Ministerul Educației
Inspectoratul Școlar Județean Timiș

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Constantin Pufan" Timișoara

Dincolo de cuvinte....

Nr. 6/2024

ISSN 2601 - 1379
ISSN –L 2601-1379

DINCOLO DE CUVINTE

Nr. 6/2024

Coordonatori:

Prof. Laura-Ionela Bălăngean

Prof. Gabriela-Monica Popa

Prof. Simona Zarin

Prof. Mihaela-Dorina Oance

Prof. Rodica Dimieru

Ec. Cristian Ciocani

Fiecare autor este responsabil pentru conținutul informativ prezentat (sub formă ilustrată și scrisă).

ISSN 2601 - 1379

ISSN –L 2601-1379

CUPRINS

1. ***Utilizarea tehnologiilor informaționale și de comunicare (TIC) în educația elevilor cu cerințe educative speciale,*** *profesor* Laura-Ionela Bălăngean, profesor Oance Mihaela-Dorina
C.S.E.I. ”Constantin Pufan” Timișoara 21
2. ***Quiver – o aplicație utilă în educația elevilor cu CES***, profesor Gabriela-Monica Popa
C.S.E.I. ”Constantin Pufan” Timișoara 24
3. ***A fi profesor într-o școală specială***, profesor Mate Angela
C.S.E.I. ”Constantin Pufan” Timișoara 28
4. ***Atitudinea membrilor culturii surde faţă de implantul cohlear,*** profesor Marcov Silvana,
C.S.E.I. ”Constantin Pufan” Timișoara 31
5. ***Integrarea socio-profesională a elevilor cu C.E.S.,*** profesor Aioanei Mihaela, profesor Onaca Corina-Laura
Liceul Thnologic Special ”Gheorghe Atanasiu” Timișoara..... 36
6. ***Unicitatea copiilor în lumina educației,*** profesor Alexandru Camelia Nicoleta
Școala Gimnazială ”George Coșbuc” 23 August 39
7. ***Beneficiile reboundingului la copiii cu C.E.S.,*** profesor kinetoterapeut Furdui Ane-Mary
C.S.E.I. ”Constantin Pufan” Timișoara 42
8. ***Profilul psihologic al şcolarului cu C.E.S.,*** profesor Andrieș Ioana- Smaranda
Școala Gimnazială "B.P. Hașdeu" Iași 46
9. ***Poveștile Ioanei - carte de lectură,*** profesor Diaconescu Georgeta, Eleva Gavrea Ioana – fotografie
C.Ș.E.I ,,P.Popescu-Neveanu,, Timișoara 48
10. ***Analiza socio-emoțională a copiilor cu C.E.S.,*** profesor Antochi Cristina
Școala Gimnazială Comuna Tămășeni, Județul Neamț 51
11. ***Copilul cu tulburări din spectru autist: semne, comportament, terapie,*** profesor Dimieru Rodica, economist Ciocani Cristian
C.S.E.I. ”Constantin Pufan” Timișoara 53
12. ***ADHD - o tulburare tot mai frecventă,*** professor Anton Gabriela, profesor Grigore Diana

Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2, Municipiul Ploiești, Școala Gimnazială Mărginenii de Jos ……..... 56
13. ***Implementarea intervenției bazată pe simboluri vizuale în sprijinirea dezvoltării limbajului la copilul preșcolar cu TSA,*** profesor Abăloaei Marcela-Cătălina, professor Nădășanu Dana
Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca 59
14. ***Rolul comunicării alternative și augmentative în structurarea și dezvoltarea limbajului copiilor cu dizabilități de auz și asociate,*** profesor Chira Elena-Dorina, profesor Dunca Nicoleta-Mari
Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca ……..……..…. 65
15. ***Dezvoltarea limbajului şi comunicării din sfera autonomiei personale la copiii preșcolari cu dizabilitate auditivă prin aplicarea de jocuri/activități interactive****,* profesor Dobre Elena
Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca 70
16. ***Utilizarea platformelor educaționale în învățământul special,*** profesor Ofelia Amalia Radu
Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca 75
17. ***Abordarea Daviel-demers de stimulare a limbajului la copiii cu sindrom Down,*** profesor Ursache Lăcrămioara
Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca 79
18. ***Fișă de lucru - concentrația procentuală de masă****,* profesor Antonie Marilena-Georgiana
Școala Gimnazială „Anton Pann” Craiova 84
19. ***Dezvoltarea autonomiei personale prin integrarea resurselor multimedia în intervenţia psihopedagogică la elevii cu CES,*** profesor Steici Emiliana
C.Ș.E.I. “Constantin Pufan” Timișoara 89
20. ***Studiu privind utilizarea modalităților alternative de proiectare didactică a terapiilor educaționale complexe și integrate,*** profesor Olaru Loredana
C.Ș.E.I. ″Constantintin Pufan″ Timișoara 92
21. ***Adaptarea metodelor de învățare activ-participative la particularitățile elevilor cu CES,*** profesor Badea Mihaela Alina, profesor Camelia David
Palatul Copiilor Pitești 95
22. ***Doza de motivație,*** profesor Lamping Angela
C.S.E.I. ”Constantin Pufan” Timișoara 99
23. ***Educația incluzivă în grădiniță,*** profesor Zarioiu Emilia-Lenuța

G.P.P. Academia Piticilor, Curtea de Argeș ……..… 101
24. ***Managementul școlar la o școală specială***, profesor Bagherea Valeria Angelica
Liceul Tehnologic Special ”Gheorghe Atanasiu” Timișoara 104
25. ***Dezvoltarea gândirii critice - o oportunitate și pentru elevii cu CES***, profesor Hațegan Mihaela
Șc. Gimn. ”A. Odeanu” Lugoj ……..…….. 107
26. ***Integrarea unui copil cu CES în mediul clasei,*** profesor Balazs Adina, profesor Barbur Adela
Colegiu Tehnic ”Alesandru Papiu Ilarian” Zalău,Sălaj 115
27. ***Drumul către incluziune***, profesor Bîlc Simona Mihaela
Școala Gimnazială Vața de Jos 119
28. ***Rolul familiei în educarea copilului***, profesor Oprina Vanesa
C.S.E.I. ”Constantin Pufan” Timișoara……..…... 121
29. ***Pași spre o educație incluzivă în învățământul preșcolar***, profesor Băloi Cristina
Grădinița ”Floare albastră” …… 124
30. ***L. Vîgotsky – teoria socio-culturală a dezvoltării***, profesor Ciobanu Alexandra
C.S.E.I. ”Constantin Pufan” 128
31. ***Terapia comportamentală***, profesor Verșigan Daniela
C.Ș.E.I. „Paul Popescu Neveanu” Timișoara 134
32. ***Provocările mediului online în educație***, Ing. Verșigan Bogdan
C.Ș.E.I. „Paul Popescu Neveanu” Timișoara .....… 137
33. ***Educaţia incluzivă în contextul actual,*** profesor Oglice Atena
Grădinița cu Program Prelungit "Floare Albastră" …… 140
34. ***Integrare Red în activitatea didactică – proiect de lecție,*** Bancea Melina Mariana
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă ,,Speranța”Zalău 143
35. ***Modelul big five,*** profesor Georgescu Carmen, profesor Zarin Simona
C.S.E.I. ”Constantin Pufan” Timișoara 146
36. ***Jocul didactic în activitatea de terapie educațională,*** profesor Banu Liliana
C.S.E.I. Nr. 2 Comănești, județ Bacău 149
37. ***Împreună pentru o lume mai bună!,*** profesor Yilmaz Lavinia Raluca
CSEI “Constantin Pufan” Timișoara 152

38. ***Integrarea copiilor cu nevoi speciale,*** profesor Veliciu Raluca
Școala Gimnazială Crăciunelu de Jos-G.P.N 155
39. ***Medii de abordare ale educației incluzive,*** profesor Onila Alina- Florentina
Gimnazială „Dr. Balasi Jozsef'' Curtuișeni 158
40. ***Metode de lucru pentru elevii cu cerințe educaționale speciale,*** profesor Moţ Ana
C.Ş.E.I. Dumitru Ciumăgeanu, Timişoara 160
41. ***Dezvoltarea motricității la elevii cu deficiență de vedere prin joc,*** profesor Humă Daniela
Liceul Teoretic Special ”Iris” Timișoara 162
42. ***Importanța jocului didactic în dezvoltarea limbajului și a comunicării copiilor cu cerințe educative speciale,*** profesor Nemeș Rozalia, profesor Mulea Ramona
Grădinița cu program prelungit Nr. 2 Aiud 166
43. ***Asigurarea unei educații de calitate pentru toți copiii,*** profesor Berceanu Mariana Alina
Școala Gimnazială „Gheorghe. Brăescu”, Calafat 169
44. ***Proiect educațional-Dramaterapia - terapia prin teatru,*** profesor Davițoiu Maria, profesor Mrejeru Marcela
Colegiul Național ”Tudor Vladimirescu” Tg-Jiu 173
45. ***Intervenție specifică prin art-terapie la persoanele cu CES,*** profesor Ciobanu Laura - Diana
C.S.E.I. “Constantin Pufan” Timișoara ……. 176
46. ***Educația incluzivă în grădiniță,*** profesor Duca Ștefana
Școala Gimnazială nr. 2 Caracal, Olt 180
47. ***Dezvoltarea interesului şi a motivaţiei pentru învăţarea matematicii la elevii cu cerinţe educaţionale speciale,*** profesor Georgescu Mioara
Şcoala Gimnazială ”Anton Pann”, Craiova 184
48. ***Elevul cu CES. Strategii moderne pentru recuperare și integrare,*** profesor Bîrzan Anca-Elena
Școala Gimnazială Asău 189
49. ***Studiu de caz,*** profesor Boca Domnica
G.P.N.”Stejărelul” Cajvana …… 192
50. ***Violența în mediul școlar,*** profesor Jeleriu Carmen
C.Ș.E.I. ”Constantin Pufan” Timișoara ……. 196

51. ***Practici în educarea și terapia copiilor cu dizabilități în școlile din România exemple de bune practici,*** profesor Fîcea Luciana Maria
Grădinița cu Program Prelungit „Vis de Copil" Târgu Jiu 198
52. ***"Eu știu să gătesc!",*** profesor Kristof Ramona, profesor Luculescu Sabina
C.Ș.E.I: "Constantin Pufan", Timișoara 201
53. ***Beneficiile utilizării metodelor interactive în predarea-evaluarea elevilor cu CES,*** profesor Miheț Maria-Cristina, profesor Duroi Daniela-Elena
Liceul Teoretic „W. Shakespeare" Timișoara, Școala Gimnazială Nr.13 Timișoara 204
54. ***Cum aș dori să fie o școală/grădiniță incluzivă,*** profesor Erdei Ramona Florica, profesor Lukacs Maria Daniela
G.P.P. nr. 56, Oradea …….. 207
55. ***Copilul cu CES în grădiniță,*** profesor Boceanu Cosmina
Grăd. Pp.Nr.4, Structură Gpn.Nr 2, Lugoj ……..…….. 210
56. ***Efectele art-terapiei în sfera educațională,*** profesor Lazea Ramona-Larisa
CȘEI „Constantin Pufan„Timișoara ……..... 213
57. ***Metode activ-participative aplicate elevilor cu C.E.S.,*** profesor Guleș Anca-Silvia, profesor Minda Corina
Liceul Teoretic Alexandru Mocioni, Ciacova …… 218
58. ***Educația integrată,*** profesor Bojin Nicoleta-Maria
Liceul Tehnologic „Dacia" Caransebeș 221
59. ***Impactul utilizării internetului asupra individului,*** profesor Căpruciu Marinela Mioara
Colegiul Naţional Pedagogic "Ştefan Velovan, Craiova ……... 225
60. ***Modalităţi de cultivare a creativităţii în activitatea școlară si extrașcolară,*** profesor Mărunțelu Stănica-Silvia
Școala Gimnazială Calopăr, Dolj 231
61. ***Valorificarea jocurilor didactice în dezvoltarea copiilor cu dizabilități auditive la disciplina geografie,*** profesor Cernat Monica
Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu" Iași 233
62. ***Montessori maths for all,*** profesor Florentina Vârtosu-Toma
Palatul Copiilor „Adrian Băran" Slatina, Olt ……. 238
63. ***Managementul clasei în context incluziv,*** profesor Moroșanu Livia-Ricuța

Școala Gimnazială ”Anastasie Panu” Huși …… 241
64. ***Exemple de bune practici în terapia copiilor cu CES incluși în sistemul de masă,*** profesor Boldea Valerica
Șc.Gim.”Mihai Eminescu” Roșiorii De Vede, Teleorman ……. 245
65. ***Învățarea în era digitală,*** profesor Crăcea Ștefania Loredana
C.Ș.E.I “Constantin Pufan”, Timișoara 249
66. ***Strategii de integrare a copiilor cu cerințe educative speciale,*** profesor Botean Loredana
Grădinița P.P. Nr. 4 Lugoj …….. 252
67. ***Sănătatea mintală și calitatea vieții la deficienții de auz,*** profesor Vintilescu Delia-Maria
C.S.E.I. ”Constantin Pufan” Timișoara 255
68. ***Tradiții și obiceiuri de primavară,*** profesor Turcu Cornelia Cristina
C.S.E.I. ”Constantin Pufan” Timișoara ……. 260
69. ***Deprinderile de viață independentă la elevii cu sindrom down,*** profesor Neag Patricia Cornelia
Liceul Teoretic Special Iris- Timișoara 264
70. ***Educația antreprenorială și matematica-prietenele mele,*** profesor Buju Aura Marinela, profesor Toma Alexandrina Liliana
Liceul Teoretic Petru Maior, Gherla …….. 266
71. ***Servicii de sprijin pentru copiii cu CES integraţi în şcolile obişnuite,*** profesor Cucu Violeta
Școala Gimnazială Nr.1 Tutova, jud. Vaslui ……. 270
72. ***Rolul activităților extrașcolare în evoluția psihocomportamentală a elevilor,*** profesor Holdiș Elvira Daniela
Liceul Teoretic Special ,,IRIS,, ... 274
73. ***Copiii cu cerințe educative speciale în grădiniță,*** profesor Cîrstoiu Mariana
Grădinița P.P Nr.4 Lugoj, Timiș 277
74. ***Educarea copiilor prin joc,*** profesor Copolovici Dina, profesor Eftinca-Sintescu Mărioara
Grădinița cu Program Prelungit Nr. 4 Lugoj 282
75. ***Studiul de caz: comunitatea locală. Situația studiată: “Sărbători în lumea satului”***
profesor Zainea Manuela-Cornelia
Liceul de Arte “Ionel Perlea” Loc.Slobozia, Jud, Ialomita ……. 286

76. ***Valorificarea obiceiurilor, tradițiilor, istoriei și culturii naționale în activitatea didactică,*** profesor Jescu Paraschiva, profesor Plugariu Lăcrămioara
G.P.N Maria Montessori 290
77. ***Proiect educativ „eco-mediu-sănătate”,*** profesor Amalia-Raluca Sabău
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Speranța” Zalău 295
78. ***Educaţia copiilor cu cerințe educative speciale,*** profesor Vele Claudia
Grădinița cu Program Prelungit Nr.26, Timişoara 299
79. ***Integrarea copiilor cu TSA,*** profesor Dumitrescu Daniela
Liceul Tehnologic „Petre S. Aurelian” 301
80. ***Dreptul la educaţie al copiilor de etnie rromă,*** profesor Cătălina Alisa
Școala Gimnazială Nr. 1 Polovragi …… 304
81. ***Strategii de recuperare a copiilor cu CES,*** profesor Murgilă Cristina Georgeta
Şcoala Gimnazială ”Gheorghe Brăescu”Calafat 307
82. ***Plan de remediere a dificultăților de citit- scris pentru elevii cu nevoi speciale,*** profesor Bâră Săndica
Școala Gimnazială „Mihai Eminescu” Roșiori De Vede, Teleorman 310
83. ***Psihopedagogia copiilor cu dificultăți de învățare,*** profesor Mocofan Cristina Maria
Școala Gimnazială ”Gheorghe Brăescu”, Grădinița cu P.N. nr. 1 Calafat ……..… 316
84. ***Fără violenţă în şcoala mea-exemple de bune practici,*** profesor Gălăţanu Gabriela
Şcoala Gimnazială Nr. 1 Orbeni, Bacău 320
85. ***Dezvoltarea competenței de comunicare în limba engleză la elevii cu CES,*** profesor Diaconu Adela
Școala Gimnazială ”Anton Pann” Craiova …… 324
86. ***Incluziunea educațională a copiilor cu nevoi speciale,*** profesor Rață Ana-Maria
Școala Gimnazială Asău..... 328
87. ***Preşcolarii cu CES din mediul educațional,*** profesor Nița Ana-Maria
Grădinița Cu P.P. „Paradisul Copiilor” Craiova 331
88. ***Tulburările de limbaj expresiv la copiii cu deficiențe,*** profesor Bidilică Alina, profesor, Floarea Roxana
C.S.E.I. “Sfântul Nicolae”Câmpulung …….. 334

89. ***Rolul profesorului itinerant și de sprijin în școala de masă,*** profesor Magu Sultana-Cristiana
C.S.E.I. ”Constantin Păunescu”, Recaș 337
90. ***Proiect didactic,*** profesor Botezatu Andreea
Școala Gimnazială „Iorgu Radu” Bârlad, Vaslui 342
91. ***Metode de integrare a copiilor cu ces în educația timpurie,*** profesor Mif Delia Emilia, profesor Călin Elena
Grădinița cu Program Prelungit Nr.2 – Aiud ……. 350
92. ***Modernitate și evoluție în învățământul special***, profesor Daniela Vâlcu
Grădinița cu Program Prelungit ”Floare albastră” Craiova 354
93. ***Valenţele jocului didactic în şcoala incluzivă,*** profesor Diaconu Mariana
Şcoala Gimnazială George Coşbuc 23 August …… 357
94. ***Educația incluzivă între tradițional și modern,*** profesor Lăpuşneanu Mihaela –Cornelia
Şcoala Gimnazială, comuna Tămăşeni -Neamţ 359
95. ***Modalități de integrare a copiilor cu CES în grădiniță,*** profesor Radu Elena Lavinia
G.P.P. Academia Piticilor 361
96. ***Program de intervenţie personalizat,*** profesor Stoica Elena
Școala Gimnazială Comuna Panatau, Județul Buzău …… 364
97. ***Rolul metodelor interactive în activitățile cu preșcolarii cu dificultăți de învățare,*** profesor Ungureanu Andreea
Grădinița P.P. “Floare albastră”, Craiova 369
98. ***Bune practici privind predarea în echipă,*** profesor Sibișanu Adela
Grădinița P.P. Floare albastră, Craiova …….. 371
99. ***Includerea școlară și implicarea părinților în psihopedagogia specială,*** profesor Roșu Simona Camelia
Liceul Tehnologic de Transporturi Auto, Craiova ……. 375
100. ***Parenting - metoda adleriană,*** profesor Pisică Diana
C.S.E.I. „Paul Popescu Neveanu” Timișoara 378
101. ***Rolul educației incluzive în dezvoltarea preșcolarilor cu nevoi speciale,*** profesor Brînzan Ligia-Daniela
Școala Gimnazială Calopăr 382

102. ***Emoțiile și rolul lor în viața copiilor,*** secretar Ciurcanu Simona
Școala Gimnazială Asău 385
103. ***Implicații ale ludoterapiei în dezvoltarea emoțională la copiii cu TSA,*** profesor Buncianu Violeta-Raluca
C.S.E.I. "Constantin Pufan", Timișoara 389
104. ***Adaptarea strategiilor de predare pentru copiii cu CES,*** profesor Gheorghe Cornelia – Mirela
C.N.P. "Ștefan Velovan", Craiova 392
105***. Importanța intervenției kinetoterapeutice la copiii cu dizabilități senzoriale multiple cu vârsta de 0 – 3 ani,*** profesor Mihaela Aionesă
Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu" Iași 397
106. ***Copiii cu dizabilități și integrarea lor în sistemul de educație,*** profesor Ionesc Margareta
Grădinița cu Program Prelungit nr.4, structură Grădinița cu Program Normal nr.2 Lugoj 401
107. ***Antrenarea memoriei de lucru la elevi,*** profesor Turcu Marika, profesor Nedelcu Adriana Daniela
Liceul Teoretic Special „Iris" Timișoara 404
108. ***Prevenirea abandonului şcolar în cazul elevilor cu CES. Plan de intervenţie personalizat,*** profesor Pană Delia, profesor Reiner Cristina
Şcoala Gimnazială "Anişoara Odeanu", Lugoj 407
109. ***Abordaea diferențiată a școlarului diagnosticat cu autism,*** bibliotecar Mesteacăn Maria
Liceul Tehnologic "I. C. Petrescu" Comuna Stâlpeni, județul Argeș 411
110. ***Integrarea copiilor cu cerinţe educaţionale speciale în comunitate,*** profesor Drăghici Camelia
Şcoala Gimnazială „Constantin Negreanu" Dr.Tr.Severin 414
111. ***Fiecare merită o șansă,*** profesor Dorolți Gabriel
Școala Gimnazială Corneliu Coposu, Zalău 417
112. ***Fii o parte din lumea lor!,*** profesor Dorolți Ioana
Școala Gimnazială "Gheorghe Lazăr" - Zalău 420
113. ***Abordări actuale în psihopedagogia specială,*** profesor Botezatu Luminița
Școala Gimnazială "Liviu Rebreanu" Comănești, județul Bacău 423

114. ***Dezvoltarea personalităţii copiilor cu CES prin activităţi extracurriculare,*** profesor Maierean Magdalena
G.P.N. ”Stejărelul”, loc.Cajvana, jud. Suceava ……. 427
115. ***Metode și strategii didactice activ-participative utilizate pentru integrarea copiilor cu C.E.S.,*** profesor Lup Ana-Andreea
Liceul Teoretic"Petru Maior" Gherla ……. 430
116. ***Provocări și soluții,*** profesor Daniela Ghițulescu
Liceul Tehnologic Costești 436
117. ***Program de intervenţie individualizat pentru învăţare - preșcolar cu cerințe educative speciale,*** profesor Iancu Liana Irina
Grădinița cu Program Prelungit ”Ion Creangă”, Alexandria, Teleorman …….. 440
118. ***Fișă de lucru,*** profesor Cazacu Camelia
Școala Gimnazială Constantin Gh Marinescu Galați ……. 445
119. ***Rolul metodelor moderne în predarea, învățarea și evaluarea noțiunilor de vocabular, în învățământul incluziv,*** profesor Cotescu Agripina Camelia, profesor Albuleț Claudia
C.S.E.I. „Sf. Nicolae”..... 447
120. ***Studiu privind îmbunătățirea rezultatelor elevilor cu dificultăți de învățare în urma implementării planului remedial la disciplina fizică***, profesor Moșteanu Gabriela Georgeta
Colegiul Tehnic Câmpulung …….. 451
121. ***Abordarea temei diversității și a incluziunii în grădiniță prin inserarea unor secvențe de blended-learning,*** profesor Iliescu Valentina
Școala Gimnazială „Prof. Mihai Sîmbotin” Cârligele, Vrancea 455
122. ***Plan de intervenție personalizat,*** profesor Brândușoni Ionela-Alina
Grădinița P.P. Nr 4 Lugoj, Timiș ……. 459
123. ***Integrarea copiilor cu CES în grădinița de copii,*** profesor Epure Maria Diana
Școala Gimnazială Nr. 2 Caracal – Olt …….. 461
124. ***Educația incluzivă - o provocare pentru cadrele didactice,*** profesor Popescu Maria
Colegiul Național „Matei Basarab” ……... 463
125. ***Copiii cu nevoi speciale-îngeri printre noi***, profesor Szocs Ana
Școala Gimnazială „Ștefan Luchian” Moinești 466

126. ***Developing creativity in the work with special educational needs students*** profesor Lăzărică Daniel
Școala Gimnazială ”Constantin Popovici” Buhoci, jud. Bacău 470
127. ***Integrare şcolară a copiilor cu C.E.S., o provocare permanentă pentru cadrul didactic,*** profesor Iacob Ionela Gina
Liceul Teoretic „Ioniță Asan” Caracal, Olt ……..... 472
128. ***Integrarea copiilor cu ces: oportunităţi şi dificultăţi,*** profesor Călin Elena Andreea
G.P.P ”Lumea Copiilor” Topoloveni, Argeș 476
129. ***Abordări moderne în psihopedagogia specială. Proiectul și experimentul - instrumente de învățare în procesul educativ,*** profesor Murariu Roxana
Școala Gimnazială ”Anișoara Odeanu” Lugoj …….. 481
130. ***Incluziunea persoanelor cu oprtunități reduse în cadrul proiectelor Erasmus+,*** profesor Laura Vărcuș, profesor Melinda Erdodi
CȘEI „Constantin Păunescu”, Recaș 483
131. ***Discriminarea copiilor cu dizabilități în școli,*** profesor Iftodi Marian Liviu
Școala Gimnazială „Mihail Sadoveanu” Dumbrăvița, Jud. Botoșani …… 488
132. ***Proiect educațional „Copil ca tine sunt și eu!",*** profesor Coman Ioana Codruța
Școala Gimnazială Dragoș Vodă, Moisei 491
133. ***Proiect didactic,*** professor Bîră Săndica, bibliotecar Niță Nicoleta
Școala Gim. ”Mihai Eminescu” Roșiori De Vede ……..... 494
134. ***Incluziunea copiilor cu nevoi speciale,*** profesor Țîru Alina Cristina
Grădinița P.P Nr. 4 (Structura G.PN. Nr.2), Lugoj, Timiș ……..... 500
135. ***Învățarea bazată pe proiecte - o șansă pentru fiecare,*** profesor Răuță Lenuța
Școala Gimnazială Explorator Teodor Gheorghe Negoiță Sascut, Bacău 504
136. ***Integrarea copiilor cu CES,*** profesor Ene Carmen-Monica
Grădinița Nr. 35, București …… 506
137. ***Concepte și tendințe actuale în abordarea individualizată a copilului,*** profesor Nănău Camelia Roxana, profesor Stan Maria
Gr.P.P ”Floare Albastră”, Craiova …….. 509
138. ***Educaţia incluzivă la preşcolari,*** profesor Chirică Raluca-Iuliana
Școala Gimnazială Asău, județul Bacău 512

139. ***Adaptarea demersurilor didactice pentru preşcolarii cu dificultăţi de învăţare,*** profesor Iacoban Floarea
G.P.N. Stejărelul Cajvana 515
140. ***Abordări în lucrul la clasă cu elevii cu nevoi speciale,*** profesor Condopol Andreea-Gabriela
Școala Gimnazială Chetriș ……. 519
141. ***Fișă de lucru - activitate diferențiată (CES) Clasa a X-a poezia romantică,*** profesor Hristescu Ionela, profesor Surugiu Laura Raluca
Liceul Teoretic ”Nicolae Iorga”, București 522
142. ***Fizica dincolo de cuvinte,*** profesor Buzan Maria, profesor Rusu Delia Maria
Liceul Teoretic „Petru Maior” Gherla 524
143. ***Fișă de activitate,*** profesor Micu Luminița Florica
Grădinița cu Program Prelungit „Floare de colț” Brad 527
144. ***Exemple de bune practici în organizarea, desfășurarea și valorizarea activităților din grădiniță,*** profesor Țigănuș Mădălina
Grădinița Nr.45, Galați 529
145. ***Integrarea copiilor cu cerințe speciale în învățământul de masă – program individualizat,*** profesor Ardelean Marioara, profesor Fitera Ana
Grădinița P.P. Nr.4 Lugoj 533
146. ***Copiii supradotați în școala românească,*** profesor Nicodim Ionela
Șoala Gimnazială Asău, județul Bacău ……... 538
147. ***Psihopedagogia specială în grădiniță,*** profesor Firă Cristina Alina
Grădinița P.P. ”Floare Albastră” Craiova, Dolj ……. 542
148. ***Formarea abilităţilor de viaţă la elevii cu cerinţe educaţionale speciale,*** profesor Cialîcu Elena Gilda
Colegiul Naţional Pedagogic ”Ștefan Velovan” 545
149. ***Bune practici pentru integrarea elevilor cu CES,*** profesor Lugoj Adela
Colegiul Național "Tudor Vladimirescu" Târgu Jiu …….. 550
150. ***Programul Teacch,*** profesor Ivănescu Gabriela
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Paul Popescu Neveanu” 553
151. ***Bune practici în dezvoltarea limbajului,*** profesor Cristina - Laura Țurcaș

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Speranța” Zalău 557
152. ***Studiu privind îmbunătățirea rezultatelor elevilor cu dificultăți de învățare în urma implementării planului remedial la disciplina TIC,*** profesor Florea Alina Simona
Colegiul Tehnic Câmpulung 559
153. ***Research paper on applied linguistics. Language pedagogy,*** profesor Mărgineanu Simona Venera
Colegiul Național Pedagogic “Ștefan Velovan”, Craiova ……. 563
154. ***Unitate în diversitate,*** profesor Fechita Luciana Petronela
Școala cu clasele I-VIII, Tămăşeni, Neamţ ……... 567
155. ***Proiect de parteneriat educațional „Toți diferiți, toți egali”,*** profesor Pîslaru Andreea Alexandra, profesor Pîslaru Laurențiu Petrișor
C.Ș.E.I. ”Sfântul Nicoale”Câmpulung ……... 571
156. ***Abordări moderne ale didacticii,*** profesor Iancu Elena Gina
Școala Gimnazială ,,Prof. Mihai Sîmbotin” Cârligele, jud. Vrancea ……... 575
157. ***Dialog între părinte și copil - terapia ocupațională,*** profesor Feraru Costina
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă ”Elena Doamna” Focșani 577
158. ***Proiect Etwinning ”Game in Game”,*** profesor Păștilă Marilena Camelia
Liceul Teoretic Special Iris …… 580
159. ***Proiect educațional de parteneriat „Copil ca tine sunt și eu”,*** profesor Ilaș Simona, profesor Coșan Ioana-Cristina
Grădinița cu program prelungit „Cuvioasa Parascheva” Iași 583
160. ***Metode moderne de lucru în psihopedagogia specială,*** profesor Colța Maria Simona
Școala Gimnazială „Constantin Negreanu” Drobeta Turnu-Severin …… 585
161. ***Rolul metodelor interactive de învățare în integrarea elevilor cu cerințe educative speciale*** profesor Popescu Gabriela
Liceul Tehnologic oraș Pătârlagele, Jud. Buzău 588
162. ***Școala incluzivă – o școală deschisă pentru toți,*** profesor Lungu Gabriela
Școala Gimnazială Nr. 2 Caracal ……... 592
163. ***Sisteme de comunicare nonverbală Pecs,*** profesor Crețu Brândușa Anemarie
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Tg. Neamț …… 596

164. ***Integrarea copiilor cu cerinţe educaţionale speciale. Oportunităţi şi dificultăţi,*** profesor Raicea Andreea Denisa
Şcoala Gimnazială ”Eliza Opran” Işalniţa, Com. Işalniţa ……. 599
165. ***Exemple de bune practici în educația incluzivă,*** profesor Husariu Andreea Roxana
Grădinița Cu Pp Nr.25, Iași …… 603
166. ***Strategii de integrare a copiiilor cu C.E.S.,*** profesor Iacoban Trandafira
G.P.N.``Stejărelul``Cajvana 608
167. ***Şcoala şi familia – parteneriat pentru educaţie,*** profesor Mustaţă Elena
Colegiul Economic „Anghel Rugină”, Vaslui 613
168. ***Proiect de activitate integrată,*** profesor Iliescu Cameluța Ana
Grădiniţa cu program prelungit „Cei șapte pitici,, - Buzău 619
169. ***Integrarea și incluziunea elevilor cu C.E.S. la disciplina istorie,*** profesor Ciurea Viorica
Școala Gimnazială „ Anton Pann”, Craiova …….. 620
170. ***Fișă de activitate,*** profesor Pleșa Claudia Rodica
Grădinița cu Program Prelungit „Floare de colț” Brad 624
171. ***Strategii moderne în terapia copiilor cu CES,*** profesor Hernest George Paul
Centrul Școlar De Educație Incluzivă „Sfântul Nicolae” Câmpulung 627
172. ***Integrarea copiilor cu CES în grădiniță,*** profesor Nistor Ileana
Școala Gimnazială Nr. 2 Caracal, Olt …….. 631
173. ***Din pasiune pentru cei cu dizabilități (art-terapie prin origami), profesor*** Gheorghe Mușoiu
Școala prof. ”Ilie Popescu” – Sotânga 634
174. ***Intervenție logopedică în contextul întârzierii în dezvoltarea limbajului la elevii cu CES,*** profesor Moșneag Florentina Mihaela
CSEI „Speranța”Zalău 638
175. ***Rolul jocului în viața copilului cu autism,*** profesor Pală Alina – Nicoleta
C.S.E.I. Tg.-Neamț …… 641
176. ***Schimb de bune practici în domeniul tehnici poligrafice,*** profesor Luspenec Teodora Maria, profesor Luspenec Grațian
Liceul Tehnologic Special ”Gheorghe Atanasiu” Timișoara 644
177. ***Integrarea elevilor cu dizabilități în învățământul de masă,*** profesor Robitu Geta – Larisa

Școala Gimnazială „Iorgu Radu” Bârlad 648
178. ***Proiect Etwinning "Welcome to my world",*** profesor Gabriela Silvia Konnerth
Liceul Teoretic Special Iris …… 651
179. ***Incluziunea socială - o necesitate a incluziunii școlare,*** profesor Fera Marioara
Școala Gimnazială „Gheorghe Brăescu”, Calafat ……. 654
180. ***Studiu de caz - tulburare din spectrul autist,*** profesor Roșca Mihaela Cristina
Grădinița cu Program Prelungit „Licurici” Galați 658
181. ***Elevii cu CES, normali, dar cu dificultăți de învățare,*** profesor Rădulescu Delia Ileana, profesor Dumitru Maria Simona
Școala Gimnazială „Ion Țuculescu”, Craiova 662
182. ***Metode, tehnici şi procedee activ-participative de eficientizare a învăţării la elevii cu deficienţă mintală,*** profesor Taraș Cristina Violeta
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 Comănești 667
183. ***Strategii și metode didactice interactive pentru dezvoltarea personală a elevilor cu CES,*** profesor Schimbeschi Ioana
Școala Gimnazială Asău 672
184. ***Folosirea metodelor interactive în predare învățare a elevilor cu CES***, profesor Schimbeschi Edmondo Ionuț
Colegiul Tehnic”D.Ghika” Comănești …….. 674
185. ***Formarea deprinderilor citit-scrisului în perioada abecedară la elevul cu dizabilitate auditivă folosind mijloace de învățare moderne,*** profesor Daniela Anton, profesor Ramona Diaconu
Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu”, Iași 676
186. ***Jocul – modalitate de integrare copiilor cu CES,*** profesor Şoldan Anuţa, profesor Fulop Carmen
G.P.N.„Stejărelul” Cajvana ……... 680
187. ***Integrarea metodelor didactice moderne în activitatea cu elevii cu cerințe educaționale speciale,*** profesor Octavia Barbu
Liceul Agricol ”Dr. C. Angelescu” Buzău 686
188. ***Copiii cu deficiențe și șansa lor la educație,*** profesor Irinescu Nicoleta-Alexandra

Grădinița cu Program Prelungit Nr. 7 Lugoj ……. 690

189. ***Rolul poveștilor terapeutice în dezvoltarea emoțională a copiilor preșcolari,*** profesor Doncu Elena Cristina

Grădinița Nr.35, București ……. 692

190. ***Integrarea copiilor cu C.E.S. în învățământul de masă,*** profesor Soare Anişoara

Şcoala Gimnazială nr.115 695

191. ***Școala de vară – speranța ac*CES exemple de bune practici,*** profesor Pop Iulia Emanuela, profesor Pop Crina Ramona

C.Ș.E.I. "SPERANȚA "Zalău 698

192. ***Rolul evaluării în procesul de învăţământ la elevii cu CES,*** profesor Diaconu Alina - Mihaela

Școala Gimnazială Asău, jud. Bacău 703

193. ***Procesul de învățare în psihopedagogia specială,*** profesor Pătrașcu Mădălina

Grădinița P.P. "Floare albastră", Craiova 706

194. ***Plan educaţional individualizat (PEI),*** profesor Țifrea Maria

Școala Gimnazială „Miron Cristea"**,** Toplița 708

195. ***Studiu de caz,*** profesor Predeanu Carmen-Elena

Liceul Tehnologic "Petre S. Aurelian", Slatina 712

196. ***Dezvoltarea emoțională și socializarea la preșcolari,*** profesor Duma Irina, profesor Maca Marinela

Grădinița cu program prelungit Nr. 2, Aiud, Alba 716

197. ***Educaţia incluzivă în grădiniţă,*** profesor Palcu Florentina

Grădinița P.N. Nădab jud. Arad ……... 721

198. ***Bune practici în educarea copiilor cu dizabilități,*** profesor Mandrea Teodora

Liceul „Ștefan Procopiu" Vaslui 724

199. ***Șansa la educație,*** profesor Sârbu Liliana

Grădinița P.N. Nădab, jud. Arad 727

200. ***Educaţia copiilor cu nevoi speciale,*** profesor Mihaela Ungureanu

Grădiniţa P.P. „Floare albastră" Craiova 730

201. ***Tratarea elevilor cu cerințe educaționale speciale,*** profesor Violeta Dumistrăcel

Şcoala Gimnazială Nr. 3 Suceava …….. 734

202. ***Studiu de caz,*** profesor Popa Florentina
Școala Gimnazială Specială „Constantin Pufan” Galați …… 738
203. ***Metode de cunoaştere a proceselor intelectuale ale elevilor cu CES,*** profesor Diaconu Dănuț-Cristin
Școala Gimnazială Asău, jud. Bacău 741
204. ***Integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale la grădiniță,*** profesor Petricescu Valentina
Grădinița P.P Nr.4 Lugoj, Timiș 746
205. ***Cerințele educaționale, dizabilitatea și educația incluzivă,*** profesor Ristea Elena Georgiana
Școala Gimnazială „Ion Țuculescu”, Craiova 749
206. ***Abordări moderne în psihopedagogia specială,*** profesor Rățoi Saveta
G.P.P. „Căsuța cu povești”, Bistrița 752
207. ***Modalități de dezvoltare a limbajului la copilul cu tulburare de spectru autist,*** profesor Streian Diana, profesor Irimia Carmen 754
208. ***Modalități de evaluare a dificultăților de învățare la copii și adolescenți a strategiilor de evaluare și a motivației școlare,*** profesor Rusu Simona Liliana
Școala Gimnazială ”Miron Costin” Suceava 757
209. ***Etapele de creștere și dezvoltare ale omului,*** profesor Ștefănescu Adreana
Centrul de Resurse şi Asistenţă Educaţională „Speranţa” Timişoara 762
210. ***Intervenția timpurie la copiii cu risc de a dezvolta o dizabilitate sau care prezintă alte nevoi speciale care le pot afecta dezvoltarea,*** profesor Roșioru Florentina Liliana
Grădinița cu program prelungit „Floare Albastră” 765
211. ***Autismul în/la grădiniță!,*** profesor Tița Tomescu
Școala Gimnazială ”Ecaterina Teodoroiu” Brăila 768
212. ***Managementul clasei pentru copiii cu CES,*** profesor Labanov Adriana Narcisa
Școala Gimnazială Constantin Negreanu Dr.Tr. Severin 778
213. ***Rolul echipei multidisciplinare în incluziune,*** profesor Stampar Maria
C.S.E.I. „Constantin Pufan” Timișoara ……. 783
214. ***Eficiența educației incluzive în cazul copiilor cu CES, profesor*** *Jurj Dana –Maria*

CSEI „Constantin Pufan” Timișoara 786
215. ***Implicarea părinților în activitățile educaționale și terapeutice**, professor Jianu Gabriela*
C.S.E.I. „Constantin Pufan” Timișoara ……..…….. 790
216. ***Repere metodologice de adaptare a conţinuturilor şi sarcinilor de lucru la copiii cu dizabilităţi auditive,** profesor psihopedagog Moraru Ovidia*
Liceul Tehnologic Special pentru Deficienţi de Auz Cluj-Napoca ……... 795

UTILIZAREA TEHNOLOGIILOR INFORMAȚIONALE ȘI DE COMUNICARE (TIC) ÎN EDUCAȚIA ELEVILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE

Profesor psihopedagog Bălăngean Laura – Ionela
Prof. psihopedagog Oance Mihaela – Dorina
C.S.E.I. ”Constantin Pufan” Timișoara

În perioada 1 septembrie 2022 - 28 februarie 2024, Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Constantin Pufan” din Timișoara, derulează proiectul „Educația este șansa mea!”, proiect finanțat prin Programul Erasmus + KA 1- EDUCAŢIE ŞCOLARĂ (SCH), 2022-1-RO01-KA122-SCH 000076830. Astfel, în cadrul acestui proiect, 14 cadre didactice din unitatea noastră școlară au beneficiat de trei cursuri de formare la Paris și Barcelona.

Cursul la care am participat s-a numit ”Instrumente digitale pentru elevii cu nevoi speciale” și s-a desfășurat în Spania, la Barcelona, în perioada 18-22 septembrie 2023. Cursul a vizat dezvoltarea competențelor digitale și integrarea lor în predarea diferitelor discipline de învățământ.

Activitățile de implementare au vizat dezvoltarea competențelor digitale ale profesorilor și elevilor, integrarea resurselor și instrumentelor digitale în procesul instructiv-educativ și terapeutic.

În cadrul cursului, ne-au fost prezentate următoarele aplicații: Padlet, Quiver, Animated Drawings, Bookcreator, JeopardyLabs, Wheel of Names, Bouncy Balls. Nearpod Lesson

TIC a devenit un motor important al vieţii de zi cu zi şi al activităţii economice. Majoritatea covârşitoare a oamenilor de astăzi utilizează computerul pentru o varietate de scopuri. Pentru tânăra generaţie în special, utilizarea unui computer este o activitate normală, de zi cu zi. Integrarea calculatoarelor în domeniul educaţiei reflectă aceste tendinţe. Folosirea cu succes a calculatoarelor în contexte educaţionale depinde nu numai de disponibilitatea lor, dar şi de familiarizarea utilizatorilor cu acestea. Acest lucru este valabil şi pentru accesul la internet.

