1 Târgu	Jocul la copii cu dizabilitate – boccia, goalball
27	Moldovan Nicolae Lucian	C.Ș.E.I.Nr.1 Târgu Mureș	Imagina și sunetul - elemente esențiale în promovarea profesionalistă a proiectelor educaționale
28	Murvai Cristina Irina	C.Ș.E.I.Nr.1 Târgu Mureș	1.Creșterea și educarea copiilor cu dizabilități – experiența parentală și contextul educațional incluziv 2.BALANCE – O școală mai bună pentru o viață mai bună
29	Nagy Melinda	C.Ș.E.I.Nr.1 Târgu	Copilul cu ADHD în sala de clasă
30	Nemeș Maria	C.Ș.E.I.Nr.1 Târgu	Micii actori- CDȘ pentru copii cu dizabilități moderate
31	Peterffy Csilla	C.Ș.E.I.Nr.1 Târgu	Amprente intunecate ale unui suflet de copil.
32	Petrescu Carmen	C.Ș.E.I.Nr.1 Târgu Mureș	BALANCE – O școală mai bună pentru o viață mai bună
32	Recheșan Codruța- Ioana	CȘEI Nr.3 Reohin	Strategii adaptate din Arta Animației și aplicate în activitățile cu copiii cu cerințe educative speciale
33	Rebrișorean Dana	CȘEI Nr.1 Târgu	Drama creativă pentru copii cu nevoi speciale
34	Roșca Simona Bianca		Incluziunea școlară a copilului cu paralizie cerebrală în învățământul de masă
35	Rotar Valer	CȘEI Nr.1 Târgu	Proiectul educațional DRACULA DOG SHOW
36	Rusu Gabriela	CȘEI Beclean	Povestirea – metodă și mijloc de stimulare și îmbogățire a vocabularului copiilor cu CES

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ -ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

37	Simon Gyöngyvér	C.Ș.E.I.Nr.1 Târgu Mureș	Educația rațional emotivă și comportamentală în dezvoltarea inteligenței emoționale la elevii cu CES
38	Socol Ioan	CȘEI Nr.3 Reghin	Strategii adaptate din Arta Animației și aplicate în activitățile cu copiii cu cerințe educative speciale
39	Șuteu Ana	C.Ș.E.I.Nr.1 Târgu	Metode și tehnici de abordare a dificultăților în achiziționarea matematicii la elevii cu CES
40	Szekely Emese	CȘEI Beclean	Povestirea – metodă și mijloc de stimulare și îmbogățire a vocabularului copiilor cu CES
41	Szövérfi Karolina	C.Ș.E.I.Nr.1 Târgu Mureș	1. Diseminarea mobilității Erasmus+, cursul Towards the inclusive classroom: Special Needs Children. 2. Oportunități complete și egale de a învăța.Practica educațională portugheză
42	Țambrea Mihaela	C.Ș.E.I.Nr.1 Târgu	Elemente de terapie prin muzică la copiii cu CES
43	Toma Mirela	Școala Gimn. Sf.Gheorghe	Incluziunea școlară a copilului cu paralizie cerebrală în învățământul de masă
44	Vida Erika	C.Ș.E.I.Nr.1 Târgu	Rolul inteligenței emoționale în învățare
45	Zsembera Eva Andrea	C.Ș.E.I.Nr.1 Târgu	CDȘ "Micii actori" pentru copii cu dizabilități severe

Cuprins

<i>LUCRARILE SECȚIUNII I</i>	<i>33</i>
<i>INTEGRAREA COPIILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ.....</i>	<i>35</i>
Profesor psihopedagog: Căpușan Mihaela Ramona, Școala Gimnazială Specială C.R.D.E.I.I. Cluj Napoca	35
<i>REFORMULĂRI EXPERIENȚIALE PRIVIND CREȘTEREA GRADULUI DE ADAPTABILITATE ȘCOLARĂ LA ELEVII CU DIZABILITĂȚI COGNITIVE.....</i>	<i>39</i>
Prof. ed. Mureșan-Chira Gabriel, Școala Gimnazială Specială – Centru de Resurse și Documentare privind Educația Incluzivă/Integrată Cluj-Napoca	39
<i>STRATEGII DE STIMULARE A CREATIVITĂȚII</i>	<i>43</i>
<i>LA ELEVII CU DEFICIENȚE MINTALE UȘOARE ȘI MODERATE</i>	<i>43</i>
Prof. Educator Ioviță Daniela, Șc. Gimn. Spec. C.R.D.E.I.I. Cluj-Napoca, jud. Cluj	43
<i>JURNAL DE PROFESOR.....</i>	<i>49</i>
Prof. Psihopedagog Luminița Crașovan	49
<i>STRATEGII DE STIMULARE A MOTIVAȚIEI LA ELEVII CU CES</i>	<i>55</i>
Prof. Educator: Bălănean Raluca , Școala Gimnazială Specială C.R.D.E.I.I, Cluj-Napoca, Județul Cluj	55
<i>COPILUL CU ADHD ÎN SALA DE CLASĂ</i>	<i>59</i>
Profesor psihopedagog Nagy Melinda, CȘEI Nr. 1, Tg-Mureș, Mureș	59
<i>IMPORTANȚA JOCULUI ÎN ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE ȘI EDUCARE - DEZVOLTAREA CAPACITĂȚILOR DE COMUNICARE PRIN JOC LA ELEVII CU BARIERE COGNITIVE UȘOARE...</i>	<i>64</i>
Prof. Psihopedagog Mátyás Edit, Csei Nr. 1, Tg-Mureș, Jud. Mureș.....	64

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ -ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

<i>STUDIUL METACOMPREHENSII LA PREȘCOLARII BILINGVI – DEMERSURI PSIHOPEdagogICE</i>	<i>70</i>
Profesor Psihopedagog: Radu Ofelia Amalia, Liceul Tehnologic Special Pentru Deficienți De Auz Cluj-Napoca, Cluj.....	70
<i>CRIZA ADOLESCENTINĂ.....</i>	<i>75</i>
Szabó Szidónia, Prof. psihopedagog-logoped, Psihoterapeut, Centrul Școlar de Educație Incuzivă Nr. 1, Târgu Mureș	75
<i>ÎNVATAREA ASISTATĂ DE CALCULATOR ȘI TEHNOLOGII ASISTIVE ȘI DE ACCES PENTRU ELEVII CU DIZABILITATI</i>	<i>81</i>
Prof. Constantin Dinu, Gradul I, Liceul Teoretic „Ioan Petrus”, Otopeni, Ilfov	81
<i>MICII ACTORI - CURRICULUM LA DECIZIA ȘCOLII</i>	<i>84</i>
Profesor psihopedagog Nemeș Maria, Profesor psihopedagog Zsemler Eva, Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă Nr. 1, Tg. Mureș, jud. Mureș	84
<i>PARTICULARITĂȚI PSIHOLOGICE SPECIFICE PĂRINȚILOR COPIILOR CU DIAGNOSTIC DIN SPECTRUL AUTIST</i>	<i>87</i>
Prof. De Psihopedagogie Specială, Lia-Maria Busuioc; Prof. De Psihopedagogie Specială Daniela-Domnica Perțe, Șimleu Silvaniei, Șimleu Silvaniei, Sălaj	87
<i>TEHNICI DE STIMULARE A MOTIVAȚIEI LA ELEVII CU CES</i>	<i>91</i>
Prof. Psihopedagog: Brie Camelia, Școala Gimnazială Specială C.R.D.E.I.I.....	91
<i>JOCUL LA COPII CU DIZABILITATE -BOCCEA</i>	<i>93</i>
Profesor Psihopedagog Moldovan Mihaela; Contabil Andone Luminița	93
Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă Nr. 1 Târgu Mureș, Mureș	93
<i>BIBLIOTECA, TEMPLUL ACTIVITĂȚILOR EXTRAȘCOLARE PENTRU COPIII CU C.E.S.....</i>	<i>97</i>
Profesor Psihopedagog, Udrel Georgiana–Laura, Centrul Școlar De Educație Incluzivă Nr. 1, Sibiu, Județul Sibiu.....	97
<i>EDUCAȚIA INCLUZIVĂ – EDUCAȚIA VIITORULUI.....</i>	<i>101</i>

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ -ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

Prof. Oprea Adriana, CSEI Nr.3 ,Reghin, jud. Mureș	101
Prof. Socol Ioan, CSEI Nr.3, Reghin, jud. Mureș	101
<i>DEZVOLTAREA IMAGINII DE SINE PRIN EXERCIȚII, JOCURI ȘI CU AJUTORUL POVEȘTIILOR TERAPEUTICE.....</i>	<i>106</i>
Prof. Psihopedagog Camelia Angelica Dâmbean, Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș.....	106
<i>METODE ȘI TEHNICI DE ABORDARE A DIFICULTĂȚILOR ÎN ACHIZIȚIONAREA MATEMATICII LA ELEVII CU C.E.S</i>	<i>111</i>
Prof. Psihopedagog: Șuteu Ana, CȘEI Nr.1 Târgu Mureș.....	111
<i>ÎNVĂȚĂMÂNT SPECIAL ȘI SPECIAL INTEGRAT, PREZENT ȘI PERSPECTIVE</i>	<i>116</i>
Prof, Costreie Adriana, Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă, Târgu Jiu	116
Bibliotecar Țacu Manuela Mihaela, Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă.....	116
<i>MODALITĂȚI EFICIENTE DE INTEGRARE A ELEVILOR CU CES ÎN COLECTIVUL CLASEI.....</i>	<i>120</i>
Prof. Înv. Primar - Jucan Anisia Elena, Liceul Teoretic „Samuil Micu”- Sărmașu.....	120
<i>STRATEGII DE COPING FOLOSITE DE PĂRINȚII COPIILOR CU TSA</i>	<i>123</i>
Prof. de psihopedagogie specială, Lia-Maria Busuioc, CSEI Șimleu Silvaniei, Sălaj.....	123
<i>STRATEGII ȘI METODE FOLOSITE ÎN ACTIVITĂȚILE DE INTEGRARE A COPIILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE ÎN SOCIETATE.....</i>	<i>126</i>
Prof. Daniela Domnica Perțe - Cșei Șimleu Silvaniei, Sălaj	126
<i>COMUNICAREA.....</i>	<i>128</i>
<i>DISLEXIA- ABORDĂRI PEDAGOGICE</i>	<i>131</i>
Șoangher Georgeta-Cristina, Profesor. Liceul Teoretic „Eugen Lovinescu”, Sector 6, București	131
<i>MOTIVAȚIA - UN ELEMENT ESENȚIAL PENTRU SUCCES.....</i>	<i>134</i>
Prof. psihopedagog, Cătoi Daniela, CSEI-Brașov.....	134

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ -ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

<i>INTEGRAREA SENZORIALĂ FUNDAMENT PENTRU RECUPERAREA TULBURĂRILOR DE LIMBAJ LA COPIII CU CES</i>	<i>138</i>
Prof.Logoped Amalia Bulea, Prof.Logoped Beatrice Simona Gardin, Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă Brașov	138
<i>METODE ALTERNATIVE DE COMUNICARE ADRESATE COPIILOR CU TSA.....</i>	<i>141</i>
Profesor educator: Ciornohac Mădălina, Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu” Iași	141
<i>DEZVOLTAREA EMOȚIONALĂ A COPILULUI - CONSIDERAȚII GENERALE</i>	<i>145</i>
Prof. ing. Juverdeanu Gabriela, Prof. ing. Sireteanu Georgeta, Prof. Nuțescu Alina Veronica, Profesională Specială, Câmpulung Moldovenesc, jud. Suceava.....	145
<i>METODE DE STIMULARE A ATENȚIEI LA COPIII CU ADHD</i>	<i>150</i>
profesor Diaconu Mariana-Cătălina,	150
Școala Gimnazială „Dr. Bernady Gyorgy”, Târgu-Mureș, județ Mureș	150
<i>JOCUL - MODALITATE DE EXPRIMARE A EULUI, DE SOCIALIZARE,DE INTEGRARE A COPIILOR, ÎNVĂȚARE, EDUCARE, DEZVOLTARE.</i>	<i>154</i>
Prof. înv.preșc. Gros Ramona, Șc.Gimn.”Friedrich Shiller”	154
Loc. Tg. Mureș, Jud. Mureș	154
<i>LUCRARILE SECȚIUNII.....</i>	<i>157</i>
<i>ELEMENTE DE TERAPIE PRIN MUZICĂ LA COPIII CU CES</i>	<i>159</i>
Prof. psihopedagog Mihaela Țambrea, Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Numărul 1 Târgu Mureș, Jud. Mureș	159
<i>TERAPIE PRIN MUZICĂ ȘI ACTIVITĂȚI DE MUZICĂ INTERACTIVĂ ÎN CSEI NR.1 SIBIU</i>	<i>162</i>
Profesor educație specială: Kondort Dan, Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr.1 Sibiu	162
<i>STRATEGII PSIHOPEdagogICE DE ACTIVIZARE A POTENȚIALULUI COGNITIV LA ELEVII CU TULBURĂRI SPECIFICE DE ÎNVĂȚARE A CITIRII.....</i>	<i>166</i>

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ -ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

Profesor psihopedagog dr. Preda Oana,	166
Școala Gimnazială Specială C.R.D.E.I.I Cluj - Napoca, jud.Cluj	166
<i>PREDAREA EMOȚIILOR DE BAZĂ PRIN INTERMEDIUL TEHNICILOR COMPORTAMENTALE ABA- APPLIED BEHAVIORAL ANALYSIS.....</i>	<i>170</i>
Profesor educator Creț Adrian, Profesor psihopedagog Cota Cristina Anca, CSEI Nr.3 Reghin, jud. Mureș	170
<i>DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE.....</i>	<i>176</i>
<i>DISLEXIA</i>	<i>176</i>
Studentă Mathe Annamaria, Specializarea Psihologie;	176
Lect. univ. dr. Sorina-Mihaela Bălan, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Universitatea „Dimitrie Cantemir” din Târgu Mureș	176
1. Cum vede un copil dislexic?	178
Concluzie	183
<i>DEZVOLTAREA COGNITIVĂ A COPIILOR CU CES PRIN JOCUL CU NISIP</i>	<i>185</i>
Profesor educator, Banu Liliana	185
Centrul Școlar De Educație Incluzivă Nr 2 Comănești	185
<i>INCLUZIUNEA ȘCOLARĂ A COPILULUI CU PARALIZIE CEREBRALĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ.....</i>	<i>188</i>
Dr. Condrea Andreea, medic rezident medicina fizică și de reabilitare.....	188
Prof. logoped, MD, Roșca Simona Bianca, CJRAE Mureș, Târgu Mureș	188
Prof. învă. primar, Toma Mirela, Școala Gimn. Sf.Gheorghe, Sg. de Mureș	188
<i>STRATEGII ADAPTATE DIN ARTA ANIMAȚIEI ȘI APLICATE ÎN ACTIVITĂȚILE CU COPIII CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE</i>	<i>192</i>
Autori: Profesor psihopedagog Recheșan Codruța-Ioana, Profesor educator Socol Ioan, Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr.3 Reghin, jud. Mureș	192

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ -ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

<i>MODALITĂȚI DE INTERVENȚIE ÎN TERAPIA BĂLBĂIELII</i>	<i>196</i>
Prof. logoped Balásy Réka,.....	196
CJRAE Mureș, Școala Gimnazială Europa,Târgu Mureș.....	196
<i>LUDOTERAPIA CA MODALITATE DE PREVENIRE A OBOSELII LA COPIII CU DIZABILITĂȚI AUDITIVE DIN CICLUL PRIMAR</i>	<i>200</i>
Prof. învăț. special preșcolar: Holom Anca	200
Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca Cluj- Napoca.....	200
<i>FOLOSIREA MELOTERAPIEI ÎN ACTIVITĂȚILE SPECIFICE ȘI DE COMPENSARE</i>	<i>205</i>
Profesor educator, Crăciun Daniela	205
Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu” Iași, Jud. Iași.....	205
<i>APĂ, MUZICĂ, MIȘCARE ȘI FANTEZIE</i>	<i>209</i>
Profesor De Psihopedagogie Specială Bereczki Zsuzsa-Ildikó,.....	209
Profesor De Psihopedagogie Specială Varga-Orbán Boróka,.....	209
Profesor De Psihopedagogie Specială Czinczok Orsolya-Katalin,	209
Școala Gimnazială Specială Sfântu Gheorghe, Sfântu Gheoghe.....	209
<i>MIJLOACE TEHNICE INOVATOARE UTILIZATE ÎN TERAPIA LOGOPEDICĂ A ELEVILOR CU DIZABILITĂȚI COGNITIVE.....</i>	<i>213</i>
Prof. Psihopedagog Iușan Emilia Ramona,.....	213
Prof. Psihopedagog Rus Elena	213
Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă, Cluj - Napoca, Cluj.....	213
<i>MUZICOTERAPIE CU TOBE AFRICANE -EXEMPLU DE BUNĂ PRACTICĂ.....</i>	<i>218</i>
Profesor Ing. Csiki Levente, Liceul Teoretic “Bocskai István”, Miercurea Nirajului, Mureș	218
<i>METODE MODERNE UTILIZATE ÎN TERAPIILE SPECIFICE ȘI DE COMPENSARE PENTRU COPILUL CU TSA</i>	<i>222</i>

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ -ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

Profesor Logoped Pescari Tatiana Ana	222
Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă Nr. 2, Târgu Mureș.....	222
<i>SISTEMUL DE COMUNICARE VIZUALĂ PRIN INTERMEDIUL PICTOGRAMELOR – O METODĂ EFICIENTĂ ÎN RECUPERAREA COPIILOR CU TSA</i>	<i>224</i>
Profesor Psihodiagnoză POPESCU TEODORA LIANA	224
Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă Nr. 2, Târgu Mureș.....	224
<i>DRAMA CREATIVĂ PENTRU COPII CU NEVOI SPECIALE.....</i>	<i>227</i>
Profesor psihopedagog Bartha Orsolya.....	227
Profesor psihopedagog Rebrîșorean Mihaela Dana.....	227
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 1, Târgu Mureș.....	227
<i>DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR SOCIO-EMOȚIONALE LA ELEVII CU DIZABILITATE AUDITIVĂ DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ.....</i>	<i>233</i>
Prof. Psihopedagog Andrieș Violeta Maria	233
Liceul Tehnologic Special Pentru Deficienți De Auz, Cluj-Napoca	233
<i>POVESTIREA – METODĂ ȘI MIJLOC DE STIMULARE ȘI ÎMBOGĂȚIRE A VOCABULARULUI COPIILOR CU CES</i>	<i>237</i>
Profesor Logoped Székely Emese	237
Profesor Logoped Rusu Gabriela	237
Centrul Școlar De Educație Incluzivă Beclean,Jud. Bistrița-Năsăud.....	237
<i>ROLUL ART-TERAPIEI ÎN DEPĂȘIREA DIFICULTĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE LA COPIII CU CES (DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE ALE LIMBAJULUI SCRIS).....</i>	<i>243</i>
Prof.Ing. Juverdeanu Gabriela, Prof.Ing. Erhan Luminița Nicoleta, Școala Profesională Specială, Câmpulung Moldovenesc, Jud. Suceava	243
<i>ART-TERAPIA – REPERE TEORETICE.....</i>	<i>248</i>
Prof. Hojda Ioana	248

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ -ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

Școala Profesională Specială, Câmpulung Moldovenesc, Jud. Suceava	248
<i>PROGRAM DE INTERVENȚIE PENTRU DIMINUAREA COMPORTAMENTELOR AGRESIVE LA ELEVII CU CES.....</i>	
	252
Sabau Alexandra Roxana,.....	252
Profesor–Educator, Liceul Tehnologic Special Pentru Deficienti De Auz, Cluj-Napoca, Cluj	252
<i>LUCRARILE SECȚIUNII.....</i>	259
<i>ȘCOALA INCLUZIVĂ-O ABORDARE A EDUCAȚIEI ACTUALE.....</i>	261
Prof. Înv. Primar, Mînzicu Simona Valentina, Liceul Teoretic „Șerban Vodă” Slănic , Prahova	261
<i>OPORTUNITĂȚI COMPLETE ȘI EGALE DE A ÎNVĂȚA. PRACTICA EDUCAȚIONALĂ PORTUGHEZĂ.....</i>	265
Profesor Psihopedagog Balla Emőke,	265
Profesor Psihopedagog Moldován Erzsébet,.....	265
Profesor Psihopedagog Szövérfi Karolina,.....	265
Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă Nr.1, Târgu Mureș	265
<i>EDUCAȚIA INCLUZIVĂ ȘI INTEGRAREA ELEVILOR CU NEVOI SPECIALE ÎN ȘCOALĂ.....</i>	269
Prof. Libik Győző, Școala Gimnazială „Tompá László”, Odorheiu Secuiesc, Județul Harghita.....	269
<i>PROVOCĂRILE INCLUZIUNII ȘCOLARE PRIN PREZENTAREA UNUI TRASEU EDUCAȚIONAL</i>	273
Prof Înv. Primar Jászay Laura-Andrea,	273
Școala Gimnazială “Tompá László” Odorheiu Secuiesc, Jud. Harghita	273
<i>EDUCAȚIA INCLUZIVĂ DIN ROMÂNIA.....</i>	277
Magyari I. Lina – Ildiko, Profesor Înv. Primar, Școala Gimnazială Ogra, Județul Mureș	277

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ -ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

<i>EDUCAȚIA RAȚIONAL EMOTIVĂ ȘI COMPORTAMENTALĂ ÎN DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA ELEVII CU CES.....</i>	<i>281</i>
Simon Gyöngyvér, Profesor De Sprijin, CȘEI Nr.1 Tg-Mureș	281
<i>EXPERIENȚA PARENTALĂ A CREȘTERII COPILULUI CU DIZABILITĂȚI – ABORDARE CALITATIVĂ</i>	<i>285</i>
Prof. psihopedagog drd. Murvai Cristina Irina.....	285
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș	285
<i>PROVOCĂRILE INCLUZIUNII ȘCOALRE- OPORTUNITĂȚI ȘI LIMITE.....</i>	<i>291</i>
Profesor Pașcan Daniela Teodora, Profesor Crișan Daniela, Școala Gimnazială Ibănești, Loc. Ibănești, jud. Mureș.....	291
<i>PROVOCĂRILE INCLUZIUNII ȘCOLARE.....</i>	<i>295</i>
Profesor în învățământul primar, Imre Ildikó, Școala Gimnazială Tompa Laszló, Odorheiu Secuiesc, Jud. Harghita	295
<i>VISUL UNEI NOPTI DE VARĂ SAU O DILEMĂ CONTEMPORANĂ.....</i>	<i>298</i>
Böjte Kinga, Un Profesor Consilier Școlar Cu CES, CJRAE Mureș	298
<i>INTEGRAREA COPIILOR CU CES ÎN ȘCOLILE DE MASĂ.....</i>	<i>302</i>
Învățătoare, Roată Vasilica, Șc. Gim. „Dacia”, Târgu Mureș, Jud. Mureș.....	302
<i>EDUCAȚIA INCLUZIVĂ - OPORTUNITĂȚI ȘI LIMITE.....</i>	<i>305</i>
Prof. Boier Lucreția-Marioara, Școala Gimnazială Ibănești, Jud. Mureș	305
<i>ȘCOALA INCLUZIVĂ – O PROVOCARE PENTRU SISTEMUL EDUCAȚIONAL ACTUAL.....</i>	<i>311</i>
Prof.înv.presc.Mușat Ioana Roxana, G.P.N. Rotărăști , Șc Gimnazială Nicolae Bălcescu, Loc. Nicolae Bălcescu , Jud. Vâlcea.....	311
<i>PROVOCĂRILE INCLUZIUNII ȘCOLARE.....</i>	<i>314</i>
Prof. înv. primar Ichim Valentina, Școala Gimnazială Adămuș, loc.Adămuș, jud. Mureș	314

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ -ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

<i>EDUCAȚIA TIMPURIE – ETAPĂ ESENȚIALĂ ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ.....</i>	<i>318</i>
Prof. Înv. Preșcolar Tunsu Romina GPPP Dumbrava Minunată, Loc. Satu Mare, Jud. Satu Mare	318
<i>LIMITE ALE INTEGRĂRII ȘI INCLUZIUNII ȘCOLARE</i>	<i>323</i>
Prof. Pănescu Loredana-Laura, Liceul Teoretic Al. Rosetti, Vidra, Ilfov	323
<i>PROVOCĂRILE INCLUZIUNII ȘCOLARE - OPORTUNITĂȚI ȘI LIMITE.....</i>	<i>326</i>
Prof. Zbranca Anamaria-Marta, Prof. Logoped Mîndrilă Loredana Mihaela, Șc. Prof. Specială, Câmpulung Moldovenesc, jud. Suceava	326
<i>ȘCOALA INCLUZIVĂ- ȘCOALĂ PENTRU TOȚI.....</i>	<i>332</i>
Profesor Înv. Primar Bordan Ana, Școala Gimnazială „Ioan Vlăduțiu,, Luduș, Jud. Mureș	332
<i>LUCRARILE SECȚIUNII.....</i>	<i>335</i>
<i>ETWINNING - EDUCAȚIE FĂRĂ FRONTIERE. STUDIU DE CAZ. PARTENERIATUL DINTRE LICEUL TEHNOLOGIC "GHEORGHE ȘINCAI" – CENTRUL ȘCOLAR DE EDUCAȚIE INCLUZIVĂ NR. 2 DIN TÂRGU MUREȘ ȘI CEYHAN ANADOLU LİSESİ DİN CEYHAN – TURCIA ÎN PROIECTUL ALL IS WELL</i>	<i>337</i>
Prof. Comșa Lucreția, Liceul Tehnologic " Gheorghe Șincai" Târgu Mureș,	337
<i>PREDAREA INCLUZIVĂ – O PERMANENTĂ PROVOCARE</i>	<i>340</i>
Prof.dr. Laura-Alexandra Pui, Școala Gimnazială "Dr. Bernády György" Târgu Mureș, Mureș	340
<i>PROIECT EDUCAȚIONAL „COPACUL PRIETENIEI”.....</i>	<i>343</i>
Prof. învățământ preșcolar Roșu Lidia – Maria , Grădinița cu Program Prelungit Nr.6, Târgu Mureș, Prof. învățământ preșcolar Mărginean Iuliana.....	343
Grădinița cu Program Prelungit Nr.6 Târgu Mureș , Prof. psihopedagog Poroșnicu Ancuța – Claudia , Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă Nr.2, Târgu Mureș	343

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ -ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

<i>PROIECT DE PARTENERIAT EDUCATIV. „EDUCAȚIA INCLUZIVĂ ȘI INTERCULTURALITATEA”</i>	346
Prof. itinerant și de sprijin, ROȘ MIHAELA, C.S.E.I. Cluj, Școala Gimnazială „Mihai Viteazul” Câmpia Turzii	346
<i>ELEVII CU CES</i>	349
Prof. Boghean Victor, Liceul Teoretic Ioan Petrus, Otopeni, Judetul Ilfov	349
<i>TEORII ȘI PRACTICI PSIHOPEDAGOGICE APLICATE ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ</i>	351
<i>PROIECT EDUCAȚIONAL „HAI SĂ DĂM MÂNĂ CU MÂNĂ”</i>	355
Prof. psihopedagog Cozma Adina, Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă Nr.2, Târgu Mureș, Prof. logoped Palotas Tunde Evi,.....	355
Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă Nr.2, Târgu Mureș	355
<i>DEPĂȘIREA GRANIȚELOR –INCLUZIUNEA SOCIALĂ A PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI</i>	358
Prof. Cismașu Vasilica, Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă, Cluj- Napoca, Cluj; Prof. George Dorina Paraschiva, Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă, Cluj- Napoca, Cluj	358
<i>PROIECT EDUCAȚIONAL LUMEA TUTUROR – LUMEA MEA</i>	362
Profesor de limba și literatura română Rusu Ioana Cristina, Școala Gimnazială „Serafim Duicu”, Loc. Târgu Mureș, jud. Mureș	362
<i>DISEMINAREA MOBILITĂȚII ERASMUS+ „TOWARDS THE INCLUSIVE CLASSROOM: SPECIAL NEEDS CHILDREN”</i>	367
Prof. Psihopedagog Moldován Erzsébet, C.Ș.E.I. Nr.1, Târgu Mureș,.....	367
Prof. Psihopedagog Szövérfi Karolina, C.Ș.E.I. Nr.1, Târgu Mureș,.....	367
Prof. Psihopedagog Balla Emőke, C.Ș.E.I. Nr.1, Târgu Mureș,	367
<i>EXEMPLE DE BUNE PRACTICI ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ LA VÂRSTE FRAGEDE</i>	370
Prof. Marina Maria Daniela, Colegiul Tehnic ”Ion Mincu”, Târgu Jiu	370
Profesor psihopedagog Din Eugenia Roxana, CȘEI Nr. 1, Târgu Mureș	375

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ -ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

<i>ÎNVĂȚĂM ȘI MUNCIM ÎMPREUNĂ PENTRU NOI ORIZONTURI</i>	<i>377</i>
<i>Nr.2019-1-RO01-KA105-061528/ Acțiunea Cheie 1 - Tineret / ERASMUS+.....</i>	<i>377</i>
Profesor DIN ROXANA EUGENIA, Profesor MOLDOVAN ERZSEBET, Dir.Adj. Prof. Peterffy Csilla, CSEI NR.1 TÂRGU MUREȘ.....	377
<i>PROIECTUL EDUCAȚIONAL „DRACULA DOG SHOW”</i>	<i>380</i>
Prof. Anca HALLAI, Prof. Mihaela MOLDOVAN, Prof.Valer ROTAR, Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă nr. 1 Târgu Mureș	380
<i>IMAGINEA ȘI SUNETUL - ELEMENTE ESENȚIALE ÎN PROMOVAREA PROFESIONISTĂ A PROIECTELOR EDUCAȚIONALE</i>	<i>384</i>
Prof. Moldovan Nicolae Lucian, CȘEI Nr. 1, Târgu Mureș, Jud. Mureș	384
<i>PROIECTUL ERASMUS+ “BALANCE – O ȘCOALĂ MAI BUNĂ PENTRU O VIAȚĂ MAI BUNĂ”</i>	<i>389</i>
Dir. prof. psihopedagog Anișoara Moga; Prof. psihopedagog drd. Cristina Murvai-coordonator proiect; Prof. psihopedagog Carmen Petrescu, Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 1, Târgu Mureș.....	389
<i>PROIECT EDUCAȚIONAL MULTICULTURAL „PRIETENII MEI INTERNAȚIONALI”</i>	<i>392</i>
Prof. psihopedagog: Văidean Alina Rodica, Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 2, Târgu Mureș	392
<i>PROIECTUL „PROFESORI DEDICAȚI – COPII EDUCAȚI”</i>	<i>397</i>
Prof. Cristiana Chira, Colegiul Național Unirea, Tg. Mureș, Mureș	397
Prof. Adriana Blaga, Colegiul Agricol “T. Săvulescu”, Tg. Mureș	397
<i>JOCUL - MODALITATE DE INTEGRARE A COPIILOR CU CES ÎN GRĂDINIȚĂ</i>	<i>401</i>
Prof. Inv. Presc. Vilaia Olga, Grădinița Cu P.P. Rândunica, Târgu Mures	401
<i>PROIECTAREA ȘI MANAGEMENTUL PROIECTELOR EDUCAȚIONALE IN CAZUL COPIILOR CU CERINTE EDUCAȚIONALE SPECIALE.....</i>	<i>406</i>

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

Lector univ. dr. Sorina-Mihaela BĂLAN, Universitatea Dimitrie Cantemir Târgu Mureș, jud. Mureș, România	406
<i>ȘCOALĂ INCLUZIVĂ, ELEVI CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE</i>	<i>410</i>
Prof. Înv. Prim. Pálfi Tünde-Rozália, Șc. Gimn. „Tompá László”, Odorheiu Secuiesc, Jud. Harghita	410
<i>EGALITATEA DE ȘANSE ȘI COMBATEREA PREJUDECĂȚILOR ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL ROMÂNESC</i>	<i>414</i>
Profesor inv.primar, Roată Vasilica, Șc. Gimnazială Dacia, Tg Mureș, Jud. Mureș; Prof. logoped, Roșca Simona-Bianca, CJRAE Mureș, Tg Mureș, Jud. Mureș	414
<i>FRUMUSEȚILE ȘI BOGĂȚIILE TOAMNEI. PROIECT EDUCAȚIONAL</i>	<i>418</i>
Poroșnicu Anuța Claudia, Cozma Adina, Centrul Școlar Pentru, Educație Incluzivă nr 2 Tg Mureș, Borodi Petru Alin, Școala Gimnazială ”Omega”	418
<i>DE LA PARTENERIATUL EDUCAȚIONAL LA ȘCOALA COMUNITARĂ</i>	<i>422</i>
Prof. Delia Pal, Director; Prof. Viorica Feldrihan, Director Adjunct; Școala Gimnazială Specială – Centru De Resurse Și Documentare Privind Educația Incluzivă/Integrată Cluj-Napoca	422
<i>PROIECT DE PARTENERIAT EDUCAȚIONAL „SUNT UNIC ȘI VALOROS!”</i>	<i>427</i>
Prof. Mariana Tamas, Școala Gimnazială Zaharia Boiu Sighișoara, Mureș; prof. Eva Balint, CJRAE Mureș	427

LUCRĂRILE SECȚIUNII
DEMERSURI PSIHOPEDAGOGICE ÎN EDUCAREA
ELEVILOR CU CES



Articole metodico-științifice
Responsabilitatea conținutului articolelor revine în exclusivitate autorilor.

INTEGRAREA COPIILOR CU CĂES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

Profesor psihopedagog: Căpușan Mihaela Ramona, Școala Gimnazială
Specială C.R.D.E.I.I. Cluj Napoca

Abstract

Every individual must pay special attention to the social group he is part of, so it cannot exist outside of a group experience. Birth, growth, education, daily living, work, etc. these are just a few steps that a man goes through in his life.

Socialization is not a marginal and temporary process, because every individual participates wanting in social life and must constantly adapt to the changes that occur in society, being subjected to social demands and challenges all the time.

The child with disabilities should be considered as part of the society. We cannot hide it, it does not need our mercy, but our support, allowing them to live with the other children, as an integral part of the community.

The analysis of the psychological perspective of the socialization of children with disabilities requires, on the one hand, an approach from the point of view of the psychology of the individual and on the other, an approach from the point of view of collective (group) psychology.

Orice individ trebuie să acorde o deosebită atenție grupului social din care face parte, așadar nu poate exista în afara unei experiențe de grup. Nașterea, creșterea, educația, asigurarea traiului zilnic, locul de muncă etc. sunt doar câteva etape prin care trece omul în decursul vieții sale.

Însă, pentru ca individul (copil, adult, vârstnic) să poată trăi într-un mediu social, trebuie să respecte unele norme și reguli importante pentru societate. Aceste reguli după care se ghidează individul în viața socială au și caracter social, motiv pentru care sociologia pune accent pe socializare.

Socializarea nu este un proces mărginit și temporar, pentru că orice individ participă vrând-nevrând la viața socială și trebuie să se adapteze permanent schimbărilor care apar în societate, fiind tot timpul supus unor cerințe și provocări sociale.

Copilul cu dizabilități trebuie considerat ca făcând parte din societate. Nu putem să-l ascundem, nu are nevoie de mila noastră, ci de sprijinul nostru, permițându-i să trăiască alături de ceilalți copii, ca parte integrantă a comunității.

Pentru a socializa o persoană cu dizabilități, este important:

Să beneficieze de intervenție individuală;

Să participe la activitățile de grup.

Educația trebuie făcută posibilă pentru orice copil, pentru orice persoană cu dizabilități, atât în familie cât și în grădiniță, în școală, în grupuri sociale, în comunitatea locală.

Teoretic, fiecare copil trebuie să aibă șanse egale la educație. Practic, rămâne în afara școlilor, a grădinițelor un număr semnificativ de copii. Aceștia, cu timpul, vor fi marginalizați de către societate, nemaiputând fi nicicând socializați.

Referindu-mă la copiii cu dizabilități, este foarte importantă colaborarea specialiștilor din domeniul educației speciale, a O.N.G.-urilor cu specific, cu colegii din învățământul obișnuit.

Urmând deviza socializării copiilor cu dizabilități : « ÎNVĂȚÂND ÎMPREUNĂ, COPIII ÎNVAȚĂ SĂ TRĂIASCĂ ÎMPREUNĂ ! », tragem concluzia că termenul de socializare se referă, de fapt, la integrare. Integrarea școlară reprezintă procesul de includere în școlile de masă/clasele obișnuite, la activitățile formale și non-formale ale copiilor considerați ca având cerințe educative speciale.

Considerând școala ca principala instanță de socializare a copilului, integrarea școlară reprezintă o particularizare a procesului de integrare socială a acestei categorii de copii, proces care are o importanță fundamentală în facilitarea integrării ulterioare în viața comunitară prin formarea unor conduite și atitudini, a unor aptitudini și calități favorabile acestui proces.

Relația dintre normalizare și integrare este, la rândul ei, una complexă. Un punct de vedere des invocat est acela că dacă normalizarea reprezintă scopul general, integrare , în diversele ei forme, niveluri sau moduri, constituie mijlocul de atingere al normalizării.

Integrarea școlară ca situație particulară a socializării, se poate defini, de asemenea, în două feluri:

- Într-un sens larg, care se referă la adaptarea oricărui copil la cerințele școlare;
- În sens restrâns, legat de problematica unor copii cu cerințe speciale, în contextul normalizării, cuprinderea acestora în instituții școlare obișnuite, sau în moduri de organizare cât mai apropiate de acestea.

Școala și familia, ca agenți ai socializării, au un rol foarte important în integrarea copiilor cu dizabilități în învățământul de masă. Așadar, în urma deciziei că acel copil se va înscrie în învățământul obișnuit , se iau măsuri pentru integrarea lui reală:

- Pregătirea clasei care va primi copilul;
- Pregătirea părinților copiilor;
- Pregătirea cadrului didactic care va prelua cazul;
- Adaptarea programei;
- Terapii specifice pentru copilul cu dizabilități;
- Evaluarea după criterii stabilite inițial, se va evalua progresul;
- Crearea unei atmosfere calme, lucrând pe grupuri mici, educatorul supervizând și îndrumând discret fiecare grup de elevi;
- Înainte de a vorbi, educatorul trebuie să se asigure că este liniște, atrăgând atenția copiilor când va anunța ceva important, deci și copilului cu dizabilități să se asigure că recepționează (ar putea fi nevoie ca anumite informații să fie codificate special pentru el); Folosirea unui limbaj simplu și direct, însoțit de mimică expresivă și gesturi adecvate;
- Solicitarea copilului cu dizabilități să rezolve sarcini diferite, astfel încât să aibă timp să le încheie; de reușita în aceste activități va depinde motivația lui pentru învățare și progresele înregistrate;

Chiar dacă la începutul timpului necesar este mai lung pentru a finaliza o activitate, rezolvând singur sarcina, elevul este capabil de anumite performanțe și astfel își îmbunătățește imaginea de sine;

Educatorul trebuie să păstreze față de copii aceeași atitudine; cu toții trebuie să stabilească reguli de comportare în grup , cu toții trebuie să le respecte; Păstrarea legăturii cu părinții, informându-i despre progresele copilului și despre modul în care își pot ajuta copilul acasă.

Analiza perspectivei psihologice a socializării copiilor cu dizabilități necesită pe de o parte, o abordare din punct de vedere al psihologiei individului și pe de altă parte, o abordare

din punct de vedere al psihologiei colective (de grup). Dacă privim problema din perspectiva psihologiei individului, atunci trebuie să evidențiem cunoașterea trăsăturilor dominante ale personalității copilului, reacțiile și comportamentele sale în diferite situații, conștientizarea de către copii a propriilor nevoi, identificarea căilor de satisfacere ale acestor nevoi. De asemenea, se va avea în vedere setul de interese și aspirații ale copilului care îi motivează orientarea selectivă și durabilă spre anumite activități și setul de atitudini care se manifestă în contextul relațiilor speciale. Dacă privim problema din perspectiva psihologiei de grup, trebuie să urmărim stadiul intercunoașterii și aprecierii interpersonale dintre membrii grupului de elevi, stadiul coeziunii socio-afective care influențează dinamica grupului, stadiul conștiinței de sine a grupului ca rezultat al maturizării relațiilor și interiorizării setului de reguli și norme existente în viața și activitatea grupului.

În viața grupurilor sociale și școlare există și momente de disfuncționalitate care pot fi prevenite sau înlăturate prin intervenții focalizate pe:

- Schimbarea unor atitudini sau opinii necorespunzătoare;
- Sensibilizarea membrilor grupului față de anumite probleme;
- Satisfacerea unor cerințe ale grupului sau exprimarea unor păreri cu privire la reorganizarea grupului.

Educația atentă a acestor copii asigură o dezvoltare mai rapidă decât s-a considerat a fi posibil inițial, educația primită acasă și la școală/ grădiniță are un rol hotărâtor în dezvoltarea și socializarea acestor copii.

Putem să socializăm copiii cu dizabilități, indiferent dacă știm cauza dificultăților sale (tulburări de dezvoltare, leziuni neurologice). Cel mai important lucru este ajutorul timpuriu dat copilului (în familie, grădiniță, școală).

Atitudinea pozitivă zilnică a adultului față de copilul cu dizabilități îl poate ajuta efectiv în dezvoltarea capacităților de comunicare. Copilul va comunica mai ușor dacă dorește să o facă, dacă dorește să exprime lucrurile pe care le trăiește. Folosind eficient capacitățile noastre de comunicare, vom putea stimula modul de comunicare al copilului.

Este foarte important ca un copil cu dizabilități să fie ajutat să devină cât mai independent posibil în toate acțiunile pe care le întreprinde. Însă, orice demers în abordarea strategiilor de implementare a învățământului integrativ, sistemul de învățământ actual trebuie să pornească atât de la analiză la nivelul macro-social, cât și de la analiza la nivelul micro-social a acestei problematice.

Analiza micro-socială are în vedere :

- Disponibilitatea și interesul cadrelor didactice de a susține învățământul integrat prin activitățile desfășurate cu colectivul claselor pe care le au în primire;
- Acceptul părinților care au copii în clasele unde se practică integrarea - acest fapt evită posibile stări de tensiune sau conflict care se pot ivi pe parcurs;
- Actuala structură numerică a claselor din învățământul de masă permite integrarea?
- Poate cadrul didactic să facă față unei abordări diferențiate a categoriilor de copii din clasă?

Însă, orice educator care-și centrează activitatea pe copil, nu trebuie să uite că:

- Fiecare copil este important pentru societate.
- Fiecare copil are nevoi speciale.
- Fiecare copil are particularități specifice.
- Fiecare copil este unic.
- Cu toate că sunt diferiți, toți copiii sunt egali în drepturi.

Progresele înregistrate de psihologia și pedagogia diferențiată, perfecționarea tehnicilor de cunoaștere a dezvoltării psihice a copiilor au permis să se distingă categorii mai nuanțate de copii în raport cu capacitatea lor de răspundere la exigențele școlare. În rândul acestora, alături de elevii cu CES integrați individual, există și elevi cu dificultăți de învățare, cu ritm

lent de acumulare de achiziții dar cu intelect normal. Confundați adesea cu elevii din prima categorie sunt nestimulați sau categorizați ca atare.

Alternativă a învățământului special, educația integrată permite acordarea serviciilor de sprijin pentru copii cu posibilități reale de recuperare și reintegrare, care altădată ar fi fost orientați către școala specială.

Pentru a realiza integrarea copiilor cu CES, trebuie să acționăm asupra diferitelor nivele de dezvoltare a personalității lor, și anume: la nivel biologic, la nivel psihic, la nivel social.

Scopurile principale ale relației dintre școală, familie și comunitate, în vederea integrării copiilor cu nevoi speciale sunt:

- informarea și sensibilizarea comunității locale cu privire la posibilitatea recuperării, educației chiar și pentru copiii ce au abandonat școala;
- sporirea conștientizării din partea comunității școlare a necesității implicării în transformarea școlii într-o școală integrativă;
- schimbarea mentalității și atitudinii opiniei publice față de copiii cu nevoi speciale;
 - dezvoltarea unei rețele de cooperare în domeniul educației, implicată în procesul de integrare (ex.: poliția, serviciile sociale, spitale, etc.);
- implicarea părinților copiilor din clasă în vederea reacționării mai rapide la probleme și acordarea sprijinului suplimentar copiilor cu nevoi speciale;
 - implicarea comunității în sprijinul acordat copiilor cu nevoi speciale;
 - elaborarea programelor școlare de informare și pregătire a comunității locale pentru educația incluzivă, prin aceasta înțelegând adaptarea școlii la cerințele speciale ale fiecărui copil, indiferent de problemele acestuia, și nu a copilului la cerințele școlii, găsirea unor strategii didactice adecvate, a unor metode și tehnici de lucru specifice: planificare, instruire, evaluare.

- Integrarea școlară a copiilor cu cerințe speciale în învățământul de masă presupune:
- a educa copiii cu cerințe speciale în școli obișnuite, alături de copiii normali;
 - a asigura servicii de specialitate (recuperare, terapie educațională, consiliere școlară, asistență medicală și socială etc.) în școala respectivă;
 - a acorda sprijinul necesar personalului didactic și managerilor școlii în procesul de proiectare și aplicare a programelor de integrare;
 - a permite accesul efectiv al copiilor cu cerințe speciale la programul și resursele școlii obișnuite (biblioteca, terenuri de sport etc);
 - a încuraja relațiile de prietenie și comunicarea între toți copiii din clasă/școală;
 - a educa și ajuta toți copiii pentru înțelegerea și acceptarea diferențelor dintre ei;
 - a țină cont de problemele și opiniile părinților, încurajându-i să se implice în viața școlii;
 - a asigura programe de sprijin individualizate pentru copiii cu cerințe speciale;
 - a accepta schimbări în organizarea și dezvoltarea activităților instructiv-educative din școală.

Bibliografie:

- C. Neamtu, A. Gherut - "Psihopedagogie speciala" - Polirom, Iasi, 2000
 I. Boboc - "Managementul educational" - EDP, Bucuresti, 2002
 T. Birsabu - "Psihopatologie infantila si juvenila" Semne, 2003
 **** - "Învățământul primar", nr. 2-3, 2001
 E. Verza - " Psihopedagogie specială", EDP, București, 1995
 Morand de Jouffrey - "Psihologia copilului", Teora, 1999

REFORMULĂRI EXPERIENȚIALE PRIVIND CREȘTEREA GRADULUI DE ADAPTABILITATE ȘCOLARĂ LA ELEVII CU DIZABILITĂȚI COGNITIVE

Prof. ed. Mureșan-Chira Gabriel, Școala Gimnazială Specială – Centru de Resurse și Documentare privind Educația Incluzivă/Integrată Cluj-Napoca

Abstract

The ensemble of constructs underlying cognitive stimulation of pupils with special educational needs sits the term and phenomenology framing cognitions in the field of data processing input and output. Since the system disorder, the dissolution of cognitive lag or incomplete mentally construct, the personality designed as a system of interacting features, doesn't separate the functions, but it involves complex with specific structures and substructures in a significant reduction of retrieval deficits. Regarded as a global or segmental destructuring, brittleness and rigidity for a unit of deficits, cognitive disability is central. Recovery structures psihoindividuale to conduct independent capacity increase communication / speech reading-writing, the default curriculum adapted and customized, is not only a benchmark in the intervention but also insight into objectifying reference formulation and reformulation of operational objectives, teaching design integrated and adapted.

Una din cele mai controversate teorii din ansamblul constructelor care stau la baza stimulării cognitive la elevii cu cerințe educative speciale și nu numai, stă tocmai termenul și fenomenologiei ce încadrează cognițiile în sfera prelucrării de date input și output.

Această viziune se relevă în mod pregnant la caracterul intermodular (interdisciplinar) al analizei de conținut a anumitor date, blocuri de informație, fapt ce deține implicații metodologice notabile în organizarea și desfășurarea activităților educațional- terapeutice” (Mușu, Taflan, pag. 9, 1997). Cu alte cuvinte, remarcăm o stare ambiguă de determinare a calității și cantității de date supuse probatoriului spre generalizare, abstractizare și sinteză. Însă, ”A educa înseamnă a adapta copilul la mediul social adult, adică a transforma constituția psiho-biologică a individului funcție de relațiile colective cărora conștiința comună le atribuie o valoare oarecare.

A educa înseamnă a adapta individul la mediul școlar ambiant” (Piaget, apud Petrescu, p.273, 1997). Educația specială include și o abordare diferențiată ca formă de pregătire destinată persoanelor (copii/elevi, adulți) care nu reușesc temporar sau pe toată durata școlarizării să atingă nivelele instructiv-educative corespunzătoare vârstei, solicitate de învățământul de masă, obișnuit. Cu alte cuvinte, remarcăm noi termeni ai ecuației, termeni complecși și hipercomplecși, inoculând analizei un spectru al implicării integrative. Dacă totalitatea blocurilor de informație transmise de emițător/i, fac față în ceea ce privește cel puțin receptarea și adaptarea parțială de conținut, în ceea ce privește prelucrarea, lucrurile stau cu totul și cu totul într-o perspectivă diferită. Aceste diferențe nu sunt strict atașate

variabilei vârstă, sex, mediu de proveniență sau alte elemente de statul psihosocial ci, aparțin discriminării informațiilor de sistem întreg. Educația copiilor cu cerințe educative speciale trebuie să corespundă nevoilor de dezvoltare a copiilor, prin stimularea adecvată a potențialului de învățare/dezvoltare și prin asigurarea reabilitării/recuperării deficiențelor ori tulburărilor, dificultăților de învățare. (H.G. 1251/2005, H.G.972/1995).

În cazul de față dizabilitatea cognitivă reprezintă o tulburare de sistem, unde predominanta cognitivă este perturbată și astfel, progresiv, întreaga structură bio-psiho-socio-culturală are de suferit. Foarte multe studii de specialitate evidențiază rolul societății contemporane în asigurarea condițiilor minime socio-economice, educaționale, de sănătate pentru individul carențial mintal (literatura de specialitate denumind acest concept și deficiență mintală, dizabilitate cognitivă) sau, denumesc aceste degradări ori diferențe de dotare intelectuală ca având un ritm funcțional sub limitele stabilite de comun acord de specialiștii din domeniu. Aceste diferențe afectează indiscutabil și ritmul de învățare, stilul acesteia, volumul cunoștințelor și posibilitatea de aprofundare a acestora, adică a înțelegerii lor, acesta fiind diferit, chiar dacă ne referim la un palier al funcționalității cognitive sub limită. Astfel: „*Deficiența mintală desemnează o realitate complexă*”, o rămânere în urmă, un construct mintal rămas neterminat (Druțu, 2002). „*Deficiența mintală este doar o noțiune care include variate forme și tipuri care au în comun insuficiența mintală și care confirmă ideea unității în diversitate și în acest domeniu*” (Zazzo, 1973, Pevzner, 1975, Roșca, 1967 apud Druțu, 2002, Mureșan, 2018). Deficiența mintală sau dizabilitățile cognitive-exprimă într-un termen nou o particularitate, o arhitectură cognitivă specifică. Aceasta nu se limitează doar la ceva strict-după cum suntem tentați să credem, ci reprezintă o tulburare de sistem, o rămânere în urmă, un construct mintal rămas neterminat; personalitatea fiind concepută ca un sistem de funcții în interacțiune, și nu o separare prin pierderea unei funcții; o implicare negativă complexă a unor factori, o reducere semnificativă a capacității psihice care ajută relației de adaptare. Poate fi privită ca o destructurare globală sau segmentară, fragilitate și rigiditate în cadrul unei unități de deficiențe unde deficiența mintală (destructurarea, dizabilitatea cognitivă) ocupă un loc central. Caracterizarea dizabilității cognitive poate fi marcată de aspectul unei tulburări de sistem și nu ca o boală, neputând fi redusă doar la leziunile și/sau microleziunile cerebrale, aceasta deoarece carențialul mintal poate să fie un bolnav, precum și un individ sănătos poate deține particularități ale dizabilității cognitive.

Se accentuează prezumția că putem construi un model acțional inclusiv „capacitatea de a îndeplini ceva,, (cit. în Negreț- Dobridor, pag. 195, *Suport de curs. Abilitare pe curriculum*), deoarece, educația este, probabil, cel mai complex fenomen din univers. A considera drept exagerată această informație înseamnă pur și simplu a ignora natura umană,,(...) Educația este și un proces eminamente practic,, (idem pag. 195, *Suport de curs. Abilitare pe curriculum*). Totuși, sunt necesare câteva repere specifice socializării elevilor cu dizabilități cognitive, și ne vom referi la elemente practice:

1. Deoarece comportamentul social constă din acțiuni/ manifestări interpersonale particulare (Miclea& Lupu, *Note de curs*, 2004), comportamentul social poate fi considerat o sumă a pre-cognițiilor care formează motivația efectuării acțiunii propriu-zise, cadrul plasticității comportamentale dispunând în același timp și de o constantă a fundamentelor neurofiziologice care decide trecerea la act. Această trecere la act este filtrată de inteligență care, după cum știm, este perimată de specificul dizabilității ca tulburare de sistem;

2. Socializarea, adaptarea permanentă la noi și noi situații în principal la cele cu profund caracter pedagogic, solicită analiza unor situații trecute și anticiparea altora viitoare pentru a analiza prezentul, la o formă inexactă, anxioasă, frecvent sesizată în dinamica procesului didactic;

3. Interacțiunea socială presupune comunicare verbală, non-verbală și paraverbală-fapt pentru care, condiționarea acesteia depinde de structura funcțională a creierului, structurile neurolingvistice implicate deținând un primitivism al formei de conținut, o sărăcie a cuvintelor, scurta propoziționare, tonul, respirația și în special autocontrolul emoțional;

4. Educația integrată nu exclude stimularea cognitivă, curriculum adaptat, învățarea de tip ludic (predominant), intervenția globală asupra tulburării, unde destructurarea arhitecturii cognitive ocupă un loc primordial;

5. Modularea terapeutică nu este o singularitate în curriculum sau o atipizare educațională ci, propune o altfel de abordare a învățării, o continuare a activității profesorului de dimineață de la ore. Natura copilului, scopul educației și exigențele științei formează un perimetru deschis oricărei generalizări. Dacă Bârsănescu (1969, apud Jurcău, 2001) descria această stare de fapt, recunoscând principiul intuiției atât de necesar în desfășurarea activităților didactice, conștient și voluntar, creator și inovator, accesibilitatea cunoștințelor se poate realiza și prin acest principiu, în scientizarea cunoștințelor (Giurgea, 1976 apud Jurcău, 2001) ca apoi Cerghit și Dewey să ofere un element predominant în înțelegerea practicii metodologiei didactice și legăturii ei indisolubile cu acțiunea didactică (Jurcău, 2001).

Explorarea senzorială, dezvoltarea capacităților psiho- individuale în vederea formării unor comportamente independente, creșterea stimei de sine, dezvoltarea ariilor cognitive deficitare prin alte mijloace decât cele clasice, valorificarea structurilor psihoindividuale în conduite independente, creșterea capacității de comunicare/exprimare scris-citit, reprezintă nu numai un cadru de referință în intervenție ci, o perspectivă în obiectivarea de referință, formularea și reformularea obiectivelor operaționale, proiectare didactică integrat-adaptată, unde Terapia Educațională Complexă și Integrată și nu numai, se suprapune conținuturilor curriculare adaptate elevilor cu cerințe educative speciale.

De cele mai multe ori teoria diferă de practică. Acest aspect este frecvent observat în activitatea concretă cu elevii cu cerințe educative speciale în spectrul dizabilităților cognitive. Dizabilitatea intelectuală denumită în trecut retard mintal, se caracterizează prin inteligență sau capacitate mentală sub medie și lipsa unor competente necesare pentru desfășurarea normală a vieții de zi cu zi. Dizabilitatea intelectuală se caracterizează în special prin afectarea facultăților care contribuie la nivelul global de inteligență, adică a capacităților cognitive, de comunicare, motorii și sociale și care este acompaniată de restricții semnificative în funcționarea adaptativă în următoarele domenii de aptitudini: comunicare, autoângrijire, viață de familie, aptitudini sociale/interpersonale, uz de resursele comunității, autoconducere, aptitudini școlare funcționale, ocupație, timp liber, sănătate și securitate (<https://www.organizatia-suedeza.ro>).

Coroborând aceste date, nu putem să nu rezumăm faptul că, intervenția, recuperarea, consolidarea și fixarea informațiilor de ansamblu-deci și a blocurilor instructiv-educative, se realizează adaptat, treptat, personalizat, cu tact și responsabilitate de către personal specializat. Manea (2006) acordă dizabilității cognitive o notă exclusivistă prin caracterul de excludere sau de încadrare a acestor persoane în categorii de risc, acest fapt fiind observat deoarece multe din aceste persoane sunt restricționate pe mai multe dimensiuni: educație, politică, sau alte restricții sociale de adaptare și acces. Cu alte cuvinte sintagma dizabilitate cognitivă exprimă un ecou al unor perturbări mnezice de sistem extrapolat diverselor medii, cel educațional, profesional, medical și autonomie personală fiind domeniile cele mai afectate.

Bibliografie:

1. Alois, Gherguț. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe educative speciale*, Editura Polirom, Iași, 2001
 2. *Anexa 2 la Ordinul Ministrului Educației, Cercetării și Tineretului, nr. 5234/01.09.2008*
 3. Gabriel, Mureșan-Chira. *Sincretismul noilor educații din perspectiva sano-educatională*, Editura Etnous, Brașov, 2019
 4. Helander, E. *Prejudice and Dignity. An Introduction to Community-Based Rehabilitation*, UNDP, 1999
 5. Ioan Druțu. *Psihopedagogia deficiențelor mintale* (lecții), Universitatea Babeș- Bolyai, Cluj- Napoca, 1995
 6. Ionel Mușu, Aurel, Taflan.(coord) *Terapia Educațională Integrată*, Editura Pro Humanitate, București, 1997
 7. Negreț- Dobridor, I. *Teoria general a curriculumului educațional*, Editura Polirom, Iași, 2008
 8. Nicolae, Jurcău. *Pedagogie*, Editura UT Press, Cluj- Napoca, 2001
 9. Vasile, Chiș. *Pedagogie contemporană. Pedagogie pentru competențe*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj- Napoca, 2005
- Surse on-line:*
<https://www.revistacalitateavietii.ro/2006/CV-1-2-06/4.pdf>
<http://documents.tips/documents/suport-de-curs-prog-1docx>.

STRATEGII DE STIMULARE A CREATIVITĂȚII LA ELEVII CU DEFICIENȚE MINTALE UȘOARE ȘI MODERATE

Prof. Educator Ioviță Daniela, Șc. Gimn. Spec. C.R.D.E.I.I. Cluj-Napoca,
jud. Cluj

Abstract

For teachers to be able to design and organize learning situations appropriate for developing creativity children with special educational needs they must know the concept of creativity, the mode of expression and its formation, the factors that influence it (positively or negatively) and, not at least, they should be themselves creative. They need to assess, through tests, the creative potential of these children and to choose the most appropriate methods to stimulate them. They also need to encourage permanent strengthening their self-confidence in their success in action and to highlight their skills or special interests in development. Let's support these pupils to develop their creativity, even for personal development.

Este bine cunoscut faptul că una dintre principalele cerințe actuale ale învățământului este aceea de a forma la elevi capacitatea de a gândi creator. Această capacitate poate fi dobândită și dezvoltată doar prin implicarea permanentă a elevilor în situații de învățare cât mai variate.

Copiii cu deficiențe mintale ușoare și moderate au anumite particularități: întâmpină dificultăți de analiză și sinteză; manifestă rigiditate în gândire; au capacitate redusă de concentrare; memoria este slab dezvoltată; emotivitate, sentimente de inferioritate și anxietate.

Toate aceste trăsături impun cerințe educaționale specifice pentru înțelegerea și valorificarea optimă a potențialului personal.

Pentru ca profesorii să fie capabili să proiecteze și să organizeze situații de învățare adecvate pentru dezvoltarea creativității la acești elevi, este nevoie ca ei să cunoască conceptul de *creativitate*, modul de manifestare și de formare a acesteia, factorii care o influențează (pozitiv sau negativ) și, nu în ultimul rând, ar trebui să fie ei înșiși creativi. Este necesar ca ei să evalueze, prin teste specifice, potențialul creativ al copiilor și să aleagă cele mai potrivite metode pentru stimularea acestuia. De asemenea, trebuie să-i încurajeze permanent, întărindu-le încrederea în forțele proprii, în propria reușită, în acțiunile întreprinse și să evidențieze unele abilități sau interese speciale în dezvoltare.

Să-i sprijinim pe acești elevi să-și dezvolte creativitatea este un obiectiv care merită efortul, chiar și numai pentru dezvoltarea personală.

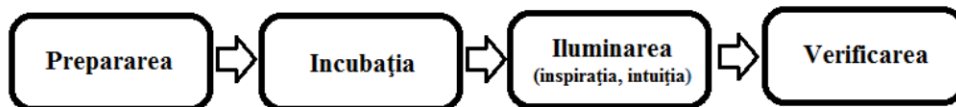
Scurtă fundamentare teoretică

La ora actuală există un mare număr de definiții ale conceptului de creativitate. Mihaela Roco (2004) afirmă că *a fi creativ* înseamnă a vedea același lucru ca toată lumea, dar a te gândi la ceva diferit, *a crea ceva nou, original și adecvat realității*. Hubert Jaoui (1975) consideră creativitatea ca fiind un „*proces de asociere și de combinare, în ansambluri noi, a unor elemente preexistente*”. Alexandru Roșca (1981, p. 16) definește astfel creativitatea: „*aptitudinea sau capacitatea de a produce ceva nou și de valoare*”. Pentru alți cercetători aceasta reprezintă un proces prin care se realizează un produs: Margaret A. Boden (1992) afirmă că, în general, creativitatea constă în „*realizarea de combinații noi, originale, de idei vechi*” și că aceste combinații ar trebui să aibă o anumită valoare. Michel și Bernardette Fustier (1998) menționează că, de obicei, creativitatea implică: „*adaptare, libertate interioară, evoluție, construcție, imaginație, originalitate, talent, distanțare față de lucrurile existente*”. Alți autori includ în noțiunea de creativitate capacitatea de a imagina răspunsuri la probleme, de a elabora soluții inedite și originale (E. Limbos, 1988). Pe scurt, creativitatea reprezintă un ansamblu de capacități cu ajutorul cărora o persoană produce produse noi și originale.

J.P. Guilford (1967) a susținut că toți oamenii au această trăsătură general umană – creativitatea – și că ei pot fi repartizați, la diferite niveluri, pe o scală continuă a creativității.

În *procesul creativ* Graham Wallas identifică existența a patru faze: *prepararea, incubația, iluminarea și verificarea*.

- *Prepararea* implică, la rândul său, câteva subetape: sesizarea problemei, formularea acesteia în termeni clari, analiza datelor cunoscute ale acesteia, studierea istoricului problemei și a tentativelor de rezolvare, enunțarea ipotezelor rezolutive, testarea ipotezelor rezolutive.
- *Incubația* (denumită și etapa încercărilor „sterile”, nesatisfăcătoare) se desfășoară în inconștient și poate dura o anumită perioadă, de la câteva minute la câțiva ani.
- *Iluminarea (inspirația, intuiția)* este momentul în care soluția problemei se ivește brusc în câmpul conștiinței.
- *Verificarea* este faza în care soluția este testată, analizată, sunt eliminate erorile, se completează lacunele, se fac rețușuri.



Faze în procesul de creație (după Graham Wallas)

J.P. Guilford (1967) consideră că orice rezolvare de probleme este un proces creativ și că individul creativ este motivat de tendința intelectuală de a căuta probleme nerezolvate pe care le va rezolva. El a realizat în 1950 și prima serie de teste axate pe gândirea divergentă pentru a măsura dezvoltarea potențialului și a comportamentului creativ al copiilor, evaluând factorii gândirii divergente: *fluența (fluiditatea), flexibilitatea, originalitatea, elaborarea, sensibilitatea la probleme*. În aceste teste sunt solicitate: inventivitatea, perceperea situațională, asociațiile și creativitatea. Ulterior R.B. Cattell a adăugat sarcini de lucru care testează atenția și sensibilitatea observației.

I. Taylor (1959) identifică cinci niveluri de creativitate, având ca punct de plecare observația că originalitatea se manifestă în grade diferite, în funcție de: *vârstă, statut social, mediu ambiant, atitudine față de viață* etc.:

Creativitatea expresivă este prezentă la orice persoană și se manifestă prin modul în care aceasta se autoexprimă (stări afective, păreri, gesturi, mimică, intonație, cuvinte, desen).

Creativitatea productivă se manifestă la majoritatea oamenilor, prin capacitatea de a produce lucruri utile în urma unor deprinderi însușite (exemplu: în activități gospodărești).

Creativitatea inventivă este capacitatea de a aduce îmbunătățiri importante unor produse. Numărul celor care dispun de aceasta este mai redus.

Creativitatea inovatoare poate conduce la modificări semnificative în domeniul științific, artistic etc. Aceasta este specifică celor talentați.

Creativitatea emergentă revoluționează un domeniu științific, artistic etc. Aceste persoane sunt considerate genii.

Sucesiunea fazelor în procesele de creație poate fi diferită de la un individ la altul. Uneori *incubația* și *iluminarea* pot să lipsească, soluția la problemă conturându-se progresiv, prin raționament logic și conștient. În alte situații creația poate fi bazată pe descoperiri întâmplătoare.

Manifestarea palpabilă a creativității, indiferent de nivel, este reprezentată de un *produs*, iar procesul prin care se realizează poartă denumirea de *proces de creație*. În funcție de natura produsului putem vorbi despre creativitate artistică, științifică, tehnică, organizatorică etc. Un produs este considerat valoros dacă contribuie la rezolvarea unei probleme importante pentru creator sau pentru societate.

Procesul creativ poate fi stimulat sau dimpotrivă, inhibat de anumiți factori. Între *factorii stimulatori* se numără:

- atitudinea pozitivă a profesorului față de creativitate (cunoașterea conceptului de creativitate și a posibilităților personale de dezvoltare a creativității);

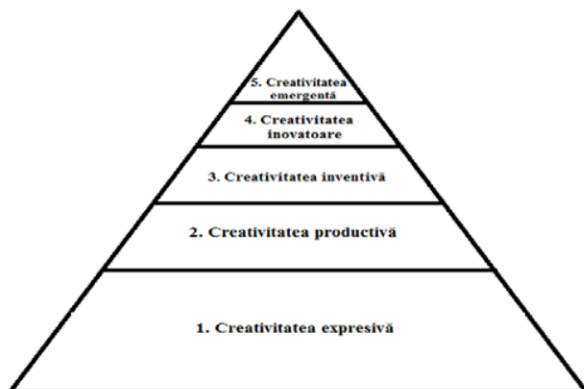
- respectarea personalității creatoare a elevului (de multe ori profesorul caracterizează elevii creativi ca enervanți, turbulenți, cu idei ciudate, doritori de a face totul altfel);

- profesorul democratic (întreține o atmosferă permisivă, încurajează clasa să participe la activități, nu impune, respectă nevoile elevilor, le oferă credibilitate);

- creativitatea în desfășurarea orelor (profesorul îi dirijează pe elevi spre o abordare a problemei din diferite unghiuri, interpretarea acesteia, căutarea independentă a soluției, învățarea prin descoperire);

- evaluarea formativă (evaluarea competențelor, aplicarea cunoștințelor în contexte noi,

- rezolvarea de probleme, evidențierea aspectelor pozitive și a progreselor înregistrate).



Cele cinci niveluri ale creativității (după I. Taylor, 1959)

Dar procesul creativ poate fi și îngreunat de o serie de *factorii inhibitori*:

- factori care țin de profesor (accentul mare pus pe reproducere, lipsa de apreciere a originalității, sancționarea curajului de a pune întrebări);
- factori ce țin de elev (tendința acestuia spre conformism, stimă de sine scăzută, teama de ridicol, timiditatea, tendința de a renunța ușor);
- factori condiționați de sistemul de învățământ (adesea cantitatea prea mare de informații).

Metode și exerciții de stimulare a creativității la elevii cu deficiențe mintale ușoare și moderate

Brainstorming-ul este una din cele mai utilizate metode de stimulare a creativității la elevii cu deficiențe mintale ușoare și moderate, deoarece asigură obținerea unui număr mare de idei, care apoi pot reprezenta căi de soluționare pentru probleme mai complexe. Un principiu de bază al brainstormingului este cel conform căruia cantitatea generează calitate. De aceea, pentru a ajunge la idei viabile și inedite este necesară o productivitate creativă cât mai mare (Osborne, 1959). Utilizarea acestei metode la clasă dezvoltă creativitatea, spontaneitatea, încrederea în sine, stimulează participarea activă a tuturor elevilor și dezvoltă abilitatea de a lucra în echipă. Brainstormingul favorizează și dezvoltarea relațiilor interpersonale. Astfel copiii se simt mai valoroși, mai importanți.

Metoda Phillips 6-6 este o metodă activă, care pune accent pe cooperarea în grup. Grupurile sunt formate din 6 persoane. Se alege un coordonator. Acesta are misiunea de a asigura participarea tuturor membrilor la discuție, de a facilita obținerea soluțiilor și de a nota soluțiile descoperite. După expirarea timpului destinat realizării sarcinii de lucru, fiecare grup își prezintă soluțiile prin intermediul coordonatorului. Conducătorul sintetizează răspunsurile.

Discuția de tip panel (listă fixă de nume) Profesorul prezintă tema care va fi dezbătută de către un „eșantion panel” (grup format din 5-7 persoane competente în problemă). Auditoriul (plasat într-o poziție strategică favorabilă pentru a urmări, cu ușurință, schimburile verbale din panel) ascultă în tăcere, intervenind numai cu mesaje scrise pe foi de hârtie colorate (verde pentru întrebări, albastru pentru sentimente, roșu pentru informații etc.). Periodic, un elev care are rolul de a transmite mesaje, colectează mesajele, le ordonează pe categorii problematice și le prezintă panelului. După fiecare strângere de mesaje, panelul reia discuția, în funcție de piste noi apărute pe această cale. După ce grupul de „experți” și-a epuizat repertoriu ideativ, aria discuției se poate extinde, antrenând și auditoriul la soluționarea problemei. La finalul dezbaterilor organizatorul, în colaborare cu panelul, alege ideile cele mai potrivite.

Jocurile didactice orale ocupă un loc important în dezvoltarea limbajului și a vocabularului activ și valorifică potențialul creativ al elevilor în moduri multiple și foarte diverse, oferind elevilor atât bucuria și satisfacția jocului, cât și posibilitatea dezvoltării capacităților de exprimare orală. Flexibilitatea în adaptarea conținuturilor la nivelul de dezvoltare concretă și la interesele copiilor, precum și accentul pe învățarea procedurală, conduc la structurarea unor strategii și proceduri proprii de rezolvare de exerciții, de explorare și de investigare, la dezvoltarea interesului și a motivației pentru studiu, în general. Acestea pot fi:

- *inspirate de o imagine dată* (o ilustrată sau un tablou, o culoare, pete de cerneală, diverse figuri geometrice etc.)
- *apelând la o piesă muzicală*
- *cu început dat* (de exemplu: „Îmi amintesc ...”)

- *utilizând obligatoriu anumite cuvinte date* (sau compunerea unei „rețete culinare” cu ingrediente stabilite, de exemplu: melancolie, spanac, zahăr, gândaci, brânză, milă etc.)
- *colaj între două lucrări cunoscute* (spre exemplu „Cenușăreasa” și „Vizită”)
- *realizarea unei povestiri pe o temă dată, cu găsirea unui anumit final* (tragic, moralizator sau umoristic)
- *creații literare după un anotimp*
- *găsirea de titluri inspirate*
- *conceperea unor anunțuri publicitare*

Metoda Lotus presupune deducerea unor conexiuni de idei sau concepte pornind de la o idee centrală. Tema centrală determină opt idei secundare care se construiesc în jurul ideii principale, asemeni petalelor de nufăr.

Metoda piramidei (sau a bulgărelui de zăpadă) are la bază alternarea activităților individuale cu cea desfășurată în cadrul grupului. Ea constă în încorporarea activității fiecărui membru al grupului într-un demers colectiv mai amplu, menit să ducă la soluționarea unei sarcini sau a unei probleme date. Această metodă are mai multe faze: faza introductivă – profesorul enunță problema; faza lucrului individual – fiecare elev lucrează individual timp de cinci minute la soluționarea problemei; faza lucrului în perechi – fiecare elev se consultă cu colegul de bancă, sunt notate toate soluțiile generate; faza reuniunii în grupuri mai mari – elevii de consultă asupra soluțiilor în grupuri alcătuite dintr-un număr egal de perechi; faza raportării soluțiilor în colectiv; faza decizională. Ca și alte metode care au la bază lucrul în perechi și în grup, metoda piramidei oferă avantajele stimulării învățării prin cooperare, al sporirii încrederii în forțele proprii prin testarea ideilor emise individual, mai întâi în grupuri mici și apoi în colectiv. Dezavantajele sunt de ordin evaluativ, deoarece se poate stabili mai greu care și cât de însemnată a fost contribuția fiecărui participant.

Alte metode de stimulare și dezvoltare a creativității elevilor cu deficiențe mintale ușoare și moderate sunt:

- *găsirea unor utilizări neobișnuite pentru diverse obiecte uzuale sau pentru ființe.*
- *îmbunătățirea unui produs oarecare* (un pix, un aragaz, o jucărie etc.)
- *consecințe posibile la situații, evenimente cotidiene sau fanteziste* (de exemplu: ce s-ar întâmpla dacă plantele și animalele ne-ar putea citi gândurile?, ce s-ar întâmpla dacă Soarele s-ar stinge?)
- *găsirea de soluții pentru rezolvarea unei situații reale sau imaginare* („Ce ai face dacă ai prins peștișorul de aur și el dorește să-ți îndeplinească trei dorințe?”, „Ce ai lua cu tine dacă ai naufragia pe o insulă pustie?”, „Ce ai face dacă ai câștiga la un concurs un milion de euro?” etc.)
- *descoperiri utile neinventate încă* (programator de vise, pantofi zburători etc.)
- *invenții inutile* (pictarea cartofilor înainte de a-i pune în ciorbă etc.)
- *asemănări între ființe, obiecte, fenomene, însușiri* (de exemplu: ceainic-vapor; pian-vioară etc.)
- *jocul cuvintelor*: enumerări de cuvinte în condiții date (de exemplu: se precizează prima sau ultima literă etc.); găsirea de cuvinte care să aibă sens, indiferent din ce parte sunt citite (de exemplu: coc-coc, coș-șoc, cal-lac, doc-cod, car-rac, sar-ras etc.); elaborări de sinonime
- *construirea de propoziții în anumite condiții*: să aibă un anumit număr de cuvinte, iar fiecare cuvânt să înceapă sau să se termine cu o literă indicată; completări de fraze neterminate, găsirea unui alt final pentru o operă literară cunoscută; lanțul cuvintelor (cineva rostește începutul unei fraze, aceasta este preluată și continuată de vecinul său, apoi de altcineva, până când sunt antrenați toți elevii)

- *exercițiul dialogului* – dialog cu propria umbră, dialog umoristic (de exemplu: între un om care sforăie și perna lui; între un purice și pielea etc.)
- *jocul întrebărilor*: elaborarea unor întrebări-problemă, cu privire la aer, apă, foc, stele. (întrebări cu diverse destinații: adresate unei nuci, unei muște etc.)
întrebări „De ce?”: „De ce crezi că omul râde iar animalele nu râd?”; „De ce trebuie să murim?”;
- *exercițiul de mimă*;
- *jocul desenelor*: să se deseneze cât mai multe figuri, pornind de la un cerc sau triunghi, pătrat etc. Interpretarea unor linii, figuri geometrice sau desene. Realizarea unor desene mai complexe, prin asocierea de figuri geometrice, imagini etc.
- *identificarea emblemei și a culorii personale și exprimarea lor prin desen, pictură*.
- *colaj din plastilină, flori, frunze, pietre, scoici etc.*,
- *scrisoare către mine însumi*;
- *inventarul dorințelor*;
- *Completarea unui chestionar* (de exemplu: De ce ne naștem? Ce este lumina? Ce este un curcubeu? Dacă nu am fi oameni, atunci ce am fi? De ce are marea valuri? etc.)

Concluzii

Orice elev are un anumit nivel de creativitate, cel puțin în plan productiv, deoarece rezolvarea oricărei probleme, gândirea în sine, solicită un minimum de efort imaginativ. Chiar și elevii cu deficiențe mintale ușoare și moderate pot fi imaginativi și au un anumit potențial creativ care poate fi dezvoltat și valorificat. De aceea este important să le încurajăm și să le stimulăm curiozitatea, spontaneitatea, atitudinea activă, inițiativa, munca independentă și exprimarea opiniilor. Astfel le vom putea trezi interesul pentru anumite domenii, le va spori încrederea în forțele proprii, receptivitatea la nou și dorința de autoafirmare.

În concluzie, dacă elevii realizează produse care necesită abilități variate, prin modalități diverse de realizare și finalizare, potențialul lor creativ crește. Orice elev poate realiza o îmbunătățire în munca sa, o mică inovație sau invenție.

În consecință, problematica creativității rămâne deschisă și de mare interes.

Bibliografie

1. Amabile, Teresa M. (1997), *Creativitatea ca mod de viață*, Editura Științifică și Tehnică, București.
2. Bălaș, Baconschi, C. (2010), Psihopedagogia copiilor cu dificultăți de învățare, suport de curs, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca.
3. Bernat, Simona-Elena (2003), *Tehnica învățării eficiente*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
4. Dulamă, Maria Eliza, Bodiș, Magdalena (2010), *Dezvoltarea potențialului creativ al copiilor la disciplina „Abilități practice”*, Romanian Journal of Education, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca. (vol. 1, nr. 2, pag. 45-56)
5. Jaoui, Hubert (1975), *La créativité. Mode d'emploi. Applications pratiques*, Paris: ESF
6. Roșca, Alexandru (1972), *Creativitatea*, Editura Enciclopedică, București.
7. Webgrafie
8. <http://iteach.ro/pagina/1122>
9. <http://www.slideshare.net/craiova2012/creativitatea-12914324>

JURNAL DE PROFESOR

Prof. Psihopedagog Luminița Crașovan

Abstract

Our activity is an art, and we, the teachers, are the artists, the ones who are ceaselessly trying to find new ways of modelling young people.

In particular for the ones with CES, we need to find a special world, which gets in touch more with the society in which they live. We need to make them hear, see, feel, be happy, grow, and last but not least to be able to manage. These things are possible with a lot of hard work, where continuity exists, but also finding the most particular methods with a performant finality.

I have found that the world of art, specially the poetry one, and the puppet play one, helped me with my activity with CES students and because of this fact I wrote a book of poetry for children and I've organized and manufactured a mini puppet play. I used them for different kinds of activities and they helped me in concrete knowledge teaching.

With the help of these two art components, I've had the satisfaction of working with these students for whom destiny was hostile. I used art to make easier and to improve my pedagogic approach and also to make easier the assimilation of knowledge for CES students. Art also enriches their state of mind.

De-a lungul anilor, ne punem fără încetare întrebări privitoare la optimizarea procesului de educare și instruire al elevilor cu cerințe educative special (CES). Ei bine, în fine, iată și răspunsul: conlucrarea dintre două sectoare esențiale: resursele umane (profesori, psihopedagogi, logopezi, kinetoterapeuți) și resursele materiale.

Resursele umane, al căror portret sintetic schițat, conturează o personalitate complex, un suflet cald și sensibil, care vibrează de emoție, în rezonanță și la unison cu puritatea celei mai desăvârșite creații – copilul - și care au ca sarcină modelarea și educarea lui.

Pe de altă parte resursele materiale stau la baza sortilor de izbândă a procesului instructiv- educative. Nu doar amenajarea sălilor de clasă, a cabinetelor, a sălilor de terapii, a spațiilor de joc, care să satisfacă nevoile vârstei, problemelor individuale ale copilului, este în atenția cadrelor didactice, dar și activitatea directă de instruire și educare a copilului, cel care ocupă locul central în atenția acestora.

Este cunoscut faptul că noul stârnește întotdeauna curiozitatea și de aceea în munca cu copiii, am înțeles ca profesor, că e permanent cerută evitarea monotoniei și rutinei. De aceea m-am gândit că pe lângă materialul didactic (cărți, manual, hărți, machete etc.) existente în școală și care ne pot ușura procesul educative, pot interveni punându-mi, astfel amprenta, pe educarea copiilor de la clasele pe care le conduc pe parcursul anilor, cu material confecționate sau redactate personal, care să stimuleze și să dezvolte curiozitatea epistemică a acestora.

În acest sens, pe lângă o serie de fișe, material confecționate, colecție de jocuri de mișcare, am ales să scriu o carte de poezii, care să fie în concordanță cu programa școlară în vigoare și care să poată fi folosită la diferite discipline pentru consolidarea cunoștințelor însușite.

Am încercat pe lângă suflul de noutate să folosesc un limbaj poetic, adecvat atât particularităților de vârstă și diverselor deficiențe, cât și pentru creșterea eficacității puterii

de memorare a versurilor și de înțelegere a mesajelor artistice transmise. Doresc ca poezia să încălzească sufletele tuturor și să ajungă să fie iubită de toți copiii. Voi prezenta câteva din poeziile create pe diverse discipline, în vederea îmbunătățirii calității muncii la clasă:
 Poezii folosite cu success la disciplina *Formarea abilităților de comunicare*

/ Citire scriere comunicare

Mama

Mamă, vin să îți sărut,
 Mâna care m-a crescut.
 Și să îți promit fierbinte,
 Că voi fi mereu cuminte.

Să te bucuri tot mereu
 Că sunt copilașul tău.
 Iar atunci când voi fi mare,
 Să te bucuri și mai tare,
 Că OM bun, eu am ajuns...
 Mamă-ți mulțumesc nespus!

Salata verde

Abia vine primăvara
 Și-n grădină am văzut,
 Cât de repede a crescut,
 Verde și frumos rotată,
 Salata cea așteptată.

Livada

În livadă la bunici,
 Ducem coșulețe mici.
 S-adunăm pe cât se poate,
 Fructe coapte, aromate.

Uite-o nucă, tare mică,
 Parcă-i ou de rândunică.
 Prune moi și vineții,
 Pere galbene-aurii.

Strugurii

În ciorchine adunate,
 Boabe mici și aromate,
 Stau în vie agățate,
 Să le adunăm pe toate
 Să facem din zeama lor,
 Must pe placul tuturor.

Pentru disciplina *Explorarea mediului*

Poezii folosite cu success la disciplina *Cunoștințe despre om și mediu.*

Pisicuța

Pufi – a noastră are tot,
 Are cap, mustăți și bot.
 Are ochi și urechiușe
 Și pernițe la lăbuțe.

Are blană, coadă lungă,
 Patru labe să-i ajungă...
 Să scoată ghiarele nițel,
 Poate prinde-un șoricel.

Peștișorii

La iazul de lângă sat,
 Cu prietenii-am plecat.
 Ca să arătăm și noi,
 Că suntem pescari de soi.

În cârligul lui Nicușor,
 Se zbate un peștișor.
 Ne uităm noi cu mirare,
 Un fus mic cu aripioare,
 Cu solzi lucitori o sută,
 Cum prin iazul nostru zburdă.
 Și prin branhiile el respiră...

Cocoșelul

E fudul și pintenat,
Are mersul legănat,
Să arate la găini
Că în curte e stăpân.
Penele-i sunt colorate,
Parcă de pictor pictate.
Aripile își desface,
Pe dușmani să îi atace.
Iar pe cap coroană poartă,
Creastă roșie, dantelată

Albina

Știi ce harnică-i albina?
Zboară cât ține lumina,
Dintr-o floare-n altă floare
Și adună miere din soare.
Unde-o duce? Știi prea bine,
Într-un fagure de albină!

Iepurașul

Urechilă ascultă bine...
Dacă vânătorul vine.
Căci ar vrea în liniște,
Un morcov să ronțăie.

Iarna

Baba Iarnă a venit,
Sita ea și-a pregătit.
Și îmi cerne-ncetișor,
Fulgușor cu fulgușor.

Drumuri, case s-au albit,
Gerul totu' a-ncremenit.
Sub nămeții mari de nea,
Doarme și grădina mea.

Dar nu-i totul adormit...
Căci copiii au pornit,
Rând pe rând pe derdeluș,
Bine e la săniiș!

Gărgărița

„Haide mică gărgăriță,
Zboară iute-n poieniță...”
Așa-ți cântă o fetiță
Mică de la grădiniță.

Ea știe că, deși ești mică,
Zbori ca o păsărică...
Cu aripile-ți drăguțe,
Parcă sunt mici umbrelețe.

Primăvara

Iarna către ea zâmbește
Și îndată o pofteste:
-Haide, vino primăvară,
Răspândește peste țară,
Cald parfum de floricele,
Ghiociei și viorele!

Hai, trezește-le tu blând,
Gâzele de sub pământ.
Și pe pomi, presară ușor,
Ca un pictor iubitor,
Flori frumoase-nmiresmate,
Cu petale colorate.
Ia natura și-o răsfăță,
În soarele de dimineată.

Norii

Ce se mișcă-acolo sus,
Parcă-s jucării de pluș?
Un cățel și o girafă,
Un cocoș și un delfin,
Iacă, toate pe rând vin.
Apoi se pierd în depărtare
Dacă vântul suflă tare.
Și ajung la alți copii
Mii și mii de jucării.

Vântul

Șuieră pe acoperiș,
Suie dealul, și-n tufiș
Rupe frunză după frunză,
Gândăceii să-l auză.
Apoi vine furios
Și-ntoarce totul pe dos.

Vara

E cald afară și e bine,
Grădinile de flori sunt pline,
Și fluturii se-torc în zbor,
În costumaș multicolor.

Grâul se-nmlădie ușor,
Cireșele se coc de zor,
Copiii aleargă la scăldat
Și tumbe prin poiană fac.

Toamna

Cu coșul încărcat ea vine,
Să te servească și pe tine...
Din poame dulci ce le-a cules,
De sus din deal și de la șes.

Ea vine ca să te prevină,
Că a dat frunzelor rugină,
Că a uscat totul în jur,
Și frigul e mai mult stăpân.

Bruma

-Haide, vino să vezi mamă,
Cred că vine dalba iarnă!
Totul s-a-mrăcat deodată,
C-o haină albă, brodată.
Nu e gheață, nu-i zăpadă,
Hai explică-mi mamă dragă!

-O, iubita mea fetiță,
E doar toamnă-n grădiniță.
Haina albă ce-ai văzut,
E doar bruma ce-a căzut.

Luna

Ce e luna știe oricine,
E cea, care noaptea vine
Să ia din întunecime,
Cu a ei dalbă lucire.

Este ca o zână bună,
Care stelele adună,
Să le spună-ncetișor,
Pământenilor „Somn ușor”!

În grădina de legume

În grădina de legume,
A intrat și Măriuța,
Are-un coșuleț drăguța,
Pe toate să le adune.

A-nceput cu-n cartofior,
Apoi vânăta-albăstrie,
Conopida alburie,
Și-o gulie din răzor.

N-a uitat nici varza grea,
Ardeiul și roșia.
Gogoșarul gras și roș
Îl adună chiar de jos...

Avionul

M-am suit cu tata ieri,
Într-o pasăre de fier.
Trebuia s-ajungem doară,
Dintr-o țară în altă țară.
Sus spre cer ne-am înălțat,
Iar pământul ce-am lăsat,
Jos, acolo, îmi pare – aici,
Un tărâm pentru pitici.
Nici n-am spus ce-aveam de spus,
Și iată, am și ajuns.
I-am spus tatei, că oricum,
Avionu-i cel mai bun.

Stelele

Ce sunt stelele, nu știi?
Luminițe aurii.
Sus pe cer, sunt o mulțime,
Noaptea le vezi cel mai bine.
Deși sunt așa de mici,
Nu sunt ouă de furnici.
Căci rachetă de-ai avea
Și-ai ajunge la o stea,
Ai vedea că s-o-nconjori
Te rotești de multe ori.
Că-i așa de mare frate...
Cât pământul și jumătate.

Pentru disciplina *Cunoașterea și igiena corpului uman*

Corpul meu

Ionică, desenează fără frică
O păpușă, un băiețel
Care seamănă cu el.
Are-un cap cu păr zburlit,
Cu ochi mari, cu urechiușe,
Cu un nas și două buze,
De la bărbie mai jos,
Gătu-i mic și e frumos,
Trunchiu-i lunguiet și-mi pare
Că din el pornesc picioare
Două, ca la fiecare.
Iar mai sus, vede oricine,
Două brațe-s prinse bine.
Și la mâini și la picioare,
Băiatul degete are,
Zece pentru fiecare.

Calculatorul

Am în față un ecran,
Ce îmi spune tot ce vreau.
Citește și socotește,
Desenează și-mi vorbește.
De-l întreb, el îmi răspunde
Și nimic nu îmi ascunde

Iar de folosesc întruna
Mouse-ul și tastatura,
Mă simt ca un mic savant,
Ce descoperă neâncetat,
Mii și mii de lucruri noi
Ce-ați vrea să le știți și voi.

Pentru disciplina *Abilități socio-emoționale:*

Bunica și bunicul

Cu părul nins și ochelari,
Aduși de spate și-mătrâniți de ani.
Așa-s acum bunicii mei
Și totuși, cât de drag îmi e de ei.

Pe fața lor adânc brăzdată,
Poți descifra ca într-o hartă
Și ce-a fost rău și ce-a fost bun,
În viața lor de pân-acum.

Eu port mereu în al meu gând
Glasul lor tremurat și blând...
Ce povestește, doar povești de dor
Despre copiii și nepoții lor.

Țara

- Ce e țara, ce o fi?
E ceva pentru copii?
Mă-ntrebam fără să știu...
Până mama-ntr-un târziu,
Mi-a spus:
-Uite măi Aline!
Țara noastră are-un nume.
România se numește
Și în ea aici trăiește
Și bunica și bunicul,
Mămicuța și tăticul,
Oameni harnici, oameni buni,
Și toți se nimesc români.
Ei sunt mândri că iubesc,
Plaiul nostru strămoșesc.
Chiar și-acasă la oraș,
Să ai grijă la orice pas,
Locul unde tu trăiești
Tot mereu să-l îngrijești.

Pentru disciplina *Consiliere și orientare școlară*.

Clubul micilor ecologiști

-Vrei să știi ce-am învățat?
De la doamna învățătoare?
Că totul trebuie păstrat,
În orice împrejurare.

Asta învățăm aici,
La clubul celor mai mici.
Clubul curățeilor,
Cel al ecologiștilor.

Sus la munte animale
Și natura impunătoare.
Iar la mare, să-ngrijești
Plaja să n-o murdărești.

Pe lângă toate aceste poezii pe care le-am compus pentru a-mi ușura demersul pedagogic, am ales să folosesc la clasă ca mijloc didactic și teatrul de păpuși, mijloc care s-a dovedit a fi unul foarte benefic, deoarece acesta crează copiilor posibilitatea de a-și manifesta din plin trăsăturile individuale ale personalității lor. Această activitate artistică, mi-a oferit prilejul de a le forma acestora unele aptitudini: de a cânta melodios, de a vorbi expresiv, de a se mișca elegant etc., în strânsă legătură cu dezvoltarea celorlalte procese și însușiri psihice – gândirea, limbajul, atenția, voința etc.

Spectacolul de teatru de păpuși, aduce o mare contribuție în primul rând la dezvoltarea vorbirii, în măsura în care prezintă un comentariu interesant și accesibil, mai ales prin dialogurile ce le cuprinde. De aceea trebuie ca profesorul să pună în prim plan criteriul valorii materialului verbal, bineînțeles fără a neglija valoarea artistică, cea educativă și accesibilitatea.

De asemenea, prin folosirea teatrului de păpuși se caută de fiecare dată să se obțină o bună captare a atenției asupra acțiunii și dialogurilor dintre personaje (deoarece nu se poate interveni efectiv cu explicații în timpul spectacolului). De obicei, pentru o mai bună înțelegere a spectacolului, obișnuiesc să povestesc în altă activitate conținutul poveștii ce urmează să fie prezentată.

Doresc să înscriu aceste activități ca unele din preocupările mele de a modela oameni frumoși care să iubească minunile săvârșite de mintea și mâinile lor. Poeziile, teatrul de păpuși, arta în general, îmbogățesc viața sufletească a copiilor, umplu atmosfera claselor de bucurie și veselie, dau un colorit viu afectivității școlărilor. Succesul, adevărata lor valoare pedagogică, nu se obține prin fast și abundență de efecte exterioare, ci prin sentimentul măsurii artistice și pedagogice prin conținut și organizare.

STRATEGII DE STIMULARE A MOTIVAȚIEI LA ELEVII CU CES

Prof. Educator: Bălănean Raluca , Școala Gimnazială Specială C.R.D.E.I.I.,
Cluj-Napoca, Județul Cluj

Abstract

Most motivation theorists assume that motivation is involved in the performance of all learned responses; that is, a learned behavior will not occur unless it is energized. Motivation is the internal motor of personality or the forces that causes the reaction. According to SDT theory, which describes the student's motivation as a continuum from demotivation, going through different stages of extrinsic motivation, intrinsic motivation, a certain school behavior can be described from lack of motivation or resentment, to active acceptance and personal involvement.

Regarding the CES's students motivation, this is diminished because the practice of accumulating knowledge and experiences is also limited. In the learning plan, stimulating the curiosity of the students ensures the success of the teaching-learning process. The major task of the training lies in educating and increasing the curiosity of the students and in cultivating it as a potential reason for learning. The presentation of complex informational contents, beyond the level of understanding and totally unfamiliar to the students, can produce anxiety rather than curiosity, causing even the refusal to learn.

The forms of motivation: positive and negative, affective and cognitive, intrinsic and extrinsic, are unequally productive, the demotivated student often uses avoidance strategies, which allow him to delay the activity. For the students with CES, the motivating factors are: the perception of the value of the activity, its own competences and the controllability of the action.

Strategii de stimulare a motivației la elevii cu CES

Motivația poate fi definită ca fiind un motor intern al personalității sau un ansamblu de forțe ce incită elevul în a se angaja într-un comportament. Ea reprezintă mijlocul prin care sunt mobilizate energiile interne ale elevului în vederea obținerii unor performanțe înalte în activitatea școlară. Conform teoriei SDT (Self-Determination Theory), care descrie motivația elevului ca pe un continuum de la demotivare, trecând prin diferite etape de motivare extrinsecă, la motivarea intrinsecă, un anumit comportament școlar poate fi descris de la lipsa motivației sau resentiment, prin acceptarea pasivă, până la acceptarea activă și implicarea personală.

Elevii care prezintă interes față de un stimul, tind să acorde atenție preferențială acelui stimul. Această preferință le diferențiază de alte persoane. Acești stimuli vor fi menținuți într-o stare de activare temporară superioară în sistemul cognitiv. Totodată se înregistrează și un proces de inhibiție și implicit de ignorare a stimulilor nerelevanți. În situația școlară acest interes poate fi captat prin recursul la mai multe tehnici simple: varierea stimulilor are efecte motivatoare, acompaniată de o mină încremenită nu susține motivația pentru învățare; schimbarea canalului de comunicare; folosirea cât mai multor registre diferite de

comunicare: oral, vizual, acțional precum și recursul în timpul expunerii la anumite scheme, desene, grafice și la unele mijloace auxiliare: retroproiector, diapozitive, etc. cresc motivația; *utilizarea umorului*, ameliorează comprehensiunea și creează o atmosferă favorabilă menținerii interesului; *formularea de întrebări*; observațiile sistematice realizate de Silverman (1985) în mediul școlar susțin că profesorii, ce adresează întrebări elevilor renunță la a oferi doar un flux permanent de cunoștințe. Ei devin un mediator între elev și realitate și nu doar sursa continuă a furnizării de informații. Această manieră de predare se reflectă în cazul lor în alocarea unei cantități mai mari, din timpul orei formulării de întrebări.

În ceea ce privește motivația la elevul cu CES, aceasta este sensibil diminuată deoarece și practica acumulării de cunoștințe și experiențe este limitată. În planul învățării, stimularea curiozității elevilor asigură reușita procesului de predare-învățare. Sarcina majoră a instruirii rezidă în a educa și a crește curiozitatea elevilor și de a o cultiva considerând-o potențial motiv de învățare. Oferirea unor stimuli inediți, stimulează curiozitatea. Prezentarea unor conținuturi informaționale complexe, peste nivelul de înțelegere și total nefamiliarii elevilor, poate produce mai curând anxietate, decât curiozitate, provocând chiar refuzul de a învăța.

Descoperirea și valorificarea posibilităților personale de învățare ale elevului cu CES se poate realiza prin evaluare complexă și prin divizarea sarcinilor pe secvențe și crearea condițiilor de a obține succes în fazele de început ale învățării, ceea ce dezvoltă încrederea în sine a elevului. Divizarea și clarificarea sarcinilor de învățare, dirijarea învățării și aprecierea pozitivă a reușitei sunt modalități practice de a asigura o bază motivațională a învățării și autoeficienței. Autoeficiența are patru surse de bază: realizarea performanțelor, experiența indirectă, persuasiunea verbală și starea psihologică. Experiența indirectă apare atunci când elevul conștientizează rolul unui model de succes și încearcă să adopte comportamente sau atitudini ale acestuia. Persuasiunea verbală este secvența în care intervine cineva încercând să convingă elevul că este capabil să realizeze cu succes sarcina respectivă. Sursa finală a autoeficienței este starea psihologică, acele sentimente și trăiri interioare care „asigură” elevul de iminența eșecului sau de obținerea succesului.

Există o strânsă interdependență între motivația pentru învățare în particular și nevoile specifice manifestate la un moment dat. Elevii nu ar fi pregătiți să învețe, dacă nu și-ar satisface nevoile de la nivelurile inferioare, conform piramidei lui Maslow.

În stimularea motivației pentru învățare este necesar să se ia în considerație capacitățile și abilitățile fiecărui elev. Fiecare copil este unic, de aceea trebuie create pentru el experiențe de învățare specifice. Aplicând anumite metode (ex. studiul de caz) pentru a identifica trebuințele copiilor, le putem asigura succesul în activitatea pe care o desfășoară. În cazul copiilor cu CES, trebuie să le explicăm acestora ce importantă este școala, să le dăm sarcini ușoare, interesante care să-i atragă. Pentru ca acești elevi să aibă o satisfacție la realizarea sarcinilor școlare este bine să le dăm teme la alegere, să-i recompensăm imediat după identificarea reușitei nu numai prin calitative ci și prin alte metode. Trebuie să ne exprimăm încrederea în capacitatea și resursele unui elev, chiar și atunci când rezultatele sunt slabe, insistând pe sublinierea aspectelor pozitive, evitând critica moralizatoare și sarcasmul. De talentul fiecărui profesor depinde găsirea unui cuvânt bun pentru fiecare elev, chiar și atunci când acesta creează dificultăți în clasă. Deși nu este ușor, de noi depinde găsirea strategiei optime de motivare pentru o anumită situație, în funcție de treapta motivațională pe care se găsește elevul, de stilul motivațional la care este acesta sensibil, de experiența acestuia în asumarea și atingerea de obiective. Din experiența predării în școală, știm că a fi motivat înseamnă a acționa, a tinde spre ceva, a face ceva. Un elev care nu simte nici un impuls sau nici nevoi de a acționa este caracterizat ca un elev nemotivat, în timp ce un elev care este activat sau energizat de a acționa spre un obiectiv, este considerat un elev motivat. Implicațiile curentului postmodernist în practica

educativă au în vedere sensibilizarea și conștientizarea elevilor, de la cea mai fragedă vârstă în direcția formării și aplicării conceptelor despre viață și realitatea înconjurătoare. Învățarea și școala trebuie să accentueze caracterul său aplicativ, îmbinând teoria cu practica, concretul cu abstractul. Este necesar ca elevului să i se creeze cât mai des oportunități de a face conexiuni între cunoștințele învățate în școală și cele pe care le dobândește pe căi nonformale și formale, înțelegând utilitatea lor. Aceste trăsături caracteristice ale pedagogiei postmoderniste și-ar putea găsi concretizarea în activitatea didactică prin: crearea de alternative metodologice, stimularea învățării prin cooperare și folosirea metodelor interactive de grup, insistând pe construcția progresivă a cunoștințelor și abilităților, nu doar prin intermediul activității proprii, ci și prin interacțiunile sociale atât dintre elevi, cât și dintre elevi și profesori, elevi și comunitate, accentul pus pe elev ca agent al construcției proprii învățării, crearea și susținerea plăcerii de a învăța, inovarea strategiilor evaluative și promovarea evaluării dialogate, încurajarea viziunilor și a interpretărilor specifice culturii, negocierea rolurilor și a regulilor procesului didactic, activarea imaginației, a creativității și a cercetării prin povestirea de istorisiri. Valorile importante sunt raționalitatea și progresul culturii, nu și adevărurile universale. Aceste valori cuprind toleranța, lupta pentru diversitate și libertate, promovarea creativității și accentul pus pe emoție și intuiție.

Motivația apare ca produsul final al interacțiunilor multiple. Este, pe de o parte, un rezultat al propriilor percepții, așteptări ale elevului în ceea ce privește dificultatea sarcinii și pe de altă parte, reprezintă capacitatea acestuia de a aborda sarcina respectivă. Motivația este rezultatul estimărilor, evaluărilor subiectului, care sunt derivate din procese de socializare mediate cognitiv. Dintr-o perspectivă mai largă, procesul motivațional este jalonat de contextul cultural, de practicile de socializare datorate părinților și de practicile educaționale.

Formele motivației: pozitivă și negativă, afectivă și cognitivă, intrinsecă și extrinsecă, sunt inegal productive. Motivația intrinsecă este superioară motivației extrinseci, dar dacă luăm în considerare și alți factori, cum ar fi vârsta elevilor, temperamentul, caracterul, vom constata că, la școlarii mici este mai productivă motivația extrinsecă, deoarece motivația intrinsecă - mult mai complexă, influențată de structurile de personalitate, nu s-a format. În opinia lui Rolland Viau, un elev motivat este un elev care se angajează în sarcinile de învățare (angajament cognitiv), consacându-le timpul necesar (perseverență).

Angajamentul cognitiv corespunde gradului de efort mental depus de elev în realizarea activității. Acest efort poate fi apreciat prin observarea tipului de strategie de învățare la care recurge. Dacă el se limitează, de exemplu, la strategii de memorizare, evident că este puțin angajat în plan cognitiv. Perseverența se traduce prin timpul pe care elevul îl acordă activității: cu cât este mai motivat, cu atât îi va alocă mai mult timp și își va spori astfel șansele de reușită. Dimpotrivă, lipsa de motivație antrenează tendința de a abandona rapid sarcina sau de a nu face decât minimul necesar.

Reușita sau performanța este, simultan, o consecință și o sursă a motivației pentru că ea influențează pozitiv percepțiile care stau la baza acesteia. Cercetările arată că un elev motivat se angajează în activitate, apelând la strategii eficiente de învățare bazate pe comprehensiune și stabilirea de legături logice (angajament cognitiv) și îi consacră timpul necesar (perseverență); acest fapt are drept consecință o amplificare a celor trei tipuri de percepții (dinamică motivațională funcțională). În contrast, elevul demotivat recurge adesea la strategii de evitare, care-i permit să amâne sau să eludeze îndeplinirea activității, ceea ce coboară și mai mult nivelul celor trei factori motivaționali determinanți: percepția asupra valorii activității, asupra propriilor competențe și a controlabilității acțiunii.

BIBLIOGRAFIE

1. Băban, A. (2001). *Consiliere școlară*. Ed. Psinet, Cluj-Napoca.
2. Lemeni, G. (2002). *Surse de acuratețe și iluzie în monitorizarea metacognitivă*, Creier, Cognition, Comportament, (3), 283-304.
3. Radu, I. (2000). *Strategii metagognitive în procesul învățării la elevi*, în “ Studii de didactică aplicată”, (coord. I. Radu, M.Ionescu, D. Salade) Cluj-Napoca, Ed. Presa Universitară Clujeană.
4. Preda, V. (1991). *Afectiv și motivațional în optimizarea activității didactice*, Revista de pedagogie, (9), p. 12-16

COPII LUL CU ADHD ÎN SALA DE CLASĂ

Profesor psihopedagog Nagy Melinda, CȘEI Nr. 1, Tg-Mureș, Mureș

Abstract

ADHD is one of the most common neurodevelopmental disorders of childhood. It is usually first diagnosed in childhood and often lasts into adulthood. Children with ADHD may have trouble paying attention, controlling impulsive behaviors (may act without thinking about what the result will be), or be overly active. ADHD is like having a Ferrari brain with bicycle brakes.

Children with attention-deficit or hyperactivity disorder (ADHD) experience more obstacles in their path to success than the average student. The symptoms of ADHD, such as inability to pay attention, difficulty sitting still, and difficulty controlling impulses, can make it hard for children with this diagnosis to do well in school. For teachers, helping children manage their ADHD symptoms can present a challenge.

2% of children are diagnosed with ADHD at the age of school (Selikowitz, 2009). If in a classroom are 25 – 30 pupils then we can find minimum 1 child with ADHD, but very often 2 – 3 pupils.

What can teachers do to help? For teachers, helping children manage their ADHD symptoms can present a challenge.

Here are some tips what can help the ADHD children accommodation in the classroom:

- In most cases, ADHD is best treated with a combination of behavior therapy and medication*
- Give frequent feedback and attention to positive behavior*
- Make assignments clear, check to see if they understand what they need to do*
- Make sure assignments are not long and repetitive*
- Allow breaks for children with ADHD*
- Minimize distractions in the classroom*
- Use organizational table*
- Communicate with parents on a regular basis*
- Individual work or work in pairs are preferred*
- Close collaboration between the school, parents, and health-care providers will help ensure the child gets the right support.*

Care dintre noi nu cunoaște copiii care uită să își facă temele, „visează” în timpul orelor de curs, acționează fără să se gândească sau sunt zvăpăiați la masă? Copiii vioi, uneori năzdrăvani, care lasă lucrurile împrăștiate, ale căror rezultate nu reflectă capacitățile pe care le au? Copiii care au capacități foarte bune, dar nu sunt interesați de învățătură? Copiii care studiază doar pentru unii profesori, sunt activi la doar unele ore? Copiii care în unele zile sunt cei mai drăguți și atenți din clasă, dar care se comportă exact opus când au zile grele, nu pot rezolva nici cea mai simplă problemă, sunt iritabili și parcă se destramă întregul lor comportament? Copiii cu care nu poți intra într-un magazin, este periculos să ieși cu ei pe stradă, este greu să ții pasul cu ei, clasa și locul de joacă sunt „pline” de ei, întotdeauna se întâmplă ceva cu ei sau în jurul lor, ceea ce necesită întotdeauna o mare atenție, timp și energie din partea adulților? Copiii care urăsc să-și pregătească temele de acasă, care uită,

pierd, neagă sau pierd timpul chiar și ore întregi cu temele, sau încearcă să scape de ele rezolvându-le în doar câteva minute? Lipsa de atenție, impulsivitatea și hiperactivitatea sunt semne ale tulburării de ADHD la copii.

ADHD-ul poate duce la probleme acasă și la școală și poate afecta capacitatea copilului de a învăța și de a se înțelege cu ceilalți copii. Primul pas în abordarea problemei și obținerea ajutorului de care are nevoie copilul este să recunoaștem semnele și simptomele ADHD-ului.

ADHD-ul afectează copii și adolescenți și poate continua până la maturitate. Este cea mai frecvent diagnosticată tulburare a copiilor. Copiii cu ADHD pot fi hiperactivi și nu își pot controla impulsurile, având dificultăți în a se concentra. Aceste comportamente se regăsesc atât în școală cât și viața de familie. Persoanele cu ADHD pot întâmpina dificultăți în gestionarea timpului, organizarea, stabilirea obiectivelor și menținerea unui loc de muncă. Ei pot avea, de asemenea, probleme cu relațiile, stimă de sine scăzută și dependențe.

În cazul ADHD-ului putem distinge două mari categorii: tulburare a deficitului de atenție și hiperactivitatea. Există o preconcepție greșită despre ADHD. Atunci când copiii fac lucruri de care se bucură sau participă la activități de care sunt interesați, nu au probleme în a se concentra și a rămâne constanți în activitate. Dar atunci când sarcina este repetitivă sau plictisitoare, intervine rapid neatenția. Copiii cu ADHD adesea pot trece de la sarcină la sarcină, fără a finaliza vreuna dintre acestea ignorând pașii necesari. Organizarea activităților legate de școală este mai dificilă pentru ei decât pentru majoritatea copiilor. Copiii cu ADHD au, de asemenea, probleme de concentrare dacă există distrageri în jurul lor. Aceștia au nevoie, de obicei, de un mediu calm și liniștit, pentru a rămâne concentrați.

Copilul cu ADHD din categoria de tulburare a deficitului de atenție este ușor de distras; nu respectă instrucțiunile și nu își duce la capăt sarcinile; este neascultător; nu acordă atenție; uită de activitățile zilnice; are probleme în a-și organiza sarcinile zilnice; nu-i place să facă lucruri care necesită lipsă de mișcare fizică; adesea pierde obiecte; tinde să "viseze cu ochii deschiși". Copiii din această categorie sunt diagnosticați mai târziu.

Cel mai evident semn al ADHD-ului este hiperactivitatea și impulsivitatea. În timp ce mulți copii sunt în mod natural destul de activi, copiii cu simptome hiperactive de tulburare a deficitului de atenție se află într-o mișcare continuă. Ei pot încerca să facă mai multe lucruri în același timp, trecând de la o activitate la alta. Chiar și atunci când sunt obligați să stea liniștiți (un lucru foarte dificil pentru ei), își agită mâinile și picioarele în semn de hiperactivitate. Impulsivitatea copiilor cu ADHD poate provoca probleme de auto-control. Pentru că se cenzurează mai puțin decât ceilalți copii, vor întrerupe conversațiile, vor invada spațiul celorlalți, vor pune întrebări irelevante în clasă, vor face observații fără tact și vor pune întrebări cu totul și cu totul personale. Copiii cu semne și simptome impulsive de ADHD tind de asemenea să fie morocânoși și să reacționeze exagerat din punct de vedere emoțional. Ca rezultat, alții pot percepe copilul ca fiind lipsit de respect sau neobișnuit.

Copilul cu ADHD din categoria de hiperactivitate adesea se agită, sare din loc în loc și este zvăpăiat; nu poate sta așezat; are dificultăți de a se juca în liniște; este mereu în mișcare, aleargă sau se cațără; vorbește mult și fără a-și gândi cuvintele; are probleme în a-și aștepta rândul; întrerupe persoane din jur.

Pe lângă aspectele negative au și avantaje foarte mari copii cu ADHD. Au un plus față de provocări, există, de asemenea, și trăsături pozitive, cum este creativitatea, flexibilitatea, entuziasmul și spontaneitatea, energia și unitatea. Aceste caracteristici sunt o adevărată valoare în piața de muncă din zilele noastre.

Copiii care au ADHD pot fi incredibil de creativi și imaginativi. Copilul care visează cu ochii deschiși și are zece gânduri diferite în același timp, poate deveni un maestru de rezolvare a problemelor, o resursă de idei sau un artist inventiv. Copiii cu ADHD pot fi ușor distrași, dar câteodată observă lucruri nevăzute de ceilalți.

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

Deoarece copiii cu ADHD iau în considerare o mulțime de opțiuni deodată, nu se limitează și au multiple idei, care se datorează flexibilității lor.

Copiii cu ADHD sunt rareori plictisitori! Sunt interesați de multe lucruri diferite și au o personalitate plină de viață.

Când copiii cu ADHD sunt motivați, muncesc sau se joacă din greu și se străduiesc să reușească. De fapt, poate fi dificil să fie distrași din cadrul unei sarcini care este de interes pentru ei, mai ales dacă activitatea este interactivă sau practică.

Este foarte important să nu uităm că ADHD-ul nu are nimic de-a face cu inteligența sau talentul. Mulți copii cu ADHD sunt înzestrați din punct de vedere intelectual sau artistic.

Statistic vorbind 20-30% din copiii ADHD au tulburare a deficitului de atenție, iar majoritatea fac parte din categoria hiperactivitate și impulsivitate. Din rezultatele statisticii al Institutului Național de Statistică, realizat după analiza medicilor de familie, în România apariția ADHD-lui la copii între vârsta 0-19 ani este:

Anul	Numărul pacienților
2013	3 418
2014	3 464
2015	3 096

Am menționat că sunt o adevărată valoare pentru piața de muncă. Dar cum este viața lor în învățământul românesc, care nu este concepută tocmai pozitiv pentru acești copii. În primul rând sistemul trebuie să se adapteze la copil, nu invers!

2 % din copiii cu vârsta școlară sunt diagnosticați cu ADHD (Selikowitz, 2009). Dacă ne gândim că într-o clasă sunt 25 - 30 elevi atunci într-o clasă putem găsi minimum un copil cu ADHD, dar destul de des sunt și 2 – 3 elevi.

	Deficitul de atenție	Hiperactivitate, impulsivitate
Apariția simptomelor	Școala generală și liceală	Grădinița și școala generală
Raport fete - băieți	Fără diferență	Majoritate băieți
Problema cea mai accentuată	Deficiența de învățare	Probleme de comportament
Caracteristici	Retras, dezorganizat, voință slabă	Impulsiv, iritabil, nesăbuit

Cum ar trebui să se adapteze sistemul de învățământ la nevoile copiilor cu ADHD?

Elevii au mai mare nevoie de susținere emoțională și de motivație din partea cadrelor didactice decât de informații. În ochii elevilor un profesor bun la clasă este un profesor care le influențează pozitiv alegerile în viață.

Este de dorit să avem **cadre didactice deschise și flexibile**, să nu se ajungă la situația în care chiar acestea să fie cele care pun bariere în cadrul incluziunii. În primul rând trebuie să conștientizăm că ADHD-ul este o problemă adevărată nu numai "un copil rău sau needucat". Fiecare copil cu ADHD este unic și necesită un plan de intervenție personalizată.

Este important să se realizeze o evaluare a recompenselor copilului, a nevoilor precum și a dificultăților acestuia. Părintele trebuie să fie deschis comunicării,

la fel și specialiștii care lucrează cu copilul, unde este cazul (terapeut, însoțitor, profesor de sprijin etc).

Este recomandat să avem o relație foarte strânsă cu părinții elevului, cu care să avem o comunicare deschisă și permanentă pentru a ajunge la rezultate optime în cazul elevului. Folosirea "caietului cu mesaje" este foarte util, prin care putem comunica cu părintele zilnic. În acest caiet să fie notate nu numai comportamentele neadecvate, dar și rezultatele pozitive și schimbările cele mai mici intervenite în comportamentul copilului.

Cunoașterea principiilor terapiei comportamentale – această terapie este eficientă în cazul tuturor copiilor, iar cadrul didactic poate utiliza principiile comportamentale pentru a identifica funcția comportamentelor și interveni eficient. Deprinderea noțiunilor privind terapia comportamentală se poate face fie în mod autodidact fie prin participarea la cursuri. În afară de tratamentul medicamentos, terapia comportamentală este singurul tratament care are rezultate dovedit științific.

Recompensarea comportamentelor adecvate – este important să fie întărit comportamentul adecvat al copilului cu ADHD, acesta să fie lăudat și validat. Este recomandat să fie folosit realizarea unui sistem vizual de recompensare, iar implementarea lui se va face de cadru didactic, la nivel de clasă, fiind incluși toți elevii. În cazul în care recompensarea este ceva material sau bani de buzunar nu putem interveni ce va face copilul cu acesta.

Un orar vizual al activităților îl va ajuta pe copilul cu ADHD să se concentreze mai bine și poate fi un suport și pentru ceilalți copii.

Trebuie să se țină cont că un copil cu ADHD are dificultăți reale în a sta liniștit, pe scaun, o perioadă mai lungă – ceea ce poate face cadru didactic în această privință este să îi permită copilului să se ridice, la intervale de timp prestabilite, și să i se dea copilului diverse sarcini, să fie numit "asistentul" profesorului. Acest lucru îi va valida, ridicarea lui de pe scaun va avea loc pentru că așa a decis cadrul didactic iar responsabilizarea copilului va ajuta la a-i crește acestuia stima de sine. Este de asemenea foarte util folosirea mingilor de stres, spinner (fără sunet sau material, culoare stridentă).

Instrucțiunile să fie scurte și la obiect - Să nu ne limităm doar la instrucțiuni verbale. Contactul vizual, limbajul corpului, tonul va ajuta elevul în înțelegerea mesajului (instrucțiuni verbale 7%, ton, ritm 38%, nonverbal 55%).

Folosirea negației să fie rară. Atunci când copilul nu face față la cerințele date de profesor. Se va folosi mai puțin "Nu e bine", "Nu așa se face" și în schimb recomandăm a se utiliza formulele de tipul "Poți mai bine", "Aici se face așa", etc., oferind și ajutor când e cazul. Recomand utilizarea formulelor:

Hai să încercăm ...

Mi-ar plăcea ca ...

Te rog ...

Peste cinci minute vom ...

Mi-ar plăcea să văd ... până mă întorc

Astăzi vom face următoarele lucruri ...

Și acum cu toții vom ...

Te rog pe tine să ...

Sunt sigură că vei face cu mare drag ...

Mulțumesc!



Reglementarea comportamentului – utilizarea regurilor bine definite și recompensarea fiecărei rezultat. Regulamentul să fie scurt și la obiect. Fiecare regulament să aibă consecințele predefinite. Este benefic ca după prezentarea regulamentului copilul să repete acesta. Regulamentul să fie prezentat și vizibil. Acesta trebuie recapitulată după fiecare

schimbare de activitate. Rezultatele pozitive trebuie recompensate imediat! Feed-backul să fie cât mai aproape de comportamentul recompensat. Aceste regulamente trebuie bine exersate și să fie însoțite de rutini zilnice. Implementarea rutinelor dau rezultate abia după trei luni, deci este foarte important păstrarea acestora.

Dotarea corespunzătoare a clasei – unde să stea elevul? Pentru elevul cu ADHD este benefic o clasă cu elevi cât mai puțini. **Este recomandat ca elevul cu ADHD să fie așezat în prima bancă, aproape de cadru didactic, astfel pot fi evitate mulți stimuli care ar distra atenția. Este bine ca clasa să aibă un loc de recreație, unde elevul se poate retrage în situații de criză.** Doar în acest fel cadrul didactic poate fi mai atent la copil și va putea interveni atunci când situația o cere.

Munca individuală și munca în perechi sunt forme de organizare care îl avantajează pe elevul cu ADHD. Munca în grupă cuprinde deja prea multe stimuli, care pot distra atenția copilului.

Lecțiile și exercițiile trebuie să fie variabile și interesante, teoria să fie însoțită cu mișcare. După fiecare interval de timp să inserăm pauze însoțite cu mișcări. Exercițiile să fie prezentate unul câte unul și defalcate în unități. Să oferim permanent ajutorul în înțelegerea exercițiilor, a sarcinilor sau a întâmplărilor din jurul lui. Copilul trebuie pregătit la ce se va urma. Întotdeauna să începem cu exerciții simple.

Profesorul trebuie să dea o anumită libertate copilului. Iar copilul trebuie să știe că este un punct în care el poate să decidă ce face. Acest punct trebuie să fie permanent respectat. Atunci când un copil cu ADHD cere să fie lăsat în pace este bine să-l lăsăm în pace, pentru că chiar are nevoie de o pauză.

În cazul în care apare o problemă acesta trebuie discutată în privat, nu în fața clasei. Astfel evităm ca elevul să devină "clovnul clasei". În situații de conflict, când apar probleme de comportament copilul trebuie sustras din clasă.

Situațiile de conflict pot fi evitate prin pauze după fiecare 20 de minute (dopamin), prin somn liniștit, prin evitarea setei (lobul frontal se întrerupe când este obosit).

"Discul blocat", alege dintre 2-3 variante, utilizarea umorului sunt metode care au rezultate foarte bune la copii cu ADHD. Situațiile de conflict trebuie să termine prin înțelegerea situației, a comportamentului neadecvat de către copil. Copilul trebuie ajutat să-și explice comportamentul neadecvat. Incluziunea școlară a copiilor cu ADHD se va realiza cu succes și pe o scară largă numai în clipa în care va exista motivația cadrelor didactice de a crea un mediu incluziv și vor avea pregătirea necesară pentru a lucra cu copii cu cerințe educative speciale, când sistemul de învățământ va sprijini în mod real cadrele didactice și când va exista o comunicare eficientă între actorii din câmpul educațional și familie.

Bibliografie

Amy Farrar, ADHD haunts children into adulthood, *Twenty-First Century Books*, 2010.
 Mark Selikowitz, ADHD [a hiperaktivitás-figyelemzavar tünetegyüttes](https://www.clinicaomanicolau.ro/adhd-copii-ce-este/), OUP Oxford, 2009.
<https://www.clinicaomanicolau.ro/adhd-copii-ce-este/>
<http://adhdoki.blogspot.com/p/nyitolap.html>
www.insse.ro

IMPORTANȚA JOCULUI ÎN ACTIVITATEA DE ÎNVĂȚARE ȘI EDUCARE - DEZVOLTAREA CAPACITĂȚILOR DE COMUNICARE PRIN JOC LA ELEVII CU BARIERE COGNITIVE UȘOARE

Prof. Psihopedagog Mátyás Edit, Csei Nr. 1, Tg-Mureș, Jud. Mureș

Abstract:

The present paper proposed to highlight and to deal with the role of the didactic game in order to develop the communication capacities in the students with minor cognitive barriers in classes VI-VIII of the School Center for Inclusive Education No. 1. from Tîrgu Mureș. The purpose of the paper is to present the activities of developing communication through playing, in students with minor cognitive barriers, and to study the efficiency of these activities. The development of social-emotional communication skills and vocabulary development (increasing word learning performance) represented the directions of the study. For measuring the level of development of the social-emotional communication skills, the questionnaire of social relations – interpersonal skills was used, and for measuring the word learning performance of students with minor cognitive barriers, as an indicator, the sum of the playing time values and the sum of the related errors was used, obtained by applying the Meixner test. Target group: 16 students with minor cognitive barriers of the School Center for Inclusive Education No. 1. from Tîrgu Mureș, 8 students in the experimental group, 8 students in the control group, from classes VI-VIII. In conclusion: the comparison of the pre- and post-test averages of the experimental group shows that as a result of the intervention (development), the average values of the total time and the total number of errors decreased and regarding the social-emotional communication skills, the average values increased significantly, statistically speaking. The alternative hypotheses were supported by the data obtained. Given the results obtained, the development activity can be considered efficient, which was also an important objective of our research.

Keywords: *minor cognitive barriers, playing, communication, social relationships.*

„Privește-ți semenii ca și cum ar fi ceea ce ar trebui să fie și astfel îi vei fi ajutat să devină ceea ce sunt capabili să fie”
Goethe

Studiul de față își propune, după cum reiese din titlu, să evidențieze și să trateze rolul jocului didactic în vederea dezvoltării capacităților de comunicare la elevii cu bariere cognitive ușoare din clasele VI-VIII ale CSEI nr. 1 Tg-Mureș.

De a lungul activității mele pedagogice am constatat că fiecare copil, indiferent de vârstă, adoră să participe la diferite jocuri în cadrul activităților educative, indiferent de condițiile fluctuante de sănătate și de capacitatea lui de a răspunde la exigențele școlare.

În prezenta cercetare cuvântul cheie este *jocul*, pe care îl consider o punte de legătură comunicare și învățare la copiii/elevii cu bariere cognitive ușoare.

Scopul studiului este de a prezenta activitățile de dezvoltare a comunicării prin joc, la elevii cu bariere cognitive ușoare și de a studia eficiența acestor activități.

În calitate de profesor psihopedagog, sunt preocupat permanent de îmbunătățirea motivației de învățare a copiilor, de căutarea celor mai eficiente modalități de a obține rezultatele așteptate la învățare, respectiv de a face lecțiile mai distractive, mai plăcute și mai atractive.

Consider că pentru a realiza integrarea copiilor cu CES trebuie să acționăm asupra diferitelor nivele de dezvoltare a personalității lor: nivelul biologic, nivelul psihic dar mai ales nivelul social (încurajarea relațiilor de prietenie și a comunicării între toți copiii din clasă/școală).

În acest sens, consider comunicarea cheia individului spre societate. Lipsa comunicării determină, inevitabil, o îndepărtare față de grup, echipă, societate.

Importanța jocului în învățare (beneficiile cognitive pe care le conferă elementele ludice.)

Jocul, în sensul strict al cuvântului, este o formă de bază a învățării. Pe măsură ce copiii observă, descoperă și caută, ei sunt capabili să se adapteze la condițiile externe și interne ale situației.

Jocul este un comportament motivat intrinsec, un schimb continuu de informații între individ și mediul său.

Jocul în sine este interesant, stimulant și distractiv. Obiectivele, performanța și criteriile de utilitate sunt create în cadrul activităților ludice.

Condiția necesară pentru joc este libertatea și voluntariatul. Nimeni nu poate fi obligat și forțat să se joace.

În condiții normale, jocul este însoțit de bună dispoziție, lejeritate, distracție și râs. Jocul este adesea atât de distractiv și atât de antrenant pentru elevi încât uită de ei înșiși și de inhibițiile și temerile cu care se confruntă.

Copilul prin joc se simte liber, capabil să facă anumite lucruri/gesturi pe care de altfel nu le ar fi făcut. Totodată poate exprima emoții profunde, subiective, însă acestea trebuie să se coreleze și să potrivească cu comportamentul celorlalți.

Individul poate acționa independent - totuși nu poate evita sau exclude pe celălalt și regulile jocului.

În timpul activităților de joc, copilului nu trebuie să-i fie frică de consecințe neplăcute sau anumite pedepse, însă trebuie să se supună anumitor obiective și sarcini pentru a face jocul mai distractiv și plin de bucurii.

Pe măsură ce copilul se joacă, se eliberează de conflicte și scade nivelul anxietății.

Jocul are un rol important în reeducare și este un instrument/modalitate deosebit în vederea gestionării impulsurilor agresive. Astfel copilul poate manifesta mânia pe jucării, deoarece nu poate să-l exercite în realitate (de exemplu împotriva adulților).

Jocul activ poate schimba copilul: neliniștii și emotivii se pot calma și pot deveni mai temperați și mai politicoși atât cu cadrele didactice cât și cu colegii lor.

Copiii se pot revigora din punct de vedere fizic și mental: scimbarea fiind atât de evidentă încât nu se poate compara eul lor cu cel de dinainte. În acest fel jocul poate fi considerat ca activitate terapeutică în vederea eliminării anumitor probleme de comportament.

Copiii cu dizabilități cognitive preferă să se joace cu copii mai mici ca vârstă.

Le plac jocurile simple, ușor de înțeles, nu percep jocurile cu reguli mai complicate.

Reacțiile lor emoționale sunt ușor întârziate.

Beneficiile jocului copilăriei sunt variate: oferă relaxare, împrăștiere, distracție, ameliorează oboseala, împrăștează spiritul, relaxează corpul.

Considerăm jocul o modalitate excelentă de petrecere a timpului liber deoarece este o activitate utilă.

Poate fi relaxantă și totodată o acumulare de energie în vederea activităților ulterioare.

Inhibițiile nu se manifestă atât de intens în timpul jocului, astfel elevul/copilul devine mai comunicativ mai deschis către partenerul de joc.

Așadar pentru copil este o oportunitate excelentă de a descoperi anumite trăsături/laturi de personalitate, care nu sunt încă cunoscute de el.

Învăță pe cei implicați în activitatea ludică ce înseamnă onestitatea, sinceritatea, și deschiderea către alții. De asemenea, învață să depună efort pentru a câștiga, și să accepte să piardă.

Fără activități ludice, elevii nu pot fi menținuți într-un echilibru fizic și psihic. A te juca nu înseamnă a vorbi despre joc, ci a te implica în joc.

Nu putem afirma faptul că obținem succesul educațional doar prin joc. Nu putem înlocui munca educativă cu jocul, dar prin joc putem atinge ca activitățile noastre să fie mult mai reușite/performante.

Jocul, ca activitate relaxantă, distractivă, plăcută, poate fi bine utilizat în procesul de învățare-predare la copii cu dizabilități.

Unul dintre obiectivele principale ale jocurilor didactice este de a exersa, aprofunda și consolida cunoștințele dobândite în procesul de predare-învățare

Jocul didactic aduce animație în monotonia învățării de zi cu zi.

Jocul didactic este unul dintre cele mai importante surse de bucurie pentru copil, contribuind masiv la echilibrul său emoțional.

Comunicarea la elevii cu bariere cognitive ușoare

Comunicarea și înțelegerea este mai dificilă la elevii cu bariere cognitive ușoare.

Însă aceste persoane au aceleași nevoi și drepturi ca și copiii fără dificultăți.

De aceea, trebuie să ne asigurăm că folosim un limbaj adecvat, care le este ușor de înțeles în toate domeniile vieții. Ceea ce nu este cu siguranță o sarcină ușoară, dar nici imposibilă.

„Chiar și în cel mai simplu joc, există o comunicare bazată pe legături umane. Învăță să tolereze tensiunea, să joace roluri sociale și să se supună în mod involuntar regulilor nescrise.” (Dr. Ferenc Hegedüs: *Învățătorul XXI*. Vol. 1, 1984)

Intervențiile de dezvoltare au fost puse în aplicare sub formă de activități ludice.

Activitățile de dezvoltare a abilităților de comunicare din grupul de elevi cu care am lucrat au fost următoarele:

exerciții de relaxare

exerciții de concentrare

exerciții distractive de respirație

exerciții de pronunție corectă a sunetelor

exerciții pentru dezvoltarea vorbirii

exerciții pentru dezvoltarea vocabularului

exerciții de comunicare

jocuri didactice care vizau dezvoltarea comunicării socio – emoțională a elevilor

Evaluarea în domeniul dezvoltării se realizează în patru domenii majore după cum urmează:

Domeniul postural motric, domeniul adaptativ, domeniul comunicării, domeniul personal și social.

Domeniul comunicării include emisia limbajului (comunicare orală, mimică, gestică, expresivitatea corpului, în grup)

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

Domeniul personal și social se referă la reacțiile și conduita copilului, structurate în funcție de mediul cultural (expl. modele de conduită ludică și relații interpersonale)

Activitățile realizate la CSEI Nr.1 Tg-Mureș pun accent pe dezvoltarea prin joc al domeniului comunicării respectiv al domeniului personal și social.

Scopul studiului viza prezentarea activităților de dezvoltare a comunicării prin joc și examinarea eficienței acestora asupra elevilor cu bariere cognitive ușoare.

Pentru evaluarea nivelului deprinderilor de comunicare socio-emoțională s-a folosit chestionarul de relații sociale–deprinderi interpersonale.

Pentru evaluarea vocabularului (creșterea performanței în învățarea cuvintelor) s-a folosit proba Meixner.

Ipotezele cercetării:

1. Presupunem că, nivelul deprinderilor de comunicare socio – emoțională (CSE) a elevilor cu bariere cognitive ușoare din grupul experimental, diferă semnificativ statistic, în urma intervenției, comparativ cu nivelul dinaintea intervenției.

2. Presupunem că, performanța învățării cuvintelor a elevilor cu bariere cognitive ușoare din grupul experimental, diferă semnificativ statistic, în urma intervenției, comparativ cu nivelul dinaintea intervenției.

Grupul țintă: 16 elevi cu bariere cognitive ușoare din C.Ș.E.I. Nr.1 Tg-Mureș, 8 elevi în grupul experimental, 8 elevi în grupul de control.

Mai jos este prezentat designul experimental al cercetării:

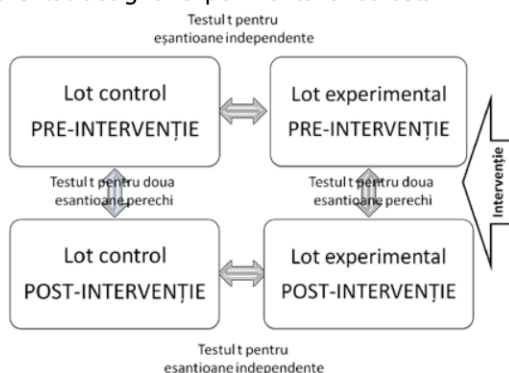


Figura 1. Design experimental (Graficul designului utilizării testului t pentru două eșantioane perechi și testului t pentru eșantioane independente)

Studiul realizat a fost structurat în două secțiuni:

Astfel, *prima parte* a studiului (partea teoretică) a fost dedicată noțiunii de dizabilitate, prezentării pe larg a dimensiunii comunicării, aducând în prim-plan comunicarea la copiii/elevii cu bariere cognitive ușoare, pentru ca în final să tratăm rolul jocului în procesul de învățare-predare.

Partea a doua a studiului a fost dedicată în întregime cercetării.

Datele statistice obținute au fost analizate pe două nivele: analiza statistică descriptivă (prin indicatori adecvați scalei de măsurare a variabilelor) și testarea ipotezelor (prin proceduri adecvate fiecărei ipoteze, naturii și caracteristicilor variabilelor).

În continuare prezentăm rezultatele obținute la scala pentru evaluarea nivelului deprinderilor de comunicare socio-emoțională (CSE).

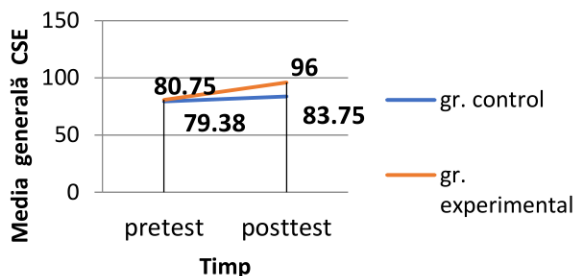


Figura 2. Grafic comparativ privind distribuția mediilor generale în cele două momente ale testării (pretest-posttest) la cele două grupuri (lot control și lot experimental) în cazul variabilei dependente CSE (comunicare socio-emoțională)

Se poate observa că nivelul deprinderilor de comunicare socio – emoțională (CSE) a elevilor cu bariere cognitive ușoare din grupul experimental, este mai ridicată în urma intervenției, comparativ cu nivelul dinaintea intervenției. Valoarea diferenței este mai mare între nivelul CSE pretest și posttest în cazul grupului experimental.

Pentru evaluarea vocabularului (creșterea performanței în învățarea cuvintelor) s-a folosit din proba Meixner timpul total pentru învățarea cuvintelor și numărul greșelilor totale (variabile dependente).

Mai jos prezentăm rezultatele obținute la proba Meixner pentru evaluarea vocabularului la cele două grupuri (timp total).

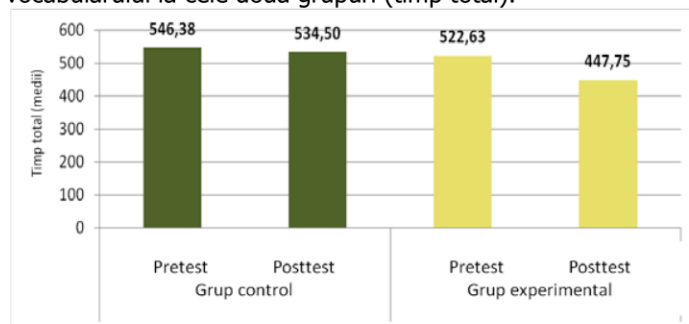


Figura 3. Grafic comparativ privind distribuția timpului total (medii) alocat învățării cuvintelor în cele două momente ale testării (pretest-posttest) la cele două grupuri (lot control și lot experimental)

Vizualizăm în continuare rezultatele obținute la proba Meixner pentru evaluarea vocabularului la cele două grupuri (greșeli totale).

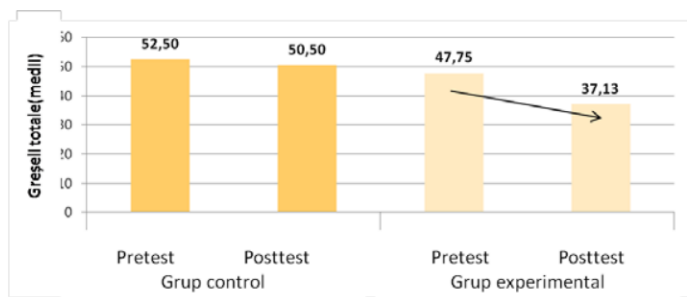


Figura 4. Grafic comparativ privind distribuția greșelilor totale (medii) în timpul învățării cuvintelor în cele două momente ale testării (pretest-posttest) la cele două grupuri (lot control și lot experimental)

În ambele situații performanța învățării cuvintelor ale elevilor cu bariere cognitive ușoare din grupul experimental, diferă în urma intervenției comparativ cu nivelul dinaintea intervenției (descrește numărul de greșeli și timpul alocat învățării).

Prin analiza statistică cu ajutorul testului t pentru două eșantioane perechi – Paired Samples T Test – se compară mediile dintre: grup control pretest și grup control posttest respectiv grup experimental pretest și grup experimental posttest.

Prin analiza statistică cu ajutorul Testului t pentru eșantioane independente – Independent Samples T Test – se compară mediile dintre: grup control pretest și grup experimental pretest respectiv grup control posttest și grup experimental posttest.

Cele două ipoteze alternative au fost sprijinite de datele obținute.

Având în vedere rezultatele obținute, activitatea de dezvoltare poate fi considerată eficientă, ceea ce a fost și un obiectiv important al cercetării noastre.

Bibliografie:

Benedek L. (1992). *Játék és pszichoterápia*. Budapest: Animula Egyesület

Doru Vlad Popovici (2000). *Dezvoltarea comunicării la copii cu deficiente mintale*. Editura Pro Humanitate

Gergely J. (2005). *A gyógypedagógia pedagógiai-pszichológiai kérdéseiről*. Gyula: APC-Stúdió Bt.

Gordosné Szabó A. (2004). *Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Montágh I. (2016). *Tiszta beszéd*. Budapest: Holnap Kiadó.

STUDIUL METACOMPREHENSIV LA PREȘCOLARII BILINGVI – DEMERSURI PSIHOPEDAGOGICE

Profesor Psihopedagog: Radu Ofelia Amalia, Liceul Tehnologic Special
Pentru Deficienți De Auz Cluj-Napoca, Cluj

Abstract

The present study highlights the behavioral indicators underlying the metacognitive activity of the preschoolers and the frequency of their occurrence, depending on the language used and on the type of task. Starting from the types of tasks used to highlight the functioning of the metacognition, we chose three types of ambiguous tasks, in order to develop an observation grid of the behavior of detecting ambiguity and to study the frequency of verbal and non-verbal indicators at preschool age depending on the language where the task is addressed. Various studies have been carried out targeting monolingual and bilingual preschoolers and the extent to which learning a foreign language at this age may affect their cognitive development. Also aimed in these studies are the performances that bilingual children have compared to monolingual ones. This study is required in order to improve and diversify the range of tasks that require metacognitive manifestations from children. The tasks can be included in a coherently planned training project organized by the specialists, because it is necessary to take into account the importance that metacognitive development has on the cognitive development in general of the individual.

Introducere

Educația bilingvă a fost o opțiune educațională în multe țări de peste 50 de ani, dar rămâne controversată, în special în ceea ce privește potrivirea pentru toți copiii. Au fost studiate beneficiile educației bilingve și oportunitatea acestui tip de educație pentru copiii cu CES. Concluzia este că nu există dovezi pentru efectele nocive ale educației bilingve și multe dovezi pentru beneficiile nete în multe domenii. (Bialystok, 2018).

Conform lui Schwartz & Gorbatt (2016) ascultarea discuțiilor dintre copiii mici oferă o perspectivă asupra mecanismelor lor interne de gândire cu privire la limba străină pe care o învață, pe măsură ce se implică în învățarea acesteia. Acest tip de discuții meta-lingvistice au abordat probleme precum statutul de limbă străină sau maternă și asimetria în input-ul L2 (limba engleză).

Cercetările internaționale evidențiază legăturile facilitative dintre sprijinul limbii de origine și achiziția unei noi limbi (Molineux, Scull, & Aliani, 2016).

Deprinderea timpurie a limbajului este un predictor puternic al rezultatelor producției verbale și lecturii ulterioare, iar copiii mici cu limbi de origine care diferă de limba dominantă vorbită în țara lor de reședință pot rămâne în urmă față de colegii lor în ceea ce privește educația și realizarea academică (Niklas, Tayler, & Cohrsen, 2017), motiv pentru care s-ar putea greșit considera că sunt elevi cu CES, când de fapt bilingvismul este motivul pentru care există unele sincope mai ales în limbajul expresiv.

Dezvoltarea cognitivă are la bază înțelegerea mecanismelor și strategiilor rezolutive. Aceste strategii se dezvoltă în urma experiențierii a cât mai multe și mai diversificate situații încă de la vârstele mici 3-7 ani.

Lărgirea evantaiului de procese interactive ce permit individului să fie conștient de propriile sale capacități și de propria funcționare cognitivă demonstrează prezența metacognitiei (Bearison, 1997). Funcția acesteia este de cunoaștere și reglare a propriilor mecanisme cognitive.

Cele mai multe studii asupra metacogniției s-au realizat în sensul evidențierii abilităților metacognitive ale adolescenților și ale adulților, și mai puțin asupra procesului care stă la baza acestei dezvoltări, până să se ajungă la acel stadiu.

Urmărirea comportamentului este cel mai informativ element măsurat în studiul percepției la vârstă preșcolară. Fiecare mișcare a ochilor, a mâinilor, poate să indice informația pe care copilul o folosește în discriminarea a doi stimuli, ne poate spune care aspecte ale stimulilor captează atenția copiilor. De multe ori copilul se afla în situația de a răspunde prin strategii proprii la diferite sarcini, mai mult sau mai puțin clare. Aceste experiențe le solicită reflecția asupra strategiilor cognitive de care dispun și pe care le pot aborda, în scopul rezolvării corespunzătoare a sarcinilor.

Studiile realizate de Flavell în sarcini de manipulare de timpul "ia cubul roșu" din două cuburi roșii au demonstrat că subiecții de 4 ani sunt mai puțin înclinați să manifeste semne că au identificat o ambiguitate a mesajului decât copii mai mari. În astfel de sarcini se constată că, copiii ezită, că par nesiguri, dar nu se precizează indicatorii comportamentali verbali sau non-verbali care stau la baza acestei asumptii.

Concluzia lui Flavell (1999) în urma examinării rezultatelor cercetărilor este că la vârste mici copiii au o capacitate scăzută de a-și monitoriza nivelul de comprehensiune.

La 6-7 ani s-a demonstrat că pot recunoaște faptul că o propoziție poate avea mai multe interpretări. Copiii de aceasta vârstă, atunci când întâlnesc într-un text un cuvânt necunoscut sau când primesc o sarcină cu conținut ambiguu, își dau seama că emitătorul ar putea să se refere la oricare dintre cei doi posibili referenți (în cazul sarcinilor) sau că nu cunosc semnificația cuvântului necunoscut, verbalizând acest lucru. Copiii recunosc că eșecul înțelegerii mesajului s-ar putea datora unei interpretări greșite și mai puțin a neatenției (Murray & Olson, 2007).

În perioada preșcolară, memoria copilului suferă modificări importante, posibilitatea ca bilingvismul timpuriu să afecteze limbajul și dezvoltarea cognitivă a copiilor a fost mult timp un motiv de îngrijorare pentru părinți și educatori. Viziunea cea mai acceptată a fost că bilingvismul și învățarea unei a doua limbii în primii ani de viață, îi fac pe copii confuzi și interferează cu abilitatea lor de a dezvolta funcții cognitive normale și de a avea succes în mediile educaționale, iar uneori au fost considerați ca fiind copii cu CES. Aceste idei au fost contracarate dramatic și s-a demonstrat o superioritate generală a bilingvilor față de monolingvi într-o mare varietate de teste de inteligență și diverse aspecte a realizărilor școlare. Studiile mai recente au fost mai echilibrate, identificând zone în care copiii bilingvi excelează și altele în care bilingvismul nu are nici un efect în dezvoltarea lor.

Se impune astfel nevoia de o înțelegere mai aprofundată a particularităților dezvoltării metacognitive la copii cu vârste cuprinse între 3 și 7 ani, pentru diferite tipuri de sarcini (verbale sau motrice) și de asemenea putem urmări dacă în executarea sarcinii există vreo diferență dată de limba în care i se comunică sarcina, cea maternă sau cea învățată în grădiniță.

1. În ce măsură indicatorii diferă în funcție de limba în care i se comunica sarcina?
2. Ce tipuri de sarcina determină o mare frecvență a comportamentelor de detectare a ambiguității sarcinii?

Pentru a studia cât mai specific influența pe care o are limba în care i se adresează copilului sarcina asupra comportamentului de tip verbal (narațiuni) sau de tip motric (manipulare, indicare) este necesar să se urmărească diferența între indicatorii verbali și nonverbalii în detectarea ambiguității sarcinilor, atât în limba maternă cât și în cea străină.

Studiul de față pune în evidență indicatorii comportamentali care stau la baza activității metacognitive a preșcolarilor și frecvența apariției acestora în funcție de limba de adresare și în funcție de tipul de sarcină. Pornind de la tipurile de sarcini utilizate pentru evidențierea funcționării metacognitivei, am ales trei tipuri de sarcini ambigue, în scopul elaborării unei grile de observație a comportamentului de detectare a ambiguității și pentru studiul frecvenței indicatorilor verbali și non-verbali la vârstă preșcolară în funcție de limba în care i se adresează sarcina.

Se impune acest studiu în scopul îmbunătățirii și diversificării paletelor de sarcini care solicită manifestări metacognitive din partea copiilor. Sarcinile pot fi incluse într-un proiect de training planificat coerent organizat de către specialiști, deoarece este necesar să se țină seama de importanța pe care o are dezvoltarea metacognitivă asupra dezvoltării cognitive în general a individului.

CADRUL TEORETIC

Au fost efectuate diverse studii vizând preșcolarii monolingvi și bilingvi și în ce măsură învățarea unei limbi străine la această vârstă poate să afecteze dezvoltarea cognitivă a acestora. Se vizează de asemenea în aceste studii, performanțele pe care le au copiii bilingvi față de cei monolingvi.