În general, resursele instruirii asistate de tehnologie vizează atât componenta hardware, dispozitivul în sine, cât și aplicațiile software instalate pe acesta. Astfel, cadrul didactic poate utiliza diverse mijloace și dispozitive (calculator, telefoane mobile, smartphone-uri, PDA-uri, mini notebook-uri etc.), metode și resurse bazate pe tehnologia digitală cum ar fi medii virtuale, sisteme de management al învățării, software educațional, instrumente online, materiale de învățare în format digital, aplicații în realitatea augmentată și virtuală, precum și alte tehnologii emergente.

În cele ce urmează, vom vorbi pe scurt despre câteva aplicațiile utilizate în cadrul programului la care am participat.

Quiver este o aplicație care dă viață desenelor tale. Din păcate, nu însuflețește orice desen, ci doar pe cele pe care le printezi de pe site-ul lor. Ce trebuie să faci: pentru început trebuie să instalezi aplicația din App Store sau Google Play; apoi intrați pe site –ul Quiver Vision și printați desenele; colorați desenele; deschideți aplicația și așezați telefonul/tableta deasupra desenelor, veți vedea desenele 3D.

Bouncy Balls este un aparat care măsoară nivelul de zgomot din clasă cu teme simple și distractive. Pe măsură ce sunetele cresc, bile de plastic, emoji, bule sau globi oculari se ridică din partea de jos a ecranului și se mișcă neregulat până când nivelurile scad.

Animated Drawings - dați viață desenelor copiilor, prin animarea personajelor care se mișcă. Ți-ai dorit vreodată ca desenele tale să prindă viață și să-ți spună povești distractive? Aici, în sfârșit, poți transforma toate personajele în realitate. În această platformă se încarcă desenele copiilor, care trebuie să îndeplinească următoarele condiții: personajul trebuie să fie desenat pe o foaie de hârtie albă, fără linii și este necesar ca desenul să fie bine luminat; personajul trebuie să aibă cap, membre inferioare și superioare, iar membrele să nu se suprapună peste corp. După ce desenul este încărcat, instrumentul folosește inteligența artificială pentru a separa personajele de fundal și pentru a detecta punctele de îmbinare ale personajelor. Utilizatorii pot alege apoi dintr-o mare varietate de opțiuni de animație disponibile pe platformă.

Book Creator este un instrument de creare de cărți digitale care le permite elevilor să devină autorii propriilor povești. Opțiunile multimedia includ text, fotografii, material audio, video, emoticoane și chiar adăugarea propriului desen. Multitudinea de opțiuni le oferă elevilor multe modalități de a se exprima.

În concluzie, fiecare profesor poate căuta și accesa resurse educaționale în format digital și/sau online, sau își poate crea propriile resurse, adaptate grupurilor de elevi și nevoilor lor de învățare, resurse în diverse formate (text, video, audio, multimedia etc.) utilizând diverse instrumente online sau offline. Aceste resurse le poate partaja sau nu cu alți profesori, elevi, părinți sau persoane interesate.

Acest proiect a fost finanţat cu sprijinul Comisiei Europene. Acest articol reflectă numai punctul de vedere al autorului, iar ANPCDEFP şi Comisia Europeană nu sunt responsabile pentru eventuala utilizare a informaţiilor pe care le conţine.

Bibliografie:

Digital Tools for Students with Special Needs – Euromentor, Erasmus + KA1 Teacher Training Course

Ghid practic de resurse educaționale și digitale pentru instruire online – volum coordonat de Gabriela Grosseck și Dana Crăciun, Editura Universității de Vest, Timișoara 2020

QUIVER – O APLICAȚIE UTILĂ ÎN EDUCAȚIA ELEVILOR CU CES

Prof. Gabriela-Monica Popa
CSEI „Constantin Pufan" Timișoara

În ultimii ani, digitalizarea a devenit o componentă esențială și în domeniul educației și terapiei pentru elevii cu cerințe educaționale speciale (CES). Integrarea tehnologiei și a instrumentelor digitale în aceste domenii are potențialul de a îmbunătăți experiența de învățare și dezvoltare a acestor elevi, oferindu-le oportunități noi și sprijin adaptat nevoilor lor specifice. Aceasta implică utilizarea dispozitivelor electronice, a platformelor și a aplicațiilor software pentru a sprijini și a îmbogăți procesul educațional.

Digitalizarea în educație și terapia elevilor cu CES aduce numeroase beneficii, precum accesul la resurse adaptate, facilitarea comunicării și interacțiunii, personalizarea învățării, monitorizarea progresului și creșterea flexibilității. Utilizarea unor instrumente și aplicații digitale în activitățile didactice și terapeutice zilnice a devenit o necesitate.

Pentru a ne alinia la modernizarea învățământului românesc, școala noastră a achiziționat echipamente și instrumente digitale necesare noilor abordări în educație și terapie. Au fost achiziționate laptopuri, tablete pentru toți elevii și table interactive în fiecare clasă. Dar pentru ca aceste instrumente să aducă beneficii reale în activitatea zilnică, a fost nevoie de imbunătățirea competențelor digitale, atât ale cadrelor didactice, cât și ale elevilor noștri.

În acest sens proiectul „Educația este șansa mea", implementat de centrul nostru în cadrul Programului Erasmus+, 2022-1-RO01-KA122-SCH- 000076830, a oferit cadrelor didactice, prin cursurile de formare la care au participat, oportunitatea de a se familiariza și de a exersa instrumente și aplicații de ultimă generație.

Ce este realitatea augmentată? Realitatea augmentată (AR) reprezintă o nouă tehnologie ce oferă o experiență interactivă și unică utilizatorului. Pe scurt, realitatea augmentată combină lumea virtuală cu cea reală prin suprapunerea în timp real a obiectelor virtuale, în unele cazuri tridimensionale (3D), într-un mediu real. De exemplu, când vei privi cu ajutorul camerei unui telefon sau a unei tablete, un model AR va apărea ca și cum s-ar afla în lumea reală.

Ce înseamnă realitatea augmentată pentru educație? Realitatea augmentată este un instrument ușor de accesat și utilizat ce poate îmbunătăți considerabil experiența de învățare a copiilor.

Realitatea Augmentată poate aduce la viață diverse obiecte și reprezentări, oferind astfel o abordare inedită a învățării. Tehnologia AR și-a croit drum către sălile de clasă cu ajutorul flexibilității sale și a practicabilității de care a dat dovadă. De exemplu, curiozitatea și atenția elevilor poate fi captată mult mai ușor cu ajutorul unui suport vizual ce oferă posibilitatea de a observa obiectul AR și toate detaliile sale amănunțite.

Acest instrument util poate aduce o mulțime de beneficii, întrucât are potențialul de a contribui la stimularea creativității micuților și la dezvoltarea capacității de concentrare. Copiii devin mult mai implicați și au dorința din ce în ce mai mare de a interacționa cu tehnologia.

Una dintre aplicațiile care utilizează realitatea augmentată, exersate în cadrul acestui proiect este aplicația **Quiver,** o aplicație ușor de folosit, foarte apreciată de elevii noștri.

Quiver este o aplicație de colorat cu Realitate Augmentată care creează experiențe captivante de colorat folosind tehnologie AR de ultimă generație. Astfel putem vedea cum imaginile colorate de noi din această aplicație prind viață pe ecranul telefonului.

Aplicația funcționează foarte simplu: alegem paginile dorite din portofoliul aplicației, copii le vor colora, deschidem aplicația pe telefon sau tabletă, scanăm codul QR car va deschide camera, și vom privi cum personajele colorate pe coala de hârtie prind viață. **Ce oferă Quiver?**

Activități de colorat – sunt activități artistice, dar și de recreere foarte îndrăgite de elevii cu CES. Coloratul ajută la dezvoltarea motricității fine, reduce stresul și oferă o expresie creativă. Quiver se bazează pe această activitate prin utilizarea realității augmentate pentru a da viață paginilor de colorat în 3D animat.

Realitatea augmentată - plasează conținutul virtual în lumea reală din jurul nostru. Această tehnologie interesantă permite noi experiențe în tot felul de sectoare: divertisment, educație, marketing, industrie și multe altele! Activitățile de realitate augmentată stimulează creativitatea și imaginația, dinamizează și dezvoltă experiențele de învățare.

Medii digitale – care fac legătura între experiențe mobile de colorare a realității augmentate și pornirea într-o călătorie de explorare captivantă a lumii înconjurătoare (lumea acvatică, lumea plantelor etc.).

Jocurile educaționale - care fascinează sunt dezvoltate în cadrul aplicației, acestea fiind potrivite pentru diferite categorii de vârstă. De asemenea, aplicația Quiver permite să fie implementată pe mai multe dispozitive

din clasă, folosind un singur abonament. Acest lucru permite apoi tuturor acestor dispozitive să acceseze și să utilizeze tot conținutul Quiver App disponibil pe durata abonamentului. În plus, platforma Quiver oferă planuri de lecție, fiind adevărate modele de folosire a conținut.

Metode de aplicare conținut - există un portofoliu educațional cu planuri de lecții și activități raportate la curriculum (peste 88 de planuri de activități) care pot fi utilizate în combinație cu conținutul 3D AR.

Utilizând astfel de aplicații în activitățile didactice și terapeutice, oferim elevilor cu CES, experiențe de învățare captivante care:

- le stimulează interesul și le captează atenția;
- facilitează interacțiunea cu obiecte tridimensionale într-un mod mai concret și mai realist, ceea ce ajută la înțelegerea conceptelor complexe;
- oferă oportunități pentru învățarea practică și experiențială. Elevii pot explora subiecte precum anatomia umană, geografia sau fizica prin intermediul simulărilor realiste și interactive.
- poate fi adaptată pentru a se potrivi nevoilor individuale ale elevilor, permițându-le să învețe în propriul ritm și să exploreze subiectele în profunzime;
- poate ajuta la crearea de medii de învățare mai accesibile pentru elevii cu nevoi speciale sau cu dificultăți de învățare. De exemplu, poate oferi suport vizual suplimentar pentru elevii cu deficiențe de vedere sau poate oferi instrucțiuni mai clare și mai interactive pentru elevii cu tulburări de spectru autist.
- poate facilita colaborarea și interacțiunea între elevi, permițându-le să lucreze împreună în spații virtuale și să rezolve probleme în echipă.

În concluzie, realitatea augmentată reprezintă o resursă valoroasă în educație, care poate îmbunătăți experiența de învățare a elevilor și poate contribui la dezvoltarea unor abilități esențiale pentru secolul XXI, precum gândirea critică, rezolvarea de probleme și colaborarea.

Acest proiect a fost finanţat cu sprijinul Comisiei Europene. Acest articol reflectă numai punctul de vedere al autorului, iar ANPCDEFP şi Comisia Europeană nu sunt responsabile pentru eventuala utilizare a informaţiilor pe care le conţine.

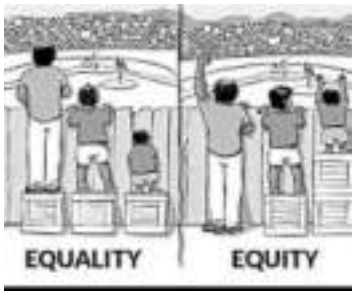
Bibliografie:

Câmpean M., Primul pas în aplicațiile web, editura Marist, Baia Mare, 2021

http://paris-ict.weebly.com/second-day.html

https://www.twinkl.ro/teaching-wiki/realitatea-augmentata

https://quivervision.com/



A FI PROFESOR ÎNTR-O ȘCOALĂ SPECIALĂ

Profesor psihopedagog: Angela Mate

CSEI ”Constantin Pufan” Timișoara

Participarea mea la cursul ”Special educational needs and disability and innovative approach”, desfășurat în cadrul programului Erasmus +,”Educația este șansa mea” KA 1-EDUCAŢIE ŞCOLARĂ (SCH), 2022-1-RO01-KA122-SCH-000076830, m-a învățat printre multe alte lucruri prețioase și despre faptul că Erasmus militează pentru îmbogățirea vieților și deschiderea minții.

Provocarea a fost una simplă, dar cu o puternică încărcătură emoțională pentru mine : ”Redactați o scrisoare personală în care să spuneți comunității ce a însemnat pentru dumneavoastră experiența de a fi profesor într-o școală specială. Descrieți bucuriile, frustrările, provocările și motivația care vă ajută să lucrați zilnic cu elevi cu nevoi speciale”

După mai bine de trei decenii în învățământul special, cred că am multe frustrări personale, deja de poveste pentru cei care mă cunosc. Nu am reușit încă să imblânzesc destul cuvintele încât să pot transpune în limba semnelor vuietul mării, foșnetul frunzei sau ciripitul păsărilor, nu pot să explic cum de pot recunoaște oamenii după voce la telefon, nici măcar de ce aud mișcările precaute ale celor din jur. Înțeleg că poate suna fără sens ceea ce am afirmat, dar sunt frământările inimii mele, o inimă emigrată într-o lume a necuvintelor.

Cea mai puternică emoție negativă mi-o stârnește însă un cuvânt compus: ”surdo-mut”. De ce? Pentru că din a mea experiență, cele câteva mii de persoane surde pe care le-am întâlnit personal au aparatul fonoraticulator integru, în ciuda faptului că din lipsa unei demutizări adecvate, nu au un limbaj verbal inteligibil, ci unul defectuos, nu sunt totuși deloc muți. Pe planeta fără cuvinte corect articulate este și enorm de multă bucurie și cu atât mai multă provocare. Fiecare zâmbet care ți se adresează e o invitație la mai mult și la mai bine. Fiecare îmbrățișare este magică. Copiii surzi decriptează ca nimeni alții inimile celor din jur și au toate simțurile conectate pentru a fi acolo cu tine, pentru că ei pot să facă orice, ei nu pot doar să audă.

Dacă e să scriu și despre bucurie, atunci bucuria mea cea mai mare din ultima perioadă a necesitat multă muncă, multă pasiune, multă răbdare și perseverență pentru realizarea spectacolului *Puf buf*, în cadrul proiectului «*Dincolo de cuvinte*». care a adus pe scenă zece copii

surzi de la Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Constantin Pufan” din Timișoara. Un teatru de tip bufonadă, plin de culoare, muzică originală, veselie, potrivit atât pentru copii, cât și pentru adulți, cam așa s-ar traduce în câteva cuvinte *Puf buf*. Spectacolul propune o călătorie prin diferite colțuri ale lumii, în căutarea unui sens, unui sunet, sau a unei stări, folosind costume colorate, muzică și mișcare, fără a se folosi de text.

„Dincolo de cuvinte” a fost un proiect derulat de Asociația Solidart (prin Teatrul Basca), finanțat prin programul „În stare de bine”, susținut de Kaufland România și implementat de Fundația pentru Dezvoltarea Societății Civile, iar întâlnirea cu teatrul, cu spectacolul, cu rolul au fost o experiență magică pentru fiecare dintre micuții actori, fiind pasionați de teatru și pantomimă, mima, activități care îi atrag deosebit pe elevii surzi, punându-le în valoare potențialul artistic și ludic, deopotrivă.

Întregul proiect „Dincolo de cuvinte” a venit ca un răspuns la o cerere a unui grup de persoane surde din Timișoara de a aduce cultura în viața lor. Deși persoanele cu diferite dizabilități (de auz, văz sau locomotorii) nu frecventează spațiile sau evenimentele culturale din oraș, unele dintre ele și-ar dori asta, dar din lipsa accesibilizării renunță. Spectacolul *Puf Buf* produs în cadrul acestui proiect materializează dorința copiilor surzi de a experimenta lumea teatrului, de a explora noi metode de interacțiune cu lumea, de a fi văzuți, auziți, și în final, de ce nu, aplaudați. Copiii au avut șansa să prezinte spectacolul atât la Timișoara, cât și la Arad, Oradea și Cluj Napoca.

Cum a fost întâlnirea cu publicul? Să fii pe scenă e altfel, nu toți avem șansa de a sta în lumina reflectoarelor. Am simțit și am trăit, la cote maxime, strălucirea acestei ”minunate întâmplări”. Până la urmă, toate lucrurile mari au un început mic. Asta dacă e să vorbim general, iar dacă vorbim despre spectacol, despre elevii surzi, cu emoție, pot să vă spun că s-a împlinit un vis, s-a oferit o șansă extraordinară, care rămâne totdeauna cu cei care au trăit-o. Pentru ei, va fi altfel, memorabil, poate fi chiar rolul vieții, momentul când au strălucit, în ciuda “deficienței”.

Cred că sunt multe de spus aici, sunt trăiri și emoții care mă copleșesc încercând să descriu experiența. Da, încerc să fiu o voce pentru surzi, uneori reușesc mai bine, alteori nu. Personal, consider că abia în ultimii ani vocea comunităţii surzilor se face auzită şi în ţara noastră, surzii luptând pentru propria identitate într-o lume care nu i-a înţeles, care le-a discreditat limba şi care le-a negat cultura.

În România, cu tristețe afirm asta, încă putem vorbi despre discriminarea persoanelor cu deficienţă de auz, având ca argumente puternice în susținerea acestei afirmații lipsa interpreţilor, lipsa de accesibilizare a spaţiilor publice, lipsa egalizării şanselor fiind evidentă, drepturile surzilor nefiind încă puse în practică, deşi sunt reglementate legal. În aceste condiții, faptul că surzii pot fi implicați în viața culturală a orașului, este o mare reușită.

Acest proiect a fost finanţat cu sprijinul Comisiei Europene. Acest articol reflectă numai punctul de vedere al autorului, iar ANPCDEFP şi Comisia Europeană nu sunt responsabile pentru eventuala utilizare a informaţiilor pe care le conţine.

ATITUDINEA MEMBRILOR CULTURII SURDE FAŢĂ DE IMPLANTUL COHLEAR

Profesor psihopedagog Marcov Silvana

C.S.E.I. ”Constantin Pufan” Timișoara

Din perspectiva persoanelor care aparțin culturii surde, un individ care nu aude este parte a unei moșteniri culturale bogate, care se reflectă printr-o limbă unică, credință, istorie și tradiții dar și valori, reguli de conduită, umor și artă.

Deși mulți părinți aleg implantul cohlear pentru copilul lor cu deficiență de auz, alții, în special membrii ai comunității surzilor, nu sunt de acord și se opun implantării în anumite cazuri. Argumentele împotriva unui implant cohlear sunt diverse, de la riscurile pe care le presupune această intervenție chirurgicală până la posibila apariție a anumitor boli psihologice și sociale, deoarece copilul implantat poate avea dificultăți de identificare atât cu semeni auzitori dar și cu cei surzi.

Punctul de vedere referitor la implantul cohlear al membrilor comunității surzilor și al oamenilor de știință care susțin implantarea cohleară, este diferit. Trebuie să avem în vedere existența unui real pericol, acela ca acești copii implantați cohlear să nu devină membri ai niciuneia dintre comunități. Persoanele surde văd condiția lor ca pe o identitate culturală deosebită, care se reflectă în implicarea lor în viața culturală, creativă și socială a comunității surzilor.

Din perspectiva membrilor culturii surde, un individ care nu aude, este membru al unei moșteniri culturale bogate, care separă individul de orice membru auzitor al familiei lui sau a comunității. Padden & Humphries (1988) descriu cultura ca „un set de comportamente învățate ale unui grup de oameni care au propriul lor limbaj, propriile valori, reguli de conduită și tradiție”. Membrii comunității surzilor aplică această definiție la cultura surzilor, afirmând că, persoanele surde se comportă în mod similar, folosesc aceeași limbă, împărtășesc aceleași convingeri, au propriile lor valori. Indivizii aparținând acestei culturi cred că este un lucru bun să fii surd. Așteptările părinților surzi sunt să aibă copii cu care să-și poată împărtăși limba, cultură și experiențele unice (Lane & Grodin, 1997). Membrii grupului de surzi se recunosc între ei și se identifice ca membri ai comunității surzilor demonstrând loialitate aceluiași grup. Ținând cont de faptul că peste 90% dintre copiii surzi sunt născuți într-o familie de auzitori, nu pot dezvolta sentimentul de apartenență la acel mediu, ei vor apela la comunitatea surzilor pentru ușurința în comunicare și pentru a-și dezvolta o identitate pozitivă, afirmată, ”sunt surd, aceasta e identitatea

mea". Așa își creează o „familie" surogat. Principalele criterii după care se determină posibilitatea de a face parte din această comunitate sunt:

- criteriul audiologic (existența unei deficiențe de auz)
- lingvistic (folosirea limbii semnelor)
- social (participarea activă la viața socială a surzilor)
- politic (participă și influențează organizarea și acțiunile acestei comunități)

Limba semnelor

Folosirea limbii semnelor este un semn distinctiv al persoanelor surde peste tot în lume, ceea ce le conferă o identitate și un sentiment de apartenență. Limba pe care o folosesc nu se bazează pe sunet, ci pe o comunicare manual-vizuală.

Poziția, mișcarea și direcția mâinilor în raport cu corpul poartă informații semantice, gramaticale și pragmatice. Limbajul corpului, gesturile, expresia feței și mișcarea buzelor sunt părțile componente ale limbii semnelor. Contactul vizual continuu este foarte important în timpul comunicării între două persoane și dacă cineva evită contactul vizual este considerat nepoliticos. Expresia feței nu este doar un mod exprimarea a emoțiilor, este o parte esențială a comunicării prin semne. De exemplu, sprâncenele ridicate însoțesc adesea o întrebare care o persoană surdă o adresează altei persoane.

Cele mai recente recomandări de la Federația Mondială a Surzilor (WFD) se referă la respectarea și aplicarea a patru principii importante, referitoare la dreptul de utilizare a limbii semnelor :

1. Recunoașterea limbii semnelor, ce include și respectul pentru cultura şi identitatea persoanelor surde.
2. Educație bilingvă care include educația pe tot parcursul vieții, educație în limba semnelor și/sau limbajul verbal/oral pentru surzi și hipoacuzici.
3. Disponibilitate pentru toate segmentele vieții sociale și implementarea legislaţiei care asigură corectitudinea şi protecţie împotriva discriminării.
4. Furnizarea unui interpret de limba semnelor, care să facilitează comunicarea între surzi şi persoanele auzitoare.

Un mare avantaj al comunității surzilor constă în faptul că se străduiesc, cu insistență, să transmită din generație în generație limba semnelor, pentru că întotdeauna vor exista oameni care se vor baza și vor prefera comunicarea vizuală.

Membrii comunității surzilor se reunesc și formează diverse organizații pe plan sportiv, social, politic, religios și multe altele.

Persoanele surde susțin relațiile reciproce între membrii comunității, găsind modalități de a gestiona situațiile în care se întâlnesc cu membrii ai populației auzitoare.

Un **implant cohlear** este un dispozitiv electronic care este implantat în urechea internă înlocuind funcțiile deteriorate sau inexistente a celulelor auditive ale acesteia, transmițând impulsuri electrice printr-un electrod către fibrele nervoase ale nervului auditiv.

Cât de bine se dezvoltă capacitatea de a vorbi și limbajul unui individ cu implant cohlear variază în funcție de vârstă (utilizatorii mai tineri au șanse mai mari să dezvolte capacitatea de a vorbi decât utilizatori mai în vârstă), dar și de calitatea și frecvența terapiilor auditive.

Pentru ca creierul să recunoască stimulul acustic, după implantarea cohleară, e nevoie de mult timp ca sunetele înregistrate să fie integrate în zonele corticale și să se poată asculta vocea umană. Prin urmare, un rol dominant îl are reabilitarea auzului și a vorbirii și deci copilul implantat va avea nevoie de terapii și va frecventa instituțiile de reabilitare pentru o lungă perioadă de timp.

Odată cu creșterea auzului, cu ajutorul unui implant cohlear, copii parțial surzi pot exersa vorbirea, în timp ce învățarea limbii este un proces care necesită timp și programe de lucru bine pregătite, procesul de reabilitare fiind unul lung și anevoios. El trebuie să includă dezvoltarea auzului, a vorbirii și a limbajului, solicitând o munca intensă de zi cu zi a terapeutului dar și a familiei. Terapeutul oferă îndrumări și instrucțiuni de bază, pentru ca părinții să continue munca acasa. Doar prin muncă persistentă și intensă pe termen lung, este posibil să se obţină rezultate. De asemenea trebuie subliniat că fiecare copil este un individ pentru sine și se dezvoltă în ritmul și modul său. Fiecare copil reacționează diferit la implant (implantul nu ajută în mod egal fiecare copil să audă și să vorbească mai bine).

Implantul cohlear aduce cu sine și niște riscuri care nu sunt atât de rare, de exemplu, leziuni ale nervului facial, meningită bacteriană, scurgeri de lichid cefalorahidian, scurgeri ale perilimfei, infecții, afectarea arterei carotide, vertij, tinitus și hipoacuzie reziduală.

Cadrul legal al implantării cohleare

Ca toți ceilalți părinți, părinții copiilor surzi sunt primi care au dreptul să ia o decizie cu privire la copiii lor. Tot ei iau decizii cu privire la gestionarea nevoilor fizice sau sociale ale copilului, rezultate din dizabilitate, dacă aceștia le au. Părinții se consultă cu medicul despre posibilele riscuri și beneficii ale intervenției medicale și apoi vor lua o decizie care este în concordanță cu evaluarea pentru interesul superior al copilului.

Atitudinea membrilor culturii surde faţă de implantul cohlear

Ideea că surditatea este un defect care trebuie remediat este total opusă credinţelor comunităţii surzilor. Oameni de știință cu dizabilități resping ideea că problema dizabilității unui individ constă într-un corp care se abate de la normal. După părerea lor, problema stă în incapacitatea societății de a-și accepta toți membrii. Soluția la problemele de handicap nu constă în schimbarea persoanelor cu fizic diferit, ci în adaptarea societății în plan social, juridic, educațional și alte ajustări care le vor permite să participe pe deplin la acțiunile societății.

Numeroase organizații de surzi din întreaga lume și federaţia surzilor au protestat oficial împotriva implantării copiilor surzi (Lane, 1994). Asociația Națională a Surzilor din SUA consideră că un copil surd este un copil sănătos, și, în consecință, intervenția chirurgicală nu trebuie efectuată unui copil sănătos.

Argumentele împotriva unui implant cohlear variază. Unii susțin că există o valoare intrinsecă a surdității, deoarece a fi surd este un important factor de identitate și o parte a personalității acelei persoane.

Totuși, argumentele împotriva implantului cohlear nu au convins majoritatea părinților să renunțe la implantarea copiilor lor. Majoritatea celor care au fost implantați sunt copiii surzi care s-au născut în familii de auzitori, deoarece părinţii lor își doresc ca, copiii lor să se asimileze în mediul auzitorilor.

Potrivit comunității surzilor, implantul cohlear nu va putea transforma copiii cu surditate congenitală în copii auzitori. Părinții ar trebui să fie conștienți că, copilul lor se poate găsi în situația de a avea probleme psihologice și sociale pentru că nu se poate identifica nici cu semenii auzitori, dar nici cu cei surzi.

Citǎm din experiența unei persoane cu studii universitare care a fost implantată: „Mi se pare foarte obositor să pretind că sunt o persoană auzitoare”.

Atitudinea oamenilor de știință față de implantul cohlear

Elementele cheie ale considerației etice a realizării implantului cohlear ar trebui să includă: consimțământul părinților, determinarea riscurilor și beneficiilor, dreptul de a alege și drepturile copilului. Alegerea făcută are un impact asupra vieții personale, dar și sociale și culturale a copilului implantat și a familiei sale.

Pe lângă riscurile menționate mai sus legate de intervenția chirurgicală în sine și perioada post-chirurgicală, mai sunt și alte riscuri mai puțin cunoscute. Ele pot proveni din conflictul între așteptările foarte mari și gradul real de dezvoltare al comunicării, cât și în plan educațional, social și de dezvoltarea continuă a copilului implantat.

Cei care gasesc argumente împotriva implantării cohleare susțin că implantul nu restabilește auzul normal și că după operație urmează o recuperare și abilitare pe termen lung.

Conform raportului unor cercetătorii până la 59% dintre copiii implantați sunt în urmă față de semenii lor la abilitățile de citire și 37% la abilitățile matematice.

Putem concluziona că există diferențe importante între cultura surzilor și a altor grupuri culturale. Un criteriu important de apartenență la cultura suzilor este de fapt a fi surd și a folosi limba semnelor.

În timp ce o persoană auzitoare poate intra cumva în viață/lumea surzilor prin învățarea limbii semnelor, prin contactul cu persoanele surde, pentru o persoane surdă nu este suficientă

pierderea auzului pentru a face parte din comunitatea surzilor. Numai dacă folosește limba semnelor poate participa la activitățile culturale pentru surzi.

Copii care se nasc fără auz sau care își pierd auzul la o vârstă fragedă sunt potențiali membri ai culturii surzilor. Fără a învăța limba semnelor și fără a participa la activitățile culturale ale surzilor, cultura acestora ar dispărea. Cu implantul cohlear la copiii care s-au născut cu surditate sau au dobândit-o la o vârstă fragedă, numărul potențialilor membri ai culturii surde scade. Pe de altă parte există un pericol real ca, copiii implantați să nu devină membri niciuneia dintre culturi. Ei pot ajunge prinși „în mijloc, între două culturi" deoarece sunt incapabili să funcţioneze eficient ca persoane auzitoare și fără să cunoască limba semnelor nu pot comunica nici cu cei din comunitatea surzilor.

Cu toate acestea, cercetările recente indică faptul că persoanele surde care au dezvoltat aptitudini biculturale au succes în lumea populației auzitoare, dar se bucură și de sprijinul comunității surzilor. Biculturalizarea indică faptul că, pentru persoanele surde, menținerea unei legături cu comunitatea surzilor este un izvor la fel de important de identificare și sprijin social ca și menținerea unei legături cu populația auzitoare.

Bibliografie:

Radić Šestić, M., Ostojić, S., Đoković, S.: Odnos pripadnika kulture gluvih prema kohlearnoj implantaciji-Specijalna edukacija i rehabilitacija (Beograd), Vol. 14, br. 1. 101-124, 2015.

INTEGRAREA SOCIO-PROFESIONALĂ A ELEVILOR CU C.E.S.

Aioanei Mihaela
Onaca Corina Laura
Liceul Tehnologic Special Gheorghe Atanasiu Timișoara

Copiii noștri speciali ne sunt încredințați pentru o vreme pentru a-i educa, a-i învăța și a-i îndrăgi. Timpul pe care ei îl petrec împreună cu noi ar trebui să fie un timp de calitate de care să-și aducă aminte cu drag. Iar anii de școală cei mai frumoși ani din viața lor.

Copii cu "cerințe educative speciale" nu sunt acei copii care sunt stigmați ci doar acei copii care au mai mare nevoie de noi ,de dragostea noastră ,de îngrijirea și educația noastră. Dacă ar fi "normali" nu ar mai fi ai noștri ci alții ar trebui să-i educe, să-i învețe? Ce putem face noi pentru integrarea lor? Cum putem să-i ajutăm? Cum să fim în folosul lor? Cum să-i tratăm ca să putem să îi dăm societății, să se simtă folositori și să se descurce pentru ei și familiile lor.

Statul dă valoare și importanță acestor copii le oferă oportunități de angajare dar ei ar trebui să fie pregătiți. Aici stă în puterea noastră să îi pregătim pentru viață. Fiind elevii noști copii beneficiază de cazare în internatul școlii apoi zilnic li se oferă trei mese pe zi și o gustare la cantina școlii. Rechizitele și echiparea elevilor sunt alte beneficii oferite de stat pentru copii cu cerințe educaționale speciale. Au toate condițiile pentru a-și desfășura activitatea și de a învăța o meserie.

Fiind "speciali" acești tineri cu dizabilități face ca ei să fie dependenți de mediul școlar pe care îl frecventează și mai ales de familia lor. Știm cu toții că chiar dacă ajung să aibă puțină independență totuși ei nu pot renunța la sprijinul familiei.

Din mâna noastră a dascălilor, a maiștrilor instructori, a pedagogilor, pot ieși adevărate valori și oameni de folos societății. Oameni cu care să ne mândrim și de care să ne folosim prin munca lor.

Noi suntem olarul care modelam lutul, ei sunt în mâna noastră și de noi depinde cum va arăta la final "cănița". Depinde de abilitatea noastă modelarea lor. Fiecare olar știe cât are de lucru până când produsul finit se poate livra clienților. Uneori bulgărele de argilă roșie este arid, greu de modelat, necesită multă frământare în repetate rânduri și multă muncă din partea olarului. Apoi pământul modelat și frământat stă la cuptor, urmează pictatul și așa argila roșie trece prin numeroase transformări dar când "cănița este gata și strălucește în fața noastră, olarul a si uitat cât de mult a lucrat. Așa si dascălul are mult de lucru cu un copil "special" nu este ușor de modelat, de învățat. Uneori se răzvrătește și copilul iar profesorul simte că pierde teren, dar dacă nu renunță atunci au

numai de câștigat și copilul și profesorul. Când se uita în oglinda timpului văd cât sunt de frumoși. Copilul ca are o meserie care-l va ajuta să se întrețină iar profesorul o reușită mare.

Putem să mai comparam copii noștri "speciali" cu niște diamante. Putem fi pentru ei cei care șlefuiesc diamantul pentru a scoate la iveală ce este mai bun în ei. Strălucirea și importanța pe care o au și care a fost pusă în ei ,dar la început vedem numai piatra dură fără strălucire, fără valoare și greu de șlefuit, uneori cu risc de ciobire.

Tuturor ne plac și știm cu toții că diamantele sunt cele mai prețioase pietre dar știm cum se formează ele? Este o muncă enormă.

La început sunt niște roci de carbon aflate la o adâncime mare cam 150 km în adâncimea pământului , sunt aduse la suprafață de erupțiile vulcanice. Sunt foarte dure și greu de șlefuit. De modul cum a fost tăiat și șlefuit diamantul îi conferă acestuia strălucirea. Tăietura diamantului îi dă frumusețea inegalabilă. Tăietorul-șlefuitorul este foarte important în transformarea diamantului, dintr-un diamant brut fără valoare se poate transforma într-o piatră strălucitoare de o valoare inestimabilă. Doar el știe cât de atent trebuie să fie cu piatra incoloră câtă atenție trebuie acordată acestei pietre fiindcă dacă se sparge sau se ciobește își pierde din valoare. Munca lui nu se vede dar diamantele da.

Așa sunt și copii au mare valoare chiar daca sunt cu cerințe educaționale speciale (CES). Câteodată par pietre brute și fără preț și credem că nu vom reuși niciodată să îi aducem la starea de diamant , dat totul depinde de munca noastră. Stă in puterea noastră să-i șlefuim. Munca noastră, deși grea și istovitoare, poate trece neobservată dar pietrele prețioase pe care le scoatem la iveală se văd în timp. Și câtă bucurie putem avea văzând ca acești copii se pot descurca în viață și asta în mare parte ni se datorează.

O altă comparație pe care o putem face copiilor noștri "speciali" este aceea a unei viori sau oricărui instrument de cântat. O vioară este un instrument cu coarde și cu arcuș fabricată de un lutier. Ce face un lutier? El este omul care face lemnul să cânte. Pinul, bradul, arțarul sunt materiale din care se fabrică viorile iar de calitatea lemnului folosit depinde particularitățile sonore ale instrumentelor. Lutierul depune multă trudă, migală și dragoste pentru ca sunetele închise în cutia de lemn să ajungă la sufletul ascultători lui, nu doar la urechile lui. Trebuie să aleagă lemnul potrivit, să știe să mânuiască dalta pentru ca bucățile subțiri de lemn să ajungă vioară. Deși munca migăloasă necesită multă răbdare totuși un lutier nu se plânge când vede vioara în mâinile sale simte o bucurie imensă știind că lucrul său ajunge să fie apreciat de atâta lume.

Când își vede vioara pe scenă inima i se umple de bucurie. Dar vioara oricât ar fi de bună fără un violonist care să știe să o mânuiască și să scoată adevăratele ei sunete să o pună în volare așa cu merită ar fi nimic. Chiar și o vioară Stradivarius cea mai scumpă ar fi un instrument fără viață dacă nu ar fi maestrul care sa o mânuiască și să ne facă sufletele să vibreze. Așa e și munca noastră cu

acești copii, putem fi lutieri sau violoniști pentru ei. Adică să îi modelăm în așa fel încât când vor vi absolvenți să ne mândrim cu ei. Noi îi modelăm uneori cu dalta alteori cu alte scule folosite de lutier ca apoi folosind arcușul să putem scoate din ei sunetele cele mai plăcute si mai încântătoare. Ei sunt viorile cele mai bune puterea sunetului stă în noi. Oare ce sunete se aud și inimile cui vibrează după munca noastră?

Dacă avem atâtea șanse de a descoperi comorile care ne sunt încredințate pentru o vreme știind că fiecare copil este unic putem afirma că profesorii sunt "descoperitori de comori". Fiindcă copii noștri "speciali" sunt niște comori care zac în zgură așteptând să fie descoperiți. Dacă pentru casa noastră, sau un lucru valoros din casă noastă facem multe eforturi pentru a le păzi cu cât mai mult trebuie să păzim comorile noastre.

Bibliografie:

Bonchiș, Elena - Familia și rolul ei în educarea copilului Iași, Polirom, 2011

https://edict.ro/importanta-si-rolul-integrarii-socio-profesionale-a-elevilor-cu-c-e-s/

https://www.didactic.ro/revista-cadrelor-didactice/modalita-i-de-integrare-i-activare-a-elevilor-cu-ces

UNICITATEA COPIILOR ÎN LUMINA EDUCAȚIEI

Prof. Alexandru Camelia Nicoleta
Școala Gimnazială "George Coșbuc" 23 August

„Eliberează potențialul copilului și îl vei transforma în lume" (Maria Montessori)

În condițiile învățământului activ, profesorului îi revin noi responsabilități complexe referitoare la urmărirea evoluției fiecărui elev și evaluarea sistematică a progreselor acestuia. Observând lacune în cunoștințele sau abilitățile elevului, profesorul trebuie să organizeze procesul de învățare astfel încât, bazându-se pe realizările anterioare ale elevului, să remedieze deficiențele. În acest context, erorile făcute de elev devin indicatori ai evoluției și achizițiilor sale, furnizând profesorului informații esențiale pentru elaborarea unui program de recuperare personalizat și eficient. Doar astfel, fiecare elev își va contura propriul său traseu de învățare cu sprijinul profesorului.Actul didactic se caracterizează prin natura sa procesuală și secvențială, având posibilitatea de a fi ajustat și autoreglat în mod continuu. Evaluarea se concentrează atât asupra rezultatelor învățării elevilor, cât și asupra desfășurării continue a procesului învățământului.

Pentru a realiza un învățământ eficient, învățătorul trebuie să aibă o cunoaștere detaliată a obiectivelor fiecărei secvențe și a competențelor pe care elevii trebuie să le dobândească prin parcurgerea conținuturilor din programele școlare. Aceasta reprezintă o condiție esențială pentru organizarea demersului didactic ca un sistem de relații între obiectivele stabilite, conținutul predării-învățării, strategiile utilizate (sarcini, situații de învățare), evaluare și progresul școlar individual al fiecărui elev. Principalele coordonate care ar trebui să ghideze organizarea, desfășurarea și conținutul activității diferențiate cu elevii includ:

- Asigurarea îndeplinirii sarcinilor învățământului formativ pentru dezvoltarea armonioasă a tuturor aspectelor personalității elevilor.
- Desfășurarea activității diferențiate în cadrul procesului instructiv-educativ organizat cu întregul colectiv al clasei.
- Realizarea obiectivelor instructiv-educative ale activității diferențiate, în principal, în timpul lecției.
- Includerea tuturor elevilor din clasă în activitatea diferențiată, indiferent de dificultățile sau aptitudinile lor, pentru a stimula dezvoltarea individuală până la nivelul maxim al potențialului fiecăruia, utilizând metode și procedee specifice particularităților individuale.

- În tratamentul diferențiat al elevilor, se va evita suprasolicitarea acestora în raport cu potențialul lor psihic real.
- Conținutul învățământului rămâne comun și obligatoriu, diferențierea având loc doar în modalitățile și formele de predare-învățare.
- În timpul activității diferențiate, se vor utiliza constant metode și procedee care să mobilizeze la maxim capacitățile intelectuale ale elevilor, să stârnească și să mențină interesul față de obiectele și fenomenele studiate, să stimuleze atitudinea creatoare, să solicite un efort acțional propriu și să asigure o învățare activă și formativă.
- Diferențierea activității în cadrul lecției presupune o abordare echilibrată și alternarea între activitatea frontală, activitatea individuală și activitatea în grupuri de elevi.

Având în vedere creșterea continuă a volumului de cunoștințe ce trebuie asimilate de către elevi și capacitățile lor de a le însuși satisfăcător, se impune o acțiune de restructurare a învățământului la nivelul obiectivelor pedagogice, conținutului învățământului, a structurilor, organizării și tehnologiei didactice.

În practica școlară, tratarea diferențiată a elevilor poate fi implementată prin utilizarea unei varietăți de activități de muncă independentă, atât în cadrul claselor, cât și acasă. Această abordare se dovedește deosebit de eficace atunci când asignarea unor teme personalizate se bazează pe o cunoaștere profundă a capacităților individuale ale fiecărui elev și, în special, pe identificarea dificultăților și a greșelilor specifice pe care aceștia le-au întâmpinat sau le-au comis în lucrările anterioare. Aceste informații servesc drept bază pentru selectarea temelor comune, adresate tuturor elevilor din clasă pentru a fi rezolvate independent, sau alegerea unor teme care să sprijine dezvoltarea grupurilor cu niveluri diferite sau fiecărui elev în parte, în conformitate cu potențialul său.

Evaluarea și notarea constatărilor și observațiilor sunt esențiale, reprezentând un fel de memento pentru profesor în privința necesității continue de a căuta metode, procedee și resurse pentru eliminarea progresivă a deficiențelor din pregătirea elevilor. Profesorul dispune de o varietate de strategii adecvate stilului de învățare și nevoilor fiecărui copil.

Problema instruirii diferențiate este una de actualitate urgentă. Extinderea interesului și intensitatea dezbaterilor asupra acestui subiect, precum și crescutul interes pentru identificarea soluțiilor adecvate, sunt corelate cu intențiile factorilor decizionali, care își propun să adapteze învățământul într-o măsură mai accentuată la particularitățile psihofizice, individuale și de vârstă ale copiilor, în vederea unei dezvoltări complete a personalității acestora.