Se impune acest studiu în scopul îmbunătățirii și diversificării paletelor de sarcini care solicită manifestări metacognitive din partea copiilor. Sarcinile pot fi incluse într-un proiect de training planificat coerent organizat de către specialiști, deoarece este necesar să se țină seama de importanța pe care o are dezvoltarea metacognitivă asupra dezvoltării cognitive în general a individului.

OBIECTIVELE CERCETĂRII

1. Cercetarea are ca obiectiv principal investigarea diferențelor la nivelul capacităților de metacomprehensiune ale preșcolarilor bilingvi, în funcție de limba în care li se prezintă sarcina și în funcție de tipul de sarcină (verbale/motrice).
2. Investigarea validității operationalizării capacităților de metacomprehensiune ale preșcolarilor prin indicatorii comportamentali aleși.

IPOTEZELE CERCETĂRII

1. Cercetarea are ca obiectiv principal investigarea diferențelor la nivelul capacităților de metacomprehensiune ale preșcolarilor bilingvi, în funcție de limba în care li se prezintă sarcina și în funcție de tipul de sarcină (verbale/motrice).
2. Investigarea validității operationalizării capacităților de metacomprehensiune ale preșcolarilor prin indicatorii comportamentali aleși.

METODOLOGIA CERCETĂRII

Designul cercetării - design bifactorial (2 X 2) intra-subiecți (măsurători repetate).

Cele două variabile independente ale cercetării sunt:

- (1) limba de prezentare a instrucției (romana /engleza)
- (2) tipul sarcinii (verbală/motrică).

Operationalizarea s-a făcut prin sarcini experimentale specifice

Variabila dependentă a cercetării este capacitatea de metacomprehensiune a preșcolarilor și a fost operationalizată prin scorurile obținute din însumarea frecvențelor a câte opt indicatori comportamentali ai detecției ambiguității.

Participanții - 25 de preșcolari având vârstele cuprinse între 4 și 5 ani cu limba maternă-romană și a doua limbă de studiu –engleza.

INTRUMENTE DE CERCETARE

S-au folosit două grile de observație, fiecare conținând câte opt indici comportamentali de detecție a ambiguității specifici fiecărui tip de sarcină. În elaborarea celor două grile de observație s-au folosit ca modele grilele de observație utilizate într-un studiu anterior întreprins de către Robinson & Whittaker (1985). Au fost solicitați un număr de 5 psihologi care și-au exprimat individual acordul / dezacordul pentru relevanța indicatorilor comportamentali de detecție ai ambiguității aleși și s-a calculat Coeficientul de concordanță interevaluatori Cohen care a fost suficient de ridicat (0,85), deci am păstrat toți itemii aleși.

PROCEDURA DE LUCRU

Au fost parcurse succesiv toate cele 4 situații de control și respectiv experimentale(în total 8).

REZULTATELE CERCETĂRII

Investigarea validității măsurării

Se observă din rezultatele obținute la testele t și la pragul de semnificație p ,că indicatorii comportamentali generați (aleși) constituie indicatori valizi ai detecției ambiguității.

Se constată un efect principal semnificativ al factorului tip de sarcina (F)

Efectul de interacțiune dintre cele două variabile independente este semnificativ.

Prin urmare, efectul limbii de instrucție asupra nivelului de indicatori comportamentali de detecție ai ambiguității este moderat de tipul de sarcină.

La comparațiile post hoc se observă o diferență semnificativă determinată de limba în care a fost dată instrucția doar în cazul sarcinilor verbale,(numărul indicatorilor comportamentali de detecție ai ambiguității fiind mai mare în sarcina verbală prezentată în limba română). La sarcinile de tip motric nu se observă o diferență semnificativă dată de limba de instrucție.

CONCLUZII

☐ Efectul limbii de instrucție asupra capacităților metacomprehensive, este moderat de tipul sarcini,(apare doar în sarcinile de tip verbal, nu și în cazul sarcinilor motrice.)

☐ Performanțele de metacomprehensiune sunt mai ridicate în cazul sarcinilor verbale prezentate în limba maternă (română) decât în a doua limbă de studiu (engleza).

☐ Există o modularitate la nivelul metacomprehensiunii – există capacități de metacomprehensiune motrice diferite de capacitățile de metacomprehensiune verbale.

☐ Dezvoltarea capacităților de metacomprehensiune modulare se realizează stadal - dezvoltarea metacomprehensiunii de tip motric precede dezvoltarea metacomprehensiunii de tip verbal.

IMPLICAȚII

Implicații teoretice:

Rezultatele aduc dovezi empirice pentru existența modularității la nivelul capacităților de metacomprehenziune (verbale și motrice) și dezvoltarea lor stadială.

Implicații practice

Activitățile educative care implică solicitarea preponderentă a funcțiilor verbale, trebuie să se realizeze în limba maternă a preșcolarului, în special în cazul copiilor cu CES, pentru a-și atinge maximal eficiența didactică.

BIBLIOGRAFIE

1. Murray, A., & Olson, M. (2007). *Transforming Narrative Encounters*. Preluat de pe Journals.sfu.ca: file:///C:/Users/User/Downloads/2976-Article%20Text-10949-1-10-20170302.pdf
2. Bearison, D., & Levey, L. (1977). *Children's comprehension of referential communication: decoding ambiguous messages*. Preluat de pe JSTOR: https://www.jstor.org/stable/1128682?seq=1#page_scan_tab_contents
3. Bialystok, E. (2018). *Bilingual education for young children: review of the effects and consequences*. Preluat de pe International Journal of Bilingual Education and Bilingualism: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2016.1203859?scroll=top&needAccess=true>
4. Flavell, J. H. (1999). *Cognitive development: children's knowledge about the mind*. Preluat de pe NCBI: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10074674>
5. Molineux, P., Scull, J., & Aliani, R. (2016). *Bilingual education in a community language: lessons from a longitudinal study*. Preluat de pe Language and Education: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09500782.2015.1114630?src=recsys>
6. Niklas, F., Tayler, C., & Cohrsen, C. (2017). *Bilingual children's language learning in Australian early childhood education and care settings*. Preluat de pe Research Papers in Education: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02671522.2017.1353672?src=recsys>
7. Schwartz, M., & Gorbatt, N. (2016). *Why do we know Hebrew and they do not know Arabic? Children's meta-linguistic talk in bilingual preschool*. Preluat de pe International Journal of Bilingual Education and Bilingualism : <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2016.1181604?src=recsys>

CRIZA ADOLESCENTINĂ

Szabó Szidónia, Prof. psihopedagog-logoped, Psihoterapeut, Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 1, Târgu Mureș

Abstract

Rapid growth and physical development determines one of the most important characteristics of teenagers. It is feeling of already being adult, and this leads to a crisis.

A teenager understands that he is not a child anymore and he does not want to be treated like a child. He wants to be accepted according to his new status but this status exists often only in his mind. Parents and other adults are often not ready to accept this. The change was so quick, only yesterday a child was obedient and today he tells he is grown. For a large number of teenagers adulthood is connected with some symbols, like smoking, drinking, coming home whenever they want to, being out of control, dating, using make up, and wearing fashionable or expensive clothes. They try to do some of this to prove them and show others that they are not children. Trying to seem adult is one of important reasons why teenagers start smoking or drinking. If society does not accept a teenager as a grown individual and he is continued to be treated like a child, he starts to fight for his rights and this might results in serious conflicts with parents and teachers.

Particularități psiho-sociale ale vârstei adolescente

Biologic adolescența semnifică perioada de la pubertate la maturitate, alteori adolescența este descrisă ca începând cu pubertatea și încheindu-se în perioada adultă. Perioada este caracterizată de schimbări rapide și creșteri explozive în greutate și în înălțime, alteori descrie perioada de la 13 la 29 ani. Pubertatea semnificând fapt maturarea sexuală, pubescența se referă la acele schimbări care au ca rezultat maturitatea sexuală. Aceste schimbări au loc în pubertatea târzie sau în adolescența timpurie.

Pubertatea sau nubilitatea (Malmquist, 1978) este echivalentă cu maturitatea sexuală și deci capacitatea de reproducere. Jersild (1963) spune că înainte de pubertate individul este copil; după această perioadă el este capabil să aibă copii. Problema în definirea pubertății și din acest punct de vedere este aceea că este aproape imposibil de determinat exact momentul când o persoană devine fertilă. Cercetări mai vechi luau ca repere momentul când fetele aveau prima menstră pentru a fixa momentul de debut al pubertății. Acum este cunoscut faptul că foarte frecvent fetele nu sunt fertile aproape un an după prima menstruație (menarhă). Cu atât mai mult acest criteriu este greu de identificat la băieți. În acest moment este aproape general acceptat faptul că maturitatea sexuală este de 12 ani la fete și 14 la băieți (G.R. Lefrancois), după care urmează o perioadă de creștere explozivă. Acesta este motivul pentru care alți autori au apreciat creșterea explozivă drept criteriu de intrare în perioada pubertății. Perioada de creștere rapidă însă poate debuta în jurul vârstei de 9-10 ani la fete și 11-12 ani la băieți. După Ursula Șchiopu și Emil Verza (1981), pubertatea corespunde la rândul ei mai multor stadii: etapa prepuberală (10-12 ani), pubertatea propriu-zisă (12-14 ani), și momentul postpuberal considerat puțin diferențiable de momentul preadolescenței (de la 14-16/18 ani).

Datorită creșterii explozive și inegale, înfățișarea adolescentului nu este întotdeauna armonioasă. Acesta este un motiv pentru care majoritatea adolescenților se preocupă intens

de felul cum arată (Fraziev și Lisanbee, 1950). Probleme, precum coșurile, dinții neregulați, pielea grasă, ochelarii. Toate aceste lucruri ce pot părea minore devin adevărate probleme existențiale în această perioadă, de ele îngrijorându-se în egală măsură și fetele ca și băieții. Creșterea explozivă este o provocare pentru psihicul adolescentului, el trebuind să învețe să se adapteze noii aparențe într-un ritm de multe ori prea rapid.

Între 10 și 18 ani masa corporală crește cu mai mult de 100%, iar înălțimea cu 27%; de asemenea adolescentul la 14 ani atinge în medie 95% din talia adultă. Perimetrul toracic înregistrează valori de 51 creștere aproape duble față de perioada precedentă. Se produc modificări sensibile, în greutate, lungime, în perimetrul diferitelor segmente cu schimbări ale raportului dintre ele, îndeosebi preadolescenta (de la 11/13 ani la 14/15 ani) este marcată de o creștere și dezvoltare impetuoasă atât sub aspect corporal extern, cât și în funcțiile diferitelor organe. Într-un timp relativ scurt apar elemente noi, care imprimă o restructurare profundă a întregului organism al preadolescentului. Se câștigă în înălțime 20-30 de cm față de perioada anterioară, în greutate 4,5 kg anual și are loc o creștere rapidă a scheletului. Puseul de creștere la băieți începe de obicei cu aproape doi ani mai târziu decât la fete și dezvoltarea în înălțime la băieți continuă o perioadă mai mare de timp decât la fete.

Creșterea în înălțime se realizează mai ales pe seama membrelor, în vreme ce toracele și bazinul rămân în urmă. De aici, înfățișarea nearmonioasă a preadolescentului; mâinile și picioarele lungi, pieptul căzut și îngust și ca urmare înfățișarea adolescentului este relativ nearmonioasă. Tot așa, musculatura corpului se dezvoltă mai lent decât scheletul, fapt ce conduce la o anumită stângăcie a mișcărilor preadolescentului. În preadolescență un loc deosebit de important îl ocupă începutul maturizării sexuale. În intervalul de la 12 la 14 ani la fete și la 14 la 16 ani la băieți are loc dezvoltarea caracterelor sexuale primare și secundare. În cadrul dezvoltării caracteristicilor sexuale menționăm ovulația la femei și o creștere a dimensiunilor vaginului, clitorisului și uterului, în timp ce la băieți are loc o dezvoltare a penisului și a testiculelor și o dezvoltare funcțională caracterizată de debutul producerii spermei. Între caracteristicile sexuale secundare menționăm apariția menstruației la fete și a secreției seminale la băieți, creșterea părului în regiunea pubisului și în axilă, schimbarea vocii, apariția pilozității faciale la băieți, dezvoltarea glandelor mamare la fete. La fete dezvoltarea bustului se corelează cu dezvoltarea bazinului care capătă conformație diferită de cea a băieților.

Creșterea statutară a adolescentului este corelată cu maturizarea funcției de reproducere. Se încheie prima perioadă a maturizării sexuale, proces care continuă lent până pe la 22-23 de ani. În perioada adolescenței, din punct de vedere morfologic, creierul e în linii mari constituit (încă de la 6 ani el atinge 85-90% din greutatea finală constatată la 24-25 de ani). Are loc un proces de perfecționare funcțională a neuronilor scoarței cerebrale. Procesele de analiză și sinteză devin tot mai fine, se accentuează funcția reglatoare a limbajului intern.

Caracteristici ale dezvoltării psihice

După Maurice Debesse, funcțiile adolescenței se pot exprima sintetic astfel:

- ☐ de adaptare la mediu;
- ☐ de depășire;
- ☐ de definire a personalității

În consecință, are loc acum un proces de dezvoltare, la finalul căruia ne vom afla în fața unor structuri psihice bine încheiate și cu un grad mai mare de mobilitate. (P. Golu, E. Verza, M. Zlate, 1993). În această perioadă se pot constata confruntări între comportamentele impregnate de atitudinile copilărești și cele solicitate de noile cadre sociale în care acționează adolescentul.

Transformările psihice la care este supus adolescentul sunt generate de nevoile și trebuințele pe care le resimte – atât de nevoile apărute încă în pubertate, cât și de noile

trebuințe apărute în adolescență. După M. Zlate (1993) adolescentul se confruntă cu oserie de nevoi sau nevoile descrise în perioadele anterioare cunosc o prefacere semnificativă: nevoia de a ști, de a fi afectuos, de apartenență la grup, de independență, și nevoia modelelor. Nevoia de a ști este prezentă începând cu perioada școlarului mic, acestea i se adaugă în pubertate nevoia de creație care se transformă în adolescență în nevoia creației cu valoare socială. Nevoia de a fi afectuos ia forma unui nou egocentrism, care treptat se dezvoltă în „reciprocitate” afectivă pe parcursul maturizării afective și emoționale. Nevoia de grupare își pierde caracteristica neselectivă devenind axată pe criterii și preferințe. Nevoia de independență, de autodeterminare a puberului devine nevoia de desăvârșire, autodepășire, autoeducare în adolescență. Nevoia de imitație a școlarului mic devine nevoia de a fi personal la pubertate, iar în adolescență se transformă în nevoia de a fi unic în prima parte a perioadei ca apoi să se manifeste nevoia de a se exprima ca personalitate (M. Zlate, 1993, p. 158). Sub imperiul acestor nevoi adolescentul dezvoltă instrumentarul psihic necesar; se dezvoltă și se consolidează structurile gândirii logico-formale, capacitatea de interpretare și evaluare, de planificare, de anticipare, de predicții, spiritul critic și autocritic, se dezvoltă caracterul de sistem al gândirii. Satisfacerea nevoilor de autodeterminare și autoeducare se datorează maturizării sociale, conștientizării responsabilităților ce-i revin, precum și datorită implicării în alegeri vocaționale. Jean Rousselet (1969) identifică mai multe tipuri de conduite dezvoltate în adolescență: conduita revoltei; conduita închiderii în sine; conduita exaltării și afirmării.

Conduita revoltei conține refuzul de a se supune, manifestări de protest, de răzvrătire. Revolta este direcționată inițial împotriva familiei, apoi apare revolta împotriva școlii prin refuzul de a accepta o autoritate recunoscută până atunci, revolta împotriva moralei și a bunelor maniere în încercarea sa de a se elibera de constrângerile sociale suspectate de încercarea de a anihila personalitatea în plină dezvoltare a adolescentului. Conduita închiderii în sine este similară cu o perioadă de introspecție. Introspecția conduce la un examen al propriilor posibilități și aptitudini, iar adolescentul nu se sfiește să-și accepte dovezile propriei slăbiciuni. Adolescentul insistă, spune Jean Rousselet, asupra studierii defectelor sale, dar această introspecție pe lângă construirea unei imagini de sine conduc la reflecții privind locul lor ca indivizi în societate și chiar mai mult apar întrebări și reflecții cu privire la locul și rolul omului în univers.

Tendința către introspecție și înclinarea spre visare sunt caracteristice adolescenței.

Perioada de exaltare și afirmare survine în momentul în care tânărul se simte capabil de a valorifica resursele dobândite prin informare și introspecție. După cum spune Jean Rousselet, elanul acesta este rodul unei îndelungate maturizări a personalității și constituie o reacție împotriva sterilității lui visări de odinioară. Această maturizare își are sursa în maturizarea proceselor psihice.

Criza personalității în adolescență

Am arătat că Stanley Hall a fost acela care a privit adolescența ca un fenomen psihologic de criză. Criza personalității a fost considerată mult timp drept principala trăsătură a acestei perioade de vârstă, fapt care a determinat pe unii autori să descrie în acest cadru o serie de "aspecte specifice", determinate de tulburările adaptării adolescentului la mediu. În perioada adolescenței are loc maturizarea fizică, intelectuală, maturizarea emoțională, stabilirea unei identități personale, emanciparea față de părinți.

După Max Frisk (1975), în perioada adolescenței trebuiesc rezolvate următoarele probleme:

- înțelegere dezvoltării fizice, în imagine de sine;
- găsirea unui rol adecvat sexual concordant cu normele sociale;
- căpătarea autoîncrederii;
- obținerea unei poziții în societate;

- dezvoltarea maturității sociale și etice;
- rezolvarea conflictelor din perioadele timpurii ale existenței pe baza experienței acumulate;

Prima problemă care se pune în period adolescenței este aceea a importanței modificărilor corporale și de "ajustare" a relațiilor cu propriul corp, criteriu esențial în dezvoltarea personalității (dezvoltarea și normalitatea fizică sunt pentru adolescent criterii de valoare).

Pentru a putea fi acceptat în grup, adolescentul nu trebuie să difere prea mult de ceilalți din punct de vedere fizic, pentru a nu deveni obiect de batjocură. De aceea (mai ales la fete), preocuparea pentru aspectul fizic poate deveni dominantă. Multiplele exagerări (modă, cosmetică) duc adesea la conflicte cu adulții (morală, pedepse) și să nu uităm că timpurile sunt mereu în schimbare. Abilitățile fizice (sportul de exemplu), echivalează adesea cu poziția de lider în grup, intrând adesea în conflict cu adulții, care văd în această preocupare superficialitate.

Formarea imaginii corporale cuprinde în ea două aspecte (Kolb, 1980): perceperea corpului și conceptul care se formează. În primul caz este vorba de integrarea diferitelor percepții care privesc corpul său, în timp ce al doilea cuprinde procesele psihologice de interiorizare. Revizuirea schemei corporale la adolescenți este necesară datorită rapidității cu care se petrec transformările în această perioadă și care poate crea o stare de preocupare obsesivă și anxietate față de ideea de a nu fi normal, de a nu fi ca ceilalți.

Tulburarea imaginii corporale se poate manifesta prin angoasă, depresie, grijă excesivă pentru aspectul fizic și chiar prin importante tulburări de comportament. Unele aspecte minore (îngrășarea, mărimea nasului, dezvoltarea mai lentă a unor caractere sexuale secundare) pot duce la tulburarea echilibrului personalității, o mare importanță având "normalitatea" sexuală (mărimea sânilor, a penisului etc). Aceste fenomene sunt necesare identificării sexuale a individului, depinde acceptarea rolului de bărbat sau de femeie. (Schonfield, 1971) vede în aceste tulburări cauza creării unor conflicte între generații.

Modul de a se îmbrăca, coafa, atitudinea față de muncă și responsabilitate, anumite expresii emotive sunt privite adesea ca rezultatul unor confuzii de identitate sau relevă transformările culturale în expresia socială a masculinității sau feminității. Conflictul declanșat pe aceste baze, ca și reajustările la care individul este silit, pot duce la organizarea unei depresii active și la o nouă repartitie de investiții și contrainvestiții. Modificările profunde în structura corporală, acumulările cantitative, din punct de vedere biologic vor sta la baza modificărilor psihologice și prin aceasta a noului statut social spre care adolescentul aspiră. Ieșit din această perioadă, adolescentul va fi de fapt o altă persoană, cu o psihologie deosebită, cu modificările fizice integrate în structura personalității sale. Spre deosebire de modificările biologice, relativ lente, fenomenele psihologice legate de această criză apar brusc, sub forma "crizei de originalitate" juvenilă.

Criza constă, deci, dintr-o izbucnire bruscă de "revoltă", cu negarea sistematică a identității sale anterioare (de copil) și dorința impetuoasă de a obține statutul social al omului matur. Pe planul economiei și al dinamicii intrapsihice avem de a face cu cercetarea și refuzul identității, punerea pe primul plan, pentru obținerea acestui lucru a agresivității, motiv pentru care mecanismele de apărare ale personalității sunt mobilizate la maximum. La baza acestor fenomene pot să contribuie și conflicte inconștiente din perioada copilăriei.

Adolescentul poate fi privit și ca o prevalență temperamentală" cu necesitate imperioasă de afirmare precoce a "puterii" dar pe care o realizează în mod energetic, primitiv, motiv pentru care uneori poate lua aspect pseudopsihotic. El ar duce astfel un război personal pentru a evita subjugarea de către modelele adultului. Așa se explică de ce orice strategie educativă față de adolescent este întâmpinată cu rezistență (încăpățănare,

tendințe de independență, rea voință, imoralitate, parazitism etc). Socialul, apare pentru adolescent ca un "persecutor dur", motiv pentru care adeseori filozofia adolescentului frizează antisocialul, adultul fiind realizat ca un conformist, un om lipsit de orizont.

Criza personalității ne apare deci ca o adaptare la o schimbare personală și la un statut social nou. Pentru aceasta adolescentul trebuie să-și schimbe, în primul rând imaginea de sine și cercetându-și viața să-și construiască alta care să corespundă noii lui psihologii (Widloker, 1976). Ar exista, în fapt un efect caleidoscopic al forțelor biologice, psihologice și sociale care acționează asupra adolescentului, aspect care este evaluat în primul rând prin strategia imaginii de sine a lui. Rousselet(1969) denumesc această stare "criza morală" a adolescentului și ea ar fi prezentă la 2/3 din indivizi, caracterizându-se prin deviații afective și caracteriale. Cronologic criza ar debuta la 12-14 ani la fete și la 14-16 ani la băieți, dar ar putea apare atât mai precoce cât și mai târziu (16-18 ani). Erikson (1959,1961) consideră adolescența ca fiind dominată de sentimentul identității eu-lui și de unitatea de contrarii rezumată de expresia "identitate față de confuzia rolurilor".

Adolescentul, arată autorul, își formează imaginea de sine pe baza totalității celor învățate despre el și acest lucru trebuie adunat într-un întreg care să aibă sens, care să indice o continuitate cu trecutul, pregătind în același timp viitorul. Dacă în acest proces, adolescentul reușește, înseamnă că el a ajuns la un sens al identității psihosociale (știe cine este, de unde vine, încotro se îndreaptă). În acest stadiu părinții și educatorii pot să-i insuflă un simțământ de încredere și să-l ajute pentru a putea să-și dezvolte inițiativa. Din contră, dacă intervin fenomene negative, condiții familiale vitrege, greutăți în calea nivelului de spirăție, lipsa de model sociale de identificare etc, apare confuzia rolurilor, adolescentul neputând ajunge la un sens al identității sale (nu știe cine este și încotro se îndreaptă). În acest sens Erikson elaborează cunoscuta sa teorie a "difuziunii identității" la adolescenți.

Aspecte psihopatologice legate de criza personalității

Individualizarea a ceea ce este patologic la un adolescent în plină criză este un lucru foarte dificil, având puține șanse de reușită, deoarece nu se poate vorbi de "psihoză marginală" la o vârstă, ea însăși marginală. Unii autori numesc aceste fenomene de patologie, legate de "criza personalității", drept o "patologie normală", din cauză că deși fenomenele frizează patologicul, datorită frecvenței foarte mari și a caracterului temporar (se vindecă odată cu maturizarea) fenomenul dispare fără a lăsa urme. După Offer (1975) acest "tumult adolescentin" ar face parte din prima fază a sindromului general de adaptare descris de Selye (ar fi o reacție psihosocială la stresul dezvoltării rapide a fizicului și psihicului). Sindroamele apărute în acest context ar fi imprecise, neregulate, ar trece ușor dintr-o categorie în alta. Totși, nu trebuie să înțelegem că toți adolescenții ies ușor din această psihopatologie, unii dintre ei putând rămâne pentru multă vreme într-un cadru de inadaptare. Conflictele cu familia, specifice acestei perioade de criză, sunt de fapt "conflicte ecran", motivația lor adevărată fiind la prima vedere ascunsă. Există un număr mare de simptome psihiatrice legate de criza personalității dintre care menționăm doar o parte: manifestări afective: stări de excitație, de neliniște, insecuritate, depresii nemotivate, stări hipomaniacale etc; reacții psihosomatice, ipohondrice, combinate cu fenomene obsesive și fobice; reacții caracteriale sub forma "crizelor de prestigiu", de opoziție sau de vanitate.

În cazuri grave pot apărea exacerbări caracteriale de aspect schizoid, agresiv, de pasivitate, obsesivo-compulsive. Sunt frecvente la adolescenți reacții sub forma ascetismului, suprasensibilizării, intelectualizării etc. De fapt sub aceste aspecte se ascunde imaturitatea afectivă sau lipsa unei "frâne afective". Aceste fenomene sunt foarte des implicate în inadaptabilitatea socială, școlară, în conflictele cu autoritatea. Reacții negative în cadrul relațiilor sociale cu familia, comunitatea, identificarea cu exemple negative.

Fenomenul se materializează adesea prin "trecerea la act" (fenomene de agresivitate, de revoltă etc). Toate aceste fenomene au o semnificație mai mare sau mai mică în funcție

de capacitatea anturajului de a le "metaboliza", deoarece adolescentul nu-și dă seama de caracterul ireversibil al faptelor sale (suicid, acte antisociale) și de faptul că aceste consecințe pot influența ireversibil viitorul său. Tot în acest cadru s-a vorbit de fenomenul de "criză exagerată" (Rousselet, 1969), caracterizată prin reacții puternice, manifestări bizare de originalitate (stări paranoide, excentricități). Totuși o criză violentă nu trebuie considerată neapărat ca patologică, ea putând chiar anunța nașterea unei personalități mai bogate și mai sensibile. Kestenberg (1971) subliniază dispoziția depresivă a adolescentului în plină criză, cu sentimente de culpabilitate, lipsă de autostimă. În aprecierea comportamentului marginal la adolescenți, tot Widlocher (1976) apreciază existența a trei situații: 1. Capacitatea anturajului de a face față situației în care se află adolescentul, prin aceasta înțelegând interesul și toleranța față de suferințele și dezechilibrul lui, capacitatea mediului cultural de a tolera aspectele "patologice", calitatea schimburilor afective și a comunicării dintre generații; 2. Resursele adolescentului pentru a putea face față crizei (ereditare, nevrotism infantil etc) 3. Hazardul situațiilor și al evenimentelor, adolescentul putând fi uneori victima unor anturaje negative sau a unor persoane rău intenționate. Winnicott (1969) atrage atenția asupra capacității anturajului de a dramatiza și "patologiza" manifestările ieșite din comun din perioada adolescenței, motiv pentru care psihiatrul nu trebuie să se grăbească a pune un diagnostic, sensul actului medical fiind acela de a stabili mai ales posibilitățile evolutive.

O serie de manifestări asociate cu criza personalității se leagă de stabilirea identității sexuale. Kolb (1973) subliniază că, legat de aceasta, pot apărea următoarele aspecte: agresivitatea crescută, creșterea competitivității, faze de exhibiționism, acțiuni cinice sau antisociale. Alteori apare fuga în fantezie, dubitația, starea de anxietate. Dealtfel simptome ca anxietatea, astenia, insomnia, depresia minoră, apatia apar frecvent în perioada adolescenței, fără a avea o semnificație specială

BIBLIOGRAFIE

- Adler, A. (1995). *Psihologia școlarului greu educabil*, Editura IRI, București.
- Allport, G.W. (1991). *Structura și dezvoltarea personalității*, București.
- Birch, A. (2000). *Psihologia dezvoltării*, Editura Tehnică, București.
- Dincă, M. (2004). *Adolescenții într-o societate în schimbare*, Editura: Paideea. București.
- Eysenck, H. (1999). *Descifrarea comportamentului uman*, Editura Teora, București.
- Golu, P., Verza, E., Zlate, M. (1993), *Psihologia copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Jacques Salome (2002). *Dacă m-aș asculta m-aș înțelege*, Editura Colecția cărți cheie, București
- Maurice D. (1990). *Psihologia copilului, de la naștere la adolescență*, Editura Didactică și pedagogică, București
- Podar T. (2006). *Psihologia educației*, Editura Dimitrie Cantemir, Târgu Mureș
- Rousselet. J. (1969). *Adolescentul acest necunoscut*, Editura Tineretului.
- Șchiopu U. (1963). *Curs de psihologia copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Verza E, Șchiopu U. (1981). *Psihologia vârstelor*, Editura: Didactică și Pedagogică, București

ÎNVĂȚAREA ASISTATĂ DE CALCULATOR ȘI TEHNOLOGII ASISTIVE ȘI DE ACCES PENTRU ELEVI CU DIZABILITĂȚI

Prof. Constantin Dinu, Gradul I, Liceul Teoretic „Ioan Petrus”, Otopeni,
Ilfov

Abstract

In the instructional-educational process of children with special needs, the computer plays two important roles: support in communication and support in learning. Its use makes learning possible by increasing the focus of attention, by developing the use of language and learning social skills; with the help of the computer, these children may become less dependent and capable of many other points of view. Especially children with severe learning difficulties can benefit from using the computer in small groups (often with the help of the adult), so that social skills and communication skills can be developed / strengthened.

În procesul instructiv-educativ al copiilor cu cerințe speciale, computerul joacă două roluri importante: suport în comunicare și sprijin în învățare. Folosirea lui face posibilă învățarea prin creșterea concentrării atenției, prin dezvoltarea folosirii limbajului și învățarea deprinderilor sociale; cu ajutorul computerului, acești copii pot deveni mai puțin dependenți și mai capabili din multe alte puncte de vedere. În cazul copiilor cu deficiențe fizice și senzoriale, învățarea asistată de calculator determină creșterea independenței în învățare; în special copiii cu dificultăți severe în învățare pot beneficia de folosirea computerului în grupuri mici (adesea cu ajutorul adultului), astfel încât competențele sociale și abilitățile de comunicare să poată fi dezvoltate/consolidate.

Pentru copiii cu dificultăți profunde și multiple în învățare, folosirea calculatorului poate conduce la îmbogățirea curriculumului.

De asemenea, utilizarea calculatorului în procesul instructiv-educativ înregistrează, într-o manieră mai structurată, următoarele efecte:

- dezvoltă capacitatea elevilor de a opera cu semne și simboluri;
- antrenează, exersează, dezvoltă percepția vizuală și auditivă;
- motivează elevul;
- dezvoltă creativitatea și abilitățile de rezolvare a problemelor.

Pentru cei cu deficiențe senzoriale și fizice, la prima vedere, computerul poate fi apreciat ca nefolositor, deoarece operarea cu diferite programe cere un bun control al mișcărilor și o bună acuitate vizuală. Monitorul și tastatura sunt bazele comunicării între individ și computer, iar producătorii acestor sisteme au adaptat computerele și programele astfel încât să poată fi folosite și de acest segment al populației.

Tehnologiile de asistare /adaptive pentru calculatoare, numite și *asistenți de accesibilitate*, se folosesc pentru a le face mai accesibile persoanelor cu dizabilități.

Această sintagmă se referă la:

- noi facilități incluse în hardware sau în sistemul de operare al computerelor;
- asistenți de accesibilitate care pot îmbunătăți sistemul de operare, făcându-l accesibil pentru un număr sporit de utilizatori, făcându-le mai accesibile pentru persoanele cu dizabilități;

- aplicații specializate, cum sunt, spre exemplu, procesoarele de text, care pot fi optimizate pentru persoanele cu incapacități specifice.

Printre aceste tehnologii enumerăm:

- amplificatoarele de ecran - utile pentru persoanele cu vedere slabă; cu aceste instrumente, utilizatorii pot controla ce zonă de pe monitor trebuie mărită și pot muta focalizarea pentru a vedea zona respectivă.

- cititoarele de ecran-utile pentru nevăzători-utile pentru nevăzători.Aceste instrumente pun la dispoziție informația de pe ecran sub forma de vorbire sintetizată sau o pot transmite unor echipamente Braille(pot transforma informația sub formă de text; graficele și imaginile pot fi tranlate doar dacă există text alternativ care să descrie imaginile vizuale);

- instrumentele pentru comanda verbală, numite și *programe de recunoaștere a vorbirii*, asistă persoanele cu deficiențe fizice, favorizându-le comenzile calculatorului prin intermediul vocii lor, în locul unui mouse sau al unei tastaturi.

- dispozitivele *on-screen*-utilizate de persoanele incapabile să folosească o tastatură standard, permițându-le să selecteze diferite taste prin metode de punctare, cum sunt dispozitive de punctare, *switch*-uri, sisteme de intrare bazate pe cod Morse;

- filtrele de tastare(utilitare de predicție a cuvintelor, *add-on spell* etc)-sunt incluse în sistemele de operare (spre exemplu, Windows sau Linux) și ajută persoanele care întâmpină dificultăți utilizând tastatura (persoanele care tremură, care au ritm foarte lent de răspuns etc)

- periferele de intrare alternative-permit utilizatorilor să își controleze calculatoarele prin alte mijloace decât o tastatură standard sau dispozitiv de punctare.

Aceste tehnologii sunt materializate în numeroase produse care se vând pe piața produselor IT:

- tastatura alternativa;
- sisteme alternative de mouse;
- dispozitiv de Braille;
- sistem electronic de asistare;
- sintetizator de vorbire;
- dispozitive tactile;
- accesibilitate Linux;
- echipamente neurale de interfata;
- recunoaștere optica a caracterelor (OCR);
- asistent personal pentru organizarea si gestiunea datelor;
- sistem de afisare in Braille;
- amplificator de ecran;
- sistem text-vorbire;
- sistem de recunoaștere voce.

Dintr-o perspectivă complementară, tehnologiile asistive mai pot fi clasificate în două categorii mari:

1) *tehnologii asistive hardware* sunt echipamentele cu funcționare independentă sau concepute ca periferice pentru calculator sau pentru echipamentele de comunicare. La rândul lor pot fi:

a. *pentru nevăzători* -categoria de utilizatori pentru care tehnologiile de acces reprezintă singura modalitate de utilizare a calculatorului și a unor echipamente de calcul:

b. *afișajul Braille* este cel mai reprezentativ periferic de calculator conceput pentru nevăzători; scopul afișajului Braille este de a reda prin caractere Braille informațiile de natură descriptivă și de natură textuală de care utilizatorul are nevoie pentru a putea interacționa cu aplicațiile;

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

c. *tastatura Braille*- integrarea tastaturii a fost posibilă numai în momentul în care tehnologia de fabricație a punctelor Braille a evoluat suficient de mult, încât miniaturizarea acestor dispozitive să fie posibilă;

d. *periferice de intrare specifice pentru nevăzători*- acestea emulează butoanele rotative și elementele *slider*, sunt optimizate pentru categoriile de aplicații cele mai accesibile nevăzătorilor, adică prelucrarea fișierelor audio și aplicațiile de telefonie.

e. *agende electronice pentru nevăzători*- printre funcțiile de bază ale unei asemenea agende electronice amintim: editorul de texte, agenda telefonică, calculatorul științific, reportefonul, audio-player, controlul telefonului mobil, accesul la internet.

2) *pentru ambliopi*- una dintre cele mai bune soluții o reprezintă mărirea electronică prin intermediul unor echipamente specifice:

a. magnetofone electronice de birou;

b. magnificatoare electronice portabile

BIBLIOGRAFIE :

Păunescu, C., *Terapia educațională a persoanelor cu disfuncții intelective*, Editura ALL, București, 1999;

Mac Donald, A., Symbol System, *In Augmentative Communication in Practice-An Introduction*, CALL Centre, Edinburgh.

Orelove, P.F.; Sobsey, D., *Educating Children with Multiple Disabilities*, Paul H. Brookes Publishing.

MICII ACTORI - CURRICULUM LA DECIZIA ȘCOLII

Profesor psihopedagog Nemeș Maria, Profesor psihopedagog Zsemlera Eva, Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă Nr. 1, Tg. Mureș, jud. Mureș

Abstract

"Tell me, and I will forget. Show me, and I may not remember. Involve me and I will understand". Starting with this old Native American proverb, we strongly believe that the arts should be employed in every classroom. It can reach pupils who otherwise could not be reached. Drama provides a fun means of learning. It brings the affective back into the classroom. This is the reason why we made "Little actors". The optional discipline "Little actors" was conceived for several curricular areas and can be constituted as a formative training for communication, using a specific drama language. Using drama to teach in the school gets pupils involved and gives them the power to have a key role in their education, offers them the opportunity to express their creativity, preferences, free expressions. During this discipline "Little actors", our main goal it will be to develop children self-confidence, expressivity and creativity, to awake and maintain students' interest in the activities.

Argument

Disciplina opțională „Micii actori” este concepută la nivelul mai multor arii curriculare și se poate constitui ca un antrenament formativ al capacității de comunicare, utilizând un limbaj specific artei dramatice.

Inițierea copiilor în procesul de creație teatrală le oferă posibilitatea de a-și manifesta creativitatea, preferințele, exprimarea liberă, pregătindu-i să-și formeze deprinderea de a lua atitudine față de ceea ce se întâmplă în jurul lor.

Copilul implicat într-o astfel de activitate va reuși mai ușor să-și amelioreze inhibițiile, emoțiile, să se manifeste spontan și dezinvolt, să se integreze într-un grup.

Prin opționalul „Micii actori” copiii au posibilitatea să găsească noi forme de exprimare pentru a se dezvolta personal, prin folosirea formelor de manifestare artistică.

Jocurile, exercițiile de grup, cât și cele individuale, vor contribui la stimularea motivației și a voinței, la depășirea limitelor, la explorarea unor noi trăiri și trăiri, la dezvoltarea simțului artistic, în vederea dobândirii unui nivel mai înalt al stimei de sine.

În cadrul opționalului „Micii actori”, se va insista pe dezvoltarea încrederii în sine, a expresivității și creativității, pe trezirea interesului elevilor pentru activitățile derulate.

Vor fi îmbinate exerciții- jocuri pentru stimularea abilităților cognitive, cât și a celor socio-emoționale, jocuri de rol, audieri și vizionări de povești, piese de teatru, activități practice, dramatizări.

Activitatea didactică se va desfășura într-o interacțiune permanentă cu copiii, aceștia sunt stimulați să întrebe, să intervină, să aibă inițiativă, să exprime idei și sentimente despre ceea ce văd, aud, citesc, observă.

Un alt aspect important vizează folosirea nonverbalului pentru exprimarea personalizată a unei idei, întâmplări, a unui concept, sentiment. Îmbinarea verbal- nonverbal

facilitează dezvoltarea expresivității, creativității, gândirii dar și a competențelor de comunicare.

Copiii vor putea astfel, să-și valorizeze capacitățile dobândite, într-un spectacol de teatru, reprezentat de ei.

Ținând cont de nivelul de dezvoltare, de tipul și gradul de dizabilitate al copiilor, acest curriculum a fost conceput pe două nivele, unul pentru copii cu dizabilități moderate și altul pentru copii cu dizabilități severe.

MICII ACTORI- Curriculum la Decizia Școlii pentru copii cu dizabilități moderate

Obiective cadru

1. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral și de exprimare orală
2. Dezvoltarea abilităților emoționale
3. Dezvoltarea capacității de cooperare în scopul realizării unui produs, a unor compoziții
4. Exprimarea prin muzică
5. Manifestarea spiritului de echipă și competiție, în funcție de un sistem de reguli acceptate

Obiective de referință și exemple de activități de învățare

1. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral și de exprimare orală

Să identifice mesajul unui text prezentat și să îl prezinte

- exerciții de redare a mesajului unui text prin desen, povestire, dramatizare
- exerciții de memorare și recitare expresivă

Să exprime în cuvinte proprii punctul de vedere cu privire la mesajul textului prezentat

- analiza întâmplărilor prezentate
- prezentarea unor situații din viața reală, prin raportarea lor la întâmplările din text

Exerciții și jocuri: "Povestea dimineții mele", "Familia mea", "Sacul cu povești", "Continuă povestea"

2. Dezvoltarea abilităților emoționale

Să recunoască și să exprime propriile emoții și ale celorlalți

jocuri pentru dezvoltarea comunicării nonverbale și paraverbale

- jocuri pentru dezvoltarea autocunoașterii și autoevaluării

Să-și adapteze reacțiile emoționale în situații diverse: - improvizația; - jocul de rol

Jocuri: "Statuia", "Ce simțim?", "Detectivul de emoții", "Jocul cu imaginile", "Grup nemulțumit", "Îmi place, nu-mi place"

3. Dezvoltarea capacității de cooperare în scopul realizării unor produse

Să respecte etapele de realizare a unor produse

- confecționarea de afișe, elemente de decor, măști, etc.

Să manifeste colaborare și cooperare în realizarea diverselor compoziții

- munca în perechi, în echipă, în grup

Exerciții și jocuri: "Magazinul de jucării", "Atelierul de creație", "Desenează ce îți spune", "Casă, copac, câine", "Zânișoara"

4. Exprimarea prin muzică

Să realizeze elemente de mișcare și dans, pe un fond muzical, pe o anumită temă: - exerciții de pantomimă; - prezentarea, exersarea și învățarea unor pași de dans, urmărind linia melodică

Jocuri: "Sunetele naturii", "Anotimpurile", "Vă învăț un dans nou", "Scaunele muzicale"

5. Manifestarea spiritului de echipă și competiție, în funcție de un sistem de reguli acceptate

Să interpreteze diverse roluri- jocuri de rol

Să respecte regulile de prezentare a unei compoziții artistice, teatrale: - vizionarea unor povești și piese de teatru;- observarea și analiza comportamentului personajelor, actorilor; - pregătirea și prezentarea unor scenete în versuri, dramatizări

Jocuri și dramatizări: "*Obiecte ascunse*", "*În junglă*", "*Ridichea uriașă*", "*Melcul visător*", "*Povestea mărușii buclucăș*", "*Greierii și furnica*", "*La cireșe*"

MICI ACTORI - Curriculum la Decizia Școlii pentru copii cu dizabilități severe

Obiective cadru

1. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral
2. Dezvoltarea capacității de comunicare verbală, nonverbală și paraverbală
3. Dezvoltarea capacității de exprimare emoțională
4. Dezvoltarea capacității de cooperare în scopul realizării unui produs, a unor compoziții (jocuri, pantomime, improvizații, scenete de teatru).

Obiective de referință și exemple de activități de învățare

1. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral
Dezvoltarea capacității de observare și concentrare- jocuri introductive
Dezvoltarea abilităților necesare pentru înțelegerea vorbirii--jocuri pentru formarea și dezvoltarea capacității de exprimare orală

2. Dezvoltarea capacității de comunicare verbală, nonverbală și paraverbală
Formarea și dezvoltarea capacității de a recunoaște și de a reproduce mimica, gesturile, pozițiile corporale - jocuri pentru dezvoltarea comunicării nonverbale

Dezvoltarea expresivității corporale -exerciții prin mișcare; jocuri pentru dezvoltarea echilibrului

3. Dezvoltarea capacității de exprimare emoțională
Conștientizarea părților corpului și a funcției lor-jocuri pentru dezvoltarea schemei corporale, cunoașterea imaginii de sine

Întărirea sentimentului de încredere în ceilalți- jocuri, folosind improvizarea și jocuri de rol

4. Dezvoltarea capacității de cooperare în scopul realizării unui produs, a unor compoziții (jocuri, pantomime, improvizații, scenete de teatru).

Creșterea coeziunii grupului prin centrarea pe o sarcină comună - jocuri de rol – elevii joacă în diferite roluri, pe scenarii, întâmplări reale din viața de zi cu zi și scenarii luate din povești

Întărirea sentimentului de apartenență la un grup ,de încredere în ceilalți - elemente din terapia artei expresive : pictură/ desen, muzică, poezie, dans și mișcare

BIBLIOGRAFIE :

Maria Dorina Pașca (2018): Terapia prin teatru, Editura Ardealul, Târgu Mureș
Maria Dorina Pașca , Erzsebet Banga (2016): Terapii ocupaționale și arte combinate, Editura University Press, Târgu Mureș

George V. Grigore (2018): Arta teatrului terapeutic, Editura Stefadina
Kacsó Erika, Bartók Éva (2010): Pietre prețioase. Culegere de jocuri pentru dezvoltarea personalității copiilor., Târgu Mureș

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

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

<http://www.bbbpress.com/dramagames/>

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

PARTICULARITĂȚI PSIHOLOGICE SPECIFICE PĂRINȚILOR COPIILOR CU DIAGNOSTIC DIN SPECTRUL AUTIST

Prof. De Psihopedagogie Specială, Lia-Maria Busuioc; Prof. De Psihopedagogie Specială Daniela-Domnica Perțe, Sei Șimleu Silvaniei, Șimleu Silvaniei, Sălaj

ABSTRACT

Autism is a condition that affects cognitive, social and emotional development for a child and in the same time it has a huge impact over parents' state of mind. Once parents affected, this has certain negative effects over the children, therefore their development is putting to prejudice. The rate of diagnoses in the spectrum of autism disorders has increased greatly in recent years and this increase has affected many families in Romania and around the world, and the present study seeks to evaluate the needs of parents raising children with such a diagnosis. How parents coping with diagnosis and emotional issues vary, but parents generally say that a strong social network is a necessary part of coping skills (Gray, 2006; Altieri and Von Kluge, 2009). Benson and Karlof (2009) have shown that perceived support, the belief that others will be there when they need it, is an important factor in positive coping. The hope of the cited authors is that, with an increasing awareness of the disorders in the autism spectrum, the society will become more compassionate and will look at the child and the parents willingly, that they will accept and help them adapt, and not to judge the parents for their child's behavior.

Rata diagnosticelor din spectrul tulburărilor de tipul autismului a crescut mult în ultimii ani și această creștere a afectat multe familii din România și din lume, iar studiul de față caută să evalueze nevoile pe care le au părinții care cresc copii cu un astfel de diagnostic.

Părinții copiilor cu autism experimentează negare, tristețe asemănătoare doliului, vină, depresie, izolare, stres, dificultăți financiare și probleme de cuplu.

A avea un copil cu autism este o provocare majoră a vieții. Acest fapt poate schimba modul în care părinții se identifică pe sine, determină unde, cum și care sunt mediile unde merg, le afectează relațiile de prietenie, le schimbă viața socială și le afectează deciziile pe care le iau pentru cariera lor. De asemenea, afectează relațiile dintre soți și dintre frați.

Fiecare părinte reacționează diferit față de copilul său cu tulburare din spectrul autist, dar cu toții trec printr-o perioadă de „adaptare” atunci când nu sunt siguri de ceea ce înseamnă un astfel de diagnostic pentru copilul lor și pentru viitorul întregii familii. Ei încep astfel o călătorie pe un teritoriu necunoscut. Unii părinți reușesc să se adapteze rapid și să treacă peste aceste dificultăți din a avea un copil cu autism, alții se chinuie ani la rând înainte să se împace cu acest diagnostic și cu schimbările ce apar în viața ca urmare a acestui fapt.

Bayat (2007) a demonstrat că părinților incluși în studiul său le-a luat circa doi ani ca să se împace cu diagnosticul și cu dificultățile relaționate cu parentingul unui astfel de copil. Părinții trebuie să stabilească un echilibru între a face ceea ce este cel mai bine pentru copil, dar și a crea un curs normal al vieții pentru ceilalți membri ai familiei.

Părinții se confruntă cu o pierdere ambiguă atunci când copilul lor este diagnosticat cu o afecțiune din spectrul autist. Pentru ei nu există un final și fiecare zi vine cu noi provocări.

Boss (2007) susținea că „pierderea ambiguă este cea mai devastatoare deoarece ea rămâne neclară, nedeterminată”. Naseef (2001), atunci când fiul său a fost diagnosticat cu autism, a scris că „visele legate de un copil sănătos se evaporă și copilul real nu poate să se ridice la nivelul așteptărilor de bază”. Hughes (2003) spunea despre fiul său că „termenul de autism i-a spulberat toate calitățile, i-a înlăturat tot misterul și l-a transformat în ceva simplu”. Părinții au nevoie de un timp ca să își plângă această pierdere. Fie că ei trec prin toate fazele identificate de Kubler-Ross (2014) sau numai prin câteva, durerea lor trebuie să fie conștientizată deoarece ea este reală. Minimalizarea sau trivializarea sa le face un mare deserviciu părinților.

Cum fac părinții copingul cu diagnosticul și cu problemele emoționale variază, dar în general părinții spun că o rețea puternică socială este o parte necesară a abilității de coping (Gray, 2006; Altieri și Von Kluge, 2009). Benson și Karlof (2009) au arătat că suportul perceput, credința că ceilalți vor fi lângă ei atunci când au nevoie, este un factor important în copingul pozitiv.

Un sistem puternic spiritual va fi și el o parte importantă a abilității de adaptare pentru părinți. Unii părinți au susținut că aveau o legătură puternică cu sistemul lor de credințe înainte de autismul diagnosticat al copilului și acesta a devenit apoi mai puternic, alți părinți au găsit o stare de bine într-un sistem de credințe după ce copilul lor a fost diagnosticat, sistem ce i-a ajutat să se adapteze la dificultățile pe care le trăiau în a crește un copil cu autism. Părinții copiilor cu autism se confruntă cu multe provocări. Spre deosebire de copiii cu sindrom Down sau cu paralizie cerebrală, copiii cu autism adesea par normali și ca atare, ceilalți se așteaptă ca cel mic să se comporte adecvat (Gray, 2002).

Părinții identifică patru caracteristici legate de autismul copilului care fac ca parentingul acestor copii să fie o provocare: 1) copilul prezintă comportamente imprevizibile, inadecvate sau distructive, 2) copilul are o nevoie crescută de rutină și asemănare, 3) copiii au o abilitate scăzută de a procesa stimulii senzoriali și 4) există o inabilitate a copiilor de a comunica și o lipsă de atașament emoțional.

Comportamentul unui copil cu autism poate determina un nivel crescut de anxietate și stres pentru părinți. Când comportamentele copilului sunt inacceptabile pentru părinți și pentru membri familiei extinse, părinții se simt inadecvați și simt că sunt judecați de ceilalți ca fiind părinți răi. Mancil, Boyd și Bedsem (2009) au descoperit că părinții preferă să se izoleze și că găsesc acest lucru a fi mai ușor de făcut decât să dea mereu explicații sau să apere comportamentul copilului. Gray (2002) spunea că și bunicii sau familia extinsă erau adesea critici la adresa copilului și puneau sub semnul întrebării abilitățile părinților de a crește copilul. De asemenea, părinții simt că deprinderile lor sunt considerate a fi insuficiente când copilul lor are o criză de tantrum, când întrerupe sau prezintă comportamente agresive atunci când ies în comunitate (Wing și Potter, 2002).

Judy Baron (Baron și Baron, 2002) a scris că „aveam un copil cu care îmi era rușine să ies în lume, făcea lucruri care mă umileau și mă făceau să mă simt ca o mamă rea” (pg.165), iar Hughes (2003) spunea experiența unui tată: „...să îți ceri scuze tuturor, chiar și personalului pe care tu îl plătești, pentru comportamentul copilului, a devenit un reflex” (pg.119).

Stillman (2005) crede că părinții se confruntă cu sarcina dificilă de a decide dacă manifestările copilului sunt un rezultat al autismului sau copilul este pur și simplu obraznic. Stillman crede că părinții trebuie să se întrebe două lucruri legate de comportamentul copilului: 1) are copilul un motiv plauzibil pentru ceea ce face? și 2) date fiind abilitățile și limitele sale, a făcut ceea ce a putut?

Pe măsură ce copilul crește, părinții simt că manifestările copilului sunt mai puțin tolerate de ceilalți când se află în situații sociale (Gray, 2006). Părinții susțin că se simt stigmatizați din cauza modului în care copilul lor se comportă. De vreme ce părinții simt că

suportul social este un aspect important al ajutorului pe care ei îl primesc pentru adaptarea la autismul copilului, pierderea acestui suport este mai dificilă cu atât mai mult.

Pierderea unui prieten sau evenimente nedorite cum sunt acelea ca lipsa invitațiilor la evenimente importante pentru comunitate, este o suferință des întâlnită la acești părinți și ea apare frecvent în cazul lor (Altiere și Von Kluge, 2009; Tahee, Honan și Hevy, 2009).

Comparativ cu copiii normali sau cu copiii cu alte dizabilități, cei cu autism au șanse cu 70% mai mică de a lua parte la serviciile religioase din biserică alături de alte familii (Lee, Harrington, Louie și Newshaffer, 2008). De exemplu, un articol publicat în *St. Paul Pioneer Press* (14 August 2008) afirma că un judecător din statul Minnesota a interzis prin ordin judecătoresc unui copil autist de 13 ani să mai participe la serviciile religioase din biserică (Kolpack, 2008). Preotul s-a plâns că băiatul în cauză scuipă, face zgomot și aproape că el calcă pe toată lumea în picioare când iese afară după ce slujba s-a terminat, deși mama a afirmat că plângerile congregației împotriva fiului său sunt exagerate.

Într-un alt studiu, Altieri și Von Klug (2009) au arătat că părinții primesc „priviri tăioase” din partea membrilor congregației atunci când copilul lor nu se poartă în mod adecvat și două familii au fost chiar rugate să nu își mai aducă copiii la biserică. De vreme ce un mare număr de studii au demonstrat că suportul bazat pe credința religioasă este parte importantă a copingului, pierderea șansei de a participa la serviciile bisericii le-ar putea lua părinților o strategie importantă de coping pentru problemele lor.

Copingul negativ prin retragere, escapism, învinuire și sentimente de neputință a fost mai degrabă folosit de mame decât de tați (Pottie și Ingram, 2008). Tații au susținut că le este dificil să mențină relațiile de prietenie și au simțit că acest lucru îi face să se simtă deprimați (Tahee, Honan și Hevy, 2009). Totuși, ar trebui notat faptul că tații nu au perceput autismul copilului lor ca fiind un fapt ce schimbă viața, așa cum au făcut mamele (Milshtein, 2010).

Severitatea simptomelor copilului nu pare să crească nivelul de stres al părinților (Mishtein et al., 2010). Dar Naseef (2001), Hughes (2003) și Baron și Baron (2002) au simțit că ceilalți i-au judecat atunci când copiii lor nu s-au conformat la ceea ce oamenii consideră a fi comportament normal. De exemplu, Judy Baron (Baron și Baron, 2002) a simțit când copilul său se comporta inadecvat în public că abilitatea sa de părinte era relevantă tuturor și era judecată pentru asta („privirea din ochii celorlalți m-a amuțit. Era ca și când ar fi spus – Cum îi permiți copilului să se comporte astfel?”).

Speranța autorilor citați este că odată cu o conștientizare tot mai mare a tulburărilor din spectrul autist, societatea va deveni mai plină de compasiune și va privi copilul și părinții cu bunăvoință, că îi vor accepta și îi vor ajuta să se adapteze, nicidecum să îi judece pe părinți pentru comportamentul copilului lor.

BI BLI OGRAFI E:

1. Altieri, M. J. (2006). Family functioning and coping behaviors in parents of children with autism. Masters Theses and Doctoral Dissertations. Paper 54.
2. Bayat, M. (2007). Evidence of resilience in families of children with autism. *Journal of intellectual disability Research*, 51(9), 702-714.
3. Barron, J., & Barron, S. (2002). *There's a boy in here*. Future Horizons.
4. Gray, D. E. (2002). 'Everybody just freezes. Everybody is just embarrassed': Felt and enacted stigma among parents of children with high functioning autism. *Sociology of Health & Illness*, 24(6), 734-749.
5. Naseef, R. A. (2001). *Special children, challenged parents: The struggles and rewards of raising a child with a disability*. Paul H Brookes Publishing Company

6. Pottie, C. G., Cohen, J., & Ingram, K. M. (2009). Parenting a child with autism: Contextual factors associated with enhanced daily parental mood. *Journal of Pediatric Psychology*, 34(4), 419-429.

TEHNICI DE STIMULARE A MOTIVAȚIEI LA ELEVII CU CES

Prof. Psihopedagog: Brie Camelia, Școala Gimnazială Specială C.R.D.E.I.I

Abstract

Motivation can be defined as an internal motor of personality or an ensemble of forces that encourage the student to engage in a behavior. It is the means by which the internal energies of the student are mobilized in order to achieve high performances in the school activity. Regarding the motivation of the student with ESC, this is significantly diminished because the practice of accumulating knowledge and experiences is also limited. In the learning plan, stimulating the curiosity of the students ensures the success of the teaching-learning process. The major task of the training lies in educating and increasing the curiosity of the students and in cultivating it as a potential reason for learning. Offering unique stimuli stimulates curiosity. The presentation of complex informational contents, beyond the level of understanding and totally unfamiliar to the students, can produce anxiety rather than curiosity, causing even the refusal to learn.

Motivația poate fi definită ca fiind un motor intern al personalității sau un ansamblu de forțe ce incită elevul a se angaja într-un comportament. Ea reprezintă mijlocul prin care sunt mobilizate energiile interne ale elevului în vederea obținerii unor performanțe înalte în activitatea școlară.

Conform teoriei SDT (Self-Determination Theory) care descrie motivația elevului ca pe un continuum de la demotivare, trecând prin diferite etape de motivare extrinsecă, la motivarea intrinsecă, un anumit comportament școlar poate fi descris de la lipsa motivației sau resentiment, prin acceptarea pasivă, până la acceptarea activă și implicarea personală.

Elevii care prezintă interes față de un stimul, tind să acorde atenție preferențială acelui stimul. Această preferință le diferențiază de alte persoane. Acești stimuli vor fi menținuți într-o stare de activare temporară superioară în sistemul cognitiv. Totodată se înregistrează și un proces de inhibiție și implicit de ignorare a stimulilor nerelevanți. În situația școlară acest interes poate fi captat prin recursul la mai multe tehnici simple: varierea stimulilor are efecte motivatoare, acompaniată de o mină încrăenită nu susține motivația pentru învățare; *schimbarea canalului de comunicare*; folosirea cât mai multor registre diferite de comunicare: oral, vizual, acțional precum și recursul în timpul expunerii la anumite scheme, desene, grafice și la unele mijloace auxiliare: retroproiector, diapozitive, etc. cresc motivația; *utilizarea umorului*, ameliorează comprehensiunea și creează o atmosferă favorabilă menținerii interesului; *formularea de întrebări*; observațiile sistematice realizate de Silverman (1985) în mediul școlar susțin că profesorii, ce adresează întrebări elevilor renunță la a oferi doar un flux permanent de cunoștințe. Ei devin un mediator între elev și realitate și nu doar sursa continuă a furnizării de informații. Această manieră de predare se reflectă în cazul lor în alocarea unei cantități mai mari, din timpul orei formulării de întrebări.

În ceea ce privește motivația la elevul cu CES, aceasta este sensibil diminuată deoarece și practica acumulării de cunoștințe și experiențe este limitată. În planul învățării, stimularea curiozității elevilor asigură reușita procesului de predare- învățare. Sarcina majora

a instruirii rezidă în a educa și a crește curiozitatea elevilor și de a o cultiva considerând-o potențial motiv de învățare. Oferirea unor stimuli inediți, stimulează curiozitatea.

Prezentarea unor conținuturi informaționale complexe, peste nivelul de înțelegere și total nefamiliar elevilor, poate produce mai curând anxietate, decât curiozitate, provocând chiar refuzul de a învăța. Descoperirea și valorificarea posibilităților personale de învățare ale elevului cu CES se poate realiza prin evaluare complexă și prin divizarea sarcinilor pe secvențe și crearea condițiilor de a obține succes în fazele de început ale învățării, ceea ce dezvoltă încrederea în sine a elevului. Divizarea și clarificarea sarcinilor de învățare, dirijarea învățării și aprecierea pozitivă a reușitei sunt modalități practice de a asigura o bază motivațională a învățării și autoeficienței. Autoeficiența are patru surse de bază: realizarea performanțelor, experiența indirectă, persuasiunea verbală și starea psihologică. Experiența indirectă apare atunci când elevul conștientizează rolul unui model de succes și încearcă să adopte comportamente sau atitudini ale acestuia. Persuasiunea verbală este secvența în care intervine cineva încercând să convingă elevul că este capabil să realizeze cu succes sarcina respectivă. Sursa finală a autoeficienței este starea psihologică, acele sentimente și trăiri interioare care „asigură” elevul de iminența eșecului sau de obținerea succesului.

Există o strânsă interdependență între motivația pentru învățare în particular și nevoile specifice manifestate la un moment dat. Elevii nu ar fi pregătiți să învețe, dacă nu și-ar satisface nevoile de la nivelurile inferioare, conform piramidei lui Maslow. În stimularea motivației pentru învățare este necesar să se ia în considerație capacitățile și abilitățile fiecărui elev. Fiecare copil este unic, de aceea trebuie create pentru el experiențe de învățare specifice. Aplicând anumite metode (ex. studiul de caz) pentru a identifica trebuințele copiilor, le putem asigura succesul în activitatea pe care o desfășoară. În cazul copiilor cu CES, trebuie să le explicăm acestora ce importantă este școala, să le dăm sarcini ușoare, interesante care să-i atragă. Pentru ca acești elevi să aibă o satisfacție la realizarea sarcinilor școlare este bine să le dăm teme la alegere, să-i recompensăm imediat după identificarea reușitei nu numai prin calificative ci și prin alte metode. Trebuie să ne exprimăm încrederea în capacitatea și resursele unui elev, chiar și atunci când rezultatele sunt slabe, insistând pe sublinierea aspectelor pozitive, evitând critica moralizatoare și sarcasmul.

De talentul fiecărui profesor depinde găsirea unui cuvânt bun pentru fiecare elev, chiar și atunci când acesta creează dificultăți în clasă. Deși nu este ușor, de noi depinde găsirea strategiei optime de motivare pentru o anumită situație, în funcție de treapta motivațională pe care se găsește elevul, de stilul motivațional la care este acesta sensibil, de experiența acestuia în asumarea și atingerea de obiective.

Din experiența predării în școală, știm că a fi motivat înseamnă a acționa, a tinde spre ceva, a face ceva. Un elev care nu simte nici un impuls sau nici nevoi de a acționa este caracterizat ca un elev nemotivat, în timp ce un elev care este activat sau energizat de a acționa spre un obiectiv, este considerat un elev motivat.

Bibliografie

1. Băban, A. (2001). *Consiliere școlară*. Ed. Psinet, Cluj-Napoca.
2. Lemeni, G. (2002). *Surse de acuratețe și iluzie în monitorizarea metacognitivă*, Creier, Cognition, Comportament, (3), 283-304.
3. Radu, I. (2000). *Strategii metacognitive în procesul învățării la elevi*, în “ Studii de didactică aplicată”, (coord. I. Radu, M.Ionescu, D. Salade) Cluj-Napoca, Ed. Presa Universitară Clujeană.
4. Preda, V. (1991). *Afectiv și motivațional în optimizarea activității didactice*, Revista de pedagogie,

JOCUL LA COPII CU DIZABILITATE -BOCCEA-

Profesor Psihopedagog Moldovan Mihaela; Contabil Andone Luminița
Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă Nr. 1 Târgu Mureș, Mureș

Abstract

In this Article we bring to the fore the child game which is an important element of the entire world of childhood, the connotations which it receives in adolescence, the importance which it has at adult ages, but also the need to escape at stake at different ages. A special game that plays a particular role in the overall coordination of persons with disabilities is the play of Boccea. It is part Of the Special Olympics games, it is a game with balls in love with disabled children.

Jocul are o importanță deosebită în viața la vârsta copilăriei acest lucru este astăzi un adevăr incontestabil. Putând dovedi locul său în preșcolaritate și școlaritatea mică, se poate spune că jocul are un caracter universal, așadar jocul este o manifestare în care există o luptă a contrariilor, un efort de autodepășire și depășire a celorlalți cu rol de propulsare în procesul obiectiv al dezvoltării.

Atunci când se joacă, copiii au tendința de a manifesta gratuitate și dezinteres, ceea ce îi interesează fiind plăcerea jocului. Însă acest lucru poate fi modificat, pentru că în orice clipă poate căpăta un scop pragmatic bine determinat. Copilul este serios în timpul jocului deoarece prin succesul acestuia își proclamă forța și autonomia.

Copiii care nu au posibilitatea de a se juca, din cauză că nu au cu cine, sau din cauză că nu sunt obișnuți să se joace, rămân „săraci” din punct de vedere cognitiv, dar și în ceea ce privește personalitatea. Jocul oferind copiilor condiții nenumărate de: a-și forma impresii, îmbogăți cunoștințele despre lume, dezvoltă capacități observative, dezvoltă competențe, deprinderi active, mărește capacitatea de înțelegere, se dezvoltă capacitatea de memorare, dar și strategii de dozare a efortului fizic, dezvoltă caracterul.

În anii copilăriei, jocul este o activitate centrală, odată cu intrarea copilului în școală, jocul trece de pe planul prim în al doilea plan, pentru că în adolescență să devină o activitate de consumarea energiei, iar la vârsta adultă este o activitate de recreere. Există o strânsă relație între joc și munca, jocul fiind - așa cum preciza Jean Chateau – „o punte aruncată între copilărie și vârsta matură”.

Eduard Claparede oferă una dintre primele definiții ale jocului: „Jocul este o activitate care îi permite individului să își realizeze eul, să-și manifeste personalitatea, să urmeze linia interesului său major, atunci când nu o poate face prin activități serioase.

Jocul este un înlocuitor al activității serioase, el pregătește viitorul, satisfăcând nevoi prezente”. Folosirea jocului didactic în procesul instructiv-educativ face ca elevul să învețe cu plăcere, să devină interesat față de activitatea ce se desfășoară, face ca cei timizi să devină mai volubili, mai activi, mai curajoși, să capete mai multă încredere în capacitățile lor, mai multă siguranță și tenacitate în răspunsuri.

Dacă ne punem întrebarea: Ce reprezintă jocul în viața și activitatea oamenilor, cu precădere în viața copiilor? Putem enumera următoarele caracteristici:

- jocul este o activitate specific umană;
- jocul este o activitate conștientă;
- scopul jocului este acțiunea însăși care poate să satisfacă imediat jucătorului dorințele proprii;
- jocul introduce copilul în specificitatea lumii imaginare pe care a creat-o el însăși; prin joc se restabilește echilibrul vieții psihice;

Jocurile urmăresc atât realizarea unor competente generale și specifice diferitelor activități și obiecte de învățământ, cât și atingerea unor obiective specifice ce tind spre dezvoltarea potențialului elevilor.

Beneficiile pe care le are jocul asupra copiilor:

- elementele instructive și formative
- distractiv
- stimulează învățarea
- crește motivația pentru învățare
- dezvoltă încrederea în forțele proprii
- cooperarea

Evadarea în joc nu înseamnă pur și simplu o evadare într-o altă realitate ci în realitatea care îi este mai aproape copilului, raportată la posibilitățile sale. Copilul cu dizabilitate intelectuală nu simte automat bucuria, plăcerea descoperirii prin cunoaștere, de fapt, nu știe să se bucure. El utilizează obiectele necesare adaptării lui, fără a le conștientiza semnificația, ci numai în măsura în care îl ajută să-și satisfacă niște trebuințe imediate, biologice.

Un rol deosebit de important în procesul educației compensatorii la această categorie de copii îl au jocurile didactice. Acestea se structurează pe conținutul obiectelor de învățământ, respectând specificitatea fiecăruia. Jocurile urmăresc atât realizarea unor competente generale și specifice diferitelor activități, cât și atingerea unor obiective specifice ce tind spre dezvoltarea potențialului maxim al elevului sau compensarea, prin stimularea comunicării și dezvoltarea limbajului verbal, dezvoltarea motricității, dezvoltarea lateralității, dezvoltarea schemei corporale, stimularea memoriei, dezvoltarea ritmului etc.

În proiectului ERASMUS +, ” **BALANCE - O școală mai bună pentru o viață mai bună!** ”, în perioada 22 – 26 iulie 2019, cinci profesori psihopedagogi ai Centrului Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 1 Tîrgu- Mureș, am participat la cursul de formare “Towards the Incluzive Classsroom Special Needs Children”, derulat în Leiria ,Portugalia. În perioada cursului am experimentat diferitele tehnici folosite de profesorii din Portugalia în educarea copiilor cu cerințe educative speciale. Am venit spre casă cu promisiunea făcută nouă înșine că vom învăța pe elevii din școala noastră jocul de boccea.

Jocul de boccea

Boccea este un joc care există încă de pe vremea Romei antice este răspândit în mai mult de 50 de țări din întreaga lume; Italia, Franța, Elveția, Portugalia este un joc foarte popular. Există o Federației Internaționale de Boccea aceasta fiind situată în Lugano (Elveția), aceasta facilitează egalizarea regulilor de joc indiferent de țara din care sunt participanții.

Ce este de fapt jocul de boccea?

Boccea este un joc cu bile care dezvoltă jucătorilor abilitățile motrice și strategii de aruncare a mingii. Boccea este un joc pe care îl întâlnim la Jocurile Paralimpice, aceasta competiții s-au dezvoltat permanent, au apărut probe noi datorită acceptării sportivilor cu alte dizabilități, astfel că la ediția de la Beijing, a Jocurilor Paralimpice au fost incluse 20 de sporturi adaptate: tir cu arcul, atletism, baschet în cărucioare, fotbal 5 la 5, boccea, ciclism goalball, judo, powerlftin, canotaj, rugby, tir, înot, tenis de masă etc

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

Inițial boccea era jucat de către persoane cu paralizie cerebrală, disfuncții locomotorii, dar în prezent este jucat de tot mai multe persoane cu diverse dizabilități.

Boccea este un sport care oferă persoanelor cu nevoi speciale oportunitatea de contact social, de a-și dezvolta abilitățile motorii și de câștigare a încrederii în sine.

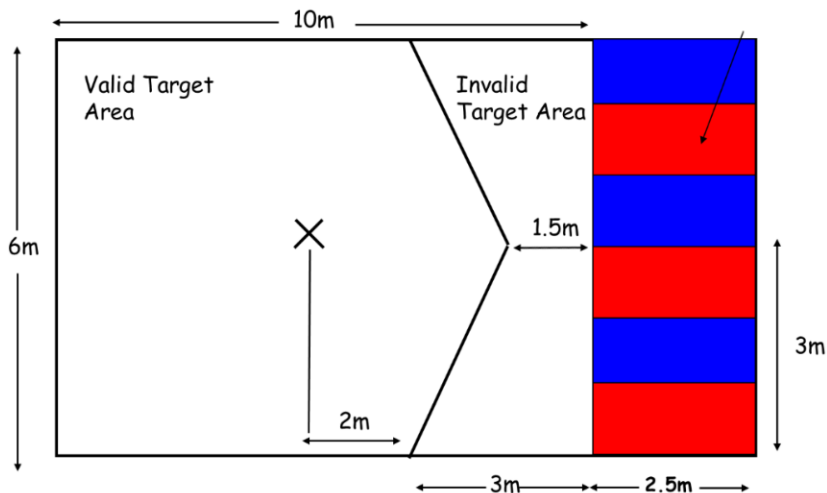
Principiul de bază al acestui joc este acela de a arunca o minge (boccia) cât mai aproape de mingea țintă (pallina). Jucătorul care are mingea cea mai apropiată de mingea țintă acela câștigă un punct.

Boccea se joacă cu: 12 bile mari de ARUNCARE+ o bilă albă :

- 6 bile de o culoare (de obicei ROȘU)
- 6 de altă culoare (de obicei ALBASTRU)
- 1 bilă ȚINTĂ (pallina): ALBĂ

Aceste bilele sunt confecționate din piele ecologică, în general au culoarea roșie și albastru închis dar există și bile verzi, bila țintă este întotdeauna o bilă albă.

Cum arată terenul de boccea?



Cum se formează echipele pentru jocul de boccea?

La SIMPLU participă doi sportivi, unul va avea bilele de culoare roșie celălalt de culoare albastră. Câștigă jocul persoana care va obține primul cele 12 puncte.

Pe ECHIPE pot să existe maxim patru sportivi în fiecare echipă, jocul va fi câștigat de echipa care obține cel mai repede 16 puncte.

Jocul începe prin alegerea echipei căreia îi va fi atribuită prima lovitură. În prima lovitură se aruncă mingea țintă (pallina): care este întotdeauna de culoare albă .

Jucătorul care plasează bila țintă în zona corectă, aruncă prima bilă de Boccea, este urmat de adversarul său. După ce ambii sportivi și-au efectuat prima lovitură, arbitrul va decide care dintre aceștia are bila mai departe de pallina și va acorda respectivului dreptul de a arunca cea de-a 2-a bilă. În continuare se va merge pe același sistem –cel care are mingea cea mai depărtată de bila țintă are dreptul să arunce.

Care sunt tipurile de lansare ale mingii de Boccea ?

Punto este aruncarea de bază, aceasta se realizează prin rostogolirea mingii având o înălțime joasă, lansarea mingii se realizează cu palma orientată către înainte ;

Raffa este o aruncare puternică, cu o înălțime medie lansare se realizează cu palma orientată către înainte această aruncare este menită să înlăture din zona țintă o minge a adversarului lansarea va fi realizată cu o viteză suficientă să se izbească de capătul opus al terenului ;

Voló: - Este aruncarea realizată prin lansare aeriană, adică prin zbor , de unde îi vine și numele, lansarea se face invers decât până acum cu palma orientată posterior, însă nu este obligatoriu.

Cum se ține scorul?(după specialolympics.ro)

Se efectuează patru aruncări de către jucători apoi se va măsura cu ruleta distanța dintre bila țintă și bilele de Boccea cele mai apropiate de aceasta, jucătorul care are bila cea mai apropiată de bila țintă a făcut un punct se poate avea mai aproape decât adversarul sau 1, 2, 3 sau toate cele 4 bile atunci se vor acorda patru puncte, astfel scorul va fii 1-0 ; 2-0; 3-0 sau 4-0.

Cu pași timizi am început să experimentăm jocul de Boccea alături de copii din clasă învățând astfel: să ținem mingea în mână, să aruncăm mingea într-o cutie, să aruncăm spre bila cea albă, să ne respectăm partenerii de joc, să lucrăm în echipă, să ascultăm părerea celorlalți, de asemenea am învățat să fim mai competitivi.

Sunt multe lucruri care mai urmează să le descoperim împreună despre jocul de Boccea dar avem speranța că în fiecare zi vom vom descoperii tainele acestui joc minunat.

Beneficiile aduse copiilor cu dizabilități sunt multiple deoarece în primul rând le aduce bucuria jocului, le dezvoltă spiritul de echipă care este deficitar la această categorie, au posibilitatea să socializeze cu ceilalți copii, le dezvoltă echilibrul și coordonarea motrică, îi ajută în găsirea de soluții problemelor ivite în timpul jocului.

Dar unul dintre cele mai importante lucruri pe care îl oferă jocul de boccea este acela că îi ajută să își dezvolte încrederea în sine.

Bibliografie:

1. Claparede Eduard, (1975) Psihologia copilului și pedagogia experimentală, Ed. Didactică și Pedagogică București,
2. Chateau Jean, (1967) Copilul și jocul, Editura Didactică și Pedagogică, București
3. http://specialolympics.ro/wp-content/uploads/2016/01/Reguli-de-baza-in-Bocce_rezumat.pdf

BIBLIOTECA, TEMPLUL ACTIVITĂȚILOR EXTRAȘCOLARE PENTRU COPIII CU C.E.S.

Profesor Psihopedagog, Udrel Georgiana–Laura, Centrul Școlar De Educație
Incluzivă Nr. 1, Sibiu, Județul Sibiu

Abstract

This paperwork addresses the need for extracurricular activities for children with special educational needs, held within the library. The work is based on the specialized studies carried out in order to highlight the importance of reading, of therapeutic stories and of the entire educational process, carried out in partnership with the library, in stimulating the taste for books and reading, developing communication skills and importance in developing skills and cultural, artistic, creative and civic behaviors. The didactic materials used were books with stories according to the age of the children, stories with classic values, stories with characters with disabilities, therapeutic stories, puppets, educational software. The methods chosen were: storytelling, explanation, debate, role-playing, theater, drawing.

Introducere

„O bibliotecă – scrie Lubblock – este un ținut vrăjit, un palat cu desfătări, un adăpost în care te poți adăposti împotriva furtunilor”. „Oricine va avea cheia de aur care deschide ușa tăcută a bibliotecilor – continuă Lubblock – va găsi în ele încurajare și mângâiere, odihnă și fericire.”

Biblioteca este un castel în care copiii pot descoperi minunata lume a cărților. Misiunea bibliotecii este de a produce servicii de informare, lectură și studiu în scopul satisfacerii cerințelor unui segment cât mai amplu de populație, prin obiective specifice profilului pedagogic și enciclopedic, cât și prin activități concrete, măsurabile și cuantificabile la nivelul serviciilor.

„Cărțile sunt cei mai tăcuți și constanți prieteni, sunt cei mai accesibili și înțelepți consilieri și cei mai răbdători profesori.” (Charles W. Eliot)

Oamenii au diferite definiții pentru cărți. Pentru unii, acestea sunt doar niște pagini cu scris mic puse laolaltă, dar pentru alții, cărțile sunt ca un covor fermecat care te poate purta într-o lume mai bună. Persoanele care spun că lectura este plictisitoare nu au „gustat” cu adevărat din fructul cărților, și de cele mai multe ori se întâmplă acest lucru în rândul elevilor, fie din cauza faptului că nu au fost îndrumați de către adulți, fie din cauza unei slabe stimulări educaționale. Lectura în viața copiilor este primordială, deoarece îi formează și le deschide orizonturi importante în cunoașterea vocației sau pasiunii pentru diferite domenii.

Gaspar Gyorky, ca cercetător al psihicului uman și totodată și „reparator” al conexiunilor interpersonale, afirma că „printre nevoile umane esențiale se numără și cea de povești”. Este cert faptul că existența noastră nu depinde de aceasta, însă în mod sigur, așa cum ne dovedesc și numeroasele studii de specialitate, „succesul și reușita în viață sunt puternic influențate și de relația pe care o avem cu poveștile. Dezvoltarea neuro-cognitivă (funcționarea creierului), stilul de atașament, stima de sine, performanțele școlare, abilitățile socio-emoționale, nivelul de maturitate relațională și reziliența, capacitatea de a ne descurca

În situații dificile, sunt doar câteva dintre ariile vieții care funcționează mai mult sau mai puțin bine și în funcție de maniera în care este satisfăcută nevoia de povești și de lectură”.

Cerințele educative speciale reprezintă o sintagmă care a fost lansată încă din anul 1978, în Marea Britanie, odată cu raportul Warnock care a constituit documentul de bază al reformei educației speciale din 1981. Această sintagmă se referă la cerințele în plan educativ ale unei categorii de persoane care plasează persoanele / elevii într-o stare de dificultate în raport cu cei din jur, stare care nu le permite valorificarea în condiții normale a potențialului intelectual și aptitudinal de care aceștia dispun. Elevii cu cerințe educative speciale necesită o atenție educațională diferită de cea a elevilor fără vreo deficiență. Pentru înregistrarea progreselor din punct de vedere cognitiv, educațional, elevii cu C.E.S. au nevoie de realizarea unor planuri de intervenție personalizate, realizate de către specialiști, prin intermediul cărora să beneficieze de activități educaționale diferențiate, stabilite în funcție de necesitatea imediată, dar și de potențialul de dezvoltare.

Pentru ca poveștile și cărțile alese pentru copii să aibă un impact pozitiv asupra acestora, trebuie să se țină cont de dezvoltarea pe toate palierele a acestora. În cazul copiilor care își exprimă preferința pentru anumite tematici literare, de exemplu, dacă le plac poveștile fantastice, îi vom ajuta să intre în posesia lor pentru a-i putea ajuta să-și dezvolte imaginația, dar îi vom îndruma în înțelegerea mesajelor din povești, să vadă frumusețea calităților sufletești ale eroului. Dacă un copil își exprimă preferința pentru poveștile cu călătorii, aventuri, cu peripeții sau lupte, nu înseamnă ca trebuie să îl ținem departe de ele, ci din contră i le vom prezenta, însă având grijă să evidențiem tăria, răbdare și învățătura de care au avut nevoie eroii poveștilor pentru a putea duce la bun sfârșit ceea ce și-au propus. Dacă avem un copil impusiv, agitat, nu îl vom pune la încercare prin alegerea unor povești destul de banale, ci îi vom da prilejul să gândească în timpul unui joc.

Între 2 și 3 ani copilul are nevoie să i se confirme cine este el, de aceea cărțile potrivite sunt acelea care să evidențieze viața de zi cu zi și mediul în care trăiește, cu povești simple și fără a se folosi povești fantastice. Între 3 și 4 ani sunt recomandate cărți care le deschid orizonturile copiilor, în pofida limitării datorate cerințelor educative speciale. Între 4 și 5 ani copiii vor să cunoască din ce în ce mai mult lumea înconjurătoare și pun diverse întrebări, de aceea este foarte important să îi implicăm în diferite activități din care să își însușească comportament dezirabil. În tot ceea ce facem cu copiii trebuie să includem jocul, un joc al cuvintelor, un joc al imaginației, al cunoașterii. Este foarte important ca noi, cei de la catedră, să ne însușim foarte bine această abilitate, pentru a realiza împreună cu micuții cititori o lume a basmului.

Materiale, metode și grupurile țintă

Mijloacele și materialele didactice facilitează transmiterea unor cunoștințe, formarea unor deprinderi. Acestea dețin un rol important în accesibilizarea conținuturilor învățării. Pentru copiii cu C.E.S. au o foarte mare importanță, deoarece acestea facilitează percepția directă a realității, solicită și sprijină operațiile ale gândirii, stimulează imaginația și creativitatea.

Materialele folosite au fost cărțile cu povești în concordanță cu vârsta elevilor, povești cu valori clasice, povești cu personaje cu dizabilități, povești terapeutice, marionete, softuri educaționale, proiectorul. Metodele alese au fost: povestirea, explicația, dezbateră, jocul de rol, teatru, desenul.

Grupurile țintă ale proiectului au fost elevii clasei a II – a din C.S.E.I. Nr. 1, Sibiu și o dată la 3 săptămâni, elevii clasei a II-a B ai Școlii Gimnaziale Nr. 1. Activitățile cu elevii din C.S.E.I. Nr.1 s-au desfășurat în sala de lectură din cadrul Bibliotecii Astra, din Sibiu, o dată pe săptămână. Interacțiunea o dată la 3 săptămâni cu elevi ai altei școli a ajutat la dezvoltarea abilităților de comunicare a copiilor și mai ales la acceptarea diferențelor individuale.

Obiectivele proiectului

Obiectivele au constat în: interacționarea elevilor din școli diferite, acceptarea diferențelor individuale; conștientizarea și familiarizarea elevilor cu C.E.S. cu serviciile bibliotecii; promovarea lecturii în rândul elevilor cu CES; stimularea gustului pentru carte și lectură, precum și evidențierea importanței lecturii în dezvoltarea abilităților de comunicare; dezvoltarea de competențe și comportamente culturale, artistice, creative, civice; îmbunătățirea comunicării orale și stimularea interesului pentru scris și citit.

Descriere

Faptul că am reușit să încheiem un parteneriat cu Biblioteca Astra din Sibiu a fost un lucru foarte important și benefic pentru elevii participanți. Milton Erickson susținea că fiecare copil are o nevoie stridentă de a învăța și descoperi, că fiecare stimul constituie pentru copil o posibilă oportunitate de a reacționa într-un fel (1980), de unde putem deduce faptul că este foarte importantă îmbogățirea acestor oportunități de învățare.

În primele 3 ore, după ce s-au familiarizat cu spațiul, elevii au fost ajutați și instruiți cum se ține corect o carte, cum se întorc paginile fără a o deteriora, cum se îngrijesc cărțile și cum se pune o carte la loc pe rafturile bibliotecii. La prima întâlnire a elevilor din cele două școli, cei din Școala Gimnazială Nr.1 au fost ușor reticenți în a interacționa cu ceilalți copii, iar doamna bibliotecară a decis abordarea poveștilor cu personaje cu dizabilități, pentru a favoriza intercunoașterea. Poveștile care prezintă personaje cu diverse dizabilități și modul în care își desfășoară activitățile de zi cu zi, dar și provocările datorate limitării din cauza deficiențelor, au un impact mare asupra elevilor fără deficiențe, acestea favorizând dezvoltarea empatiei și spiritului civic. Exemplele clare de personaje care deși au diferite dizabilități reușesc să se dezvolte mult din punct de vedere cognitiv și comportamental, având totodată o importanță desăvârșită asupra stimei de sine a elevilor cu C.E.S.

În cadrul poveștilor terapeutice am fost preocupați de efectul pe care vor avea acestea ca mijloc pentru modelarea personalității și normalizarea stărilor psihice. Elevii au beneficiat și de diverse programe software care să le faciliteze derularea imaginilor pe baza cărora s-au realizat discuții libere. De asemenea au fost folosite marionete, păpuși și jucării pentru a structura și comunica povești centrate pe soluție, rezolvare de probleme. În cadrul activităților elevii au realizat desene și colaje cu personajele preferate din povești și de asemenea, au fost ajutați să creeze singuri propriile povești, folosind ilustrații, imagini din viața lor de zi cu zi.

Puterea exemplului are un impact desăvârșit asupra evoluției copilului. Atât copiii cu C.E.S., cât și cei fără vreo deficiență, sunt foarte atenți la gesturile, reacțiile persoanelor din jurul lor. În situația în care copilul observă că persoanelor din jurul lui le place să citească, va dori și el să facă același lucru. Fie că vă îndreptați atenția către un roman sau o revistă, important este să fie tipărit pe hârtie, iar copilul să simtă că vă face plăcere pentru a realiza același comportament.

Bibliografie

4. W. Burns, George, 2011, *101 Healing Stories for Kids and Teens*, Editura Trei, București
5. Gherguț, Alois, 2013, *Sinteze de Psihopedagogie specială*, Editura Polirom, București
6. Place, Marie, 2016, *100 de activități montessori pentru învățarea scrierii și citirii*, Editura Gama, Iași
7. Smith, Corinne & Strick, L., 2011, *Dizabilități legate de învățare explicate de la A la Z*, Editura Aramis Print, București

8. Yanagisawa, K., 2007, *School Plannig and Design with Children's Participation*, Children, Youth and Environments, 17 (1) : 315-21
9. Kayhan, H., 2017, *Enhancing Disability awareness and empathy through children's literature about characteres with disabilities*, Published online, Springer Science

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ – EDUCAȚIA VIITORULUI

Prof. Oprea Adriana, CSEI Nr.3 ,Reghin, jud. Mureș
Prof. Socol Ioan, CSEI Nr.3, Reghin, jud. Mureș

Abstract

Inclusive education is based on human rights. According to the principles of human rights, every child has the right to a good, quality education, regardless of the level of development capabilities or its membership. A good, quality education must lead to the development of cognitive and social integration capabilities. The concept of inclusion goes beyond the concept of integration. When we talk about integration it is suggested an individual who is outside the group and for whom, one makes an effort to welcome him into the group.

Educația incluzivă se bazează pe drepturile umane. Potrivit principiilor drepturilor omului, orice copil are dreptul la o educație bună, de calitate, indiferent de nivelul capacităților de dezvoltare sau de apartenența lui. O educație bună, de calitate trebuie să conducă la dezvoltarea capacităților cognitive și de integrare socială. Conceptul de incluziune merge dincolo de conceptul de integrare. Când vorbim de integrare se sugerează un individ care este în afara grupului și, pentru care, se face un efort pentru a-l primi în grup.

Educația incluzivă se bazează pe modificări, transformări pentru a putea susține participarea tuturor elevilor la procesul instructiv-educativ. Presupune un proces de adaptare continuă a instituției de învățământ pentru a putea fi valorificate permanent resursele materiale și umane existente și pentru a fi realizat suportul material pentru toți participanții la educație. Inserția socio-profesională și reabilitarea funcțională reprezintă un sistem de acțiuni complexe care vizează înlăturarea barierelor de natură fizică, medicală, psihologică, psiho-pedagogică, socială.

Mișcarea educației incluzive și introducerea strategiilor ei funcționează în prezent la nivelul ordonanțelor oficiale și cu sprijinul Uniunii Europene. Cele câteva principii necesare pentru a construi o societate incluzivă, se aplică la o școală incluzivă: -nediscriminare, egalitatea în drepturi și în șanse, evaluarea capacității persoanei, evaluarea nevoilor, dreptul la înțelegere, accesibilitatea.

Chiar și în țările în care educația incluzivă este introdusă prin lege (în Italia și Norvegia de 25 de ani, în Marea Britanie de 10 ani și în Olanda de curând), între proiectele adoptate și rezultatele propriu-zise sunt diferențe. La baza dificultăților stau lipsa formării cadrelor didactice pentru a oferi ajutor copiilor cu nevoi speciale, a organizării deficitare, cu un număr prea mare de copii în școala de masă, precum și concepțiilor rigide ale cadrelor didactice și ale unora dintre părinții copiilor. În țările în care conceptul educației incluzive nu este cunoscut sau este puțin cunoscut și este aplicat numai pe alocuri, dar și în bună măsură, în țările Europei de Est (care însă învață și se adaptează repede la noile principii ale incluziunii), principalele probleme sunt de ordin material.

Pe de altă parte, în țările dezvoltate există necesități urgente legate de aplicarea educației incluzive. Fără un nivel minim de dezvoltare a capacităților de cunoaștere, în lumea

de astăzi, este foarte grea orientarea și adaptarea, atât la tehnologiile mereu noi, cât și la latura economică și socială a vieții.

„Educația incluzivă presupune un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor elevilor din cadrul unei comunități”. (MEN&UNICEF, 1999).

Educația incluzivă relevă o concepție interactivă asupra problematicii dificultăților de învățare și evidențiază posibilitatea ca schimbările organizaționale și metodologice, realizate în unitățile de învățământ, ca reacție la dificultățile de învățare ale unor copii, să conducă la ameliorarea predării-învățării pentru toți copiii.

Pentru a avea cu adevărat o școală incluzivă care să funcționeze, este necesară pregătirea acesteia, sunt necesare condiții materiale, care să permită un învățământ cât mai diversificat și adaptat diferitelor cerințe speciale: profesori itineranți, mobilier, posibilități de modelare a programului zilnic, tehnici, tehnici speciale de predare, adaptare curriculară individualizată, etc.

Ținând cont de introducerea și aplicarea acestui concept de largă rezonanță asupra modului în care este organizată și funcționează școala, există mai multe dimensiuni și provocări contemporane cum ar fi: centrarea pe copil, pe unicitatea acestuia; o școală deschisă, prietenoasă; democrație și solidaritate umană – o școală echitabilă, mai naturală; răspunsul la situații educaționale diverse; o școală flexibilă, care se adaptează, învață și se schimbă.

Școlile trebuie să primească toți copiii, fără nici o deosebire privind condițiile lor fizice, sociale, emoționale, lingvistice sau de altă natură. Acestea se referă și la copiii cu dizabilități sau talentați, copiii străzii și copiii care muncesc, copii din populații îndepărtate sau nomade, copii aparținând minorităților lingvistice și etnice.

Educația copiilor reclamă o preocupare deosebită din partea tuturor factorilor implicați în această misiune fundamentală. Alături de copiii din școlile de masă, cresc și se dezvoltă și o altă categorie de copii și anume, cei cu cerințe sau nevoi speciale (CES). Fiecare copil prezintă particularități individuale și de relație cu mediul, trăsături care necesită o evaluare și o abordare personalizate. Copiii cu deficiențe au și ei aceleași trebuințe de bază în creștere și dezvoltare ca toți copiii: nevoia de afectivitate și securitate, de apreciere și întărire pozitivă, de încredere în sine, de responsabilitate și independență.

Incluziunea nu este un simplu concept, aplicat doar la mediul școlar. Din contră, problematica incluziunii, a diversității, este o sursă complexă de politici, dezbateri și acțiuni sociale. Unul dintre dezideratele acestor politici este acela de a asigura o schimbare durabilă de mentalitate la nivel de societate față de persoanele cu dizabilități, schimbare care să se integreze în mai largă cerință a acceptării și promovării diversității.

Școala, prin misiunea ei de instituție formatoare de personalități, alături de misiunea de a transmite elevilor informații și un bagaj solid de cunoștințe reprezintă un mediu prioritar pentru începerea și implementarea politicii incluzive. Trecând de la discuția asupra beneficiilor educației incluzive și a locului ei în cadrul politicilor generale privind incluziunea, este bine să accentuăm faptul că vorbim de un proces, și nu de un fapt. Această trecere a societății în general și a școlii în special către acceptarea diversității și educația incluzivă este un demers de lungă durată. Din acest motiv este important să privim și la mecanismele prin care acest proces este facilitat sau din contră, întâmpină rezistențe din partea actorilor câmpului social, politic, educațional.

Educația formală, nonformală și informală transformă individul dependent de familie, de societate, într-unul independent, care se bucură de autonomie. Valorile învățate în școală și în familie ar trebui să îndrume omul pe tot parcursul vieții. Un climat de armonie și bună

Înțelegere în școală este definitoriu. Un dezechilibru al școlii devine o problemă la nivelul societății.

Acceptarea în plan teoretic și realizarea treptată a școlii incluzive devine atât o problemă de concepție și decizie politică cât și o chestiune de strategie și acțiune coerentă în plan pedagogic, de organizare și dezvoltare a sistemelor și structurilor de sprijin a educației speciale integrate. Astfel, următorul pas este de a pune bazele unui demers educativ individualizat care să țină cont de unicitatea fiecărui copil în parte. Cadrele didactice implicate în educația incluzivă pun accentul pe dezvoltarea de activități care comportă lucrul în echipă și cooperarea, pe respectarea identității culturale a fiecărui copil în parte și pe monitorizarea constantă a eficacității activităților de predare - învățare - evaluare la nivelul fiecărui copil.

Obiectivele educației incluzive vizează combaterea neparticipării școlare, ca și a abandonului și eșecului școlar, prin demersuri care depășesc barierele impuse de dificultățile de ordin material, personal, familial sau social cu care se confruntă copiii. În același timp, educația incluzivă vizează asigurarea unor condiții optime de învățare care să ofere tuturor șansa unui start egal în viața din punct de vedere educațional. În școala românească s-a dezvoltat o adevărată tradiție care constă în a valoriza doar copiii cu rezultate deosebite la învățătură. Desigur, există și școli unde lucrurile nu se întâmplă astfel, dar de cele mai multe ori, sprijinul oferit copiilor nu este pe măsura nevoilor acestora. Tendința de a ignora copilul care are un ritm de învățare mai lent e un fenomen foarte răspândit, și nu se ține cont că acel copil nu are neapărat un nivel scăzut de inteligență, ci pur și simplu un alt ritm de învățare. Copiii care provin, de exemplu, din învățământul special și au fost integrați în școlile de masă trebuie să facă față acelorași standarde ca și ceilalți copii, și astfel se confruntă cu fenomene de excludere sau de ignorare. În altă ordine de idei, participarea la învățământul preșcolar este o precondiție a succesului școlar, iar copiii care nu participă nici măcar la grupa pregătitoare încep școala cu un handicap evident. Din această cauză decalajul existent la început se accentuează pe parcurs, iar trecerea în clasa a cincea devine un moment foarte dificil, în care începe să se manifeste abandonul școlar. O școală incluzivă este utilă tuturor. Ideea de incluzivitate ar trebui să se manifeste în toate școlile, peste tot există copii care sunt „puși la colt” de colegi și de profesori pentru că nu reușesc să performeze, fără ca școala să le ofere acestor copii sprijin diferențiat. Oferta școlii de a sprijini copilul prin programe-suport, prin ore suplimentare și prin activități extracurriculare, dar și prin programe de tip *șansa a doua*, care nu se adresează doar copiilor, ci și tinerilor și adulților, toate acestea reprezintă pasul decisiv către eradicarea abandonului școlar și oferirea unei educații de calitate pentru toți copiii.

Cele trei dimensiuni ale incluziunii la nivel școlar:

Dimensiunea culturală. Se referă la măsura în care filosofia educației incluzive este împărtășită de toate cadrele didactice din școală și în care ea poate fi observată de toți membrii comunității școlare și de toți cei care intră în școală. Crearea unei culturi a școlii trebuie să devină un proces la fel de important ca acela de predare a cunoștințelor și de dezvoltare a deprinderilor. O astfel de filosofie va putea sta apoi la baza elaborării unor strategii și a luării unor decizii curente privind practica.

Dimensiunea strategică. Se referă la plasarea abordării incluzive în nucleul dezvoltării școlare, astfel încât aceasta să se reflecte în toate strategiile școlare și să nu fie privită ca o adăugire exterioară, distinctă de toate celelalte. Conceptul de educație incluzivă trebuie să se reflecte în toate documentele de planificare școlară.

Dimensiunea practică. Se referă la asigurarea reflectării în activitatea la clasă atât a culturii cât și a politicilor incluzive ale școlii. Metodele de predare - învățare - evaluare trebuie să încurajeze participarea fiecărui elev la activitățile desfășurate în cadrul orelor de curs.

Este nevoie ca dascălul să aibă în vedere faptul că "fiecare om în același timp seamănă cu toți, seamănă cu unii și nu seamănă cu nimeni"(V.Pavelcu). Esențială este modalitatea prin care putem stârni curiozitatea și imaginația fiecărui copil. Stă în puterea educatorului să găsească bobul de rouă și raza de lumină pe care să le însereze în sămânța cu rod curat a minții copilului, astfel încât acesta să rodească și să înflorească. Și totuși, cel mai important lucru este să putem să facem ca zâmbetul să persiste pe fețele pure ale copiilor noștri. Zâmbetul este un gest tandru de prietenie. El destinde sufletul împovărat și redă speranța celui descumpănit. Este nevoie uneori de un singur zâmbet, căci el durează un moment, dar se păstrează în minte, veșnic!

Adevăratul dascăl este caracterizat prin aceea că mintea sa se mișcă în armonie cu mințile elevilor săi, trăind împreună dificultățile și victoriile intelectuale deopotrivă."(J.Dewey).

Dacă în România începutul învățământului incluziv este timid, experiența țărilor europene demonstrează cu rezultate concrete că acest deziderat este realizabil.. Incluziunea este adeseori asociată cu elevi care au dizabilități, sau care au „nevoi educaționale speciale”. De fapt, incluziunea se referă la educația școlară a tuturor copiilor și tinerilor, conform conceptului „școlii pentru toți”

Printre inițiativele actuale de îmbunătățire a sistemului educațional se urmărește nu numai creșterea performanțelor școlare ci și educația elevilor pe relații de colaborare și pe îmbunătățirea mediului de învățare și predare. Pentru atingerea acestor deziderate copiii și tinerii sunt implicați activ, integrând ceea ce li se predă cu propria lor experiență de viață.

Incluziunea în educație presupune: valorizarea egală a tuturor elevilor și a personalului; creșterea participării tuturor elevilor la educație și, totodată, reducerea numărului celor excluși din cultura, curricula și valorile comunității promovate prin școala de masă; restructurarea culturii, a politicilor și a practicilor din școli, astfel încât ele să răspundă diversității elevilor; reducerea barierelor în învățare și participare pentru toți elevii, nu doar pentru cei cu dizabilități sau cei etichetați ca având „nevoi educaționale speciale”; însușirea învățămintelor rezultate din încercările de depășire a barierelor de accesare a școlii și de participare din partea unor elevi; înțelegerea diferențelor dintre elevi ca resursă pentru procesul de învățare, nu ca o problemă ce trebuie depășită; evoluția gradului de incluziune în școli, atât în privința personalului, cât și în privința elevilor; creșterea rolului școlilor în construirea comunităților și a valorilor lor, precum și în creșterea performanțelor; cultivarea unor relații de susținere reciprocă între școli și comunități; recunoașterea faptului că incluziunea în educație este un aspect al incluziunii în societate.

Impunându-se ca un nou tip de educație , flexibilă , adaptabilă la nevoile speciale și c.e.s. ale tuturor educabililor, educația integrată se detașează de normativitatea educației tradiționale . Acest aspect se reflectă în maniera de abordare metodologico-procedurală a educabililor . Strategiile specifice integrării educative sunt la rândul lor flexibile, caracterizate prin diversitate. Conceptul de strategie în educația integrată se distanțează de accepția din pedagogia europeană-continentală, apropiindu-se de cea anglo-saxonă . Aceasta nu pune accent pe combinarea inspirată a metodelor și mijloacelor clasice, ci pe „*aplicarea inspirată, originală, creativă, în orice caz, într-o nouă manieră, a unor metode și mijloace vechi, preexistente, acceptându-se chiar modificarea acestora*” (Ungureanu.Dorel,2000).

Leccióniile bazate pe învățarea prin cooperare influențează în mod pozitiv formarea răspunderii individuale (elevii trebuie să comunice rezultate în nume personal sau în numele grupului), interacțiunea directă și formarea deprinderilor interpersonale și de grup mic . De asemenea , ele creează între elevi o interdependență pozitivă (aceștia realizează că au nevoie unii de alții pentru a realiza obiectivele și sarcinile grupului , că au resurse pe care trebuie să le administreze în comun , că recompensele vor fi comune).

Predarea în parteneriat s-a impus ca o altă strategie de succes. Aceasta presupune prezența și colaborarea a două cadre didactice în cadrul lecției propriu-zise. Predarea în parteneriat presupune respectarea unor condiții și anume: să se realizeze după asistență reciprocă la ore; să fie riguros planificată anterior; să desfășoare activități compatibile și complementare; să prezinte o unitate în concepțiile prezentate, în modul de acțiune, evitând controversele; să evalueze activitatea ulterior.

De un mare succes în practică se bucură și strategiile tutoriale . Tutoriatul se poate realiza între egali , cu inversare de roluri sau între elevi de vârste diferite.

Tutoriatul între egali, numit și „de la copil la copil”, se poate realiza în cadrul școlii, dar și în afara ei, vizând programul de realizare a temelor dar și activități extrașcolare. Se realizează prin constituirea unei perechi compuse dintr-un copil cu c.e.s. și unul fără dificultăți de învățare. Aceasta trebuie făcută pe cât posibil informal, pe baza unor prietenii sau simpatii. Copiii care îndeplinesc rolul de tutor trebuie aleși discret, din rândul celor care au dovedit de-a lungul timpului disponibilitate în a acorda sprijin celorlalți, într-un mod spontan, neimpus.

Când tutoriatul se face reciproc, strategia devine benefic versatilă, în sensul tutoriatului cu inversare de roluri. Schimbarea rolurilor este benefică pentru toți copiii, care învață să caute în profunzime și să respecte talentul fiecărui om.

Tutoriatul între elevi de vârste diferite se poate realiza între doi educabili cu C.E.S. . Experiența acumulată a dovedit că elevii cu c.e.s., bine instruiți și supravegheați, pot deveni tutori pentru colegii mai mici. Avantajele sunt de ambele părți. Copiii mai mici se identifică mai ușor cu tutorii lor și evoluează pozitiv, relativ mai repede, având modele apropiate lor și încredere în reușită. Tutorii se dezvoltă la rândul lor mai repede, în condițiile în care învață mai mult despre un subiect, explicându-le altora, decât citind dintr-o carte sau audiind un profesor.

Strategiile cooperative și tutoriale, sunt doar două dintre opțiunile la care pot apela educatorii. Lor li se alătură strategiile de socializare în clasa integrată, strategiile organizative și cele curriculare (prin adăugare/ modificare de obiective și conținuturi).

Cunoașterea strategiilor educației integrate este indispensabilă oricărui cadru didactic, care vrea să-și asume responsabilitatea de a răspunde tuturor exigențelor și cerințelor educative ale diversilor elevi, care le calcă pragul clasei cu speranța reușitei. Educatorul trebuie să se plieze după fiecare caz, să-și flexibilizeze demersul didactic pentru a satisface cerințele educative ale fiecărui elev luat în parte și ale tuturor la un loc.

Resurse web :

1. <https://edict.ro/educatia-incluziva-un-deziderat-al-viitorului/>
2. <https://gabrielirimia.wordpress.com/2015/11/24/educatia-incluziva-un-deziderat-al-viitorului/>
3. <https://www.educatiepentruviata.ro/2017/scoala-incluziva/>
4. <http://www.scritub.com/profesor-scoala/EDUCATIA-INCLUZIVA-EDUCATIE-DE74184.php>
5. <http://www.asociatia-profesorilor.ro/educatia-incluziva-educatia-pentru-toti.html>
6. http://articole.famouswhy.ro/scoala_viitorului_-_scoala_incluziva/

DEZVOLTAREA IMAGINII DE SINE PRIN EXERCIȚII, JOCURI ȘI CU AJUTORUL POVEȘTIILOR TERAPEUTICE

Prof. Psihopedagog Camelia Angelica Dâmbean, Centrul Școlar Pentru
Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș

*„Nimeni nu ne poate face să ne simțim inferiori fără permisiunea noastră.”
-Eleanor Roosevelt-*

Abstract

In life a "Self develops from little childhood to adulthood. The self-image consists in how references feel and think of their own qualities and defects, this is ours to evaluate the correct and realistic, the experiences of each, from the time triptych have a primordial role in the activization of the image owns. Self-esteem is the value you attribute to yourself, how much you think you value, how much you think you deserve to be happy. Therapeutic games, methods and stories also make an important contribution to improving an individual's self-image and self-esteem. In conclusion, the understanding of the essence of the game, its judicious planning and the preparation of the children for the participation of their active participation and in optimal conditions, condition the efficiency of the didactic game. Stories become therapeutic when their message is a healer, that is, they have the ability to transform the listener from a passive receiver into an active one in terms of their own change, in this case to increase their self-esteem, to trust in their own forces.

Keywords: self-image, self-esteem, play, therapeutic stories

1. Axe de reflecție

Pe parcursul vieții unui individ imaginea de sine se dezvoltă începând din mica copilărie și până la maturitate. Imaginea de sine constă în modul în care individul își simte și gândește propriile calități și defecte, această abilitate a noastră este de a ne evalua corect și realist, iar experiențele fiecărui individ din timpul copilăriei au un rol primordial în dezvoltarea imaginii de sine.

- După cum se știe avem :
- Imagine de sine scăzută/negativă
- Imagine de sine pozitivă
- Imagine de sine rigidă
- Imagine de sine flexibilă

Atitudinea colegilor, a părinților, profesorilor sau a celor din jur pot ajuta la formarea unei imagini de sine corecte dacă sunt aprecieri de natură pozitivă, precum laudele, încurajările, sau la formarea unei imagini de sine scăzute dacă sunt aprecieri de natură negativă, cum sunt criticile, dezaprecierile.

Eșecurile și succesele pe care le are copilul în perioada copilăriei precum și reacțiile la acestea pot ajuta la formarea imaginii de sine.

Persoanele cu o imagine de sine flexibilă accepta criticile celor din jur și încearcă să își ajusteze comportamentul și reacțiile, prelucreză informațiile care nu sunt în tandem cu propriile păreri și se adaptează mai ușor la schimbări.

Persoanele cu o imagine de sine rigidă întâmpină greutăți în relațiile interpersonale, prezentând o diferență mare între opiniile colegilor și propria evaluare, aceștia neacceptând modelarea după ceilalți.

Factorii care influențează imaginea de sine pot fi externi și interni . Factorii interni cuprind lucrurile pe care ni le spunem și pe care le credem despre noi înșine, monologul care influențează imaginea de sine și care reprezintă un răspuns la evenimentele externe. Există procese concrete ce au loc în interiorul nostru și care pot determina modul în care ne percepem pe noi înșine în ierarhia societății. Factorii externi se constituie din experiențele și evenimentele care pot acționa din exterior asupra imaginii de sine.

Conceptul de sine al unei persoane ia naștere din interrelționările cu alți oameni. Concepția despre sine este reprezentată de ideea pe care o are un individ despre sine însuși, despre ceea ce este.

Această concepție despre sine a omului are o serie de laturi și anume:

- latura evaluativă numită și stimă de sine
- latura obiectivă numită imagine de sine

În forma imaginii de sine se parcurg câteva etape și anume: eul și celalalt

Eul - când individul își construiește propria imagine ca personalitate adică modul în care ne descriem noi înșine. Celălalt-constă în modul în care persoana noastră este percepută de cel de lângă noi. La școlari sursa de formare a stimei de sine o reprezintă: părinții, școala , familia, prietenii.

Factorii care influențează imaginea de sine pot fi:

- Habitatul
- Acceptarea de sine
- Comportamentul în școala
- Apartenența la un grup
- Curajul
- Încrederea în sine etc

Această lucrare și-a propus să-și aducă un aport important în îmbunătățirea imaginii de sine a copiilor din zilele noastre, când socializarea acestora „face to face,, este mai deficitară, aceștia preferând să comunice între ei prin intermediul informatizării și astfel perceperea sinelui suferă modificări.

2.Scopul și obiectivele cercetării

Scopul cercetării a fost acela de a arăta cum se prezintă imaginea de sine în rândul școlarii cu CES prin comparație cu un lot de copii fără CES/ tulburări de învățare, și cum putem îmbunătății, sau crește imaginea de sine a școlarii.

Identificarea unor instrumente psihologice pentru clasificarea imaginii de sine.

Administrarea instrumentelor pe cele două loturi de subiecți.

Pe baza observației și a rezultatelor cercetării am urmărit proiectarea unui program de intervenție terapeutică pentru îmbunătățirea imaginii de sine.

Am ales să fac această cercetare deoarece cred cu convingere că orice copil care are o imagine de sine realistă se integrează mai ușor în societate, în grupul de elevi.

De asemenea jocurile, metodele și poveștile terapeutice își aduc contribuție importantă în îmbunătățirea imaginii de sine și a stimei de sine a unui individ.

3.Ipotezele cercetării

Copiii cu CES au o imagine de sine scăzută mai accentuată comparativ cu ceilalți copii
Copii cu o imagine de sine scăzută sunt mai predispuși spre abandon școlar

Ipoteze speciale

Copiii cu o imagine/stimă de sine scăzută se adaptează mai greu la cerințele educaționale

Terapia prin joc și povești terapeutice cresc stima de sine/ imaginea de sine

Metodele și poveștile terapeutice duc la o gândire pozitivă, la îmbunătățirea imaginii de sine și la o adaptare facilă la cerințele educaționale.

4. Metode de cercetare și colectare a datelor

Ca metode de cercetare s-a folosit observația, convorbirea, chestionarele, tehnicile de relaxare, poveștile terapeutice. Metoda s-a aplicat individual fiecărui elev pentru a putea preciza exact principiul și scopul metodei.

Din cadrul metodelor psihometrice s-a utilizat:

Scala „Stimei de sine „ce conține 10 itemi

Chestionarul imaginii de sine

Povești terapeutice utilizate: „Povestea păunului și a corbului”

„Dă-i mana ta”

„Povestea oiței ”

Povestea celor doi lupi”

Povestea „Maiestria creionului”

Povestea „Albinuței Maia”

Jocuri: „Cartea mea de vizită” ; „Situatii neplăcute” ; „Pupitru de conducere”

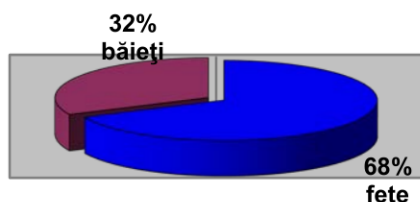
5. Procedura de lucru, designul experimental și loturile studiate

Studiul experimental s-a efectuat la o Școală Gimnazială din Tg.Mureș pe un lot de subiecți de 28 de copii dihotomizați în 14 elevi cu CES ce fac parte din lotul experimental și 14 elevi ce fac parte din lotul de control. În cadrul studiului au avut loc convorbiri cu fiecare copil pentru a culege cât mai multe informații cu privire la mediul familial, mediul de proveniență, vârstă.

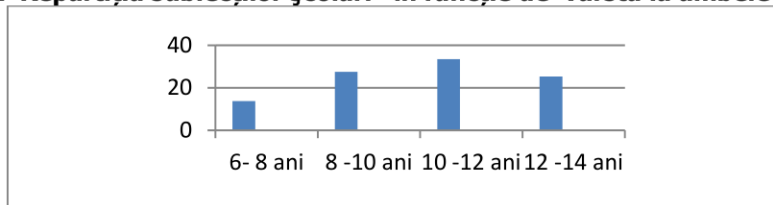
În urma discuțiilor și a selecției subiecților au fost clasificați în funcție de sex, vârstă, mediu de proveniență, perceperea propriei imagini.

Analiza și interpretarea datelor

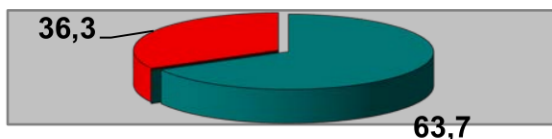
Graficul nr .1 Repartiția subiecților puberi în funcție de sex, din lotul experimental



Graficul nr.2 Repartiția subiecților școlari în funcție de vârstă la ambele loturi



Graficul nr. 3 Repartiția școlarilor în funcție de imaginea de sine luată în studiu



Legenda: 63,7 % elevi cu imagine de sine scăzută; 36,3 % elevi cu imagine de sine realistă
Pentru analiza statistică a datelor s-a folosit programul SPSS, iar pe baza rezultatelor obținute s-a constatat că există diferențe semnificative între cele două loturi de subiecți, rezultă astfel că subiecții care fac parte din lotul experimental format din elevii cu CES, care au o stimă de sine mai scăzută decât copiii fără CES ce fac parte din lotul de control.

Media lotului format din subiecții din lotul experimental este $m = 3.400$ și abaterea standard $= 1,15$ la lotul experimental și care e mai ridicată decât media lotului de control $m = 2,533$, abaterea standard la lotul de control este $0,95$. Valoarea $r = 0,40$ la subiecții cu o stimă de sine scăzută este semnificativă la $p < 0,05$ este satisfactor și demonstrează eficiența povestilor terapeutice și a jocurilor pentru creșterea stimei / imaginii de sine.

Subiecții au fost investigați în două etape succesive:

- faza de pretest
- faza de posttest

La grupul experimental între faza de pretest și cea de posttest s-au aplicat tehnici de relaxare, jocuri, povesti terapeutice, pentru a vedea cum influențează creșterea stimei/imaginii de sine ajutând la o mai bună integrare școlară și socială.

La grupul de control nu s-a intervenit cu nici o metodă de relaxare între cele două momente ale evaluării.

Graficul nr. 4 Repartiția școlarilor în funcție de imaginea de sine luată în studiu după intervenția cu jocuri și povești terapeutice



Legenda: 28,5 % elevi cu imagine de sine scăzută ; 71,5 % elevi cu imagine de sine realistă

S-a lucrat individual, cu fiecare subiect atât la aplicarea testelor cât și la terapia cognitivă, jocuri și prin povesti terapeutice. A respinge ipoteza nulă (H_0) înseamnă a accepta ipoteza specifică. Ipoteza nulă nu poate fi niciodată acceptată, dar ipoteza specifică nu poate fi niciodată respinsă.

În faza de posttest după terapia cognitivă la grupul experimental, apar diferențe semnificative între cele două grupuri la toate variabilele urmărite, ceea ce demonstrează eficiența terapiei cognitive prin stimularea, creșterea stimei de sine la copiii cu CES.

Dintre modalitățile de îmbunătățire a imaginii de sine menționăm:

Crearea unor situații în care copilul să aibă oportunitatea de a cere sprijinul cuiva și de a oferi ajutor altcuiva

Dezvoltarea abilităților de comunicare, negociere, rezolvare de probleme

Crearea unor situații în care copiii să-și exprime calitățile și punctele tari

Crearea în familie, școală și societate a unor oportunități de succes și a unor situații de evidențiere a calităților

Din rezultatele de mai sus concluzionăm următoarele: la subiecții ce prezintă tulburări de învățare cu o stimă de sine scăzută un impact puternic pozitiv îl au poveștile terapeutice menite să crească stima și imaginea de sine a școlărilor.

6. Concluzii

În concluzie, înțelegerea esenței jocului, planificarea lui judicioasă și pregătirea copiilor în vederea participării lor active și în condiții optime, condiționează eficiența jocului didactic care ajută la creșterea stimei de sine. 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. Poveștile devin terapeutice atunci când mesajul lor este unul vindecător adică au capacitatea de a-l transforma pe ascultător dintr-un receptor pasiv în unul activ în ceea ce privește propria schimbare, în cazul de față de a-și crește stima de sine, de a avea încredere în propriile forțe.

Bibliografie

1. Andre, Chr., Lelord, Fr., (1999) , *Cum să te iubești pe tine pentru a te înțelege cât mai bine cu ceilalți*. București: Editura Trei,.
2. Băban, A. (1998), *Stres și personalitate*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
3. Bonchis E. (1997), "*Studierea imaginii de sine în copilărie și preadolescență*",
4. Branden, N., (2008) , *Cei șase stâlpi ai încrederii în sine*, București: Editura Amsta Publishing,.
5. Celosd F., Andre C. (2003), "*Cum să te iubești pe tine*" - Editura Trei, București,
6. [http://alinablagoi.ro/articol psihologice/povesti –terapeutice](http://alinablagoi.ro/articol-psihologice/povesti-terapeutice)
7. [http://jurnalspiritual.eu/povestea -doi-lupi-lupul](http://jurnalspiritual.eu/povestea-doi-lupi-lupul)
8. Iluț P , (2001) , *Sinele și cunoașterea lui* , Editura Polirom
9. Mitrofan, N.,(2005) , *Testarea psihologică*. Iași: Editura Polirom, 2005.
10. Modrea, M., (2006), *Imagine de sine și personalitate în adolescență*, Focșani: Editura Aliter,.
11. Maria Dorina Pașca (2004), *Povestea terapeutică* Editura Ardealul.

METODE ȘI TEHNICI DE ABORDARE A DIFICULTĂȚILOR ÎN ACHIZIȚIONAREA MATEMATICII LA ELEVII CU C.E.S.

Prof. Psihopedagog: Șuteu Ana, CȘEI Nr.1 Târgu Mureș

Abstract

The psycho-pedagogical and social assistance of persons with special needs constitutes a set of measures of a psychological and social nature in order to detect, diagnose, recover, educate, train, professionalize, adapt and integrate socially persons with a series of deficiencies of an intellectual, sensorial, physical, mental, behavioral or language nature.

Asistența psihopedagogică și socială a persoanelor cu cerințe speciale constituie un ansamblu de măsuri de natură psihologică și socială în vederea depistării, diagnosticării, recuperării, educării, instruirii, profesionalizării, adaptării și integrării sociale a persoanelor care prezintă o serie de deficiențe de natură intelectuală, senzorială, fizică, psihică, comportamentală sau de limbaj.

Imaginea eu-lui se formează pe măsură ce eu-l se diferențiază și se socializează, diferențierea are loc pe baza unui raport de contrast care, în contextual deficienței mintale, devine din ce în ce mai accentuat cu evidențierea a ceea ce constituie elementul de nonadekvare la norma, a ceea ce este inferior. O serie de documente oficiale circumscriu nevoia eliminării oricăror forme de discriminare și propun INCLUZIUNEA ca principiu cu valoare morală, socială și educațională. EDUCAȚIA INCLUZIVĂ și practicile educaționale de tip incluziv reprezintă mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare, un mijloc care creează comunități primitoare și construiesc o societate incluzivă care oferă educație pentru toți. Elevii cu dislexie au dificultăți de învățare specific în ceea ce privește cititul, scrisul și ortografia.

Atunci când este afectată și capacitatea de a recunoaște și folosi numerele, vorbim de discalculie.

Acestea sunt dificultăți de scurtă durată care nu afectează toate abilitățile de învățare-rezultatele pot fi medii sau peste medii în unele aspecte.

Indicatorii cei mai frecvenți ai dislexiei sunt:

- -persistența dificultății de citire a numerelor, descifrarea citirii în limbaj matematic, erori la citirea pe rânduri a unei probleme matematice
- -dificultăți persistente la scrierea numerologiei, numere transcrise care sunt distant recunoscute prin forma scrisă, imposibilitatea de a-și aminti rezultatul calculului în același ritm cu colegii săi
- -erori repetate la copierea cerinței, corecturi și ștersături repetate, scris de mână dezordonat și laborios
- -probleme în reamintirea instrucțiunilor, mesajelor, numerelor, evenimentelor sau perceperea lor greșită
- -dificultăți în aprecierea orei sau a duratei evenimentelor folosind cadranul ceasului

Indicatorii cei mai frecvenți ai celor cu discalculie sunt:

Probleme în recunoașterea numeratiei, a secvențialității probleme în compararea numerelor și scrierea veciniilor

Probleme privind ordinea operațiilor și în rezolvarea problemelor cu o necunoscută

Indicatorii cei mai frecvenți ai dislexiei sunt:

- -persistența dificultății de citire a numerelor, descifrarea citirii în limbaj matematic, erori la citirea pe rânduri a unei probleme matematice
- -dificultăți persistente la scrierea numerologiei, numere transcrise care sunt distant recunoscute prin forma scrisă, imposibilitatea de a-și aminti rezultatul calculului în același ritm cu colegii săi
- -erori repetate la copierea cerinței, corecturi și ștersături repetate, scris de mână dezordonat și laborios
- -probleme în reamintirea instrucțiunilor, mesajelor, numerelor, evenimentelor sau perceperea lor greșită
- dificultăți în aprecierea orei sau a duratei evenimentelor folosind cadranul ceasului

Indicatorii cei mai frecvenți ai celor cu discalculie sunt:

- probleme în recunoașterea numeratiei, a secvențialității
- probleme în compararea numerelor și scrierea veciniilor
- probleme privind ordinea operațiilor și în rezolvarea problemelor cu o necunoscută

Pentru a ajuta să înțeleagă organizarea specific ale unor date matematice, profesorul va putea să le ceară să analizeze mai multe tipuri de probleme, să le compare sau să le claseze după o tipologie definită.

După reflecția asupra rezolvării problemelor de matematică, s-a prezentat o procedură de rezolvare, care se derulează în cinci etape:

1. Lectura și înțelegerea datelor;
2. Reprezentarea situației problematice;
3. Rezolvarea efectivă a problemei;
4. Executarea operațiilor;
5. Evaluarea rezultatului obținut.

Jocul-metodă importantă folosită în învățarea calcului matematic

Jocul ca modalitate de relație între individ și lumea obiectelor și a relațiilor constituie formula primară a acțiunilor umane, o formă de organizare a cogniției și, implicit, o cale de organizare a cunoașterii

Metode moderne în învățarea calcului matematic pentru copiii cu CES și dificultăți logico – matematice

Metode cu o dominantă cognitivă

Limitele ajutorului strategic și ale psihopedagogiei cognitive

Atitudinea față de învățare a elevilor cu cerințe educative special(deficienți mintali)

Oricine a lucrat cu copii deficienși mintali știe că aspectul cel mai dificil în activitatea educativă este să-l determine să învețe și să-I faci să persiste în eforturilor atunci când se confruntă cu dificultățile.

Atitudinea deficienților mintali față de învățare este una constant negativă, mai mult sau mai puțin selectivă față de o anumită activitate manifestată în –pasivitate, -non-implicare, -opozabilitate-negativism

Principalele dificultăți în procesul de învățare

- percepția vagă în operații logice
- incapacitatea de a disocia informația relevant de cea irelevantă
- incapacitatea de a înțelege cerința, evitarea actului de gândire
- oboseala stabilă înaintea cerere efortului prelungit
- dificultăți în reținerea informațiilor, pragul scăzut al frustrării, rigiditatea gândirii

- incapacitatea de a depăși concretul nemijlocit
- perturbări ale funcției semiotice.

Metode moderne de intervenție- Programe de educație cognitivă

Prezentăm, trei abordări diferite de educație cognitivă: Programul de Îmbogățire Instrumentală al lui Reuveu Feuerstein (PÎI),

Atelierele de Raționament Logic (ARL) și Gestiunea Mentală a lui Antoine de La Garanderie (GM), dezvoltând în camp vast educația cognitivă și analizând punctele de convergență și de divergență

Programul de îmbogățire instrumental al lui Reuven Feuerstein (PÎI) prezintă numeroase exerciții de logică, permițând antrenarea unui ansamblu de activități cognitive și corectarea funcțiilor deficient. Conținutul este în mod deliberat non-școlar, miza fiind acela de a se ocupa de procesele cognitive pentru ele însele, independent de o învățare școlară determinată. De exemplu, elevii învață să anticipeze consecințele acțiunilor lor, să-și controleze impulsivitatea sau să-și evalueze rezultatul în timpul realizării sarcinilor. Auto-analiza și conștientizarea propriei gândiri sunt, deci, în centrul muncii realizate.

Atelierele de Raționament Logic (ARL) propun exerciții de raționament matematic și logic, destinate adolescenților sau adulților care prezintă dificultăți de învățare.

Pentru Gestiunea Mentală, GM, evocarea constă într-adevăr, în „a-și crea imagini mentale a ceea ce a fost perceput, a-și reprezenta ceea ce a fost văzut: prin imagini vizuale sau cuvinte. Când privesc un peisaj, îl percep: pentru a-l evoca, închid ochii și îl revăd în minte, ca și cum ar apărea o fotografie în care aș distinge clar formele, culorile, lumina.

Intervenții psihopedagogice în cazul elevilor cu discalculie

În cazul abordării educaționale a discalculiei se recomandă ca profesorul psihopedagog în colaborare cu specialiștii desemnați în demersul educativ – sa aplice setului de exerciții și probleme, a sarcinilor de rezolvare a acestora, organizarea prezentă, debutul lecției sau a ședinței cu rezumarea anterioară, precizarea pașilor și procedee-lor aferente însușirii ei, pentru ca demersul educativ să fie scontat pozitiv.

1. Pentru concept și operații concrete se recomandă obiecte concrete (scobitori, bețișoare, figuri geometrice, socotitoarea, liniuțele)
2. Desene și diagrame pentru reprezentare.
3. Conceptul în mod abstract.

Metode de operare-matematică (instrumente):-brainstorming-ul; explozia stelară (Cine?, Ce?, Când?, Unde?, Cum?); -pălăriile gânditoare; folosirea muzicii și a ritmului pentru reținerea formulelor; fabule, ghicitori cu cifre; programe educative pe PC; jocuri matematice; -repetare noțiuni și metode de rezolvare; folosirea imaginilor în înțelegerea problemelor; folosirea exemplurilor din viața reală; -citirea și recitirea exercițiilor matematice; cântece; povești, poezii

Prezentarea programului de intervenție cognitivă

Obiectivul general al cercetării îl constituie eficiența implementării unui program educațional focalizat pe activități specifice matematice, utilizând jocul didactic matematic și exerciții, în vederea dezvoltării abilităților logico-matematice la elevii cu dizabilități intelectuale.

Programul s-a desfășurat pe parcursul anului școlar 2018 – 2019, în perioada octombrie -iunie. Grupul țintă: elevii clasei a VI-a A, lotul de control - clasa a VI-a B.

Analiza și interpretarea datelor

Cu fiecare elev a avut loc o investigație comunicativă individuală în sfera școlară, familială și socială, pentru a strânge cât mai multe informații în legătură cu parametrii, evoluția și condițiile favorabile dezvoltării armonioase, pentru a putea adapta modela și solicita potențialul educativ în dezvoltare și evoluție. Parametrii incluși în cercetare sunt: sex, vârsta, mediul de proveniență, mediul familial

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

Teste Testul Raven

Testul I- Operații matematice de gradul I și geometrie de bază

Testul II- Calcule matematice cu o necunoscută și noțiuni complexe de geometrie

Testul III- Operații matematice de gradul I și II și corpuri geometrice

După cum se observă grupa de vârstă de 15 ani este dominantă la lotul experimental reprezentând 40% , iar la cel de control grupa de vârstă dominantă este de 13 ani reprezentând 40%.

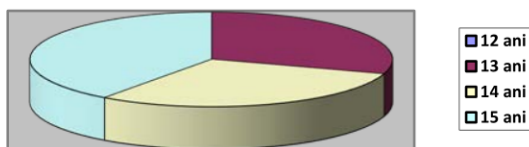


Fig. Repartiția subiecților din întreg lotul experimental pe grupele de vârstă
Mediul de proveniență care se dihotomizează în: 2 categorii rural și- urban



Fig .Repartiția subiecților din lotul experimental pe mediul de proveniență

Din graficul de mai sus putem observa că elevii participanți în cercetare din lotul experimental provin majoritatea din mediul rural ceea ce reprezintă 90 % , fiind dominant în comparație cu cei din mediul urban care reprezintă 10% .



Fig.Repartiția elevilor din lotul experimental în funcție de Testul I - Operații matematice de gradul 1 și geometrie de bază la evaluarea inițială

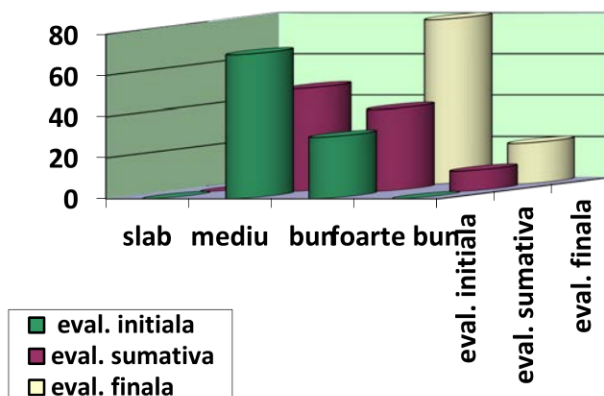


Fig. Repartiția elevilor din lotul experimental în funcție de cele 3 evaluări la Testul I

Din graficul de mai sus putem concluziona următoarele: în evaluarea inițială procentul cel mai ridicat a fost obținut de copii cu note medii între 5.00 și 6,50 fiind de 70 % ,ca în evaluarea sumativă procentul mediu - bun să fie 70% (bun 40% și mediu 50%), iar în etapa evaluării finale procentul celor cu note bune să crească, ajungându-se la 80% ,ceea ce înseamnă că terapia cognitivă a avut efectele scontate, de a crește procentajul elevilor cu note slabe să ajungă la note bune.

În această lucrare mi-am propus să cercetez care este rolul terapiei cognitive în dezvoltarea abilităților matematice. Vârsta școlară este o etapă hotărâtoare în însușirea corectă a noțiunilor de număr, măsurare, comparare, scări valorice, noțiuni complexe de geometrice – lungime, lățime, înălțime în corpuri geometrice ,care vizează însușirea a lexicului de bază, intensificarea funcțiilor cognitive ale limbajului matematic.

Exercițiul matematic influențează întreaga conduită și prefigurează personalitatea în plină formare a copilului.

În prima parte a lucrării am cuprins baza teoretică unde s-au prezentat teoriile asupra tulburărilor percepției calculului matematic la copii cu dizabilitate intelectuală, s-au dezbătut metode și procedee în ameliorarea tulburărilor de învățarea a discalculiei.

Partea a doua a lucrării conține metodologia corespunzătoare.

S-au testat următoarele ipoteze statistice:

- H1. Subiecții participanți în studiu dovedesc că terapia cognitivă ajută la dezvoltarea abilităților de calcul și limbaj matematic.
- În cazul de față valoarea lui r de 0,289 este mai mare decât 0,04 în consecință acceptăm ipoteza specifică ca fiind o normalitate.
- H2. Presupunem că există corelații între teste, Testul I, Testul II și Testul III care sunt de diferite nivele, terapia cognitivă contribuind la evoluția pozitivă dintre evaluarea inițială și sumativă și între evaluarea inițială și cea finală

Putem observa o corelație directă puternică și semnificativă la un prag de semnificație $p < 0.01$, $r = 0.776$. Acest rezultat ne indica faptul ca atunci când crește o variabila, cea de-a doua variabila crește și ea. Coeficientul de corelație dintre variabilele Testul I și Testul II ne indica o corelație directă puternică și semnificativă la un prag de semnificație de $p < 0,01$, $r = 0,751$. Acest rezultat ne indică faptul că atunci când crește o variabilă, cea de-a doua variabilă crește și ea. Corelația nu reprezintă o legătură cauzală între variabile, ci doar o legătură, ceea ce înseamnă că Testul II este influențat de terapia cognitivă, dar și de alți factori. Coeficientul de corelație dintre variabilele Testul II și Testul III ne indică o corelație directă puternică și semnificativă la un prag de semnificație de $p < 0,01$, $r = 0,734$.

Bibliografie

1. Anca,M.,(2010), Psihopedagogie specială între practică și cercetare –studii de psihopedagogie speciala,vol.III,Cluj
2. Crawford T., Cohen P.,Johson J.G.,Sneed J.R.Brok J.S.(2004), The Course and psychosocial Correlates of Personality Disorder Symptom in Adolescence; Erickson s Developmental theory Revisited Journal of JOUTH AND Adolescence,33
3. Gherguț, A., (2013), Sinteze de psihopedagogie special-Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice,Editura a- III-a Polirom
4. Gherguț, A.,(2006),Psihopedagogia persoanelor cu cerințe special-Strategii diferențiate și incluziune în educație
5. Neamtu,C.,Ghergut,A.,(2000), Psihopedagogie speciala-Ghid practice pentru invatamantul deschis la distanță
6. Paunescu , C.,Musui I.,(1997),Psihologie speciala integrate-Handicapul mintal.Handicapul intelectual, Editura Pro. Humanitate.

ÎNVĂȚĂMÂNT SPECIAL ȘI SPECIAL INTEGRAT, PREZENT ȘI PERSPECTIVE

Prof, Costreie Adriana, Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă, Târgu Jiu
Bibliotecar Țacu Manuela Mihaela, Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă

Abstract

The increasing trend of school integration in ordinary children's education units of the children with /Special Education Requirements is well known both in the world and in Romania. The complexity of the manifestations determined by the reality between normality and integration has led to interpretations, delays, experiments, bumps, successes and failures in the action of integrating children with Special Education Requirements in the mass school. Integrated education essentially refers to the integration of children with Special Education Requirements in the mass education structures that can provide a favorable climate for the harmonious development of these children and balance their personality.

Tendința crescândă de integrare școlară în unitățile obișnuite de învățământ a copiilor cu CES este bine cunoscută atât în lume, cât și în România . Complexitatea manifestărilor determinate de realitatea dintre normalitate și integrare a adus la interpretări, amânări, experimente, tatonări, reușite și eșecuri în acțiunea de integrare a copiilor cu CES în școala de masa .

Educația integrată se referă în esență la integrarea copiilor cu CES în structurile învățământului de masă care poate oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase a acestor copii și o echilibrare a personalității acestora.

Dacă utilizăm conceptul de performanță și îl atașăm practicii educării elevilor cu CES integrați în învățământul de masă, vom constata că este obligatoriu să ne raportăm la caracteristicile structurii de personalitate în formare a acestor elevi, la principiile egalității șanselor și al valorificării oricărui minim progres ca un mare pas către integrare și normalizare. Dacă ne raportăm la categoria mai generală și mai largă a elevilor cu tulburări de învățare care fac obiectul intervențiilor din programele individualizate de sprijin și recuperare educațională, practica a demonstrat ca cei mai multi manifestă o acută lipsă de interes pentru învățare.

Sensul inițial și cel mai răspândit la ora actuală în lume are în vedere „tulburările specifice de învățare” care se refera la tulburare cu dominanta psihomotorie sau psihoafectivă (fără deviații semnificative ale comportamentului), la copiii cu ritm lent de învățare, la cei cu intelect liminal ori cu deficiențe usoare, îndeosebi de ordin perceptiv și cognitiv (tulburările instrumentale).

Când elevii cu CES integrați în învățământul de masa și nu numai, sunt depășiți în ceea ce privește rezolvarea sarcinilor școlare (în clasă, dar și acasă, în efectuarea temelor) aceștia trăiesc sistematic un acut sentiment al eșecului care se repeta invariabil, zi de zi, cu cât lacunele în cunoștințe se acumulează. Corelat cu eșecul crește gradul de submotivare, de respingere a oricărui efort de a învăța. Având repetată experiența nereușitei sistematice, elevul manifestă un acut dezinteres față de sarcinile școlare și, inevitabil se diminuează considerabil încrederea în sine, stima de sine, propria autovalorizare.

Majoritatea cadrelor didactice afirmă că elevii cu dificultăți de învățare sunt nemotivați, dar aceasta submotivare are multiple cauze care țin și de maniera în care cadrele didactice reușesc să îi stimuleze, să îi motiveze și să îi îndrume să învețe pe nivelul lor de înțelegere, particular. Aplicând modelul educațional de tipul "învăț ceea ce pot și îmi place", cu siguranță că motivația ar crește considerabil, dar ar trebui elaborate criterii de evaluare diferențiate de sistemul clasic de evaluare școlară. Dacă elevii încearcă să rezolve doar ceea ce e posibil nivelului lor, succesul pare să fie garantat. Succesul trezește interesul; succesele repetate duc la o mai mare încredere în sine, iar dacă acestea sunt continue, vor motiva elevul.

În ajustările făcute pentru a ajuta copilul cu dificultăți de învățare, profesorul trebuie să țină cont de două obiective:

Să scadă frustrarea și sentimentul eșecului;

Să crească motivația și dorința de succes.

Aceste obiective majore pot fi atinse ținându-se seama de un singur reper: să nu ceri niciodată imposibilul. Este evident faptul că elevii cu dificultăți de învățare au nevoie de o structurare a mediului în care își desfășoară activitatea. Printr-o disciplină adecvată și un bun management al clasei profesorul îl poate determina pe elevul cu dificultăți de învățare să fie cooperant și atent.

Pentru elevii cu dificultăți de învățare sau tulburări asociate (instrumentale), dobândirea

Cunoștințelor de baza, formarea unor competențe verbale, logico-matematice sau instrumentale (scris-citit și socotit) este legată de adaptarea ariilor curriculare (flexibilizarea conținuturilor de învățare și evaluare diferențiată). Utilizând un curriculum adaptat Planului de intervenție personalizat/ PIP devine instrument de lucru extrem de util în efortul de integrare școlară a elevilor cu CES, care variază în funcție de tipul cerinței educaționale speciale- dificultăți de învățare sau deficiențe asociate. Modelul integrării pe baza adaptării curriculare ca modalitate concretă de intervenție educațională integrativă dă mai bune rezultate în cazul elevilor cu deficiențe ușoare și moderate integrați în școala de masă.

Pentru elevii cu deficiențe fizice sau senzoriale, integrați în învățământul special și special integrat, adaptarea curriculară se face prin extensiune, urmărind elemente precum orientarea spațiotemporală, demutizarea, socializarea, dezvoltarea capacității de comunicare prin limbaje specifice sau activități practice destinate pregătirii profesionale (necesară învățării și apoi practicării unei meserii utile). Problema de bază în învățământul de masă și învățământul integrat ține de curriculum-și face obiectul unei părți a reformei învățământului.

Respectând principiul drepturilor egale la educație, școala pentru toți, prin curriculum adaptat, va putea să estompeze diferențele, decalajele dintre elevi, să compenseze deficiențele prin punerea în valoare a ceea ce poate să facă elevul bine și util.

Legată de motivație, o dimensiune a interesului pentru învățare este curiozitatea, care la elevul cu CES este sensibil diminuată deoarece și practica acumulării de cunoștințe și experiențe este limitată. În planul învățării, pentru a descrie dimensiunile cu cea mai mare influență asupra reușitei școlare, stimularea curiozității elevilor asigură reușita procesului de predare- învățare. Sarcina majoră a instruirii rezidă în a educa și a crește curiozitatea elevilor și de a o cultiva considerând-o potențial motiv de învățare. Oferirea unor stimuli inediti, dar nu foarte diferiți de ceea ce știe deja elevii, stimulează mult curiozitatea. Prezentarea unor conținuturi informaționale complexe peste nivelul de înțelegere și total nefamiliari elevilor poate produce mai curând anxietate, decât curiozitate, provocând chiar refuzul de a învăța. Mijloacele moderne audio-video, IAC pot ajuta foarte eficient învățarea la elevii cu CES.

Eficiența în învățare la elevul cu CES, care are un ritm de învățare lent și diferit de restul clasei, poate fi atinsă dacă elevul ajunge să trăiască sentimentul de autoeficiență. Autoeficiența este, de fapt, ceea ce psihologii descriu prin „încrederea în

propriile forțe” și „prezența convingerii de reușită”. Abordat din aceste perspective, acest concept poate fi aplicat cu maximă relevanță motivației de a învăța. Elevii demotivați și cărora li se întârește sentimentul de incompetență la școală și acasă, se poartă ca niște perdanți, lipsindu-le plăcerea de a învăța, de a comunica și chiar de a se bucura de statutul de școlar. Descoperirea și valorificarea posibilităților personale de învățare ale elevului cu CES se poate realiza prin evaluare complexă și prin divizarea sarcinilor pe secvențe și crearea condițiilor de a obține succes în fazele de început ale învățării, ceea ce dezvoltă încrederea în sine a elevului.

Fiecare copil e unic în felul lui, este « o minune irepetabilă » și ar fi păcat ca prin acțiunea noastră să uniformizăm aceste individualități. Așadar tratarea diferențiată a elevilor trebuie să capete o accepțiune mai generoasă, ea devenind o abilitate a institutorului în dezvoltarea personalității fiecărui copil. Instruirea diferențiată este apreciată ca una dintre strategiile pedagogice moderne. Experiența mondială pune în evidență faptul că prin diferențierea învățământului trebuie să înțelegem ansamblul modalităților folosite pentru a asigura atât prin măsuri organizatorice – diferențiere externă, cât și prin metode și mijloace didactice – diferențiere internă, adaptarea învățământului la particularitățile individuale ale elevilor. Cercetarea pedagogică a pus în evidență, iar în practica pedagogică a demonstra că organizarea activității cu elevii în mod diferențiat asigură atât obținerea unor performanțe înalte de către elevii dotați, cât și accelerarea ritmului de învățare al elevilor lenți/cu CES. Având la bază aceste considerente și situația concretă existentă la nivelul clasei, am aplicat instruirea diferențiată a elevilor în cadrul lecțiilor prin îmbinarea activității frontale cu cea pe grupuri mici și cea individuală.

Activitățile diferențiate permit desfășurarea mai suplă, mai nuanțată a procesului didactic, o stimulare mai eficientă a dezvoltării aptitudinilor individuale ale elevilor.

Cadrul didactic este managerul clasei pe care o conduce. El este capabil să formeze elevii în cadrul procesului educațional unde instrucția ocupă un loc bine determinat, dar nu preponderent. El va trebui să dezvolte la clasă pe care o conduce anumite tipuri de relații, care să favorizeze cunoașterea elevilor și tratarea lor diferențiată. (Iovin, 1996) Voi prezenta în continuare aceste relații, ce trebuie să existe între un cadru didactic și elevii săi.

- Relații de comunicare cu elevii, care presupun folosirea diferitelor canale și limbaje ce conduc la cunoașterea acestora. Aceste relații au la bază punerea copilului în situații de comunicare și antrenarea lui într-o interacțiune comunicativă, dovedindu-și eficiența dacă vor depista cauzele pentru care elevii se manifestă diferit. Noi, ca profesori la clasă, nu trebuie să ne grăbim „să taxăm” elevii, până când pe baza unor astfel de relații vom reuși să-i cunoaștem, intervenind modelator.

- Relații de educație, prin care institutorul solicită elevul în mod activ pentru propria dezvoltare, cultivându-i încrederea în sine. Depinde de institutor în ce mod stimulează spontaneitatea, inițiativa, creativitatea, acțiunea elevilor sau înlătură timiditatea și temerile lor, dezvoltând o motivație convenabilă formării acestora.

- Relații de responsabilitate, în contextul cărora institutorul răspunde pentru deciziile sale (dacă elevul detine informații suplimentare, profesorul decide dacă-l trece pe elev într-o grupă sau alta în funcție de evoluția lui, dacă amână notarea, contrar prevederilor regulamentului privind notarea în mod ritmic, până când va considera că elevul poate fi notat etc.)

Dezvoltarea responsabilității la elev este o altă latură a aceleiași relații. Aceasta favorizează transpunerea în practică a tratării diferențiate, elevii primind sarcini, responsabilități, în funcție de ce poate fiecare.

- Relații de putere, prin care înțelegem „puterea” de a influența comportamentul unui grup, al unui individ, pentru ca acesta să realizeze ceva. Există mai mulți elevi care se opun

unor cerințe. Instructorul are nevoie de mult tact pentru a-i influența, pentru a-l motiva pentru activitate, dându-le satisfacția că ei sunt solicitanții unor acțiuni.

În procesul instructiv-educativ, valorizarea posibilităților de învățare ale elevilor la clasă în general și celor cu CES în particular, devine o componentă definitorie care poate asigura succesul învățării și integrării.

Bibliografie

1. Abrudan, Casandra, 2003, *Psihopedagogie specială*, Ed Imprimeriei de Vest, Oradea;
2. Cucoș, Constantin, 1998, *Psihopedagogie*, Ed.Polirom;
3. Drăgan, Ion; Nicola, Ion, 1993, *Cercetarea psihopedagogică*, Ed. Tipomur, București

MODALITĂȚI EFICIENTE DE INTEGRARE A ELEVILOR CU CES ÎN COLECTIVUL CLASEI

Prof. Înv. Primar- Jucan Anisia Elena, Liceul Teoretic „Samuil Micu” - Sărmașu

Abstract

We meet people with deficiencies all around us. They are perceived differently, their social perception is not always constant, varying from society to society, providing different meanings, depending on the culture and values promoted. Many people have reluctance toward people with disabilities because they have a misconception about them. We must understand that they are people just like the others, being the unique product of their inheritance and the environment.

A fi diferit însemna 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 interese": 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 reticente 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 ca să îi ajutăm 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.

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.

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. Obiectivele stabilite vizează identificarea problemelor cu

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, Montessori 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 mari 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. GHERGUȚ, ALOIS, *Sinteze de psihopedagogie specială*, Editura Polirom, București, 2007
2. ȘCHIOPU, URSULA, *Probleme psihologice ale jocului și distracțiilor*, Editura Didactica și Pedagogică, București, 1976
3. Viorica, F.Nicoara, Revista „Învățământul primar” nr. 2-3, Editura Miniped, București, 2003
4. Elena, Verza, „*Omul, jocul și distracția*”, Editura Șt. și Enc., București, 1978
5. Ion, Cerghit, „*Metode de învățare*”, E.D.P., București, 199

STRATEGII DE COPING FOLOSITE DE PĂRINȚII COPILOR CU TSA

Prof. de psihopedagogie specială, Lia-Maria Busuioc, CSEI
Șimleu Silvaniei, Sălaj

Abstract

As children with autism spectrum disorders are unique, so are parents' responses when they find out about their child's diagnosis. Coping strategies of parents can be affected by a number of factors including religious beliefs, level of education, financial status, cultural norms and where the parent lives (urban or rural environment).

Așa cum copiii cu tulburări din spectrul autist sunt unici, la fel sunt și răspunsurile părinților atunci când află diagnosticul copilului. Strategiile de coping ale părinților pot să fie afectate de o serie de factori ce includ credințele religioase, nivelul de educație, statusul financiar, normele culturale și unde locuiește părintele (mediu urban sau rural). Într-un studiu realizat de Milshtein, Yirmiia, Oppenheim, Koren-Karie și Levi (2010), autorii au descoperit că părinții care sunt capabili să atingă un stadiu de rezoluție cu privire la autismul copilului sunt capabili să meargă mai departe și să integreze viața lor anterioară cu cea curentă. Părinții cu un coping bun și o rezoluție adecvată sunt capabili să pună deoparte întrebările legate de cauzalitate, să accepte abilitățile copilului și limitele sale, să privească beneficiile situației în timp ce conștientizează dificultățile cu care se confruntă.

Milshtein et al. (2010) descrie părinții care sunt incapabili să atingă un stadiu de rezoluție și susțin că aceștia sunt preocupați de cauza pentru care se confruntă cu situația de față, se focalizează pe aspectele negative și le lipsește energia să meargă mai departe. Părinții aceștia se detașează de experiența curentă, par confuzi legat de ce înseamnă diagnosticul și exprimă emoții negative și disfuncționale precum furia, depresia și sunt conflictuali.

Totodată, Milshtein et al. (2010) au observat că părinții se încadrează într-una din cele trei categorii: orientați emoțional, orientați către acțiune și orientați cognitiv. Grupul părinților orientați către emoții au găsit că discuțiile despre emoțiile lor i-au ajutat să reducă stresul și să găsească confort în suportul emoțional pe care îl primesc de la prieteni și familie. Părinții orientați către acțiune au fost interesați de găsirea răspunsurilor și asumarea sarcinilor. Frith (2003) consideră că deoarece cauza tulburărilor din spectrul autist rămâne încă necunoscută, părinții se străduiesc să găsească o explicație pentru întrebarea de ce copilul lor a dezvoltat această condiție. Pentru unii părinți, încercarea de a găsi o cauză le acaparează întreaga ființă și aceasta afectează negativ abilitatea lor de coping cu stresul legat de autismul copilului. Părinții orientați cognitiv se focalizează pe găsirea cât mai multor informații legate de modul prin care pot să treacă peste probleme, ei devin activi în grupurile de suport, au o atitudine pozitivă față de abilitățile copilului și sunt susținători puternici ai copilului. Acești părinți, când devin sprijinul puternic al copilului lor susțin că se simt mai optimiști în legătură cu viitorul copilului lor.

Dolev, Oppenheim, Koren-Karie, Dolev și Yirmiia (2009) au descoperit că deși rezoluția a fost importantă în reducerea stresului parental, abilitatea de a percepe lucrurile din perspectiva copilului (insightfulness) a fost și ea un factor important. Mamele care aveau

și rezoluție și această abilitate, au format un atașament securizant cu copiii lor. Autorii au considerat că abilitatea numită *insightfulness* depinde nu numai de capacitatea părintelui de a citi semnalele copilului, dar și de capacitatea copilului de a semnaliza și de a-și comunica nevoile, aceasta fiind o dificultate a copiilor cu autism. Mamele cu un *insightfulness* crescut caută motivele care stau la baza comportamentelor copilului și au încredere în abilitățile lor. Ele sunt orientate către copil, acceptă provocările pe care le are copilul cu autism și lucrează pentru stabilirea unei relații puternice și pline de sens cu copilul.

Bayat (2007) a constatat că familiile care demonstrează reziliență au o abilitate mai bună de a se adapta la simptomatologia copilului. Reziliența este capacitatea de a îndura adversitatea în timp ce persoana devine mai puternică și mai plină de resurse ca urmare a acestui fapt. Bayat a descoperit că familiile reziliante erau flexibile, capabile să depășească situația în ciuda provocărilor dificile, erau capabili să acceseze resurse din exterior când situațiile problematice devin mai mult decât pot tolera și comunicau deschis. Este nevoie în medie de circa doi ani din momentul inițial al diagnosticului copilului până ce familia simte că s-a adaptat la cerințele și schimbările legate de creșterea copilului.

Mancil, Boyd și Bedesem (2009), au descoperit că părinții copiilor cu o tulburare din spectrul autist care au o puternică rețea de suport social au demonstrat o abilitate mai mare de coping și adaptare la situațiile noi și provocatoare. Părinții care s-au implicat în grupurile de suport au avut un sens mai puternic al credinței și spiritualității, iar familiile extinse și suportive s-au simțit mai capabile de coping și a susținut că au un grad mai mare de satisfacție legat de viața lor.

Altieri și von Kluge (2009) au găsit și că familiile dezangajate au un nivel mai crescut de anxietate, o adaptabilitate mai redusă și le lipsește capacitatea de a lucra împreună când stresul crește. Expectanțele rigide din aceste familii pot să determine o dificultate mare ce cade pe umerii mamei cu privire la grija pentru copil și pentru gospodărie. Autorii citați au descoperit și că familiile care se evaluează pe sine ca fiind haotice au roluri nedefinite, le lipsesc regulile și prezintă un nivel crescut de stres legat de conflicte din familie, acesta crescând și mai mult când copilul este diagnosticat cu o afecțiune din spectrul autist.

În studiul realizat de Pottie și Ingram (2008) s-au identificat răspunsurile de coping care afectează dispoziția zilnică a părinților cu copii autiști. Părinții care utilizează suportul social, care fac un reframing pozitiv, manifestă o reglare emoțională și abilitățile de coping de compromis au afirmat că au o dispoziție emoțională pozitivă, mai puțin stres și mai puține sentimente de tip depresiv. Însă părinții care au ales blamarea, îngrijorarea sau retragerea ca strategii de coping, au raportat o percepție negativă asupra lucrurilor, nivele mai crescute de stres zilnic și emoții puternice de tipul depresiei sau al tristeții. Copingul focalizat pe probleme a fost relaționat pozitiv, dar și negativ cu dispoziția emoțională zilnică. Acest fapt probabil că se datorează multiplelor provocări cu care părinții trebuie să se confrunte în creșterea copilului cu autism și nu se pot schimba.

Gray (2006) a analizat strategiile de coping folosite de părinții copiilor cu autism de-a lungul a 10 ani pentru a afla dacă și cum aceste strategii de coping se modifică în timp. În cel mai nou studiu al său, autorul a descoperit că părinții foloseau mai puține strategii, dar mai eficiente, așa că a teoretizat că acest fapt se poate datora creșterii nivelului de conștientizare asupra autismului la nivelul populației generale și creșterii toleranței pentru comportamentele copilului. Dar, ca o concluzie, rămân două strategii în mod constant – folosirea suportului social și o credință religioasă puternică.

Bibliografie

1. Altieri, M. J., & von Kluge, S. (2009). Family functioning and coping behaviors in parents of children with autism. *Journal of child and Family Studies*
2. Bayat, M. (2007). Evidence of resilience in families of children with autism.
3. Dolev, S., Oppenheim, D., Koren-Karie, N., & Yirmiya, N. (2009). Emotional availability in mother-child interaction: The case of children with autism spectrum disorders.
4. Gray, D. E. (2006). Coping over time: The parents of children with autism.
5. Mancil, G. R., Boyd, B. A., & Bedesem, P. (2009). Parental stress and autism: are there useful coping strategies?. *Education and Training in Developmental Disabilities*

STRATEGII ȘI METODE FOLOSITE ÎN ACTIVITĂȚILE DE INTEGRARE A COPIILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE ÎN SOCIETATE

Prof. Daniela Domnica Perțe - Cșei Șimleu Silvaniei, Sălaj

Abstract

Education (prevention of school dropout) and to improve the rate of school success for children in disadvantaged groups. The organization of a remedial program has a significant impact on the life of the school, with the objective of changing the attitude towards each student who may have learning difficulties at one point. "Educația reprezintă, pentru orice societate, vectorul dezvoltării durabile. Dezvoltarea capitalului uman și creșterea competitivității prin formare inițială și continuă, pentru o piață a muncii flexibilă și globalizată, reprezintă obiectivele majore ale programului de guvernare."

Elevii au nevoie de activități remediale datorită nivelului socio-economic scăzut; accesului redus la surse de informare; lipsei de educație a părinților, care nu sunt în măsură să-i ajute și manifestă expectanțe scăzute față de reușita copiilor; lipsei părinților, plecați în alte țări, copiii fiind lăsați în grija unor bunici, mătuși; rudelor care manifestă dezinteres pentru rezultate și performanțe școlare; riscului mare de eșec școlar.

Scopul organizării activităților remediale este acela de a stimula finalizarea învățământului obligatoriu (prevenirea abandonului școlar) și îmbunătățirea ratei succesului școlar pentru copiii din grupurile dezavantajate. Organizarea unui program de remediere are un impact semnificativ în viața școlii, având ca obiectiv schimbarea atitudinii față de fiecare elev care poate avea la un moment dat dificultăți de învățare.

În aceste ore, elevii sunt sprijiniți în efectuarea asistată a temelor, în activități de recuperare școlară și ameliorare a dificultăților în învățare, precum și în activități de educație plastică sau jocuri distractive, cu scop educativ indirect.

Implicarea tinerilor în acte de violență este o problemă răspândită în fiecare școală și în vecinătea acesteia, fiind influențată de rasă, religie și gen biologic.

Sentimentele de frustrare și disperare au devenit o problemă printre educatori și alți adulți direct implicați în raporturile cu tinerii.

Acești indivizi sunt adeseori depășiți de elevii ostili, agresivi și violenți. Unul din cinci profesori poate cita incidente verbale sau amenințări fizice primite de la elevi.

Agresiunea fizică și intimidarea sunt adesea prima reacție a tânărului când are probleme sau dezacorduri.

Pentru a se obține rezultate cât mai bune este necesară diversificarea strategiilor de predare în funcție de stilul individual de învățare al elevului și să folosirea de material didactic adecvat:

Planșe cu imagini pentru a se dezvolta limbajul. Imaginile trebuie să fie punct de plecare pentru discuții frontale, care să dezvolte atenția și creativitatea.

Material distributiv. Elevii pot alcătui mici texte, oral sau scris. Materialul se poate folosi și pentru munca în echipe, grupuri mici care favorizează interacțiunea elevului cu colegii săi.

Calculatorul îi ajută pe elevi să vadă ceea ce nu pot vedea în mediul lor obișnuit de viață (prezentări Power Point), jocurile pot fi folosite în oricare secvența a lecției: pentru fixarea cunoștințelor, pentru reactualizarea lor, pentru predare.

Folosirea **situațiilor de joc în învățare**, jocurile de rol, dramatizarea, folosirea povestirilor cu nume de elevi din clasa sau cu situații prin care au trecut elevii. Jocul stimulează funcțiile intelectuale, modelează procesele afectiv - motivaționale. Prin intermediul jocului elevul se simte responsabil de rezolvarea problemei impuse de joc. Elevul își asuma roluri luate, fie din viața cotidiană, fie din povesti. Jocurile de rol sunt numeroase și vizează învățarea diferitelor conținuturi mult mai ușor.

Interdisciplinaritatea: descoperirea unei maniere originale de a aborda un subiect comun pentru a crea conexiuni posibile și necesare în vederea atingerii scopului propus, îmbinarea metodelor folosite la celelalte materii.

Lucrul în grup oferă o gamă largă de interrelații care sprijină învățarea și evidențiază rolul social al acesteia.

Folosirea **metodelor interactive:** brainstorming, jurnalul cu dubla intrare, ciorchinele, cubul, eseul de cinci minute(se poate cere elevilor să alcătuiască un text de 4-5 propoziții prin care să-și convingă prietenul să citească un anumit text).

Rezolvarea creativa a conflictelor din clasa;

Colaborarea cu familia- am menționat mai sus ca mama sprijină intervenția. Strategii pentru creșterea stimei de sine și a încrederii în propria eficiență sunt: profesorul furnizează elevilor un feed-back pozitiv asupra reușitelor lor și-i obișnuiesc să facă atribuiri interne ale succeselor.

În ce privește **strategiile** abordate pentru construirea unei relații cât mai apropiate cu elevii, dar și eficiente în același timp, trebuie să ținem cont de următorii parametri:

Prioritate pentru sporirea capacității de socializare; Crearea motivației și menținerea fluxului motivațional prin cerințe didactice adaptate cu evaluare și autoevaluare obiectivă și imediată; Mesaj personalizat și atitudine empatică pentru o comunicare reală; Flexibilitate în designul activităților de învățare; Învățarea centrată pe elev (acceptarea unor dorințe și propuneri, încurajarea inițiativei personale, descoperirea și dezvoltarea unor aptitudini)

Pentru a dezvolta motivația învățării și a evita rutina și oboseala s-au conceput activități care se pliază pe tipurile de inteligență predominantă (centre de interes tip STEP BY STEP)

Pe parcursul fiecărei activități s-a insistat pe încurajarea permanentă a progresului, acordarea de recompense simbolice, responsabilizarea tuturor elevilor.

Cum se mărește eficiența activităților de remediere?

Diversitatea, accesibilitatea și estetica materialului didactic prezentat; Cadrul ambiental personalizat cu lucrările elevilor sau schimbarea locației de lucru; Aplicarea unor strategii de învățare prin cooperare ca metode de promovare a armoniei sociale; Percepția și feed-back-ul părinților pe parcursul desfășurării activităților de remediere; Implicarea mediatorului școlar în buna desfășurare a activității de educație remedială; Prin activitățile de remediere se schimbă modul de gândire și de percepție al cadrelor didactice care s-au implicat în program, legat de actul educațional din interiorul și exteriorul școlii. Alături de profesorii implicați efectiv au venit și alți colegi din școală, ajungându-se astfel la schimbarea de mentalitate.

Resursele umane pe care trebuie să ne sprijinim sunt: elevul, colegii săi, mediatorul școlar și familia, în cazurile fericite în care aceasta este lângă copil.

În urma repetatelor întâlniri cu părinții elevilor implicați în activitatea de remediere, aceștia au înțeles că rolul lor este să fie educatorii copilului lor, au învățat unde și când se termina rolul de educator al părinților, să știe că uneori și ei au de învățat de la copilul lor, dar și că școala le este mereu aproape și sprijin în formarea și educarea copilului lor.

Bibliografie:

1. Sălăvăstru, Dorina, 2004, Psihologia educației, Editura Polirom, Iași, 2004
2. Verdier Pierre: "Noul ghid de bunăstare, a copilului," Le Centurion, Paris, 2000

COMUNICAREA

Rezi Maria, Președinte Sindicatul Spiru Haret- Mureș

Abstract:

Understanding the importance of language as a form of verbal communication and how to structure the morpho-lexical abilities of language in the small school, implies an understanding of the role and status in the vast process of communication.

Communication is a process of great generality and importance that defines the entire relationship of man with the world around him. In a simplified definition, communication appears as a permanent exchange of ideas and messages interconnected by the individual.

Surprinderea importanței limbajului ca formă a comunicării verbale și a modului de structurare a abilităților morfo-lexicale a limbajului la școlarul mic, implică înțelegerea rolului și statutului în vastul proces al comunicării.

Comunicarea este un proces de mare generalitate și importanță care definește întreaga relație a omului cu lumea care îl înconjoară. Într-o definiție simplificată comunicarea apare ca fiind un schimb permanent de idei și mesaje interconectate prin individ. (Hațegan, 2011)

Formele comunicării

În procesul comunicării pot fi identificate diferite moduri de categorizare a formelor de comunicare, una dintre ele fiind cea de comunicare verbală și comunicare non-verbală.

Comunicarea verbală are ca instrument de lucru și acțiune- limbajul. Limbajul este o formă specifică de activitate umană prin care se realizează comunicarea dintre oameni. Nu orice proces de comunicare între oameni poate fi considerat limbaj în sensul propriu al cuvântului. În accepția sa strictă, termenul de limbaj se referă la comunicarea verbală.

Informația este codificată și transmisă prin cuvânt și tot ceea ce ține de acesta sub aspect fonetic, lexical, morfosintactic.

În actul de comunicare vorbitorul dispune de posibilitatea de a crea în raport cu contextul structuri lingvistice proprii, desemnând astfel o altă caracteristică a comunicării verbale și anume productivitatea. Această caracteristică subliniază modalitatea de funcționare a laturii pragmatice a comunicării verbale, dar și atribuirea de către o serie de lingviști a dublei accepțiuni a actului lingvistic: limbajul are un caracter social (normat), dar și unul individual (creator). Pornind de la această caracteristică a comunicării verbale se poate readuce în atenție diferența dintre competență lingvistică și competență de comunicare, tocmai pe baza productivității atât la nivelul limbajului vorbit cât și a celui scris. Înțelegerea celor două concepte presupune delimitarea sferei de cuprindere; astfel capacitatea copilului de a formula enunțuri corecte din punct de vedere gramatical definește **competența lingvistică**, pe când capacitatea de a folosi limba în funcție de context pentru a-și exprima propriile dorințe, propriile idei, pentru a putea stabili legătură cu ceilalți definește **competența comunicațională**.

La nivelul comunicării verbale se face distincția între comunicarea verbal orală și comunicarea verbal scrisă și în funcție de tipul de comunicare se utilizează canalul auditiv sau vizual. Avantajele comunicării verbale orale spre deosebire de cea scrisă sunt puse în evidență de existența unui sistem propriu de semne și reguli, mult mai bogat decât în

comunicarea scrisă. De asemenea, comunicarea verbală orală este mult mai economicoasă sub aspect temporal permițând realizarea feedback-ului și a reglării cu promptitudine. Cei ce recurg la comunicarea verbală scrisă presupune cunoașterea unui cod specific de către cel care face apel la ea.

Comunicarea nonverbală este la fel de importantă chiar dacă în rândul vorbitorilor acesta este mai puțin conștientizată în raport cu cea a comunicării verbale. Cercetările recente au scos însă în evidență că aportul comunicării non-verbale, a „limbajului corporal” reprezintă 50-60%, tonalitatea și intensitatea vocii reprezintă 30-40%, iar aportul limbajului verbal este egal cu doar 10% din conținutul informației manipulate. Informația este decodificată și transmisă printr-o diversitate de semne legate direct de postura, gestică, poziția corpului, orientarea, proximitatea, contactul vizual, contactul corporal, mișcări ale corpului, înfățișarea partenerilor implicați în actul comunicării. Dimensiunea nonverbală a comunicării este puternic implicată în construirea condițiilor interacțiunii (postura, privirea, distanța dintre parteneri sunt importante în susținerea, declanșarea sau întreruperea actului de comunicare), în structurarea interacțiunii și influențarea conținutului acesteia. Acestor roluri a comunicării nonverbal se adaugă și cele de cunoaștere a partenerilor, de stabilire a mutualității, dar și de facilitare cognitivă. Sunt stabilite șase funcții ale comunicării nonverbal asociate celei verbale. Astfel, ea accentuează, completează, contrazice, reglează, repetă, substituie comunicarea verbală.

Comunicarea non-verbală este tipul de comunicare folosit de copii încă de timpuriu, constituindu-se într-un mod extrem de util de comunicare în condițiile în care limbajul verbal este inefficient (spre exemplu atunci când ne aflăm la mare distanță de interlocutorul nostru).

După unii autori pe lângă comunicarea verbală și cea non-verbală se poate identifica și categoria **comunicării paraverbale**. La nivelul comunicării paraverbale informația este codificată și transmisă prin elemente prozodice și vocale care însoțesc cuvântul și vorbirea în general și care au semnificații comunicative aparte. În această categorie se înscriu caracteristicile vocii, particularitățile de pronunție, intensitatea rostirii, ritmul și debitul vorbirii, intonația și pauza. Perturbările din sfera comunicării afectează viața copilului prin crearea unor dificultăți importante în integrarea individului în societate.

Indiferent de tipul de comunicare, verbal sau nonverbal, oral sau scris, suportul care stă la baza acesteia este limbajul. Tulburările de limbaj reprezintă o barieră în comunicare, iar dificultățile de comunicare reflectă dezorganizarea, disfuncționalitatea la niveluri diferite ale limbajului. Identificarea tulburărilor de comunicare este un indicator, un punct de pornire în identificarea tulburărilor de limbaj, între acestea existând o relație de interdependență, terapia limbajului fiind circumscrisă terapiei comunicării. Trebuie analizată această situație dinspre general spre particular, surprinzând atât aspectele comune dar și cele prin care se diferențiază și fac posibilă aceste delimitări fine mai ales că terapia trebuie să fie una complexă, globală.

Chiar dacă în literatura de specialitate există abordări diferite a tulburărilor de comunicare de către diverși autori, Vrașmaș și Stănică (1997) propun o abordare terapeutică integrată, complexă a tulburărilor de comunicare din perspectiva mecanismelor instrumentale care pot fi incriminate drept baza principală care conduce la circumscrierea tablourilor simptomatice atât în deficiențele ușoare, medii, severe, cât și în cele profunde. Aceste mecanisme instrumentale sunt: articulatorii, fonologice și funcționale. Pornind de la această accepțiune și abordând terapia tulburărilor de limbaj prin prisma limbajului și a mecanismelor instrumentale pot fi redate în raport cu nivelurile afectate următoarele dificultăți de comunicare: *vorbire, mimică și gestică, grafism și scriere, orice altă formă de limbaj și expresie, incluzând sfera și impactul sferei afectiv-motivaționale*. (Hațegan 2011)

Perturbările de comunicare constituie o piedică în integrarea individului în lumea relațiilor, cât și un semn al unor deficiențe potențiale. Orice dificultate în comunicare poate fi o posibilitate

de excludere deliberată sau întâmplătoare din activitatea vieții cotidiene. Distorsiunile comunicării determină perturbările în relațiile cu ceilalți și în relațiile cu natura (obiectele, stările fenomenelor). Rezultanta acestor dificultăți conduce la deformarea imaginii de sine și la lipsa încrederii în forțele proprii/respectul de sine. Comunicarea îl ajută pe copil să-și realizeze imaginea despre sine ca factor activ al lumii, să-și evalueze propriile posibilități, dezvoltând conștient, o dată cu creșterea și maturizarea, o structură de personalitate psihică integrată.

Comunicarea interumană se bazează pe un complex de procese psihice specifice, legate de dezvoltarea limbajului, care constituie principalul factor de studiu și de terapie a limbajului sub formă orală sau grafică. În aceeași măsură dificultățile de limbaj pot fi cunoscute și corectate numai în contextul terapiei comunicării.

Bibliografie

1. Dascălu-Jinga, L. (2001). Melodia vorbirii în limba română, Univers Enciclopedic, București.
2. Dumitrescu, I., Barbu, D.(2014).Comunicare în limba română, Manual pentru clasa I, Partea I și a-II-a, Editura CD PRESS.
3. Păunescu, C. (1962). Dezvoltarea vorbirii copilului și tulburările ei, Editura de Stat Didactică și Pedagogică, București.
4. Slama-Cazacu, T. (1969). Dialogul la copii, Editura Academiei, București.
5. Slama-Cazacu, T. (1980). Lecturi de psiholingvistică, Editura Didactică și Pedagogică, București.

DISLEXIA- ABORDĂRI PEDAGOGICE

Șoangher Georgeta-Cristina, Profesor. Liceul Teoretic „Eugen Lovinescu”,
Sector 6, București

Abstract

We can speak of learning disorders for those children in whom the results obtained in reading-writing or counting remain well below the expected results, related to the level of intellectual abilities and to the effort made for learning. The learning disorder can occur at any level of intelligence, even at a higher level of intelligence. It is not explained by the lack of exercise, lack of motivation or emotional factors. It does not depend on the nationality or the socio-cultural level of the families.

Ce este dislexia?

Putem vorbi de tulburări de învățare în cazul acelor copii la care rezultatele obținute la citit-scris sau socotit rămân mult sub rezultatele așteptate, raportate la nivelul capacităților intelectuale și la efortul depus pentru învățare.

Tulburarea de învățare poate apărea la orice nivel de inteligență, chiar și la un nivel de inteligență superioară. Nu se explică prin lipsa exersării, lipsă de motivare sau factori emoționali. Nu depinde de naționalitate sau de nivelul socio-cultural al familiilor.

Are la bază o disfuncție neurologică, dar este influențată și de ereditate.

Formele tulburărilor de învățare:

Dislexia = tulburare de citire (citire lentă, cu greșeli, dificultăți în înțelegerea textului citit)

Disgrafia = tulburare de scriere (scriere urâtă, cu greșeli, greșeli de ortografie)

Discalculia = tulburare de calcul

Conform datelor statistice la nivel mondial, se constată că din numărul total de copii un procent de 7-10% prezintă tulburări de învățare, iar procentul cazurilor grave este de 3-5%.

Unii specialiști consideră că tulburarea de învățare nu este o boală, ci o modalitate specială de prelucrare a informației, datorată dezvoltării și funcționării diferite de normal a sistemului nervos central.

Identificarea tulburărilor de învățare

Depistarea, examinarea copiilor care prezintă simptome privind predispoziția spre dislexie sau tulburarea lexico-grafică intră în aria competenței logopezilor. Părinții, educatoarele, învățătoarele sunt însă acele persoane care petrec cel mai mult timp cu copiii, ei având șansa să observe cel mai bine comportamentul și performanțele copiilor. Fiind în cunoștință de cauză, ei pot apela foarte repede la ajutorul logopedului, contribuind astfel la depistarea timpurie și la asigurarea intervenției terapeutice potrivite copilului.

Semnele dislexiei

Dislexia nu depinde de nivelul de inteligență. Chiar și un copil cu un nivel de inteligență ridicat poate prezenta tulburări de învățare. Explicația acestui lucru este slaba dezvoltare sau tulburarea unor capacități parțiale.

Tulburările pot apărea la nivelul dezvoltării slabe a motricității, echilibrului și orientării în spațiu, la nivelul schemei corporale, la nivelul percepției vizuale, auditive și tactile, la nivelul memoriei precum și din pricina deficienței în prelucrarea secvențială a informației. Nu

există doi copii dislexici cu simptome identice, deoarece tulburările capacităților parțiale apar în combinații variate și grade de dezvoltare diferite.

Educarea copilului dislexic

Metodele clasice de învățământ au la bază tocmai pe punctele slabe ale copiilor dislexici, astfel eșecul este de înțeles. Dacă ei nu pot învăța așa cum noi le învățăm atunci noi ar trebui să le învățăm în felul în care învață ei. Acest lucru este o provocare pentru toate sistemele de învățământ din lume.

Un climat cald, înțelegător, creat de familie și școală, împreună cu o terapie și educație personalizată, îi creează copilului dislexic o bază solidă de dezvoltare, putându-se preveni, în acest mod, tulburările emoționale și de comportament. Începerea unei terapii adecvate cât mai devreme.

Scopul Pedagogilor

Elevii care prezintă tulburări de învățare au rezultate mult inferioare capacităților lor. Este vorba de un dublu dezavantaj: o slabă dezvoltare a deprinderilor școlare (vorbi, citire, scriere, calcul) și, din cauza gândirii lor diferite, materiile școlare și învățatul sunt mai greu accesibile pentru ei. Deficiențele nasc deficiențe noi. Scopul pedagogilor este să prevină acumularea rămănelor în urmă, să caute noi metode de predare, altele decât cele tradiționale.

Cum să-l educăm pe copilul dislexic?

- Să ne informăm cu privire la fenomenul dislexiei;
- Să avem o atitudine pozitivă față de el, să avem empatia necesară pentru a înțelege nevoile specifice;
- Să punem suflet în ceea ce facem;
- Să stărnim curiozitatea copilului;
- Să fim flexibili și dispuși să ne modificăm planurile;
- Toate activitățile să fie scurte și să pregătim mai multe variante pentru fiecare lecție;
- Să-i oferim șansa de a ne arăta aptitudinile și cunoștințele dobândite;
- Să fim pregătiți pentru mai multe explicații într-un mod variat până suntem siguri că a înțeles totul;
- Să nu folosim multe noțiuni noi (maximum 6 cuvinte într-o oră);
- Să reformulăm instrucțiunile într-un mod mai simplu, mai accesibil lui;
- Să repetăm ceea ce au învățat deja, eventual prin alte căi de abordare;
- Să luăm în considerație interesul copilului, hobbyurile lui, activitățile extrașcolare;
- Să luăm în considerație faptul că nu e capabil să scrie și să fie atent la noi în același timp;
- Să-l motivăm permanent;
- Să-i formăm o rutină prin activități similare;
- Să observăm semnele oboselii;
- Să fim atenți la scăderea încrederii în sine;
- Copilul să simtă că-i apreciem ideile;
- Să încercăm să încheiem fiecare oră în așa fel încât copilul să simtă că a avut succes;
- Să fim buni ascultători;

Acțiuni ale profesorului

- Folosesc metode și procedee variate, multisenzoriale.
- Folosesc multe materiale didactice.
- Iau în considerație stilul individual de învățare al elevului.
- Clarific la începutul orei care este scopul acesteia.
- Scriu puțin pe tablă, cu litere mari, lizibile, folosind culori pentru a ajuta elevul în orientarea pe tablă.
- Îl avertizez înainte de teste.

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

- Evaluez elevul într-un mod favorabil lui (răspuns oral, prin înregistrări audio și video).
- Zâmbesc dacă mi se cere ajutor și-i explic, oferind cel puțin două exemple.
- Particip la cursuri de formare și mă documentez din literatura de specialitate cu privire la dislexie.

Ambianța învățării

- Copilul dislexic să stea în prima bancă, cu un coleg amabil, care îl ajută la nevoie.
- Să nu fie agitație în jurul lui, ca să nu-i distragă atenția.
- Materialele didactice care îl ajută la învățare să fie la îndemâna lui.
- Tabla să fie albă.
- Să facem o copie xerox a informațiilor de pe tablă pe care copilul dislexic să o aibă la îndemână, de preferință pe hârtie color (culoarea crem).
- Băncile să aibă o înclinație de 45 grade (este mai aproape de verticalitatea tablei).

Bibliografie

1. Dănescu, E., *Educația integrată a elevilor cu cerințe educative speciale*, Pitești, Ed. Universității din Pitești, 2010
2. <http://dislexic.ro/>

MOTIVAȚIA - UN ELEMENT ESENȚIAL PENTRU SUCCES

Prof. psihopedagog, Cătoi Daniela, CSEI-Brașov

Abstract

Around us we see different people every day. These differences refer not only to the physical aspects but also to the manifestation of each one, to the quality of his work. Also, these differences are also at the intellectual level, which depends to a large extent on the success or failure of an activity. The child is a complex, unique and unique being and through its relationships with the environment and builds its own identity from the experiences it has experienced. Thus, parents and later teachers have the responsibility to create the active, friendly learning environment.

Integrarea școlară reprezintă o parte a procesului de integrare socială a copiilor cu CES, proces care are o importanță majoră în facilitarea integrării în viața comunitară prin formarea unor conduite, aptitudini și capacități necesare acestui proces. Integrarea se bazează pe formula școlii active și consideră dobândirea competențelor sociale ca fiind principalul scop al demersului educativ al copiilor cu CES.

În jurul nostru observăm în fiecare zi oameni diferiți. Aceste diferențe nu se referă doar la aspectele fizice ci și la felul de manifestare al fiecăruia, la calitatea muncii sale. De asemenea, aceste diferențe sunt și la nivel intelectual, nivel de care depinde în cea mai mare măsură reușita sau nereușita unei activități. Copilul este o ființă complexă, deosebită și unică iar prin relațiile sale cu mediu înconjurător și își construiește propria identitate în urma experiențelor trăite. Astfel că părinții și mai apoi profesorii au responsabilitatea de a crea mediul activ, prietenos de învățare.

Fiecare copil este unic și este valoros indiferent de dificultățile pe care le are în procesul de învățare școlară. Copiii cu deficiențe au și ei aceleași trebuințe în creștere și dezvoltare, ca toți copiii. Acești copii au în același timp și anumite necesități particulare. Ei sunt diferiți din punct de vedere al motivațiilor, capacităților chiar dacă prezintă același tip de deficiențe. Integrarea copiilor cu CES permite ca sub îndrumarea atenta îndrumare a cadrelor didactice, înțelegerea de către ceilalți copii din clasele sau grupele integratoare, a dificultăților, capacității de relaționare și participarea lor la serviciile oferite.

Educația integrată se referă la integrarea în structurile învățământului de masă a copiilor cu CES pentru a oferi șansa unei dezvoltări armonioase și echilibrate a acestora. Educația integrată a copiilor cu CES urmărește dezvoltarea capacităților fizice și psihice a acestora care să-i apropie cât mai mult de copiii din învățământul de masă - a implementării unor programe cu caracter recuperator, stimularea potențialului restant care să permită dezvoltarea compensatorie a unor funcții menite să suplinească pe cele deficitare - crearea unui climat afectiv în vederea formării motivației pentru învățare - asigurarea unui progres continuu în formarea și dezvoltarea comunicării - formarea abilității de socializare - formarea de deprinderi necesare desfășurării unor activități cotidiene - formarea și dezvoltarea însușirilor pozitive ale personalităților care să faciliteze integrarea.

Fiecare copil cu CES trebuie să beneficieze de un program de recuperare care să dezvolte potențialul fizic și psihic pe care îl are. Integrarea urmărește valorificarea tuturor

disponibilităților subiectului deficient și antrenarea în mod compensatoriu a palielilor psihofizice ramase neafectate în așa fel încât să preia activitatea funcțiilor deficitare și să permită însușirea de abilități care să înlesnească integrarea eficientă în mediul școlar și în comunitate.

Copiii integrați în învățământul de masa trebuie să beneficieze și de pregătire psihologică, care să îi ajute să aibă un confort psihic menținut de satisfacțiile în raport cu activitățile pe care le desfășoară. De asemenea consilierea clasei și profesorilor în care este integrat un copil cu CES, prin crearea unui climat favorabil în colectivul de copii din care fac parte, contribuie la dezvoltarea motivației pentru învățare. Dacă copilul cu CES se simte securizat, înțeles, apreciat, vine cu plăcere la școală sau grădiniță, va fi motivat să învețe și să devină mai bun.

În cadrul procesului de învățare este important să-i apreciem pentru toate rezultatele bune obținute. Încurajarea îi va motiva să achiziționeze sau să repete comportamentul respectiv. Lauda va atrage motivația de a învăța, de a fi mai bun. Pentru obținerea unor bune rezultate școlare, este necesară stimularea motivației copiilor prin încurajare permanentă. Recunoașterea meritelor îndeamnă copiii să învețe, să realizeze diverse lucruri, să fie mai încrezători că pot evolua, că pot face orice își propun să facă. Este important pentru copiii cu CES să fie recompensați, încurajați când au un comportament adecvat, să fie motivați permanent în orice tip de activitate.

Procesul integrării școlare a copiilor cu CES impune elaborarea și aplicarea unui plan de intervenție individualizat axat pe folosirea unor modalități eficiente de adaptare a curriculumului și pe diversificarea ofertelor de învățare în cadrul activităților. În acest sens, principalele strategii care pot fi folosite pentru proiectarea unui curriculum din învățământul integrat se referă la: - selectarea unor conținuturi din curriculumul general accesibile și copiilor cu CES - accesibilizarea conținutului printr-un proces de simplificare, cadrul didactic participant la procesul educativ modificând conținutul astfel încât să devină accesibil și realizabil -diversificarea componentelor curriculumului general prin introducerea copiilor cu CES în activități terapeutice și recuperatorii.

Parcurgând toate aceste etape, profesorul își desfășoară activitatea spre a-l ajuta pe copilul cu CES să se integreze în societate, „să învețe să învețe”, pe cât este posibil și să-l ajute să depășească conștientizarea propriilor dificultăți.

Activitățile cu acești copii obligă profesorul să găsească cele mai bune metode de lucru în desfășurarea lecțiilor. Reluarea și repetarea – elemente regăsite în lecțiile cu acești copii, pot afecta calitatea participării active. Așadar, este mereu necesară găsirea celor mai bune metode pentru ca acești copii cu CES să-și mențină interesul pentru învățare la un nivel optim pentru ca, în cadrul lecției, să nu intervină plictiseala.

Cadrele didactice trebuie să posede competențe în educarea copiilor cu cerințe speciale; trebuie să acorde o atenție sporită acestor copii nu numai în procesul instruirii cât mai ales în cel al formării lor ca viitori adulți. Copiii cer de la cadrele didactice să intre în sfera lor de interes, să-i înțeleagă, să îi vadă ca pe niște persoane obișnuite, să le vorbească ca și cum n-ar avea probleme, să-i facă să se simtă în siguranță, să îi observe când sunt triști fără a-i umili.

Putem să vorbim despre motivație ca fiind un motor intern al personalității sau un ansamblu de forțe ce solicită copilul să se angajeze într-un comportament. Motivația reprezintă mijlocul prin care, toate energiile interne ale copilului sunt mobilizate în vederea obținerii unor performanțe înalte în activitatea școlară. Motivația fiind cauza pentru care copilul învață sau nu învață. Activitatea de învățare este necesar să fie motivată continuu. Motivația face ca învățarea să se transforme dintr-o activitate de rutină, plictisitoare, într-o activitate interesantă, atractivă.

Din experiența de zi cu zi, știm că a fi motivat înseamnă a acționa, a face ceva. Un copil care nu simte nevoia de a acționa este caracterizat ca fiind nemotivat, în timp ce un copil care este îndrumat să acționeze spre un obiectiv, este considerat un copil motivat.

În stimularea motivației pentru învățare este necesar să se ia în considerare capacitățile și abilitățile fiecărui copil. Fiecare copil este unic, de aceea trebuie create pentru el experiențe de învățare specifice. Foarte important pentru orice cadru didactic este ca un copil cu CES, să manifeste interes pentru școală și să-și realizeze cât se poate de bine sarcinile școlare. Se știe că motivația intrinsecă este cea mai eficientă formă de mobilizare a copiilor.

Copilul cu CES nu își propune, nu urmărește scopuri, nu își planifică, organizează activitatea. Aspirațiile acestor copii se pot forma în timp, prin educație. La acești copii este necesar să formăm așteptări care să nu depășească posibilitățile de răspuns. Motivația copiilor cu CES, este extrinsecă, predomină interesele, scopurile și trebuințele imediate. Din cauza tulburărilor afectiv-emoționale care apar de multe ori fără o cauză evidentă - este dificilă trecerea la o motivație de tip intrinsec. Pentru a stimula motivația acestor copii, trebuie să le identificăm problemele prin evaluarea complexă a palierelor de dezvoltare-cognitiv, afectiv, psihomotric. De asemenea, o anamneză corespunzătoare ne poate crea imaginea tabloului complex al personalității decompensate a copiilor cu CES.

După identificarea problemelor copiilor, se pot alcătui programe de intervenție personalizate care să cuprindă activități terapeutice și recuperatorii pentru înlăturarea sau ameliorarea deficiențelor sau dificultăților care împiedică elevii să aibă o bună dezvoltare psihofizică. Abordând dezvoltarea fizică și cea psihică ca un tot unitar, alegând activități specifice care să amelioreze problemele copiilor cu CES, vor apărea rezultate pozitive care vor stimula dezvoltarea motivației pentru învățare.

Pentru a stimula motivația copiilor cu CES, este necesară comunicarea permanentă cu familia acestora. Astfel, se pot identifica problemele reale ale elevilor care împiedică învățarea și dezvoltarea normală, corespunzătoare vârstei.

Importantă este cunoașterea fiecărui copil în parte, a caracteristicilor și particularităților psihoindividuale, a modalităților eficiente de învățare în așa fel încât copilul să se poată dezvolta în ritm propriu. Impunerea unor activități de învățare, a unor informații și cunoștințe care depășesc înțelegerea și capacitatea de asimilare, împiedică dezvoltarea motivației pentru învățare. Este necesar ca în procesul de învățare să se aleagă strategii didactice care să stimuleze copiii, să le stimuleze motivația pentru învățare.

Una dintre metodele cele mai importante care se utilizează în procesul instructiv-educativ este metoda jocului. Jocul didactic se adaptează fiecărei vârste și nivel de dezvoltare. Valențele educative ale jocului sunt cunoscute și apreciate ca fiind eficiente în cadrul oricărei activități de învățare.

Jocurile ca modalitate de învățare sunt extrem de eficiente în cazul copiilor cu CES. Astfel, se facilitează înțelegerea, se dezvoltă gândirea, comunicarea, limbajul, creativitatea, motivația, etc. De asemenea se formează o bună imagine de sine care contribuie la o dezvoltare emoțională adecvată și care conduce la învățare, dezvoltare și integrare eficientă. Prin joc, copiii se exprimă mai bine, renunță la diferite inhibiții, își formează relații, se stimulează comunicarea iar învățarea și asimilarea cunoștințelor se face mult mai facil. Copilul este motivat să învețe, să participe la diverse activități de învățare, își dezvoltă imaginația și creativitatea. Scopul fundamental este recuperarea și integrarea socio-profesională a copiilor cu CES în așa fel încât să poată desfășura o muncă utilă și să aibă o viață cât mai aproape de cea normală.

Jocul didactic îmbină elementele instructive și formative cu elemente distractive, stimulând învățarea și motivația pentru învățare a copiilor. Una din formele de manifestare a copilului cu CES este jocul. În mod obișnuit o asemenea activitate este izvorâtă din nevoia

de acțiune, de mișcare a copilului - o modalitate de a-și consuma energia- sau de a se distra, un mod plăcut de a utiliza timpul. În timpul jocului, copilul vine în contact cu alți copii sau cu adultul, astfel că jocul are un caracter social.

Jocurile sociale sunt esențiale pentru copiii cu deficiențe, întrucât le oferă șansa de a se juca cu alți copii. În aceste jocuri sunt necesare minim două persoane care se joacă și comentează situațiile de joc (loto, domino, cuburi, cărți de joc etc.).

Psihologia jocului evidențiază importanța activării acestei metode mai ales în învățământul preșcolar și primar. Această activitate stimulează acțiunea didactică prin motivația ludică care este subordonată scopului activității de predare-învățare-evaluare. Jocul didactic este o activitate prin care profesorul consolidează și chiar evaluează cunoștințele copiilor, antrenează capacitățile creatoare ale acestora, îmbogățește sfera cunoașterii, sporind interesul pentru conținuturile activităților la diferitele domenii de cunoaștere.

În ceea ce privește învățarea la copiii cu CES, trebuie să li se dea sarcini ușoare, interesante care să-i atragă și pe care ei să le poată realiza, ținându-se seama de gradul de deficiență. Pentru ca acești copii să aibă satisfacția muncii lor, este bine să li se dea teme la alegere, să fie recompensați imediat după realizarea sarcinii nu numai prin calificative ci și prin alte metode. Trebuie să ne exprimăm încrederea în capacitatea și resursele unui copil, chiar și atunci când rezultatele sunt slabe, insistând pe sublinierea aspectelor pozitive, evitând critica moralizatoare.

De calitățile noastre profesionale și umane, depinde găsirea unui cuvânt bun pentru fiecare copil, chiar și atunci când acesta ne creează dificultăți în clasă. Deși nu este ușor, de cadrul didactic depinde găsirea strategiei de motivare, în funcție de treapta motivațională pe care se găsește copilul, de stilul motivațional la care este acesta sensibil, de experiența acestuia în asumarea și atingerea țintelor.

Toți copiii cu CES au dificultăți în demersul de învățare în special a scrisului și cititului. Toți pot învăța, dacă profesorii, părinții, cei care le oferă suport, sunt pregătiți cum să-i învețe, să le propună programe pentru dezvoltarea stilului de învățare și a practicării abilităților transferabile de comunicare, de a lucra în echipă, de organizare a timpului, de creativitate, etc.

Stimulând motivația copilului cu CES pe parcursul procesului instructiv-educativ, va avea dorințe, scopuri care îl vor ajuta în propria devenire și formare ca om integru al societății. Pentru realizarea calității în educație, copiii, indiferent de mediul social din care provin, de etnie, de cerințele educaționale specifice, trebuie să învețe "să știe" să fie productivi, să-și satisfacă nevoile de bază, să lucreze împreună, să se înțeleagă pe sine și pe ceilalți, să respecte, diversitatea și diferențele.

Bibliografie

1. Alois Gherguț, "Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice", Ed. Polirom, Iași, 2013
2. Catrinel Ștefan, Kallay Eva, "Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari
3. Gherguț A., "Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație", Ed. Polirom, Iași, 2006;
4. Hesselman M., „Probleme de pedagogie contemporană” ,Biblioteca Centrală Pedagogică, București,1979.
5. UNICEF si Asociația Reninco, Strategiile educației inclusive, Editura Polirom, Ghid de predare – învățare pentru copii cu C.E.S., București, 2000

INTEGRAREA SENZORIALĂ FUNDAMENT PENTRU RECUPERAREA TULBURĂRILOR DE LIMBAJ LA COPII CU CES

Prof. Logoped Amalia Bulea, Prof. Logoped Beatrice Simona Gardin, Centrul
Școlar Pentru Educație Incluzivă Brașov

Abstract

Sensory integration is the ability to accumulate and select information from the surrounding world, through sensory organs and to correlate different information so that the person can react (respond) in an appropriate, adaptive way. Language problems often occur in children with sensory integration dysfunction, so that many speech therapists integrate specific sensorial activities into language therapy to stimulate their development. Sensory stimulation can be also used for children with multi-sensorial impairments to find a way to communicate with them.

Integrarea senzorială este abilitatea de a acumula și de a selecta informațiile din lumea înconjurătoare, prin intermediul organelor senzoriale și de a corela diferite informații astfel încât persoana să poată reacționa (răspunde) într-un mod adecvat, adaptativ.

Dr. A. Jane Ayres, terapeut ocupațional, a fost prima care a descris problemele senzoriale ca fiind rezultatul unei procesări neurologice ineficiente. În 1960 a dezvoltat teoria integrării senzoriale, pe care o definește ca fiind „un proces neurologic care coordonează senzațiile organismului cu cele ale mediului astfel încât organismul să poată funcționa în cadrul mediului”.

Prin impulsuri senzoriale variate se dezvoltă sistemul de echilibru, reflexele primitive dispar, mișcările ochilor devin normale, se organizează mai bine integrarea celor două părți ale corpului, adică se maturizează sistemul nervos. Această terapie este folosită și pentru tratarea tulburărilor de învățare și în recuperarea copiilor cu retard de limbaj.

Problemele de limbaj apar adesea la copiii cu disfuncții de integrare senzorială, astfel că mulți terapeuți, logopezi integrează activitățile specifice de integrare senzorială, în terapia limbajului pentru a stimula formarea și dezvoltarea acestuia.

Stimularea cu ajutorul simțurilor poate fi folosită pentru copiii cu deficiențe multisenzoriale, pentru a găsi un mod de a comunica cu ei.

Pentru a putea obține progrese, copilul trebuie să conștientizeze stimulul, acesta fiind urmată de toleranța la stimul. Stimulul va putea fi reținut și recunoscut numai prin foarte multă repetiție. Dacă este recunoscut, trebuie să aibă și o semnificație care să aibă o legătură cu mediul.

Uneori, un singur stimul nu produce nici o reacție și, de aceea, este nevoie de mai mulți stimuli. De exemplu când un copil cu deficiențe multisenzoriale este întrebat dacă dorește un biscuit se poate întâmpla ca el să se pregătească să miroasă ceva, iar această combinație inutilă de stimuli să ducă la abaterea atenției copilului de la acel ceva anume urmărit.

Ce înseamnă * PROCESARE SENZORIALĂ*? - organizarea senzațiilor ,pe care noi avem nevoie să le folosim pentru a funcționa. Simțurile noastre ne oferă informații

despre corpul nostru, dar și despre mediul înconjurător. Creierul trebuie să organizeze toate senzații pentru ca o persoană să se comporte într-o manieră productivă. Creierul localizează, sortează și ordonează senzațiile, ca un agent de circulație care dirijează traficul. Când senzațiile sunt bine organizate și integrate, creierul le folosește să formeze percepții, comportamente și să învețe. Când senzațiile sunt dezorganizate, viața respectivei persoane seamănă cu un blocaj în trafic la o oră de vârf.

La baza procesării senzoriale se află simțurile, care ne oferă informațiile de care avem nevoie pentru a ne adapta la lumea în care trăim. Simțurile pot fi externe și interne în funcție de sistemele senzoriale care primesc mesajele senzoriale.

Simțurile externe sunt: văz, auz, miros, gust și pipăit.

Simțurile interne sunt:

- introceptiv :-informații despre senzații provenite de la organele interne;-reglează funcții precum foame, digestie, sete, somn etc.

- vestibular:-urechea internă- ne oferă informație despre poziția capului în relație cu suprafața pământului, despre mișcare corpului în spațiu și despre echilibru.

- proprioceptiv:-oferă informații despre poziția corpului și despre mișcarea fiecărei părți a corpului.

Procesarea senzorială presupune parcurgerea a trei etape distincte:

Receptarea senzorială- proces neurologic de primire a mesajelor venite de la receptorii interni sau externi corpului.

Organizarea de către creier a senzațiilor recepționate.

Transmiterea instrucțiunilor corpului pentru a realiza acțiunea propusă- apariția răspunsului adaptativ.

Scopul terapiei de integrare senzorială constă în echilibrarea proceselor neurologice prin întărirea celor trei sisteme senzoriale primitive:tactil, vestibular și proprioceptiv.

Cu alte cuvinte, creierul copilului ca să fie funcțional în parametrii normali trebuie să recepționeze optim informațiile de la receptori, să decodifice, organizeze, integreze central informația și să emită comenzi eficiente către organele efectoare (mușchii și articulațiile), vorbind astfel de **apariția răspunsului adaptativ. În aceste condiții sistemul nervos central contribuie la buna funcționare zilnică a copilului, la reglarea comportamentului acestuia, în procesul de învățare, vorbire, motricitate fină și grosieră.**

În toate formele retardului de limbaj apar și tulburări de motricitate, neîndemănare, lipsă de precizie, dificultăți de coordonare a mișcărilor, întârzieri în apariția mersului. De asemenea, lateralitatea și schema corporală sunt rău afirmate, aparând situații în care confundă părțile propriului corp. Desenele sunt deformate, iar noțiunile spațiale și temporale sunt însoțite cu dificultate. Din aceasta cauză, apare o slaba orientare în pagină, la desen și scris, sau un scris rigid.

Tulburarea sau disfuncția de integrare senzorială (desincronizarea senzorială) este o tulburare neurologică ce rezultă din incapacitatea creierului de a integra anumite informații primite de organism, de la sistemele senzoriale, pentru a avea o activitate normală în viața de zi cu zi. Deci, **desincronizarea senzorială este ceea ce dr. Ayres numea metaforic „indigestia creierului”.** Adică informațiile vin către creier pe o mulțime de canale (prin organele noastre de simț), însă creierul fie nu le poate recepta, fie nu le poate organiza. Asa că, mai departe el trimite mesaje haotice.

Cum ne dăm seama că avem de a face cu un copil disincronizat social?

- hipersensibilitate la atingere, mișcare sau sunete,
- tendința de a fi ușor distras,

- probleme sociale și/sau emoționale, stimă de sine scăzută,
- nivelul de activitate este fie neobișnuit de mare fie neobișnuit de scăzut,
- neîndemânare fizică,
- lipsa auto-controlului, incapacitatea de a se auto-calma sau auto-relaxa,
- dificultăți în a face tranziția de la o situație la alta,
- întârzieri în vorbire, limbaj sau abilități motorii.
- este dificil fără motiv, are accese de anxietate și/sau furie
- evită jocurile în grup; urlă sau plânge dacă trebuie să participe
- îi displac diferite senzații (se enervează sau plânge din cauza lor): haine din anumite materiale, pătură sau cearceaf mototolit, atingeri ușoare neașteptate, anumite gusturi sau mirosuri
- este deosebit de agitat (se fâțâie încontinuu) sau dimpotrivă, foarte molatec și greu de mobilizat (plângându-se mereu că este obosit)
- adoarme greu, nu se odihnește bine
- mănâncă doar anumite alimente sau este foarte neglijent în timp ce mănâncă
- îi este dificil să înceapă o activitate, nu își poate păstra atenția, pare deosebit de neîndemânatic și uituc

Pentru orice copil cu deficiențe multisenzoriale este foarte important : să atingă și să fie atins.

Deși mâinile sunt cele care au cel mai important rol, nu trebuie neglijate alte părți ale corpului, în special gura și picioarele. ***Conștientizarea prin atingere este întărită de mișcare.*** Orice vine în contact cu pielea, va fi sesizat mult mai ușor dacă se mișcă sau este mișcat, indiferent dacă este o periută de dinți, o rază de lumină, sunet, caldură, vibrație.

Dominanța unei mâini (dreptaci sau stângaci) se stabilește în jurul vârstei de 6 luni. Cu toate acestea, copiii cu deficiențe multisenzoriale sunt înclinați să folosească o singură mână chiar și în activități care implică folosirea ambelor mâini.

Sistemele vestibular, tactil, și proprioceptiv guvernează controlul motor și planificarea motorie, astfel încât mușchii fini să producă o vorbire inteligibilă.

Vorbirea înseamnă producerea fizică a sunetelor și depinde de buna funcționare a mușchilor de la gât, limbă, buze și maxilare.

Limbajul înseamnă folosirea cu sens a cuvintelor care sunt simboluri ale obiectelor și ideilor. Limbajul este un cod cu care descifrăm sensul cuvintelor și modul în care se raportează unele la altele.

Sistemele senzoriale auditiv, vestibular, tactil și proprioceptiv, bine integrate, ***au un rol decisiv în apariția și dezvoltarea vorbirii și limbajului la copil***, depistarea tulburărilor senzoriale la nivelul acestor sisteme și intervenția de specialitate precoce (de preferat logopedică, sau psihopedagogică cu baza informațională în teoria integrării senzoriale) conduce la remedierea problemei copilului.

Fară bibliografie.

METODE ALTERNATIVE DE COMUNICARE ADRESATE COPIILOR CU TSA

Profesor educator: Ciornohac Mădălina, Școala Gimnazială Specială
„Constantin Păunescu” Iași

Abstract

All children with autism have communication and language difficulties in one way or another, expressed by a poor ability to interact or communicate with others. Numerous specialized studies have demonstrated the effectiveness of the PECS program (a program based on the idea that images and symbols are an alternative and effective way of communication, which could accurately respond to the needs of children with ASD (Preda, 2005). The results of existing research indicate the effectiveness of the PECS in: developing functional communication skills at different ages, social communication and play skills, verbal skills and reducing unwanted behaviors.

Toți copiii cu autism prezintă dificultăți de comunicare și de limbaj într-un fel sau altul, exprimate printr-o slabă capacitate de a interacționa sau comunica cu ceilalți. Numeroase studii de specialitate au demonstrat eficiența programului PECS (program care are la bază ideea că imaginile și simbolurile sunt o modalitate alternativă și eficientă de comunicare, ce ar putea răspunde acurat nevoilor pe care copiii cu TSA le prezintă (Preda, 2005) ceea ce a dus la cunoașterea sa la nivel internațional. Astfel, până în prezent rezultatele cercetărilor existente indică eficiența PECS în: dezvoltarea competențelor funcționale de comunicare la vârste diferite, a abilităților de comunicare socială și joc, a competențelor verbale și reducerea comportamentelor problematice.

Autismul este o tulburare pervazivă de dezvoltare caracterizată prin triada: deficite de comunicare, de interacțiune socială și pattern-uri comportamentale stereotipe și repetitive. Copilul cu autism infantil întâmpină mari dificultăți în analiza informațiilor provenite din partea superioară a feței, ochii, sprâncenele fiind lipsite de mesaje, ba mai mult pot determina o emoție puternică, uneori insuportabilă. De asemenea, persoanele cu autism "supraviețuiesc în medi controlând cu greu evenimentele, adaptându-se cu dificultate la acesta și agățându-se cum pot de senzații care le oferă o oarecare siguranță, senzații devenite cu timpul stereotipe" (Mureșan, 2007, p.51).

În pofida credinței că aceste persoane preferă să stea mai mult singure într-o lume a lor, s-a dovedit că indivizii cu autism înalt funcțional suferă de singurătate și de faptul că nu reușesc să se facă înțeleși (Burgess și Gutstein, 2007). Problemele de comunicare încep să fie din ce în ce mai vizibile odată cu înaintarea în vârstă, copilul cu autism întâmpinând mari dificultăți în a-și face cunoscute nevoile. Aproximativ o treime până la 50% dintre copiii diagnosticați cu autism nu dezvoltă un limbaj verbal funcțional, iar problemele în evoluția normală a acestuia sunt prezente încă din primul an de viață. Astfel, etapa gânguritului apare mult mai târziu fiind mult mai săracă în sunete iar gesturile folosite sunt adesea neobișnuite sau greu de interpretat de către cei din jur (Noens și colab. 2006). De asemenea, copiii mici se pot agăța mecanic de o anumită persoană, utilizând mâna acestuia pentru a obține obiectele dorite, însă fără a stabili contact vizual (Asociația psihiatrilor liberi din România, 2003). Cu alte cuvinte, limbajul verbal este fie absent, fie caracterizat de o serie de

particularități (ecolalie, interpretare ad-literam a mesajului, inversiunea cuvintelor, deficite în utilizarea pronumelui personal la pers I, prozodie particulară, melodică sau pedantă).

Comunicarea prin schimb de imagini (PECS) este o metodă de intervenție AAC utilizată în cazul persoanelor cu tulburări de dezvoltare, fiind folosită cu precădere de către persoanele cu autism, Down, cei cu paralizie cerebrală, tulburări de limbaj, etc. Conform literaturii de specialitate, programul a fost aplicat cu succes atât în cazul copiilor preșcolari cât și adolescenților sau persoanelor ajunse la vârsta maturității (Powell, 2004). Sistemul PECS a fost dezvoltat de Andrew Bondy și Lori Frost în anul 1985, având ca punct de plecare lucrarea psihologului behaviorist B.F Skinner – *Verbal Behaviour*. PECS se adresează persoanelor care nu au încă limbaj verbal precum și celor care deși posedă abilități de exprimare verbală, aceasta nu este funcțională. 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. Concret, PECS începe prin a învăța persoana non-verbală să înmâneze unei alte persoane (partenerului de comunicare) o pictogramă care reprezintă obiectul. Partenerul de comunicare va primi cartonașul și va da la schimb obiectul dorit de cel care cere, obiect ce este reprezentat de pictogramă. În acest fel, copilul non-verbal va învăța că ceea ce a făcut el a fost o cerere.

Dacă în primă fază PECS începe prin a învăța un individ să înmâneze o pictograma a unui item dorit persoanei care deține itemul respectiv, acesta onorând pe loc "cererea", în următoarele faze sistemul PECS merge mai departe predând discriminarea pictogramelor și cum să le pună împreună în propoziții. În fazele avansate indivizii sunt învățați să răspundă la întrebări și să facă comentarii, precum și să realizeze alte funcții, scopul final fiind comunicarea prin această metodă alternativă (Lovaas, 2012). Protocolul implică parcurgerea a 6 etape de instruire distincte, iar tranziția spre o etapă superioară este condiționată de achizițiile pe care copilul le-a dobândit în etapele precedente(Bondy și Frost, 2009). Din cauza faptului că recompensa socială nu este eficientă în cazul persoanelor cu autism de vârstă mică, învățarea în cadrul PECS debutează prin acțiuni funcționale care pun copilul în contact direct cu recompense semnificative. În aceste condiții, parcurgerea celor 6 etape ale programului este precedată de identificarea potențialelor recompense la care copilul răspunde și care reprezintă totodată și punctul de plecare în cadrul acestei abordări terapeutice.

În primă fază, conform protocolului copilul este instruit în *dobândirea abilităților de comunicare de natură proto-imperativă* (funcție de solicitare) care implică realizarea schimbului fiziv obiect-imagine. Formarea abilității de asociere dintre item și reprezentarea sa iconică reprezintă prerechizite fundamentale în această etapă. În aceste condiții, copilul practic învață să realizeze diferite acțiuni de asociere/potrivire între elementele prezentate(obiect-imagine), astfel încât el să-și formeze abilitatea de asociere dintre item și referentul său. În această etapă a programului, se lucrează cu doi terapeuți:unul joacă rolul partenerului de comunicare (fiind așezat în fața copilului), iar cel de-al doilea îndeplinind rolul prompter-ului fizic(oferă sprijin fizic elevului în realizarea comportamentului solicitat de primul terapeut). Conform protocolului, primul terapeut, cel care îndeplinește rolul de partener de comunicare va arăta copilului obiectul dorit de către acesta și imaginea corespunzătoare lui. Cel de-al doilea terapeut va oferi sprijin copilului în acțiunea de a lua imaginea și de a oferi partenerului de comunicare , care imediat va eticheta obiectul și ulterior îl va înmâna copilului sub formă de recompensă. Nu se oferă prompt-ing verbal

Înainte ca schimbul dintre simbol și referent să se realizeze și nu se vor oferi indicii gestuale de către partenerul de comunicare, cum ar fi întinderea palmei pentru a primi imaginea (Bondy și Frost, 2009). În această primă etapă a intervenției, primele simboluri de învățare îndeplinesc funcția de întărire comportamentală. Aceste informații pot fi alese fie prin interviuri cu membrii familiei copilului, fie prin observații sistematice realizate în cadrul evaluării. Itemii utilizați pot fi de o diversitate complexă, în funcție de preferințele fiecărui copil: de la alimente, jucării, băuturi, obiecte vestimentare etc. Terapeutul realizează un card de comunicare adecvat nivelului de comprehensiune al copilului și a capacității lui de operare cu acele simboluri. În fazele incipiente, terapeutul va oferi sprijin total copilului, în sensul că acesta va așeza mâna sa peste mâna copilului pentru a realiza întregul proces de schimb. Treptat, terapeutul din spatele copilului va reduce promptul prin ghidaj oferit de la nivelul încheieturii mâinii, apoi pe antebraț, umăr, pentru ca în final copilul să realizeze acțiunea independent. Se trece la următoarea etapă în momentul în care copilul este capabil să prindă imaginea, să o ridice și să o ofere partenerului de comunicare în mod independent.

Etapă a doua- lărgirea ariei de acțiune și încurajarea persistenței în cererea cu ajutorul pictogramelor. Se diferențiază de prima fază prin faptul că se măresc distanțele pe care copilul trebuie să le parcurgă pentru a obține obiectul dorit. Pictograma, reprezentând obiectul dorit se așază pe o tablă de comunicare atașată cărții de comunicare, de unde copilul va trebui să o desprindă și să o plaseze în palma adultului. În această etapă se va lucra tot cu o singură pictogramă. Partenerul de comunicare are misiunea de a mări în mod progresiv distanța dintre el și copil (la început distanța poate fi de cca. 1 m, apoi din ce în ce mai mare). În aceste condiții, persoana instruită va fi nevoită să-și cate partenerul în mediul său, să-l abordeze și să-i ofere imaginea pentru a primi itemul dorit. În această etapă, un accent major se pune pe introducerea unui număr cât mai variat de persoane cu care copilul va fi obligat să interacționeze. Se urmărește astfel, conștientizarea de către copil a faptului că itemii doriți nu sunt oferiți doar de către terapeut, ci pot fi obținuți prin abordarea oricărei persoane din mediul său social (Bondy și Frost, 2009).

A treia etapă a protocolului PECS se rezumă la învățarea comportamentului de discriminare a imaginilor. În această etapă, terapeutul se asigură de faptul că persoana instruită alege întradevăr pictograma/cartonașul cu obiectul dorit. Este cunoscut în literatura de specialitate faptul că mulți dintre copiii cu TSA evită contactul vizual, ceea ce înseamnă că ei pot selecta la întâmplare un card de comunicare fără a se focaliza pe procesul de analiză vizuală a reprezentărilor deja incluse în vocabularul lor activ de imagini. Pentru a veni în sprijinul acestei probleme, protocolul PECS oferă o serie de strategii. Astfel, în primă fază sunt redomandate utilizarea unor perechi de obiecte (agreate-neagreate de către copil). Fără a oferi indicii gestuale sau verbale, copilul va fi lăsat să discrimineze și să opteze între cele două pictograme prezentate. Obiectul înmănat celui instruit va fi în conformitate cu simbolul oferit terapeutului, indiferent dacă este sau nu agreeat de către copil. De regulă, atunci când copilul primește obiectul care nu-i trezește interes îl va arunca sau va manifesta comportamente problematice. În aceste condiții, copilul va fi instruit să privească imaginile, să le analizeze și să le ofere pe cele adecvate nevoilor sale. O atenție deosebită în cadrul acestei etape trebuie acordată modului de așezare a reprezentărilor vizuale. Pentru a evita alegerea aleatorie a pictogramelor, este nevoie de schimbarea permanentă pe masa de lucru a cardurilor, astfel încât individul să fie obligat să privească pozele și nu să le repereze din perspectiva locului în care ele sunt postate de obicei.

Învățarea comportamentului de formulare a propozițiilor protoimperative – eu vreau este cea de-a patra etapă a programului PECS. Această etapă aduce cu sine formularea cerințelor prin structuri frazeologice. Astfel, pe tăblița de comunicare apare o pictogramă fixă corespunzătoare cuvântului vreau. Copilul este promptat să-i atașeze acestei pictograme, cardurile obiectelor dorite. Terapeutul ghidează degetul copilului către ambele

pictograme și citește cu voce tare conținutul imaginilor: eu vreau și obiectul dorit. Se recomandă formarea acestei abilități în momentul în care vocabularul de imagini al copilului cuprinde cca 12-20 de reprezentări grupate pe categorii distincte (alimente, jucării, îmbrăcăminte etc) (Fărcaș, 2008). Etapa se consideră însușită în momentul în care copilul reușește să ia din carte de comunicare și să așeze singur pictograma obiectului dorit lângă cea a cuvântului vreau și apoi să-i arate adultului tabla de comunicare pentru a obține ce dorește.

În etapa a cincea a protocolului PECS, copilul este instruit să răspundă la întrebarea ce dorești/ce vrei?. Având la bază cunoștințele însușite de către copil în etapa anterioară, terapeutul îi va adresa acestuia întrebarea mai sus precizată indicând în același timp simbolul eu vreau. Copilul este ajutat să construiască propoziția pe tabla de comunicare, așezând mai întâi simbolul vreau și apoi pictograma obiectului dorit. Treptat, se va mări distanța între adresarea întrebării și acordarea ajutorului de către terapeut. Scopul final este acela de utilizare spontană a acestor achiziții.

Ultima etapă a intervenției PECS este cea a comentariilor despre sine și mediu. Sunt introduse noi simboluri menite să dezvolte vocabularul activ al copilului și implicit formarea abilităților de natură protodeclarative. Copilul învață să răspundă la mai multe tipuri de întrebări și să-și dezvolte capacitatea de a comenta spontan ceea ce observă în mediul înconjurător. Simbolurile incluse în această etapă sunt: eu văd, eu aud, eu am și altele. Ca strategie de lucru, terapeutul adresează copilului întrebarea ce vezi? Timp în care folosește ca indiciu vizual reprezentarea adecvată – eu văd. Conform metodologiei prompting-ului amânat, terapeutul așază pe lanțul propozițional simboluri precum: eu văd, eu aud etc și așteaptă ca elevul să realizeze asocieri adecvate între itemii supuși analizei. Imediat ce copilul oferă un răspuns comportamental adecvat, terapeutul îi va oferi o recompensă neutră situației. Astfel, prin folosirea unor lucruri față de care copilul nu manifestă o preferință clară se reduce întârzierea condiționată a comportamentului și reducerea manifestărilor problematice atunci când recompensa nu este acordată (Fărcaș, 2008).

Scopul fundamental al intervenției PECS este de a îmbogăți repertoriul funcțional de comunicare al copiilor cu TSA și nu numai, prin adăgarea unor simboluri precum: ajutor, pauză etc (Fărcaș, 2008). Prin acest context, copiii sunt învățați să formuleze propoziții din ce în ce mai complexe care să completeze sau să clarifice o solicitare și în același timp să-i satisfacă nevoile de comunicare. Numeroase studii de specialitate au demonstrat eficiența programului PECS, ceea ce a dus la cunoașterea sa la nivel internațional. Astfel, până în prezent rezultatele cercetărilor existente indică eficiența PECS în: dezvoltarea competențelor funcționale de comunicare la vârste diferite, a abilităților de comunicare socială și joc a competențelor verbale și reducerea comportamentelor problematice (Wendt și Boesch, 2010) în cazul persoanelor cu TSA.

Bibliografie:

1. Gungu G., *Autismul infantil. Diagnosticare precoce, terapii de intervenție*, Ed. Nouă, București, 2002.
2. Crișan C. – *Tulburările din spectrul autist. Diagnoză, evaluare, terapie*, Cluj Napoca, 2014
3. Mureșan C., *Autismul Infantil, Structuri Psihopatologice și Terapie Complexă*, Editura Presa Universitară Clujeană, 2004,
4. Peeters T. *Teorie și intervenție educațională*, Editura Polirom, 2016
5. Popovici D. V. , *Strategii de comunicare augmentativă și alternativă pentru copiii nonverbal*, Editura Universității din București, 2016

DEZVOLTAREA EMOȚIONALĂ A COPILULUI - CONSIDERAȚII GENERALE

Prof. ing. Juverdeanu Gabriela, Prof. ing. Sireteanu Georgeta, Prof.
Nuțescu Alina Veronica, Profesională Specială, Câmpulung Moldovenesc,
jud. Suceava

Abstract

Emotional intelligence is the best "predictor" for future acquisitions, for success over traditional, cognitive intelligence, but it is also a transferable ability that allows rapid adaptation to contemporary social changes. This highlights the importance of emotions in learning, in everyday's life, it harmonizes the environment with ourselves, it strikes a balance between the brain we feel and the brain we think with. Intelligent use of emotions is the first step towards a child's normal development, and to develop a good sense of balance as an important resource, to reduce anxiety, worry, fear and negative feelings. Understanding and managing emotions coupled with social skills can be learned and developed at any age, but the sooner it occurs, the greater the benefits.

*„Limpede nu vezi decât cu inima. Ochii nu pot să pătrundă în taina lucrurilor...”
Antoine de Saint-Exupery*

INTELIGENȚA EMOȚIONALĂ a fost definită ca "abilitatea de a percepe și exprima emoții, de a asimila emoții în gândire, de a înțelege și judeca cu ajutorul emoțiilor și de a regla emoțiile proprii și ale altora." (Mayer, Cobb, 2000)

Există studii care atestă faptul că unii copii devin adulți mai bine realizați din punct de vedere profesional și al relațiilor sociale. Iar pe de altă parte, alți copii cu un bagaj educațional performant, competent și rezultate școlare foarte bune nu reușesc să aibă prieteni, nu sunt mulțumiți de carierele lor, de viața personală și suferă de depresii, sunt nefericiți. Ceea ce face diferența este un anumit nivel de dezvoltare al abilităților sociale și emoționale, ceea ce specialiștii au denumit inteligența emoțională.

Un număr mare de educatori și cercetători admit faptul că, la sfârșitul anilor de școală, elevii pot fi "neechipați" pentru provocările viitoare, atât ca indivizi, cât și ca membri ai societății. Abordarea prin excelența cognitivă a demersurilor curriculare și didactice nu este suficientă pentru a avea succes și a fi fericit. Este nevoie de abilități practice pentru gestionarea emoțiilor și nu doar ca mintea "să fie hrănită". Din perspectiva noilor teorii despre natura emoțiilor, prin învățare socială și emoțională, dacă **inteligenta emoțională a copiilor** este dezvoltată, constituie un bagaj enorm pentru viitorul lor personal și profesional.

Studiile arată că inteligența emoțională este *cel mai bun predictor* pentru achizițiile viitoare, pentru succes față de inteligența tradițională, cognitivă. Este o *abilitate transferabilă* care permite adaptarea rapidă la schimbările sociale contemporane. În acest context, primul pas este să înțelegem rolul extraordinar pe care îl are folosirea inteligentă a emoțiilor. Succesul în viață depinde de abilitățile emoționale și sociale care se formează pe

tot parcursul educației formale sau cel puțin ar trebui să fie urmărite ca obiective, dincolo de discipline.

Programele educaționale pentru dezvoltarea inteligenței emoționale au rezultate foarte bune. Unele dintre avantajele pe care le consider a fi cele mai importante:

- Formează adulți responsabili și capabili să adopte o disciplină pozitivă
- Creează un climat securizant bazat pe încredere în sine și în ceilalți
- Promovează comunicarea asertivă și negocierea conflictelor
- Oferă mai multă mulțumire, pace, bucurie și mai puțin stres
- Dezvoltă simțul echilibrului ca o resursă importantă a diminuării anxietății, îngrijorării, fricii și a sentimentelor negative
- Ajută la o mai bună pregătire pentru viață
- Susține exersarea abilității de a conștientiza emoțiile, de a înțelege și aprecia sentimentele celorlalți
- Determină manifestarea unei atitudini flexibile, generoase, empatică

John D. Mayer și Peter Salovey dezvoltă o metodă științifică de măsurare a diferențelor dintre abilitățile oamenilor în domeniul emoțiilor, prin două teste de măsurare pentru ceea ce ei numeau "inteligența emoțională". Ei au descoperit că unii dintre noi, obțin scoruri mai bune decât alții la identificarea propriilor sentimente, recunoașterea emoțiilor celorlalți și rezolvarea problemelor. Consideră inteligența emoțională o categorie a inteligenței sociale care implică abilitatea de a monitoriza propriile emoții și sentimente pentru a gândi și acționa eficient. Deoarece aproape toate articolele au apărut în comunitatea academică, numele lor și rezultatele cercetărilor nu sunt foarte cunoscute spre deosebire de Daniel Goleman.

Modelul propus de ei cuprinde 4 arii ale inteligenței emoționale:

- I. ***I. Identificarea emoțiilor.*** Abilitatea de a recunoaște propriile emoții, sentimente dar și pe ale celor din jurul nostru, precum și identificarea lor în diferite persoane, obiecte, artă, povești, muzică sau alți stimuli.
- II. ***II. Utilitatea emoțiilor.*** Abilitatea de a genera, folosi și simți o emoție ca cea necesară în comunicarea sentimentelor sau angajarea ei în alte procese cognitive (gândire, decizii). Implică abilitatea de a pune în relație emoțiile cu alte senzații mentale, de exemplu gust și culoare (angajarea în cariera artistică) și folosirea emoțiilor în rezolvarea de probleme.
- III. ***III. Înțelegerea emoțiilor.*** Abilitatea de a înțelege informațiile despre emoții, de a înțelege "combinatorica" emoțiilor, progresul din "tranzacțiile" interpersonale. Implică rezolvarea problemelor emoționale prin cunoașterea emoțiilor asemănătoare sau diferite, dar mai ales prin ceea ce acestea transmit sau semnifică.
- IV. ***IV. Managementul emoțiilor.*** Abilitatea de a avea deschidere față de sentimente și de a le adapta propriei persoane și emoțiilor celorlalți pentru promovarea creșterii și dezvoltării personale. Implică înțelegerea consecințelor comportamentelor sociale asupra emoțiilor și reglarea emoțiilor în funcție de nevoile personale și ale celorlalți.

Un lucru important în viața fiecăruia dintre noi, este felul în care reușim să stabilim relații optime interpersonale. În funcție de calitatea acestora vom obține un anumit nivel de satisfacție, împlinire și echilibru. Dezvoltarea acestor competențe se face treptat în funcție de etapa de vârstă a copilului și asigură succesul copiilor în viață și la școală.

Dezvoltarea competențelor emoționale:

Competențele emoționale presupun achiziționarea unor deprinderi și comportamente specifice în următoarele direcții: înțelegerea emoțiilor, expresivitate emoțională, capacitatea de a reacționa adecvat față de manifestările emoționale ale celorlalți. Exprimarea și înțelegerea propriilor emoții și a emoțiilor celorlalți, de la emoțiile primare (bucurie, frică,

mânie, tristete) la cele mai complexe (mândrie, rușine, vină), constituie competențe specifice domeniului emoțional. Copilul învață să le simtă, învață să le exprime și să le recunoască.

Dezvoltarea competențelor sociale:

Relațiile pe care le stabilește copilul cu ceilalți copii necesită siguranță, receptivitate, disponibilitate și confort emoțional. Încetul cu încetul copiii dezvoltă abilități de cooperare, de negociere, de a conduce și a fi conduși, de a lega prietenii, de a-și exprima sentimentele într-o manieră acceptată social. Relațiile sociale ale copilului cu adulții vizează capacitatea copilului de a avea încredere și a interacționa cu ușurință cu aceștia, precum și capacitatea lor de a recunoaște diferitele roluri sociale ale acestora.

Identificarea nevoilor de dezvoltare a competențelor emoționale și sociale la copil

Încă de la cele mai fragede vârste se pot observa diferențe între copii privind nivelul de dezvoltare a acestor competențe. Este foarte important ca părinții și educatorii să identifice aceste diferențe și să urmeze programe de dezvoltare personală, pentru a reduce aceste diferențe.

Evaluarea nivelului de dezvoltare emoțională a copilului în funcție de vârstă, se face având în vedere următoarele aspecte:

Dezvoltarea conceptului de sine - copilul ar trebui să fie capabil să demonstreze cunoașterea însușirilor proprii și să manifeste satisfacție pentru propriile reușite și încredere în sine.

Dezvoltarea auto-controlului - copilul ar trebui să demonstreze responsabilitate personală și să manifeste independență în acțiunile sale.

Dezvoltarea expresivității emoționale - copilul ar trebui să fie capabil să recunoască și să își exprime corespunzător emoțiile.

Evaluarea nivelului de dezvoltare socială al copilului se face având în vedere următoarele aspecte:

Interacțiunile cu copiii de vârstă apropiată - copilul trebuie să fie capabil să stabilească relații pozitive și de respect cu copiii de aceeași vârstă sau de vârstă apropiată; copilul ar trebui să poată manifesta empatie față de copiii cu care interacționează.

Interacțiunile cu adulții - copilul ar trebui să fie capabil să stabilească relații pozitive cu adulții. copilul ar trebui să fie capabil să manifeste încredere și respect în comunicarea cu adulții din anturajul său.

Interacțiune în grup - copilul ar trebui să demonstreze abilități de cooperare în interacțiunile de grup. Copilul ar trebui să fie capabil să recunoască asemănările și deosebirile dintre oameni. Copilul ar trebui să fie capabil să manifeste respect față de deosebirile dintre oameni.

Programele de dezvoltarea personală pentru copii au un rol important pentru că:

- reprezintă un mijloc de a preîntâmpina dereglările comportamentale și emoționale ulterioare
- contribuie semnificativ la creșterea capacității de adaptare la cerințele școlare
- dezvoltarea abilităților interpersonale care facilitează atingerea succesului
- dobândirea unor strategii care facilitează adaptarea la situațiile stresante

Cercetătorul francez Le Doux "a bulversat" în mod pozitiv lumea științei prin descoperirea bulbului amigdalian (numit și creierul ancestral sau "magazinul memoriei emoționale", un fel de "santinela psihică"), organul responsabil pentru toate emoțiile pe care le trăim: iubire, plâns, frică, durere, râs, rușine, mânie, optimism, bucurie, ură, etc.

Inteligența emoțională care funcționează ca un "manager al emoțiilor", evidențiază importanța emoțiilor în învățare, în viața de zi cu zi, armonizează mediul și cu noi înșine,

realizează un echilibru între creierul cu care simțim (creierul limbic) și creierul cu care gândim (neocortex), astfel ca "emoțiile și impulsurile grăbite" să fie controlate.

Exercițiul nr.1 "Când emoțiile..."

Completați frazele lacunare, apoi analizați răspunsurile date în perechi, apoi în grup.

1. Când emoțiile mă copleșesc devin...
2. Cel mai adesea, mă copleșesc emoțiile, atunci când...
3. Persoanele care îmi trezesc emoții pozitive/negative sunt...
4. Reușesc să controlez emoțiile, prin...
5. Când mă calmez devin...

Rezultatele unui studiu făcut pe mai mult de 100.000 de persoane a demonstrat că inteligența emoțională este responsabilă pentru reușita sau eșecul nostru în viață. De fiecare dată când facem o alegere, (iar viața pe care o trăim este o înșiruire de alegeri succesive), o facem folosindu-ne de emoții. Dacă știm care ne sunt trăirile, dacă ne sunt sub control vom face de fiecare dată cele mai bune alegeri, adică vom reuși să ne modelăm viața așa cum ne dorim. Poate nu întâmplător peste 90% dintre milionarii planetei au un coeficient EQ peste media obișnuită."

Sănătatea emoțională este în mod dramatic, factorul predictiv pozitiv nu numai pentru realizările academice, succesele școlare, ci mai ales pentru experiențele productive, care aduc satisfacții, integrarea pe piața muncii, dezvoltarea unei cariere, reușita în căsnicie și în relațiile cu ceilalți, starea fizică în general. Întreaga noastră ființă este o "avalanșă" de emoții.

Exercițiul nr. 2 "Chestionează inteligent inteligența emoțională"

Propuneți următoarele întrebări spre analiză:

- Integrați activități care au ca obiective specifice dezvoltarea abilităților emoționale în programul zilnic școlar?
- Includeți activități specifice de luare a deciziilor, rezolvare de probleme, rezolvare creativă a conflictelor?
- Organizați întâlniri de lucru cu colegii de cancelarie pentru discutarea aspectelor pozitive și negative ale folosirii acestui tip de demers formativ?
- Folosiți atitudinea personală ca model pentru comportamentul elevilor?
- Participați la forumuri, conferințe, întâlniri cu specialiști, discuții pe Internet, informare individuală pe tema dezvoltării sociale și emoționale?
- Promovați în clasă activități de grup, în perechi și individuale cu scopul de a dezvolta abilitățile sociale și emoționale?
- Sunteți deschiși și toleranți în momentele conflictuale, de criză, de schimbare?
- Valorizați inteligența emoțională a elevilor dvs. ca fiind tot atât de importantă ca și dezvoltarea lor cognitivă?

Dintre factorii care determină succesul în viață, IQ reprezintă 20%, iar procentul de 80%, este deținut de abilitățile emoționale și sociale. De aceea, procesul de cunoașterea emoțiilor personale trebuie încurajat. Persoanele cu un înalt grad de autocunoaștere au șanse superioare de reușită. Emoțiile afectează modul în care relaționăm cu ceilalți, chiar modul în care ne percepem ca persoane. Dezvoltarea creierului și a învățării sunt afectate pozitiv sau negativ de relațiile interpersonale.

Înțelegerea și managementul emoțiilor cuplate cu abilitățile sociale (a relaționa efectiv cu ceilalți, a negocia, a rezolva creativ problemele sociale, a fi lideri și colaboratori, a fi asertivi și responsabili) pot fi învățate și dezvoltate la orice vârstă, dar cu cât implicarea în programe de dezvoltare socială și emoțională se produce cât mai devreme, avantajele sunt mult mai mari.

Bibliografie:

1. M. Zlate (2000), Fundamentele psihologiei, Ed. Pro-Humanitas, București
2. M. Teodorescu (2006), Harvard Business Review, 2000, București
3. P.Golu (2000), Psihologie socială, Ed. EXPONTO, Constanța
4. <http://www.lapsiholog.com/dezvoltarea-competentelor-emotionale-si-sociale-la-copii.html>
5. <http://www.scribub.com/profesor-scoala/Dezvoltarea-emotionala-si-soci55268.php>

METODE DE STIMULARE A ATENȚIEI LA COPIII CU ADHD

profesor Diaconu Mariana-Cătălina,
Școala Gimnazială „Dr. Bernady Gyorgy”, Târgu-Mureș, județ Mureș

Abstract

Psychologists make the distinction between voluntary attention, which requires effort and depends on the motivations, needs and interests of the individual and involuntary attention, which does not involve effort and depends on the perceptual organization of the external environment. In the context of the lesson, the voluntary attention is of the teacher who observes each student and tries to transmit the information as clearly as possible. The involuntary attention is specific to the student, who notices everything that is going on around him: the creaking chair, the colleague's occupations, the teacher's clothes, everything is effortlessly recorded. In addition to these external factors, the internal factors have a decisive contribution to the attention orientation, the most important being the interest. If we are interested in a particular field, then our attention will easily focus on it.

Conceptul de atenție

În context general, nu există un act de învățare eficientă fără concentrarea conștiinței elevului, fără atenție, văzută ca un act ce *constă în orientarea și concentrarea activității psihice cognitive asupra unui obiect sau fenomen.*

Fenomenul atenției se distinge prin câteva calități:

- capacitatea de concentrare;
- stabilitatea;
- volumul;
- distribuția.

Psihologii fac distincția între **atenția voluntară**, care solicită un efort și depinde de motivațiile, trebuințele și interesele individului și **atenția involuntară**, care nu presupune efort și depinde de organizarea perceptivă a mediului exterior. În contextul lecției, atenția voluntară este a profesorului care observă fiecare elev și încearcă să transmită informațiile cât mai clar posibil. Atenția involuntară este specifică elevului, căruia nu-i scapă nimic din ceea ce se petrece în jurul său: scaunul care scârțâie, ocupațiile colegului de bancă, hainele profesoarei, totul fiind înregistrat fără efort.

Așadar, trebuie urmărite condițiile externe care favorizează concentrarea atenției: noutatea obiectelor, fenomenelor, situațiilor; intensitatea stimulilor; mișcarea, schimbarea, variația. Pe lângă factorii externi, factorii interni au o contribuție decisivă la orientarea atenției, cel mai important fiind interesul. Dacă suntem interesați de un anumit domeniu, atunci atenția noastră se va orienta cu ușurință înspre acesta.

2. Definirea conceptului de ADHD

Conform DSM IV (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), „elementul esențial al tulburării hiperactivitate/deficit de atenție îl constituie un pattern persistent de inatenție și, sau de hiperactivitate-impulsivitate, care este mai frecvent și mai sever decât este observat de regulă la indivizii cu un nivel comparabil de dezvoltare (criteriul A). Unele simptome de hiperactivitate impulsivitate sau de inatenție care cauzează deteriorarea trebuie

să fi fost prezente înainte de etatea de 7 ani, deși mulți indivizi sunt diagnosticați după ce simptomele au fost prezente timp de un număr de ani, în special în cazul indivizilor cu tipul predominant inatent (criteriul B). O oarecare deteriorare din cauza simptomelor trebuie să fie prezentă în cel puțin două situații (de ex., acasă, și la școală sau la serviciu) (criteriul C). Trebuie să fie clară proba interferenței cu funcționarea socială, școlară sau profesională corespunzătoare din punctul de vedere al dezvoltării (criteriul D). Perturbarea nu survine exclusiv în cursul evoluției unei tulburări de dezvoltare pervasivă, al schizofreniei ori al altei tulburări psihotice și nu este explicată mai bine de vreo altă tulburare mentală (de ex., o tulburare afectivă, anxioasă, disociativă sau de personalitate) (criteriul E)".

ADHD (deficit de atenție și tulburare hiperkinetică) este o tulburare des întâlnită la copii și adolescenți, procentul fiind de 5% din copiii ce frecventează școala. 42 Semnele ce trag un semnal de alarmă părinților că este ceva în neregulă cu propriul copil sunt: calitative/note slabe, dezorganizare în actul de învățare, probleme de integrare în colectiv, părere negativă despre sine și rejectarea din grupul de joacă. Apelând la (DSM), simptomele ADHD prezintă următoarele subdiviziuni: inatenție, hiperactivitate și impulsivitate, existând și posibilitatea unor forme combinate.

Tipul inatent – elevul inatent nu este capabil de concentrare, apărând, în rezolvarea sarcinilor, erori din neglijență, nu le acordă celor din jurul său șansa de a-și expune părerile, punctul de vedere, nu termină munca, nu respectă indicațiile, evită solicitările intelectuale de lungă durată.

Tipul hiperactiv-impulsiv – copilul este în continuă mișcare, agitat, vorbește excesiv, întrerupe persoanele participante la dialog și nu își așteaptă rândul.

Tipul combinat – cuprinde elemente specifice atât tipului inatent cât și celui hiperactiv-impulsiv.

ADHD este o tulburare neuropsihică a dezvoltării autocontrolului care interferează cu dezvoltarea normală și afectează activitățile de zi cu zi. Această tulburare afectează toate aspectele vieții sociale ale persoanei suferinde de ADHD, inclusiv relațiile de familie, la școală și la joacă; ADHD inhibă respectul pentru reguli și împiedică integrarea socială. ADHD se manifestă printr-o serie de simptome cum ar fi dificultăți de concentrare și atenție, incapacitatea de a controla impulsivitatea și dificultatea de a menține sub control nivelul activității fizice. Persoana suferindă de ADHD întâmpină dificultăți de coordonare comportamentală în timp, de realizare a obiectivelor și de conformitate cu așteptările societății privind comportamentul

ADHD este una din tulburările neurobiologice cele mai răspândite și mai complexe. Se estimează că 3%–7% din copiii de vârstă școlară din lume suferă de această tulburare. Prin urmare, ADHD nu este doar problema unei singure țări. Acești elevi se zbat din cauza deficitului de atenție, a hiperactivității și a competențelor sociale deficitare, acasă, la școală și în societate. Potrivit psihologilor, succesul școlar este mai terapeutic și mai util copiilor cu ADHD decât o oră de consiliere pe săptămână. Prin urmare, este esențial ca administratorii, profesorii, consilierii școlari, psihologii, psihiatrii, părinții și copiii cu ADHD să colaboreze pentru a asigura reușita școlară a elevilor cu ADHD. Profesorii joacă un rol central în succesul sau eșecul elevilor deoarece sunt modele de viață cu un impact puternic; ei ne transmit că elevii cu ADHD au multe trăsături pozitive.

3. Copilul cu deficit de atenție în context școlar

Pe durata procesului de școlarizare, în mod normal, copiii învață treptat și cu ușurință cum să se limiteze la o singură sarcină, dată, de obicei, de profesor. Atenția sporește dacă elevul descoperă ceva ce îl suscită în mod deosebit și va acorda mai mult timp cercetării și explorării domeniului de interes.

Altfel stau lucrurile atunci când vine vorba despre copiii cu deficit de atenție. Aceștia își pierd cu ușurință interesul pentru activitățile impuse, fiind distrași de orice zgomot, imagine sau miros. Procesul de învățare este afectat de această inconsistență a atenției, deoarece un copil cu deficit de atenție nu se va implica într-o activitate suficient timp pentru a învăța din ea. Nefiind finalizată activitatea, lipsește și satisfacția împlinirii unui lucru, ceea ce duce la o stimă de sine scăzută. Se întâmplă rareori ca un elev cu probleme de atenție să asculte instrucțiunile, regulile unui joc sau ale unei alte activități.

Ca parte a incapacității copilului de a se concentra este și angajarea acestuia în neîntrerupte flecăreli, adesea vorbind tare, acoperind întrebările altor copii sau instrucțiunile și solicitările adulților.

Elevul cu deficit de atenție nu-și poate planifica activitățile, este dezorganizat și dă impresia că nu-i pasă. Întotdeauna încearcă să se scuze căutând alți vinovați pentru lipsa unor obiecte sau pentru anumite comportamente.

4. Studiu de caz

În colectivul de elevi pe care îl îndrum în acest an școlar, există un elev care prezintă un comportament inadecvat, deranjează orele, nu se poate concentra pentru finalizarea unei sarcini școlare. Din dorința de a proceda la integrarea sa și pentru realizarea unui progres școlar care să ducă la rezultate satisfăcătoare, am realizat un plan de intervenție personalizat, care se desfășoară pe parcursul mai multor luni.

Date de identificare

D.A., elev în clasa a VI-a are dificultăți în relațiile sociale, pentru a fi acceptat în grup face pe clovnul sau se angajează în comportamente nepotrivite. Are toleranță scăzută la frustrare, cei din jur sunt de vină pentru tot ce i se întâmplă, regulile i se par abuzive și se simte nedreptățit. Își recunoaște cu greu greșelile, îi acuză pe ceilalți de greșelile sau eșecurile sale.

b) Simptomatologia ADHD

LIPSĂ DE ATENȚIE manifestată prin:

Are dificultăți în menținerea atenției, distras de stimuli externi.

Pare să nu asculte atunci când i se vorbește.

Face greșeli din neglijență la școală și acasă la teme, are dificultăți în înțelegerea mesajului scris sau vorbit, în special dacă mesajul este mai lung și conține instrucțiuni multe sau pași mulți de urmat, dificultăți în memoria de lucru.

Are dificultăți în organizarea sarcinilor și activităților, dificultăți mari în a se angaja în efectuarea temelor unde trebuie să depună un efort mental susținut, se opune, ripostează sau amâna să-și facă temele.

Uită sau uită intenționat ce teme are de făcut, nu poate ține pasul cu scrisul pe tablă, de cele mai multe ori nu reușește să copieze de pe tablă sau nu reușește să își ia notițe în timpul orelor.

HIPERACTIVITATEA/IMPULSIVITATEA se manifestă prin:

Este lipsit de astâmpăr, se joacă cu mâinile și picioarele.

Dacă i se permite să se ridice de pe scaun se plimbă prin încăpere, inspectează totul, interesat de noutate.

Are stereotipii motorii, își roade frecvent unghiile.

Strategii aplicate pentru scriere

I-am lăsat timp suficient pentru terminarea lucrărilor.

L-am ajutat să-și aleagă tema în cadrul proiectului legat de descrierea unei jucării. L-am ajutat să ia o hotărâre întrebându-l care sunt jucăriile lui preferate. I-am cerut să aleagă una și să o descrie.

I-am sugerat să utilizeze brainstormingul și am înregistrat toate ideile avute în legătură cu tema dată.

Am ignorat greșelile gramaticale, pentru a nu întrerupe fluxul de idei.

Am explicat procesul de redactare, insistând asupra rolului adjectivelor în nuanțarea ideilor.

L-am învățat să alcătuiască hărți mentale pentru a sintetiza informațiile. De exemplu, elevul a realizat o hartă-fișă de lectură, care i-a permis să redacteze ulterior fraze simple într-un rezumat.

Rezultate:

îmbunătățirea situației școlare;

copilul a devenit mai cooperant și la școală;

o mai mare implicare în realizarea sarcinilor școlare;

stima de sine a crescut.

Bibliografie:

1. Adam, Andreea-Eliza (coordinator proiect CEDU2000+), *Manual de bune practici pentru părinți cu copii diagnosticați cu tulburare de deficit de atenție și hiperactivitate*
2. Akoun, Audrey, Pailleau, Isabelle, *Învăță altfel cu pedagogia pozitivă*, Editura Didactica Publishing House, București, 2013
3. Byron, Tanya, *Educă-ți pozitiv copilul*, Editura Aramis, 2007
4. Cosmovici, Andrei, Iacob, Luminița (coord.), *Psihologie școlară*, Editura Polirom, 2005
5. Dobson, James, *Băieții-cum să-i creștem*, Editura Imago Dei, Oradea, 2010
6. Druță, Maria-Elena, *Cunoașterea elevului*, Editura Aramis, 2004
7. Gilbert, Patricia, *Cum să-i ajutăm pe copiii hiperactivi cu deficit de atenție*, Editura Polimark, București, 2000

JOCUL - MODALITATE DE EXPRI MARE A EULUI , DE SOCIALIZARE,DE INTEGRARE A COPIILOR, ÎNVĂȚARE, EDUCARE, DEZVOLTARE.

Prof. înv.preșc. Gros Ramona, Șc.Gimn."Friedrich Shiller"
Loc. Tg. Mureș, Jud. Mureș

Abstract

The game is the most effective means of modeling the sociability of the preschoolers but also the most appropriate method of learning starting with the youngest and earliest age. The spirit of childhood is to play, and playing in kindergarten supports the child-centered education and at the same time, it supports the education of children in a free and spontaneous atmosphere. Inside the game the child is involved both emotionally-affective and socially-cognitive, thus being able to assert his own self. The game as a way of learning, a way of education, a way of development, it has a playful character that completely demands the personality of the child especially his creativity, bringing animation, relaxation but also great pleasure and joy at the same time.

„Jocul este munca, este binele, este datorie, este idealul vieții.”
(Edouard Claparède)

„Jocul este și o pregătire pentru viața de mai târziu, dar mai presus de toate, el este însăși viața copilului” (Mc. Dougall)

De ce „joc”?

- facilitează învățarea holistică;
- ajută copiii să se conecteze mult mai ușor cu dascălii lor;
- favorizează însușirea cunoștințelor, dar mai ales stocarea acestora pe termen lung;
- dezvoltă nu numai cunoștințe, ci și abilități;
- fiecare copil are șanse egale de participare deplină.

Friedrich Froebel a fost filosof german, pedagog și fondator al grădiniței. El a avut un loc special în inima sa pentru natură și a considerat copiii ca fiind plante delicate, profesorii ca fiind grădinari, iar școala era grădina. Prin urmare, el a inventat termenul „grădiniță” în 1840, iar principalele activități ale grădiniței lui Froebel erau joaca cu darurile educaționale: cântatul, dansatul și grădinaritul. Toate aceste activități aveau la bază libertatea prin joc, joacă.

Jocul reprezintă pentru copii un stimulent puternic îmbrăcat în plăcere și satisfacție. Copiii se bucură și se implică activ în joc, ceea ce este natural pentru ei. Toată munca și învățarea trebuie să se facă în virtutea jocului. În desfășurarea jocurilor, se realizează compensații psihice pentru copii. Au loc unele substituții, pe care le acceptă, între real și ceea ce reprezintă imaginarul. Jocul este întotdeauna autentic, captivant, o bucurie și o plăcere reală, o angajare între lumea imaginară a energiilor și a încercărilor proprii. Spiritul copilăriei este joaca, iar jocul în grădiniță susține educația centrată pe copil. Jocul sprijină educarea copiilor într-o atmosferă plină de libertate și spontaneitate în cadrul căreia copii se implică emoțional, cognitiv, social și afectiv.

1. Jocul - exprimare a eului

„Eul este conștiința de sine” (P. Popescu Neveanu, 1978). În cadrul jocului, copilul este cooptat într-un proces de construire a unui comportament care să-i permită afirmarea eului prin descoperirea competențelor sale ori prin constatarea dificultăților pe care le are de învins. Exprimarea eului reprezintă oglindirea copilului prin oglinda societății și este rezultatul unor diferențieri de lucruri, de mediu, integrarea unor modele sociale, respectarea unor reguli. Prin joc se afirmă eul copilului, personalitatea sa. În general, formarea, sortarea și compararea mulțimilor denotă gândirea concretă a copiilor, libertatea lor fiind legată în mod direct de eul propriu și de mediul înconjurător. (Lângă un palmier înalt/o comoară am îngropat - formare și comparare de mulțimi)

2. Jocul - modalitate de socializare

Mănuit cu tact pedagogic, jocul este cel mai eficient mijloc de modelare a sociabilității preșcolarului. Educarea sociabilității se face prin încredințarea unor sarcini și responsabilități, prin antrenarea copiilor în jocuri, „jocul împărtășit fiind prima etapă a socializării” (Vincent, 1972, p. 264). Jocul are funcție de socializare, iar această funcție este prezentă mai ales în jocul cu reguli. În timpul dezvoltării psihologice a copilului, prin utilizarea unor variate forme de joc, se realizează o latură importantă a educației, socializarea treptată a copilului. Prin participarea la joc, prin respectarea regulilor jocului, prin recunoașterea învingătorului, prin spiritul de echipă se dezvoltă importante calități umane necesare dezvoltării armonioase din punct de vedere socio-emoțional.(respectarea regulilor, munca în echipă, contribuția personală pentru succesul grupului)

3. Jocul - modalitate de învățare

Prin joc, copilul contribuie la soluționarea unor taine, deci lucrează efectiv și în același timp gândește în mod original, creator. Jocul constituie o motivație pentru sarcinile didactice pe care le are de rezolvat, copilul având dorința, puterea și curiozitatea de a cunoaște, de a afla. Jocul didactic, formă a jocului cu reguli, facilitează procesul de asimilare, fixare și consolidare a cunoștințelor, iar datorită caracterului său formativ influențează dezvoltarea proceselor cognitive superioare (gândirea, imaginația). Bazată pe asimilarea și sedimentarea cunoștințelor, învățarea prin joc conduce la elaborarea unor comportamente noi care satisfac mai bine necesitățile adaptative ale copilului. Organizarea învățării sub forma unor activități cu caracter ludic solicită integral personalitatea copilului, în special creativitatea acestuia, aduce animație și destindere, plăcere și bucurie. Răspândirea amplă a informației, precum și interesul sporit față de utilizarea tehnicilor interactive în cadrul orelor ne demonstrează că instruirea și jocul pot constitui verigile unui lanț. Jocul, prin natura, sa stimulează activitatea de învățare și atenuează efectele efortului fizic și intelectual pe care îl presupune activitatea organizată de învățare. (probleme matematice, probleme fizice)

4. Jocul - modalitate de educare

Etimologia cuvântului *educație* are rădăcinile în latinescul *educō-educare* (a alimenta, a îngriji, a crește (plante sau animale) sau mai poate fi dedus din latinescul *educere – educere* (a duce, a conduce, a scoate). Reunind într-un concept actual cele două sensuri putem opta pentru sintagma „evoluție dirijată”. Evoluția se realizează prin educare, iar educarea trebuie să fie ghidată. Jocul reprezintă o modalitate de educare. J. Chateau spunea: „despre un copil nu se poate spune că el crește și atât; trebuie să spunem că el se dezvoltă prin joc” (Barbu, 1993, p. 44) (spirit de echipă, copilul este ghidat, descoperirea prin joc)

5. Jocul - modalitate de dezvoltare

În preșcolaritate, dezvoltarea se realizează prin joc; jocul este activitatea dominantă a acestei etape, dar el începe să se coreleze cu sarcinile de ordin educativ. Dezvoltare înseamnă evoluție, progres, avansare, creștere, trăire. Dezvoltarea trebuie să fie universală, globală, să se desfășoare pe toate planurile. Însușind toate cele expuse mai sus, putem observa faptul că eul, socializarea, învățarea și educarea necesită o dezvoltare armonioasă,

continuă și sistemică. Dacă toate acestea se realizează prin joc, înseamnă că jocul este și va rămâne liantul între învățare și relaxare, între real și imaginar, între bine și rău. Edouarde Claparède spunea: „a introduce în școală atmosfera jocului este, de altfel, singura posibilitate de a o pune la adăpost de învinuirea ce i se aduce și care altminteri, ar fi pentru ea o condamnare fără apel” (Barbu, 1993 , p.10)

Abordări ale noului curriculum privind jocul liber:

- angajează plenar copilul, atât pe verticală, cât și pe orizontală activității psihice în general.
- jucătorii își manifestă libertatea de alegere atât la nivelul conținutului ludic, cât și al elementelor de joc (și negociază aceste aspecte cu partenerii de joc)
- negociază aceste aspecte cu partenerii de joc)
- au grad ridicat de flexibilitate și permit manifestarea și exprimarea liberă și creativă a copiilor
- copiii își asumă succesul activității ludice

Bibliografie:

1. Barbu, H., Popescu, E., & Șerban, F. (1994). *Activități de joc și recreativ-distractive*, Editura Didactică și Pedagogică.
2. *** Curriculum pentru Învățământul Preșcolar, 3 – 6/7 ani, (2008), M.E.C.T.
3. *** DRAFT-UL Curriculum-ului pentru educație timpurie (copii de la naștere la 6 ani), (2017);
4. Mișin, E.M., (1990). *De la jocuri la cunoștințe*, Chișinău;
5. Popescu-Neveanu, P. (1978). *Dicționar de psihologie*.

LUCRĂRILE SECȚIUNII

ABORDĂRI MODERNE ÎN TERAPIILE SPECIFICE ȘI DE COMPENSARE



Articole metodico-științifice
Responsabilitatea conținutului articolelor revine în exclusivitate autorilor.

ELEMENTE DE TERAPIE PRIN MUZICĂ LA COPIII CU CES

Prof. psihopedagog Mihaela Țambrea, Centrul Școlar pentru Educație
Incluzivă Numărul 1 Târgu Mureș, Jud. Mureș

Abstract

Music therapy is part of the alternative therapies; its role is to contribute to a harmonious development of the children with special educational needs. The benefits of music therapy over these are: stimulation of cerebral development, memory improvement, speaking skills development, creativity; it also helps them to socialize. The main ways of this therapy are: songs, games and musical auditions. These activities are very well received by the children with special educational needs, the main purpose being the positive effect of music in children's recovery. To realize all these activities, we need much pedagogical tact, methodical preparation, teaching experience, but in the same time, there is a need of tolerance, understanding and patience in working with these special children.

Pe lângă rolul său de a ne încânta din punct de vedere estetic, muzica are și un important rol terapeutic, dând naștere unor puternice sentimente care vin în sprijinul dezvoltării intelectuale ale copiilor. Acest lucru ne este demonstrat prin diferite experimente din toată lumea.

Muzica este prezentă în viața noastră, ne încântă, ne bucură, ne întristează, ne prezintă diverse idei, ne îndeamnă la înțelegerea mai profundă a unor gânduri, sentimente sau a unor întâmplări, la realizări mărețe. Terapiile alternative sunt instrumente de lucru foarte potrivite pentru copiii cu nevoi educaționale speciale, având menirea de a contribui la o dezvoltare armonioasă a acestora.

Terapia prin muzică are numeroase beneficii asupra acestor copii, printre care enumerăm:

Stimulează dezvoltarea cerebrală – Numeroase studii au demonstrat legătura dintre învățatură și antrenarea copilului în activități muzicale, fiind stimulate acele părți ale creierului care sunt responsabile cu cititul, socotitul și mai ales cu dezvoltarea emoțională

Îmbunătățește memoria – Anumite tipuri de muzică îi ajută pe copii să memoreze cu mai mare ușurință, să se concentreze, să își îmbunătățească starea de spirit, înlăturându-se astfel monotonia, iar în acest sens, e bine să asculte muzică potrivită vârstei biologice încă din fragedă copilărie

Dezvoltă abilitățile de comunicare – Copiii care sunt parte integrantă dintr-un grup muzical, vor comunica și vor colabora mai eficient cu cei din jur, vor prețui valoarea semenilor lor și aprecierile pe care le primesc datorită muncii în echipă

Dezvoltă încrederea în sine – Un copil cu stimă de sine crescută, va deveni în timp un adult curajos. Interpretarea unor cântece dintr-un repertoriu studiat sau studiul unui

instrument muzical îl va ajuta pe copil să-și descopere unele abilități și să conștientizeze că, perseverând, va reuși.

Educă răbdarea – Făcând parte dintr-un grup muzical, copiii vor învăța că adesea suntem nevoiți să ne așteptăm rândul, în vederea asigurării armoniei cântecului interpretat

Ajută copiii să socializeze – Într-un grup muzical, copiii creează legături, conexiuni care îi ajută să empatizeze foarte bine.

Dezvoltă creativitatea – Muzica îi face mai creativi, dorindu-și să compună singuri cântece sau să improvizeze pe partituri muzicale cunoscute.

Pentru crearea unei atmosfere plăcute, care să inspire activități muzicale și o ambianță plăcută, mai întâi de toate se are în vedere pavoazarea încăperii cu motive muzicale.

Cântecele, jocurile însoțite de cântece, jocurile muzicale și audițiile sunt mijloace de bază în educația muzicală încă din copilărie. Astfel, copiilor, ascultând muzică, li se formează deprinderi elementare de interpretarea cântecelor specifice vârstei lor biologice, li se dezvoltă gustul pentru frumos, învață să-și iubească familia, natura și poporul din care fac parte.



Imagini. Jucării muzicale și Descoperirea sunetelor instrumentelor muzicale

În cazul copiilor cu nevoi educaționale speciale, activitățile muzicale sunt printre cele mai bine primite, oferindu-le posibilitatea de a se putea exprima și altfel, ajungându-se uneori la rezultate uimitoare. Un copil special are nevoie de multă răbdare și dăruire pentru a reuși să depășească obstacolele cu succes.

Terapia prin muzică face parte din terapia incluzivă, cu rezultate deosebite în integrarea socială a copiilor cu probleme de comunicare.

La copiii cu CES, muzica în sine nu este utilizată datorită calităților sale estetice, contând mai puțin aptitudinile muzicale pe care aceștia le au, pe prim plan situându-se comunicarea eficientă, stabilirea unui contact cu ei, recuperarea cât mai eficientă a personalității lor decompensate.

Din punct de vedere al desfășurării activităților muzicale, acestea pot îmbrăca două forme: activă și receptivă.

Forma activă constă în participarea efectivă a elevului la activitate, fie ea instrumentală sau vocală, realizându-se individual sau în grup.

Forma receptivă (indirectă) se referă la faptul că elevii doar audiază muzica.

Astfel, inițial, copiii sunt grupați în funcție de diagnostic, de nevoile sau sensibilitățile pe care le prezintă, de preferințele muzicale, de performanțele lor din domeniul muzical, mai apoi stabilindu-se clar obiectivele adecvate ce urmează a fi atinse, scopul principal fiind efectul pozitiv al muzicii în recuperarea propriu-zisă.

Printre obiective, amintim:

- Formarea deprinderii de a asculta muzică
- Dezvoltarea interesului față de activitățile artistice
- Formarea și dezvoltarea auzului muzical
- Educarea respirației

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

- Dezvoltarea deprinderilor ritmice
- Educarea și formarea vocii
- Dezvoltarea creativității
- Corectarea pronunției defectuoase a unor sunete
- Dezvoltarea limbajului
- Formarea unor trăsături de caracter pozitive
- Dezvoltarea sociabilității prin intermediul activităților în grup

După stabilirea nivelului achizițiilor din domeniul muzical al fiecăruia, se poate trece la pasul următor, care constă în elaborarea unei game de exerciții organizate în vederea dezvoltării aptitudinilor muzicale. Astfel, avem de-a face cu:

-Educarea ritmului, care se poate face prin exerciții ritmice (aplauze, percuție corporală, băți din palme sau în diferite instrumente de percuție)

-Reglarea respirației (inspir-expir), prin realizarea unui echilibru dintre inspirație și expirație

-Coordonarea dintre respirație, mișcare și pronunție, prin dozarea aerului inspirat pentru emiterea unor cuvinte pe o anumită mișcare

-Emisii de vocale și silabe pe expir, cu ajutorul unor jocuri muzicale de emiterea silabelor, corectându-se astfel emiterea sunetelor pe inspir și consolidarea vorbirii pe expir

Multe cercetări au demonstrat faptul că dacă un copil a făcut parte dintr-un grup, formație sau a evoluat ca solist, acesta a făcut progrese remarcabile în ceea ce privește dicția, expresivitatea sau abilitățile de comunicare.

Pentru realizarea acestor activități, este nevoie de o pregătire metodică, experiență și măiestrie didactică a profesorului, dând dovadă în același timp de toleranță, înțelegere, răbdare în atingerea obiectivelor stabilite în acest sens, stăpânirea metodelor și procedeele de lucru adecvate menite să dezvolte deprinderi muzicale corespunzătoare fiecărui copil în parte în funcție de diagnostic și vârsta cronologică.

Bibliografie:

1. Deuhurst Maddock Olivea, Terapia prin sunete, Ed. Teora 1998
2. Edgar Cayce, Muzicoterapia sau cum să ne vindecăm cu ajutorul muzicii, traducere de Nicolae Constantinescu, Ed. Proeditură și Tipografie, 2005
3. Luban-Plozza Boris, Iamandescu J.B., Dimensiunile psihologice ale muzicii. Introducere în muzicoterapie, Ed. Romartexim, București, 1977
4. Dolgoșev, M., Marinescu E. – Metodica educației muzicale în grădinița de copii, Ed. Didactică și Pedagogică, București
5. Pop, I., Popescu, N. – Cântec și joc, jocuri muzicale pentru școlari, Ed. Didactică și Pedagogică, București

TERAPIE PRIN MUZICĂ ȘI ACTIVITĂȚI DE MUZICĂ INTERACTIVĂ ÎN CSEI NR.1 SIBIU

Profesor educație specială: Kondort Dan, Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr.1 Sibiu

Abstract

A presentation of different methods and examples of activities showing the role of music therapy and interactive music activities for children with learning disabilities, in School Center of Inclusive Education Nr.1 from Sibiu. Special education teacher, Kondort Dan describes the educational opportunities of music therapy methods with young pupils and also promotes the benefits of interactive music activities for pupils from gymnasium.

Sesiuni de terapie prin muzică cu elevii de vârstă mică

Ca profesor de educație specială, acord tot mai multă importanță lucrului terapeutic prin muzică în grupuri mici, formate din 4 – 6 copii. Primele experiențe în conducerea sesiunilor de muzică din stagiul de formare „Lucrul terapeutic prin muzică pentru copiii cu dizabilități intelectuale” susținut de Music as Therapy International, mi-au dat încredere să formez un nou grup de lucru terapeutic de 6 elevi de vârste școlare mici (6- 8 ani) din centrul școlar în care predau, pentru un program de 10 sesiuni de terapie prin muzică, în anul școlar 2018-2019.

Pentru a da copiilor un sentiment de apartenență la grup am numit activitatea „**Grupul de muzică**” și ne-am întâlnit în fiecare marți dimineața. Am început prin a anunța părinții copiilor că vom folosi sesiunile de muzică pentru promovarea dezvoltării sociale și emoționale a copiilor iar principalele criterii pentru includerea lor în grupul de marți au fost potențialul pe care îl au din perspectiva nevoilor lor, dar și impactul pe care aceste nevoi îl au asupra abilităților copiilor de a stabili relații semnificative cu membrii grupului.

Pentru N., (6 ani) care nu a frecventat grădinița, și are probleme de adaptare semnificative la viața în colectivitate, având episoade de negativism, agresivitate față de colegi și profesori, participarea la grupul de muzică a dat rezultate imediate în comportamentul acesteia, în timpul sesiunilor dar și în afara grupului de lucru terapeutic. La primele întâlniri cu coordonatorul sesiunilor, Narcisa a manifestat violență fizică și negativism. Nu reușea să comunice foarte mult cu colegii și nu părea interesată de grupul de muzică. În sesiunea a treia după cântecul de salut s-a retras pe saltea mimând că doarme. Ceilalți din grup au mers la toba mare pentru activitatea „Of, putem cânta la toba mare!” și au început să bată însă ea nu părea interesată. Pentru a-i oferi alternativa de a reveni la grup i-am pus alături două bețe de tobă, m-am alăturat grupului, iar după câteva zeci de secunde a înfășcat bețele și a revenit la activitate. A bătut câteva minute bune apoi s-a așezat pe scaun. La sfârșitul sesiunii, înainte de cântecul de la revedere și-a luat din ghiozdan gustarea și jucăria preferată și mâncând, explora jucăria, pe Dino, fără să intoneze sau să privească în jur. Când am ajuns în dreptul ei și i-am cântat „La revedere” am intonat „Cântăm la revedere/ Pentru Dino/ La revedere” apoi i-am cântat și ei și am reușit să stabilem contact vizual. A mai cerut încă o dată să-i cântăm lui Dino apoi am trecut la următorul copil. A venit

apoi în pauză și a relaționat cu liderul grupului prin gesturi expresive și manifestări de afecțiune pozitivă.

În timpul întâlnirilor la grupul de muzică Narcisa a demonstrat comportamente de comunicare asertivă în anumite momente, străduindu-se să folosească corect formule de salut "dificile" pentru un comunicator neexperimentat, repetând de trei ori "La revedere" pentru că nu-i ieșea așa cum își dorea. De asemenea, după primele sesiuni a început să verbalizeze foarte mult în comunicarea cu liderul făcând eforturi evidente să se facă înțeleasă. Dacă la început nu a reacționat în nici un fel la răspunsurile muzicale ale celorlalți în sesiunea a patra a avut contact susținut cu liderul și a urmărit răspunsurile colegilor și chiar a spus tare numele lui Ștefan când acesta a ales să nu cânte la cântecul de la revedere. A început să împartă instrumentul și să-și aștepte rândul în activități și a părăsit grupul de mult mai puține ori decât o făcea la început. Activitățile care încurajează comunicarea și cooperarea între copii, conștientizarea prezenței celorlalți cu răspunsuri personale mai mult sau mai puțin muzicale, împărtășirea instrumentelor, ascultarea celorlalți, așteptarea rândului în activități au prefigurat pentru Narcisa un mediu sănătos pentru a-și exersa primele experiențe de comunicare adecvată cu colegii, și sper ca aceste deprinderi corecte de relaționare să se generalizeze și la celelalte activități școlare.

În cazul lui D (7 ani) cu dificultăți de autocontrol specifice celor cu hiperactivitate și deficit de atenție, există perioade frecvente de frustrare și negativism când nu se întâmplă totul așa cum își dorește și am observat schimbări semnificative în modul de comunicare în grupul de muzică, mai ales după a patra sesiune când a început să conștientizeze prezența și răspunsurile celorlalți. În prima sesiune avea dificultăți să-și aștepte rândul, să dea celorlalți ocazia să se exprime, își revendica zgomotos instrumentele preferate ("cinelul este al meu" sau "de ce ai dat cinelul lui Iosif?"). După ce i-am dat de înțeles că trebuie să-și aștepte rândul și să împartă instrumentele, a avut reacții de frustrare și s-a retras într-un colț fără să mai participe la restul sesiunii. La următoarea sesiune am realizat că trebuie să primească un rol de conducere în grup și am introdus activitatea

Dirijorul unde să aibă ocazia să-i coordoneze pe ceilalți. A îndeplinit rolul de conducător cu mare satisfacție iar când am trecut la *Cinelul zburător* s-a amuzat copios de mișcările cinelului. În fiecare sesiune a încercat să-și impună voința asupra celorlalți iar atunci când nu s-a întâmplat totul după dorința lui în sesiunea a treia a părăsit grupul, s-a băgat sub masă și a imitat lătratul de câțel aproape tot restul sesiunii. A revenit abia la cântecul de la revedere. I-am amintit că atunci când face așa îi deranjează pe ceilalți. Ca și Narcisa vine adesea în pauză și mă întreabă "Ce faci muzicianule?" sau "Când mai facem muzică?".

Toți copiii din grupul de muzică au început să folosească o comunicare nonverbală mai bogată în gesturi largi, zâmbete, sunt mai conștienți de ei înșiși și de răspunsurile celorlalți, își lasă spațiu de exprimare unii altora, imită și dezvoltă răspunsurile celui alt. În sesiunea a patra au demonstrat o capacitate mai mare de autocontrol al impulsurilor, și-au păstrat rândul și au reușit să împărtășească instrumentele. Am decis să înlocuiesc activitățile care dezvoltă aceste abilități și pentru sesiunea următoare să ne concentrăm pe creșterea conștiinței de sine și a celorlalți, prin creșterea conștientizării răspunsurilor muzicale ale partenerilor din grup, pentru a învăța să-și lase spațiu de exprimare unul celui alt, să imite și să dezvolte răspunsurile celorlalți.

EXEMPLE DE SESIUNI DE LUCRU TERAPEUTIC PRIN MUZICĂ

SESIUNEA 1: *Suntem Aici Pentru Muzică*, cântată fiecărui copil pe o melodie simplă, acompaniat de chitară. Liderul trece prin fața fiecărui copil îi cântă, stabilind contact vizual și spune numele copilului.

Suntem aici pentru muzică/ Suntem aici pentru muzică

Salut Narcisa, salut, salut!! Pentru Narcisa, Salut!

Conversații la Toba între membrii grupului. Liderul începe prin a conversa cu copilul din dreapta apoi îi îndeamnă să treacă mai departe toba și să cânte câte doi pe rând.

Cinelele zburătoare unde copiii stau așezați în cerc și încearcă să bată în cinelul care se mișcă. Copiii li se spune că cinelul doarme și că dacă vor să-l trezească trebuie să bată în el. Cinelul trece prin fața/spatele lor sus/deasupra lor sau jos la nivelul picioarelor. Spre sfârșitul activității liderul intonează linia melodică "Trecea fanfara militară" și le permite să se liniștească și să încheie activitatea.

Oh, putem cânta la toba mare! unde la început liderul bate împreună cu grupul apoi se retrage și îi lasă pe copii să bată, observând.

Cântăm "La revedere" (pe linia melodică "We're not gonna take it" - Twisted sisters.)

Pentru a da ocazia membrilor grupului să experimenteze conducerea grupului am înlocuit "Oh putem cânta la toba mare" cu "Dirijorul". Am anticipat că va fi oportun pentru Daniel să poată să învețe un mod de comunicare mai asertiv în care să existe reguli după care să comunice ce vrea de la ceilalți chiar dacă această activitate poate fi mai puțin stimulativă pentru Iosif, care este retras și timid. Totodată am realizat că ar fi bine să introduc cântecul "Ferma animalelor" unde copiii să poată spune onomatopeele, pentru comunicării mai puțin experimentați așa cum este Narcisa.

SESI UNEA 2:

Suntem Aici Pentru Muzică, cântată fiecărui copil acompaniat de chitară.

Conversații cu Toba mare între membrii grupului;

Cinelele zburătoare cu cinelul care dacă este trezit "zboară" și face mișcări amuzante;

Ferma animalelor (pe melodia "Old MacDonald has a farm") cântată fiecărui copil acompaniat de tamburină.

Mos Ion avea o ferma/

Yya, yya oh/

Și acolo-avea o vacă/

Yya, yya oh

Mu! Mu! Mu!

Mu! Mu! Mu!

Mu! Mu! Mu!

Și Mu! Mu! Mu!.....Mos Ion.....

Dirijorul - elevii își aleg instrumentul preferat și cântă după cum îi conduce dirijorul (la început liderul de sesiune, apoi pe rând, unul din ei. Li se demonstrează că putem cere celor din mica orchestră să cânte mai tare și atunci ridicăm bagheta sus în aer sau mai încet și atunci lăsam bagheta mai jos. Putem chiar să oprim orchestra dacă dorim, punând bagheta pe picior.

Cântăm "La revedere" acompaniat de chitară.

Cântăm la revedere/ Cântăm la revedere

Pentru Daniel/ La revedere!

Activitățile au oferit oportunități de a se raporta la grup și de a conștientiza prezența lor și a celorlalți, uneori prin răspunsuri muzicale sau uneori prin comportamente dificile. Comunicarea în grupul de muzică a avut etape diferite a fost agresivă în unele momente dar a beneficiat tot mai mult de conștientizarea prezenței celorlalți din grup, iar copiii au demonstrat că își pot îmbunătăți abilitățile și pot deveni asertivi. Programul a arătat potențialul pe care copiii îl au și șansele ca îmbunătățirile înregistrate să se generalizeze în viața de zi cu zi.

Activități de muzică interactivă pentru elevii de vârstă mai mare

Atelierul de muzică interactivă (2016 - 2017) este o activitate destinată elevilor de vârstă mai mare (clasele a IV –a până la a VIII-a) în care ne concentrăm pe descoperirea muzicalității copiilor, să creăm o lume muzicală în care răspunsurile ritmice ale acestora să

ofere un context de stabilire a încrederii între membrii grupului de muzică, unde le este permis să-și exprime sentimentele (entuziasm, plăcere, frustrare, irascibilitate, etc.).

EXEMPLU DE ACTIVITATE DE MUZICĂ INTERACTIVĂ

Tema: „Un altfel de rap”

Scopul: Să ofere elevilor oportunitatea să-și exprime trăirile în mod unic și personal;
Să conștientizeze trăirile celorlalți și să ofere spațiu de exprimare colegilor;

Materiale: Player audio; Negativ karaoke „RunDMC-It's like that”; tobe; tamburine; cinel;

Desfășurarea activității: Liderul activității propune elevilor să asculte un Rap. Este ascultată piesa rap originală. Apoi liderul invită membrii sesiunii de muzică interactivă să-și aleagă câte un instrument. Pe negativ, exersează ritmul, fiecare instrument pe rând apoi cântă rap-ul fără negativ. Elevilor li se propune să compună câte o strofă în care să exprime ceea ce simt. Este acordată o perioadă de timp ex. 10 min. apoi se reface cercul de rap și fiecare elev intonează strofa scrisă în timp ce ceilalți membri ai grupului acompaniază pe ritmul cunoscutei piese rap. Elevul care intonează poate să treacă în mijlocul cercului pentru a fi în centrul atenției.

Unul dintre scopurile principale este stabilirea unui ”sentiment al grupului”. Acest lucru înseamnă că li se dă posibilitatea copiilor de a cunoaște fiecare membru, de a întări relațiile, de a interacționa și a lucra împreună.

Bibliografie:

1. Music as Therapy International (2017), Activități muzicale. Pachet de resurse pentru studenți aflați în programul de învățare la distanță: Terapie prin muzică pentru copii cu dificultăți de învățare, Tradus de Maria-Monika Szabo, București
2. Quin A., (2016), Suport de curs pentru studenți aflați în programul de învățare la distanță: Terapie prin muzică pentru copii cu dificultăți de învățare, Tradus de Maria-Monika Szabo, București
3. Streeter E., (2002), Making Music with the Young Child with Special Needs a Guide for Parents, Jessica Kingsley Publications, London

STRATEGII PSIHOPEDAGOGICE DE ACTIVIZARE A POTENȚIALULUI COGNITIV LA ELEVII CU TULBURĂRI SPECIFICE DE ÎNVĂȚARE A CITIRII

Profesor psihopedagog dr. Preda Oana,
Școala Gimnazială Specială C.R.D.E.I.I Cluj - Napoca, jud.Cluj

Abstract

Psycho-pedagogical strategies for the activation of the cognitive potential in pupils with specific learning disabilities. The various learning disabilities that interfere with one's ability to read and write, mentioned in DSM-5 (2013), may be considered specific language-based learning disabilities. The following can be affected: written word recognition, loud or silent reading, reading comprehension, carrying out tasks that involve reading skills. The assessment of linguistic competencies and the use of strategies for the activation of pupils' cognitive potential target several linguistic aspects: the phonological, the lexical-semantic, the supra-segmental, the syntactic and the pragmatic component (David, Roșan (2019). Setting the diagnosis of language-based learning disabilities must include the degree of severity (mild, moderate, severe) corresponding to the extent of the disabilities, as this influences the specificity and the intensity of the necessary psycho-pedagogical support. The pedagogical activities meant to build reading skills mainly target the development of the pupil's vocabulary. A close mutual connection has been identified between the extent of pupils' vocabulary and their reading comprehension skills in all the school subjects (Goigoux, Cèbe, 2006). In order to developing the vocabulary of primary-school children, some fundamental principles have been proposed: a) prioritise verbs, as it is the verb that structures the sentence and allows for the exploration of the various word combinations; b) do not separate lexic from morphology and syntax (Grossman, 2011). As a result of using interactive pedagogical methods, it is hoped that pupils will develop their reading fluency and their reading comprehension skills, thus being able to communicate and convey what they learn and to apply these competences in new contexts, becoming motivated to engage in reading activities. An essential role in the enhancement of profound learning and self-regulation skills is played by activities designed to build and develop cognitive and meta-cognitive psycho-pedagogical strategies.

Caracteristici ale tulburărilor specifice de învățare a citirii

Tulburarea specifică a citirii reprezintă o afectare specifică și semnificativă a dezvoltării abilităților de citire, care nu poate fi exclusiv explicată de vârsta mintală, probleme de acuitate vizuală sau școlarizare inadecvată (DSM-5 - American Psychiatric Association, 2013). În opinia noastră, diversele afectări ale citirii și ale exprimării în scris, menționate în DSM-5, pot fi considerate ca *tulburări specifice de învățare din domeniul lingvistic*. Pot fi afectate: recunoașterea cuvântului scris, a citirii orale sau silențioase, comprehensiunea lecturii, performanța în sarcini ce necesită abilitățile de lectură. Tulburările specifice ale citirii sunt în mod frecvent precedate de tulburări de vorbire și de dezvoltare a limbajului.

Evaluarea competențelor la copiii cu tulburări specifice de învățare în domeniul lingvistic

Evaluarea competențelor lingvistice vizează mai multe componente ale limbajului: fonologică, morfologică, lexico-semantică, suprasegmentală, sintactică și componenta pragmatică (David, Roșan (2019). Tulburările sau deficitul acestor componente se pot manifesta atât la nivelul limbajului oral, cât și la nivelul limbajului scris.

Dintre instrumentele de diagnostic a dislexiei și disortografiei în curs de standardizare pentru limba română, David și Roșan (2017, p. 61-65) le menționează pe următoarele:

► *Testele de citire MT pentru ciclul primar – 2 (MT)* elaborate de Cornoldi și Coplo (2011), care permit atât evaluarea abilităților de decodare, cât și a celor de comprehensiune, pentru elevii din clasa I până în clasa a VI-a. Ordinea de utilizare a testelor MT pe parcursul diverselor clase este în raport direct cu creșterea dificultății materialului supus citirii, urmărindu-se următoarele variabile: dificultatea sintactică și semantică; lungimea textului și dimensiunea caracterelor tipografice.

► *Bateria de evaluare a dislexiei și disortografiei de dezvoltare – 2 (DDE-2)* elaborată de Sartori, Job și Tressoldi, (207, 2013), care cuprinde opt subteste: cinci pentru analiza procesului de citire și trei pentru analiza procesului de scriere.

► *Bateria de evaluare a limbajului scris și a tulburărilor acestuia (BELEC)*, elaborată de Mousty, Leybaret, Alegria, Content și Morais, (1994), în curs de standardizare pentru limba română, cuprinde mai multe probe care vizează: abilitatea generală de citire; citire de cuvinte izolate; citirea de non-cuvinte (logatomi); comprehensiunea citirii (a unor propoziții sau fraze lacunare, elevul trebuind să completeze cu răspunsul corect); abilități metafonologice (inversiunea silabică și fonemică, eliminarea silabică și fonemică; acronime auditive); numire rapidă automatizată ; memorie fonologică (repetare de non-cuvinte).

► *Programe structurate și integrate de evaluare și intervenție psihopedagogică:* programele Meisner (abordare instrumentală) și programul Sindelair (abordare neuropsihologică).

Diagnosticul *tulburărilor de învățare din domeniul lingvistic* trebuie să cuprindă precizări asupra *gradului de severitate* (ușor, moderat, sever), care se stabilește în raport cu amploarea extinderii tulburărilor (la unul sau mai multe domenii) și cu intensitatea sprijinului psihopedagogic necesar.

Acțiuni pedagogice pentru formarea competențelor în domeniul citirii

Îmbogățirea vocabularului – premisă esențială a înțelegerii lecturii

Vocabularul elevilor constituie un factor cheie pentru reușita școlară, ceea ce face ca acesta să fie antrenat în mod deosebit în învățământul primar (Blideanu, Șerdean, 1981; Biemiller, 2011). S-a constatat că există o relație reciprocă între nivelul de dezvoltare a vocabularului și înțelegerea lecturii la toate disciplinele școlare: cu cât elevul posedă un vocabular mai bogat și mai variat, cu atât mai bine înțelege textele citite; cu cât elevul citește mai mult și înțelege mai bine textele citite, el învață noi cuvinte și expresii (Goigoux, Cèbe, 2006; Thompson, 2008; McEwan-Adkins, 2016).

Pe baza paradigmelor didactice moderne, s-au stabilit *principiile de bază pentru îmbogățirea vocabularului elevilor*, cu impact în înțelegerea lecturii (Tabelul I).

Tabelul 1. Activități pentru îmbogățirea vocabularului (după Biemiller, 2011; Grossmann, 2011)

<i>Motivarea elevilor pentru a descoperi și a învăța cuvinte și expresii noi</i> • Crearea unui mediu familial și școlar bogat în cuvinte și expresii verbale (utilizarea unor "bănci" de cuvinte, cărți ilustrate cu denumiri de cuvinte sau expresii etc.) • Sublinierea și aprecierea pozitivă a cuvintelor și expresiilor utilizate corect în conversații și în lectura cu voce tare) • Propunerea unor activități ludice - jocuri de cuvinte și expresii verbale • Implicarea elevilor în situații educative și activități de învățare pentru învățarea unor cuvinte și expresii noi.
<i>Învățarea cuvintelor și expresiilor verbale noi în mod explicit</i> • Alegerea judicioasă a cuvintelor care trebuie învățate (cuvinte și expresii esențiale pentru înțelegerea unui text, cuvinte și expresii care au legătură cu tema lecției) • Învățarea treptată a cât mai multe cuvinte și expresii verbale noi • Prezentarea cuvintelor și expresiilor verbale în contexte semnificative și autentice <i>Aspecte metodice pentru învățarea cuvintelor și a expresiilor noi</i> * să se definească în mod clar cuvintele noi și expresiile verbale pentru ca elevii să le înțeleagă semnificația * prezentarea în mai multe reprize a cuvintelor și expresiilor verbale noi; * pronunțarea de către elevi a cuvintelor și expresiilor noi * precizarea sensului cuvintelor care este întâlnit cel mai frecvent (exemple) * realizarea unor contexte și activități didactice pentru utilizarea de către elevi a cuvintelor și expresiilor verbale noi * descoperirea diferitelor semnificații ale unor cuvinte (polisemie, sens figurat etc.) * să se dea exemple referitoare la relațiile între cuvinte (sinonime, antonime, omonime, familii de cuvinte etc.).
<i>Utilizarea unor strategii eficiente pentru ca elevii să învețe autonom cuvinte și expresii verbale noi, îmbogățindu-și vocabularul</i> • găsirea sensului cuvintelor în funcție de context (aspecte semantice și sintactice) • examinarea diferitelor părți ale cuvântului (prefix, sufix, rădăcină) pentru determinarea sensului (aspect morfologic) • recurgera la dicționare, la glosare sau la alte lucrări de referință.
<i>Sugestii de activități pentru îmbogățirea vocabularului elevilor</i> • Înainte, în timpul și după lectura cu voce tare se va discuta sensul cuvintelor noi * Jocuri verbale pentru formarea unor cuvinte pornind de la un anumit număr de silabe, cuvinte care rimează, omonime, sinonime etc. • Realizarea unei istorioare pornind de la cuvintele din vocabularul extras din text • Crearea unor scheme conceptuale, a unor rețele semantice (metoda "ciorchinului") • Activizarea elevilor pentru a se implica în jocuri cu cuvinte (Jocul definirii cuvintelor) * Jocul "bingo verbal" – plasarea unui jeton pe cuvântul care corespunde definiției date de către profesor * Formarea de cuvinte noi pornind de la o rădăcină a unui cuvânt, prin adăugarea unor prefixe sau sufixe * Completarea unor fraze sau paragrafe ale unui text pornind de la cuvintele din "dicționarul mintal" * Utilizarea unor cărți cu ilustrații, fără text, cerând elevului să integreze cuvintele sau expresiile verbale adecvate * Conceperea unor postere cu imagini și cuvinte sau expresii noi, pe diferite teme.

Pentru dezvoltarea vocabularului în clasele primare s-au propus câteva principii de bază: a) să se dea prioritate verbelor, datorită faptului că verbul structurează fraza și permite explorarea diferitelor combinații ale cuvintelor și să se lucreze asupra diferitelor familii de cuvinte; b) să nu se separe vocabularul de sintaxă. Cercetările (Biemiller, 2011; Grossmann, 2011) subliniază necesitatea de a se stabili prin programele școlare o progresie a noțiunilor de bază necesare pentru înțelegerea și utilizarea adecvată a sistemului lexical.

Predarea-învățarea citirii în clasele primare vizează realizarea a trei obiective principale:

a) Fluența – constă în abilitatea de recunoaștere spontană a cuvintelor și de citire a textului cu rapiditate, corectitudine și expresivitate. Pe măsură ce lectura copilului devine fluentă, el va citi silențios sau expresiv cu voce tare, respectând semnificația semnelor de punctuație, ceea ce îi permite și o mai bună înțelegere a sensului textului citit.

b) Înțelegerea (comprehensiunea) – este abilitatea de a stabili cu ușurință legăturile între idei, de a extrage mesajul dintr-un text, de a reflecta asupra acestuia și de a trage concluzii. O învățare adecvată a lecturii se bazează pe cunoștințele anterioare, pe competențele lingvistice și pe abilitățile superioare ale gândirii.

c) Motivația de a citi – este un factor cheie pentru implicarea elevului în lectură. Se vor recomanda cărți captivante, cu iconografie atractivă (imagini relevante), ținând seama și de vârsta cronologică și mintală a elevului.

Numeroase cercetări (Biemiller, 2011; Grossmann, 2011; Vianin, 2011) au demonstrat că vocabularul elevilor constituie un factor cheie pentru reușita școlară, ceea ce face ca acesta să fie antrenat în mod deosebit în învățământul primar. Cercetătorii subliniază necesitatea de a se stabili prin programele școlare o progresie a noțiunilor de bază necesare pentru înțelegerea sistemului lexical, pentru dezvoltarea strategiilor metacognitive și aplicarea unor programe personalizate pentru elevii cu tulburări specifice de învățare în domeniul lingvistic.

Bibliografie

1. American Psychiatric Association (2013). *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. The fifth Edition (*DSM-5*), Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
2. Biemiller, A. (2011). *Vocabulary development and implications for reading problems*. În: A. McGill-Franzen, R.L. Allington. *Handbook of reading disability research*. New York, Routledge, pag. 208-218.
3. Blideanu, E., Șerdeal, I. (1981). *Orientări noi în metodologia studierii limbii române în ciclul primar. Citit-scris, compunere*. București: EDP.
4. David, C., Roșan, A. (2017). *Repere diagnostice bazate pe dovezi științifice în tulburările specifice de învățare*. Cluj-Napoca: Argonaut și Limes.
5. David, C., A. Roșan (2019). *Intervenții psihopedagogice în tulburările specifice de învățare. Învățăm FonoLogic – program structurat de antrenament al conștiinței fonologice bazat pe dovezi științifice*. București, Polirom.
6. Goigoux, R., Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école : tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*. Paris : Retz.
7. Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique: état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149/150, pag. 103-108.
8. Vianin, P. (2011). *Ajutorul strategic pentru elevii cu dificultăți școlare*. Cluj-Napoca, Editura ASCR.

PREDAREA EMOȚIILOR DE BAZĂ PRIN INTERMEDIUL TEHNICILOR COMPORTAMENTALE ABA- APPLIED BEHAVIORAL ANALYSIS

Profesor educator Crețu Adrian, Profesor psihopedagog Cota Cristina Anca,
CSEI Nr.3 Reghin, jud. Mureș

Abstract

Teaching basic emotions through behavioral techniques ABA Applied Behavioral Analysis. This paper was designed to support the work that the pedagogues professors and the educator teachers do in special education institutions to achieve the objectives of the program for teaching emotions on students with these kinds of disorders. To apply the learning techniques of behavioral therapy requires training of teachers in special education within courses held by specialists in applied behavioral therapy. Using these techniques of guided learning, in a clear structure, items can be learned through work programs. After the items are mastered at the work desk, their teaching continues through use of other persons and learning mediums. Whilst teaching DTT, work time can be structured through a timer and work space can be marked through a carpet that the student and teacher sit on. These provide predictability needed by children diagnosed with developmental disorders. In ABA, the target behavior is learned during a well defined time limit via several trials. The following graphs can measure different behavior, showing the duration, frequency or their latency. The graphs used in this paper have shown an increase or decrease of the target behavior during learning. Our research has shown that two children of different age have succeeded across the span of 4 days to identify and name two separate emotions, more exactly "happy" and "sad". Through DTT, learning was made efficiently, this is scientifically proven through the following data and graphs.

Motivarea alegerii temei

Recunoașterea emoțiilor ocupă un rol crucial în interacțiunea socială, această abilitate ajutând la decodificarea statusului emoțional al celorlalți și la elaborarea unui răspuns emoțional în concordanță cu contextul social. Recunoașterea emoțiilor din expresia facială ajută la culegerea unor informații din mediu despre ceea ce gândesc și simt ceilalți având un rol adaptativ (Erickson K, Schulkin J., 2003, 52-60)

Tulburările pervazive de dezvoltare, stabilite de Asociația de Psihiatrie Americană în DSM V cuprind: tulburarea din spectrul autist, tulburarea Asperger, tulburarea dezintegrativă a copilăriei, tulburarea globală de dezvoltare (American Psychiatric Association, 2016, 53). Elevii diagnosticați cu TSA identifică și denumesc pe limbaj expresiv cu greu emoțiile. Acestea trebuie predate cu ajutorul tehnicilor de învățare DTT (Discrete Trial Teaching).

Lucrarea de față a fost gândită pentru a constitui un suport în munca pe care profesorul psihopedagog și profesorul educator o efectuează în instituțiile de învățământ special pentru realizarea obiectivelor din programul de predare a emoțiilor la elevul cu aceste tulburări.

Pentru a aplica tehnicile de învățare din cadrul terapiei comportamentale se impune formarea profesională a cadrelor didactice din învățământul special în cadrul unor cursuri susținute de specialiști în terapia comportamentală aplicată.

Utilizarea acestor tehnici ghidează învățarea, structurând într-un mod clar itemii învățați, prin intermediul programelor de lucru. După ce achiziția acestora s-a făcut la masa de lucru, predarea continuă prin generalizarea celor învățate prin multiple exemple oferite de elev. Pe lângă tehnicile de predare bazate prin analiza aplicată a comportamentului, sunt proiectate și realizate materiale didactice, care oferă structurarea timpului a spațiului și oferă predictibilitatea atât de necesară copiilor diagnosticați cu tulburări de dezvoltare.

Învățarea prin condiționare operantă (O. Ivar Lovaas, 2012, 185) este un instrument utilizat acum în terapia elevului cu tulburări pervazive, prin care el poate să funcționeze asemănător unui elev din școala de masă, acesta fiind "model" prin prisma performanțelor teoretice obținute la toate materiile.

2. Exercițiul distinct -Discrete Trial Teaching este tehnica specifică de predare folosită în procesul de învățare al copiilor diagnosticați cu tulburări pervazive de dezvoltare. Metoda de predare DTT (Ron Leaf, John McEachin, Jamison Dayharsch, Marlene Boehm, 2011, 8)¹ (Discrete Trial Teaching) se bazează pe lansarea unui stimul discriminativ în speță un SD, în urma căruia obținem un răspuns din partea elevului. O sesiune de învățare cuprinde 10 exerciții distincte.

Componentele unui exercițiu distinct (Ron Leaf, John McEachin, 2011, 38): Primul element este antecedentul, care se constituie într-un stimul discriminativ-Sd, prin care înțelegem de fapt o instrucțiune verbală dată de către profesorul psihopedagog elevului; -al doilea este comportamentul țintă -răspunsul elevului; al treilea este consecința-sau recompensa

Model ABC comportamental (Daniel David, 2006, 105)

Exemplu: **A Stimul discriminativ** - Vino la mine!- **B Comportamentul țintă** -elevul vine la profesor - **C Consecința- Bravo!** apoi urmează administrarea unui întăritor tangibil, prin care întărim comportamentul elevului.

Metodologia cercetării

Predarea emoțiilor s-a desfășurat prin intermediul programelor de terapie cognitiv-comportamentală după cum urmează:

Programul de identificare receptivă a emoțiilor prin intermediul cardurilor 2D ([Michael M. Mueller Ph.D. BCBA-D and Ajamu Nkosi Ph.D. BCBA-D](#), 2010, 111)

Obiectiv : recunoașterea emoțiilor prin intermediul scenelor sociale

Persoana ce implementează : profesor

Materiale: carduri 2D ce conțin scene sociale

Întăritorii: alimentari, sociali, jucării

Baseline: Profesorul prezintă un card elevului și spune SD "Da-mi /arată copilul care zâmbește". Profesorul așteaptă 5 sec. pentru răspuns. Elevul identifică comportamentul țintă, alegând corect cardul cu scena socială. Dacă nu profesorul trece mai departe la alt card. În cazul cercetării noastre, copilul trebuia să dea 10 răspunsuri pozitive sau negative.

Procedura de învățare. Profesorul prezintă cardul elevului și spune SD „Dă-mi /arată copilul care zâmbește”. Profesorul așteaptă 5 sec. pentru răspuns. Elevul identifică comportamentul țintă, alegând corect cardul cu scena socială și primește plus. Profesorul oferă recompensa. În cazul în care elevul nu arată cardul corect, profesorul pune mâna peste mâna copilului arătând cardul corect, acest prompt se utilizează în medie de trei ori, apoi

așteptăm un răspuns corect al copilului .Criteriul de masterare a fost 75-80% din 10 trialuri per sesiune. Elevii au identificat două emoții :fericit și supărat.

b. Programul de identificare expresivă a emoțiilor prin intermediul cardurilor 2D (Michael M. Mueller, 2010 , 228)

Obiectiv : recunoașterea emoțiilor prin limbajul expresiv/tact

Persoana ce implementează : profesor

Materiale:carduri 2D

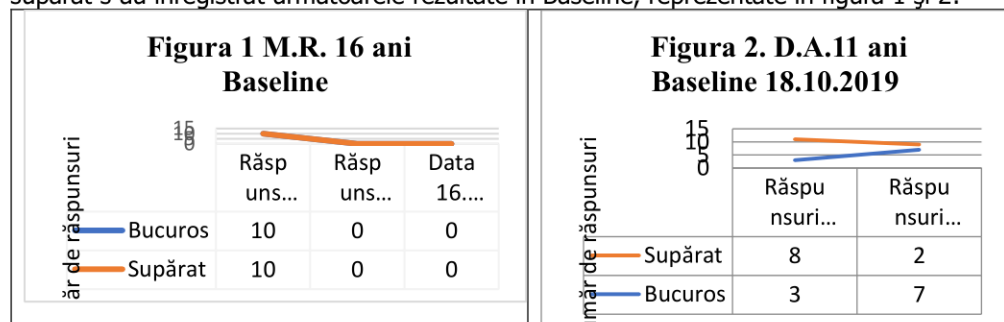
Întăritorii: alimentari , sociali , jucării

Baseline: Profesorul prezintă un card elevului și spune SD “Cum se simte băiatul/fata?” Profesorul așteaptă 5 sec. pentru răspuns .Elevul identifică comportamentul țintă , alegând corect cardul. Profesorul nu oferă recompensa.