Dintre o mulțime de factori care impun necesitatea adoptării unei abordări didactice diferențiate, cei care au avut un impact semnificativ sunt diferențele dintre copiii de aceeași vârstă, supuși unui proces comun de instruire. Înțelegerea necesității de a evita uniformizarea și de a oferi

condiții pentru expresia potențialului celor cu abilități deosebite sau cu ritmuri diferite în procesul de acumulare a cunoștințelor a constituit un factor esențial. Aceste aspecte sunt legate de dimensiunea psihologică a personalității umane, care implică o complexă sinteză a dispozițiilor, tendințelor biologice și înclinațiilor înnăscute, precum și a însușirilor formate în decursul vieții și activității.Diferențele individuale sunt o realitate incontestabilă, iar natura și gradul lor de dezvoltare sunt deseori ușor de observat, astfel încât întâmpinăm mereu un individ specific, care adesea rămâne o enigmă. Cunoașterea profundă a copilului în scopul aplicării unei abordări diferențiate reprezintă un deziderat fundamental al procesului educațional. Această cunoaștere se dezvoltă pe întreaga durată a procesului instructiv-educativ. Stabilirea unui sistem de lucru adecvat trebuie să se realizeze ținând cont de "capacitatea de învățare" sau de "însușirea" informațiilor. Orice inițiativă de diferențiere a instruirii trebuie să aibă la bază identificarea trăsăturilor comune și a diferențelor dintre elevi, acestea manifestându-se în multiple planuri: tipul dominant al proceselor nervoase superioare, dezvoltarea intelectuală, capacitatea de învățare, ritmul de lucru, interesul și înclinațiile.Depistarea acestor trăsături care diferențiază elevii și atribuirea fiecăreia dintre acestea unui rol în definirea comportamentului care conduce la obținerea performanțelor reprezintă operația inițială, fundamentul oricărei acțiuni de tratare diferențiată a elevilor .

Caracteristica definitorie a acțiunii de diferențiere în planul organizării și desfășurării activității didactice constă în nuanțarea modalităților de lucru, evitând separarea permanentă a copiilor cu potențial ridicat de cei cu ritmuri mai lente. Aceasta implică, de asemenea, o abordare rațională și echilibrată, îmbinând activitățile frontale cu întreaga clasă cu cele desfășurate în grupuri sau individual, adaptate la particularitățile fiecărui elev. Prin adoptarea unui stil de tratare diferențiată, clasa devine un mediu dinamic și în continuă schimbare, în care profesorii demonstrează o apreciere egală pentru fiecare elev. Tratarea diferențiată constituie o premisă esențială pentru prevenirea eșecului școlar și asigură obținerea unor rezultate remarcabile în activitatea cadrelor didactice.

Bibliografie:

1. Ioan Jinga, Tratarea diferenţiată a elevilor, Revista de pedagogie, Nr. 6, Bucureşti, 1983
2. Alois Gherguț, Educația specială. Ghid metodologic, Ed.Polirom 2016
3. Ioan Neacșu, Educația emoțional-afectivă.Noi explorari, noi strategii, Ed.Polirom 2020

BENEFICIILE REBOUNDINGULUI LA COPIII CU CES

Prof. kinetoterapeut: Furdui Ane-Mary
C.Ș.E.I "Constantin Pufan", Timișoara

Faptul că săriturile pe trambulină sunt distractive nu mai este un secret pentru nimeni. Ai văzut vreodată un copil fără un zâmbet larg pe față atunci când face salturi pe o trambulină? Dincolo de distracție însă, copii au parte și de o serie importantă de beneficii de pe urma acestui tip de mișcare. Care sunt acestea? Le vom enumera în cele ce urmează!

1. Coordonarea și dezvoltarea abilităților motorii

Deși poate nu te-ai gândit niciodată la sărituri ca fiind benefice pentru dezvoltarea copiilor, ei bine, trambulina poate fi un aliat de nădejde în ceea ce privește îmbunătățirea coordonării. Saltul pe o trambulină creează un centru de greutate în continuă schimbare, copiii cu CES fiind nevoiți să răspundă rapid ajustându-și pozițiile și mișcările corpului pentru a-și câștiga echilibrul.

Copilul cu CES va angrena involuntar toți mușchii corpului și va exersa fără efort abilitățile motorii.

De altfel, tot ceea face copilul cu CES pe o trambulină va încuraja echilibrul, această abilitatea fiind necesară atunci când stă în picioare, când să se mișcă sau în momentul când sare. Din acest motiv, utilizarea regulată a unei trambuline este excelentă pentru dezvoltarea echilibrului.

2. Îmbunătățirea stimei de sine

Majoritatea copiilor cu CES au o stimă de sine scăzută, nu au încrederea de a încerca lucruri noi și adesea se îndoiesc că pot face bine anumite activități.

În ce mod REBOUNDINGUL ajută la stimă de sine la copiii cu CES?

Folosirea unei trambuline permite copiilor cu CES să încerce lucruri noi, să câștige încrederea în propriile forțe, fără a se supune unor situații stresante. Pe măsură ce copilul CES își îmbunătățește săriturile , acesta va începe să aibă certitudinea că este capabil să depășească anumite limite. Unii copii cu CES vor dori să arate cât de sus pot sari, aceasta fiind o dovadă a creșterii încrederii în sine.

3. Îmbunătățirea posturii

Reboundingul nu numai că sprijină dezvoltarea abilităților de coordonare, dar poate îmbunătăți și postura copiilor. Postura este poziția în care copiii (și nu doar ei) își țin corpul și membrele atunci când stau în picioare sau când întreprind anumite activități.

O postură corectă îi împiedică pe copiii cu CES să obosească repede, menține articulațiile și oasele într-o formă bună, astfel încât mușchii să fie folosiți corect. Știm deja că sportul îmbunătățește

poziția corpului, astfel încât o trambulină este o modalitate excelentă de a introduce exerciții regulate în rutina copilului cu CES.

4. Întărirea sistemului musculo-scheletic

Exercițiile fizice terapeutice regulate aduc numeroase avantaje, pe care cu siguranță le cunoaștem majoritatea dintre noi. În plus, reboundingul permite copiilor să dezvolte oase puternice, reduce riscul de probleme de sănătate și ajută la menținerea unei greutăți optime.

Studiile au demonstrat că săriturile pe trambulină au un aport semnificativ la întărirea sistemului musculo-scheletic și la creșterea densității osoase, cât și la prevenirea unor probleme, cum ar fi osteoporoza.

5. Sănătatea inimii

Creșterea ritmului cardiac cu doar 10 minute de sărituri pe zi întărește mușchii necesari pentru un sistem cardiovascular sănătos. Copiii cu CES se distrează atât de mult jucându-se și sărind, încât nici nu-și dau seama de binele pe care îl fac pentru inimile lor micuțe.

6. Diminuează starea de neliniște și atenuează stresul

Există un motiv pentru care săriturile pe trambulină îi fac pe copii să se simtă fericiți. Creșterea nivelului de oxigen ca urmare a activității fizice stimulează eliberarea de endorfine care îmbunătățesc în mod natural starea de spirit. Mișcarea de a sări în sus și-n jos pe o trambulină este distractivă și o modalitate excelentă pentru copiii noștri cu CES de a se distra.

Starea de neliniște (agitație) sau incapacitatea de relaxare afecteaza copiii cu CES de toate varstele. Pentru copiii cu ADHD, reboundingul este util în redirectionarea energiei si in controlul starilor de agitatie. De asemenea, exercitiile pe trambulina elastică îmbunătățesc calitatea somnului de-a lungul timpului, reducand perioadele de insomnie.

7. Întărirea sistemului imunitar

Exercițiile kinetice pe o trambulină este excelent pentru detoxifierea organismului și întărirea sistemului imunitar, deoarece stimulează organele interne și promovează circulația limfatică. În plus, mișcarea aerobă stimulează eliminarea toxinelor.

8. **Trambulinele sunt distractive!**

Trambulina este indiscutabil una dintre cele mai distractive forme de sport.

Bibliografie:

Motet, D., Kinetoterapia în beneficiul copilului. Corectarea deficiențelor fizice la copii, Editura Semne, 2013

https://youtu.be/9-r3egnlGYY?si=HcE1Pw6m4Ltwk629

PROFILUL PSIHOLOGIC AL ŞCOLARULUI CU C.E.S.

Prof. Andrieş Ioana- Smaranda
Şcoala Gimnazială "B.P. Haşdeu" Iaşi

Copilăria reprezintă perioada cea mai sensibilă din viaţa omului când, prin educaţie, putem modela şi dezvolta predispoziţiile latente-moştenite genetic-astfel încât să formăm o sumă de trăsături pozitive în atitudinea şi comportamentul copiilor. Primele influenţe educative apar în familie, apoi, alături de familie, intervine colectivitatea preşcolară care sprijină şi completează munca de educaţie a părinţilor, pentru ca, mai apoi, şcoala, printr-un sistem educativ structurat şi sistematizat pe principii pedagogice, să modeleze şi să consolideze ceea ce copilul a acumulat înainte şi să adauge noi elemente care să desăvârşească efortul de formare şi dezvoltare a caracterului uman şi a personalităţii în ansamblu. Evoluţia şi dezvoltarea copilului se desfăşoară pe etape, perioade, cicluri de dezvoltare, foarte diferite sub aspect biologic, fiziologic, psihologic şi educaţional. Acest proces nu se poate realiza decât trecând din etapă în etapă; nu se poate trece peste nici o etapă, iar fiecare etapă în parte prezintă un set de oportunităţi care favorizează apariţia şi dezvoltarea în condiţii optime a unor seturi de deprinderi şi achiziţii cognitive. Etapele dezvoltării (Alois Gherguţ, 2005):

- perioada antepreşcolară - de la 0 la 3 ani;
- perioada preşcolară - de la 3 la 6/7 ani;
- perioada şcolară mică - de la 6/7 la 10/11 ani;
- perioada şcolară mijlocie - de la 10/11 la 14/15 ani;
- perioada şcolară mare - de la 14/15 la 18/19 ani.

Părinţii au marea datorie de a urmări dezvoltarea fizică şi psihică a copilului şi, atunci când constată unele manifestări anormale la copiii lor, indiferent de vârsta acestora, de a solicita sprijin de specialitate- medici, psihologi, pedagogi, logopezi, kinetoterapeuţi, etc.-deoarece sunt situaţii când unele forme de deficienţă au şanse mult mai mari de recuperare la vârste mici.

Psihopedagogia specială, concepută ca ştiinţă de sinteză, armonizează, conturează conţinutul următoarelor categorii: incapacitate, inadaptare, deficienţă - după Robert Lafon. Incapacitatea reprezintă o pierdere, o diminuare totală sau parţială a posibilităţilor fizice, mintale, senzoriale, etc., consecinţă a unei deficienţe care împiedică efectuarea normală a unor activităţi. Indiferent de forma de manifestare-fizică, senzorială, mintală-incapacitatea conduce la modificări de adaptare, la un

anumit comportament adaptativ, la performanţe funcţionale care determină forme, mai mult sau mai puţin grave, de autonomie personală, profesională sau socială; altfel spus, incapacitatea reprezintă perturbarea capacităţii de îndeplinire normală a unei activităţi sau a unui comportament şi poate avea un caracter reversibil sau ireversibil, progresiv sau regresiv. Inadaptarea reprezintă consecinţa directă a deficienţei sau incapacităţii care diminuează ori limitează gradul de manifestare socială a persoanelor cu dizabilităţi; se poate manifesta sub diferite forme: inadaptare propriu-zisă, marginalizare, inegalitate, segregare, excludere. Deficienţa reprezintă pierderea, anomalia, perturbarea cu caracter definitiv sau temporar a unei structuri fiziologice, anatomice sau psihologice; desemnează o stare patologică, funcţională, stabilă sau de lungă durată, evidenţiată prin metode şi mijloace clinice sau paraclinice-explorări funcţionale sau alte evaluări folosite de serviciile medicale-ireversibilă sub acţiunea terapeutică, care afectează capacitatea de muncă, dereglând procesul de adaptare şi integrare la locul de muncă sau în comunitate a persoanei în cauză.

Referitor la CES - cerinţe educative speciale- reprezintă cerinţele în plan educativ ale unor categorii de persoane, cerinţe consecutive unor disfuncţii sau deficienţe de natură intelectuală, senzorială, psihomotrice, fiziologică etc. sau a unor condiţii psihoafective, socioeconomice sau de altă natură cum ar fi absenţa mediului familial, condiţii de viaţă precare, anumite particularităţi ale personalităţii copilului etc. care plasează elevul într-o stare de dificultate în raport cu ceilalţi din jur;această stare nu-i permite o existenţă sau o valorificare în condiţii normale a potenţialului intelectual şi aptitudinal de care dispune şi induce un sentiment de inferioritate care accentuează condiţia sa de persoană cu cerinţe speciale; altfel spus, cerinţele educative speciale solicită abordarea actului educaţional pornind de la capacităţile elevului deficient sau aflat în dificultate de a înţelege şi valorifica conţinutul învăţării, şi nu de pe poziţia profesorului sau educatorului care desfăşoară activitatea instructiv- educativă în condiţiile unei clase de elevi mai mult sau mai puţin omogene. Cerinţele speciale sau nevoile speciale reprezintă cerinţe specifice persoanei cu handicap, sau cu dizabilităţi determinate de existenţa handicapului, de natura şi gravitatea acestuia.

Perioada şcolară mică-de la 6/7 la 10/11 ani - corespunde substadiului operaţiilor concrete ale gândirii. Se caracterizează prin schimbări fundamentale determinate de noile tipuri de relaţii care se stabilesc în cadrul activităţii de învăţare. Copiii manifestă spirit de cooperare în jocuri, atenţia devine mai stabilă şi apar germenii unei gândiri de tip formal, logic, cu tendinţa spre raţionamente inductive şi deductive, care permit înţelegerea obiectelor, fenomenelor şi evenimentelor din lumea înconjurătoare, construirea unor idei şi judecăţi proprii. În această perioadă o atenţie deosebită trebuie acordată modului în care are loc debutul şcolar, ştiut fiind faptul că un debut şcolar cu probleme de adaptare şi lipsă de suport din partea părinţilor şi educatorilor atrage după sine dificultăţi de învăţare,tulburări de comportament, eşec şcolar, cu toate consecinţele ulterioare. Acest lucru este cu atât mai important în situaţia în care se observă la copil prezenţa unor eventuale

tulburări de vorbire-care îl vor determina să evite comunicarea în clasă-a timidităţii, anxietăţii, fricii de eşec, a stărilor de agitaţie psihomotrice, etc. Adaptarea copilului la mediul şcolar este un prim pas al adaptării sale viitoare la mediul social; de aici necesitatea monitorizării evoluţiei copilului în mediul şcolar, prin dialog permanent între familie şi educatori. Dacă în clasele primare nu se observă interes din partea copilului şi preocupare pentru activităţile şcolare, dacă el nu înţelege şi nu achiziţionează un set de deprinderi fundamentale- scris, citit, calcul aritmetic- ulterior va întâmpina dificultăţi serioase în adaptarea la cerinţele mai complexe ale conţinuturilor şi programei şcolare (Alois Gherguţ, 2005, pp. 60, 61).

Perioada şcolară mijlocie-de la 10/11 la14/15 ani, denumită şi *pubertate* corespunde stadiului operaţiilor formale, când elevul reflectează mai mult asupra enunţurilor verbale şi construieşte mult mai uşor raţionamente ipotetico- deductive. Se caracterizează prin ample transformări biologice, fiziologice şi psihologice ca urmare a declanşării unor procese şi fenomene preponderent de natură endocrină. De asemenea, se produce o schimbare a poziţiei celor din jur în procesul de relaţionare, în sensul că părinţii îl privesc sau ar trebui să-l privească pe copil ca fiind o fiinţă capabilă să analizeze singură situaţiile. Desigur, nu întotdeauna copilul poate face faţă acestor situaţii, dar trebuie lăsat să găsească singur soluţiile, iar intervenţia părinţilor să se facă doar atunci când sunt solicitaţi de către copil sau când se constată că soluţiile alese de copil sunt total nepotrivite-intervenţia în acest caz trebuie să aibă un caracter prietenos, şi nu dojenitor sau răzbunător. De multe ori părinţii tratează aceste probleme de pe poziţii ferme, iar conflictele dintre ei şi copii se accentuează, putând degenera în agresiuni verbale şi fizice, fuga de acasă, conduite deviante sau delincvenţiale, înrolarea în grupuri sau anturaje nonconformiste şi protestatare faţă de normele şi regulile vieţii sociale, consum de droguri, alcoolism, suicid etc. Spre sfârşitul acestei perioade începe procesul de erotizare al puberului, care, nu de puţine ori, se petrece pe fondul unor puternice conflicte interne declanşate de relaţiile deficitare cu adulţii şi care determină tulburări şi comportamente grave: izolare faţă de cei din jur, acte de agresiune şi autoagresiune, stări nevrotice şi chiar psihoze. În aceste situaţii trebuie evitate atitudinile extreme din partea adulţilor: pe de-o parte, neangajarea, dezarmarea, abandonul, bazate pe ideea că astfel de fenomene sunt inevitabile, şi, pe de altă parte, tutelarea, dirijarea excesivă, posesia afectivă din partea părinţilor, amestecul brutal în viaţa lor, susţinute de intenţia de a-i ajuta printr-un control riguros (Alois Gherguţ, 2005, p. 61).

Biblografie:

Gherguţ, Alois, (2005)– *Sinteze de psihopedagogie specială*, Ed.Polirom, Iaşi

Molan, Vasile, (1986)– *Rigoare şi eficienţă în verificarea cunoştinţelor elevilor*, în Revista de pedagogie, nr. 17/1986

POVEȘTILE IOANEI - CARTE DE LECTURĂ

Prof. psihopedagogie specială: Diaconescu Georgeta
Eleva Gavrea Ioana - Fotografie
C.Ș.E.I ,,P.Popescu-Neveanu,, Timișoara

Înainte de a scrie cuvântul, prin clasa I, copilul acesta timid, cuminte, introvertit și plin de imaginație, doar desena. De la prima oră și până la finalul activităților, se exprima doar prin desene; adunam aceste desene și le așezam în dosare cu gândul că ele reprezintă o comoară, că ele ne vor fi de folos mai târziu.

Ioana era copilul care aducea un plus la fiecare activitate, crea și adăuga câte un detaliu care de cele mai multe ori mă surprindea. Întotdeauna îmi cerea o foaie albă, liniște în clasă și cu ajutorul culorilor construia bucăți din personaje și povești imaginare.

Când a mai crescut puțin, a devenit o fetiță șugubeață, astfel că învățând să scrie literele alfabetului, a început să le pună nume personajelor desenate, a început să-și dorească să le pună la punct pe cele negative și să le învețe lecții.

Cu timpul, vorbitul și povestitul deveneau și ele posibile. Când încrederea ei în mine a crescut, când a observat că eu prețuiam fiecare desen, fiecare personaj, împreună am început să

scriem pe hârtie despre viața personajelor, despre faptele bune și rele, despre lecțiile frumoase primite unele de la celelalte și .....așa au apărut ,,Poveștile Ioanei,, . Am intrat în jocul ei!!!

Unele personaje sunt reale, au fost alături de ea și au făcut parte pentru o perioadă de timp din viața ei.

De fiecare dată la finalul poveștii, acest copil cu un simț civic deosebit, mă întreba: ,,Și-au învățat lecția?!

Și iată cum un dascăl a găsit și a prețuit o coala albă de hârtie, apoi desenul simplu, culoarea, apoi personajul, apoi povestea. A arătat copilului că poate să aibă încredere, că orice lucru este important, că pentru a avea succes e nevoie de răbdare, perseverență, lucru în echipă.

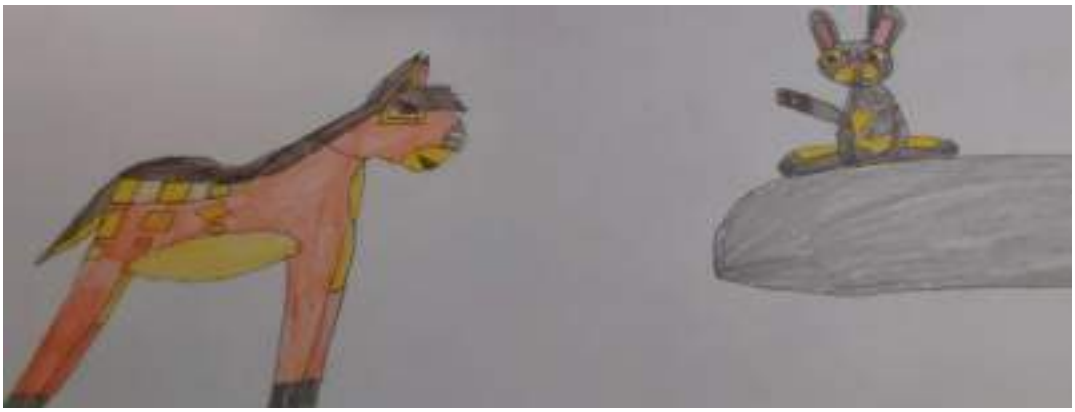
Mulțumesc Ioana pentru că am reușit să facem echipă, că mi-ai dat voie să intru în lumea ta perfectă și bună, că m-ai învățat că lucrurile de valoare vin doar când ai răbdare, că oamenii mari pot clădi ceva și cu ajutorul celor mici.

Iată cele cinci povești create și prezentate în culori.

POVESTEA 1 MOTANUL PITICOT ȘI PRIETENA LUI, IOANA

POVESTEA 2 PISICA BETI ȘI CĂȚELUȘUL LĂBUȘ

POVESTEA 3 CĂLUȚUL ALEXANDER ȘI IEPURAȘUL ROBERT



POVESTEA 4 ARICIUL BENI ȘI ECONOMIA

POVESTEA 5 PRIETENIA UNICORNILOR

Bibliografie:

Diaconescu Georgeta, Gavrea Ioana, Caietul de lectură ,,Poveștile Ioanei,, 2023, Timișoara;

ANALIZA SOCIO-EMOȚIONALĂ A COPIILOR CU CES

Studiu de caz

Profesor învățământ primar: Antochi Cristina
Școala Gimnazială Comuna Tămășeni, Județul Neamț

Ideea de empatie în pedagogie este tot mai importantă datorită agravării conflictului şcoală/elev. Acesta se poate intensifica în timp, dacă elevul uzează de capacitatea sa de a simula adaptarea şcolară, sau poate fi rezolvat dacă învăţătorul dispune de capacitatea de a empatiza cu elevul, intervenind şi modificând traseul didactic în paralel cu curriculum oficial. Practicarea empatiei poate avea loc din clasa pregătitoare, prin păstrarea şi perfecţionarea statutului de ascultător al copilului, pentru că a asculta este o decizie care previne blocajul comunicării şi creează un climat afectiv pozitiv în clasă. Treptat, prin exerciţiu şi joc, copilul va trece de la recunoaşterea stărilor emoţionale la posibilitatea de a face anticipări. Copilul va accepta să empatizeze şi va înţelege personajul literar cu atât mai mult cu cât eroul însuşi oferă un exemplu în acest sens: mai ales în basme eroul ascultă şi respectă indicaţiile înţelepte, ceea ce duce la obţinerea succesului în tot ceea ce întreprinde. Se pot propune exerciţii-joc de dezvoltare a empatiei, cum ar fi:

- "Mimează…" activitatea presupune ca un elevi să transmită colegilor un cuvânt şoptit lui de către coordonatorul de joc fără a rosti nici un sunet, ci folosindu-şi posibilităţile de expresie corporală (mimică, gestică, atitudine corporală, mişcare);

- "Imaginează-ţi!…" – elevii sunt invitaţi să-şi imagineze că sunt păsări şi că zboară spre casă, apoi să povestească ce văd.

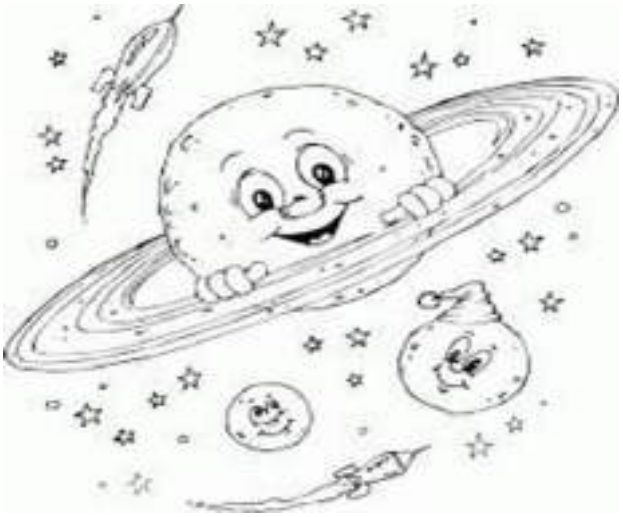
- Planete imaginare - tehnică pentru analiza socio-emoțională a copiilor proveniți din medii defavorizate:

Plecând de la povestirea cărții Micul Prinț de Antoine de Saint Exupery, elevii vor pleca într-o „Călătorie în spațiu''. Așa cum pe planeta Micului Prinț se întâmplă lucruri neobișnuite, elevii vor trebui să-și imagineze o planetă numai a lor, să o deseneze, să-i dea un nume, apoi să scrie cum arată și ce întâlnești pe ea. Lucrurile pozitive scrise pe inelele planetei iar cele negative pe stelele căzătoare.

Exemplu:

Planeta Micului Prinț Planeta mea

Planetă mică, are numai o floare, baobabii sunt mâncați de oi, pe vulcani îi încălzește mâncarea de dimineață, etc



Considerăm important în demersul didactic apelul la imaginaţie. Imaginaţia asigură transcendenţa gândirii, poate face trecerea în alte realităţi, cea a personajului, de exemplu iar şcolarul mic trăieşte în plan imaginar mult mai puternic. În acest plan se implică afectiv şi conferă personajului semnificaţii, pentru că imaginaţia facilitează empatia cu acesta. Imaginaţia face posibilă conectarea noilor elemente întâlnite la categorii deja stabilite, favorizând pe această cale transformarea necunoscutului şi inexplicabilului în familiar.

Vrem să creștem copii care să gândească și să ia decizii critic și autonom, conform propriilor valori și principii, să își asume consecințele acestor decizii. Vrem să creștem copii care să arate compasiune și empatie pentru cei din jur, să aibă încredere în ei, să viseze, să aibă curajul să lupte pentru visurile lor. Pentru a face posibil acest lucru trebuie să-i ajutăm să se dezvolte social și emoțional.

Bibliografie:

1. Cretu, Carmen, Curriculum diferenţiat şi personalizat. Ghid metodologic pentru învăţătorii, profesorii şi părinţii copiilor cu disponibilităţi aptitudinale înalte, Ed.Polirom Iaşi,1998.

2. Durand, Gilbert, Structurile antropologice ale imaginarului, Ed.Univers Enciclopedic Bucureşti, 2000.

COPILUL CU TULBURĂRI DIN SPECTRU AUTIST: SEMNE, COMPORTAMENT, TERAPIE

Profesor psihopedagog: Dimieru Rodica
Economist: Ciocani Cristian
C.S.E.I. ”Constantin Pufan” Timişoara

Autismul, este o tulburare de dezvoltare caracterizată prin dificultăți de comunicare și interacțiune socială, precum și prin comportamente repetitive. Autismul este un sindrom constând în replierea totală asupra propriei lumi lăuntrice, mod de gândire necritică, centrată pe subiectivitate și rupt de realitate, dominată de fantezie și reverii. Subiectul autist refuză contactul cu persoanele externe și se refugiază în lumea sa lăuntrică în care își satisface dorințele pe plan imaginativ, se compensează afectiv prin fantasme care în cazuri patologice sunt duse până la delir.

Autismul apare, în două forme distincte:

- *autism agitat* – în care subiectul încearcă în plan imaginar experințe ce-l terorizează sau duc la extaz;

- *autism calm* – în care subiectul se complace idilic prin iluzionare sau consolare.

Autismul este tulburarea centrală din cadrul unui întreg spectru de tulburări de dezvoltare, cunoscut sub numele de spectrul autist sau spectrul de tulburări pervazive de dezvoltare. Dintre tulburările de spectru autist face parte și sindromul Asperger care este o tulburare neurobiologică caracterizată prin dificultăți semnificative în interacțiunile sociale, însă cu inteligență normală și abilități de limbaj.

Tulburările autiste prezintă o largă varietate de manifestări, presupune a fi rezultatul unor disfuncționalități de dezvoltare ale sistemului nervos central sau genetice. Simptome obișnuite ale autismului includ acțiuni repetitive/monomane, contact și comunicare limitată cu alte persoane și interese foarte restrânse. Printre factorii de risc din timpul sarcinii sunt anumite infecții, precum rubeola, toxine precum acidul valproic, alcoolul, cocaina, pesticidele și poluarea aerului, restricționarea creșetrii intrauterine și bolile autoimune. Sunt controverse legate de alte cauze de mediu presupuse, de exemplul, ipoteza vaccinului, care a fost infirmată. Autismul afectează procesarea informației din creier prin alterarea conexiunilor și organizării neuronilor și ale sinapselor acestora.

Intervențiile comportamentale timpurii sau terapia prin vorbire îi pot ajuta pe copiii cu autism să obțină abilități de grijă față de sine, sociale și de comunicare. Deși nu există un leac cunoscut, au fost cazuri în care copiii s-au recuperat. Nu mulți copii cu autism trăiesc independent după ce ajung

la maturitate, deși unii au succes. Autismul presupune o paletă de numeroase simptome, de la forme ușoare, până la cele mai grave. Acestea variază cu intensitate și apariție (unele persoane pot prezenta anumite simptome, iar altele nu).

Autismul este o tulburare de neurodezvoltare foarte variabilă a cărei simptome apar pentru prima dată în timpul vârstei fragede sau copilăriei și în general urmează un curs constat fără remisiune. Alte aspecte, precum mâncatul atipic sunt de asemenea obișnuite, dar nu sunt esențiale pentru diagnostic.

Dezvoltarea socială neobișnuită devine vizibilă în copilăria timpurie. Copiii cu autism de funcționalitate înaltă suferă mai frecvent singurătate mai intensă decât non-autiștii de aceeași vârstă, în ciuda credinței comune că copiii cu autism preferă să fie singuri. A-și face și a menține prietenii adesea se dovedește a fi dificil pentru cei cu autism. Pentru ei calitatea prieteniilor, nu numărul prietenilor, prezice cât de singuri se simt. Prieteniile funcționale, precum care rezultă în invitații la petreceri, pot afecta calitatea vieții mai profund.

Copiii cu autism pot afișa multe forme de comportament repetitiv și restricționat:

- Comportament stereotipat – mișcări repetitive, precum balansarea mâinilor, învârtirea capului sau bascularea corpului;
- Comportament compulsiv – comportamente care consumă timp făcute cu intenția de a reduce anxietatea, copilul simțindu-se nevoit să le manifeste în mod repetat sau în acord cu reguli rigide, precum plasarea obiectelor într-o ordine specifică, verificarea lucrurilor sau spălarea mâinilor;
- Monotonie – rezistență la schimbare, de exemplu: insistența ca mobilierul să nu fie mutat sau refuzul de a fi întrerupt;
- Comportamentul ritualistic – tipar nevariat de activități zilnice, precum un meniu neschimbat sau un ritual de îmbrăcare

Cauzele autismului nu sunt încă înțelese complet, dar se crede că tulburările se datorează unor defecțiuni genetice, ale unor interacțiuni între gene sau mutații rare cu efecte majore. În unele cazuri rare, autismul este asociat cu agenți teratogeni (care produc defecte natale). Studii asupra unor populații mari au demonstrat că nu există nici o legătură între vaccinări.

Nu există unntratament medicamentos specific pentru tulburările din spectru autist. Principala abordare terapeutică o constituie psihoterapia.

Copilul cu autism introdus într-un program de terapie intensiv înaintea vârstei de 3 ani are șanse foarte mari să recupereze întârzierile în dezvoltare și să își formeze abilități și comportamente adecvate social. Terapia care și-a dovedit eficacitatea în recuperarea copiilor cu autism este terapia comportamentală aplicată ABA. În terapia de tip Analiză aplicată a comportamentului se evaluează comportamentele dezaptative și disfuncționale ale copilului cu tulburare de spectru autist și se

implementează planuri personalizate de intervenție. Sunt țintite toate ariile afectate în autism: comunicare, reciproctate socio-emoțională, comportament repetitiv, limitat și aptitudinile specifice se construiesc de la simplu către complex.

O terapie corect condusă implică obiective clare (de exemplu: ”Privește în ochi majoritatea ocaziilor când i se vorbește”)., tehnici de intervenție specificate și reevaluarea acestora în cazul în care obiectivul nu a fost atins. Părinții sunt întotdeauna implicați în terapie, direct sau în ședințe educaționale.

Tratamentul medicamentos psihiatric poate fi indicat pentru perioade scurte de timp. Acesta are rolul de a reduce unele simptome care scad eficiența intervenției terapeutice (agresivitate, agitație, deficit de atenție). Totodată poate fi necesar tratamentul tulburărilor asociate. Tratamentele farmacologice sunt utilizate în general ca o ultimă resursă pentru controlul semnelor și simptomelor de autism și deseori sunt direcționate spre indicații secundare, cum sunt probleme comportamentale, anxietate, depresie, agresivitate.

Bibliografie:

Paul Popescu-Neveanu, Dicționar de psihologie, Editura Albatros, București, 1978

Asociația pentru Intervanție Terapeutică în Autism.

ADHD - O TULBURARE TOT MAI FRECVENTĂ

Profesor itinerant: Anton Gabriela
Centrul Şcolar de Educaţie Incluzivă Nr. 2, Municipiul Ploieşti
Profesor învăţământ primar: Grigore Diana
Şcoala Gimnazială Mărginenii de Jos

Tulburarea hiperkinetică cu deficit de atenție (ADHD) reprezintă o tulburare de neurodezvoltare, este o afecțiune prezentă încă de la naștere. Prin urmare, simptomele sale specifice pot fi observate încă din copilaria mică, devenind mai evidente atunci când copilul este integrat în colectivitate.

ADHD poate apărea ca urmare a afectarii creierului copilului în timpul dezvoltarii intrauterine, la naștere sau după naștere. De asemenea traumatisme, leziuni, infecții, lipsa temporară de oxigen sau a altor afecțiuni congenitale pot fi asociate cu apariția ADHD-ului. Din aceste cauze incidența ADHD este semnificativ mai crescută în rândul categoriilor de risc, a copiilor premature sau cu greutate foarte mică la naștere. De asemenea, stress-ul, fumatul, consumul de droguri, alcool şi medicamente interzise în timpul sarcinii sau alte afecțiuni medicale ale mamei în timpul sarcinii pot determina apariția ADHD-ului la copil. În același timp, copiii cu un istoric timpuriu de abuz, neglijare și abandon manifestă aceste simptome specifice ADHD-ului, uneori confundate cu tulburări de atasament prezente în cazul acestor copii.

Tulburarea hiperkinetică cu deficit de atenţie (ADHD) se diagnostichează în copilărie, poate fi asociată cu alte tulburări psihice ale copilului şi poate persista la vârsta adultă.

Dificultăţile de diagnosticare ţin de faptul că predispoziţia genetică se corelează cu factorii de mediu, care pot creşte în mod semnificativ riscul de manifestare a acestei tulburări. Prin urmare, doar teste specifice, realizate de medici psihiatri pot diferenţia simptomele ADHD de comportamentul specific vârstei sau de alte tulburări.

Cercetările în domeniu au ajuns la concluzia că există trei tipuri de ADHD:

1. *ADHD subtipul neatent*-probleme cu atenția și organizarea;

2. *ADHD subtipul hiperac*tiv-probleme de hiperactivitate și impulsivitate;

3. *ADHD subtipul combina*t –este cel mai frecvent, sunt prezente dificultăți de concentrare a atenției și hiperactivitate, impulsivitate.

În cazul copiilor cu ADHD există şi o serie de alte probleme psihiatrice sau de dezvoltare asociate. ADHD pur este foarte rar, în cele mai multe cazuri se asociază cu alte tulburări psihiatrice dintre care cele mai frecvente sunt: tulburarea de opoziţie, tulburarea de de conduită (comportamentul neadecvat din punct de vedere social), întârzierea mintală, întârzierea de limbaj, ticuri.

De asemenea este foarte important de menționat că ADHD este o tulburare de neurodezvoltare, fiind o conditie medicală prezentă încă de la naștere. Prin urmare, simptomele specific sunt observabile încă din copilaria mică, devenind mai evidente atunci când copilul este integrat în colectivitate.

În cazul copiilor cu deficit de atenție și hiperactivitate, aceștia își însușesc mai greu deprinderile de organizare, planificare, management al timpului. Aceștia au tendința de a avea mai multe accidente și răniri de tot felul decât copiii care nu au ADHD precum și tendința de a avea o stimă de sine scăzută. Sunt mai predispuși să aibă probleme în interacțiunea socială. Nu în ultimul rând trebie evidențiat faptul că aceștia sunt expuși unui risc crescut de abuz de alcool, droguri și de alte comportamente delincvente.

Problemele persoanelor diagnosticate cu ADHD se accentuează la intrarea acestora în mediul școlar. Aceștia se confrunta cu o stimă de sine scăzută, interacțiuni dificile cu colegii și performanțe școlare slabe.

Adesea nu urmează instrucțiunile sau cererile și sunt incapabili să-și efectueze temele școlare. Sarcinile care cer un efort mental sustinut sunt experimentate ca neplăcute și respinse de un copil cu ADHD.

Tulburarea de atenție se manifestă prin dificultățile de concentrare asupra detaliilor, neglijența care generează erori în efectuarea temelor școlare sau a altor activități. Activitatea este deseori dezordonată și efectuată fără un plan anume. Elevilor le este greu să-și mențină atenția asupra unor sarcini sau activități de joc și au dificultăți în finalizarea lor.Copilul hiperactiv pare cu mintea în altă parte sau ca şi cum nu asascultă sau nu ar auzi ceea ce i se spune.

Strategii de stimulare pentru ca elevul hiperactiv să fie implicat în activități școlare:

- Să fie solicitat mai des și trebuie răsplătit pentru fiecare reusită
- Să îi spui pe loc ce a făcut bine pentru că reacționează la răsplata imediată.
- Să fie așezat în primele bănci, pentru că altfel este expus multor stimuli (vede tot ce se întamplă în clasă) și nu se mai poate concentra la lecții
- Să treacă profesorul mai des pe la copilul cu ADHD și să-i dea sarcini pe rând, pentru că nu se poate concentra la mai multe

Fără o abordare adecvată, copilul poate rămâne în urmă la școală, iar relaţiile sale de prietenie pot suferi. Copilul traieşte mai mult eşecul decât succesul și este afectat pe termen lung, atât în

integrarea școlară cât și cea socială, profesională. Abordarea cu cele mai bune rezultate este de tip multimodal, îmbinând tratamentul medicamentos, terapia comportamentală şi metodele educaţionale specifice. Vor fi în principal abordate simptomele ţintă (cele pe care familia sau profesorii le consider importante şi cele care perturb în mod constant funcţionalitatea copilului), pot include terapie cognitiv-comportamentală, antrenarea abilităților sociale, precum și modificările programului educaţional al copilului.

De asemenea, cercetările demonstrează clar că tratamentul medicamentos poate ajuta la îmbunătăţirea atenției, concentrării, comportamentului orientat către scop și a ptitudinilor organizatorice.

În unele cazuri simptomele se atenuează uneori odată cu vârsta. Cu toate acestea, unele persoane nu își depășesc niciodată complet simptomele ADHD. Dar ei pot învăța strategii de gestionare a acestei tulburări pentru a avea succes.

Bibliografie:

1. Gherguț, A. (2011). *Evaluare și intervenție psihoeducațională. Terapii educaționale, recuperatorii și compensatorii*. Iași: Editura Polirom.
2. Moțet, D. (2001). *Psihopedagogia recuperării handicapurilor neuromotorii*. București: Editura Fundației Humanitas.
3. Secară, O. (2006). *Sindroame psihopatologice în perioada copilăriei şi adolescenţei, sindroame ale nedezvoltării în T., Mircea, "Tratat de psihopatologie a dezvoltării copilului şi adolescentului"*. Bucureşti: Editura Artpress

IMPLEMENTAREA INTERVENȚIEI BAZATĂ PE SIMBOLURI VIZUALE ÎN SPRIJINIREA DEZVOLTĂRII LIMBAJULUI LA COPILUL PREȘCOLAR CU TSA

Profesor pentru învățământ preșcolar special: Abăloaei Marcela-Cătălina
Profesor psihopedagog: Nădășanu Dana
Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca

Simbolurile vizuale, cum ar fi imaginile, sunt foarte promițătoare ca mijloc de facilitare a dezvoltării limbajului la copiii cu TSA. Acest studiu de caz examinează aplicarea simbolurilor vizuale în sprijinirea achiziției limbajului pentru un copil de 5 ani care se confruntă cu provocări în comunicarea expresivă. Strategia de utilizare a imaginilor ca instrument de comunicare este aleasă datorită potențialului său de a reduce decalajul de comunicare și de a oferi copilului un mijloc de exprimare eficientă a gândurilor, dorințelor și emoțiilor. Simbolurile pot fi utilizate atât ca mijloc de comunicare funcțională (în cadrul unui schimb de simboluri), cât și ca mijloc de predare și de sprijinire a dezvoltării limbajului. Acest sistem este potrivit pentru P. deoarece îi oferă un sistem de interacțiune cu ceilalți, făcând-și cunoscute nevoile și dorințele participând la actul de comunicare cauză-efect.

Descrierea cazului

P. este un băiat de 5 ani și 6 luni care este diagnosticat cu întârziere în achiziția limbajului expresiv și receptiv, întârziere ușoară în achiziții și sindrom hiperkinetic. Încă de la intrarea în colectivul grădiniței, la vârsta de 3 ani, a fost prezentă simptomatologia specifică Tulburării din spectrul autist.