Proceduri de învățare: Profesorul prezintă cardul elevului și spune SD “Cum se simte băiatul/fata?” Profesorul așteaptă 5 sec. pentru răspuns. Elevul identifică comportamentul țintă ,alegând corect cardul și primește plus. Profesorul oferă recompensa. În cazul în care elevul nu arată cardul corect, profesorul pune mâna peste mâna copilului spunând Ea/el este fericit/fericită arătând cardul corect , apoi acest prompt se utilizează în medie de trei ori apoi și se așteaptă un răspuns corect al copilului. În cazul de față elevii au numit aceleași emoții fericit și supărat însă cu forma lor la masculin și feminin.

În cadrul studiului nostru am lucrat cu doi elevi din două clase diferite M,R clasa a IX-a E în vârstă de 16 ani și D.A.11 ani clasa a III-a.Perioada de înregistrare a datelor 16.10.2019-21.10.2019 .

În cadrul Programului Identificarea receptivă a emoțiilor, pentru emoțiile fericit și supărat s-au înregistrat următoarele rezultate în Baseline, reprezentate în figura 1 și 2:

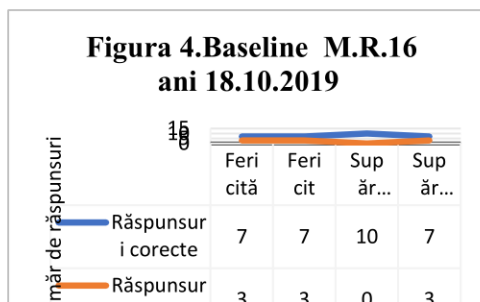
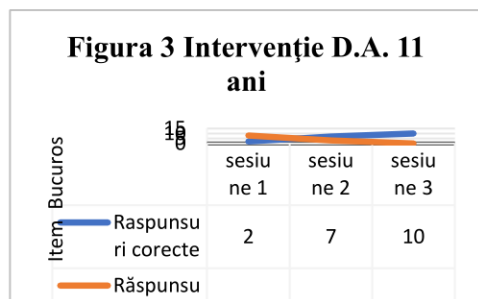


În cadrul acestui program intervenția l-a vizat doar pe cel de-al doilea elev respectiv D.A.(11 ani) și doar pentru primul item, deoarece acesta nu a fost masterat, elevul obținând doar 30%. În prima sesiune a obținut doar 20 % răspunsuri corecte, în cea de-a doua a obținut 70% răspunsuri corecte, fiind la limită în ceea ce privește criteriul de masterare, am mai efectuat o a treia sesiune de terapie în care am obținut următoarele 10 răspunsuri corecte ceea ce înseamnă 100%.

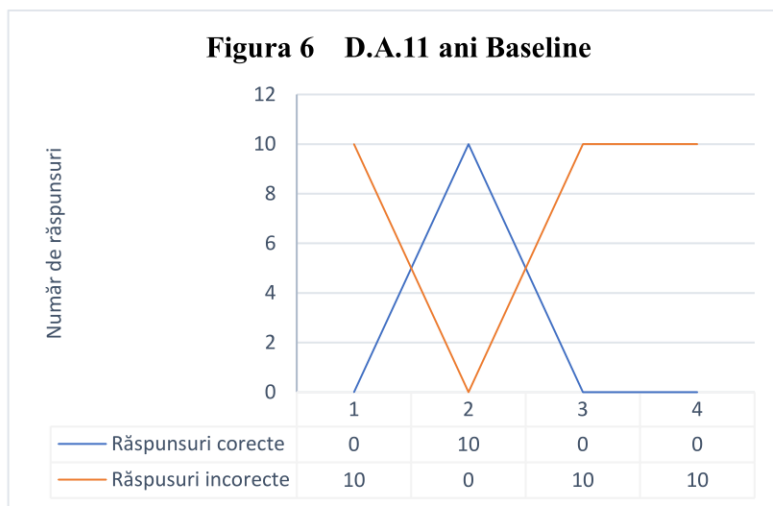
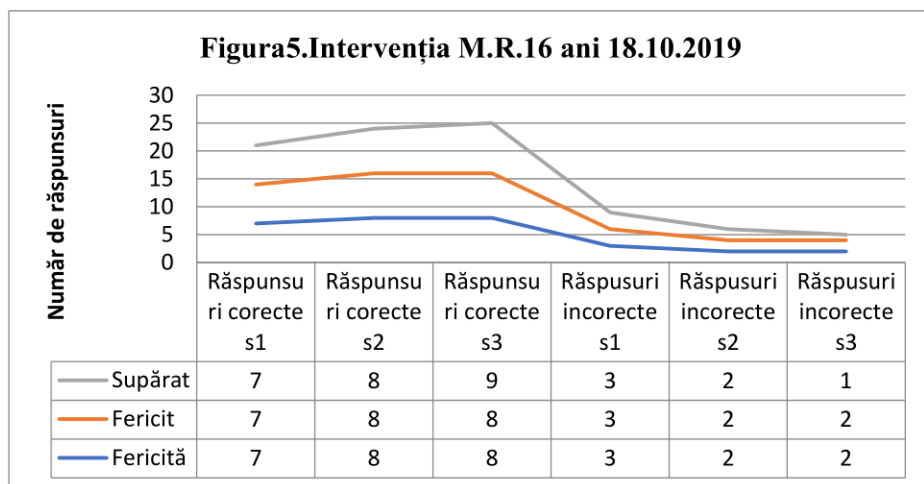
Intervenție D.A. 11 ani

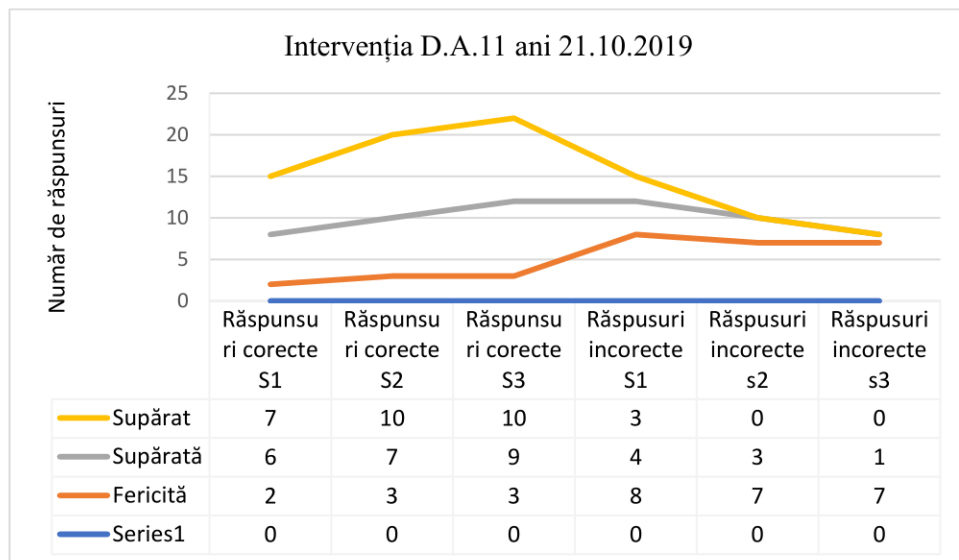
Data: 18.10.2019

Câmp vizual : 1 item țintă, 2 distractori



În cadrul celui de-al doilea Program Identificarea expresivă a emoțiilor s-au înregistrat următoarele rezultate în baseline (vezi Figura 4):



Intervenția 21.10.2019
Câmp vizual de 3 card-uri:1 item țintă, 2 distractori

Concluzii

Timp de patru zile cei doi subiecți au identificat și numit două emoții în cadrul a două programe de terapie ABA. Comparativ răspunsurile înregistrate în Baseline față de cele ce au vizat intervenția, respectiv învățarea au fost surprinzătoare. Pentru Programul de identificare receptivă a emoțiilor prin intermediul cardurilor 2D, am realizat intervenție pentru itemul țintă „bucuros” doar pentru elevul D.A.11 ani, evoluția răspunsurilor corecte este ascendentă, lucru arătat de punctele de date. (vezi Figura 1).

Acest lucru sugerează o creștere a comportamentului țintă. Iar în ceea ce privește evoluția răspunsurilor greșite calea de date este descendentă de la 8 spre 0, ceea ce indică o scădere a erorilor.

În cadrul Programului Identificarea expresivă a emoțiilor, M.R.-16ani întâmpină probleme în ceea ce privește acodarea genului în cazul itemilor țintă :supărat, fericit, fericită. În ceea ce privește calea de date este ascendentă de la 7 spre 9, ceea ce sugerează o creștere a frecvenței comportamentelor. Frecvența răspunsurilor greșite este scăzută. (vezi Figura 5)

În cazul celui alt elev D.A.11ani și acesta a întâmpinat probleme în numirea corectă a itemilor:supărat,supărată,fericită. Dacă în cazul itemilor supărat și supărata avem calea datelor ascendentă, în principiu chiar se atinge numărul de 10 trialuri corecte. În ceea ce privește itemul bucuros încă elevul nu a reușit să îl învețe. Mai putem sublinia că amândoi au avut itemi „comuni” la care au greșit :supărat și fericită. Urmează pe parcursul sesiunilor următoare de învățare să asimileze și acest comportament țintă, fiind un elev cu un mare potențial cognitiv. Prin intermediul tehnicilor comportamentale vom preda eficient diferite comportamente țintă, care pot fi asimilate mai greu prin alte metode de învățare. Prin intermediul graficelor (John Cooper, Tim Heron și Wiliam Heward ,2016, 135) , putem măsura diferite comportamente , evidențiind durata, frecvența sau chiar latența acestora. Graficele folosite în lucrare au relevat creșterea sau descreșterea unui comportament țintă în timpul sesiunilor de lucru.

Bibliografie

- Erickson K, Schulkin J. Facial expressions of emotion: a cognitive neuroscience perspective. Brain Cogn. 2003 ,
- American Psychiatric Association , DSM V , Manual de diagnostic și clasificare statistică a tulburărilor mintale , ediția a V-a, București , Editura Medicală Callisto , 2016,
- O. Ivar Lovaas, *Educarea persoanelor cu întârzieri de dezvoltare. Tehnici de baza ale intervenției comportamentale*, 2012,
4. Ron Leaf, John McEachin , Jamison Dayharsh, Marlene Boehm, Ghid de Terapie ABA .Partea a II-a Programe de lucru, Editura Frontiera, 2011,
6. Daniel David ,Tratat de psihoterapie cognitiv-comportamentale, Editura Polirom, 2006,
7. [Michael M. Mueller Ph.D. BCBA-D and Ajamu Nkosi Ph.D. BCBA-D](#) ,The Big Book of ABA, Editura Stimulus Publications, 2010,
9. John Cooper, Tim Heron și William Heward ,Analiza aplicată a comportamentului, Editura Alpha MDN, 2016

DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE DI SLEXIA

Studentă Mathe Annamaria², Specializarea Psihologie;
Lect. univ. dr. Sorina-Mihaela Bălan, Facultatea de Psihologie și Științele
Educației, Universitatea „Dimitrie Cantemir” din Târgu Mureș

Abstract

In Romania, the educational system doesn't support children who suffer from learning difficulties. Also, the children don't receive the necessary attention and they are often labelled as "incompetent". This problem manifests itself in less developed cities that can start from the incompetence or disinterest of the educator. The Romanian Federation has published a paper where they argued that about 10% of children in Romania have learning disabilities of which 3-5% are serious cases. These children suffer from dyslexia and severe dyscalculia. Unfortunately, these children cannot learn to read and write by classical methods. Then it comes to spelling difficulties in children with learning disabilities tend to guess words while writing, reading, or speaking. The description which I presented above provides an opportunity to examine the problem of a dyslexia discrepancy. In this case, there is a discrepancy between the reading impairment that is defined by a reading score at school and the reading score that would have been predicted based on chronological age and IQ. Normally, discrepancy scores are defined as the difference between the score on a reading test and the predicted score on a measured IQ reading performance (the correlation between reading and IQ). Regression formulas are well defined as long as they serve the purpose of identifying poorly performing students. But these forms do not identify other qualities of the student. In Romania, the public school system is not obliged to provide special services to such children.

Keywords: learning, dislexia, learning difficulty

Introducere

Pentru un copil născut cu dislexie, viața școlară nu e ușoară. Este foarte important de știut că în sistemul de învățământ din România copii care suferă de dificultăți de învățare nu primesc atenția necesară și de multe ori sunt etichetați "incompetenți". Această problemă se manifestă în orașe mai puțin dezvoltate care poate porni de la incompetența sau dezinteresul educatoarei. Alături de întârziere mintală / deficiență mintală ;dificultăți severe de învățare; sindromul Down; dificultăți de învățare medii; discalculii; dispraxie, dislexie (tulburare de limbaj)- face parte din Aria CES: CUNOASTERE SI INVATARE.

În aria : COMUNICARE SI INTERACTIUNE avem autism/ sindrom Asperger; întârzieri în dezvoltarea limbajului. A treia arie CES : CERINȚE SENZORIALE ȘI FIZICE cuprinde: deficiențe vizuale; deficiențe auditive; deficiențe fizice și motorii. Ultima arie CES : CERINȚE

² Voluntară la Asociația Bonus Pastor, hello@matheannamaria.com

SOCIALE, EMOȚIONALE ȘI COMPORTAMENTALE vizează hiperactivitatea cu deficit de atenție (ADHD), tulburări emoționale (afective și de comportament)

Federația Sindicatelor Libere din România a publicat la nivel mondial aproximativ 10% dintre copii au tulburări de învățare din care 3% - 5% sunt cazuri grave. Acești copii care suferă de dislexie, discalculie gravă din păcate nu pot învăța să scrie și să citească prin metode clasice. Acești copii au nevoie de atenție și de o nouă abordare prin care poate să crească nivelul de competență/învățare. Potrivit sursei FSLI 2017, în România nu există statistici exacte privind elevii care prezintă tulburări de învățare. Dacă nu avem cifre cu care să lucrăm nu putem să găsim o soluție aplicabilă.

"FSLI estimează că ar fi vorba despre aproximativ 250.000 de astfel de copii, care au nevoie de condiții speciale de învățare și evaluare, precum și de pregătirea adecvată a cadrelor didactice. FSLI a contribuit, în perioada 2016 — 2017, la elaborarea Normelor Metodologice de aplicare a Legii nr. 6/2016, care permit punerea în practică a legii și schimbarea statutului copiilor cu tulburări specifice de învățare în școală românească. Este pentru prima dată când dislexia, disgrafia, discalculia, disortografia au fost recunoscute printr-o lege în România", se precizează în comunicatul federației. (Libertatea.ro, 2017, 6)*

Definire și descrierea dislexiei

O definiție a dislexiei dezvoltată de British Psychological Society (1999) zice așa: „Dislexia este evidentă când citirea și / sau ortografia exactă și fluentă a cuvintelor se dezvoltă foarte incomplet sau cu mari dificultăți” (p. 18). Dar aceasta este doar una dintre numeroasele încercări de definire a condiției.

Dislexia aparține dificultății de învățare care are o origine neurobiologică. Se caracterizează prin dificultăți cu recunoașterea exactă și / sau fluentă a cuvintelor și prin abilități slabe de ortografie și decodare. Aceste dificultăți rezultă de obicei dintr-un deficit în componența fonologică a limbajului. Consecințele secundare pot include probleme de înțelegere a lecturii care pot împiedica creșterea vocabularului și vorbirea fluentă a copilului.

Dislexicii se caracterizează prin anumite particularități și anume:

- tulburări de orientare
- dificultăți de recunoaștere a poziției obiectelor
- dificultăți de recunoaștere a semnelor limbajului scris
- dificultăți de recunoaștere lateralitate (stanga-dreapta)
- dificultăți de orientare spațială (nu distinge "sus -jos" pe plan orizontal chiar și pe plan vertical)
- nu pot reproduce din memorie atitudini corporale asimetrice
- tulburări numero ritmice (reproduc cu greutate o cadență)
- intarzieri in limbaj, lacune lingvistice.

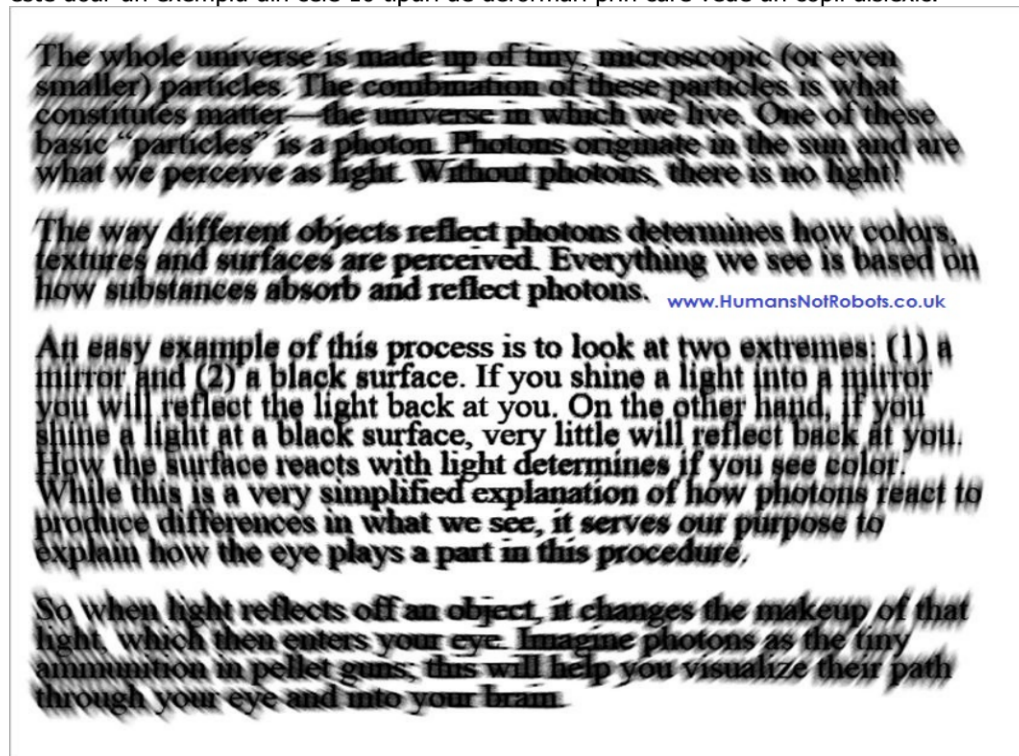
Elevii cu dislexie au o dificultate marcată și persistentă în a învăța să citească, să scrie și să descrie anumite situații, în ciuda progreselor în alte domenii.

Elevii pot avea o interpretare slabă în scriere de mână și punctuație. De asemenea, pot avea dificultăți în concentrare, organizare și în amintirea secvențelor de cuvinte. Ei pot greși cuvinte comune. O altă greșeală comună care o fac elevii cu dislexie este, inversarea literelor și sunetelor în cuvinte.

Când vorbim de aceste greșeli comune trebuie luat în considerare și fenomenele fizice și psihice care se manifestă în timpul executării scrisului sau citirii. După exersarea citirii copilul își pierde răbdarea și manifestă un comportament de frustrare. Fenomene fizice fiind dureri de cap și de ochii care duc la o concentrare scurtă a creierului și induce amețeala, inclusiv stări de vomă.

1. Cum vede un copil dislexic?

În imaginea de mai jos se observă că punctul de concentrare este curat iar cuvintele din jur sunt neclare în forma circulară creând o stare de amețeală și durere de cap. Asta este doar un exemplu din cele 10 tipuri de deformări prin care vede un copil dislexic.



Imaginea 1. (Sursă, Google Search: cum vede un copil dislexic?)

Caracteristici de dificultăți în literatură la un copil dislexic

La acest punct as vrea să dezbatem cele trei dificultăți comune de literatură care apar la un copil dislexic, cum ar fi dificultăți de citire, de scris și de ortografie.

Dificultăți de citire ale unui elev cu dislexie pot include mai multe caracteristici. Un elev de acest gen se identifică prin ezitarea la pronunțarea cuvintelor. Confundă literele cu forme similare, cum ar fi "u" și „n,, sau "b" cu "d". O altă caracteristică este confundarea cuvintelor care arată similar, cum ar fi "artă" și "arată" sau confundarea cuvintelor mici: "a fi" sau "ar fi". Sufixe și prefixe sunt un coșmar pentru un copil cu dislexie. La o dislexie agravată apare și eroarea de a citi în loc de "pisică" cuvântul "câine". Din cauza acestei probleme, elevul poate să citească un text întreg și să interpreteze greșit contextul. Când vine vorba de a învăța o limbă mai ales dacă în acea limbă există apostrof, pentru copil este dificil să reproducă textul clar deoarece greu identifică diferențele. De exemplu să citească în loc â - ă și așa mai departe.

La **dificultăți de scriere**, elevul care suferă de dislexie, scrie reticent. Copierea textelor de pe tablă este o greutate pentru ei. Este mai ușor să copieze de pe materiale/cărți/caiete care sunt așezate pe birou. Elevii care suferă de dificultăți de învățare au un scris de mână inconsistent. Scrierea după dictare pentru ei este dificil și de multe ori nu reușesc să țină pasul cu ceilalți copii.

La **dificultăți ortografice** la copii dislexici apare exprimarea cuvintelor greșite din cauza sufixelor și prefixelor, nu contează cât de frecvent a utilizat acel cuvânt. Un exemplu foarte tipic care a dat site-ul ortografia.ro arată așa:

- **Sufixe** –*ărie, -erie*. Trebuie să se facă distincție între aceste sufixe, cel dintâi fiind legat de sufixul –*ar*: *bere – berar – berărie* (nu *bererie*), iar celălalt legat de sufixul –*er* sau independent: *frizer – frizerie, loterie* (nu *frizărie, lotărie*).
- **Sufixe** –*ean, -eală, -eață*. Sufixe –*ean* (fem. –*eană, eancă*), –*eală, -eață* se scriu și se pronunță cu *ea* după consoane, chiar după *ș, j*: *ieșean, mureșean, blăjean, clujean* (nu *ieșan, mureșan, blăjan, clujan*) ca și *muscelean, greșeală, oblojeală* (nu *nu greșală, oblojală*); *roșeată* (nu *roșată*).

Când vine vorba de dificultăți ortografice la copii cu probleme de învățare, ei tind să ghicească cuvintele în timp ce scriu, citesc sau vorbesc.

Definirea pe care am prezentat-o mai sus oferă o oportunitate de a examina problema a unei discrepanțe asupra dislexiei. În acest caz discrepanța apare între **deficiența de citire** care este definită printr-un scor de citire la școală și **scorul de lectură** care ar fi prezis pe baza vârstei cronologice și IQ.

În mod normal, scorurile de discrepanță sunt definite ca **diferența dintre scorul de la un test de citire și scorul prevăzut după performanța de citire pe o măsură a IQ** (aceasta este corelația dintre citire și IQ). Formulele de regresie sunt bine definite până când servește scopul de a identifica elevii cu performanțe slabe. Dar aceste formulare nu identifică alte calități a elevului. În România sistemul școlar public nu este obligat să ofere servicii speciale unui astfel de copii.

Testarea dislexiei în școli

Mai jos puteți observa un test dislexic care se aplică în Anglia, la copii din școala generală. Este un test creat de Goodman în anul 1976. Goodman a susținut că cititorul trebuie să facă predicții mai întâi în privire la sensul cel mai probabil a textului. Astfel de predicții s-au bazat pe modul în care cititorul a perceput graficul, sintactica și semantica informației care conținea textul.

Goodman a sugerat că, folosind această tehnică un profesor poate să determine greșelile făcute de un copil dislexic. Un profesor poate asculta un copil citind și să stabilească dacă rezultă o greșeală de neatenție sau rezultă o greșeală ortografică din cauza dislexiei. Aceste greșeli pot apărea din erori simbolice, sintactice și semantice. Erorile simbolice ar însemna că copilul a greșit la scrierea literelor efective și aceasta poate fi un rezultat al dificultății vizuale. Erorile sintactice pot apărea atunci când copilul citește greșit prefixele și sufixele sau cuvintele scurte le amestecă. Aceasta ar indica faptul că copilul nu are structuri gramaticale bine structurate, dar poate să aibă trăsături simbolice bine dezvoltate chiar dacă face greșeli. Erorile semantice sunt destul de frecvente la copiii cu dislexie pentru că aceste tipuri de erori apar atunci când cititorul se bazează pe context. Un exemplu de eroare semantică ar fi citirea cuvântului „tren” în loc de „troll”.

Goodman a numit acest test „joc de ghicire psiholingvistică” pentru a descrie modul în care cititorii, în special cititorii săraci, cum ghicesc cuvintele și contextul textului după instinct. Aceasta înseamnă că copiii foloseau indicii contextuale și simbolice pentru a citi și nu au decodificat fiecare cuvânt în parte. Dacă copilul a înțeles greșit, acest lucru înseamnă că a folosit indicii greșite sau nu a reușit să descifreze corect textului.

Opinia lui Goodman, pe de altă parte, a sugerat că, chiar și cititorii săraci pot extrage sensul din text folosind contexte și alte indicii dar asta necesită exersare și metode aplicabile.

The Bad Dogs

On ^α Once there were two dogs. They lived in the same village. One was called Spot. The other was called Lassie. They liked each other. They went for runs on their own. One hot day they went for a long run. They ran and ran. They came to a field. ^{where} They sniffed new smells. They saw some white animals. ^{with} They were not dogs. They ran ^{with} round and round the animals. The animals made silly noises. The noises sounded like 'Ba-ba'. They were sheep.

Spot ^{what} said, 'We will chase them out of the field.' They did so. The sheep ^{with} were frightened. Spot and Lassie ^{barked} barked loudly. They felt very ^{scared} clever. They thought the sheep ^{with} were silly.

Then Lassie ^{stopped} stood still. Her ^{hour} ears went up. 'A man ^{here} is coming. He has a big stick.'

Coding Symbols

MISCUE TYPE	ORIGINAL TEXT	ACTUAL RESPONSE	SYMBOL
Non-response (refusal)	The other was called Lassie.	The other was called -----	<u>Lassie</u>
Substitution	Once there were two dogs	On there were two dogs	On <u>Once</u> there were two dogs
Omission	they ran round and round the animals	they ran round the animals	<u>they ran round</u> (and round)
Insertion	– to a field. They sniffed	– to a field where they sniffed	^{where} to a field. They sniffed
Reversal	They did so	so they did	<u>They did</u> so
Self-correction	Then Lassie stood still.	Then Lassie stopped-stood- still	Then Lassie ^{stopped} stood still
Hesitation	They went for runs	They went for – runs	They went for /runs
Repetition	runs on their own	runs on their their own	runs on <u>their</u> own

Imaginea. (Sursă Gavin Reid, Dyslexia and Inclusion pg. 20)

Acest test atrage atenția asupra punctelor slabe a copilului. **Omisiunea** adică **scăparea** apare atunci când copilul citește după înțelegerea lui și nu după ce este imprimat pe foaie. **Adăugările** apar atunci când elevul citește superficial și cu neatenție. **Substituția** sau înlocuirea este dependentă excesivă de indicii de context. **Repetarea** apare atunci când copilul citește repetat același rând și are un blocaj în a trece la următorul cuvânt. **Inversarea** este prezentă când copilul nu știe să facă diferență între dreapta și stânga. În același timp poate să fie o dificultate vizuală. **Ezitări** pot apărea atunci când elevul nu este sigur de text și poate că nu are încredere în lectură sau pot să apară în momentul în care nu are încredere în profesor. **Auto corecția** ar apărea atunci când cititorul devine mai conștient de sensul textului. Este important să recunoaștem amploarea auto-corecției, deoarece acest lucru poate indica faptul că copilul are o înțelegere a contextului citit.

Copiii cu dislexie pot arăta cea mai mare parte a greșelilor menționate mai sus. Deseori copii dislexici foarte greu găsesc semnificații într-un text și prin urmare ei completează sau înlocuiesc cuvinte.

Copii cu dislexie în comunitatea școlară și familială.

Este foarte important pentru copii cu dislexie comunitatea care îi înconjoară, deoarece asta trebuie să le fie de ajutor. Marginalizarea copiilor cu dificultăți de învățare duce la frustrare și la abandonarea școlii. Din cauza asta este important ca și copiii de acest gen să fie integrați într-o comunitate școlară și cu ajutorul comunității și familie, copilul o să se simtă motivat să învețe. Dislexia se poate reduce cu ajutorul exersării cititului și scrierii.

Lucrul strâns cu părinții este o aspirație a tuturor școlilor și o temă continuă în orientarea guvernului, mai ales în România. Este un lucru de admirat când profesorii școlii aduc împreună părinții din clasă, dar din păcate nu se oferă soluții pentru copii cu probleme de învățare. De multe ori părinții copiilor cu probleme nici nu apar la ședința de la școală. Motivul ar fi dezinteres sau incompetență.

Părinții care arată interes pentru copiii cu dificultăți mărturisesc că este foarte greu pentru ei deoarece după școală trebuie să reia de mai multe ori lecția/materia cu copilul într-un mod interactiv și neortodox. Cu toții știm că, copiii citesc cu mult mai mult interes dacă părinții îi ascultă. O soluție bună ar fi dacă în școli s-ar organiza grupuri de citit cu copii și părinți pentru a motiva și a provoca copiii cu dificultăți. O altă abordare ar fi introducerea citirii basmelor înainte de culcare deoarece exersează ochii și cuvintele. După ce se obosește copilul o sa adoarmă mult mai ușor.

Din păcate în România nu sunt grupuri de sprijin în fiecare regiune, numai în localități mari. Este foarte important educarea părinților în acest caz, deoarece copilul este nevoit să dezvolte un sistem de copying prin care învață.

Acești părinți sunt deschiși ca să primească un profesor în casa lor și să dezbată problemele legate de învățare. Din păcate, profesorii din România nu sunt pregătiți profesional pentru aceste cazuri.

Cum văd elevii sau colegii din clasă a unui copil cu dificultăți de învățare? Copii cu dificultăți de învățare din păcate sunt marginalizați în clasă. Acest fapt se datorează de multe ori și profesorului sau învățătorului responsabil. Încurajarea socializării este foarte importantă, deoarece ajută la exprimarea și povestirea lucrurilor mărunte. Este indicat ca un copil cu dificultate să fie împerecheat în exercițiu cu un copil care învață foarte bine deoarece ajută la incorporarea acelor tehnici de învățare și simte că este ajutat.

Tehnici de învățare pentru copii cu dislexie

Tehnica de descriere a lucrurilor.

La un copil dislexic este foarte foarte greu să explice despre ce a citit sau să povestească ce sa întâmplat ziua respectivă. Explică lucrurile sărind de la o idee la alta fără să facă conexiuni fluente. Tehnica cercului sau tehnica de decojire a cepei este o tehnică foarte cunoscută, a se vedea Figura 1.

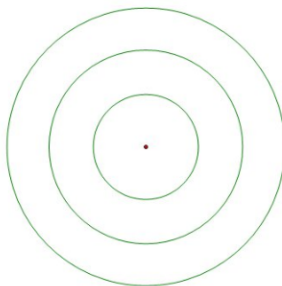


Figura. 1 Tehnica cercului

Cum decojim o ceapă așa intrăm cât mai adânc în tema unei povești. Se poate aplica și fizic ca copilul să facă relație între fiecare strat de ceapă și povestea care spune. Astfel copilul învață să se exprime logic și să lege ideile cu o poveste.

Învățarea cu nasturi sau bețișoare. Este o metodă prin care copilul învață să adune și să scadă numere. Această metodă ajută copilul să imagineze fiecare număr în parte și să adună și să scadă vizual stimulând ideile printr-un joc.(figura 2.)

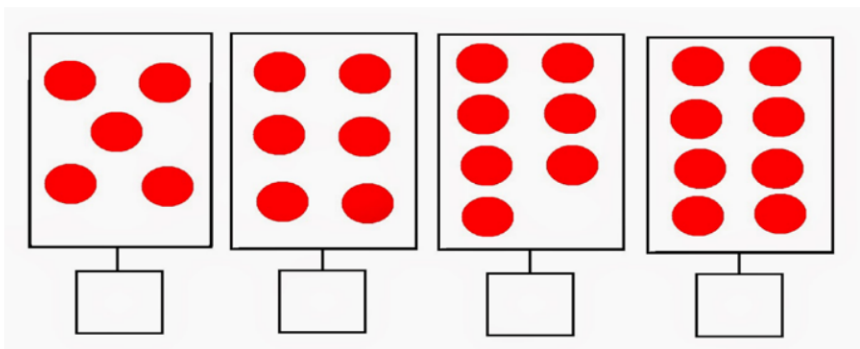


Figura. 2. Învățarea cu nasturi

Metoda desenelor în nisip sau sare.

Tehnica este foarte similară cu metoda cu nasturi. Stimulează învățarea vizuală a copilului și ajută la o învățare mai rapidă a literelor. Aceste tehnici ajută foarte mult la învățare și ajută copilul să creeze un sistem de coping față de învățare și stilul de a stoca informația. Aceste metode sunt folosite la mai multe școli din străinătate.

Dislexia nu este o boală, este o tulburare de învățare, specifică lecturii. Copilul dislexic nu se simte înțeleș de nimeni, nici acasă, nici la școală, stima lui dispare. Pentru a-și masca dificultățile, el preferă deseori să provoace și să fie un rebel. Fiecare greșală este o ocazie pentru profesorii reproșurilor care se învârt cu infracțiunea, amenințarea cu eșecul, în confruntarea cu frații sau surorile, tovarășii, toate mai bune decât el.

Dislexici celebri

Unii dintre cei mai mari oameni din istorie aveau o particularitate: erau dislexici sau aveau cel puțin serioase dificultăți academice. Printre celebrele persoane dislexice amintim:

- **oameni de știință:** Leonardo Da Vinci, Galileo Galilei, Charles Darwin, Isaac Newton, Michael Faraday, Thomas Alva Edison, Albert Einstein; printre artiști: Pablo Picasso, Vincent van Gogh, Walt Disney, Andy Warhol;
- **muzicieni:** Mozart, Ludwig van Beethoven, John Lennon, Robbie Williams; printre scriitori: Agatha Christie, Victor Hugo;
- **actori:** Marlon Brando, Jack Nicholson, George Clooney, Tom Cruise, Leonardo Di Caprio.

Albert Einstein, în ciuda faptului că era un copil inteligent, a fost descris de profesori ca fiind încet, s-a izolat de colegii de clasă și s-a pierdut în visele sale. Punctul său slab era memoria lui, atât de mult încât, când a devenit un om de știință renumit, a continuat să aibă o tablă în studiul său unde erau scrise tabelele de timp. Astăzi credem că aceste probleme ale sale au fost legate de dislexia sa.

Agatha Christie, spunea că familia o considera „întârziată”, scrierea și ortografia erau dificile și slăbiciunile ei au rămas, totuși dislexia ei nu a împiedicat-o să devină unul dintre cei mai mari scriitori lume.

Pablo Picasso, în ciuda dislexiei sale, a reușit să termine școala primară, chiar dacă nu a beneficiat niciodată cu adevărat de ceea ce a învățat la școală, singura sa pasiune a fost pictarea, „pensula devenise o prelungire a mâinii sale”.

Leonardo Da Vinci era stângaci, scrierea lui era proastă, scria în timp ce vorbea și în textele sale obișnuia să combine două sau trei cuvinte și să pună abrevieri. El însuși a spus că știe multe cuvinte, dar îi lipsesc cuvintele cu care să exprime conceptul pe care îl avea în minte. Astăzi știm că dislexia poate duce la aceste greșeli. Dar îi plăcea să facă un lucru: să deseneze și era pictor, dar și inginer și inventator.

Galileo Galilei pare că până la vârsta de unsprezece ani nu a demonstrat mari abilități școlare, probabil că se considerase întotdeauna un autodidact, unul care a învățat singur ceea ce îl interesează, ceea ce s-a întâmplat și cu mulți alți dislexici celebri.

Isaac Newton la școală nu era un elev excelent, dar în afara școlii, distracția lui construia obiecte de tot felul, adevărate dispozitive mecanice care pentru el erau simple jucării: pentru el este „revoluția științifică” din toate timpurile.

Concluzie

Acești copii, dislexici, au nevoie de un sistem de predare flexibil care să-i ajute la prelucrarea abilităților de limbaj, memorie și raționament. Un program bine structurat ajută la rezolvarea problemelor și dezvoltarea conceptelor în timpul citirii și scrierii și nu în ultimul rând ajută la eliminarea alfabetizării.

Școlile din România trebuie să își reconsidere structura, abordările didactice, gruparea elevilor și susținerea lor astfel încât școala să răspundă nevoilor percepute ale tuturor elevilor. Profesorii, care colaborează cu elevii, trebuie să caute oportunități de a privi noi modalități de implicare a tuturor elevilor. Planul de învățământ ar trebui să fie echilibrat în așa fel încât și părinții să aibă acces. Un plan de învățământ dezvoltat nu numai pe plan structural ci și pe plan psihologic, mai ales pentru mame care au copii cu probleme de învățare. Descrierea tehnicilor interactive prin care copilul poate să învețe lecțiile mai ușor.

Niciun copil nu se pierde dacă are un profesor care crede în el!

Resurse bibliografice

1. Inside a Dyslexia Evaluation <https://www.youtube.com/watch?v=DNu4WiQaVTI>
2. Dyslexia Exercises <https://www.youtube.com/watch?v=1W17IfnBFDc>
3. Anonim, Irina, Andrei, Darya, Dana, Ionescu, A., . . . Iri. (n.d.). Ortografia Limbii Române. <https://www.ortografia.ro/ortografia-limbii-romane/formarea-cuvintelor-in-limba-romana/sufixe-si-prefixe/>
4. Christo, C., Davis, J. M., & Brook, S. E. (2010). *Identifying, assessing and treating dyslexia at school*. Springer.
5. Farrell, M. (2012). *The effective teacher's guide to dyslexia and other learning difficulties (learning disabilities): Practical strategies*. Routledge.
6. ION, A. (n.d.). Extraordnarele întâmplări ale copiilor dislexici și ale părinților lor. Retrieved from <https://dilemaveche.ro/sectiune/la-singular-si-la-plural/articol/extraordnarele-intimplari-ale-copiilor-dislexici-si-ale-parintilor-lor>
7. Nicolson, R., & Fawcett, A. (2010). *Dyslexia, learning, and the brain*. MIT Press.
8. O mamă a făcut ce nu a putut Ministerul Educației: Evaluarea Națională accesibilă pentru elevii cu dislexie. (2019, June 19). Retrieved from <https://www.libertatea.ro/stiri/o-mama-a-facut-ce-nu-a-putut-ministerul-educatiei-evaluarea-nationala-accesibila-pentru-elevii-cu-dislexie-2670205>
9. Reid, G. (2013). *Dyslexia and inclusion: Classroom approaches for assessment, teaching and learning*. Routledge.
10. Situație alarmantă: În România, peste 250.000 de elevi prezintă tulburări de învățare.

- (n.d.). <https://www.portalinvatamant.ro/articole/noutati-97/situatie-alarmanta-in-romania-pest-250000-de-elevi-prezinta-tulburari-de-invatare-7576.html>
11. Wearmouth, J., Soler, J., & Reid, G. (2002). *Addressing difficulties in literacy development: Responses at family, school, pupil, and teacher levels*. RoutledgeFalmer.

DEZVOLTAREA COGNITIVĂ A COPIILOR CU CES PRIN JOCUL CU NISIP

Profesor educator, Banu Liliana
Centrul Școlar De Educație Incluzivă Nr 2 Comănești

Abstract:

Children learn through play, and sand is no different. While playing with sand you give children the freedom to explore, create, and ask questions. This article presents some ways children benefit from playing with sand and the skills they can develop and practice : development of fine motor skills, hand & eye coordination, sensory- development of the sense of touch through feeling and manipulating objects and moulding the sand Socialization – children love sand so it creates a great gathering place that encourages children to communicate, work together, share, be creative and witness other children being creative, language development – playing with sand is a social activity requiring speaking and listening, which helps develop vocabulary.

În pedagogia contemporană există o preocupare intensă pentru identificarea tehnologiilor didactice incluzive eficiente, care ar asigura dezvoltarea copiilor cu CES. Jocul cu nisip este util în cadrul activităților de asistență educațională a copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) pentru că oferă o situație de învățare în care copilul ajunge să stăpânească simțirea, mișcarea, gândirea, limbajul și interacțiunea cu semenii săi și cu obiectele din mediul de viață, să achiziționeze cunoștințe, deprinderi și comportamente noi de adaptare și cunoaștere. Jocul cu nisip este una dintre activitățile cunoscute, acceptate și îndrăgite de copii. Nisipul este un material misterios. Copii adoră cernutul, turnatul, săpatul și scuturatul nisipului. Cele mai evidente avantaje ale jocului cu nisip sunt:

- ✓ Jocul cu nisip intensifică interesul copilului față de descoperire, cunoaștere, explorare, experimentare și contribuie la dezvoltarea independenței.
- ✓ Jocul cu nisip dezvoltă procesele cognitive (atenția, memoria, gândirea) limbajul și motricitatea fină.
- ✓ Prin jocul cu nisip se perfecționează activitatea instructiv-ludică, se pun bazele pentru organizarea jocurilor de rol și se dezvoltă abilitățile sociale.
- ✓ Nisipul neutralizează emoțiile negative.

Practica educațională cunoaște o mare varietate a jocurilor cu nisip. În articolul dat sunt prezentate jocuri care pot fi utilizate pentru stimularea dezvoltării cognitive și limbajului a copiilor cu CES.

Dispariția magică. Jocul dezvoltă memoria și atenția. Jucăriile se aranjează pe nisip. Numărul obiectelor aranjate pe nisip poate varia în dependența de nivelul de dezvoltare a copilului. Copilul timp de un minut analizează obiectele. Copilul închide ochii și spune cuvintele magice: „Abracadabra - voi crea în timp ce vorbesc”. În timpul când copilul stă cu ochii închiși și spune cuvintele, adultul ascunde în nisip câteva obiecte. Copilul deschide ochii și numește obiectele dispărute. Obiectele dispărute sunt căutate în nisip. Copilul se autoevaluează. Jocul poate fi complicat prin creșterea numărului de obiecte. O altă variantă de joc poate fi realizată sub formă de poveste: „În deșertul din nisip locuiește Jasmin și

prietenul ei Aladin. Jasmin are multe comori: pietre scumpe, cochilii de mare. Într-o zi au venit pirații și au furat comorile. Ce comori au mai rămas?”

Desenul dictat. Jocul stimulează orientarea în spațiu. Se oferă instrucțiuni de tipul: în colțul de jos / sus / dreapta / stânga pentru a indica poziția elementelor desenului din cutia de nisip.

Cifra sau literă? În nisip sunt ascunse litere și cifre din plastic. Copilul caută prin nisip cifrele și literele ascunse. Cifrele sunt clasificate aparte de litere. Numărul literelor este comparat cu numărul cifrelor.

Cărărușa. Copii se joacă în pereche. La începutul cărărușei se pune o jucărie. Fiecare copil, pe rând, indică direcția: două bețișoare în sus, trei bețișoare în stânga, trei bețișoare în sus – am ajuns la casa iepurașului.

Găsește cifra. Jocul contribuie la dezvoltarea motricității fine, atenției. Cifrele sunt ascunse în nisip. Copiii caută cifrele și le plasează în zona liberă a cutiei de nisip. Se verifică corectitudinea plasării cifrelor. Se corectează dacă sunt plasate greșit. Cifrele albastre sunt pare, iar cele roșii impare. Se explică care cifre sunt pare, și care sunt impare. Fiecare cifră se încercuiește cu degetul. Fiecare cifră va fi scrisă pe nisip și va fi construită din pietricele, bețișoare. Când copilul e capabil să găsească cifra, să o numească, să spună este pară sau impară, jocul poate fi complicat prin propunerea de a aranja pe nisip a unui număr de obiecte care coincid cu cifra găsită. Pentru a asigura elementul de descoperire și surpriză a jocului, se ascund și alte obiecte mici. Căutarea cifrelor poate fi realizată prin dezgroparea cu lopățița (peria) sau cu ajutorul degetelor.

Ornament în ramă. Pentru joc sunt necesare conturul figurilor geometrice și diferite obiecte mici (nasturi, pietre). Pentru a construi ornamentul, copii se orientează după conturul figurilor geometrice, selectând diferite obiecte, identificând centrul, colțurile, păstrând simetria. Copii aleg rama care le place mai mult. Se sugerează alegerea obiectelor după mărime, culoare, formă ceea ce ar permite construirea unui ornament simetric.

Drumul cel mai scurt. Se aranjează două obiecte în colțuri diferite ale cutiei de nisip. Copilul măsoară cu rigla sau alte unități de măsură distanța dintre obiecte. Stabilește un itinerar mai scurt.

Labirintul. Un copil sau adult construiește cu ajutorul diferitor obiecte un labirint. Alt copil caută ieșirea din labirint.

Ghici unde e? Copii se învață să găsească obiectele după descrierea oferită de adult sau de alt copil. Se consolidează cunoștințele cu privire la formă și culoare. Copilul ascultă atent și caută obiectul ascuns. Adultul formulează ghicitori: Jucăria este ascunsă nu în pătratul verde, nu în pătratul albastru. Nu în primul pătrat nu în al treilea. Unde este jucăria? O altă variantă poate fi: Șoarecul călătorește nu în primul vagon, nici în al doilea. Pisica călătorește nu în al doilea și nu în ultimul. În ce vagon este pisica. În ce vagon este șoarecele? Ei se vor întâlni?

Deși adultul nu participă direct la joc, trebuie să urmărească cu atenție îndeplinirea sarcinilor jocului, comportarea copilului și menținerea atmosferei. Ritmul și intensitatea jocului trebuie să crească treptat. Este importantă respectarea următoarelor sugestii metodice generale:

- ✓ Limitați numărul copiilor care se joacă la masa cu nisip, ținând cont de capacitatea copiilor care se joacă.
- ✓ Înălțimea mesei cu nisip trebuie să fie ajustată, astfel încât copiii să se poată juca, stând în picioare, și să ajungă nisipul cu ambele mâini.
- ✓ La început, oferiți-i copilului jucării potrivite pentru nivelul lui de dezvoltare a abilităților de joacă cu nisipul. Treptat, încercați să-i dezvoltați abilități mai avansate de joacă.

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

- ✓ De fiecare dată, oferiți numai câteva jucării; din când în când, efectuați rotația jucăriilor.
- ✓ Dacă vi se pare că nisipul are un efect de stimulare excesiv, înlocuiți-l cu materiale mai grele, cum ar fi prundișul; totuși, în timpul jocului, copiii trebuie supravegheați îndeaproape.
- ✓ În cazul în care copiilor le este greu să rămână în spațiul de joacă personal, puneți nisipul în vase separate, pe masa cu nisip. Dacă înălțimea căruciorului nu-i permite copilului să se apropie suficient de masa cu nisip, vase cu nisip pot fi puse pe tabla căruciorului cu roțile.
- ✓ Încurajați copiii să facă uz de abilitățile de vorbire în timpul jocului cu nisipul.

Bibliografie:

1. CRETU T. ,Psihologia varstelor,edit.Credis,Bucuresti,2001
2. GOUD, Patti; SULLIVAN, Joyce. *Clasa integrate pentru copii de vârstă mică*. Ch.: Epigraf, 2003, 208 p. ISBN 9975-903-93-2.
3. ZORILLO, L.; PERETEATCU, M.; RUSOV, V.; PANCO, T. *Jocul cu nisip în educația incluzivă. Ghid pentru cadrele didactice și părinți*. Bălți: Tipografia din Bălți, 2017, 52 p. ISBN: 978-9975-3184-1-9;
4. WALLON,H.,Evolutia psihologica a copilului.Bucuresti,E.D.P.,1975

INCLUZIUNEA ȘCOLARĂ A COPILULUI CU PARALIZIE CEREBRALĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

Dr. Condrea Andreea, medic rezident medicina fizică și de reabilitare
Prof. logoped, MD, Roșca Simona Bianca, CJRAE Mureș, Târgu Mureș
Prof. înv.primar, Toma Mirela, Școala Gimn. Sf.Gheorghe, Sg. de Mureș

Abstract

Special education needs express the need to offer to some categories of children an special attention and educational support, without them we cannot talk about equity, equal chances and active participation in school and social environment.

Our paper is about a 9 y.o. child with cerebral palsy that had birth sufocation. The child has tetraparesis cerebral palsy and has not developed a spoken language. She can only express through mimics and some sounds. The case we present has an above media IQ and followed special kindergarten. She was succesfully included in mainstream school and writes, counts, and comunicates through an eye-tracker device adapted to a computer.

This case opens new ways of understanding inclusion of nonverbal children using augmentative communication.

Egalitatea șanselor este unul dintre principiile de organizare a sistemului de învățământ actual din România. Astfel, tuturor copiilor trebuie să li se ofere accesul la o educație, care deține toate pârgurile necesare pentru a-i forma și pentru a-i dezvolta într-un mod armonios. Ar fi ideal să nu existe factori care să genereze o evoluție disonantă a adaptării și a integrării tuturor copiilor în școală și în societate. Dar, cauzele obiective precum și cele subiective care conduc la dificultăți de învățare, de adaptare și de integrare școlară există atât în comunitate, familie, școală, cât și în planul individual al elevilor. Congresul Internațional al Educației Speciale de la Cardiff (august, 1990) a avut ca temă paradigma „Cerințe educative speciale-reale sau artificiale”.Termenul a fost preluat apoi și de UNESCO (Seminarul subregional UNESCO de la Viena, noiembrie 1992).

„Noțiunea de CES desemnează necesitățile educaționale complementare obiectivelor generale ale educației școlare, necesități care solicită o școlarizare adaptată a particularităților individuale și caracteristicile unei deficiențe precum și o intervenție specifică, prin reabilitare sau recuperare corespunzătoare.” (Vrăjmaș T et.al. 2005)

CES exprimă o necesitate evidentă de a se acorda anumitor copii o atenție și o asistență educațională suplimentară (un anumit fel de discriminare pozitivă), fără de care nu se poate vorbi efectiv de egalizarea șanselor de acces și participare școlară și socială.

Un studiu întreprins de Asociația *Communication for Comunity* în România privind un eșantion de copii cu dizabilități cu vârsta cuprinsă într zece și 14 ani (49.5%) și între cinci și nouă ani (37.4%), înscrși în toate 3 ciclurile de învățământ : primar (140 de cazuri, 44.7%) gimnazial (95 de cazuri, 30.3%) și liceal (21 de elevi) cu 5 tipuri de dizabilități (vorbire, auz, locomotor, diabet, autism) evidențiază faptul că aceștia sunt încadrați într-o măsură aproape egală în învățământul de masă și cel special.În același studiu arătându-se că pe măsură ce înaintează în vârstă și trec la niveluri superioare de învățământ, copiii cu dizabilități se îndreaptă mai degrabă spre forme speciale de școlarizare. Principalele motive ale acestei schimbări țin de nivelul scăzut al implicării cadrelor didactice în procesul educațional (35.1 %) și de absența tratamentului de specialitate (34.1%). De asemenea,

mai conduce la transfer și discriminarea percepută de părinți ca venind din partea cadrelor didactice (18.6%), relația copiilor cu ceilalți colegi de grădiniță/școală (14.4%) și distanță față de unitatea de învățământ (9.3%).

În cele care urmează vom prezenta un studiu de caz al unui copil cu dizabilitate multiplă, cu tulburări asociate motorii, neuromotorii și de limbaj, o elevă în vârstă de 9 ani diagnosticată cu paralizie cerebrală, care este, cu succes integrată în școala de masă.

Paralizia cerebrală este o tulburare cronică a mișcării din cauza leziunii sistemului nervos central. Bolii îi sunt asociate și alte afecțiuni, cum ar fi convulsiile, disfuncții vizuale sau auditive. Semnele și simptomele apar în perioada copilăriei sau în perioada preșcolară. În general, paralizia cerebrală determină o mișcare deteriorată asociată cu reflexe anormale, rigiditatea membrelor și trunchiului, postura anormală, mișcări involuntare, mers nesigur sau o combinație dintre acestea. Persoanele cu paralizie cerebrală pot avea probleme la înghițire și de obicei au un dezechilibru muscular, în care ochii nu se concentrează asupra aceluiași obiect. Persoanele cu paralizie cerebrală pot suferi, de asemenea, de o gamă redusă de mișcare la diferite articulații ale corpului lor din cauza rigidității musculare. Efectul paraliziei cerebrale asupra abilităților funcționale variază mult. Unele persoane afectate pot merge, în timp ce altele nu pot. Unii manifestă o capacitate intelectuală normală sau aproape normală, dar alții pot avea dizabilități intelectuale. De asemenea, poate fi prezentă epilepsia, orbirea sau surditatea.

Eleva C.I. este internată inițial cu tulburare de motricitate globală, având ca antecedente heredocolaterale: mama sănătoasă și tatăl diagnosticat cu boala von Willebrand. Ea este primul copil; vârsta gestațională 40 săptămâni, greutate la naștere 3350g, Apgar 3/1 minut, naștere spontană; asfixie severă perinatală – ventilație manuală cu balon pe masca facială 50 minute. Au apărut mioclonii localizate în prima zi de viață. RMN cerebral (1 an 8 luni) a evidențiat demielinizare tract piramidal și nuclei bazali. Actualmente are diagnosticul: Tetrapareză spastică diskinetică GMFCS IV MACS III/IV. Retard sever de limbaj verbal.

Tratamente urmate : KT Vojta de la 8 luni, terapia de oxigenare hiperbară de la 2 ani 10 luni (105 sedinte), hidrokinetoterapia și hipoterapia de la 3 ani și 2 luni și logopedie de la 2 ani și 9 luni.

Examen obiectiv:

- Hipotonie axială
- Hipertonie spastică Ashworth 3 (spasticitate predominant extrapiramidală, distribuție în diagonală- mâna dreaptă și piciorul stâng)
- Se rostogolește prin mișcări distono-diskinetice
- Se ridică în patrupezie, mers patrupeze cu alternanță în mișcări a MS și săritura pe MI
- Deschide palma stânga
- Tulburări de masticăție, deglutiție, hipersalivație
- Limbaj receptiv bun, expresiv oral prin sunete și câteva silabe,. Limbaj scris realizabil prin sistem de scris vizual .
- Autoservire: dependență totală pentru activitățile zilnice.

Tabelul de mai jos prezintă evoluția copilului

Dezvoltare motorie	• la 3 luni în DV – postura păpușii joase, menține capul ridicat, întinde mâna după jucării • la 5 luni se rostogolește de pe burtă pe spate, întinde mâna după jucării le atinge, dar nu reușește să le prindă • la 8 luni (începe terapia Vojta) se rostogolește prin mișcări diskinetice, schițează târârea • la 2 ani se deplasează prin târâre • la 4 ani și 2 luni posturată menține poziția șezând în W • la 6 ani și 4 luni se postează în patrupedie
Dezvoltare psihică	• la 0-3 luni fixează chipul adultului, încetează să plângă când i se vorbește, gângurește, recunoaște persoanele din familie • la 6 luni își recunoaște numele când e strigată, se joacă de-a "cucu-bau" • la 8 luni se recunoaște în oglindă, foarte atentă când i se vorbește, recunoaște obiecte, arată preferințe • la 1 an 2 luni recunoaște culorile, indică părțile corpului • la 4 ani 6 luni testare psihologică– IQ 122, retard sever în limbajul expresiv și deficit de inteligență emoțională

Eleva a început grădinița specială la CSEI Nr. 2 la vârsta de 3 ani, având unul din părinți ca însoțitor în primul an și urmând terapii specifice. Din al doilea an a rămas singură la grădiniță și la finalul ciclului peșcolar la cererea părinților a obținut un certificat de orientare școlară din partea CJRAE Mureș pentru integrarea în învățământul de masă, cu profesor de sprijin. Ea a început clasa pregătitoare la vârsta de 7 ani, nefiind însoțită în activitățile școlare de facilitator în clasele pregătitoare și I. Începând cu clasa a II-a ea este însoțită la școală de un asistent personal, care nu are, însă nici o pregătire specială în domeniu. Aceasta și-a însușit cu adaptări potrivite alfabetul utilizând un dispozitiv eye-tracker cu tastatură virtuală pentru scriere și celelalte materii cuprinse în curriculum.

Din punct de vedere logopedic ea a fost diagnosticată cu afazie motorie și retard sever de limbaj, dificultăți de învățare. Emite doar câteva sunete, necoordonate și nearticulate. Aparatul fonoarticular are numeroase disfuncționalități : hipotonie labială și linguală, prognatism superior, dentiție iregulată și lateralizată, palat ogival, dificultăți de coordonare a musculaturii maxilarelor, buzelor și limbii. Respirația este predominant nazală și superficială. Are dificultăți în coordonarea fluxului respirator și a aparatului respirator în ansamblu și mișcări parazitare spontane ale limbii, hipersalivație, dificultăți de masticatie și deglutiție. Se exprimă prin grimase, expresii faciale și mimico-gestual. Înțelege când i se vorbește și oferă feed-back prin priviri și expresia feței.

Scrierea prezintă unele particularități cum sunt: confuzia vocalelor mai ales în grupuri de vocale oa, uo, ie, omițând și uneori inversându-le, deliția unor consoane în grupe consonantice, confuzii ale sunetelor cu poziție articulatorie asemănătoare ex. m-p și pe criteriul surd-sonor p-b, f-v, etc. Când își autodictază apar dificultăți de ordin sintactic, gramatical. Citește și înțelege texte scurte citite din manual. Cunoștințele de ordin matematic sunt la nivelul clasei, gândirea logico matematică nefiind afectată. Din punct de vedere social, eleva s-a integrat cu succes în grupul de clasă. Elevii au avut reacții diverse de la ignorare la implicare și întrajutorare. Colega de bancă este acum un sprijin de nădejde în

asistarea elevei la ore între acestea formându-se o relație specială de colaborare ajutându-se atât de forme de comunicare orală cât și scrisă.

În prezent eleva urmează numeroase terapii de recuperare neuromotorie cât și terapie logopedică clasică și cu dispozitive Z-vibe pentru mobilizarea musculaturii faciale, emisia vocală, propriocepția aparatului fonoarticular, masticator și de deglutiție, observându-se ameliorări ale hipersalivației, diminuarea mișcării parazitare linguale, o îmbunătățire a masticației și deglutiției.

De asemenea, la nivelul limbajului scris se intervine în : diferențierea sunetelor surde și sonore, a celor cu poziție articulatorie similară, în însușirea corectă a structurii sintactice și a ortografiei. Această intervenție se realizează după principiile terapiei tulburărilor de scris citit urmărindu-se dezvoltarea auzului fonematic și a conștiinței fonologice.

Analiza SWOT a integrării

Puncte forte

- nivelul normal de inteligență
- lipsa strabismului
- mediul familial
- terapiile specifice
- acceptarea de către mediul școlar
- existența dispozitivelor eye-tracker

Puncte slabe

- lipsa de dotări, accesibilizări oferite de stat
- servicii calificate greu accesibile (prof.de sprijin, kinetoterapie, logopedie, psihoterapie)
- nevoia de a se deplasa catre o școală din periferia orașului pentru a beneficia de un colectiv mai puțin

Oportunități

- acest caz crează un punct de pornire în încercarea de a accesibiliza învățarea prin dispozitive de comunicare alternativă

Amenințări

- imprevizibilitatea posibilităților de integrare la ciclurile ulterioare de învățământ
- imprevizibilitatea stării de sănătate
- pericolul burn-out-ului

Bibliografie :

1. Balas-Baconschi Cristina, „*Psihopedagogia copiilor cu dificultăți de învățare*”, Suport curs Universitatea Babeș – Bolyai, Cluj 2008;
2. Bodea Hațegan Carolina, „*Logopedia: Terapia tulburărilor de limbaj. Structuri deschise*”, Ed TREI, București, 2016
3. Gherguț Alois, „*Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale*”, Editura Polirom, București, 2001;
4. Vărășmaș E., Nicolae S., Oprea V., Vărășmaș T., „*Ghid pentru cadre didactice de sprijin*”, Editura Vanemonde, București, 2005;
5. ***** <http://www.c4c.ro/scoala/cum-comunicam/cercetari-si-analize/perceptii-ale-parintilor-asupra-integrarii-mediul-scolar-copiilor-cu-dizabilitati/>
6. ***** <https://www.medlife.ro/glosar-medical/afectiuni-medicale/paralizie-cerebrala-cauze-simptome-tratament>

STRATEGII ADAPTATE DIN ARTA ANIMAȚIEI ȘI APLICATE ÎN ACTIVITĂȚILE CU COPIII CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE

Autori: Profesor psihopedagog Recheșan Codruța-Ioana,
Profesor educator Socol Ioan, Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr.3
Reghin, jud. Mureș

Abstract:

This article gather few reflections concerning the inclusion of some adapted strategies from „The Art of Animation” in the activities developed with children with special needs. In our approach we followed the students progress by applying these strategies regarding basic, affective, interactive and cognitive skills, and not least, this also leads to improvement of the learning potential of these kids.

Keywords: The Art of Animation, storyies, puppets, special needs, learning potential, abilities

În zilele noastre, procesul educațional nu se poate rezuma doar la transmiterea unor cunoștințe și informații către elevi și, în mod particular, atunci când ne referim la copiii cu cerințe educative speciale, orice activitate educațională sau metodă, formă de terapie aplicată copiilor trebuie să se centreze pe necesitățile de bază ale acestora: funcționalitate, comunicare și autonomie personală.

Noile viziuni în ceea ce privește educația au în vedere formarea de abilități și competențe iar din acest punct de vedere „Arta Animației” s-a dovedit a fi un instrument foarte util cu valoare de mediere, compensare și recuperare în munca cu copiii cu cerințe educative speciale.

Păpușile au apărut cu mult înaintea actorilor ca întemeietori ai teatrului de animație dar, acest domeniu ne arată modul în care ca orice obiect din jurul nostru poate să fie animat cu ușurință. Este nevoie doar de creativitatea pe care orice copil o are prin natura sa. Ei trebuie doar sprijiniți și încurajați.

Indiferent de tipul de păpuși sau obiecte pe care le aduce în discuție, teatrul de animație este o artă complexă. Teatrul este arta care oferă oricui posibilitatea de a se exprima liber, de a căuta răspunsuri pentru frământările interioare, de a putea fi oricine și orice; omul se poate revolta împotriva principiilor ce nu corespund axei sale de valori morale sau a structurilor sociale, a condițiilor neprielnice din viața sa.

Relația dintre obiectul animat și actorul animator este una strâns legată, de neînlucuit, personală. Mânuiorul îi transmite păpușii starea psihologică prin tehnica de animație și vorbește spectatorilor despre lumea lui interioară.

În primii ani de viață, păpușa devine pentru foarte mulți copii obiect de atașament, numit în limbaj de specialitate și „obiect de tranziție” obiectul asupra căruia copilul începe să își reverse din plin afecțiunea, în mod constant.

Păpușa, ca element principal al teatrului de animație contribuie la stimularea fanteziei copiilor, care alături de cunoștințele dobândite, îi va ajuta ca adulți, să-și împlinească visele, idealurile și proiectele, indiferent dacă domeniul de activitate va fi știința, tehnica sau arta.(Recheșan C., 2019)

Marionetele pot fi folosite cu succes și în cazul copiilor cu dizabilități, inclusiv a celor diagnosticați cu Autism, pentru sprijinirea comunicării non-verbale și verbale deoarece atrag atenția în mod natural și oferă ocazia exprimării creative, facilitând cooperarea în cadrul unor relații semnificative. Personajele și animalele pot fi simboluri folositoare pentru gândire și acțiune și le oferă copiilor un mijloc de a diferenția realitatea de ficțiune. Familiaritatea și plăcerea cu care majoritatea copiilor explorează calitățile marionetelor oferă o resursă importantă pentru dezvoltarea limbajului și a gândirii creative. Pe lângă folosirea pentru ajutarea unui copil, pot sprijini și crearea unor interacțiuni mai pozitive acasă și cu colegii. Se pot dezvolta povești cu ajutorul unor păpuși cărora persoanele în cauză le dau un sens. Copiii au ocazia de a învăța despre ei și despre partenerii lor de joacă prin intermediul personajelor.

O poveste cunoscută poate să le permită copiilor să o interpreteze într-un mod original, sau, grație internalizării calităților păpușii alese pentru joacă, ei pot să creeze și o poveste fără cuvinte. (Seach D., 2007)

După cum observă Walters (2004), poveștile cu păpuși le permit copiilor următoarele:

- ✓ să își modeleze reacțiile;
- ✓ să devină autonomi;
- ✓ să regleze emoții;
- ✓ să reducă tensiunea;
- ✓ să ofere structură și coerență;
- ✓ să promoveze competența;
- ✓ să încurajeze comportamentul jucăuș.

Comunicarea interpersonală ce se stabilește prin jocul cu păpuși sprijină abilitatea de a reprezenta simbolic sinele și are un potențial mai mare pentru dezvoltarea gândirii creative, a imaginației.

În acest sens, prin studiul pilot derulat în anul școlar 2018-2019 la Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr 3, Reghin pe un număr total de 20 subiecți cu dizabilitate intelectuală moderată, elevi în clasele pregătitoare și a I- a, am urmărit efectele pe care le poate avea folosirea unor strategii de animație la nivelul abilităților de bază, afective, interactive și cognitive ale copiilor, acest lucru ducând și la îmbunătățirea potențialului de învățare al acestora

În cadrul grupului am avut copii cu dizabilitate intelectuală moderată, după cum urmează: tulburări asociate psihice și de limbaj, tulburări din spectrul autist, ADHD, tulburări de învățare, tulburări de comportament și deficit de atenție.

Presupunând că arta aplicată a animației poate constitui un suport (mediere) necesar pentru a îmbunătăți performanțele de învățare ale persoanei și un instrument corectiv-compensatoriu util în activitatea cu acești școlari, am urmărit:

- analiza desfășurării diferitelor activități cu menționarea anumitor cazuri de utilizare a artei aplicate a animației în activitatea educațională și terapeutică cu acești copii;
- învățarea unor reguli, principii și strategii, precum și aplicarea acestora într-un context cât mai larg de situații cu ajutorul animației;
- dezvoltarea unor funcții și capacități cognitive specifice necesare pentru rezolvarea unor sarcini.

În cadrul activităților derulate la opționalul „Lumea Poveștilor”, trezirea interesului pentru cunoștințele care au fost asimilate a contribuit la scăderea frecvenței greșelilor, îmbunătățirea capacității de a recunoaște și a descrie cele prezentate, dezvoltarea inteligenței emoționale totodată declanșând trăiri afective pozitive și conturând stări afective tonice. (Recheșan C., 2019)

Am apelat la jocul didactic ca strategie adesea folosită în practica educativă în scopul consolidării cunoștințelor, oferind condiții prielnice educării copiilor în spirit cooperant, prin regulile pe care le impun, prin stările afective pe care le declanșează.

După cum remarcă E. Verza, 1978, „toate trăsăturile de personalitate – aptitudini, deprinderi, interese, aspirații, caracter, temperament – se exprimă prin comportament. Activitatea ludică constituie un teren fertil prin care se pot evidenția aceste caracteristici, dar se pot și exersa și dezvolta cu ajutorul jocului.... După modul cum se adaptează și se integrează în joc, mai rapid sau mai lent, după respectarea regulilor de joc și a acțiunii celorlalți participanți, după felul în care cooperează și îndeplinește sarcinile jocului se poate aprecia moderația și condescendența, voința și perseverența, spiritul de observație și atenție, calmul și capacitatea de organizare etc.”

Am derulat anumite activități folosind elemente de artă aplicată a animației adaptând planificarea după cum urmează:

Din poveștile lui Ion Creangă:

Capra cu trei iezi: audiere, identificarea personajelor, construirea celor trei iezi cu ajutorul tehnicii Papier- mache, joc de rol;

Punguța cu doi bani: audiere poveste însoțită de suport vizual (imagini), identificarea personajelor, colorarea, decuparea personajelor și lipirea lor pe bețișoare din lemn, joc de rol;

Ursul păcălit de vulpe: audiere poveste însoțită de suport vizual, identificarea personajelor, confecționare măști, joc de rol;

Fata babei și fata moșneagului: audiere poveste însoțită de suport vizual, identificarea personajelor, confecționare măști, joc de rol;

Text liric: **Zdreanță**, de Tudor Arghezi: audiere, identificare și caracterizarea personajelor, joc de rol cu ajutorul unor păpuși (Zdreanță, găina), reprezentare prin desen a celor audiate, expoziție;

Povești și basme din literatura universală:

Albă ca Zăpada, după Frații Grimm – vizionare teatru de păpuși;

Pinocchio de Carlo Goldoni: audiere poveste însoțită de suport vizual, prezentarea unei marionete din lemn, mânăuarea marionetei de către copii cu sprijinul cadrului didactic, exprimarea liberă a propriilor opinii în legătură cu marioneta.

Jocul de rol a fost folosit pe parcursul întregului an la aproape toate activitățile desfășurate. Este o activitate care le face o plăcere deosebită copiilor, îi ajută să comunice mai bine unii cu alții, să își dezvolte vocabularul și îi stimulează în orice situație. Jocul de rol poate fi folosit pentru orice categorie de copii, fiind o activitate care îi motivează să abordeze situații și roluri care îi vor ajuta în viața reală.

Pentru a veni în completarea activităților la clasă am apelat la construcția unor păpuși, decoruri, animație cu diverse obiecte:

Greierele și furnica, de La Fontaine: audiere, identificare și caracterizarea personajelor, am confecționat împreună cu copii decoruri, ne-am costumat, am învățat rolurile și în final am reușit să punem în scenă povestioara noastră despre toamnă. Dramatizarea a fost prezentată în fața părinților care au apreciat în mod deosebit efortul lor. Copiii au fost implicați, motivați, entuziaști, dornici să devină personaje în povestea noastră. Ca urmare a acestei activități au reușit să își îmbunătățească capacitatea de comunicare, să li se diminueze anxietatea, să se relaxeze. Activitatea le-a făcut o plăcere deosebită. (Recheșan C., 2019)

Cel mai puternic din lume, poveste populară: realizarea împreună cu colegele de la masteratul de „Artă Aplicată a Animației” din cadrul Universității de Artă Teatrală, Tirgu Mureș a unui spectacol adaptat de animație și vizionarea lui de către elevii cu cerințe educative speciale.

De asemenea am folosit pe parcursul activităților cu elevii: metoda observației, metoda convorbirii și studiul de caz.

Având ca punct de plecare datele prezentate, articolul de față își propune să dezvăluie modalitățile prin care se pot obține performanțe superioare în învățare la opționalul „Lumea Poveștilor” prin stimularea interesului, dezvoltarea percepțiilor și reprezentării vizuale, a imaginației creatoare, facilitarea comunicării interpersonale, creșterea sociabilității, îmbunătățirea capacității de comunicare.

Cu toate dificultățile întâmpinate de către copiii cu cerințe educative speciale, cu toate particularitățile dizabilității intelectuale, este necesară încercarea de integrare a acestora în activitatea socio-profesională și consider că disciplina „Arta aplicată a animației” poate fi un instrument de mediere, corectare și compensare în acest sens.

Deși lotul de subiecți a fost unul restrâns, analiza rezultatelor obținute de către elevi în urma evaluărilor inițiale și finale a dovedit în finalul studiului că ipoteza de la care s-a pornit a fost confirmată, diferențele dintre lotul de control și cel experimental, după implementarea programului formativ, fiind semnificative.

Concluzii și propuneri

Problema integrării sociale a copiilor cu cerințe educative speciale este una de o importanță majoră pentru societatea românească actuală. Dezvoltarea unei societăți incluzive pentru aceste persoane reprezintă o prioritate.

De asemenea, consider că a educa sensibilitatea copiilor este o necesitate și o obligație a tuturor instituțiilor cu rol în educarea noilor generații.

Noile viziuni în ceea ce privește educația au în vedere formarea de abilități și competențe iar din acest punct de vedere, „Arta Animației” s-a dovedit a fi un instrument foarte util cu valoare de mediere, compensare și recuperare în munca cu copiii cu cerințe educative speciale.

Activitățile pe care le-am derulat împreună cu elevii noștri au fost parcurse cu succes de copii. Faptul că acești elevi, în prezent, reușesc să comunice mai bine cu cadrele didactice și colegii, și-au însușit anumite reguli de conduită, au obținut rezultate școlare favorabile, reușesc să stabilească relații sociale mai ușor, pot să își exprime cerințele în mod corespunzător și să își evidențieze cu sens emoțiile, mă determină să redau această experiență în articolul de față.

Rezultatele semnificative obținute în urma studiului efectuat pe parcursul anului școlar 2018-2019 au încurajat planificarea unor activități la clasă în aceeași direcție și în continuare, în scopul sprijinirii copiilor cu cerințe educative speciale.

BIBLIOGRAFIE

1. Recheșan, C., *Tehnici recuperativ-compensatorii din domeniul Artei Animației aplicate în activitatea cu elevii cu cerințe educative speciale*, UAT, Lucrare de disertație, Tirgu Mureș, 2019
2. Seach, D., *Jocul interactiv pentru copii cu autism*, Iași: Fides, 2007.
3. Verza, E., *Omul, jocul și distracția*, Ed. Științifică și enciclopedică, București 1978, p 85
4. Walters, C., *Developmental factors in puppet play with children and families*, conferință, Play Therapy and Child Psychotherapy, World Congress, Chinchester, Marea Britanie, 2004.
5. Wikipedia, www.wikipedia.com.

MODALITĂȚI DE INTERVENȚIE ÎN TERAPIA BÂLBĂIELII

Prof. logoped Balásy Réka,
CJRAE Mureș, Școala Gimnazială Europa, Târgu Mureș

Abstract

Stuttering is a speech disorder characterized by repetition of sounds, syllables, or words; prolongation of sounds and interruptions in speech. Sign and symptoms of stuttering include difficulty of starting words, phrases, or sentences; prolonging words or sounds within words; repetition of sounds, syllables or words and excess tension, tightness, or movement of the face or upper body to produce a word. Other symptoms of stuttering may include anxiety about talking, an inability to effectively communicate, facial ticks and head jerks. In my presentation, I present some therapy interventions, programs which are used in stuttering therapy (Parent-Child Interaction Method, Fluency Rules Program, Comprehensive Stuttering Program, Stuttering Modification Therapy). In US, mainly the modelling of communication between parent and child is emphasized, and also the intervention in breathing, rhythm, and fluency of speech. There are also mentioned some applications for Android and iOS systems, useful for helping the stuttering person (Fluency Measurement, Fluency Coach, etc.).

Bâlbâiala este definită ca o tulburare a ritmului și fluenței vorbirii în care cursivitatea exprimării este grav afectată prin apariția unor blocaje iterative sau a unor spasme puternice odată cu încercările de rostire a primelor silabe din propoziții, sintagme sau chiar din cadrul unor cuvinte.

Dirjeciile terapeutice s-au dezvoltat în decursul timpului pe baza concepțiilor interpretative ale bâlbâielii și a factorilor determinanți ori a impactului acesteia în planul comunicării și al personalității.

În elaborarea și propunerea unui plan de intervenție pentru un copil cu bâlbâială este important să fie asumate câteva principii de bază (Makauskiene, 2014):

- terapia trebuie să fie flexibilă, deoarece simptomatologia bâlbâielii se poate schimba în timp
- evaluarea trebuie să se realizeze atât inițial cât și pe parcursul terapiei
- relația dintre terapeut și persoana cu bâlbâială trebuie să se bazeze pe încredere și respect reciproc
- terapeutul trebuie să ajungă la o cunoaștere detaliată a particularităților cognitive, afective, lingvistice, motrice și sociale ale copilului cu care lucrează
- părinții și persoanele din anturajul copilului trebuie implicați responsabil în demersul terapeutic, deoarece succesul în acest tip de terapie apare atunci când beneficiarul terapiei se eliberează de teama de a vorbi și ajunge să se expune, să comunice în orice situație ar fi
- demersul terapeutic în bâlbâială este unul complex, iar în multe dintre situații nu se poate eradica tulburarea cu care se confruntă beneficiarul
- deci terapeutul nu se concentrează exclusiv pe simptomatologia pacientului ci se ocupă cu dezvoltarea personalității acestuia.

Makauskiene(2014) face o distincție între programele utilizate în țările de Europa de Est și programele utilizate în Europa de Vest și SUA. În țările est-europene terapia bălbâielii se focalizează pe:

- importanța limbajului pentru comunicare
- tranziția graduală de la silabe la cuvinte și la vorbire
- dezvoltarea ritmului în cadrul terapiei
- combinarea exercițiilor de relaxare cu cele de fluentă verbală.

În țările din vestul Europei și în SUA accentul cade atât asupra modelării relației de comunicare părinte-copil (părintele ca coterapeut), cât și asupra intervenției asupra respirației, ritmului, fluentei vorbirii. Programele care pun accent pe relația părinte-copil, menționăm:

Lidcomb (Onslow, Packman, Harrison, 2003) în prima parte a terapiei se caută achiziția unei vorbiri care nu prezintă disfluente, iar a doua etapă se caracterizează prin menținerea și generalizarea vorbirii fluente. Intervenția se derulează în mediul natural al copilului, iar părinții au rolul cel mai important în obținerea vorbirii fluente.

Parent-Child Interaction Method (PCIM) (Cook, Boterill, 2005). Programul se focalizează pe dezvoltarea abilităților pentru o vorbire fluentă, bazându-se pe interacțiunea copil-părinte. Secvențele de interacțiune derulate sunt înregistrate, iar terapeutul are rolul de a facilita o mai bună interacțiune între copil și părinte. Activitățile se focalizează pe obținere unei interacțiuni productive între părinte și copil, obiectivul final fiind reducerea disfluentei. Terapeutul ghidează părintele în interacțiunea cu copilul său și îl face conștient de tehnicile utilizate în diferite situații de interacțiune. Părintele primește o serie de recomandări cu privire la modul în care interacționează cu propriul copil:

- să se adreseze copilului cu calm și răbdare
- să asculte ceea ce copilul dorește să spună, până când acesta încheie și apoi să intervină
- să utilizeze un număr redus de întrebări
- cu mimica facială să încurajeze copilul să se exprime
- să își petreacă timp de calitate cu copilul în fiecare zi
- să introducă reguli pentru toți membrii familiei cu privire la modul în care își asumă rolurile de ascultător și de vorbitor
- să se comporte cu copilul sub aspect disciplinar ca și când nu ar reprezenta bălbâială

Tehnicile pe care terapeutul le utilizează în mod direct pentru îmbunătățirea fluentei se bazează pe joc și modelare. De ex. ritmul lent se modelează prin asemănarea ritmului vorbirii cu ritmul broscuței țestoase, oprirea și pauzele în vorbire sunt introduse cu ajutorul comparației vorbirii cu mersul autobuzului, care trebuie să oprească din stație în stație, să pornească și să oprească ușor. Pornirea lină și oprirea lină se pot modela cu ajutorul avionului care trebuie să-și ia zborul și să aterizeze ușor pentru a nu agita pasagerii și pentru a nu se prăbuși.

Gradual increase in Length and Complexity of Utterance - (GILCU) – (Ingham, 1999, Ryan, 2006) acest program se axează asupra antenării și dezvoltării fluentei verbale. Se începe cu antrenarea fluentei în citirea unui singur cuvânt, apoi se continuă cu antrenarea fluentei în citirea a două cuvinte, iar apoi se măresc numerele de cuvinte, propoziții a unui text, pe care să îl citească într-un interval de timp de la 30 secunde la 5 minute. Se urmărește atingerea a unei bune fluente într-o activitate monologată și de conversație liberă. Acest program nu se ocupă cu componența afectivă a disfluentei, dar asigură structurarea unui program eficient.

Fluency Rules Program (Runyan, Runyan, 1986). Acest program funcționează pe baza a 7 reguli, care ajută copilul să depășească tulburarea de ritm și fluentă. Prima regulă se referă la gestionarea ratei vorbirii. Copilul trebuie să învețe să vorbească cu o rată scăzută. Acest lucru se poate realiza cu ajutorul metronomului. A doua regulă se referă la dobândirea

abilități respiratorii verbale funcționale. A treia regulă se referă la antrenarea componentelor active ale aparatului fonoarticular (limbă, maxilare, buze). A patra regulă îi atrage copilului atenția asupra faptului că sunetele nu depind de altceva decât de mișcarea componentelor aparatului articular. A cincea regulă atrage atenția copilului asupra componentei fluide a limbajului, de curgere. A șasea regulă se axează asupra actului producerii vocii la nivel de laringe, unde nu este nevoie de tensiune pentru a produce vibrații. A șaptea regulă îi atrage copilului atenția asupra articulației, fiecare cuvânt trebuie rostit lin, fluent, ușor pentru a avea abilități bune de vorbire.

Comprehensive Stuttering Program - (CSP) – (Boberg, Kully, 1985) Acest program ajută la dezvoltarea unor strategii importante pentru a avea controlul asupra comunicării și vorbirii:

- Oprirea. Technica de oprire presupune pauza în vorbire și reluarea cuvântului care a cauzat nevoia acestei pauze, repetarea lui, după care se continuă cu celelalte cuvinte. Pauza ajută persoana cu bâlbâială să controleze propria vorbire.
- Modificarea ratei vorbirii. Prima dată se începe cu o rată scăzută a vorbirii, aproximativ 40 silabe/minut și se urmărește creșterea ratei vorbirii la 190 silabe/minut
- Contactul ușor, articularea ușoară a cuvintelor, fără tensiune, fără blocaje sau spasme. Utilizarea unor pauze corecte în vorbire.
- Scurgerea aerului în mod continuu (importanța respirației verbale, coordonarea inspirului și a expirului, prelungirea expirului)
- tehnici de prelungire a vocalelor sau a consoanelor continue, pentru a facilita evitarea blocajelor sau repetițiilor.
- Articularea sunetului inițial ușor (ajută la evitarea blocajelor și a apariției disritmiilor). Tehnica presupune inspirarea profundă, eliberarea unei cantități mici de aer înaintea producerii de voce, emiterea vocii pe o tonalitate scăzută și creșterea ușoară a intensității vocale. La nivelul primei silabe se atinge intensitatea maximă a vocii.
- Cu articularea lină ușoară.
- Autocorectare în momentul și după episodul de bâlbâială.
- Tehnica celor 3 „T” - persoana care prezintă bâlbâială, înainte să rostească ceva trebuie să se gândească la ce vrea să spună (Think), apoi trebuie să inspire profund (Take a breath), după care să vorbească utilizând tehnicile mai sus menționate (Talk)

Stuttering Modification Therapy. Acest program se focusează asupra emoțiilor și comportamentele negative ale persoanei care prezintă bâlbâiala. Această terapie are 4 etape:

- identificarea emoțiilor și comportamentelor negative
- desensibilizare (controlul comportamentului și manifestărilor emoționale)
- modificarea modului de a vorbi utilizând unele tehnici cum sunt: articularea ușoară a sunetului inițial, anticiparea cuvântului dificil și pregătirea pentru articulare
- menținerea și generalizarea comportamentelor verbale funcționale

Successful Stuttering Management Program (Breitenfeldt, Lorenz, 2000). Acest program ajută la dezvoltarea autocontrolului asupra vorbirii, cât și dobândirea unor abilități de comunicare funcțională. Prin acest program se urmărește generalizarea autocontrolului în situații de viață reală (vorbitul la telefon, vorbitul cu persoane străine, vorbitul în public, interviuri cu persoane necunoscute pe stradă, discuții la magazin). Aceste activități se adresează tinerilor și adulților și sunt derulate în contexte reale de viață.

Aparatură tehnică (Delayed auditory feedback, Altered auditory feedback). Ingham, Cordes (1997) au demonstrat că utilizarea unor aparate poate contribui la îmbunătățirea fluenței în vorbire, fie prin alterarea feedbackului auditiv, fie prin amânarea feedbackului

auditiv. Amânarea feedbackului auditiv facilitează și dobândirea de abilități de prelungire a articulării, cât și reducerea disritmiilor și a episoadelor de blocaje și spasme articulatorii.

Aplicațiile pentru sistemele Android și iOS:

- ✓ Aplicația Fluency Measurement cu sistem de operare iOS este un instrument cu ajutorul căruia logopedul colectează și analizează disfluențele care apar în vorbirea unei persoane. Aplicația permite înregistrarea vorbirii pacientului, apoi terapeutul analizează înregistrarea și marchează tipul de disfluență care apare în vorbire.
- ✓ Aplicația Cure The Stuttering de la NAMA cu sistem de operare Android și Fluency Coach permit realizarea efectului de întârziere a emisiei vocale.
- ✓ Aplicația Speech Pacemaker Lite permite utilizatorului să își regleze viteza de citire a unui text cu ajutorul unui stimul vizual/auditiv.
- ✓ Speed Reader permite utilizatorului citirea mai rapidă a unor cuvinte.

Terapia complexă prin artă nu se rezumă doar la dispariția simptomelor: a spasmelor musculare, a blocajelor, repetițiilor, ci oferă mult mai mult: formarea și dezvoltarea unei personalități creative, gata să înfrunte schimbările din mediu. Terapia complexă se bazează pe idea principală a terapeutului Kanizsai Dezső, care susținea că: „terapeutul se ocupă în primul rând cu persoana care bâlbăie și nu cu bâlbâiala”. Această terapie este o sinteză a mai multor metode de intervenție: a terapiilor creative, a meloterapiei și a terapiei prin dans-mișcare cât și a desenului, a artei vizuale.

Procesul de evaluare și intervenție are un caracter sincretic, acesta bazându-se pe informații multidisciplinare ceea ce face ca bâlbâiala să fie abordată cu succes la nivelul echipei de terapeuți (logoped, psiholog, psihoterapeut) din care nu pot lipsi părinții, aparținătorii, rolul acestora fiind foarte important.

BI BLIOGRAFI E

1. Bagdy, E. (1991) A nonverbális pszichoterápiák. In: Bíró Sándor és Juhász Sándor (szerk.): Nonverbális pszichoterápiák, Budapest, Magyar Pszichiátriai Társaság Animula könyvek. p.3- 37.
2. Bagdy, E.-Telkes, J. (1995): Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
3. Balás, E. (1990) A dagógás komplex terápiás programja, Országos Pedagógiai Intézet, Budapest
4. Bang, R. (1980) A segítő kapcsolat, mint a személyes segítség alapja, Tankönyvkiadó,
5. Bang, R. (1983) A célzott beszélgetés, Tankönyvkiadó, Budapest
6. Boșcoianu, E. (1983) Bâlbâiala prevenire și tratament, Editura Didactică și Pedagogică, București
7. Bodea Hațegan, C., Talaș, D. (coord.) (2014). Fluența verbală. Direcții teoretice și aplicații psihopedagogice, Cluj Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.
8. Fraser, M. (2010): Self Therapy for the stutterer, www.stutteringhelp.org
9. Roberts, Ph. J. (2003): Comprehensive Stuttering Therapy, www.stuttering.ch
10. Schmidtné Balás Eszter (2004) Képeskönyv a dagogásról és más dolgokról, Budapest, Közhazsnú Alapítvány a Dagógákért
11. Schwarz M. F. (2002): Stutter no more, www.stutter-no-more.com

LUDOTERAPIA CA MODALITATE DE PREVENIRE A OBOSELII LA COPIII CU DIZABILITĂȚI AUDITIVE DIN CICLUL PRIMAR

Prof. învăț. special preșcolar: Holom Anca
Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca Cluj- Napoca

Abstract

The school fatigue is the subject of various psychological research, because the physical and mental activities are energy consuming, causing a decrease of the physiological parameters with consequences on the efficiency of activities performed. One important aspect of the subjective factor of fatigue arises from the lack of a direct relationship between fatigue and performance, because the decline of vigor is not simultaneously with the boost of performance achieved and vice versa. The didactic game has the capacity of capturing the attention, making students more involved in working, offering also the possibility for intellectual and physical relaxation, bringing in the same time a higher efficiency compared with other methods used in learning activity. The use of games for children with hearing disabilities both in the classroom and in the office therapy (individual psychological therapies) is very important because they increase the interest, attention and motivation for the activity. In order to maintain the students' interest and motivation, both the teacher and the parent, during the student's free time, must include at least one activity per week into the daily program.

„Copilăria nu este o cursă pentru a vedea care copil știe să citească, să scrie sau să socotească mai repede. Copilăria este o mică fereastră de timp în care fiecare copil poate să învețe și să se dezvolte în ritmul său”. (Magda Gerber)

Pornind de la acest citat, și totodată lucrând cu copiii cu dizabilități auditive, am constatat că acești copii au nevoie de atenție, afecțiune, încredere în forțele proprii, motivație pentru propriile aspirații; de aceea, este foarte important să le formăm aceste deprinderi esențiale pentru viață.

Deoarece, fiecare copil are un ritm propriu de lucru, particularități de dezvoltare diferită, implicarea în activitate se face diferit și oboseala intervine diferit pe parcursul activităților sale, de aceea este foarte important respectarea unui regim zilnic pentru a-și menține o stare de sănătate psihică și fizică pe o perioadă mai îndelungată de timp.

Având posibilitatea de a desfășura activități cu copiii cu dizabilități auditive, atât în program de dimineață, cât și de după-masă, în calitate de profesor, am întâmpinat dificultăți în menținerea atenției, concentrării și a motivației elevilor pentru a duce la bun sfârșit sarcinile propuse, din cauza oboselei intervenită pe parcursul unei zile, săptămâni, semestru sau chiar an școlar.

Pe parcursul activității mele, am observat cât de dificil este să gestionez desfășurarea activităților când intervine oboseala, lecțiile, chiar dacă devin monotone pentru elevi, trebuie

să fie desfășurate, căutând, de fiecare dată soluții și mijloace antrenante pentru a determina elevii să participe activ.

Mentineră copiilor într-o activitate pe parcursul unei zile, fiecare având particularitățile sale psihice individuale, motivație diferită pentru anumite materii sau sarcini, a fost o provocare. Astfel, am introdus în timpul activităților elemente surpriză, jocuri de competiție, pe echipe, cooperare, de rol, dramatizări sau chiar am reușit să îi motivez printr-un program de recreere în aer liber și activități de loassir.

Pentru mulți copii, respectarea regimului zilnic, utilizarea elementelor surpriză, a materialelor interactive, multisenzoriale, jocurilor didactice și de loassir am reușit să reduc din oboseala intervenită, din diferite motive, pe parcursul unei zile.

Deficiența de auz - caracterizare

Deficiența de auz face parte din spectrul deficiențelor senzoriale, reprezentând diminuarea, pierderea totală sau parțială a auzului putând fi de două tipuri, de transmisie și de neurosenzorială.

Deficiența de auz face obiectul surdopsihopedagogiei, știință interdisciplinară care studiază particularitățile dezvoltării psihofizice ale persoanelor cu dificultăți auditive, stabilește cauzele și consecințele pierderii auzului, mijloacele de recuperare, compensare și educare în vederea structurării personalității și integrării lor în viața socială și profesională, principiile și modalitățile prin care persoanele cu deficiențe de auz pot fi integrate în sistemul școlar și profesional, activitatea relațională cu familia, factorii sociali și educaționali (Gherguț, A., 2013).

Autorul Buică C. B. (2004) susține ideea că dezvoltarea integrală a structurilor psihice ale deficientului de auz din toate etapele vieții este particulară și are note specifice determinate de însuși specificul limbajului mimico-gestual care reprezintă instrumentul de comunicare, de structurare și de exersare a operativității proceselor psihice. Decalajele pe planul dezvoltării proceselor psihice sunt mult mai mari dacă stimularea precoce perceptivă și cognitivă și învățarea limbajului nu se realizează în perioada de maximă receptivitate a copilului. La deficienții de auz nedemutizați aceste decalaje față de standardele normalitate psihice și specificul proceselor psihice se mențin pe tot parcursul vieții.

Achizițiile însușite în procesul instructiv-educativ sunt slab reprezentate în exprimarea și receptarea ideilor, sentimentelor, intențiilor și atitudinilor. Aceasta face ca trăsăturile de personalitate să fie estompate sau să apară exacerbări ale acestora în comunicare și se finalizează în ambele situații, în comportamente neadaptate la situațiile concrete.

Posibilitățile de memorare și actualizare sunt în general mai scăzute la deficienții de auz decât la auzitori, dar memoria vizual-motrică și afectivă este mai bine dezvoltată.

Din cele amintite mai sus se poate spune că deficiența de auz afectează o bună parte din dezvoltarea psihofizică a copilului, laturile anatomo-fiziologice, interesul pentru învățare, comportament și adaptare socială.

Caracterizarea conceptului de oboseală

Oboseala școlară este subiectul a numeroase cercetări psihologice, deoarece activitățile fizice și mentale sunt consumatoare de energie, determinând o scădere a parametrilor fiziologici cu consecințe asupra gradului de performanță a activităților executate. (Gergenasik, 1977)

Apariția oboselii se datorează unor factori obiectivi și subiectivi. Pe lângă factorii obiectivi ai oboselii reprezentați prin scăderea performanțelor marcate prin scăderea notelor obținute, apar și factorii subiectivi, semnați de o stare negativă de epuizare, extenuare când activizarea și motivarea individului scade foarte mult. Scăzând activizarea și motivarea se modifică, încrederea în resursele proprii, se modifică conținutul cognitiv al activității care

devine mai puțin accesibilă, astfel copilul prevede și acceptă scăderea propriei performanțe.

O caracteristică importantă a factorului subiectiv al oboselei reiese din inexistența unui raport direct între oboseală și performanță. Oboseala nu crește odată cu creșterea performanței sau invers.

Oboseala nervoasă este însoțită de scăderea atenției, de inhibiția funcțiilor psihice și de reducerea percepțiilor senzoriale, astfel se reduce și capacitatea funcțională a vederii și auzului, ceea ce face ca reacțiile la stimuli auditivi și vizuali să aibă o perioadă de latență mai lungă.

Acest fenomen de oboseală se manifestă prin slăbirea capacității de muncă și de concentrare a atenției, astfel oboseala este un fenomen fiziologic normal și dispare după odihnă. Când însă senzația de oboseală persistă și după trecerea timpului destinat odihnei, este semnalată prin: fie că munca este prea epuizantă, peste puterile noastre, fie că odihna nu este bine organizată.

Odihna nu trebuie înțeleasă ca lipsa oricărei activități. Ea se realizează prin pauzele din timpul liber, dar și ca odihnă activă prin plimbări în aer liber, activități libere la alegere: joc, gimnastică, sport, lecturi atractive sau alte activități educative, precum: teatru, expoziții, filme, drumeții. Forma cea mai eficientă de odihnă după activitatea din timpul liber este odihna prin somn. În timpul somnului se reface capacitatea de muncă a celulelor nervoase, ca de altfel a întregului organism.

Organismul tânăr resimte o mai mare nevoie de somn decât cel adult, numărul orelor de somn fiind cu atât mai crescut cu cât vârsta este mai mică. Astfel, școlarii mici au nevoie de 11-12 ore de somn, școlarii mai mari de 10-11 ore, iar adolescenții de 9 ore pe zi, față de 8 ore la vârsta adultă.

Cea mai importantă formă de odihnă este somnul în timpul nopții, iar pentru asigurarea totalului de ore de somn, elevii mai mici trebuie să doarmă și 1-2 ore în timpul perioadei de odihnă de după-amiază.

Odihna în vacanță permite refacerea capacității de lucru, schimbarea climatului având în aceasta perioadă un efect de stimulare a proceselor de refacere.

Dacă oboseala persistă, poate apărea starea de epuizare sau de oboseală cronică, cunoscută sub forma de surmenaj.

Surmenajul poate fi înțeles (după Peter), ca o funcționare excesivă, exagerată a organismului, acest fel de funcționare are mai întâi ca urmare oboseala, care apare ca un sentiment dureros cu dificultatea de a acționa (Littre), deci surmenajul este o stare în care oboseala e simptom, iar oboseala poate exista fără surmenaj.

Condițiile care favorizează surmenajul sunt: vârsta, lipsa de somn și repauz, profesiunea, obișnuința și antrenamentul, starea actuală fiziobiologică a individului (convalescența, boli de inimă, glandele sudoripare, etc.).

Oboseala nu trebuie confundată cu plictiseala care rezultă din uniformitatea muncii, nici cu starea de distrare, ea nu depinde numai de durată, ci și de individualitate. Nu trebuie confundată cu oboseala, diferitele stări și manifestări de inhibare.

Surmenajul școlar poate să se prezinte sub diferite și variate aspecte, această variabilitate simptomatologică e determinată de particularitățile psihoindividuale ale copilului, astfel somnul este cel mai bun dezintoxicant și reparator al sistemului nervos uzat.

Pe lângă somn trebuie să se adauge: ventilația camerei de dormit, curățirea trupului prin băi mai dese și generale, regularea funcționii tubului digestiv, alimentație potrivită vârstei, înlăturarea zgomotului, individualizarea mobilierului, igiena lenjeriei de pat și corp.

Dacă memoria este influențată de oboseală și surmenaj și atenția suferă la rândul ei apărând manifestări de genul scrisul mai mic, greșeli la scriere și memorizare. Oboseala are un caracter individual deoarece nu trebuie cerut tuturor copiilor același efort în același timp.

Jocul ocupă, evident, locul preferat în activitatea zilnică a copilului. Jucându-se, el își satisface nevoia de activitate, de a acționa cu obiecte reale sau imaginare, de a se transpune în diferite roluri și situații care îl apropie de realitatea înconjurătoare și totodată, jocul își pune amprenta asupra dezvoltării personalității copilului.

Folosirea jocului didactic în procesul de învățământ face ca elevul să învețe cu plăcere, să devină interesat de activitatea care se desfășoară; face ca cei timizi să devină mai volubili, mai activi, mai curajoși, să capete mai multă încredere în capacitatea lor, mai multă siguranță și tenacitate în răspunsuri și implicare în activitate.

Jocul inclus în activitatea didactică, elementul de joc imprimă acesteia un caracter mai viu și mai atrăgător, aduce varietate și o stare de bună dispoziție, de divertisment, ceea ce previne apariția monotoniei, a oboselii și a plictiselii.

În clasele primare, datorită faptului că elevii sunt la o vârstă mică, demersul didactic poate „îmbrăca” un aspect ludic, prin care activitățile să fie mai plăcute, captarea atenției, a motivației pe o perioadă mai lungă de timp și cunoștințele mai ușor de înțeles, fiind utilizat la toate disciplinele și în orice moment al lecției.

Dintre metodele didactice în care predomină acțiunea didactică operațională, care stimulează participarea directă a școlărilor la activitate în ipostaze și roluri multiple, adaptabile formativ la specificul fiecărei trepte de vârstă și discipline de învățământ, amintim metoda jocului didactic care nu trebuie să lipsească din activitățile școlare, mai ales din lecțiile în care se solicită un efort intelectual intens.

Jocul didactic asigură captarea, activizarea, relaxarea intelectuală și fizică a elevilor, dar oferă și un randament sporit față de alte modalități de lucru folosite în activitatea de învățare, în special la școlarii mici, deoarece face parte din preocupările zilnice preferate ale lor.

Utilizarea jocurilor la copiii cu dizabilități auditive atât la clasa cât și la cabinet (terapii individuale) este foarte importantă deoarece cresc interesul, atenția și motivația pentru activitate. În funcție de materialele didactice utilizate care trebuie să fie plăcute și antrenante, atenția elevilor crește, diminuând astfel oboseala care poate interveni pe parcursul activităților.

Un rol important îl joacă și activitățile de loisir pentru copiii cu dizabilități auditive, acestea trebuie alese în funcție de particularitățile psihoindividuale, interese, disponibilitate financiară, timp etc. Pentru întreținerea interesului și motivației elevilor, atât profesorul care desfășoară activități de după-masă cât și părintele, în timpul liber al elevului, trebuie să integreze cel puțin o astfel de activitate pe săptămână în programul zilnic al copilului.

Supraîncărcarea elevilor, atât prin conținutul și structura programelor școlare, cât și prin volumul și dificultatea sarcinilor și activităților de după-masă, activităților suplimentare la care sunt supuși unii elevi, ce constituie în factorul cel mai agresiv generator de oboseală la elevii cu dizabilități auditive din ciclul primar.

CONCLUZII

În identificarea și aplicarea gradului de solicitare intelectuală a elevilor la orele didactice cu risc de generare a oboselii se impune să considerăm (pe lângă stilul didactic al profesorilor, ritmul activității didactice, condițiile ergonomice în care se desfășoară activitatea didactică etc.) și realitatea că în ultimul timp gradul de dificultate a înțelegerii unor obiecte de învățământ s-a ridicat considerabil prin evoluția și îmbogățirea conținutului acestora.

Este necesară o mai bună educare școlară a elevilor, mai ales prin orele de consiliere privind formarea capacității de a-și organiza rațional timpul liber, înțelegerea importanței odihnei active, a mișcării în aer liber, a efectelor negative pe termen scurt și îndelungat a

oboselii, cunoașterea și utilizarea modalităților de recuperare a stărilor de oboseală și de prevenire a acesteia.

Recomandarea constă în aplicarea acestui program de prevenire a oboselii, la toate categoriile de elevi, prin utilizarea unui regim zilnic de către toate cadrele didactice, părinți, dar și alte persoane care intră în contact cu copiii cu/sau fără diferite dizabilități.

BIBLIOGRAFIE

1. Anca, M., (2001), *Psihologia deficienților de auz*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
2. Antal, A., (1978), *Igiena școlară*, Ed. Medicală, București (Cap. 3 Activitatea, oboseala și odihna)
3. Andronic, C., (1977), *Prevenirea surmenajului intelectual*, Ed. Militară, București
4. Apostol, (1929), *Surmenajul Școlar* (extras din Buletinul școlar)
5. Buică, C.,B., (2004), *Bazele defectologiei*, Ed. Aramis, București
6. Gherguț, A., (2013), *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*, Ediția a III-a, Polirom
7. Jean, S., (1993), *Oboseala*, Ed. Humanitas, București
8. Mușu I., Taflan A., (1997), *Terapie educațională integrată*, Ed. ProHumanitate, Sibiu
9. Petrescu, L., (1968), *Prevenirea surmenajului la copii*, Ed. Didactică și Pedagogică, București
10. Pufan, (1972,1982), *Probleme de surdopsihologie*, voi. I și II"
11. Scherrer, J., (1993), *Oboseala*, Ed. Humanitas, București
12. Stănică, C, Popa, (1994), *Elemente de psihopedagogie a deficienților de auz*

FOLOSIREA MELOTERAPIEI ÎN ACTIVITĂȚILE SPECIFICE ȘI DE COMPENSARE

Profesor educator, Crăciun Daniela
Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu” Iași, Jud. Iași

Abstract

Melotherapy is a form of therapy successfully used in the activity of students with deficiencies, with many benefits including improved coordination, attention and concentration, stress and anxiety reduction, decreased tension, reduced pain and muscle tension. As types and forms of organization of musical activities, melotherapy uses song, music games, music-exercise games, text and song games, music auditions. Of these, the song has the strongest impact on the development of the child's psyche, because the voice develops, the musical hearing, the ability to sing individually or in a group, the love of music and activity develops, due to its accessibility and its varied content.

Utilizarea în terapie a tehnicilor de lucru creative este tot mai folosită, acest lucru nepresupunând însă diminuarea importanței metodelor clasice. Folosirea tehnicilor de terapie creativă îl ajută pe copil să se înțeleagă pe sine, să se elibereze de anxietățile acumulate, de tensiuni și să dezvolte abilitățile de comunicare și inserție socială.

Următoarele strategii și tehnici ale art-terapiei sunt considerate a fi adaptate atât la activitatea cu indivizii normali cât și cu cei cu deficiențe:

- ✓ modelajul în plastilină sau lut
- ✓ muzica, dansul, teatrul
- ✓ pictura sau desenul
- ✓ sculptura
- ✓ decorațiunile
- ✓ confecționarea de jocuri, jucării și marionete
- ✓ artizanatul
- ✓ terapia verbală

În lucrul cu elevii cu deficiențe, aceste tehnici au numeroase scopuri dintre care: îmbunătățirea motricității fine și grosiere, 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-și exprima propriile trăiri și dorințe, diminuarea stresului și a anxietății, învățarea bazelor comunicării cu o altă persoană, stabilirea unei legături cu o altă persoană, diminuarea efectelor secundare ale disfuncției de integrare senzorială, inclusiv anumite stereotipii, învățarea construirii unui joc, a unei povești etc. descoperind propriile limite și capacități.

Abordarea în art-terapie este una centrată pe copil, pe nevoile și dorințele sale, luând în considerare contextul în care acesta trăiește. Astfel se 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. Ele utilizează imaginile prin intermediul picturii, modelajului, colajului, nisipului, sunetului pentru a înțelege mai bine lumea interioară și exterioară.

Printre toate aceste tehnici un loc important îl ocupă terapia prin muzică, denumită *meloterapia* sau *muzico-terapia*. De-a lungul timpului această formă de terapie a fost greu de definit. Din punct de vedere etimologic cuvântul meloterapie derivă din cuvintele *melos* (cuvinte, armonie, rimă) și *terapia* (remediu). Cu alte cuvinte meloterapia, termen introdus în anul 1924 de dr. Mousson Launage, este un remediu de tratare a unei dizabilități/ boli prin intermediul muzicii.

O altă definiție expusă este cea a „National Association for Music Therapist” care descrie meloterapia ca *„folosirea specializată a muzicii în slujba persoanelor cu nevoi în sănătatea mintală, fizică, pentru abilitare, reabilitare sau educație specială; scopul fiind acela de a ajuta indivizii în atingerea și menținerea nivelelor maxime de funcționare.”*

De ce terapia prin muzică? Pentru că muzica este un „limbaj universal” caracteristic oamenilor, prezent în viața acestora încă de la naștere atunci când mama îi cântă nou-născutului pentru a se liniști. Prin intermediul ei se creează legături între indivizi sau între indivizi și mediul înconjurător. Adesea ajută la dezvoltarea comunicării verbale și a abilităților de comunicare. Este motivantă, antrenantă și poate fi folosită ca o recompensă pentru răspunsurile/comportamentele dezirabile.

În ceea ce privește activitatea cu elevii diagnosticați ce C.E.S. se constată că majoritatea acestora răspund pozitiv la muzică. Flexibilitatea ei îi permite terapeutului să adapteze activitatea de meloterapie la nivelul fiecărui elev și să vină în întâmpinarea nevoilor lui. Mai mult prin muzică se permite o stimulare multisenzorială (auditivă, vizuală, tactilă) care permite o îmbunătățire a acestora.

În vederea desfășurării unei activități de meloterapie, terapeutul trebuie să aibă în vedere următoarele aspecte: grupul țintă (particularitățile acestuia) tipul de activitate pe care îl vor desfășura (instrumentală, de interpretare și de ritm, de audiere și de mișcare, de dezvoltare a vocii, combinată), scopul și obiectivele urmărite, materialele/instrumentele necesare, momentul folosirii meloterapiei în activitate (pentru încălzire, ca activitate principală sau la încheiere), spațiul necesar desfășurării.

Folosirea și încurajarea folosirii imaginației, a experiențelor personale (din copilărie, desene, cărți), a spontaneității, a entuziasmului, a creării unei atmosfere relaxante conduc împreună cu simplitatea sarcinilor și claritatea lor spre o activitate de meloterapie reușită.

Există două maniere de lucru în meloterapie: una *activă*, denumită de unii autori și *directă*, în care copilul relaționează și se exprimă prin intermediul instrumentelor muzicale și a propriului corp, și alta *receptivă, pasivă sau indirectă*, în care copilul ascultă muzica și apoi verbalizează. Cât privește metoda pasivă, pasivitatea beneficiarilor nu este totală, întrucât activitatea de recepție solicită prin ea însăși, un anumit grad de participare. Pentru activitățile de stimulare auditivă se folosesc în general instrumente muzicale, jucării care fac zgomot, etc.

Din punctul de vedere al numărului de subiecți implicați, meloterapia poate fi individuală sau de grup. Terapia individuală poate dura între 20-30 de minute iar cea de grup (maxim 8 elevi, 1-2 profesori) între 45-60 de minute. Meloterapia individuală este mai potrivită elevilor care se adaptează mai greu la activitatea de grup. Meloterapia de grup dezvoltă abilitățile de comunicare și interacțiune socială: conștientizarea celorlalți, aprecierea celorlalți, ascultarea celorlalți, așteptarea rândului, formarea deprinderilor de conducere. Este important ca în activitățile de grup să se realizeze un echilibru în ceea ce privește nivelul de dezvoltare, abilitățile și personalitatea participanților.

De asemenea este important ca aceste activități să se desfășoare de 1/2 ori pe săptămână, la aceeași oră, în același spațiu, cu aceeași elevi și aceeași profesori, care au și rolul de moderator ai activității, și să se folosească instrumente care îi plac elevului, cunoscute.

Sesiunile de meloterapie, atât cele individuale cât și cele de grup trebuie să înceapă cu un cântec de început și să se încheie cu unul de sfârșit, astfel încât elevul/elevii să știe când începe activitatea și când să se pregătească de sfârșitul acesteia. Aceste cântecele sunt simple, cu o linie melodică simplă, acompaniată de instrumente precum xilofonul, tamburina sau toba și pronunțând numele elevului/ fiecărui elev. De exemplu profesorul/terapeutul merge la fiecare elev, îi dă instrumentul și cântă împreună cântecul de „Bun venit” („*Salut la toată lumea/Salut Mihai, Cosmin, Andrei, etc/Salut Mihai, Salut!*) sau de „La revedere” („*Cântăm La revedere, cântăm La revedere/ Mihai, Cosmin, Andrei/ Mihai La revedere*”).

Cât privește instrumentele folosite s-a demonstrat faptul că instrumentele de percuție, cum ar fi castanietele, clopotele, tamburinele, țambalele, xilofanele, facilitează comunicarea, mai ales în cazul copiilor cu handicap mintal mai sever sau al celor timizi și anxioși.

Terapia educațională realizată prin muzica apelează la următoarele tipuri și forme de organizare și desfășurare a activităților muzicale: cântecul, jocurile muzicale, jocurile muzicale-exercițiu, jocurile cu text și cântec, audițiile muzicale.

Dintre toate acestea *cântecul* are impactul cel mai puternic asupra dezvoltării psihicului copilului. Este scop și mijloc în terapia educațională, întrucât prin el se concretizează majoritatea obiectivelor muzicoterapiei. Datorită accesibilității lui și a conținutului său variat se dezvoltă vocea, auzul muzical, se formează deprinderea de a cânta individual sau în grup, se dezvoltă dragostea față de muzica și activitate. Selecționarea va respecta principiul accesibilității astfel încât la început se vor folosi linii melodice scurte cu ambitus mic, ritm simplu, curgător, cuvinte ușor de pronunțat cu conținut lesne de asimilat, apoi treptat se va mari ambitusul.

Jocurile muzicale folosite în special la copiii de vârstă mică pentru dezvoltarea simțului ritmic, au la bază ritmarea unor versuri prin bătaie din palme, marcarea ritmului cu ajutorul instrumentelor de percuție sau prin combinarea mișcărilor ritmice mână-picior. Pot fi și jocuri desfășurate după o melodie cunoscută, jocuri de recunoaștere a unor cântece sau jocuri bazate pe unele sarcini sau comenzi date de profesori/ educatori.

Jocurile muzicale – exercițiu, au scopul de a forma deprinderile elementare de percepere, recunoaștere și redare a calității sunetului muzical. În această categorie sunt incluse exerciții de reglare a ritmului inspirație – expirație, flexibilizarea vocii prin emiterea de sunete muzicale de înălțimi și durată diferite, pronunțarea corectă a silabelor din text, etc.

Jocurile cu text și cântec asigură coordonarea mișcărilor cu caracterul liniei melodice, favorizând înțelegerea legăturii dintre text și melodie. În acest mod, copiii sunt pregătiți pentru activitatea interpretativă complexă și le este satisfăcută nevoia de mișcare.

Audițiile muzicale contribuie la formarea gustului artistic, al interesului pentru muzică, întărirea capacității de concentrare auditivă, instalarea unei stări de relaxare și confort psihic. Pentru ca audițiile să își atingă obiectivele propuse este necesar să se respecte anumite condiții: cântecele să fie accesibile, raportate la particularitățile vârstei, să fie interpretate vocal cât mai expresiv și să fie realizate artistic pentru a impresiona auditoriul.

Meloterapia este o terapie care utilizează sunetul și muzica sub toate formele lor pentru a promova o stare de bine fizică, psihică, emoțională și socială a indivizilor. Studiile demonstrează că prin terapia prin muzică scade tensiunea, se reduc durerile, se reduce tensiunea musculară, se încurajează mișcarea pentru refacerea fizică. Muzica stărnește sentimentul de siguranță, senzația de calm și combate depresia, îmbunătățește coordonarea, atenția și capacitatea de concentrare. Pe baza terapiei prin muzică se îmbunătățește atât starea fizică cât și cea mintală a copilului, și chiar performanțele sale în plan social.

Pentru atingerea acestui scop, se sugerează realizarea unei diferențieri tranșante între utilizarea muzicii în sens terapeutic și utilizarea acesteia în diferite activități recreative. Deși

prin intermediul acestor activități se pot însuși anumite deprinderi muzicale de bază, scopul meloterapiei nu este acela de educație muzicală ci de a stabili contactul cu elevul, de a facilita comunicarea între el și terapeut, în vederea construirii unui mod de exprimare în care acesta să se simtă în siguranță, sensibilizarea ființei umane prin intermediul muzicii, în vederea facilitării achizițiilor și a progresului în planul dezvoltării cognitive, dar și non-cognitive. Foarte important este ca terapeutul să cunoască foarte bine particularitățile fiecărui copil, să urmărească reacțiile acestuia la contactul cu fiecare instrument și la sunetele diverselor instrumente pentru a putea folosi aceste informații în scopul utilizării unor strategii cât mai bune de lucru.

Bibliografie

1. Căpușan, M.R. (2018). Terapia prin muzică în munca cu persoanele autiste, *Volumul on-line Valentele art-terapiei în contextul activităților instructive-educative ale elevilor cu cerințe educative speciale*, pag 90-93, Lugoj
2. Crăciun, D. (2018). Dezvoltarea personală prin terapia cu ajutorul muzicii și dansului, *Optimizarea performanțelor prin autocunoaștere asistată*, pag 27-32, Editura Pim, Iași,
3. Laslou G., Denes M. (2018), Meloterapia în contextul activităților instructiv-educative și recuperatorii ale elevilor cu cerințe educative special, *Volumul on-line Valentele art-terapiei în contextul activităților instructive-educative ale elevilor cu cerințe educative speciale*, pag. 66-171, Lugoj
4. Mercea (Ilieș), A. (2013). Terapia prin arte ca metodă de recuperare a adulților cu dizabilități intelectuale, *Cartea Albă a Psihopedagogiei Speciale*, www.docplayer.net
5. Popovici, D.V. (2004). *Terapie ocupațională pentru persoanele cu cerințe speciale*, Editura Muntenia, Constanța
6. Preda, V. (2003). *Terapii prin mediere artistică*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca

APĂ, MUZICĂ, MIȘCARE ȘI FANTEZIE

Profesor De Psihopedagogie Specială Bereczki Zsuzsa-Ildikó,
Profesor De Psihopedagogie Specială Varga-Orbán Boróka,
Profesor De Psihopedagogie Specială Czinczok Orsolya-Katalin,
Școala Gimnazială Specială Sfântu Gheorghe, Sfântu Gheorghe

Abstract:

The purpose of this study was to find out the effect of an innovative therapeutic method for children with severe, associated and profound mental disabilities and to develop psychical abilities and motoric skills, to reach relaxation, positive emotional condition, wellbeing and improved social abilities. Children with ages 3 to 17 participated in the program, and were evaluated before and after by Sindelar's screening test (visual attention, memory subtests), concentration test and WHO-5 wellbeing questionnaire. The emotional therapy was constructed of 14 group sessions (4-12 participants) of 40 minutes each. The therapeutic method combined melotherapy, some elements of hydrotherapy and guided imagery. The therapeutic sessions were based on children's intellectual capacity. The results showed that the innovative therapeutic method had a positive influence in several areas. After the test, there was a qualitative improvement in visual attention, memory, decrease of spasticity, appearing new motor and social skills and reaching a state of relaxation.

Copiii cu deficiențe grave, severe, asociate și profunde beneficiază de un număr redus de terapii specifice cerințelor lor, care asigură o experiență emoțională oferind posibilitatea de a schimba calitatea vieții lor. Ei întâmpină dificultăți în dezvoltarea psiho-socio-emoțională și motrică. Aceste dificultăți influențează negativ explorarea mediului, ceea ce poate duce la slabă conștiință de sine. Pot dezvolta anumite comportamente precum stereotipiile, autostimularea, automutilarea, ca răspuns la felul în care resimt mediul înconjurător, staționând în lumea virtuală internă, nesimțind nevoia de a comunica. Aceste comportamente destructive sunt amplificate și de faptul că de multe ori apar și deficiențe motorii grave. Resimt profund incapacitatea de a se exprima verbal, eficient ceea ce accentuează tulburarea, duce la o stimă de sine scăzută și la o interacțiune scăzută cu ceilalți.

În anul 2018 în cadrul Asociației HELP din Sfântu Gheorghe am derulat proiectul „Aqua-musica- muzica izvorând din mine!” cu succes, care în mod *inovativ* a îmbinat meloterapia și unele elemente ale hidroterapiei pentru copii cu deficiențe ușoare, grave, severe, asociate și profunde din Școala Gimnazială Specială Sfântu Gheorghe, în cadrul Programului MOL pentru sănătatea copiilor, finanțat de Fundația pentru Comunitate și MOL România.

Meloterapia este potrivită în tratarea copiilor cu deficiențe grave, severe, asociate și profunde, deoarece muzica are un efect „de strălucire” a creierului, asupra emoțiilor, a dezvoltării motrice și a comunicării. Sunetul muzicii poate fi în măsură să activeze creierul ca un stimulent chimic, și să ofere senzații de plăcere, excitație sau satisfacție.

Muzica e un balsam pentru orice suflet și ceva esențial în educația copiilor, și poate fi considerată prima modalitate de abordare terapeutică.

Conform cercetărilor muzica are efecte psihologice de:

- ✓ stimularea mușchilor urechii interne, a cohleei, vestibulul și implicit creierului: stimularea aparatul vestibular care controlează păstrarea echilibrului; scăderea neliniștii motorii; scăderea tonusului muscular; diminuarea crampelor. Este cunoscut influența muzicii asupra tonusului muscular utilizată mai ales la copiii cu deficiențe locomotorii (Răpățeanu, C., 2009)
- ✓ relaxare psihică, stare de euforie în timpul ascultării muzicii
- ✓ stimulare psihică: abilitatea de a comunica, deschidere spre persoanele și lumea din jur; îmbunătățirea atenției selective, prin mecanismul specific de acțiune al metodei, de a ajuta creierul de a dezvolta mecanisme automate, pentru a detecta schimbările; activarea sistemului limbic, care controlează emoțiile și comportamentul
- ✓ energizarea corpului uman

Numeroase studii și cercetări au evidențiat rolul pe care îl are hidroterapia în relaxarea musculaturii și spasticității. Hidroterapia poate fi ușor adaptată nevoilor specifice ale copiilor, prezentând o serie de avantaje. Efectele hidrostatice ale apei diminuează efortul, ușurând mișcarea copiilor cu aceste tipuri de deficiențe. Apa este unul dintre cele mai grozave instrumente de terapie, datorită rezistenței și suportului pe care oferă. Apa dă senzația de siguranță a mișcărilor, ajută în diminuarea spasmelor, oferind o stare de relaxare. (Dumitrașcu, M. et al., 2012).

În plus sistemul subacvatic de stimulare duală bazată pe conductivitatea sunetelor pe calea osoasă și pe cea aeriană, care alternează semnalele cu frecvență joasă cu cele de frecvență înaltă, nu permite ca sistemul nervos să perceapă monoton semnalele, stimulând în aceeași timp urechea internă, sistemul vestibular, fiindcă în apă viteza de propagare a sunetului este de cinci ori mai mare, ca în mediul aerian.

Bazându-ne pe propria experiență în terapia multisenzorială și meloterapia combinată cu elemente de hidroterapie, știind că muzica e importantă în educația copiilor cu dizabilități și că apa caldă are un impact pozitiv, îmbinarea acestora au ca efecte benefice: stare emoțională pozitivă, relaxare, stimularea comunicării directe și indirecte, îmbunătățirea mișcărilor, atenției și abilităților sociale.

Prin intermediul unui scafandru, D-I Szabó Jenő, am introdus lângă meloterapie și hidroterapie **o nouă metodă**: exerciții de imaginație ghidată, care constă în povestirea unor întâmplări simple necesitând imaginația și memoria. Prin utilizarea metodei crește gradul de conștientizare, efectul de calmare, se dezvoltă atenția auditivă, memoria. Cheia este ca copii să se scufundă pe deplin în povestirea prezentată, folosindu-se de toate simțurile. Terapeutul alege subiectul imageriei, locul în care vor fi plasați imaginari copii. Este foarte important observarea feedback-ului nonverbal al copiilor care ne pot orienta spre descrieri cât mai apropiate de ceea ce simt.

În cazul copiilor cu deficiențe grave, severe, profunde și asociate, copii cu autism, această **terapie inovatoare** este favorabil în apariția unei stări de relaxare foarte speciale, numită și „relaxare activă”, stare în care corpul intră într-o stare de calm, consumând foarte puțină energie, în timp ce creierul beneficiază de un plus de energie cu ajutorul muzicii, obținută tocmai din economia de energie a corpului. În plus funcția muzicii este acela de modificare a dispoziției, de reglare emoțională, și duce la creșterea afectivității pozitive, a atenției și a concentrării (Sloboda et al, 2001). Oferă și oportunitatea ventilării emoțiilor puternice, stimulării sau reducerii intensității acestora (DeNora, 1999).

Metode aplicate

Terapia emoțională îmbină trei metode: meloterapia, unele elemente ale hidroterapiei și imagerie ghidată.

Meloterapia: copii în timpul meloterapiei ascultă muzică selectată plutind pe suprafața apei, cu urechile și craniul introduse în apă. Muzica se aude sub apă, utilizând un sistem de difuzare subacvatic de stimulare duală. Copii mari poartă veste gonflabile pentru confortul lor, cei mici pot fi ținute de către terapeuți, părinți.

Elemente ale hidroterapiei: cu ajutorul kinetoterapeutului se elaborează o serie de mișcări în funcție de nevoile grupei respective. Aceste mișcări vor fi efectuate în apă cu suport muzical în conformitate cu preferințele copiilor.

Imagerie ghidată: metoda poate fi utilizată la copii cu dizabilități intelectuale ușoare și moderate. Paralel cu audiție muzicală copii ascultă o întâmplare/poveste plutind pe suprafața apei, pe care îl imaginează. Întâmplările/poveștile sunt scurte și concrete, selectate în funcție de nivelul de înțelegere a grupei și sunt prezentate de terapeut.

Aceste întâmplări/povești pot fi prelucrate în clasă (exemple: desen, dramatizare, recunoașterea și selectarea personajelor) cu ajutorul psihopedagogilor/cadrelor didactice.

Structura unei sesiuni de terapie

Sesiunile terapeutice pot fi implementate pe două nivele, în funcție de capacitatea de înțelegere a copiilor:

Nivelul 1: Încălzire cu cântece de copii și mișcări de hidroterapie în apă. - 10 minute

Audiție de muzică subacvatică selectată (muzică simfonică, Mozart), vocea delfinilor și a balenelor. Copii plutesc pe suprafața apei, fiind introduse în apă craniul și urechile. - 15 minute. Activități individualizate de hidroterapie/ sau jocuri complexe pentru dezvoltarea cognitivă, a mișcării, a atenției și a socializării, folosind instrumente hidroterapeutice.- 15 minute

Nivelul 2: Mișcări de hidroterapie cu suport muzical în conformitate cu preferințele copiilor.- 15 minute Audiție de muzică subacvatică cu exerciții de imaginație ghidată. Tematica poveștilor terapeutice sunt aleși în așa fel încât să ajute experiențierea de simțuri și sentimente. Copilul are posibilitatea să se elibereze de sentimentele negative, să trăiască emoții pozitive, folosindu-și imaginația. Învățătura morală a acestor povești sunt de folos în situații de zi cu zi.- 15 minute

Jocuri libere cu instrumente terapeutice - 10 minute

Sesiunile terapeutice în bazinele calde durează 40 minute, efectivul pe grupe recomandat: 4-12 participanți. Pentru a dovedi eficacitatea metodei este recomandat aplicarea unor chestionare, teste, scale pretest-posttest.

În urma aplicării terapiei am constatat următoarele:

Raportul specialiștilor a arătat că majoritatea copiilor au ajuns în stare de relaxare la activitățile de imaginație ghidată. În această stare au reușit să-și concentreze atenția asupra poveștilor/întâmplărilor, să le imagineze chiar să imite mișcărilor personajelor. În sala de clasă copii au participat activi, cu interes la prelucrarea acestor povești.

Evaluând rezultatele testului Sindelar, subtestul memorizare text, am constatat că memoria s-a dezvoltat calitativ devenind mai detaliat, precis și au reușit să redea mai multe elemente din text. La pretest am observat că unii copii au umplut lacunele cu elemente confabulate, la posttest au apărut mai multe informații corecte.

La testul de atenție concentrată „Scaun-lampă” și subtestul atenției vizuale din testul Sindelar rezultatele au arătat o îmbunătățire semnificativă a atenției.

Pe timpul terapiilor la copii cu spasticitate s-a observat reducerea evidentă a acestuia, chiar s-a observat apariția unor mișcări noi în timpul activităților de imaginație ghidată. În cazul unei fete cu afecțiuni cardiovasculare s-a observat îmbunătățirea capacității efortului fizic.

Pentru evaluarea stării emoționale a copiilor am folosit Chestionarul Stării de bine WHO cu 5 itemi, aplicat la sfârșitul fiecărei sesiuni. Analizând observațiile fiecărui specialist și evaluând rezultatele chestionarului am constatat: a apărut o stare emoțională pozitivă de așteptare la fiecare copil încă din zilele precedente a programului, în timpul terapiei au fost fericiți, s-au bucurat de povești și s-a observat relație mai strânsă între copii și d-l scafandru. În fiecare clasă a existat măcar un copil (autist/dificultăți de integrare) care nu a reușit să interrelaționeze cu colegii, dar în timpul activităților în apă, acești copii s-au deschis către ceilalți, devenind mai comunicativi, prietenoși, acceptând mai ușor situații și persoane necunoscute.

În domeniul socializării majoritatea copiilor au reușit să stăpânească regulile de bază ale scăldatului și au devenit mai independenți în îmbrăcare și igiena corporală.

În concluzie copii cu dificultăți câștigă în primul rând o stare emoțională pozitivă, o stare de bine, se dezvoltă memoria, imaginația, crește capacitatea de concentrare a atenției, se îmbunătățesc abilitățile sociale și motrice, crește gradul de conștientizare.

Starea de relaxare indusă de muzică și apă caldă sprijină deschiderea spre comunicare, interacțiune și mai multă receptivitate, totodată ameliorează dificultățile motrice.

Această terapie este un pas important pentru acești copii care trebuie să facă eforturi zilnice pentru a obține abilități care pentru orice copil sănătos sunt de la sine înțelese.

BI BLI OGRAFI E

1. DeNora, T. (1999). *Music as a technology of the self*. England, UK: Poetics 27 (1999) 31-56.
2. Dumitrașcu, M. Munteanu, C., Lazarescu, H. (2012). *Hidroterapia*. Balneo-Research Journal, Vol.3, Nr.1.
3. Răpășteanu, C., (2009). *Impactul psihosomatic al muzicii*. Revista medicală română – vol. LVI, nr. 3.
4. Sloboda et al. (2001). *Functions of Music in Everyday Life: An Exploratory Study Using the Experience Sampling Method*. Keele University: In *Musicae Scientiae* 5(1):9-32.

MIJLOACE TEHNICE INOVATOARE UTILIZATE ÎN TERAPIA LOGOPEDICĂ A ELEVILOR CU DIZABILITĂȚI COGNITIVE

Prof. Psihopedagog Iușan Emilia Ramona,
Prof. Psihopedagog Rus Elena
Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă, Cluj - Napoca, Cluj

ABSTRACT

The scientific and technical innovations have led to the diversification of the interactive technical means, who allow the realization of an interactive intervention program, a real-time training of all the language acquisition. By integrating the innovative technical systems – Optimusic and IQ Bord, in the sessions of speech therapy we create an active path of knowledge for the students with cognitive disabilities.

Keywords: innovation, real time, movement, coordination, accessibility, technology

OptiMusic - OMPC1

Sistem audio-vizual, unic în România, cu lumini interactive și senzori -

- software de control în timp real al aplicațiilor multimedia -
muzică, imagini, video, efecte sonore, lumini ...

Sistemul OptiMusic a fost inventat de profesorul de muzică Guy Sigalov din Marea Britanie, sistem care permite crearea unui mediu complet interactiv accesibil tuturor, indiferent de vârstă sau abilități. Sistemul permite utilizatorilor să interacționeze cu fascicule de lumină, pur și simplu prin trecerea cu o mână sau a oricărei părți a corpului prin fasciculul luminos ori prin utilizarea unei palete reflectorizante; fiecare interacțiune declanșând toate formatele de fișiere audio-vizuale în timp real.

OptiMusic este un sistem unic audio-vizual care utilizează lumini interactive ce reacționează la senzori și declanșează imagini sau sunete cu ajutorul senzorilor.

Fasciculele de lumină colorate luminează în jos ca puncte vizuale clare de referință pentru utilizator. Atunci când un fascicul de lumină este „taiat” sau întrerupt, se creează un semnal care activează evenimentele selectate anterior.

Sistemul OptiMusic este un produs inovator care permite o îmbinare „magică” de activități muzicale, imagini, jocuri interactive; cu aplicații multiple. (www.optimusic.com)

OptiMusic este un sistem unic în România, se adresează stilului de învățare kinestezic, stil de învățare prin mișcare, interacțiune, manevrare, implicare activă.

Sistemul permite accesul la o nouă lume multi-senzorială; este un sistem flexibil ce poate fi adaptat la nevoile utilizatorilor. Poate îndeplini rol de instrument muzical, de simplu comutator (pentru a controla alte echipamente multi-senzoriale, inclusiv tuburi cu bule, proiectoare de fibre optice), rol de instrument de comunicare fiind în același timp și un mijloc didactic interactiv în procesul instructiv educativ și/sau terapeutic. Activitatea cu OptiMusic este stimulativă, creativă și interactivă deopotrivă. Elevul are șansa de a explora senzorial mediul indiferent de existența sau absența unei deficiențe/disabilități.

Sistemul multisenzorial de fascicule luminoase interactive facilitează comunicarea, învățarea elevilor cu nevoi speciale: OptiMusic - instrument muzical, OptiMusic - mijloc interactiv de a expune povești, OptiMusic - comutator virtual, OptiMusic - suport al comunicării efective.

Este un instrument simplu, creativ și eficient, care stimulează și încurajează interacțiunea, comunicarea și auto-exprimarea, la orice vârstă și nivel, indiferent de prezența sau absența unei deficiențe; încurajează și permite utilizatorilor să creeze în mod activ propriile sesiuni.

Este nevoie doar de o mișcare simplă pentru a activa o varietate de muzică, sunete, imagini, pentru a crea și explora un mediu puternic, multisenzorial. Fasciculele luminoase în culori diferite acționează ca puncte de referință vizuale puternice care atrag utilizatorul instantaneu să se miște în raza lor de acțiune, recompensându-l auditiv și/sau vizual în același timp. Elevii trec, se plimbă printr-un ecran („display”) de fascicule luminoase declanșând efecte directe în timp real: primul fascicul poate activa un scurt mesaj de bun venit, un alt fascicul ar putea declanșa diverse sunete, imagini, un altul ar putea declanșa o imagine video; efectele pot fi produse în mod aleatoriu.

Sistemul OptiMusic se adresează unei plaje mari de deficiențe și nu numai, de la dificultăți de învățare ușoare până la severe, deficiențe senzoriale, tulburări de limbaj, tulburări instrumentale, deficiențe mintale și deficiențe asociate, tulburări din spectrul autist, tulburări comportamentale și emoționale, demență senilă dar se adresează și terapiei de grup pentru formarea, dezvoltarea abilităților sociale (cooperare, ascultare, schimb, muncă în echipă). Sistemul este folosit cu succes și în școlile de masă, nu doar în instituțiile de învățământ speciale. Astfel, se poate crea o oră de lectură în care copilul interacționează, relatează despre o excursie filmată și apoi redescoperită de copii, se poate crea o melodie gen orchestră în care copiii trebuie să își aștepte rândul, să învețe să aibă control și să își învingă/inhibe propriile porniri de a interveni, de a sparge acea rază de lumină.

Acest sistem îi ajută pe copii să înțeleagă relația dintre cauză și efect deoarece trebuie să se miște pentru a declanșa un anumit răspuns. Sistemul îi ajută să își îmbunătățească memoria pentru că fasciculele de lumină au culori diferite. Faptul că trebuie să se miște, de exemplu, de la roșu la albastru îi ajută să învețe mișcări diferite, să se deplaseze în direcții diferite. Copiii descoperă sunetele din jurul nostru și sunetele muzicale. De asemenea, își dezvoltă ritmul și simțul muzical, memoria și învață despre culori, forme, mărimi, relații spațiale, secvențialitate. Acest sistem poate fi folosit de toți copiii, inclusiv de cei aflați în scaun cu roțile și de cei cu depreciere neuromotorie. Prin intermediul OptiMusic, copiii învață să aibă control asupra mișcărilor, aspect care îi motivează pentru activitate. (The Concise User Manual for OMPC1 software Version 5.5.5)

IQ Board - sistem interactiv portabil inovator

Dispozitivele (device-urile) interactive câștigă din ce în ce mai mult teren, sunt omniprezente în sălile de clasă. Prin intermediul acestora se creează un mediu educațional interactiv și inovativ.

IQ Board este un sistem profesional interactiv portabil care poate transforma orice tablă de scris sau suprafață plană (cum ar fi un perete), o plasmă, un ecran LCD într-o tablă de scris interactivă sau tablă tactilă. Acest sistem profesional interactiv este foarte ușor de folosit, dispozitivul se conectează pe portul USB al unui computer care are atașat la rândul lui un videoproiector. Special conceput pentru mediul educațional sau business, IQ Board va transforma spațiul de lucru într-un mediu de pregătire dinamic aducând un nou nivel de interactivitate. Cursurile predate vor deveni mult mai interesante și eficiente pentru elevi prin posibilitatea de a adăuga adnotări sau orice alte completări direct pe documentul deschis fie el word, excel, powerpoint sau orice alt fișier. Toate prezentările pot fi înregistrate în timp

real, salvate, printate și trimise prin e-mail pentru a putea fi vizualizate sau editate ulterior. Flexibilitatea oferită de IQ Board face posibilă rularea oricărei resurse multimedia sau a navigării pe internet. Textele pot fi introduse cu ajutorul tastaturii virtuale sau prin folosirea stylus-ului (stiloului digital) care preia funcția de mouse, ceea ce le permite utilizatorilor să scrie cu cerneală digitală și /sau să controleze aplicațiile computer-ului direct de pe suprafața tablei. (www.iqboard.ro)

O tablă interactivă va anima întotdeauna atmosfera în timpul predării, indiferent de grupa de vârstă a elevilor sau de prezența ori absența unei deficiențe; elevii fiind atrași de culorile vii, de obiectele aflate în mișcare, de dimensiunea ecranului, de spațiul interactiv creat etc. Școlarii trăiesc o experiență de învățare inovativă cu o creștere semnificativă a concentrării, receptării și implicării acestora în activitatea instructiv-educativă sau corectiv - terapeutică. La fel de important este și faptul că tabla interactivă se adresează mai multor stiluri de învățare: tactil-kinestezic, vizual și auditiv. Elevii care învață predominant tactil-kinestezic vor beneficia în urma atingerii și scrierii pe tablă cu degetul sau stylus-ul; cei care învață vizual beneficiază de suprafața mare de prezentare, iar cei care învață auditiv beneficiază de informațiile prezentate cu ajutorul fișierelor multimedia audio.

IQ Board îmbogățește și îmbunătățește cadrul de terapie tradițional. Interactivitatea mediată și regulată a tablei permite elevilor să exploreze fișierele prin metoda încercare și eroare care constituie de fapt baza învățării prin experiență proprie. Astfel cadrul se transformă într-un cadru educativ ludic și reeducativ, dimensiunea educativă fiind permanentă iar orientarea principală fiind cea de nuanță terapeutică. Pe lângă acest aspect reeducativ, terapeutic, activitățile interactive IQ Board oferă și un cadru relaxant, de calmare, mediul terapeutic devenind mult mai vitalizat și înflorit. Ecranul informatic devine pentru elevul utilizator un spațiu ludic activ ce îi oferă o serie de activități alese în prealabil de terapeut în funcție de scopul și obiectivele urmărite. Astfel elevul se deplasează, poate mișca/muta imagini, obiecte, poate să se joace, să deseneze, să coloreze, să încercuiască, să selecteze, să mute ferestre, să manipuleze stiloul digital, să ștergă cu ajutorul radierei digitale fiind surprins de ceea ce poate realiza, să formeze grupe, să identifice elemente similare și diferite, să recunoască poziții spațiale, să marcheze, să transforme scrisul de mână în scris de tipar (digital), să înțeleagă relații spațiale ori să se plaseze corect el însuși în raport cu un reper dat, să imite posturi/emoții, să identifice obiecte după formă, mărime, culoare, să ordoneze imagini/obiecte, să asculte diverse melodii și sunete etc. Pe lângă avantajele expuse anterior, IQ Board oferă o experiență structurată și organizată, devenind un organizator operator și de asemenea un organizator spațio-temporal precis. Exercițiile au un caracter activ și antrenant, scopul acestora vizând antrenarea și dezvoltarea preacizităților/achizițiilor limbajului.

BI BLIOGRAFI E:

1. Anca, M., (1999), *Modalități de evaluare a copiilor cu disabilități în comunicarea verbală*, Casa de editură Gloria, Cluj-Napoca.
2. Anca, M., (2002), *Logopedie (Lección)*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
3. Anca, M. (coord. și editor), (2009), *Studii de psihopedagogie specială, vol II- Tendețe psihopedagogice moderne în stimularea abilităților de comunicare*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
4. Bacus, A., *Jocuri pentru copii de la 0 la șase ani*, Editura Teora, București.
5. Bartok, E., (2011), *Joc-Bucurie-Ochi strălucitori: Culegere de jocuri de dezvoltarea a abilităților pentru copiii dislexici și cei predispuși la dislexie*, Târgu-Mureș.
6. Bejan, L., Drugaș, I., Hărdăluș, L., (2009), *Aplicații practice în Logopedie și Psihologie școlară*, Editura Primus, Oradea.

7. Exkorn, K.S., (2010), *Să înțelegem autismul: diagnosticare, tratament, adaptare și vindecare*, Editura Aramis, București.
8. Preda, V. (coord.), (2010), *Dinamica educației speciale*, Presa Univeritara Clujeana, Cluj-Napoca.
9. Radu, I.D. (2000), *Educația psihomotorie a deficienților mintali*, Editura Pro Humanitate, București.
10. *** Manual de utilizare sistem OptiMusic - The Concise USER MANUAL for OMPC1 software Version 5.5.5 , OptiMusic50 demo sessions.
11. *** Manual de utilizare IQ Board - IQBoard UI V7.0 User Manual (English).

Bibliografie electronică:

1. <http://www.optimusic.com/>
2. www.iqboard.ro
3. www.thegraycenter.org
4. www.suncastletech.com
5. www.thewatsoninstitute.org
6. <http://blog.autismspectrumdirectory.com/>
7. <http://setbc.org/>
8. www.positivelyautism.com

ANEXE

Anexa 1. „La plimbare” – „Walking man”

Obiectiv: coordonare motorie generală; fixarea schemei corporale și a lateralității; dezvoltarea capacității de orientare, organizare și structurare spațială , formarea abilității de a urmări cu privirea în sensul convențional al actului citirii (stânga – dreapta).

Antrenare preachiziții Competențe	Saacină- modalitate de lucru
Mișcare și echilibru Schemă corporală Lateralitate	Exerciții simple și combinate de mișcare, deplasare, oprire, răsucire, ridicare. Urmărirea traseului. Imitarea mișcărilor omulețului pe loc sau în cerc. Exerciții de coordonare oculo-motorie, cu antrenarea membrului superior dominant (trecerea paletii prin fasciculul luminos cu mâna dominantă și urmărirea traseului parcurs de omuleț) Identificare „ stânga-dreapta” a membrilor superioare și inferioare.
Orientare spațială	Focalizarea omulețului în mișcare de la stânga la dreapta, fără mișcarea capului. Urmărirea traseului omulețului cu verbalizarea poziției acestuia: „ în față”, „lângă”, „aproape”, „departe”. Identificarea poziției într-un anumit punct al traseului.

Anexa 2. „Emoții”

Obiectiv: formarea și dezvoltarea activității motorii de exprimare a afectivității, consolidare schemă corporală, dezvoltarea capacității de a recunoaște diferite emoții și stări sufletești după semnele exterioare (de mimică și gesturi), dezvoltarea capacității de a mima diferite emoții și stări sufletești, de a exprima și înțelege sentimentele exprimate de alții; utilizarea în comunicare a modelelor de exprimare nonverbală (mimică, gesturi).

Antrenare prechiziții Competențe	Sarcină- modalitate de lucru
Schemă corporală Expresii faciale	Se cere elevilor să treacă prin fasciculul luminos și să descopere emoția specifică, să memoreze emoția și să o aleagă atunci când li e cere. Jocul „Ce crezi că face?”- un elev activează fasciculul luminos iar altul identifică din imagine starea sufletească sugerată de mimica feței. Se trece apoi prin fiecare fascicul luminos cerându-li-se elevilor să spună cum se simte persoana din imagine și să interpreteze stările sufletești sugerate de imagini (nervos, plictisit, confuz, speriat, fericit, supărat, surprins, îngrijorat).

Anexa 3. „Părțile corpului”, „Continuă desenul”

Obiectiv: consolidare și fixare schemă corporală, recunoașterea și identificarea diferitelor părți ale corpului, imitarea unor posturi, fixare lateralitate, discriminarea elementelor componente ale schemei corporale proprii/a partenerului.

Se pot utiliza următoarele instrumente:

(creion, pensulă, condei, pensulă spălare, pensulă bord, recunoaștere scris de mână, scriere digitală, ecran complet).

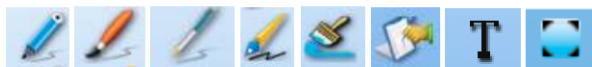
Elevii sunt încurajați să recunoască, să identifice părțile corpului, să completeze figura umană cu elementele specifice. De asemenea activitățile pot fi diversificate, elevul va imita anumite posturi sau va desena chipul unui băiețel vesel, trist, surprins, furios etc.



Fig. 1. Părțile corpului



Fig.2. Activitate „Continuă desenul”



MUZICOTERAPIE CU TOBE AFRI CANE -EXEMPLU DE BUNĂ PRACTICĂ

Profesor Ing. Csiki Levente, Liceul Teoretic "Bocskai István", Miercurea Nirajului, Mureș

Abstract

My decision to choose this theme arose out of my passion for music and of my desire to share with other people, my little experience in African drums music therapy. This kind of therapy has a beneficial effect on my son, who has an autism spectrum disorder. It helps his intellectual development, it improves his behavior and his mental health. Group music therapy has special effects on developing the interest in musical activities and in shaping and improving the musical hearing. It also develops imagination and creativity, in order to establish a different type of communication between the deficient child and the music therapist. This type of communication is easier in such cases. The music therapist Acacia Mpopo Kitata has offered joy, recreation and wonderful moments "on the wings of music", to all people who have been present at his really therapeutic sessions.

Muzicoterapia poate fi definită ca o terapie non-verbala care utilizează sunetul și muzica, sub toate formele sale, în vederea promovării, menținerii și restaurării sănătății mentale, fizice, emoționale și spirituale. Muzica are multiple calități non-verbale, creative, emoționale și structurale. Aceste calități sunt utilizate în relația terapeutică pentru a facilita contactul, interacțiunile, constientizarea de sine, înțelegerea, exprimarea emoțiilor, comunicarea și dezvoltarea personală (Canadian Association for Music Therapy, 1994)

Muzicoterapia se adresează unui mare număr de persoane, indiferent de vârstă, maladie sau formare muzicală.

Copii:

- dificultăți de învățare
- tulburări senzoriale
- tulburări de comportament
- probleme de dezvoltare
- autism
- maladii psihice
- handicap fizic sau mental
- copii cu nevoi emoționale ridicate, victime ale abuzului fizic, sexual sau emoțional

Adulți:

- dezvoltare personală
- handicap fizic sau mental
- dependență de substanțe sau alcool
- încarcerare în penitenciare
- maladii psihice
- geriatrie, psiho-geriatrie

Muzicoterapia are efecte pozitive în reducerea durerii și a stresului apărut în timpul travaliului și al nașterii. De asemenea, terapia prin muzică poate fi folosită extrem de eficient

în spitale, în scopul ameliorării durerii fizice generate de diferite intervenții chirurgicale, cât și pentru îmbunătățirea și echilibrarea stărilor emoționale perturbate de boli grave în stadiu terminal.

În cazul copiilor, muzicoterapia este utilizată cu succes în autism; deschide noi canale de comunicare și ajută la exprimarea emoțiilor.

Un articol recent publicat de The Guardian remarcă faptul că medicii au observat că persoanele cu autism pot folosi muzică improvizată pentru a-și exprima emoțiile în mod eficient.

Se încadrează în vasta arie a psihoterapiei prin artă. Valoarea terapeutică a muzicii rezultă din multiplele influențe pe care le are asupra psihicului uman datorită complexității fenomenului muzical.

Muzica dă posibilitatea de a exprima sentimente și idei cu ajutorul sunetelor combinate într-o manieră specifică, declanșând procese afective dintre cele mai variate și neașteptate, de la emoția muzicală, cu o gamă largă de manifestare (bucurie; trăire interioară, sentimental armoniei, înălțare spiritual), până la descărcări explozive de exaltare colerică. Cercetările au demonstrat că instrumentele de percuție, cum ar fi castanietele, clopotele, tamburinele, tobele, țambalele, xilofonele etc. , facilitează comunicarea mai ales în cazul copiilor cu deficiență mintală, autism sau al celor timizi și anxioși.

În cadrul meloterapiei (sau muzicoterapiei), educatorul/terapeutul trebuie să fie interesat, în special, de efectul pe care îl are muzica utilizată sub diverse forme, ca mijloc pentru modelarea personalității și normalizarea stărilor psihice, atât pentru persoanele normale cât și pentru persoanele care prezintă diferite afecțiuni sau deficiențe. În cazul persoanelor cu cerințe speciale sau aflate în stări de boală, efectele curative ale muzicii diferă în funcție de tipul și specificul deficiențelor și afecțiunilor.

pentru copiii cu deficiență mintală sau pentru 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 datorită calităților sale estetice, ci pentru a stabili contactul cu copilul deficient și a facilita comunicarea între el și terapeut ; în literatura de specialitate se folosește noțiunea de muzica funcțională, care desemnează faptul că, în terapie, muzica este utilizată în scopuri practice pentru recuperarea personalității decompensate a subiecților suferinți meloterapiei;

la copiii cu deficiență, mintală și hiperactivi, meloterapia poate fi utilizată pentru ameliorarea inhibiției voluntare a actelor motorii și pentru realizarea unor performanțe în plan psihomotrice;

pentru calmarea subiecților anxioși și a celor hiperkinetici, se folosește un instrument care emite un fel de sunete prelungi de clopotei deosebit de armonioase ;

la subiecții cu instabilitate emoțională, utilizarea meloterapiei determină diminuarea tensiunilor psihice, reducerea agresivității, favorizează cooperarea în interiorul grupului și activitățile în echipă.

Activitățile de meloterapie pot fi desfășurate în grup sau individual (este cazul copiilor cu deficiențe mintale severe sau asociate) și pot fi împărțite în două forme:

- ✓ forma activă, denumită după unii autori și directă, constă în diverse activități muzicale desfășurate, individual sau în grup, de subiecți înșiși (muzică instrumentală sau vocală);
- ✓ forma receptivă sau indirectă - este 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.

Hotărârea de a alege această temă a luat naștere din iubirea mea pentru muzică și din dorința de a împărtăși și celorlalți mica mea experiență în meloterapie cu tobe africane, efectul benefic asupra fiului meu, care are tulburare din spectrul autist.

Aceast eveniment a fost susținut de Centrul de Psihoterapie și Dezvoltare Personală, prin proiectul "Muzica și arta ca mijloc de reintegrare și socializare a familiilor cu pacienți cu întârziere mintală și/sau psihoze cronice" co-finanțat de Consiliul Județean Mureș, muzicoterapie de grup cu tobe africane, cu muzicoterapeutul Acacia Mpopo Kitata.



La aceste terapii de grup am participat cu fiul meu, care are tulburare din spectrul autist. În primul rând am observat cum a evoluat contactul vizual dintre copil și terapeut pe parcursul ședințelor de meloterapie, s-a realizat un alt tip de comunicare "pe aripiile muzicii", s-a redus stresul, anxietatea pas cu pas.

Pentru mine a însemnat o destindere, o recreație în vâltoarea de zi cu zi, muzica ne-a unit pe toți care am participat.

Deșigur, în cadrul activităților derulate, am urmărit aspectele ce au vizat îmbunătățirea orientării spațiale și a coordonării motrice; educarea expresivității mimico-gesticulare; nuanțarea exprimării verbale; dezvoltarea sensibilității cromatice muzicale; determinarea unor stări de deconectare, bucurie, încântare.

Ideea de a împărtăși experiența pozitivă dobândită, de crea o lucrare de bună practică, mi-a venit la ultima întâlnire, când terapeutul a prezentat feed-backul terapiei muzicale, ținută în formă activă.

Acacia Mpopo Kitata Lukibadiku, este instructor de percuție și muzicoterapeut cu o vastă experiență artistică și terapeutică. Originar din Congo, el colaborează cu ONG-uri din România încă din anul 2008.

Feed-backul terapiei muzicale prezentat de **muzicoterapeut**, a însemnat pentru mine enorm de mult, în dezvoltarea intelectuală, comportamentală și psihică al fiului meu.

Pentru părinți:

Apreciez participarea dumneavoastră la sesiunile de muzicoterapie împreună cu fiul, având în vedere programul încărcat. Participarea la activități în familie este o recomandare pentru funcționarea armonioasă a fiecărei familii. A însemnat enorm pentru mine să vă cunosc și sunt sigur că și pentru fiul dumneavoastră a fost util.

Pentru fiul meu:

Alpar am fost încântat să observ abilitatea ta de a menține ritmul, iar motivația de a exersa în repetate rânduri cu răbdare au fost punctele forte ale terapiei pentru mine și un motiv de încântare. Mi-a plăcut că urmărești cu atenție mișcările părinților pentru a te corecta și a ști ce urmează.

Recomandari:

Muzicoterapia nu este un curs de muzică, așa ca participanții nu trebuie să aibă talente muzicale. Implicarea și participarea este ceea ce se urmărește și se încurajează.

Chiar dacă are anumite limitări, Alpar are mai multe posibilități de învățare: vizual, auditiv, reflex, capacitate de înțelegere. Acestea trebuie dezvoltate, apreciate și prețuite. Astfel, vă sfătuiesc să vă orientați spre a dezvolta și a-l implica în acele activități care îi fac plăcere și care îi sunt benefice (ex. puteți să îi cumpărați o tobă africană, faceți cât mai multă mișcare ritmată pentru coordonare și pentru corectarea poziției corporale etc).

În concluzie meloterapia în grup are efecte deosebite asupra:

- ✓ dezvoltării interesului față de activitățile muzicale;
- ✓ formarea și dezvoltarea auzului muzical;
- ✓ cultivarea imaginației și creativității;
- ✓ pentru stabilirea unui alt tip de comunicare;
- ✓ stabilirea contactului cu copilul deficient și a facilita comunicarea între el și terapeut

Bibliografie

Deuhurst Maddock Olivea, Terapia prin sunete, Ed. Teora 1998

<https://www.electronicbeats.ro/the-feed/terapia-prin-muzica-autism/>

Sinteze de psihopedagogie specială, Alois Gherguț, Polirom, 2005

METODE MODERNE UTILIZATE ÎN TERAPIILE SPECIFICE ȘI DE COMPENSARE PENTRU COPILUL CU TSA

Profesor Logoped Pescari Tatiana Ana
Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă Nr. 2, Târgu Mureș

ABSTRACT

Recent studies have shown that the use of technological tools, such as computers, social robots, tablets or virtual media, could be a viable approach in early diagnosis and training of different abilities in children with Autism Spectrum Disorder. Research has shown that children with TSA tend to be more responsive when the content of interventions is delivered using a technology tool, the use of technological tools could reduce the impact that the social deficits of people with TSA have on the teaching / learning process, by reducing the amount and complexity of the interactions between the therapist and the child. Although not all applications used in TSA have scientific support, there are some that have been validated and could be used in the therapy of children with TSA. These include "A present for Milo", "ABA Find it", "Flash Cards", "AutiPlan Pictoplanner".

Studiile recente au arătat că utilizarea instrumentelor tehnologice, cum ar fi calculatoarele, roboții sociali, tabletele sau mediile virtuale ar putea reprezenta o abordare viabilă în diagnosticarea timpurie și antrenarea diferitelor abilități în cazul copiilor cu Tulburare de Spectru Autist (TSA) .

În primul rând, cercetările au arătat că copiii cu TSA tind să fie mai responsivi atunci când conținuturile intervențiilor sunt livrate cu ajutorul unui instrument tehnologic. În al doilea rând, utilizarea instrumentelor tehnologice ar putea să reducă din impactul pe care deficitul social ale persoanelor cu TSA îl au asupra procesului de predare/învățare, prin reducerea cantității și complexității interacțiunilor dintre terapeut și copil. În al treilea rând, cercetările au arătat că indivizii cu TSA răspund mai bine la cerințe atunci când feedback-ul primit în legătură cu performanța lor vine din partea unui instrument tehnologic.

Chiar dacă nu toate aplicațiile utilizate în TSA au suport științific, există câteva care au fost validate și ar putea fi folosite în terapia copiilor cu TSA. Dintre acestea amintim "A present for Milo", "ABA Find it", "Flash Cards", "AutiPlan Pictoplanner". Vom oferi în cele ce urmează o scurtă prezentare a acestora.

"A Present for Milo" este o aplicația care are scopul de a facilita procesul de citire. Această aplicație este sub forma unei cărți, în care personajul principal este o pisică care urmărește un șoarece, iar cuvintele care trebuie citite apar pe ecran și sunt redade auditiv. Rezultatele au arătat că toți copiii cu TSA au reușit să petreacă mai mult timp în sarcină și au fost mai puțin rezistenți în a participa la activitate în situația în care a fost folosită tableta, de asemenea au arătat mai mult entuziasm și au inițiat mai frecvent gesturi spontane de comunicare.

“**ABA Find It**” este o aplicație în care copiii cu ajutorul lui “Stanley Elefantul ” pot indentifica obiecte din diferite categorii utilizând ca și tehnică încercarea discretă. La fiecare răspuns corect copiii sunt recompensați de elefantul Stanley prin acțiuni animate și amuzante.

De asemenea aplicația învață copilul să-și indentifice propriile erori. Aplicația este structurată pe nivele de dificultate și există posibilitatea de înregistrare a progresului, copii pot alege categoria de obiecte cu care vor să se joace. Rezultatele susțin ipoteza conform căreia ambele metode de învățare sunt eficiente cu mențiunea că trebuie ținut cont de particularitățile fiecărui copil.

“**AutiPlan Pictoplanner**” este o aplicație utilă copiilor cu TSA în organizarea activităților zilnice oferind structură cu ajutorul pictogramelor și a textului utilizat. De asemenea aplicația oferă posibilitatea accesării unor planuri prestabilite, oferă notificări și alarme pentru a facilita menținerea atenției în activitățile planificate. Aplicația a fost testată într-un studiu în care obiectivul principal a fost testarea eficacității unui asistent personal digital în cazul perioadei de tranziție la liceu al elevilor cu TSA. Rezultatele au arătat îmbunătățiri semnificative în activitățile de organizare ale elevilor cu TSA și le-a oferit un nivel mai mare de independență în îndeplinirea activităților.

În ceea ce privește aplicațiile în limba română amintim de la [Kidsopia](#) pentru android: “**Curtea Animalelor** ” pentru dezvoltarea abilităților matematice, “**Jocul Formelor**”, “**Petrecerea Culorilor**” pentru însușirea conceptelor. De asemenea “**Numește și Potrivește**” este disponibil și în limba română, acesta fiind un joc de memorie în care copilul învață să facă asocieri între imagini și denumirea acestora. O altă aplicație disponibilă în limba română este “**Word Puzzle –Animals**” cu ajutorul căreia copiii pot învăța alfabetul și pronunția diferitelor cuvinte într-un mod interactiv și plăcut .

Considerând toate aceste avantaje pentru folosirea instrumentelor tehnologice, considerăm că sunt necesare noi cercetări avansate în acest domeniu.

Bibliografie:

1. Diehl, J.J.,Schmitt, L.M., Villano, M., Crowell, C.R., *The Clinical Use of Robots for Individuals with Autism Spectrum Disorders: A Critical Review*, Res. Autism Disorders, 2012.
2. Williams, Wright, Callaghan & Coughlan, *Do children with autism learn to read more readily by computer assisted instruction or traditional book methods? A pilot study.*, Res. Autism Disorders, 2002.

SISTEMUL DE COMUNICARE VIZUALĂ PRIN INTERMEDIUL PICTOGRAMELOR – O METODĂ EFICIENTĂ ÎN RECUPERAREA COPIILOR CU TSA

Profesor Psihodiagnoză POPESCU TEODORA LIANA
Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă Nr. 2, Târgu Mureș

ABSTRACT

Visual communication system using icons – (PECS) is a method that promotes the acquisition of communication skills, independent of verbal language use.

The theme chosen of this work aims to treat deliberations relationship between PECS and communication method functional. The purpose of this study is to identify the degree to which the communication system using icons and compensation recovery is a factor of serious deficiencies. The study also aims to highlight a new approach to the serious deficiencies, and methods of their recovery, proposing a system of visual communication based on understanding, empathy and networking functionality.

The present study was conducted on a group of 18 subjects aged between 5 and 7 years of the School Center for Inclusive Education No 2. Sampling method we used is random method and type of sampling is used probabilistic sampling targeted the select students who develop language disorders.

Conclusions drawn from the study are : PECS method is an appropriate and useful in recovery of serious deficiencies; students who followed the program showed significant improvements in therapeutic area of functional communication, reaching the ability to describe experiences they live; PECS therapy is useful in controlling and reducing problem behavior, increase social interaction in general, and especially the interaction with others.

Sistemul de comunicare vizuală prin intermediul pictogramelor (PECS) este o metodă care promovează însușirea abilităților de comunicare, independent de utilizarea limbajului verbal.

SCOP ȘI OBIECTIVE

Tema aleasă pentru această lucrare își propune să trateze deliberatele relației dintre metoda PECS și comunicarea funcțională. Scopul acestui studiu este de a identifica gradul în care sistemul de comunicare prin intermediul pictogramelor constituie un factor recuperator și compensator al deficiențelor grave. De asemenea, studiul își propune să evidențieze o nouă abordare asupra deficiențelor grave, precum și a metodelor de recuperare a acestora, propunând un sistem de comunicare vizuală care se bazează pe înțelegere, empatie, interrelaționare și funcționalitate.

IPOTEZE

Se presupune că preșcolarii care au urmat programul terapeutic PECS manifestă o evoluție în sfera limbajului.

Se presupune că terapia PECS determină un nivel ridicat al comunicării funcționale.

EȘANTION

Studiul prezent a fost realizat pe un eșantion de 18 subiecți cu vârsta cuprinsă între 5 și 7 ani din cadrul Centrului Școlar pentru Educație Incluzivă nr.2. Metoda de eșantionare pe care am folosit-o este metoda aleatoare, iar tipul de eșantionare probabilistă folosit este eșantionarea orientată, fiind selectați elevii care manifestă tulburări de limbaj. Subiecții

provin din diferite locații ale CSEI nr.2, și anume : 6 din cadrul grupei de preșcolari din cadrul instituției, iar 12 de la Fundația Gecse Daniel.

Toți subiecții manifestă deficiențe grave mai ales în sfera limbajului. Dintre cei 18 subiecți 4 sunt de genul masculin, iar 14 de genul feminin.

METODOLOGIA CERCETĂRII

În vederea testării subiecților și ipotezelor am folosit următoarele metode : Scala Portage și Fișa de evaluare a comunicării construită special pentru această cercetare și care a fost fidelizată cu ajutorul indicelui Alpha Cronbach. Ca și tehnică de lucru am utilizată metoda PECS, iar pentru analiza statistică a rezultatelor am recurs la analiza corelațională și la studiul de comparație pe eșantioane perechi.

DESFĂȘURAREA EXPERIMENTULUI

Studiul prezent este de tip transversal deoarece cercetarea s-a realizat în perioada octombrie 2018 - mai 2019. Etapele cercetării realizate au fost :

Evaluarea inițială (pre-testul) realizată prin observarea sistematică a preșcolarilor și prin completarea unor fișe și teste privind dezvoltarea limbajului și identificarea deficiențelor. Această etapă a avut loc în perioada octombrie 2018.

Aplicarea planului de intervenție propriu zis care a vizat desfășurarea programului terapeutic format din realizarea celor 6 etape din cadrul terapiei PECS. A avut loc în perioada noiembrie 2018 – aprilie 2019.

Evaluarea finală (post-testul) realizată prin retestarea preșcolarilor cu aceleași probe ca și în etapa inițială pentru a observa eventualul nivel de evoluție. Această fază a avut loc în decursul lunii mai 2019.

REZULTATE ȘI INTERPRETĂRI

În urma aplicării și interpretării Scalei Portage a reieșit faptul că toți cei 18 subiecți manifestă deficiențe grave în toate ariile. Rezultatele obținute pot fi sistematizate conform

CONCLUZII

Comunicarea este esența sociabilității. Ea reprezintă actul prin care oamenii și alte viețuitoare își fac cunoscute existența, intențiile, informează și schimbă mesaje transmițând sensuri în scopul conviețuirii. În această existență își face apariția categoria de indivizi mai sus menționată care nu pot socializa, empatiza și înțelege mesajele. De asemenea, ei nu pot comunica, nu-și pot imagina trăirile celuilalt și nu dispun de imaginație.

Eșecul dezvoltării abilităților comunicaționale normale este unanim acceptat ca fiind una dintre cele mai importante trăsături ale copiilor cu dizabilități. Ca orice individ deficientul resimte anumite necesități și dorește să transmită anumite mesaje înspre celălalt. Însă modalitățile sale de comunicare non-verbală și verbală sunt extrem de restrânse și neconvenționale.

PECS stimulează potențialul limbajului receptiv și expresiv și ajută copilul să-și exprime necesitățile și dorințele, fiind un sistem de comunicare alternativ și augmentativ : alternativ deoarece înlocuiește modul verbal de comunicare și augmentativ pentru că poate fi utilizat alături de modul verbal pentru a-i spori eficacitatea. Obiectivul terapiei este să învețe copilul să inițieze, spontan, o interacțiune de comunicare cu adultul, învățându-l să solicite un obiect, un aliment prin folosirea pictogramelor.

Terapia PECS este o metodă care facilitează și mijlocește comunicarea copilului cu deficiențe grave. La baza acestui sistem este comunicarea prin intermediul obiectelor, fotografiilor sau pictogramelor, care sunt alese în funcție de nivelul de dezvoltare al pacientului. Această metodă dezvoltă comunicarea și sporește șansele apariției limbajului expresiv, verbal și funcțional.

Între terapia PECS și limbajul funcțional există o corelație pozitivă și semnificativă. Astfel, cu cât subiecții avansează în cadrul terapiei parcurgând etapele ei, cu atât limbajul se structurează, se nuanțează și devine funcțional. Sistemul de comunicare prin intermediul

pictogramelor este o metodă eficientă în cazul copiilor cu deficiențe grave. Pe lângă faptul că îmbunătățește comunicarea, o eficientizează și o sporește atât cantitativ cât și calitativ ajutând la controlul comportamentului, la eliminarea manifestărilor disruptive și la creșterea gradului de socializare și empatizare.

Cercetarea poate fi continuată prin extinderea ei asupra unor loturi de subiecți mai mari sau poate fi realizată pe teme anexe.

BI BLIOGRAFI E

1. Boici, G. (1998), *Evaluarea copiilor cu CES în perspectiva integrării*, Reșița, Editura „Timpul”.
2. Buică, B. C. (2004), *Bazele defectologiei*, București, Editura „Aramis Print”.
3. Chiriță, V., Papari, A. (2002), *Tratat de psihiatrie, vol. I și II*, Constanța, Editura „Andrei Șaguna”.
4. Ciolan, L., (2008), *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Iași, Editura „Polirom”.
5. Doron, R., Parot, F. (2007), *Dicționar de psihologie*, București, Editura „Humanitas”.
6. Goldberg, R., J. (2001), *Ghid clinic de psihiatrie*, Ediția a II^a, București, Editura „All Educational”.
7. Ionescu, G. (2000), *Psihiatrie clinică*, București, Editura „Univers Enciclopedic”.
8. Montreuil, M. (2009), *Tratat de psihologie clinică și psihopatologie*, București, Editura „Tre”.
9. Muraru, Cernomazu, O. (2005), *Aspecte generale ale psihopatologiei autiste*, Suceava, Editura „Universității”.

DRAMA CREATIVĂ PENTRU COPII CU NEVOI SPECIALE

Profesor psihopedagog Bartha Orsolya
Profesor psihopedagog Rebrîșorean Mihaela Dana
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 1, Târgu Mureș

Abstract

Creative drama for children with needs is a theatre technique with children, through that are created new experiences of learning, of interaction, which use a lot of mental processes. It is an "out of box" process which includes :imagination, creativity, sensorial perception in a theatrical environment. The theatre offers support on possibility to develop independency, establishing relationships with others. Theatre is a part of the performing arts that deals very intensive with the relationship and life of human beings. We chose the art of theatre because we are looking for a way to connect with life that is closed to and full of obstacles for the disabled.

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, pedagog teatral din Berlin)

De ce teatru?

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?

Pentru ce merită să utilizăm tehnicile și jocurile de dramă creativă, mai exact care sunt beneficiile de care se bucură copiii în urma experiențelor trăite cu drama creativă?

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 cu ceilalți și ajung 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 - facilitează interacțiunea, cooperarea, colaborarea între copii cu personalități diferite, acest lucru va influența în mod pozitiv relațiile cu cei din jur.

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 pentru dezvoltarea autonomiei personale, 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-și 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 exersează limbajul, memoria, atenția, percepția, 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 activ, plăcut.

Aceste caracteristici, fie că fac parte din sfera socio-emoțională, psiho-comportamentală, fie că aparțin domeniului psihomotricității sau celui cognitiv, prin dezvoltarea și antrenarea lor, aduc mari beneficii pentru 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, improvizația și jocul de rol.

Pantomimă, adică comunicarea non-verbală. Această tehnică 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

Cu toții cunoaștem, experimentăm lumea prin cele cinci simțuri. 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.

Caracterizare

Acestea 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

Copii 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

Copii 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

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

Jocul de rol

Prin această tehnică 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 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

Introducere, încălzire

Activitățile pot să înceapă cu un "joc ritual" al grupului, care, de preferință, va fi exersat pe tot parcursul programului. 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 soldul, după care continuăm cu coapsele, dreptul, apoi stângul. Tempoul crește pe parcurs, de fiecare dată numărăm tot mai puți, 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 unei 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. De exemplu jocul *„Să formăm o aliterație cu numele nostru și să ne prezentăm printr-o mișcare.”*

Partea de lucru

Urmează jocurile principale, jocuri care vizează dezvoltarea anumitor capacități. Un joc pentru dezvoltarea capacității de cooperare, colaborare poate fi bine cunoscutul joc *„Pânza de păianjen”*.

Un alt joc poate fi folosit 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.

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 improvizăției 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 vînt 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 sfîrșit 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 improvizăția.

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), avînd 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.

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.

„Transmite strîngerea mîinii”

Participanții stau în cerc și se țin de mîna. Conducătorul de joc strînge mîna participantului din dreapta sa. Strîngerea de mîna circulă de jur-împrejur în liniște, repede, precum curentul electric, fără să doară pe cineva. Urmărim cu privirea strîngerile de mîna. Se poate varia prin a transmite o strîngere de o putere mai mare, medie sau mică.

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

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:

1. Kacsó, E., Bartók, É. (2010): Pietre prețioase. Culegere de jocuri pentru dezvoltarea personalității copiilor., Târgu Mureș
2. Bartók, É. (2011): Joc, bucurie, ochi strălucitori. Culegere de jocuri de dezvoltare a abilităților pentru copiii dislexici și cei predispuși la dislexie., Târgu Mureș
3. Varga, I., Gönczi, K., Pintér, I. (2005): Önismereti játékok gyűjteménye, Debrecen
4. Maria Dorina Pașca (2018): Terapia prin teatru, Editura Ardealul, Târgu Mureș
5. George V. Grigore (2018): Arta teatrului terapeutic, Editura Stefadina
6. <https://www.utopiaeduart.org/>
7. <https://www.childdrama.com/>

DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR SOCIO-EMOȚIONALE LA ELEVII CU DIZABILITATE AUDITIVĂ DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

Prof. Psihopedagog Andrieș Violeta Maria
Liceul Tehnologic Special Pentru Deficienți De Auz, Cluj-Napoca

Abstract

At the beginning of the primary school cycle, the students are faced with certain challenges and events with strong emotional impact, challenges which put to the test their adapting abilities. For children with hearing disabilities, the formation and development of social and emotional abilities is negatively influenced by their language disorders, especially in the pragmatic side of language which represent the communication and social interaction with others. Therefore the young aged students with hearing disabilities need educational approaches that offer a high grade of support. Through the activities performed during the discipline "Social-emotional abilities", we aim for the acquisition of certain knowledge, behaviors and attitudes which are necessary for the development of social and emotional competencies; formation and consolidation of abilities that are specific to emotional development, through recognition, expressiveness, understanding, adjustment and self-control of emotions; formation and consolidation of abilities for interaction with adults and children of similar age, through adoption of prosocial behaviors, manifesting empathy, accepting and respecting diversity.

„Limpede nu vezi decât cu inima. Miezul lucrurilor nu poate fi văzut cu ochii.”
Antoine de Saint- Exupery

La începutul ciclului primar, elevii sunt puși în fața unor evenimente și provocări cu o puternică încărcătură emoțională, care le pun la încercare abilitățile de adaptare. Dacă o lungă perioadă de timp s-a considerat că succesul la școală și în viață depinde de inteligența cognitivă, în ultima vreme se pune accent tot mai mare pe inteligența emoțională. Studiile arată că reușita într-un anumit domeniu este condiționată de abilitățile socio-emoționale. Cu toate acestea, D. Goleman susține că IQ-ul și inteligența emoțională nu sunt două competențe contradictorii, ci mai degrabă separate.

Emoția (din franceză *émotion*, italiană *emozione*) este definită ca o reacție afectivă de intensitate mijlocie și de durată relativ scurtă, însoțită adesea de modificări în activitățile organismului, oglindind atitudinea individului față de realitate. Emoția poate fi clasificată ca un sistem de apărare, întrucât psihologic emoția afectează atenția, capacitatea și viteza de reacție a individului dar și comportamentul general. Fiziologic vorbind, emoțiile controlează răspunsurile la anumite situații, incluzând expresia facială, tonul vocal, dar și sistemul endocrin, pentru a pregăti organismul pentru anumite urmări. (https://ro.wikipedia.org/wiki/Emo%C8%9Bie#cite_note-dex-0).

Inteligența emoțională a fost definită de psihologul american D. Goleman drept abilitatea unei persoane de a-și înțelege și a-și gestiona eficient emoțiile, de a înțelege emoțiile celor din jur în scopul stabilirii unor relații adecvate cu ceilalți și a creării unui echilibru emoțional atât intrapersonal, cât și interpersonal. Astfel, pentru dezvoltarea

competențelor emoționale este necesară achiziția unor deprinderi și comportamente specifice, cum ar fi: conștientizarea propriilor emoții, exprimarea adecvată a lor, identificarea și înțelegerea emoțiilor celorlalți, antrenarea capacității de a reacționa adecvat în anumite situații.

Competența socială se referă la "procesul prin care o persoană dobândește reguli de conduită, sisteme de credințe și atitudini ale unei societăți sau grup social, astfel încât ea să poată funcționa în cadrul acesteia" (Birch, 2000). Dacă ne referim la elevi, competența socială presupune abilitatea acestora de a forma relații sociale funcționale cu colegii și ceilalți elevi din școală, precum și, cu adulții din viața lor.

Observăm că între dimensiunea socială și cea emoțională există o stransă legătură, ele sunt interdependente și se completează reciproc, formând domeniul socio-emoțional.

Educația socio-emoțională cuprinde totalitatea activităților de învățare (conceptul de învățare este înțeles, evident, în sens larg) care conduc la dobândirea experienței individuale de comportare socială și emoțională, la formarea competențelor emoționale și sociale ale individului. (Șulea, R., 2013).

La copiii tipici, formarea abilităților socio-emoționale are loc de la o vârstă fragedă concomitent cu dezvoltarea limbajului, punându-se apoi, accentul în grădiniță.

La copiii cu dizabilitate auditivă formarea și dezvoltarea abilităților socio-emoționale este influențată negativ de tulburările de limbaj cu care se confruntă, în special latura pragmatică a limbajului care reprezintă comunicarea, interacțiunile sociale cu ceilalți.

În absența funcționării normale a auzului, apar dificultăți în dezvoltarea predispozițiilor anatomo-fiziologice, evoluția și diversificarea mecanismelor vieții psihice, însușirea limbii și dezvoltarea psihică determinată de stimuli verbali, acumularea de informație, formarea unor categorii de priceperi, deprinderi și obișnuințe (Pufan, 1972).

Dizabilitatea auditivă conduce la limitări și particularități în dezvoltarea limbajului, influențează negativ asimilarea de informații din mediu, are impact asupra organizării memoriei și asupra flexibilității adaptative (Anca, 2001).

Efectul dizabilității auditive este diferit de la caz la caz, comportamentele și activitatea psihică a copilului cu dizabilitate auditivă se manifestă în funcție de gradul pierderii de auz, în funcție de vârsta la care a apărut deficiența, de particularitățile psihice ale subiectului, de condițiile mediului socio-cultural în care trăiește și de atitudinea celor din jur. La baza acestora stă, în primul rând, modul în care subiectul relaționează prin comunicare cu cei din jur.

Sunt multe situații în care copilul cu dizabilitate auditivă se naște într-o familie de părinți auzitori, aceștia nu cunosc limbajul mimico-gestual și comunică foarte greu cu copilul. Există cazuri în care deficiența de auz a copilului este depistată foarte târziu, astfel, beneficiază târziu de proteze auditive sau implant cohlear și sunt, sau nu sunt antrenați într-un demers terapeutic de specialitate. Întâlnim copii care nu frecventează deloc grădinița sau frecventează grădinița de masă unde nu beneficiază de programe de intervenție specializată. Astfel, elevii cu dizabilitate auditivă au nevoie de abordări educaționale care le oferă un grad ridicat de susținere.

Începutul ciclului primar, trecerea de la grădiniță la școală, schimbarea domiciliului pentru unii elevi cu dizabilitate auditivă reprezintă schimbări mari ce au loc în viața lor și antrenează mult abilitățile socio-emoționale. Adaptarea elevilor la cerințele mediului școlar precum și, succesul școlar depinde de competențele lor sociale și emoționale.

Majoritatea copiilor cu dizabilitate auditivă întâmpină dificultăți în interacțiunea colegii, precum și, interacțiunea socială în general (Noll, 2007).

Începând cu acest an școlar, în Planul Cadru de la Clasa Pregătitoare s-a introdus disciplina Abilități socio-emoționale. Prin intermediul activităților desfășurate la această disciplină se urmărește: dobândirea unor cunoștințe, comportamente și atitudini necesare

dezvoltării competențelor sociale și emoționale; formarea și consolidarea abilităților specifice dezvoltării emoționale prin recunoașterea, exprimarea, înțelegerea, reglarea/autoreglarea emoțiilor; formarea și consolidarea abilităților de interacțiune cu adulții și copiii de vârste apropiate prin adoptarea unor comportamente prosociale, manifestarea empatiei, acceptare și respectarea diversității.

Transmiterea cunoștințelor elevilor cu dizabilități auditive se realizează prin comunicare totală, fiind considerată o abordare educațională eficientă ce permite atingerea cu succes a obiectivelor educaționale (Șerban, 2016).

Exemple de activități

Salutul elevilor

Încă din prima săptămână a anului școlar am stabilit cu elevii care sunt salutarile noastre dimineața la intrarea în sala de clasă, precum și, la sfârșitul orelor de curs la plecare. Am ales patru imagini care reprezintă: o îmbrățișare, un dans, o strângere de mână și o bataie a palmei. Efectele salutului sunt uimitoare. În fiecare dimineață elevii mă așteaptă în fața clasei, pregătiți pentru salut. Ne începem ziua bucuroși, plini de energie pozitivă.

Cu siguranță aceasta rutină are efecte pozitive în dezvoltarea abilităților socio-emoționale ale elevilor. Am observat că una din eleve care locuiește cu familia și merge zilnic acasă, alege toate formele de salut. O altă elevă cu ADHD, de cele mai multe ori alege dansul pentru a-și exprima energia. Majoritatea elevelor care locuiesc în internat, de cele mai multe ori aleg îmbrățișarea. Acest lucru poate fi explicat prin faptul că nevoia de contact corporal este la fel de importantă precum nevoia de foame, sete sau somn, după cum subliniază psihologul Laura Maria Cojocaru președintele Institutului de Neuro-Programare Lingvistică Somato-Integrativă.

Regulile clasei

O altă activitate la început de an școlar a fost stabilirea regulilor clasei. Fiecare regulă este scrisă și însoțită de o imagine reprezentativă comportamentului. Am ales doar reguli cu mesaje pozitive, încurajând astfel elevii să manifeste comportamente adecvate. M. J. Elias și colab. în cartea "Inteligența emoțională în educația copiilor" încurajează adulții care interacționează cu copiii să acorde atenție pozitivă când copilul manifestă un comportament adecvat și să ignore comportamentele nepotrivite, dar inofensive. Aprecierea și atenția pozitivă adresate copilului conduc la creșterea stimei de sine și o mai bună colaborare.

Copacul prieteniei

Prin intermediul acestei activități am urmărit satisfacerea nevoii de apartenență la grup ceea ce transmite copiilor un cadru sigur și mai plăcut însă, presupune și respectarea unor reguli și asumarea unor responsabilități.

La început am observat mai multe imagini care reprezentau diferite comportamente pozitive și negative. Am analizat împreună care sunt comportamentele pe care ei le manifestă, fiecare elev a descris cel puțin un comportament pozitiv și unul negativ (dacă e cazul) pe care îl face colegul de bancă. Apoi, am stabilit câteva reguli și responsabilități. La final, pe o foaie mai mare pe care era pictat un copac, fiecare elev și-a pus palma/ amprenta, această lucrare simbolizând grupul de elevi al clasei Pregătitoare.

Cutie cu emoții

Scopul acestei activități a fost formarea și consolidarea abilităților emoționale prin recunoașterea, înțelegerea și exprimarea emoțiilor.

În fața clasei pe o bănuță am pregătit o cutie care conține mai multe imagini ce reprezintă diferite emoții. Pe rând, fiecare elev extrage o imagine și imită emoția reprezentată iar ceilalți elevi trebuie să identifice emoția respectivă. Apoi, trebuie să prezinte o situație când a simțit, a trăit acea emoție.

Toate activitățile desfășurate au fost îndrăgite de elevi, ei au participat activ la desfășurarea lor. Acestea sunt doar câteva exemple de activități prin care urmărim formarea

și dezvoltarea abilităților socio-emoționale la elevii cu dizabilitate auditivă de vârstă școlară mică.

Bibliografie

1. Anca, M., (2001). Psihologia deficienților de auz, *Editura Presa Universitară Clujeană*, Cluj-Napoca.
2. Birch, A. (2000), Psihologia dezvoltării, *Editura Tehnică*, București;
3. Denham, S., A. (1998), Emotional Development in Young Children. Front Cover, *Guilford Press*;
4. Elias, M. J., (2012) Inteligența emoțională în educația copiilor, *Editura Curtea veche*, București;
5. Noll, D., (2007) Activities for social skills development in deaf children preparing to enter the mainstream, Washington University School of Medicine
6. Pufan, C. (1972). Probleme de surdopsihologie, volumul I, *Editura Didactică și Pedagogică*, București;
7. Saint- Exupery, A., (2014) Micul prinț, *Editura RAO*, București;
8. Șerban, I., (2016). Rolul comunicării totale în dezvoltarea vocabularului elevilor cu dizabilități de auz, *Editura Presa Universitară Clujeană*, Cluj-Napoca;
9. <https://www.inlpsi.ro/>
10. https://ro.wikipedia.org/wiki/Emo%C8%9Bie#cite_note-dex-0

POVESTIREA – METODĂ ȘI MIJLOC DE STIMULARE ȘI ÎMBOGĂȚIRE A VOCABULARULUI COPILOR CU CES

Profesor Logoped Székely Emese

Profesor Logoped Rusu Gabriela

Centrul Școlar De Educație Incluzivă Beclean, Jud. Bistrița-Năsăud

Abstract

Storytelling is one of the most enjoyable language education activities for children, as it satisfies their need for knowledge and affection, stimulates their imagination and is the optimal framework for exercising communication skills. Storytelling, a predominantly verbal, expository method, is frequently used in language disorders therapy, in the education of children with special educational needs; as stated in the specialized literature, the story is used for the presentation of literary texts, realistic - scientific or fantastic, especially in the activities aimed at language education and the development of communication skills. As a process, it can also occur in the context of musical activities, within the nature observation, at certain moments of the conversations, at the beginning of the didactic games; also some other activities can start with a short story, its purpose being to arouse children's interest.

Povestirea este una dintre activitățile de educare a limbajului cele mai plăcute copiilor, întrucât le satisface nevoia de cunoaștere și de afectivitate, le stimulează imaginația și constituie cadrul optim de exersare a capacității de comunicare.

Povestirea, metodă preponderent verbală, expozitivă este frecvent utilizată în terapia tulburărilor de limbaj (TTL) în educația copiilor cu CES; după cum se precizează în literatura de specialitate povestirea este folosită pentru prezentarea unor texte literare, cu caracter realist - științific sau fantastic, în special în activitățile destinate educației limbajului și dezvoltării capacităților de comunicare. Ca procedeu, poate să apară și în contextul unor activități muzicale, în cadrul observației după natură, în anumite momente ale convorbirilor, la începutul jocurilor didactice; de asemenea unele activități libere pot să debuteze cu o scurtă povestire, rostul ei fiind acela de a trezi interesul copiilor.

Cerințele pedagogice față de povestire țin tot de respectarea normativității didactice. Astfel:

- povestirea trebuie să utilizeze un limbaj accesibil, clar, logic și, în special expresiv;
- conținutul povestit trebuie să fie selectat cu grijă pentru a reține tot ceea ce este esențial, cu renunțarea la detaliile care îngreunează înțelegerea;
- povestirea trebuie să se sprijine pe material intuitiv și să facă apel la fondul de reprezentări al copiilor, stimulând combinatorica lor, dezvoltarea imaginației, captând și reținând atenția o secvență temporală convenabilă, ceea ce se constituie ca o exersare utilă pregătirii pentru școală;
- fiind centrată pe logoped, participarea „activă” a copiilor poate fi asigurată în plan afectiv.

În munca cu copii cu CES pot fi utilizate două tipuri de povestiri: **1.Povestirile logopedului;** **2.Povestirile copiilor**

1. Povestirile logopedului

Sunt expuneri ale unor opere literare (povești, povestiri) realizate de către logoped cu întreaga grupă, ca activitate obligatorie sau în timpul jocurilor sau activităților alese de către copii. Prin conținutul lor, aceste opere literare contribuie la lărgirea sferei de cunoștințe ale copiilor prin : urmărirea atentă a conținutului operei respective; urmărirea și descoperirea trăsăturilor și comportamentelor personajelor; descoperirea relațiilor dintre personaje.

Povestirile logopedului contribuie totodată la familiarizarea copiilor cu structura limbii, cu bogăția și expresivitatea ei. Elevii cu CES își însușesc cuvinte și expresii noi, plastice, construcții ritmate și rimate, zicale, proverbe și structuri gramaticale corecte.

Poveștile și basmele povestite copiilor au valoare formativ-educativă, contribuind la formarea unor trăsături etice și morale. Copiii deficienți mintali își aleg modele de comportament și de viață, cunosc întrucipările binelui și ale răului.

Poveștile și povestirile pot avea o tematică variată:

- Lumea copiilor și viața adulților;
- Povești și povestiri despre viețuitoare;
- Povești în care elementele reale se îmbină cu cele fantastice.

Povestirile contribuie la dezvoltarea afectivității copiilor, la dezvoltarea stărilor și manifestărilor comportamentale pozitive. Îi pot familiariza pe copii cu diferite aspecte ale vieții și contribuie la exersarea capacității de comunicare a copiilor.

Structura activității de povestire

Etapele activității de povestire sunt:

1. Organizarea activității, care cuprinde: asigurarea cadrului adecvat povestirii; pregătirea și expunerea materialului didactic și a mijloacelor audio-vizuale.

2. Desfășurarea activității, care se compune din mai multe secvențe:

a. Introducere în activitate – este o parte foarte importantă pentru succesul povestirii. Captarea atenției copiilor influențează în mod hotărâtor realizarea obiectivelor propuse. Metodele și procedeele propuse spre utilizare trebuie să fie variate: în funcție de vârsta copiilor, de complexitatea conținutului. Se pot utiliza jucării, siluete, marionete, păpuși, un cadru din povestire, desene, tablouri sau ilustrații mai ales atunci, când copiii trebuie pregătiți pentru înțelegerea cât mai profundă a conținutului.

b. Expunerea poveștii / povestirii de către logoped: anunțarea titlului și a autorului poveștii/povestirii; expunerea conținutului trebuie să fie clară și accesibilă copiilor, trebuie să fie expresivă pentru a menține trează interesul copiilor și pentru a asigura motivația învățării.

Expresivitatea expunerii se obține prin: modularea vocii; schimbarea ritmului vorbirii pe parcursul expunerii; respectarea pauzelor logice, psihologice și gramaticale; schimbarea intonației în funcție de conținutul povestit; repetiții; mimică și gesticulație adecvate, mijloace intuitive și imitative adecvate; utilizarea materialelor didactice: marionete, păpuși, jucării, machete, etc.

Expunerea poate alterna cu dialoguri scurte adresate copiilor pentru a le sonda opiniile sau a le întreține atenția, pentru a crea starea emoțională corespunzătoare conținutului. Pentru a capta atenția logopaților, logopedul trebuie să se transpună în rolul personajelor despre care povestește pentru a transmite permanent emoții copiilor.

Pe durata expunerii, logopedul trebuie să arate copiilor imagini ce sugerează diferite momente ale conținutului, facilitând astfel asimilarea acestuia, să mănuiască marionete sau diferite siluete, păpuși, sau să folosească alte mijloace. Expunerea trebuie să se desfășoare într-un ritm normal, nici prea lent, nici precipitat, trebuie să se adapteze stilului autorului, cu condiția ca aceasta să nu îngreuneze înțelegerea conținutului.

3. Încheierea activității are ca scop fixarea conținutului povestirii/poveștii și se realizează prin: reținerea momentelor principale (pe bază de întrebări și imagini intuitive)

fără intenția repovestirii conținutului; integrarea noilor cunoștințe în sistemul celor însușite anterior prin realizarea transferului.

Pentru realizarea acestei integrări, logopedul poate face trimiteri la povești cu mesaj asemănător, cu personaje sau întâmplări asemănătoare; mimarea unor gesturi și acțiuni ce definesc unele personaje preferate de copii; redarea prin desen, la alegere, a unui personaj sau a unui eveniment care i-a impresionat din conținutul ascultat.

2. Povestirile copiilor

Povestirile copiilor se realizează în două forme: A. repovestire ; B. povestiri create de copii.

A. Repovestirea

Prin această formă de povestire se dezvoltă gândirea logică, memoria și capacitatea de comunicare liberă a copiilor. Copiii trebuie: să redea întâmplări reale sau imaginare în succesiunea lor; să desprindă trăsături ale personajelor; să aprecieze fapte ale acestora; să comunice gânduri și sentimente legate de personaje și întâmplări; să aleagă personajul preferat, considerat model și să-și motiveze alegerea.

În repovestire contribuția proprie a copiilor este restrânsă; ei redau, mai simplu sau mai dezvoltat, conținutul unui text spus de către logoped. Reușita repovestirii depinde de gradul de înțelegere și însușire a povestirii de către copii, adică de: însușirea conștientă și însușirea temeinică a povestirii.

Atât reproducerea unui text literar, cât și povestirile create de logoped se pot realiza în forme diferite:

- *Repovestirea pe baza unor tablouri / ilustrații* ce redau episoadele întâmplării din povestire;
- *Repovestirea pe baza unui plan verbal* corespunzător fragmentelor logice ale povestirii;
- *Repovestire pe baza unui text citit.*
- *Repovestire liberă;*

Primele două forme ale repovestirii oferă copiilor puncte de sprijin în povestirea lor.

a. Repovestirea pe baza unor tablouri / ilustrații ce redau episoadele principale ale povestirii. Această formă de activitate conține următoarele secvențe:

Introducere în activitate – prin anunțarea titlului și autorului povestirii.

Expunerea, pe scurt, a conținutului povestirii

Repovestirea - copiii trebuie să repovestească evenimentele pe baza unor tablouri / ilustrații ce redau câte un episod important din conținutul povestirii; dacă este cazul, copiii pot fi solicitați să completeze expunerea.

Repovestirea integrală - unul sau doi copii realizează repovestirea integrală; cu cât se vor folosi mai multe tablouri/ilustrații, cu atât povestirea devine mai liberă.

b. Repovestire pe baza unui plan verbal corespunzător fragmentelor logice ale povestirii

Acest tip de repovestire face trecerea spre povestirea liberă. Logopedul trebuie să realizeze în prealabil un plan accesibil și succint, ce delimitează secvențele povestirii. În funcție de grupa de vârstă, planul este mai simplu sau mai complex. Planul verbal poate avea forma de întrebări, accesibile copiilor. Logopedul poate expune planul verbal pe baza căruia logopații cu CES repovestesc. De asemenea în funcție de potențialul logopaților se pot solicita detalii suplimentare, semnificative, unele întrebări pot solicita explicații și aprecieri ale faptelor. Povestirile scurte pot fi redade de către un singur copil, iar cele mai lungi prin doi-trei copii. Etapele acestei activități sunt:

Organizarea activității – presupune asigurarea unui cadru adecvat și pregătirea materialului didactic;

Desfășurarea activității

Introducerea în activitate constă:

- ✓ prezentarea unor imagini din textul ce urmează a fi repovestit, pe care copiii trebuie să le recunoască și să spună titlul și autorul lui;
- ✓ prezentarea unui personaj din povestire/poveste,
- ✓ audierea unui fragment din povestire/poveste,
- ✓ expunerea unei machete sau a unui decor, care înfățișează locul de desfășurare a acțiunii;
- ✓ repovestirea conținutului - se realizează pe fragmente, pe baza unui plan verbal elaborat de către logoped în prealabil.

c. Repovestire pe baza unui text citit de logoped

Prin lectura expresivă a unui text dintr-o povestire/poveste, logopedul îi ajută pe copii să descopere frumusețea limbii literare, le dezvoltă interesul pentru lectură. Pentru copii este dificil să asculte cu atenție lectura unui text lung; de aceea logopedul trebuie să selecteze un text scurt, care să le suscite interesul, să le capteze atenția. După citirea textului, logopedul accesibilizează înțelegerea lui prin prezentarea unor materiale didactice simple și accesibile. Întrebările trebuie formulate astfel, ca răspunsul copiilor să nu se rezume doar la răspuns afirmativ ("da") sau negativ ("nu"). Prin întrebări și răspunsuri, se stabilesc momentele principale ale acțiunii, se desprind personajele și trăsăturile lor demonstrate prin fapte sau vorbe. Concomitent cu prezentarea textului literar se face și semantizarea cuvintelor și/sau expresiilor necunoscute de copii. După familiarizarea cu textul literar, se recomandă recitirea integrală (dacă textul nu este prea lung) sau parțială a acestuia.

Demersul didactic următor este desprinderea / înțelegerea mesajului povestirii.

În încheierea activității se pot reactualiza alte texte literare cu tematică asemănătoare, cu personaje și mesaje asemănătoare, măcar prin simpla reamintire a titlului și autorului acestora.

d. Repovestire liberă

Acest tip de repovestire presupune o mai bogată imaginație și capacitate de comunicare din partea copiilor cu CES motiv pentru care este mai dificil de utilizat. Ei repovestesc în funcție de preferințele lor și de receptarea afectivă a evenimentelor. Totuși, este necesar să se acorde atenție succesiunii logice a evenimentelor și exprimării clare și corecte.

B. Povestirile create de copii

Povestirile create de copii au valoare formativă, fiindcă contribuie la dezvoltarea gândirii logice și creative, la dezvoltarea imaginației, a exprimării fluente și corecte. Și în acest caz, utilizarea acestei metode este dificilă cu logopații deficienți mintali tocmai din cauza funcționării cognitive disfuncționale al acestora. Povestirile acestea se pot realiza sub diferite forme:

- a. *Povestiri create pe baza unui șir de ilustrații*
- b. *Povestire cu început dat*
- c. *Povestire pe baza unui plan dat*
- d. *Povestire după modelul logopedului.*

Cele mai frecvente forme de povestiri create de copii sunt cele realizate pe baza unui șir de ilustrații și povestirile cu început dat.

a. *Povestiri create pe baza unui șir de ilustrații (cel mai frecvent utilizat datorită suportului concret, intuitiv).* În cazul acestor povestiri important este numărul ilustrațiilor, care trebuie să fie între 3 –5, să fie necunoscute copiilor, să prezinte personajul principal al povestirii să prezinte momente esențiale în succesiunea lor logică. Ilustrațiile trebuie să satisfacă următoarele cerințe: să fie simple și accesibile copiilor; să înfățișeze aspecte cât mai apropiate de experiența copiilor; să aibă valențe educative și estetice; să fie vizibile pentru toți copiii. În construirea povestirii trebuie valorificate toate elementele componente

ale ilustrației: cadrul acțiunii, personajele, acțiunile și gesturile lor. Povestirea trebuie să conțină evenimentele în succesiunea lor logică.

Etapele unei astfel de activități sunt:

Organizarea activității – pregătirea cadrului optim și a materialului didactic,

Desfășurarea activității, având următoarele secvențe:

Introducerea în activitate – trebuie să trezească interesul copiilor, să capteze atenția lor și să-i atragă la o participare activă. Acest moment se realizează prin: discuții libere pe tema selectată; prezentarea unui personaj cunoscut dintr-o poveste/povestire, desen animat, teatru de păpuși, folosirea unor jucării; înfățișarea unui cadru din povestire/poveste, a unei machete.

Expunerea tuturor ilustrațiilor ce se vor folosi la activitate;

Dirijarea observației copiilor – cu ajutorul întrebărilor, logopedul dirijează atenția copiilor spre fiecare imagine, ei trebuind să rețină: cadrul desfășurării acțiunii, personajele implicate în acțiune, acțiunile lor importante. Prin surprinderea emoțiilor și stărilor personajelor se realizează participarea afectivă a copiilor, prin care se formează și se dezvoltă unele trăsături de caracter.

Această secvență se realizează în felul următor:

- crearea povestirii pe fragmente, corespunzător ordinii ilustrațiilor, la care participă mai mulți copii;
- povestirea integrală realizată de un singur copil, povestire ce trebuie repetată de alt copil pentru o mai eficientă fixare.
- solicitarea logopedului adresată copiilor pentru a se găsi un titlu povestirii create.

Încheierea activității – constă în actualizarea unei povestiri cu tematică asemănătoare povestirii create de copii și stabilirea mesajului povestirii. Activitatea se poate încheia cu un joc de mișcare sau un joc muzical.

b. Povestirile cu început dat

În această sarcină (foarte dificilă pentru elevii cu CES, îndeosebi cei cu deficiențe mintale) li se solicită copiilor să realizeze, prin mijloacele lingvistice proprii, o povestire al cărei început este dat de către logoped. Specificul acestei activități constă în schimbarea rolului copiilor: din ascultători ei devin creatori ai povestirii, care trebuie să continue evenimentul început de logoped. Realizarea acestei activități reclamă îndeplinirea următoarelor obiective: să asculte cu atenție expunerea logopedului; să sesizeze și să rețină momentele semnificative ale narațiunii logopedului; să-și imagineze personaje și întâmplări adecvate începutului dat pentru continuare; expunerea corectă, logică și coerentă a evenimentelor și personajelor imaginate. Reușita unei astfel de activități depinde de calitatea începutului dat de logoped și de deprinderile copiilor formate în activități anterioare.

Povestire pe baza unui plan dat de logoped

Ca structură, și această activitate se compune din: organizarea, desfășurarea și încheierea activității. Specific pentru această activitate este planul dat copiilor de logoped care să le orienteze atenția spre aspectele esențiale ale povestirii, în succesiunea lor logică, spre acțiunile personajelor și spre trăsăturile lor principale. Planul acesta poate fi mai succint sau mai dezvoltat, în funcție de nivelul grupei. Planul poate fi dat în forma propozițiilor interogative sau sub formă de titluri.

d. Povestire după modelul logopedului

Acest tip de povestire se organizează începând cu grupa mare și pregătitoare, unde capacitățile de comunicare ale copiilor sunt îndeajuns de dezvoltate. Structural, și aceste activități se compun din: 1. Organizarea activității; 2. Desfășurarea activității, constând din:

Introducere în activitate – anunțarea temei și a unor obiective;

Expunerea povestirii-model de către logoped – care trebuie să aibă un subiect simplu, apropiat de experiența de viață a copiilor și să aibă valoare educativă.

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

Expunerea povestirii create de copii – de obicei, un eveniment trăit de ei.

Aprecierea povestirii .

Tematica povestirilor create de copii după modelul logopedului, de obicei, variază între: fapte cotidiene, întâmplări, momente trăite de ei, de familia lor, de prieteni; întâmplări din viața animalelor. Copiii trebuie să-și imagineze locuri, fapte, evenimente care se pot petrece în realitate, în viitor, ca în desene animate ori ca în vis. Logopedul are sarcina de a încuraja imaginația și originalitatea copiilor; va urmări, de asemenea, educarea moral-civică prin mesajul povestirii create de copii.

Încheierea activității – presupune creativitate din partea logopedului, disponibilitate pentru nou și originalitate.

Bibliografie

1. Anca, M.D. (2002), Logopedie, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
2. Mateescu, I., Damalan, L. (1975) Povestirile copiilor, mijloc de dezvoltare a vorbirii - De la grădinița la școală, Culegere metodică editată de Revista de Pedagogie, București,
3. Moldovan, I. (2006), Corectarea tulburărilor limbajului oral, Ed. PUC, Cluj-Napoca
4. Vrășmaș, E., Stanică, C. (1997), Terapia tulburărilor de limbaj. Intervenții logopedice, EDP, București.

ROLUL ART-TERAPIEI ÎN DEPĂȘIREA DIFICULTĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE LA COPIII CU CES (DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE ALE LIMBAJULUI SCRIS)

Prof. Ing. Juverdeanu Gabriela, Prof. Ing. Erhan Luminița Nicoleta, Școala
Profesională Specială, Câmpulung Moldovenesc, Jud. Suceava

„Toate artele contribuie la cea mai mare dintre toate: arta de a trăi.”
(B. Brecht)

Abstract

The changes in the psychophysical development of children over the last 10-20 years dictate the restructuring of intervention programs and strategies in the difficulties of learning the written language. Art-therapy has a valuable potential, the update of which allows cardinal changes in the strategies addressed in overcoming learning difficulties. Means of jointly realizing some intellectual, emotional and artistic activities, art-therapy offers the possibility of informal integration of theoretical and practical knowledge, of important skills and abilities in overcoming learning difficulties. The methods of intervention in the difficulties of learning the written language, for example, have remained largely unchanged for several decades, and the training of intervention specialists is limited to a traditional pedagogical approach.

Art-terapia reprezintă un tratament eficient pentru persoanele care experimentează dificultăți de dezvoltare, medicale, educaționale, sociale sau mentale. Această terapie utilizează toate formele expresive: pictura, sculptura, muzica, literatura, poezia, teatrul și dansul, ca mijloace de punere în valoare și îmbogățire a personalității fiecăruia, ajutându-l să-și exprime emoțiile profunde, să depășească dificultățile pe care le întâmpină sau pur și simplu să se dezvolte armonios, să se adapteze optim în mediul social proxim. Unul dintre multiplele scopuri ale art-terapiei este acela de a îmbunătăți sau restabili funcționalitatea copilului cu cerințe educaționale speciale (CES) și de a-i reda sentimentul de bunăstare personală.

Conceptul de **art-terapie** a apărut inițial în urma utilizării artelor plastice în spitalele de psihiatrie, unii medici acordând atenție sporită produselor astfel rezultate. Pe parcurs, art-terapia a dobândit un sens mai larg, reunind sub cupola sa, ca mijloc de realizare, și alte forme de artă, precum dansterpaia, meloterapia, dramaterapia și unele forme de ergo-terapie.

Terapia este utilizată în domenii ca: sănătate mintală, medicină, reabilitare, educație cu diverse tipuri de ședințe: individuale, pentru cupluri, pentru familii, grupuri de terapie, copii cu cerințe educaționale speciale, etc. Rareori la copiii cu CES este suficient dezvoltat limbajul și cogniția, care sunt atât de necesare în procesarea și redarea experiențelor lor

numai prin intermediul cuvintelor, astfel încât ei își completează comunicările în mod spontan cu ajutorul formelor simbolice de expresie și comunicare, cum ar fi joaca, metaforele și o varietate de imagini vizuale, auditive și kinestezice.

În opinia mai multor specialiști, care au luptat pentru drepturile copiilor cu CES, este menționat că aceștia nu trebuie segregati, izolați, etichetați, deoarece aceasta îi dezumanizează și îi devalorizează. La Conferința miniștrilor educației din 1990 de la Jomtien, Thailanda, unde s-a exprimat adevărul îngrijorător privind discriminarea pe criterii diferite în educație și în școală, s-a lansat o cerință impetuoasă a timpurilor noastre – educația pentru toți [7].

În acest context este important să ajutăm copiii cu CES să se încadreze în sistemul social actual și de învățământ prin intermediul metodelor și tehnicilor eficiente de art-terapie.

Art-terapia este tratamentul prin intermediul creativității copilului, ce include următoarele domenii: terapia prin basm, terapia dramatică, biblioterapia, meloterapia, terapia cu mișcări de dans, terapia prin film, terapia cu păpuși, terapia cu nisip etc. Art-terapia este una dintre cele mai eficiente pentru copiii cu cerințe educaționale speciale. Cu ajutorul multor metode art-terapeutice, copiii pot să exteriorizeze furia, agresivitatea și alte sentimente negative, într-un mod dezirabil sub aspect social. Ea dezvoltă un sentiment de control intern, munca copiilor cu desene, picturi, sculpturi, dans implică ordonarea culorilor și a formelor, pe lângă faptul că eliberează de "aburi" și dezamorsează tensiunea interioară, le creează oportunități bune de experimentare cu senzațiile kinestezice și vizuale, dezvoltă abilitatea de percepție.

Principiile de lucru ale art-terapeuților sunt benefice și, prin urmare, nu au nici un impact negativ asupra psihicului micuțului. Art-terapeutul, într-o formă de joc, intră în dialog cu copilul, câștigând gradual încrederea și înțelegând tot ceea ce îl neliniștește pe copil, după care decide ce să facă în fiecare caz aparte.

Modificările intervenite în dezvoltarea psihofizică a copiilor în ultimii 10-20 de ani dictează restructurarea programelor și a strategiilor de intervenție în dificultățile de învățare a limbajului scris. Art-terapia dispune de un potențial valoros, actualizarea căruia permite modificări cardinale în strategiile abordate în depășirea dificultăților de învățare. Mijloc de realizare în comun a unor activități intelectuale, emoționale și artistice, art-terapia oferă posibilitatea integrării neformale a unor cunoștințe teoretice și practice, a unor deprinderi și abilități importante în depășirea dificultăților de învățare. Metodele de intervenție în dificultățile de învățare a limbajului scris, spre exemplu, au rămas în mare parte neschimbate de-a lungul mai multor zeci de ani, iar pregătirea specialiștilor în materie de intervenție se rezumă la o abordare pedagogică tradițională.

Învățarea școlară este un proces complex și sistematic, care nu se realizează printr-un demers rectiliniu, ci presupune posibilitatea apariției unor sincope, obstacole, oscilații în organizarea activității de învățare cu efecte negative asupra calității acesteia.

Dificultățile de învățare sunt performanțele școlare situate sub potențialul de învățare al unui elev cauzate de insuficiența dezvoltării proceselor lui cognitive și ale celor reglatorii (atenționale, motivaționale, volitive, afective), exceptând prezența unor deficiențe senzoriale și mintale [8].

Studiile efectuate în Federația Rusă arată o creștere a frecvenței nașterii copiilor cu cerințe educaționale speciale. În prezent, aproximativ 1,6 milioane de copii, ceea ce reprezintă 4,5% din numărul total de copii din Rusia au nevoie de o educație specială (remediere) care să răspundă nevoilor lor educaționale speciale. Folosirea mijloacelor corective și de dezvoltare prin artă poate oferi o asistență substanțială în rezolvarea acestei probleme. Copiii cu CES sunt cei care din cauza insuficienței organice congenitale sau dobândite a sistemului nervos central, a sistemului musculo-scheletic, a organelor de văz și

auz, vorbire, dezvoltarea funcțiilor mentale deviază de la normă. În plus, încălcările pot fi asociate cu factori socio-culturali, cum ar fi lipsa educației, privațiunea emoțională și socială necesară adaptării optime în societate [9].

J. Bruner le numește "blocaje ale învățării", considerând că acestea duc la diminuarea gradului de asimilare a informației școlare, la evitarea angrenării în sarcinile școlare, la învățarea ineficientă [1].

Direcție a psihoterapiei, *art-terapia*, prin dezvoltarea potențialului creator și valorificarea rezervelor energetice ascunse ale elevului, permite identificarea unor strategii noi, dar eficiente care să secondeze intervenția logopedică în depășirea deficiențelor și tulburărilor de care suferă copiii cu CES. Terapia prin artă permite copilului să verbalizeze emoții, sentimente nu prin cuvinte, ci prin creație. Aceasta are la bază funcția simbolică a gândirii, imaginației și procesul autoafirmării creative.

Fenomen frecvent al realității școlare actuale și "subspecie" a dificultăților generale de învățare, *dificultățile de învățare ale limbajului scris (în continuare DILS) sunt alterări ale randamentului școlar, concretizate în erori la nivelul literelor, erori gramaticale, erori de punctuație până la organizarea scriptului în pagină*[2].

Dificultățile de învățare a limbajului scris debutează odată cu începutul școlarizării, au tendința de a se agrava odată cu creșterea exigențelor față de scriere, consolidându-se (dacă nu se intervine la timp cu măsuri adecvate de recuperare) în deprinderi greșite de scriere, care afectează negativ personalitatea și adaptarea socială a elevului.

Metodele de profilaxie, diagnostic și intervenție în DILS au rămas în mare parte neschimbate de-a lungul mai multor zeci de ani, iar pregătirea specialiștilor în materie de intervenție se rezumă la o abordare logopedică tradițională. Modificările intervenite în dezvoltarea psihofizică a copiilor în ultimii 20 de ani dictează restructurarea, revizuirea programelor și a strategiilor de intervenție în DILS. Prin urmare, trebuie luate în considerare modificările survenite în dezvoltarea psihică și a personalității elevului contemporan atât în ceea ce privește diagnosticul DILS, cât și în conținutul intervenției psihologice specializate aplicate acestei categorii de elevi.

Utilizarea art-terapiei contribuie la dezvoltarea copilului cu DILS, permite acestuia să cunoască mai bine lumea adulților, să se adapteze la ea prin intermediul unor activități familiare lui – jocul și creația. Выготский Л.С. considera că între jocul copilului și creație este o legătură psihologică strânsă[5]. Creația este o componentă inerentă jocului. Киселева М.В. relevă că jocul și creația oferă copilului securitatea psihologică, "libertatea psihică" atât de necesare pentru "a mobiliza resursele adormite din adâncurile sufletului"[6].

Jocul este pentru copil un mod natural de a povesti despre sine, despre propriile emoții, gânduri și experiențe. Tot ceea ce îl neliniștește sau îl impresionează pe copil se poate exprima prin joc. Jocul este, în același timp, formă uimitoare a artei și instrument al imaginației. Desenul, ca formă de joc, compensează puținele drepturi pe care le are copilul în lumea adulților. El vrea să dispună de sine însuși, de propriile obiecte, iar jocul îi permite acest lucru într-o formă iluzorie. Pictura, desenul, permit copilului să creeze pe hârtie o lume care-i aparține doar lui. Copiii, doar în mică măsură, sunt preocupați de ceea ce vor gândi spectatorii, de aceea savurează plăcerea realizării desenului, obiectului de artă. Terapia prin artă este foarte eficientă și are o valoare terapeutică sporită tocmai pentru că acești copii nu dau importanță rezultatului final, ci savurează plăcerea procesului creativ. Este important nu rezultatul, *ci procesul creației*.

Dificultățile de învățare derivă frecvent din incapacitatea elevilor de a-și utiliza resursele cognitive în mod eficient [4]. Insuficiența alocării resurselor cognitive este rezultatul ineficienței proceselor cognitive, al slabei lor dezvoltări. Terapia prin artă (desen, pictură, modelare, desen pe nisip), utilizată în depășirea DILS, nu-și propune ca scop primar intervenția la nivelul cognitiv, totuși, are ca rezultat intrinsec dezvoltarea proceselor

cognitive ale elevului cu DILS. Concentrându-și atenția asupra produsului creativ, asupra sarcinii creative, memorând regulile jocului, jucând un rol, desenând, pictând, modelând, sculptând elevii cu DILS nu doar comunică, ci își dezvoltă procesele cognitive.

Киселева М.В.[6] consideră că terapia prin desen permite elevului să se înțeleagă mai bine pe sine, să se dezvăluie dar, la fel de important este că, desenul dezvoltă coordonarea ochi-mână, orientarea în spațiu - atât de importante pentru însușirea limbajului scris.

Elevii cu DILS au un nivel al percepției configurațiilor spațiale, al capacității de fuzionare al factorului spațial cu cel motric considerabil mai mic decât elevii tipici. Funcția perceptiv-motorie a acestor copii este semnificativ carentiată, ei întâmpină dificultăți importante în procesul de percepție a relațiilor și a configurațiilor spațiale, le este afectată capacitatea de "a vedea" spațiul și forma, de a și le reaminti cu exactitate [2].

Art-terapia prin desen stimulează capacitatea de recepție și procesarea unui stimul, care, la rândul lor, determină ameliorări ale redării grafice. Desenul, în afară de funcția lui cathartică stimulează elevii cu DILS să prelucreze stimulii vizuali nu doar la nivel fizic, superficial, ci îi îndeamnă la o decodificare semantică mai profundă, la discriminarea părților constitutive ale unui întreg (fapt ce va facilita discriminarea ulterioară a cuvintelor într-o propoziție, a grafemelor într-un cuvânt), stimulează și fortifică capacitățile lor mnemonice și operatorii.

Prin desen, elevul cu DILS nu doar își dezvoltă abilitățile de autocunoaștere și autoexprimare ci înțelege, în același timp, că și literele "pot fi desenate"; Scrierea poate fi percepută ca fiind "o altă formă de desen", mai complexă dar prin care se pot transmite gânduri și emoții. Efortul plăcut al realizării unui desen este pus în serviciul depășirii DILS.

În timpul desenului se activează gândirea concretă-intuitivă de care este responsabilă emisfera dreaptă, și gândirea abstractă care este controlată de emisfera stângă[6]. Pe de o parte, desenul pentru a se putea produce se sprijină pe vâz, coordonarea motorie, gândire și vorbire, iar pe de altă parte desenul contribuie la dezvoltarea acestor funcții tocmai prin solicitarea lor frecventă. Rezultă o relație de interdependență. Elevii cu DILS manifestă adesea repulsie față de scris, dar se implică cu plăcere în activități de desen, pictură, modelare, etc. Prin urmare, desenul ca terapie prin artă asigură o proximitate maximă copilului cu scrierea, permite trecerea treptată de la desenarea cuvintelor la scrierea acestora.

Oricare ar fi forma de realizare a art-terapiei (colaje, desenul pe nisip, modelarea, sculptura etc.) toate au ca efect dezvoltarea motricității fine, montajul pozitiv pentru activitățile ulterioare, detensionarea și catharsisul elevului cu DILS.

Atmosfera emoțională degajată, stenică în care se desfășoară ședințele de terapie prin artă predispozează elevii cu DILS la angajare maximă în realizarea sarcinilor, îi motivează intrinsec pentru participarea la activitățile ulterioare.

Corectarea tulburărilor comportamentale este o sarcină psihologică și pedagogică importantă, care, totuși, este adesea rezolvată la copiii cu leziuni organice ale sistemului nervos central sau boli neuropsihiatrice în combinație cu tratamentul medicamentos. În lucrul cu un copil excitat, corectarea relației sale cu ceilalți, depășirea egoismului său și excitabilitatea afectivă este deosebit de importantă. Pentru aceasta, este necesar de selectat pentru fiecare copil o activitate emoțională intensă, interesantă și accesibilă. În același timp, este important ca copilul să învețe cum să realizeze mici sarcini cât mai curând posibil. Copiii cu diferite forme de CES se manifestă diferit, ceea ce trebuie de luat în calcul la selectarea metodelor și tehnicilor artterapeutice pentru a spori eficiența intervenției psihoterapeutice[5].

Concluzii

Frumusețea va salva lumea, spunea Dostoievski. Arta este frumusețe și este salvatoare pentru că e transformatoare în bine, ne apropie unii de alții prin emoție și sentiment, ne umanizează și ne conferă unitate.

De ce e atât de importantă art-terapia în educația copiilor cu CES ? Pentru că ea se folosește de artă, care se adresează sufletului, altfel spus, emotivității copiilor, ceea ce face activitățile educative să stârnească interesul și să fie tratate cu deosebită plăcere de către elevi. Art-terapia deschide porțile către sinele cel mai ascuns, îl scoate la lumină, îl vindecă, acolo unde este cazul, sau pur și simplu îl pune în valoare. Astfel, arta, actul artistic, terapia, sunt puse în slujba educației, spre beneficiul elevului și satisfacția educatorului.

Numeroase studii ale copiilor cu diferite tipuri de tulburări de dezvoltare arată că deficiențele copiilor cu CES, atât a celor care au probleme în sfera cognitivă, emoțional-volitivă cât și motrică sunt corectate cu succes prin intermediul art-terapiei. Tehnicile de terapie artistică în psihocorecție ajută la armonizarea personalității copiilor cu CES prin dezvoltarea abilităților de autoexprimare și autocunoaștere, prin corectarea stării psiho-emoționale a copilului, a proceselor psiho-fiziologice prin contactul cu arta.

BI BL IOGRAFI E:

1. Bruner J. Pentru o teorie a instruirii. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1970. 207 p.
2. Chitoroga L. Particularitățile dezvoltării perceptive la elevii cu dificultăți de învățare a limbajului scris. În: Revista științifico-practică de psihologie. Chișinău, 2017, nr. 1 – 2 (30), p. 34-44.
3. Chitoroga L., Negură I. Studiul comparativ al factorilor de personalitate la elevii cu dificultăți de învățare a limbajului scris accentuate și la cei cu dificultăți de învățare a limbajului scris tipice. În Revista: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Vol.51, 2018, pg.63-73. Tipogr. UPS "I.Creangă".
4. Vianin P. Ajutorul strategic pentru elevii cu dificultăți școlare. Cluj-Napoca: ASCRED, 2011. 407 p.
5. Vygotsky L.S. Psihologia artei. V. V. Ivanov. Moscova: Iskustvo, 1986, 573 c.
6. Kiseleva M.V. Artoterapie în lucrul cu copiii. Sankt Petersburg: Discurs, 2006, 160 c.
7. Vrasmaș E. Educația copiilor cu cerințe educative speciale.
<https://www.academia.edu/20088566/69139698-Modulul-Ed-Copiiilor-Cu-CES>
8. Lebedeva L. D. Practica art-terapiei: abordări, diagnostic, sistem de clase. - Sankt Petersburg: discurs, 2003 - 256 p.
9. Mikhailchenko K. A. Artoterapia în sistemul de asistență psiho-corecțională copiilor cu probleme de dezvoltare [Text] // Probleme actuale ale psihologiei moderne: proceduri ale stagiarului. științifice. Conf. (Chelyabinsk, martie 2011). - Chelyabinsk: Doi membri Komsomol, 2011— C. 60-63. — URL
<https://moluch.ru/conf/psy/archive/30/193/>

ART-TERAPIA – REPERE TEORETICE

Prof. Hojda Ioana
Școala Profesională Specială, Câmpulung Moldovenesc, Jud. Suceava

"Arta purifică sufletul de praful vieții de zi cu zi."

Pablo Picasso

Abstract

Through art therapy, a collective therapeutic and compensatory intervention is realized, which aims at developing cognitive, affective and volitional capacities. The art-therapy activity cultivates children's sensitivity, trains and strengthens their psychomotor coordination skills, harmonizes their movements, helps them express their feelings, develops their personality, makes them more open to the world, happier. The purpose of art therapy is personal development, emotional healing and individual transformation.

Definiția lui Platon, dată educației acum mai bine de 2000 de ani, indică magistral asupra menirii și angajamentului educatorului în raport cu un ideal. Platon spunea că educația este calea regală menită să dea trupului și sufletului fiecăruia întreaga perfecțiune de care sunt capabile.

Descoperirea întregii perfecțiuni a individualității umane trebuie să fie un ideal și o aspirație pentru toți factorii implicați în educația copilului; un reper important în concentrarea eforturilor cadrelor didactice în găsirea celor mai potrivite metode și mijloace de facilitare și realizare a unor progrese spre perfecțiunea de care este capabil un copil, într-un anumit domeniu.

În virtutea acestui ideal, se discută despre *Art-terapie*, ca activitate, ca terapie, ca modalitate de educație, care urmărește să-i cultive copilului interesul pentru artă, pentru culoare, pentru procesul de creație, asigurând o stare de bine, de relaxare, de satisfacție, sondând potențialitățile lui neabătute.

"Art-terapia este o profesie din domeniul sănătății mentale în care clienții, însoțiți de un art-terapeut, utilizând materiale artistice, prin procesul de creație și prin produsul final își explorează sentimentele, reconciliază conflictele emoționale, dezvoltă conștiința de sine, gestionează comportamentul și dependențele, dezvoltă abilități sociale, găsește perspective noi de a privi realitatea, reduce anxietatea și crește stima de sine." – American Art Therapy Association

Prin art-terapie se realizează o intervenție colectivă terapeutică și compensatorie, care vizează dezvoltarea capacităților cognitive, afective și volitive. Activitatea de art-terapie cultivă sensibilitatea copiilor, le formează și le consolidează deprinderile de coordonare psihomotrice, le armonizează mișcările, îi ajută să își exprime sentimentele, le dezvoltă personalitatea, îi face mai deschiși spre lume, mai fericiți.

Art-terapia nu trebuie confundată cu arta. În art-terapie nu se formează artiști, nu este nevoie de experiență, competență sau talent, deoarece arta reprezintă doar o metodă

prin care înțelegem mai bine propriile trăiri și conflicte interioare. Finalitatea artei o reprezintă tabloul, sculptura, filmul sau dansul.

Finalitatea art-terapiei o reprezintă dezvoltarea personală, vindecarea emoțională și transformarea individual.

În timp ce educația plastică urmărește formarea unei culturi și a unor sentimente estetice și valorizează în special produsul estetic, art-terapia pune accent pe procesul de creație propriu-zis, pe funcția cathartică a artei, pe exprimarea sentimentelor și a pulsionilor prin procesul de creație, pe sublimare și transformarea frământărilor sufletești în acțiuni care produc obiecte estetice.

Având la baza înțelegerea psihologiei copilului, teoria lui Freud, E. Kramer fundamentează ideea de artă ca scop. Art-terapia are forța de a sprijini Ego-ul, de a amplifica dezvoltarea sensului, de a înlesni maturizarea în general. Principala funcție a artei, în acest context, este de a contribui la dezvoltarea organizării psihice a individului, astfel ca acesta să fie capabil să funcționeze în condiții de stres fără a se deteriora. În acest sens, art-terapia devine atât o componentă a unui mediu terapeutic, cât și o formă de terapie complementară. Terapia prin artă este legată de conceptul de sublimare, de plăcerea pe care o obține subiectul prin activități cu caracter artistic. Sublimarea, în viziunea lui Freud, este cel mai dezirabil mecanism de apărare al Ego-ului. Celelalte mecanisme de apărare, regresia, reprimarea, proiecția, formațiunea reacțională, raționalizarea se concretizează într-o cenzurare a energiei libidinale.

Paternitatea art-terapiei este atribuită pictorului englez Adrian Hill, care a experimentat-o în 1940. Fiind tuberculos și internat în sanatoriu, în timpul convalescenței sale, face desene și tapiserii care, spre marea mirare a medicilor, îi ameliorează starea de sănătate.

În 1940 Crucea Rosie britanică va utiliza această metodă cu pacienții ei.

În 1950, primele programe de formare în art-terapia au luat naștere în Statele Unite.

În 1500 în timpul unei epidemii de ciumă catalanii s-au vindecat transpirând (eliminând astfel toxinele) în timpul dansurilor;

În 1872, Tardieu face unele considerații diagnostice pe marginea producțiilor artistice ale bolnavilor.

În 1929 Hayer și Paneth utilizează desenul în cursul psihoterapiei.

Art-terapia promovează convingerea conform căreia toți indivizii au capacitatea de a se exprima într-un mod creativ, subliniind faptul că produsul final este mai puțin important decât procesul terapeutic în sine. Aplicabilitatea art-terapiei este demonstrată atât în consilierea copiilor, cât și a adulților, atât în terapii individuale cât și în terapii de grup sau de familie.

Art-terapia propune un proces global, integrator, în care se încadrează diferite tipuri de activități care solicită copilul la nivel psihomotoric, cognitiv, afectiv și social. Se reușește o transpunere transdisciplinară a tot ceea ce se urmărește la activitățile de predare și la terapiile specifice, într-un cadru nou, prietenos, sensibil, mai puțin convențional. Este o metoda psihoterapeutică care folosește joaca și creativitatea artistică, ca mijloc de recuperare. (Din acest motiv ea este foarte potrivită copiilor, știindu-se faptul că jocul este tărâmul pe care le câștigă cel mai lesne cooperarea).

"Art-terapia adoptă ideea că arta este un mijloc de comunicare simbolic și exprimă personalitatea, emoțiile și alte aspecte ale experienței umane."-Cathy Malchiodi

Art-terapia utilizează toate formele expresive: pictura, sculptura, muzica, literatura, poezia, teatrul, și dansul ca mijloace de punere în valoare și îmbogățire a personalității fiecăruia, ajutându-l să exprime emoțiile profunde și dificultățile pe care le întâmpină sau pur și simplu să se dezvolte armonios.

Copiii au rareori limbajul și dezvoltarea cognitivă necesare procesării și redării experiențelor lor numai prin intermediul cuvintelor, astfel încât ei își completează comunicările în mod

spontan cu ajutorul formelor simbolice de expresie și comunicare, cum ar fi joaca, metaforele și o varietate de imagini vizuale, auditive și kinestezice.

Tehnicile de art-terapie oferă copiilor oportunitatea de a explora și exprima, prin intermediul materialelor specifice creației artistice, dificultățile în legătură cu diversele trăiri sau relații personale, dificultăți ce ar putea fi greu de exprimat în cuvinte. Atmosfera relaxată îl îndeamnă pe copil să se exprime liber oferindu-i posibilitatea de a se descărca, de a dezvălui trăiri care, în alte condiții, par a fi inacceptabile.

Produsele activității "vorbes" în locul copilului.

Desenul și pictura sunt utilizate pentru a ajuta copilul să devină conștient de sine, de existența sa în lume. Desenele pot fi folosite în moduri variate, cu scopuri multiple și la diferite nivele. Prin intermediul picturii (inclusiv cea cu degetele) copilul își exprimă cu ușurință emoțiile. Simplul act de a desena fără intervenție exterioară reprezintă o puternică exprimare a sinelui care ajută stabilirea identității persoanei și este o cale de exprimare a sentimentelor. Desenul le ofera de asemenea, posibilitate de a avea succes. Învățând să aibă încredere în propriile forțe, copilul se dezvoltă.

Modelajul oferă atât experiențe kinestezice, cât și tactile. Flexibilitatea și maleabilitatea lutului se potrivesc unei varietăți de nevoi. El pare să spargă adesea blocajele copilului, putând fi utilizat cu succes și de cei care au mari dificultăți în exprimarea sentimentelor. Copiii "supărați" pot simți un sentiment al controlului și stăpânirii de sine, prin intermediul lutului. Copilul agresiv poate folosi lutul pentru a-l lovi și sfărâma. Se utilizează de asemenea și plastilina. Lutul și plastilina au și un efect benefic în sensul relaxării mâinilor, în urma realizării unor exerciții specifice. Modelajul este una dintre activitățile preferate de copii.

Colajul ajută la eliberarea imaginației și poate fi utilizat ca exprimare senzorială și emoțională, folosind diverse exerciții. Ajută foarte mult și în ceea ce privește îmbunătățirea motricității fine.

Poveștile și confecționarea de măști au rolul de a-l ajuta pe copil să asimileze experiențele trăite și realitatea în general. Copilul învață să dea sens lumii din afara lui dar și să-și structureze gândurile.

Alte tehnici folosite sunt teatrul de păpuși, jocul de rol, jocurile de mișcare, muzica și dansul, etc.

În ascultarea și prelucrarea muzicii, creierul uman folosește ambele emisfere. De aceea, orice informație adusă prin intermediul muzicii este preluată rapid de către alte zone ale creierului. Utilizarea unui instrument muzical dezvoltă coordonarea motorie fină, orientarea spațio-temporală și bineînțeles, încrederea în sine. Folosind o muzică de concentrare putem ajuta copii cu tuburări de atenție să se concentreze pe o anumită sarcină dată.

Psihodrama este o metoda de terapie ce facilitează continuarea și încheierea diverselor trăiri și acțiuni ale copilului (întâmplări din trecut, situații neterminate, dorințe, evenimente traumatice, situații viitoare etc.) sub forma dramatizării, jocului de rol și prezentării dramatice de sine.

Dansul, expresia mimicogestuală, euritmia, mima își găsesc aplicabilitatea în mod special în tulburările psihosomatice, dismorfofobii și tulburări isterice, paralizie cerebrală, autism, tulburări emotionale (la copii), diverse tulburări neurologice, dizabilitate mintală, hipoacuzie, cecitate.

Unul din punctele forte ale tehnicilor de art-terapie îl reprezintă faptul că pentru copil, orice exercițiu devine o joacă, îl va realiza în mod natural, fără să i se pară că depune vreun efort considerabil.

Obiectivul terapiei prin artă este, în esență, unul de vindecare, de ameliorare sau menținere a sănătății mintale și bunăstării emoționale. În artă, imaginea este un substitut, un mod de a exterioriza experiența de viață, pulsunile, fanteziile, trăirile.

S-au observat de-a lungul timpului efectele pozitive pe care art-terapia le are asupra comportamentului, personalității, activismului și psihomotricității copiilor tipici și a celor cu deficiențe mintale.

Art-terapeuții care activează în școli sunt competenți într-o mare varietate de tehnici pentru a evalua dezvoltarea cognitivă și emoțională a elevilor, abilitățile senzorio-motorii, sociale și comportamentale. Art-terapeuții lucrează cu elevi, care au o mare varietate de nevoi, cum ar fi dificultăți în învățare, atenția deficitară(ADD), tulburare hiperactivă cu deficit de atenție(ADHD), autism, retard mental, handicap fizic, tulburări de comportament, tulburări emoționale, etc. De exemplu un terapeut care lucrează cu un elev cu ADHD poate dezvolta abilități pentru a ajuta la reducerea comportamentelor impulsive, pentru a spori competențele interpersonale, pentru a îmbunătăți abilitățile de studiu și performanța la clasă.

Pentru un elev cu dificultăți senzorio-motorii, terapeutul poate alege sarcini specifice de artă, care ajută la extinderea abilităților motorii generale cât și de finețe și de creștere a independenței.

Terapia prin artă oferă copiilor o modalitate mai ușoară de a se exprima, deoarece copii sunt natural mai creativi și artistici. De exemplu, copiii se simt mai confortabil în a se exprima cu ajutorul creioanelor colorate, cariocilor decât în a-și exprima emoțiile și sentimentele prin intermediul cuvintelor.

Modul de comunicare de tip întrebare – răspuns poate fi intimidant pentru un copil, mai ales când încearcă să se exprime, având un vocabular adaptat vârstei, limitat. Din aceasta cauză, terapia prin artă poate fi o soluție mult mai bună de comunicare decât având pur și simplu o conversație. Acest fapt este de luat în considerare, mai ales atunci când vine vorba de copii și evenimente traumatice.

Când un copil experimentează ceva tragic, de obicei evenimentul este reprimat în subconștientul lui, lucru care îl afectează pe viitor. Copiilor le este greu să vorbească despre aceste evenimente, mai ales atunci când există traume profunde. Prin intermediul art-terapiei, copiii pot fi ajutați să conștientizeze emoțiile reprimite, astfel încât terapeutul să se poată concentra apoi pe ameliorarea și vindecarea traumei suferite de copil.

În concluzie, printre beneficiile art-terapiei se numără descoperirea propriilor capacități, a potențialului de schimbare/dezvoltare armonioasă, capacitatea de a se exprima liber, dezvoltarea creativității, satisfacția unui lucru făcut cu propriile forțe, încrederea în sine, sentimental împlinirii, acceptarea de sine, descărcarea tensiunilor, cunoașterea și învățarea unei game de abilități comportamentale necesare integrării în diferite grupuri sociale.

Nu există modalitate corectă sau greșită în exprimarea emoțiilor prin art-terapie. Nu trebuie să excelezi în pictură sau sculptură. Trebuie doar să te simți liber și să te exprimi liber. Și cine poate face asta mai bine decât copiii...?!

BIBLIOGRAFIE:

1. Bonchiș, E. *Desenul și dezvoltarea cognitivă a copilului*, Ed. Universității din Oradea, Oradea, 2010
2. Drugaș, I. *101 aplicații artterapeutice în consilierea copiilor*, Ed. Primis, Oradea, 2010
3. Druncea, S. *Art-Terapia- arta vindecă*, București, 2016
4. Eftimie, C. *Art-terapia în educația și recuperarea copilului*, Ed. Smart Publishing, 2014
5. Trip, S. *Introducere în consilierea psihologică*, Ed. Universității din Oradea, Oradea, 2007

PROGRAM DE INTERVENȚIE PENTRU DIMINUAREA COMPORTAMENTELOR AGRESIVE LA ELEVII CU CES

Sabau Alexandra Roxana,
Profesor-Educator, Liceul Tehnologic Special Pentru Deficienti De Auz,
Cluj-Napoca, Cluj

Abstract

Studies show that people with intellectual disabilities often have serious behavioral problems. Deb, Thomas and Bright (2001) found that approximately one in four people with intellectual disability displayed aggressive behavior, self-injurious behavior, screaming, one in three had a difficult temperament, and twelve percent showed destructive behavior. Qureshi and Alborz (1992) found that physical assault was the most serious problem for 23% of individuals with intellectual disabilities 17% for self-injury, 16% for destruction and for mistreating other people from a social or sexual point of view, behavior. Crocker et al. (2006), over 50% of adults with intellectual disabilities have had some form of aggressive behavior in the last 12 months.

Studiul problematicei agresivității a devenit deosebit de important în societatea actuală. În prezent se vorbește foarte mult despre acte violente în școală, agresivitate la elevi și impactul acestora asupra stării de bine al individului și a consecințelor acestora pe termen lung.

Studiile realizate de cercetătorul străin (Peter Smith 2016) arată că România se află pe locul 2 în ceea ce privește agresivitatea în școală, cu un procent de 67% de elevi care au declarat că au devenit victime ale violenței în școală, cel puțin o dată în ultima lună. Părinți, profesori, specialiști asistăm zilnic, direct sau indirect, la manifestarea, sub diferite forme (verbal, fizic sau emoțional), a unor comportamente agresive în mediul școlar. Aceste comportamente au consecințe multiple asupra dezvoltării socio-emoționale a copiilor, consecințe negative asupra actului de predare-învățare din școli. Asemenea comportamente sunt mult mai frecvente în școlile speciale, la copii cu dizabilități intelectuale, așa cum arată și cercetările în domeniu (Myrbakk, 2008). Astfel este necesar implementarea unor activități și programe de intervenție pentru diminuarea comportamentelor agresive, dezadaptative.

Studiul de față a venit în întâmpinarea acestor probleme, adresându-se atât elevilor cât și profesorilor, terapeuților, care lucrează cu aceștia. Majoritatea programelor de intervenție pentru elevii cu tulburări de comportament se adresează copiilor fără dizabilități. Astfel programul de față a fost adaptat specificului dizabilității intelectuale și vârstei adolescenței, nivel gimnazial.

Agresivitatea este definită ca totalitatea conduite ostile care se pot manifesta în plan conștient, inconștient sau fantasmatic în scopul distrugerii, degradării, constrângerii sau umilirii unei persoane, îndreptate spre un obiect, spre propria persoană. (Gorgos, 1987).

Pe cand, noțiunea de **violență**, se referă la *utilizarea ilegitimă și ilegală a forței și poate fi definită ca o conduită agresivă acută, caracterizată îndeosebi prin folosirea forței fizice.* (Michaud, 1988.).

Agresivitatea ca și comportament are un spectru larg de manifestări care variază de la forme mai grave la forme mai ușoare, dar cu implicații serioase asupra indivizilor. Astfel agresivitatea poate fi **fizică** sau **verbală**, **directă** sau **indirectă**, **activă** sau **pasivă**. (Brad & Huesmann, 2013)

Astfel agresivitatea poate fi (Werner & Crick, 2004) **fizică** : lovire, răniri, **verbală**: injurii, amenințări, ironie, sarcasm, calomnie, **relațională**: intimidare, indiferență, excluderea din grup (Benga, Băban, & Opre, 2015)

Studiile arată că persoanele cu dizabilități intelectuale manifestă probleme grave de comportament. Deb, Thomas și Bright (2001) au descoperit că aproximativ unul din patru persoane cu dizabilitate intelectuală au manifestat comportamente agresive, comportament auto-vătămător, țipete, unul din trei a avut un temperament dificil și douăsprezece procente au prezentat un comportament distructiv. Qureshi și Alborz (1992) au constatat că atacurile fizice au reprezentat cea mai gravă problemă pentru 23% dintre indivizi cu dizabilitate intelectuală 17% pentru auto-rănire, 16% pentru distrugere și pentru maltratarea altor persoane din punct de vedere social sau sexual, comportamentul . Crocker și colab. (2006), peste 50% dintre adulții cu dizabilități intelectuale au prezentat o formă sau alta a comportamentului agresiv în ultimele 12 luni .

În continuare vom prezenta un program de intervenție pentru diminuarea comportamentelor agresive la elevii cu ces. Programul de intervenție are la bază teoria cognitiv-comportamentală, a fost realizat în urma observării comportamentelor elevilor de la clasă, acesta fiind adaptat nevoilor acestora. De asemenea, a fost realizat conform nevoilor copiilor cu deficiență mentală ușoară.

Grup țintă: nivel gimnazial, elevi cu deficiență mintală ușoară

Obiectivele generale:

- Dezvoltarea emoțională, prin identificarea emoțiilor experimentate în diferite situații.
- Dezvoltarea abilităților de relaționare cu ceilalți, manifestarea empatiei
- Descoperirea relației dintre emoții, gânduri, comportamente și consecințe;
- Disputarea cognițiilor iraționale și înlocuirea cu gânduri raționale

Numărul de persoane incluse în grup: 9 elevii cu deficiență ,imtală ușoară

Vârsta: 11-14 ani

Programul este structurat pe patru dimensiuni: *dezvoltarea emoțională, consecințele comportamentului, diferențe interindividuale-empatie, exerciții cognitiv comportamentele.*

I.Activități de dezvoltare emoțională

1.Ce este violența?

Obiective

O1- Recunoașterea și identificare principalelor tipuri de violență

O2- Exemplificarea unor situații de violență la școală

Materiale: fișă de lucru, tablă, carioci, imagini

Procedura: Se prezintă elevilor câteva imagini în care apar diferite forme de violență. Se discută pe baza lor. Se împart elevii în două echipe, fiecare echipă va primi câte o coală mare de hârtie pe care este desenat conturul unui copil. Fiecare echipă are sarcina de a scrie în interiorul conturului cum arată violența și unde o regăsim fizic (mâini, picioare). Se discută pe baza răspunsurilor date. Pentru a fixa cunoștințele despre violență, fiecare elev este rugat să completeze fișa " Ce este violența?" amintindu-și situații reale de la școală.

Discuții: Ce se întâmplă în prima imagine, dar a doua? Cum am putea sa spunem acestor comportamente într- un cuvânt ? Ce este violența? Cum arată violența? De câte

tipuri este violența? Violența este doar fizică sau poate fi de mai multe feluri? V-ați confruntat cu asemenea situații la școală? Dați exemple!



2. Cum arată furia?

Obiective

O1 Identificarea și denumirea reacțiilor emoționale de bază (bucurie, furie, tristețe, teamă, surprindere, dezgust), emoții sociale (rușine, vinovăție)

O2 Recunoașterea și identificarea caracteristicilor furiei și consecințele acesteia asupra comportamentului

Materiale necesare: cartonașe cu emoții

Procedura : Fiecare elev va extrage câte o imagine cu emoții din teancul de cartonașe. Elevii vor citi emoția de pe cartonaș și vor identifica caracteristicile respectivei emoții. Apoi vor da exemple de situații în care au simțit emoțiile respective. Se va pune accent pe emoția furiei, se va discuta despre această emoție și consecințele acesteia.

3. Cât de furios sunt?

Obiective:

O1 Identificarea unor situații care generează furie

O2 Diferențierea între intensitățile reacțiilor de furie în diferite situații

O3 Stabilirea consecințelor pe care diferite intensități ale reacțiilor de furie le au asupra comportamentului

Materiale: fișă de lucru, termometrul emoțiilor

Procedura: Se prezintă termometrul emoțiilor, se explică elevilor că vom măsura intensitatea furiei cu ajutorul acestui termometru. (o-deloc, 10 maxim), culoarea roșie este asociată cu furie, iar culoare albastră cu stare de liniște, calm. Le explicăm regulile jocului: conducătorul grupului spune o situație școlară (un coleg te împinge, spune lucruri neadevărate despre tine), fiecare elev va trebui să sară pe o culare a termometrului uriaș în funcție de intensitatea emoției, în situația respectivă. Elevii vor trebui să identifice manifestările emoției la nivel fiziologic, comportamental, social și cognitiv. Se realizează comparații între acestea în funcție de intensitatea furiei.

Pentru a fixa cunoștințele îi rugăm, apoi pe elevi să identifice 3 situații de la școală care le-a provocat furie, să noteze de la 0 la 10, intensitatea furiei resimțită, apoi modul în care s-au comportat. Elevii vor trebui să identifice manifestările emoției la nivel fiziologic, comportamental, social și cognitiv. Se realizează comparații între acestea în funcție de intensitatea furiei.

Discuții: Care au fost diferențele între manifestarea furiei de o intensitate mai mică de 5 și manifestarea furiei cu o intensitate mai mare de 5? Există similaritate între voi în ceea ce privește manifestarea furiei de aceeași intensitate? Dar diferențe? Au fost și situații similare în care toți ați resimțit furie de aceeași intensitate?

II. Care sunt consecințele comportamentului meu?

Obiective:

O1 Identificarea situație problematice și a emoțiilor persoajului din poveste

O2 Identificare posibilelor consecințe în situația data

Materiale: povestea prezentată, carioci, coli de hârtie

Procedura: Elevilor li se va citi o povestioară (o situație posibilă de la școală) iar elevii sunt rugați să continue povestea, după imaginație: Radu și Mihai sunt cei mai buni prieteni, însă astăzi, Mihai nu vrea să împartă cu prietenul lui ciocolata primită de la părinți. Mihai se enervează și se gândește să îl chinuie și el pe Mihai. Astfel începe să-l strige în diferite feluri: “

maimța față de gorilă, pichinez “. Mihai s-a înfuriat rău nu-i place să i-se spună pichi deoarece știe că toți băieții din clasă sunt mai înalți de statură decât el și asta îl supără, considerând un defect. Radu a observat acest lucru și a continuat să-l tachineze. Mihai s-a repezit la el , împingându-l. Radu s-a dezechilibrat și a căzut. În cădere a atins colțul tablei. **Discuții:** Cum credeți că s-a terminat povestea? Ce credeți că a pățit Mihai dar Radu? Ce părere aveți despre comportamentul celor doi? Cine credeți că a greșit? Care sunt consecințele comportamentului lui Mihai?

Diferențe interindividuale- „În pantofii celui alt”

Obiective

O1 Identificare diferitelor perspective asupra celorlalți

O2 Exersarea unor situații în care elevii se pot manifesta empatic în raport cu colegii

Materiale: coli mari de hârtie, carioci

Procedura: Elevii vor fi împărțiți în 5 echipe. Un elev din fiecare echipă se va așeza cu picroarele pe foaia de hârtie, iar celalalt va trasa forma papucilor. Fiecare echipă vor da exemple de situații care le –a provocat furie, și le vor scrie în interiorul papucilor, vor scrie de asemenea modul în care s-au simțit și comportat. După ce toate echipele au terminat sarcina se vor schimba între ei, tratând problema celui alt grup, astfel încât toate grupele vor analiza fiecare problema pusă în discuție.

Discuții: Cum s-au simțit, și s-au comportat colegii? Există diferențe între modul în care s-au simțit și comportat colegii? De ce credeți că ne simțim și comportăm diferit? Credeți că vă puteți să gestionăm emoțiile, precum furia și astfel să ne comportăm diferit? Cum anume? Putem găsi mai multe rezolvări la probleme

IV.Exerciții cognitiv-comportamentale

Cum simt și ce gândesc?

Obiective:

O1 Exemplificarea relației dintre reacțiile de furie și gândurile iraționale

O2 Identificarea tipurilor de gânduri iraționale responsabile de reacțiile emoționale de furie

Materiale: fișă de lucru, flipchart

Procedura: Elevii se împart în două echipe, extrag un bilețel cu diverse situații de la școală. Ei trebuie să noteze gândurile, modul în care se simt și se comportă în situațiile prezentate. Situațiile prezentate elevilor sunt similar comportamentelor acestora. Elevii sunt rugați să completeze spațiile libere din fișa de lucru. Se vor purta discuții pornind de la exemplele date, se vor analiza gândurile iraționale. Se va pune accentul pe faptul că acestea sunt de trei tipuri: 1) trebuie să se întâmple cum vreau eu, 2) ceilalți sunt de vina 3) activitățile mele trebuie să fie plăcute și recompensate. Reacțiile de furie apar ca și consecință a gândurilor iraționale, când vor să-și impună punctul de vedere, când nu-și asumă responsabilitatea pentru acțiuni, când lucrurile trebuie să se întâmple cum vor ei.

Discuții: Care sunt gândurile care au apărut în momentul furiei? Există legătură între gânduri, modul în care ne simțim și comportament. Credeți că gândurile influențează modul în care ne simțim și comportăm?

Te joci fotbal cu colegii tăi de clasă. În timpul jocului te exclud din echipă pe motiv că a venit un coleg mai mare, care se descurcă mai bine decât tine .

Te simți..., te gândeștite porți....

Prietenă ta cea mai bună i-a spus unei alte colege o problemă familială, pe care nu vroiai să o afle nimeni.

Te simți..., te gândeștite porți...

3.Diriginta te ceartă pe nedrept, vinovat fiind un alt coleg.

Acțiuni inadecvate

Obiective

O1 Identificarea consecințelor comportamentelor

O2 Identificarea gândurilor iraționale și disputarea acestora

Materiale: foi de hârtie, pixuri, cartonașe cu " Acțiuni inadecvate"

Procedura: Elevii se împart în două echipe. Fiecare vor primi 6 cartonașe cu acțiuni inadecvate. Fiecare echipă va fi rugată să ordoneze comportamentele, în ordinea crescătoare a severităților numerotându-le de la 1-6. Apoi pe foi vor scrie consecințele comportamentului și gândurile care le-ar putea determina să acționeze conform descrierii de pe cartonaș. Se vor discuta consecințele și se vor disputa gândurile iraționale notate.

Discuții: Care sunt consecințele pe care le-ai găsit? Care credeți că sunt consecințele pe termen lung, dar pe termen scurt? Care sunt acțiunile pe care nu le ai mai face după aflarea consecințelor? Care sunt gândurile care nu vă ajută în aceste situații? Care are fi gândurile care v-ar ajuta în aceste situații.

În urma implementării programului mai sus prezentat s-a observat o implicare activă și o mai bună colaborarea chiar și la elevii marginalizați de colectiv, o scădere a comportamentului violent la cei 9 elevii pe care s-a desfășurat studiul.

BI BL IOGRAFI E

1. Benga, O., Băban, A., & Opre, A. (2015). *Strategii de prevenție a problemelor de comportament*. Cluj-Napoca: Editura Ascr.
2. Brad, J. B., & Huesmann, L. R. (2013). Aggression. *Institute for Social Research, University of Michigan* Butoi, T.,
3. Cocoradă, E., Amărăuței, O. A., Laurențiu, A. R., & Orzea, I. (2007). Profilul psihologic al elevului agresor. *Statutul psihologului școlar*, (pp. 75-78). Editura Universității din Oradea.
4. Eibl - Eibesfeldt, I. (2009) *Agresivitatea umană*, Edit. Trei, București
5. Eftimie, S. (2014). *Agresivitatea la vârsta adolescenței*. Iași: Institutul European.
6. Gherguț, A. (2007). *Sinteze de psihopedagogie specială*. București: Polirom.
7. Gorgos, C. (1987) *Dicționar enciclopedic de psihiatrie*, București, Edit. Medicală
8. Hatos, A. (2007). Tinerii violenți, categorii violente de școlari sau școli violente? *Statutul psihologului școlar* (pp. 128-130). Oradea: Editura Universității Oradea.
9. Heerebeek, E. v. (2015). The Relationship between Cognitive and Affective Empathy and Indirect and Direct Aggression in Dutch Adolescents. 7.
10. Jacobson, N. S., & Traux, P. (1991). Clinical Significance: A Statistical Approach to Defining Meaningful Change in Psychotherapy Research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* , Vol 59, Nr. 1, 12-19.
11. Michaud, Y., (1988.) *La violence*, P.U.F., Paris,
12. Myrbakk, E. (2008). A Study of Behaviour Problems and Psychiatric Disorders among People with Intellectual Disability. *Inger Sandved Anfinssen* . , 18.

13. Patricia, N., D, P. P., & Duran, B. (2013). Identifying Emotional and Behavioral Problems in Children Aged 4–17 Years: United States, 2001–2007. *National Health statistics reports* , 3.
14. Pănișoara, G., Sălvașu, D., & Mitrofan, L. (2016). *Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării*. București: Polirom.
15. Sas, C., & Bonchiș, L. (2007). Necesitatea unui program de educație rațional-emoțional-comportamentală la copiii cu deficiențe mintale moderate. *Statutul psihologului școlar* (pp. 250,252). Oradea: Editura Universității Oradea.
16. Schick, A., & Cierpka, M. (2016). Risk factors and prevention of aggressive behavior in children and adolescents. *Journal for educational research online* , 6.

LUCRĂRILE SECȚIUNII:
PROVOCĂRILE INCLUZIUNII ȘCOLARE -
OPORTUNITĂȚI ȘI LIMITE – DEZBATERE



Articole metodico-științifice
Responsabilitatea conținutului articolelor revine în exclusivitate autorilor.

ȘCOALA INCLUZIVĂ-O ABORDARE A EDUCAȚIEI ACTUALE

Prof. Înv. Primar, Mînzicu Simona Valentina, Liceul Teoretic „Șerban Vodă” Slănic , Prahova

MOTTO: "Education for all, together with all"

Abstract

The issue of special requirements in education and the provision of equal opportunities in education and training for all children have become a priority concern for specialists in the Romanian education system, in the context of promoting the principles of education for all and of normalizing the lives of people with special needs. Following the line of previous editions, entitled Psycho-pedagogy of people with special needs, the volume summarizes the main aspects of educational policies and practices for students with special needs and brings some necessary clarifications on the theoretical background of school inclusion. At the same time, it aims to offer solutions for designing and applying the educational programs developed in the inclusive schools, thus coming to the aid of the teachers and the specialists who support these practices.

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.

Adaptarea la permanentele cerințe schimbătoare ale unei lumi care evoluează rapid, care necesită abordări multiple ale fenomenelor naturale și/ sau sociale și care impune adoptarea de strategii eficiente în vederea atingerii tuturor obiectivelor sale, presupune implicarea activă a întregii societăți pentru a pune în centrul preocupărilor sale *INDIVIDUL*.

Printre atributele acestei societăți se pot enumera: schimbarea, transformarea, egalitatea șanselor, continua formare, cooperarea, evoluția tehnologiei, preocuparea pentru oameni și pentru nevoile lor în ceea ce privește dezvoltarea, integrarea și inovarea.

Elementul central al societății, element care poate contribui în mod valoros și radical la evoluția tuturor elementelor componente ale societății este *EDUCAȚIA*.

Educația incluzivă este un proces complex, de durată care necesită analize, schimbări și construcții continue pentru a realiza politici și practici incluzive și a asigura bazele unei culturi incluzive.

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.

Primirea în școală 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 clasă. Conduita și atitudinea învățătoarei trebuie să demonstreze celorlalți copii că i se acordă școlarului cu dizabilități aceeași valoare ca și celorlalți, respectându-se principiul democratic al valorii egale

Școala incluzivă reprezintă o provocare pentru școlile obișnuite, însă ea nu trebuie privită ca o amenințare pentru performanța acestor școli. Multe dintre aceste instituții găsesc ca fiind dificil să integreze elevii cu nevoi speciale în cadrul claselor obișnuite. Însă această teamă poate fi depășită prin educație, resurse didactice adecvate, sprijin și nu în ultimul rând credința că incluziunea este un drept moral și social ce nu poate fi negat nimănui.

Există anumite etape ce trebuie urmate în cadrul școlarizării copiilor cu CES, printre care, în primă fază, este acceptarea ideii că există astfel de copii, recunoașterea dreptului lor la educație, integrarea lor treptată în cadrul școlilor obișnuite. Astfel pe măsură ce acești copii vor crește, vor deveni adulți și vor avea probabil proprii copii, incluziunea va fi deja un fapt acceptat și o măsură firească în cadrul educației. Copiii educați în cadrul școlii incluzive vor fi mai bine pregătiți să interacționeze cu diverși indivizi precum și cu diverse situații din lumea reală. Educația de bună calitate reprezintă un DREPT fundamental al omului și copiii au dreptul la educație generală, iar modelul incluziunii socio-educative are la bază acest drept, înglobat în dreptul internațional. Fiecare copil, indiferent de apartenență sau de nivelul de dezvoltare a capacităților sale, are dreptul la o educație de bună calitate care să conducă în cea mai mare măsură la dezvoltarea capacităților sale cognitive și de integrare socială.

Fiecare copil este înțeles ca un participant activ la învățare și predare și pentru că fiecare aduce cu sine în procesul complex al învățării și dezvoltării o experiență, un stil de învățare, un model social, o interacțiune specifică, un ritm personal, un mod de abordare, un context cultural căruia îi aparține.

Curriculum școlar trebuie să fie controlat de nevoile elevilor. Să îl gândim accesibil, centrat pe nevoile și punctele forte ale elevilor, să valorifice colaborarea, experiența personală și ocaziile sociale, fiind mereu focalizat pe esențial. Etapele prin care profesorul adaptează curriculum sunt: identificarea punctelor slabe și ale celor forte ale fiecăruia, stabilirea priorităților de învățare, instruirea prin metodele și strategiile cele mai adecvate, înregistrarea progreselor elevului și evaluarea intervenției.

Fiecare copil cu dificultăți de învățare are dreptul de a fi considerat un copil cu șansă la dezvoltare și felul cum îl apelăm este important pentru imaginea lui. Munca didactică trebuie să pună în centru copilul, nu problema acestuia.

Raporturile ce se stabilesc cu fiecare elev în parte sunt foarte importante. Elevul trebuie să simtă că este apreciat ca individ. Astfel, elevii vor participa la procesul de învățământ după posibilitățile fiecăruia, cadrele didactice trebuind să-și adapteze metodele pedagogice în consecință.

Copiii sunt o categorie socială care în ciuda aparențelor nu au timp să aștepte: dacă sunt lăsați să crească fără ajutorul de care au nevoie, personalitatea viitorului adult are cu siguranță de suferit

Educația incluzivă este un sistem educațional în care unitățile de învățământ doresc să ofere "educație pentru toți copiii". Este un sistem care recunoaște dreptul copiilor de a fi educați împreună și consideră educația acestora la fel de importantă. Un sistem care separă copiii unii de alții și care consideră ca sunt mai importanți și demni de apreciere cei capabili, nu va fi niciodată un sistem incluziv. Educația incluzivă înseamnă vederea diminuării barierelor de orice tip din calea învățării și participarea în egală măsură a tuturor copiilor, acordându-se o atenție specială celor din familii cu un grad de vulnerabilitate sau cu risc de marginalizare.

Școala incluzivă și interculturală este deschisă tuturor, având un curriculum care reprezintă diversitatea, pentru fiecare școlar, acesta beneficiind de acces în mod egal la educația de calitate. Educația incluzivă implică o participare activă a copiilor, indiferent de

mediul cultural al familiilor și de comunitățile din care provin. Dacă un grup minoritar situat într-o societate majoritară își pierde identitatea și se deschide spre comunicare, avem o situație de asimilare. Dacă pierderea identității este asociată cu izolarea fata de restul societății, ne confruntăm cu marginalizarea. Un cadru didactic modern se asigură că toți copiii se simt speciali și apreciați. Prin formularea pozitivă, cu orice ocazie, fără a crea ierarhii de grup, pot fi concepute activități în timpul cărora copilul se poate simți apreciat, special. Dacă o sarcină nu este realizată, în locul formulării "data viitoare să faci mai mult", putem opta pentru "va trebui să găsim împreună o altă metodă prin care să înveți să faci acest lucru".

Personalitatea cadrului didactic depinde în mod semnificativ de reușita programului de incluziune, de la sine-înțeles fiind faptul că familiile participante au o sensibilitate crescută, manifestă neîncredere în egalitatea de șanse, vin cu zestre cultural –intelectuală mai redusă, au potențial financiar extrem de scăzut, ceea ce face colaborarea și parteneriatul cu școala să ajungă de multe ori în impas. Numai structura personalității învățătoarei poate umple și nivela ca un liant legăturile fragilizate ale acestor părinți cu unitatea școlară. Educația incluzivă promovează atitudini tolerante, deschise, de acceptare și înțelegere, punând accentul pe cooperare și pe valorizarea fiecărui individ. Un rol important îl are formarea competențelor de comunicare, negociere, acceptând ideea ca orice copil poate învăța. Un alt obiectiv important este dezvoltarea relațiilor în comunitatea locală, implicarea în activități educative a părinților. Promovează strategii eficiente pentru diminuarea încercărilor de intimidare și abuz asupra copiilor. Uneori această educație incluzivă devine o simplă plasare a copiilor împreună existând o slabă preocupare a unor cadre didactice pentru informare și perfecționare, adesea diferențele sesizându-se într-o manieră negativă, devenind sursa de conflict. În aceste cazuri atât copiii cât și părinții nu cunosc și nu sunt informați despre drepturile lor.

Educația incluzivă presupune o acțiune permanentă de îmbunătățire a procesului de învățământ, având ca scop exploatarea resurselor existente pentru a susține integrarea tuturor copiilor din cadrul comunității. În cadrul școlii incluzive profesorii trebuie să colaboreze cu diferiți specialiști în domeniul educației, cum ar fi psihologi, consilieri, terapeuți și alți specialiști pentru că doar împreună vor reuși să obțină cele mai bune rezultate. Profesorul consultant pentru CES este probabil cel care va lucra cel mai mult cu fiecare profesor în parte, el fiind și cel care va participa în cea mai mare măsură la orele de curs.

Școala incluzivă presupune îmbunătățirea sistemului educațional pentru toți elevii. Implică schimbări în curriculum, în modul de predare al profesorilor, în modul de învățare al elevilor, precum și schimbări în modul cum interacționează copiii cu CES cu colegii lor și viceversa. În ceea ce privește cadrele didactice din cadrul școlii incluzive, ele trebuie încurajate să adopte practici moderne în cadrul orelor de curs, să se autoperefecționeze în permanență în ceea ce privește copiii cu CES. Un alt rol important pe care cadrele didactice îl au este acela de a-i face pe copiii fără probleme să-și accepte și să-și ajute colegii cu CES, fără a-i ridiculiza, sau exclude. Trebuie precizat, de asemenea, că alături de cadrele didactice și colegii de clasă, un rol important în asigurarea succesului copiilor cu CES este atribuit familiei și părinților acestor copii. A fost demonstrat, de altfel, că în acele cazuri în care părinții și familia, în general s-au implicat activ în procesul de învățare, copiii cu CES au avut rezultate mult mai eficiente. Prin această implicare activă a familiei se crează, de fapt, o comunitate incluzivă ce-i va ajuta pe copiii cu CES să se integreze mai repede și cu mai mult succes în societate, după terminarea studiilor. Așadar, necesitatea de redimensionare a învățământului pentru a stabili standarde educaționale și pentru a determina școlile să devină responsabile de rezultatele elevilor, necesită un mare efort și dedicație, atât colectiv cât și individual. Pentru aceasta trebuie să credem că fiecare copil în parte poate învăța și reuși, că diversitatea ne este utilă tuturor și că elevii expuși diferitelor riscuri le pot depăși

printr-o atenție și implicare din parte cadrelor didactice și a comunității, în general. Pe măsură ce va interveni această redimensionare a învățământului, incluziunea nu va mai fi privită ca o acțiune izolată, distinctivă, ci va deveni o acțiune naturală, simultană. Politicile și strategiile naționale pentru copii și tineri cu nevoi speciale au la bază ideea de „educație pentru toți” și în același timp, „educația pentru fiecare”.

Concluzionând, putem spune că incluziunea nu-i implică numai pe copiii cu CES; ea este de fapt o realitate și recunoașterea faptului că fiecare copil este unic. Școala incluzivă ne demonstrează, așadar, că suntem unul, dar nu unul și același!

Bibliografie

1. A. Gherguț, „Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale.Strategii de educație integrată”, Ed. Polirom, Iași, 2001.
2. A. Gherguț, Sinteze de psihopedagogie speciala, Editura Polirom, 2005
3. Hall și Tinklin 1998 „Elevii cu deficiențe din învățământul superior”, Consiliul Scoțian de Cercetare a Educației
4. Ungureanu, D., Educația integrată și școala incluzivă, Editura de Vest, Timișoara, 2000
5. T. Vrăjmaș, „Învățământul integrat și / sau incluziv pentru copiii cu cerințe educative speciale”, Ed. Aramis, București, 2001.
6. Vrăjmaș, T., Școala și educația pentru toți, Ed. Miniped, București, 2004
7. Informații culese de pe internet

OPORTUNITĂȚI COMPLETE ȘI EGALE DE A ÎNVĂȚA. PRACTICA EDUCAȚIONALĂ PORTUGHEZĂ

Profesor Psihopedagog Balla Emőke,
Profesor Psihopedagog Moldován Erzsébet,
Profesor Psihopedagog Szövérfi Karolina,
Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă Nr.1, Târgu Mureș

Abstract

We know from science that individuals learn differently. It is important to understand the differences and to implement best practice strategies into daily activities, curriculum and assessments. Universal Design for Learning is a research-based set of principles to guide the design of learning environment that are accessible and effective for all. The framework identifies three brain networks that are involved in learning, and also developed principles and strategies to apply to each. This scientifically valid framework provides flexibility in the ways information is presented, in the ways students respond or demonstrate knowledge and skills, and in the ways students are engaged, and reduces barriers in instruction, provides appropriate accommodation, supports, and challenges, and maintains high achievement expectations for all students, including students with disabilities. We present a parallel analysis of a single, one-size-fits-all solution and the flexible approach to teaching and learning, a teaching approach that provides flexible instructional methods, materials and assessments, which meet the needs of the diverse learning population.

Echipa de profesori, din cadrul instituției Centrului Școlar Pentru Educație Incluzivă Nr.1, din Târgu- Mureș, am beneficiat de un curs de formare din cadrul mobilității "Towards the inclusive classroom: Special needs Children" - Leiria, Portugalia, sub egida Programului de formare profesională Erasmus+, BALANCE-O școală mai bună pentru o viață mai bună.

Fiind o oportunitate multiculturală, alături de profesori din Republica Cehă, Turcia, Polonia și Croația, am avut oportunitatea de a învăța și de a experimenta noi metode aplicate deja cu mare succes, în sistemul educațional din Portugalia.

Am cunoscut bune practici privind dezvoltarea capacităților executive ale elevilor în mediul de învățare pentru facilitarea incluziunii, în cadrul prezentării **modelului de design universal de învățare**. Prin prezentarea acestei abordări flexibilă a designului de curriculum, care oferă tuturor elevilor oportunități complete și egale de a învăța, ne -a fost transmis ideea că orientarea către starea de bine este armonios îmbinată cu toate inițiativele și abordările existente în sistemul educațional portughez. Profesorii din portugalia își practică profesia apelând la o varietate de modalități și abordări ce presupune anumite valori și viziuni asupra copiilor și asupra oamenilor în general (diversitate, egalitate, toleranță, respect etc.), valori ce determină modul lor de a gândi și de a reacționa. Diversitatea este un privilegiu. Fiecare elev este unic, aducând propriile experiențe și abilități diferite în sala de clasă, astfel proiectarea obiectivelor educaționale trebuie personalizate și ajustate pentru a satisface nevoile individuale.

Prin prezentarea experiențelor dorim să transmitem o parte dintre aceste valori și modalități de abordare a copiilor, prin prezentarea unora dintre concepțele, teoriile și

definițiile care ghidează practica educațională portugheză, astfel încât profesorul din instituțiile incluzive să poată reflecta pentru a acționa adaptat, alături de elevi la situațiile particulare de învățare pe care le întâlnește.

Întreaga structură a unei instituții școlare este menită să producă dezvoltare în rândul elevilor, să-i ajute să-și îndeplinească potențialul. Am înțeles că acest lucru nu se realizează doar prin parcurgerea unor conținuturi stabilite de programe, nu înseamnă doar rezolvări de sarcini și evaluări, ci presupune un întreg ansamblu de relații și de contexte construite în jurul elevului. Această realitate conduce în mod direct la necesitatea asigurării unei stări de bine în școală atât în rândul elevilor, cât și în rândul profesorilor care alcătuiesc grupul de suport.

Am înțeles și am valorizat conceptul de inculziune portugheză, care încorporează dimensiuni psihologice, fizice și sociale. Putem afirma, că în procesul de proiectare a unei incluziuni adecvate, punem accent pe obiective, ce țin de dezvoltarea psihologică și emoțională a copiilor, de comportamentul social, de relaționare sau de capacitatea mediului de învățare de a fi suportiv, de a promova diversitatea sau disponibilitatea pentru dezvoltare.

Finalitatea procesului de incluziune fiind aceea de a susține elevii în învățare, oferind succes, să devine persoane competente și capabile să participe activ la viața școlară și respectiv la cea a societății. Valorizarea și încurajarea efortului de echipă și contribuția tuturor la dezvoltarea elevului are o relevanță deosebită.

Conceptele de bază ale modelului de design universal de învățare (DUI)

Arhitectura înconjurătoare, potrivit unui set de principii democratice trebuie să fie echitabilă, flexibilă și intuitivă. Această filosofie de organizare spațială este numită de Ron Mace, (arhitect în scaun cu roțile), „design universal”. Sistemele educaționale au preluat acest concept inițiat de lumea arhitecturii, denumindu-l „design universal pentru învățare”(DUI).

Universal Design for Learning (UDL) a fost dezvoltat în anii 1990 și aplicat cu succes în SUA, respectiv în Noua Zelandă unde fundamentează dezvoltarea curriculară. Este o abordare flexibilă a designului de curriculum oferă tuturor elevilor oportunități complete și egale de învățare. Scopul pentru fiecare elev este să învețe într-un mod care să răspundă nevoilor lor, respectiv proiectarea mediilor de învățare accesibile și stimulatoare pentru toți. Această abordare este total diferit de designul curricular tradițional, adeseori numit „one-size-fits-all”.

Teza principală este: când mediile de învățare sunt concepute, proiectate de la bun început pentru a reduce barierele, toți elevii se pot angaja într-o învățare eficientă și semnificativă, astfel în proiectarea procesului de învățare toate barierele ar trebui să fie eliminate, astfel încât singura provocare a elevului să fie provocarea învățării.

Pornim de la premisa că fiecare elev este unic, aducând propriile experiențe și abilități diferite în sala de clasă. Abordarea designul universal pentru învățare presupune că fiecare creier al fiecărui elev funcționează diferit. Nu există ideea de „elev obișnuit”, mediu. Din contră, învățarea este unică, așa cum sunt amprente și ADN-ul. Noțiunile cu privire la marile categorii –deștept sau nu, cu dizabilități sau fără – sunt simplificări grosiere care nu reflectă realitatea. **Această abordare ia în considerare toate abilitățile și dizabilitățile, stilurile și ritmurile de învățare specifice.**

Cercetările în domeniul neurologiei au identificat trei rețele diferite de învățare:

- rețeaua afectivă, rețeaua afectivă - modul în care elevii monitorizează mediul intern și extern pentru a stabili priorități, a se motiva și a se implica în învățare și dezvoltarea comportamentală.

- rețeaua de recunoaștere - modul în care elevii simt și percep informații în mediul înconjurător și îl transformă în cunoștințe utile.

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

- rețeaua strategică - modul în care elevii planifică, organizează și inițiază acțiuni în mediul înconjurător.

Predarea în abordarea designului universal de învățare oferă mai multe opțiuni de acces la fiecare rețea, astfel cadrele didactice sunt sfătuite să ofere modalități multiple și flexibile de prezentare a informațiilor, a modului de exprimare și de angajare în învățare.

Bazându-se pe cercetarea modului în care oamenii învață, modelul oferă principii și pași practici pentru facilitarea succesului în învățare.

Designul universal de învățare se bazează pe trei principii:

Oferirea de multiple mijloace de implicare în studiu/ învățare

Oferirea de multiple mijloace pentru atragerea atenției, interesului, pentru creșterea motivației. Elevii pot fi deosebit de diferiți în ceea ce îi va menține interesați și implicați. Unii preferă liniște, alții ar dori să experimenteze materialul. Unii preferă învățarea în grup, alții să lucreze singur. Menținerea atenției și interesului pentru sarcină se poate realiza și prin oferirea de libertate elevului în ceea ce privește manipularea materialului. Această libertate rezultă un nivel crescut de autocontrol și menținerea interesului. Materialele educaționale clasice pot conține îmbinări de imagini, animații, videoclipuri, sunete etc., cu scopul de a menține pe elevi în sarcină.

Oferirea mai multor mijloace de reprezentare a conținutului studiat

Furnizarea informațiilor, folosind modalități senzoriale diferite (vizual, auditiv sau tactil precum și mixt), oferind informații într-un format care poate fi adaptat în funcție de nevoi (text în care pot fi mărite și adaptate contrastul și culorile), sunete care pot fi amplificate. Folosirea limbajelor alternative de furnizare a informațiilor, cum ar fi limbajul mimogestual, limbajul Braille.

Materialele educaționale sunt concepute pentru a fi adaptabile, variabile și flexibile. Materialele includ deseori o varietate de prezentări și formate media (manuale cu coduri QR pe pagini, astfel încât să poată accesa o demonstrație video pe o tabletă disponibilă în sala de clasă).

Oferirea mai multor mijloace de exprimare a învățării.

Oferirea de alternative pentru a demonstra ceea ce știu elevii. Unii ar putea să se exprime bine în scris, alții în vorbire, alții prin desen sau printr-un joc interactiv.

Cea mai importantă valoare a modelului UDL este aceea că are **o valoare intrinsecă**, în sensul că sprijină elevii în înțelegerea propriilor procese de învățare. În acest context elevii își dezvoltă capacitatea de a-și stabili obiective. Ei planifică o strategie, inclusiv instrumentele pe care le vor folosi pentru a atinge aceste obiective. Elevul este capabil să se auto-monitorizeze, să se auto-interogheze. Este important să se ofere feedback explicit, informativ, oportun și accesibil. Este deosebit de important să se ofere feedback formativ, acela care permite elevilor să-și monitorizeze efectiv propriul progres și să folosească aceste informații pentru a-și ghida propriul efort și propriile practici.

În continuare prezentăm o analiză comparativă ale celor două abordări, abordarea tradițională versus abordarea UDL.

ABORDARE TRADIȚIONALĂ	ABORDARE UDL
Diversitatea este un prejudiciu.	Diversitatea este un privilegiu.

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

Capacitățile elevului determină barierele de învățare.	Curriculum rigid "one-size-fits-all" determină bariere de învățare.
Curriculum rigid, necesitând modificări/îmbunătățiri pentru a răspunde nevoilor individuale.	Curriculum flexibil. O abordare preventivă care anticipează barierele posibile și oferă modalități de rezolvare ale acestora.
Modificările efectuate diminuează așteptările față de elev.	Proiectare flexibilă, axată pe nevoie individuale. Presupune așteptări mari față de fiecare elev.
Strategie centralizată și academică în ceea ce privește conținuturile curriculare.	O perspectivă orientată pe copil.
Este centrată pe obiective de dezvoltare cognitivă.	Pune accent pe o formare democratică, pe starea de bine și pe obiective generale de învățare.

Bibliografie:

1. Suport curs. Towards the Inclusive Classroom: Special Needs Children. EU COEMS (2019) Leiria, Portugalia, sub egida Programului de formare profesională Erasmus+, BALANCE-O școală mai bună pentru o viață mai bună.
2. Fundația de Abilitare Speranța, Timișoara & Open Society Institute Mental Health Initiative. (2008). DESIGN UNIVERSAL PENTRU ÎNVĂȚARE - Un ghid pentru profesori și specialiști în educație.
3. Anca Nedelcu, Cătălina Ulrich Hygum, Lucian Ciolan, Florin Țibu. (2018) Educație cu stare de bine. După o rețetă româno-daneză, București.
4. Roșan Adrian. (2015). Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție.
5. CAST(2018). Designul universal pentru învățare, Versiunea 2.2:
<http://udlguidelines.cast.org>
6. Bune practici privind dezvoltarea capacităților executive ale elevilor în mediul de învățare pentru facilitarea incluziunii, în cadrul modelului de design universal de învățare (DUI) <https://eduform.snsr.ro>
7. <http://www.inclusive.tki.org.nz/guides/universal-design-for-learning/udl-and-differentiation-and-how-they-are-connected>
8. <http://ondemand.neacademy.org>
9. <http://www.udlcenter.org>

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ ȘI INTEGRAREA ELEVILOR CU NEVOI SPECIALE ÎN ȘCOALĂ

Prof. Libik Győző, Școala Gimnazială „Tompá László”, Odorheiu Secuiesc,
Județul Harghita

Abstract

The current trend in education systems in Europe is focusing on integration and inclusion. This gives the school the role of a fundamental component of the social system, being able to respond concretely to the actual imperatives of evolution in the contemporary society and solving a series of problems regarding the need of acceptance - social valorisation of each individual and the capacity of the person, who can adapt and integrate into a society in constant transformation. Education promotes equal opportunities in all levels of education, and if the integration of students with special educational requirements is made as early as possible, then the chances of success are higher. The school of the future tries to support the pupils with the special educational requirements by integrating them regardless of their capacities and competences, in a form of school, by accepting their differences, respecting their rights, recognizing that they have the right for a normal education and thus they can hope for a balanced and harmonious life. Students with special educational requirements need a differentiated curriculum, linguistic therapy programs, specialized speech therapy, specialized teaching, learning and assessment programs, suitable for their reading, writing, and calculating skills.

Atunci când vorbim de educație incluzivă, ne referim la programe de educație cât mai adecvate și adaptate, adică programe care să asigure accesul și participarea tuturor, valorizând diversitatea și acordând importanță fiecărui elev în parte.

Nu este suficientă includerea unui elev într-un grup educativ sau în cadrul unui program. Este nevoie ca programul să se schimbe în așa fel încât fiecare elev să fie bine primit. De aceea nu putem vorbi despre o grupă de elev că este „incluzivă”. Este o grupă cu practici educative incluzive, adică primește toți elevii și acordă valoare și atenție fiecăruia, dar educația nu poate fi incluzivă decât dacă cuprinde tot programul, practicile, managementul și acțiunile permanente cu elevi.

Adică toate componentele actului de educație în ansamblul lui. Practic, este nevoie ca toată școlile să lucreze în aceeași manieră și toate profesoare să colaboreze pentru a realiza un program eficient în favoarea tuturor elevilor. Educația incluzivă presupune abordare, politici și practici în același sens. Dacă într-o grupă de școală este integrat un elev sau mai mulți elevii cu cerințele educative speciale, nu putem spune că școală este „incluzivă”, chiar dacă la grupa respectivă se lucrează foarte bine și cu rezultate bune. Toată școala trebuie să lucreze în același sens și să urmărească demersul integrării tuturor eleviilor. Devin importante nu numai activitatea directă cu elevii, ci și celelalte componente ale actului integrării, care privesc toți actorii educaționali: colaborarea, împărtășirea experiențelor între profesori, parteneriatul cu familia și managementul școlii.

O idee de bază în asigurarea educației incluzive este prevederea conform căreia toți elevii trebuie să învețe împreună. De aici, educația incluzivă, pentru toți, de multe ori pare să fie aceeași cu integrarea elevilor cu cerințe educative speciale. Cele

două procese nu sunt identice și nici nu este cazul să le comparăm pentru că este vorba de abordări diferite. Când un elev cu cerințele educative speciale intră într-o școală obișnuită, el este integrat fizic și poate să fie chiar integrat social și societal, adică să participe real și implicat la toate activitățile acesteia. Dar pentru ca o școală să dezvolte practici incluzive este nevoie ca toată instituția să se pregătească, prin factorii educaționali și resursele de care dispune pentru a primi nu numai elevul cu cerințele educative speciale, ci pe toți elevii.

Educația incluzivă înseamnă sprijin și educație pentru toți, grijă și atenție pentru fiecare.

O școală incluzivă se adaptează nevoilor și particularităților elevilor. Centrul preocupărilor este în a oferi ocazii de învățare și dezvoltare fiecăruia în parte, pentru că fiecare este important. Curriculum-ul este flexibil, deschis și permite adaptări succesive. Nu elevul se conformează curriculum-ului, ci acesta este un instrument pentru a sprijini dezvoltarea elevului. Devine mai important să stabilim procesul prin care se dezvoltă competențele, capacitățile, cunoștințele, comportamentele și atitudinile, decât conținutul prin care o facem.

Desigur, când se prezintă educația incluzivă în școală ne gândim în primul rând la elevii cu cerințele educative speciale. Nu este însă suficient să ne referim numai la această categorie de elevi, cu atât mai mult cu cât educația incluzivă evită orice formă de ierarhizare și de etichetare a elevilor, particularități, stiluri de învățare și ritmuri de dezvoltare diferite de ale celorlalți. Dar, fiecare elev poate avea la un moment dat anumite cerințe speciale față de educație.

Există de asemenea și anumite situații de risc în care profesorul trebuie să cunoască trăirile și comportamentele elevului pentru a-l sprijini. Riscurile pot apărea din modul de dezvoltare a elevului, din mediul socio-cultural din care acesta face parte, din relațiile de familie care îi determină existența zilnică, din modelele formale educaționale ce pot exercita un stres deosebit asupra elevului care nu corespunde „normalității” cu care ne-am obișnuit. O educație de calitate la vârstele școlare este o educație timpurie care se materializează în intervenții adecvate care previn și ameliorează condițiile care pun elevii în situații de risc și care pot duce la întârzierea sau chiar la decalarea dezvoltării.

Știm cu toții că învățarea începe încă de la naștere. Acest adevăr simplu determină înțelegerea faptului că îngrijirea, educația și dezvoltarea elevului trebuie să ne preocupe încă de la naștere, ba chiar încă din momentul concepției. Ca răspuns la acest adevăr s-au dezvoltat numeroase programe de educație timpurie care înseamnă nu numai pregătirea elevului la grădiniță, pentru a putea intra în școală, ci și pregătirea resurselor umane și materiale pentru a răspunde nevoilor fiecărui elev și a limita riscurile care apar în copilărie - riscuri sociale, educaționale și de orice altă natură.

Putem defini următoarele concepte care ne facilitează înțelegerea educației incluzive în școală:

Cerințele educative speciale sunt toate acele nevoi -cerințe educative întâlnite la orice elev, pe o perioadă sau alta a dezvoltării sale și care apar din particularități sau caracteristici ale dezvoltării individuale, sau din orice tip de dificultate de învățare și care solicită un sprijin suplimentar educațional.

Riscul sau situația de risc este o situație care poate împiedica sau deforma dezvoltarea elevului. Acesta este dependent de premisele de la care pornește dezvoltarea elevului, de contextul sociocultural în care crește și de măsurile pe care comunitatea și societatea le pun în aplicare pentru a sprijini adecvat dezvoltarea fiecăruia.

Integrarea educațională descrie eforturile făcute pentru a introduce elevul într-o grupă sau clasă obișnuită.

Incluziunea este o politică și un proces care permite tuturor elevilor să participe la programele educaționale, prin schimbare și adaptarea curriculară. În mod firesc, viziunea incluziunii cuprinde o integrare a aspectelor tuturor domeniilor dezvoltării individuale.

Ea se referă la unitatea dintre politici, practici și mod de abordare și de înțelegere a oricărui elevi ca ființă unică și valoroasă, care poate învăța.

Integrarea elevilor cu Cerințele educative speciale în școala este o provocare pentru orice stat al lumii indiferent de cât de mult se investește în acest proces.

Tendința actuală a sistemelor educaționale din Europa se îndreaptă tocmai spre integrare și incluziune. Aceasta conferă instituției școlare rolul de componentă fundamentală a sistemului social, aptă să răspundă concret imperativelor de moment ale evoluției din societatea contemporană și să rezolve o serie de probleme referitoare la nevoile de acceptare - valorizare socială a fiecărui individ și la capacitatea acestuia de a se adapta și integra într-o societate aflată în continuă transformare.

Învățământul promovează egalizarea șanselor pentru toate nivelurile de învățământ, iar dacă integrarea elevilor cu cerințele educative speciale se face cât de timpuriu posibil, atunci șansele de reușită sunt mai ridicate. Școala viitorului încearcă să vină în sprijinul elevilor cu Cerințele educative speciale prin integrarea acestora indiferent de capacitățile și competențele de adaptare, și deci de învățare, într-o formă de școală, prin acceptarea diferențelor, respectarea drepturilor acestor elevi, recunoașterea faptului că având dreptul la o educație normală pot spera la o viață cât de cât echilibrată și armonioasă. Elevii cu Cerințele educative speciale 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.

Integrarea este un subiect important în țările și școlile europene.

Începând din 2005 până în prezent, la Școala Gimnazială „Tompá László”- Fundația „Orbán” se desfășoară parteneriate strategice în domeniul școlar. Acest parteneriat are ca țintă dezvoltarea de inițiative care să promoveze incluziunea socială și bunăstarea tinerilor prin îmbunătățirea competențelor cheie la școală.

În data de 22 Martie 2018 s-a desfășurat la școala noastră, Școala Gimnazială „Tompá László” din Odorheiu Secuiesc un curs de perfecționare ținut de Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională cu tema de „Informații generale în problematica cerințele educative speciale.Documente necesare în dosarul elevului/evenimentul de predare-învățare ”.

Școala noastră a fost reprezentată de toate 48 de cadre didactice. Pe parcursul zilei am luat parte la diferite activități, unde am aflat informații prețioase privind lucrul cu elevii cu cerințele educative speciale, cum ar fi:

- documente necesare în dosarul elevului
- recunoașterea elevilor cu probleme și cum să venim în întâmpinarea nevoilor acestora;
- despre tehnicile de lucru folosite la clasă;
- importanța relației dintre profesor-elev-familie și terapiei în lucru cu elevii,
- metodele de integrare a acestor elevi;

În concluzie:

Integrarea elevilor cu cerințele educative speciale în școlii obișnuite este o necesitate a prezentului și a viitorului, deoarece includerea lor în societate în forma școlară, la început, asigură o mai bună adaptare la condițiile mediului de mai târziu, ei învață treptat cum să răspundă solicitărilor tot mai diverse, cunoscând realitatea dintr-o perspectivă mai largă.

Educația școala incluzivă exprimă extinderea scopului și a organizării școlii obișnuite transformarea acesteia pentru a putea răspunde unei diversități mai mari de copii, în speță copiii marginalizați, defavorizați și/sau excluși de la educație. **Educația incluzivă presupune un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor elevilor din cadrul unei comunități.**

Incluzivitatea educației are ca obiectiv principal adaptarea școlii la cerințele speciale de învățare ale copiilor și adaptarea școlii la diversitatea copiilor dintr-o comunitate, ceea ce presupune reforma și dezvoltarea de ansamblu a școlii.

Bibliografie

1. Declarația de la Salamanca asupra educației cerințelor speciale adoptată la conferința mondială „Acces și calitate” organizată de UNESCO și Ministerul Educației din Spania, 7-10 iunie 1994
2. T. M. Pădurean, Problema solidarității, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj Napoca 2013
3. Vrășmaș, Traian, "Învățământul integrat și/sau incluziv, București: Ed. Aramis, 2001.
- A. Roșan, (coord.), Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție, Ed. Polirom, Iași 2015
4. OECD, Politici în educație pentru elevii în situație de risc și pentru cei cu dizabilități din Europa de Sud-Est, Paris 2007
5. Declarația Universală a Drepturilor Omului, adoptată în 16 Dec. 1948 prin rezoluția 217A în cadrul celei de-a treia sesiuni a Adunării Generale a ONU, Paris.
6. Alois Gherguț, "Sinteze de psihopedagogie special - Ghid pentru concursuri și examenede obținere a gradelor didactic" Ediția a III-a, Iași: Editura Polirom, 2013.

PROVOCĂRILE INCLUZIUNII ȘCOLARE PRIN PREZENTAREA UNUI TRASEU EDUCAȚIONAL

Prof. Înv. Primar Jászay Laura-Andrea,
Școala Gimnazială "Tompá László" Odorheiu Secuiesc, Jud. Harghita

Abstract

By presenting the educational path of a student in my class, I would like to present the atmosphere and the way of working in our school unit. I mention that in almost all classes there are such students, and my colleagues show a high professionalism and humanity towards all those who are in great need of us. In this framework, the girl with special educational requirements, in my class benefited from an educational and therapeutic offer individualized and adapted to the level of development, of her special needs. Through all the instructional-educational and therapeutic activities, I have pursued: stimulating development, compensating the undevelopment of some areas, acquiring autonomy and independence in school and social life. Examples of activities: speech disorder therapy, movement therapy, drawing therapy, music, play, psychosensory stimulation. By presenting this route, I hope that I managed to present our unit, how we work, with what devotion, for all the students who trust the teaching staff at the "Tompá László" High School, from Odorheiu Secuiesc, Harghita County.

Sunt învățămintul primar. Am o vechime de 34 de ani în învățământ. Primul meu loc de muncă este și actualul: Școala Gimnazială "Tompá László" din orașul Odorheiu Secuiesc, județul Harghita. Încerc să-mi prezint școala dintr-o perspectivă oarecum subiectivă. Datele administrative, rezultatele și diferitele alte date ale școlii, se pot afla ușor. Școala are multe rezultate bune în domeniul activităților școlare și extrașcolare, are un renume bun în rândul părinților. În cei peste 120 de ani de activitate de la înființare, școala a fost pe drept pentru mulți dascăli și elevi, cea de-a doua casă. Are un renume pe deplin meritat în rândul comunității.

Prin prezentarea traseului educațional al unei eleve din clasa mea, aș dori să prezint atmosfera și modul de lucru din unitatea noastră școlară. Menționez că în aproape toate clasele sunt astfel de elevi, iar colegii mei dau dovadă de un înalt profesionalism și de omenie față de toți cei care au mare nevoie de noi.

Eleve K.S., născută la data de 05.10.1999, în Odorheiu Secuiesc, județul Harghita, a urmat ciclul primar la Școala Gimnazială „Tompá László” din Odorheiu Secuiesc. **În această unitate școlară se practică educația incluzivă**, care are ca scop *exploatarea resurselor existente a fiecărui copil, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor persoanelor din cadrul unei comunități.*

Fetița, înainte de a fi înscrisă în clasa întâi, a frecventat și grădinița Nardini. Comisia pentru Protecția Copilului Harghita a aprobat Certificatul de încadrare într-o categorie de persoane cu handicap care necesită protecție specială, eliberat în baza Raportului de evaluare complexă. Are diagnosticul: Encefalopatie infantilă sechelară perinatală, Strabism convergent, Astigmatism hipermetropic AO. AVOD 4,5 m.m.d, AVOS 4 m.n.d. CV nu se poate efectua, Retard psihomotorie marcată și în dezvoltarea vorbirii, - conform actului medical

respectiv. Se încadrează în gradul de handicap I /unu/ GRAV, cu însoțitor. Necesită asistent personal. Din actele de la dosar rezultă că situația medicală a copilului justifică încadrarea acestuia într-o categorie de persoane cu handicap.

Pe baza hotărârii comisiei i s-a eliberat un certificat de încadrare într-o categorie de persoane cu handicap care necesită protecție socială. Conform prevederilor legale, certificatul se reînnoiește anual. Astfel prin Certificatul de expertiză și orientare școlară, întocmit în baza Raportului de evaluare complexă, K. S. a fost orientată la Școala Gimnazială Tompa László din Odorheiu Secuiesc, pentru *integrare în școală obișnuită cu servicii de sprijin, ciclul școlar I-IV, școlarizare în regim de zi, regim extern*. Deci rezultatul expertizei și concluziile evaluării complexe atestă că K. S. prezintă cerințe educative speciale / CES / și tipul de handicap este retard intelectual și psihomotor.

Astfel, fetița a urmat ciclul primar la Școala Gimnazială "Tompa László" din Odorheiu Secuiesc după cum urmează:

Clasa I - anul școlar 2007-2008

Clasa a II-a - anul școlar 2008-2009

Clasa a III-a - anul școlar 2009-2010

Clasa a IV-a - anul școlar 2010-2011

În acest cadru, fetița cu cerințe educaționale speciale, în clasa mea a beneficiat de o *ofertă educațională și terapeutică individualizată și adaptată nivelului de dezvoltare, a necesităților sale speciale*.

Prin toate activitățile instructive-educative și terapeutice, eu am urmărit: stimularea dezvoltării, compensarea nedezvoltării unor arii, dobândirea unei autonomii și independențe în viața școlară și socială. Exemple de activități: terapie pentru tulburările de limbaj, terapie prin mișcare, terapie prin desen, prin muzică, prin joc, prin stimulare psihosenzorială.

Organizarea orelor a necesitat multă muncă, pentru că eu trebuia să lucrez cu o clasă neomogenă din punct de vedere al capacităților elevilor, al posibilităților intelectuale, al gradului de motivare, al cerințelor părinților ș.a. Vroiam ca toți elevii să progreseze cât mai mult și mai eficient. Trebuie să menționez că nu am lăsat pe nici unul dintre ei în urmă din cauză că am avut-o în permanență lângă mine pe K. S., m-a ținut de mână, nu m-a lăsat să plec de lângă ea. Efectiv "s-a lipit" de mine, începând de dimineață când au adus-o la școală, până la sfârșitul orelor de curs, când au venit după ea. Am fost împreună chiar și în cancelarie la ședință, nu am putut s-o las în grija colegelor nici pentru un scurt timp.

Elevii din clasă s-au obișnuit până la urmă cu acest mod de a lucra. Am depus energie fizică și psihică intensă în fiecare zi, pentru a convinge prin rezultatul muncii pe copii și pe părinți că din cauza elevei cu handicap nu are nimeni de pierdut. Este adevărat, ca la început, trebuia să stau de vorbă cu mulți copii și adulți și să explic că și această fetiță *are dreptul pentru a face parte dintr-un colectiv de elevi*. După ce au văzut că ceilalți elevi reușesc să aibă rezultate, / menționez că am avut mai multe rezultate la concursuri naționale, chiar și două locuri VI. la un concurs internațional de matematică/, atunci a dispărut teama din sufletul părinților. *Într-o lume cu orientare excentrică către rezultate, este greu de arătat că bogăția sufletească, empatia, dragostea pentru ceilalți pe care o manifestă această fetiță, ne face și pe noi mai buni sufletește*. Astfel, pe parcursul a patru ani de școală, pe de o parte elevii au învățat să fie empatici, înțelegători, ajutători și au învățat să se comporte cu un copil cu deficiențe, chiar mulți au iubit-o cu adevărat. Pe de altă parte, sper că i-am putut oferi fetei ani frumoși, într-un climat înțelegător, ajutător, iubitor.

Rezultate vizibile s-au obținut deci mai ales *pe planul sociabilizării*. A fost solicitată în toate activitățile organizate cu prilejul diverselor sărbători, în excursii. Menționez că pe tot parcursul acestora am ținut-o de mână tot timpul, nu m-am putut deplasa de lângă ea, fiindcă nu mă lăsa, plângea, sau chiar țipa. Dar se simțea bine, cânta, dansa, se juca împreună cu noi.

La cererea părinților, am încercat să alcătuiesc *un program special la fiecare materie în parte* pentru fetiță. La început, am încercat să adaptez programa școlară la nivelul intelectual al elevei și să procedez la lucrul individual cu aceasta, în limita timpului disponibil, chiar și în pauze sau atunci când clasa avea oră cu alți profesori / de educație fizică, religie, limba engleză/, pentru a o face să progreseze. Părinții, bunica au sprijinit-o, fiindu-i alături în toate situațiile întâmpinate și asigurându-i confortul psihic de care avea nevoie un copil cât și baza materială, toate necesare pentru școală.

În pofida faptului că eleva are dificultățile mai sus menționate, a încercat să fie " un școlar bun", nereușind însă să se descurce în multe situații și astfel neobținând rezultatele la care se așteptau, sau la care sperau părinții. Pe la începutul clasei a treia, ei erau nevoiți să înțeleagă că trebuie lăsată deoparte lecția propriu-zisă a celorlalți elevi și fetița trebuie lăsată să-și urmeze propria cale.