Anul acesta a fost mutat într-o altă grupă din grădiniță, având clasă nouă și colegi noi, un mediu total nefamiliar lui P.. La începutul anului școlar prezenta opoziționism în participarea la activitățile de grup și ieșea des din sarcină, adesea exprimând plânsete, aruncarea lucrurilor pe jos și împingerea scaunelor, iar interacțiunea cu colegii era absentă. Acest lucru fiind poate datorat și respingerii noului mediu în care se afla. Cu timpul, activitatea devenind rutinieră, P. acceptă să ia parte la activitățile de grup (salutul de dimineață și activitățile educaționale și terapeutice) și participă activ când este chemat însă nu participă la activitățile educaționale/terapeutice care implică imitația decât dacă este promptat.

P. are comportamente precum fluturarea mâinilor, plânge atunci când este suprastimulat și împinge scaunele pe jos când refuză o activitate. De asemenea lui P. îi place să răfoiască cărți și să ia

o colecție de jucării sau obiecte, cum ar fi capace și pahare, și să le alinieze. P. are abilități motorii grosiere bune, însă abilitățile motorii fine sunt încă în curs de dezvoltare. De exemplu, P. are dificultăți în a manevra foarfeca, creionul și ustensilele pentru mâncare. Acesta are unele probleme senzoriale, în special în ceea ce privește diferitele texturi și mirosuri. De exemplu, nu-i place să se murdărească pe mâini cu lucruri precum acuarela, nu dorește să se spele pe mâini dacă apa este caldă și este sensibil la diferite mirosuri. De asemenea, duce la nas și la gură orice obiect ce îl manevrează. P. prezintă mersul stereotip înainte-înapoi pe holul grădiniței și alergarea în cerc în grupă pe vârful picioarelor.

Acesta prezintă uneori reacții excesive fără raport cu situația. Face grimase, râde sau stă pe scaun nemișcat dacă nimic din mediu nu îi provoacă o emoție. Este atras de jucării care fac zgomot la apăsare sau care se învârt. Lui P. îi plac puzzle-urile și jocurile de tip incastru și de asemenea îi place să găsească perechea lucrurilor, de exemplu, jumătatea cartonașului roșu, sau piesa potrivită.

În ceea ce privește înțelegerea limbajului, P. este capabil să urmeze două comenzi cu un singur pas („stai jos”, „ridică-te”, „deschide robinetul”, „ia săpunul” și „pune lipici”), răspunde la numele lui, identifică unele obiecte din activitatea rutinieră. Acesta evită contactul vizual și nu își exprimă dorințele și nevoile. De exemplu, când dorește un lucru acesta încearcă să îl procure singur, fără semnalizarea dorinței persoanelor din cameră. Adesea acesta prezintă și ecolalie întârziată. De exemplu, redă o combinație de sunete asemănătoare cu ce a auzit acasă sau la grădiniță, iar cel mai des fredonează linia melodică și unele sunete ale melodiei „Wheels on the bus”, dar neinteligibil.

Una dintre cele mai mari provocări ale lui P. sunt abilitățile de interacțiune și comunicare, deoarece acesta nu se joacă cu alții P., nu își exprimă nevoile și dorințele .P. însă nu este agresiv și îi place să fie îmbrățișat și gâdilat.

Printre punctele forte ale lui P. se numără abilitățile sale de memorare vizuală, înțelegerea indicațiilor verbale simple, atenția crescută la detalii și abilitățile de rezolvare de probleme. Mama lui P. și-ar dori ca acesta să dobândească mai multe abilități de comunicare, să poată comunica verbal și să dobândească abilități de autonomie personală.

Obiective:

1. Dezvoltarea intenției de comunicare
2. Dezvoltarea comunicării funcționale
3. Dezvoltarea limbajului expresiv și receptiv

Descrierea strategiei de intervenție:

Etapa I: Învățarea schimbului asistat fizic

Perioada de desfășurare: noiembrie-decembrie

În prima etapă a intervenției se va realiza o listă cu obiectele considerare preferate de către P.. Pentru a le identifica îl voi observa pe P. și discuta cu membrii familiei și cu personalul grădiniței. Îi

voi prezenta lui P. mai multe perechi de obiecte alese și el le va asocia pentru a determina o preferință anume după care voi înregistra obiectele alese des, alese mai puțin sau care au produs un răspuns semnificativ.

Pentru **categoria de jucării**, au fost alese în total cinci articole, în ordinea preferințelor lui P.: telefon, carte, baloane de săpun, muzică. Din **categoria alimentelor** au fost alese patru articole: biscuiți, bomboane de ciocolată, covrigei, popcorn.

Se va amenaja un spațiu din grupă pentru a începe instruirea și se începe prin oferirea unei imagini, afișând și obiectul. P. este așezat vizavi de educatoare, cu profesorul psihopedagog în spatele lui sau lângă el pentru a-l ajuta să dezvolte acțiunile de atingere sau ridicare. La început, una dintre cele mai preferate obiecte identificate vor fi pe masă, și anume telefonul, deoarece prezintă un interes deosebit pentru acest obiect împreună cu imaginea corespondentă care este așezată pe masă, între educatoare și P.

În al doilea pas din intervenție educatoarea îl atrage pe P. prin afișarea telefonului în fața sa. Mai apoi, educatoarea, pentru a-i capta atenția și a-i oferi un indice a ce se așteaptă de la el, își deschide mâna. P. va întinde mâna spre telefon, dar prof. psihopedagog întrerupe atingerea și îl redirecționează pe P. să ridice imaginea promptându-l fizic. Este important în această etapă să nu se utilizeze niciun îndemn verbal, deoarece acest lucru ajută elevul să devină mai independent și mai puțin dependent de ceilalți. P. a ridicat imaginea iar prof. îl ajută pe P., promptându-l să pună imaginea în mâna deschisă a educatoarei. Educatoarea înmânează imediat telefonul lui P. și numește elementul în timp ce se face schimbul.

O dată ce pașii sunt stabiliți, profesorul psihopedagog renunță la asistența fizică. Inițial, asistența fizică totală (mână pe mână) este utilizată pentru a-l ajuta pe P. să navigheze și să exerseze schimburi; cu toate acestea, aceasta va fi redusă treptat, astfel încât P. să poată iniția și finaliza un schimb cu puține sau chiar deloc prompturi. Se va trece de la asistența fizică completă la o atingere sau un gest pe măsură ce începe să se diminueze. Pe măsură ce asistența fizică este redusă și pe măsură ce P. devine mai independent în timpul schimburilor de comunicare, educatoarea poate începe să estompeze îndemnul de a deschide mâna.

Observații:

În această etapă, P. a fost participativ, a necesitat promptare fizică redusă ceea ce ne-a ajutat să trecem mai ușor la învățarea următoarelor simboluri în funcție de acțiunea volitivă și intenționată a lui P.. Astfel, la sfârșitul acestei etape, observăm că P. înțelege principiile schimbului și se exprimă în consecință: atunci când dorește un obiect, alege jetonul și îl înmânează educatoarei.

Etapa II: Extinderea spontaneității

Perioada de desfășurare: decembrie- ianuarie

În cadrul activităților terapeutice cotidiene, am creat oportunități care să îi permită lui P. să utilizeze simbolurile într-un mod funcțional raportat la dorință și intenție.

P. va învăța să localizeze cartea de comunicare, va alege un jeton și va merge cu el la partenerul de comunicare și are ca scop ca P. să înțeleagă efectiv importanța utilizării simbolurilor și să persiste în utilizarea lor în toate situațiile de comunicare. Acest lucru se va realiza prin creșterea treptată a distanței dintre cartea de comunicare și P.. În acest context el este nevoit să caute activ cartea pentru a alege simbolul aferent dorinței lui. De exemplu, am creat o oportunitate pentru schimb în care i-am oferit unui alt copil un obiect care face parte din lista preferențială a lui P (covrig) pentru a-l determina să realizeze schimbul și cu alte persoane.

Pentru a promova generalizarea schimbului învățat cu ajutorul simbolurilor, instruirea va avea loc într-o varietate de medii naturale (acasă, școală) și va avea loc în timpul evenimentelor și activităților comune care se desfășoară pe parcursul unei zile obișnuite (mese, gustări, timp de joacă, activități).

De exemplu, în cadrul activităților de la centre de interes, dacă P. va dori să se joace la centrul de construcții cu anumite piese, atunci va lua jetonul cu piesele de construcții și P. va fi ajutat să ceară de la coleg acest lucru.

Observații:

Reacția lui P. la contextele create, a fost conform așteptărilor, astfel, P. a ales pictograma cu covrigul și l-a înmânat colegului care avea covrigul pentru a-l obține în mod repetat și fără promptare.

Etapa III: Discriminarea simultană a imaginilor

Perioada de desfășurare: ianuarie - martie

Instruirea etapei trei poate începe odată ce P. se deplasează în mod independent către și dinspre carte către un partener de comunicare pentru a iniția un schimb în mod constant și cerând cel puțin patru elemente diferite.

P. este încurajat să selecteze o imagine țintă dintre două opțiuni, o imagine cu obiect preferat și o imagine cu un obiect care nu îi determină nicio reacție. El trebuie să discrimineze cartonașele și să o înmâneze educatoarei/profesorului pe cea potrivită pentru situația respectivă. În momentul în care a ales jetonul corespunzător situației, se vor oferi întăriri verbale pozitive („Da”, „Bună alegere”) și i se va oferi obiectul dorit, denumindu-l. În continuare, se va urmări să se discrimineze un număr mai mare de jetoane din cartea de comunicare, punând la dispoziție atât imagini distractoare cât și imagini țintă.

După ce acest obiectiv a fost atins, ne-am propus discriminarea a două obiecte țintă alese din același spectru (telefon și redarea melodiei preferate pe laptop). Astfel, obiectele au fost așezate în fața copilului la fel și cartonașele cu imaginile corespondente. În această etapă ne-am asigurat că

alegerea făcută de copil este conformă intențiilor din acel moment, urmărind reacția imediată a lui P. iar dacă aceasta nu a fost conform jetonului ales, P. a fost oprit și activitatea s-a reluat cu promptare (indicarea cu degetul a jetonului corespunzător). Pe măsură ce se detectează obiectul preferat dintre două obiecte preferate, se mai adaugă progresiv obiecte.

În funcție de modalitatea în care P. răspunde la activitatea terapeutică și la strategiile ei, perioadele de intervenție pot varia.

După parcurgerea acestor etape urmează ultimele trei etape ale programului de intervenție bazată pe simboluri, unde vom fixa obiective și perioade de atingere a obiectivelor pentru P.. Toți indicatorii atinși până acum au fost marcați în vederea comunicării lor, atât către familie, cât și în cazul schimbării terapeuților. La finalizarea celei de-a treia etape, din luna martie vom continua cu următoarele trei etape ale programului:

Etapa IV: Structura propozitiilor – cand copilul cere folosind o propozitie “Vreau x”.

Etapa V: Răspunde la întrebarea „Ce dorești?”

Etapa VI: Dezvoltarea limbajului “Eu aud…”Eu vad…”, “Am ceva”, folosirea atributelor, etc.

Concluzii:

Terapia se dovedește a fi un instrument extrem de eficient în dezvoltarea psihoindividuală a lui P.. Progresele înregistrate sunt vizibile și își dovedesc utilitatea atât în mediul de grădiniță cât și în familie. S-a observat că P. reușește în contexte diferite și cu persoane diferite să-și exprime intențiile și dorințele.

Implementarea intervenției bazate pe simboluri vizuale aduce îmbunătățiri semnificative în ceea ce privește abilitățile de comunicare ale copilului și dezvoltarea generală a limbajului. În timp, copilul demonstrează o implicare sporită, o înțelegere și abilități de exprimare îmbunătățite cu ajutorul sistemului de comunicare vizual. Membrii familiei și profesorii raportează îmbunătățirea interacțiunii și o înțelegere mai profundă a nevoilor și preferințelor copilului.

În concluzie, studiul de caz subliniază eficacitatea utilizării simbolurilor vizuale pentru a sprijini dezvoltarea limbajului la copiii cu TSA. Prin adaptarea intervențiilor pentru a răspunde nevoilor individuale ale fiecărui copil și prin valorificarea simbolurilor vizuale ca instrument de comunicare, profesioniștii din domeniul educației speciale pot promova în mod eficient dobândirea limbajului și pot facilita comunicarea semnificativă pentru copiii cu tulburări din spectrul autist.

Acest studiu de caz servește ca o resursă valoroasă pentru cadrele didactice și practicieni, oferind perspective practice și strategii pentru sprijinirea copiilor cu provocări similare în materie de comunicare.

Anexă

1. Set de imagini de bază (preferate)

1. Set de imagini cu obiecte nepreferate

ROLUL COMUNICĂRII ALTERNATIVE ȘI AUGMENTATIVE ÎN STRUCTURAREA ȘI DEZVOLTAREA LIMBAJULUI COPIILOR CU DIZABILITĂȚI DE AUZ ȘI ASOCIATE

Profesor psihopedagog Chira Dorina-Elena
Profesor psihopedagog, Dunca Nicoleta-Mari
Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca

Limbajul reprezintă principalul mijloc de comunicare specific oamenilor, care permite transmiterea atât a informațiilor, ideilor, gândurilor, cât și a stărilor emoționale și atitudinale (Verza, 2003). Acesta se formează începând din primii ani de viață ai copilului și se dezvoltă continuu, devenind tot mai diversificat și mai complex.

Comunicarea verbală presupune utilizarea atât a limbajului verbal, cât și a elementelor prozodice, dar și a gesturilor și a mimicii. La copiii cu dizabilități auditive și la cei cu tulburări în dezvoltarea limbajului, care prezintă un nivel redus de dezvoltare a limbajului verbal, se remarcă utilizarea mai frecventă gesturilor și a mimicii, a pantomimei, pentru a comunica cu cei din jur. (Verza, 2003)

Una dintre caracteristicile dizabilității auditive o reprezintă nedezvoltarea sau insuficienta dezvoltare a vorbirii, ca și consecință a hipoacuziei (Anca, 2001). Cu atât mai mult, în cazul copiilor care au și alte dizabilități sau tulburări asociate, este posibil ca limbajul verbal să nu se formeze sau să existe o întârziere semnificativă în dezvoltarea acestuia, chiar dacă acești copii participă la activități specifice și de compensare încă de timpuriu. Dacă programul terapeutic rămâne axat doar pe comunicarea verbală, unii elevi nu-și dezvoltă nici limbajul verbal, dar nici un alt sistem de comunicare alternativ deoarece ”în absența inițierii în limbajele nonverbale, nu există un cod comun cu ceilalţi colegi, cu cadrele didactice, cu familia”. (Tăbăcaru Dumitru, 2020). În cazul copiilor cu dizabilităţi senzoriale multiple este necesar se recurgă la orice acţiune care stimulează comunicarea, interacțiunile cu cei din jur, deoarece limitarea experiențelor afectează dezvoltarea potenţialului copilului (Tufar, 2020).

Una dintre modalitățile prin care copiii cu dizabilități asociate pot să-și exprime nevoile, dorințele, ideile, emoțiile o reprezintă comunicarea alternativă și augmentativă. (Tăbăcaru Dumitru, 2020, Romsky, 2015).

Comunicarea alternativă și augmentativă (CAA) cuprinde, conform ASHA ”toate modurile de comunicare ale unei persoane în afară de vorbire”, ”un grup integrat de componente, care include

simboluri, ajutor, strategii şi tehnici folosite de individ pentru a îmbunătăţi comunicarea" (ASHA, 1991), utilizate pe tot parcursul vieții sau doar pentru o perioadă de timp de către persoane care nu pot comunica verbal.

Există mai multe *tipuri de sisteme de comunicare alternativă și augmentativă* (ASHA,2024):

- Sisteme de comunicare neasistate, (fără suport tehnologic) care includ: limbajul corpului, expresii faciale, dactileme, gesturi, semne manuale, vocalizări, verbalizări, inclusiv limbajul semnelor;
- Sisteme de comunicare asistate, (cu suport tehnologic), care cuprind:

a) instrumente/sisteme low tech (cu tehnologie redusă), cum ar fi: planșe/table de comunicare, cărți cu simboluri, cartonașe cu litere, cuvinte ,obiecte, imagini, fotografii, programe vizuale, scrisul;

b) instrumente/sisteme high tech (cu tehnologie ridicată) din care fac parte: I-Pad-uri, aplicații/software-uri de comunicare, dispozitive speciale care prin apasare redau vocea umană; funcții de transformare a textului în vorbire; desenul /scrierea cu ajutorul tabletei,; dispozitive cu un singur mesaj și dispozitive dispozitive generatoare de vorbire, etc.

Alegerea unui anumit tip de comunicare alternativă și augmentativă se realizează pornind de la nivelul de comunicare verbală a copilului, cât și de la specificul şi modalităţile de comunicare nonverbală utilizate spontan de către acesta *(Tăbăcaru Dumitru, 2020).*

La copiii cu dizabilitate auditivă, una dintre modalitățile cele mai eficiente de comunicare în activitățile educatice și terapeutice o constituie comunicarea totală. Comunicarea totală, este un"sistem organizat de intervenţie sistematică în scopul de a dezvolta capacităţi cât mai avansate de comunicare şi de relaţionare cu cei din jur, folosindu-se toate mijloacele posibile: verbale - nonverbale, verbale - gestuale, verbale - prozodice, verbale - acţionale etc." (Verza, 2005) și include limbajul semnelor, indicarea pozelor, simboluri, fotografii, obiecte, gesturile şi limbajul trupului, expresii faciale, desenul, mimica, dramatizarea sau alte forme artistice. (Tăbăcaru Dumitru C, 2017)

Copiii cu dizabilități auditive pot beneficia și de o serie de sisteme asistive, cum ar fi:

- Sistemele FM care îmbunătățesc percepția vorbirii de către copii, întrucât aceștia pot auzi direct, fără distrageri vocea profesorului/interlocutorului care poartă microfonul;

- Closed Captioning - permite prezentarea pe un ecran, sub forma textului scris, a dialogului vorbit dintr-un videoclip sau dintr-o înregistrare audio;

- Dispozitivele Speech to Text, care convertesc cuvântul vorbit în text scris.

Un copil poate utiliza mai multe modalități sau mai multe forme de CAA în combinație, în funcție de context, de partenerul cu care comunică și de intenția de comunicare. Un sistem de CAA bine conceput este flexibil și adaptabil, permite modificări ale vocabularului și ale modalității de acces pe măsură ce nevoile lingvistice și fizice ale copilului se schimbă în timp.

Rolul comunicării alternative și augmentative

Utilizarea comunicării alternative și augmentative vizează în principal dezvoltarea competențelor de comunicare ale copiilor: dezvoltarea comunicării funcționale, a abilităților lingvistice și de alfabetizare, îmbunătățirea vorbirii și a comprehensiunii prin utilizarea comunicării multimodale, reducerea comportamentelor dificile și îmbunătățirea comunicării sociale (ASHA, Drager et al., 2010; Light & McNaughton, 2014, Meinzen-Derr &al, 2019).

Abilitatea copilului de a comunica funcţional se poate dezvolta prin utilizarea mai multor modalităţi de comunicare, a acelor sisteme de comunicare alternativă și augmentativă care sunt cele mai eficiente și mai potrivite copilului la un moment dat pentru a sprijini realizarea comunicării. (Tăbăcaru, 2011)

Comunicarea augmentativă şi alternativă este considerată un instrument pentru a sprijini şi a stimula procesul de comunicare prin substituirea elementelor neinteligibile sau neacceptate social (Smith şi Connolly, 2008), care poate ajuta la îmbunătățirea vorbirii naturale atunci când este utilizată într-o abordare multimodală (Millar et al., 2006), poate crește vocabularul copiilor cu întârzieri în dezvoltare dacă este utilizată de timpuriu (Romski et al., 2015), poate îmbunătăți vocabularul receptiv la copiii mici (Brady, 2000; Drager et al., 2006).

Abbott (2000), citat de Șerban și Hathazi, (2020) evidențiază rolul simbolurilor grafice în dezvoltarea deprinderilor de comunicare ale copiilor, în special a comunicării interpersonale, a abilităților de scris, în dezvoltarea vocabularului și în înțelegerea elementelor gramaticale.

Comunicarea funcțională nu presupune doar capacitatea unui copil de a-și exprima dorințele și nevoile, ci și capacitatea de receptare, de comprehensiune verbală. (Romski & Sevick, 2005). O modalitate de a îmbunătăți înțelegerea vorbirii o reprezintă utilizarea CAA ca input augmentat, și anume, utilizarea simbolurilor specifice comunicării alternative și augmentative de către partenerul de comunicare al copilului pentru a susține, pentru a completa vorbirea (combinarea vorbirii cu semnele sau cu indicarea unui simbol ilustrat pe o tablă de comunicare) K. Drager et al. (2010)

Rolul sistemelor de comunicare alternativă și augmentativă în terapia logopedică a copiilor cu dizabilități auditive a fost evidențiat în cadrul unui experiment realizat de Jareen Meinzen-Derr și colaboratorii săi cu 11 copii, cu vârste cuprinse între 3 și 10 ani, care aveau hipoacuzie bilaterală. Timp de 24 de săptămâni, aceștia au integrat strategii CAA de înaltă tehnologie, TouchChat HD with WordPower, într-un program tradițional de terapie logopedică cu scopul de a îmbunătăți dezvoltarea limbajului vorbit. La sfârșitul experiementului, la copiii participanți s-a constatat o”creștere semnificativă a duratei medii a rostirii, a numărului de cuvinte rostite și a lungimii medii a răspunsului, precum și câștiguri în ceea ce privește abilitățile pragmatice” (Meinzen-Derr&al, 2019).

Un alt studiu, realizat de trei cercetători coreeni, în care au fost incluși copii cu implant cohlear (IC) care aveau dizabilități multiple, cu scopul de a examina eficacitatea CAA folosind un

ajutor de comunicare cu ieșire vocală (VOCA), a evidențiat, după 6 luni de intervenție: îmbunătățirea percepției vorbirii, a articulației sunetelor, a vocabularului receptiv, creșterea frecvenței comportamentelor comunicative spontane (vocalizare, gesturi și cuvinte) și a cuvintelor imitative.(Lee& al, 2013)

În concluzie, utilizarea corespunzătoare a sistemelor de comunicare alternativă și augmentativă poate contribui dezvoltarea limbajului, la dezvoltarea comunicării funcționale a copiilor cu dizabilități auditive și/sau asociate și a celor cu întârzieri semnificative în dezvoltarea limbajului, cu efecte pozitive asupra nivelului de adaptare socio–emoţională și a interacțiunilor sociale ale acestor copii.

Resurse bibliografice:

1. American Speech-Language-Hearing Association, Report: *Augmentative and alternative communication.* ASHA, 33 (Suppl.5), 1991

2. American Speech-Language-Hearing Association, *Augmentative and Alternative Communication* (Practice Portal). 02/15.2024, from www.asha.org/Practice-Portal/Professional-Issues/Augmentative-and-Alternative-Communication/, 2024

3. Anca,M. *Psihologia deficienților de auz,* Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2001

4. Drager, K. D. R., Light, J., & McNaughton, D., *Effects of AAC interventions on communication and language for young children with complex communication needs.* Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine: An Interdisciplinary Approach, 2010, https://doi.org/10.3233/PRM-2010-0141

5. Dumitru Tăbăcaru, C,. *Utilizarea sistemelor de limbaje alternative și augmentative în activitările instructiv-educative.*, Editura Lumen, Iași,2020

6. Meinzen-Derr,J., Sheldon,R.M., Henry, S.,Grether,S.M., Smith L.E., Mays,L., Riddle,I., Altaye,M., Wiley,S., *Enhancing language in children who are deaf/hard-of-hearing using augmentative and alternative communication technology strategies*, International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, Volume 125, 2019, https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0165587619302897

7. Millar, D. C., Light, J. C., & Schlosser, R. W.,. *The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: A research review*. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 2006 https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/021)

8. Romski, M., Sevcik, R. A., Barton-Hulsey, A., & Whitmore, A. S., *Early intervention and AAC: What a difference 30 years makes. Augmentative and Alternative Communication*, 2015, https://doi.org/10.3109/07434618.2015.1064163

9. Smith, M., Conolly, I, *Roles of aided communication: perspectives of adults who use AAC*, în Disability and Rehabilitation: Assistive Technology, Volume 3, 2008

10. Șerban, I-L., Hathazi, A., *Utilizarea simbolurilor WIDGIT în dezvoltarea comunicării la copiii cu dizabilități de auz și dizabilități senzoriale multiple*, în Revista Română de TerapiaTulburărilor de Limbaj și Comunicare, RRTTLC, Vol.VI, Nr.1, An 2020

11. Tăbăcaru, C., *Comunicarea alternativă şi augmentativă şi incluziunea educaţională. Accesibilizarea actului didactic pentru persoanele nonverbale*, în Repere-Revista de Stiintele Educatiei, numărul: 5 / 2011

12. Tufar, I., *Dezvoltarea abilităţilor de comunicare printr-un program de intervenţie bazat pe LSR (Limba Semnelor Române) şi simboluri grafice*, în Revista Română de TerapiaTulburărilor de Limbaj și Comunicare, RRTTLC, Vol.VI, Nr.1, An 2020

13. Verza, E., *Tratat de logopedie*, volumul I, Editura Fundației Humanitas, București, 2003

14. Verza, E., *Comunicare totala*. Revista de psihologie, 2,2005

15. Youngmee Lee, Sung-Wook Jeong, Lee-Suk Kim, ”*AAC intervention using a VOCA for deaf children with multiple disabilities who received cochlear implantation*”, International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, Volume 77, 2013.

https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0165587613004709

https://assistedtechnology.weebly.com/assistive-technology-for-deafhard-of-hearing-children-erin-turner.html

DEZVOLTAREA LIMBAJULUI ŞI COMUNICĂRII DIN SFERA AUTONOMIEI PERSONALE LA COPIII PREȘCOLARI CU DIZABILITATE AUDITIVĂ PRIN APLICAREA DE JOCURI/ACTIVITĂȚI INTERACTIVE

Profesor învățământ preșcolar: Dobre Elena
Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca

Activitățile interactive aduc o serie de beneficii copiilor preșcolari cu dizabilitate auditivă. Prin intermediul activităților interactive copilului preșcolar cu dizabilitate auditivă i se dezvoltă abilitățile de comunicare, atât pe segmentul limbajului receptiv cât și expresiv. În cadrul acestor activități tipurile de comunicare sunt diverse: limbajul mimico-gestual, limbajul oral, limbajul vizual și tehnologia asistivă conduc la îmbunătățirea abilităților sociale. Prin interacțiunea cu alți copii și adulți în cadrul acestor activități /jocuri interactive (jocuri de masă în echipe, dramatizări, jocuri de rol, ieșiri în aer liber), copiii beneficiază de o stimulare a gândirii creative, stârnindu-le imaginația, încurajându-i să exploreze, să descopere și să învețe noi concepte și idei într-un mod plăcut.

Studiul de caz

I. Date personale: nume şi prenume: C.M., sex: F, născută în 26.10.2018, domiciliată în judeţul Alba, localitatea Aiud, frecventează grădinița din cadrul Liceului Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoc; diagnosticată cu dizabilitate auditivă neuro-senzorială binlaterală profundă, protezată cu aparate auditive digitale bilaterale, instabilitate psihică ușoară.

II. Anamneza

Structura şi componenţa familiei: C.M. provine dintr-o familie organizată, formată din patru membri. Are o soră mai mică de doi ani, mama este casnică, are opt clase şi tatăl este şomer, are cinci clase.

Starea de sănătate a familiei: Părinţii şi sora mai mică nu prezită dizabilitate auditivă şi nici nu suferă de vreo alta afecțiune cronică sau mintală, mătușa din partea mamei sale suferă de epilepsie.

Condiţii materiale şi de locuit ale familiei: C.M. locuieşte la ţară într-o cameră, în casa bunicilor, părinţii sunt plecaţi să lucreze în Spania; casa este cu două camere, racordată la reţeaua de energie electrică, dar nu şi de apă potabilă în Aiud. Condiţiile materiale şi igienico-sanitare ale familiei sunt bune.

Relaţii interfamiliale şi climatul afectiv: Climatul educativ în familie bun, există relaţii favorabile îngrijirii şi educării copilului. Relaţiile dintre părinţi şi copii sunt de asemenea bune.

Atitudinea părinţilor faţă de copil şi faţă de şcoală: părinţii sunt interesaţi de copil, se implică în îngrijirea lui atât cât este posibil ţinând cont ca lucrează în străinătate, se interesează de recuperarea şi educarea sa telefonic, iar când ajung acasă o fac şi personal, în special mama; părinţii încearcă sa-i creeze condiţii bune pentru creştere şi învăţare. Copilul merge rar acasă mai exact doar atunci când se ia vacanţă, din cauza condiţiilor economice ale familiei şi lipsa părinţilor.

III. Background-ul subiectului:

Traseu educaţional: C.M. nu a frecventat nici o altă grădiniţă şi nici vreun centru de reabilitare a auzului, a fost înscrisă la grădiniţa din cadrul Liceului Tehnologic Special pentru Deficienţi de Auz Cluj-Napoca în septembrie 2021, la grupa mijlocie A. Au existat multe probleme de adaptare şi integrare în colectivitatea grupei. În septembrie 2022 probleme de adaptare s-au mai ameliorat obişnuindu-se cu grădiniţa şi cu programul de internat; relaţiile cu colegii din grupă nu erau prea bune, preferă sa se joace singură. În prezent prezintă o relaţionare bună cu colegii din grădiniţă, cadrele didactice şi auxiliare, participă cu interes şi plăcere la activităţile de la grupă iar progresele există.

Deficienţe asociate: Uşoară instabilitate psihică, tulburare hiperkinetică, intelect în limite normale.

Diagnosticul audiologic: Dizabilitate auditivă neurosenzorială bilaterală, profundă

Rezultatul audiogramei:

- pierderea auditivă la urechea stângă (x) este de 90%
- pierderea auditivă la urechea dreaptă (o) este de 118%
- percepe numai sunetele puternice neverbale
- nu percepe sunetele verbale
- necesită proteze auditive puternice sau implant cohlear

Nivelul înţelegerii, a exprimării orale şi stadiul deprinderilor de autonomie personală: relaţionarea cu anturajul este dificilă, nu se implică în sarcini şi nu le acceptă de la început.

Nu a cooperat de prima dată prezentând negativism, refuză sarcina sistematic. Înţelege sarcinile comunicate verbal, dar nu se poate exprima verbal ci numai mimico-gestual.

IV. Instrumente utilizate în evaluare:

Fişă de evaluare iniţiala (înainte de aplicarea activităților/jocurilor interactive)

Fişă de evaluare finală (după 10 luni în care s-au aplicat jocuri și activități interactive)

Examinarea a urmărit:

Nivelul limbajului şi comunicării : comunicare orală, limbajul oral în curs de achiziţie, vocabular activ foarte sărac; copilul se exprimă gestual (gesturi naturale) şi mimico-gestual; înţelegerea vorbirii celor din jur este bună, uneori cu suport, gestual, mimico-gestual.

Observaţia spontană şi dirijată

Observarea subiectului în timpul activităţilor din grădiniţă şi în timpul liber.

V. Informaţii educaţionale (rezultatele evaluării iniţiale)

Au fost efectuate o serie de exerciţii individuale şi de grup cu C.M plus observarea copilului în timpul efectuării acţiunilor de autonomie la masă, la dormitor, la baie, în oraş, în incinta grădiniţei, discuţiile purtate cu părinţii şi cu personalul din grădiniţă pe baza cărora s-a completat fişa de evaluare iniţială.

Limbajul şi comunicarea

În ceea ce priveşte lexicul este destul de sărac. Nu se exprimă verbal, o face doar la solicitare şi deficitar. Limbajul oral în curs de achiziţie, se exprimă predominant mimico-gestual. Nivelul de înţelegere a sarcinilor, cerinţelor este bun dacă sunt folosite în explicaţie gesturi naturale sau limbajul mimico-gestual. Forma de exprimare a subiectului este preponderent mimico-gestual şi gestual. În tabelul nr. 2 se poate observa vocabularul subiectului la evaluarea iniţială (înainte de începerea implementării activităţilor interactive).

Tabelul nr.1 Evaluare inițială forme de comunicare

NUME ŞI PRENUME	NIVELUL DE ÎNŢELEGERE		AUTONOMIE PERSONALĂ ŞI SOCIALĂ										FORME DE EXPRIMARE			STADIUL DEPRINDERII	
	Verbal	Mimico-gestual	Cu ajutor				Ajutor parțial				Independent						
C.M		x	x	x	x	x								x		x	

Tabelul nr. 2 Evaluare inițială inventarul vocabularului

INVENTARUL VOCABULARULUI LA EVALUAREA INIŢIALĂ		
CUVINTE EXISTENTE		PRONUNŢIA SUBIECTULUI
Schema corporală	mâna	mer
	cap	ap
	ochi	o
Igienă personală	apă	apa
	papi	papi
Vocală şi tacâmuri	papa	papa
	apa	apa
Adaptarea la grup – relaţii umane	mama	mama
	bita	bita
Îmbrăcăminte şi încălţăminte	-	-

Modul de aplicare al activităţilor/jocurilor interactive

În decurs de 10 luni, s-au organizat jocuri de rol (de exemplu: ”La magazin”, ”De-a medical”, ”La picnic”, ”În excursie”), a participat cu dramatizări în cadrul unor concursuri, de exemplu, Concursul de dramatizare ”În lumea povestilor” cu ”Albă ca Zăpada”, ”Peștisorul de aur” etc; s-au desfășurat jocuri de masa, de exemplu, *”Puzzle”, ”Cercul dublu”, ”Ordonează chronologic”, ”Învaţă învăţând” etc.(Anexa 1)*

Rezultatele cercetării

După cele 10 luni în care s-au făcut exerciţii pentru formarea şi dezvoltarea autonomiei personale şi sociale, s-au efectuat activităţi practice de grup şi individuale însoţite de modelul verbal, s-au organizat jocuri (jocuri de rol, jocuri de masă) și activități (dramatizări, ieșiri în aer liber) interactive, la evaluarea finală se observă o îmbunătăţire în ceea ce priveşte achiziţiile de deprinderi de autonomie personală şi socială dar şi în însuşirea modelului verbal al acţiunii (tabel 3 și 4). În cazul de faţă, C.M înţelege dar şi pronunţă atunci cand i se solicită acest lucru.

Limbajul şi comunicarea

Odată cu formarea deprinderilor de autonomie personală şi socială am constat şi o îmbogăţire a lexicului iar în cazul unor cuvinte se observă pronunţarea cuvântului în întregime dar şi o creştere a nivelului de înţelegere fără a mai fi nevoie să i se explice prin gesturi naturale sau limbaj mimico-gestual.

Tabelul nr.3 Evaluare finală forme de comunicare

Tabelul nr. 4 Evaluare inițială inventarul vocabularului

Concluzii:

C.M a participat activ la toate activităţile, a urmărit cu atenţie demonstraţiile şi a realizat întocmai sarcina urmând paşii învăţaţi. Nivelul de înţelegere a sarcinilor acum este şi la nivel verbal, se implică activ în sarcini. Pe reprezentarea grafică (fig 1)de mai jos se poate observa stadiul deprinderilor de autonomie personală şi socială la care era subiectul la începutul cercetării şi după aplicarea activităților interactive.

Se exprimă predominant mimico-gestual, dar verbalizează după modelul profesorului sau cu ajutorul acestuia.

Vocabularul activ este mai bogat decât era la evaluarea inițială, cel pasiv de asemenea s-a îmbogăţit după desfășurarea activităților/jocurilor interactive în decurs de zece luni.

Formele de exprimare, indică, foloseşte limbajul mimico-gestual dar şi oral numai la solicitarea profesorului.

Fig. 1 Stadiul deprinderilor de autonomie personală

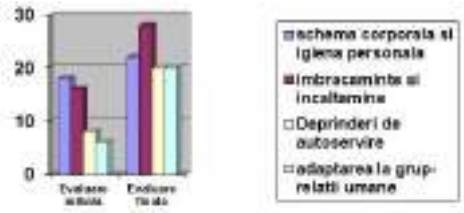
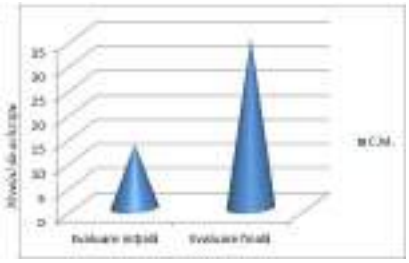


Fig. 2. Reprezentarea grafică a procentajului (%) cuvintelor emise la evaluarea inițială și la evaluarea finală



Bibliografie:

Anca M.D., *Psihologia deficienţilor de auz.* Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2001.

Agich G. J., *Dependence and Autonomy in Old Age. An Ethical Framework for Long-Term Care*, Cambridge, Cambridge University Press. 2003

Borel-Maisonny (S), *Education auditive et perceptive*. La revue du practicien, no.20. Paris, 1969

Cosmuţia, T. *Particularităţi ale vocabularului şi structurii gramaticale la copiii surzi în curs de reabilitare audio-verbală.*În coordonator Emil Verza, vol XI. Bucureşti: EDP. 1983

I.Roșan, Adrian,.Psihopedagogie specială: modele de evaluare și intervenție, p.124- 149, Iași, Edit.Polirom, 2015

Manolache C. GH., *Surdomutitatea ortofonie, limbaj, auzitori şi surdomuţi.* Editura medicală. Bucureşti. 1980

P.Popescu-Neveanu,. Dicționar de psihologie, București, Edit. Albatros 1978

UTILIZAREA PLATFORMELOR EDUCAȚIONALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SPECIAL

Profesor psihopedagog: Ofelia Amalia Radu
Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca

Utilizarea tehnologiei în educație reprezintă o componentă esențială a dezvoltării sistemului de învățământ și are potențialul de a aduce numeroase beneficii atât pentru elevi, cât și pentru profesori și părinți. Tehnologia digitală vine în ajutorul profesorilor oferind metode inovatoare de predare și învațare, permite personalizarea învățării, adaptarea conținutului și a ritmului de predare la nevoile individuale ale elevilor și nu în ultimul rând facilitează colaborarea între elevi și profesori la nivel global, promovând schimbul de idei și experiențe.

Un aspect extrem de important este faptul că tehnologia poate contribui la reducerea discrepanțelor în accesul la educație. În acest context, doresc să vă prezint câteva platforme educaționale adaptate elevilor cu dizabilitate auditivă, dar care pot fi folosite cu succes și pentru elevii cu cerințe educaționale speciale.

Platforma OPEN SIGN (https://opensign.eu/) este o platformă realizată de un consorțiu european în cadrul unui proiect Erasmus+ KA2 pentru educație și inovație școlară. Resursele pedagogice pe care platforma le conține sunt ușor de înțeles de copii. Profesorii le pot folosi pentru a stimula interesul elevilor pentru învățare, pentru a oferi oportunități de integrare a copiilor cu dizabilitate auditivă, pentru a le trezi curiozitatea, pentru a le dezvolta cunoștințele și pentru a le oferi mijloacele de comunicare cu cei din mediul lor, inclusiv cu familia. [1]

În realizarea platformei educaţionale, s-au stabilit patru domenii tematice: istorie, sănătate, relații socio-emoționale și reciclare.

Pe platformă există: filme tematice, jocuri educative, cărți electronice, videoclipuri cu activități practice (DIY) și fișe educaționale, structurate pe domeniile amintite mai sus.

Pe pagina principală se selectează mai întâi din dreapta sus limba română, pentru a putea accesa resursele în limba română. Apoi veți putea observa două meniuri, unul sus pe orizontală și unul pe marginea din stâga, pe verticală.

Acestea conțin:

Videoclipuri tematice Jocuri, e -Books Videoclipuri DIY Fișe educaționale

Știință Limbaj Societate Istorie Despre mine

Ce este important de știut, este că profesorii și specialiștii care au resurse pedagogice adaptate pentru copiii cu dizabilitate auditivă pot încărca materiale pe platformă, cu acordul administratorilor platformei OPEN SIGN, desigur.

Specialiștii care au creat Platforma **ADAPT** (https://www.e-adapt.eu/) dezvoltată în cadrul Proiectului deAf DigitAl PlaTform (ADAPT) ”își propun să sprijine profesorii de gimnaziu și de liceu în efortul lor de a stimula interesul elevilor pentru învățarea școlară; de a-i ajuta pe adolescenții cu deficiențe de auz să se deschidă către lume; de a trezi interesul acestora pentru a-și dezvolta cunoștințele și de a comunica cu cei din jurul lor, inclusiv cu familia și prietenii. Acest lucru le va permite apoi să-și îmbunătățească performanța școlară și accesul la cultură și știință”. [2]

Pentru a putea accesa materialele în limba română, selectați steguleț corespunzător din dreapta sus, de pe pagina principală.

Platforma include resurse educaționale extrem de interesante, axate pe următoarele șase arii tematice: istoria surzilor, artă, cultura surzilor, știință, antreprenoriat, ecologie.

Pentru fiecare arie tematică există:

- un material descriptiv în limba semnelor cu subtitrare în limba engleză, dar și cu variantă textuală într-un document PDF
- o carte electronică (e-book) cu textul și imagini reprezentative
- Subteme pe fiecare arie tematică.

De exemplu pentru aria tematică ”Artă” există următoarele subteme:

- Perioade artistice
- Ramurile artei
- Stilurile arhitecturale europene la confluența dintre est și vest
- Istorie și tendințe în arta costumului
- Istoria cărții tipărite

- Conexiunea dintre artă și literatură

La pagina ”Îndrumări” veți găsi:

- îndrumări pas cu pas despre cum puteți să creați un e-book în Canva, sau un joc în Kahoot, Jeopardy Lab sau edPuzzle.
- Reguli de joc și explicații pentru elevi
- Fișe explicative pentru redactarea fișelor educaționale, crearea conținuturilor jocurilor educaționale și pentru crearea materialelor video, pentru că și pe această platformă, ca și pe Open Sign, se pot încărca materiale realizate de dumneavoastră, desigur după ce le-ați trimis pentru verificarea și validarea conținuturilor, echipei ADAPT.

Platforma **AILG** (https://ailg.ro/) realizată de Asociația ANIALMG și Fundația Orange [3], conține extrem de multe materiale educaționale pentru elevii cu dizabilitate auditivă.

În bara de opțiuni veți găsi: Manual LSR pentru elevii surzi, Educație juridică în limba semnelor, Info video (care conține numeroase filmulețe cu lămuriri ale unor aspecte juridice pentru perasoanele cu dizabilitate auditivă), Proiecte, Resurse, Povești. De menționat faptul că la capitolul ”Manual” sunt foarte multe materiale pentru dezvoltare personală în limbaj mimico-gestual, iar la capitolul ”Povești” profesori, elevi şi absolvenţi ai liceului nostru au lucrat la adaptarea unor poveşti pentru nivel preşcolar şi primar şi a unor texte din bibliografia obligatorie pentru examenele naţionale ce vizează elevii de gimnaziu şi liceu.

Platforma **A FOST ODATĂ** (https://afostodata.ro/) este o platformă a Asociației pentru Educație Digitală Bigger Picture, care este omologată ca mijloc de învățare de Ministerul Educației pentru învățământul primar și gimnazial special și de masă [4].

La ”Meniu” puteți găsi: Povești (cu subcapitolele: Basme și lecturi școlare, Români de poveste, În jurul lumii și EDUboost), Semne (unde se găsesc mare parte din materialele de la ”Povești” înterpretate în limbaj mimico-gestual), Ateliere și Resurse (cu subcapitolele Back to School și Note Bune – la acest subcapitol se pot găsi cursuri de română și matematică pentru examenele de Bacalaureat și Evaluare Națională).

Acestea sunt doar câteva din platformele care pot fi folosite în egală măsură de elevi, profesori sau părinți ca ajutor în activitățile educaționale.

Prin intermediul internetului, elevii pot accesa o gamă variată de informații, de la cărți și articole științifice la lecții video și simulări interactive. Platformele online oferă instrumente pentru evaluarea progresului elevilor și furnizează feedback imediat. Astfel, se creează oportunități de intervenție promptă și ajustare a strategiilor de învățare, optimizând rezultatele elevilor.

Prin utilizarea instrumentelor digitale, educația devine mai accesibilă, personalizată și interactivă, pregătind elevii pentru provocările unei lumi digitale în continuă schimbare.

Bibliografie:

Orange, A. A. (2024, 02 26). *anialmg*. Preluat de pe ailg.ro: https://ailg.ro/

Picture, A. p. (2024, 02 26). Preluat de pe afostodata.ro: https://afostodata.ro/

Proiect Erasmus+ deAf DigitAl PlaTform (ADAPT), P. n.-1.-R.-K.-0. (2024, 02 26). *www.e-adapt.eu*. Preluat de pe e-adapt.eu: https://www.e-adapt.eu/

Proiect Erasmus+ OPEN-SIGN SSOCIO-EDUCAȚIONAL E-MAGAZINE FOR DEAF EUROPEAN CHILDREN, 2.-1.-F.-K.-0. p. (2024, 02 26). *https://opensign.eu/*. Preluat de pe opensign.eu: https://opensign.eu/

ABORDAREA DAVIEL-DEMERS DE STIMULARE A LIMBAJULUI LA COPIII CU SINDROM DOWN

Prof. Psihopedagog: Ursache Lăcrămioara
Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz Cluj-Napoca

Sindromul Down este o boală genetică cauzată de prezența unui cromozom 21 suplimentar în celulele organismului.

Principalele caracteristici ale Sindromului Down includ: trăsături faciale distinctive; tonus muscular scăzut; risc crescut de probleme de sănătate; dificultăți în exprimarea emoțiilor sau a nevoilor, tulburări de învățare și dezvoltare, inclusiv întârziere în achiziționarea limbajului și comunicării. Acest ultim aspect se datorează problemelor senzoriale, perceptuale, fizice și cognitive cu care copiii cu Sindrom Down se confruntă, fapt confirmat și pentru cei la care se adaugă dizabilitatea auditivă, ca dizabilitate asociată. Caracteristici precum: hipotonia musculară scăzută, anatomia specifică a cavității bucale, prezența tulburărilor de voce și respiratorii influențează negativ dezvoltarea vorbirii, iar consecințele se pot observa în: articularea sunetelor vorbirii; dezvoltarea limbajului receptiv și expresiv; achiziționarea și utilizarea vocabularului activ și pasiv; înțelegerea conceptelor; însușirea scris-cititului; a rezolvării problemelor; dezvoltării abilităților memoriei verbale; audiției; capacităților de labiolecturare.

Acestea reprezintă motive importante pentru care copiii cu Sindrom Down și dizabilitate auditivă trebuie să beneficieze de serviciile de educație timpurie pentru dezvoltarea abilităților de comunicare, propuse de specialiști și realizate împreună cu familia. Este esențial ca intervenția recuperativ-terapeutică să fie continuată în familie pentru a avea succes, aceasta jucând un rol crucial în susținerea progresului copilului, oferindu-i sprijin emoțional, practic și motivațional.

Pornind de la dificultățile întâmpinate de copiii cu sindrom Down și cu dizabilitate auditivă în achiziționarea limbajului și comunicării, la întocmirea programului individual de intervenție terapeutică, specialiștii vor avea în vedere următoarele:

- realizarea unei evaluări cât mai obiective a profilului psihoindividual a copilului (evaluări cantitative și calitative). De precizat că evaluarea vizează atât testarea abilităților, cât și analiza funcțională a comportamentelor insuficient sau incomplet achiziționate;
- propunerea unor metode și tehnici specifice dizabilităților prezentate, care să contribuie la dezvoltarea limbajului precum: exerciții de articulare a sunetelor, jocuri de rol, utilizarea de materiale vizuale și tactile personalizate, precum și tehnologii asistive, cum ar fi dispozitivele de comunicare

augmentativă și alternativă (CAA). Prin intermediul CAA, copiii cu Sindrom Down și dizabilități asociate pot folosi imagini, cuvinte, simboluri, pictograme, pentru a comunica eficient, funcțional, cu familia, colegii, prietenii.

Prin intermediul acestui articol am urmărit dorit să creionez un cadru teoretic și aplicativ, care să evidențieze dificultățile întâmpinate de copiii cu Sindrom Down și dizabilitate auditivă în dezvoltarea limbajului și strategii de intervenție specifice. Pentru ilustrarea acestui cadru teoretic și aplicativ s-a recurs la elaborarea unui studiu de caz.

Studiu de caz

A. Date personale:

- *Numele copilului*: V.C.F.
- *Şcoala care o urmează*: Liceul Tehnologic Special pentru Deficienţi de Auz Cluj-Napoca
- *Vârsta*: 8 ani
- Clasa: a II a

B. Date familiale:

- *Etnia părinţilor*: română
- *Statusul auzului părinţilor*: părinţi auzitori
- *Numărul de copii*: 2
- *Genul copilului cu deficienţă de auz*: masculin
- *Educaţia primită*: acasă, în şcoala publică/specială
- *Etiologia deficienţei de auz a copilului*: dobândită
- *Statusul marital al părinţilor*: căsătoriţi
- *Cu cine locuieşte copilul în prezent*: cu părinţii
- *Statusul ocupaţional al părinţilor*: mama - full-time; tata – full-time
- *Tipul de limbaj utilizat în cadrul familiei*: comunicare verbală

C. Antecedente personale:

- *Naştere*: la termen
- *Greutate la naştere*: 2,850 kg
- Scor APGAR -9

D. Nivelul de dezvoltare:

- *Examenul audiometric*: gradul pierderii de auz nu a fost precizat
- *Examenul ortofonic*: aparat fonoarticulator normal dezvoltat
- *Limbaj şi comunicare*:

- *tipul de comunicare*: exclusiv comunicare verbală în familie, în relaţiile cu persoanele din anturaj; foloseşte limbajul gestual pentru a comunica cu colegii, exprimare verbală cu cuvinte puține, DA/ NU. Uneori se simte frustrat că nu poate comunica și se închide în el.

- *înţelegerea mesajului*: dificultăți în înțelegerea și exprimarea verbală

- auz fonematic: mediu dezvoltat

- *ritmul vorbirii*: ritm lent,sacadat

- *structura logico-gramaticală a vorbirii*: propoziţii incorecte din punct de vedere gramatical

- *vocabularul:* sărac, necorespunzător vârstei cronologice

- *scrierea*: disgrafie

- *Psihomotricitate*:

- hipotonie

- *controlul şi coordonarea mişcărilor*: dificultăţi de coordonare şi stabilitate la nivelul mişcărilor motrice de bază, precum şi deficienţe la nivelul motricităţii fine şi al motricităţii fonoarticulatorii.

- *lateralitate*: dreaptă propriului corp nedezvoltată

- *orientare spaţială*: slabă

- *orientare temporală*: slabă

- *scrierea*: disgrafie

- *Deficienţe vizuale*: miopie

- *Cognitiv*:

- percepţia: parțial corectă

- atenţia: fluctuantă, putere mică de concentrare

- voința-slabă, tonus psihic scăzut

- memoria: slab dezvoltată

- gândirea: gândire concret-situativă

- imaginaţia: slab dezvoltată

- *Temperament*: flegmatic

- *Nivelul socio-afectiv şi adaptarea la mediul şcolar*:

- *stabilitatea conduitei*: imaturitate, labilitate

- *rezistenţa la solicitări*: slabă

- *înțelegerea emoțiilor*-nu înțelege emoțiile secundare și perspectiva diferită a celorlalți

- *atitudinea faţă de sine*: orgolios

- *atitudinea faţă de ceilalţi*: slab dominator, empatie scăzută

- *capacitate de adaptare*: bună

- *Alte trăsături*:

- *autonomie personală şi socială*: copilul are parţial formate deprinderile de igienă personală şi de autoservire; cunoaşte mediul ambiant şi utilitatea obiectelor. Precarenţe în comportamentele

motrice şi în gesturile social-utile de autogospodărire. Se îmbracă şi se încalţă cu dificultate, necesită ajutor;

- copilul prezintă conduite şi atitudini sociale corespunzătoare vârstei, este afectuos cu persoanele cunoscute, dar respinge persoanele străine sau care nu-i plac; asimilează normal normele convieţuirii în colectivitate, dar dezvoltă relaţii interpersonale limitate, datorită absenţei limbajului verbal. Nu prezintă manifestări de agresivitate; unele dificultăţi în respectarea regulilor de joc/ joacă.

- *atitudinea faţă de activitate*: îi plac provocările, sarcinile clar definite

- *Activităţi terapeutice în care este introdusă elevul*: activităţi de terapie specifică de compensare, kinetoterapie.
- *Rezultate şcolare*: SUFICIENT /BINE
- *Participare la programe de consiliere/reabilitare*: copilul nu a beneficiat de consiliere psihologică.
- *Atitudinea părinților față de copil:* se implică în creşterea şi educarea copilului; manifestă o atitudine pozitivă faţă de copil; cer informaţii despre evoluţia copilului şi sunt receptivi la sugestiile date de factorii educativi implicaţi în recuperarea copilului

E. Diagnostic logopedic – În urma evaluărilor realizate, dar mai ales având în vedere răspunsurile copilului la demersurile terapeutice realizate până la momentul analizei noastre, diagnosticul logopedic rămâne cel de întârziere în dezvoltarea limbajului și comunicării pe fondul pierderii ușoare de auz și a deficiențelor asociate Sindromului Down.

F. Prognostic - Având în vedere evoluția lentă pe linia dezvoltării limbajului și comunicării, am introdus în programul de intervenție, în a doua parte a acestui an școlar, **abordarea Daviel**.

Despre abordarea Daviel, se cuvine să spunem că reprezintă un demers inovator de stimulare a comunicării copiilor cu dificultăți în achiziționarea vorbirii, despre care am aflat mai multe informații pe parcursul unei formări în cadrul proiectului Erasmus+ ”Media+”, bazat pe *transferul de inovație* în abordarea dizabilităților asociate.

Acest demers este diferit de alte metode sau procedee specifice prin care se însușește comunicarea la copiii cu dizabilități de limbaj și/asociate, inclusiv la cei cu Sindrom Down și cu disfuncții auditive. Spunem aceasta deoarece abordarea Daviel reprezentă o cale de acces la conceptualizare și limbaj, prin intermediul desenului situațional și/ pictogramelor. Luând în discuție profilul elevului V.C.F, suportul vizual, baza care generează limbaj, ar trebui realizat de către copil, dar acest lucru nu este posibil. Așa cum se observă din datele prezentate în studiul de caz, acest fapt se datorează întârzierii în dezvoltarea cognitivă, dificultăților în coordonarea motorie fină, hipotoniei musculare, tulburărilor de echilibru etc., iar desenele vor trebui realizate împreună cu terapeutul. Datele colectate la evaluare, nevoile și interesele personale ale elevului V.C.F., sunt informații cu

ajutorul cărora credem că vom putea să-i mobilizăm atenția către „ceva”, fără efort, pornind de la contexte situaționale cunoscute și, mai apoi, spre altele noi, mai puțin familiare. De asemenea, atenția elevului va putea fi marcată prin reprezentarea schematică a acestuia în desen, a altor persoane cunoscute, cu anumite caracteristici fizice, obiecte personale, legăturile între secvențele acțiunilor trebuind să fie susținute de trăsături cunoscute de copil (particularități fizice, obiecte personale), cu scopul de a-i facilita înțelegerea deplină a mesajului.

Pe tot parcursul realizării desenului, comunicarea cu elevul se va realiza în limbajul cunoscut/preferat de acesta.

Intențiile noastre sunt ca, pe măsură ce elevul va începe să înțeleagă mai bine conținuturile transmise prin intermediul desenelor și se va concentra o perioadă mai mare de timp pe mesajele transmise de acestea, să fie introduse și alte teme/subiecte de discuție, ținând cont de nevoile individuale, interesele și potențialul de comunicare ale acestuia.

Cu încredere în virtuțile terapeutice ale abordării Daviel, nu excludem proiectarea intervenției având drept suport și alte metode sau procedee recuperative, pentru o mai bună recuperare a elevului pe plan comunicațional, lingvistic, cognitiv, ludic și socio-emoțional

Bibliografie:

1. Arcan P., Ciumăgeanu D. (1980) Copilul deficient mintal, Editura Facla, București
2. Gherguț A. (2011) Evaluare și intervenție psihoeducațională. Terapii educaționale, recuperatorii și compensatorii, Editura Polirom, Iași
3. Gherguț A., Frumos L., Raus G. (2016) Educația specială. Ghid metodologic, Editura Polirom, Iași.
4. Hațegan, C. (2011) Abordări structuralistintegrate în terapia tulburărilor de limbaj și comunicare, Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
5. Păunescu C. (1976) Deficiența mintală și procesul învățării, Editura didactică și pedagogică, București
6. Popovici D.V. (1999) Elemente de psihopedagogia integrării, Editura Pro Humanitate
7. Rusu, C-tin. Deficienţă, incapacitate, handicap - Ghid fundamental pentru protecţia, Educaţia specială, Readaptarea și integrarea socio-profesională a persoanelor în dificultate, Ed.Pro Humanitate, Bucureşti,1997
8. http://psihoped.psiedu.ubbcluj.ro/caPPS/11%20-%20Andrea%20HATHAZI.pdf

FIȘĂ DE LUCRU - CONCENTRAȚIA PROCENTUALĂ DE MASĂ

Profesor: Antonie Marilena-Georgiana
Școala Gimnazială „Anton Pann” Craiova/
Școala Profesională Daneți

De reținut!

• Pentru prepararea unei soluții apoase, se aleg ca solvați substanțe solubile în apă.

• Soluțiile diluate conțin o masă mică de solvat și o masă mult mai mare de apă.

• Soluțiile concentrate conțin o cantitate mare de solvat într-o anumită masă de soluție.

• Masa solvatului nu trebuie să depășească solubilitatea acestuia la o temperatură dată. Astfel se obține un amestec eterogen.

• Pentru a deosebi mai multe soluții diluate sau concentrate, având aceleași componente, folosim o mărime specifică soluțiilor numită concentrație. Aceasta reprezintă o relație cantitativă între solvat și soluție.

• Se poate exprima în mai multe feluri. Concentrația exprimată sub formă de procente de masă se numește concentrație procentuală de masă (sau masică).

• În rezolvarea problemelor care implică concentrația procentuală, trebuie respectate următoarele etape:

1. Citești cu atenție enunțul problemei.
2. Stabilești datele și cerințele problemei. (A nu se confunda m_d cu m_s!)
3. Aplici relațiile matematice sau regula de trei simplă pentru rezolvarea cerinței.
4. Interpretezi rezultatul obținut.

1. Cele trei formule de mai jos reprezintă:

a) expresii matematice ale aceleiași mărimi;

b) expresii matematice a două mărimi diferite;

c) formule identice pentru concentrația procentuală de volum.

$c = \frac{md*100}{ms}$ $c = \frac{md*100}{md+mapă}$ $\frac{c}{100} = \frac{md}{ms}$

2. Să se afle concentrația procentuală a soluției care conține 50 g sodă caustică în 200 g apă.

Completează tabelul cu datele necesare.

Componentele soluției	Cantitatea de solvat (g)	Cantitatea de solvent (g)	Cantitatea de soluție (g)	Valoarea concentrației procentuale de masă (%)
sodă caustică + apă	m_d =	$m_{apă}$ =	$m_s = m_d + m_{apă}$ =	c =

3. Ce cantitate de apă și sare sunt necesare pentru a obține 10 kg saramură 10%?

Componentele soluției	Cantitatea de solvat (kg)	Cantitatea de solvent (kg)	Cantitatea de soluție (kg)	Valoarea concentrației procentuale de masă (%)

4. Prin evaporarea a 25 g soluție de zahăr s-au obținut 1,25 g zahăr. Să se afle concentrația procentuală a soluției.

Componentele soluției	Cantitatea de solvat (g)	Cantitatea de solvent (g)	Cantitatea de soluție (g)	Valoarea concentrației procentuale de masă (%)

5. Din 500 g soluție de alcool etilic 78% vrem să obținem o soluție de 30%. Să se afle cantitatea de apă necesară obținerii soluției.

Componentele soluției	Cantitatea de solvat (g)	Cantitatea de solvent (g)	Cantitatea de soluție (g)	Valoarea concentrației procentuale de masă (%)

Prin adăugare de solvent soluția ..... .

6. În 2 kg saramură de concentrație 15% se adaugă 500 g sare de bucătărie. Ce concentrație va avea soluția obținută?

Componentele soluției	Cantitatea de solvat (g)	Cantitatea de solvent (g)	Cantitatea de soluție (g)	Valoarea concentrației procentuale de masă (%)

Prin adăugare de solvat soluția ..... .

7. Se amestecă 350 g soluție de zahăr 20% cu 150 g soluție de zahăr 30%. Să se afle concentrația procentuală a soluției obținute.

Componentele soluției	Cantitatea de solvat (g)	Cantitatea de solvent (g)	Cantitatea de soluție (g)	Valoarea concentrației procentuale de masă (%)

Concentrația are o valoare ..... față de concentrațiile soluțiilor care s-au amestecat.

8. Avem 5 kg saramură de concentrație 5%. Ce cantitate de apă trebuie eliminată din saramură, prin evaporare, ca soluția să devină de concentrație 25%?

Componentele soluției	Cantitatea de solvat (g)	Cantitatea de solvent (g)	Cantitatea de soluție (g)	Valoarea concentrației procentuale de masă (%)

Prin evaporare unei părți din solvent soluția ..... .

9. Să se afle cantitatea totală de sare din soluția obținută prin amestecarea a 5 kg saramură 25%, 3 kg saramură 15% și 2 kg apă. Ce concentrație va avea soluția finală?

Componentele soluției	Cantitatea de solvat (g)	Cantitatea de solvent (g)	Cantitatea de soluție (g)	Valoarea concentrației procentuale de masă (%)

10. În 500 mL soluție de acid azotic de concentrație 70% și cu densitatea 1,42 g/cm^3 se introduc 1,29 kg apă. Să se afle concentrația procentuală a soluției obținute.

Componentele soluției	Cantitatea de solvat (g)	Cantitatea de solvent (g)	Cantitatea de soluție (g)	Valoarea concentrației procentuale de masă (%)
	$m_d = \frac{ms*c}{100}$	$m_{apă\ inițial} = m_s - m_d$ $m_{apă\ final}$ =	$m_s = \rho \bullet V_s$	

Prin adăugare de apă se obține o soluție mai ..... .

11. Serul fiziologic folosit în medicină conține clorură de sodiu și apă distilată. Află cantitățile de sare, respectiv apă din 100 g ser fiziologic de concentrație 0,9%.

Componentele soluției	Cantitatea de solvat (g)	Cantitatea de solvent (g)	Cantitatea de soluție (g)	Valoarea concentrației procentuale de masă (%)

12. Specificați modalitățile de concentrare, respectiv de diluare a unei soluții.

13. Un vas gol cântărește 20 g. În el se introduc 30 g soluție. După îndepărtarea solventului prin evaporare, vasul cântărește 30 g. Să se afle concentrația procentuală a soluției introdusă în vas. (Indicații: $m_{inițial} = m_{vas} + m_s$; $m_{final} = m_{vas} + m_d$)

Componentele soluției	Cantitatea de solvat (g)	Cantitatea de solvent (g)	Cantitatea de soluție (g)	Valoarea concentrației procentuale de masă (%)

Bibliografie:

- Camelia Beșleagă, Mariana Moga, Mariana Roiniță, Anca Tăbăcariu, Elisabeta Merinde, Mira Pruneș, Daniela-Marilena Tudor, Chimie_Manual pentru clasa a VII-a, Editura Litera, București, 2019
- Diaconu Dumitru, Diaconu Emilia, Probleme și exerciții de chimie pentru gimnaziu și liceu, Editura didactică și pedagogică, București, 1974.

DEZVOLTAREA AUTONOMIEI PERSONALE PRIN INTEGRAREA RESURSELOR MULTIMEDIA ÎN INTERVENŢIA PSIHOPEDAGOGICĂ LA ELEVII CU CES

Profesor-educator: Steici Emiliana
C.Ş.E.I. "Constantin Pufan" Timişoara

Potrivit literaturii de specialitate, un copil cu nevoi speciale este cel care necesită o formă de îngrijire specială din motive fizice, mentale, emoționale sau de sănătate. Deoarece fiecare copil este unic și are nevoi unice, nicio abordare unică a îngrijirii copiilor cu nevoi speciale nu poate fi aplicată tuturor copiilor, chiar și celor cu aceeași dizabilitate sau cu aceleași nevoi speciale.

Fiecare copil este o persoană specială, dar unii copii pot avea nevoie de îngrijire specială din cauza nevoilor fizice, emoționale, de sănătate sau de dezvoltare. Tipurile de nevoi speciale variază foarte mult. Acestea pot fi simple alergii, întârzieri în dezvoltare, o dizabilitate diagnosticată sau o boală gravă.

Conceptul de „dizabilitate" este un termen umbrelă, care face referire la anumite deficiențe, limitări de activitate și restricții de participare. „Deficiența" implică o problemă a funcției sau structurii corpului; „o limitare a activității" reprezintă o dificultate întâmpinată de un individ în executarea unei sarcini sau acțiuni; „o restricție de participare" este o problemă cu care se confruntă un individ în implicarea în situații de viață. Astfel, dizabilitatea este un fenomen complex, reflectând o interacțiune între caracteristicile unei persoane și caracteristicile societății în care trăiește.

Cu alte cuvinte, este consecința unei deficiențe care poate fi fizică, cognitivă, mentală, senzorială, emoțională, de dezvoltare sau o combinație a acestora. Un handicap poate fi prezent de la naștere sau poate apărea în timpul vieții unei persoane.

Potrivit lui Weitz (2001, citat de Mahmoud, 2021), conceputul de dizabilitate se referă la capacitatea redusă a unei persoane de a îndeplini sarcini pe care le-ar face în mod normal într-un anumit stadiu al vieții și care poate duce la stigmatizarea sau discriminarea respectivului individ.

Se poate considera că o persoană are un anumit grad de handicap dacă a avut o deficiență sau dacă poate fi evaluată ca fiind cu dizabilități pe baza unui standard sau a unor criterii definitorii (personale sau de grup). Astfel de deficiențe pot include dizabilități fizice, senzoriale și cognitive sau de dezvoltare. Tulburările mintale (cunoscute și sub denumirea de dizabilități psihosociale) și diferite tipuri de boli cronice pot fi, de asemenea, calificate ca dizabilități.

Reabilitarea/recuperarea este procesul de a ajuta un individ să atingă cel mai înalt nivel posibil de funcționare, independență și calitate a vieții. Reabilitarea/recuperarea nu inversează sau anulează daunele cauzate de boală sau traumă, ci mai degrabă ajută la restabilirea individului la starea optimă de sănătate, funcționare și bunăstare.

Din această perspectivă, dezvoltarea autonomiei personale este extrem de importantă pentru elevii cu cerințe educaționale speciale. Mai mult decât atât, utilizarea resurselor educaționale multimedia poate juca un rol crucial în această dezvoltare. Iată doar câteva dintre motivele pentru care acest lucru este esențial:

1. Accesibilitate: resursele educaționale multimedia oferă posibilitatea de a accesa informații și materiale educaționale într-un format adaptat și personalizat nevoilor fiecărui elev. Astfel, elevii pot explora și învăța în ritmul lor propriu, fără presiunea de a ține pasul cu ceilalți colegi.
2. Motivare și angajament: utilizarea resurselor multimedia captivante, interactive și relevante pentru elevi poate crește motivația și angajamentul acestora față de învățare. Elevii se simt implicați și interesați în procesul de învățare, ceea ce le oferă o mai mare șansă de a-și dezvolta autonomia.
3. Învățare individualizată: Resursele multimedia permit adaptarea conținutului și nivelului dificultății în funcție de nevoile și capacitățile fiecărui elev. Astfel, elevii pot să învețe într-un mediu personalizat și să facă progrese în ritmul lor propriu. Aceasta îi ajută să-și dezvolte încrederea în propriile abilități și contribuie la creșterea autonomiei învățării.
4. Dezvoltarea abilităților practice: Resursele multimedia pot fi utilizate pentru a învăța și dezvolta abilități practice esențiale, cum ar fi gestionarea timpului, planificarea, organizarea și luarea deciziilor. Aceste abilități au un impact semnificativ asupra autonomiei personale a elevilor și le pregătesc pentru viața de 5. Colaborare și comunicare: utilizarea resurselor multimedia poate facilita și promova colaborarea și comunicarea între elevi, părinți și profesori. Prin intermediul platformelor online și al instrumentelor interactive, elevii pot lucra împreună la proiecte, pot împărtăși idei și pot construi relații sociale sănătoase. Această colaborare contribuie la dezvoltarea autonomiei personale prin încurajarea interacțiunii și a încrederii în sine.

Pentru a maximiza beneficiile utilizării resurselor educaționale multimedia în dezvoltarea autonomiei personale a elevilor cu cerințe educaționale speciale, este important ca profesorii și părinții să ofere îndrumare și sprijin. Ei pot ajuta elevii să navigheze prin conținuturile multimedia, să stabilească obiective de învățare, să-și organizeze timpul și să-și evalueze progresul. De asemenea, este important să se ofere feedback pozitiv și încurajare pentru a consolida încrederea și motivația elevilor în învățare.

În concluzie, lucrarea de față își propune să evidențieze utilitatea utilizării resurselor educaționale multimedia pentru dezvoltarea autonomiei personale a elevilor cu cerințe educaționale speciale. Prin accesibilitate, motivare, personalizare, dezvoltare a abilităților practice și promovarea colaborării, aceste resurse sprijină elevii să devină mai independenți și mai siguri pe propriile lor capacități. Cu sprijinul profesorilor și al părinților, acești elevi pot atinge succesul în învățare și pot construi o bază solidă pentru viitorul lor.

Bibliografie:

1. Gherguț, A. (2016). *Educația incluzivă și pedagogia diversității.* Iași: Ed. Polirom.
2. Mahmoud, A. (2021). *An overview of children with special needs*. Accesat la https://www.researchgate.net/publication/350158076_An_overview_of_children_with_special_needs

STUDIU PRIVIND UTILIZAREA MODALITĂȚILOR ALTERNATIVE DE PROIECTARE DIDACTICĂ A TERAPIILOR EDUCAȚIONALE COMPLEXE ȘI INTEGRATE

Profesor psihopedagog: Olaru Loredana Ionelia
C.Ș.E.I. "Constantintin Pufan" Timișoara

Scopul studiului este ca prin modalitățile alternative de proiectare didactică a terapiilor educaționale complexe și integrate, realizate de cadrele didactice, toți elevii să poată avea rezultate, reușite școlare, să trăiască succesul, să se obțină ceea ce este mai bun de la fiecare.

Obiectivele sunt:

- Relevanța modalităților alternative de proiectare didactică a terapiilor educaționale complexe și integrate, influențează procesul instructiv educativ.
- Identificarea factorilor în funcție de care se aleg modalităților alternative de proiectare didactică a terapiilor educaționale complexe și integrate.

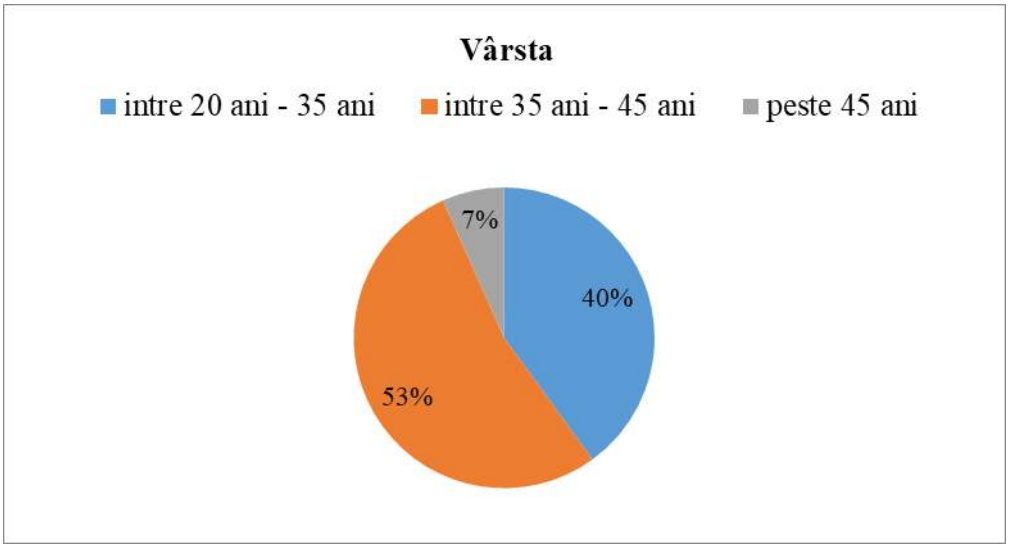
Dacă se folosesc modalități alternative de proiectare didactică a terapiilor educaționale complexe și integrate, atunci vor fi benefice pentru elev ca în ritmul său să achiziționeze cunoștințe.

Cu cât folosim modalități alternative de proiectare didactică a terapiilor educaționale complexe și integrate, cu atât eficiența procesului instructiv educativ este asigurată.

Pentru cercetarea de față au fost selectate cadrele didactice ale Centrului Școlar pentru Educație Incluzivă "Constantin Pufan", care în trecut au lucrat pe posturi de învățător educator sau profesor educator, dar și cadre didactice care în prezent lucrează ca învățători educatori sau profesori educatori, care realizează terapiile educaționale complexe și integrate, cu vârste cuprinse între 20 ani și peste 45 de ani, cu definitivat, gradul didactic II și gradul didactic I.

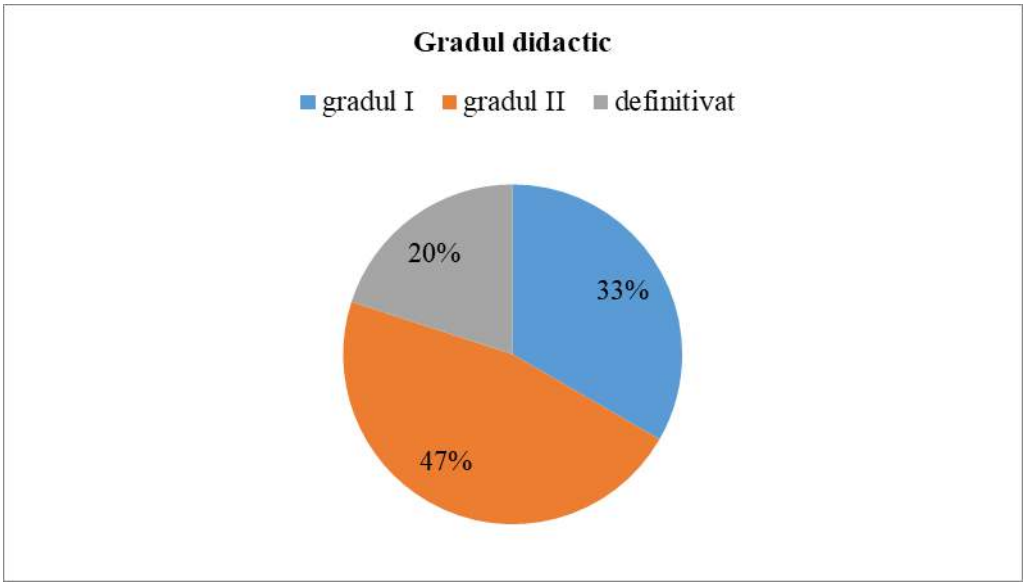
Caracteristicile eșantionului sunt prezentate cu ajutorul graficelor:

- în funcție de vârstă:



Graficul 1- Reprezentarea grafică a eșantionului în funcție de vârstă

- în funcție de gradul didactic:



Graficul 2- Reprezentarea grafică a eșantionului în funcție de gradul didactic

Pentru această lucrare am folosit ca instrument de cercetare chestionarul semistructurat cantitativ, care are o serie de întrebări cu scopul de a aduna informații de la cadrele didactice ale Centrului Școlar pentru Educație Incluzivă "Constantin Pufan", care în trecut au lucrat pe posturi de învățător educator sau profesor educator, dar și cadre didactice care în prezent lucrează ca învățători educatori sau profesori educatori, care realizează terapiile educaționale complexe și integrate, cu vârste cuprinse între 20 ani și peste 45 de ani, cu definitivat, gradul didactic II și gradul didactic I, de ambele sexe. Chestionarul cuprinde o introducere, scopul completării chestionarului, durata de completare, asigurarea confidențialității, faptul că nu există răspunsuri corecte sau greșite, apoi cuprinde un număr de treisprezece întrebări. Sunt întrebări cu răspunsuri deschise, nestructurate care solicită respondentului să își formuleze răspunsul propriu, cum crede el de cuviință și întrebări de tip închis care oferă un număr limitat de răspunsuri posibile, da/nu/nu știu sau a/b/c/d, care solicită

respondentul să selecteze răspunsul, răspunsurile dorite. Întrebările decurg logic, de la una la alta, sunt relevante și scurte și atacă un singur subiect. Stilul a fost clar și precis, s-au evitat exprimările lungi și ambigue și terminologia complexă. Chestionarul a fost transmis prin suport informatic. Prin acest chestionar am colectat date statistice, care au fost analizate ulterior. Tipurile de nivele de măsurare a datelor statistice au fost scalele. Acestea sunt: dihotomice cu răspuns trihotomic da/nu/nu știu, cu opțiune unică de răspuns, s-au oferit mai multe variante de răspuns dintre care respondentul a putut alege una singură, cu variante multiple de răspuns, cu alegere multiplă, s-au oferit mai multe variante de răspuns dintre care respondentul a putut alege una, două sau mai multe poziții convenabile dintre variantele de răspunsuri prezentate.

Raportarea s-a realizat prin tabele, diagrame de tip "plăcinte", grafice, transpunerea în text a datelor.

S-a constatat că toate cadrele didactice de la Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă "Constantin Pufan", care realizează sau au realizat terapii educaționale complexe și integrate folosesc sau au folosit în activitatea de la clasă modalități alternative de proiectare didactică, își cunosc sau și-au cunoscut clasa la care își desfășoară sau și-au desfășurat activitatea didactică, elevii. Modalitățile alternative de proiectare didactică sunt folosite la toate terapiile educaționale complexe și integrate și sunt foarte benefice pentru elevi. În fiecare clasă sunt elevi pe diferite nivele la stimulare cognitivă, formarea autonomiei personale, socializare, terapie ocupațională, ludoterapie. Numărul modalităților alternative de proiectare didactică a terapiilor educaționale complexe și integrate diferă de la clasă la clasă. Se pot întâlni una, două modalități, sau trei, patru sau chiar mai multe modalități în fiecare clasă.

Fiecare elev trebuie să-și dezvolte personalitatea, să-și dezvolte talentele, abilitățile mintale și fizice la potențial maxim. Fiecare elev are un anumit potențial de învățare și de dezvoltare, astfel instruirea se adaptează la nevoile individuale ale acestora. De asemenea, cadrele didactice, știu că fiecare elev are drepturi și șanse egale de dezvoltare și manifestare și că fiecare elev, în ritmul său, achiziționează cunoștințe, se dezvoltă și ajunge să aibă particularități psihofizice și psihice deosebite, particulare care-i alcătuiesc individualitatea. Factorii în funcție de care se aleg modalitățile sunt nivelul de dezvoltare intelectuală al elevului, diagnosticul elevului, specificul clasei, nevoile concrete ale elevului și familiei.

Concluzie: la toate clasele de la Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă "Constantin Pufan", fie că sunt clase de surzi, fie că sunt clase asociate, se folosesc modalități alternative de proiectare didactică.

ADAPTAREA METODELOR DE ÎNVĂȚARE ACTIV-PARTICIPATIVE LA PARTICULARITĂȚILE ELEVILOR CU CES

Profesor: Badea Mihaela Alina
Profesor: Camelia David
Palatul Copiilor Pitești

Învățarea prin cooperare - acest sistem se referă la situația în care un elev acordă altui elev asistență, ca mediator, în scopul instruirii. Sistemul de tip "tutore" poate fi de două feluri: elevii mari îi asistă pe cei mai mici decât ei; elevii de aceeași vârstă se asistă reciproc (Oprea, C., L., 2009).

S-a constatat, că elevii cu deficiențe, bine instruiți și supravegheați, pot fi folosiți în diverse domenii ca tutori pentru colegi de-ai lor sau pentru elevi mai mici decât ei. Din acest sistem au de învățat atât tutorii, cât și elevii pe care aceștia îi îndrumă; uneori se întâmplă ca, tutorii să aibă mai mult de câștigat. Cei mai mulți cercetători consideră că elevii cu deficiențe, pot învăța mai mult despre un subiect, învățându-i pe alții decât ar învăța dintr-o carte sau auzind un profesor.

În contextul educaţiei speciale, metodele activ-participative constituie o resursă importantă în proiectarea activităților educative, deoarece stimulează și dezvoltă foarte mult învățarea prin cooperare (lucrul în perechi sau în grupe mici de elevi), facilitând astfel comunicarea, socializarea, relaționarea, colaborarea și sprijinul reciproc pentru rezolvarea unor probleme sau pentru explorarea unor teme noi; se favorizează în acest mod cunoaşterea reciprocă dintre elevi, înțelegerea și acceptarea reciprocă, precum și integrarea copiilor cu cerințe speciale în colectivul clasei (Oprea, C., L., 2009).

Metodele şi procedeele de învăţare prin cooperare, sunt aplicate cu mare eficienţă în condiţiile educaţiei incluzive sau la activităţile cu elevii care prezintă cerinţe speciale în educaţie (Gherguț, A., 2013).

a) Brainstorming-ul și brainstorming-ul în perechi - individual sau în perechi, elevii prezintă sau scriu pe hârtie toate lucrurile pe care le ştiu despre un anumit subiect.

b) Ştiu / Vreau să ştiu / am învăţat - în activităţi cu grupuri mici sau cu întreaga clasă se trece în revistă ceea ce elevii ştiu deja despre o anumită temă şi apoi se formulează întrebări la care se aşteaptă găsirea răspunsului în timpul lecţiei, urmând ca la sfârşitul ei să se verifice ceea ce elevii au aflat după parcurgerea conţinutului lecţiei.

c) Activitatea dirijată de citire-gândire - constă în fragmentarea unui text astfel încât elevii să poată face predicţii despre ce se va întâmpla în fragmentul următor.

d) Predicţiile în perechi - pot fi folosite la diverse discipline unde elevii vor fi grupaţi în perechi. Profesorul le oferă o listă de câteva cuvinte dintr-o povestire, o relatare sau un scenariu dinainte construit de el. Fiecare pereche, în urma discuţiilor, va trebui să alcătuiască o compunere sau un scenariu pe baza unor predicţii în jurul listei de cuvinte oferite. Această activitate poate fi făcută o singură dată, la început, sau poate fi repetată în decursul lecturării textului de către educator, permiţându-le elevilor să-şi modifice predicţiile de la un moment la altul al acţiunii descrise în text. În acest mod, elevii pot fi implicaţi în desfăşurarea acţiunii textului, sunt încurajaţi să emită idei şi să-şi valorifice experienţa socială şi culturală pe care o deţin.

e) Gândiţi/lucraţi în perechi/comunicaţi - constă în prezentarea unui subiect sau a unei teme de către educator, după care, timp de câteva minute, fiecare elev se gândeşte la problema respectivă, apoi îşi găseşte un partener cu care să discute ideile; în final se prezintă tuturor colegilor concluzia la care a ajuns fiecare pereche. Această metodă poate fi utilizată cu elevi din clasele mai mari la toate disciplinele şi constituie o bună ocazie de a începe o discuţie sau de a lansa o provocare.

f) Rezumaţi/lucraţi în perechi/comunicaţi - este asemănătoare cu metoda anterioară, cu deosebirea că de această dată elevii citesc un text, după care fiecare, individual, rezumă în două fraze textul respectiv, apoi împreună cu un coleg formează o pereche; ei îşi prezintă unul altuia rezumatele, se evidenţiază asemănările şi deosebirile şi se elaborează în comun un rezumat care va fi prezentat tuturor colegilor din clasă. Metoda poate fi aplicată şi după o discuţie asupra unui subiect, după o prezentare sau o prelegere a profesorului.

g) Interviul în trei etape (2-4 elevi) - educatorul adresează o întrebare sau lansează o problemă elevilor grupaţi câte trei sau câte patru. Fiecare elev se gândeşte singur la o soluţie, formulând-o chiar şi în scris. Apoi, în perechi, elevii se intervievează reciproc în legătură cu răspunsul sau soluţia identificată, după care perechile se alătură altor perechi, formând grupuri de câte 4-6 elevi în care fiecare elev prezintă soluţia partenerului sau celeilalte perechi.

h) Turul galeriei în grupuri de 3-4 elevi, aceştia lucrează la o problemă sau la o sarcină care are drept rezultat un produs (sinteză, compunere, grafic etc.) prezentat pe o coală de hârtie sau în altă formă ce poate fi expusă în clasă. După expunerea produselor obţinute, fiecare grup examinează produsele celorlalte grupe, grupele se rotesc de la un produs la altul, se discută şi se notează comentariile, neclarităţile, întrebările care vor fi adresate celorlalte grupe. După turul galeriei, fiecare grup răspunde la întrebările celorlalţi şi clarifică unele aspecte solicitate de colegi, apoi îşi reexaminează propriile produse prin comparaţie cu celelalte. Prin feedbackul oferit de colegi, se realizează învăţarea şi consolidarea unor cunoştinţe, se valorizează produsul activităţii în grup şi se descoperă soluţii alternative la aceeaşi problemă sau la acelaşi tip de sarcină.

i) Unul stă, trei circulă (3-5 elevi) - în grup (grupul-„casă”), elevii lucrează la o problemă sau o sarcină care se finalizează cu obținerea unui produs, de preferință realizabil în mai multe feluri. După acest moment, elevii numără de la 1 la 3, 4 sau 5. Se numerotează şi grupele din clasă. La semnalul profesorului, elevii se rotesc: spre exemplu, elevii cu numărul 1 se deplasează la grupul 1, elevii cu numărul 2 la grupul 2 şi aşa mai departe. La fiecare grup va rămâne un elev-„gazdă” care va primi colegii celorlalte grupe oferind informații şi răspunsuri la întrebările adresate de colegii-„oaspeți”. Elevul-„gazdă” se alege prin tragere la sorți sau se stabileşte un număr purtat de unul dintre membrii grupului care va fi „gazda” (spre exemplu, elevii cu numărul 4 sunt „gazde”, ceilalți circulă). Elevii care circulă la celelalte grupe adună informații noi pe care le vor prezenta colegilor din grupul inițial după ce se întorc în grupurile -„casă”. Elevul care a fost „gazdă” comunică şi celorlalți comentariile făcute de vizitatori. În urma acestui schimb de experiență elevii finalizează produsul, valorificând experienţa acumulată prin vizitele la celelalte grupe. Aparent, este o metodă complicată, însă după câteva exerciții ea devine destul de familiară elevilor din clasă.

j) Linia valorilor (participă întreaga clasă) - educatorul adresează o întrebare care permite o gradare a răspunsurilor între două extreme. După ce fiecare elev are un răspuns, se încearcă alinierea într-o ordine care să exprime situarea mai aproape sau mai departe de o extremă. După aliniere au loc discuții cu cei din imediata vecinătate şi, dacă se consideră necesar, iar argumentele colegilor din vecinătate sunt destul de convingătoare, se poate reevalua poziția inițială şi adopta o nouă poziție mai aproape de ceea ce fiecare elev simte şi poate argumenta în fața celorlalți colegi.