M-am consultat în mod repetat cu colegele de la Centrul de dezvoltare care funcționează în cadrul școlii și unde fetița a mers 1-2 ore săptămânal. Cu sfaturile lor, cu practica mea în învățământ de 25 de ani, cu cunoștințele teoretice și practice pe care le-am obținut pe parcursul absolvirii universității(sunt licențiată în psihologie), am încercat *să lucrez cu fetița fără restricții disciplinare foarte severe*. În ceea ce privește rezultatele, acestea nu se pot situa nicidecum nivelului suficient cerut la ceilalți elevi, însă a reușit să învețe să citească litere. Câteodată recunoaște și denumește corect aproape toate literele din alfabetul maghiar, alteleori nu. Din manualul ajutorător Meixner (pe care l-au cumpărat părinții), reușește să "citească " cuvinte formate din 2-3 litere. Știe să răspundă oral la unele întrebări pe baza ilustrațiilor și a textelor studiate, cu dificultăți de pronunție și de exprimare. De scris, câteodată îi reușesc unele litere mari de tipar.

La limba română, a reușit să " învețe" câteva cuvinte, propoziții simple. De exemplu îi place foarte mult să se prezinte în limba română, cum se numește, câți ani are, unde locuiește, în ce clasă este elevă.

La matematică, pe parcursul anilor școlari a reușit să învețe numerația până la 100, știe să însereze numerele în ordine crescătoare și descrescătoare între 1 și 10, câteodată numără câte doi până la 20, câte cinci până la 50, câte zece până la 100. Reușește să scrie numerele după dictare între 1 și 10, dar în caietul de matematică nu știe să scrie corect. Încearcă să efectueze operații matematice cu ajutor și cu suport concret / bețișoare, numărătoare, mulțimi concrete de obiecte /, neputând să înțeleagă sfera abstractizării, a lucrului cu numerele în lipsa suportului vizual concret.

Reușește să distingă culorile, formele și mărimile și să se orienteze, cât de cât, în spațiu, însă în timp nu.

M-am documentat foarte mult dar cel mai bine am putut folosi în munca cu fetița, un manual ajutorător scris de Telegdi Ágnes și Gyarmathy Éva, două cercetătoare din domeniul psihologiei. Cartea cuprinde o mulțime de exerciții care au ca scop dezvoltarea unor funcții. Este și un " catalog de joacă", bazată pe principiul dezvoltării pas-cu-pas a unor funcții care sunt necesare pentru formarea unor deprinderi necesare învățării cititului și scrisului. După autori, exercițiile sunt astfel alcătuite, întrucât se pot folosi și la copii cu handicap mental. Cred că rezultatele cât de mici, totuși se datorează și muncii perseverente din acest manual.

Intră cu mult entuziasm la activitățile practice, de desen.

Menționez faptul că în toate activitățile, fetița trebuie ajutată și îndrumată deoarece din cauza dificultăților, trebuie să depună un efort mare pentru a-și îndeplini sarcinile.

K. S. a obținut și două premii mai deosebite. În clasa a doua a obținut premiul III pentru participarea la Concursul național " Cum vedem lumea în care trăim", ediția I, organizat de Ministerul Educației, Cercetării și Inovării, Inspectoratul Județean Maramureș, Școala Generală pentru copii cu deficiențe nr. 1 Baia Mare.

În clasa a treia a obținut premiul special la concursul de recitare faza zonală, organizată la Școala Generală Móra Ferenc din Odorheiu Secuiesc, cu ocazia Zilei Poeziei.

Eleva K. S. a primit de la școală, de la clasa de elevi, de la mine ca învățător, tot sprijinul nostru omenesc. În demersul didactic din acești ani, am sprijinit educarea acestei eleve și am încercat să-i ofer *suportul profesional și omenesc posibil*.

Prin prezentarea acestui traseu, sper că am reușit să prezint unitatea noastră, cum muncim, cu ce *devotament*, pentru toți elevii care au încredere în colectivul de cadre didactice de la Școala Gimnazială "Tompá László", din orașul Odorheiu Secuiesc, județul Harghita.

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ DIN ROMÂNIA

Magyari I. Lina – Ildiko, Profesor Înv. Primar, Școala Gimnazială Ogra, Județul Mureș

Abstract:

Currently in Romania, we want to link inclusive education with that of the inclusive education in Europe. There is an international legislative framework for inclusive education, inclusive best practices in Europe and also in Romania. The new paradigm on inclusive education involves changing educational practices in school. The training and perceptions of the education professionals were targeted and financed by the Romanian Ministry of Education, which indicates concerns from the authorities related to this issue.

ANALIZĂ S W O T REFERITOARE LA EDUCAȚIA INCLUZIVĂ DIN ROMÂNIA

PUNCTE TARI – STRENGTHS

Unul dintre aspectele pozitive ale educației incluzive este existența cursurilor virtuale prin care profesorii pot dobândi noțiunile elementare referitoare la incluziune, se pot documenta și pot lua cunoștință despre ceea ce au făcut alții pentru educația incluzivă.

În prezent în România se dorește corelarea educației incluzive cu aceea a educației incluzive din Europa. Acest aspect nu e deloc de neglijat și îl putem puncta ca un aspect pozitiv: vrem să fim în rândul lumii, să evoluăm în ritm cu lumea care este în evoluție continuă.

Există un cadru legislativ internațional pentru educația incluzivă, bune practici incluzive în Europa și totodată în România. Există experiențe de implementare a ideilor, informarea profesioniștilor și a opiniei publice referitoare la educația incluzivă. Există proiecte, modele și inițiative legate de educația incluzivă la toate nivelele educaționale (preșcolar, primar, gimnazial și superior).

Noua paradigmă referitoare la educația incluzivă implică schimbarea practicilor educaționale în școală. În acest sens există create proiecte naționale de cercetare legate de educația incluzivă. Pregătirea și percepțiile profesioniștilor din domeniul educației au fost vizate și finanțate de către Ministerul Educației din România, ceea ce indică preocupări din partea autorităților legate de această problemă. Este cunoscut faptul că profesorii implicați în anumite programe au primit salarii de merit, deci au fost stimulați să se preocupe de acest tip de educație. A fost vizată implicarea, participarea și responsabilizarea și a familiilor care au copii, tineri sau persoane cu dizabilități, deoarece cadrul familial este primordial pentru încadrarea tinerilor cu probleme speciale în clasele cu copii normali.

Cadrul legislativ internațional reflectă de multă vreme preocupările pentru educația incluzivă, încă din 1948 prin adoptarea *Declarației Universale a Drepturilor Omului* iar mai târziu prin *Convenția Națiunilor Unite cu privire la drepturile copilului (CDC)* ratificată și de România la 25 septembrie 1990.

În cadrul *Conferinței mondiale a Educației pentru toți – Jomtieu (Thailanda), în 1990 a fost lansată și s-a adaptat conceptul de „educație pentru toți”. Declarația de la Salamanca (Spania, 10 iunie 1994)* include principiul cadru care

guvernează acest tip de educație: „Școala trebuie să includă în procesul de învățământ toți copiii, indiferent de condițiile fizice, intelectuale, sociale, emoționale, lingvistice sau de altă natură.” Dreptul la educație sunt stipulate în *Regulile standard privind egalizarea de șanse pentru persoanele cu handicap*.

Carta Drepturilor Fundamentale a Uniunii Europene specifică în articolul 14 Dreptul la educație: „Orice persoană are dreptul la educație precum și accesul la formarea profesională și formare continuă.”

Potrivit Declarației Mondiale privind Educația pentru toți (Dacar,2000): educația incluzivă constituie una dintre strategiile cheie în adoptarea problematicii marginalizării și excluderii din procesul educației.

Educația incluzivă este deci un proces prin care sunt vizate nevoi diverse ale elevilor prin promovarea participării acestora la procesul învățării și comunicării, reducând formele de ex

Au fost făcute studii legate de modul în care au fost aplicate legislația și politicile cu privire la educația incluzivă din țările Uniunii Europene și cele aparținând OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). Sunt stabilite direcții comune în educația incluzivă ca transformarea școlilor speciale în centre de resurse și formare a cadrelor didactice.

Procesul educației incluzive este în continuă evoluție, rezultând din eforturile conjugate ale reprezentanților comunității internaționale.

În România, educația incluzivă are o istorie de peste 30 de ani în care a fost creat un plan legislativ pentru implementarea în practică și au fost realizate proiecte românești inovatoare. Constituția României votată în 1991 și Legea învățământului sunt favorabile educației incluzive deoarece acestea prevăd dreptul la educație tuturor copiilor.

În 1992 la Cluj și Timișoara a existat un proiect-pilot de integrare. Au fost create programe de reabilitare a școlilor, centre de asistență psiho-somatică ce au început să activeze din 2006. În prezent există programul „Cornul și laptele” prin care sunt atrași copii cu situație materială precară.

Organizații neguvernamentale românești se implică și sprijină educația incluzivă fie în câmpul educației școlare cât și cel al educației para și perișcolare.

În anul 1998 a fost editată și distribuită prima carte care a concretizat experiența românească de incluziune: „Ghid pentru manageri – Dezvoltarea practicilor educației incluzive în România” cu sprijinul UNICEF.

Au fost făcute instruirii prin CCD (Casa Corpului Didactic) pentru cadrele didactice și manageri vizând instruirea și perfecționarea acestora în domeniul educației incluzive.

PUNCTE SLABE – WEAKNESSES

Unele persoane implicate au înțeles greșit scopul acestei educații.

Ajutorul comunității este doar la nivel declarativ și uneori nici acest tip de ajutor nu există.

Schimbarea practicilor educative se realizează cu mare greutate.

Nu există în multe școli profesori de sprijin deși este nevoie de aceștia.

Lipsa cunoașterii conceptelor de bază care se referă la educația incluzivă.

Există în multe școli care se implică teama etichetării școlii ca „școală specială”.

Lipsa programelor adaptate.

Unele cadre didactice consideră integrarea copiilor cu dizabilități sau nesanționarea acestor copii prin repetenție echivalentă cu scăderea calității învățării.

Profesorii acceptă mai greu să schimbe atitudinile față de educatoarele și învățătoarele care sunt mai deschise la adaptarea pentru integrarea tuturor copiilor.

Nu toți părinții acceptă includerea copiilor cu cerințe educaționale speciale mai ales când e vorba de probleme comportamentale în clasele cu copii normali.

OPORTUNITĂȚI – OPPORTUNITIES

Dacă elevii cu cerințe speciale sunt incluși în învățământul de masă atât copiii fără dizabilități cât și copiii cu dizabilități au ocazia să vadă că nu toți oamenii sunt identici și că unii au nevoi speciale în funcție de handicapul pe care-l au. Acestea nu-i împiedică să stabilească legături de prietenie, cooperare și înțajutorare. Se știe că legăturile de prietenie legate în copilărie sunt cele mai durabile.

Valorizarea tuturor elevilor fără să se țină cont de particularitățile pe care aceștia le au creează sentimentul de coeziune și apartenență la același grup, atenția acordată individului pe aceea acordată grupului ca unitate de acțiune socială.

AMENINȚĂRI – THREATS

Copiilor cu dizabilități nu li se creează șansa de a-și însuși o meserie care să fie corespunzătoare cu problema pe care o au pentru ca ei să se poată integra cu demnitate în societatea din care fac parte și în care există mulți șomeri supercalificați în diverse domenii.

Consider că este necesar ca toți elevii să reușească să se formeze într-un domeniu de activitate care mai apoi să le poată asigura un trai decent, să aleagă profesii de care să fie mândri și prin care să fie integrați în societate.

CONCLUZII

Cu siguranță nu există nici un cadru didactic care să nu fi întâlnit în activitatea sa la catedră vreun copil cu cerințe educative speciale. Personal, în primul an am avut un elev cu deficiențe de auz apoi elevi care purtau ochelari sau aveau diferite probleme dintre cele mai diverse. Am întâlnit și o fată oarbă care a reușit să fie studentă la a doua facultate și a reușit să-și însușească nu doar limbajul braille, ea era de o demnitate și voință de admirat, reușind mai multe în viață decât alții care sunt considerați normali.

Consider că anume etichete puse pot stopa dezvoltarea și evoluția unor copii însă sprijinul acordat atunci când trebuie poate stârni minuni și o muncă susținută pentru acordarea unor șanse egale, fără a desconsidera pe cei care sunt de fapt semenii noștri, ființe vii precum și noi, este tot ceea ce avem fiecare de făcut.

Dr. John Gray, autorul celebrei cărți „Bărbații sunt de pe Marte, femeile sunt de pe Venus...” în lucrarea sa „Copiii sunt din rai – Metode de educație pozitivă pentru creșterea unor copii cooperanți, încrezători și sufletești” face următoarea remarcă: „Dacă nu înțeleg nevoile copiilor lor, părinții nu-i pot ajuta în mod efectiv.” Este bine ca toți educatorii să remarce nevoile copiilor pentru a facilita procesul de evoluție a fiecărui copil în parte.

Poate că în activitatea noastră mai facem și greșeli dar fără acestea nu rămânem umani, dacă reușim să învățăm din greșelile făcute înseamnă că ne îndreptăm pe drumul cel bun și trebuie să recunoaștem că nimeni nu este tot timpul perfect, important este să ne implicăm pentru evoluția tuturor copiilor, indiferent de problemele cu care ne confruntăm.

Copiii sunt diferiți și caracterizați de diverse aspecte particulare, naționalitatea, sex, vârsta, proveniență, limbă, educație, aspecte fizice sau psihice cu toate că la temelie se află aceeași esență. Suntem diferiți, chiar și copiii gemeni diferă între ei indiferent dacă remarcăm sau nu aceste aspecte, suntem indivizi unici dar nu trebuie să uităm că avem drepturi egale indiferent de problemele sau particularitățile noastre și important este să rămânem oameni atunci când ceilalți au nevoie de sprijinul sau ajutorul nostru.

Persoanele cu nevoi speciale (deficiențe de vedere, auz etc.) au fost de-a lungul timpului marginalizate, ignorate, instituționalizate, în sfârșit acum primesc dreptul de a fi egale, drept care adesea nu a fost recunoscut tot timpul. În fața acestei provocări trebuie să

devenim înțelegători și deschiși, să trecem peste etichete și să vedem potențialul real al fiecărui individ. Observând, înțelegând, meditănd și venind cu metode noi vom putea reuși împreună să acordăm șanse tuturor copiilor care pășesc pragul școlii fie singuri sau cu ajutorul unui scaun cu roțile.

Bibliografie

1. Albu G., (2002), În căutarea educației autentice, Iași, Polirom
2. Avramescu M. D., (2007), Defectologie și logopedie, Editura Fundației România de Măine, București
3. Czikier R. & Preda V. (2004), Explorarea tactil – kinestezică în perceperea obiectelor, a imaginilor tactile și în lectura Braille, Presa universitară clujeană, Cluj – Napoca
4. Dafinoiu I., (2002), Personalitatea. Metode calitative de abordare. Observația și interviul. Editura Polirom, Iași
5. Gherguț A., (2001), Psihologia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrate, Editura Polirom, Iași
6. Gherguț A., (2005), Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice, Editura Polirom, Iași
7. Gray John, (2001), Copiii sunt din rai – Metode de educație pozitivă pentru creșterea unor copii cooperanți, încrezători și suflești, Editura vremea, București
8. Moldovan O. & Bălaș Timar D., (2006), Psihologia copiilor cu handicap de vedere, Editura Universității Aurel Vlaicu, Arad
9. Potcovaru Leonora Georgeta, (2010), Familiarizarea elevilor din învățământul primar cu elementele de limbaj plastic, Editura fundației alfa, Cluj - Napoca
10. Preda V., (2009), Universul sistemului Braille în contextul actual al educației speciale, Presa Universitară Clujeană, Cluj – Napoca
11. Rădulescu-Motru C., (1996), Curs de psihologie, Editura Esotera, Editura vox, București

ADRESE ELECTRONICE

12. www.edu.ro
13. www.didactic.ro

EDUCAȚIA RAȚIONAL EMOTIVĂ ȘI COMPORTAMENTALĂ ÎN DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI EMOȚIONALE LA ELEVII CU CES

Simon Gyöngyvér, Profesor De Sprijin, CȘEI Nr.1 Tg-Mureș

Abstract

As a support teacher it is my responsibility to help the inclusion process of children with special needs. For the school education success it is important but not enough the reading, writing and numeracy skills to be brought on level. These children's emotive intellect needs to be developed, therefore in the last few years I took a special interest in this. I looked at different methods which are familiar to them and through games they can acquire such abilities that would enable them to recognize their own and other's needs and feelings. As a conclusion I use two different methods: Structural games; Rational emotive behaviour education. These activities showed the importance of developing the emotive intelligence of children with special needs.

„Atunci, când educi un copil, sau îi predai, trebuie să faci în așa fel, încât copilul să simtă că tu îl iubești... Chiar dacă nu e perfect, chiar dacă greșește. Să știe că se poate dezvolta. Copiii de orice vârstă pot simți încrederea acordată lor, faptul că cineva crede în ei. Nu trebuie să fie perfecți. Nici lumea nu este.” Tari Annamária

În calitate de profesor de sprijin, sarcina mea este ajutarea incluziunii elevilor cu CES în școala/ comunitatea de care aparțin. Am un rol dublu: de a preveni și a reeduca. A preveni eșecul școlar, sau măcar a diminua mărimea acestuia prin realizarea unui plan educațional individualizat adecvat elevului în cauză. Din propria experiență profesională știu că pentru succesul școlar este necesar, dar nu este de ajuns dezvoltarea abilităților de bază, sau ajutorul acordat în parcurgerea materiei. Cineva dintre elevii mei a formulat foarte adecvat: „... acum numai eu trebuie să cred, că sunt capabil...” Dealungul ultimelor ani, am căutat metode prin care pot dezvolta nu numai abilitățile, dar și personalitatea elevilor, și le pot oferi o șansă mai mare către o incluziune adevărată.

Am ales dezvoltarea inteligenței emoționale din mai multe motive. Conform studiilor mai multor cercetători, printre care W. Mischel inteligența emoțională poate fi dezvoltată pe parcursul vieții în mai mare măsură, decât inteligența cognitivă. Pe de altă parte inteligența emoțională în viziunea lui Goleman are următoarele elemente: conștiința propriilor emoții, autocontrolul trăirilor afective, motivația personală și aptitudini sociale. Acestea sunt abilități absolut necesare în viața oricărei persoane din secolul XXI.

Studiind metodele existente pentru dezvoltarea inteligenței emoționale și a personalității la elevi, am ales, și am combinat două metode de grup: jocul structurat și educația rațional – emotivă și comportamentală, concepută de Ann Vernon.

Albert Ellis, fondatorul terapiei rațional-emotive și comportamentale (REBT) pornește de la premisa că problemele emoționale sunt „ rezultatul unui stil de gândire deficitar cu privire la unele evenimente, și nu al evenimentelor în sine” Definește 3 mari categorii de convingeri iraționale care, după autor dau naștere la emoții și atitudini disfuncționale.

Acestea se formează în timpul copilăriei, și persistă până la bățânețe, dacă nimeni nu se ocupă cu "demontarea lor". După el, aceste categorii de convingeri iraționale , și răspunsuri emoțional disfuncționale sunt:

" Eu **trebuie** să mă descurc bine și să câștig aprobare pentru ceea ce fac, altfel sunt considerată o persoană de nimic" → lipsa de valoare

→ catastrofarea

"Ceilalți trebuie să mă trateze exact cum doresc eu, dacă nu,ar trebui să fie pedepsiți"→ convingeri de tipul nu suport ce mi se întâmplă, de ce se întâmplă mie?

" Mediul în care eu trăiesc ar trebui organizat în așa fel încât eu să primesc totul ușor și fără efort" → convingeri de tipul nu suport ce mi se întâmplă, de ce se întâmplă mie?- victimizare

Ann Vernon a preluat premisa REBT și a format un curriculum pentru educație emoțională aplicabil în primul rând în ciclul primar în școlile de masă, punând accent pe dezvoltarea următoarelor competențe:

acceptarea de sine;

emoții, convingeri și comportamente;

rezolvarea problemelor, luarea deciziilor;

relații interpersonale.

Adaptat, și combinat cu alte metode poate fi folosit și la elevii cu CES, chiar și la cei cu dizabilitate intelectuală nivel ușor.

În ce a constat adaptarea programului?

Am lucrat cu elevi în grupuri de 5-6 persoane.

Am păstrat cadrul jocului structurat , și am încorporat elementele de educație rațional- emotive și comportamentale. Astfel structura generală al unei activități de grup arăta în felul următor:

Joc ritual de introducere

Jocuri de "încălzire"

Jocuri de relaxare/ de concentrare

Activități de dezvoltare ale inteligenței emoționale

Jocuri de încheiere / jocuri liber alese

Joc ritual de încheiere

Jocul structurat mi-a permis să aduc atmosfera de joc și relaxare în aceste activități , și le-a pregătit pe elevi pentru exercițiile de dezvoltare emoțional- comportamentală, reușind abordarea mai ușoară a unor teme mai greu accesibile elevilor cu CES .

La rândul lor, și activitățile de dezvoltare ale inteligenței emoționale au fost adaptate la specificul elevilor CES. (De exemplu, atunci când activitatea prevedea ascultarea unei povești și discutarea acesteia am modificat-o astfel : am printat povestea cu caractere mai mari, am tăiat-o în mai multe bucăți, am ascuns fâșiile de hârtie cu fragmentul de poveste în sală. Elevii au fost îndrumați să caute aceste fragmente, orientându-le în spațiu, după aceea au avut sarcina de a găsi ordinea fragmentelor ,și să citească ei fragmentul găsit. Am reușit să le mobilizez în acest fel, în ciuda atenției auditive slabe, și să ating mai multe obiective pe lângă dezvoltarea rațional- emotive, cum ar fi : dezvoltarea orientării în spațiu, dezvoltarea secvențialității , dezvoltarea citirii conștiente) Dealungul unui an școlar am ținut 16 activități de dezvoltare personală, fiecare activitate având o durată de 50 de minute. Aceste activități după obiective se impart în următoarele categorii:

Activitățile 1-2 :

Formarea coeziunii de grup

Activitățile 3-8:

Acceptare de sine, autocunoaștere

Să înțeleagă că fiecare dintre noi are ceva unic

Să învețe că oamenii au multe calități și caracteristici diferite, și așa sunt prețioși
Să învețe că oamenii au atât puncte slabe cât și domenii în care sunt foarte competenți. Să fie capabili să vadă propriile calități

Să înțeleagă faptul că oamenii se dezvoltă și se schimbă

Să învețe că toată lumea greșește și că a greși este ceva normal

Să înțeleagă că nu putem să le facem pe plac tuturor întotdeauna

Activitățile 9-13: **Emoții**

Să-și dezvolte vocabularul referitor la emoții

Să poată identifica emoțiile pozitive

Să poată identifica emoții negative

Să fie capabili de identificarea și de denumirea propriilor emoții

Să învețe legătura dintre emoții și comportamente

Să identifice modalități adecvate de exprimare a emoțiilor negative

Să recunoască diferența dintre pericolul real și sentimentul de frică, și să discute despre modalitățile în care putem face față fricii

Activitățile 14-15:

Convingeri și comportamente

Să recunoască faptul că avem mai multe modalități de a ne comporta, și ei au posibilitatea să aleagă între diferite comportamente

Să recunoască cauzele și efectele unor comportamente

Activitatea 16: **Încheiere**

Rămas bun grupului

Feed back în legătură cu tot ce s-a întâmplat pe parcurs. (Ce le-a plăcut cel mai mult)

Aceste activități cu elevii cu CES mi-au subliniat încă odată faptul că, acești copii au probleme nu numai cu însușirea cunoștințelor dintr-o arie curriculară, ci în același timp și cu identificarea propriilor nevoi și emoții. Tot în același măsură reprezintă o dificultate pentru ei recunoașterea și identificarea emoțiilor și nevoilor celor din jurul lor, chiar și a celor apropiați. Am avut elevi care nu reușeau nicicum să arate sau să spună ce reacții fizice, gestuale sau verbale au părinții lor, atunci când sunt supărați. Decodarea gesturilor nonverbale ale celor din jur este esențială în relațiile noastre interpersonale. Un copil, care nu este capabil de acest lucru, va fi marginalizat foarte curând, sau devine oia neagră, eventual bufonul clasei, fără să fie conștient de ce s-a întâmplat așa. În schimb autocunoașterea și cunoașterea celor din jur ajută elevul cu CES să prelucreze mai bine eventualele "eșecuri" la diferite materii. Un copil care este conștient de valoarea sa, chiar dacă are greutăți în însușirea scris-cititului sau matematicii va fi capabil de performanțe în alte domenii, și poate deveni un adult echilibrat și fericit.

Metodele folosite de mine nu necesită cunoștințe psihologice aprofundate, de aceea pot recomanda oricărui pedagog sau psihopedagog, care lucrează cu elevi cu cerințe educaționale speciale integrați în școlile gimnaziale.

Bibliografie :

1. Bartók É. (2007) Én már jobban olvasok- Terápiás kézikönyv a dislexia és egyéb tanulási zavarok kezelésére, második, javított kiadás, Marosvásárhely.
2. Bartók É (2010): Játék, öröm, csillogó szemek- Képességfejlesztő játékgyűjtemény dislexia veszélyeztetett és diszlexiás gyerekek számára, Magánkiadás, Marosvásárhely.
3. Horowitz, S.: The Social and Emotional Side of Learning Disabilities, 2014, National Center of Learning Disabilities, <http://www.ncl.org>

4. Kacsó E.-Bartók É.(2012): Pietre prețioase, Culegere de jocuri pentru dezvoltarea personalității copiilor, Carte apărută în regie proprie, Târgu-Mureș,
5. Nagy I. (2012): „Már elsősök vagyunk” Személyiségfejlesztő program az első osztályosok számára, választható tantárgyi program, Marosvásárhely
6. Roco, M (2004): Creativitate și inteligență emoțională, Editura Polirom.
7. Roth-Szamosközi M.(szerk.)(2004): Válassz okosan... készségfejlesztő program az agresszivitás csökkentésére, Kolozsvár.
8. Vernon,A.(2006):Dezvoltarea inteligenței emoționale, Educație rațional-emotivă și comportamentală, clasele I-IV, Editura ASCR, Cluj.
9. Vernon,A.(2008) :Programul Pașaport pentru succes în dezvoltarea emoțională, socială, cognitivă și personală a copiilor din clasele I-V, Editura RTS,Cluj .

EXPERIENȚA PARENTALĂ A CREȘTERII COPILULUI CU DIZABILITĂȚI – ABORDARE CALITATIVĂ

Prof. psihopedagog drd. Murvai Cristina Irina
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 Târgu Mureș

Abstract:

Burden and stress are the characteristics that most often stand out, as specific and common, in the experience of families raising and educating a child with disabilities. These are also the factors that make their mark on the functioning of the family, a way that, from an optimal level can reach, in some cases, one characterized by multiple and acute dysfunctions that can lead from crisis situations to the dismantling of the family. For a deeper and more nuanced understanding of the issues related to life in the families of children with disabilities, namely highlighting the emotional impact of the experience of raising and educating a child with disabilities on the parent and the impact of this experience on social relationships and family functioning in overall, I propose to illustrate them in a qualitative approach through the following case study.

Împovărarea și stresul sunt caracteristicile care reies cel mai adesea în evidență, ca fiind specifice și comune, în experiența familiilor care cresc și educă un copil cu dizabilități. Aceștia sunt, totodată, și factorii care își pun amprenta pe modul de funcționare al familiei, mod care, de la un nivel optim poate ajunge, în unele cazuri, la unul caracterizat de disfuncții multiple și acute ce pot conduce de la situații de criză până la destrucțurarea familiei. Studiile consemnează faptul că aceste crize familiale pot surveni odată cu trecerea copilului de la un stadiu de dezvoltare la celălalt (Bungener și McCormack, 1994).

Raportându-se la axa vieții în familia copilului cu dizabilitate, Kálmán (Skolka, 2010), prezintă o succesiune a posibilelor contexte de criză cu care acestea s-ar putea confrunta. Astfel, o primă criză este la nașterea copilului cu dizabilitate, dacă prezența dizabilității poate fi identificată atunci și poate continua pe parcursul cunoașterii particularităților deficienței și a consecințelor acesteia. Trăirile și reacțiile părinților în această perioadă sunt marcate de dezorientare, disperare, anxietate, autoculpabilizare, nesiguranță, rușine, teamă. În acest context, Cook și colab. (2000) menționează faptul că părinții au nevoie să înțeleagă și să accepte ca firești emoții negative puternice, precum, vinovăția, învinuirea, blamarea, rejectia, ura față de copil și/sau față de propria persoană și persistența temporară a acestora.

În ciclul acestei prime crize pe care părinții o parcurg, se succed secvențele de la bănuială, certitudinea existenței unei probleme, stabilirea unui diagnostic final, evaluarea situației, până la acceptare și adaptare. (Kálmán, citat de Skolka, 2010). Întâlnirile cu numeroși specialiști sunt specifice perioadei bănuiei, în care părinții pun întrebări și caută răspunsuri până când află diagnosticul, însă aceasta nu este echivalent cu percepția auditivă a unei sintagme de specialitate, respectiv diagnosticul, ci cu înțelegerea situației prin aflarea naturii problemei și a consecințelor posibile ale acesteia. Tocmai de aceea, numeroase studii semnalează importanța pe care părinții o acordă modului în care le-a fost

comunicat diagnosticul și impactul acestui moment asupra adaptării viitoare. „Adevărul, dar cu tact, cu blândețe” a exprimat o mamă modalitatea adecvată de transmitere a diagnosticului de către specialiști. De cele mai multe ori, părinții că își aduc aminte exact spusele specialistului din acel moment, fac mereu referiri la cele aflate atunci, le analizează și le conferă noi semnificații, rămânând conectați în timp cu aceste informații. Aceasta și pentru că, orice răspuns primit la acel moment poate fi nuanțat, completat sau chiar modificat de consecințe pe termen lung ale problemei, imposibil de întrevăzut chiar și de specialiști.

Autorii arată că răspunsul inteligibil, clar și uman este deosebit de important pentru părinte. „Se pare că această cunoaștere, dozată lent sau rapid, împărtășită sau trecută sub tăcere, oricum este otrăvă. Părinții totuși vor să știe tot, dar nu este indiferent cum” (Kálmán, 1997, p. 25 citat de Skolka, 2010). O serie de cercetări arată că modalitatea clară, lipsită de ambiguitate în care le-a fost comunicat mamei diagnosticul copilului, la scurt după naștere, a facilitat începerea procesului de adaptare al acestora, comparativ cu mamele care au crezut că au un copil sănătos și în viața cărora problemele au început să apară treptat, acestea din urmă confruntându-se cu îndelungate procese de tranziție marcate de pendulări între înțelegere și speranță și disperare, adaptarea lor fiind, deci, mult mai dificilă (Moulton-Milo, 2002).

O a doua criză survine atunci când copilul, aflat în perioada miciei copilării intră în contact nemijlocit cu lumea din jur. Asistența de specialitate de care are nevoie copilul transmite familiei și celor din jurul acesteia, realitatea problemelor copilului, păriții trebuind să găsească soluțiile de sprijin al acestor nevoi. Este vârsta la care caracterul diferit al copilului nu mai poate fi tănuțit, iar părintele trebuie să găsească serviciile de suport prin care copilul, dincolo de integrarea fizică, să beneficieze și de intervenții corectiv-compensatorii.

Încheierea acestei etape a școlarității, poate constitui contextul în care să survină ce-a de-a treia posibilă criză majoră pentru familia copilului cu dizabilitate. Finalizarea unei perioade îndelungate în care programul și comunitatea școlară au fost o parte constantă în viața copilului și a familiei, îi confruntă cu situația de găsi soluții de înlocuire și continuare a contextului ce le-a structurat până atunci stilul de viață. Aceste soluții nu sunt, însă, întotdeauna accesibile și/sau potrivite cu nevoile, de acum, adolescentului sau tânărului. Lipsa sau inadecvarea unei soluții, precum un centru de zi sau altă structură unde tânărul cu dizabilitate să poată participa, să poată interacționa și acționa congruent cu posibilitățile și dorințele proprii, plasează familia în situația de a asigura, exclusiv, supravegherea și programul zilnic al acestuia. Vârsta la care cei mai mulți copii încep să se desprindă de familie, devenind tot mai autonomi, pune, atât asupra familiei, cât și a tânărului cu dizabilitate, o presiune mai accentuată, datorată prelungirii stării de dependență. Părinții trebuie să facă față situației în care copilul, ajuns adult, are nevoie de îngrijire și supraveghere, fiind și rămânând dependent în continuare, iar copilul adult, la rândul lui, se poate simți frustrat de faptul că nu beneficiază de independența pe care și-o dorește față de părinți (Bungener și McCormack, 1994). Gestionarea confruntării cu dorințele sexuale este un alt aspect al provocărilor specifice acestei perioade, dificultăți pentru care și mai rar găsesc suportul potrivit. Tocmai de aceea se manifestă, tot acum, creșterea vulnerabilității lor față de pericolul victimizării sexuale datorită aspectelor precum dependența, incapacitatea sau capacitatea scăzută de a autoapărare, ceea ce poate avea efect provocator, imagine de sine negativă, cunoștințe sărace despre sexualitate și actul sexual, dezvoltare insuficientă a abilităților de comunicare, dorința de a avea experiențe sexuale (Bungener și McCormack, 1994). Acest gen de provocări solicită intens întreaga familie, iar găsirea variantei optime de gestionare și redobândirea echilibrului în interiorul familiei ia timp. Soluția, consideră Kalman (citată de Skolka, 2010) o reprezintă găsirea unei ocupații adecvate, care oferă satisfacție pentru tânărul cu deficiențe, situație întâlnită, însă, destul

de rar.

Vârsta adultă a copilului cu dizabilități este intervalul în care, în familiile acestora, poate surveni cea de-a patra criză, în contextul în care părinții încep să se confrunte cu teama, îngrijorarea față de soarta copilului în viitorul în care ei nu vor mai fi în viață. Odată cu înaintarea în vârstă, deși atitudinea și sentimentul responsabilității părinților față de copilul lor dependent se manifestă în continuare, resursele lor energetice sunt tot mai reduse (Bungener și McCormack, 1994).

„Această situație poate trece ani întregi, până când familia găsește soluția adecvată. Iar dacă în locul situației ideale rămân doar posibilitățile oferite de realitate, atunci părinții pot ajunge din nou în capcana rușinii, vinei, autoculpabilizării sau a culpabilizării reciproce, a lipsei de speranță” (Kálmán, 1997, p. 42 citat de Skolka, 2010).

Alți autori arată că, în general, adaptarea părinților la situația de a avea un copil cu dizabilități parcurge trei etape, stadii sau tipuri de răspunsuri și anume, reacțiile inițiale (șoc, negarea diagnosticului, respingerea copilului etc.), dezorganizarea emoțională (sentimente de vinovăție, furie, tristețe, dezamăgire etc.) și organizare emoțională (adaptare și acceptare) (Ditchfield, 1993). Dintre acestea, doar etapa șocului inițial are un interval limitat, restul nu apar, în mod necesar, într-o succesiune secvențială, ci se pot manifesta de multe ori concomitent, repetându-se în perioade diferite de timp (Ketley-King, 1992). Kubler-Ross, citat de Ditchfield (1993) precizează următoarele niveluri: șoc, negare, neîncredere (părinții consultă mai mulți specialiști, sperând înfirmarea diagnosticului sau refuză intervenția propusă); furie (față de echipa de medici și specialiști, divinitate sau față de sine însuși); căutarea copilului imaginat (mama încearcă să se întoarcă în perioada premergătoare nașterii pentru a-și “re-crea” sarcina și momentul nașterii); depresie (autoculpabilizare) și izolare; acceptare aparentă a dificultăților/limitelor copilului, fără a-și rezolva propriile conflicte, ambivalența ce poate să apară față de copil, fiind semnul suferinței încă nedepășite; acceptarea dificultăților și potențialului copilului. Totodată, unii autori consideră că, sentimente precum regretul și tristețea sunt firești și reprezintă răspunsuri obișnuite în astfel de situații, iar firescul lor este dat tocmai de faptul că pot co-exista cu bucuriile provocate de dezvoltarea și achizițiile copilului (Runceanu, 2005).

Pe baza modelului stadial al adaptării, Cook și colab. (2000) evidențiază comportamente și atitudini parentale pe care această categorie de părinți le pot manifesta pe parcursul fiecărei etape menționate.

Astfel, în perioada negării, acești părinți pot căuta un număr mare de specialiști pentru a afla cât mai multe informații, însă, mai mult sau mai puțin conștient și din dorința de a-l întâlni pe cel/cei care să le spună că, mai este o speranță, totul este în ordine. Sau dimpotrivă, pot refuza să caute specialiști, informații pentru a evita confruntarea. La acestea se mai pot adăuga strădania permanentă pentru a corecta și a recupera achizițiile, lucrând exagerat cu copilul și suprasolicitându-l pentru a-i ajunge din urmă pe cei copii din grupul lui de vârstă, neacceptând limitele copilului, sau dimpotrivă, neobservarea acestora și negarea dificultăților evidente în fața altor persoane.

Mânia, agresivitatea, furia, invidia, apar de regulă atunci când dizabilitatea nu mai poate fi negată, spun autorii, părinții făcând pasul spre acceptare, însă doar la nivel cognitiv, nu și emoțional. Astfel, concentrarea asupra aspectelor pozitive, asupra potențialităților fiind foarte redusă sau chiar absentă, părinții se confruntă cu agresivitatea internalizată, externalizată ce se poate manifesta concret prin acuze, nemulțumire, critică îndreptată către ceilalți membrii ai familiei, către specialiști, etc. sau către propria persoană.

În etapa negocierii, părinții își focusează energia pe îmbunătățirea situației, realizând eforturi financiare considerabile și corectiv-compensatorii extenuante, iar în cea a depresiei apar reacții emoționale la pierdere precum, sentimente de lipsă de ajutorare, absența speranței, doliul, arată autorii citați.

Acceptarea, este etapa pe care Cook și colab. (2000) consideră că părinții copiilor cu dizabilități o parcurg atunci când, recunosc nevoia de a-și reorganiza viața, când conștientizează mijloacele, metodele, tehnicile prin care influența pozitiv dezvoltarea, calitatea vieții copilului, când identifică și recunosc nevoilor reale ale copilului, când manifestă dorința de a învăța și de a aplica cunoștințele noi în cadrul activităților zilnice, când manifestă convingeri precum faptul că fiecare ființă umană este valoroasă, unică și merită afecțiune, că se pot realiza o mulțime de lucruri, implicarea și efortul fiind justificate.

Toată această gamă heterogenă de răspunsuri și acțiuni manifestate de părinții copilului cu dizabilitate, este influențată de o serie de factori comuni și specifici, după cum arată Ketley-King (1992). Aceștia cuprind: atitudinile părinților față de dizabilitate și implicațiile acestora, vârsta părinților, experiența anterioară (nașterea altor copii, avorturi sau dificultăți în conceperea copiilor), poziția copilului în familie (investiția afectivă este mai mare în cazul primului copil din familie), atitudinea altor persoane semnificative din familie (în special bunica maternă), poziția socială a părinților, convingerile religioase, stilul de viață al familiei și mobilitatea socială, caracteristicile vieții de cuplu (disfuncțiile în cuplul marital sau familia monoparentală fac adaptarea mai dificilă), natura și severitatea dizabilității, atașamentul și dificultățile în stabilirea acestuia, caracteristicile fizice ale copilului, malformațiile constituind una dintre cauzele generatoare de comportamente rejective (de scurtă sau de lungă durată), posibilitățile de dezvoltare/ recuperare a copilului. Raportat doar la atitudinea parentală în relația cu copilul cu dizabilitate, aceiași factori menționați mai sus, preîntâmpină, sau dimpotrivă, predispun la apariția riscurilor legate de:

- atitudine hiperprotectivă – când temerile părinților legate de dizabilitatea copilului pot determina o atitudine de protecție exagerată față de acesta;
- suprastimulare – când, din dorința de a atinge potențialul maxim al copilului, părinții suprasolicitează copilul prin implicarea în diferite activități de recuperare având așteptări necorespunzătoare de la copil în raport cu capacitățile, vârsta și gradul lui de maturitate;

ignorarea nevoilor de dezvoltare ale copilului – când părinții adoptă o atitudine de „abandon”, considerând că nu se mai poate face nimic pentru copilul lor, iar ei au eșuat în asumarea parentalității.

Pentru o înțelegere mai în profunzime și mai nuanțată a aspectelor legate de viața în familiile copiilor cu dizabilități, respectiv evidențierea impactului emoțional al experienței creșterii și educării unui copil cu dizabilități asupra părintelui și, totodată, a impactului acestei experiențe asupra relațiilor sociale și funcționării familiei în ansamblu, propun ilustrarea lor într-o abordare calitativă prin intermediul următorului studiu de caz.

Studiu de caz:

T.C. are 29 de ani și este mama unui băiat în vârstă de 5 ani, diagnosticat cu tulburare din spectrul autist. Împreună cu tatăl, familia locuiește în chirie, în mediul urban. T.C. este asistentul personal al băiatului, care deși înscris la o grădiniță, frecventează foarte rar, în ultimele luni, mama asumându-și, exclusiv, munca terapeutică cu fiul ei nonverbal, după o intensă documentare, conform celor spuse de ea însăși. Familia se confruntă cu dificultăți financiare și maritale, datorită dependenței tatălui de jocurile de noroc, potrivit informațiilor furnizate de T.C..

În acest context, T.C. apreciază experiența creșterii unui copil cu dizabilitate ca pe „o provocare”, iar impactul acestei experiențe asupra propriei vieți, îl exprimă prin afirmația „Viața mea s-a schimbat radical.”. Sensul și dimensiunea provocării și schimbării îl exprimă spunând, „Deci, dacă noi, mamele, suntem bine... fericite... este și familia fericită... și invers. Dar ca să fim noi bine și fericite? Oare găsim la piață, la kilogram... fericire, putere... sprijin.... Este un dute-vino fericirea asta... dar, ce faci când lipsește o parte din lanțul ăsta?”. Aceste afirmații reflectă durerea intensă a T.C. și dificultatea resimțită de către aceasta în a gestiona

provocările experienței de mamă a unui copil cu dizabilitate, context în care "viața mea s-a schimbat radical", spune ea. Scorul de 55 de puncte, din maximum de 90, ca nivelul cel mai ridicat, realizat la Scala de stres parental (măsoară nivelul stresului experimentat de părinți în rolul lor parental, luând în considerare atât aspectele pozitive cât și cele negative, considerate în mod tradițional "stresante", ale experienței de părinte) o poziționează pe T.C. la un nivel mediu, în ceea ce privește stresul parental.

În acest context, în care declară că modul în care se simte în general este "obosită", locusul de control la care se raportează în experiența parentală este unul predominant extern. Rezultatele la subscalele PLOC (Scala locusului de control parental, evaluat ca perspectiva părinților asupra succesului și eșecului în creșterea copilului, raportându-se la sentimentele de responsabilitate, eficacitate și sentimentul de control – scor obținut 161 de puncte din 235 maxim) sunt relevante pentru aceasta.

Astfel, scorul de 42 de puncte din 50 maxim posibil, la subscala credința părintelui în esin/soartă, și cel de 21 de puncte din 35 maxim posibil, la subscala controlul copilului asupra vieții părintelui, vin să susțină măsura covârșitoare în care T.C. atribuie o localizare externă sentimentului de control. Aceste rezultate pot fi puse în legătură cu ceea ce declară în cadrul interviului semi-structurat referitor la absența vieții sociale și a celei profesionale din experiența ei, pe fondul rolului de mamă a unui copil cu dizabilitate. Totodată, chiar dacă scorurile de 32 de puncte din 50 maxim posibil - la subscala responsabilitate parentală, respectiv de 29 de puncte din 50 maxim posibil - la subscala controlul comportamentului copilului, o poziționează pe T.C. la un nivel mediu al aspectelor consemnate, conectate de scorurile la subscalele amintite mai sus, vin să susțină nivelul scăzut în ceea ce privește eficiența parentală, demonstrat prin scorul de 17 puncte din 50 maxim posibil.

Toate acestea pot fi puse în legătură cu nivelul sub-mediu al stimei de sine evidențiat de scorul de 21 puncte din maximum 40, obținut la Scala stimei de sine, destinată evaluării gradului auto-valorizării și al auto-acceptării. Monopolul asupra propriei vieți, deținut de exercitarea rolului maternal și coordonatele particulare ale acestei experiențe, poate fi unul din factorii explicativi ai acestui nivel al stimei de sine, reliefat de T.C. în cadrul prezentului studiu.

Deși menționează dificultăți maritale, soțul este singura persoană pe ajutorul căreia se bazează în creșterea copilului, rețeaua de suport neincluzând pe nimeni altcineva, nici măcar rude cu care declară o relație "nu prea apropiată". Aceasta precum și declarația privind sărăcia vieții sociale "nu prea mai există viață socială", la care am făcut și anterior referire, vin să susțină nivelul peste mediu al sentimentului de singurătate cu care T.C. se confruntă. Acest nivel este relevat de scorul de 61 de puncte din maxim 80, la Scala de singurătate UCLA care evaluează sentimentul singurătății ca răspuns emoțional unidimensional față de discrepanța dintre nivelul dorit și nivelul atins al contactelor sociale.

Acest tablou al sărăciei relaționale, atât cantitative cât și calitative, în ceea ce o privește pe T.C. este copmletat și susținut de nivelul ridicat al tendinței de evitare socială și a distresului resimțit de aceasta în contexte sociale. În acest sens, scorurile la Scala evitării sociale și a distresului (se referă la tendința de evitare a interacțiunilor sociale și la a te simți anxios când iei parte la ele, evitarea fiind un răspuns comportamental, iar anxietatea o reacție afectivă) sunt revelatoare. Prin cele 23 de puncte din maxim 28 posibil, distribuite 11 subscalei evitării sociale și 12 subscalei distresului, se evidențiază măsura semnificativă în care T.C. se confruntă cu aspectele menționate, iar rolul de mamă a unui copil cu dizabilitate poate fi un factor explicativ important al acestei stări de fapt, atât la nivel de cauză, cât și la cel de efect.

În ansamblu, luând în considerare toate cele menționate până acum, sunt edificatoare pentru modul în care T.C. își auto-apreciază starea de bine bazată pe balanța dintre trăirile afective pozitive și cele negative în experiența trăită. Scorul obținut la scala

pentru evaluarea stării de bine subiective Afectometru 2, balanța este aproape echilibrată, prin cele 62 de puncte corespunzătoare trăirilor afective pozitive, respective 59 de puncte corespunzătoare trăirilor afective negative.

Pentru această aparentă echilibrare și gestionarea diferitelor provocări, T.C. face apel la mecanisme de apărare sunt deplasarea, specific nivelului inhibițiilor mentale, somatizarea, din sfera nivelului minor de distorsiune a imaginii și formația reacțională, din sfera nivelului de acțiune, însă niciunul din sfera celor cu nivel adaptativ ridicat. Toate sunt reliefate de răspunsurile date de T.C. la Chestionarul privind stilurile de apărare (coping), în cadrul prezentului studiu.

Formularea cazului

T.C. are 29 de ani și este mama unui băiat în vârstă de 5 ani, diagnosticat cu tulburare din spectrul autist. Pe fondul acestei experiențe parentale marcate și de dificultăți în relația maritală, T.C. se confruntă cu un nivel foarte ridicat al tendinței de evitare socială și al anxietății sociale, fapt ce duce la trăirea sentimentului de singurătate și izolare. Această sărăcie cantitativă și calitativă la nivelul relațiilor cu ceilalți se reflectă în starea de bine subiectivă și stima de sine caracteristice T.C.. În acest context, pentru a gestiona nivelul mediu de stres parental cu care se confruntă, recurge predominant la o atribuire externă a locusului de control parental, structurat pe fondul unor mecanisme de apărare din sfera inhibițiilor mentale și a distorsiunii imaginii.

Recomandări

T.C. ar putea beneficia în cadrul unui program de consiliere individuală/psihoterapie de sprijin emoțional în prelucrarea durerii resimțite în plan familial. Pe acest fundal T.C. ar putea fi ajutată să-și exprime emoțiile și trăirile legate de experiența maternală și de toate aspectele pe care aceasta le influențează în viața ei, iar apoi să dezvolte strategiile de coping care să faciliteze, în cea mai mare măsură, acceptarea și adaptarea la experiența creșterii unui copil cu dizabilitate intelectuală.

Totodată, participarea la activitățile unui grup de suport/sprijin pentru părinții copiilor cu dizabilitate intelectuală, ar contribui la validarea experiențelor T.C., la diminuarea sentimentului de izolare și de lipsă a speranței. Interacțiunea și sprijinul reciproc manifestate la nivelul acestor grupuri îi poate servi T.C. la identificarea propriilor competențe și dezvoltarea altora noi, cu impact direct asupra relației cu fiul ei, dar și cu restul persoanelor semnificative și rețelelor de suport. Toate ar conduce la o optimizare a dimensiunii socio-emoționale a calității vieții T.C..

Bibliografie:

1. Bungener, J. și McCormack, B. (1994): "Psychotherapy and Learning Disability" în P. Clarkson M. și Pokorny (Ed.) The Handbook of Psychotherapy, Ed. Routledge, Londra
2. Cook, R.E., Tessier, A, Klein, M.D., (2000): In Partnerships with Parents, în Adapting Early Childhood Curricula for Children in Inclusive Settings, Merrill an imprinting of Prentice Hall, Columbus, Ohio, p. 46-98
3. Ditchfield, H. (1993), The birth of a child with a mental handicap: coping with loss, în Waiman, A., Conboy-Hill, S., Psychotherapy and mental handicap, Sage publication, London, 9-23
4. Ketley-King, G. (1992), The family, în Shanley, E. Ed. Mental handicap. A handbook of care, Churchill Livingstone, London
5. Runceanu, L. (2005), Educarea persoanelor cu dizabilități multiple – suport de curs, U.B.B. Cluj-Napoca
6. Skolka E., (2010), Consilierea familiei și a persoanelor cu dizabilități – Suport de curs, U.B.B. Cluj-Napoca

PROVOCĂRILE INCLUZIUNII ȘCOALRE- OPORTUNITĂȚI ȘI LIMITE

Profesor Pașcan Daniela Teodora, Profesor Crișan Daniela, Școala
Gimnazială Ibănești, Loc. Ibănești, jud. Mureș

Abstract:

In Romania, in the educational policy of the Ministry of Education and Research, the modernization and reconfiguration of the special education system is planned in order to achieve the fundamental purpose of the educational, professional and social integration of children with special needs and to adapt to the life of the community. To achieve this goal, two main directions have been identified for the future. The children will be schooled from the beginning in a mass education unit, near their home and will benefit from diversified and quality support services.

Recent changes concern the creation of support services for children in difficulty. Expectations, regarding the increase of the quality of education for these children, will include the training of teachers in mass education in the field of education of children with special needs and inclusive education, educational services of psycho-pedagogical and specialized support, home schooling, low-frequency schooling. and specialized services for speech therapy and psycho-pedagogical counseling.

The Ministry of Education and Research, the school inspectorates and the partner schools have also developed many programs and projects.

"Școlile trebuie să primească toți copii, fără nici o deosebire privind condițiile lor fizice, sociale, emoționale, lingvistice sau de altă natură. Acestea se referă și la copiii cu dizabilități sau talentați, copiii străzii și copiii care muncesc, copii din populații îndepărtate sau nomade, copii aparținând minorităților lingvistice și etnice..." ([Declarația de la Salamanca asupra educației cerintelor speciale](#) adoptată la conferința mondială „Acces și calitate” organizată de UNESCO și Ministerul Educației din Spania, 7-10 iunie 1994)

Termenul de "educație specială" a fost utilizat cel mai frecvent, în diferite țări cu referire la învățământul special destinat copiilor cu diferite dizabilități, care erau cuprinși mai ales în "școlile speciale". Acest termen accentuează necesitatea ca pe fondul pregătirii de bază din domeniul psihopedagogiei speciale, toți membrii echipei de intervenție corectiv-compensatorie, recuperatorie și formativă să aibă competențe teoretico-metodologice și practice dobândite printr-o formare adecvată.

Educația specializată vizează și copiii cu ADHD, epilepsie, dificultăți specifice de învățare, tulburări comportamentale etc., fiind realizată în instituții "specializate" sau "incluzive".

Pe baza unor programe și proiecte educative corective, compensatorii și educative personalizate, elaborate prin munca în echipă multidisciplinară, se vor avea în vedere activizarea autenticului potențial psihic al copiilor cu dizabilități, precum și accelerarea dezvoltării psihice a acestora.

La baza sistemelor de recuperare și educație specializată a copiilor, tinerilor și adulților cu diferite dizabilități stau și noile descoperiri din domeniul geneticii umane, al neuroștiințelor, al științelor medicale, precum și din ariile psihopedagogiei speciale, psihologiei dezvoltării, psihologiei educației, psihologiei sociale, tehnologiilor informatice de acces.

În România, în politica educațională a Ministerului Educației și Cercetării este prevăzută modernizarea și reconfigurarea sistemului de învățământ special în vederea atingerii scopului fundamental al integrării educaționale, profesionale și sociale a copiilor cu nevoi speciale și în vederea adaptării la viața comunității. Pentru atingerea acestui scop, două direcții principale au fost identificate pentru viitor. Copiii vor fi școlarizați încă de la început într-o unitate de învățământ de masă, în apropierea domiciliului lor și vor beneficia de servicii de sprijin diversificate și de calitate.

Schimbările recente privesc crearea serviciilor de sprijin pentru copiii în dificultate. Așteptările, în ceea ce privește creșterea calității educației pentru acești copii, vor include formarea profesorilor din învățământul de masă în domeniul educației copiilor cu nevoi speciale și al educației incluzive, servicii educaționale de sprijin psihopedagogic și de specialitate, școlarizare la domiciliu, școlarizare cu frecvență redusă și servicii de specialitate pentru logopedie și consiliere psihopedagogică.

Ministerul Educației și Cercetării, inspectoratele școlare și școlile în parteneriat au dezvoltat, de asemenea, multe programe și proiecte.

Integrarea copiilor cu nevoi speciale urmărește includerea lor în învățământul de masă și se referă la capacitatea unui grup, clasă, colectiv, școală de a primi noi membri care au nevoie de sprijin pentru adaptare, integrare, socializare. De obicei ei sunt mutați în clasele respective pentru a-și petrece timpul în clase separate și pentru a primi sprijinul necesar. Când această mutare a lor nu este acompaniată de o interacțiune crescută între copiii cu nevoi speciale și ceilalți copii, ea reprezintă doar un pas – integrarea fizică și nu adevărata incluziune. Incluziunea implică modificări structurale și funcționale de ambele părți: atât pentru cel care urmează a fi integrat dar și pentru cei care primesc/includ în interiorul lor elemente noi. În Declarația de la Salamanca se spune că școala obișnuită cu o orientare incluzivă reprezintă mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare, un mijloc care creează comunități primitoare, construiesc o societate incluzivă și oferă educație pentru toți; mai mult, ele asigură o educație eficientă și, până la urmă, chiar și rentabilitatea întregului sistem de învățământ.

Educația incluzivă se referă la ridicarea tuturor barierelor în învățare și la asigurarea participării tuturor celor vulnerabili la excludere și marginalizare (UNESCO, 2000). Înainte de orice, ea este o abordare strategică desemnată pentru a facilita succesul învățării pentru toți copiii. Prima cerință pe care o adresează educația incluzivă este descreșterea până la eliminare a excluderii în educație, cel puțin la nivelul pregătirii școlare elementare. Aceasta propune prin asigurarea accesului, participării și succesului învățării în educația de bază de calitate, pentru toți copiii. Școala de tip incluziv este școala de bază accesibilă, de calitate și care își îndeplinește menirea de a se adresa tuturor copiilor, a-i transforma în elevi și a-i deprinde și abilita cu elementele esențiale necesare integrării lor sociale.

Educația incluzivă presupune un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor elevilor din cadrul unei comunități. Acesta înseamnă că și o școală specială poate fi incluzivă sau poate dezvolta practici incluzive în abordarea copiilor. Școlile deschise, prietenoase, în care se urmărește flexibilizarea curriculumului, calitatea predării-învățării, evaluarea permanentă și parteneriatul educațional sunt școli incluzive.

Un sistem ideal incluziv ar avea următoarele caracteristici. Politicile incluzive în școală ar conduce la o școală care încearcă să includă toți elevii din comunitate și în care există un program eficient de integrare pentru toți elevii noi. Elevii au dreptul să studieze orice materie și să participe la toate activitățile. Școala dispune de o politică eficientă de reducere a absenteismului elevilor și de reducere a exmatriculărilor din motive disciplinare, a încercărilor de intimidare și de abuz asupra elevilor și între elevi. Strategia de elaborare a curriculumului ține seama de diversitatea elevilor în ceea ce privește diferențele culturale, lingvistice, de sex, realizările și deficiențele acestora. Școala realizează adaptări ale clădirii care să o facă accesibilă tuturor. Sistemul de evaluare practicat de școală apreciază adecvat rezultatele tuturor elevilor. Formarea continuă a cadrelor didactice are în vedere diversitatea elevilor, politicile și serviciile de sprijin sunt coordonate global, iar politicile pentru copiii cu cerințe educative speciale vizează stimularea participării în activitățile obișnuite în clasă. Politicile care privesc rezolvarea dificultăților comportamentale sunt legate de politicile de sprijin al activității de învățare. Distribuirea resurselor școlii se face în mod echitabil și școala dispune de o strategie prin care părinții sunt încurajați să devină parteneri în procesul de învățare al copiilor lor. Serviciile de sprijin de la nivelul școlii (cum ar fi cele asigurate de psihologi, logopezi, consilieri școlari, profesori de sprijin, medici etc.) asigură creșterea gradului de participare a elevilor. De asemenea, este încurajată implicarea și participarea la managementul școlii a tuturor cadrelor didactice.

Abordarea incluzivă se regăsește nu numai la nivelul sistemului de educație ci și la nivelul procesului didactic. Principalele trăsături ale procesului didactic de tip incluziv sunt cele care țin de adaptarea lui la diferențele dintre copii. Profesorii care au o experiență bogată în viața personală și socială folosesc relația cu părinții și cu alți membri ai comunității pentru a-și îmbunătăți metodele folosite în predarea-învățarea la clasă. Relațiile dintre profesori sunt o sursă de învățare și un schimb de experiență continuu. Practicile curente duc prin reflexivitate la acumulare de experiență care trebuie împărtășită cu colegii pentru a deveni o altă sursă de îmbunătățire a învățării. Profesorul este cel care organizează situațiile de învățare în care implică toți elevii și el poate valoriza potențialul fiecăruia, într-o manieră pozitivă și flexibilă. Învățarea școlară este un proces continuu care se desăvârșește în urma interacțiunilor din clasă și pune în valoare acumulările fiecărui elev. Pentru dezvoltarea personalității elevului și construirea competențelor lui psihosociale, procesul de învățare este mai important ca produsul. Elevul nu poate fi considerat o problemă, dacă nu de adaptează ritmurilor propuse de învățare școlară.

În sistemul de educație românesc, integrarea copiilor cu cerințe educative speciale în școlile de masă se poate realiza în mai multe forme: clase compacte, grupuri de 3-4 copii cu CES integrate în școlile de masă. Cea mai des utilizată formă de integrare este integrarea individuală în clase obișnuite în școlile de masă cele mai apropiate de domiciliul elevilor. De fapt, vorbim mai mult de o integrare fizică decât de una reală. Serviciile de sprijin sunt insuficiente și ineficiente atât pentru copiii cu CES și familiile lor, cât și pentru cadrele didactice, copiii și familiile copiilor din școlile de masă.

Legislația în vigoare prevede posibilitatea de a norma un cadru didactic de sprijin/itinerant pentru 15 copii în învățământul primar și unul pentru 20 de copii în învățământul gimnazial. Comisia pentru protecția copilului decide dacă un copil primește sau nu servicii educaționale de sprijin, lucru care trebuie specificat pe decizia de orientare școlară pe care o eliberează pentru orice copil cu cerințe educative speciale.

Experiența existentă în ceea ce privește cadrul didactic de sprijin/itinerant dovedește că metodologia existentă este insuficientă. Statutul cadrului didactic de sprijin/itinerant este neclar, presupune prea multe atribuții, unele din ele putând fi realizate de diverși alți specialiști existenți în sistemul de educație (logoped, consilier școlar, psiholog școlar), nu există nici un fel de facilități în ceea ce privește transportul itinerantului la școala unde este

integrat copilul cu CES etc. Rezultatele activității cadrului didactic de sprijin/itinerant sunt destul de modeste la nivelul dezvoltării copilului, dar mult mai evidente la nivelul mentalității școlii integratoare și a părinților copiilor din aceste școli.

Până acum, numai un număr limitat de școli de masă au devenit școli integratoare și au integrat copii cu CES. Nu avem încă în România școli incluzive în adevăratul sens al cuvântului, serviciile educaționale de sprijin sunt ineficiente și prea puțin dezvoltate iar mentalitatea comunității nu s-a îmbunătățit prea mult în ceea ce privește incluziunea tuturor copiilor în orice școală. Cu toate acestea, în cursul ultimilor ani, au fost derulate o serie de proiecte, coordonate de organisme neguvernamentale, care au avut drept scop crearea școlilor incluzive în România. În ciuda acestor eforturi, societatea românească are încă o abordare segregaționistă în ceea ce privește persoanele cu dizabilități, iar aceste experiențe nu au putut fi generalizate la nivel național.

Decizia cu privire la orientarea școlară, care limitează accesul copilului la educație, orientându-l către o școală specială, este luată de Comisia pentru Protecția Copilului din cadrul serviciilor publice specializate de la nivelul fiecărui județ sau al fiecărui sector al municipiului București. Această decizie este luată după o evaluare realizată de Serviciul de Evaluare Complexă, bazându-se pe o metodologie elaborată și aprobată de Autoritatea Națională pentru Protecția Copilului și Adopții. Chiar dacă legea garantează dreptul familiei de a decide asupra școlii la care este înscris copilul, această prevedere legală este adesea ignorată. Implicarea școlii și a familiei în luarea deciziilor este de cele mai multe ori nesemnificativă. Mai mult chiar, implicațiile financiare sunt foarte importante pentru decizia privind orientarea școlară.

Bibliografie:

1. *Declarația de la Salamanca asupra educației cerințelor speciale* adoptată la conferința mondială „Acces și calitate” organizată de UNESCO și Ministerul Educației din Spania, 7-10 iunie 1994
2. T. M. Pădurean, *Problema solidarității*, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj Napoca 2013
3. Roșan, (coord.), *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*, Ed. Polirom, Iași 2015
4. OECD, *Politici în educație pentru elevii în situație de risc și pentru cei cu dizabilități din Europa de Sud-Est*, Paris 2007
5. *Declarația Universală a Drepturilor Omului*, adoptată în 16 Dec. 1948 prin rezoluția 217A în cadrul celei de-a treia sesiuni a Adunării Generale a ONU, Paris.

PROVOCĂRILE INCLUZIUNII ȘCOLARE

Profesor în învățământul primar, Imre Ildikó, Școala Gimnazială Tompa Laszló, Odorheiu Secuiesc, Jud. Harghita

Abstract:

The article is presenting how I am managing to practice the methods of inclusive education in the school I am teaching at. The Tompa László School is an integrating institution, therefore I encounter numerous children with special educational needs (SEN) during my everyday work. Although teaching an inclusive class might ask a bit more of the teacher workwise, taking into account that normal children and children with special educational needs or with disabilities require different teaching methods. Teaching is a beautiful profession but it needs vocation, it has to come from the heart. There are cases where even vocation is not enough and the teacher needs counselling from specialists in the matter. It is a really special situation, when the teacher is also a psychologist/psychologist counselor, but even in this case work can be more fruitful if he/she can discuss the arising problems with professionals. Inclusive education can be done effectively only with the cooperation between teacher, parents, school counselor, helper teacher and the student.

Pentru mine a fi învățător este vocație. Sunt învățătoare într-o școală incluzivă, care este și școală de aplicație. În ultimii ani m-a preocupat foarte mult realizarea incluziunii în școlile normale și exemplele de bune practici ale colegilor din țară. De șase ani lucrez și cu copiii cu dizabilități severe. În acești șase ani am efectuat două cercetări- ambele în fosta mea clasă-legate de realizarea incluziunii în clasa normală.

Prima cercetare era legată de realizarea incluziunii în clasa I. Aveam 27 de elevi, dintre care o elevă cu dizabilități severe mixte-handicap de gradul I.,pe lângă ea 8 elevi cu CES.Eleva cu dizabilități severe nu a fost acceptată de alte școli din oraș. Pentru mine era o mare întrebare – cum voi lucra cu ea, dacă nu am pregătiri de specialitate în acest domeniu? Atunci am hotărât ca voi scrie lucrarea mea de licență despre realizarea incluziunii și voi face cercetarea în acest domeniu.

Am studiat mult și am încercat să aplic cunoștințele mele teoretice în practica zilnică.

Prima problemă era acceptarea fetei cu dezabilități severe de elevii și părinții clasei. Am aplicat un chestionar pentru părinți chiar în prima săptămână a clasei întâi cu scopul de a analiza reacția părinților . Am rămas uimită. Niciun părinte nu era împotriva includerii fetei în clasă normală.

A doua problemă a fost pregătirea mea în domeniul incluziunii. Am studiat mult, dar știu foarte bine, că în acest domeniu nu există rețete- fiecare caz e specific.

Școala noastră a participat cândva la un proiect Phare- am fost pregătiți să lucrăm cu elevi cu CES, avem și un centru de resurse- cu specialiști în domeniu.Am cerut ajutorul profesorilor de sprijini.Am primit un profesor de sprijin, care m-a ajutat mult. Amândoi suntem fire deschise, ne place să experimentăm- așa am decis să introducem predarea tandem.Profesorul de sprijin m-a ajutat în orele de citire și de scriere- zilnic, câte o oră. Ar fi fost o situație ideală să mă ajute în fiecare oră, dar în școlile din țara noastră nu e permis așa ceva- sunt și alți copii cu CES, care necesită ajutor.

Fiind vorba de clasa întâi, nu ar trebuit să scriem plan de dezvoltare individuală- am pornit de la punctul zero. Clasa a acceptat prezența altui profesor în timpul orelor. Predarea tandem avea eficiență maximă. Profesorul de sprijin fiind specialist în domeniul psihologiei, m-a ajutat mult în munca mea cu ceilalți 8 elevii cu CES- cu probleme de învățare și de comportare.

În timpul orelor am aplicat diferențierea- aveam grijă să diferențiem la nivelul exercițiilor, să nu observe fetița că facem diferență între ea și ceilalți copii. Avea probleme cu vederea- a văzut doar lierele mari- de mărimea 72 și avea mișcări necontrolate la mâini, deci nu putea să scrie , nici să deseneze singur. Am ajutat-o în scriere, ținând mâna ei, i-am dat fișe de lucru cu litere mari. Fetița era paralizată la picioare-stătea în cărucior. Trebuia să avem grijă să valorificăm punctele sale forte atât în timpul orelor ,cât și la activitățile extracurriculare- ca să se simtă și ea valoroasă și să fie apreciată de colegi.

În ciuda dizabilităților sale a fost prezentă la toate activitățile extrașcolare- la carnaval a dansat cu căruciorul, la târgul de jucării – cu o școală parteneră- a învățat să socializeze....;a primit rol special la spectacolele clasei, a fost prezentă la excursii.

Am reușit să realizăm incluziunea chiar în clasa întâi.

Începând de clasa a II-a numărul ajutoarelor din partea centrului de sprijin a scăzut la 2 ore pe săptămână- în afara orelor de curs. Am rămas singură cu 27 de elevi- din care 8 elevi cu CES și fetița cu dizabilități severe. Atunci m-am înscris la masteratul de consiliere psihologică și educațională- reacția profesorilor de sprijin a fost că de acum încolo, mă descurc și singură....așa a și fost.

Faptul că un profesor primar are cunoștințe aplicabile și în domeniul consilierii psihologice e un ajutor nemaipomenit. Fetița trebuia să aibă însoțitor, dar nu avea. Marea întrebare era cum va învăța să scrie și să citească? Nu puteam să-i țin mâna tot timpul....aveam încă 26 de elevi . Atunci mi-a venit ideea aplicării calculatorului. Am învățat-o să scrie și să citească cu calculatorul. M-au ajutat toți elevii din clasă. Cum am reușit? Am aplicat cunoștințele mele învățate la masterat. Am ținut activități ludice- ședințe de consiliere cu toată clasa. În timpul acestor activități am reușit să evidențiez calitățile fetiței cu dizabilități și cele ale copiilor cu CES. Elevii au acceptat fetița, au ajutat-o fără rugămintea mea. A primit ajutor de la ei și în timpul orelor. Cei mai buni au dorit s-o ajute în munca cu calculatorul.

Elevii clasei s-au obișnuit destul de repede să lucreze individual și în grupuri mici. Au înțeles că fetița necesită mai mult ajutor din partea mea.

Începând din clasa a III-a au apărut probleme comportamentale la fetiță. Atunci și-a dat seama că diferența între ea și ceilalți este din ce în ce mai mare, pentru că ea lucrează foarte lent.

Am ținut ședințe de consiliere individuală . Am discutat problemele cu părinții, care m-au ajutat foarte mult .

Așa am ajuns la clasa a IV-a, când s-a pus problema continuării studiilor în clasele gimnaziale. Eram conștientă că fetița trebuie să aibă însoțitor. Am discutat problema cu părinții și am primit ajutor din partea lor. Însoțitorul oficial era tatăl ei, dar el nu putea să rămână zilnic la școală. Așa am ajuns la concluzia că ne trebuie cineva, cu care să se obișnuiască- cineva, care să rămână lângă ea și în clasele gimnaziale. Fiind și școală de aplicație, am găsit un student, care a acceptat acest lucru. Am reîntors la predarea tandem. Între timp studentul a devenit profesor primar și recent lucrează cu fetița.

Predarea tandem este aplicată și în clasele gimnaziale. Conducerea școlii și profesorii au fost de acord cu aplicarea predării tandem în clasa fetiței- actuala clasă a IV-a.

În actuala mea clasă am din nou un elev cu dizabilități. Elevul nu are adevărată de handicap, pentru că părinții lui nu acceptă ca băiatul lor să fie stigmatizat. Acum sunt obișnuită să lucrez cu asemenea copii. Organizez activități ludice, unde evidențiez calitățile

elevului. La orele de matematică și de scriere lucrez cu el diferențiat. Pentru el am scris plan de dezvoltare individuală.

Sunt adeptul școlii incluzive. Atât cercetările efectuate de mine, cât și practica zilnică adevăresc că incluziunea se poate realiza în școli normale. Munca într-o clasă incluzivă necesită mult efort: sunt elevi normali, elevi cu CES și elevi cu dizabilități. E vorba de a muncă frumoasă, dar care se poate realiza numai dacă învățătorul are vocație. În unele cazuri nu ajunge nici vocația, învățătorul are nevoie de sprijin din partea specialiștilor. E un caz special, când învățătorul are și specializarea de psiholog sau de consilier psihologic, dar și în acest caz e bine să avem colegi cu care să discutăm problemele ivite. Educația incluzivă se poate realiza numai prin cooperare între învățător, părinți, consilier școlar și profesor de sprijin.

Am scris despre experiența mea, nu am citat din teorie, dar în bibliografie recomand câteva lucrări care m-au ajutat mult în realizarea incluziunii.

Bibliografie:

1. Adriana Băban, 2001, *Consiliere educațională. Ghid pentru orele de dirigenție consiliere*, SC Psinet SRL, Cluj Napoca..
2. Libby Selman, Maria Kovács, 2006, *Educația incluzivă, Ghidul formatorului*, Centrul Step by Step, București.
3. Maria Kovács, 2006, *Învățarea într-un mediu incluziv*, Centrul Step by Step, București.
4. Pat Chick, 2006, *Sprijin individualizat pentru învățare*, Centrul Step by Step, București.

VISUL UNEI NOPTI DE VARĂ SAU O DILEMĂ CONTEMPORANĂ

Böjte Kinga, Un Profesor Consilier Școlar Cu CES, CJRAE Mureș

Abstract

I was born on a sunny summer day, it was June. Summer nights bring my mind to the seas and countries, allowing me to dream, to contemplate, but also to plot against the world. Why would I plot? I don't know, but my heart tells me to always keep my eyes on the four, because my peers are not too kind to people with special needs. Yes, I came to the world with boala Little becoming a person with CES.

First of all, the life model and indirectly the behavioral one speak their word. I cannot explain to the student with CES, but also without CES, in a proper way, what and how to do, but it is my duty as a human and as a specialist to show him what I would do in the given situation.

Secondly, I can learn a lot if I have the patience, tenacity, empathy necessary to know him, to discover him, to allow him to be him / her, to give him the attention necessary to hear his wishes, whispers, fears and to you share your dreams, in other words, to help him get out of the glass globe in which he lives without his will. Thirdly, what is the magic cure through which I, the educator, the mentor can assure the student with CES that in the fight with LIFE he is the supreme winner, with or without prizes, in equal measure? The cure is: EDUCATION.

Fourth, ACTIVITIES with CES students are one of the most effective ways in which I, the school counselor with CES, can contribute to the development of cognitive, affective and social skills and competences that enable the student to meet the norms and standards. educational both in mass school and in school centers for inclusive education.

What did the person of me learn ? I learned that I am the maker of my own life, helping others help me, dreams are my own, and the only one who is responsible for their achievement is EU and no one else. Thus I build the path of my spiritual existence.

I learned from my parents that the impossible exists only in the mind, I learned from the students that I can be fearless, I learned from friends to reach out to others when someone needs it, I learned from my dog that acceptance unconditionally there is, I have learned from the loved ones of my soul that change comes from itself, I have learned from God that power is in me, I have learned from life that love springs from me and returns to me.

„Am învățat că te descurci și ți-e de folos farmecul circa 15 minute după aceea, însă, ar fi bine să știi ceva.

Am învățat că nu trebuie să te compari cu ceea ce pot alții mai bine să faci ci cu ceea ce poți tu să faci.

.....
*Am învățat unele lucruri în viață pe care vi le împărtășesc și vouă!!
Am învățat că nu poți face pe cineva să te iubească*

*tot ce poți face este să fii o persoană iubită.
Restul... depinde de ceilalți.*

*Am învățat că oricât mi-ar păsa mie
altora s-ar putea să nu le pese.*

.....
*Am învățat că este prea greu să-ți dai seama
unde să tragi linie între a fi amabil, a nu răni oamenii și a-ți susține părerile.
Am învățat să iubesc
ca să pot să fiu iubit.”*
(Octavian Paler „Avem timp”)

M-am născut într-o zi de vară cu soare, era iunie. Noaptea de vară mă duc gândul peste mări și țări, dându-mi voie să *VISEZ*, să contemplu, dar și să completez împotriva lumii. De ce aș completa? Nu știu, dar inima îmi spune să fiu mereu cu ochii în patru, pentru că semenii mei nu sunt prea darnici cu persoanele cu nevoi speciale. Da, am venit pe lume cu parapareză spastică, devenind persoană cu *CES*.

Când eram mică, credeam că sunt la fel ca ceilalți copii, simțind mai puțin autoîngrădirea dar și îngrădirea socială. Este arhicunoscut faptul că odată cu creșterea și dezvoltarea psihosocială comportamentul nostru este modelat de normele sociale promovate.

Așa am învățat ce e bine și ce e rău, dar și ce era rău prin prisma socială, chiar dacă pentru mine era un lucru absolut firesc. Este normal să ți se deschidă ușa, să-ți dea prioritate la intrarea într-o instituție, să ți se ofere o mână și un scaun la nevoie, să ai loc pe trotuar și pe microbuz, să treci strada în siguranță. Am tot dreptul să fiu eu, "*FRUMOASĂ* dar *HANDICAPATĂ*" și să refuz și să nu mă oripilez când mi se trânteste ușa în nas, când eu fac loc când ceilalți doresc să treacă, când pierd microbuzul pentru că am nevoie de timp să justific nevoile speciale individuale în fața semenilor mei.

Totuși natura umană mă trimite spre visare, chiar dacă natura fizică mă pune în gardă. Viața mi-a dovedit că poți visa atunci când îți interiorizezi limitele fizice, le accepți, le iubești și cu timpul devin inexistente. Cu cât mai repede îmi însușesc barierele și regulile interne și externe, cu atât mai repede mă eliberez de constrângeri și apelând la liberul arbitru mă pot autodepăși, fiind în continuă dezvoltare.

Doream să ajut oamenii, implicit și pe aceia față de care mă pun în gardă, devenind psiholog și având funcția de consilier școlar. Această natură dublă a mea își pune amprenta în mod definitoriu asupra modului de abordare, de relaționare și de colaborare cu copiii cu *CES*.

În primul rând, modelul de viață și în mod indirect cel comportamental își spun cuvântul. Nu reușesc să îi explic de fiecare dată, elevului cu *CES*, dar și fără *CES*, într-un mod corespunzător, ce și cum să facă, însă este de datoria mea ca om și ca specialist să îi arăt ce aș face eu în situația dată. Îmi impun să nu uit niciodată care sunt posibilitățile lui în condițiile unei situații de viață date, și să nu pierd niciodată din vedere faptul că scopul suprem al actului educativ este formarea acelor abilități de viață care să îi permită elevului o integrare socio-profesională eficientă prin valorificarea la maxim a potențialului personal.

În al doilea rând, îl pot *ÎNVĂȚA* multe dacă am răbdarea, tenacitatea, empatia necesară să îl cunosc, să îl descopăr, să îi permit să fie el/ea, să-i acord atenția necesară pentru a-i auzi dorințele, șoptele, fricile și pentru a-i împărtăși visele, cu alte cuvinte, să îl ajut să iasă din globul de sticlă în care trăiește fără voia lui.

Atunci când copilul dorește să descopere lumea înconjurătoare, eu îi întăresc curajul, pentru a putea face pași într-o lume necunoscută, plină de așteptări, standarde sociale și personale, presărate cu bariere care izvoresc din propriile noastre frici ca ființe sociale.

Aceste frici contemporane îi amplifică lui reținerea și frica de a se aventura în acest abis al cunoașterii.

Însoțindu-l de-a lungul existenței sale pot învăța de la el să mă bucur de micile plăceri ale vieții, să am răbdare cu mine, să mă descopăr, să fiu prietena fricilor mele, dar să mă și fericit galopând în cursa vieții, depășind obstacol cu obstacol.

În al treilea rând, care este leacul magic prin care eu, pedagogul, mentorul îl pot asigura pe elevul cu CES că în lupta cu *VIATA* el este câștigătorul suprem, cu premii sau fără premii, în egală măsură? Leacul este: *EDUCAȚIA*.

Înainte de a-l educa pe el, mă educ pe mine, în așa fel încât să pot accepta diversitatea fizică, cognitivă, afectivă, pentru că așa *VREAU* eu. În acest fel îmi întăresc convingerea că în unicitatea noastră suntem diferiți, dar aceste diferențe fac ca societatea noastră să fie multicoloră și purtătoare de valori eterne. Prin autoeducație pot educa societatea, fiind promotorul conceptelor de *RESPONSABILITATE SOCIALĂ* și *SENSIBILIZARE CIVICĂ*.

În al patrulea rând, *ACTIVITĂȚILE* desfășurate cu elevii cu CES constituie una dintre cele mai eficiente modalități prin care eu, consilierul școlar cu CES, pot contribui la formarea unor abilități și competențe cognitive, afective și sociale care îi permit elevului să facă față normelor și standardelor educaționale atât în școala de masă cât și în centrele școlare pentru educație incluzivă.

Acestea sunt activități de învățare propriu-zisă, parte al procesului instructiv-educativ desfășurat la clasa. Având elevi cu CES integrați în învățământul liceal a fost nevoie de o adaptare atentă a curriculumului la resursele și potențialul individual, accentuând importanța impactului succesului școlar și a integrării sociale în grupul clasei, asupra personalității elevului. Acest impact este premisa fundamentală a unei dezvoltări armonioase al elevului cu CES.

Integrare socială în școala de masă nu se poate realiza în afara triadei școală-familie-societate. Fiind cel mai mic grup social, familia este primul scut care îl protejează, uneori într-un mod exagerat, împotriva societății din care face parte. E interesant de urmărit paradoxul: societatea care îi limitează le facilitează în același timp dezvoltarea?! O societate care te afundă, dar te și ridică. Prin conlucrarea cu membrii triadei devin mediatorul unor atitudini pozitive care sunt vestitorii unor comportamente sociale sănătoase.

E nevoie să conving părintele că nu este o rușine să ai un copil cu CES, ci mai degrabă o provocare. Chiar dacă te solicită, copilul cu CES te poate face mândru în calitate de părinte. Experiența personală și profesională îmi dovedește că, pe lângă situațiile în care părintele este stânjenit de propriul copil, există exemple cu miile în care văd fețe cu zâmbete largi, atunci când elevul reușește să facă pași mici, urcând pe scara așteptărilor sociale.

Ce face un cadru un cadru didactic care se întâlnește cu elevul cu CES în calitate de facilitator al procesului instructiv-educativ? Prin interacțiunea cu copilul cu CES, profesorul va realiza că limitele lui personale și profesionale se întâlnesc cu cele ale elevului, deasupra acestora planând limitele unei societăți supertehnologizate.

Oricât de ciudat sună, consilierul va fi nevoit să se focalizeze și pe confruntarea cu propria persoană, în paralel cu largirea orizontului profesional. El trebuie să iasă câștigător din această confruntare, altfel modelul comportamental va fi deficitar.

Pe de altă parte activitățile extrașcolare, mai exact cele de voluntariat derulate în colaborare cu CSEI Nr. 3 Reghin, reprezintă calea prin care voluntariatul devine oportunitatea de dezvoltare personală și socială. Fiind o relație duală, îi permite beneficiarului să fie el însuși, între prieteni, fără protecția globului de sticlă, bucuros că felia de viață pe care a gustat-o este ceea ce își dorește. Pentru voluntar, a avea un prieten deosebit înseamnă largirea orizontului personal, dezvoltarea capacității de a rezolva probleme, de adaptare dar și de autoîndeplinire și satisfacție personală.

Împreună, voluntar și beneficiar, vor reuși să inițieze, să deruleze și să participe la activități comunitare, prin care să învețe că Moș Crăciun există, că Iepurașul de Paște are surprize pentru toți, că pe Tărâmul Poveștilor magia există, că Ziua Copilului e eternă, că în Școala de Vară există și zile însorite, că dragostea este peste tot jur împrejur, nu numai de Ziua Îndrăgostiților, că fiecare inel al Lanțului Prieteniei este construit de ei, că dansând Împreună pentru viitor rescriu Cartea Vieții, oferind Bucurii pentru Comunitate.

În concluzie, *OMUL* fără vise e ca o pasăre fără aripi, care chiar dacă va reuși să se adapteze la noua ei viață, în nopțile de vară lungi și calde va visa neîncetat că zboară spre orizonturi necunoscute, explorând lumea. Imaginarul prinde viață prin forța gândului, căldura sufletului, trăinicia voinței și măreția spiritului uman. Astfel, frumusețea elevului cu CES izvorește din faptul că este special prin felul lui de a fi, dar și prin modul în care reușește să inducă în noi schimbarea de care avem nevoie. Mai mult decât atât, el este schimbarea care pune societatea în mișcare ducând spre evoluție.

În calitate de consilier școlar am datoria profesională de a facilita pregătirea pentru viață, împărtășind cunoștințe, educând cu dăruire și devotament, deopotrivă cu mintea și cu sufletul.

Adultul cu CES dorește ca viața să-i dovedească că idealurile spre care tinde, scopurile pe care și le fixează nu sunt numai vise!

Ce a învățat *OMUL* din mine?! Am învățat că eu sunt sunt făuritoarea propriei mele vieți, ajutându-i pe alții mă ajut pe mine, visele sunt ale mele, iar singura care răspunde de realizarea lor sunt *EU* și nimeni alta. Astfel construiesc drumul existenței mele spirituale.

Am învățat de la părinții mei că imposibilul există numai în minte, am învățat de la elevi că pot să fiu eu fără frică, am învățat de la prieteni să întind mână spre alții atunci când cineva are nevoie, am învățat de la câinele meu că acceptarea necondiționată există, am învățat de la cei dragi sufletului meu că schimbarea vine de la sine, am învățat de la Dumnezeu că puterea stă în mine, am învățat de la viață că iubirea izvorăște din mine și se întoarce în mine.

INTEGRAREA COPIILOR CU CES ÎN ȘCOLILE DE MASĂ

Învățătoare, Roată Vasilica, Șc. Gim. „Dacia”, Târgu Mureș, Jud. Mureș

Abstract:

Inclusive school implies, first of all, the recognition of the right of each child to education, and then the understanding of the differences of adaptation and learning, specific to each child in particular, as natural.

The teachers involved in inclusive education emphasize the development of activities involving teamwork and cooperation, respect for the cultural identity of each child and the constant monitoring of the effectiveness of teaching - learning - evaluation activities at the level of each child.

„... în livadă ne place să avem copaci care rodesc mai devreme sau mai târziu [...] toate aceste roade sunt bune, nici unul nu este de aruncat. De ce să nu acceptăm în școli, minți mai agere sau mai încete? De ce nu i-am ajuta? Pierdem timp dar câștigăm satisfacție și respect...” Comenius

Școala incluzivă presupune, în primul rând, recunoașterea dreptului fiecărui copil la educație, și apoi înțelegerea diferențelor de adaptare și învățare, specifice fiecărui copil în parte, ca fiind naturale.

Cadrele didactice implicate în educația incluzivă pun accentul pe dezvoltarea de activități care comportă lucrul în echipă și cooperarea, pe respectarea identității culturale a fiecărui copil în parte și pe monitorizarea constantă a eficacității activităților de predare - învățare - evaluare la nivelul fiecărui copil.

În același timp, programele de sprijin și remediere școlară, utilizarea posibilităților oferite de curriculum-ul la decizia școlii și implicarea părinților în diverse activități extracurriculare organizate la nivelul unității de învățământ reprezintă tot atâtea pași către succesul școlar al fiecărui copil.

Educația integrată îi va permite copilului cu CES să trăiască alături de ceilalți copii, să desfășoare activități comune, dobândind abilități, indispensabile pentru o viață cât mai apropiată de cea a valizilor, pentru o adecvată inserție socială.

Cu certitudine, elevii cu dificultăți de învățare au nevoie de ajutor în vederea adaptării, integrării și devenirii lor ca și ceilalți elevi – cu succese și insuccese, cu realizări și ratări dar și cu rezultate încurajatoare.

Problematica educației copiilor cu CES a devenit în ultimii ani o preocupare aparte în rândul specialiștilor. Apariția conceptelor de educație integrată și școală incluzivă a determinat modificări fundamentale în percepția actului educativ.

Analizând particularitățile specifice procesului de învățare a copiilor cu diferite tipuri de deficiență, se ajunge la concluzia că una dintre calitățile esențiale ale curriculum-ului școlar vizează un grad cât mai mare de flexibilitate, astfel încât să permită fiecărui copil să avanseze în ritmul său și să fie tratat în funcție de capacitățile sale de învățare.

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

Pentru aceasta este nevoie ca formularea obiectivelor, stabilirea conținuturilor instruirii, modalitățile de transmitere a informațiilor în clasă și evaluarea elevilor să se facă diferențiat.

Vorbind despre educația incluzivă, amintim:

- susține și confirmă că toți copiii pot învăța și au nevoie de o formă de sprijin pentru învățare;
- urmărește să identifice și să minimizeze barierele învățării;
- este mai cuprinzătoare decât educația formală obișnuită cuprinzând: educația pentru familie, pentru comunitate, alte oportunități de educație în afara școlii;
- presupune schimbare de atitudini, comportamente, curriculum, care să satisfacă diversitatea copiilor, inclusiv a celor cu c.e.s.;
- este un proces dinamic, care se dezvoltă continuu în funcție de cultură și context;
- este parte a strategiei de dezvoltare a unei societăți incluzive. (Vaida, T.)

Pentru a putea realiza educația incluzivă va fi necesar:

- Existența și aplicarea principiilor incluziunii: principiul drepturilor egale, principiul nondiscriminării, principiul egalizării șanselor în educație, principiul centrării pe copil, principiul intervenției timpurii, principiul educației de bază pentru toți copiii, principiul asigurării serviciilor de sprijin, principiul cooperării și parteneriatului.
- Punerea în aplicare a unei pedagogii incluzive, o pedagogie a diversității, care conține în esența ei atributele de a fi: pedocentristă, progresistă, personalizată, optimistă, socială, o pedagogie a iubirii.
- Elaborarea unui curriculum „incluziv”, care să se definească prin flexibilitate și diversitate: curriculum-ul adaptat la nevoile copilului; diversitatea situațiilor de învățare și a materialelor suportive; metodologie didactică diversificată, interactivă, adecvată stilurilor și tipurilor de învățare diferite ale elevilor; diversitate în evaluare: forme, metode, instrumente.
- Crearea și funcționarea unui sistem de servicii de sprijin la toate nivelurile învățământului: asistență psiho-pedagogică (psiholog, logoped), asistență socială, medicală, sprijin în învățare (învățător/profesor de sprijin).

Progresele înregistrate de psihologia și pedagogia diferențiată, perfecționarea tehnicilor de cunoaștere a dezvoltării psihice a copiilor au permis să se distingă categorii mai nuanțate de copii în raport cu capacitatea lor de răspundere la exigențele școlare. În rândul acestora, alături de elevii cu CES integrați individual, există și elevi cu dificultăți de învățare, cu ritm lent de acumulare de achiziții dar cu intelect normal.

Scopurile principale ale relației dintre școală, familie și comunitate, în vederea integrării copiilor cu nevoi speciale sunt:

- informarea și sensibilizarea comunității locale cu privire la posibilitatea recuperării, educației chiar și pentru copiii ce au abandonat școala;
- sporirea conștientizării din partea comunității școlare a necesității implicării în transformarea școlii într-o școală integrativă;
- schimbarea mentalității și atitudinii opiniei publice față de copiii cu nevoi speciale;
- dezvoltarea unei rețele de cooperare în domeniul educației, implicată în procesul de integrare (ex.: poliția, serviciile sociale, spitale, etc.);
- implicarea părinților copiilor din clasă în vederea reacționării mai rapide la probleme și acordarea sprijinului suplimentar copiilor cu nevoi speciale;
- implicarea comunității în sprijinul acordat copiilor cu nevoi speciale;
- elaborarea programelor școlare de informare și pregătire a comunității locale pentru educația incluzivă, prin aceasta înțelegând adaptarea școlii la cerințele speciale ale fiecărui copil, indiferent de problemele acestuia, și nu a copilului la cerințele școlii, găsirea unor strategii didactice adecvate, a unor metode și tehnici de lucru specifice: planificare, instruire, evaluare.

Integrarea școlară a copiilor cu cerințe speciale în învățământul de masă presupune:

- a educa copiii cu cerințe speciale în școli obișnuite, alături de copiii normali;
- a asigura servicii de specialitate (recuperare, terapie educațională, consiliere școlară, asistență medicală și socială etc.) în școala respectivă;
- a acorda sprijinul necesar personalului didactic și managerilor școlii în procesul de proiectare și aplicare a programelor de integrare;
- a permite accesul efectiv al copiilor cu cerințe speciale la programul și resursele școlii obișnuite (biblioteca, terenuri de sport etc);
- a încuraja relațiile de prietenie și comunicarea între toți copiii din clasă/școală;
- a educa și ajuta toți copiii pentru înțelegerea și acceptarea diferențelor dintre ei; - a ține cont de problemele și opiniile părinților, încurajându-i să se implice în viața școlii;
- a asigura programe de sprijin individualizate pentru copiii cu cerințe speciale;
- a accepta schimbări în organizarea și dezvoltarea activităților instructiv-educative din școală.

Din păcate realitatea nu este întotdeauna la nivelul idealului. Există multe practici care generează disconfort în rândul elevilor, părinților și uneori chiar și al cadrelor didactice, iar la nivelul școlilor s-au încetățenit o serie de practici care exclud anumite categorii de copii de la beneficiile educației.

De exemplu, în școala românească s-a dezvoltat o adevărată tradiție care constă în a valoriza doar copiii cu rezultate deosebite la învățătura.

Mai mult, cred că școala românească și-a ridicat ștacheta foarte sus - ceea ce nu este deloc rau, problema e că nu-i sprijină întotdeauna pe copii să atingă această ștachetă.

BIBLIOGRAFIE

1. Gherguț, A., *Sinteze de psihopedagogie specială*, Editura Polirom, 2005
2. Stănică, I., Popa, M., *Psihopedagogie specială*, Editura Pro Humanitas – București, 2001
3. Ionescu, M., *Educația și dinamica ei*, Editura Tribuna învățământului – București, 1998

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ - OPORTUNITĂȚI ȘI LIMITE

Prof. Boier Lucreția-Marioara, Școala Gimnazială Ibănești, Jud. Mureș

Abstract:

The concept of INCLUSIVE EDUCATION refers to respecting the status and rights of all people in a society, to participate in its life in a relevant way and to enjoy equal treatment with all others. The exclusion of children, young people and adults from the mass education is now recognized as discrimination, which equates to a violation of their fundamental rights. International human rights law contains both express prohibitions and implicit prohibitions against segregation on the grounds of race, ethnicity or nationality in educational institutions.

Conceptul de EDUCAȚIE INCLUZIVĂ se referă la respectarea statutului și drepturilor tuturor oamenilor dintr-o societate de a participa în mod relevant la viața acesteia și de a se bucura de un tratament egal cu ceilalți. Excluderea copiilor, tinerilor și adulților de la oferta educațională de masă este acum recunoscută ca discriminare care echivalează cu o violare a drepturilor lor fundamentale. Legislația internațională a drepturilor omului conține atât interdicții exprese cât și interdicții implicite împotriva segregării pe motive de rasă, etnie sau naționalitate în instituțiile educaționale. Tratatul internațional relevante sunt:

- Convenția UNESCO împotriva discriminării în educație (CDE)
- Acordul internațional asupra drepturilor civile și politice (AIDCP)
- Acordul internațional asupra drepturilor economice, sociale și culturale (AIDESC)
- Convenția internațională privind eliminarea tuturor formelor de discriminare rasială (CEDR)

- Convenția Națiunilor Unite asupra drepturilor copilului (CNUDC)
- Convenția europeană pentru protecția drepturilor și libertăților fundamentale ale omului (CEDO)

- Convenția cadru pentru protecția minorităților naționale

România este semnatară a tuturor acestor tratate.

România are de asemenea prevederi constituționale care integrează în mod expres obligațiile asumate: Articolul 6 – „Statul recunoaște și garantează persoanelor aparținând minorităților naționale dreptul la păstrarea, dezvoltarea și exprimarea identității lor etnice, culturale, lingvistice și religioase”.

Cauza includerii copiilor cu nevoi speciale a fost susținută și în Regulile standard ale Națiunilor Unite privind asigurarea unor șanse egale pentru persoanele cu dizabilități și s-a cristalizat **Declarația de la Salamanca și Cadrul de acțiune privind educația pentru nevoi speciale** (UNESCO 1994). Poate că cel mai important extras din acest document este: „Principiul călăuzitor ce stă la baza acestui Cadru este acela că școlile trebuie să primească pe toți copiii indiferent de condiția lor fizică, intelectuală, socială, afectivă, lingvistică sau de orice natură. Trebuie deci să fie incluși copii cu dizabilități și copii talentați, copii ai stăzii și copii care muncesc, copii proveniți din zone izolate, din populații nomade

sau care aparțin minorităților lingvistice, etnice sau culturale și copii care provin din alte zone sau grupuri dezavantajate sau marginalizate...Principiul fundamental al școlii incluzive este că toți copiii trebuie să învețe împreună,oricând acest lucru este posibil, indiferent de dificultățile pe care aceștia le pot avea sau de diferențele care pot exista între ei. Școlile incluzive trebuie să recunoască și să răspundă nevoilor diferite ale elevilor, ținând cont de existența atât a unor stiluri diferite de învățare cât și a unor ritmuri diferite și asigurând o educație de calitate pentru toți prin intermediul unor curriculum-uri adecvate, a unor măsuri organizaționale, strategii de predare, a unui anumit mod de utilizare a resurselor și parteneriatelor cu comunitățile din care fac parte.”

Convenția Internațională privind eliminarea tuturor formelor de discriminare rasială (CEDR) – România a ratificat acest document pe 15 septembrie 1970. În Articolul 3 se stipulează: „Statele semnatare condamnă în special segregarea rasială și apartheid-ul și se angajează să împiedice, să interzică, să eradice toate practicile de această natură pe teritoriile aflate sub jurisdicția lor.” În 1993 s-a recomandat o interpretare mai largă a CEDR pentru a cuprinde interzicerea discriminării deschise ca și interzicerea actelor neutre care au „un impact diferit nejustificat asupra unui grup care se deosebește de majoritate prin rasă, culoare, descendență sau naționalitate sau etnie.”

Convenția europeană pentru protecția drepturilor și libertăților fundamentale ale omului (CEDO) – ratificată de România pe 20 iunie 1994. Prin aderarea la Consiliul Europei, România a acceptat și jurisdicția Curții Europene a Drepturilor Omului.

Directiva Consiliului Curții Europene nr. 2000/43/EC ce implementează principiul tratamentului egal aplicat persoanelor indiferent de rasă sau origine etnică este un instrument obligatoriu pentru toate statele membre. Aceasta interzice „discriminarea directă sau indirectă pe motive de origine rasială sau etnică” inclusiv în domeniul educației.Directiva solicită statelor să implementeze măsuri reparatorii eficiente pentru persoanele nedreptățite ca urmare a discriminării și să sprijine organizațiile care contribuie la traducerea în practică a directivei.

Convenția UNESCO împotriva discriminării în educație – ratificată de România în 1964. Convenția este cel mai relevant și cel mai puțin cunoscut instrument care se referă la segregarea la nivelul școlii. Aceasta interzice în mod expres „stabilirea și menținerea unor sisteme sau instituții educaționale separate pentru persoane sau grupuri de persoane.” CDE interzice și „limitarea unei persoane sau a unui grup de persoane la o educație de un standard inferior.” CDE permite în mod expres existența unor școli „separate, dar egale”, segregate în funcție de sex, ca și menținerea unor școli separate pe motive religioase sau lingvistice, dacă frecventarea acestor școli este opțională și voluntară.

În contextul acestei complexe legislații, dreptul de **incluziune școlară** se poate defini prin acceptarea de către instituțiile de învățământ a tuturor copiilor, indiferent de sex, apartenență etnică și socială, religie, naționalitate, rasă sau limbă. Incluziunea este strâns legată de recunoașterea și acceptarea diversității, care este la rândul ei bazată pe ideologia democrației.

Educația este un drept fundamental al omului (toți copiii trebuie să aibă dreptul la o educație gratuită și de calitate) ce permite fiecăruia să dobândească cunoștințele necesare pentru a înțelege lumea de astăzi și pentru a putea participa în mod activ la aceasta. Ea contribuie la păstrarea valorilor, stă la baza învățării de-a lungul vieții, creează încredere, te face mai independent și totodată conștient de drepturile și posibilitățile proprii. Ea îl învață pe individ cum să se comporte în calitate de cetățean responsabil și informat.

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

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.

Învățământul incluziv presupune ca tinerii și copiii cu dizabilități și ceilalți, fără probleme, să învețe în instituțiile de învățământ având sprijinul corespunzător. Indiferent de *deficiența sau dificultatea de învățare*, copiii au un rol de jucat în societate după terminarea școlii. Copiii cu dizabilități au drepturi egale cu ceilalți, o educație separată ar duce la marginalizare și discriminare împiedicând formarea, împlinirea de sine și afirmarea personalității

Beneficiile incluziunii sunt reciproce, dar majoritatea dintre noi n-am simțit încă acest lucru. Separarea ne limitează înțelegerea reciprocă. Conștiința copiilor de la cea mai fragedă vârstă trebuie formată și dezvoltată învățându-i pe copii ca primirea copiilor „diferiți” alături de toți ceilalți trebuie făcută nu de dragul lor, și nu din milă pentru ei, ci pentru dreptul fiecărui individ de a participa la acțiuni comune pentru dezvoltarea lui ulterioară, pentru a contribui și el la dezvoltarea comunității în care trăiește. Toți copiii trebuie să înțeleagă că educația tuturor o ieșire din sărăcie, dependență și exploatare. O persoană care știe să citească, să scrie, are o șansă în plus la o viață mai bună, are acces la oportunitățile educaționale și este în situația de a lua propriile decizii, de a-și deschide singură drumul în viață.

Diminuarea prejudecăților se poate face prin identificarea și caracterizarea atitudinilor entice și rasiale ale copiilor și descoperirea modului în care ele pot fi modificate în procesul de instruire. Educația înseamnă mai mult decât cunoștințele acumulate, înseamnă să învățăm pentru viață. Pentru educatori este o adevărată provocare stimularea toleranței și acceptarea necondiționată a diversității dintr-un grup. Ei trebuie să încurajeze cooperarea, lucrul în perechi și formarea de grupuri eterogene, cunoașterea și discutarea diverselor obiceiuri, tradiții, valori.

Scopul incluziunii școlare este implementarea unor strategii coerente de dezvoltare a conștiinței și a comportamentelor copiilor în spiritul toleranței și nediscriminării, a acceptării de șanse egale pentru toți copiii. Crearea unui sistem coerent și coordonat de incluziune al copiilor preșcolari cu diferite dizabilități în vederea acceptării acestora alături de ei, fără diferențe de manifestare comportamentală sau verbală.

Incluziune socială. O societate pentru toți în care fiecare se simte parte a acesteia. Diferențele dintre oameni sunt normale.

Diferențele conduc la progres.

Diferențele presupun respect, nu toleranță și nici milă

Incluziunea școlară. Procesul de pregătire a unităților de învățământ pentru a cuprinde în procesul de educație toți membrii comunității, indiferent de caracteristicile, dezavantajele sau dificultățile acestora.

Integrare-incluziune. Integrarea este procesul de asimilare a elevului în cadrul învățământului normal, proces prin care elevul se adaptează școlii în timp ce aceasta rămâne, în cea mai mare parte, neschimbată. Incluziunea presupune ca școlile și sistemul educațional, în general, să se schimbe și să se adapteze nevoilor elevului (M. Ainscow, 1998, Kisaji, 1999)

Educația incluzivă. Proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor persoanelor din cadrul unei comunități. (în conformitate cu anexa nr. 1 din HG 1251/2005)

Educația incluzivă promovează :

dreptul la nondiscriminare;
 dreptul la o frecvență școală și comunitate;
 dreptul la o educație centrată pe dezvoltarea personalității copilului;
 dreptul la o viață adultă activă.

Școala incluzivă:

unitate de învățământ în care se asigură o educație pentru toți copiii;
 reprezintă mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare.

Copiii din aceste unități de învățământ beneficiază de toate drepturile și serviciile sociale și educaționale conform principiului „resursa urmează copilul”.

Poate fiecare profesor a încercat să răspundă la un moment dat la întrebări de genul: De ce nu toți elevii mei progresează în același fel? Cum pot să-i ajut pe toți să înțeleagă? Cum pot să-i ajut pe cei care învață mai greu?

Un prim pas în oferirea răspunsurilor la aceste întrebări stă în faptul că profesorul ar trebui să accepte, în primul rând, diversitatea dintr-o clasă; faptul că fiecare elev are propriile sale capacități intelectuale, diferite de cele ale altor colegi, că fiecare are stilul său propriu de a învăța și fiecare are nevoile sale în privința asimilării de informații. Așadar, unul dintre cele mai importante aspecte a le învățământului actual este nevoia sa de adaptare la necesitățile copiilor, oricare ar fi acele necesități și oricare ar fi copiii – fie că sunt copiii cu CES, fie că pur și simplu sunt copii cu un ritm mult mai încet de învățare.

O astfel de metodă de adaptare o constituie școala incluzivă, o școală ce se axează pe includerea acelor copii sau chiar grupuri ce au fost anterior marginalizate și care implică în procesul de învățare și de luare a deciziilor părinții, îngrijitorii și consilierii specializați.

S-a dovedit că metodele utilizate în cadrul claselor incluzive pot îmbunătăți semnificativ performanța tuturor elevilor. În comparație cu educația în centre sau școli speciale, care are riscul de a-i menține pe copii și adolescenți în afara societății, școala incluzivă constituie un teren de pregătire ideal pentru viitoarea lor integrare în societate. În loc să-i izolăm și să spunem că sunt „dificali”, „turbulenți” sau chiar „handicapați”, am putea să admitem faptul că acești copii ar putea progresa mai mult într-o clasă obișnuită, dacă noi, profesorii, am accepta că educația este pentru toți.

Cel mai important lucru de luat în considerare este că predarea în cadrul diversității implică predarea pentru fiecare individ în parte. Ținând cont de interesele fiecărui elev, de experiențele și țelurile sale facem, de fapt, un pas important în educația elevilor și integrarea lor în societate, după terminarea studiilor. Mai mult, putem spune că diferențele dintre indivizi sunt mult mai pregnante decât cele dintre grupuri. Din acest punct de vedere, poate una dintre cele mai mari provocări căreia trebuie să-i facă față un profesor este adaptarea stilului de predare astfel încât să corespundă necesităților fiecărui elev în parte.

În acest scop a fost înființată și școala incluzivă – un răspuns la redimensionarea educației. Scopul acestei școli este de a crea pentru toți copiii un cadru prielnic învățării, pornind de la premiza că diferențele dintre oameni sunt normale și ele trebuie acceptate.

Predarea la elevii cu nevoi speciale solicită aceleași strategii și practici ca și predarea la orice alt tip de clasă. Cu alte cuvinte, o bună metodă de predare în general va fi o bună metodă de predare și pentru elevii cu nevoi speciale. Toți elevii au dreptul să aștepte de la învățământ cele mai bune și eficiente metode, iar elevii cu CES nu fac diferență.

Școala incluzivă reprezintă o provocare pentru școlile obișnuite, însă ea nu trebuie privită ca o amenințare pentru performanța acestor școli. Multe dintre aceste instituții găsesc ca fiind dificil să integreze elevii cu nevoi speciale în cadrul claselor obișnuite. Însă această teamă poate fi depășită prin educație, resurse didactice adecvate, sprijin și nu în ultimul rând credința că incluziunea este un drept moral și social ce nu poate fi negat nimănui.

Există anumite etape ce trebuie urmate în cadrul școlarizării copiilor cu CES, printre care, în primă fază, este acceptarea ideii că există astfel de copii, recunoașterea dreptului lor la educație, integrarea lor treptată în cadrul școlilor obișnuite. Astfel pe măsură ce acești copii vor crește, vor deveni adulți și vor avea proprii copii, incluziunea va fi deja un fapt acceptat și o măsură firească în cadrul educației. Copiii educați în cadrul școlii incluzive vor fi mai bine pregătiți să interacționeze cu diverși indivizi precum și cu diverse situații din lumea reală.

În cadrul școlii incluzive profesorii trebuie să colaboreze cu diferiți specialiști în domeniul educației, cum ar fi psihologi, consilieri, terapeuți și alți specialiști pentru că doar împreună vor reuși să obțină cele mai bune rezultate. Profesorul consultant pentru CES este probabil cel care va lucra cel mai mult cu fiecare profesor în parte, el fiind și cel care va participa în cea mai mare măsură la orele de curs.

Școala incluzivă presupune îmbunătățirea sistemului educațional pentru toți elevii, implică schimbări în curriculum, în modul de predare al profesorilor, în modul de învățare al elevilor, precum și schimbări în modul cum interacționează copiii cu CES cu colegii lor.

Ideea este ca școlile, centre de învățare și educație, să se schimbe astfel încât să devină comunități educaționale în care nevoile tuturor elevilor și profesorilor să fie îndeplinite. Școlile incluzive nu mai asigură o educație obișnuită sau o educație specială, ci asigură o educație incluzivă, iar ca rezultat elevii vor putea învăța împreună. Cu alte cuvinte, acest tip de școală este deschisă tuturor elevilor, astfel încât toți elevii să participe și să învețe. Pentru ca acest lucru să se întâmple, profesorii și școlile, în general, au nevoie de o schimbare, pentru a întâmpina cu mai mult succes diversitatea nevoilor elevilor. Educația incluzivă este un proces de facilitare a procesului de învățare pentru toți elevii, chiar și pentru cei ce au fost anterior excluși.

Printre avantajele școlii incluzive se numără faptul că elevii cu CES sunt tratați ca parte integrantă a societății, au ca model restul colegilor care nu au probleme, atât copiii cu CES cât și colegii lor își dezvoltă abilitățile comunicative, devin mai creativi, acceptă diversitatea, etc. Profesorii adoptă metode diverse de predare-învățare, de care beneficiază toți elevii, nu numai cei cu CES. Socializarea între elevii și dezvoltarea prietenilor între colegi este destul de importantă în dezvoltarea procesului de învățare, datorită schimbului de informații permanent.

În ceea ce privește cadrele didactice din cadrul școlii incluzive, ele trebuie încurajate să adopte practici moderne în cadrul orelor de curs, să se autoperfecționeze în permanență în ceea ce privește copiii cu CES. Un alt rol important pe care cadrele didactice îl au este acela de a-i face pe copiii fără probleme să-și accepte și să-și ajute colegii cu CES, fără a-i ridiculiza, sau exclude.

Așadar, necesitatea de redimensionare a învățământului pentru a stabili standarde educaționale și pentru a determina școlile să devină responsabile de rezultatele elevilor, necesită un mare efort și dedicație, atât colectiv cât și individual. Pentru aceasta trebuie să credem că fiecare copil în parte poate învăța și reuși, că diversitatea ne este utilă tuturor și că elevii expuși diferitelor riscuri le pot depăși printr-o atenție și implicare din parte cadrelor didactice și a comunității, în general.

Concluzionând, putem spune că incluziunea nu-i implică numai pe copiii cu CES; ea este de fapt o realitate și recunoașterea faptului că fiecare copil este unic. Școala incluzivă ne demonstrează că suntem unul, dar nu unul și același.

Școala incluzivă este școala care :

- nu selectează și nu exclude;
- este deschisă, tolerantă, prietenoasă și democratică;
- este naturală prin eterogenitatea ei
- valorizează toți elevii;

se adaptează la diversitatea nevoilor educaționale și la particularitățile de învățare și dezvoltare.

O școală incluzivă trebuie să aibă în vedere :

Cuprinderea tuturor copiilor în actul educațional;

Ameliorarea curriculum-ului;

Metodologii de predare – învățare – evaluare centrate pe copil;

Participarea comunității;

Formarea cadrelor didactice din perspectiva educației incluzive.

Bibliografie

1. Andruskiewicz, Maria; Prenton, Keith – Educația incluzivă/Ghidul cadrului didactic, nr.1, Program Phare 2004 "Acces la educație pentru grupuri dezavantajate", București, EDP S.A, 2007
2. Dezvoltarea practicilor incluzive în școli, București, MEC – UNICEF, 1999
3. Educația Incluzivă. Ghid metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general –
https://www.academia.edu/21807923/EDUCATIE_INCLUZIVA-GHID_METODOLOGIC

ȘCOALA INCLUZIVĂ – O PROVOCARE PENTRU SISTEMUL EDUCAȚIONAL ACTUAL

Prof.înv.presc.Muşat Ioana Roxana, G.P.N. Rotărăști, Șc Gimnazială Nicolae Bălcescu, Loc. Nicolae Bălcescu, Jud. Vâlcea

Abstract:

One of the most important aspects of current education is its need to adapt to the needs of the children, whatever those needs and whatever the children - whether they are children with Special Educative Needs or they are simply children with a much slower pace of learning. Such an adaptation method is an inclusive school, a school that focuses on including those children or even groups that have been previously marginalized and which involves in the process of learning and decision making parents, carers and specialized counselors.

Poate fiecare profesor a încercat să răspundă la un moment dat la întrebări de genul: De ce nu toți elevii mei progresează în același fel? Cum pot să-i ajut pe toți să înțeleagă? Cum pot să-i ajut pe cei care învață mai greu?

Un prim pas în oferirea răspunsurilor la aceste întrebări stă în faptul că profesorul ar trebui să accepte, în primul rând, diversitatea dintr-o clasă; faptul că fiecare elev are propriile sale capacități intelectuale, diferite de cele ale altor colegi, că fiecare are stilul său propriu de a învăța și fiecare are nevoile sale în privința asimilării de informații.

Așadar, unul dintre cele mai importante aspecte ale învățământului actual este nevoia sa de adaptare la necesitățile copiilor, oricare ar fi acele necesități și oricare ar fi copiii – fie că sunt copiii cu CES, fie că pur și simplu sunt copii cu un ritm mult mai încet de învățare.

O astfel de metodă de adaptare o constituie școala incluzivă, o școală ce se axează pe includerea acelor copiii sau chiar grupuri ce au fost anterior marginalizate și care implică în procesul de învățare și de luare a deciziilor părinții, îngrijitorii și consilierii specializați.

S-a dovedit că metodele utilizate în cadrul claselor incluzive pot îmbunătăți semnificativ performanța tuturor elevilor. În comparație cu educația în centre sau școli speciale, care are riscul de a-i menține pe copii și adolescenți în afara societății, școala incluzivă constituie un teren de pregătire ideal pentru viitoarea lor integrare în societate. În loc să-i izolăm și să spunem că sunt „dificili”, „turbulenți” sau chiar „handicapați”, am putea să admitem faptul că acești copii ar putea progresa mai mult într-o clasă obișnuită, dacă noi, profesorii, am accepta că educația este pentru toți.

Cel mai important lucru de luat în considerare este că predarea în cadrul diversității implică predarea pentru fiecare individ în parte. Ținând cont de interesele fiecărui elev, de experiențele și țelurile sale facem, de fapt, un pas important în educația elevilor și integrarea lor în societate, după terminarea studiilor. Mai mult, putem spune că diferențele dintre indivizi sunt mult mai pregnante decât cele dintre grupuri. Din acest punct de vedere, poate una dintre cele mai mari provocări căreia trebuie să-i facă față un profesor este adaptarea stilului de predare astfel încât să corespundă necesităților fiecărui elev în parte.

O nouă dimensiune care începe să se contureze în peisajul învățământului românesc este aceea de democratizare și egalizare a șanselor fiecărui copil în parte. În acest scop a

fost înființată și școala incluzivă – un răspuns la redimensionarea educației. Scopul acestei școli este de a crea pentru toți copiii un cadru prielnic învățării, pornind de la premiza că diferențele dintre oameni sunt normale și ele trebuie acceptate. Un rol important în cadrul școlii incluzive îl are pedagogia și învățarea centrată pe elev. Acest lucru implică automat adaptarea curriculumului și metodelor de predare la capacitatea și nevoia fiecărui elev în parte.

Predarea la elevii cu nevoi speciale solicită aceleași strategii și practici ca și predarea la orice alt tip de clasă. Cu alte cuvinte, o bună metodă de predare în general va fi o bună metodă de predare și pentru elevii cu nevoi speciale. Toți elevii au dreptul să aștepte de la învățământ cele mai bune și eficiente metode, iar elevii cu CES nu fac diferență.

Școala incluzivă reprezintă o provocare pentru școlile obișnuite, însă ea nu trebuie privită ca o amenințare pentru performanța acestor școli. Multe dintre aceste instituții găsesc ca fiind dificil să integreze elevii cu nevoi speciale în cadrul claselor obișnuite. Însă această teamă poate fi depășită prin educație, resurse didactice adecvate, sprijin și nu în ultimul rând credința că incluziunea este un drept moral și social ce nu poate fi negat nimănui.

Există anumite etape ce trebuie urmate în cadrul școlarizării copiilor cu CES, printre care, în primă fază, este acceptarea ideii că există astfel de copii, recunoașterea dreptului lor la educație, integrarea lor treptată în cadrul școlilor obișnuite. Astfel pe măsură ce acești copii vor crește, vor deveni adulți și vor avea probabil proprii copii, incluziunea va fi deja un fapt acceptat și o măsură firească în cadrul educației. Copiii educați în cadrul școlii incluzive vor fi mai bine pregătiți să interacționeze cu diverși indivizi precum și cu diverse situații din lumea reală.

În cadrul școlii incluzive profesorii trebuie să colaboreze cu diferiți specialiști în domeniul educației, cum ar fi psihologi, consilieri, terapeuți și alți specialiști pentru că doar împreună vor reuși să obțină cele mai bune rezultate. Profesorul consultant pentru CES este probabil cel care va lucra cel mai mult cu fiecare profesor în parte, el fiind și cel care va participa în cea mai mare măsură la orele de curs. Școala incluzivă presupune îmbunătățirea sistemului educațional pentru toți elevii. Implică schimbări în curriculum, în modul de predare al profesorilor, în modul de învățare al elevilor, precum și schimbări în modul cum interacționează copiii cu CES cu colegii lor și viceversa.

Ideea este ca școlile, centre de învățare și educație, să se schimbe astfel încât să devină comunități educaționale în care nevoile tuturor elevilor și profesorilor să fie îndeplinite. Școlile incluzive nu mai asigură o educație obișnuită sau o educație specială, ci asigură o educație incluzivă, iar ca rezultat elevii vor putea învăța împreună. Cu alte cuvinte, acest tip de școală este deschisă tuturor elevilor, astfel încât toți elevii să participe și să învețe. Pentru ca acest lucru să se întâmple, profesorii și școlile, în general, au nevoie de o schimbare, pentru a întâmpina cu mai mult succes diversitatea nevoilor elevilor. Educația incluzivă este un proces de facilitare a procesului de învățare pentru toți elevii, chiar și pentru cei ce au fost anterior excluși.

Printre avantajele școlii incluzive se numără faptul că elevii cu CES sunt tratați ca parte integrantă a societății, au ca model restul colegilor care nu au probleme, atât copiii cu CES cât și colegii lor își dezvoltă abilitățile comunicative, devin mai creativi, acceptă diversitatea, etc. Profesorii adoptă metode diverse de predare-învățare, de care beneficiază toți elevii, nu numai cei cu CES. Socializarea între elevii și dezvoltarea prietenilor între colegi este destul de importantă în dezvoltarea procesului de învățare, datorită schimbului de informații permanent.

În ceea ce privește cadrele didactice din cadrul școlii incluzive, ele trebuie încurajate să adopte practici moderne în cadrul orelor de curs, să se autoperfecționeze în permanență în ceea ce privește copiii cu CES. Un alt rol important pe care cadrele didactice îl au este

acela de a-i face pe copiii fără probleme să-și accepte și să-și ajute colegii cu CES, fără a-i ridiculiza, sau exclude.

Trebuie precizat, de asemenea, că alături de cadrele didactice și colegii de clasă, un rol important în asigurarea succesului copiilor cu CES este atribuit familiei și părinților acestor copii. A fost demonstrat, de altfel, că în acele cazuri în care părinții și familia, în general s-au implicat activ în procesul de învățare, copiii cu CES au avut rezultate mult mai eficiente. Prin această implicare activă a familiei se crează, de fapt, o comunitate incluzivă ce-i va ajuta pe copiii cu CES să se integreze mai repede și cu mai mult succes în societate, după terminarea studiilor.

Așadar, necesitatea de redimensionare a învățământului pentru a stabili standarde educaționale și pentru a determina școlile să devină responsabile de rezultatele elevilor, necesită un mare efort și dedicație, atât colectiv cât și individual. Pentru aceasta trebuie să credem că fiecare copil în parte poate învăța și reuși, că diversitatea ne este utilă tuturor și că elevii expuși diferitelor riscuri le pot depăși printr-o atenție și implicare din parte cadrelor didactice și a comunității, în general.

Pe măsură ce va interveni această redimensionare a învățământului, incluziunea nu va mai fi privită ca o acțiune izolată, distinctivă, ci va deveni o acțiune naturală, simultană.

Concluzionând, putem spune că incluziunea nu-i implică numai pe copiii cu CES; ea este de fapt o realitate și recunoașterea faptului că fiecare copil este unic. Școala incluzivă ne demonstrează, așadar, că suntem unul, dar nu unul și același.

Bibliografie:

1. Ungureanu, D., *Educația integrată și școala incluzivă*, Editura de Vest, Timișoara, 2000.
2. Vršmaș, T., *Învățământul integrat și/sau inclusiv*, Ed. Aramis, București, 2001.
3. Vršmaș, T., *Școala și educația pentru toți*, Ed. Miniped, București, 2004.

PROVOCĂRILE INCLUZIUNII ȘCOLARE

Prof. înv. primar Ichim Valentina, Școala Gimnazială Adămuș, loc. Adămuș,
jud. Mureș

Abstract:

School inclusion is the first step towards social inclusion and implies the existence of an educational system in which any child, regardless of its particularities of development and learning, must have the right to education without being marginalized or excluded, but also assuming responsibilities in the family and community. Inclusion includes the principle that schools should welcome all children, regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions, and also to adapt and respond to their needs.

*"Învățăm să vorbim vorbind,
Învățăm să citim citind,
Învățăm să scriem scriind,
Învățăm să includem incluzând."
(Gary Bunch, Marsha Forest, Jack Pearpoint)*

Despre educație s-a vorbit și se vorbește mult și, totuși, nu este suficient. Dacă dorim să intervenim în favoarea copiilor, trebuie să le oferim tuturor o educație de calitate și, în mod deosebit, celor cu cerințe educative special; o educație de calitate pentru toți într-o școală pentru toți.

Societățile de astăzi se caracterizează prin complexitate și diversitate. Politicile și practicile sociale trebuie să țină seama de dimensiunile actuale ale incluziunii sociale dar și de diversitate ca și concept important al schimbărilor necesare.

"Să nu-i educăm pe copiii noștri pentru lumea de azi. Această lume nu va mai exista Când ei vor fi mari și nimic nu ne permite să știm cum va fi lumea lor. Atunci să-i învățăm să se adapteze"- Maria Montessori

Poate tocmai acesta este modul în care trebuie să gândim când abordăm tema incluziunii. De cele mai multe ori însă, ne lovim de faptul că nu toți cei implicați suntem suficient de bine pregătiți pentru a face față cu adevărat provocărilor procesului de incluziune.

Incluziunea școlară reprezintă primul pas spre incluziunea socială și presupune existența unui sistem educațional în care orice copil, indiferent de particularitățile sale de dezvoltare și învățare, trebuie să aibă dreptul la educație fără a fi marginalizat sau exclus, dar și asumări ale responsabilităților în familie și comunitate. Incluziunea cuprinde principiul ca școlile să primească toți copiii, indiferent de condiția lor fizică, intelectuală, socială, emoțională, lingvistică sau alte condiții și, de asemenea, să se adapteze și să răspundă nevoilor acestora. "Educația incluzivă presupune un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor elevilor din cadrul unei comunități" (MEN&UNICEF, 1999 și HG/ nr.1251/2005).

Înțelegerea *Educație pentru toți* în relație direct cu *Educația incluzivă* nu poate fi realizată fără o schimbare a percepțiilor, imaginilor și ideilor tradiționale despre educație. Toți avem nevoie de educație, nu numai unii dintre noi, societatea nu este format numai din unii oameni, ci din toți. Educați sau mai puțin educați, suntem parte a întregului și dăm fiecare identitate și specific comunității din care facem parte. Valoarea unui om este dată de

unicitatea sa, de ceea ce reprezintă el prin particularitățile, caracteristicile ,capacitățile și competențele pe care le are, dar și de modul în care este integrat social, apreciat de comunitatea și societatea din care face parte. Astfel, fiecare om are dreptul de a beneficia de sprijin pentru formarea și integrarea lui socială și individuală.

Educația incluzivă presupune include câteva principii, precum:

E – educație pentru toți,	I – individualizarea instruirii,
D – drepturi egale,	N – normalizare,
U – unicitatea persoanei,	C – cerințe educative speciale,
C – compensare,	L – lucrul în echipă,
A – adaptare curriculară,	U – urmărirea progresului,
Ț – terapii specific ,	Z – zdrobirea segregării,
I – integrare,	I – interesul superior al copilului,
E – egalizarea șanselor;	V – varietatea materialelor didactice,
	A – accesibilitate.

Pe de altă parte, educația incluzivă a copiilor cu CES reprezintă o nouă provocare pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar, deoarece școlara trebuie să fie capabilă să realizeze un învățământ diferențiat și să asigure o educație de calitate pentru toți și pentru fiecare.

Nevoia de incluziune în educație a început să devină o parte integrantă a sistemului național de : planificare a învățământului; dezvoltarea curriculum-ului; dezvoltarea organizării școlare.

Există mai multe dimensiuni și provocări contemporane, legate de introducerea și aplicarea acestui concept, de largă rezonanță asupra modului în care este organizată și funcționează școala. Noile tendințe în dezvoltarea și modernizarea educației impun necesitatea de:

- Acțiuni concrete de schimbare a mentalităților și acceptare a diversității;
- Asigurarea serviciilor de sprijin pentru toți copiii;
- Curriculum flexibil și adaptat nevoilor elevilor;
- Măsuri legislative cu responsabilități concrete pentru comunitate și școală;
- Principalele provocări pe care le ridică incluziunea educațională a copiilor cu dizabilități sunt generate și de caracterul interinstituțional al evaluării, lucrul în echipă, colaborarea cu părinții, eterogenitatea colectivelor de elevi din școlile inclusive.
- De cele mai multe ori, cel mai dificil este ca părinții să accepte și să recunoască faptul că al lor copil este special, iar acesta este unul dintre motivele pentru care lucrurile se mișcă atât de greu....
- Care este rolul părintelui în educația incluzivă?
- Să-și recunoască expertiza în ceea ce privește propriul copil și să recunoască și expertiza copilului însuși;
- Să adopte modelul social al dizabilității atunci când oferă școlii informații despre copil ;
- Să caute și să stabilească un sprijin reciproc împreună cu ceilalți părinți ai copiilor din școală – să nu încerce să abordeze singur problemele;
- Să lucreze în parteneriat cu școala pentru a dezvolta practici incluzive pentru copilul său, valorificând ceea ce există și este bun și identificând barierele de participare la viața școlară, cooperând pentru găsirea de soluții și menținând deschise canalele de comunicare cu școala;
- Să-și păstreze optimismul, energia și auto-determinarea pentru a face toate aceste lucruri și să se bucure de familia sa!

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

Cadrele didactice se confruntă cu situații de copii cu probleme personale, existențiale sau educaționale. Prin natura profesiei, cadrul didactic trebuie să fie și un atent consilier care se adresează acestor persoane pentru a le face să înțeleagă și să-și clarifice acele confuzii sau percepții eronate asupra vieții, să-și facă să-și atingă propriile scopuri, să găsească soluții la probleme și să ia singuri decizii. Cadrul didactic interacționează și cu elevii cu cerințe speciale cărora le oferă ajutor și suport fără a lua decizii în locul lor.

Pe de altă parte, cadrele didactice nu sunt îndeajuns pregătite pentru această abordare și de cele mai multe ori acțiunile noastre se bazează pe experimentare, pe încercări...pe explorarea de noi practici la clasă...Nu îți spune nimeni cum să te porți cu un copil de clasă pregătitoare, care începe să țipe, să izbească sau fugă din clasă..

De ce să fim incluzivi și să realizăm educație incluzivă? O simplă analiză SWOT răspunde la întrebare și ne determină să abordăm integrarea copiilor cu nevoi speciale în oricare din unitățile preșcolare.

Puncte tari	Puncte slabe
- se oferă sprijin educațional după nevoile copiilor, aceștia nu sunt excluși -se asigură dezvoltarea personală a fiecăruia - se lucrează în echipă: educatoare, părinte, psiholog sau consilier școlar -stabilirea planului de intervenție personalizat pentru fiecare dintre copiii beneficiari; - monitorizarea progreselor intervenției; - eliminarea prejudecăților legate de apartenența la un anumit mediu și la spargerea barierelor existente între diferitele grupuri din interiorul unei comunități -reliefează importanța relațiilor, a interacțiunii sociale dintre copii, având efecte pozitive pentru toți copiii.	- condițiile materiale insuficiente - din păcate mai există grădinițe și școli în care copiii cu deficiențe sunt excluși într-un fel sau altul - continuitatea programelor de integrare și după grădiniță - implicare insuficientă a comunității locale în problematica integrării - elaborarea unui Plan de intervenție necesită timp și pregătire temeinică - pregătirea insuficientă a cadrelor didactice în a lucra cu elevi cu CES (se realizează un fel de „pregătire din mers”)
Oportunități	Amenințări
- îi învățăm pe copii că noi suntem diferiți deși avem multe în comun, că trebuie să trăim împreună în armonie...unitate în diversitate! -îmbunătățirea atitudinilor adulților și copiilor față de diversitatea culturală, umană și etnică dintr-o comunitate. - copiii cu CES, ca viitori adulți, pot fi integrați în societate valorificând aptitudinile pe care le au	- problematica integrării este greșit înțeleasă de unii părinți (și nu numai) - condiții sociale precare într-un număr, din ce în ce mai mare, de familii ale elevilor -sistem de salarizare care nu atrage personalul calificat din domeniu - rigiditatea celor implicați într-un program de intervenție, incapacitatea de a lucra în echipă

Învățământul românesc este angajat într-un proces de restructurări profunde, menit să schimbe grila de valori a educației în acord cu procesul de democratizare a întregii societăți românești, societate din care fac parte și persoanele cu nevoi speciale. Democratizarea școlii și egalizarea șanselor în cadrul școlilor fără bariere, deși intens

discutate și controversate, prezintă direcții strategice care angajează în mod cert o mai mare responsabilitate și flexibilitate a serviciilor educaționale.

Scurta trecere în revistă a acestor provocări sublinează faptul că experiența școlarizării copiilor cu CES în învățământul de masă, deși se află pe un drum bun, mai are multe lucruri de realizat pentru a respecta principiile unei educații incluzive veritabile, înțelegând ca "procesul permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop exploatarea resurselor existente (a resurselor umane), pentru a susține participarea la procesul de învățare a tuturor persoanelor din cadrul unei comunități".

Din păcate, deși unitățile școlare se declară a fi pregătite pentru a asigura accesul la serviciul de educație pentru toți membrii comunității, indiferent de caracteristicile dezavantajele sau dificultățile acestora, acest lucru nu înseamnă faptul că se asigură aceleași șanse educaționale.

Este cunoscut faptul că, în ultimii ani, s-au făcut progrese simțitoare în ceea ce privește incluziunea elevilor cu dizabilități în școlile de masă, însă aceste realizări/ încercări rămân a fi insuficiente pentru asigurarea șanselor egale la educație și instruire a copiilor cu CES.

În concluzie: educația incluzivă fiind un fenomen complex, constituie o provocare pentru instituțiile implicate și pentru societatea în ansamblu și are drept consecință nevoia de schimbare atât a mentalităților cât și a politicilor educaționale.

Bibliografie:

1. Cojocari-Luchian Snejana, Educația incluzivă între provocare și necesitate, Buletinul Științific al Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul №. 1/2015
2. Hadîrcă M., Cazacu T. Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive. Ghid metodologic. Lumos Foundation. Chișinău, 2012 .
4. Vrasmaș Traian-. Învățământul integrat și/sau incluziv. București:
5. Ed. Aramis, 2001
6. Vrașmaș.T., Vrașmaș E- Educația incluzivă în grădiniță: dimensiuni, provocări și soluții

EDUCAȚIA TIMPURIE – ETAPĂ ESENȚIALĂ ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

Prof. Înv. Preșcolar Tunsu Romina GPPP Dumbrava Minunată, Loc. Satu
Mare, Jud. Satu Mare

Abstract:

The teacher who will receive children with disabilities in the group, must know their deficiencies in order to be able to adapt the activities, according to the needs of the children. It is very important for the educator to raise awareness and prepare children to receive a colleague with disabilities in their group, but at the same time a normal appearance should be maintained, as the child should be treated the same as the other children in the group. Early education promotes the concept of educational partnership, participation and accountability through pro-social development.

Educația timpurie este o componentă importantă a educației pentru toți, constituie prima treaptă a educației și valorizează un segment de vârstă extrem de larg și important: copilăria mică. „Educația incluzivă presupune un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor elevilor din cadrul unei comunități.” (MEN&UNICEF 1999).

Pentru integrarea copiilor cu cerințe speciale în grădiniță trebuie să existe între factorii activi care participă la integrarea acestora, relații de înțelegere, constructive care se realizează prin atitudini deschise.

Educatorea care va primi în grupă copii cu deficiențe, trebuie să cunoască deficiențele acestora pentru a putea modela activitățile, în funcție de nevoile copiilor. Este foarte important ca educatoarea să sensibilizeze și să pregătească copii pentru a primi în grupa lor un coleg cu dizabilități, dar în același timp trebuie păstrată o aparență de normalitate, copilul trebuind fiind tratat la fel cu ceilalți copii din grupă.

Educația timpurie promovează conceptul de parteneriat educațional, cel de participare și responsabilizare prin dezvoltare pro socială și se caracterizează prin următoarele:

- Identifică startul și factorii dezvoltării;
- Construește premisele socializării și participării;
- Egalizează șansele la dezvoltare, participare și integrare socială;
- Responsabilizează educatorii, familia, comunitatea, societatea legat de primii ani de viață ai copiilor;
- Propune și proiectează parteneriate educaționale pentru dezvoltarea copiilor ca membrii activi ai societății;
- Oferă o perspectivă pozitivă, umanistă asupra valorii educației, vârstelor copilăriei, activității de joc și învățare;
- Schimbă curriculumul, îl flexibilizează și adaptează pentru toți copiii;
- Percepe grădinița și școala ca o instituție care promovează dezvoltarea competențelor, eliminând viziunea sancționatoare și etichetarea.

Educația timpurie se definește prin acțiunile coerente și directe asupra copilului și asupra contextului de viață material și social, cu scopul de a le oferi cele mai potrivite ocazii și a sprijini creșterea și dezvoltarea copilului mic, pornind de la identificarea și cunoașterea nevoilor generale și individuale ale fiecăruia.

Programele de educație timpurie pot aduce mari beneficii copiilor nu numai individual și imediat, ci de asemenea social și economic de-a lungul unei vieți în termenii abilității copilului de a-și aduce contribuția în familie și societate.

Copiii trăiesc într-o lume globală și competitivă, o lume a accelerării și nerăbdării, a competiției și polarizării care generează în același timp numeroase inegalități înrădăcinate în societățile din întreaga lume, inegalități rezultate din „cine suntem”, „cum suntem”, „ce suntem”.

Impactul unor asemenea procese poate fi contrabalansat oferindu-le copiilor de vârstă cea mai fragedă ocazia de a învăța atitudini și comportamente pozitive față de cei ce sunt diferiți de ei, iar pe de altă parte trebuie să le construim ocazii pentru a-i dezvăța de atitudinile și comportamentele negative pe care le-au învățat deja. Investiția în programele pentru educație timpurie poate fi o investiție în crearea unor cetățeni mai educați. Educația preșcolară, prin formele ei specifice produce acele trăsături considerate esențiale pentru democrație, mai mult decât forma și conținutul majorității școlarizării primare pentru că curriculumul preșcolar este orientat în direcția învățării prin acțiune, explorare, întrebări.

Incluziunea presupune și integrarea copiilor cu tulburări /deficiențe de limbaj și comunicare, astfel educatoarea trebuie să desfășoare activități susținute pentru:

- dezvoltarea/exersarea auzului fonematic și a respirației verbale;
- dezvoltarea vocabularului uzual/funcțional și exersarea comunicării;
- exersarea/dezvoltarea motricității și afectivității.

Educația incluzivă nu se referă doar la copiii cu diferite handicapuri ci și la copii proveniți din diferite medii sociale: copii proveniți din familii înstărite, dar și copii din familii monoparentale, dezorganizate sau copii cu tulburări de limbaj. Educația timpurie este o formă de educație incluzivă pentru că propune cele mai potrivite forme de abordare educațională la vârstele mici pentru a produce o educație de calitate. Se realizează formal în instituții abilitate, dar, în același timp, non formal prin implicarea agențiilor și instituțiilor anexe care sprijină educația formală. Ca educația incluzivă, educația timpurie evidențiază valoarea diferențelor dintre copii, înțelese ca particularități ale învățării individuale și sociale, și precizează Cerințele Educative Speciale ca părți componente ale curriculumului programelor educative.

Grădinița de copii P.P. Dumbrava Minunată a pus și pune un accent deosebit pe conținuturile modernizate ale serviciilor educaționale pe care le furnizează respectând copilul indiferent de statutul social, etnie, religie, capacitate intelectuală, fizică.

Pornind de la aceste considerente în Grădinița P.P. Dumbrava Minunată s-a creat un mediu educațional stimulativ din punct de vedere intelectual precum și în ceea ce privește tratarea lui la modul general ca persoană unică și valoroasă: învățarea prin joc; participarea copiilor la alegerea activităților, jocurilor, etc.

Copiii li se asigură protecție și afectivitate, li se construiesc ocazii de joc și de învățare, de destindere, autodisciplină și respect pentru ceilalți. O abordare globală a dezvoltării copilului care asigură calitatea educației la această vârstă.

Dezvoltă un CDS în conformitate cu interesele și nevoile copiilor necesare dezvoltării de abilități care să-i permită adultului de mai târziu integrarea în comunitate.

Dezvoltă programe extrașcolare ce au în vedere crearea de oportunități de petrecere a timpului liber, educația pentru valori, valorizarea talentelor și preocupărilor copiilor.

Dezvoltă programe menite să reducă impactul mediilor din care provine copilul, activități de învățare din care copiii aflați din diverse motive în situații de risc să fie ajutați să reușească din punct de vedere al educației și integrării sociale.

Dezvoltă programe de educație a adulților care au în vedere depășirea unor modele rigide și învechite, promovate uneori de familiile sau mediile din care provin.

Parteneriatele educaționale cu familiile și comunitatea constituie o cerință a dezvoltării sociale dar și individuale. Fiecare copil este un început pentru schimbare și fiecare societate are nevoie de forța fiecăruia. Tocmai de aceea recunoașterea valorii umane, dar, în același timp valorizarea importanței primilor ani ai dezvoltării individuale sunt punctele de reper de la care este firesc să se pornească orice program educațional.

Încă de la cea mai fragedă vârstă, conștiința copiilor, trebuie formată și dezvoltată, învățându-i că primirea celor „diferiți” alături de ei înșiși trebuie făcută nu doar din obligație sau din milă, ci pentru că fiecare individ are dreptul de a participa la acțiuni comune care să conducă la dezvoltarea lui ulterioară și la dezvoltarea comunității în care trăiește.

Mulți educatori au înțeles cât de importantă este intervenția educativă pentru copilul cu cerințe educaționale speciale și nu privesc acest lucru ca pe o povară, ci ca pe o provocare. Văd cum prin eforturi comune, copil-educator-copii-părinte-părinți, se înregistrează un progres în dezvoltarea socio-emoțională a copilului respectiv, un pas pentru a se integra în comunitate.

Grădinița ca mediu incluziv, aderă la principiul centrării pe identitatea unică a fiecărui copil. Toți copiii au dreptul la educație. O grădiniță incluzivă răspunde nevoilor, drepturilor și responsabilităților copiilor și angajaților, este prietenoasă, deschisă, adecvat decorată, presupune înțelegerea și acceptarea diferențelor dintre copii. O grădiniță incluzivă este echitabilă, este bazată pe democrație și solidaritate umană, pe lucrul în echipă, oferă răspunsuri adecvate situațiilor educaționale variate, manifestă flexibilitate și adaptare la schimbare, învață acceptarea și intergrarea tuturor copiilor.

Incluziunea preșcolară vizează implementarea unor strategii coerente de dezvoltare a conștiinței și formare a comportamentelor copiilor în spiritul toleranței și nediscriminării, al acceptării și oferirii de șanse egale pentru toți. Pentru a realiza aceasta e necesară crearea unui sistem coerent și coordonat de incluziune a copiilor preșcolari cu diferite dizabilități sau de alte etnii, dar și pregătirea celorlalți copii în vederea acceptării acestora în mod firesc, pentru a nu face diferențe în manifestarea comportamentală sau verbală.

Incluziunea este strâns legată de recunoașterea și acceptarea diversității, care, la rândul ei, stă la baza democrației dar și pentru a nu pierde calitățile și competențele acelora care, din diverse motive, sunt amenințați cu excluderea.

Incluziunea este o politică de educație, dar, în același timp, o provocare necesară într-un grup de copii, pentru formarea lor ca „adevărați cetățeni” într-o școală a democrației. Provocările pentru grup și pentru cei responsabili de grup sunt de a menține grupul împreună și de a lupta împotriva nevoii de excludere sau segregare care ar putea să apară. Acest lucru trebuie făcut de la cea mai fragedă

De ce să fim incluzivi și să realizăm educație incluzivă? O simplă analiză SWOT răspunde la întrebare și ne determină să abordăm integrarea copiilor cu nevoi speciale în oricare din unitățile preșcolare.

Puncte tari	Puncte slabe
- se oferă sprijin educațional după nevoile copiilor, aceștia nu sunt excluși -se asigură dezvoltarea personală a fiecăruia - se lucrează în echipă: educatoare, părinte, psiholog sau consilier școlar -stabilirea planului de intervenție personalizat pentru fiecare dintre copiii beneficiari; - monitorizarea progreselor intervenției; - eliminarea prejudecăților legate de apartenența la un anumit mediu și la spargerea barierelor existente între diferitele grupuri din interiorul unei comunități -relievează importanța relațiilor, a interacțiunii sociale dintre copii, având efecte pozitive pentru toți copiii.	- condițiile materiale insuficiente - din păcate mai există grădinițe și școli în care copiii cu deficiențe sunt excluși într-un fel sau altul - continuitatea programelor de integrare și după grădiniță - implicare insuficientă a comunității locale în problematica integrării - elaborarea unui Plan de intervenție necesită timp și pregătire temeinică - pregătirea insuficientă a cadrelor didactice în a lucra cu elevi cu CES (se realizează un fel de „pregătire din mers”)
Oportunități	Amenințări
- îi învățăm pe copii că noi suntem diferiți deși avem multe în comun, că trebuie să trăim împreună în armonie...unitate în diversitate! -îmbunătățirea atitudinilor adulților și copiilor față de diversitatea culturală, umană și etnică dintr-o comunitate.	- problematica integrării este greșit înțeleasă de unii părinți (și nu numai) - condiții sociale precare într-un număr, din ce în ce mai mare, de familii ale elevilor -sistem de salarizare care nu atrage personalul calificat din domeniu - rigiditatea celor implicați într-un program de intervenție, incapacitatea de a lucra în echipă

Pentru realizarea obiectivelor ce au vizat comunitatea, copiii, familiile acestora, instituțiile de învățământ, am conceput și aplicat chestionare, am inițiat acțiuni de atragere a voluntarilor, precum și a unor noi parteneri, am efectuat, periodic, vizite la domiciliul copiilor, am realizat activități de consiliere a părinților, am inițiat acțiuni umanitare de distribuire de obiecte de îmbrăcăminte și încălțăminte, activități de consiliere a copiilor,

parteneriate cu diferite grădinițe pentru susținerea activităților instructiv-educative, întâlniri periodice ale cadrelor didactice, participarea acestora la variate cursuri ce aveau ca tematică educația incluzivă (Educația incluzivă pentru copiii proveniți din medii defavorizate).

Grădinița are ca scop crearea unui program coerent și coordonat de incluziune a copiilor preșcolari cu diferite dizabilități de alte etnii, proveniență socială, etc. și pregătirea celorlalți copii

în vederea acceptării acestora alături de ei fără diferențe de manifestare comportamentală sau verbală. De asemenea se impune și implementarea unor strategii coerente de dezvoltare a conștiinței și a comportamentelor copiilor în spiritul toleranței și nediscriminării, a acceptării de șanse egale pentru toți copiii.

Dăruind dragoste copiilor,privindu-i cu duioșie și blândețe îi vom ajuta să se simtă ca într-o familie,unde fiecare membru trebuie să contribuie la menținerea echilibrului de liniște și bunăstare.

Concluzionând, putem spune că incluziunea nu-i implică numai pe copiii cu CES; ea este de fapt o realitate și recunoașterea faptului că fiecare copil este unic. Școala incluzivă ne demonstrează, așadar, că suntem unul, dar nu unul și același.

Bibliografie:

1. Vărășmaș Ecaterina Adina, *Educație timpurie și Grădinița adaptată*, București, Asociația RENINCO România, 2008;
2. Vărășmaș Ecaterina Adina, *Educația copilului preșcolar*, București, Editura Pro Humanitate, 1999;
3. Grațîela Sion, *Psihologia Vârstelor*, București, Editura Fundația România Mare, 2007 Bunesu.

LIMITE ALE INTEGRĂRII ȘI INCLUZIUNII ȘCOLARE

Prof. Pănescu Loredana-Laura, Liceul Teoretic *Al. Rosetti*, Vidra, Ilfov

Abstract:

*The idea of normalization, which has emerged in recent decades in Scandinavian countries, is unattainable under the concrete conditions of our country. The idea of normalization is based, first of all, on the equal rights of students with disabilities in education, having as a starting point the concept of equalizing the chances in the competition with normal children, but often neglecting the concrete aspects under which this equalization can be achieved. In the perspective of the relation between integration and normalization, the opportunity of organizing separate special education or even differentiated classes for children with **special educational requirements** included in the mass school, and the possibilities of preparing them within the ordinary education, is still under debate. It is not unimportant to meditate on the pros and cons of what is currently being carried out in the psycho-pedagogical literature, in relation to these variants. From here two basic directions emerge: the first affirms the need for separate special education, and the second postulates a non-segregated education, integrated in one form or another into the structures of mass education.*

Această lucrare se dorește a fi o punere de probleme pentru psihopedagogia integrării școlare și sociale a elevilor cu grade diferite de deficiență, reflectând în același timp și asupra argumentelor *pro* și *contra* ideilor de *normalizare* și *integrare*. Se va încerca descifrarea sensului acestor idei în condițiile realității școlii românești actuale, dar și relevarea implicațiilor teoretice și practice care transpar din adoptarea unei atitudini sau alteia.

Concepția românească în ce privește *integrarea* a inclus, prioritar, ideea de recuperare, instrucție și educație, care să valorifice potențialul psihic și fizic al copiilor cu dizabilități și să-i pregătească pe aceștia pentru o inserție social-profesională deplină. Acest lucru însă, nu implică nici dizolvarea învățământului special în învățământul de masă, nici asimilarea în interiorul învățământului de masă a unor copii care să dea o coloratură de *normalizare*. Învățământul special de la noi a avut o dezvoltare progresivă, concretizată în caracterul științific al metodologiei educațional-recuperative și a dobândirii de comportamente acționale, motivaționale, afective, cognitive pe măsura posibilităților psihoindividuale ale elevilor.