Experienţa practică de până acum în aplicarea metodelor de învățare prin cooperare a evidențiat o serie de rezultate, dintre care cele mai evidente sunt: creşterea motivației elevilor pentru activitatea de învățare; încredere în sine bazată pe acceptarea de sine; competențe sociale sporite; atitudine pozitivă față de personalul didactic, disciplinele de studiu și conținutul acestora (prin folosirea acestor metode, conținutul lecțiilor, de cele mai multe ori, suferă o serie de modificări și adaptări care să favorizeze spiritul de investigație, descoperirea noului și cooperarea între elevii clasei); relații mai bune, mai tolerante cu colegii; capacități sporite de a percepe o situație, un eveniment sau o serie de obiecte și fenomene și din perspectiva celuilalt; confort psihic sporit, dezvoltarea capacității de adaptare la situații noi, creşterea capacității de efort.

Lecțiile bazate pe învățarea prin cooperare prezintă câteva caracteristici importante:

a) răspunderea individuală - se evaluează frecvent performanța fiecărui elev care trebuie să ofere un răspuns în nume personal sau în numele grupului, iar rezultatul se comunică atât elevului, cât și grupului din care face parte;

b) interacțiunea directă - elevii se ajută unii pe alții, încurajându-se și împărtășindu-și ideile, explică celorlalți, discută ceea ce știu, se învață unii pe alții;

c) interdependența pozitivă - elevii realizează că au nevoie unii de alții pentru a duce la bun sfârșit sarcina grupului; educatorii pot valorifica această interdependență pozitivă stabilind scopuri comune, recompense comune, resurse comune, roluri distribuite în grup;

d) deprinderi interpersonale și de grup mic - grupurile nu pot exista și nici nu pot funcționa eficient dacă elevii nu au și nu folosesc anumite deprinderi sociale;

e) procesarea în grup - elevii au nevoie să vadă cât de bine și-au atins scopurile și cât de eficienți au fost în grup; profesorul monitorizează în permanență activitatea de învățare a grupurilor, le oferă feedback (lor și întregii clase), intervine și corectează eventualele confuzii sau răspunsuri incomplete (Oprea, C., L., 2009).

Concluzionând, se observă că marele avantaj al învățării prin cooperare constă în valenţele ei formative şi posibilitatea evaluării continue şi obiective a elevilor. Prin intermediul acestui tip de învățare pot fi valorificate şi operaţionalizate în practică ideile de interdisciplinaritate şi transdisciplinaritate frecvent invocate în activitatea didactică, favorizând în acelaşi timp colaborarea între educatori şi desfăşurarea lecțiilor în team-teaching.

Dezavantajul, constă în dificultatea aplicării lor într-un sistem rigid, cu un program aglomerat pentru elevi şi cu un conţinut supradimensionat, pentru majoritatea disciplinelor şcolare.

Bibliografie:

Gherguţ, Alois, (2013). Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri şi examene de obţinere a gradelor didactice. Ediţia III; Editura Polirom, Iaşi;

Oprea, C., L., (2009). Strategii didactice interactive, Editura Didactică şi Pedagogica R.A., Bucureşti.

DOZA DE MOTIVAȚIE

Profesor psihopedagog: Lamping Angela
C.S.E.I. ”Constantin Pufan” Timișoara

Tema abordată de mine, în acest articol despre motivație și rezistență la schimbare, m-a făcut să-mi amintesc toate etapele prin care am trecut pe parcursul anilor mei de lucru în învățământul special. Menționez că am avut momente de a renunța la această meserie, datorită multiplelor cerințe necesare unui profesor (definitivat, titularizare, cursuri de perfecționare în vederea obținerii numărului mare de credite, etc), dar și datorită multiplelor schimbări apărute pe parcursul anilor în strategia de predare și evaluare a elevilor.

Modul meu de adaptare a fost și este foarte eficient, datorită faptului că am primit în schimb multă afecțiune și stimul din partea elevilor, care prin felul lor de a fi mi-au arătat că deficiențele lor multiple și asociate sunt mult mai grele pentru a reuși să supraviețuiască și să lupte pentru viață. De la ei am învățat în fiecare zi că nimic nu este întâmplător și până la urmă această meserie nu mi-am ales-o, ci mi-a fost dată atunci când mi-am dorit să fac o schimbare, cu toate că nu știam nimic ce înseamnă să lucrezi în învățământ și în mod deosebit în învățământul special.

Se poate spune că este și o lecție de viață pentru mine. Pe parcursul anilor am întâlnit foarte multe cadre didactice cu ocazia cercurilor pedagogice, schimburilor de experiență, simpozioane, activități extracuricculare intrejudețene și județene, etc., împărtășind cu aceștia motivația, dar și anxietatea întâlnită la mulți dintre aceștia.

În mod special, doresc să menționez că profesorii din școlile de masă în ultimul timp sunt mai anxioși decât noi cei care lucrăm în școlile speciale, datorită schimbărilor de comportament a elevilor, dar și datorită mentalității părinților și cerințelor acestora.

Atât în școlile de masă cât și în școlile speciale, profesorii au aceleași norme și reglementări instituționale care funcționează într-un set de norme și reguli elaborate de Ministerul Învățământului cât și reguli de ordine interioară.

Pe parcursul anilor mei de lucru, am întâlnit cadre didactice care după nici un an de zile și-au întrerupt activitatea, datorită lipsei de motivație cât și rezistența la schimbare, unii chiar pierdându-și capacitatea de a controla lucrurile. Chiar dacă aveau specializarea respectivă și-au pierdut controlul și au renunțat foarte repede la statul de profesor.

Fiecare dintre noi avem propria noastră istorie, nu vreau să povestesc cu lux de amănunte toată călătoria mea până în prezent ca profesor, dar doresc să menționez câteva din competențele ideale pentru a înțelege cât mai bine nevoile speciale a subiecților.

Competenţele profesorului au constituit dintodeauna şi rămân o problemă, deoarece, deşi există sintagma ”profesor ideal”, în realitate acesta nu există, din păcate. Competenţele necesare unui bun cadru didactic, ancorat în realităţile mileniului III, sunt de ordin general şi se consideră că ele se referă la anumite caracteristici ale educaţiei și ale sistemului de învăţământ preuniversitar actual.

Competenţele mele pe parcursul anilor de lucru în învățământul special, mi-a dat posibilitatea să experimentez multiple abilități pe care trebuie să le întrunesc cu acești subiecți, care pentru mine sunt speciali, de unde și rezultă că foarte mulți dintre ei au reușit prin anumite planuri de intervenție personalizate de lungă durată să se integreze în societate și chiar să își însușească anumite atribuții.

Câteva exemple de organizare pentru implicarea profesională:

1. competenţe privitoare la subiectul şi conţinutul învăţării;
2. competenţe referitoare la clasă;
3. competenţe cu privire la şcoală şi la sistemul educativ;
4. valorile, atributele şi abilităţile implicate de profesia didactică
5. competenţele de comunicare se bazează pe abilitatea de a înţelege, de a exprima şi de a interpreta gânduri, sentimente şi fapte atât pe cale orală cât şi în scris (ascultare, vorbire, citire şi scriere) într-o gamă potrivită de contexte sociale – la serviciu, acasă, în educaţie şi instruire – conform cu dorinţele sau nevoile individului.

Una din competențele mele pe parcursul acestor ani școlari este, că am reușit să învăț limbajul mimico-gestual pentru a-i învăța pe acești subiecți, recunosc că nu sunt la un nivel înalt dar reușesc să transmit ceea ce doresc să transmit subiecților și prin mimica gestuală și expresia corporală aceștia înțelegând mesajul transmis.

Concluzia mea personală și nu numai a mea, este să fi prezent cu sufletul și dedicat fiecărui subiect în parte, deoarece nici un elev nu se aseamană. În aproape toate cazurile sunt importante momentele de trasmitere a calmului, stării de pace interioară a promterului.

Dragi dascăli să nu uităm despre copilăria care este după bunul plac cu o coordonare educativă în funcție de starea de moment a subiectului.

”Omul este ființa care se joacă toată viața” – E. Claparede

Bibliografie:

A. H. Maslow 1943 – Teoria motivației

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ ÎN GRĂDINIȚĂ

Prof. înv. Preşcolar: Zarioiu Emilia Lenuța
G.P.P. Academia Piticilor, Curtea de Argeș

Grădinița modernă, menită să răspundă tuturor problemelor pe care le ridică educaţia generaţiilor contemporane de preșcolari, încearcă să se adapteze din mers la cerinţele principiului egalităţii şanselor la educaţie pentru toţi copiii, principiu desprins din dreptul fundamental la educaţie. Dacă în demersurile educaţionale zilnice se va ţine seama şi de celelalte principii care vizează respectarea particularităţilor, intereselor şi necesităţilor de învăţare unice, specifice fiecărui copil, programele de învăţare pot fi proiectate şi aplicate în aşa fel, încât să se ţină seama de marea diversitate a particularităţilor şi cerinţelor, iar educaţia acestor copii se poate desfăşura în învăţământul de masă, urmând să fie centrată pe copil, diferenţele dintre copiii obişnuiţi şi cei cu cerinţe educaţionale speciale vor putea fi atenuate, şi de ce nu, chiar eliminate la o parte din copii.

Indiferent cărei categorii aparţin, aceşti copii trebuie să-şi găsească echilibrul în marea familie a şcolii, aceasta având obligaţia de a-i integra în programul său, iar dascălii buni cunoscători ai naturii umane, sunt datori să găsească soluţii viabile pentru rezolvarea problemelor acestor copii, adoptând strategii decente, care să permită implicarea activă a lor în procesul formării propriei personalităţi.

Grădinița incluzivă valorifică interdependenţa, dar şi independenţa copiilor. Ea îşi valorizează preșcolarii, personalul şi pe parinţi, fiind o comunitate a celor care învaţă, vede potenţialul fiecărui copil, considerându-l dotat într-un fel sau altul. De asemenea, împărtăşeşte şi onorează diversitatea umană. Aici, atenţia se îndreaptă asupra modalităţilor de ajutorare a copiilor, venind în întâmpinarea nevoilor fiecărui preșcolar, astfel încât, acesta să se simtă binevenit şi valorizat. Un alt principiu al grădiniței incluzive, este acela, că o predare bună este eficientă atunci când fiecare copil poate învăţa, dacă i se crează condiţiile necesare, dacă e încurajat şi dacă i se facilitează participarea la activităţi care au sens pentru el.

Pregătirea profesorilor constituie o cerinţă de bază pentru realizarea şcolii incluzive. Nu este vorba numai de pregătirea iniţială unde se identifică ca fiind necesar să recunoaştem şi să realizăm schimbări pe direcţia unor forme mai deschise, flexibile şi comprehensive ci şi de pregătirea continuă care reclamă un nou tip de organizare. Pregătirea continuă este şi trebuie să fie responsabilitatea fiecărui cadru didactic, iar monitorizarea acesteia este firesc să se realizeze la nivelul instituţiei şcolare. Fiecare instituție se dezvoltă şi îşi perfecţionează practicile dacă are un colectiv de cadre

didactice motivate să înveţe, să îşi schimbe experienţele, să coopereze perfectând în acelaşi timp colaborarea cu familiile şi comunitatea.

Educatorii pregătiţi să aibă o viziune deschisă, democratică, largă, despre copii, posibilităţile şi particularităţile lor, dar şi despre faptul că procesul didactic nu înseamnă numai presiune ci şi sprijin sunt o serie de elemente care trebuie însuşite de toate cadrele didactice şi practicate zi de zi.

- drepturile tuturor copiilor la educaţie şi împlinire individuală şi socială;
- formarea cadrelor didactice pentru abordarea educaţiei incluzive;
- abordarea noncategorială a dificultăţilor de învăţare;
- viziunea pozitivă, umanistă asupra procesului educaţional;
- strategiile incluzive ale predării - învăţării;
- lucrul în echipă de profesori;
- relaţiile de parteneriat la nivelul instituţiei de educaţie dar şi cu familia şi cu instituţiile comunităţii;
- pedagogia diversităţii;
- valorizarea formelor de sprijin în grupă, în afara ei şi în afara grădiniței, etc.

Educația incluzivă caută să răspundă nevoilor de învățare ale tuturor copiilor, cu un accent deosebit pe cei vulnerabili din punct de vedere al marginalizării și excluziunii sociale Fiecare participant învaţă şi se dezvoltă prin faptul că interacţionează cu ceilalţi. Este știut faptul că din categoria copiilor cu cerințe speciale fac parte nu numai copii cu deficiențe, dar și copii care, chiar dacă nu au dizabilități organice sau fiziologice, prezintă manifestări repetate de inadaptare la cerințele programei școlare.

În practica instructiv-educativă de la grupă am întâlnit cazuri de preșcolari cu deficiențe care au fost integrați în grupe de preșcolari și au avut evoluții. În cadrul activităților, am aplicat cu precădere metodele activ-participative care stimulează interesul pentru cunoaștere, facilitează interacțiunea cu realitatea înconjurătoare. În cadrul activităților am utilizat o serie de metode sau tehnici de lucru adaptate vârstei copiilor și nivelului lor de performanță. De asemenea, am fectuat evaluări rapide și continue a progresului și bunăstării copiilor, precum și abordarea lacunelor și amenințărilor la adresa echității și incluziunii.

Şcoala incluzivă ridică învăţarea la rang de principiu general şi presupune înainte de orice acceptarea faptului ca orice copil poate învăța.

Bibliografie:

Alois, Gherguț, Educția incluzivă și pedagogia diversității, Editura Polirom, 2016;

Ecaterina Vrasmaş, Traian Vrasmaş, Educaţia incluzivă în grădiniţă: dimensiuni, provocări şi soluţii / UNICEF România, Alpha MDN, Buzău, 2012;

https://www.eduform.snsh.ro/baza-de-date-online-cu-bune-practici-pentru-educatie-incluziva-de-calitate/bune-practici-in-conceptualizarea-educatiei-incluzive

MANAGEMENTUL ȘCOLAR LA O ȘCOALĂ SPECIALĂ

Bagherea Valeria Angelica
Liceul Tehnologic Special ”Gheorghe Atanasiu” Timișoara

Tema aleasă „Managementul școlar la o școală specială” mi s-a părut o temă foarte interesantă și provocatoare, de la început din motive personale cât şi motive care ţin de importanţa ei.

În primul rând am ales tema din motive personale deoarece intrând în contact cu copiii cu CES (copii cu cerinţe educaţionale speciale) am fost provocată să îi cunosc, să îi înţeleg şi chiar să îi ajut şi în acest fel am ajuns să am o relaţie cu ei şi să îi iubesc. Din acest motiv am dorit personal să înţeleg mai mult nevoile lor, felul lor de a gândi. Am considerat că este necesar să aflu mult mai multe informaţii despre cum pot deveni managerul propriei mele activităţi, cum o pot face sa funcţioneze mai bine; cum mă pot apropia de inima copiilor astfel încât, când aceştia vor absolvi şcoala, să-şi amintească de timpul petrecut în şcoală cu drag şi să aplice în viaţă ceea au învăţat; cum să fiu un far care le arată lumina.

În al doilea rând am ales tema din motive care ţin de importanţa ei: ce poate fi mai important decât învăţătura? Un proverb vechi spune „ai carte ai parte”, deci şi copiii noştri pot face ceva pentru a se integra, pentru a fi folositori şi, nu în cele din urmă, pentru a se putea întreţine singuri când şcoala, profesorii, pedagogii, părinţii nu mai sunt lângă ei. Elevul trebuie astfel educat încât să fie capabil să-şi organizeze şi să-şi planifice munca în ritmul lui şi în timpul disponibil.

Fără a face un studiu de caz realizat la Liceul Tehnologic Special „Gheorghe Atanasiu” Timişoara - cu analiza SWOT și diagnoza mediului extern si mediului intern al şcolii - enumăr doar unele aspecte din activitatea formatorilor, profesorilor şi pedagogilor de la Liceul Tehnologic Special „Gheorghe Atanasiu” Timişoara, oameni care depun zilnic eforturi pentru a fi cât mai aproape de elevii noştri şi pentru a le oferi un exemplu călăuzitor copiilor de azi şi adulţilor de mâine.

Funcţia de conducător (manager) al învăţământului este o profesie, și ca orice profesie trebuie învăţată. Managementul întruneşte condiţile unei profesiuni pentru că necesită o pregătire, urmăreşte obţinerea unor rezultate prin eforturi comune, solicită participarea continuă.

„Meseria” are astăzi un profil mai larg decât profesia pentru că pornind de la meserii, prin diversificare s-au creat numeroase ramuri de activitate şi evoluţia meseriei de „educator” este edificatoare: de la pedagogul din antichitate până la cel de azi care poate împlini numeroase profesiuni în domeniul educaţiei.

„Meseria” desemnează un anume gen de activitate, în ansamblul de acţiuni şi operaţii implinite, pentru a obţine un produs, un mod de sine stătător. Este o acţiune specializată, bazată pe o pregătire care permite realizarea întregului lanţ de operaţii specifice.

Managementul indică o anumită mentalitate, o manieră proprie dar şi o artă de dirijare, de antrenare a resurselor, a elementelor organizaţiei ceea ce corespunde cu însăşi considerarea educaţiei ca ştiinţă şi ca artă.

Managementul educaţional întâmpină dificultăţi în asigurarea ţinutei sale ştiinţifice, raţionale şi creative, datorită caracteristicilor specifice educaţiei: ca proces, acţiune, relaţie, determinare, diversificare, rezultat al variatelor influenţe, definire în perspectivă, un specific axiologic, determinat şi psihologic-subiectiv, permanenţa intervenţilor şi relaţia obiectiv-subiectivă, educatul ca obiect şi subiect.

Managementul educaţiei vizează realizarea, ca activitate conştientă, raţională dar trebuie să ţină seama şi de relaţia între tipurile de educaţie ca specific şi dinamică, gradul lor de intenţionalitate şi organizare, aria de acţine şi de influenţare.

Conducerea empirică are în prim plan personalitatea conducătorului, intuiţia şi însuşirile necesare găsirii soluţiilor la situaţii, fără conştientizarea unor principii, norme, proiecte, metodologii.

Baza materială a şcolii (cabinete, ateliere) precum şi condiţiile de masă şi cazare permite elevilor să-şi însuşească meserii diferite din domeniile: mecanică, construcţii, prelucrarea lemnului, industrie uşoară şi prestări servicii. Se va pune accent pe îmbunătăţirea continuă a pregătirii profesionale a colectivului prin cursuri de perfecţionare, căştigarea de proiecte cu finanţare externă pentru îmbunătăţirea, modernizarea bazei materiale cu tehnică modernă.

Viitorul, conform prognozelor, ne este favorabil nouă, celor care şcolarizăm în cele 6 domenii. Acest lucru nu înseamnă că nu vom avea ca obiective prioritare asigurarea celor mai bune condiţii pentru pregătirea elevilor noştri, şi atragerea pe toate căile a unui număr cât mai mare de elevi înspre noi.

Vom continua să dezvoltăm strategiile de popularizare a şcolii, vom prospecta piaţa, vom realiza parteneriate, programe, colaborări şi proiecte pentru a ne atinge ţintele şi pentru a ne îndeplini misiunea.

Bibliografie

1. Orţan, Florica, Management educaţional, Editura Universităţii din Oradea, 2004

2. Jinga, Ioan, Managementul învăţământului, Editura Academiei de Studii Economice 2003

3. Iorga, Gheorghe ş.a., Ghidul practic al directorului unităţii de învăţământ preuniversitar, Editura Paralela 45, Piteşti, 2003;

4. Medinschi Silvia, Nicoleta Buzilă, Managementul resurselor umane, Editura Eurostampa, Timişoara, 2007;
5. Preoteasa Paloma, Lucreţia Şirinian, Management Educaţional, Editura Dacia, 2008;

DEZVOLTAREA GÂNDIRII CRITICE - O OPORTUNITATE ȘI PENTRU ELEVII CU CES

Prof. înv. primar Haţegan Mihaela
Șc. Gimn. "A. Odeanu" Lugoj

„Întâmplarea nu ajută decât o minte pregătită" – spunea Pasteur – „căci o minte nepregătită nu vede mâna pe care o întinde întâmplarea" completează Fleming. Întâmplările acestea presupun inteligenţă, imaginaţie, dorinţa de „a şti", spirit creator, flexibilitate, perseverenţă.

Noua orientare a învăţământului românesc urmăreşte dezvoltarea gândirii critice a elevilor, prin folosirea metodelor şi tehnicilor activ-participative noi: brainstormingul, tehnica ciorchinelui, metoda mozaic, metoda SINELG, jurnalul cu dublă intrare, cubul, cvintetul, etc.

M. Zlate consideră gândirea critică un tip de gândire diferenţiată după finalitate. Ea presupune verificarea, evaluarea si alegerea răspunsului potrivit pentru o sarcină dată şi respingerea argumentată a celorlalte variante de soluţii. Alţi autori(Moore, Mc Cannon) remarcă faptul că gândirea creatoare şi gândirea critică sunt „două feţe ale aceleiaşi melodii". Gândirea creatoare îşi dovedeşte utilitatea şi valoarea numai dacă produsele ei sunt supuse unor analize şi evaluări critice, cu scop de fundamentare şi întemeiere raţională.

Există mai multe tipuri de gândire; acestea nu sunt prin ele însele bune sau rele. Ele pot fi valorizate astfel în funcţie de context, de situaţia-problemă în care se află persoana la un anumit moment dat şi de felul cum aceasta o depăşeşte (o rezolvă).

În realitate nu există moduri de gândire pure, mai degrabă se poate vorbi de existenţa unor dominante ale gândirii oamenilor care conţin elemente ale mai multor moduri de gândire.Se poate observa deci, că gândirea critică este o modalitate superioară de manifestare a gândirii, care sintetizează şi integrează aspecte şi proceduri ale celorlalte moduri de gândire.

„A gândi critic" înseamnă a emite judecăţi proprii, a accepta părerile altora, a fi în stare să priveşti cu simţul răspunderii greşelile tale şi să le poţi corecta, a primi ajutorul altora, şi a-l oferi celor care au nevoie de el.Capacitatea de a gândi critic se dobândeşte în timp, permiţând elevilor să se manifeste spontan, fără îngrădire, ori de câte ori există o situaţie de învăţare. Ei nu trebuie să se simtă stingheri, să le fie teamă de reacţia celor din jur faţă de părerile lor, să aibă încredere în puterea lor de analiză, de reflecţie.

De ce este nevoie de gândire critică? Poate pentru că noi, dascălii, urmărim să formăm oameni cu putere de decizie, oameni cu simţul răspunderii, oameni cu idei proprii, oameni în adevăratul sens al cuvântului.

Formarea capacităţii / abilităţii de a gândi creativ şi constructiv, eficient şi critic presupune realizarea de către elevi a progresului în mai multe planuri prin trecerea:

- ❖ de la reacţii personale la idei susţinute în public cu argumente convingătoare;
- ❖ de la respectul faţă de ideile altora la dobândirea încrederii în sine, în propriile idei bazate pe argumente;
- ❖ de la intuitiv la logic;
- ❖ de la o perspectivă, la mai multe perspective în abordarea unei probleme;

Lucrul cu elevii în clasă trebuie astfel realizat încât să genereze un climat de încredere, care să-i determine să se implice în discutarea / dezbaterea unei idei interesante, în rezolvarea cu succes si eficienţă a problemelor. Elevii trebuie obişnuiţi cu investigaţia temeinică, cu dezbaterea autentică, cu găsirea unor răspunsuri adecvate la problemele cu care se confruntă.

Învăţarea gândirii critice presupune respectarea anumitor condiţii:

1. Crearea unor situaţii de învăţare, a unor ocazii în care elevii să-şi exerseze procesul gândirii critice şi alocarea timpului necesar pentru aceasta.
2. Încurajarea elevilor să gândească independent, „cu propriul cap”, să speculeze, să reflecteze.
3. Acceptarea diversităţii de opinii şi idei.
4. Implicarea activă a elevilor în realizarea învăţării prin confruntarea de idei, prin cooperare şi colaborare, pentru a găsi soluţii adecvate.
5. Convingerea elevilor că nu riscă să fie ridiculizaţi pentru opiniile exprimate.
6. Încrederea în capacitatea fiecărui elev de a gândi critic.
7. Aprecierea pozitivă a gândirii critice manifestată în orice situaţie.

Este foarte importantă integrarea elevilor cu CES în tot acest proces, prin activități diferențiate, prin includerea lor în echipe având sarcini specifice și adaptate capacității lor, prin stimularea permanentă.

Gândirea critică îi învaţă pe elevi să-şi emită şi să-şi susţină propriile idei. Satisfacţia noastră, a oamenilor de la catedră, nu constă în a vedea că elevul a reprodus lecţia citită, compunerea sau comentariul dictat „cuvânt cu cuvânt”, ci în a-i pune în evidenţă „talentul” de a-şi realiza propriul rezumat, propria compunere. Elevul nu trebuie să fie o maşină de memorat, ci trebuie să fie creator. Avem obligaţia de a asigura atmosfera propice declanşării valului de idei personale, de a le da elevilor senzaţia că ei sunt adevăraţii descoperitori ai „noului”.

Soluţiile problemelor supuse rezolvării presupun colaborare şi cooperare. Toţi copiii, indiferent de dezvoltare intelectuală sau de vârstă, pot contribui la elucidarea situaţiei necunoscute, spunându-şi părerile. Ei trebuie învăţaţi să asculte şi să accepte. Numai astfel învăţarea va fi eficientă, realizându-se obiectivele propuse. Iată de ce se pune atâta accent pe lucrul în echipă. Este

necesar să se înţeleagă că în cadrul dezbaterilor, al schimbului de opinii, nu se critică omul, ci ideea. Trebuie să se expună acordul sau dezaprobarea, indiferent de relaţiile existente (de simpatie sau antipatie) între participanţii la situaţia de învăţare.

Pentru aceasta e nevoie de un demers didactic adecvat, care constă în parcurgerea a trei etape, aflate în interdependenţă: **Evocarea (E) , Realizarea sensului (R) , Reflecţia (R).**

EVOCAREA face apel la cunoştinţele însuşite de către elevi despre o temă sau in anumit subiect. Astfel, se va putea face legătura între ceea ce se ştie şi ce se va preda. Corelarea informaţiilor ştiute cu cele noi, asigură trăinicia celor din urmă. Elevii cu CES pot , fără dubiu, să participe la acest tip de exercițiu. Evident, poate fi necesară stimularea, limbajul poate fi mai sărac, dar este posibil să existe și nevoia unei selecții a informațiilor, care abundă în legătură cu subiectul ales.

REALIZAREA SENSULUI asigură înţelegerea sensului noilor informaţii şi a semnificaţiei acestora. Este cunoscut faptul că ceea ce este înţeles este învăţat mai uşor. Elevii iau contact cu informaţia nouă pe mai multe căi:

- lectura unui text;
- vizionarea unui film;
- efectuarea unui experiment;
- discuţii în cadrul unui grup.

Aceasta este etapa întrebărilor învăţător-elev, elev-învăţător, elev-elev. Natura şi modul de formulare a întrebărilor facilitează şi potenţează înţelegerea şi duc la formarea şi dezvoltarea simţului critic.

Sanders (1969) propune o taxonomie a interogării, care cuprinde mai multe tipuri de întrebări dispuse ierarhic (asemănător taxonomiei lui Bloom)

1. *Întrebări ce vizează nivelul literal al unui conţinut.* Sunt întrebări care cer elevilor să transforme informaţiile, să se transpună imaginar în situaţia descrisă în text şi să descrie ceea ce văd, aud, simt, trăiesc. Transpunerea mintală şi trăirea acestei experienţe e un proces activ şi creativ, care îl angajează pe elev, stimulându-i gândirea.
2. *Întrebări interpretative*. Sunt întrebări care solicită elevii să descopere conexiunile dintre fapte, evenimente, idei. Acest tip de întrebări stimulează gândirea speculativă, critică, favorizând înţelegerea superioară.
3. *Întrebări aplicative*. Sunt întrebări care oferă elevilor ocazia de a rezolva probleme întâlnite în experienţa lor de învăţare, într-un anumit context.
4. *Întrebări analitice*. Sunt întrebări care solicită elevii să identifice motivele acţiunii unui personaj sau altul pe baza informaţiilor pe care le deţin deja sau le găsesc în text.
5. *Întrebări sintetice.* Sunt întrebări care solicită rezolvarea unor probleme în mod

creativ, pe baza unei gândiri originale. Ele permit elevilor să facă uz de toate cunoştinţele şi experienţele lor pentru a rezolva, în mod creativ, o anumită problemă. Întrebările sintetice cer elevilor să creeze scenarii alternative, într-o situaţie dată.

6. *Întrebări de transpunere* Sunt întrebările care cer elevilor să transforme informaţiile, să se transpună imaginar în situaţia descrisă în text şi să descrie ceea ce văd, aud, simt, trăiesc. Transpunerea mintală şi trăirea acestei experienţe e un proces activ şi creativ, care îl încurajează pe elev, stimulându-i gândirea.

7. *Întrebări de evaluare* Sunt întrebări ce solicită elevii să facă aprecieri şi judecăţi de valoare despre faptele, evenimentele, cu care vin în contact. Este vorba despre raportarea ideilor dintr-un text la convingerile şi credinţele personale ale elevilor şi, pe această bază, formularea unor judecăţi evaluative. Ceea ce este important este faptul că pe măsură ce trecem de la întrebările literale spre cele evaluative, elevii se implică mai activ în construirea cunoştinţelor. Implicarea mai activă în constituirea sensurilor cunoştinţelor sporeşte înţelegerea şi favorizează gândirea critică.

Uneori este dificil să fie înțeles sensul uni text de către copiii cu CES. Au tendința de a-și pierde atenția dacă textul e prea lung, de aceea trebuie să revenim la activități adaptate, cum ar fi analizarea unui text amplu pe secvențe.

În măsura în care, învăţătorul, în activitatea de predare-învăţare solicită gândirea elevilor prin punerea unor întrebări care se apropie tot mai mult de cele evaluative, el demonstrează că pune preţ pe dezvoltarea gândirii critice.Elevii învaţă treptat că, pentru a dobândi valoare, cunoştinţele însuşite trebuie supuse unei analize critice bazate pe interogare, pe punerea de întrebări adecvate, stimulative, care să conducă la găsirea unor soluţii pe măsura acestora.

A treia etapă a cadrului pentru dezvoltarea gândirii critice este **REFLEXIA**. Ea integrează noile cunoştinţe în sistemul celor vechi, asigurând legătura între ele şi dând posibilitatea expunerii libere a „noului" aflat. Această etapă îi ajută pe elevi să pătrundă în esenţa faptelor ţi ne dă o imagine clară asupra reuşitei totale, parţiale sau a eşecului activităţii desfăşurate în clasă.

Noua modalitate de desfăşurare a activităţii didactice asigură o mai bună corelare gândire – învăţare, iar pe noi ne pune în situaţia de a reflecta asupra răspunsului la întrebarea „Cum predăm?". Lucrul pe grupe sau în perechi ar putea presupune activizarea doar a unor elevi, în timp ce alţii aşteaptă doar să copieze. Spiritul de echipă este însă foarte dezvoltat şi nu de puţine ori auzim comentarii de genul: „Doamna învăţătoare, X aşteaptă să scrie ce îi spunem noi. El nu contribuie cu nimic la rezolvarea problemei." Iată că spiritul critic se manifestă.

Pentru desfăşurarea unei activităţi didactice eficiente, metodele deţin rolul esenţial. Fără a menţine o clasificare artificială între clasic / tradiţional şi modern / actual, trebuie spus că tendinţa actuală este de a transforma şi optimiza metodele de învăţământ în sensul sporirii eficienţei lor educaţionale. Metodele bazate pe acţiunea elevilor (exerciţiul, lucrările de laborator, munca cu

manualul, testul scris, conversaţia, cooperarea, discuţiile) ca şi cele bazate pe gândire şi limbaj interior (lectura, scrierea/elaborarea unor eseuri, compoziţii) se dovedesc a fi cele mai eficiente. Pe această linie se înscriu şi metodele şi tehnicile de predare-învăţare cu scopul dezvoltării gândirii critice.

Modelul de învăţare pentru formarea şi dezvoltarea gândirii critice, schimbă în mod esenţial rolul şi responsabilităţile învăţătorului în clasă. Acesta devine din ce în ce mai mult organizatorul, conducătorul şi facilitatorul procesului de învăţare şi gândire efectivă, cu participarea tuturor elevilor. De asemenea se reduce substanţial timpul alocat cadrului didactic, în favoarea timpului repartizat activităţii independente, în grup, în perechi a elevilor, învăţarea personală realizându-se mai profund şi într-un timp mai scurt.

Metodele si tehnicile utilizate nu sunt cu totul noi şi speciale, ci mai degrabă sunt moduri acţionale şi procedurale eficiente în raport cu unele obiective precise: stimularea şi dezvoltarea gândirii constructive, eficiente şi critice a elevilor (anexa 2).

Vă vom prezenta trei dintre metodele şi tehnicile utilizabile în predarea-învăţarea cu scopul dezvoltării gândirii critice.

I. BRAINSTORMING („Furtună în creier”; „asaltul de idei”)

Este un mod simplu şi eficient de a genera idei noi. La ora actuală este cea mai răspândită metodă de stimulare a creativităţii în condiţiile activităţii în grup. Metoda brainstorming se fundamentează pe două principii care se materializează în patru reguli.Principiile sunt:

1. Cantitatea determină calitatea. Astfel, elevii trebuie să emită cât mai multe idei. Cu cât ne vin in minte mai multe idei, cu atât cresc şansele de a găsi ideile valoroase şi folositoare în soluţionarea unei probleme. Unele idei ar putea părea bizare sau imposibil de realizat, da acest fapt nu este rău. Uneori cele mai năstruşnice idei ne determină să ne gândim la alte idei cu valoare deosebită. Asociaţia liberă, spontană. De idei cât mai multe, conduce la apariţia unor idei viabile şi inedite.

2. Amânarea evaluării/judecăţii ideilor celorlalţi . Aceasta dă posibilitatea fiecărui elev să emită orice idee referitoare la problema în cauză, să se elibereze de orice fel de cenzură.

Brainstormingul poate fi caracterizat ca o metodă (tehnică, strategie) care nu tolerează nici un fel de critică.Regulile brainstormingului care derivă din aceste principii sunt:

a) stimularea unei cantităţi cât mai mare de idei;
b) preluarea ideilor emise de alţii şi fructificarea lor prin ajustări succesive şi asociaţii libere asemenea unei reacţii în lanţ;
c) suspendarea oricărui gen de critică;
d) manifestarea liberă a imaginaţiei.

Brainstormingul se poate realiza în perechi sau în grup. Toate ideile propuse se notează. Nu există idee nepotrivită. Elevii cu CES sunt liberi să participe și să se simtă implicați. În faza emiterii/producerii de idei trebuie încurajată participarea tuturor membrilor grupului chiar dacă uneori se desemnează un conducător de grup.

Mânuită cu profesionalism, flexibilitate şi inspiraţie brainstormingul este o metodă accesibilă, relativ simplă şi eficientă de învăţare care stimulează creativitatea şi pe această bază, dezvoltarea gândirii critice, constructive.

II. Tehnica: **ŞTIU / VREAU SĂ ŞTIU / AM ÎNVĂŢAT**

Este utilizată cu precădere în faza de evocare, dar şi în cea de realizare a sensului, fiind o modalitate de conştientizare, de către elevi, a ceea ce ştiu sau cred că ştiu referitor la un subiect, o problemă şi, totdeauna, a ceea ce nu ştiu (sau nu sunt siguri că ştiu) şi ar dori să ştie/să înveţe. Procedura este relativ simplă. În faza de evocare se urmează două etape:

- Elevilor li se cere să inventarieze-procedând individual, prin discuţii în perechi sau în grup-ideile pe care consideră că le deţin cu privire la subiectul/tema investigaţiei ce va urma. Aceste idei sunt notate în rubrica „Ştiu”.
- Elevii notează şi ideile despre care au îndoieli sau ceea ce ar dori să ştie în legătură cu tema respectivă. Aceste idei sunt grupate în rubrica „Vreau să ştiu”.

Urmează, apoi, studierea unui text, realizarea unei investigaţii sau dobândirea unor cunoştinţe referitoare la acel subiect, cunoştinţe selectate de învăţător. Prin metode şi tehnici adecvate, elevii învaţă noile cunoştinţe, iar în faza de realizare a sensului, ei inventariază noile idei asimilate pe care le notează în rubrica „Am învăţat”.

Aşadar, rezultă un tabel cu trei rubrici şi anume:

ŞTIU	VREAU SĂ ŞTIU	AM ÎNVĂŢAT

În fiecare rubrică apar notate ideile corespunzătoare, evidenţiindu-se, foarte clar, situaţia de plecare (ceea ce ştiau elevii), aspectele şi întrebările la care au dorit să găsească răspunsuri (consemnate în rubrica „Vreau să ştiu”) şi ceea ce au dobândit în urma activităţii de învăţare (idei consemnate în rubrica „Am învăţat”).

Această activitate ii ajută pe toți elevii să se organizeze și este un mod foarte eficient de structurare a informației mai ales pentru elevii cu CES.

III. Metoda **MOZAIC**

Este o metodă prin care se promovează învăţarea prin colaborare şi cooperare între elevi. Această tehnică de predare-învăţare presupune parcurgerea următorilor paşi:

- Construirea grupurilor de lucru iniţiale. Clasa de elevi se împarte în grupuri de câte 4-5 elevi. Se utilizează diverse criterii de grupare a elevilor. Unul dintre acestea poate fi următorul: elevii numără de la 1 la 4/5 astfel încât fiecare elev să aibă un număr cuprins între 1 şi 4/5.

- Învăţătorul împarte textul ce urmează a fi citit/studiat în 4 sau 5 părţi (atâtea câte grupuri de lucru s+au constituit iniţial)
- Constituirea grupurilor de „experţi” şi rezolvarea sarcinii de lucru. Elevii cu numărul 1 vor forma un grup, cei cu numărul 2 al doilea grup, ş.a.m.d. Fiecare grup de „experţi” are sarcina de a studia o anumită parte din text, repartizată de învăţător. Elevii din fiecare grup trebuie să discute conţinutul de idei al parţii din text care le revine, s-o înţeleagă cât mai bine şi mai adecvat pentru a fi capabili, ca ulterior, s-o predea celorlalţi colegi. Ei hotărăsc împreună, prin discuţii, care sunt ideile principale ale textului studiat şi cum vor proceda pentru a le preda colegilor astfel încât aceştia să înţeleagă cât mai bine.
- Revenirea elevilor în grupurile iniţiale şi predarea conţinutului pregătit celorlalţi colegi. Prin predarea reciprocă se realizează cea mai bună învăţare a unui conţinut informaţional. La sfârşitul lecţiei fiecare elev trebuie să stăpânească conţinutul întregului text şi nu doar a părţii la învăţarea căruia a participat ca „expert”.

Când se realizează predarea reciprocă, elevii pot cere „expertului” lămuriri suplimentare în legătură cu fragmentul pus în discuţie. Dacă mai există nelămuriri şi neclarităţi, cei în cauză pot adresa întrebări şi altor „experţi” din acel grup. Dacă persistă anumite dubii referitoare la o problemă, acestea ar trebui cercetate în continuare până la lămurirea lor adecvată.

Învăţătorul monitorizează predarea asigurându-se că informaţia şi cunoştinţele se transmit şi se asimilează corect. Dacă elevii se împotmolesc învăţătorul îi ajută să depăşească situaţia. Deci, fiecare elev devine „expert” într-o anumită problemă (parte) a textului, pe care trebuie să fie capabili s-o predea colegilor. O variantă a metodei „mozaic” este metoda denumită „mozaic II”.