Ideea de *normalizare*, apărută în ultimele decenii în țările scandinave, este irealizabilă în condițiile concrete ale țării noastre. Ideea de normalizare se bazează, în primul rând, pe egalitatea în drepturi a elevilor cu dizabilități la educație, având ca punct de plecare conceptul de egalizare a șanselor în competiția cu copiii normali, dar, adeseori, se neglijează aspectele concrete sub care se poate realiza această egalizare. În perspectiva relației dintre *integrare* și *normalizare*, se pune în discuție oportunitatea organizării separate a învățământului special sau chiar a unor clase diferențiate pentru copii cu CES, înglobate în școala de masă și posibilitățile de pregătire a acestora în interiorul învățământului obișnuit. Nu este lipsit de importanță să medităm asupra argumentelor *pro* și *contra* ce se

vehiculează, în prezent, în literatura psihopedagogică, în legătură cu aceste variante. De aici se desprind două direcții de bază: prima afirmă necesitatea învățământului special separat, iar a doua postulează un învățământ fără segregare, integrat sub o formă sau alta în structurile învățământului de masă.

Printre argumentele aduse de adepții învățământului special separat, la care le adăugăm și pe ale noastre, sunt:

- *pregătirea și recuperarea copiilor cu CES în instituții speciale permite aplicarea unui program specializat în funcție de categoria handicapului și de nivelul vârstei mintale, existând posibilitatea integrării ulterioare în mediul socio-profesional;

- *o adevărată omogenizare a grupelor de lucru, fie și parțială, se poate realiza mai bine în învățământul separat, în raport de care se aplică metodologii adaptate;

- *numai învățământul special poate funcționa cu clase ce au un efectiv restrâns de elevi, fapt ce permite organizarea activității în funcție de particularitățile psihoindividuale ale copilului;

- *învățământul special din țara noastră dispune de o serie de cadre specializate, fie prin profilul pregătirii lor universitare, fie prin experiența dobândită ca urmare a lucrului cu elevii cu CES;

- *integrați în învățământul obișnuit, alături de copiii fără deficiențe, copiii deficienți constituie ținta unor atitudini negative din partea colegilor normali, ceea ce determină o autoizolare a lor din ce în ce mai accentuată;

- *într-o clasă în care există 2-3 copii cu dizabilități, aceștia vor fi neglijăți de către cadrele didactice, întrucât acestea nu au la dispoziție timpul necesar pentru a se ocupa de ei în mod diferențiat, dar nu dispun nici de pregătirea necesară pentru a le stimula activitatea;

- *în țările în care se practică sistemul bazat pe normalizare, copiii cu CES frecventează școala de masă circa 2-3 ore pe zi, după care fiecare dintre aceștia desfășoară o activitate suplimentară individuală, fiind ajutat de un psihopedagog abilitat în domeniu, de o asistentă medicală, de o educatoare. De fiecare copil cu deficiență de intelect se ocupă 3-4 specialiști, ceea ce în sistemul românesc de învățământ este, cel puțin în etapa actuală, imposibil;

- *dacă admitem că într-o clasă s-ar afla 1-2 elevi cu deficiență de vedere, de auz, de intelect, pentru aceștia sistemul instructiv-educativ trebuie să vizeze fie o metodologie specifică pentru demutizare, fie o instruire în sistemul braille, ceea ce ar fi o imposibilitate într-o clasă în care predomină copii fără deficiențe.

Condițiile *normalizării* sunt totuși îndeplinite în cazul celor cu tulburări de limbaj care frecventează școlile normale, al deficienților motor, al celor cu nevoi speciale reduse, cărora sistemul de învățământ le permite, ca în afara orelor de clasă, să urmeze ambulatoriu un program special de terapie complexă cu specialiști abilitați în domeniu.

Cea de-a doua direcție, bazată pe ideea *normalizării*, aduce în discuție următoarele argumente: *programele aplicate în învățământul special nu ar fi decât o reluare simplificată a celor din învățământul obișnuit; *din cauza diversității structurilor psihofizice ale elevilor, omogenizarea deplină nu este posibilă; *din cauza unor solicitări reduse, cadrele didactice devin, cu timpul, dezinteresate de specialitatea lor; *prin modul de organizare a învățământului special se ajunge la izolarea elevilor de mediul obișnuit și de contactul nemijlocit cu lumea *normalilor*; *integrarea în școlile de masă, alături de *normali*, stimulează performanțele școlare ale elevilor cu deficiențe de învățare ca urmare a expectațiilor superioare existente în condițiile obișnuite; *prin includerea acestor elevi în școlile obișnuite se ajunge mai ușor la înțelegerea lor de către ceilalți elevi, la acceptarea și protejarea lor chiar în grupurile sociale obișnuite.

Asemenea argumente pro și contra se pot aduce în continuare, dar ele nu vor avea o valoare reală dacă nu se ține seama de condițiile concrete oferite de sistemul național de

învățământ și de experiență în activități desfășurate în instituțiile speciale pentru copiii cu dizabilități.

Din păcate, entuziasmul actual care se manifestă pentru ideea de integrare, mai mult sau mai puțin totală, nu se bazează pe o cercetare pertinentă sau pe cercetări comparative, pe baza cărora să se realizeze evaluări ale rezultatelor obținute într-un caz sau în altul. Sintagma *educația pentru toți* nu înseamnă să subscriem în totalitate la ideea dizolvării totale a învățământului special în structurile învățământului de masă, ci înseamnă acordarea de șanse egale la educație tuturor educabililor. Putem adera în totalitate la ideea integrării, în sens de socializare, de pregătire temeinică a copiilor defavorizați pentru inserția socio-profesională, însă în același timp trebuie să fim realiști și să analizăm în ce măsură integrarea este posibilă și pentru ce categorii de persoane poate fi aplicată. Planurile de intervenție personalizată pot da roade în cazul unor elevi cu deficiențe ușoare, însă integrarea într-o școală normală a elevilor cu grave deficiențe devine o imposibilitate în condițiile în care învățământul de masă se confruntă cu o lipsă acută de cadre didactice care dispun de o pregătire complexă în domeniul psihopedagogiei speciale. Extinderea practicilor incluzive în educație trebuie făcută cu multă responsabilitate. De altfel, nu trebuie omis faptul că nu toți copiii cu dizabilități au reușit să se integreze în școlile normale, fiind înregistrate abandonuri școlare, neadaptări la regimul școlilor de masă, eșecuri repetate vis-a-vis de programa școlară.

Deși au fost înființate unele posturi de profesori de sprijin și itineranți, acestea s-au dovedit a fi insuficiente pentru numărul mare de elevi cu dizabilități și integrați în învățământul de masă, iar metodologia educațional-recuperativă adaptată la tipul de deficiență s-a dovedit că nu poate fi aplicată eficient în afara unui cadru organizat și dirijat pe etapele dezvoltării copilului aflat în dificultate.

Integrarea trebuie să-i vizeze prioritar pe acei elevi cu deficiențe ușoare și moderate-de privarea de auz, metodologia instruirii în Braille, pentru deficienții de vâz, dar și dezvoltarea atitudinilor de înțelegere și acceptare a acestor copii de către cadrele didactice și de către colegii lor. Integrarea trebuie să includă și adaptarea spațiului școlar la potențialul psihic al elevilor cu CES.

Pentru ca școala românească să fie una *incluzivă*, capabilă să răspundă nevoilor copiilor cu handicap, ar fi necesare: implementarea unui sistem de educație integrată performant, pregătirea majorității cadrelor didactice din școală în domeniul didacticii, al activităților cu elevii cu handicap, pregătirea mai multor specialiști psihopedagogi în domeniul educației integrate pentru a putea deveni consultanți sau profesori itineranți pentru școlile obișnuite, pregătirea familiilor elevilor normali și cu handicap, prin cursuri de scurtă durată, pentru a preveni reacția de respingere care apare frecvent în procesul de integrare educațională.

Bibliografie :

1. Crețu, V., 2006, *Incluziunea socială și școlară a persoanei cu handicap. Strategii și metode de cercetare*, Ed. Printech, București.
2. Gherguț, A., 2001, *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale-Strategii de educație integrată*, Ed. Polirom, Iași.
3. Gherguț, A., 2013, *Psihopedagogie specială-Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*, Ed. Polirom, Iași.

PROVOCĂRILE INCLUZIUNII ȘCOLARE - OPORTUNITĂȚI ȘI LIMITE

Prof. Zbranca Anamaria-Marta, Prof. Logoped Mîndrilă Loredana Mihaela,
Șc. Prof. Specială, Câmpulung Moldovenesc, jud. Suceava

Abstract:

Over time it has been observed that mass schools have always been prepared to exclude or discriminate against children who did not conform to a certain "norm". This segregation was justified in the eyes of education professionals by the early progress made in the field of psychological testing and medical evaluation methods. During the 20th century, in many countries, a separate system was implemented, segregated from education for children considered "disabled". However, since 1970, the practice of labeling children and young people to determine if they are sufficiently "normal", to receive education in a "normal" educational institution, has generally begun to be called into question. Usually, early tests of assurance that all children had attended the same normal school were done by integration. These attempts have limited success, because they depend on the assimilation of children and their adaptation to the mass education structures in which the policies, practices and curriculum of a school change, while the school itself remains largely unchanged.

Educația incluzivă caută "să răspundă tuturor necesităților copiilor, tinerilor sau adulților, cu un accent deosebit pe cei vulnerabili la marginalizare și excludere socială" (UNESCO, 1994)

Fenomenul de segregare

De-a lungul timpului s-a observat că școlile normale au fost întotdeauna pregătite să îi excludă sau să îi discrimineze pe copiii care nu se conformau unei anumite „norme”. Această segregare era justificată în ochii profesioniștilor din domeniul învățământului de progresele timpurii realizate în domeniul testării psihologice și a metodelor de evaluare medicală. Pe parcursul secolului al 20-lea, în multe țări s-a implementat un sistem separat, segregat de educație pentru copiii considerați „handicapați”. Cu toate acestea, din anul 1970, practica de a eticheta copiii și tinerii pentru a stabili dacă sunt suficient de „normali”, pentru a primi educație într-o instituție de învățământ „normal”, general, a început să fie pusă la îndoială. De obicei, încercările timpurii de asigurare că toți copiii participaseră la cursurile aceleiași școli normale se realizau prin integrare. Aceste încercări au limitat succesul, pentru că depind de asimilarea copiilor și de adaptarea lor la structurile educației de masă în care politicile, practicile și curriculumul unei școli se schimbă, în timp ce școala însăși rămâne în mare parte neschimbată. De-a lungul timpului, s-a recunoscut faptul că asimilarea a fost un exercițiu fără rost și inuman. Mulți dintre copiii „integrați” care nu aveau capacitate de asimilare rămâneau izolați în structurile noi și primeau chiar mai puțin sprijin decât ar fi primit în cadrul ofertei educaționale „speciale”.

De la integrare la incluziune

O etapă importantă a traseului parcurs spre incluziune a fost cea de evoluție de la integrare

incluziune, deși mulți mai folosesc încă termenii de „integrare” și „incluziune” unul în locul celuilalt. **„Integrare” și „incluziune”** au, de fapt, semnificații diferite. Diferențierea dintre integrare și incluziune. Se face de multe ori confuzia între termenii de „integrare” și „incluziune”, ceea ce face necesară diferențierea lor. **INTEGRAREA** este asimilarea unui copil/elev în educația generală, unde acesta se adaptează (sau nu) politicilor, practicilor și curriculum-urilor existente în grădinița/școala respectivă, în timp ce instituția în sine rămâne în mare parte neschimbată, dar cu adăugarea anumitor elemente care să răspundă copiilor cu nevoi diferite. Când se vorbește de integrare, se evocă un individ care este în afara grupului și pentru care se va face un “efort” pentru a-l primi în grup. Spre deosebire de aceasta, **INCLUZI UNEA** pune accentul pe necesitatea ca sistemul educațional și instituțiile educaționale să se schimbe și să se adapteze pentru a răspunde nevoilor elevilor (Ainscow, 1998, Kisanji, 1999). **EDUCAȚIA INCLUZIVĂ** presupune un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor copiilor din cadrul unei comunități. Ideea de incluziune pleacă de la principiul că orice individ, oricât ar fi de diferit, aparține de fapt și de drept grupului social.

INTEGRARE versus INCLUZI UNE (adaptare Walker, 1995)

INTEGRARE	INCLUZI UNE
Modalitate de realizare/ atingere a normalizării.	• Orientarea și concentrarea acțiunilor școlii ca instituție deschisă pentru toți; • Esența unui învățământ comprehensiv real prin adaptarea școlii la diversitatea copiilor dintr-o comunitate.
Presupune: • Focalizare pe copil / elev / tânăr • Examinarea copilului de către specialiști; • Diagnosticul rezultatelor; • Programe pentru copii/ elevi; • Plasarea în programe adecvate.	Presupune: • Focalizare pe grup de copii/clasă; • Examinarea copilului de către factori implicați în desfășurarea procesului instructiv-educativ; • Crearea unui mediu adaptativ și a condițiilor de sprijinire a copiilor în grupă/clasă; • Strategii pentru profesori; • Colaborare în rezolvarea problemelor.
Pune accentul pe: • Nevoile “copiilor speciali”; • Recuperarea și beneficiile subiecților cu cerințe educative speciale; • Expertiză și intervenție specializate.	Pune accentul pe: • Drepturile și beneficiile tuturor copiilor; • Predare- instruire de calitate pentru toți • Suport informal și expertiza cadrelor didactice specializate.

Există mai multe **forme de integrare**, iar între acestea putem identifica trei mai importante:

- **Integrarea locală:** se produce atunci când elevii învață în același loc cu cei care frecventează cursurile școlii normale, dar unora dintre ei li se predă în clase sau unități separate sau învață după un curriculum diferit.
- **Integrare socială:** se produce atunci când copiii/elevii care frecventează cursurile speciale interacționează pe terenul de joacă cu elevii școlii normale, în timpul prânzului sau la diferite activități.

• **Integrare funcțională:** se produce atunci când participarea tuturor elevilor (adeseori neregulată) este asigurată în cadrul programelor educaționale (Ref: Raportul lui Warnock 1978) Farrell remarcă faptul că mulți dintre elevii integrați în viața reală ajung să experimenteze fenomenul de segregare și notează următoarele: "Termenul alternativ de incluziune a fost introdus pentru a descrie mai bine calitatea învățământului oferit elevilor în cadrul unui mediu integrat. Pentru ca acești copii să fie incluși complet este necesar ca ei să ia parte în mod activ și total la viața școlară, să fie considerați membri valoroși ai comunității școlare și totodată membri cu drepturi depline" (Farrell, 2000). Cercetătorii au subliniat și faptul că integrare înseamnă a face ceva pentru populația marginalizată, individ sau grup, în funcție de standardele și condițiile grupului social dominant, în timp ce incluziunea reflectă valorificarea diversității și recunoașterea necesității de a găsi soluții la nevoile diferitelor tipuri de copii/elevi (Kisanji, 1999). Conceptul de educație incluzivă a apărut ca urmare a recunoașterii faptului că integrarea nu era suficientă pentru a împiedica marginalizarea copiilor cu nevoi speciale, copiilor cu deficiențe sau celor care diferă în alt mod față de „norma” generală.

Se recunoaște acum, faptul că nu putem să ne așteptăm ca copiii/elevii să se adapteze în mod miraculos pentru a se armoniza cu politici și practici școlare ce au fost inițial elaborate în vederea educării unei majorități dominante de copii, omogenă din punct de vedere cultural și fără dizabilități. De asemenea, nu este acceptabil nici să căutăm să „remodelăm” copiii care sunt diferiți, presupunând că nu este nimic rău dacă aceștia pierd sau sunt forțați să își ascundă aspecte importante ale propriei persoane, aspecte care le definesc identitatea. Recunoscând necesitatea educației incluzive, ne plasăm, în sfârșit, în punctul în care se acceptă că principiul de bază al unui sistem educațional public este acela că grădinița/ școala trebuie să fie pentru TOȚI COPIII, că aceștia pot și trebuie să fie educați împreună dacă urmează să trăiască împreună și că grădinița/școala trebuie să fie pregătită să se schimbe pentru a răspunde nevoilor copiilor pe care îi educă. "Școala obișnuită cu orientare incluzivă... reprezintă mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare, un mijloc care creează comunități primitoare și construiește o societate incluzivă, care oferă educație pentru toți; mai mult, ele asigură o educație eficientă pentru majoritatea copiilor și îmbunătățesc eficiența întregului sistem de învățământ..." (Declarația de la Salamanca) "Exercitarea drepturilor fundamentale de către copiii cu dizabilități presupune că aceștia nu trebuie segregati, etichetați sau caracterizați ca "speciali", deoarece aceasta îi dezumanizează, îi defavorizează. Mișcarea pentru drepturile copiilor cu dizabilități trebuie să fie una spre incluziune deplină în toate contextele curentului principal de viață, fără nici un prejudiciu, discriminare sau opresiune" (Kennedy, M., 1995).

Inițial termenul de „educație incluzivă” a fost utilizat pentru a descrie structurile educaționale în care atât copiii, cât și tinerii cu sau fără dizabilități învățau împreună în cadrul ofertei educaționale obișnuite de la nivel preșcolar, în școli, colegii și universități cu rețele adecvate de sprijin. În timp, s-a recunoscut faptul că nu doar copiii cu nevoi speciale se confruntau cu obstacole în calea accesului la educație. Barierele de care s-au lovit diverse grupuri nu puteau fi depășite prin simpla înființare a unor școli speciale. Se impunea o abordare cu totul diferită, prin care diferențele să fie percepute ca fiind normale și prin care să se încerce dezvoltarea unor sisteme educaționale care să fie capabile să răspundă cu eficiență diversității. Conceptul incluziunii, așa cum se prezintă în Indexul de incluziune, presupune o schimbare de abordare: de la concentrarea asupra subiecților care se confruntă cu bariere în învățare și participare la concentrarea asupra naturii barierelor care există în cultura, politicile și practicile școlilor, iar apoi asupra resurselor care pot fi utilizate pentru a reduce barierele.

Ainscow (1998), Booth (2001), Dyson (2001) și alții pledează în favoarea unei largi conceptualizări a învățământului incluziv și accentuează ideea că:

- învățămîntul incluziv trebuie să se adreseze **TUTUROR** copiilor/elevilor;
- învățămîntul incluziv necesită mobilizarea pentru eliminarea barierelor din calea
- învățării și are în vedere participarea oricărui copil, elev sau tînr, nu doar a acelor care se spune că au nevoie de un sistem de învățămînt special;

includiunea se referă în egală măsură la participarea cu drepturi depline indiferent de rasă, clasă socială, sex sau condiție socială - precum sărăcia (Booth, 2001). De fapt, cercetările au demonstrat că aproape toți copiii se descurcă mai bine din punct de vedere academic și social în structuri incluzive. Prin urmare, din acest motiv **educația incluzivă** nu mai este percepută ca o abordare necesară pentru anumite grupuri de copii. Astăzi, în toate contextele naționale diferite în care se aplică, mesajul de bază al educației incluzive este că educația de bună calitate reprezintă un **DREPT** fundamental al omului și copiii au dreptul la educație generală.

Oportunități ale incluziunii școlare

Un mediu favorizant dezvoltării oferă tuturor copiilor posibilități de a explora și de a-și dezvolta capacitățile și înzestrările unice. Grădinița incluzivă este benefică pentru toți actorii responsabili de educație, dar în special pentru copii.

Copiii cu dizabilități incluși în grădiniță/școală:

- dezvoltarea cognitivă, motorie, de limbaj, socială și emoțională este consolidată prin intermediul interacțiunilor semnificative cu cei de aceeași vîrstă (se află între semeni și formează relații importante pentru ei);

- copiii învață „socializarea” prin comunicare și interacțiunea cu ceilalți colegi de grupă, își dezvoltă deprinderi mai bune de comunicare;

- se cunosc, iar bunele relații, starea de bine dintre ei reprezintă o condiție facilitatoare pentru învățare și dezvoltare;

- leagă prietenii prin aceste contacte, învață prin intermediul modelelor servite de ei;
- află despre interesele și preferințele pentru anumite activități (de ex., unii copii desenează, pictează, alții încep să cînte la un instrument, alții sunt „povestitori”, altora le place să creeze colaje, să vizioneze desene animate, să inventeze poezii, iar alții sunt „campioni” la practicarea unui sport sau le place să observe natura etc.).

- le dă mai multă încredere în sine, exprimă mai multă mîndrie pentru achizițiile lor, se afirmă mai mult;

- sunt mai inteligenți emoțional;
- reacționează pozitiv la schimbări;
- construiesc o interdependență și-și dezvoltă capacitatea de a depăși obstacolele;
- îi ajută să acumuleze noi cunoștințe și abilități; demonstrează o capacitate mai bună de rezolvare a problemelor, învață sa-și accepte propriile forțe și nevoi;

- învață respectul de sine, făcînd parte dintr-un mediu pozitiv normal;
- se află în familie alături de frați și surori într-un mediu afectiv și înțelegător;

- preiau model de formare a unui mediu familial, au niște responsabilități în cadrul familiei;

- au atitudine pozitivă față de viață;
- obțin performanțe mai bune etc.

Copiii majoritari:

- îi sensibilizează față de nevoile celorlalți;
- învață să accepte diferențele mult mai bine față de persoane cu dizabilități;
- extind diversitatea prietenilor;
- învață să coopereze;
- își consolidează creativitatea, explorarea resurselor proprii, empatia;
- își dezvoltă răbdarea și sentimentele de compasiune;
- îi acceptă pe ceilalți ca persoane, nu ca simple etichete acordate acestora;

- sunt mai inteligenți emoțional;
- reacționează pozitiv la schimbări;
- rezolvă mai ușor conflicte;
- învață să-i ajute pe ceilalți;
- nu au prejudecăți și stereotipuri;
- obțin rezultate academice mai bune etc.

Limite ale incluziunii școlare

Educația incluzivă pornește de la premiza că dificultățile de învățare nu apar doar la copiii/ elevii cu „nevoi educative speciale”. Toți copiii pot învăța și orice copil poate întâmpina dificultăți. Educația incluzivă vizează dezvoltarea unei abordări centrate pe copil/elev, recunoscând că toți copiii au nevoi de învățare diferite și că învață în ritmuri diferite. Prin acceptarea faptului că dificultățile în învățare sunt congruente cu nevoile educative speciale, accentul se pune mai degrabă pe deficiențele copiilor, decât pe condițiile necesare pentru a învăța în regim optim. Din perspectiva educației incluzive, se consideră că copiii/elevii întâmpină dificultăți atunci când se confruntă cu bariere în calea învățării și participării. Barierele pot fi generate de condițiile de acasă și de la grădiniță/școală, de culturile existente în comunitate, de atitudinile pe care le manifestă copiii/elevii între ei și de imaginea de sine pe care o au, de competențele cadrelor didactice pentru a lucra cu copiii care au diverse nevoi, de gradul de adecvare al curriculumului incluziv sub aspectul centrării pe nevoile copilului, materiale didactice inadecvate de predare, clădiri inaccesibile și mediu educațional închis, de politicile guvernamentale locale și centrale.

Toți copiii au dreptul la predare diferențiată și adecvată în clasă, adaptată particularităților de învățare pe care le au. Acest lucru reclamă din partea cadrului didactic capacitatea de a înțelege modul în care copiii învață și se dezvoltă. Cadrul didactic trebuie să fie capabil să adopte diverse moduri de acordare a sprijinului, asigurând în același timp, participarea activă a copilului/elevului în procesul de învățare. Incluziunea este văzută ca un proces continuu de depășire a barierelor de învățare și participare pentru toți copiii și tinerii pentru a putea veni în întâmpinarea nevoilor de învățare a acestora.

Bibliografie:

1. Acces la educație a copiilor cu cerințe educative speciale, Ministerul Educației și Cercetării, București, Mai 2004
2. Ainscow, Mel, Effective Schools for All, Fullton, H. Brookes, London, 1991
3. Chicu, V., Galben, S., Cojocaru, V., Ivanova, L. Educație Incluzivă. Repere metodologice. Asociația Motivație și Centrul de zi Speranța. Ed. Casa Editorial-Poligrafică Bons-Offices, Chișinău, 2006.
4. Cucoș C. Pedagogie, Ed. Polirom, 2006. 19. Coman, S. (coordonator), Parteneriat în educația integrată a copiilor cu cerințe educative speciale, Editura Spiru Haret, Iași, 2001
5. Convenția cu privire la drepturile copilului, ONU, 1989.
6. Declarația de la Salamanca și direcțiile de acțiune în domeniul educației speciale: Acces și calitate, Salamanca, Spania, iunie 1994, tradusă și publicată în limba română prin grija Reprezentanței Speciale UNICEF în România, 1995
7. Educația incluzivă. Seria de ghiduri, realizată de WYG International Ltd. - echipa de asistență tehnică a Ministerului Educației și Cercetării, România, pentru implementarea proiectului Phare 2003, Acces la educație pentru grupuri dezavantajate. Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 2007.
8. Educația integrată a copiilor cu handicap, Verza, E. și Păun, E., coordonatori, UNICEF și RENINCO, 1998.

9. Educația timpurie și specificul dezvoltării copilului preșcolar. Modul general pentru personalul grădiniței. MECT, București, 2008.
10. Epstein, J.L. School and community family partnerships: Preparing educators and improving schools. Boulder, CO: Westview Press. (2001).
11. Ezechil, L., Educația incluzivă ca principiu metodologic, în Revista de Pedagogie, „Drepturile copilului și discriminarea în învățământ”, 2002. 47.Gheruț, A.Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată, Ed. Polirom. Iași, 2001.
12. Kennedy, M., Rights for children who are disabled, in The Handbook of Children's Rights, Comparative Policy and Practice, Routledge, London and New York, 1995.
13. Verza E, Păun, E. Educația integrată a copiilor cu handicap, Unicef, 1998.
14. Vrăsmaș, T., Învățământul integrat și/sau incluziv, Aramis, 2001
15. Vrăsmaș, T., Vrăsmaș, E., Stanciu, M. ș.a. Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale. Aspirații și realități. București, Editura VANEMONDE, 2010

ȘCOALA INCLUZIVĂ- ȘCOALĂ PENTRU TOȚI

Profesor Înv. Primar Bordan Ana, Școala Gimnazială „Ioan Vlăduțiu,,
Luduș, Jud. Mureș

Abstract:

As an objective, education for all designates the goal of education with maximum addressability, which captures the need to adapt strategies and methods in such a way that no individual remains outside the educational action. The idea that each individual represents a source of learning experiences for both his or her own training and for others is becoming more and more apparent, which underlines the idea that learning is a complex process that involves the interrelations and shared experiences of the educated and the educator. The democratic principle "society for all" must be associated with that of "education for all", as an expression of equal rights for all members of the community. Currently, the concept of educating children with disabilities with others is promoted. It is synthesized in the phrase "integrated and / or inclusive education", materialized in the institutionalization of the subjects' schooling.

Fiecare copil este important pentru familia sa, pentru școală, dar și pentru întreaga societate. Fiecare copil poate învăța în stil propriu, are dreptul la educație și la ajutor și sprijin adecvat, în funcție de situație.

Copilul este actorul unui proces de formare în care fiecare gest, privire și cuvânt, care vine din partea adulților, poate să le influențeze și să le schimbe imaginea de sine. Mediul de viață din copilărie influențează toate componentele personalității copilului.

În științele educației, sintagma "educația pentru toți", introdusă la Conferința educației de la Jomtien(Thailanda, 1990), reprezintă în același timp un concept și un obiect. Conceptul definește o pedagogie care acceptă și valorizează, deopotrivă diferențele dintre oameni surprinzând legătura dintre general și particular, dintre universalitate și unicitate în acțiunea educativă.

Ca obiectiv, educația pentru toți desemnează țelul unei educații cu adresabilitate maximă, care surprinde necesitatea adaptării strategiilor și metodelor în așa fel încât nici un individ să nu rămână în afara acțiunii educaționale. Se conturează tot mai mult ideea că fiecare individ reprezintă un izvor de experiențe în învățare atât pentru propria sa formare, cât și pentru ceilalți, ceea ce subliniază ideea că învățarea este un proces complex ce implică interrelații și experiențe comune ale educatului și educatorului.

Principiului democratic „societate pentru toți” trebuie să i se asocieze cel de “educație pentru toți”, ca expresie a drepturilor egale pentru toți componenții comunității. În prezent este promovată concepția educării copiilor cu dizabilități laolaltă cu ceilalți. Ea este sintetizată în sintagma “învățământ integrat și/ sau incluziv”, concretizată în instituționalizarea școlarității subiecților cu cerințe speciale de educație împreună cu ceilalți sau în structuri școlare cât mai apropiate.

„Prin educație pentru toți trebuie să se creeze posibilitatea ca toate ființele umane, inclusiv cele cu dizabilități, să-și dezvolte în întregime potențialul, să aibă contribuții în societate și, mai presus de toate, să fie valorizate, datorită diferențelor lor. În lumea

contemporană, alcătuită din diferențe de toate felurile, nu cei cu dizabilități ci marea societate este cea care are nevoie de educație specială pentru a deveni o adevărată societate pentru toți.” Federico Mayor

Comunicarea, jocul și afecțiunea sunt esențiale pentru dezvoltarea fizică, mentală și emoțională a copilului.

Familiiile și școala trebuie să găsească modalități de a antrena copii cu cerințe speciale la activități curente din viața cotidiană.

Între toate dizabilitățile, cele intelectuale sunt cele mai frecvente. Cauzele acestora pot fi multiple: afecțiuni genetice, intrauterine, la naștere, accidente și boli, cauze psihosociale. Profesorii care lucrează cu acești copii vor lua măsuri de adaptare a copiilor în clasă, ocupându-se în activitatea de predare –învățare în mod special de copilul cu astfel de dizabilități. Profesorul trebuie să-și asume responsabilitatea pentru toți elevii din clasă, chiar dacă există un ajutor suplimentar, pentru copii cu cerințe speciale, pe perioade limitate de timp într-un mod sau altul. Va fi încurajat, ajutat, sarcinile ce îi revin vor fi descompuse în etape. Copilul va lucra împreună cu alt coleg care îl va ajuta în rezolvarea sarcinilor. Am și în această generație o fetiță cu CES...e foarte fericită atunci când colegii ei sunt dornici să o ajute.

Valoarea educației incluzive, pentru orice elev constă în faptul că este împreună și poate să colaboreze cu alți elevi. Profesorii au datoria de a încuraja acest lucru, deoarece experiența demonstrează că elevii cu cerințe speciale pot fi izolați chiar și atunci când se află în clase sau în școli. Ceilalți copii trebuie să înțeleagă de ce unii colegi de-ai lor nu pot vorbi, sau se comportă astfel. Diversitatea trebuie recunoscută și respectată.

Cel mai mare obstacol în fața incluziunii este atitudinea negativă. Copii nu sunt obișnuiți cu alți copii care arată și se comportă „altfel” decât ei. Părinții își pot face probleme privind „scăderea standardelor” copilului, dacă în clase obișnuite sunt incluși și copii cu dizabilități sau alte cerințespeciale. Profesorii sunt cei care dețin instrumentele formării unor atitudini pozitive ale părinților, și ale copiilor, dar și ale celorlalte cadre didactice.

Sintagma „Educație pentru toți” înseamnă educație pentru toți copii, inclusiv cei cu dizabilități sau cei care provin din grupuri marginalizate ale societății. Educația incluzivă apare, astfel, ca fiind un răspuns complex pe care pedagogia îl oferă școlii care aspiră să realizeze o unitate în diversitate. În felul acesta ea militează pentru respectul față de fiecare individ și pentru recunoaștere diferențelor drept principiu fundamental al realizării educației de bază pentru toți.

Educația pentru toți și pentru fiecare este o educație deschisă pentru toate persoanele, indiferent de vârstă, condiție socială sau alte criterii, o educație flexibilă adaptată și adaptabilă necesităților specifice individuale, într-o societate deschisă, democratică care așează efectiv omul, ca valoare supremă, în centru.

Bibliografie:

- Văideanu George, 1988, Educația la frontiera dintre milenii, Editura Polirom, București;
- Radu I., 1974, Psihologie școlară, Editura Științifică, București
- Vrăjmaș Traian, 2004, Școala și educația pentru toți, Editura Miniped, București;

LUCRĂRILE SECȚIUNII:

PROIECTE EDUCAȚIONALE ÎN ȘCOALA INCLUZIVĂ - DISEMINAREA EXEMPLELOR DE BUNĂ PRACTICĂ



Articole metodico-științifice
Responsabilitatea conținutului articolelor revine în exclusivitate autorilor.

ETWINNING - EDUCAȚIE FĂRĂ FRONTIERE. STUDIU DE CAZ. PARTENERIATUL DINTRE LICEUL TEHNOLOGIC "GHEORGHE ȘINCAI" – CENTRUL ȘCOLAR DE EDUCAȚIE INCLUZIVĂ NR. 2 DIN TÂRGU MUREȘ ȘI CEYHAN ANADOLU LISESI DIN CEYHAN – TURCIA ÎN PROIECTUL *ALL IS WELL*

Prof. Nistor Simona, Liceul Tehnologic " Gheorghe Șincai" Târgu Mureș,
Prof. Comșa Lucreția, Liceul Tehnologic " Gheorghe Șincai" Târgu Mureș,

Abstract:

eTwinning is an educational program that provides teachers in Europe with an online space, a platform to develop school partnerships. ETwinning projects are a way towards a European approach to teaching and easier integration into a technology-inclined society. Such partnerships established through cyberspace are a bridge leading to performance, communication and integration into society, with beneficiaries being both pupils, who develop their potential by exchanging good practice And teachers who can address varied topics of general interest. Such an online partnership project on the eTwinning platform was conducted by students of the X-class C of the "Gheorghe Șincai" Technology High School in Târgu Mures in the 2018-2019 school year, coordinated by Prof. Simona Nistor and Hobai Roxana. The project was titled All is Well, and was initiated by Mrs. Bahar Kulaksiz, a teacher at Ceyhan Anadolu Lisesi High School in Ceyhan – Turkey. The aim of this project was to achieve social and emotional procurement with real life-positive experiences that would lead to the correction of negative behaviours of students who begin to exercise both in school and in society and to transform them from Insensitive and unconscious antisocial persons. Through the ALL is well project we wanted to take a step to change the negative perspective of young people into a positive one, to make them empathic with the world, with other people and the objects around them.

eTwinning este un program educațional care pune la dispoziția profesorilor din Europa un spațiu online, o platformă prin care să se dezvolte parteneriate școlare. Proiectele eTwinning sunt o cale spre o abordare europeană a parcurșurilor didactice și spre o mai ușoară integrare într-o societate înclinată spre tehnologie. Este recomandată predarea modernă, dar este important să înțelegem cum profesori din alte țări abordează anumite conținuri, cum se pot forma anumite competențe prin colaborare și cooperare. Formarea de competențe multiculturale, ecologice, sociale presupune o predare integrată care să abordeze noțiuni din domenii variate. În proiectele eTwinning, elevii lucrează în echipă, învață unii de la alții, află lucruri interesante despre alte culturi, civilizații, schimbări climatice, ecologie, fiind încurajată comunicarea. O astfel de colaborare facilitează o abordare „europeană” a cunoștințelor predate în școală. Proiectele valorifică noțiunile studiate în școală și le dezvoltă elevilor anumite competențe și abilități necesare în viitor, într-un mod

atractiv și ușor, deoarece ei sunt pasionați de lucrul la computer. Se pot aborda subiecte variate, actuale, teme de interes general, cultural, se pot stabili activități online sau se poate lucra la diferite sarcini, în limbi diferite. Astfel de parteneriate stabilite prin intermediul spațiului virtual reprezintă o punte care duce la performanță, comunicare și integrare în societate, beneficiari acestora fiind atât elevii, care își dezvoltă potențialul creator prin schimb de bune practice cât și cadrele didactice care pot aborda teme variate de interes general.

Învățământul modern bazat pe utilizarea tehnologiilor informaționale și comunicaționale (T.I.C.), permite o colaborare reală între elevii din școli și țări diferite concretizată în achiziții și produse intelectuale care pot fi valorificate în procesul didactic. Prin proiectele eTwinning, barierele de spațiu sunt eliminate, facilitând fiecărui participant un act de învățământ modern de calitate cu multe beneficii atât pentru elevi cât și pentru cadrele didactice. Acestea constau în faptul că învață lucruri importante într-un mod atractiv, colaborează cu elevi din țările europene, își dezvoltă abilitățile de comunicare în limbi străine, spiritul de colaborare, cooperare, lucru în echipă utilizează noțiunile TIC, învățate în școală. Prin aceste proiecte cadrele didactice abordează creativ conținuturile din programa școlară, pot colabora online, schimbând materiale didactice.

Un astfel de proiect de parteneriat online pe platforma eTwinning a fost derulat de elevii clasei a X-a C ai Liceului Tehnologic " Gheorghe Șincai" din Târgu Mureș, în anul școlar 2018-2019, coordonați de d-na prof. Simona Nistor și Hobai Roxana. Proiectul s-a intitulat *All is well*, și a fost inițiat decătre d-na Bahar Kulaksiz , cadru didactic la liceul Ceyhan Anadolu Lisesi din Ceyhan – Turcia.

Scopul acestui proiect a fost realizarea de achiziții sociale și emoționale cu experiențe reale de viață, pozitive care să ducă la corectarea unor comportamente negative ale elevilor care încep să se exercite atât la școală cât și în societate și să-i transforme din persoane antisociale insensibile și inconștiente.

Prin proiectul *All is well* ne-am dorit să facem un pas pentru a schimba perspectiva negativă a tinerilor în una pozitivă, pentru a-i face empatici cu lumea, cu ceilalți oameni și obiectele din jurul lor. Obiectivele vizate de proiect au fost:

- să atragem atenția elevilor noștri asupra mediului în care trăiesc;
- să-i facem să-și dea seama de problemele fizice și psihologice ale altor oameni;
- să-i lasăm să organizeze procesele de rezolvare a problemelor;
- să-i facem să se alăture experiențelor vieții reale cu propriile contribuții;
- să le oferim o înțelegere globală largă asupra evoluțiilor și problemelor sociale;
- să-i facem să realizeze importanța responsabilităților sociale;
- să le oferim conștiință, experiențe utile și succese vieții lor academice;

Acest parteneriat a presupus parcurgerea unor pași simpli care au constat în :

Crearea unui cont pe platforma e Twinning;

Identificarea acelor proiecte care să satisfacă nevoile de educație nonformală a elevilor noștri;

Stabilirea parteneriatului;

Crearea conturilor elevilor participanți la proiect;

Planificarea activităților;

Coordonarea activităților;

Desfășurarea activităților prin schimburi de bună practică;

Evaluarea și diseminarea proiectului în consiliu profesoral;

Pentru a atinge obiectivele propuse, elevii din România și Turcia au desfășurat activități de ecologizare a unor zone din apropierea școlii, au realizat în colaborare un poster tematic și au desfășurat activități alături de elevii unor centre de educație incluzivă. După desfășurarea fiecărei activități au avut loc dezbateri online care s-au concretizat în soluții

viabile de îmbunătățirea vieții oamenilor și mediului în care trăim, astfel fiecare a devenit mai conștient de propriul scop al vieții și au putut simți umanitatea și cerințele ei.

Una dintre cele mai emoționante activități s-a desfășurat la Centrul Școlar de Educație Incluzivă nr 2 din Targu Mureș. unde elevii liceului nostru coordonați de d-na profesoară Comșa Lucreția au lucrat împreună cu elevii Centrului de Educație Incluzivă nr 2, coordonați de d-na învățătoare Văidean Alina la realizarea unor produse artizanale dedicate sărbătorilor Pascale. Rezultatul acestei colaborări a fost concretizat în creșterea gradului de sensibilitate asupra problemelor de sănătate cu care se confruntă elevii care studiază într-un centru școlar de educație incluzivă iar prin colaborarea efectivă la realizarea sarcinilor date (felicitări, ouă încondeiate) aceștia au înțeles gradul de responsabilitate socială pe care trebuie să și-l asume.

Această întâlnire a fost una mai specială, pentru că mulți dintre elevii liceului nostru nu au intrat în contact cu un copil bolnav dar lucrând împreună au conștientizat că problemele fiziologice și psihologice ale oamenilor nu reprezintă impedimente în comunicare, și au petrecut minunat 2 ore, s-au bucurat cu toții împreună de rezultatele muncii lor. Fiecare obiect realizat a fost dăruit prin intermediul platformei etwinning unui elev din Turcia.

În continuare prezentăm câteva imagini de la activitățile derulate în cadrul proiectului *All is well*

Acest poster reprezintă un material prin care s-a promovat proiectul **All is Well**, a fost creat de către elevii participanți la proiect în colaborare online pe platforma eTwinning.

Activitatea de ecologizare "Restart environment"

Elevii din ambele țări s-au implicat în activități de ecologizare a unei zone din apropierea școlii. Prin aceste activități ei și-au consolidat competențele ecologice fiind implicați direct în a identifica efectele negative ale unor comportamente umane care afectează viața tuturor. În urma activității derulate, elevii au purtat dezbateri online pe tema protecției mediului și au propus măsuri de îmbunătățire la problemele existente.

Activitatea "About compassion and tenderness"

La aceasta activitate elevii au realizat activități în comun cu elevii din Centre Școlare Incluzive. Produsele fizice realizate au fost dăruite prin intermediul platformei eTwinning. În urma activității elevii au devenit mai conștienți de problemele altora, mai receptivi în a ajuta persoanele cu handicap fizic sau psihic.

În concluzie, prin activitățile derulate în cadrul proiectului considerăm că ne-am atins obiectivele propuse, acest proiect a avut un impact pozitiv asupra comportamentului elevilor noștri, aceștia au devenit mai empatici, sensibili și mai conștienți de problemele de mediu și sociale cu care ne confruntă oamenii din societatea de azi, dar și de faptul că viața e un dar de care trebuie să ne bucurăm cu toții împreună.

Încurajăm cadrele didactice să deruleze proiectele eTwinning deoarece acestea oferă posibilitatea elevilor de a aplica noțiunile teoretice studiate școală și de a le pune în practică. La aceste proiecte elevii din țări diferite colaborează la rezolvarea unor sarcini și învață unii de la alții, se comunică în mai multe limbi, ceea ce îi ajută să-și dezvolte competențele de comunicare și încrederea în forțele proprii. Proiectele eTwinning se adresează tuturor actorilor implicați în actul educational și le dezvoltă elevilor competențele internaționale necesare unei bune integrări în societatea cunoașterii.

Bibliografie:

Centrul Național eTwinning România. *Ghiduri eTwinning*
<http://etwinning.ro/idei-si-resurse-pentru-proiecte/>
<https://twinspace.etwinning.net>

PREDAREA INCLUZIVĂ – O PERMANENTĂ PROVOCARE

Prof.dr. Laura-Alexandra Pui, Școala Gimnazială "Dr. Bernády György"
Târgu Mureș, Mureș

Abstract:

The world's variety, the fact that all people are different, is a reality that every human being has to accept and do whatever it is possible to make those differences work positively for each individual. In this context, the teacher has to be a dynamic person, capable to adapt to all sorts of varieties and changes. The present paper contains an approach adapted to a student with special educational needs. The main idea presented in this article is to turn the abstract into concrete, thus using realistic ideas and teaching plans in an efficient way for the daily school life.

Într-o lume dinamică, înregistrând majore schimbări în toate domeniile existenței, dascălul resimte nevoia adaptării, pentru a fi omul prezentului de care are nevoie discipolul său, dar și omul care să poată configura o proiecție, măcar relativă, a viitorului. Dacă acesta nu își asumă schimbarea lumii din jur, nu va fi capabil să își impună propria devenire și, cu aceasta, pe cea a elevilor săi, care, în învățământul de masă formează, în general, un grup eterogen. În cadrul acestui grup, profesorul poate descoperi elevi "cu nevoi educaționale speciale". Drept consecință, acesta își va orienta demersul didactic de predare-învățare-evaluare respectând legislația în vigoare.

Astfel, la nivel național, Ordinul Nr. 5574/2011 emis în temeiul art. 51 alin. (1) din Legea educației naționale nr. 1/2011, Capitolul I, Articolul 3 prevede următoarele noțiuni:

"d) cerințe educaționale speciale (CES) - necesitățile educaționale suplimentare, complementare obiectivelor generale ale educației, adaptate particularităților individuale și celor caracteristice unei anumite deficiențe/dizabilități sau tulburări/dificultăți de învățare ori de altă natură, precum și o asistență complexă (medicală, socială, educațională etc.);

e) integrare (școlară) - procesul de adaptare a persoanei cu CES la normele și cerințele școlii pe care o urmează, de stabilire a unor relații afective pozitive cu membrii grupului școlar (grupă/clasă) și de desfășurare cu succes a activităților școlare;

f) incluziune (școlară) - procesul permanent de îmbunătățire a serviciilor oferite de unitățile de învățământ pentru a cuprinde în procesul de educație toți membrii comunității, indiferent de caracteristicile, dezavantajele sau dificultățile acestora;"

"h) adaptare curriculară - corelarea conținuturilor componentelor curriculumului național cu posibilitățile elevului cu CES, din perspectiva finalităților procesului de adaptare și de integrare școlară și socială a acestuia;"

"j) plan de servicii individualizat - modalitatea de programare și coordonare coerentă a resurselor și serviciilor individualizate pentru copiii/elevii/tinerii cu CES integrați în unități de învățământ de masă, focalizată pe nevoile de dezvoltare ale acestora;

k) program de intervenție personalizat - instrumentul de proiectare și implementare a activităților educațional-terapeutice utilizat pentru eficientizarea activităților de intervenție și atingerea finalităților prevăzute în planul de servicii individualizat;"

Odată stabilită încadrarea unor elevi ai săi la categoria elevilor cu CES, profesorul va întocmi un curriculum adaptat acestora, își va proiecta activitatea diferențiat și va alege metodele și mijloacele necesare astfel încât elevii în cauză să poată depăși sincopele de orice natură din evoluția lor.

Pornind de la premisa că fiecare elev este unic în grupul din care face parte și dorind să respect dreptul elevului la îngrijire specială, adaptată nevoilor sale, am valorificat mai multe metode și mijloace deja consacrate în literatura de specialitate: Brainstormingul; Știu / Vreau să știu / Am învățat; Turul Galeriei etc.

Elevul pe care l-am avut în vedere în momentul realizării demersului didactic pe care îl voi prezenta în cele ce urmează este unic prin dificultățile pe care le întâmpină oră de oră: incapacitatea de a urmări până la capăt instrucțiunile și explicațiile profesorului, incapacitatea de a exprima oral ceea ce gândește sau simte și, mai ales, neputința de a conceptualiza / de a delimita noțiuni specifice diverselor domenii ale cunoașterii. Conform cercetătorului Pierre Vianin (2011), elevul în cauză prezintă: "1. dificultăți de receptare a informației (dificultăți de input); 2. dificultăți de integrare centrală a informației prin atribuire defectuasă de sens acestor informații (organizare) sau prin stocarea și reactualizarea cu probleme a acestor informații (memorie); 3. dificultăți de expresie manifestate la nivelul redării rezultatelor procesării interne a informației (dificultăți de output)."

Pornind de la aceste aspecte, am apelat mereu la suportul pe care îl oferă viața reală, concretă, materială. Pentru elevul cu CES din clasa a VI-a, imaginile sunt cele mai importante repere pentru a delimita anumite concepte în așa fel încât să își dezvolte competențele de comunicare scrisă și orală. În acest sens, am asociat fiecare concept cu imaginea care îl reprezintă sau, cel puțin, îl sugerează, după cum se poate vedea mai jos.

Tema lecției: Sensurile cuvintelor:

I. Sensul propriu de bază și sensul propriu secundar



braț - sens propriu de bază



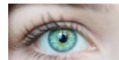
braț - sens propriu secundar



picioar - sens propriu de bază



picioar - sens propriu secundar



ochi - sens propriu de bază



ochi - sens propriu secundar

Sensul propriu reprezintă sensul obișnuit al cuvântului, cunoscut de toți vorbitorii și legat de un aspect din realitate, acesta având două valori:

a. sens propriu de bază – sensul central, ceea ce un cuvânt are specific în sine, indiferent de context (primul sens indicat în dicționar!);

b. sens propriu secundar – reprezintă sensul rezultat dintr-o asemănare, acesta depinzând de context.

II. Omonimele

1.râs=specie de mamifer sălbatic, carnivor, din familia felinelor, mai mare decât pisica sălbatică, cu blana galbenă-roșcată și cu smocuri de păr pe urechi;

2.râs=acțiunea de a râde și rezultatul ei; manifestare a veseliei;

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

1.port=complex tehnic amenajat pe malul unei nave navigabile, prevăzut cu instalațiile necesare pentru acostarea, încărcarea, descărcarea și repararea navelor;



epoci

2.port=îmbrăcăminte caracteristică unui popor, unei regiuni, unei etc.;



1.bandă=fâșie de stofă, de hârtie, de piele etc. cu care se înfășoară, se leagă sau se întărește ceva;



2. bandă=ceată, grup de răufăcători care acționează sub conducerea unui șef.

Materialele (Anexa 1 și Anexa 2) pe care i le-am oferit elevului au avut un impact pozitiv asupra sa, acesta descoperind cu satisfacție că se poate implica în activitățile de predare cu un bagaj de cunoștințe comun cu cel deținut de colegii săi. Descoperind o pagină aerisită, în care există un echilibru cantitativ text-imagine, nu s-a simțit descurajat; de asemenea, acționând inițial la nivel figurativ, a fost încurajat să facă pasul următor spre verbalizarea și scrierea conceptelor recent dobândite.

Desigur, acesta a fost un prim pas spre depășirea limitelor sale, limite care sunt mereu puse la încercare, prin folosirea creativității mele ca dascăl. Totodată, relația de comunicare deschisă cu familia va rămâne un factor extrem de important în vederea evoluției reale a elevului.

Bibliografie:

1. Cucos, Constantin, 2001, *Pedagogie*, Polirom, Iași;
2. Gherguț, Alois; Frumos, Luciana, 2019, *Educația incluzivă. Ghid metodologic*, Polirom, Iași;
3. Mogonea, Florentin Remus, 2014, *Psihopedagogia copiilor cu dificultăți de învățare. De la teorie la practică*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca;
4. Radu, Gheorghe, 1999, *Psihopedagogia dezvoltării școlarelor cu handicap*, E.D.P., București;
5. Seach, Diana, 2011, *Jocul interactiv pentru copii cu autism*, Fides, Iași
6. Vianin, Pierre, 2011, *Ajutorul strategic pentru elevii cu dificultăți școlare*, A.S.C.R.
7. *Ordinul Nr. 5574/2011 emis în temeiul art. 51 alin. (1) din Legea educației naționale nr. 1/2011*

PROIECT EDUCAȚIONAL „COPACUL PRIETENIEI”

Prof. învățământ preșcolar Roșu Lidia – Maria , Grădinița cu Program Prelungit Nr.6, Târgu Mureș, Prof. învățământ preșcolar Mărginean Iuliana Grădinița cu Program Prelungit Nr.6 Târgu Mureș , Prof. psihopedagog Poroșnicu Ancuța – Claudia , Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă Nr.2, Târgu Mureș

ABSTRACT

The educational project "Copacul prieteniei" has included social and collaboration activities in order to develop the artistic skills of students with serious disabilities, to create their sense of belonging and acceptance to the group and society. The project has been focussed on the needs of pupils with CES, early childhood and the local community, has assumed differentiated working tasks and adapted to their possibilities using traditional and modern methods. The partnership with the preschool group came to support the improvement of social skills and communication between inclusive and mass education. This project was carried out in three stages and included: Social activities of pupils and preschoolers; Making the collage by children through different techniques: finger painting, cutting, pasting and Participation in the "Flori de mai" contest with the collective work performed by preschool and pupils. Through this partnership, results obtained have been disseminated in the online environment and in the methodic committees at the level of each institution.

DATE DESPRE APLICANT

Prof. învățământ preșcolar Roșu Lidia – Maria, Grădinița cu Program Prelungit Nr.6, Tg.-Mureș, Prof. învățământ preșcolar Mărginean Iuliana, Grădinița cu Program Prelungit Nr.6, Tg.-Mureș, Prof. psihopedagog Poroșnicu Ancuța - Claudia, Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă Nr.2, Tg.-Mureș

DATE DESPRE PROIECT

a. Titlul: „COPACUL PRIETENIEI”

b. Domeniul și tipul de educație în care se încadrează: Educație pentru dezvoltare personală

c. Tipul de proiect: Parteneriat educațional

REZUMATUL PROIECTULUI

Proiectul educațional se încadrează în domeniul pentru dezvoltare personală și cuprinde activități de socializare și colaborare cu scopul de a dezvolta aptitudinile artistice ale elevilor cu dizabilități severe, grave și/sau asociate, de a le crea sentimentul de apartenență și acceptare la grup și societate.

Elevi implicați: clasele a III-a, a IV-a A din cadrul C.S.E.I., Nr.2, Tg. Mureș, Grupa mare de preșcolari din cadrul Grădiniței cu Program Prelungit Nr.6, Tg. Mureș.

Cadre didactice implicate: prof. Roșu Lidia – Maria, prof. Mărginean Iuliana, prof. Poroșnicu Ancuța – Claudia.

ARGUMENTARE: Necesitatea implicării preșcolarilor în programe de educație incluzivă și formarea unei culturi incluzive în învățământul de masă reprezintă una din nevoile stringente ale societății actuale. Proiectul este axat pe nevoile elevilor cu CES și ale comunității locale, presupune sarcini de lucru diferențiate și adaptate posibilităților acestora și utilizează metode tradiționale și moderne. În ideea de a obişnui copiii cu CES să trăiască în relație cu cei din jur, să-și dezvolte stări afective pozitive, să manifeste prietenie, armonie, ne-am propus să lărgim sfera noastră de prietenie prin încheierea unui parteneriat educațional între elevii din cele două instituții: Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă Nr.2 și Grădinița cu Program Prelungit Nr.6, Tg. Mureș. Parteneriatul cu grupa de preșcolari vine în sprijinul îmbunătățirii abilităților sociale și a comunicării între instituțiile de tip incluziv și cele centrate pe învățământ de masă. De asemenea pune accentul pe incluziune, integrare socială și educarea copiilor cu CES necesitând solidaritate între instituții și oameni, compasiune, respect necondiționat acordat persoanei umane și nediscriminare.

DESCRIEREA PROIECTULUI

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.

Obiective specifice:

1. Crearea unei legături și a unei colaborări între preșcolarii grupei mari ai Grădiniței cu Program Prelungit Nr.6 din Tg.-Mureș cu copiii din Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 2;
2. Stimularea gândirii creative și pozitive prin utilizarea metodelor activ-participative și a inițiativei;
3. Cultivarea vorbirii adresative, reproductivă, susținerea dialogului în comunicare și dezvoltarea abilităților de comunicare, a capacității de a înțelege și transmite intenții, gânduri, sentimente prin limbaj nonverbal – plastic, artistic;
4. Creșterea autonomiei acționale ca urmare a asumării personale a unor sarcini și inițiative;
5. Formarea și exersarea unor valori morale (respect, ajutor reciproc, empatie, toleranță);
6. Cultivarea comportamentului asertiv și conștientizarea afectivității de grup ca suport al prieteniei.

Puncte tari:

- Valorificarea creativității preșcolarilor și a elevilor;
- Dorința de implicare a elevilor în activități cât mai diverse;
- Capacitatea de lucru în echipă;
- Modalități alternative de petrecere a timpului liber.

Oportunități:

- Valorificarea potențialului creativ al elevilor prin inițierea de noi proiecte și prin asumarea de roluri;
- Accesul la mijloace TIC și mijloacele audio-vizuale moderne existente în școală și grădiniță.

Grup-țintă: Grupa mare de preșcolari din cadrul Grădiniței cu Program Prelungit Nr.6, Tg.-Mureș, Elevii claselor a III-a IV-a A din cadrul Centrului Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 2, Tg.-Mureș

Durata: luna mai, anul școlar 2018-2019

Metode și tehnici de lucru: munca în echipă, conversația, explicația, învățarea prin cooperare, activități practice, ateliere de lucru, demonstrații de lucru, momente recreative, jocuri didactice.

Resurse umane: proprii (elevi, cadre didactice, părinți ai elevilor din cele două instituții)

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

Resurse materiale: coală de carton, tempera, creioane colorate, lipici, foarfeci, pensule, hârtie creponată

Resurse financiare: autofinanțare

EVALUARE:

Observarea comportamentului elevilor cu CES la întâlnirea cu copiii din grupa de preșcolari;

Observarea preșcolarilor, a reacțiilor lor;

Analiza și aprecierea lucrării realizate;

Expoziția lucrării realizate;

Participarea la concursul „Flori de mai”

Portofoliul proiectului.

REZULTATE CALITATIVE: dezvoltarea sentimentului de toleranță, acceptare și empatie la preșcolarii din învățământul de masă, adaptarea și integrarea copiilor cu CES și a celor cu dificultăți de învățare;

Produse ale activităților: tablou, desen, colaj, expoziție.

SUSTENABILITATEA PROIECTULUI. Prin intermediul acestui parteneriat va crește prestigiul Centrului Școlar și a Grădiniței întrucât cele două instituții pun accentul pe acceptare, toleranță, muncă în echipă și integrare. Rezultatele activităților vor fi diseminate în mediul online precum și în cadrul Comisiilor metodice de la nivelul fiecărei instituții. Acest lucru conduce la crearea de noi parteneriate și cu alte instituții.

PLANIFICAREA ACTIVITĂȚILOR

ACTIVITATEA	Clasa	DATA	COORDONATOR	EVALUARE
PRIETENII MEI MINUNAȚI – Lansare proiect Activități de socializare a elevilor și preșcolarilor. Audiție de cântece Jocuri didactice	GRUPA MARE DE PREȘCOLARI CLASA A III-A, A IV-A A	16 mai 2019	prof. Roșu Lidia – Maria prof. Mărginean Iuliana prof. Poroșnicu Anuța - Claudia	Număr colaboratori, observarea reacțiilor și comportamentelor elevilor
COPACUL PRIETENIEI Realizarea colajului de către copii prin diferite tehnici: dactilopictura, tăiere, lipire.	GRUPA MARE DE PREȘCOLARI CLASA A III-A, A IV-A A	23 mai 2019	prof. Roșu Lidia – Maria prof. Mărginean Iuliana prof. Poroșnicu Anuța - Claudia	Observarea reacțiilor și comportamentelor elevilor, colajul „Copacul Prieteniei”
SUNTEM TALENȚAȚI - Participarea la concursul „Flori de mai” cu lucrarea colectivă realizată de către preșcolari și elevi.	GRUPA MARE DE PREȘCOLARI CLASA A III-A, A IV-A A	30 mai 2019	prof. Roșu Lidia – Maria prof. Mărginean Iuliana prof. Poroșnicu Anuța - Claudia	Diplomele obținute la concursul „Flori de mai”

PROIECT DE PARTENERIAT EDUCATIV. „EDUCAȚIA INCLUZIVĂ ȘI INTERCULTURALITATEA”

Prof. itinerant și de sprijin, ROȘ MIHAELA, C.S.E.I. Cluj, Școala Gimnazială
„Mihai Viteazul” Câmpia Turzii

Abstract:

„Being diverse means being different. Diversity means, first and foremost, the ability to live in harmony with others because, in essence, we are all different, atypical and through this the world is thousands of times more beautiful. Diversity means uniqueness and multiplicity, part and whole, balance and the spirit of independence. Accepting diversity is understanding. We are all diversity.” (Mihaela Dumitrașcu) Modern society offers equal opportunities for learning for all children. Inclusive education emphasizes the development of an educational system that allows the education of students with disabilities according to their specific needs. The promotion of inclusive and intercultural education is an important direction of the education reform in Romania, being part of a general trend at international level with main benchmarks based on the legislation in force and facilitating the access of students with special educational requirements to the inclusive school environment and the development of harmonious social relations between students with disabilities and students without disabilities in mainstream education.

MOTTO:

„A fi divers înseamnă a fi altfel. Diversitatea înseamnă, întâi de toate, capacitatea de a trăi în armonie cu ceilalți pentru că, în esență, suntem cu toții diferiți, atipici și prin aceasta lumea este de mii de ori mai frumoasă. Diversitatea înseamnă unicitate și multiplicitate, parte și întreg, echilibru și spirit de independență. Acceptarea diversității e înțelegere. Diversitatea suntem toți.” (Mihaela Dumitrașcu)

Inițiatorul proiectului de parteneriat educativ „Educația incluzivă și interculturalitatea” este Școala Gimnazială „Mihai Viteazul” din Câmpia Turzii, județul Cluj reprezentată de d-na director prof. Carmen Alina Anechitoae iar coordonatorul fiind d-na prof. Mihaela Roș. Acest parteneriat s-a derulat pe parcursul a doi ani școlari 2015-2017 și fost realizat în parteneriat cu Școala Gimnazială Moldovenești, județul Cluj reprezentată de d-na director, prof. Zita Andrea Bartha.

Echipa de proiect a fost constituită din 11 cadre didactice, 1 bibliotecar și 1 mediator școlar iar grupul țintă a constat din 30 de elevi și anume: 5 elevi cu cerințe educative speciale, 5 elevi de etnie rromă, 5 elevi premianți de la Școala Gimnazială „Mihai Viteazul” Câmpia Turzii și 5 elevi cu cerințe educative speciale, 5 elevi de etnie rromă, 5 elevi premianți de la Școala Gimnazială Moldovenești și părinții acestora.

Obiectivul general: Promovarea educației incluzive și interculturale este o direcție importantă a reformei educației în România înscriindu-se într-o tendință generală la nivel internațional cu repere principale bazate pe legislația în vigoare precum și facilitarea

accesului elevilor cu cerințe educative speciale la mediul școlar incluziv și dezvoltarea relațiilor sociale armonioase între elevii cu dizabilități și elevii fără dizabilități din învățământul de masă.

Obiectivele specifice au vizat:

Pentru elevi:

Creșterea nivelului de motivație școlară.

Conștientizarea oportunităților oferite de școală pentru dezvoltarea personală.

Dezvoltarea abilităților de comunicare eficientă.

Dezvoltarea psihică, emoțională și socială pe termen lung a copiilor.

Participarea elevilor incluși în proiect la activități comune de lectură, cântece, experimente științifice, obiceiuri și tradiții interculturale.

Pentru cadrele didactice:

Dezvoltarea abilităților de comunicare eficientă cu elevii.

Dezvoltarea abilității de identificare a problemelor elevilor.

Pentru parteneri:

Dezvoltarea abilităților de comunicare și colaborare.

Proiectul a vizat: Desfășurarea a câte două activități comune, câte una pe semestru și câte o activitate pe semestru în fiecare școală cu proprii elevi care să permită dezvoltarea deprinderilor de socializare a elevilor pentru o mai bună integrare în societatea modernă precum și cunoașterea obiceiurilor și tradițiilor interculturale (române, maghiare, franceze, rome, englezești).

Motivația: Societatea modernă oferă șanse egale de învățare tuturor copiilor. Educația incluzivă pune accentul pe dezvoltarea unui sistem educațional care să permită educația elevilor cu dizabilități în funcție de nevoile specifice. Desfășurarea de activități comune de către elevi aparținând diferitelor categorii sociale poate completa tabloul unei școli bazate pe egalitate de șanse, prin valorizarea propriilor cunoștințe și experiențe din școală și din afara școlii. Educației interculturale tinde să întărească relația școală-comunitate care ar presupune respect, toleranță și „vizibilitate” culturilor minoritare și școlilor multi-etnice. Acest proiect răspunde nevoii de a organiza activități care să urmărească îmbogățirea cunoștințelor elevilor, prin achiziționarea de noutăți, dezvoltarea și lărgirea orizontului lor cultural și intercultural, participarea activă, conștientă și responsabilă la propria formare, contactul cu lumea reală, observarea și studierea fenomenelor în condiții naturale și sociale, dezvoltarea deprinderii de a se descurca într-un mediu diferit, să formeze și să consolideze atitudini și convingeri.

Scopul acestui proiect a constat în promovarea dialogului și a comunicării între elevii din școala noastră și elevii din școala Moldovenești precum și dezvoltarea cooperării și colaborării între cadrele didactice din unități diferite, valorificarea cunoștințelor dobândite în cadrelor orol dar și legarea unor noi prietenii.

Etapale derulării proiectului și activitățile stabilite și desfășurate au fost:

Demararea parteneriatului între școlii, discutarea ideii de a participa la activități comune și individuale, elaborarea proiectului program care stă la baza acestui parteneriat.

„Obiceiuri și tradiții interculturale despre Sărbătorile de iarnă”: spectacol artistic; realizarea de postere cu tradiții și obiceiuri din diferite țări și concurs.

„Atelierul hârniceii”: concurs de gastronomie cu rețete din diferite țări; cântece tradiționale în limba română, maghiară, franceză, engleză, rromani; recitări de poezii, lectură în limba română, maghiară, franceză, engleză, rromani; jocuri populare tradiționale din diverse țări.

„Obiceiuri și tradiții interculturale despre Sărbătorile pascale. Marcarea zilei internațională a rromilor”: spectacol artistic; realizarea de postere cu tradiții și obiceiuri din diferite țări - concurs.

„1 iunie – ziua internațională a copilului: spectacol, concurs de creație plastică cu și despre copii, proiecții de filme.

„Bun găsit iubită școală”: masă rotundă, dezbateri, povești - povestiri, poze, amintiri despre evenimentele petrecute în vacanța de vară.

„Am plecat să colindăm”: program artistic de colinde în diverse limbi, porturi populare internaționale, activități de socializare.

„Mai am un singur dor”: concurs de recitări de poezie, PPT-uri despre viața și activitatea marelui poet, referate, afișe.

„Sărbătoarea Paștelui în imaginația copiilor”: concurs de eseuri/ compuneri/ referate, concurs de creație plastică, realizarea de felicitări și ornamente specifice.

„La revedere școală dragă. Diseminarea proiectului”: serbare școlară interculturală; evaluarea activităților: masă rotundă cu participarea elevilor și a cadrelor didactice implicate în proiect; prezentarea de impresii și a albumului foto al proiectului.

ELEVII CU CES

Prof. Boghean Victor, Liceul Teoretic Ioan Petrus, Otopeni, Judetul Ilfov

Abstract:

Let us know better the children with SER – they can be Our children, as well. Some possible solutions for the school integration of pupils with slight mental disabilities can be listed as follows: The organization of classes by center of interest. Teachers can plan educational activities appropriate to developmental levels. The problems in the autistic spectrum are a generic category used to describe students who have difficulties affecting communication, relations and imagination. It is recommended that activities should support communication, the task should include a certain routine and organization; teachers' calm and consistency are also recommended.

Să-i cunoaștem mai bine pe copiii cu CES - pot fii și copiii noștri.

Introducere. Definirea CES, mic istoric al punerii în practică și aplicabilitate.

Conceptul de „cerințe educaționale speciale” reprezintă o categorie care include toate dificultățile de învățare considerate ca handicap(mental;fizic;senzorial),dar și tulburări de deficit de atenție sau probleme psihologice,relaționare,context socio-cultural și dezavantaje lingvistice.

Dintre posibile soluții de integrare școlară a elevilor cu deficiențe mentale ușoare pot fi enumerate:

Organizarea clasei pe centre de interes

Cadrele didactice pot planifica activități instructive adecvate nivelurilor de dezvoltare.

Tulburările din spectrul autist reprezintă o categorie generică folosită pentru a descrie elevii care au dificultăți ce afectează comunicarea, relațiile și imaginația.

Se recomandă activități care să sprijine comunicarea, sarcină ce trebuie să includă o anumită rutină și organizare a secvențelor calm și consecventă din partea profesorilor.

Caracteristici ale elevilor cu CES:

- -le lipsește deseori maturitatea și au un comportament narcisist și egocentric
- -deseori ei sunt speriați de școală dar colegii îi pot ajuta să depășească această frică
- -au capacitatea de a înțelege, dar le lipsește ceea ce a redea cele știute
- -uneori sunt copleșiți de sarcinile pe care trebuie să le execute. Ei pot ști să rezolve o problemă, dar nu o pot rezolva practic.

Cea mai întâlnită tipologie CES în școala noastră este ADHD (deficit de atenție). ADHD este o tulburare de comportament, iar un copil diagnosticat astfel manifestă o deficiență de concentrare și este extrem de activ.

Cei mai mulți dintre copiii normali au multă energie, fiind hiperactivi.

Conform studiilor ADHD-ul presupune o tulburare în chimia și anatomia creierului cu o importantă determinare genetică fiind puternic influențată educațional.

Elevii cu CES trebuie integrați:

-comunitatea locală trebuie informată și sensibilizată cu privire la posibilitatea recuperării educației chiar și pentru cei care au abandonat școala.

-școala trebuie să fie integrativă

-trebuie să se schimbe mentalitatea opiniei publice față de copiii cu nevoi speciale

Angajamentul fiecărui profesor trebuie să fie acela de a identifica abilitățile mai mult sau mai puțin latente ale fiecărui elev, pentru a crea spații de predare, suplimente care pot exploata pe deplin potențialul lor și pot spori rezultatele pozitive și progresele acolo unde este posibil.

Pentru a putea asigura climatul necesar desfășurării de activități cu copiii CES este necesară munca în 3 direcții:

- climatul clasei în care învață copilul CES
- adaptarea obiectivelor copilului cu CES la obiectivele clasei
- adaptarea obiectivelor clasei exigente copilului cu CES

Profesorii trebuie să adopte comportamente nediscriminatorii, să fie atenți la nevoile fiecăruia, să accepte diferențele prezentate de elevii cu handicap, să încurajeze structura sensului de apartenență, construirea relațiilor socio-afective pozitive.

Cunosc cazul unui elev cu ADHD de la o clasă a 8-a care i-a pus tatălui său detergent în sticla cu alcool din frigider. Tatăl sau a ajuns la spital în stare foarte gravă, iar Denis se amuza ca și cum nimic nu s-a întâmplat. A trebuit să îi explic că nu e bine ceea ce a făcut.

Hiperactivitate și neatenție

Am întâlnit elevi cu ADHD care erau agitați, vorbeau în exces, neatenți față de detalii și aveau dificultăți în menținerea atenției pe parcursul îndeplinirii sarcinilor. Elevii cu ADHD sunt foarte impulsivi, se grăbesc să răspundă înainte ca întrebarea să fie adresată, nu-și așteaptă rândul când se vorbește și întrerup discuțiile celorlalți.

Actori și cântăreți celebri care suferă de autism: actrița Darril Hannah, James Durbin, semifinalist la American Idol, Dan Aykroid, actor celebru american avea sindromul Asperger, Susan Boyle, finalistă la "Britanicii au talent", James Scott participant la X Factor din Marea Britanie avea sindromul Asperger.

Sugestii pentru MEN:

-elaborarea programelor școlare de informare și pregătire a comunității locale pentru educația incluzivă, adaptarea școlii la cerințele speciale ale fiecărui copil, indiferent de problemele acestuia și nu a copilului la cerințele școlii, găsirea unor strategii didactice adecvate, a unor metode și tehnici de lucru specifice: planificare, instruire, evaluare.

Copiii cu cerințe speciale să fie educați alături de copiii normali. Am văzut aceasta la școli din Malta în cadrul unui proiect. În fiecare clasă era un cadru didactic care se ocupa de elevii cu CES

- -să se asigure servicii de specialitate (recuperare, terapie educațională, consiliere școlară, asistența medicală și socială în școală)
- -să se acorde sprijinul necesar personalului didactic și managerilor școlii în procesul de proiectare și aplicare a programelor școlare.
- -să se permită accesul efectiv al copiilor cu CES la programul și resursele școlii obișnuite (bibliotecă, terenul de sport).
- -să se încurajeze relațiile de prietenie între toți elevii din clasă/ școală
- să fie educați și ajutați toți copiii pentru acceptarea și înțelegerea diferențelor dintre ei
- -să se țină cont de problemele și opiniile părinților, încurajându-i să se implice în viața școlii
- -să se asigure programe de sprijin individualizate pentru copiii cu CES
- -să se accepte schimbări în organizarea și dezvoltarea activităților instructiv-educative din școală

Bibliografie: <https://ro.scribd.com/109465002/Elevi-Cu-CES>

TEORII ȘI PRACTICI PSIHOPEDAGOGICE APPLICATE ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

Profesor logoped dr. Preda Vasile Radu, Școala Gimnazială Specială
C.R.D.E.I.I Cluj- Napoca, jud. Cluj

Abstract

The theory and psycho-pedagogical practices applied in inclusive education. During the corrective-rehabilitative and formative activities in which pupils with learning disabilities studying in inclusive schools are involved we must take into account the fact that the following must be achieved in order to help them build efficient cognitive instruments: a) the structuring of pupils' cognitive self-adjustment must be focused on the task, according to the principles of mediated learning; b) the teaching materials used with the children should facilitate the centring on the essence of the task, rather than on irrelevant data; c) comparing the child-produced items with the model must be possible, in order to foster self-assessment; d) proper learning contexts should be ensured in order to foster the transfer and the generalisation of the acquired cognitive behaviour (Perradeau, 1996; Tardif, 1997). Cognitive education includes personalised educational programmes that initially have psycho-motor and perceptive objectives, but then the focus shifts to objectives pertaining to verbal and operational cognitive functions. The instrumental enrichment programmes designed by Feuerstein (1996) can be successfully used because they are based on solving tasks involving cognitive areas such as: analytic perception, spatial and temporal orientation, the ability of making classifications and categorisations, as well as cognitive skills related to the transfer and the generalisation of information. Personalised educational projects conceived in light of these programmes can target those contents and competences that need to be tracked in the case of each child, as they regard "the zone of proximal development" of cognitive substructures, on a lively and dynamic affective-motivational background. All these display positive methodological implications for activities used in the teaching-learning process, having positive consequences by fostering the integration of children with cognitive or learning disabilities into mainstream education.

Introducere

Reformele educative bazate pe teorii validate științific susțin necesitatea unei pedagogii socio-constructiviste, bazată pe principiile psihologiei educației și didacticii psihologice. Optimizarea educației incluzive a elevilor cu diferite dizabilități are la bază o metodologie psihopedagogică personalizată care vizează activizarea potențialului psihic al fiecărui elev. Pentru îmbunătățirea funcționalității proceselor cognitive, a capacităților de învățare și a laturii motivațional-afective, în educația incluzivă se valorifică cele mai importante idei din domeniul psihologiei cognitive, din teoria și practica medierii psihopedagogice care vizează zona proximei dezvoltări (Vigotski, 1972) și modificabilitatea cognitivă prin metodologia îmbogățirii instrumentale (Feuerstein, 1996; Debray, 1997), precum și din teoria inteligențelor multiple (Gardner, 1993) și din domeniul pedagogiei diferențiale centrată pe dezvoltarea competențelor școlare ale elevilor. Educația incluzivă se realizează cu succes numai prin munca în echipă multidisciplinară. În cadrul muncii în echipă multi- și interdisciplinară se urmărește ca prin programele personalizate, în care se ține seama de etiologia, specificul, complexitatea și dinamica dizabilității să se realizeze

obiectivele psihopedagogice care vizează activizarea autenticului potențial psihic al fiecărui elev.

Munca în echipă multidisciplinară presupune punerea în lucru a competențelor profesionale ale membrilor echipei (psihopedagog, psiholog, logoped, psihomotrician, kinezoterapeut etc.) precum și a *comunicării argumentative* și a *cooperării* realizate pe baza empatiei și a inteligenței emoționale.

Autoresponsabilizarea și punerea în lucru a competențelor psihopedagogice și metodologice, a celor practice și a inteligenței emoționale, sub marea cupolă a valorilor educative, duc la optimizarea comunicării și cooperării interpersonale a tuturor membrilor echipei interdisciplinare, inclusiv a părinților, în contextul procesului de proiectare și realizare a acțiunilor corective, compensatorii, recuperatorii și formative destinate copiilor cu diferite dizabilități sau cu dificultăți de învățare.

Contribuții ale psihologiei cognitive pentru optimizarea procesului de predare-învățare în clasele incluzive

Pe baza paradigmelor psihologiei cognitive (Tardif, 1997; Perraudeau, 1996) se structurează o nouă concepție asupra mediului în care se desfășoară procesul de predare-învățare în condițiile incluziunii școlare și asupra rolului profesorului de la clasă, a profesorului psihopedagog de sprijin. Redăm, mai jos, principalele idei ale acestor paradigme, de care trebuie să se țină seama în condițiile educației incluzive.

a) Noua concepție asupra mediului și climatului școlar

- Mediul fizic și psiho-social să fie adecvat pentru predare-învățare.
- Climatul socio-afectiv al procesului de învățământ trebuie să fie stenic, stimulat.

b) Susținerea motivației școlare

- a da sens activităților;
- a sublinia progresele și reușitele;
- a felicita elevul pentru eforturile sale;
- încurajarea constantă a elevului (retroacțiune, reîntărire, recompense);
- a furniza elevului cu dizabilități un sprijin psihopedagogic personalizat pentru a realiza sarcini ca alți copii de aceeași vârstă.

c) Noua concepție asupra învățării

- Învățarea se realizează printr-o construcție graduală a cunoștințelor.
- Favorizarea învățării prin reducerea complexității sarcinilor: adaptarea materialului și activității; simplificarea sarcinilor; parcurgerea unor "scheme elementare" pentru a accede la cunoaștere; recurgerea la resurse umane competente și disponibile (alți copii, educatoare, profesori, psihopedagogi etc.);
- Adaptarea curriculară pornind de la cunoștințele anterioare ale celor care învață;
- Procesul de învățământ este axat pe strategii cognitive și metacognitive și pe organizarea cunoștințelor;
- Învățarea se bazează pe punerea în relație a cunoștințelor anterioare și a noilor informații (se insistă asupra utilității noțiunilor "ancoră", implicate în învățarea deplină și formarea/dezvoltarea competențelor);
- Învățarea eficientă presupune organizarea cunoștințelor, transferul și aplicarea lor, prin apelarea la diferite activități de învățare și situații care se apropie cel mai mult de contextele naturale de utilizare a cunoștințelor sau abilităților.

d) Noua concepție asupra rolului profesorului

- Profesorul devine un *mediator* între informațiile noi, problemele de rezolvat și antrenarea funcționalității arhitecturii cognitive a elevului.
- Rolul profesorului ca mediator este de nuanță constructivă.
- În proiectarea și realizarea lecțiilor, se pune accentul mai ales pe utilizarea metodelor activizante, cum este, de exemplu, metoda problematizării.

e) Noua concepție asupra evaluării

- Evaluarea vizează atât cunoștințele cât și strategiile cognitive și metacognitive, implicate mai ales în învățarea prin rezolvare de probleme.
- Accentul este pus mai ales pe *evaluarea formativă*, și nu atât de mult pe cea *sumativă*.
- Evaluarea este concepută ca o retroacțiune (feed-back), axată pe strategiile utilizate de elevi în construirea cunoștințelor și în rezolvarea de probleme.

f) Noua concepție asupra rolului profesorului. Profesorul devine un *mediator* între informațiile noi, problemele de rezolvat și antrenarea funcționalității arhitecturii cognitive a elevului. În proiectarea și realizarea lecțiilor, se pune accentul mai ales pe utilizarea metodelor activizante, cum este, de exemplu, metoda problematizării. Rolul profesorului ca mediator și formator de competențe este de nuanță constructivă.

Aplicarea principiilor psihologiei cognitive în elaborarea *metodologiei pentru un învățământ "strategic"* a demonstrat că cronicizarea subfuncționării cognitive nu este inevitabilă (Tardif, 1997; Feuerstein, 1996; Büchel, 1995). În cazul elevilor cu diferite dizabilități sau cu dificultăți de învățare este necesar să se aplice *metodologia învățării mediate* pentru activizarea potențialului cognitiv al elevilor. Totodată se urmărește dezvoltarea funcțiilor executive care facilitează utilizarea *metacogniției în învățare*, prin cunoașterea de către elev a funcționalității proprii activități cognitive și a capacității de control al unui anumit aspect al activității cognitive.

În cazul elevilor cu dizabilități cognitive sau a celor cu dificultăți de învățare este necesar să se găsească modalitățile individualizate pentru dezvoltarea motivației pentru învățare. Aceasta se impune ca o necesitate cu scopul găsirii căilor de relaționare a motivației extrinseci cu motivația intrinsecă, pentru trecerea de la motivația nemijlocită a sarcinii la motivația socială a învățării, pentru evitarea demotivării școlare și pentru cristalizarea treptată a unor interese din sfera pregătirii școlare, în interrelație cu motivația cognitivă, cu aptitudinile și deprinderile cu gradul cel mai mare de funcționalitate. Pentru aceasta se apelează și la *practici psihopedagogice de sprijin*.

Caracteristici ale designului educațional focalizat pe formarea de competențe la elevii cu dificultăți de învățare din clasele incluzive

În țara noastră, sistemul de *competențe-cheie* a reprezentat și reprezintă în continuare un element de referință al planurilor de învățământ, fiind incluse în *nota de fundamentare* a acestora. Planurile de învățământ și programele vizează în mod direct formarea competențelor-cheie prin însușirea de către elevi a cunoștințelor necesare pentru comunicare orală sau scris și prin formarea deprinderilor și atitudinilor. Competențele-cheie sunt, în esența lor, transversale, formându-se prin mai multe discipline școlare. Formarea și dezvoltarea competențelor - cheie este precedată de formarea unor *competențe specifice*, vizate în programele diferitelor discipline, pe cicluri de școlarizare.

Competențele specifice pot fi considerate ca "finalități pragmatice" ale procesului de instruire. Între competențe și conținuturile disciplinelor, în cadrul predării-învățării, există strânse relații. Astfel, aproape toate competențele specifice din programele școlare ale unei clase pot fi formate și dezvoltate prin fructificarea selectivă a conținuturilor oferite de aceste programe și exersarea unor situații și activități de învățare bazate pe strategii didactice interactive.

Competențele specifice reprezintă criterii orientative în procesul de evaluare. Educația bazată pe formarea și dezvoltarea competențelor pune accentul pe urmărirea modului de realizare a finalităților asumate la sfârșit de an pentru fiecare nivel de școlarizare. Astfel, se pune pe seama de la fixarea competențelor care trebuie dobândite de elevi la sfârșitul învățământului obligatoriu.

În clasele incluzive, *proiectarea didactică* presupune ca profesorii să aibă o preocupare majoră privind modalitățile concrete de valorificare a diferitelor *tipuri de*

inteligentă vizate prin activitatea propusă. *Adaptarea curriculară, programele curriculare integrate și proiectele psihopedagogice personalizate* vizează cunoștințele și competențele care trebuie urmărite cu precădere pentru fiecare elev, vizând zona proximei dezvoltări a substructurilor cognitive, pe un fond motivațional-afectiv stenic, activizant (Büchel, 2000). În activitățile recuperatorii și formative desfășurate cu elevii care prezintă dificultăți de învățare ținem seama de faptul că pentru construirea instrumentelor de gândire eficiente este important să se urmărească:

- a) dezvoltarea metacogniției și metacunoștințelor;
- b) formarea la elevi a unei *autoreglări cognitive* cu centrare pe sarcină, respectând principiile psihologiei învățării;
- c) metodele de predare și materialul didactic să faciliteze *centrarea pe esența sarcinii* și nu pe date irelevante;
- d) dezvoltarea la elevi a capacității de *autoevaluare*; d) asigurarea unor contexte de învățare adecvate pentru *transferul și generalizarea comportamentelor cognitive achiziționate* (Montreuil, Magerotte, 1995; Tardif, 1997; Büchel, 1995, 2000).

Din cele de mai sus rezultă că în pedagogia modernă accentul se pune pe dezvoltarea și evaluarea proceselor metacognitive și a factorilor motivaționali și afectivi implicați în învățare, în strânsă interrelație cu dezvoltarea și evaluarea competențelor teoretice și practice. În procesul de predare-învățare și de educare a fiecărui elev cu dificultăți de învățare sau cu diferite dizabilități trebuie aplicată o strategie didactică flexibilă, adaptată la particularitățile psihice individuale.

Bibliografie

1. Büchel, F.-P. (1995). *De la métacognition à l'éducation cognitive*. În: F.-P. Büchel, *L'Éducation cognitive. Le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation*. Lausanne. Delachaux et Niestlé : 47-102.
2. Büchel, F.-P. (2000). Style d'apprentissage et théorie métacognitive : Une comparaison des concepts théoriques et de l'application didactique. *Education et francophonie -Revue scientifique virtuelle*, volume XXVIII, [1http://www.acef.ca/revue/XXVIII/index.html](http://www.acef.ca/revue/XXVIII/index.html) *Compétences clés*:<https://ec.europa.eu...Education> (accesată în 14.08.2019)
3. Debray, R. (1997). *Apprendre à penser. Le programme de R. Feuerstein: une issue à l'échec scolaire*. Paris: Georg Eshel.
4. Feuerstein, R. (1996). *Le PEI (Programme d'Enrichissement Instrumental)*. În: J.Martin, G. Parravy (sous la direction), *Pédagogies de la médiation. Autour du P.E.I.* Lyon. Chronique Sociale : 119 -166.
5. Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligence. The Theory in Practice*. New York: Freeman.
6. Montreuil, N., Magerotte, G. (1995). *Les difficultés liées à la généralisation des compétences*. În: Ș. Ionescu, *La déficience intellectuelle. Tom 2 – Pratiques de l'intégration*, Tours, Nathan Université.
7. Perraudau, M. (1996). *Les méthodes cognitives. Apprendre autrement à l'école*. Paris: Armand Colin.
8. Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Editions Logiques.
9. Vigotski, L.S. (1972). *Opere psihologice alese*. București, Editura Didactică și Pedagogică.

PROIECT EDUCAȚIONAL „HAI SĂ DĂM MÂNĂ CU MÂNĂ”

Prof. psihopedagog Cozma Adina, Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă Nr.2, Târgu Mureș, Prof. logoped Palotas Tunde Evi, Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă Nr.2, Târgu Mureș

ABSTRACT

The educational project "Hai să dăm mână cu mână" includes collaborative activities and teamwork created in order to develop elements of fundamental values in national history and culture in pupils with severe, serious and/or associated disabilities. The project pursued the knowledge and development of the fundamental values of national history and culture as well as knowledge of the significance of the day of January 24th. In the project were involved pupils from the primary and gymnasium classes in C.S.E.I., No. 2, Tg. Mureș and lasted 3 days, has included the following activities: Hearing stories and historical legends; Manufacture of specific drawings of the event: folk costumes, country flag, map of Romania and realization of a collective work: "Hora Marii Uniri" at 100 years Romania illustrating the celebrated event. The project brought much joy, engagement and good mood in the pupils.

DATE DESPRE APLICANT

Prof. psihopedagog Cozma Adina, Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă Nr.2, Tg.-Mureș. Prof. logoped Palotas Tunde Evi, Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă Nr.2, Tg.-Mureș

B . DATE DESPRE PROIECT

a. Titlul: „HAI SĂ DĂM MÂNĂ CU MÂNĂ”

b. Domeniul și tipul de educație în care se încadrează: Educație culturală

c. Tipul de proiect: Parteneriat educațional

C. REZUMATUL PROIECTULUI

Proiectul educațional se încadrează în tipul de Educație culturală și cuprinde activități de colaborare și muncă în echipă create cu scopul de a dezvolta elemente ale valorilor fundamentale din istoria și cultura națională la elevii cu dizabilități severe, grave și/sau asociate.

Elevi implicați: clasele a III-a, a IV-a A și clasele VIII-IX-X-a B din cadrul C.S.E.I., Nr.2, Tg. Mureș .

Cadre didactice implicate: Prof. Cozma Adina, Prof. Palotas Tunde Evi,

D. ARGUMENTARE: Cunoașterea și dezvoltarea valorilor fundamentale ale istoriei și culturii naționale precum și cunoașterea însemnătății zilei de 24 Ianuarie.

E. DESCRIEREA PROIECTULUI

Scop: Acceptarea, dezvoltarea empatiei și a toleranței, socializarea, adaptarea și integrarea copiilor cu CES și a celor cu dificultăți de învățare în societate.

Obiective specifice:

Crearea unei legături și a unei colaborări între elevii claselor a III-IV-a A cu elevilor claselor a VIII-IX-X-a B din cadrul Centrului Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 2;

Stimularea gândirii critice prin utilizarea metodelor activ-participative, a inițiativei și a creativității;

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

Cultivarea vorbirii adresative, reproductive, susținerea dialogului în comunicare și dezvoltarea abilităților de comunicare, a capacității de a înțelege și transmite intenții, gânduri, sentimente prin limbaj nonverbal – plastic, artistic, muzical;

Creșterea autonomiei acționale ca urmare a asumării personale a unor sarcini și inițiative;

Formarea și exersarea unor valori morale (respect, ajutor reciproc, empatie, toleranță);

Cultivarea comportamentului asertiv și conștientizarea afectivității de grup ca suport al prieteniei.

Puncte tari: Valorificarea creativității elevilor; Dorința de implicare a elevilor; Capacitatea de lucru în echipă;

Oportunități: Valorificarea potențialului creativ al elevilor prin inițierea de noi proiecte și prin asumarea de roluri; Accesul la mijloace TIC și mijloacele audio-vizuale moderne existente în școală.

Grup-țintă: Elevi ai Centrului Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 2, Tg.-Mureș

Durata: 3 zile 21-23 ianuarie, an școlar 2018-2019

Metode și tehnici de lucru:

munca în echipă

conversația

învățarea prin cooperare

activități practice, ateliere de lucru

momente recreative, jocuri didactice

Produse ale activităților: tablouri, desene, colaje, modelaje, spectacol, scrisori, expoziții.

Resurse umane: - proprii (elevi, cadre didactice)

Resurse materiale: coli cu desene conturate, tempera, creioane colorate, lipici, coli A4 (albe / colorate), foarfeci, pensule, plastilină, cărți.

Resurse financiare: proprii, autofinanțare.

EVALUARE – CALITATE:

Observarea comportamentului elevilor cu CES;

Expunerea Analiza și aprecierea lucrărilor realizate;

Expoziții / Turul Galeriei;

Monitorizarea atingerii obiectivelor și a rezultatelor scontate de coordonatorii de proiect.

REZULTATE CALITATIVE: monitorizarea atingerii obiectivelor și a rezultatelor scontate de coordonatorul de proiect; măsurarea impactului asupra beneficiarilor direcți și indirecti mediatizarea proiectului; expunerea lucrărilor realizate.

SUSTENABILITATEA PROIECTULUI

Prin **Planul de acțiuni** desfășurat anual, pe grupuri de elevi.

PLANIFICAREA ACTIVITĂȚILOR

ACTIVITATEA	Clasa	DATA	COORDONATOR	EVALUARE
PAȘII UNIRII Audierea unor povestiri și a unor legende istorice * Dramatizare * „Hai să dăm mână cu mână!”- învățarea pasului de dans	a III-IV- a A a VIII-IX- X-a B	21.01.2019	Prof. psihopedagog Cozma Adina Prof. logoped Palotas Tunde Evi	Observarea comportamentului elevilor cu CES

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

FLORI ȘI ARMONIE... Confecționarea unor desene specifice evenimentului: costume populare, steagul țării, harta României	a III-IV-a A a VIII-IX-X-a B	22.01.2019	Prof. psihopedagog Cozma Adina Prof. logoped Palotas Tunde Evi	Observarea comportamentului elevilor cu CES
UNIREA MICILOR ARTIȘTI Realizarea unei Lucrări colective: <i>Hora Marii Uniri la 100 de ani România</i> ce ilustrează evenimentul sărbătorit.	a III-IV-a A a VIII-IX-X-a B	23.01.2019	Prof. logoped Cozma Adina Prof. psihopedagog Palotas Tunde Evi	Expoziții / Turul Galeriei



DEPĂȘIREA GRANIȚELOR – INCLUZIUNEA SOCIALĂ A PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI

Prof. Cismașu Vasilica, Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă, Cluj-Napoca, Cluj; Prof. George Dorina Paraschiva, Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă, Cluj- Napoca, Cluj

Abstract

The negative attitude towards people with disabilities is one of the impediments that the persons in question can face often when they want to achieve a higher quality of life. Often, our efforts as teachers become insignificant when our students face the rejection of others. The Erasmus+ project "Crossing border- Social inclusion of people with disabilities" aims to combat the negative attitude of the community towards people with disabilities, through "artistic means" and to increase the degree of social inclusion and also help people with disabilities to reach their full potential.

Dizabilitatea la nivel mondial

Peste un miliard de oameni suferă de dizabilități, iar tendințele globale, cum ar fi îmbătrânirea populației și creșterea bolilor cronice ne arată o creștere a prevalenței dizabilității. Starea de sănătate, la nivel global, a persoanelor dizabilite este precară, performanțele educaționale ale acestora sunt scăzute, iar participarea la viața economică a comunității este din ce în ce mai redusă.

Includerea socială și participarea la viața comunității a persoanelor cu dizabilități este conceptul după care sunt ghidate majoritatea politicilor pentru persoanele cu dizabilități din întreaga lume. Este esențială identificarea unor modalități cât mai concrete de combatere a discriminării, de promovare a accesibilității, a incluziunii sociale și a respectului pentru persoanele cu diferite dizabilități. (Organizația Mondială a Sănătății, 2012)

Atitudinea negativă față de persoanele cu dizabilități reprezintă unul din impedimentele cu care o persoană cu dizabilități se poate confrunta cel mai des atunci când dorește să obțină o calitate sporită a vieții. De multe ori, eforturile noastre ca profesori devin nesemnificative atunci când elevii noștri se confruntă cu neacceptarea celor din jur. Atunci când o societate nu poate să vadă adevăratul potențial al unei elev cu dizabilități, ne confruntăm cu o gravă problemă de integrare și incluziune socială. (Alexiu, T.M., 2015)

Incluziune socială prin proiecte europene

Programul european ERASMUS+ oferă oportunități de realizare a unor parteneriate transnaționale cu implicarea mai multor actori cheie în incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități, cum ar fi: școli, ONG-uri, biblioteci, universități, precum și alte instituții. Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă a profitat de această oportunitate și, începând cu anul 2016 a derulat 4 proiecte care au contribuit atât la creșterea calității vieții elevilor cu dizabilități din instituție, precum și a familiilor acestora, cât și la creșterea gradului de incluziune socială.

Prin intermediul proiectului Erasmus+ Depășirea granițelor- Incluziunea socială a persoanelor cu dizabilități, elevii, părinții și profesorii de la 4 școli din Europa: Turcia, Polonia,

Letonia și România și-au propus să combată atitudinea negativă a comunității față de persoanele cu dizabilități, să crească gradul de incluziune socială și să contribuie la atingerea potențialului elevilor cu dizabilități.

Pentru a atinge obiectivele propuse, parteneriatul cuprinde școli speciale, școli unde elevii cu dizabilități studiază alături de elevii fără dizabilități, dar și școli în care nu există elevi cu dizabilități.

Scopul proiectului

Proiectul își propune schimbarea atitudinilor negative referitoare la persoanele cu dizabilități în atitudini pozitive, prin intermediul mijloacelor artistice. Astfel, ne dorim ca elevii din școlile de masă, părinții acestora, precum și ceilalți membri ai societății să adopte o atitudine civică pozitivă, conștientă și durabilă față de persoanele cu nevoi speciale.

Obiectivele proiectului

- schimbarea atitudinii negative a persoanelor față de persoanele cu dizabilități;
- creșterea gradului de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități
- creșterea încrederii în sine prin intermediul activităților de creație;

Activități practice

Activitățile realizate au fost stabilite, agreeate și efectuate de către toți partenerii proiectului, ținându-se cont de specificul fiecărei instituții. Cele mai relevante activități au fost:

1. Chestionar de urmărire a gradului de schimbare a atitudinii negative

Părinții elevilor cu dizabilități, dar și părinții elevilor fără dizabilități au fost invitați și vor fi invitați să completeze un chestionar la începutul și finalul proiectului. Scopul chestionarului este de a măsura gradul de modificare a atitudinii negative față de persoanele cu dizabilități. Chestionarul a abordat aspecte din viața de zi cu zi și a pus accent pe modul în care percep cei din jur dizabilitatea.

2. Activități realizate în parteneriat cu elevii altor școli.

Activitățile propuse, prin aceste parteneriate, oferă elevilor ocazia de a cunoaște alți copii cu care să-și petreacă timpul și să-și învingă prejudecățile. Considerăm că aceste activități au un rol important în combaterea marginalizării și excluderii sociale, în înțelegerea și valorificarea diversității umane. Elevii au astfel posibilitatea de a petrece timpul într-un mod plăcut, de a își crește încrederea în forțele proprii, iar în viitor vor coopera, vor avea un sentiment de atașament unii față de ceilalți și își vor îmbunătăți stima de sine.

Prin intermediul acestei activități s-a urmărit modul în care relațiile de prietenie ale elevilor s-au modificat în urma participării la activitățile realizate în parteneriat cu alte școli. Desenul inițial, dar și cel final vor fi expuse la finalul proiectului. Dorim să aflăm dacă activitățile realizate în parteneriat au lărgit grupul de prieteni al elevilor și dacă s-a modificat în vreun fel structura relațiilor de prietenie.



Imagini din cadrul parteneriatului: „Împreună și o lume mai bună”

4. Vizite în diferite medii de lucru

Societatea consideră de cele mai multe ori persoanele cu dizabilități ca fiind neproductive pentru comunitatea din care fac parte. Prin vizitele și activitățile derulate la diferite firme și instituții partenere, elevii au demonstrat că pot fi productivi și pot aduce un beneficiu societății dacă sunt acceptați de cei din jur.

Elevii au participat la activități practice realizate în cadrul unei fabrici de lactate, unei unități de pompieri, în cadrul unei companii de IT, dar și la activitățile practice susținute la Liceul Tehnologic *Raluca Lipan* – secția Industrie Alimentară.

5. Săptămâna filmului

Pe parcursul unei săptămâni elevii din cele 4 școli partenere au urmărit o serie de filme de desene animate, având ca subiect dizabilitatea, incluziunea, integrarea socială. Fiecare vizionare s-a finalizat cu o serie de dezbateri în cadrul cărora s-au accentuat diferite aspecte ale incluziunii sociale, astfel școlile de masă au dorit să îi facă pe elevi să înțeleagă ce presupune dizabilitatea, să îi determine să fie mai toleranți cu ceilalți, să vină în ajutorul celor aflați în dificultate, școlile speciale au urmărit să le "dea aripi" elevilor, să îi încurajeze în lupta lor spre o societate incluzivă.

6. Consilierea părinților

Părinții elevilor cu dizabilități alături de părinții elevilor fără dizabilități au participat la diferite sesiuni de consiliere. În cadrul acestor întâlniri s-au abordat teme precum dificultățile prin care trec părinții elevilor cu dizabilități datorită percepției și atitudinii negative, precum și modalități eficiente de determinare a membrilor societății de a fi mai toleranți și de a respecta persoanele cu dizabilități și pe aparținătorii acestora.

7. Activități artistice

Piesa de teatru

O modalitate inedită de a prezenta societății problemele cu care se confruntă persoanele cu dizabilități este expunerea acestora în cadrul unor piese de teatru. Elevii din fiecare școală implicată în proiect au repetat și pus în scenă mai multe scenete. Acestea sunt prezentate de fiecare școală în cadrul unui spectacol la care participă reprezentanți ai școlilor partenere, dar și reprezentanți ai comunității din care fac parte.

În cadrul spectacolului va fi introdus un alt moment deosebit în care elevii cu dizabilități vor bate diverse ritmuri care vor antrena audiența. Aceste momente fac parte dintr-o serie de activități prin care se urmărește atragerea atenției asupra abilităților pe care elevii cu dizabilități le dețin.

8. Activități creative

Pictarea tricourilor

Pentru a marca lupta pe care o duc zilnic cu prejudecățile celor din jur și pentru a sărbători Ziua Mondială a Conștientizării Autismului și Ziua Mondială a Persoanelor cu Dizabilități, elevii din toate școlile partenere au ales să își picteze propriile tricouri cu diferite modele sau motive tradiționale.



Imagini din cadrul activității de pictare a tricourilor

Felicitări de Crăciun

Pentru a stabili o legătură cu elevii din școlile partenere, din cadrul proiectului Erasmus, elevii au realizat în luna decembrie o serie de felicitări pe care le-au transmis

Imagini cu felicitările primite de la elevii din școlile partenere

Înălțarea de zmeie

Schimbarea atitudinii negative va determina o schimbare a calității vieții persoanelor cu dizabilități. Crearea și înălțarea zemiilor de către copii a simbolizat lupta, dezvoltarea și zborul acestora spre o viață mai bună.

Imagini din activitatea *Înălțarea de zmeie*

Prin activitățile desfășurate s-a urmărit, pe lângă schimbarea atitudinii negative față de persoanele cu dizabilități și sporirea calității vieții acestora. Ca orice schimbare și aceasta a creat anxietate și rezistență în cadrul grupului țintă. Prin intermediul activităților artistice, creative și de consiliere, persoanele implicate au învățat să accepte evoluția societății în sensul toleranței, empatiei și creșterea acceptabilității.

Bibliografie

1. Alexiu, T.M., et al., 2015, *Experiențele persoanelor cu dizabilități pe piața muncii din România*, Universitatea de Vest, Timișoara
2. Wilson, EB., 1998, *Occupational Therapy for Children with Special Needs* Whurr Publishers Ltd., London.
3. Organizația Mondială a Sănătății, 2012, *Raport Mondial privind dizabilitatea*, Visual Promotion, București

PROIECT EDUCAȚIONAL LUMEA TUTUROR – LUMEA MEA

Profesor de limba și literatura română Rusu Ioana Cristina, Școala
Gimnazială „Serafim Duicu”, Loc. Târgu Mureș, jud. Mureș

Abstract

Nowadays, Romanian society tries to accede to the modern idea of inclusion. Thus, education needs to undergo a significant change from a traditional to an active one, centered on the student. As a language teacher, I tried to implement an educational project meant to help the children with special educational needs. I had the opportunity to work with different kinds of needs, but this project was made in order to support a child with autism and to change the attitude the other children had about him. Through a variety of activities, I, his headmaster and school psychologist managed to organize the educational process according to his needs, but not forgetting the classmates. Everybody had the opportunity to communicate, exchange ideas and contribute to the well-being of our classes having an equal chance to: mental stimulation, social inclusion and the development of abilities, education to foster tolerance, promotion of an understanding attitude towards people in need and the promotion of acceptance, establish emotional closeness between the class members. The steps we followed were closely linked, from discussions with all children's parents to give information about the situation everybody was facing, to establishing working methods to support the child suffering of autism as well as the other children from that class: reading activities, pair/ group work to debate on the issues presented in the literary works, taking part to socializing activities, presentations and exhibitions, role playing. Self-contentment, communication and cooperation were some results that were achieved through this project. Also, we proved that a child with learning difficulties doesn't mean that he can't be included in the educational system. Inclusive education is when all students, regardless of any challenges they may have, are placed in age-appropriate general education classes to receive high-quality instruction, interventions and support that enable them to meet success.

Societatea românească este, de o bună vreme, într-o etapă de modernizare, de adaptare la cerințele „noii lumi”. Prin termenul de „lume nouă” înțelegem perioada de după 1989 (perioada postcomunistă), când granițele au permis intrarea în țara noastră a ideilor moderne, a activităților de informare, formare, consiliere și sensibilizare. Era o nevoie acută de reformă în educație. Educația a trecut de la tradiționalism la un proces activ-participativ. Este unanim cunoscut faptul că școala reprezintă colaborarea dintre elevi, cadre didactice, părinți și comunitate. Formând copiii, încercăm să pregătim societatea de „mâine”. Însă competențele, achiziția informației și metodelor de rezolvare a diferitelor tipuri de probleme pe care viața le aduce, trebuie să fie pentru toată lumea, indiferent de gen, etnie, rasă, culoare, religie, capacități intelectuale, adică acces nediscriminatoriu. De aceea, România a aderat la dezideratele moderne de incluziune, în speranța că și copiii cu cerințe educaționale speciale vor avea, astfel, posibilitatea de a primi o educație conform drepturilor

omului/copilului. Totuși, acesta este un proces greu din cauza mentalității pe care o au oamenii în astfel de cazuri. Deși demarate încă din 1993, unele programe s-au blocat în timp și cele care au rezistat au reprezentat pietre de încercare pentru cei meniți a le coordona prin lipsa cunoștințelor de acțiune în domeniu. Prin colaborarea cu organizații sau instituții din străinătate, s-a înaintat în această direcție, ajungându-se în prezent la operaționalizarea unor structuri care să contribuie la adoptarea de măsuri specifice.

Una dintre tendințele modernizării învățământului vizează flexibilitatea educației pentru a asigura dezvoltarea capacităților și aptitudinilor fiecărui elev, în raport cu propriile posibilități și interese. Procesul de predare-învățare-evaluare trebuie să fie astfel organizat ca să poată să-l pună pe elev în valoare prin găsirea de mijloace proprii, potrivite lui de a-și însuși cunoștințe și de a le putea pune în practică în mod constant și creativ. De aceea, este necesar ca fiecare cadru didactic să-și adapteze demersul educațional la diversitatea indivizilor, dar fără să diminueze importanța grupului, căci copilul se formează pentru și în comunitate.

Tulburările din Spectrul Autismului (TSA) și autismul sunt termeni generali, folosiți pentru un grup de tulburări complexe ale dezvoltării creierului. Aceste tulburări sunt caracterizate, în proporții diferite, de dificultăți în interacțiunea socială, în comunicarea verbală sau non-verbală precum și de comportamente repetitive. Fiecare individ cu autism este unic. Mulți dintre cei care se înscriu în spectrul autismului au abilități vizuale, muzicale și academice excepționale.

Proiect educațional *Lumea tuturor – lumea mea*

Coordonator: Rusu Ioana Cristina – profesor de limba și literatura română

Resurse umane implicate: direcțiunea școlii, psihologul, părinții, dirigintele și elevii clasei

Grup țintă: elevii clasei în care se încearcă incluziunea unui elev cu autism

Argument: În activitatea mea din ultima perioadă am avut ocazia de a mă întâlni în câteva rânduri cu elevi cu CES. Am realizat, astfel, că lucrul cu aceștia nu este ușor, dar poate aduce satisfacție de ambele părți și efecte pozitive în comunitate. În situația de față, elevul se afla de mai mult timp în cadrul clasei (ciclul primar), însă schimbările cauzate de trecerea la ciclul gimnazial au îngreunat situația prin problemele de adaptare ivite. Marginalizarea lui s-a simțit într-o oarecare măsură deoarece ceilalți copii erau, și ei, în situația de a trebui să se adapteze unei noi etape a ciclului de dezvoltare personal. Atitudinea lor de răbdare și înțelegere a avut de suferit cu fiecare nou profesor intrat la clasă pentru a-și preda materia formându-le competențele necesare în cadrul unei ore în care trebuia să acorde atenție întregului colectiv valorizând fiecare elev în parte, iar cel cu autism trebuia susținut sporit în adaptarea la schimbările astfel prilejuite.

În cazul meu, al profesorului de limba și literatura română, oportunitățile de ajutor erau multiple, din punctul meu de vedere, datorită deschiderii pe care o oferă materia către comunicare. La începutul interacțiunii am fost informată de situația elevului pentru a-mi adapta demersul didactic în acest sens. Am purtat discuții cu dirigintele, psihologul și, apoi, cu mama elevului care au creat o imagine de ansamblu. La oră, însă, am avut posibilitatea de a analiza nivelul la care trebuie să lucrez și am recurs la proiectul educațional de față în căutarea modalităților potrivite de interacțiune cu minimum de stres provocat colectivului de elevi în acest proces complex de cunoaștere și incluziune.

Scop: Prin intermediul acestui proiect am încercat să realizez activități prin care să obțin apropierea elevilor clasei de cel cu autism prin schimbarea mentalității atât a copiilor, cât și a familiilor din care provin. De asemenea, am dorit promovarea egalității de șanse indiferent de cerințele speciale avute, ci insistând pe calitățile fiecărui elev și valorizarea sa în contextul realizărilor avute în cadrul activităților. Totodată, am urmărit informarea elevilor și părinților despre tulburările de care suferă elevii cu CES atât în scopul integrării copiilor în

activitatea de tip școlar, cât și în cel al prevenirii abandonului cauzate de o eventuală inadaptare la noua etapă a vieții educaționale.

Obiective:

- stimularea mentală, integrarea socială și dezvoltarea abilităților copiilor cu CES;
- realizarea educației pentru toleranță, dezvoltarea înțelegerii și promovarea acceptării în egală măsură a calităților și defectelor persoanelor;
- stabilirea unor raporturi afective în cadrul colectivului clasei în scopul într-ajutorării, susținerii, dar și a formării autonomiei personale.

Durata: anii școlari 2017-2018, 2018-2019

Activități propuse: Întregul proiect s-a bazat pe o activitate de informare în prealabil cu referire la elevii cu cerințe speciale, la tehnicile de lucru prin care aceștia pot fi ajutați, dar și ca ceilalți copii să ajungă să-i înțeleagă și să colaboreze pentru bunul mers al activităților. De asemenea, includerea părinților în tot acest proces, încă de la lansarea proiectului a fost impetuos necesar deoarece conlucrarea școală-familie-comunitate este cea care poate da roade pe termen îndelungat. Discuțiile inițiale s-au bazat pe formarea de către psihologul școlar, prin dezbateri, a părților implicate. Această consiliere a fost menită să realizeze introducerea în problematica toleranței față de elevii cu cerințe speciale și găsirea de metode potrivite situației particulare avută în colectivul clasei. Astfel, s-au identificat metode de predare-învățare-evaluare care ar putea fi regăsite în activitățile de lucru cu elevul cu CES pentru facilitarea includerii acestuia în învățământul de masă în condițiile schimbării de la ciclul primar la cel gimnazial. În mod indirect, s-a dorit și dezvoltarea sporită a abilităților de relaționare cu familia copilului cu nevoi speciale și de management al situațiilor conflictuale care pot apărea inevitabil pe parcurs.

Dezbateri pe baza studiului unor texte literare și vizionării ecranizărilor lor („Minunea” de R. J. Palacio). Prin intermediul acestora elevii au posibilitatea de a urmări povestea unui copil de vârstă lor care trece prin probleme legate de lipsa înțelegerii din partea colegilor de clasă/școală. Astfel, se va putea încerca o discuție pe marginea atitudinii inițiale greșite care ulterior a fost îmbunătățită și a dus la toleranță, înțelegere, creare de noi prietenii. Dezvoltarea unei tematici bazate pe aceste obiective poate demonstra necesitatea schimbării mentalității.

Participarea la activități de socializare cu ceilalți elevi ai școlii prin organizarea unor evenimente de tipul târgurilor (Oktober Fest, într-ajutorare/voluntariat/donații). Prin acest tip de interacțiune se facilitează crearea de legături strânse cu colegii de clasă care îl vor susține pe elevul cu autism să facă față întâlnirii cu atât de multe persoane, comunicării cu acestea, schimbului de idei și finalizării unei acțiuni comune.

Realizarea de expoziții cu lucrările realizate (afișe). În acest fel, fiecare elev are șansa de a se face remarcat și de a evalua cât mai obiectiv creațiile colegilor pentru dezvoltarea spiritului analitic, dar și a modului de a accepta eventualele laude sau critici aduse exponatelor. Se creează tehnica de a face față succesului și eșecului.

Prezentarea și argumentarea preferințelor în materie de gusturi personale. Se susține capacitatea de a realiza un discurs coerent și bazat pe argumente diversificate în funcție de provocările momentului. Fiecare copil poate profita de oportunitatea de a-și dezvolta competențele de receptare a unui mesaj oral și emitere de opinii pertinente în ceea ce privește propriile valori.

Implicarea în realizarea învățării colective prin descoperire. Grupul oferă mediul de învățare, stabilește ritmul, dezvoltă fiecărui membru încrederea în sine pentru un cât mai bun rezultat în urma interacțiunii cu scopul învățării. Informațiile se descoperă la nivel individual, dar trebuie transmise grupului, experții au responsabilitatea de a se face înțeleși, de a transmite corect cunoștințele proaspăt acumulate și de a răspunde prompt nelămuririlor apărute pe parcurs.

Alcătuirea de creații literare. Fiecare încercare de a pune în valoare competențele de redactare a unui mesaj scris poate reprezenta o modalitate de dezvoltare a creativității și originalității. Temele variate acoperă o gamă largă de posibilități de joc al fanteziei în contexte diferite și cu finalități pozitive pentru experiența de creație.

Jocul de rol/dramatizarea. Această tehnică este îndrăgită de elevi datorită deschiderii către o atitudine în același timp inovativă și expresivă. Posibilitatea exprimării trăirilor interioare prin dramatizarea unor texte este soluția pentru o apropiere între membrii colectivului de elevi recunoscând sentimentele comune care îi leagă în momentul lecturii. Exteriorizarea poate reprezenta modul prin care se pot verbaliza gândurile și atitudinile față de o situație întâlnită în procesul citirii/jocului.

Beneficii pentru copilul cu autism: Prin activitățile propuse, s-a urmărit cuprinderea acelor sarcini care să faciliteze atingerea standardelor propuse în programa de activități instructiv-educative. Elevul este capabil să prezinte oral un material alcătuit ca temă de casă încadrându-se în limita de timp și cu mici greșeli de exprimare (frecvent întâlnite la elevii de la secția maghiară). El lucrează în echipă cu alți elevi din clasă pentru alcătuirea unor texte specifice situațiilor de comunicare propuse adoptând un limbaj potrivit, cu puține greșeli de exprimare și originalitate în idei. Sesizează situațiile umoristice apărute în cadrul unei lecții și reușește într-o oarecare măsură să prezinte înțelegere și răbdare față de alcătuirea de răspunsuri greșite din partea colegilor. Având în vedere că are probleme cu încadrarea în timpul acordat unor testări scrise, pentru a evita creșterea nivelului de stres, panică și îndepărtarea elevului de deciziile propuse față de oră, am insistat pe variantele alternative de evaluare pe care le rezolvă cu mai multă plăcere și implicându-se activ. Se poate observa mulțumirea de sine datorată răspunsurilor corecte oferite în cadrul lecțiilor, de aprecierea lucrărilor sale sau ale grupului din care face parte în cadrul activităților.

Beneficii pentru colectivul clasei:

dezvoltarea la ceilalți elevi din clasă a spiritului de toleranță față de persoanele cu dificultăți și de implicare. Elevii au posibilitatea să învețe că fiecare persoană este diferită de ceilalți și că, pentru a fi acceptați așa cum suntem, trebuie la rândul nostru să-i acceptăm pe ceilalți încercând să le identificăm punctele forte. De asemenea, intrând în contact zilnic cu elevul cu sindrom autist, ceilalți elevi vor realiza importanța implicării lor în ajutorarea celui cu probleme prilejuindu-și mulțumirea de sine că au reușit să aducă o influență pozitivă în viața unei ființe;

repetarea intensivă utilizată pentru copilul cu autism poate rezulta și în mai buna organizare sau chiar mai buna înțelegere a lecțiilor de către restul clasei. Se cunoaște că repetiția este mama învățării. Deci nu cred că această metodă ar putea afecta negativ pe cineva. Dimpotrivă, ceilalți elevi ai clasei ar putea profita de această oportunitate de a auzi și reauzi aceleași informații. Astfel, ar putea să-și ordoneze mai bine ideile, să-și organizeze și ei mai eficient activitatea;

informarea detaliată asupra sindromului autist. În momentul în care în clasă este înscris un elev cu o asemenea problemă, este neapărat necesar ca problema lui să fie cunoscută, înțeleasă și sprijinită pentru a nu se crea crizele. Cunoașterea caracteristicilor acestei boli poate ajuta la păstrarea unei atmosfere de toleranță din partea celorlalți elevi și chiar a părinților lor, dar și a celorlalte cadre didactice (fie că predau sau nu la clasa respectivă). Din cunoaștere pot să vină apoi idei de soluționare sau îmbunătățire a atmosferei din timpul lecțiilor. Dacă elevul autist are sprijinul celor din jur, integrarea se poate realiza cu succes și el își poate asuma participarea la activitățile școlare;

conștientizarea stării de sănătate și a suferinței. În primul rând, abia atunci când vedem în jurul nostru persoane cu probleme, realizăm cât de importantă este propria noastră sănătate (lucru de care uneori trebuie să ne reamintim tocmai pentru a o aprecia mai mult). Totuși, acesta este modul în care cel mai bine se constată efectele pe care le are o astfel de

boală asupra celui afectat și a apropiaților săi. Având în vedere gravitatea sindromului autist și gama largă de dificultăți pe care le provoacă, se conștientizează și suferința provocată, greutatea peste care trebuie să treacă zilnic cei afectați direct sau indirect de această boală;

dezvoltarea spiritului de responsabilitate. Luând în considerare faptul că un copil cu sindrom autist necesită prezența unui îndrumător sau a unei persoane care să-l ghideze/ajute de fiecare dată când se află în situații neclare/necunoscute/dificile pentru el, cei care răspund acestei nevoi (colectivul clasei în care se încearcă includerea sa) își vor dezvolta spiritul de responsabilitate, vor înțelege cât de important este rolul lor;

schimbarea și lucrul în echipă. Bineînțeles că intervenția într-o clasă a unui copil cu sindrom autist aduce cu sine schimbarea. Toată lumea trebuie să se adapteze la noua situație/atmosferă, faptul că se introduc reguli noi de lucru și integrare a celui cu dificultăți. Pentru ca acest proces să reușească este necesară implicarea și sprijinul din partea grupului, un adevărat lucru în echipă.

Concluziile proiectului: În funcție de caracteristicile copiilor cu nevoi speciale, procesul instructiv-educativ trebuie conceput în mod diferențiat. Acest aspect presupune, de fapt, o organizare diferențiată la nivelul întregii instituții, dar și a sistemului de învățământ în general. Educație incluzivă înseamnă conlucrarea astfel încât să diminuăm sau chiar să eradicăm, în timp, marginalizarea elevilor cu cerințe speciale. A fi diferit nu înseamnă a fi exclus. Având în vedere că educația este un drept al fiecărui copil, aceasta trebuie să se adreseze și adapteze la diferențele de orice natură dintre educabili, ajungându-se la scopul căutat, acela de a stabili o comunitate omogenă în care fiecare este valorizat la propriul său nivel.

În concluzie, este necesară implementarea strategiilor de dezvoltare a conștiinței și comportamentelor în spiritul toleranței și nediscriminării susținând, astfel, educația incluzivă.

Bibliografie:

1. Abrudan, Casandra, 2003, *Fundamentele psihopedagogiei speciale*, Editura Imprimeriei de Vest, Oradea
2. Dumitriu, Gh., 2004, *Sistemul cognitiv și dezvoltarea competențelor*, Editura Didactică și Pedagogică, București
3. *** 2015, *Ghidul comunității școlare. Autism speaks. Servicii pentru familie*, Fundația Romanian Angel Appeal

DISEMINAREA MOBILITĂȚII ERASMUS+ „TOWARDS THE INCLUSIVE CLASSROOM: SPECIAL NEEDS CHILDREN”

Prof. Psihopedagog Moldován Erzsébet, C.Ș.E.I. Nr.1, Târgu Mureș,
Prof. Psihopedagog Szövérfi Karolina, C.Ș.E.I. Nr.1, Târgu Mureș,
Prof. Psihopedagog Balla Emőke, C.Ș.E.I. Nr.1, Târgu Mureș,

Abstract

"Towards the inclusive classroom: Special Needs Children" mobility was the third activity within the Erasmus + project "BALANCE - A better school for a better life" and took place on July 22-26, 2019, in Leiria - Portugal. The aim of this course was to help participants and participant organizations expand their knowledge and skills that relate to designing and managing the inclusive classroom. The main aspect of the course was to promote collaboration between participants. Lessons were held in labs and all around the city as the main objective is to learn while having fun. The organiser's approach was to base the teaching process in practical rather than theoretical knowledge. The course was designed to learn from the practice. All trainers are experienced in European projects and in implementing digital competencies. As a result of this experience, facilitated by Erasmus +, we understood and valorized the concept of Portuguese inclusion, which incorporates psychological, physical and social dimensions. We understood that in the process of designing an appropriate inclusion, we must focus on objectives, related to the psychological and emotional development of children, social behavior, relationships or the ability of the learning environment to be supportive, to promote diversity or availability for development. It was a unique professional experience for It was a unique expwrience for us, trough we understood the importance of the inclusion process is that of supporting the students in learning, offering success, to become competent and capable persons to participate actively in the school and social life.

Activitatea de mobilitate „**Towards the inclusive classroom: Special Needs Children**” a fost a treia activitate din cadrul proiectului Erasmus+ „BALANCE - O școală mai bună pentru o viață mai bună” și a avut loc în perioada 22-26 iulie 2019, în Leiria - Portugalia.

Scopul participării noastre la acest curs a fost extinderea cunoștințelor și abilităților legate de proiectarea și gestionarea clasei inclusive.

Furnizorul de programe de formare pentru această activitate de mobilitate a fost Pink Frog, o companie parteneră CCEMS (Competence Centre “Entre Mar e Serra”), care activează în domeniul tehnologiei asigurând platformele de sprijin pentru cursuri și programe culturale.

Cursul a fost oferit de formatori cu înalte calificări academice, dar și cu o vastă experiență în munca cu profesorii și elevii. Experiența lor în proiecte de schimburi internaționale este, de asemenea, un plus în cariera lor.

Formarea a fost structurată pe 5 zile și cuprindea pe lângă partea teoretică, workshop-uri și vizite culturale cu un suport tehnologic avansat, finalizându-se cu o evaluare și certificare.

Fiind o oportunitate multiculturală, alături de colegi din Republica Cehă, Turcia, Polonia și Croația, am avut oportunitatea de a învăța și de a experimenta noi metode aplicate deja cu mare succes, în sistemul educațional din Portugalia.

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

În Portugalia fiecare copil are dreptul la educație indiferent de limitele și capacitățile sale. Se promovează principiile unei educații interculturale, integrarea și succesul educațional al tuturor copiilor și tinerilor. Se încurajează diversitatea, se asigură toleranța și respectul pentru toate culturile, limbile și tradițiile religioase.

Nu există școli publice/ private de învățământ special, în educația incluzivă sunt implicați toți elevii, tinerii cu sau fără dizabilități care învață împreună.

Sprijinul specializat, pentru elevii cu dizabilități, se acordă în învățământul preșcolar, primar și gimnazial, în sectoarele public, privat și în consorțiile școlare, asigurând servicii de asistență adecvate nevoilor fiecăruia.

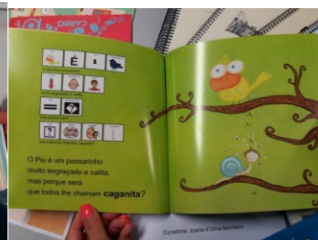
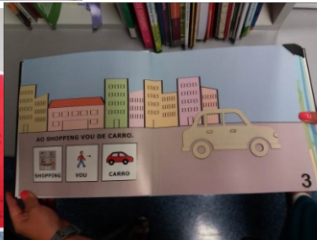
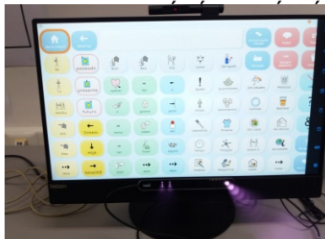
Am cunoscut bune practici privind dezvoltarea capacităților executive ale elevilor în mediul de învățare pentru facilitarea incluziunii, în cadrul prezentării modelului de design universal de învățare. Întreaga structură a unei instituții școlare este menită să producă dezvoltare în rândul elevilor, să-i ajute să-și îndeplinească potențialul. Am înțeles că acest lucru nu se realizează doar prin parcurgerea unor conținuturi stabilite de programe, nu înseamnă doar rezolvări de sarcini și evaluări, ci presupune un întreg ansamblu de relații și de contexte construite în jurul elevului.

Fiecare elev este unic, aducând propriile experiențe și abilități diferite în sala de clasă, astfel proiectarea obiectivelor educaționale trebuie personalizată și ajustată pentru a satisface nevoile individuale.

Abordarea flexibilă a designului de curriculum, oferă tuturor elevilor oportunități complete și egale de a învăța și pune accent pe o formare democratică, pe starea de bine și pe obiective generale de învățare. Orientarea către starea de bine este armonios îmbinată cu o varietate de modalități și abordări existente în sistemul educațional portughez: multiple prezentări ale informației, multiple activități și moduri de expresie, implicări multiple din partea elevilor.

Mediile de învățare sunt concepute, de la bun început pentru a reduce barierele, astfel toți elevii se pot angaja într-o învățare eficientă și semnificativă. Ele sunt proiectate astfel, încât să fie accesibile, axate pe nevoile individuale și să fie stimulatoare pentru toți.

Ne-au fost împărtășite bune practici în utilizarea tehnologiei digitale și a unor instrumente de comunicare alternativă și augmentativă, care facilitează educația copilului cu cerințe educative speciale, îndeplinind unul dintre principiile de design universal pentru învățare, și anume: diversificarea modurilor de reprezentare, furnizarea de diverse mijloace de obținere de informații și cunoștințe.



Am experimentat două jocuri cu mingea Boccia și Goalball, jocuri paralimpice care oferă posibilitatea elevilor cu nevoi educaționale speciale de a valoriza potențialul propriu, de a socializa, de a dezvolta abilitățile motrice și de a câștiga încredere în sine.

În urma acestei experiențe, facilitată de Erasmus+, am înțeles și am valorizat conceptul de incluziune portugheză, care încorporează dimensiuni psihologice, fizice și sociale. Am înțeles, că în procesul de proiectare a unei incluziuni adecvate, trebuie să punem accent pe obiective, ce țin de dezvoltarea psihologică și emoțională a copiilor, de comportamentul social, de relaționare sau de capacitatea mediului de învățare de a fi suportiv, de a promova diversitatea sau disponibilitatea pentru dezvoltare.

Importanța procesului de incluziune fiind aceea, de a susține elevii în învățare, oferind succes, să devină persoane competente și capabile să participe activ la viața școlară și socială.

Bibliografie:

1. David H. Rose and Anne Meyer (ASCD, 2002) - [*Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*](#)
2. David H. Rose, Anne Meyer, and Chuck Hitchcock (Harvard Education Press, 2005) - [*The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies*](#)
3. Eagle, J. Dowd-Eagle, S., Snyder, A., & Holtzman, E. (2015) - *Implementing a multi-tiered system of support (MTSS): Collaboration between school psychologists and administrators to promote systems-level change. Journal of Educational and Psychological Consultation, 25*, 160-177.
4. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

EXEMPLE DE BUNE PRACTICI ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ LA VÂRSTE FRAGEDE

Prof. Marina Maria Daniela, Colegiul Tehnic "Ion Mincu", Târgu Jiu

Abstract:

In this paper I wanted to make known some of my experiences as a teacher in the activity carried out with students with special needs.

To begin with, I described in a few words the term educated from origins to the present day. I also mentioned the role of inclusive schools in the education of children with special needs but also the ways of integrating students with special needs into mass education, with reference to the cases I faced respectively: students with autism, severe language impairment, physical disability from birth, students from different social backgrounds (with limited material possibilities). It is up to us, the teachers, the way of integrating these children. Inclusive education is a need of our time.

Educația pentru toți a fost considerată ca o provocare a pedagogiei moderne. Pentru a putea introduce educația modernă în context, vom face un scurt istoric. Preocupările pentru educarea copiilor datează din cele mai îndepărtate timpuri. Încă de pe atunci toți copiii erau educați pentru activitățile specifice comunei primitive: de vanătoare și de pescuit. Viața tribală impunea mici diferențe între educarea băieților și cea a fetelor. Educația era făcută de adulți și consta în îngrijirea fizică și dobândirea de experiență de viață. Nu existau instituții specifice, educația realizându-se în activități cotidiene, prin ritualuri de inițiere și prin joc.

În sclavagism, preocupările educative vizau în special aristocrația, pentru ceilalți acestea limitându-se la pregătirea de luptă și pentru treburi gospodărești. Platon (428-348 î.H.) preconiza ca educația copiilor să se facă de către instituțiile publice, sub îndrumarea unor femei pregătite în acest scop, care să cuprindă mai întâi copiii de 3-6 ani. Principalele forme de activitate erau constituite de jocuri, povești, legende și cantece.

Aristotel considera că educația copiilor foarte mici 0-5 ani trebuie să o desfășoare familia, apoi urma o pregătire de 2 ani pentru școală, iar școala era destinată copiilor peste 7 ani, dar nu incluzând și pe cei de sclavi.

În feudalism, educația era distinctă pentru laici și clerici. Educarea copiilor până la școală se făcea în familie, apoi fetele feudalilor, de foarte tinere, erau duse pentru educație în mănăstiri. Copiii laici erau educați la curtea seniorului până la 7 ani, apoi, când au apărut școlile, erau pregătiți pentru administrație, primeau educație de nivelul culturii generale sau despre modul cum trebuiau să-și apere privilegiile de clasă, ori erau educați pentru ierarhia bisericească. Copiii iobagilor și ai meseriașilor erau educați în familie, prin muncă.

Epoca modernă aduce schimbări la nivelul educației. Odată cu revoluțiile burgheze și apariția capitalismului, este cultivat umanismul, cultul libertății și activității, copiii trebuiesc pregătiți ca să facă față noilor schimbări și claselor sociale apărute. Numeroși pedagogi, filosofi, oameni de cultură, au promovat în istoria modernă a educației introducerea învățării în școli pentru o masă cât mai largă de copii, însă structurarea pe clase sociale a produs în

continuare diferențieri majore între nivelul de educație și cultură primit de cei care au acces la aceasta.

Fiecare om are dreptul de a beneficia de sprijin pentru formarea și integrarea lui socială și individuală. Toți copiii au dreptul, și este firesc să fie participanți, la o educație de calitate, eficientă și perenă. Fiecare om are dreptul de a beneficia de sprijin pentru formarea și integrarea lui socială și individuală. Toți copiii au dreptul, și este firesc să fie participanți, la o educație de calitate, eficientă și perenă. În Declarația Conferinței UNESCO de la Salamanca din 1994 se spune că: „Școlile obișnuite cu o orientare incluzivă reprezintă mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare, care crează condiții primitive, construiesc o societate incluzivă și oferă forme de educație pentru toți; mai mult, ele asigură o educație eficientă pentru majoritatea copiilor și îmbunătățesc eficiența și rentabilitatea întregului sistem de învățământ.

Altfel spus, școlile incluzive sunt acele școli deschise, prietenoase în care se urmărește flexibilizarea curriculumului, ameliorarea calității procesului de predare-învățare, evaluare permanentă și formativă a elevilor, precum și parteneriatul educațional, iar educația incluzivă se referă în esență la înlăturarea tuturor barierelor în învățare și asigurarea participării tuturor celor aflați în situații de risc sau vulnerabilitate la excludere și marginalizare. A apărut ideea de integrare educativă, ca reflex al curentului integrativ global din societate și educație integrată, ca practică efectivă și concretă, reprezentând, în mod indubitabil, ceva nou și original, surprinzător și controversă, pe fondul tradiționalismului de secole al educației. Pentru a delimita mai bine cele două perspective privind școlarizarea copiilor educabili, cu cerințe speciale/dizabilități, putem recurge la următoarea sinteză:

Perspectiva integrativă, comprehensivă-care urmărește identificarea unor strategii, modele, metode și tehnici în școlile obișnuite în vederea adaptării și capabilității de a acorda asistență educativă eficientă copiilor cu cerințe speciale;

Perspectiva segregționistă, delimitativă-respectiv aceea de a tria, delimita și integra separat copiii cu dizabilități, în școli speciale, nu alături de cei din sistemul normal de învățare.

Perspectiva segregționistă, apărută la începutul secolului al XX-lea, la început ca tendință de emancipare a epocii, ulterior, după câteva decenii s-a constatat că nu aducea mari schimbări benefice niciuneia din categoriile școlarizate, a fost abandonată treptat.

Integrarea presupune în sens mai larg plasarea /transferul unei persoane dintr-un mediu mai mult sau mai puțin separat într-unul obișnuit, vizând ansamblul de măsuri care se aplică diverselor categorii de populație și urmărește înlăturarea segregării sub toate formele ei. Integrarea școlară, ca proces, este dificil de realizat în interiorul unui sistem de evaluare bazat pe competiție, care valorizează doar nivelurile de achiziții academice ridicate. Chiar dacă, în aparență, copiii parcurg același curriculum, asta nu înseamnă că ei au aceleași experiențe și competențe educaționale ca și colegii lor ori că împart aceleași experiențe sociale cu ei. Interacțiunea pozitivă între copiii cu cerințe educaționale speciale și semenii lor nu are loc automat, doar prin plasarea copiilor în medii presupuse „integrale”/„incluzive”. Integrarea lor nu se rezumă nici la locul unde sunt plasați copiii, nici la furnizarea/facilitarea accesului la seturi de norme de învățare și comportament, ci presupune ca școlile să poată răspunde nevoilor tuturor copiilor lor.

Diferența dintre incluziune și integrare presupune câteva coordonate:

Incluziunea este esența unui sistem educațional comprehensiv real, opusă excluderii, orientarea școlii ca instituție deschisă pentru toți; integrarea este modalitate de atingere a normalizării.

Integrarea presupune focalizarea pe elev, examinarea de către specialist, diagnosticarea rezultatelor, programe adecvate pentru aceștia; incluziunea este focalizată pe clasă, examinarea elevului de către factorii implicați în desfășurarea procesului instructiv-

educativ, colaborarea în rezolvarea problemelor, crearea unui mediu adaptativ și a condițiilor de sprijinire a elevilor în clasă.

Integrarea pune accent pe nevoile copiilor speciali, recuperarea subiecților, beneficii pentru copilul cu nevoi speciale, experiență specializată și suportul formal, intervenție specială, în timp ce incluziunea servește drepturilor tuturor copiilor, schimbarea în domeniul școlilor, beneficii pentru toți copiii, suport informal și expertiza cadrelor specializate, predare-instruire, pentru toți.

Activitatea didactică pe care am desfășurat-o la clase în primii ani de învățământ, la debutul în cariera didactică au fost anii care au presupus procesul de includere și integrare și au avut un parcurs și o evoluție corespunzătoare nivelului de cunoștințe și de practică educațională corespunzător fiecărei clase.

În toate clasele de elevi am inclus, sperand că prin procedeele aplicate i-am și integrat, copii cu cerințe educaționale speciale. Fără să beneficiem, în prima perioadă, de sprijin specializat în unitate, am cuprins totuși, an de an, din spirit umanitar, obligație profesională și, până la urmă din solidaritate cu părinții și copiii cu aceste probleme, copii cu diferite tipuri de dizabilități fizice sau intelectuale, ori chiar din ambele categorii. De asemenea, am avut la grupă de copii, elevi din categorii sociale defavorizate (foarte săraci), copii din familii ce sunt tolerate selectiv (minoritari-romi sau din culte și secte altele decât cea majoritară), copii aflați în plasament familial. Dintre copiii CES s-au numărat cei cu deficiențe fizice, cu sindrom, autism, copii cu deficiență majoră de vorbire și întârziere intelectuală. La alte grupe din școală au fost incluși, sau încă se lucrează cu elevi ce prezintă unele deficiențe similare cu ale celor de mai sus, ori cu manifestări diferite.

Pentru început am lucrat cu copiii CES fără să particip la cursuri în specialitate și adesea aveam temeri cu privire la modul corect sau greșit de abordare a cazurilor din grupă. Ulterior, pe parcursul anilor, prin studiu individual, practica de specialitate (în cadrul facultății- modulul de psihopedagogie), cursuri de inițiere și pătrunderea progresivă a specialiștilor în sprijinul educativ, psihologic sau de consiliere, ne-au determinat să credem că suntem pe drumul corect, dar nu și final al includerii copiilor din toate categoriile în clasele cu componentă predominant normală.

În primii ani din această experiență, am avut un subiect, copil cu comportament autist, fiind înscris alături de fratele mai mic, normal din punct de vedere fizic și intelectual, timp de doi sau trei ani. Am încercat să-i deprindem acomodarea în colective de copii mai numeroase decât cel din centrul de recuperare. Copiii din clasă au fost îngăduitori, la sugestia mea, prin respectarea spațiului personal de lucru, evitarea zgomotelor, acest lucru perturbând starea lui de confort emoțional.

În cazul acestui subiect progresul educativ a constat în recunoașterea și reproducerea a diferitelor structuri verbale, de comunicarea cu educatoarea și cu un grup restrans de copii, acoperirea suprafețelor cu culoare, respectand spațiile. Nu am reușit să depășim mari bariere, dar nici așteptările noastre nu au fost mai complexe. Sprijinul acordat l-a ajutat să-și continue studiile, evident acolo a beneficiat de program de lucru personalizat, acest caz l-am preluat evident în momentul în care nu beneficiam de specialist în unitate.

Trebuie să recunosc faptul că nu am fost pregătită să lucrez cu astfel de cazuri, a trebuit să mă documentez, să improvizez, să mă adaptez situației, deoarece subiectul a început prin a refuza să se așeze la masă, pe scăunel protestand prin țipete care deranjau întreaga clasă. Mi-a trebuit multă răbdare, consecvență, obținerea toleranței din partea elevilor și a părinților lor deopotrivă, fiindcă acel copil nu numai că deranja, dar și agresa copiii fără să conștientizeze că efectul era neplăcut pentru alții, totul fiind, din punctul lui de vedere o joacă, un amuzament, o modalitate de a fi permanent centrul atenției(adeesea se exprima astfel: „Mă vedeți, am strâns de gât pe....?” ,sau „Uite ce desen frumos are pe tricou X, îl vreau eu!” , urmat de agresiunea fizică asupra copilului vizat).

Aceste manifestări au durat pe întreaga perioadă a parcurgerii etapei de grădiniță, în forme mai puțin violente pe măsură ce copilul a mai crescut. Nivelul de inteligență al acestui subiect era peste media de vârstă, dar nu-și putea menține atenția concentrată la lucru mai mult de cateva momente. El nu accepta cu ușurință sarcini care presupuneau stabilitate, concentrare, răbdare, finalitate, de cele mai multe ori cerând sprijinul colegilor, cărora (în parte) le-a devenit simpatic prin spontaneitatea și lipsa de rea intenție, chiar când făcea o faptă cu repercursiuni neplăcute pentru ei.

Un alt caz, aș putea spune mai simplu, dar deosebit, l-a constituit un copil cu dizabilitate fizică din naștere, lipsa aproape totală, oricum nefuncțională a degetelor de la mâna dreaptă. În această situație am avut ocazia să constat funcția compensatorie a mâinii stângi, copilul fiind deosebit de abil în folosirea acesteia. El desfășura toate mișcările ce trebuiau executate de mâna dreaptă cu stânga, dar sarcinile de lucru efectuate prezentau și calitate. M-a impresionat comportamentul de negare, ascundere, reținere, când era vorba de a-și recunoaște handicapul, mai degrabă ar fi depus efort dublu decât să fie sprijinit atunci când eu consideram că ar putea să nu realizeze sau să întâmpine mari dificultăți în efectuarea unei sarcini. Nu a acceptat decât foarte rar sprijin și atunci mascat.

Un comportament deosebit, sau manifestare a acestui copil mi s-a părut și faptul că de la prima oră (venea primul la grădiniță, bunica spunea că se trezește de la ora cinci dimineața), spre deosebire de ceilalți copii care se îndreptau spre jucării el alegea cartea de colorat, caietele de scriere a grafismelor, ba chiar mi-a cerut să-i încep modele de scriere și pentru acasă, când lucra singur. Din temele sale la desen și pictură am selectat lucrări pe care le-am trimis la concursurile de la nivel local și național, întrucât erau printre cele mai bune.

O altă situație de copil incluz și integrat în grupa cu care am lucrat a fost o fetiță cu deficiență severă de limbaj, am monitorizat-o pe durata unui singur an școlar, cu regretul că, dacă ar fi venit și în ceilalți doi ani, anteriori, aș fi recuperat cu ea mult mai multe lucruri. De ce spun asta, este pentru că evoluția sa în anul comun cu grupa mea a dovedit că poate lucra și socializa, că se integrează ușor, chiar dacă nu se recupera total, progresele erau mult mai mari . Cauza întârzierilor pot să cred este reținerea părinților, din starea de jenă de a se adresa sau recunoaște, situația dificilă a copilului lor. Subiectul avea dezvoltare fizică peste media de vârstă și a fost, din păcate, tratată necorespunzător în prima instituție unde s-a prezentat. Acolo a fost marginalizată, s-a renunțat ușor la stimularea cooperării cu familia, iar aceasta a avut comportament defensiv și fetița a fost ținută acasă până la grupa pregătitoare, când părinții știau că trebuie să dovedească parcurgerea unui an în sistem, înaintea debutului școlar.

În anul frecventat la grupa mea fetița a reușit să evolueze din punct de vedere al pronunției, mama recunoștea că nu lega nici sunetele în cuvinte. Acum urmează un tratament particular de logopedie, destul de costisitor pentru familie, pronunță corect toate sunetele, rostește corect, dar cu dificultate, toate cuvintele și le integrează mai dificil în structuri verbale orale. Deși a dovedit progrese în exprimare, copilul are mari întârzieri din punct de vedere intelectual, toate fiind legate de insuficienta relaționare cu lumea din jur prin limbaj, sau fiind vorba și de alți factori nedientificați încă de specialiști. Am avut și alte cazuri (nu pot să cuprind în acest material toți subiecții), însă pot spune că, în urmă cu câțiva ani, când am început să cuprindem astfel de copii, odată cu desființarea sau reducerea amplitudinii centrelor speciale, mi-am manifestat temerea că nu voi putea răspunde corect, profesionist la astfel de situații.

Educația incluzivă, educația integratoare, educația pentru toți reprezintă o nevoie a epocii noastre.

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

Depinde de fiecare dintre noi, de responsabilitățile pe care ni le asumăm, de modul de implicare personală, a tuturor dascălilor, familiilor, persoanelor cu responsabilități sociale și nu numai ca aceasta să devină o realitate din care fiecare să învețe să se dezvolte.

Bibliografie:

1. RENINCO, UNICEF, *Educația integrată a copiilor cu handicap, București, 1998*
2. Ecaterina Văjmaș, *Introducerea în educația cerințelor speciale ,Editura Cedis, București, 2004*
3. Elisabeta Voiculescu, *Pedagogie preșcolară, Editura Aramis, București, 2003*
4. Alois Gherguț, *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale-strategii diferențiate și incluziune în educație, editura Polirom , București,2006*

CREATIVE DRAMA FOR PUPILS WITH SPECIAL NEEDS- MOBILITATEA NR. 2/ PROIECT ERASMUS+ "BALANCE- O ȘCOALĂ MAI BUNĂ PENTRU O VIAȚĂ MAI BUNĂ"

Profesor psihopedagog Din Eugenia Roxana, CȘEI Nr. 1, Târgu Mureș

Abstract

*The provider of training programs for the second mobility activity - **Creative drama for pupils with special needs** - from the **BALANCE** project - A better school for a better life was the Utopia Art and Education Organization, which works in the field of art, education, activities for youth and culture.*

The training course provided information on:

- *using drama instruments in the classroom as a teaching method*
- *using dramatic instruments as tools for social inclusion*
- *using drama for special needs and learning difficulties*
- *evaluating techniques through dramatic activities*
- *efficienting communication through dramatic activities*

Furnizorul de programe de formare pentru a doua activitate de mobilitate - **Creative drama for pupils with special needs**- din cadrul proiectului **BALANCE- O școală mai bună pentru o viață mai bună** a fost Utopia Art and Education Organization, care activează în domeniul artei, educației, activități pentru tineret și cultură. Organizația promovează educația non-formală și arta, ca instrumente eficiente pentru copii, profesori, tineri și programe de învățare pe tot parcursul vieții. Urmând aceste obiective, Utopia coordonează proiecte internaționale de schimburi de experiență, cursuri internaționale de formare pentru tineri, profesori, ateliere de lucru, expoziții, spectacole și festivaluri locale, toate în jurul unor tematici cu impact social.

Formatorii Utopia au studii de artă teatrală, pregătire pedagogică și experiență în educația școlară. Cursul a fost structurat pe cinci zile, a cuprins pre-testarea participanților, activități practice, vizite culturale, suport teoretic, evaluare și certificare.

Perioada în care s-a desfășurat acest curs a fost 04.02.2019 - 08.02.2019 iar locul de desfășurare în Berlin/ Germania.

La această mobilitate au participat cinci profesori psihopedagogi de la C.S.E.I NR.1.

Cursul de formare a oferit informații privind:

- folosirea instrumentelor de dramă în clasă ca metodă de predare
- utilizarea instrumentelor dramatice ca instrumente de incluziune socială
- utilizarea dramei pentru nevoi speciale și dificultăți de învățare
- tehnici de evaluare prin activități dramatice
- comunicare eficientă prin activități dramatice

În urma unei întâlniri cu un copil cu cerințe educaționale speciale și mama acestuia, colegile noastre au avut oportunitatea de a împărtăși experiențele și au realizat o

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

dramatizare-scenetă cu tema: „Momentul conștientizării existenței izabilității la copil. Trăirile părinților.”

De asemenea am experimentat teatrul prin aventură, drumeții tematice, dramatizarea unei scenete utilizând materiale din natură.



Vizitând muzeul Jugend Museum Schöneberg din Berlin, am descoperit diversitatea culturală a Berlinului, fără cărți sau materiale didactice obișnuite.

Am vizionat o scenetă în repetiții în care joacă copii cu diverse dizabilități și familiile acestora. Participarea colegelor noastre la acest curs alături de cadre didactice din Polonia, Turcia, Spania și Lituania, pe lângă conținutul tematic al cursului, a contribuit într-o măsură semnificativă la cunoașterea și promovarea practicilor europene de educație incluzivă a copiilor cu cerințe educaționale speciale.

Pe baza experiențelor trăite, a cunoștințelor acumulate și din dorința de a valorifica aceste cunoștințe, instituția noastră derulează **Atelierele de arte**.