„Mozaic II” se deosebeşte de „mozaic I” prin aceea că prima presupune o activitate de predare-învăţare mult mai dirijată. În „mozaic II” se parcurg aceeaşi paşi ca în „mozaic I” cu deosebirea că grupurile de „experţi” au la dispoziţie fiecare, câte o fişă cu un set de întrebări care le ghidează lectura şi înţelegerea mai adecvată a textului.Este bine ca învăţătorul să urmărească îndeaproape desfăşurarea activităţii în cadrul grupurilor. Trebuie ca toţi membrii grupului să participe la discuţii, iar deciziile să fie rodul colaborării tuturor membrilor.

Atitudinea dascălilor faţă de schimbarea şi inovarea didactică este diferită: de la cea de respingere, la cea de copiere „mot a mot”, la repetarea aceleiaşi activităţi în contexte identice, la transferul de idei şi soluţii în situaţii noi, diferite, îmbogăţindu-şi repertoriul de strategii didactice. Este oarecum explicabilă această atitudine având în vedere că, atât proiectarea lecţiilor care promovează dezvoltarea gândirii critice, cât şi realizarea lor propriu-zisă necesită investiţie de timp, efort intelectual şi materiale.

Elevilor le trebuie timp să se familiarizeze cu acest nou tip de învăţare, e nevoie de eforturi şi încurajări repetate pentru a-i convinge că se aşteaptă altceva de la ei. Aceste metode sunt benefice,

deoarece, atât în grupuri de 4-6 persoane, cât şi în perechi, elevii se exprimă mai uşor, nu mai sunt stresaţi, vorbindu-şi unul altuia. Astfel elevii participă efectiv la actul învăţării, inclusiv elevii timizi, cu posibilităţi intelectuale sau de exprimare mai reduse. Acest lucru le sporeşte încrederea în forţele proprii, în performanţele lor, contribuind la dezvoltarea intelectuală şi la socializarea lor. Metodele sunt benefice şi pentru elevii buni la învăţătură pentru că aceştia se confruntă permanent cu alţi coechipieri şi cu sine, având posibilitatea să sintetizeze, dând o formă coerentă ideilor ce provin de la ceilalţi colegi de echipă. Pentru elevi e benefic şi pentru faptul că se obişnuiesc să lucreze în grup, cu rezolvarea unor sarcini „contra cronometru", mărindu-le astfel responsabilitatea.

Nu de mică importanţă este şi faptul că aceste metode active, educă elevii şi din punct de vedere moral. Ei devin mai toleranţi, acceptă ideile altora, învaţă să critice argumente, idei şi nu oameni şi observă că întotdeauna se mai poate aduce o completare, se poate aduce în discuţie o nouă perspectivă asupra unui subiect.

Dezvoltarea gândirii critice prin lectură şi scriere este o alternativă educaţională reformatoare. Strategiile interactive de predare îi învaţă pe elevi să gândească critic, eficient şi constructiv, „umanizează" relaţia dascăl-elev situând-o pe orizontală şi conferind încredere copiilor în propriile forţe. Acest nou tip de învăţare bazat pe experienţa de viaţă a elevilor poate fi utilizat în predarea-învăţarea diferitelor obiecte de învăţământ înlăturând astfel mentalitatea conform căreia „există un singur răspuns bun, adecvat"(Banks).

Învăţarea eficientă şi gândirea critică se realizează atunci când, dascălii apreciază diversitatea de idei şi experienţă a elevilor, iar aceştia trebuie să confere un sens informaţiilor şi ideilor însuşite.

În concluzie, nu trebuie să renunţăm la metodele clasice, ci să le îmbinăm în cadrul lecţiilor cu cele care activează gândirea critică, pentru a lucra şi „altfel" în folosul tuturor copiilor şi al nostru.

Bibliografie:

Dumitru Ion Alexandru - „Dezvoltarea gândirii critice şi învăţarea eficientă", Editura de Vest, Timişoara , 2000

Cucoş Constantin - „Pedagogie", Editura Polirom, Iaşi, 2000

***- „Ghidul programului de informare/formare a institutorilor/ învăţătorilor curriculum pentru clasele I şi a II-a", Bucureşti, 2003

INTEGRAREA UNUI COPIL CU CES ÎN MEDIUL CLASEI

Profesor: Balazs Adina
Barbur Adela
Colegiu Tehnic "Alesandru Papiu Ilarian" Zalău,Sălaj

„Școlile trebuie să primească toți copiii indiferent de starea lor fizică, intelectuală, socială, emoțională, lingvistică sau oricare alta. Aici trebuie cuprinți și copii cu dizabilități, și copiii talentați, și copii din zonele rurale izolate și cei din populațiile nomade, și copiii minorităților lingvistice, etnice sau culturale, precum și copiii din alte grupuri sau zone marginale" *(Cadrul de acțiune privind cerințele educative speciale, UNESCO / Conferința de la Salamanca, 1994, p.6)*

Educaţia incluzivă este legată de o societate incluzivă**,** o societate care promovează valorile democratice, pluralistă, multiculturală şi democratică.

Există trei mari *tipuri de abordări ale educaţei copiilor cu CES*:

a) *segregarea* - gruparea copiilor în funcţie de dizabiltăţi şi repartizrea lor în şcoli special create pentru a răspunde acelor categorii de dizabilităţi;

b) *integrarea* - copiii cu dizabilităţi sunt plasaţi în şcolile obişnuite, adesea în clase speciale, în măsura în care ei pot face faţă cerinţelor şcolii de masă;

c) *incluziunea* - se recunoaşte necesitatea transformării culturilor, politicilor şi practicilor şcolilor generale pentru a se adapta la diferite nevoi ale anumitor elevi, precum şi obligaţia de a îndepărta barierele care ar împiedica acea posibilitate (UNICEF, 2012).

Astfel un rol important îl au programele și acțiunile bazate *pe incluziune și integrare*, pe dezvoltarea independentă pentru fiecare elev în parte. Diferența majoră dintre integrare și incluziune stă în obiectul adaptării. Dacă în primul caz, copilul trebuie să facă față la cerințele școlare și sunt căutate mijloace de creștere a gradului de adaptare al acestuia la școlarizare, în cazul incluziunii școala este cea care trebuie sa găsească mijloace de a răspunde nevoilor particulare ale fiecarui elev, indiferent de potențialul lui.

Începând cu acest an şcolar 2023-2024, eu și colega mea, am primit în clase, câte un copil cu CES. Pentru a identifica şi conştientiza felului cum propriile *percepţii şi atitudini ale eleviilor* pot afecta viaţa celorlalţi am aplicat elevilor *Chestionarul de conştientizare*, iar pentru elevii cu CES am întocmit *Planul de intervenţie personalizat.* Scopul acestui chestionar este să stimuleze discuţiile şi să provoace o nouă analiză a percepţiilor comune.

CHESTIONAR DE CONŞTIENTIZARE *

La fiecare afirmaţie daţi un răspuns de tipul: „Sunt de acord" sau „Nu sunt de acord".

1. *Orice persoană posedă aptitudini şi talente unice.*
2. *Atitudinea pe care o aveţi referitoare la persoanele cu CES vă influenţează modul în care percepeţi comunitatea şi lumea în general.*
3. *Este important să iei în discuţie întâi persoana şi abia după aceea incapacitatea pe care o are.*
4. *Persoanele cu CES au întotdeauna nevoie de un tratament special şi de aceea ele sunt mai bine îngrijite în instituţii speciale.*
5. *Pentru persoanele cu CES participarea la activităţile sportive este limitată.*
6. *Oamenii au o reţinere de obicei faţă de persoanele cu CES .*
7. *Dacă remarcaţi că o persoană poartă aparat auditiv, trebuie să ridicaţi tonul pentru a vă înţelege.*
8. *Educaţia nu este de nici un ajutor pentru persoanele cu dizablităţi intelectuale.*
9. *O persoană cu deficienţe de auz poate trăi în mod autonom.*
10. *De la o persoană care are dificultăţi de învătare nu te poţi aştepta să termine studiile.*
11. *Este clar că o persoană cu CES nu poate participa la viaţa socială.*
12. *O persoană poate avea o deficienţă fară a avea însă o dizabilitate/handicap.*

** traducerea şi adaptarea după chestionarul prezentat în lucrarea „Decouvrons ensemble, Documentation de sensibilisation aux deficiences", Rick Hansen Man in Motion Wold Tour Society, Scretariat d' Etat du Canada, 1993*

Feedbackul primit de la elevi în urma *Chestionarului de conştientizare* aplicat ne-a întărit convingerea că, gradul de conştientizare în rândul eleviilor privind modul în care văd relaţia cu un coleg cu probleme a sporit. Stimularea gândirii critice a elevilor, desfășurarea mai multor activități extrașcolare, dezvoltarea încrederii elevilor cu nevoi speciale prin participarea activă în cadrul tuturor activităților nonformale, crearea unui mediu plăcut care ajută la învățarea activă a elevilor sunt aspectele pozitive ale aplicării metodelor și strategiilor de educație incluzivă. Astfel sunt importante de a stabili cu elevii şi respecta mai multe principii:

- principilul egalităţii de şanse,
- principiul respectului reciproc;
- egalitate în a-și manifesta emoţiile chiar dacă sunt nepotrivite momentului;

- egalitate de a participa la toate activităţile,chiar dacă este diferit;
- principiul ca orice critică să fie constructivă şi să nu sune a critică si repros;
- principiul respetului de la om la om;
- principiul ascultării mai înainte de a lua o decizie, ori de a-l pune la zid;
- principiul de a-l privi egal cu el şi a accepta activităţi impreună.

Dintre activităţiile de intervenţie desfăşurate în şcoală, care au implicat şi copii cu cerinte educative speciale (CES) amintesc:

1. proiectele "ecologice″ de educaţie a copiilor cu CES,
2. program şi o strategie individualizate de educaţie pentru fiecare copil, pe baza unei evaluări permanente a trebuinţelor şi a progreselor sale,
3. programele comunitare care pot furniza în cea mai mare parte sprijinul necesar familiilor pentru a depăşi dificultăţile datorate incapacităţii copilului,
4. un program şi o strategie individualizate de educaţie vor trebui să fie puse în lucru pentru fiecare copil, pe baza unei evaluari permanente a trebuinţelor şi a progreselor sale.

Cadrul didactic are un rol major în organizarea şi desfăşurarea procesului educaţional în clasele unde învaţă copiii cu CES. Fiecare profesor trebui să manifeste: toleranţa, empatia, aprecierea valorilor individuale ale elevilor, capacitatea de realizare a unor conexiuni transdisciplinare şi înţelegerea realităţii.

Şcoala trebuie să includă toţi copiii, şi pe cei provenind din cadrul minorităţilor lingvistice, etnice sau culturale, copiii din grupuri îndepărtate sau nomade, copiii ai străzii sau care lucrează, copiii cu deficienţe sau talentaţi" (Forumul Mondial pentru Educaţie, Dakar, 2000). Pentru a uşura copiilor cu dificultăţi de asimilare integrarea în şcolile de masă, este necesară o atmosferă primitoare şi de acceptare care are la bază principiul dreptului egal la educaţie pentru toţi copiii, indiferent de mediul social sau cultural din care provin, religie, etnie, sau condiţiile economice în care trăiesc.

Bibliografie:

1. Traian Vrăjmaş ,*Învăţământul integrat şi/sau incluziv,*Editura Aramis,Bucureşti 2001;
2. Vrasmaș Ecaterina Adina, *Introducere în Educația cerințelor speciale*, Universitatea din București, Editura Credis, 2004 ;
3. Vrăşmaş Ecaterina (1998), Strategiile educaţiei inclusive, în volumul "Educaţia integrată a copiilor cu handicap", coord. Verza, E. şi Păun, E., UNICEF, RENINCO, Editura Multiprint, Iaşi.

4. UNICEF, *Cerinţe speciale în clasă: Pachet de resurse pentru instruirea profesorilor***,** Reprezentanţa specială UNICEF pentru România, Bucureşti, 1995
5. ORDIN Nr. 5574 din 7 octombrie 2011 pentru aprobarea *Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educaţional pentru copiii, elevii şi tinerii cu CES;*
6. *www.creatorideeducatie.ro/concurs/bune-practici-in-educatia-incluziva-colaborarea-copil-profesor-scoala/*

DRUMUL CĂTRE INCLUZIUNE

Profesor: Bîlc Simona Mihaela
Școala Gimnazială Vața de Jos

Procesul de integrare în mediul școlar a copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) este un aspect crucial pentru asigurarea unei educații incluzive și echitabile. Această integrare se referă la facilitarea participării active și efective a copiilor cu CES în toate aspectele vieții școlare. Unele dintre aspectele care pot contribui la succesul procesului de integrare școlară a copiilor cu CES sunt:identificarea nevoilor specifice ale fiecărui elev cu CES, dezvoltarea unui plan de integrare a elevului cu CES,oferirea de cursuri de formare pentru cadrele didactice,adapatrea clădirilor la nevoile elevilor cu cerințe educaționale speciale,implicarea părinților în procesul educațional

Identificarea nevoilor specifice ale fiecărui copil cu CES prin evaluări individuale și planuri educaționale personalizate și de a găsi înțelegere, răbdare și toleranță din partea familiei, cadrelor didactice. Printre nevoile elevului cu cerințe educaționale personalizate se numără :

• Nevoia de a-și da seama de resursele personale;

• Nevoia de a-și forma o gândire pozitivă legată de viitorul său;

• Nevoie de consiliere psihologică din partea personalului specializat și integrarea în colectivul de elevi;

• Nevoia de a fi ascultat,de comunicare și afecțiune și de a-și arăta trăirile și sentimentele;

• Nevoia de a căpăta încredere în forțele proprii și a participa, la activități comune cu ceilalți copii

• Nevoia de integrare în grupurile de copii și de a fi privit la fel ca și ceilalți copii

• Nevoia de a căpăta încredere în persoanele din jurul său, pentru a se integra în grupul de colegi

• Nevoia de a stabili relații de prietenie , de socializare, de integrare într-un grup pentru a stabili relații de prietenie cu ceilalți copii;

Dezvoltarea unui plan de integrare care să implice profesori, specialiști, părinți și alți membri relevanți ai comunității școlare pentru asigurarea unei comunicări eficiente între toate părțile implicate. Familia va fi consiliată în vederea gestionării situațiilor cu care se confruntă copilul, ea va ficonsiliată să accepte problemele acestuia și să acționeze ținând cont de interesul superior al copilului.

Furnizarea de resurse și formare pentru cadrele didactice pentru a le ajuta să facă față diversității și să adopte strategii de predare adecvate prin adaptarea materialelor de învățare pentru a se potrivi nevoilor individuale ale copiilor cu CES, asigurând accesibilitatea acestora.

Organizarea activităților și evenimentelor care să faciliteze interacțiunile sociale și colaborarea între toți elevii prin desfășurarea de programe de sensibilizare și educație în școală pentru a promova înțelegerea și acceptarea diversității.

Asigurarea accesului fizic și tehnic al copiilor cu CES în clădiri și facilități, inclusiv utilizarea tehnologiei asistive.Monitorizarea continuă a progresului copiilor cu CES și ajustarea planurilor de integrare în funcție de evoluția lor, pe parcursul evoluției lor școlare

Implicarea părinților în procesul educațional și asigurarea unui parteneriat strâns între școală și familie.

Furnizarea de suport emoțional și consiliere de specialitate atât pentru copii, cât și pentru părinți și profesori.

Implementarea acestor aspecte poate contribui la crearea unui mediu școlar incluziv și sănătos, în care copiii cu CES să se simtă acceptați și sprijiniți în dezvoltarea lor educațională și personală.

Bibliografie:

Ioan Neacșu, Mihaela Suditu, Educația emoțional- afectivă, Editura Polirom, București, 2020

ROLUL FAMILIEI ÎN EDUCAREA COPILULUI

Profesor de psihopedagogie specială: Oprina Vanesa Georgiana

C.Ş.E.I "Constantin Pufan", Timişoara

Etapa vieții a fiecărui individ se fructifică prin provocări noi atunci când devine părinte. Aceasta întâmpină de cele mai multe ori dificultăți în modul de relaționare între parteneri, păreri contradictorii, comunicare slab dezvoltată, conflicte. Iar cel mai adesea teama de a nu greși față de propriul copil referitor la creșterea și protejarea sa. De aceea trebuie să fim buni părinţi, plini de afecţiune, pentru ca grija şi eforturile noastre să fie răsplătite prin dragostea şi bunele rezultate ale copilului armonios dezvoltat psihic şi afectiv. Însă, aceste abilități se dezvoltă în timp, cu multă atenție, sinceritate, solidaritate, munca în doi, iar mai ales să ne permitem să fim vulnerabili în starea de creștere a copilului. Acolo unde apar dificultăți, părinții să învețe să ceară ajutorul celor din jurul lor, deoarece nimeni nu s-a născut învățat, dar înțelegând că, un copil devine responsabilitatea tuturor adulților din preajma sa, aceste dificultăți devin mai ușor de înfruntat.

Rolul de părinte: A deveni părinte nu necesită o condică, un grafic sau o statistică în sine, această menire ne este oferită în diferite momente ale vieții. Pregătirea în rolul de părinte se dezvoltă pe parcurs prin auto-cunoaștere a nevoilor și stărilor emoționale și psihice, cât și a abilităților de a ne raporta la celălalt, în acest caz propriul copil, oferind un bun suport cu tot ceea e mai esențial pentru a-i crea o siguranță și un sprijin în orice situație. Chiar și așa, nici stările/ emoțiile negative, nu trebuie ascunse din fața copilului, ci acestea trebuie trăite, manifestate, însă, explicate pe înțelesul lui. El trebuie să cunoască și această latură a părintelui său oferită în raport cu abilitatea sa de înțelegere.

Adevărata căldură familială se întâlneşte în familiile în care părinţii sunt în bune relaţii, se preocupă suficient, cu dragoste, dar şi cu o disciplină părintească de copiii lor, pentru care sunt şi trebuie să rămână modele vii, exemple demne de urmat.

Atmosfera caldă şi de înţelegere în familie reconfortează şi creează climatul necesar pentru munca intelectuală a şcolarului. Lipsa de înţelegere, severitatea, exigenţa prea mare sau o supra-protecție, au efecte dăunătoare asupra copilului care se află în tensiune nervoasă, mai ales în perioada testelor de evaluare sau spre sfârşitul semestrelor, când starea de oboseală începe să se instaleze.

Datoria părinţilor este de a-i ajuta: copiii pot şi trebuie să înveţe cum e cel mai benefic să-şi pregătească lecţiile, cum să-şi organizeze munca, timpul, viaţa.

Părinții iubitori pot face şi greşeli în educarea copiilor, încât dorindu-le binele, să le facă rău. Unii părinţi sunt prea grijulii, căutând să-i protejeze şi să-i răsfeţe mereu. Trăind într-o astfel de

atmosferă devin fricoşi, lipsiţi de iniţiativă, sunt tot timpul agăţaţi de protecţia mamei/tatălui; în acelaşi timp însă, devin mici tirani, devin pretenţioşi, neascultători, greu adaptabili la regulile vieţii sociale, în afara casei, între colegi. Dacă părinţii sunt foarte severi, cu o atitudine permanentă de duritate, copiii suferă. Ei sunt continuu lipsiţi de duioşie, de afecţiune, trăiesc permanent cu teamă în suflet, stare care duce la apariţia unor tulburări dizarmonice ale dezvoltării psihice, ale personalităţii. Aceşti copii vor deveni la rândul lor plini de asprime faţă de cei din jur, iar relaţiile lor sociale vor fi întotdeauna lipsite de afecţiune, comunicare, solidaritate, curaj. Se vor simți adesea în postura copilului ”umbră”, care se privează într-un mod inconștient de legarea unor prietenii, succes la școală, în societate, auto-sabotându-se prin diferite false credințe. Fiecare individ deține în el resursele necesare prin care să prospere, credințele și puterile personale prin care să se autodepășească. Aceste resurse pot fi valorizate la adevăratul potențial al copilului sau pot fi adâncite prin non-valorizare în perioada copilăriei, a timpului petrecut în familie. Mediul familial are un rol foarte important în construirea și dezvoltarea personalității copilului.

Unii părinţi greşesc în educarea copiilor prin schimbarea frecventă a atitudinii: când sunt prea severi, când prea îngăduitori. Sunt mai rare familiile în care ambii părinţi sunt în acelaşi timp fie prea aspri, fie prea blânzi. Adesea, tatăl şi mama pot avea atitudini diferite faţă de copil: unul prea sever, celălalt foarte protector, gata de a-l răsfăţa şi apăra faţă de excesele impuse de celălalt părinte. Echilibrul părinților în comunicarea cu copilul e necesar să nu se lase a fi un aspect de neînțeles pentru acesta. Deoarece, copilul necesită să observe în părinții săi: o bună înțelegere în idei, reguli, mod de desfășurare a activităților cotidiene, manifestarea emoțiilor de iubire, afecțiune, prietenie, respectarea deciziilor celuilalt cu blândețe. Astfel, copilului învață că, deși suntem cu toții diferiți ca ființe umane, printr-o atenție desăvârșită, putem relaționa sănătos fără a-l afecta pe celălalt. Toate acestea vor fi preluate de către copil în perioada sa de creștere și dezvoltare.

Caracteristicile familiei contemporane:

Încă de la începutul secolului XX, lumea întreagă a luat-o spre un curs nou de redescoperire, redefinire, renaștere din multe puncte de vedere și în privința multor aspecte, printre care si referitor la imaginea familiei. Familia modernă deține caracterisrici precum:

- solidaritate între generaţii;
- armonia intrafamiliala;
- negocierea în cadrul familiei;
- comunicarea între membrii;
- identificarea şi autonomizarea persoanei şi familiei ;
- responsabilitatea coeziunii familiale;
- tandrețea esențială maternă;
- statul supraprotector;

- calitatea rolurilor parentale;
- formare/ educare parentală;
- egalitatea sexelor;

Problemele familiei contemporane:

Cu toate acestea familia modernă este supusă unui stres cotidian peste limită de cele mai multe ori, cum ar fi: locuri de muncă solicitante, care câștigă mult timp în defavoarea relației părinte-copil, apar tot mai multe disfuncționalități în relația de cuplu provenite din neajunsuri, lipsa comunicării libere. Omul contemporan a ajuns să aibă de toate, mai puțin liniște, înțelegere și echilibru în cele mai importante relații, cele cu membrii propriei familii. De cele mai multe ori, în aceste momente copilul suferă diferite discordanțe, poate fi neglijat, chiar dacă totul pare să fie bine. Părintele nu mai alocă timpul necesar de a-l asculta, de a-l liniști, încuraja, de a-l privi și a-l sfătui cum să îți accepte propriile emoții, de a depăși diferite situații, conflicte trăite sau provenite din relațiile sale. Iar astfel, copilul ajunge să se simtă singur, abandonat, temător în fața emoțiilor copleșitoare. Aceste trăiri își vor lăsa amprenta într-un mod inconșient asupra copilului, care de foarte multe ori își fac apariția în anii maturității copilului, în viața de adult.

Trăsăturile părintelui bun:

Trăsăturile părintelui modern ar trebui evidențiate prin dezvoltarea tabloului unui părinte: empatic, prezent în viața proprie cât și a copilului, echilibrat, grijuliu de dezvoltarea psihică și fizică a copilului, realist, să accepte atât plusurile, cât și minusurile propriului copil, iar acolo unde e necesară o îmbunătățire să o facă cu blândețe și înțelegere. Părintele adult de acum construiește clipă de clipă, adultul de mâine care se va manifesta prin învățămintele propriului copil.

În concluzie, familia reprezintă cel mai important factor de decizie în educarea copilului. Acesta necesită baza unei bune educații încă de acasă, înainte de pășirea lui în mediul școlar sau social. Iar implicarea părintelui în relația școală-familie este de asemenea foarte importantă pentru construirea unui individ capabil, demn și realizat pe toate planurile vieții. Mediul familial și școlar sunt primele în care copilul pășește pentru prima oară și în care își petrece majoritatea timpului său din etapele vieții.

Bibliografie:

Ionescu, M., Negreanu, E., Educaţia în familie. Repere şi practici actuale, Ed. Cartea Universitară, Bucureşti, 2006.

Elias, M, Tobias S, Friedlander B, Inteligența emoţionala în educaţia copiilor, Curtea veche, Bucuresti, 2002.

PAȘI SPRE O EDUCAȚIE INCLUZIVĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREȘCOLAR

Profesor învățământ preșcolar Băloi Cristina
Grădinița "Floare albastră"

Grădiniţa constituie o etapă fundamentală în dezvoltarea copilului, nu doar prin conţinutul ştiinţific al procesului instructiv – educativ, ci şi prin libertatea de acţiune a preşcolarului, care-i stimulează interesele de cunoaştere şi contribuie la lărgirea câmpului de relaţii sociale.

Adesea, când explorăm universul fiinţei umane ne confruntăm cu o mare diversitate. Copiii care ne trec pragul grupelor noastre ne pun în situaţia de a căuta mereu soluţii la problemele ridicate. De cele mai multe ori găsim soluţiile cele mai bune pentru copii. Uneori suntem însă puse în dificultate de complexitatea problemelor. Ce este bine pentru copilul în cauză? Dar pentru ceilalţi copii din grupă? Avem resurse suficiente pentru a depăşi problemele apărute?

Orice copil se confruntă la un moment dat cu o situație specială care necesită o intervenţie personalizată. Educaţia pentru toţi poate să fie un mijloc de îmbunătăţire a educaţiei în general prin reconsiderarea sprijinului ce se acordă anumitor copii. În orice instituţie există o manieră de a împărţi copiii în categorii determinate, datorită particularităţilor de dezvoltare şi învăţare a acestora. Educaţia pentru toţi porneşte de la premisa că orice copil este o persoană care învaţă într-un anumit ritm şi stil şi deci poate avea nevoia de un sprijin diferit. În Declaraţia de la Salamanca se spune că „Şcoala obişnuită cu o orientare incluzivă reprezintă mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare, un mijloc care creează comunităţi primitoare, construiesc o societate incluzivă şi oferă educaţie pentru toţi; mai mult, ele asigură o educaţie eficientă pentru majoritatea copiilor şi îmbunătăţesc eficienţa şi, până la urmă, chiar şi rentabilitatea sistemului de învăţământ".

Educaţia pentru toţi a fost definită (Salamanca, 1994) ca acces la educaţie şi calitate a acesteia pentru toţi copiii. Pentru a se adresa tuturor copiilor şi a deveni deschisă, flexibilă, adaptată şi orientată spre fiecare şi pentru toţi, educaţia trebuie să presupună în practică o schimbare de optică şi anume o nouă orientare care pune accentul pe cooperare, parteneriat, învăţare socială şi valorizare a relaţiilor pozitive, umaniste în educaţie.

Educaţia pentru toţi corespunde în educaţia şcolară şcolii incluzive.

Şcoala incluzivă se referă în sens restrâns la integrarea/includerea tuturor copiilor indiferent de capacităţile şi competenţele de adaptare şi deci de învăţare, într-o formă de învăţământ. În sens larg, ea înseamnă ca fiecare copil să fie sprijinit şi să se lucreze în beneficiul tuturora. Fiecare copil este înţeles ca un participant activ la învăţare şi predare pentru că aduce cu sine: o experienţă, un stil

de învăţare, un model social, o interacţiune specifică, un ritm personal, un mod de abordare, un context cultural căruia îi aparţine.

Specificul integrării înseamnă:

- a educa copiii cu cerinţe speciale în şcoli obişnuite, alături de copii normali;
- a asigura servicii de specialitate (recuperare, terapie educaţională, consiliere şcolară, asistenţă medicală şi socială, etc.);
- a acorda sprijin personalului didactic şi managerilor şcolii în procesul de proiectare şi aplicare al programelor şcolare;
- a permite accesul efectiv al copiilor cu cerinţe speciale la programul şi resursele şcolii obişnuite (bibliotecă, terenuri de sport, etc.);
- a încuraja relaţiile de prietenie şi comunicarea între toţi copiii din clasă/şcoală;
- a educa şi ajuta toţi copiii pentru înţelegerea şi acceptarea diferenţelor dintre ei;
- a ţine cont de problemele şi opiniile părinţilor, încurajându-i să se implice în viaţa şcolii;
- a asigura programe de sprijin individualizate pentru copiii cu cerinţe speciale;
- a accepta schimbări în organizarea activităţilor instructiv-educative.

De la cea mai fragedă vârstă conştiinţa copiilor trebuie formată şi dezvoltată, învăţându-i că primirea celor „diferiţi" alături de ei înşişi trebuie făcută nu doar din obligaţie sau milă, ci pentru că fiecare individ are dreptul de a participa la acţiuni comune care să conducă la dezvoltarea lui ulterioară şi la dezvoltarea comunităţii în care trăieşte. Toţi copiii trebuie să înţeleagă că o persoană instruită are o şansă în plus pentru o viaţă mai bună, mai sănătoasă, când se va afla în situaţia de a lua propriile decizii şi a-şi decide singură drumul în viaţă.

Acceptarea necondiţionată a diversităţii într-un grup şi stimularea toleranţei este o adevărată provocare pentru educatori. Ei trebuie să încurajeze cooperarea,lucrul în perechi sau formarea de grupuri eterogene, cunoaşterea şi discutarea diverselor obiceiuri,tradiţii, valori. Desigur că rezultatele nu se văd imediat, ci în urma multor activităţi educative având la bază obiective clar precizate şi accesibile copiilor preşcolari.

Incluziunea preşcolară vizează implementarea unor strategii coerente de dezvoltare a conştiinţei şi formare a comportamentelor copiilor în sprijinul toleranţei şi nediscriminării, al acceptării şi oferirii de şanse egale pentru toţi. Aceasta presupune pregătirea celorlalţi copii în vederea acceptării copiilor cu cerinţe speciale şi de alte etnii în mod firesc, pentru a nu face diferenţe în manifestarea comportamentală sau verbală.

Evaluarea iniţială ne dă nouă, educatoarelor, posibilitatea de a analiza nivelul de cunoştinţe al copiilor precum şi modul de socializare al lor la grupul respectiv, în vederea elaborării unei optime strategii de intervenţie.

Poveştile reprezintă un izvor de rezolvare a situaţiilor conflictuale şi abordare a lor din perspectiva „câştig-câştig”. În acest sens am ales poveşti cunoscute de copii, cu personaje pozitive şi negative aflate într-un conflict permanent. Lucrând tot pe grupuri, copiii trebuiau să identifice conflictul personajelor negative. Ajutaţi de întrebările: Cine este fericit/nefericit la sfârşitul poveştii? De ce? Au fost încălcate drepturile vreunui personaj? De către cine? le-am cerut copiilor să recreeze povestea din punctul de vedere al personajului negativ care este pedepsit de obicei de către autor. I-am încurajat să explice atitudinea şi comportamentul personajelor negative (de exemplu, toate animalele râdeau de vocea groasă a lupului, bunicuţa sforăia tare şi de aceea s-a hotărât lupul să-i pedepsească). Copiii trebuie să găsească întotdeauna soluţii de rezolvare paşnică a tuturor situaţiilor conflictuale astfel încât toate personajele să fie mulţumite. În acelaşi timp, copiii constată că oricine are dreptul la o a doua şansă şi are dreptul să se apere. Astfel liderul grupului comunică rezumatul discuţiilor şi soluţia paşnică adoptată de grup. De exemplu: Lupul citeşte iezilor o poveste cât timp mama lor este plecată după mâncare; o ajută pe Scufiţa roşie să culeagă flori şi ciupercuţe pentru bunica, etc.

Desigur că acestea sunt câteva exemple din activitatea noastră. Modelând copiii de la cea mai fragedă vârstă avem avantajul că anumite prejudecăţi învăţate în familie pot fi diminuate, iar ideea de apartenenţa etnică nu este încă formată. Dar, putem spune că munca noastră a avut succes, dacă se implică şi familia în propria formare a copiilor. La orice copil, în mod particular la copiii cu cerinţe speciale, gradul de interes şi de colaborare al părinţilor este direct proporţional cu rezultatele şi evoluţia copiilor. Psihopedagogia modernă, centrată pe copil, se bazează pe convingerea că familia este primul educator şi are cel mai mare potenţial de modelare. Rolul nostru foarte important este acela de a sprijini familiile să aibă încredere în resursele proprii, să facă faţă greutăţilor cu care ele se confruntă.

În concluzie: dacă avem întrebări în legătură cu copiii de la grupele noastre este bine să ne adresăm organelor abilitate. Este mult mai bine să cerem informaţii şi sprijin atunci când este nevoie, decât să evităm copiii cu probleme sau mai grav, să îi îndepărtăm de la grupele noastre. Este bine să ne alegem cele mai eficiente strategii în activitatea instructiv – educativă ţinând cont de particularităţile individuale şi de vârstă ale copiilor.

Bibliografie:

- CUCOŞ, C, Pedagogie, Editura Polirom, Iaşi, 2002.M.E.C.,
- UNICEF; Ghid managerial – dezvoltarea practicilor incluzive în şcoli, Bucureşti, 1999.GHERGUŞ, A;
- Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale. Strategii de educaţie integrată, Editura Polirom, Iaşi, 2001.
- UNGUREANU, D; Educaţia integrată şi şcoala incluzivă, Editura de Vest, Timişoara, 2000.
- VRASMAS, T; Şcoala şi educaţia pentru toţi, Editura Miniped, Bucureşti, 2004. sursa imaginii: freeschoolclipart.com

L. VÎGOTSKY – TEORIA SOCIO-CULTURALĂ A DEZVOLTĂRII

Profesor: Ciobanu Alexandra

Centrul Şcolar pentru Educaţie Incluzivă „Constantin Pufan" Timişoara

Abordarea dezvoltării dintr-o perspectivă socio-culturală vine să accentueze relația de interdependență dintre procesele sociale și cele individuale în construirea cunoașterii. Conceptualizând dezvoltarea ca o transformare a activităților sociale împărtășite în procese internalizate, teoria lui Vîgotski facilitează această înțelegere prin analiza legăturii dintre învățare și dezvoltare. Temele esențiale ale construcției lui Vîgotski sunt reprezentate de (John-Steiner și Mahn, 1996):

1. Sursele sociale ale dezvoltării individuale. Interacțiunile dintre mamă și copil sau orice persoană care se îngrijește de acesta, sunt un prim element care asigură transmiterea de experiențe. Ulterior, participarea copilului la diverse activități alături de cei de aceeași vârstă și mai ales de vârste diferite, chiar adulți, îl ajută pe acesta să internalizeze în propriile modele mentale influențele provenite de la ceilalți, facilitând restructurări și construcții noi care conduc la o sporire a gradului de înțelegere și cunoaștere. Achiziționarea limbajului devine instrumentul esențial pentru învățare și dezvoltare.

2. Medierea semiotică (semne și simboluri, cel mai important fiind limbajul) este elementul cheie în construcția cunoașterii, deoarece mecanismele semiotice (inclusiv instrumentele psihologice) mediază funcționarea socială și individuală și asigură relația dintre extern și intern, dintre social și individual.

3. Analiza genetică. În construcția teoriei sale, autorul a plecat de la premisa că activitatea umană se desfășoară într-un context cultural, este mediată de limbaj sau alte sisteme de simboluri și poate fi înțeleasă prin investigarea istoriei dezvoltării (John-Steiner și Mahn, 1996). În acest sens, utilizarea analizei genetice a avut ca scop examinarea originilor și a istoriei fenomenelor, cu focalizare pe interconexiunile dintre ele. Întrucât studiul istoric a ceva presupune studierea acelui lucru de-a lungul procesului de schimbare, pentru a-i surprinde toate fazele și modificările, natura și esența sa, Vîgotski a subliniat nevoia focalizării nu pe produsul dezvoltării, ci pe procesul prin care se dezvoltă formele superioare.

Asemeni lui Piaget, **L. Vîgotski** privea copilul ca pe o fiinţă curioasă, capabilă să rezolve probleme şi jucând un rol activ în propria formare. Spre deosebire de Piaget însă, el acordă o importanţă mai mare rolului celorlalţi, intervenţiei persoanelor mai bine informate în dezvoltarea

copilului, care dobândeşte mecanismele de gândire şi învăţare ca rezultat al interacţiunii cu adulţii din jur, dezvoltarea individuală bazându-se pe transmiterea experienţei vaste a celorlalţi. Cunoştinţele şi deprinderile sale se dezvoltă tocmai datorită acestui proces de cooperare dintre "experţi" (persoana competentă) şi "novici" (copilul). Persoana mai experimentată asigură un cadru, un **eşafodaj** – pe fondul căruia copilul operează în direcţia unei mai bune înţelegeri (Driscoll, 1994). Cu timpul, copilul îşi asumă o responsabilitate din ce în ce mai mare pentru propria învăţare şi participare la activităţi comune. Acest lucru îi oferă oportunitatea de a sintetiza şi de a integra diferite influenţe în noile sale modalităţi de înţelegere şi participare, internalizarea efectelor lucrului împreună asigurând novicelui achiziţionarea de strategii şi informaţii importante şi utile (John-Steiner şi Mahn, 1996).

Construirea unui „eşafodaj educaţional" este comparată cu scheletul/structura unei clădiri, realizată în aşa fel încât să ajungă să susţină întreaga greutate a acesteia. Utilizând strategia de predare bazată pe elaborarea unui eşafodaj, profesorul oferă elevului toate informaţiile de care are nevoie pentru a rezolva o sarcină – indicaţii şi sfaturi detaliate, orientarea atenţiei spre aspectele importante, reactualizarea regulilor etc., în aşa fel încât copilul să devină capabil, în cele din urmă, să-şi orienteze singur atenţia, să-şi planifice şi să-şi controleze propriile activităţi (McKenzie, 1999). Suportul oferit este unul temporar şi ajustat în permanenţă, în funcţie de nivelul de performanţă atins de copil, ajungând să fie redus pe măsură ce acesta învaţă să lucreze singur şi-şi poate asuma responsabilitatea rezolvării sarcinii de învăţare.

Rolul eşafodajului este (McKenzie, 1999): de a furniza indicaţii clare legate de paşii ce trebuie parcurşi, astfel încât elevul să ştie ce are de făcut în cadrul sarcinii de învăţare; de a clarifica scopul şi de a se focaliza pe imaginea generală, de ansamblu – adică a avea clar în minte ceea ce se urmăreşte; de a centra pe sarcina „prescrisă", facilitând „menţinerea drumului corect şi sigur", fără riscul de a devia de la ceea ce s-a planificat; de a oferi criterii, standarde de performanţă clare, astfel încât elevilor să le fie clar ce anume se aşteaptă de la ei; de a indica sursele de încredere de unde să fie culese informaţiile necesare rezolvării sarcinilor atribuite; de a reduce incertitudinea, surprizele (neplăcute) şi dezamăgirile, maximizând eficienţa învăţării; de a oferi claritate, concizie, concentrare pe sarcină, ghidare, într-un cuvânt – eficienţă; de a canaliza şi a concentra întreaga energie, astfel încât totul să semene cu o avalanşă de idei, de insight-uri şi de înţelesuri. O instruire bazată pe construirea eşafodajului poate facilita implicarea activă a cursantului (care nu se va limita la simpla înmagazinare a informaţiilor oferite de profesor), stimulează motivația lui pentru învățare și minimizează nivelul de frustrare (sentiment ce poate apare în abordarea tradiţională, când elevul nu reuşeşte să rezolve o sarcină) etc.

La fel ca Bruner, Vîgotski a încercat să înţeleagă formarea intelectului focalizându-se asupra mecanismelor/proceselor sale de dezvoltare. Dacă majoritatea cercetătorilor au formulat întrebări de

genul “cum se transformă abilităţile cognitive ale unui copil în abilităţile cognitive ale unui adult”, sau “prin ce mecanisme un copil devine adult”, Vîgotski se întreba “cum îşi dezvoltă fiinţa umană procesele psihologice superioare” (Driscoll, 1994, p. 226). Aceasta se naşte cu o serie de funcţii mentale elementare (de exemplu, senzaţii, percepţii, atenţie, memorie), a căror funcţionare se bazează pe zestrea genetică şi este controlată de recunoaşterea stimulilor care apar în mediu, existând o legătură directă între stimulul din mediu şi răspunsul pe care-l dă organismul. Funcţiile mentale superioare, exclusiv umane, iau naştere prin transformările radicale ale celor elementare, având o structură semnificativ diferită, prin faptul că între stimul şi răspuns există o legătură intermediară. Această legătură intermediară implică mediere semiotică, respectiv acţiunea instrumentelor psihologice (din categoria cărora fac parte limbajul, diagramele, schemele, simbolurile etc.), care au caracteristica de a opera asupra individului și nu asupra mediului (Vîgotski, 1978; John-Steiner şi Mahn, 1996).

Toate situaţiile presupun activitate şi interacţiune socială, dezvoltarea fiind consecinţa „conversiei relaţiilor sociale în funcţiuni mentale” (Driscoll, 1994, p. 229). Vîgotski considera că structura şi practicile organizate social ale activităţii (muncii), oferă oamenilor contextul pentru cum acţionează şi implicit pentru cum gândesc, **limbajul** – sau interacţiunile sociale mediate lingvistic deţinând un rol esenţial (Mirolli & Parisi, 2011). Dacă Piaget credea că dezvoltarea cognitivă precede limbajul, copilul trebuind să înţeleagă mai întâi un concept înainte de a fi capabil să utilizeze cuvintele care-l descriu, Vîgotski era de părere că limbajul este esenţial în dezvoltarea gândirii. Autorul considera limbajul un mediator al interacţiunilor sociale – interacţiunea verbală ajutând la perfecţionarea şi creşterea nivelului de înţelegere al persoanei. De exemplu, atunci când un copil este implicat într-o sarcină pe care o poate rezolva doar prin intermediul unui adult sau unui alt copil mai dezvoltat, ajutorul pe care-l solicită şi-l primeşte ia o formă lingvistică. Ulterior, la o nouă confruntare cu o sarcină similară sau diferită, reactualizează sprijinul lingvistic primit anterior pentru a-i fi de folos în rezolvarea sarcinii, şi acesta ia forma vorbirii private/vorbirii cu sine însuşi. Prin intermediul vorbirii private/”vorbirii cu sine însuşi” copilul poate să gândească, să revadă ceea ce ştie, să-şi reamintească, să-şi focalizeze atenţia pe aspectele importante din mediu, să construiască planuri pentru rezolvare, să decidă ce să facă şi să-şi explice evenimentele, adică face cu sine ceea ce fac ceilalţi cu el când îi oferă sprijin. Vorbirea cu sine însuşi este utilizată pentru a transforma cunoaşterea împărtăşită (shared knowledge) în cunoaştere personală (personal knowledge), considerându-se imposibilă transmiterea unor mijloace şi metode necesare desfăşurării unui proces altfel decât prin intermediul unor forme externe, respectiv acţiune sau vorbire. Când acest „auto-ajutor” este stăpânit de copil, aparent, vorbirea cu sine însuşi tinde să dispară, dar de fapt este doar abreviată şi internalizată, devenind limbaj intern (Mirolli & Parisi, 2011). Cercetările arată că acei copii care folosesc frecvent vorbirea cu sine însuşi sunt mult mai eficienţi în sarcinile

complexe (Sternberg, 2002; Emerson & Miyalce, 2003, apud Slavin, 2006), iar cei cu dificultăţi de învăţare sunt mai lenţi în dezvoltarea sau utilizarea acestui tip de limbaj (Schaffer, 1996).