Colegele participante la primele două mobilități au realizat o nouă **disciplină opțională, "Micii actori"**, prin care urmăresc folosirea tehnicilor dramei creative, aplicarea lor în cadrul orelor de curs și crearea stării de bine în școala noastră.

ÎNVĂȚĂM ȘI MUNCIM ÎMPREUNĂ PENTRU NOI ORIZONTURI

Nr.2019-1-RO01-KA105-061528/ Acțiunea Cheie 1 - Tineret / ERASMUS+

Profesor DIN ROXANA EUGENIA, Profesor MOLDOVAN ERZSEBET, Dir.Adj.
Prof. Peterffy Csilla, CSEI NR.1 TÂRGU MUREȘ

Abstract

With this project we want to create an opportunity for 16 young people with special needs from different cultures (Romania / Hungary) to get to know each other and to build an efficient approach of school and social inclusion for all and each connected to values and standards promoted at European level. At the end of the project 16 young people with special needs between the ages of 13-18, from the participating countries, will acquire socio-emotional competences for conflict resolution and optimal relationship with those around them, facilitating inclusion in the multicultural community.

Având deja o experiență în scrierea și implementarea proiectelor Erasmus+ ne-am propus ca în anul școlar 2019-2020 să trecem la un alt nivel, acesta reprezentând educația non-formală pentru tinerii cu cerințe educative speciale.

Proiectul "**Învățăm și muncim împreună pentru noi orizonturi**" va completa activitățile non-formale derulate de către Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.1 din Tîrgu-Mureș. Prin acest proiect ne dorim crearea unei oportunități prin care 16 tineri cu nevoi speciale din culturi diferite (România/ Ungaria) să se cunoască între ei și să construiască un demers eficient de incluziune școlară și socială pentru toți și fiecare racordat la valori și standarde promovate la nivel european.

SCOPUL: La finalul proiectului 16 tineri cu nevoi speciale cu vârste între 13-18 ani, din țările participante, vor dobândi competențe socio-emoționale de rezolvare a conflictelor și de relaționare optimă cu cei din jur, facilitând incluziunea la nivelul comunității multiculturale.

Pentru acest scop, ne propunem ca până la finalul proiectului, să atingem următoarele OBIECTIVE:

dezvoltarea competențelor de management al conflictelor
optimizarea competențelor de relaționare cu ceilalți prin implicarea în interacțiuni sociale în context multicultural (noi culturi, obiceiuri și stiluri de viață, în special prin învățare reciprocă)

să consolideze valori precum solidaritatea, democrația, prietenia.

Toate aceste procese de învățare vor fi declanșate prin metode de educație non-formală.

Activitățile propuse în cadrul proiectului sunt:

- Participarea unui număr de 16 tineri cu nevoi speciale cu vârste cuprinse între 13-18 ani la

activitatea de mobilitate ÎMPREUNĂ REUȘIM!

- Organizarea unor Ateliere de artă și creație

- Expoziții cu produsele rezultate în urma atelierelor

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

- Workshop-uri cu cadre didactice, tineri din instituția organizatoare și din alte organizații (Asociații, ONG-uri)

- Activități de diseminare la nivel local/ județean și național

Durata proiectului este de 9 luni, începând cu 30.09.2019, când a avut loc Conferința de lansare a proiectului și finalizându-se în 29.06.2020.



La Conferința de lansare a proiectului au participat aproximativ 40 de persoane (reprezentanți ai instituției parteneră din Ungaria, profesori, psihopedagogi, terapeuți, părinți, tineri, reprezentanți ai unor O.N.G.-uri: Asociația Șanse Pentru Toți, Asociația Mâini dibace, Asociația Alfa Transilvană).

Activitatea principală din cadrul acestui proiect *"Împreună reușim"* – activitate de mobilitate a tinerilor din cele două țări, se va desfășura în perioada 23.03.2020.-29.03.2020 /Sovata jud. Mureș.

În cadrul acestei activități cei 16 tineri alături de 5 lideri de grup vor desfășura diverse activități în care se vor utiliza metode de învățare non-formală și informală.

Rezultatele și impactul pe care acest proiect și-l propune vor fi diseminate în cadrul unor workshop-uri, comisii metodice de specialitate și mass-media.

Impactul asupra participanților:

- Dezvoltarea competențelor de management de rezolvare a conflictelor
- Canalizarea și direcționarea comportamentului agresiv spre manifestări artistice
- Creșterea motivației și satisfacției tinerilor cu cerințe educative speciale
- Creșterea stimei de sine a tinerilor cu cerințe educative speciale
- Dezvoltarea abilităților de comunicare
- Dezvoltarea capacității de muncă în echipă
- Transformarea comportamentelor indezirabile în comportamente dezirabile
- Diminuarea frecvenței și intensității conflictelor la nivelul colectivului de tineri
- Creșterea influenței pozitive asupra dezvoltării afective și emoționale
- Creșterea capacității de reacție la diversitatea socială, lingvistică și culturală
- Creșterea capacității de a răspunde nevoilor tinerilor cu cerințe educative speciale
- Îmbogățirea cunoștințelor, schimbarea atitudinilor, comportamentelor și a modului

de gândire

- Formarea de noi legături
- Îmbunătățirea relațiilor interpersonale
- Aplicarea tehnicilor și strategiilor învățate în cadrul mobilității
- Creșterea gradului de integrare școlară și socială
- Valorizarea potențialului creativ al tinerilor
- Promovarea și vizibilitatea activităților de mobilitate a tinerilor din cadrul instituțiilor
- Creșterea capacității de înțelegere a interconexiunilor dintre educația formală și non-formală

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

Impactul asupra instituțiilor:

- Îmbunătățirea relațiilor între tineri
- Scăderea gradului de violență la nivelul celor două instituții
- Creșterea gradului de vizibilitate a instituțiilor la nivel local, național și internațional
- Scrierea de noi proiecte Erasmus+
- Consolidarea cooperării cu parteneri din alte țări
- Creșterea capacității angajaților de a-și asuma responsabilități
- Formarea / Creșterea / oportunităților de manifestare artistică
- Creșterea numărului de participanți pentru atelierele derulate în afara instituțiilor
- Integrarea bunelor practici și a metodelor noi în activitățile zilnice

La nivel local/regional:

- Ne dorim să oferim comunității locale și regionale exemple de bună practică.
- Prin implementarea proiectului, a valorificării și diseminării rezultatelor acestuia, prestigiul și

vizibilitatea instituțiilor în comunitate vor crește. Postarea pe site-urile instituțiilor, pe pagina de

facebook a școlilor a rezultatelor mobilității, a diferitelor inițiative derulate în activitățile cu tinerii, și publicarea de către profesorii implicați a unor articole în revista școlii și în presa locală vor contribui la valorizarea potențialului creativ al tinerilor cu nevoi speciale și în implicarea comunității în acțiunile de manifestare prin acțiunii de voluntariat la acțiunile cu manifestare artistică în grupurile de tineri cu cerințe educative speciale.

La nivel național:

- Incluziune socială
- Scăderea infraționalității

La nivel european/internațional:

- Alinierea învățământului incluziv prin educația non-formală la standardele europene/internaționale

- Dezvoltarea contactelor pentru împărtășirea exemplelor de bună practică
- Identificarea de potențiali parteneri pentru noi proiecte Erasmus+
- Contribuirea la o înțelegere interculturală.

Echipa de proiect:

Manager proiect: prof. Roxana DIN

Director prof. Anișoara MOGA

Director adjunct prof. PÉTERFFY Csilla

prof. MOLDOVÁN Erzsébet

Responsabil financiar: Luminița ANDONE

PROIECTUL EDUCAȚIONAL „DRACULA DOG SHOW”

Prof. Anca HALLAI, Prof. Mihaela MOLDOVAN, Prof. Valer ROTAR, Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă nr. 1 Târgu Mureș

Abstract:

Art-therapy is the one that uses all the expressive forms: painting, sculpture, music, literature, poetry, theater and dance as a means of enhancing but also developing the personality of each individual, helping him to express his emotions and difficulties that they encounter in their daily lives.

Art-therapy offers students the possibility to express themselves in a different way than the verbal one, to express themselves through colors, shapes, through the elements they expose on the canvas, etc.

Benefits of art therapy in students: Develops motor skills, develop the language, collaboration, creativity, visual learning, decision.

In this project we wanted to come to support the community we are part and make our contribution to the social and cultural life of it.

"Dracula Dog Show" is an event organized annually by the Mureș Chinological Association, it is an international event that takes place in our city. This year we brought our contribution to the realization of this event through the small special gifts that were offered to the participants from different corners of the world.

Partnering with this association gave us the opportunity to make our school known in the community, as well as the talents of our students in the visual arts.

It was a team effort to create the 1000 pieces of hearts that required a lot of work and a lot of dedication from the whole school center group.

With much enthusiasm and medal, with the joy and the desire of the students to get involved in this project, we managed to bring to an end what at first seemed impossible.

We have shown that a good collaboration between teacher-student can overcome any obstacle to reach the proposed goal.

Terapia prin arta îl ajută pe elev să exerseze capacitățile de relaționare cu ceilalți, să dezvolte abilități de comunicare, să se înțeleagă pe sine, să se elibereze de anxietăți, dar și să elaboreze noi strategii de rezolvare a conflictelor.

Art-terapia este cea care utilizează toate formele expresive: pictura, sculptura, muzica, literatura, poezia, teatrul și dansul ca mijloace de punere în valoare dar și de dezvoltare a personalității fiecărui individ în parte, ajutându-l să își exprime emoțiile și dificultățile pe care le întâmpină în viața de zi cu zi.

Tehnicile de art-terapie oferă elevilor oportunitatea de a explora și exprima, prin intermediul materialelor specifice creației artistice, dificultățile în legătură cu diversele trăiri sau relații personale, dificultăți ce ar putea fi greu de exprimat în cuvinte. Atmosfera relaxată îl ajută pe elev să se exprime liber oferindu-i posibilitatea de a se descărca, de a dezvălui trăiri care, în alte condiții, par a fi inacceptabile.

Art -terapia oferă posibilitatea elevilor de a se exprima printr-o altă modalitate decât cea verbală, să se exprime prin culori, prin forme, prin elementele pe care le expun pe pânză etc.



Beneficii ale art- terapiei la elevi .

Dezvoltă abilitățile motorii. Ținerea creionului în mână sau a pensulei, trasarea de contururi sunt elemente folosite în art-terapie și sunt esențiale pentru creșterea abilităților motorii fine.

Dezvoltă limbajul. Art-terapia le oferă oportunitatea de a învăța cuvinte noi pentru culori, forme și acțiuni astfel elevii pot folosi cuvinte care să descrie propriile creații .

Colaborarea. În cadrul art-terapiei este foarte importantă munca în echipă, unde rolurile sunt împărțite iar fiecare din membrii echipei trebuie să colaboreze cu ceilalți .

Creativitatea. Artele permit elevilor să transmită cu mai multă ușurință gândurile și sentimentele proprii.

Inventivitate. Elevii sunt încurajați să se exprime și să își asume unele riscuri prin procesul artistic.

Învățarea vizuală. Desenul, modelajul și colajul dezvoltă abilitățile vizuale și spațiale, care sunt importante pentru învățare.

Luarea deciziilor. Elevii au posibilitatea de a alege în cadrul procesului de creație, transmite copilului o stare de bine și crește încrederea de sine.

Valorizarea. Elevul se simte mulțumit când îi este permis să facă ceea ce îi place iar rezultatele muncii sale sunt apreciate pozitiv de cei din jurul său.

O comunitate puternică, cu individualitate este cea în care există relații și legături economice, sociale, culturale fundamentate pe încredere, sprijin reciproc și participare la viața comunitară. Este important ca elevii să conștientizeze apartenența la comunitate, necesitatea implicării fiecăruia pentru binele acesteia.

Scoala încearcă să-și recâștige statutul de instituție de referință în comunitate; în afară de faptul că educă tânăra generație, ea se implică în viața comunității asumându-și rolul de instituție principală în formarea viitorilor cetățeni și în dezvoltarea spiritului comunitar la elevi, prin realizarea de parteneriate cu diverse instituții, asociații, fundații, cluburi sportive, etc.

În cadrul acestui proiect ne-am propus să venim în sprijinul comunității din care facem parte și să ne aducem aportul la viața socială și culturală a acesteia.

"Dracula Dog Show" este un eveniment organizat anual de Asociația Chinologică Mureș, este un eveniment internațional care are loc în orașul nostru. În acest an ne-am adus aportul în realizarea acestui eveniment prin micile cadouri speciale care au fost oferite participanților din diversele colțuri ale lumii.

Parteneriatul cu această asociația ne-a oferit oportunitatea de a face cunoscută școala noastră în comunitate, dar și talentele elevilor noștri în ceea ce privește artele plastice.

Echipa de proiect: Cu sprijinul cadrelor didactice din Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă nr.1 Târgu-Mureș.

A fost un efort de echipă în realizarea celor 1000 de bucăți de inimioare care au necesitat multă muncă și multă dăruire din partea întregului colectiv al Centrului Școlar.

Cu mult entuziasm și multă migală am îndrumat elevi spre ceea ce am considerat mai târziu a fi un proiect de mare amploare, care a avut nevoie de toată dăruirea noastră.

Ceea ce ne-a înșuflețit și mai mult a fost bucuria elevilor de a participa și ei și dorința lor de implicare în tot ceea ce a însemnat punerea în practică a acestuia.

Perioada de desfășurare a proiectului 01.03.-25.06.2019

Obiectivul general al proiectului

Creșterea gradului de toleranță a comunității față de copii cu dizabilități și facilitarea integrării acestora în comunitate.

Obiective specifice

- Participarea activă la viața comunității locale a elevilor cu dizabilități
- Dezvoltarea unui parteneriat cu instituții private
- Sensibilizarea comunității cu privire la elevii cu dizabilități
- Realizarea de ateliere de art- terapie
- Valorizarea potențialului elevilor cu dizabilități

Beneficiarii atelierelor de art-terapie au fost elevii din Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă nr.1 Târgu Mureș cărora le-a fost oferită posibilitatea de a se exprima prin culoare.

Atelierele au fost împărțite astfel:

- Realizarea modelelor de ipsos -grupe mici de elevi
- Șlefuirea -clasa a VI -a A, B, VII B
- Pictarea bazei – realizată de către elevii din clasele I-IV și severii mari
- Pictarea căștelor- realizată de clasele V-VIII
- Asamblarea -elevii claselor V-VIII

Etapele de realizare ale proiectului:

Partea I - Realizarea modelului din Ipsos

Îndrumați de cadrele didactice, elevii, au realizat pasta din ipsos pe care au turnat-o în matrițe în forma de inimă, iar în interiorul fiecărei inimi au imprimat forma unei mâini. A fost nevoie de multă răbdare și dorință de muncă pentru că au fost realizate 1000 de astfel de inimioare.

Inimile au fost scoase din matrițe și au fost lăsate la uscat. Acest proces a durat 3-4 zile, timp în care a fost nevoie să fie întoarse pentru a se usca uniform.

Dupa uscarea completă a inimilor, elevii au trecut la șlefuirea acestora, pentru a elimina surplusul de material și pentru a le oferi o formă și un finisaj cât mai perfect.

O etapă care a fost pe placul elevilor a fost aceea de a picta inimile. Elevii au putut să își dea frâu liber imaginației și să combine culorile după bunul plac

După ce inimile au fost pictate într-o culoare, elevii au adăugat detalii pe fiecare inimă. Aceste detalii au fost realizate prin pictură și au făcut ca fiecare inimă să fie diferită și să aibă amprenta celui care a lucrat la realizarea ei



Corectarea imperfecțiunilor

La final au fost corectate micile imperfecțiuni

Partea II - Realizarea cățelușilor conform mulajului

Pentru realizarea cățelușilor s-a folosit aceeași pasta de ipsos ca și la inimii. Elevii au turnat pasta în matrițe sub forma de cățeluși, aici a fost nevoie de multă răbdare deoarece matrițele de turnare au fost de dimensiuni mici

Pictarea cățelușilor în culoare

După uscarea cățelușilor aceștia au fost pictați de către elevi în culori vesele.

Realizarea detaliilor pe cățeluși

Pentru a da o notă reală cățelușilor, elevii au realizat detaliile finale, ochii, botul, urechiile cu ajutorul pensulelor subțiri.

Asamblarea celor două părți pentru a se realiza produsul finit

După realizarea și finalizarea inimilor și a cățelilor a venit momentul asamblării acestora pentru a realiza produsul finit. Pentru asamblare s-a folosit un adeziv special, iar elevii au putut să își dea frâu liber imaginației pentru poziționarea cățelușilor pe inimii.

Chiar dacă procesul de realizare a inimioarelor a fost unul de lungă durată și cu unele obstacole, rezultatul final a fost unul extraordinar, datorită implicării atât a cadrelor didactice cât și a elevilor instituției. Cu mult entuziasm și migală, cu bucurie și dorința elevilor de implicare în acest proiect am reușit să ducem la bun sfârșit ceea ce la început a părut poate imposibil. Ceea ce ne-a însuflețit și mai mult a fost munca de echipă, bucuria și dorința elevilor de implicare și cu entuziasm și multă migală am îndrumat elevii spre ceea ce am considerat mai târziu a fi un proiect de mare amploare, care a avut nevoie de toată dăruirea noastră.

Am demonstrat ca o bună colaborare între profesor-elev poate depăși orice obstacol în atingerea țelului propus.

În urma acestei colaborări școala noastră a obținut o sponsorizare oferită de Asociația Chinologică Mureș în semn de mulțumire pentru implicare.

În cadrul evenimentului, care a avut loc în luna septembrie, am avut ocazia să expunem creații realizate de elevii, unde mare a fost uimirea noastră când participanții la eveniment au devenit interesați de ceea ce facem noi.

Bibliografie :

1. Preda Vasile (2003) Terapii prin mediere artistică Presa Universitară Clujeană, Cluj Napoca
2. <https://www.helpautism.ro/terapie/terapie/ce-este-art-terapia-terapia-prin-arta>
3. Preluare <https://www.efemeride.ro/culori-yang-si-yin-puteri-energizante-si-vindecatore/>

IMAGINEA ȘI SUNETUL - ELEMENTE ESENȚIALE ÎN PROMOVAREA PROFESIONISTĂ A PROIECTELOR EDUCAȚIONALE

Prof. Moldovan Nicolae Lucian, CȘEI Nr. 1, Târgu Mureș, Jud. Mureș

Abstract

The concern for Recording, Commemorating and Publicizing the multiple actions and events of a school through the professional recording of sound and images is justified by the importance of promoting and making the institution visible through their recorded actions. There are a multitude of reasons that call for this type of contemplation or even celebration, such as conferring the uniqueness of the event, or drawing attention to the special circumstances; moreover, arousing people's desire to be involved to the point where they may even fund these activities in the future. Having success in the organizing of an event does not only mean finding the most suitable room, respecting the allocated budget and making the time frame work, but it also includes dealing with challenging administration issues; additionally, the difference between success and failure can be how we promote the event, too. A picture can capture attention and arouse interest and can be an impetus for involvement in the action, or conversely, fail to have any impact. Professional recording of a live event can be the difference between future successes or the forgetting of an event that seemed like it never happened.

Trăim într-o eră vizuală, în care o imagine nu face doar cât o mie de cuvinte, ci înlocuiește de multe ori un mesaj verbal mult mai amplu, la nivelul conținutului și al modalității de redare. Prima impresie contează, iar acest fapt este în proporție de 80% asigurat prin imagine, prin ceea ce se vede. Impactul primei impresii ajunge astfel definitiv pentru tipul activităților, felul și modul în care oamenii se implică în acestea și rezultatele la care se ajunge în urma derulării lor.

Succesul organizării unui eveniment nu înseamnă doar găsirea celei mai potrivite săli, respectarea bugetului alocat și încadrarea în timp. Dincolo de aspectele care țin de administrare, diferența între succes și insucces va fi dată de felul în care promovăm evenimentul. O imagine poate capta atenția și stârni interesul și poate constitui un imbold la implicare în acțiune, sau dimpotrivă, să nu reușească să aibă acest impact.

Mediul educațional, școala, este un mediu caracterizat prin mult activism, de aceea diversitatea tipurilor de activități derulate în context școlar pot beneficia într-o măsură semnificativă de efectele unei imagini reușite a fiecăreia dintre aceste activități.

Preocuparea pentru imortalizarea și mediatizarea multiplelor acțiuni și evenimente ale școlii printr-o reflectare profesionistă în imagini și sunete este justificată de importanța promovării și vizibilității acestor acțiuni și prin ele a instituției. Există o multitudine de motive care reclamă această reflectare, precum conferirea unicității evenimentului, atragerea atenției asupra acțiunii, stârnirea dorinței de implicare sau justificarea față de finanțatori.

Tot acest demers face parte dintr-o muncă de echipă, în care persoana sau persoanele responsabile cu partea tehnică a diferitelor etape ale unei acțiuni, din momentul planificării până la cel al implementării și fructificării rezultatelor, îndeplinesc un rol cheie. Evenimentul

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

are mult de câștigat dacă în cadrul acestei echipe există sau se construiește o viziune unitară, există flexibilitate și deschidere din partea celor implicați, iar preocuparea pentru un lucru bine făcut, a tuturor, este ajustată cu acceptarea limitărilor tehnice ale echipamentelor de care se dispune într-un context specific.

În organizarea și promovarea unui eveniment școlar, public, pregătirea materialelor foto-video-audio poate fi sistematizată urmărind etapele de planificare ale oricărei activități, astfel:

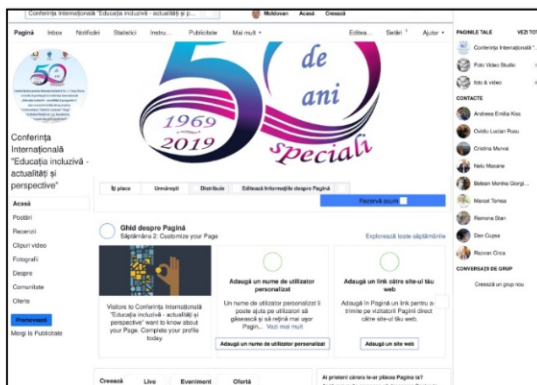
În pregătirea evenimentului, imediat după stabilirea echipelor cu responsabilități specifice, se stabilește un logo sau o temă și un motto a evenimentului, utilizate pentru crearea identității vizuale a evenimentului, precum și a materialelor de promovare:



Anunțul, sub forma unor afișe și în format digital, distribuibil prin rețelele de socializare și grupurile create în cadrul acestora, precum și în spațiile speciale de afișare, din cadrul instituțiilor:



O pagină de promovare a evenimentului pe Facebook/Instagram sau pe site-ul web al instituției va permite direcționarea viitorilor participanți spre informații detaliate despre înscriere și condițiile de participare:



Bannerele printate, afișabile pe clădirea instituției și la locul de desfășurare al evenimentului, având mărimea în funcție de posibilitățile financiare și de afișare.



EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

-Ecusoane sau insigne, pentru identificarea mai ușoară a organizatorilor, în cadrul evenimentului



-invitații:



-roll-up ul reprezintă o variantă modernă și elegantă de promovare în locație a evenimentului iar mapa oferă detalii necesare fiecărui participant:



În timpul desfășurării evenimentului se pot utiliza cu succes filmulețe de prezentare ale echipelor participante, pregătite de către respectivele echipe și trimise din timp organizatorului, sau realizate de către organizatori pe baza unor fotografii sau clipuri video primite, astfel încât prezentarea participanților să fie unitară. În această etapă, se va realiza

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

documentarea foto-video a evenimentului, preferabil cu aparatură cât mai performantă, folosind mijloace de stabilizare a camerelor foto-video și la calitatea maxim posibilă permisă de acestea. Fotografiile cu întreg grupul de participanți nu trebuie uitate, acestea fiind de efect, dând cea mai bună măsură a anvergurii acestuia.

Un minim necesar din punc de vedere tehnic ar fi:
aparatură cât mai performantă (aparate foto DSLR, obiective luminoase)
baterii și lumini suficiente
mijloace de stabilizare a imaginii
cadre variate de la cele largi la cele de detaliu

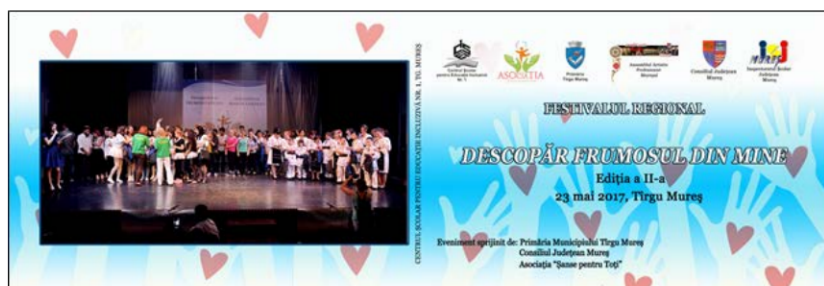


Pentru a evita imaginile blurate/mișcate, se urmărește fotografierea la capetele mișcărilor + timpi de expunere cât mai scurți



După încheierea evenimentului urmărim fructificarea experiențelor dobândite și diseminarea rezultatelor activităților realizate tuturor părților interesate. Acestea se pot realiza prin albume oferite instituțiilor participante, realizate tip fotocarte, precum modelul de mai jos

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE



-imaginile din culise pot fi la fel de grăitoare ca cele de pe scenă



-fotografii cu echipele –înainte, în timpul și după prezentarea programului



Activitățile de diseminare și exploatare a rezultatelor evenimentelor școlare sunt o modalitate de a pune în valoare experiențele dobândite. Extinderea masivă a influenței și a zonei de acoperire a online-ului maximizează posibilitățile de valorizare a experiențelor, impactul în timp și spațiu putând fi, practic, nelimitat.

PROIECTUL ERASMUS+ “BALANCE – O ȘCOALĂ MAI BUNĂ PENTRU O VIAȚĂ MAI BUNĂ”

Dir. prof. psihopedagog Anișoara Moga; Prof. psihopedagog drd. Cristina Murvai- coordonator proiect; Prof. psihopedagog Carmen Petrescu, Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 1, Târgu Mureș

Abstract:

Through it's entire activity, the School Center for Inclusion Education Nr.1 Tîrgu - Mureș aims to increase the quality of life for the children with special needs and their families through integration into society and school communities through education, this way being the strongest source of social evolution.

With the help of Erasmus+ , the project “Balance – A better school for a better life” we want to improve the knowledge, development and to implement a package of professional measures, curriculum content, managerial strategies, methods, means and innovative techniques designed to ensure an efficient approach for school and social inclusion for everyone linked to standard values promoted at the European level.

Our purpose is the development of an Action plan to prevent violence, conflict management and to optimize school and social inclusion of students (pupils) with special educational needs.

Prin întreaga activitate a Centrului Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 1 Târgu Mureș se urmărește creșterea calității vieții copiilor cu nevoi speciale și a familiilor acestora prin integrarea în societate și în comunitățile școlare, prin intermediul educației, aceasta fiind cel mai puternic izvor al evoluției sociale. Sub deviza - Acceptare, toleranță, diversitate - valorile europene dezvoltate în școala noastră, sunt: egalitatea de șanse și non-discriminarea; incluziunea școlară și socială; cooperarea directă a profesorilor cu rețele școlare naționale și internaționale; dialogul intercultural prin participarea instituției noastre la activități europene.

Proiectul ERASMUS+ “*BALANCE – O școală mai bună pentru o viață mai bună*” 2018-1-RO01-KA101-047975, a apărut ca răspuns, ca posibilă soluție la o problemă formulată de cadrele didactice din instituție care se confruntau cu o agresivitate verbală și fizică în rândul elevilor, greu de gestionat și care afecta întreg mediul educativ. Astfel, echipa de proiect formată din: dir. Moga Anișoara, dir. adj. Peterffy Csilla, profesorii Moldovan Erzsebet, Petrescu Carmen, Din Roxana și coordonată de prof. Cristina Murvai, a considerat că e necesară cunoașterea, dezvoltarea și implementarea unui pachet de măsuri în domeniul:

- **managementului:** cunoașterea unor modele incluzive eficiente promovate la nivel european;
- **competențelor profesionale:** profesori formați în context european și care promovează idei moderne privind educația specială, dispuși să utilizeze metode, mijloace și tehnici inovative;
- **conținuturilor curriculare:** adaptarea curriculumului, a programelor de intervenție personalizată, diversificarea și adecvarea permanenta a strategiilor didactice în funcție de nevoile educaționale ale elevilor.

Scopul proiectului ERASMUS+ "*BALANCE – O școală mai bună pentru o viață mai bună*" este dezvoltarea unui plan de acțiune pentru prevenirea violenței, managementul conflictelor și optimizarea incluziunii școlare și sociale a elevilor cu cerințe educative speciale, și a fost derulat în perioada septembrie 2018 - noiembrie 2019.

Printre principalele **activități** ale proiectului menționăm: participarea unui număr de 15 cadre didactice ale școlii la 3 cursuri de formare (furnizorii acestor programe sunt formatori cu înalte calificări academice, cu vastă experiență în munca cu profesorii și studenții și cu experiență în proiecte de schimburi culturale): *Teaching strategies, conflict management and emotional literacy*- Barcelona, 5 participanți, *Creative drama for pupils with special needs*, Berlin- 5 participanți, *Towards the Inclusive Classroom: Special Needs Children*, Leiria- 5 participanți; 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.

Primul program de formare, *Teaching strategies, conflict management and emotional literacy*, are ca **rezultate ale învățării**: stăpânirea unor instrumente eficiente și practice de comunicare, managementul conflictelor și colaborare pentru îmbunătățirea relațiilor sociale și construirea unei comunități mai bune; cunoașterea unor abordări practice pentru includerea managementului conflictelor în curriculum; dezvoltarea inteligenței emoționale și sociale a cadrelor didactice; utilizarea strategiilor de dezvoltare socio-emoțională a elevilor; îmbunătățirea competențelor lingvistice; creșterea motivației și satisfacției profesionale a cadrelor didactice.

Primul flux de mobilitate din cadrul proiectului a avut loc la Barcelona, Spania în perioada 22 octombrie – 4 noiembrie 2018, pentru participarea la cursul "*Teaching strategies, conflict management and emotional literacy*", furnizat EUROPASS Teacher Academy, organizație care oferă o mare diversitate de cursuri de formare, cursuri inovatoare și care răspund nevoilor reale ale cadrelor didactice. Tematica parcursă, pe întreaga perioadă a celor două săptămâni, a gravitat în jurul ideii că "starea de bine (*well-being*) trebuie să devină prima valoare a unei școli". La finalul cursului, cadrele didactice participante la această mobilitate au înțeles că pot face ceva în școala lor, se pot implica și își pot proiecta întreaga activitate didactică respectând motto-ul: "Profesori fericiți, elevi fericiți!".

Pentru aceasta suntem foarte fiind atenți la:

- cum organizăm orele, ce strategii alegem pentru a desfășura activități atractive în care elevii să fie activi și implicați
- cum ne planificăm timpul ca să avem cât mai multe satisfacții
- cum să avem grijă să facem ceea ce ne place și ceea ce ne face bine, deci să nu uităm de interesele și pasiunile noastre, de hrană sănătoasă, mișcare, relaxare și relațiile cu cei din jur
- cum să fim atenți la ce gândim și ce simțim, la ce gândesc și ce simt ceilalți, pentru că emoțiile și gândurile determină comportamentul
- cum să interacționăm cu cei din jur când se întâmplă să facă lucrurile diferit de noi, sau când poate ne fac rău
- cum să planificăm lucruri noi pentru școala noastră.

Cu alte cuvinte, s-au discutat și dezbătut teme ca: educația pozitivă în școli, utilizarea unor instrumente de comunicare eficiente pentru a dezvolta relații mai bune cu colegii, cu elevii și cu familiile acestora, înțelegerea și prevenirea burnout-ului, ascultarea activă și empatică, ingredientele well-being-ului, managementul conflictelor, dezvoltarea inteligenței

emoționale și sociale atât a profesorilor cât și a elevilor, yoga și mindfulness, activități practice care favorizează bunăstarea, coeziunea grupului, apartenența la comunitatea școlară. Au împărtășit din experiența lor personală, au povestit despre școlile și activitățile educative, despre provocările pe care le întâmpină, despre lucruri care funcționează sau care trebuie schimbate, profesori din Polonia, Ungaria, Norvegia, Austria și Grecia, alături de cadrele didactice din România. Cu siguranță participanții la curs s-au întors mai bogați, mai motivați, poate cu o altă viziune în ceea ce privește sistemul educativ și poate cu dorința de a schimba ceva, mai întâi în ei, dar și în cei din jur! Informațiile primite și experiența trăită au avut un impact atât în planul dezvoltării personale cât și în plan profesional.

Proiectul ERASMUS+ "**BALANCE – O școală mai bună pentru o viață mai bună**" este primul proiect Erasmus+ derulat de școala noastră și putem spune, în acest moment al încheierii proiectului, că este un succes, începând cu modul în care a fost gândit, până la implementare și rezultate obținute. Rezultatele și impactul proiectului se vor resimți încă o vreme de acum încolo și se reflectă, la nivelul elevilor prin diminuarea comportamentelor indezirabile, dezvoltarea inteligenței emoționale și competențelor sociale a acestora, printr-o mai bună integrare școlară și socială, dar și la nivelul instituției prin creșterea serviciilor educaționale oferite de școală, prin profesori bine pregătiți și mulțumiți, printr-un mediu modern, dinamic, pregătit să integreze bune practici și metode noi în activitățile de zi cu zi, și nu în ultimul rând, prin creșterea prestigiului școlii.

PROIECT EDUCAȚIONAL MULTICULTURAL „PRIETENII MEI INTERNAȚIONALI”

Prof. psihopedagog: Văidean Alina Rodica, Centrul Școlar pentru Educație
Incluzivă Nr. 2, Târgu Mureș

Abstract:

In Romania, which is part of the European Union, the distinction of words is not a barrier to communication, because there is a common language: music, dance, painting, respect, love, tolerance. Through the partnership between the School Center for Inclusive Education no. 2, Tg. Mureș and the Maria Margareta Kortemark Institute in Belgium, students with Special Educational Needs will learn new and interesting things about world cultures, and students from the Institute will become acquainted with Romanian culture and customs.

INFORMAȚII DESPRE APLICANT

Numele instituției/ unității de învățământ aplicante: Centrul Școlar pentru Educație
Incluzivă Nr.2

Adresă completă: Str. Mărăști, nr.8, Târgu Mureș, Județ Mureș

Telefon: 0265215758

E-mail: centrul_2@yahoo.com

INFORMAȚII DESPRE PROIECT

B.1. Titlul proiectului: „Prietenii mei internaționali”

B.2. Categoria în care se încadrează proiectul: multicultural-artistic, sportiv și social.

C. REZUMATUL PROIECTULUI

Proiect social, ce cuprinde activități multiculturale, cu scopul de a cultiva valorile morale și de a dezvolta aptitudinile artistice ale elevilor cu deficiență ușoară și moderată.

Elevi implicați: clasele V-VIII H

Cadre didactice implicate: Prof. Văidean Alina Rodica, prof. Loes Deconink, prof. Kathleen Nuijten.

Studenți voluntari: Myrthe Vanallemeersch, Jolien Pinceel

Parteneri: Institutul Maria Margareta Kortemark, Belgia

D. ARGUMENT

În România, care este parte a Uniunii Europene, deosebirea cuvintelor nu este o piedică în calea comunicării, căci există un limbaj comun: muzica, dansul, pictura, respectul, iubirea, toleranța.

Prin intermediul parteneriatului dintre Centrul Școlar pentru Educație incluzivă nr.2, Tg. Mureș și Institutul Maria Margareta Kortemark Belgia, elevii cu CES vor afla lucruri noi și interesante despre culturile lumii, iar studenții din cadrul Institutului se vor familiariza cu cultura și obiceiurile românești. Pe parcursul proiectului, studenții belgieni vor prezenta mai

multe teme, coordonați de către profesorii institutului și de către diriginta clasei V-VIII H de deficiență ușoară și moderată, prin intermediul căreia s-au diminuat barierele de comunicare între cele două naționalități. Astfel, ambele grupuri, vor avea ocazia să-și dea seama că și ceilalți sunt la fel, deși există și trăsături prin care diferă, trăsături care îi particularizează și îi fac să fie valoroși, pentru un viitor cât mai bun împreună.

Prin acest proiect dorim să arătăm elevilor că ei toți, indiferent de nație, doresc același lucru: să învețe, să se bucure de tot ce-i înconjoară și o pot face într-o relație de prietenie, de respect și înțelegere reciprocă.

DESCRIEREA PROIECTULUI

1. SCOPUL PROIECTULUI

- promovarea comunicării dintre elevii claselor V-VIII H cu studenții belgieni;
- punerea bazelor unei conviețuiri pozitive, care va contribui la păstrarea multiculturalității și a identității fiecăruia în parte, prin respect reciproc;
- prezența, participarea și reușita tuturor elevilor
- dezvoltarea cooperării și a colaborării între cadre didactice din țări diferite;

În cadrul colaborării cu Institutul Maria Margareta Kortemark Belgia, vom desfășura activități cu un puternic impact educațional din punct de vedere multicultural. Pe parcursul proiectului, se vor prezenta aspecte caracteristice ale diferitelor țări ale lumii, ca de exemplu: steagul, arhitectura, forme de salut, rețete gastronomice, cântece, dansuri, port popular, datini și obiceiuri.

2. OBIECTIVELE PROIECTULUI

a) privind elevii CSEI nr.2 și studenții belgieni:

- să se realizeze o intercunoaștere a elevilor și a studenților prin intermediul produselor activităților desfășurate;
- să descrie trăsături caracteristice ale țărilor prezentate: denumire, cultură, muzica, dans, jocuri, tradiții culinare, etc.;
- să exploreze asemănările și deosebirile generate dintre culturi;
- să găsească modalități variate de exprimare a gândurilor și sentimentelor privitoare la anumite teme (cuvinte, expresii, cântece în limbi diferite, creații plastice și artistice).

b) privind cadrele didactice implicate:

să se familiarizeze cu metode active și interactive de stimulare a interesului elevilor pentru desfășurarea activităților cu teme variate;

crearea unui climat caracterizat prin deschidere față de diversitatea etno-culturală a elevilor/ studenților și prin valorificarea pozitivă a diferențelor în timpul activităților;

să faciliteze cunoașterea de către elevi a unor comunități sociale similare, dar aparținând altei culturi, observarea elementelor comune: caracteristici de trai, de nevoi și de trebuințe, de manifestări, etc.;

să motiveze elevii prin stimulente atractive și imediate, pentru a participa la concursuri/ întreceri cu tematică variată;

să faciliteze comunicarea dintre elevii cu CES și Studenții Institutului Maria Margareta Kortemark Belgia.

3. GRUPURI ȚINTĂ

Elevii cls V-VIII H cu deficiență ușoară și moderată ai Centrului Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.2, Tg. Mureș.

Studenții voluntari ai Institutului Maria Margareta Kortemark Belgia.

Cadrele didactice.

4. COMPETENȚE SPECIFICE

enumerarea unor trăsături specifice ale țărilor prezentate;

explicarea asemănărilor și deosebirilor dintre oameni;

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

capacitatea de a învăța prin cooperare;
capacitatea de analiză, sinteză, comparație;
comunicare eficientă;
abilități de gândire de ordin superior (critică, creativă, orientată către celălalt);
cooperare;
respect reciproc;
sentimentul identității și al apartenenței;
acceptarea diversității.

5. RESURSE

Resurse umane

Profesorul psihopedagog din cadrul Centrului Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.2, Tg. Mureș.

Profesorii mentor din cadrul Institutului Maria Margareta Kortemark, Belgia.

Elevii claselor V-VIII cu deficiență ușoară și moderată ai Centrului Școlar pentru Educație Incluzivă Nr.2, Tg. Mureș.

Studentii Institutului Maria Margareta Kortemark Belgia.

Resurse temporale

Durata proiectului: 25.03.2019- 05.04.2019

Resurse financiare:

sponsorizări, donații, acțiuni de voluntariat.

Resurse materiale

afișe, postere, cărți, reviste, CD-uri, DVD-uri, pliante, fotografii, coli albe și colorate, markere, mape, foi desen, acuarele, creioane colorate, carioci, carton, suport pentru expoziții, panou pentru afișe, calculator, imprimantă, diverse materiale utilizate la activitățile artistico-plastice, materiale informative, materiale reciclabile.

6. METODE ȘI PROCEDEE

conversația euristică, explicația, dezbateră, lectura predictivă, lectura în perechi, mozaicul, brainstormingul, studiul de caz, jocul de rol, metoda proiectelor, pictura, activități practice, problematizarea, dramatizarea, învățarea prin descoperire, munca în echipă, expunerea, filmul, explicația, conversația, dialogul, turul galeriei.

7. MONITORIZAREA ACTIVITĂȚILOR

activitatea de monitorizare va fi făcută de către cadrele didactice care vor întocmi un jurnal cu descrierea activităților desfășurate. Se vor realiza fotografii, imagini filmate care împreună cu desfășurarea activităților vor fi expediate prin intermediul e-mail-ului.

CALENDARUL ACTIVITĂȚILOR:

Nr.crt	Tema activității:	Data	Coordonatori	Evaluare
1.	„România” – Prezentarea țării, - Căntece - Dansuri - „Hora Unirii”	25.03.2019	Prof. Văidean Alina Rodica Prof. Katleen Nuitten	Fotografii Expoziții
2.	„Belgia” - Prezentarea țării - Realizare de picturi, desene, colaje tematice - Rețete gastronomice.	26.03.2019	Prof. Văidean Alina Rodica Prof. Katleen Nuitten	Expoziția lucrărilor realizate Respectarea rețetelor astronomice. Gustul mâncării

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

3.	„Japonia” - Prezentarea țării - Custumație - Dans japonez - Activități sportive - Jocuri tematice	27.03.2019	Prof. Văidean Alina Rodica Prof. Katleen Nuitten	Fotografii Expoziții Premierea participanților la activitățile sportive
4.	„Groenlanda” - Prezentarea țării - Activități sportive	28.03.2019	Prof. Văidean Alina Rodica Prof. Katleen Nuitten	Fotografii Premierea participanților la activitățile sportive
5.	„Africa” - Prezentarea țării - Realizare de picturi, desene, colaje tematice - Jocuri tematice	29.03.2019	Prof. Văidean Alina Rodica Prof. Katleen Nuitten	Expoziția lucrărilor realizate Fotografii
6.	„Egipt” - Prezentarea țării - Custumație - Activități sportive - Dans egiptean - Jocuri tematice	01.04.2019	Prof. Văidean Alina Rodica Prof. Loes Deconink	Fotografii Expoziții Premierea participanților la activitățile sportive
7.	„Rusia” - Prezentarea țării - Realizare de picturi, desene, colaje tematice - Jocuri tematice	02.04.2019	Prof. Văidean Alina Rodica Prof. Loes Deconink	Fotografii Expoziții
8.	„Franța” - Prezentarea țării - Realizare de picturi, desene, colaje tematice - Rețete gastronomice.	03.04.2019	Prof. Văidean Alina Rodica Prof. Loes Deconink	Expoziția lucrărilor realizate Respectarea rețetelor astronomice. Gustul mâncării
9.	„Scoția” - Prezentarea țării - Realizare de picturi, desene, colaje tematice - Jocuri tematice	04.04.2019	Prof. Văidean Alina Rodica Prof. Loes Deconink	Expoziția lucrărilor realizate Fotografii
10	„Rămas bun, dragi prietenii!” - Vizitarea Cetății Medievale a orașului Târgu Mureș	05.04.2019	Prof. Văidean Alina Rodica Prof. Loes Deconink	- Fotografii

8. EVALUARE

Evaluarea se realizează pe întreg parcursul proiectului.

Modalități de evaluare: fotografii; diplome; analiza produselor copiilor; chestionarea orală; realizarea unor prezentări în PowerPoint cu activitățile desfășurate.

9. FINALITĂȚI

Albume foto, imagini filmate, desene, colaje, portofolii, postere, tricouri, postarea unor poze pe grupul CSEI Nr.2, Tg. Mureș.

Îmbogățirea bagajului de cunoștințe a studenților belgieni, în ceea ce privește activitățile specifice elevilor cu CES.

10. REZULTATE SCOTATE

stabilirea unor relații de prietenie și cooperare între romani și belgieni (cadre didactice, elevi, studenți);

înțelegerea de către toți copiii, că indiferent de zona în care locuiesc, de naționalitate sau de religie, trebuie să fie prieteni și sunt egali în drepturi;

crearea unui climat caracterizat prin deschidere față de diversitatea culturală;

menținerea unei bune colaborări între cele două instituții;

absolvirea examenului practic în ceea ce privește munca cu persoane cu dizabilități, cu notă maximă, a studenților belgieni.

11. MEDIATIZARE

în rândul copiilor și al părinților;

în cadrul Comisiilor metodice și Consiliului profesoral;

mediatizarea activităților desfășurate pe site-ul și grupul de pe Facebook al școlii.

12. SUSTENABILITATEA PROIECTULUI

Prin proiect va crește prestigiul școlii în comunitate și în afara ei, prin diseminarea rezultatelor derulării lui în mediul online, în cadrul Comisiilor metodice și Consiliului profesoral, ceea ce va atrage noi colaboratori pentru continuarea proiectului și în anii următori și transformarea lui într-o tradiție.

PROIECTUL „PROFESORI DEDICAȚI – COPII EDUCAȚI”

Prof. Cristiana Chira, Colegiul Național Unirea, Tg. Mureș, Mureș
Prof. Adriana Blaga, Colegiul Agricol “T. Săvulescu”, Tg. Mureș

Abstract:

The project "Dedicated teachers - educated children", is funded by the European Social Fund, the Human Capital Operational Program, Specific Objective: 6.6 Improving the competences of the teaching staff in the pre-university education, in order to promote quality educational services oriented to the needs of the students and to an inclusive school. The beneficiary of the project is the Mureș Teaching-Staff Resource Center, a partner being the Mureș County School Inspectorate, and associated partners: CSEI no. 2, Tg. Mureș, CSEI no. 3, Reghin, Apold Gymnasium, Fărăgău Gymnasium, Viișoara Gymnasium.

Proiectul “Profesori dedicați – copii educați”, este finanțat din Fondul Social European, Programul Operațional Capital Uman, Obiectiv specific: 6.6 Îmbunătățirea competențelor personalului didactic din învățământul preuniversitar, în vederea promovării unor servicii educaționale de calitate orientate pe nevoile elevilor și a unei școli incluzive, Contract POCU nr. 23998/10.04.2018.

Beneficiarul proiectului este Casa Corpului Didactic Mureș, partener fiind Inspectoratul Școlar Județean Mureș. Partenerii asociați: CSEI nr. 2 Tg. Mureș, CSEI nr. 3 Reghin, Școala Gimnazială Apold, Școala Gimnazială Fărăgău, Școala gimnazială Viișoara.

Perioada de implantare a proiectului este cuprinsă între 11 aprilie 2018 și 10 octombrie 2020, iar grupul țintă este format din 90 de cadre didactice și 7 manageri școlari.

Managerul proiectului este doamna profesoară Cristiana Chira, iar coordonatorul partenerului este doamna profesoară Adriana Blaga.

Obiectivul general:

Îmbunătățirea competențelor personalului didactic de predare din învățământul preuniversitar în vederea promovării unor servicii educaționale de calitate orientate pe nevoile elevilor din școlile țintă (Centru Școlar pentru Educație Incluzivă Nr. 2 Tg. Mureș, Școala Gimnazială Apold, Centrul Școlar de Educație Incluzivă nr. 3 Reghin, Școala Gimnazială Fărăgău, Școala Gimnazială Viișoara).

Obiectivele specifice ale proiectului sunt:

OS1 – Îmbunătățirea competențelor cadrelor didactice din școlile țintă în vederea furnizării unei educații de calitate menite să asigure incluziunea socială

OS2 - Dezvoltarea capacității instituționale a școlilor țintă prin îmbunătățirea competențelor echipelor manageriale în vederea reducerii și prevenirii abandonului școlar.

OS3 - Dezvoltarea unei rețele între cadrele didactice din școlile țintă pentru sustenabilitatea acțiunilor de educație incluzivă.

Activitățile și rezultatele implementării proiectului sunt:

Activitatea 1. Management de proiect

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

Rezultate planificate	Rezultate atinse	Stadiul
10 Rapoarte de progres; 30 rapoarte de monitorizare; 10 cereri de rambursare avizare/ coordonare; Minute ale ședințelor de lucru ale echipei de implementare.	6 Raport de progres 17 rapoarte de monitorizare 17 minute ale ședințelor de lucru 4 cerere de rambursare	În curs

Activitatea 2. Activitatea de coordonare a Partenerului 2

Rezultate planificate	Rezultate atinse	Stadiul
10 Rapoarte de progres;	6 Raport de progres 17 rapoarte de monitorizare	În curs

Activitatea 3. Activități suport - aferente cheltuielilor indirecte (activitate transversală)

Rezultate planificate	Rezultate atinse	Stadiul
10 cereri de rambursare elaborate; derularea procedurilor de achiziții; 2 Conferințe de presă; 15 Afișe; 7 Roll-up; 1 Website/ secțiunea site propriu pentru proiect; 6 Comunicate de presă	1 Conferință de lansare 15 afișe 1 secțiune dedicată proiectului pe site-ul propriu 4 Comunicat de presă 2 proceduri de achiziții derulate 7 roll-up 4 cerere de rambursare	În curs

Activitatea 4. Identificarea și selecția grupului țintă

Rezultate planificate	Rezultate atinse	Stadiul
1 Metodologie de selecție și evaluare inițială a grupului țintă; 1 Chestionar pentru evaluarea inițială; 1 sesiune de informare/ școală țintă; 300 pliante informative; 1 document de analiză. - 1 model standard al planului individual de dezvoltare/formare; -90 planuri individuale de dezvoltare/formare.	1 Metodologie de selecție și evaluare inițială a grupului țintă; 1 Chestionar pentru evaluarea inițială; 1 sesiune de informare/ școală țintă; 300 pliante informative; 1 document de analiză. -1 model standard al planului individual de dezvoltare/formare; -96 planuri individuale de dezvoltare/formare.	Finalizat

Activitatea 5. Elaborarea și acreditarea programului de formare, a metodologiilor de acordare a instrumentelor de sprijin, a stimulentei, de organizare a competiției de premiere

Rezultate planificate	Rezultate atinse	Stadiul
2 programe de formare acreditate; 1 metodologia de formare;	2 programe de formare acreditate; 1 metodologia de formare;	Finalizat

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

1 grafic de derulare a activităților de formare; 1 anunț selecție formatori (criterii de selecție); 20 formatori acreditați; 1 metodologie de acordare a instrumentelor de sprijin; 1 metodologie de acordare a burselor de performanță. 1 grilă de evaluare - 1 metodologie pentru competiția de premiere; -1 regulament de organizare și desfășurare a competiției.	1 grafic de derulare a activităților de formare; 1 anunț selecție formatori (criterii de selecție); 20 formatori acreditați; 1 metodologie de acordare a instrumentelor de sprijin; 1 metodologie de acordare a burselor de performanță. Grilă de evaluare – versiunea 1,2,3, finală - 1 metodologie pentru competiția de premiere; -1 regulament de organizare și desfășurare a competiției.	
--	--	--

Activitatea 6. Îmbunătățirea competențelor cadrelor didactice, a personalului de sprijin din școlile țintă prin programe de formare continuă, dezvoltare de competențe transversale și instruire

Rezultate planificate	Rezultate atinse	Stadiul
- 2 sesiuni de formare; - 90 profesori formați și certificați. 4 stagii practice cu elevii/ program formare; 8 activități/stagii practice/profesor; 1 model fișe de monitorizare; 8 fișe de monitorizare/profesor 8 proiecte didactice/profesor; 8 înregistrări audio-video/profesor; produse ale activităților (2 produse/profesor); 1 grilă de evaluare a stagiilor practice cu elevii.	-documente necesare derulării programelor de formare -93 cadre didactice formate și certificate; -2 sesiune de formare. -documente pentru monitorizarea activităților practice cu elevii; 1 model fișe de monitorizare; 1 grilă de evaluare a stagiilor practice cu elevii. -4 stagii practice/ Program formare -4 activități/stagii practice/profesor – Program formare; -4 fișe de monitorizare/profesor; -4 proiecte didactice/profesor; -4 poze și/sau înregistrări audio-video/profesor; - produse ale activităților (2 produse/profesor).	Finalizat
- 15 profesori care beneficiază de burse de performanță	-15 profesori care beneficiază de burse de performanță.	În curs
fișe de înscriere; 1 concurs; 60-90 portofolii; 15 portofolii performante;		Urmează

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

15 premii. 30 lecții deschise (activități demonstrative); 1 grafic elaborat de mentori; 30 procese verbale de analiză. - 100 Ghid de bune practici - educația de calitate în școala incluzivă 1 forum pe site-ul instituției; 5 teme de dezbateri; Minim 500 accesări.		
---	--	--

Activitatea 7. Dezvoltarea capacității instituționale a echipelor manageriale în vederea reducerii riscului educațional și a fenomenului de segregare

Rezultate planificate	Rezultate atinse	Stadiul
1 metodologie de formare pentru echipele manageriale; 2 grupe de formabili; Minim 7 profesori instruiți/ 2 instruiți; 2 suporturi de curs pentru activitățile de instruire. - 2 grafice instruire; Minim 14 adeverințe	1 metodologie de formare pentru echipele manageriale; 2 grupe de formabili; Minim 7 profesori instruiți/ 2 instruiți; 2 suporturi de curs pentru activitățile de instruire. -2 grafic de instruire/2 curs; -14 adeverințe	Finalizat
o analiză a stării de fapt referitoare la riscul de abandon școlar și incluziunea școlară pentru fiecare unitate; 1 plan de acțiuni remediale/ școală țintă; o analiză finală comparativă. 1 PDI îmbunătățit/ școală țintă.	Material de analiza final in urma aplicarii chestionarelor la Scolile Gimnaziale din Apold, Faragau, Viisoara; Material de analiza in urma aplicarii chestionarelor la CSEI nr. 2 Targu Mures si CSEI 3- versiunea 2; Structura planului remedial in urma raportului de analiza la CSEI 2 si CSEI 3 - versiunea 1 PO privind elaborarea-revizuirea PDI varianta finala	În curs
1 Fișă de monitorizare; 1 Grilă de evaluare a progresului; 1 analiză a progresului înregistrat în toate școlile țintă.		Urmează

Pentru desfășurarea activităților descrise mai sus, cadrele didactice din grupul țintă și implicit școlile beneficiază de dotare tehnică: 1 laptop/3 persoane, videoproiector, multifuncțională.

JOCUL - MODALITATE DE INTEGRARE A COPILOR CU CES ÎN GRĂDINIȚĂ

Prof. Inv. Presc. Vilaia Olga, Grădinița Cu P.P. Rândunica, Târgu Mures

Abstract:

Inclusive education is an educational approach that aims to include and acknowledge the needs of everyone and each one, regardless of the differences between us. It brings all children / youth, as primary beneficiaries of education, to one place (in the same class/group, in the same community, in the same cultural space) and helps them to feel welcomed, loved, appreciated, supported and stimulated to the same extent, to reach the full development of their own potential.

The philosophy on which the concept of inclusive education is built is based on the idea of cooperation and communication between all parties / all members of communities, starting with children and continuing with parents, teachers, local public authorities and local organizations with a decisive role in education, as they can support the schools in their efforts to become safe, friendly, supportive, promoters of the joy of learning.

MOTTO: "Copiii învață mai bine atunci când sunt într-un climat socio-afectiv sigur, când relaționează plăcut cu părinții, cu educatorii și cu ceilalți din jurul lor".

John Bennet, UNESCO, 2004

Incluziunea înseamnă un efort al fiecăruia de a vedea, în fiecare și în toți cei care ne înconjoară, valoare.

Educația incluzivă este o abordare educațională care urmărește să includă și să recunoască nevoile tuturor și ale fiecăruia în parte, indiferent de diferențele care există între noi. Ea aduce toți copiii/tinerii, în calitatea lor de beneficiari primari ai educației, la un loc (în aceeași clasă/grupă, în aceeași comunitate, în același spațiu cultural) și îi ajută să se simtă bineveniți, iubiți, prețuiți, apreciați, sprijiniți și stimulați în aceeași măsură, pentru a ajunge la dezvoltarea deplină a propriului lor potențial.

Filozofia pe baza căreia este construit conceptul de educație incluzivă are la bază ideea de cooperare și comunicare între toate părțile/toți membrii comunităților, începând cu copiii și continuând cu părinții, profesorii, autoritățile publice locale și organizațiile locale cu un rol determinant în educație, care pot sprijini școlile în demersul lor de a deveni sigure, prietenoase, suportive, promotoare ale bucuriei de a învăța etc.

Practic, educația incluzivă constituie o provocare pentru școală, pentru comunitate și societate în general. În plus, beneficiile acestei provocări înseamnă influențe sistemice importante (îmbunătățirea predării-învățării pentru toți elevii, îmbunătățirea organizării și funcționării sistemului educațional, îmbunătățirea stării de bine a copilului/comunității etc.).

Educația incluzivă este un construct pentru care omenirea a trebuit să facă un efort comun de a aduce împreună rezultatele cercetărilor științifice, bunele practici ale pionierilor specialiști, guverne și instituții neguvernamentale, cu rol activ în promovarea drepturilor omului și în educație, comunități motivate și decise să învețe pentru a se schimba, pentru a evolua.

Au existat de-a lungul timpului (1948, Declarația Universală a Drepturilor Omului) numeroase evenimente, etape și documente oficiale emise cu preocupări focalizate pe integrarea copiilor cu dizabilități în școlile obișnuite și pe dezvoltarea bazelor practicilor inclusive chiar până în zilele noastre.

Toți copiii sunt educabili și au dreptul la o formă de educație pe măsură. În plus, integrarea copiilor cu dizabilități și/sau cerințe educaționale speciale (CES) în sistemul de educație de masă presupune conștientizarea de către toți cei implicați (profesori, copii, părinți, autorități publice locale, parteneri educaționali) a unei varietăți de situații:

- unii părinți nu au suficiente cunoștințe despre dezvoltarea copilului și nu recunosc că au copii diferiți de ceilalți;

- unii părinți ascund problemele copilului și nu prezintă certificatele medicale, temându-se că nu va fi primit în instituția de învățământ, că nu va fi acceptat;

- nu toate instituțiile de învățământ dispun de specialiști care să realizeze o evaluare psihologică completă la intrarea copilului în sistemul de învățământ, precum și o evaluare continuă a acestuia;

- prejudecățile părinților copiilor cu dezvoltare tipică (în parametri) influențează atitudinea copiilor majoritari față de colegii lor care au cerințe educaționale speciale;

- educatorii nu dispun de o formare inițială solidă, adesea se autoinstruiesc în legătură cu cerințele educaționale speciale ale copilului, dar manifestă nesiguranță și rețineră în activitatea cu acesta;

- nu toate cadrele didactice acceptă în mod voluntar înscrierea unui copil cu cerințe educaționale speciale în grupă/clasă, ceea ce poate influența atitudinea majorității față de copil și de părinții acestuia;

- nu întotdeauna cadrul didactic beneficiază de sprijinul necesar din partea directorului, a colegilor cu experiență sau a specialiștilor pentru a putea face față provocărilor și situațiilor cu care se poate confruntă în interacțiunea cu un copil cu CES;

- copilul cu cerințe educaționale speciale necesită mai multă atenție, iar unele cadre didactice și/sau părinți au sentimentul că acest timp se pierde și e un dezavantaj pentru ceilalți copii;

- unii părinți consideră copilul cu cerințe educative speciale un model care oferă exemple negative pentru copiii lor;

- nu toate instituțiile de învățământ dispun de materialele necesare, precum și de un spațiu adaptat diferitelor cerințe speciale.

Cu toate acestea, multe cadre didactice au înțeles cât de importantă este intervenția educativă pentru copilul cu cerințe educaționale speciale (CES) și nu privesc acest lucru ca pe o povară, ci ca pe o provocare și practicile lor se îmbogățesc și dau roade, cu fiecare întâlnire pe care o au cu copilul.

Începând cu anul 2009, Ministerul Educației Naționale, în parteneriat cu Asociația RENINCO și UNICEF România, a derulat mai multe programe de promovare a educației inclusive în grădinițe.

Astfel, cu pași mărunți și în România, copiii cu dizabilități sunt integrați în învățământul de masă începând chiar de la grădiniță. Un rol important în acest sens, îl are educatoarea care poate pune stavilă tuturor ideilor preconcepuate ale copiilor, părinților, comunității locale, autorităților asupra copiilor cu CES.

Incluziunea recunoaște și acceptă diversitatea, care stă la baza democrației iar pentru reușita practică a acestui concept conștiința copiilor trebuie formată în așa fel încât să înțeleagă că și cei „diferiți” au dreptul să participe la acțiuni comune care duc la dezvoltarea lor interioară și la dezvoltarea comunității în care trăiesc. De asemenea, toată societatea trebuie să înțeleagă că o persoană instruită are o șansă în plus pentru o viață mai bună și când se va afla în situația de a lua decizii proprii, acestea îl vor conduce pe un drum sănătos

în viață. Fiecare individ reprezintă un izvor de experiențe de învățare atât pentru propria sa formare , cât și pentru ceilalți . Acest lucru evidențiază ideea că învățarea este un proces complex ce implică interrelații și experiențe comune ale educatului și educatorului. Un prim pas care trebuie făcut de educatoare pentru a-i determina pe copiii din grupă să înțeleagă diferențele dintre ei este combaterea prejudecăților aduse de copiii din mediul familial , prejudecăți care duc la atitudini de discriminare față de cei „diferiți”. Rolul educatoarei este stimularea toleranței copiilor și acceptarea necondiționată a diversității într-un grup, cooperarea , lucrul în echipă . Ea trebuie să pregătească grupa, să vorbească cu copiii despre ceea ce înseamnă un copil „diferit” ,față de ei, într-o manieră corectă și pozitivă, accesibilă. Se pot face diferite simulări cu ei (limitarea vederii, a auzului, simularea unor dizabilități locomotorii) pentru a-i sensibiliza și a-i ajuta să înțeleagă mai bine situația celor care au unele dizabilități. Se pot folosi texte literare, povești, se pot organiza vizite la persoane cu deficiențe. Copiii cu CES trebuie încurajați și stimulați, ajutați să se integreze în grup, iar, pentru că educatoarea educă prin joc, acesta reprezintă modalitatea cea mai potrivită pentru integrare.

Ca activitate de bază în grădiniță, **jocul** constituie pentru copiii cu cerințe educative speciale forma cea mai eficientă de socializare, recuperare și cea mai bună modalitate de a apropia copiii cu CES de ceilalți copii din grupă. În cadrul jocurilor, barierele de orice natură dintre copii dispar, aici copilul cu cerințe educative speciale reușind să-și depășească neputințele și frustrările. În timpul jocurilor și a alegerii centrelor de interes se naște un mediu educațional în care fiecare îl acceptă pe celălalt așa cum este și așa cum se poate exprima, creându-se un spațiu de conviețuire caracterizat prin acceptare, toleranță și diversitate. Prin joc , copilul cu dizabilități poate să exploreze lumea înconjurătoare, poate să-și lărgască sfera de achiziții, de abilități, de deprinderi, să-și modeleze comportamentul. În timpul jocului, diferențele și barierele între copii dispar, copiii cu CES pot obține aici succese, mici, dar motivante, ceea ce le satisface trebuința de a fi apreciați. de a încuraja încrederea în forțele proprii. Așadar, jocul rămâne pentru copilul cu dizabilități forma permanentă de recuperare și socializare . Prin joc, copilul poate să facă ceea ce poate, ceea ce-i place, ajungând într-un final să învețe multe de la cei cu care se joacă.

În grădiniță se desfășoară multe tipuri de jocuri însă cele care îi ajută pe copiii cu CES ar fi:

Jocurile manipulative care au o importanță deosebită pentru stimularea senzorială a copiilor cu CES , oferind, prin simplitatea lor, condiții deosebite pentru dezvoltarea senzorială a acestora. Aceste jocuri pot fi utilizate de asemenea pentru formarea unei imagini de sine pozitive, pentru stimularea unor relații de prietenie cu colegii de grupă, contribuind astfel la socializarea și integrarea copiilor cu CES în colectivitate.

Jocuri-Exerciții senzoriale organizate în grădiniță trebuie să aibă un caracter diferențiat și individual. Fiecare copil trebuie să participe activ la desfășurarea exercițiilor respective. Reușita unui exercițiu senzorial depinde de folosirea, prezentarea și distribuirea materialului didactic. Jocurile senzoriale fac multă plăcere tuturor copiilor. Această etapă de joc-învățare, de tip explorare-manipulare, constituie o etapă foarte importantă în evoluția copilului cu dizabilități. Jucându-se împreună, copiii învață să trăiască împreună!

Jocul de rol plasează copiii în ipostaze noi, tocmai pentru a-i ajuta să înțeleagă unele situații diferite, să se adapteze, să accepte și să înțeleagă diferențele de opinii dintre persoane. Interpretând rolurile unor personaje comune (părinți, copiii aflați în anumite situații) sau mai puțin obișnuite, conform experienței lor, copiii vor înțelege mai bine propriul rol și rolul celor din jur și își vor putea dezvolta capacitățile empatice, gândirea critică și puterea de decizie. Jocul de rol evidențiază modul corect sau incorect de comportare al unui sau altui copil. Astfel de jocuri pot fi: „De-a familia”, „La spital”, „La grădiniță”, „La casa de copii”, „Astăzi eu sunt primar”, „Eu stabilesc reguli”, „În ospete la.....”, ș.a.

Poveștile/Povestirile Personajele din povești și basme dezvăluie copilului curajul, bunătatea, hărnicia, altruismul, prin opoziție cu trăsăturile negative respective. Copiilor le plac poveștile, poeziile și aderă afectiv la comportamentele pozitive ale eroilor preferați. Pentru dezvoltarea spiritului de compasiune și solidaritate, despre persoane aflate în dificultate sau neajutate, se pot purta discuții cu copiii după lecturarea unor povești ca: "Fetița cu chibrituri", „Hansel și Gretel”, „Puiul”, „Povestea ursului cafeniu” etc. Le putem cere copiilor să spună câteva idei despre: ce s-ar fi putut face pentru aceste personaje? ce ar face ei dacă ar întâlni o asemenea situație? Se poate găsi un alt sfârșit al povestirii, la alegerea copiilor, acesta fiind redat de copii prin desen, în dramatizare și în jocurile de rol ale copiilor. Căutați să dezvoltați spiritul de toleranță și empatie față de persoanele cu dizabilități, perceperea deosebirilor dintre oameni ca ceva pozitiv prin povești/povestiri.

Activitățile de **cunoaștere a mediului înconjurător** îi ajută pe copii să cunoască și să respecte ființa umană, indiferent de ipostaza personală și socială în care se află acesta, să respecte viețuitoarele și să le îngrijească, să-și însușească normele morale ale colectivității din care fac parte. În cadrul activității de **observare**: „Copilul”, „Familia mea”, „La grădiniță” etc. copiii însușesc cunoștințe și deprinderi sociale. **Lecturile după imagini**: „Jocurile copiilor în grădiniță”, „De ziua colegului”, „Împreună cu familia” etc., copiii își aprofundează manifestările afective față de colegi, prieteni, adulți. Se urmărește inițierea copiilor în practicarea unui comportament activ, responsabil, capabil de toleranță și respect față de sine și de ceilalți, conștient de drepturi și de datorii.

Activitățile **artistico-plastice** au valențe interesante pentru educația morală. Copiii învață să se bucure atunci când pregătesc un dar, să-l ofere politicos, să fie mândri că participă cu forțe proprii la bucuria unui coleg sau prieten. • Învățați copiii să deseneze/picteze cu ajutorul palmelor și cereți-le să coloreze desenele. Apoi cereți să deseneze copii și nu doar unul, ci doi, trei copii și să-i coloreze diferit, așa cum sunt ei în lume. Solicitați desene cu copii în anumite situații (în cărucior, cu ochelari, etc). • Organizați expoziții cu desenele lor, apreciați lucrările unde copiii sunt de toate culorile, cu ochelari, în cărucior, cu cârje, se țin de mână, se află în natură, în alte împrejurări deosebite. Discutați pe marginea desenelor (copiii aceștia se deosebesc de copiii obișnuiți?, Prin ce? Cum îi putem ajuta?)

Activitatea muzicală și memorizarea. Prin câteva cântece și poezii copiii se sensibilizează: la prietenie, ajutor, toleranță, simpatie: "Copii din lumea toată", "Negruța", "Cățelușul șchiop", "Coliba iepurașului." Se pot organiza audiții cu cântece, dansuri și jocuri muzicale pe diferite teme.

Am încercat să prezint doar câteva dintre modalitățile de realizare a activităților din grădiniță prin joc în care copilul cu CES să se simtă ca și ceilalți copii din grupă, părinții și cadrele didactice să zambească, astfel grădinița frecventată de copil să fie :

" O grădiniță în care copiii zâmbesc, cântă și se mișcă;

O grădiniță despre care atât personalul, cât și părinții și copiii știu că le aparține și arată acest lucru (panouri, anunțuri, inițiative...);

O grădiniță în care fiecare clasă arată că este o comunitate în miniatură și fiecare copil știe că aparține unei astfel de comunități (sigla grupei, stabilită, lucrată cu copiii și afișată);

O grădiniță cu reguli negociate, agreeate, asumate, afișate și respectate de cei care o populează (personal, părinți, copii);

O grădiniță în care părinții sunt bineveniți oricând alături de educatoare și copii;

O grădiniță în care părinții sunt învățați să se joace cu propriii copii, să spună/să citească povești copiilor, să-i aprecieze, să-i iubească;

O grădiniță în care toți sunt importanți (adulți și copii) și fiecare are propria valoare;

O grădiniță în care problemele fiecăruia rămân la poartă și unde fiecare pășește ca egal al celui alt;

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

*O grădiniță în care jucăriile și materialele de lucru sunt la îndemâna copiilor;
O grădiniță în care culorile, sunetele și mobilierul emană echilibru, respect, armonie;
O grădiniță în care catedra nu este o barieră între copil și educatoare;
O grădiniță în care ușile pot sta deschise și totuși fiecare să se simtă în siguranță și respectat;
O grădiniță în care totul este etichetat, numai copiii nu, iar ordinea, mirosul de curățenie te fac să te simți ca acasă;
O grădiniță în care copilul este încurajat să experimenteze, să pună întrebări, să spună ce simte;
O grădiniță în care adulții nu au timp de altceva decât de binele copiilor care îi pășesc pragul;
O grădiniță în care copiii știu și sunt încurajați să facă alegeri;
O grădiniță în care educatoarea știe să le vorbească celor mici despre o piatră, chiar și atunci când nu are o piatră la îndemână;
O grădiniță în care...."*

BIBLIOGRAFIE

1. Fluieraș, V., Cluj-Napoca 2005 , Teoria și practica învățării prin cooperare, Editura Casa Cărții de Știință;
2. Marcu, V., (coordonator) Oradea 2005, Studii și cercetări: Educația omului de azi pentru lumea de mâine, Editura Universității;
3. Programe pentru grădinițele speciale, București, 1993, Editura Didactică și Pedagogică;
4. Revista Învățământului Preșcolar 1-2/2006;
5. Stanca, I., Mușu, I. , București , 1997, Psihopedagogie specială. Deficiențe senzoriale , Editura Pro Humanitate;
6. Suport pentru explicarea și înțelegerea unor concepte și instrumente cu care operează Noul Curriculum pentru educație timpurie 2019.
1. 7.Vrasmas, E., București, 2004, Școala și educația pentru toți, Editura Miniped
7. Vrăsmaș, E. și Vrăsmaș, T. (coord.) (2012). Educația incluzivă în grădiniță: dimensiuni, provocări și soluții. Editura ALPHA MDN: Buzău

PROIECTAREA ȘI MANAGEMENTUL PROIECTELOR EDUCAȚIONALE ÎN CAZUL COPILOR CU CERINTE EDUCAȚIONALE SPECIALE

Lector univ. dr. Sorina-Mihaela BĂLAN, Universitatea Dimitrie Cantemir
Târgu Mureș, jud. Mureș, România

Abstract:

At the level of school policies and educational practices, the Inclusive Education was imposed as a functional principle, which appeared as a natural reaction of the society to its obligation to provide the necessary framework and the conditions imposed by the education specific of persons with special educational requirements. In the elaboration of a project proposal it starts from identifying the need for social inclusion, and generally the projects aim at obtaining non-reimbursable financing, followed by considerable chances of success for any type of project. Examples of good practice and adoption of some of the recommendations may lead to the conclusion that the future belongs to project-focused organizations.

Keywords: *Inclusive education, projects, Special educational requirements*

Introducere

Educația incluzivă este un mod de educație adaptat și individualizat în funcție de nevoile tuturor copiilor în cadrul grupurilor și claselor echivalente ca vârstă, în care se regăsesc copii cu nevoi, capacități și nivele de competență foarte diferite și „presupune un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop exploatarea resurselor existente, și mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor elevilor din cadrul unei comunități” (UNI CEF, 1999).

Proiectarea și managementul proiectelor educaționale în cazul copiilor cu cerințe educaționale speciale

Premize- Cerințele educative speciale sunt necesități educaționale complementare obiectivelor generale ale educației școlare, necesități care solicită o școlarizare adaptată particularităților individuale și/ sau caracteristice unei deficiențe (ori tulburări de învățare), precum și o intervenție specifică, prin reabilitare/ recuperare. Aproximativ 15% din populația lumii suferă de o formă de dizabilitate, fie ca este severă sau ușoară și probabil 5,1% dintre copii trăiesc cu o formă severă sau moderată de dizabilitate (EFA Global Monitoring Report 2013/4)

Scopul proiectelor vizează dezvoltarea cunoștințelor elevilor, în ceea ce privește menținerea stării de sănătate, prevenirea îmbolnăvirilor.

Exemple de obiective ale unui proiect din aria C.E.S.

Organizarea de activități de informare, socializare și de sensibilizare a comunității pentru integrarea socială a elevilor cu C.E.S și accesul acestora la informații din domeniul educației pentru sănătate;

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

Sensibilizarea cadrelor didactice din instituțiile partenere privind necesitatea realizării de activități de educație pentru sănătate;

Încurajarea cadrelor didactice pentru crearea unui mediu educațional care să favorizeze dezvoltarea unor trăsături pozitive de caracter;

Realizarea unui management eficient la nivelul claselor participante și a unei comunicări optime în relația elevi-profesori;

Diseminarea unor modele de bună practică identificate în cadrul proiectului.

Atragerea de parteneri și sponsori care să contribuie la realizarea activităților din cadrul proiectului;

Conștientizarea părinților și a partenerilor cu privire la rolul pe care îl au în educația elevilor prin încurajarea implicării acestora în activități extrașcolare care promovează un stil de viață sănătos;

Creșterea implicării acestora în acțiunile derulate de școală în parteneriat cu alte instituții

Contextul proiectului - Analiza SWOT

Un model de analiza SWOT pentru o școală care implementează un program pentru elevii cu C.E.S., este prezentat mai jos.

Puncte tari	Puncte slabe
1. Copiii cu C.E.S. își dezvoltă sociabilitatea; 2. Copiii normali învăț să accepte copiii cu C.E.S.; 3. Adaptare curriculară; 4. Profesori de sprijin și itineranți;	1. Implicarea de resurse financiare și umane considerabile; 2. Durata relativ redusă (2-4 h/zi în funcție de vârsta elevului); 3. Sistem dificil de administrat după implementare; 4. Centrul – considerat element de segregare și izolare
Oportunități	Amenințări
1. Activități desfășurate de cadre calificate (certificare psihopedagogică); 2. Oferirea în cadrul centrului a unui plus de resurse materiale; 3. Ajutor individual și specializat pentru copiii cu C.E.S.; 4. Consilierea părinților copiilor cu C.E.S. (cadre specializate – argumente “pentru bunăstarea elevului cu C.E.S.”)	1. Lipsa profesorului specialist - imposibilitatea participării la activitățile specifice centrului; 2. Copiii implicați în program pot pierde mult timp pe drum până la sediul centrului; 3. Atitudine refractară și ostilă din partea părinților, care poate pune în pericol desfășurarea în condiții optime a activităților centrului; 4. Randament redus în cazul copiilor cu deficiențe grave – necesitatea unui alt tip de ajutor specializat (școală specială)

Grupul țintă. Beneficiarii direcți ai proiectelor sunt în general elevi de școală primară și gimnaziu cu C.E.S., autentificați prin certificat specializat de orientare școlară (traseu educațional special) iar beneficiarii indirecti sunt părinții copiilor cu C.E.S.

O listă cu posibile activități ale proiectului

Activități concrete de sprijinire cu personal calificat a elevilor cu C.E.S. beneficiari ai programului, concretizate prin ateliere de pictură (dezvoltarea simțului estetic); îndrumare

logopedica (deficiente limbaj); activități ludice (elevi cu note de autism); muzica și mișcare (deficiente motrice și de auz)

Consiliere psihologică realizată de către specialiști de la Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională (C.J.R.A.E.)

Asistența psiho-educatională privind orientarea profesională a elevilor cu C.E.S.;

Elaborarea și diseminarea de pliante informative cu privire la beneficiile proiectului în rândul elevilor cu C.E.S.

Evaluarea și monitorizarea proiectului

- *inițială* – la debutul programului de către managerul de proiect desemnat din partea finanțatorilor;
- *periodică* – pe întreaga perioadă de desfășurare a programului/proiectului, la intervale fixe de timp, de către persoane desemnate de autoritatea finanțatoare;
- *finală* – la încheierea programului (gestiunea finalizării optime a lucrărilor prevăzute în proiectul inițial).

Rezultatele așteptate ale unui proiect

o prognoza a rezultatelor așteptate se poate realiza la debutul proiectului – determinarea eligibilității programului prin intermediul unor analize sociometrice de masă în rândul subiecților – posibili beneficiari ai proiectului:

- chestionare (ulterior interpretate și transmise reprezentanților autorității finanțatoare)
- interviuri – fulger în rândul populației țintă a proiectului: feedback de tip „șanse de reușită vs. eșec”;
- utilizarea unor indicatori socioeconomiци – determinarea impactului asupra populației țintă (evidența de impact astfel obținută se transmite autorității europene finanțatoare)

Parametrii vizati în procesul de evaluare a rezultatelor

Eficiența – raportul între efect și efort;

Eficacitatea – se compară rezultatele efectiv obținute cu rezultatele preconizate;

Economicitatea – se analizează costurile efectuate comparativ cu costurile planificate;

Participarea – participarea așteptată din partea beneficiarilor proiectului, eventuale alte participări din partea unor factori implicați;

Grupul țintă – se compară grupul țintă propus (ca număr și structură) cu grupul efectiv implicat în proiect. În același timp se compară grupul țintă cu totalul potențialilor beneficiari identificați în timpul proiectului;

Disponibilitatea – se analizează aspecte legate de calitatea serviciilor oferite în cadrul proiectului;

Gradul de cunoaștere – procentul celor care au cunoscut proiectul, obiectivele acestuia și cei care ar fi trebuit să le cunoască;

Gradul de implicare – măsura în care s-au implicat în desfășurarea proiectului factorii interesați în realizarea acestuia;

Suficiența – resursele utilizate pentru realizarea proiectului comparativ cu cele care ar fi fost efectiv necesare.

Sustenabilitatea proiectului vizează

- extinderea grupului țintă prin includerea altor instituții ca parteneri în proiect;
- obținerea unor sponsorizări pentru continuarea proiectului;
- derularea altor acțiuni de voluntariat de către grupul de inițiativă constituit în cadrul proiectului;
- menținerea /dezvoltarea parteneriatelor încheiate în cadrul proiectului;
- includerea bunelor practici identificate în proiect în strategiile instituțiilor partenere.

Diseminarea proiectului se poate produce prin

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

- schimburi de experiență cu instituții care nu au fost implicate în proiect;
- mese rotunde cu reprezentanți ai mass-media și ai unor ONG-uri în care vor fi prezentate rezultatele proiectului;
- difuzarea afișului, a pliantului proiectului în alte institutii și on-line pe site-uri educaționale;
- invitarea reprezentanților din mass-media și ai unor instituții reprezentative pentru a participa la manifestările din proiect;
- articole în publicațiile școlii sau la nivel județean și național.

Concluzii

Declarația de la Salamanca sfătuiește guvernele să adopte „politicile cele mai bune și să acorde prioritate bugetară” în vederea adoptării „principiului includerii educative”, să dezvolte strategii vocaționale și preșcolare, să dezvolte proiecte și parteneriate între țări, sau să implice parteneri diferiți în educație, pentru a-i ajuta pe cei cu nevoi speciale.

Bibliografie

1. EFA Global Monitoring Report 2013/4: Teaching and Learning: achieving quality for all
2. *The Salamanca Statement And Framework For Action On Special Needs Education*, 1994, <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>
3. Blăjan, V. F. Managementul unităților de învățământ care școlarizează elevi cu cerințe educaționale speciale. In Managementul educational-perspective în Romania și în lume (pp. 41-48). Editura Lumen, Asociația Lumen.
4. Bargăoanu, A. (2009), *Fondurile europene, Strategii și promovare și utilizare*, București: Editura Tritonic
5. Bunăiașu, C. M (2012), *Elaborarea și managementul proiectelor educaționale*, București : Editura Universitară
6. Ghergut, A., Ceobanu C. (2009), *Elaborarea și managementul proiectelor în serviciile educaționale. Ghid practic*, Iași: Editura Polirom;
7. Pescaru. M. (2016), *Managementul și proiectarea programelor educaționale*, Editura Ars Libris, Pitești

ȘCOALĂ INCLUZIVĂ, ELEVI CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

Prof. Înv. Prim. Pálfi Tünde-Rozália, Șc. Gimn. „Tompá László”, Odorheiu
Secuiesc, Jud. Harghita

Abstract:

Childhood is a magical realm. We do not know when and where it begins and we do not know when and where it ends. We just wake up that we are no longer children, that we have come out of childhood, sometimes without having fully lived it. Childhood is a enchanted, sweet, sweet, smooth world in which anything can happen. It is the age where we are closest to God and all the mysteries of existence. We can meet anytime with the seven-headed dragon, we can be wizards, heroes from movies or cartoons. Childhood is the only moment of life in which we live everything to the fullest intensity, in which we cry and laugh the same day, in which we get angry and forgive after a few moments, when we are alone and at the same time with everyone. Then, as the years go by, as we grow older, the madness and exuberance of childhood disappear.

The miracle of any childhood is that no matter how pressing the circumstances are, the soul of the child retains an innocence under which everything borrows something from the charm of a fairy tale.

Sunt învățătoare de 35 ani, profez cu drag și simt că sunt menită pentru acest fapt mareț. Am pornit pe acest drum cu un îndemn bine stabilit: -Voi fi dascăl pentru că am o responsabilitate enormă de a învăța copiii, de a-i educa pentru societate. Îmi iubesc profesia și pentru mine este o artă, iubesc copiii și nu de puține ori am învățat de la ei să redevin copil, să cred în vorbe bune, vorbe frumoase.

Educația este în aceeași măsură atât știință cât și artă! Ca știință, ea presupune rațiune, o bună pregătire profesională, iar ca artă, pretinde o puternică implicare afectivă. Secretul bucuriei educației este dat de darul de a convinge, de a se adresa nu numai minții, ci și inimii. Nu e ușor să lucrezi cu sufletul uman, acest „aluat” pe care-l modelăm zi de zi, clipă de clipă. De aceea, ca dascăli, trebuie să găsim modalități de a crea punți de comunicare umană între noi și elevii noștri, să-i învățăm să se cunoască și cunoscându-se, să se poată exprima în diferite moduri. Pornind de la aceste premise, am căutat să-mi axeze întreaga muncă pe formarea unei culturi comunicaționale la elevii mei, pe acordarea libertății de a-și exprima gândurile, sentimentele, trăirile, să le formeze puterea de a lăsa să se reverse preaplinul sufletului lor în tot ce fac.

Copilăria este un tărâm magic. Nu știm când și unde începe și nu știm când și unde se termină. Ne trezim doar că nu mai suntem copii, că am ieșit din copilărie, uneori fără să o fi trăit pe deplin. Copilăria este o lume fermecată, duioasă, dulce, lină, în care orice se poate întâmpla. Este vârsta la care suntem cel mai aproape de Dumnezeu și de toate tainele existenței. Ne putem întâlni oricând cu balaurul cu șapte capete, putem fi vrăjitori, eroi din filme sau desene animate. Copilăria este singurul moment al vieții în care trăim totul la maximă intensitate, în care plângem și râdem în aceeași zi, în care ne supărăm și iertăm

după câteva momente, în care suntem singuri și totodată cu toată lumea. Apoi, pe măsură ce trec anii, pe măsură ce ne maturizăm, nebulia și exuberanța copilăriei dispar.

Miracolul oricărei copilării este că, oricât de apăsătoare ar fi împrejurările în care se petrece, sufletul copilului păstrează o inocență sub atingerea căreia totul împrumută ceva din farmecul unui basm.

Cine suntem noi dascălii? Simplită oamenii ca oricare alții. Și totuși!... suntem dascăli de care depinde „nivelul de civilizație al unui popor”.

La momentul actual școala noastră are un efectiv mai scăzut de elevi, majoritatea lor având probleme sociale, care atrag după sine alte probleme, ca lipsa scăzută de motivație, absenteism, probleme de comportament, rezultate mai slabe la învățătură, tulburări de comportament sau abandon școlar. Școala noastră este una inclusivă, fiindcă printre elevi se numără mulți elevi cu cerințe educaționale speciale, elevi care necesită o atenție deosebită din partea cadrelor didactice și multă înțelegere din partea colegilor de clasă. Cu toate acestea, prestigiul școlii noastre are o temelie solidă, clădită pe muncă, dăruire, onestitate, dragoste față de copii.

„Instituția trebuie să fie pregătită să se adapteze la schimbări, dar să nu renunțe niciodată la principii.” T. Watson

În unitatea noastră școlară se practică de 15 ani educație inclusivă, care are ca scop exploatarea resurselor existente a fiecărui copil, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor persoanelor din cadrul unei comunități. Educația sau școala inclusivă implică cu necesitate pregătirea de ansamblu a școlii și societății, pentru a primi și satisface participarea persoanelor cu handicap la medii școlare și sociale obișnuite, ca elemente componente naturale ale diversității umane, cu diferențele ei specifice.

La noi sunt și copii de etnie rromă. Acești copii în celelalte școli din localitate nu sunt școlarizați din diferite motive. La noi însă sunt bineveniți, au parte de tot sprijinul nostru omenesc și profesional.

Integrarea școlară reprezintă o particularizare a procesului de integrare socială a acestei categorii de copii, proces care are o importanță fundamentală în facilitarea integrării ulterioare în viața comunitară prin formarea unor conduite și atitudini, a unor aptitudini și capacități favorabile acestui proces. Integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale permite, sub îndrumarea atentă a cadrelor didactice, perceperea și înțelegerea corectă de către elevii normali a problematicei și potențialului de relaționare și participarea lor la serviciile oferite în cadrul comunității.

Educația specială se referă la adoptarea, completarea și flexibilitatea educației în vederea egalizării șanselor de participare la educație în medii de învățare obișnuite.

Am participat la diferite perfecționări profesionale, ca să am experiență la integrarea copiilor cu cerințe speciale. În clasa mea anterioară am avut 20 de elevi. Cei 20 de elevi sunt 20 de lumi diferite. Sub această egidă am organizat un proiect educativ pe tot parcursul ciclului, cu scopul de a le arăta copiilor frumusețea varietății în lume, de a cunoaște viața copiilor din alte părți ale lumii, de a trezi interesul față de ei și de a le accepta. Am avut multe discuții pe această temă, le-am arătat poze, am ascultat cântece, le-am organizat diferite programe. Copiii au povestit colegilor despre programele noastre și cele auzite acasă de la părinți. Părinții au fost rugați prealabil să discute și acasă cu copiii lor despre experiențele lor personale.

O atenție deosebită a fost acordată și strategiilor de colaborare și comunicare cu familiile elevilor. Copiii ai căror părinți se implică și țin o strânsă colaborare cu școala, obțin performanțe mai bune. Când părinții colaborează cu profesorii se obțin efecte pozitive legate de atitudinile elevilor privind școala, temele, realizările și aspirațiile școlare. În acest scop au fost desfășurate activități comune cu părinții, precum: pregătiri pentru sărbători, serbări școlare, ședințe cu părinții, chiar și excursii și tabere cu familiile copiilor. Identificarea de

oportunități la nivelul comunității locale pentru sprijinirea copiilor și tinerilor proveniți din familii cu resurse financiare reduse s-a realizat în cadrul programei Școală după școală, program în cadrul căreia un număr de peste 50 de elevi au primit zilnic o masă caldă, și au avut ocazia de a se pregăti pentru ziua următoare cu ajutorul cadrelor didactice competente.

S-au organizat mai multe concursuri la care au putut participa elevii cu CES. Aceste concursuri având ca scop implicarea elevilor care nu pot excela la olimpiade școlare sau alte tipuri de concurs care necesită o formă de inteligență cu care ei nu sunt înzestrați. Totuși, și acești elevi merită o șansă de a-i arăta că posedă anumite deprinderi și abilități. În concluzie, școala noastră are ca principalul scop identificarea și anticiparea nevoilor elevilor noștri și satisfacerea acestor nevoi prin eforturile comune ale cadrelor didactice, ale părinților și a întregii comunități din oraș. Ținem să ne reamintim faptul că procesul educativ necesită din partea tuturor dăruire, perseverență, consecvență, și dragoste pentru elevi.

Scopul educației din școala noastră este de a forma generații responsabile, autonome, capabile de integrare cu succes în viitoarea activitate a școlii. Prin urmare, deviza noastră este: Copilul responsabil - un copil fericit și un adult independent. Aici, prin joacă, cei mici învață să cunoască lumea, învață despre principiile morale ce le vor deveni ulterior ghid în viață. Într-un climat cald, de siguranță și armonie copiii reușesc să se descopere și să dobândească "cea mai mare bogăție pe care o ai atunci când n-ai nimic" - H. Barbusse - Încrederea în sine. Având în vedere provocările multiple ale prezentului, dar mai ales ale viitorului ne-am propus să oferim un proces educațional cât mai performant. Astfel școala noastră promovează:

- metode și mijloace didactice moderne care să satisfacă nevoile copiilor pentru cunoaștere și dezvoltare individuală;
- implicarea, motivarea și participarea copiilor la diferite concursuri școlare;
- curriculum centrat pe copil;
- mediul educațional de calitate oferit de cadre didactice calificate;
- o gamă largă de activități opționale și activități extracurriculare;
- comunicarea cu părinții

Pentru a menține o legătură cât mai strânsă cu părinții folosim următoarele canale de comunicare: direct – părinții sunt consiliați de profesori în rezolvarea tuturor problemelor; aviziere - reprezintă o altă modalitate prin care se comunică informații utile, de exemplu informații legate de activitățile petrecute în școală, anunțuri ale diverselor întruniri, etc.

Sedinte cu părinți – se desfășoară în cadru organizat dezbătându-se teme specifice nivelului primar și alte probleme de interes general lunar/semestrial

Chestionare. Seriozitatea și responsabilitatea cadrelor didactice au făcut din părinți parteneri în actul educațional.

Serviciul educațional odată evaluat, va determina o afluență mai mică sau mai mare de elevi. Într-o școală, promovarea modelelor de bune practice mai ales în cazul cadrelor didactice, aduce un plus de notorietate, unității respective. Cadrele didactice vor fi mult mai stimulate și mai receptive în adoptarea unor metode și procedee didactice noi, de actualitate, axate pe nevoile actuale ale elevilor. Promovarea în domeniul educațional necesită din partea cadrelor didactice dăruire, perseverență, consecvență, cinste, dragoste pentru elevi. Familia și comunitatea au o deosebită valoare în formarea personalității copilului. Parteneriatele dintre școli, familii și comunități pot ajuta profesorii în munca lor, pot perfecționa abilitățile școlare ale elevilor, pot dezvolta abilitățile educaționale ale părinților și pot crea un mediu mai sigur în școli.

Motivul principal pentru crearea unor astfel de parteneriate este dorința de a ajuta elevii să aibe succes la școală și mai târziu, în viață. Școala oferă servicii și copiilor cu cerințe educative speciale, de aceea se obligă să asigure și servicii de specialitate: recuperare,

terapie educațională, consiliere școlară, asistență medicală și socială. Așadar, în campaniile de promovare a imaginii școlii trebuie să fie incluse și dovezile unor reușite integrări sociale ale copiilor cu CES. În vederea creării condițiilor optime pentru dezvoltarea copiilor cu nevoi speciale este necesar ca școala, familia și comunitatea să preia responsabilitatea diferitelor atribuții pe parcursul stadiilor de dezvoltare a copiilor. Informațiile necesare cercetării structurii ofertei se pot obține din surse primare cum ar fi: anchete de teren, studii, rapoarte, documentații, sinteze, statistici, cât și din surse secundare cum ar fi mass-media. Pe baza acestora se pot cunoaște dimensiunile ofertei educaționale pe o perioadă determinată de timp.

În fiecare ciclu am avut copii cu cerințe educaționale speciale în clasa mea. Ei au beneficiat de o ofertă educațională și terapeutică individualizată și adaptată nivelului de dezvoltare, a necesităților lor speciale.

Un învățător știe multe despre fiecare dintre elevii săi, dar descoperă adevărata lor personalitate numai atunci când își propune să se ocupe de fiecare, organizat și sistematizat.

După cum elevii nu învață în același mod, tot așa ei nu pot fi evaluați în acelaș mod și de aceea este important ca învățătorul să creeze profiluri de inteligență pentru fiecare elev. Cunoașterea felului în care învață fiecare elev va permite învățătorului să ia decizii corecte asupra modului de evaluare a progreselor copiilor.

Obiectivul fundamental al educației este de a permite fiecărui copil să-și urmeze drumul personal de creștere și dezvoltare. Dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a copilului, în funcție de ritmul propriu și de trebuințele sale, sprijinind formarea autonomă și creativă a acestuia este cel mai important lucru.

Câți copii, atâtea lumi minunate - despre aceasta am învățat, am cântat, ne-am jucat și sper că am ajutat copiii din clasă să devină toleranți, să accepte pe cei diferiți de ei prin culoarea pielii, prin limba maternă sau prin locul de naștere. Sper că vor fi deschiși către lumea în care pot găsi mulți prieteni. Sper că i-am ajutat să devină oameni buni la suflet.



Bibliografie: Esential în Educație / Anul 2 / Nr. 17/mai, 2017/Promovarea Imaginii Școlii

EGALITATEA DE ȘANSE ȘI COMBATEREA PREJUDECĂȚILOR ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL ROMÂNESC

Profesor inv.primar, Roată Vasilica, Șc. Gimnazială Dacia, Tg Mureș, Jud.
Mureș; Prof. logoped, Roșca Simona-Bianca, CJRAE Mureș, Tg Mureș,
Jud.Mureș

Abstract: *In the post-revolution years, the Romanian school has undergone many changes in its vision of education for people with disabilities and in a perpetual adaptation to their needs by trying to include and harmonize the educational act by individualizing learning. Equality of training opportunities is theoretically guaranteed by all countries of the world, but the practical realization of this generous principle continues to be one of the major causes of reforms. The concept of "equality" today means more than the equal rights that the democrats of the last century have enthusiastically claimed for all citizens; it means real equality of individual chances of social promotion, and education is the most important instrument in development.*

Egalitatea de șanse reprezintă conceptul conform căruia toate ființele umane sunt libere să-și dezvolte capacitățile personale și să aleagă fără limitări impuse de roluri stricte. Egalitatea de șanse are la baza asigurarea participării depline a fiecărei persoane la viața economică și socială, fără deosebire de origine etnică, sex, religie, vârstă, dizabilități etc Școala , alături de familie și alți factori de ordin social cum este mass media au rolul de a descuraja discriminarea între persoane de orice tip astfel încât fiecare dintre noi să se simtă respectat și valorizat.

În anii postdecembriști școala românească a trecut prin numeroase schimbări ale viziunii învățământului adresat persoanelor cu dizabilități și este într-o perpetuă adaptare la nevoile acestora prin încercarea de a include și a armoniza actul educațional prin individualizarea învățării. Egalitatea șanselor de instruire este teoretic garantată în aproape toate țările lumii, dar realizarea practică a acestui principiu generos continuă să rămână una din cauzele de importanță majoră ale reformelor. Conceptul de „egalitate” înseamnă astăzi ceva mai mult decât drepturile egale pe care democrații secolului trecut le revendicau cu entuziasm pentru toți cetățenii; ea înseamnă o egalitate reală a șanselor individuale de promovare socială, iar educația este instrumentul cel mai important în dezvoltare.

Egalitatea șanselor semnifică, în fapt, oferirea de opțiuni multiple pentru capacități și aptitudini diferite, „o educație pentru toți și pentru fiecare”, o educație deschisă pentru toate persoanele, indiferent de vârstă și condiții socio-economice, dar și o educație pentru fiecare, în funcție de nevoile sale specifice – evitându-se omogenizarea și încurajându-se diversitatea – care să creeze premisele egalității șanselor de acces în viața socială. Această opțiune a fost susținută de politicile de egalizare a șanselor care au avut ca obiective combaterea excluziunii și selecției exacerbate, formarea competențelor de bază pentru toți indivizii, educația de tip „a doua șansă” pentru cei care au părăsit sistemul educativ, integrarea

educației formale cu educația non-formală și educația informală, astfel încât să se extindă situațiile de învățare.

Din nefericire, analizând cu obiectivitate observăm în practica de zi cu zi că sistemul românesc a recurs la aceste schimbări de ordin organizatoric fără a pregăti societatea și în mod special resursa umană. De asemenea există în acest moment un gol de resurse de ordinul mijloacelor cum sunt manualele, auxiliarele, sistemele de calcul și IT care ar putea facilita individualizarea învățării.

În categoria copiilor defavorizați îi putem include pe cei proveniți din familii monoparentale sau orfani de ambii părinți, copiii ai căror părinți sunt șomeri, au grave probleme de sănătate sau un comportament imoral, copiii care locuiesc în zone izolate sau îndepărtate și a căror școlarizare depinde de existența unui mijloc de transport și copiii de etnie rromă care se integrează cu greutate în colectivul clasei de elevi.

Cea mai bună soluție pentru un sistem educativ care să răspundă nevoilor tuturor elevilor se dovedește a fi educația incluzivă, caracterizată prin următoarele principii: dreptul fiecărui elev la educație pe baza egalității șanselor; nici un elev nu poate fi exclus din educație sau supus discriminării pe motive de rasă, religie, culoare, etnie, sex, limbaj, dizabilități; școala se adaptează la nevoile elevilor; diferențele individuale între elevi constituie o sursă de bogăție și diversitate, și nu o problemă. Școala incluzivă are la bază un curriculum adaptat în raport cu nevoile copiilor dar și pregătirea colectivului de profesori și elevi,

Educația pentru diversitate este un răspuns la pluralismul de toate felurile cu care ne confruntăm. Valorificarea diversității permite toleranța; recunoaște, apreciază și facilitează procese implicate în explorarea și descoperirea noului, conduce la întărirea relațiilor în cadrul comunității și mărește posibilitățile tinerilor de a se realiza într-o societate pluralistă, din ce în ce mai complexă. Instituțiile de învățământ trebuie să ia măsuri potrivite pentru eliminarea oricărei forme de discriminare prezente în interiorul lor.

Profesorii au nevoie să își conștientizeze propriile prejudecăți, să fie corect formați, să ia în considerare condițiile sociale și nevoile elevilor. Copiii trebuie pregătiți să învețe să trăiască și să interacționeze pozitiv în această lume diversă. În acest sens am propus introducerea unor activități de educație moral-civică de acceptare a persoanelor cu dizabilități. În Ghidul pentru Curriculum la decizia școlii, *EDUCAȚIE PENTRU DEZVOLTARE DURABILĂ*, apărut în 2019, am subliniat necesitatea ca elevii din clasele în care sunt incluși elevi cu CES să își însușească norme de gândire și comportament dezirabile, deschise spre incluziune și diversitate.

Astfel am conceput un CDS de Educație pentru diversitate prin care am propus conținuturi și activități de învățare care facilitează mentalitatea incluzivă cum sunt :

Persoane cu nevoi speciale- identificarea tipurilor de dizabilități, exerciții de identificare a nevoilor speciale a fiecărui tip de dizabilitate, activități comune cu persoane cu dizabilități ;

Bunătate/Răutate exerciții de exprimare a atitudinii față de diverse persoane, în special față de cele vulnerabile ;

Eu și alții- identificarea trăsăturilor morale și a modului de cultivare a relațiilor ;

Clasa- folosirea povestirii pentru evidențierea unor relații sociale ;

Drepturi și îndatoriri în cadrul grupului ;

Gestionarea emoțiilor în diverse situații

În rândurile de mai jos vom reda Activități propuse la clasă pentru a cultiva empatia, atitudinea pozitivă și de acceptare față de copiii cu CES:

Activitatea 1

Filmul : **O familie de uriași vizitează Pământul**

Ideea centrală a filmului: o familie de extraterestri uriași vizitează Pământul și ar dori ca oamenii să le fie prieteni, dar aceștia, fără să știe despre ce este vorba, judecând după înfățișarea lor *diferită*, îi atacă crezând că vor fi atacați, iar extraterestrii sunt nevoiți să se lupte cu oamenii, pentru a se apăra

Competența specifică vizată: **competențe social-civice.**

Filmul a fost vizionat cu întreaga clasă, fiind proiectat pe tablă, la videoproiector.

După vizionarea filmului au fost întrebați de ce cred ei că am vă vizionat un film în loc să facem o lecție. Cel mai frumos răspuns a fost: *** Dintr-o poveste înțelegem mai bine ce simt oamenii!***

Apoi am început discuțiile pe tema filmului, încercând să ajungem la desprinderea învățăturii :***Nu judeca oamenii după înfățișare!***

Elevii au fost împărțiți în trei grupe, fiecare primind următoarele sarcini:

G1- argumentați ideea că oamenii au acționat corect atacând uriașii extraterestri;

G2- argumentați ideea că oamenii au acționat greșit atacând uriașii extraterestri;

G2-găsiți un alt final filmului;

Elevii și-au susținut părerile, aducând argumente, chiar au făcut paralele pertinente cu momente din viața lor.

Un alt exercițiu folosit a fost chinele, paralel- 1. Oamenii, 2. Uriașii extraterestri

Exercițiul 3- Realizați o scurtă poveste, din benzi desenate, pe tema filmului.

Exercițiul 4. Proverbe potrivite:

Ce ție nu-ți place, altuia nu-i face!

Nu judeca oamenii după înfățișare!*

Când întâlnești un om rău nu fi și tu ca el, ca să nu fie doi oameni răi!

Urmează exprimarea emoțiilor și a trăirilor:

-Ce ai simțit în timpul filmului?

-Cum te-ai fi simțit dacă erai copilul uriaș?

-Dar copilul de pe Pământ?

Desprindem învățătura și încercăm o paralelă cu o situație concretă, existența în colectivul nostru elevi cu nevoi speciale, sau mai mult, aducând exemple diferite: elevi care nu aud, elevi care nu văd, elevi care nu se pot deplasa, etc.

Lecția se încheie cu o întrebare care invită la meditație:

Activitatea 2

CINE ESTE DIFERIT, EU SAU TU?

Lecția: Diferiți dar egali!

Se aduc în discuțiile caracteristicile care ne diferențiază,

Identificăm situații concrete, folosim povestea *Rățușca cea urâtă*

Joc de rol-

Identificăm anumite nevoi ale unor copii care sunt diferiți de noi

Identificăm comportamente corecte și comportamente greșite, discuții

Sunt folosite exemple de personalități, oameni celebri, chiar dacă au avut diferite nevoi speciale (Andrea Bocelli)

Temă de reflecție: Ce aș face dacă aș avea un prieten cu nevoi speciale?

Activitatea 3

JOCUL *LEGEA EȘARFELOR*

Timp de o săptămână, sunt invitați voluntar, dar și provocați să se implice elevii care empatizează mai greu în următoarea activitate, de legare la ochi, sau punerea dopurilor în urechi, sau imobilizarea unui braț sau picior, pentru a încerca să intrăm în pielea unui elev cu nevoi speciale. Așa trebuia să rezolve sarcinile în ziua respectivă, cu ajutorul meu sau al colegilor, după care urma o oră de discuții:

-Ce ai simțit?

-Cum a fost?

-Cum crezi că ar fi dacă ar trebui zilnic să trăiești așa?

Întrebările au fost adresate și colegilor și prietenilor, iar concluzia finală a fost cea dorită.

Colegii care sunt diferiți au nevoie de mai multă atenție din partea noastră, iar unii dintre ei sunt foarte buni și ambițioși!

Ei sunt pentru noi un model

Școala românească trebuie să construiască diverse strategii pentru o tratare pluralistă a diversității și de înlăturare a prejudecăților legate de starea de sănătate, rasă, clasă socială sau etnie; eliminarea unor practici care dezavantajează persoane și grupuri de elevi. Conceptul de „egalitate” înseamnă astăzi ceva mai mult decât drepturile egale pe care democrații secolului trecut le revendicau cu entuziasm pentru toți cetățenii; ea înseamnă o egalitate reală a șanselor individuale de promovare socială, iar educația este instrumentul cel mai important în dezvoltarea la maximum a acestor șanse.

Bibliografie:

1. Crețu D., Nicu A. – „Pedagogie pentru definitivat și gradul didactic II”, Editura Universității „Lucian Blaga” Sibiu, 2009.
2. Mara D. – „Strategii didactice în educația incluzivă”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2004.
3. Verza E., Păun E. – „Educația integrată a copiilor cu handicap”, UNICEF și RENINCO, București, 2008.

FRUMUSEȚILE ȘI BOGĂȚIILE TOAMNEI. PROIECT EDUCAȚIONAL

Poroșnicu Ancuța Claudia, Cozma Adina, Centrul Școlar Pentru, Educație
Incluzivă nr 2 Tg Mureș, Borodi Petru Alin, Școala Gimnazială "Omega"

Abstract: *The direct contact with the environment offers the children new possibilities of finding some aspects of nature, the connections between them, the causes that determine them and the consequences they have, in the autumn being the time of changes and the combination of colors in a fascinating picture. Through the proposed project, children will assimilate precise knowledge, broadening their intellectual horizons, developing their ability to research and discover the relationships between phenomena. The possibility of partnering with the students of the third class from the Omega Gymnasium School supports the improvement of social skills, communication, inclusion, social integration and education of children with Special Educational Needs, requiring solidarity between institutions and people, compassion, the unconditional respect granted to the human person and non-discrimination.*

ARGUMENT

Contactul nemijlocit cu mediul înconjurător oferă copiilor multiple și noi posibilități de cunoaștere a unor aspecte din natură, legăturile dintre acestea, cauzele care le determină și urmările care le au, toamna fiind anotimpul schimbărilor și al îmbinării culorilor într-un tablou fascinant.

Prin intermediul proiectului propus, copiii vor asimila cunoștințe precise, lărgindu-și orizontul intelectual, dezvoltându-și capacitatea de a cerceta și de a descoperi relațiile dintre fenomene.

Posibilitatea parteneriatului cu elevii clasei a IIIa de la Școala Gimnazială Omega vine în sprijinul îmbunătățirii abilităților sociale, comunicării, incluziunea, integrarea socială și educarea copiilor cu CES necesitând solidaritate între instituții și oameni, compasiune, respectul acordat necondiționat persoanei umane și nediscriminare.

Frumosul din natură, manifestat în culori și forme sonore, are o influență binefăcătoare asupra copiilor. Trebuie să-i învățăm să observe și să se apropie cu emoție de acest spectacol sublim al naturii, astfel încât rațiunea să armonizeze cu sensibilitatea. Încăzul copiilor cu CES învățare trebuie să conducă nu atât la asimilarea de cunoștințe, cât mai ales la "formarea și dezvoltarea comportamentelor adaptative" (atitudini, stări emoționale, reacții motivațional-voliționale) care să aibă drept consecință – deprinderile care asigură "o continuă echilibrare a personalității în mediul înconjurător".

Prin crearea unui mediu estetic, frumosul pătrunde ca un sentiment binefăcător în cele mai adânci zone ale vieții sufletești, răscolește emotivitatea, sensibilizează, înviorează.

Scopul

Dezvoltarea capacității de cunoaștere și înțelegere a fenomenelor care se petrec în natură, precum și stimularea curiozității pentru investigarea acestora și consolidarea cunoștințelor elevilor referitoare la caracteristicile anotimpului toamna.

Obiective.

Aplicarea cunoștințele dobândite pentru a se realiza cu ajutorul lor ceva practic-util.
Pregătirea elevilor pentru o viață activă.
Dezvoltarea aptitudinilor de socializare; încurajarea muncii în echipe
Formarea capacității de a observa, percepe, înțelege și aprecia frumosul, pe baza unor criterii științifice;
Dezvoltarea aptitudinilor literar- artistice;
Formarea capacității de a integra frumosul și în viața personală;
Conceperea unor lucrări ce implică originalitate, creativitate, imaginație
Grup țintă: elevi claselor I,II,III,IV,VIE,VII C,XA CSEI nr2 Tg Mures,
elevii clasei a IIIa B Școala Gimnaziala Omega, cadre didactice.
Locul desfășurării: Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă nr 2 Tg Mures

Resurse

Umane: școlari, cadre didactice, ,

Temporale: 28-31 octombrie 2019;

Materiale: cartoane, fișe de lucru, markere, legume și fructe de toamnă, coli colorate, frunze, borcane, bețișoare, semințe, crenguțe, lipici, perforatoare, șorturi, bonete, polistiren, calculator, șervețele, etc.

STRATEGIA DE REALIZARE: observația, analiza, lucru pe grupe și în perechi

EVALUARE

Modalități de evaluare

Poezii, compuneri machete

Analiza activitatilor,

Realizarea unei expoziții la nivelul școlii;

Rezultate așteptate

Valorificarea potențialului creativ al copiilor și al cadrelor didactice;

Facilitarea schimbului de experiență între cadrele didactice din județ, din țară, prin participarea la concursuri școlare cu lucrări ale elevilor;

Realizarea de fotografii și CD-uri cu imagini din derularea proiectului implicarea a cât mai multor elevi în activitate

cunoașterea valorilor personale și toleranța elevilor față de valori diferite de propriile valori

CALENDARUL ACTIVITĂȚILOR

Activitatea nr. 1

Titlul activității: **Toamna în culori**

Data/ Perioada: 28 octombrie 2019

Locul de desfășurare: sala de clasă

Participanți: elevii claselor I-IV,VII-X CSEI NR 2 Tg Mures

Descrierea activității: Vor fi prezentate diferite tehnici de realizare a compozițiilor plastice, discutându-se despre paleta cromatică care va trebui să se regasească în lucrările copiilor. Vor reda chipul toamnei, dând frâu liber imaginației creatoare. *Responsabili:* Porosnicu Ancuta, Cozma Adina

Modalități de evaluare: expoziție cu lucrările elevilor, participarea cu cele mai reușite lucrări la concursuri școlare de creație plastică.

Activitatea nr. 2

Titlul activității: **Ghicitori despre toamnă**

Data/ Perioada: 29 octombrie 2019

Locul de desfășurare: sala de clasă

Participanți: elevii claselor I-IV,VII-X CSEI nr2 Tg Mures

Descrierea activității: Ghicitorile sunt îndrăgite de elevi, astfel sunt culese ca și fructele, cu mult entuziasm. Se vor prezenta în fața clasei imagini cu ghicitori despre semne ale anotimpului toamna, fructe, legume, flori de toamnă. Responsabil: Porosnicu Ancuta, Cozma Adina

Modalități de evaluare: Se completează o fișă pentru portofoliu cu ghicitori, apoi se va organiza concursul "Cine știe mai multe ghicitori?"

Ghicitori

Mere mari cu biberon
Au crescut la noi în pom.

Perele

Rotunjoare colorate,
În cămară sunt păstrate
Și cu ele curățate
Faci plăcinte minunate.

Merele

Boabele îi sunt mărgele,
Însă în ciorchini stau ele.
Must și vin din ele fac,
Cui îi dai, zău că îi plac!

Strugurele

Din cămăși făcută-i toată
De scoți una,
Plângi pe toată.

Ceapa

Șade mândră-ntr-un picior,

Lăudându-se oricui

Că ea poartă-n al ei spate

Cămăși albe și verzui!

Varza

Țăruș galben ascuțit

În pământ șade înfipt,

Cine este? L-ați ghicit?

Morcov



Activitatea nr. 3

Titlul activității: **Toamna în poezie**

Data/ Perioada: 30 octombrie 2019

Locul de desfășurare: sala de clasă

Participanți: elevii claselor implicate în proiect (I-IV; VII-X CSEI nr 2 Tg Mures și clasa a III a -Sc. Gimnazială Omega)

Descrierea activității: Se vor viziona materiale PPT cu imagini despre toamnă, pe baza cărora vor avea loc discuții. Elevii vor avea poezii scurte despre anotimpul toamnă, pe care le vor citi în fața clasei. Se vor explica cuvintele necunoscute. Elevii se vor împarti pe grupe de lucru și vor compune scurte compuneri sau poezioare cu tema *Toamna*.

Responsabil: prof. Porosnicu Ancuta, Cozma Adina, Borodi Alin

Modalități de evaluare: Se va realiza o fișă pentru portofoliu cu una din poeziile citite sau cu scurtele compuneri realizate de către copii.

Activitatea nr. 4

Titlul activității: Decoratiuni de toamna

Data/ Perioada: 30 octombrie 2019

Locul de desfășurare: sala de clasă

Participanți: elevii claselor I-IV, VII-X CSEI NR 2 Tg Mures, elevii clasei a III a B Sc Gimnazială Omega -Tg Mures

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

Descrierea activității: Elevilor li se vor prezenta materialele cu care vor lucra (frunze uscate, diferite tipuri de seminte) se vor forma grupele de lucru o parte vor realiza colaje cu frunze de toamnă, alții vor realiza sticlute decorative umplute cu seminte de toamnă.

Responsabil: prof. Porosnicu Ancuta, Cozma Adina, Borodi Alin

Modalități de evaluare: Elevii vor fi cei care vor apreciași evalua lucrările. (turul galeriei) Activitatea se va încheia cu o expoziția lucrărilor elevilor.

Activitatea nr. 5

Titlul activității: **Expoziție- Bogățiile toamnei**

Data/ Perioada: 31 octombrie 2019

Locul de desfășurare: holul școlii

Participanți: elevii claselor I-IV, VII-X CSEI NR 2 Tg Mureș

Descrierea activității: Organizarea unei expoziții cu roadele toamnei- fructe și legume, flori, cereale.

Responsabil: Porosnicu Ancuta, Cozma Adina, Ugran Anca, Moldovan Adela

Modalități de evaluare: -poze pentru realizarea unui CD cu aspecte ale activității desfășurate.

DE LA PARTENERIATUL EDUCAȚIONAL LA ȘCOALA COMUNITARĂ

Prof. Delia Pal, Director; Prof. Viorica Feldrihan, Director Adjunct; Școala Gimnazială Specială – Centru De Resurse Și Documentare Privind Educația Incluzivă/Integrată Cluj-Napoca

Abstract: *In Romania, the community is perceived above all as a geographical notion, as a delimited physical space. Although it is a "trendy" term and there is a lot of talk about community development as a solution to solving local problems, human relations based on mutual support are, in most cases, at the beginning of crystallization. The communities in Romania must make the effort to become true communities that discover their common space in which people must work together to identify what specific needs they have and what are the things they value most.*

1. Argument

Societatea contemporană se confruntă cu multe probleme sociale, economice și politice, ale căror soluții sunt greu de identificat și, mai ales, de aplicat. În acest context, „educația trebuie să facă față paradoxului de a fi pe de o parte orientată spre trecut, în sensul de a transmite valorile culturale, cuceririle științifice și tehnice cele mai importante ale umanității, iar pe de altă parte trebuie să aibă capacitatea de a prevedea care sunt evoluțiile viitoare și să pregătească în consecință beneficiarii săi pentru a face față cu succes nevoilor și provocărilor sociale pentru o perioadă relativ îndelungată, de 30-40 de ani de activitate profesională” (Codorean, G., Sava, S., 2005, p. 11).

Educația, ca subsistem al sistemului social și școala ca principala sa instituție, se confruntă cu probleme specifice societății contemporane (exacerbarea xenofobiei a rasismului și a intoleranței, criza economică și creșterea numărului săracilor și al analfabeților, a șomerilor, mai ales în rândul tinerilor, a numărului marginalizaților sociali, degradarea continuă a mediului înconjurător și a resurselor naturale, degradarea stării de sănătate a populației, stresul, violența), probleme cu rază largă de acțiune, de la nivel general, planetar până la nivel local, comunitar.

În acest context nefavorabil, școala caută să contribuie la ameliorarea problemelor sociale și comunitare, în special prin acțiuni specifice de *prevenție*, în sensul de a educa tânăra generație în spiritul respectării drepturilor omului, diversității, protejării mediului etc. Persistența și chiar exacerbarea problemelor menționate arată însă că educația nu și-a atins scopurile și că abordările și efectele soluțiilor ei specifice sunt sub așteptări. Una din modalitățile prin care acțiunea școlii poate deveni mai eficientă este dezvoltarea și implementarea de proiecte comunitare care să aibă ca obiective ameliorarea aspectelor problematice de la nivelul comunității locale și dezvoltarea spiritului de apartenență la comunitate.

2. Definirea noțiunilor

Noțiunea de **parteneriat** are un câmp semantic vast. Din punct de vedere juridic, parteneriatul se definește ca o înțelegere legală în care partenerii definesc împreună scopul general al parteneriatului. Din punctul de vedere al beneficiilor pe care le aduce,

parteneriatul poate fi definit ca o modalitate eficientă în realizarea reformei managementului fie prin schimbarea practicilor manageriale, fie prin schimbarea modului în care sunt abordate problemele publice, astfel încât soluționarea lor să devină fezabilă prin parteneriat.

Școala este o organizație formală, care are ca scop furnizarea serviciului social de educație în vederea educării, formării, socializării, profesionalizării tinerei generații. Școala funcționează într-o comunitate locală – dar are propriile reguli de funcționare, prescrise, transmite valori acceptate local. Pe de altă parte – școala „prelucrează material uman” din comunitatea locală, cadrele didactice și elevii sunt persoane care trăiesc în comunitate și suportă influențele acesteia

Abordările conceptuale ale termenului de **comunitate** au o lungă evoluție în timp.

Sintetizând diversele abordări putem extrage câteva caracteristici ale comunității:

comunitatea reprezintă o entitate socială globală în care legăturile dintre membri sunt foarte strânse, iar sentimentul de *ingroup* este foarte puternic și are rădăcini în tradiții profunde;

comunitatea este o entitate supraindividuală care are întâietate în raport cu individul izolat în virtutea transcedenței sale de ordin etic și politic; comunitatea este depozitarea unui bine comun, este element de referință morală pentru individ, promovează valori de bază (prin legile și tradițiile sale) și de referință pentru individ.

În România comunitatea este percepută mai ales ca o noțiune geografică, ca un spațiu fizic delimitat. Deși este un termen „la modă” și se vorbește mult despre *dezvoltarea comunitară* ca soluție la rezolvarea problemelor locale, legăturile interumane bazate pe sprijinul reciproc se află, în cele mai multe cazuri, la începutul cristalizării. Comunitățile din România trebuie să facă efortul de a deveni comunități adevărate care să-și descopere spațiul comun în care oamenii trebuie să conlucreze pentru a identifica ce nevoi specifice au și care sunt lucrurile pe care le prețuiesc cel mai mult.

Dezvoltarea comunitară este „un proces de acțiune socială prin care oamenii dintr-o comunitate se organizează pentru a planifica și acționa; își definesc propriile lor nevoi și problemele comune și individuale; își elaborează planuri de grup și individuale, pentru a-și satisface nevoile și a-și rezolva probleme” (Șofălău, V., 2007, p. 58). O posibilă sinteză a diferitelor sensuri atribuite dezvoltării comunitare trimite spre definirea sa ca **schimbare voluntară în, prin și pentru comunitate**, schimbări sociale (nu individuale) pentru care se specifică locația, modul de realizare și finalitatea.

Educația comunitară este acel tip de educație care se realizează **prin intermediul comunității, pentru comunitate**. Scopul educației comunitare este dezvoltarea capacității indivizilor și grupurilor de toate vârstele și mediile sociale de a-și îmbunătăți calitatea vieții prin demararea, implicarea în/și dezvoltarea de acțiuni la nivel comunitar

Educația comunitară poate avea două accepțiuni: educarea comunității pentru a se dezvolta în mod voluntar, dar și acțiunile pe care le întreprinde școala pentru a ajuta comunitatea.

Odată cu evoluția teoretică și practică a conceptului de educație comunitară și cu extinderea acestuia la toate nivelurile vieții comunitare, a apărut și conceptul de „**școală comunitară**”. Sintetizând opiniile și experiențele practicienilor din domeniu, considerăm că principalele caracteristici ale unei școli comunitare sunt:

școală comunitară are o motivație și o viziune clară asupra obiectivelor pe care le vizează prin acțiunile de implicare în comunitate.

școală comunitară cere și oferă sprijin altor școli care vor să cunoască modele de participare comunitară.

școală comunitară încurajează implicarea tuturor părinților în activitatea de învățare a copiilor lor, atât la școală, cât și acasă.

școală comunitară oferă o gamă largă de oportunități pentru părinți și membrii comunității de a se implica activ în viața școlii.

școală comunitară asigură un climat de încredere și un mediu în care, nu doar părinții și elevii, ci și alți membri ai comunității să se simtă bineveniți.

școală comunitară se implică activ și consistent în construcția și menținerea relațiilor de colaborare cu membrii comunității și cu instituțiile administrației locale.

școală comunitară este deschisă inovațiilor și încearcă să se adapteze cerințelor societății contemporane.

școală comunitară pregătește elevii pentru viitor, nu doar prezent, și în nici un caz pentru trecut.

3. Eficientizarea educației comunitare

Principala modalitate de eficientizare a acțiunii și educației comunitare este **amplificarea conștiinței de sine a comunității**, pentru ca aceasta să fie capabilă să-și proiecteze propria schimbare și să o pună, ulterior în aplicare. Comunitățile puternice, cu forță și individualitate sunt cele în care membrii comunității împărtășesc credințe, norme și experiențe comune generate de istoria colectivă și de trecutul comun, dar și legături și relații economice, politice, sociale și culturale bazate pe încredere, sprijin reciproc și participare la viața comunității.

Educația comunitară poate fi realizată atât la nivel informal (familie, mass-media, grup de prieteni) cât și în context formal, prin intermediul instituțiilor educaționale. Una din principalele caracteristici ale educației comunitare este dialogul comun dintre beneficiari, participanți și membri ai comunității locale. Acesta este motivul pentru care școala poate acționa în dezvoltarea comunitară, ca un generator și propulsator al acțiunilor menite să aducă beneficii sociale, educaționale și culturale comunității.

Beneficiile cooperării comunitare în educație se referă la (Gheorghe, M., 2007, p. 2): asigurarea egalității oportunităților pentru toți elevii și pentru familiile acestora pentru a participa în programele comunității sau pentru a obține servicii;

informarea familiilor despre programele comunitare pentru elevi (mentorat, tutorat, parteneriat de afaceri);

îmbunătățirea abilităților și competențelor tinerilor și adulților;

conștientizarea rolului școlii în viitoarea orientare și carieră profesională;

cunoașterea și folosirea resurselor familiei și ale copilului pentru îmbunătățirea aptitudinilor și rezultatelor educaționale ale acestora;

facilitarea interacțiunilor dintre familiile și membri comunității.

Principalele etape care ar trebui urmate în realizarea acțiunilor de colaborare comunitară:

identificarea nevoilor comunității locale

proiecte menite să crească și să dezvolte interesul și aptitudinile de învățare ale elevilor și adulților;

acțiuni de colaborare între școală și alte instituții interesate de aspectele vieții comunității;

implicarea formală și informală a părinților și a membrilor comunității în viața școlii.

4. Particularități ale parteneriatelor comunitare în Școala Specială-C.R.D.E.I.I.

Considerăm că școlile din România nu sunt unitar dezvoltate în ceea ce privește colaborarea școlii cu comunitatea. Dacă multitudinea parteneriatelor școlii noastre cu principalii actori ai comunității: **familia, autorități publice locale, poliția, unitățile sanitare, biserica, agenții economici și organizațiile neguvernamentale** vom analiza cateva.

Parteneriatul **școală – familie** este mult îngreunat datorită mediului social defavorizat din care provin majoritatea elevilor noștri. Tocmai de aceea colaborarea cu familia este unul din obiectivele școlii și a multor activități educative. Un pas important pentru atingerea acestor obiective este **educarea părinților pentru un bun parteneriat școală - familie**

Educația părinților poate fi etapizată pe două paliere mari:

- educația viitorilor părinți prin: introducerea unor cursuri de educație sexuală, educație pentru viața de familie etc.;

- educarea părinților care au deja copii în funcție de nevoile acestora

În parteneriatul **școală – autorități publice locale** este de remarcat relația dintre școala noastră , Consiliul Local, Primărie și Consiliul Județean. Mai ales în domeniu eco, școala noastră se implică alături de școlile de masă în găsirea de soluții la nevoi diferite (de amenajare, de salubritate, de întreținere curentă)

Parteneriate școală- organizații neguvernamentale

Parteneriatul este benefic pentru ambele tipuri de organizații. Organizațiile neguvernamentale își legitimează rolul social, își îndeplinesc misiunea pentru care au fost create, școlile se dezvoltă, își completează aria de servicii oferite beneficiarilor: copii, părinți, comunitate.

În școala noastră își desfășoară activitatea Clubul de Inițiativă Comunitară pentru Tineri IMPACT "Cireșarii" coordonat de **Fundația Noi Orizonturi**, care are ca obiectiv principal dezvoltarea personală a elevilor prin activități și servicii în folosul comunității. "Firul roșu" al celor 26 de proiecte derulate până acum este responsabilitatea față de mediul valoroasă cultivată elevilor noștri prin toate mijloacele educaționale. Pentru a forma cetățeni activi care să contribuie la dezvoltarea comunității în care trăiesc este necesar ca aceștia să înțeleagă interdependența între comunitate și mediu, pentru că **responsabilitatea față de mediu duce la responsabilitate față de comunitate.**

Parteneriate Comenius Erasmus+, Proiectele Europene sunt o prezență constantă în activitatea școlii noastre, încă din anul 2006. Temele proiectelor europene implementate în școala noastră, de larg interes în rândul elevilor și cadrelor didactice, se referă la:

- pregătirea elevilor cu dizabilități pentru viață și muncă
- reducerea absenteismului și abandonului școlar
- combaterea violenței și a bullying-ului
- incluziune socială pentru copii cu deficiențe și copii din medii defavorizate.

Proiectul de mobilitate Erasmus+ KA1 „Porți deschise pentru toți copiii” (2017-2019) își propune elaborarea unei Strategii integrate pentru combaterea violenței, managementul conflictelor și reducerea segregării și discriminării prin incluziune socială (produs final). Prin acest proiect, 20 cadre didactice vor beneficia de cursuri de formare profesională.

Proiectul Erasmus+ KA2 „Flying the flag for a healthy Europe” (2017-2020) este un proiect de parteneriat strategic, coordonat de Durham Trinity and Sports College din Marea Britanie, parteneri ai școlii noastre fiind școli și instituții din Portugalia, Letonia, Estonia, Irlanda.

Principalele domenii de activitate ale acestui proiect sunt:

- Incluziune socială
- Stiluri de viață active
- Sănătate mintală și stare de bine
- Nutriție și dietă
- Advocacy

Produsul final, un material practic, care să ghideze cadrele didactice în direcția pregătirii de Ambasadori ai stilului de viață sănătos, care să militeze pentru incluziunea socială deplină a persoanelor cu dizabilități și care provin din medii sociale defavorizate.

5. Cadrului didactic- facilitator în educația comunitară

Facilitarea în educație își găsește finalitatea în procesul de formare a personalității elevului și dobândirea unor competențe de comunicare și interrelaționare. Vorbim despre schimbarea prin învățare a educabilului, de progres și evoluție personală, acțiuni facilitate de către educator

Poate cea mai importantă dintre competențele cadrului didactic se referă la abilitatea acestuia de a lucra cu, prin și pentru **comunitate/ societate**.

Prof. Romiță Iucu consideră că „din analiza documentelor de politică europeană se poate observa faptul că profesorul, cadrul didactic, formatorul nu sunt reprezentați ca simpli executanți ai unor prescripții sau rețete, ci devin factori activi ai procesului de învățământ și de educație pe parcursul întregii vieți, învață cu cei pe care îi învață, se perfecționează permanent pentru a putea duce la bun sfârșit misiunea care le-a fost încredințată” (Iucu, B., R., 2007, p.9).

Dacă în trecut dascălul era respectat, fiind considerat un adevărat apostol și membru marcant al comunității, acum, profesorul (fie el educatoare, învățătoare, profesor la gimnaziu, liceu sau la universitate) are un statut social din ce în ce mai scăzut, un venit scăzut care nu ține cont nici de inflație, nici de salariile echivalente ale colegilor din UE, nici de responsabilitatea socială a cadrelor didactice în formarea viitorului țării.

Implicarea cadrelor didactice în acțiunile de dezvoltare comunitară contribuie nu doar la creșterea calității vieții membrilor comunităților respective, ci și la creșterea prestigiului cadrelor didactice și a școlii și, implicit, la schimbarea percepției și atitudinii cetățenilor față de importanța educației.

Bibliografie:

1. Ciolan, L., 2008, *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*, Editura Polirom, Iași;
2. Codorean, G., Sava, S., (2005), *Educația și problematica lumii contemporane*, în Dumitru, I., Al., Ungureanu, D., (coord.), *Pedagogie și elemente de psihologia educației*, Editura Cartea universitară, București.
3. Domilescu, G., Harkai, M., Ilie, M.D., Petrescu, M., Tiru, C., M., *PROFESORUL FACILITATOR sau cum să fii cu adevărat un profesor mai bun pentru elevii tăi!*, Editura Eurobit Timisoara, 2012, preprint.
4. Gheorghe, M., (2007), *Cooperarea comunitară în educație*, www.acces-la-educatie.edu.ro
5. Sandu, D., (2007), coord., *Practica dezvoltării comunitare*, Ed. Polirom, Iași;
6. Șoflău, V., (2007), *Dezvoltarea comunitară în spațiul românesc*, în *Practica dezvoltării comunitare*, Ed. Polirom, Iași;

PROIECT DE PARTENERIAT EDUCAȚIONAL „SUNT UNIC ȘI VALOROS!”

Prof. Mariana Tamas, Școala Gimnazială Zaharia Boiu Sighișoara, Mureș;
prof. Eva Balint, CJRAE Mureș

Abstract: *Every child is confronted, at one point, with a special situation that requires a personalized intervention. Education for all starts from the premise that every child is a person learning in a certain rhythm and style and therefore may need different support.*

These children need help from family, neighbors, friends, colleagues, teachers, authorities and specialists, because all these children have the right to education, because all are able to learn, because if they do not attend kindergarten and school the chances of learning is greatly reduced. These children need to know that there is no problem if they are different. We prepare them for life and society. That is why it is necessary to develop inclusive practices in schools.

Titlul proiectului: Sunt unic și valoros!

Grupul de inițiativă: 10 elevi din clasele incluzive (Centrului Școlar de Educație Incluzivă Nr.3 Reghin – locația Școala Gimnazială „Zaharia Boiu” Sighișoara), 10 elevi din clasele a preg-IV-a (Școala Gimnazială „Zaharia Boiu” Sighișoara); voluntari și părinții acestora

Persoană de contact proiect:

Prezentat de: Tămaș Mariana, Bálint Éva, Tekeres Kinga, Uifălean Marinela

Scopul proiectului: Dezvoltarea capacităților creative, de exprimare a sentimentelor și de stimulare a integrării copiilor cu cerințe educative speciale

Obiectivele proiectului:

- dezvoltarea conștiinței de sine și a atitudinilor pozitive față de propria persoană;
- dezvoltarea abilităților de comunicare și artistice necesare pentru a face față exigențelor instructiv - educative în vederea integrării elevilor cu cerințe educaționale speciale în comunitatea din care fac parte;
- formarea deprinderilor de organizare, susținere și colaborare, a spiritului de inițiativă și perseverență în atingerea scopului;

Descrierea sumară a instituției/a grupului de inițiativă și a experienței acesteia:

Educația incluzivă (după definiția dată de UNESCO) este un mod de educație adaptat și individualizat în funcție de nevoile tuturor copiilor în cadrul grupurilor și claselor echivalente ca vârstă, în care se regăsesc copii cu nevoi, capacități și nivele de competență foarte diferite.

Orice copil se confruntă, la un moment dat cu o situație specială care necesită o intervenție personalizată. Educația pentru toți pornește de la premisa că orice copil este o persoană care învață într-un anumit ritm și stil și deci poate avea nevoie de un sprijin diferit.

Acești copii au nevoie de ajutor din partea familiei, vecinilor, prietenilor, colegilor, dascălilor, autorităților și specialiștilor, pentru că toți acești copii au dreptul la educație, pentru că toți sunt capabili să învețe, pentru că dacă nu frecventează grădinița și școala

șansele de a învăța se reduc foarte mult. Acești copii trebuie să știe că nu este nici o problemă dacă sunt diferiți. Noi îi pregătim pentru viață și societate. De aceea e necesară dezvoltarea practicilor incluzive în școli.

Caracteristicile individuale diferă, este ceva natural, este condiția speciei umane; deci esența incluziunii se rezumă la „cum putem trăi diferiți în același grup”. Pentru a se adresa tuturor copiilor și a deveni deschisă, flexibilă, adaptată și orientată spre fiecare și pentru toți, educația trebuie să presupună în practică o nouă orientare care pune accentul pe cooperare, parteneriat, învățare socială și valorizare a relațiilor pozitive, umaniste în educație.

Școala incluzivă se referă în sens restrâns la integrarea/includerea tuturor copiilor indiferent de capacitățile și competențele de adaptare și deci de învățare, într-o formă de învățământ. În sens larg, ea înseamnă ca fiecare copil să fie sprijinit și să se lucreze în beneficiul tuturor. Fiecare copil este înțeles ca un participant activ la învățare și predare pentru că aduce cu sine: o experiență, un stil de învățare, un model social, o interacțiune specifică, un ritm personal, un mod de abordare, un context cultural căruia îi aparține.

Cărei nevoi îi răspunde proiectul?

Asigurarea unor condiții de viață, corespunzătoare pentru copii cu cerințe educative speciale, acceptarea acestora în cadrul societății sau comunității din care fac parte, fiindu-le asigurate aceleași drepturi, responsabilități și posibilități de acces la serviciile comunitare ca și celorlalți membrii ai societății, în scopul dezvoltării și valorificării optime a potențialului de care aceste persoane dispun. Altfel spus, normalizarea sprijinul oferit copiilor cu cerințe educative speciale de către componentele sistemului social pentru a permite acestora un mod de viață similar sau apropiat cu al celorlalți membrii ai societății.

Activități propuse:

Activitatea 1: Promovarea proiectului (octombrie 2018)

În această etapă se va realiza, prin corespondența cu școlile și instituțiile partenere, în mass-media și promovarea activităților din cadrul proiectului prin împărțirea de pliante informative.

Semnarea acordului de principiu de către părinții elevilor implicați în proiect.

Activitatea 2: Autocunoaștere – Cel mai interesant lucru sunt eu! (noiembrie 2018)

Argument: Activitatea oferă posibilitatea formării de abilități de autoevaluare realistă a propriilor caracteristici și de autoreglare emoțională, asigurând totodată coeziunea grupului.

Obiective:

- dezvoltarea conștiinței de sine și a atitudinilor pozitive față de propria persoană
- identificarea unor caracteristici personale și caracteristici ale colegilor
- sesizarea deosebirilor și asemănărilor între oameni și modul în care aceștia sunt unici

Activitatea 3: Ornamente și decorațiuni (decembrie 2019)

Argument: Sărbătorile de iarnă sunt un prilej de bucurie pentru toți copiii și oferă posibilitatea de a perpetua tradițiile specifice anotimpului. Este o lecție de viață pe care omul trebuie să o învețe: *...să fim buni!* Implicarea în acest proiect le dă ocazia copiilor să confecționeze felicitări, ornamente și decorațiuni de iarnă și Crăciun, să le dăruiască mai departe celorlalți.

Obiective:

- stimularea potențialului creativ al copiilor și părinților;
- încurajarea afirmării capacităților creative prin stimularea abilităților practice;
- cunoașterea tradițiilor și sărbătorilor specifice anotimpului iarnă.

Activitatea 4: Jocuri de socializare (februarie 2019)

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

Argument: Jocul reprezintă principala cale și formă de activitate prin care copilul ia contact cu mediul înconjurător, îmbogățindu-și experiența de viață, aducând o contribuție de seamă în formarea și în dezvoltarea personalității copilului.

Obiective:

- formarea deprinderilor de organizare, susținere și colaborare, a spiritului de inițiativă și perseverență în atingerea scopului;
- formarea sentimentului de a trăi succesele și insuccesele colegilor, de a dezvolta relații umane pozitive cu semenii;
- manifestarea spiritului de echipă și de întrecere, în funcție de un sistem de reguli acceptate .

Activitatea 5: „Zi de martie” (martie 2019)

Argument: Prin activitățile de educație plastică putem stimula foarte bine creativitatea și expresivitatea copiilor, putem cultiva sensibilitatea și capacitatea de a desprinde, cunoaște și înțelege frumosul din natura, arta și viața socială.

Obiective:

- formarea unor deprinderi de lucru pentru realizarea unor lucrări artistico-plastice;
- stimularea expresivității și a creativității prin diverse tehnici;
- dezvoltarea spiritului de ordine, de disciplină și acuratețe în efectuarea lucrărilor;
- educarea gustului pentru frumos.

Activitatea 6: „Lumea emoțiilor” (mai 2019)

Argument: Indiferent că ne place sau nu sentimentele ne dirijează comportamentul. Problema cu care ne confruntăm toți este de a decide dacă ne folosim sentimentele pentru ceea ce vrem în viață sau ne împotrivim. Dacă ne împotrivim sentimentelor proprii, cu voie sau fără voie, consecința sigură va fi autodistrugerea. Sentimentele trebuie prețuite, de aceea este recunoscută importanța dezvoltării dar mai ales a educării inteligenței emoționale.

Obiective:

- să identifice propriile emoții;
- să își formeze capacități de organizare, oferire de ajutor și interacțiuni cu ceilalți;
- să se exprime emoțional indiferent de situație;
- să -și dezvolte abilități de comunicare, organizare și coordonare.

Activitatea 7: Finalizarea proiectului (iunie 2019)

În această etapă se va întocmi raportul narativ privind activitățile desfășurate. Se va realiza, totodată, diseminarea proiectului prin prezentarea expoziției cu lucrările elevilor, distribuirea de CD-uri cu fotografii tuturor elevilor implicați.

Nr. crt.	ACTIVITĂȚI PROPUSE	Oct. 2018	Noi. 2018	Dec. 2018	Febr. 2019	Mar. 2019	Mai 2019	Iun. 2019
1.	Promovarea proiectului	x						
2.	Autocunoaștere - Cel mai interesant lucru sunt eu!		x					
3.	Ornamente și decorațiuni			x				
4.	Jocuri de socializare - activitate comună				x			

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

	copii cu CES - copii din clasele preg.-IV							
5.	Zi de martie – expoziție					x		
6.	Lumea emoțiilor						x	
7.	Încheierea proiectului							x

Rezultatele așteptate ale proiectului

Creșterea stimei de sine a elevilor și a atitudinilor pozitive față de propria persoană;
 Creșterea calităților motrice și funcționale, a coordonării mișcărilor, a echilibrului, a capacității de orientare în spațiu;
 Creșterea deprinderilor de organizare, susținere și colaborare, a spiritului de inițiativă și perseverență în atingerea scopului;
 Creșterea capacității de comunicare și exprimare artistică ale copiilor;
 Realizarea expoziției de artă plastică
 Realizarea unui CD de prezentare a activităților desfășurate în vederea atingerii obiectivelor propuse finite

Implicarea comunității școlare – cum vreți să implicați comunitatea școlară în proiect?

Prin participarea unui număr de 10 elevi din clasele preg- a IV-a la activitățile desfășurate în cadrul proiectului.

Evaluarea impactului proiectului

Creșterea vizibilității ale copiilor cu cerințe educative speciale implicate în implementarea proiectului;

Îmbunătățirea imaginii de sine ale copiilor cu cerințe educative speciale implicate în proiect;

Dotarea materială a clasei incluzive (jocuri logice și creative, puzzle, creioane colorate, materiale consumabile);

Stimularea interesului copiilor cu cerințe educative speciale pentru activitățile creative, practice;

Stimularea altor proiecte educaționale pentru copii cu cerințe educative speciale implicate în acest proiect;

Metode de diseminare a rezultatelor proiectului:

Proiectul și rezultatele sale vor fi prezentate în cadrul ședinței celor 4 instituții și autorităților publice locale în vederea sprijinirii activității copiilor cu cerințe educative speciale;

Expoziția și rezultatele proiectului va fi promovat în mass media.

Criterii de evaluare a proiectului:

Autocontrol și cuantificare periodică a rezultatelor proiectului se va baza pe un circuit informațional între responsabilii proiectului;

Evaluare periodică și o evaluare finală după încheierea proiectului

Raport final (narativ și financiar)

Indicatori cantitativi:

Număr de participanți: 23 elevi (copii cu cerințe educaționale + copii învățământ de masă și părinții acestora);

Număr de activități din cadrul proiectului: 6

Număr de vizitatori ai expoziției de artă plastică: aprox. 150 persoane;

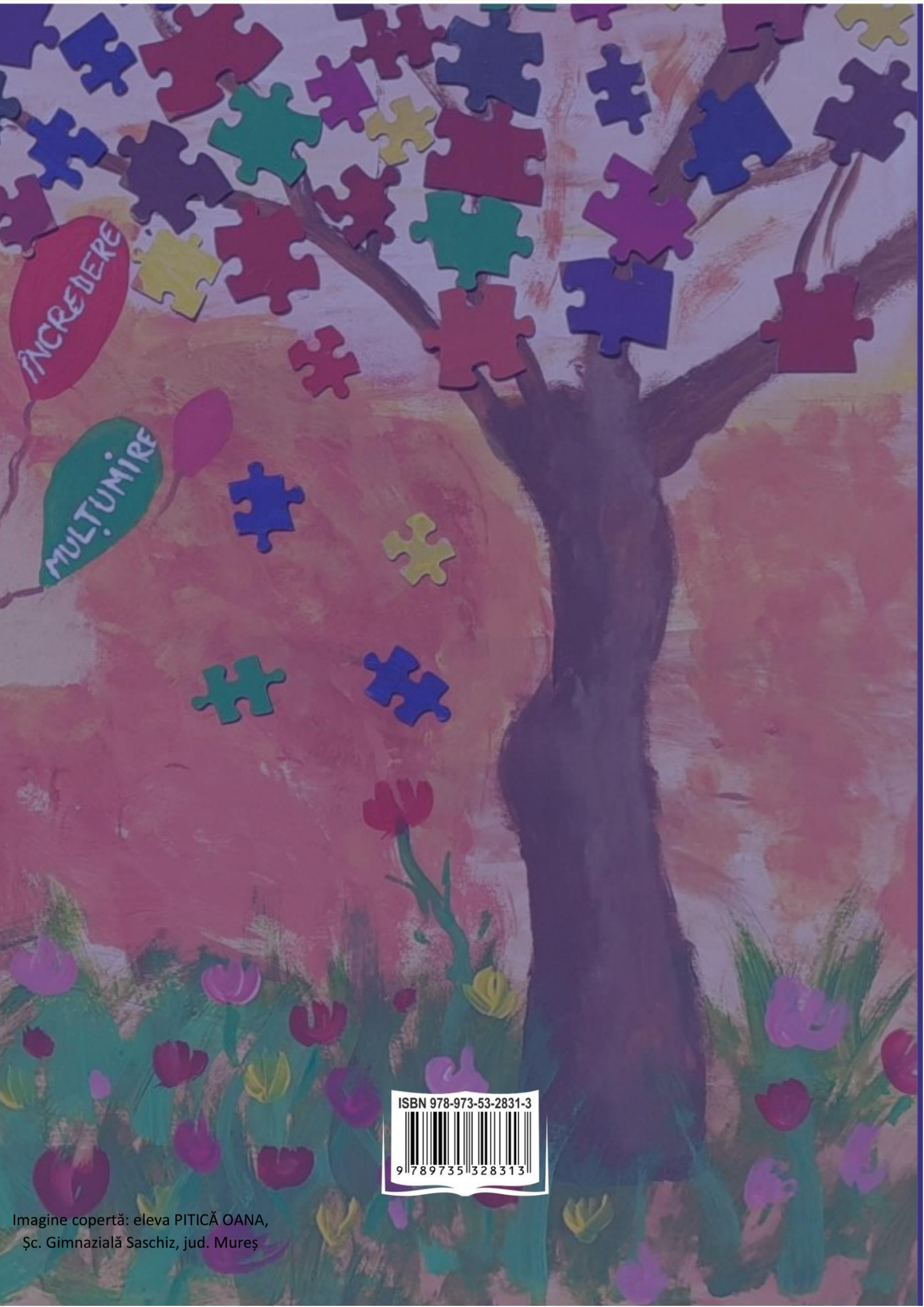
EDUCAȚIA INCLUZIVĂ-ACTUALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE

Număr de apariții în mass-media cu informații despre proiect: 2

Indicatori calitativi:

Dezvoltarea capacităților de exprimare a sentimentelor prin creații artistice și de stimulare a potențialului creativ al copiilor;

Creșterea vizibilității copiilor cu cerințe educaționale implicate în proiect



ISBN 978-973-53-2831-3



9 789735 328313

Imagine copertă: eleva PITICĂ OANA,
Șc. Gimnazială Saschiz, jud. Mureș