Astfel, limbajul – preluat de la ceilalţi şi utilizat apoi, este, mai degrabă, un instrument al adaptării intelectuale, un mijloc prin care copilul îşi planifică şi îşi reglează activitatea mentală în rezolvarea de probleme sau alte activităţi de descoperire (Shaffer, 1996). Cu alte cuvinte, dezvoltarea fiecărei funcţii îşi are originea în relaţiile interpersonale, având loc mai întâi la nivel social – interpsihologic, şi apoi la nivel individual – intrapsihologic. Prin intermediul **culturii**, copilul dobândeşte instrumentele adaptării intelectuale (metode cognitive şi strategii de rezolvare de probleme pe care le internalizează în urma interacţiunii lui cu membri mai competenţi ai societăţii), care-i permit să-şi folosească procesele mentale elementare într-o manieră cât mai adaptativă, dezvoltarea putând fi înţeleasă doar în cadrul contextului social şi cultural de care aceasta este impregnată (Driscoll, 1994).

Un alt concept important în teoria lui Vîgotski, în strânsă relaţia cu interacţiunea socială, este cel de "**zonă a proximei dezvoltări**" (sau zonă de dezvoltare proximală) definită ca făcând referire la "acele funcţii care nu sunt încă maturate dar sunt în curs de maturare, funcţii care mâine vor deveni mature, dar sunt încă într-o stare embrionară". Zona proximei dezvoltări reprezintă acea diferenţă dintre "nivelul actual de dezvoltare în care copilul poate rezolva o problemă în mod independent" şi nivelul superior al "potenţialei dezvoltări în care copilul poate rezolva o problemă sub îndrumarea unui adult sau în colaborare cu alţi colegi mai capabili" (Driscoll, 1994, p. 232). Ceea ce copilul poate să realizeze de unul singur reprezintă nivelul său actual de dezvoltare, iar ceea ce poate face el cu ajutorul celorlalţi reprezintă potenţialul său de dezvoltare.

Vîgotski era de părere că adultul ar putea şi trebuie să asigure copilului activităţi care depăşesc nivelului său de dezvoltare, atât cât să îl stimuleze, fără să-i producă confuzie sau să-l demoralizeze, adică să-i asigure experienţe care se încadrează în zona proximei dezvoltări, pentru a reuşi să achiziţioneze ceva ce nu poate face singur. În această zonă a proximei dezvoltări, anumite tipuri de interacţiuni se dovedesc mult mai eficiente decât altele, "copilul învăţând să utilizeze instrumente şi deprinderi în interacţiune cu alţi parteneri sociali (Tudge şi Rogoff, 1989, apud Shaffer, 1996). Aceste interacţiuni sociale pot conduce la întârzieri sau dezvoltări anormale, sau din contră, la dezvoltări normale sau accelerate. Zona proximei dezvoltări poate include nu doar persoane (adulţi sau copii cu un anumit nivel de expertiză), ci şi cărţi, materiale video, planşe, computere cu soft-uri specifice unei învăţări intenţionale (Brown et al., apud John-Steiner şi Mahn, 1996).

Implicaţiile educaţionale ale ***teoriei socio-culturale a dezvoltării***, conform căreia *dezvoltarea cognitivă a copilului este influenţată de achiziţionarea valorilor, credinţelor/convingerilor culturii respective, a strategiilor de rezolvare a problemelor printr-un dialog cu persoane mai competente din cadrul societăţii,* devin evidente. În timp ce în viziunea lui Piaget copilul petrece în clasă mai

mult timp independent, implicat în activităţi bazate pe descoperire, în perspectiva lui Vîgotski profesorul ar trebui să favorizeze o participare ghidată/orientată, să încurajeze exerciţiile de învăţare prin cooperare – în care copiii sunt stimulaţi să se ajute unii pe alţii, să structureze activitatea de învăţare, progresele înregistrate de acesta, axându-se mai mult pe activitatea mentală. El considera că un copil poate beneficia mai mult din interacţiunile cu ceilalţi, în special cu persoane competente, care să-i ofere exact acea îndrumare şi încurajare de care are nevoie, prin relaţiile stabilite învăţarea devenind mai relevantă şi mai interesantă.

Vîgotski aprecia că utilizarea unor strategii care să stimuleze învăţarea prin cooperare îi ajută pe copii să înveţe unul de la altul, pentru că fiecare operează în aria sa de dezvoltare proximală şi oferă celuilalt modele de dezvoltare a gândirii (Slavin, 2006). În *învăţarea prin cooperare* elevii desfăşoară împreună o activitate structurată, în grupuri mici – „faţă-în-faţă", având o responsabilitate individuală asupra muncii lor, activitatea grupului ca întreg fiind şi ea evaluată. Obiectivele sunt foarte clare, activităţile sunt numeroase – favorizând înţelegerea subiectelor analizate, este facilitată dezvoltarea deprinderilor interpersonale, precum şi gestionarea conflictelor ce se pot ivi. Pentru ca *învăţarea prin cooperare* să fie posibilă, este necesar un mediu securizant şi suportiv în care elevul să aibă sentimentul de siguranţă, dar în acelaşi timp să fie şi stimulat, grupul să fie suficient de redus ca număr de participanţi – pentru ca fiecare să poată fi valorizat, iar sarcinile să fie bine definite (Maier & Panitz, 2010).

Promovarea învăţării prin colaborare şi cooperare – dincolo de dificultăţile privind formarea şi alegerea membrilor grupului, alegerea subiectelor, profunzimea abordării temelor etc. – are numeroase beneficii: creează oportunitatea stabilirii unei diversităţi de relaţii între persoane cu perspective variate asupra temelor aduse în discuţie; facilitează formarea şi dezvoltarea deprinderilor sociale, de comunicare interpersonală şi posibilitatea primirii de feed-back personal de la ceilalţi membri ai grupului, legat de ideile şi răspunsurile oferite în activităţile derulate; permite implicarea activă în diferite sarcini de grup şi sentimentul participării la realizarea unor „produse". Învăţarea prin cooperare este o strategie educaţională care şi-a câştigat din ce în ce mai mulţi adepţi, în ciuda prejudecăţilor legate de acest tip de învăţare. Poate fi integrată la clasă alături de alte abordări utilizate de profesor, în funcţie de sarcinile de lucru, contribuind la o mai bună înţelegere a conţinutului, la creşterea motivaţiei pentru implicarea în sarcini, la creşterea stimei de sine.

Bibliografie:

Driscoll, M.P. (1994). Psychology of learning for instruction. Allyn and Bacon, a Division of Paramount Publishing, Inc.

John-Steiner, V. & Mahn, H. (1996). Sociocultural Approaches to Learning and Development: A Vygotskian Framework. *Educational Psihologist*, *31*(3/4), 191-206.

Maier, M.H. & Panitz, T. (2010). End on a High Note. *College Teaching, 44* (4), 145-148

McKenzie, D.F. (1999). *Bibliography & the Sociology of Texts*. Cambridge University Press

Mirolli, M. & Parisi, D. (2011). Towards a Vygotskyan cognitive robotics: The role of language as a cognitive tool. *New Ideas in Psychology 29* (3). 298-311

Shaffer, D. (1996). Developmental Psychology childhood and adolescence (4th edition). Brooks/Cole Publishing Company, U.S.A.

Slavin, R.E. (2006). Educational Psychology. Theory and Practice (8th edition). Pearson Education Inc., U.S.A.

Sternberg, R.J. (2002). Raising the Achievement of All Students: Teaching for Successful Intelligence. Educational Psychology Review, 14(4), 383-393.

Vîgotski, L.S. (1987). Thinking And Speech-The Collected Works Of **L.**S Vigotski (Vol I: Problems Of General Psychology.(Rieber, R. & Carton, A., eds.). New York

TERAPIA COMPORTAMENTALĂ

Prof. Verşigan Daniela
C.Ş.E.I. „Paul Popescu Neveanu" Timişoara

Terapia comportamentală este o formă de terapie psihologică care se concentrează pe schimbarea comportamentelor disfuncționale sau nedorite și pe îmbunătățirea abilităților de adaptare. Aceasta se bazează pe principiile teoriei comportamentale, care consideră că comportamentele sunt învățate și pot fi schimbate prin modificarea mediului și a reacțiilor la stimulii externi și interni.

Terapia comportamentală este una dintre abordările terapeutice recomandate pentru copiii cu autism și este adesea considerată un pilon central în intervenția lor. Există mai multe forme de terapie comportamentală folosite în tratamentul copiilor autiști, iar două dintre cele mai cunoscute sunt terapia comportamentală aplicată (ABA) și terapia analizei comportamentale (ABA). Aceste două forme de terapie se concentrează pe învățarea și dezvoltarea abilităților sociale, de comunicare și de adaptare, precum și pe reducerea comportamentelor problematice sau disfuncționale.

Terapia comportamentală aplicată (ABA) este o abordare bazată pe principiile învățării aplicate pentru a dezvolta abilități sociale, de comunicare, academice și de viață. Aceasta implică utilizarea unor tehnici specifice, cum ar fi recompensele și feedback-ul pozitiv pentru a încuraja comportamentele dorite și pentru a reduce sau elimina comportamentele problematice.

Terapia analizei comportamentale (ABA) este o formă mai specifică de terapie comportamentală care se concentrează pe analiza funcțională a comportamentelor problematice și pe dezvoltarea unor strategii de intervenție personalizate pentru fiecare copil în parte.

Aceste terapii sunt adesea folosite împreună într-un plan de tratament personalizat pentru a adresa nevoile individuale ale copiilor cu autism și pentru a-i ajuta să-și atingă potențialul maxim în dezvoltarea lor. Este important ca terapia să fie adaptată la nevoile specifice ale fiecărui copil și să fie livrată de către profesioniști specializați în autism și în terapia comportamentală.

Terapia comportamentală utilizează tehnici precum modificarea comportamentului, terapia expozițională, antrenamentul în relaxare, tehnicile de gestionare a stresului și terapia cognitiv-comportamentală pentru a ajuta persoanele să își schimbe comportamentele și să își îmbunătățească starea de bine. Această terapie poate fi eficientă în tratarea unei game largi de tulburări psihologice, precum anxietatea, depresia, tulburările alimentare, tulburările de somn și dependențele.

Programele comportamentale sunt create de psihologi şi psihiatri care lucrează împreună cu părinţii, profesorii sau personalul de îngrijire. Acestea reprezintă căi importante de modelare a

comportamentelor adaptative (cum ar fi igiena intimă) sau corectarea unor comportamente dezadaptative (scuipatul, de exemplu).

În 1987, Lovaas a iniţiat terapia comportamentală individuală de 40 de ore pe săptămână pe o perioadă de doi sau mai mult, la un grup experimental de 19 copii autişti de sub 4 ani. Această intervenţie a inclus şi antrenarea părinţilor în mediu destinat copiilor preşcolari. În momentul reevaluării, la o vărstă medie de 7 ani, subiecţii din grupa experimentală au obţinut Q.I crescute cu 20 de puncte şi au făcut progrese în domeniul achiziţiilor educative. 9 din cei 19 subiecţi au efectuat învăţământul primar în şcoli normale şi au obţinut Q.I apropiate de medie. Prin contrast, 2 grupe de control însumând 40 de copii diagnosticaţi deasemenea ca autişti nu au obţinut rezultate bune.Doar unul din subiecţii de control (2.5%) a atins un nivel intelectual normal.

Aceste date sugerează eficacitatea terapiei comportamentale. Totuşi, durata achiziţiilor pare incertă; într-un studiu important, Lovaas, Simons şi Long (1973) susţin faptul că autiştii prezintă o regresie după terminarea tratamentului. Alte studii insistă asupra faptului că ei întâmpină dificultăţi crescute la intrarea în adolescenţă. (Kanner, 1971, apud Mureşan, . 2004)

În această terapie:

⇔ comportamentul e analizat din perspectiva *cauzelor* şi *consecinţelor*, urmând să se implementeze un program comportamental;

⇔ sunt *identificaţi factorii* care *recompensează* sau *încurajează* comportamentele dezirabile, cât şi pe cei care pot descuraja comportamentele e indezirabile. Recompensele trebuie să se bazeze pe ceea ce consideră fiecare copil că e valoros pentru el şi trebuie administrate în mod clar şi consistent. Terapia comportamentală modernă nu pedepseşte copilul pentru un comportament nedorit, încercarea ei este de a reduce acest comportament prin îndepărtarea factorilor care-l încurajează şi înlocuirea sa cu comportamente mai pozitive;

⇔ odată ce un comportament pozitiv a început să fie deprins, chiar şi într-o formă mai primitivă (cum ar fi încercarea unui copil mut de a articula cuvinte), se pot folosi tehnici adiţionale pentru *sporirea şi îmbunătăţirea acelui comportament*.

Terapia comportamentală poate fi folosită:

- în reducerea autoagresivităţii (lovirea capului sau automutilarea), agresivităţii, hiperactivităţii sau a crizelor de afect;

- de asemenea, se foloseşte şi în perfecţionarea unor deprinderi de autonomie personală (îmbrăcatul, spălatul etc.), deprinderi motrice sau chiar educaţionale. Astfel, a fost folosită cu succes în îmbunătăţirea limbajului.

Totuşi, în ciuda acestor beneficii, terapia nu a avut succes în modificări în sfera problemelor sociale, de comunicare şi imaginaţie, deoarece acestea nu depind doar de un singur comportament ce poate fi întărit sau redus**.(**C.E.S.S., 2003, pag 53**)**

Bibliografie:

1. Lovaas, O., I., Koegel, R., Simmons, J., Q., Stevens Long, J. (1973). Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy. *J Appl Behav Anal*.Spring; 6(1): 131-165. doi: 10.1901/jaba.1973.6-131
2. Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *55*(1), 3–9. https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.1.3
3. Mureșan, C. (2004). *Autismul infantil. Structuri psihopatologice şi terapie complexă*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară.
4. * C.E.S.S. (2003). Publicație a Centrului de Resurse și Asistență Educațională Speranța Timișoara, nepublicată.

PROVOCĂRILE MEDIULUI ONLINE ÎN EDUCAȚIE

Ing. Verșigan Bogdan
C.Ș.E.I. „Paul Popescu Neveanu” Timișoara

Învățarea nonformală include diverse situații de învățare structurată care nu au nivelul de curriculum, programă, acreditare și certificare asociate cu „învățarea formală”, dar sunt mai structurate decât cele asociate cu „învățarea informală”, care de obicei are loc în mod natural și spontan ca parte a altor activități. Acestea formează cele trei stiluri de învățare recunoscute și susținute de OCDE.

O definiţie universal acceptată a educaţiei nonformale încă nu există, însă aceasta este înţeleasă ca „orice acţiune organizată în afara sistemului şcolar, prin care se formează o punte între cunoştintele predate de profesori şi punerea lor în practică”.

J. Kleis și colab. (1973) definesc educația nonformală drept “orice activitate educațională, intenționată şi sistematică, desfăşurată de obicei în afara şcolii tradiționale, al cărei conținut este adaptat nevoilor individului şi situațiilor speciale, în scopul maximalizării învățării şi cunoaşterii şi al minimalizării problemelor cu care se confruntă aceasta în sistemul formal (stresul notării în catalog, disciplina impusă, efectuarea temelor etc.).

Prin intermediul acestui tip de educație, intrăm în contact cu o nouă abordare a învățării, pusă în aplicare prin activități plăcute şi motivante.

Educația nonformală, îşi are începuturile încă din timpul fondării educației. O caracteristică nou apărută la acest tip de educație, este rolul de mijlocitor pentru cei care nu au acces la educația formală, şi anume cei: saraci, retraşi, analfabeți, persoane cu handicap. Principiile educației nonformale sunt următoarele:

- protejarea persoanelor, ce doresc o creştere în comerț, agricultură, industrie, etc;
- susținerea populației pentru utilizarea mai rațională a resurselor naturale şi personale;
- creşterea profesională sau schimbarea activității profesionale;
- educația pentru sănătate şi raționalizarea timpului liber;
- analfabetizarea.

Toate aceste principii, pot constitui o cultură minoră, în cazul în care educaţia nonformală nu este în corelaţie cu educaţia formală, şi nu se bazează pe aceasta din urmă. Evaluarea educaţiei nonformale este observată prin diferite activităţi ca: cercuri specializate, olimpiade şcolare, concursuri, care sunt întemeiate de instituţiile şcolare, organizaţii ale tineretului, organizaţii părinteşti, etc.

Aceste activităţi, la fel ca şi la educaţia formală, sunt coordonate de pedagogi de specialitate, dar care în aceste situaţii, au un rol secundar, de moderatori sau coordonatori. Tot în cadrul educaţiei nonformale, sunt incluse şi emisiunile radio şi televiziune, care sunt create anume pentru elevi şi au un nivel ridicat al cunoştinţelor. Acelaşi tip de educaţie îl au şi ziarele şi revistele şcolare, la care participă foarte mult elevii, dar oricum sunt coordonaţi de pedagogi.

Există o multitudine de programe IT utile în activităţile educative nonformale. Acestea pemit evaluarea și utilizarea unor jocuri educationale interactive.

Ca elemente de noutate, aceste programe aduc în educaţie următoarele plusuri:

- îi ajută pe utilizatori să gândească în mod creativ, prin felul în care sunt formulate întrebările/ problemele, utilizând dispozitive mobile;

- toate informaţiile la care au acces, utilizând dispositive mobile, pot fi găsite cu uşurinţă pe internet, ca urmare, ei nu mai trebuie să se gândească la lucruri, ci să gândească/ să formuleze opinii despre ele;

- oferă posibilitatea de a-i întreba pe cei interesaţi să ofere soluţii pentru diferite probleme, să împărtăşească experienţe, fie sub forma unui colaj de fotografii, poveste video, jurnal video sau jocuri interactive, create de ei înşişi. Aceasta este o experienţă de învăţare mult mai utilă decât memorarea unor concepte.

Se spune că oricine a încetat să mai înveţe este deja bătrân, nu importă dacă are 20 sau 80 de ani. Oricine continuă să înveţe rămâne tânăr. La fel, se spune că cine se consideră prea bătrân să mai înveţe este prea bătrân să mai predea. A preda înseamnă a învăţa de două ori. Profesorii ar trebui să predea fără să dicteze şi să participe la actul educational fără a domina. Factorul de criză în educaţie nu este dimensiunea colectivelor de elevi/ cursanţi, ci mai degrabă modalitatea de predare, care influenţează modul de învăţare.

Utilizarea dispozitivelor mobile în educaţie oferă o modalitate de învăţare colaborativă. Desigur, nu pledăm pentru organizarea învăţării exclusiv cu ajutorul telefonului mobil sau al tabletei, ci pentru utilizarea acestora în anumite secvenţe de lecţii sau activităţi care oferă oportunitatea de „learning by doing", de învăţare practică, utilizând acele instrumente de lucru care favorizează participarea, colaborarea şi oferirea de feedback imediat.

Educaţia nonformală oferă posibilitatea unor altfel de metode, interactive şi diversificate, pentru obţinerea unor cunoştinţe şi aptitudini noi, cât şi pentru punerea acestora în practică. Câteva exemple de metode folosite în contextul nonformal pot fi: activităţi de teambuilding, jocuri de rol, dezbateri, brainstorming, jocuri de improvizaţie.

Selectarea metodelor depinde, desigur, de scopul activităţii respective.

Există mai multe avantaje ale implicării în diferite organizaţii care se ocupă cu educaţia nonformală.

Există activități care îi încurajează pe tineri să-și aleagă propriul program și proiecte care sunt importante pentru că le oferă acestora flexibilitatea și libertatea de a-și explora interesele. Când tinerii pot alege activitățile la care pot participa, ei au oportunități de a dezvolta mai multe abilități, cum ar fi abilitățile de luare a deciziilor.

Învățarea nonformală are activități de învățare experiențială care favorizează dezvoltarea abilităților și cunoștințelor. Acest lucru ajută la construirea încrederii și a abilităților tinerilor de astăzi. De asemenea, ajută la dezvoltarea relațiilor personale nu numai între tineri, ci și între adulți. Ajută la dezvoltarea abilităților interpersonale în rândul tinerilor pe măsură ce învață să interacționeze cu colegii din afara clasei și cu adulții din comunitate.

Bibliografie

Kleis, J., Lang, L., Mietus, J. R., Tiapula, F.T.S., *Toward a contextual definition of non formal education. Non formal education discussion papers*, MI: Michigan State University, East Lansing, 1973.

Marzano, R. J., *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2003.

Organisation for Economic Co-operation and Development, *Recognition of Non-formal and Informal Learning - Home*, accesat la https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm

Russell, Stephen T., T*he Developmental Benefits of Nonformal Education and Youth Development*, The University of California, 2001.

*http://dezbatemromania.ro

EDUCAŢIA INCLUZIVĂ ÎN CONTEXTUL ACTUAL

Prof. Oglice Atena
Grădinița cu Program Prelungit "Floare Albastră"
Localitatea: Craiova, Județul Dolj

,,Eu sunt copilul! Tu ţii în mâinile tale destinul meu. Tu determini în cea mai mare măsură, dacă voi reuşi sau voi eşua în viaţă! Dă-mi, te rog, acele lucruri care să mă îndrepte spre fericire. Educă-mă , te rog, ca să pot fi o binecuvântare pentru lume".
(Din ,,Child's Appeal", Mamie Gene Cole)

Adaptarea la permanentele cerinţe schimbătoare ale unei lumi care evoluează rapid, care necesită abordări multiple ale fenomenelor naturale şi/sau sociale şi care impune adoptarea de strategii eficiente în vederea atingerii tuturor obiectivelor sale, presupune implicarea activă a întregii societăţi pentru a pune în centrul preocupărilor sale OMUL.

Chiar dacă pentru elevi a fost uneori mai greu să respecte un program învățând de acasă și fiind expuși la toate atracțiile casei (TV, telefon, tabletă, jucării, pat, fotolii etc.), într-un bilanț final se pare că organizarea și planificarea programului zilnic a dat rezultate bune. În măsura în care părinții au monitorizat desfășurarea activităților și respectarea programului stabilit, în familie au descoperit că le rămâne timp de activități extra-școlare și s-au putut bucura de timpul petrecut împreună. Secvențierea și segmentarea sarcinilor de lucru. Îi ajută să se ocupe pe rând de câte o singură secvență și să se bucure de succesul rezolvării acesteia. Elevii cu CES renunță adesea doar la vederea cantității de material pe care îl au de învățat, sau de lucrat. Împărțirea acestuia îi motivează să lucreze pe fiecare segment în parte. Identificarea canalului senzorial preferat: vizual, auditiv, practic și adaptarea materialului educativ. Aceasta este o sarcină complicată care le revine de multe ori părinților în această situație și trebuie menționat că au și de ce să se bucure când vor constata cum copilul lor devine mai receptiv și înțelege mai repede și mai ușor informațiile recepționate pe canalul senzorial preferat. Implicarea adulților și/sau a fraților care pot fi resurse. Uneori copii colaborează mai bine la teme cu alți adulți decât cu părinții lor și elevii cu CES seamănă mult din acest punct de vedere. Implicarea fraților ajută, cu atât mai mult cu cât aceștia vor ști să adapteze mai ușor nivelul explicațiilor funcție de vârsta și specificul fratelui cu CES. Întrucât părinții au fost nevoiți să se implice mult mai mult în activitățile școlare ale copiilor lor, a fost nevoie de o mai bună comunicare între părinți și cadrele didactice. Grupuri de Whatsapp, FB. Pe aceste platforme au fost trimise

temele, fișele de lucru, link-urile către platformele online de desfășurare a orelor de curs, link-uri utile etc. E-mail. Folosit îndeosebi pentru temele lucrate de acasă, dar și pentru mesaje personalizate. Implicarea părinților resursă în procesul educațional. Din nou o categorie din zona excepțiilor, însă sunt cadre didactice care au solicitat sprijinul părinților despre care aveau informații că sunt pricepuți în diverse domenii practice. Venim doar cu câteva exemple: părinți talentați în artele plastice și care au desfășurat activități online cu colegii copiilor lor, părinți care cântă la un instrument și au desfășurat ore online de studiu la unul, sau mai multe instrumente muzicale, părinți sportivi care au intrat online împreună cu copiii lor și au ajutat la motivarea și implicarea tuturor colegilor la orele de mișcare fizică desfășurate online etc. Evaluări frecvente și identificarea paternurilor (randamentul elevilor) funcție de materia școlară, interese anterioare, zile ale săptămânii, secvență zilnică – dimineață, prânz, seară. Funcție de aspectele identificate pot fi setate și așteptările pentru fiecare elev în parte.Obținerea implicării din partea elevilor și identificarea de activități care să-i ajute să-și folosească zilnic gândirea. Am primit mai multe descrieri de la diverși elevi care au fost plăcut impresionați de unii profesori care au desfăurat ore mai puțin formale și s-au folosit de evenimentele de zi cu zi pentru a-și susține lecțiile și temele de gândire. Astfel, caracterizarea unor personaje a devenit mai interesantă când au fost folosite personaje reale cu trăsături similare ale celui analizat pentru școală.

Printre atributele acestei societăţi se pot enumera: schimbarea, transformarea, egalitatea şanselor, continua formare, cooperarea, evoluţia tehnologiei, preocuparea pentru oameni şi pentru nevoile lor în ceea ce priveşte dezvoltarea, integrarea şi inovarea.

Elementul central al societății, element care poate contribui în mod valoros și radical la evoluţia tuturor elementelor componente ale societăţii este EDUCAŢIA.

Educaţia incluzivă este un proces complex, de durată care necesită analize, schimbări şi construcţii continue pentru a realiza politici şi practici incluzive şi a asigura bazele unei culturi incluzive.

Educaţia incluzivă a apărut ca o reacţie firească a societăţii la obligaţia acesteia de a asigura cadrul necesar şi condiţiile impuse de specificul educaţiei persoanelor cu cerinţe educative speciale. Bogăţia spirituală a lumii contemporane rezidă tocmai din respectul şi valorizarea tuturor indivizilor, pentru că lumea modernă acceptă faptul că fiecare individ este o dimensiune care îmbogăţeşte şi potentează, împreună cu celelalte experienţe, lumea de azi.

Educaţia incluzivă, respectiv integrarea elevilor cu cerinţe educaţionale speciale în învăţământul de masă a apărut ca o provocare spre schimbarea atitudinilor şi mentalităţilor, dar şi a politicilor şi practicilor de excludere şi segregare. Integrarea elevilor cu cerinţe educaţionale speciale în învăţământul de masă are ca scop rezolvarea câtorva dintre problemele pe care le întâmpină copiii în procesul educaţiei şi dezvoltării lor.

Educaţia de bună calitate reprezintă un DREPT fundamental al omului şi copiii au dreptul la educaţie generală, iar modelul incluziunii socio-educaţionale are la bază acest drept, înglobat în dreptul internaţional. Fiecare copil, indiferent de apartenenţă sau de nivelul de dezvoltare a capacităţilor sale, are dreptul la o educaţie de bună calitate care să conducă în cea mai mare măsură la dezvoltarea capacităţilor sale cognitive şi de integrare socială.

Fiecare copil este înţeles ca un participant activ la învăţare şi predare şi pentru că fiecare aduce cu sine în procesul complex al învăţării şi dezvoltării o experienţă, un stil de învăţare, un model social, o interacţiune specifică, un ritm personal, un mod de abordare, un context cultural căruia îi aparţine.

Pentru ca activitatea instructiv – educativă să fie profitabilă pentru toţi elevii, aceasta trebuie să se realizeze diferenţiat. Educaţia diferenţiată vizează adaptarea activităţii de instruire la posibilităţile diferite ale elevilor, la capacitatea de înţelegere şi ritmul de lucru propriu unor grupuri de elevi sau chiar fiecărui elev în parte.

Pentru ca educaţia copiilor cu cerinţe speciale să fie eficientă, pe de o parte trebuie să aibă un caracter integrat, iar pe de altă parte trebuie să aibă un caracter diferenţiat, să fie adaptată particularităţilor elevilor.

Procesul de integrare educaţională a elevilor cu CES include elaborarea unui plan de intervenţie individualizat, în cadrul căruia, folosirea unor modalităţi eficente de adaptare curriculară joacă rolul esenţial.

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 învăţământ după posibilităţile fiecăruia, cadrele didactice trebuind să-şi adapteze metodele pedagogice în consecinţă.

Copiii sunt o categorie socială care în ciuda aparenţelor nu au timp să aştepte: dacă sunt lăsaţi să crească fără ajutorul de care au nevoie, personalitatea viitorului adult are cu siguranţă de suferit.

Bibliografie:

1. Ecaterina Vrăşmaş-„Introducere în educaţia cerinţelor speciale”, Editura Credis, Bucureşti,

2. Gherguț, Alois, Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice, Ediția a III-a, Iași, Editura Polirom, 2013

3. Neamțu, Cristina, Gherguț, Alois, Psihopedagogie specială. Ghid practic pentru învățământul la distanță, Iași, Editura Polirom, 2000

4. Roșan, Adrian, Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție, Iași, Editura Polirom, 2015 4. Sălăvăstru, Dorina, Psihologia educației, Iași, Editura Polirom, 2004.

5.Sălăvăstru, Dorina, Psihologia educației, Iași, Editura Polirom, 2004

INTEGRARE RED ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ – PROIECT DE LECȚIE

Profesor de psihopedagogie specială: Bancea Melina Mariana
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă ,,Speranța"Zalău

Clasa: a V-a, dizabilitate intelectuală medie

Aria curriculara: Matematică și Științe ale naturii

Disciplina: Biologie

Tema activităţii: ,,Alcătuirea unei plante"

Tipul de activitate: Evaluare

Competența generală: Investigarea mediului înconjurător folosind instrumente şi procedee specifice

Competența specifică: Etapizarea unui demers investigativ vizând mediul înconjurător pe baza unui plan dat

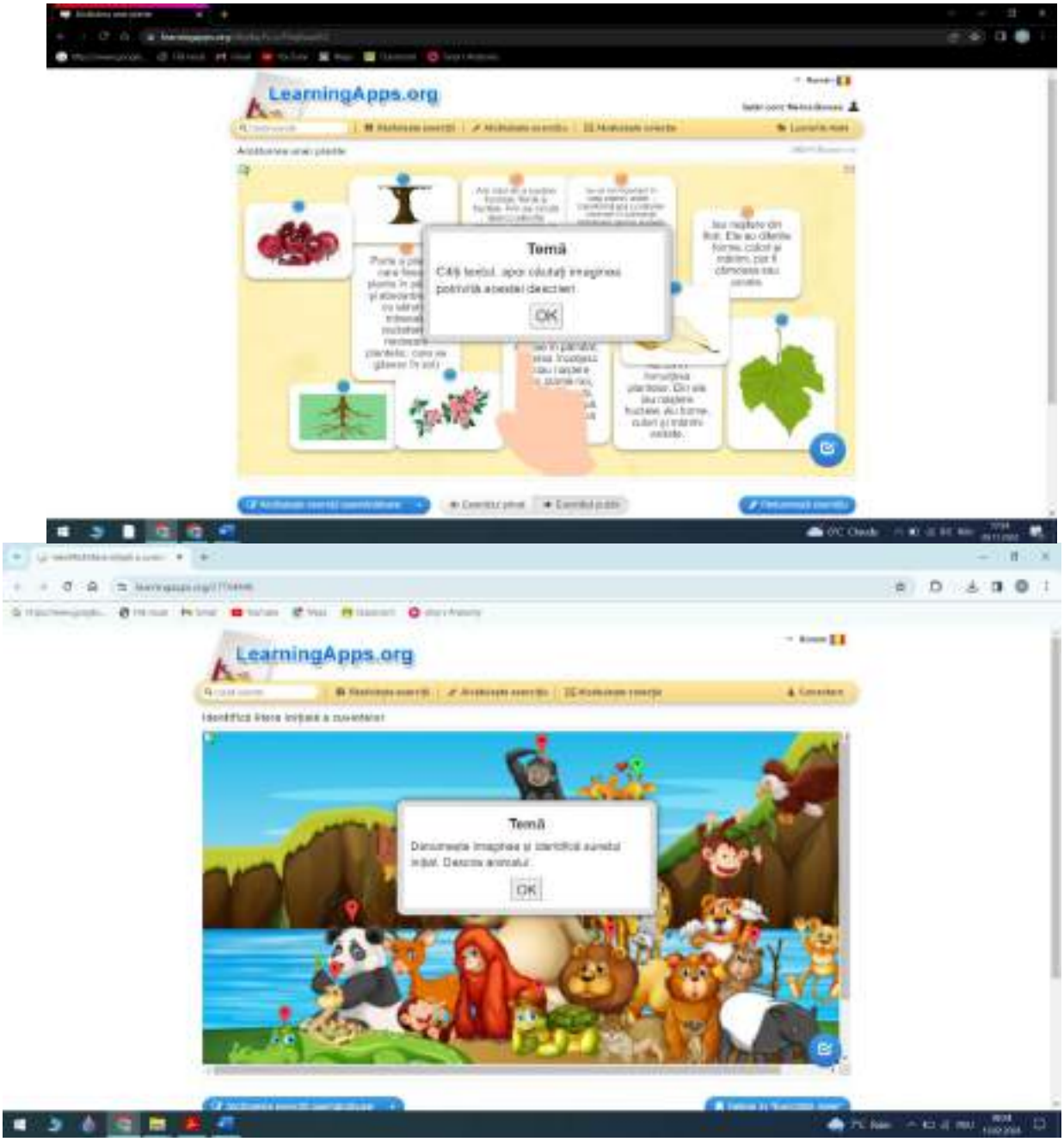
Obiective operaţionale:

- să denumească părtile componente ale unor plante;
- să recunoască diferențele dintre plantele date;
- să grupeze diverse plante după un anumit criteriu;
- să specifice importanța unor plante/categorii de plante;
- să participe la rezolvarea exercițiului online;

STRATEGII DIDACTICE:

Metode si procedee: Conversația, explicația, demonstrația, exercițiul, observația.

Resursele educaționale deschise https://learningapps.org/27764440,



resursa https://learningapps.org/display?v=p1hq8sxxt22

Materiale didactice: imagini, calculator, videoproiector, fișe de lucru

Forme de organizare: Frontal, individual

Valoarea pentru învățare: Activitatea se poate desfășura sub formă de joc. Este o activitate interactivă.

Durata: 45 de minute

Maniera de lucru: Se organizează colectivul de elevi, se pregătesc materialele necesare pentru lecție și se asigură un climat favorabil desfășurării lecției.

Captarea atenției: Se face prin intermediul unui puzzle. Copiii vor aranja piesele acestui puzzle și vor observa că au obținut o plantă cu toate părțile ei componente.

Anunțarea temei și a obiectivelor: Profesorul anunță copiii că astăzi se va face o evaluare a cunoștințelor lor legate de „Plante": alcătuire, mediul de viață, importanța, modalități de îngrijire. Se va mai spune copiilor că vor avea de rezolvat mai multe exerciții dar și o fișă de lucru referitoare la acest capitol.

Desfășurarea propriu-zisă a activității: Se cere copiilor să dea exemple de cât mai multe plante cunoscute de ei. Apoi se adresează copiilor urmatoarele întrebări:

- Sunt toate plantele la fel?
- Prin ce diferă ele? (alcatuire, înmultire, condițiile de viață)
- Dați exemple de plante care se găsesc în grădina de legume.
- Dați exemple de cereale/plante ce se găsesc în livadă/plante din pădure. Să luăm de exemplu ceapa.
- Poate cineva să îmi spună care sunt părțile componente ale unei cepe? (rădăcină, fruct, tulpină, frunză, floare).
- Este cumva o parte a cepei comestibilă?
- Care? (fructul)
- Dar la pătrunjel? (frunza)

Se poartă discuții referitoare la categorii de plante.

Obtinerea performanței: se realizează prin rezolvarea exercițiului din resursa https://learningapps.org/display?v=p1hq8sxxt22

Încheierea activității: Fac aprecieri individuale și colective

Bibliografie:

1. https://learningapps.org/
2. Programa şcolară pentru disciplina *BIOLOGIE*, Învăţământ special Clasele a V-a – a VIII-a, Dizabilităţi intelectuale moderate şi usoare

MODELUL BIG FIVE

Profesor psihopedagog: Georgescu Carmen
Profesor psihopedagog: Zarin Simona
C.S.E.I. "Constantin Pufan" Timişoara

În iulie 1994 la Madrid, la a VII-a Conferinţă Europeană de Psihologie a Personalităţii, Costa şi McCrae prezintă pentru prima dată modelul construit, privind evaluarea personalităţii prin cei cinci superfactori - **Modelul Big Five**. În accepțiunea acestui „model al persoanei", personalitatea apare ca una dintre subdiviziunile fundamentale, alături de abilităţile cognitive, cele fizice şi de alte aspecte care intră în alcătuirea personalităţii ca „material" brut. În opinia autorilor menţionaţi, ceea ce interesează psihologul este reprezentat de adaptările specifice, respectiv felul în care au fost modelate tendinţele de bază prin influenţele externe şi interne. Psihologul nu poate schimba trăsăturile de bază ale clientului, dar cunoaşterea şi explicarea corectă a acestora şi a felului cum ele intervin în problemele existenţiale ale persoanei, îl poate ajuta să reducă la minim dificultăţile.

În explicarea modelului avansat de ei, Costa şi McCrae consideră că trăsăturile bazale, faimoşii superfactori ai personalităţii - **nevrozism, extraversie deschidere, agreabilitate, conştiinciozitate** - apar ca dispoziţii psihice fundamentale, care nu trebuie în nici un caz privite ca dimensiuni biologice, ele rămânând constructe psihice care sunt la rândul lor „servite" de structurile biologice (baze biologice). Personalitatea este supusă acestor influenţe endogene (denumite de autori tendinţe bazale) dar şi unor influenţe exogene. Influenţele externe, rezumate prin conceptul de „situaţie existenţială", reunesc cadrul socio-cultural în care se formează persoana şi sistemul de evenimente de viaţă cu întăririle pozitive/negative primite de individ de-a lungul vieţii şi operează asupra individului în dezvoltarea sa ontogenetică. În acest cadru biografia obiectivă este constituită de cursul real al comportamentelor şi trăirilor care formează viaţa individului. Punctul de focalizare al acestui model îl constituie adaptările caracteristice, influenţate atât de tendinţele bazale cât şi de cultură, acele obiceiuri, atitudini, deprinderi, valori, motive, roluri, relaţii care definesc „identitatea contextualizată" şi persoana pusă în contextul interrelaţiilor în care s-a format şi evoluează. În acest model, un rol aparte în evaluarea psihologică îl are imginea de sine ca o subdiviziune a adaptărilor caracteristice persoanei.

Studiile lui Costa şi McCrae au condus la realizarea şi validarea unor chestionare, care cuprind cei 5 factori: **nevrotism, extraversie, deschidere, agreabilitate şi conştiinciozitate**.

În urma unor cercetări elaborate şi extensive există un acord qwasi unanim, asupra denumirii generice pentru cei 5 factori: Nevrotism, Extraversie, Deschidere, Agreabilitate, Conştiinciozitate. Într-o descriere extrem de succintă şi parţială) aceşti factori pot fi descrişi astfel:

1. **Extraversie** - descrie persoane comunicative, sociabile, vorbăreţe, cu o bună prezenţă socială, cu o capacitate de verbalizare deosebită, persoane care se simt bine în contexte sociale şi caută din acest motiv interacţiunile cu ceilalţi. Polaritatea vizată de această scală este surprinsă de continuumul **extraversie–introversie**.

2. Agreabilitate - descrie persoane agreabile, neagresive, plăcute, animate de sentimente plăcute faţă de copii, faţă de animale şi, în general, faţă de cei din jur, cu rezistenţă la frustrare şi care nu-şi exprimă frustrarea prin acte de agresivitate fizică sau verbală. Împreună cu scala Extraversiune, această scală face referire la acele dimensiuni ale personalităţii implicate în relaţiile sociale, fiind caracterizată de polaritatea **agreabilitate – dezagreabilitate.**

3. Conştiinciozitate–detectează persoane ordonate, care preferă medii de lucru bine structurate şi controlate, capabile de muncă susţinută şi de concentrare îndelungată a energiei către realizarea obiectivelor propuse, care sunt dispuse să investească multă muncă şi să nu se lase distrase de tentaţii. Dupa Costa şi McCrae, acest factor este legat de reuşita profesională, de nivel superior, indiferent de domeniul de activitate, polaritatea exprimată de scală fiind **constiinciozitate – caracter dezordonat** (tendința spre hedonism) .

4. Stabilitate emoţională - descrie persoane fără accente nevrotice puternice, cu o emoţionalitate scăzută, fără frici, angoase sau depresii, persoane care nu necesită sprijin afectiv pentru a trece peste astfel de faze.

Polaritatea vizata de această scală este legată de continuumul **stabilitate emoţională-neuroticism** (dezechilibru emoţional).

5. Deschidere către experienţă - descrie persoane deschise spre experienţe senzoriale, cu simţ artistic, înclinaţi spre muzică sau arte plastice, animaţi de interese intelectuale, caracterizaţi de curiozitate ştiinţifică (în special în ştiinţele naturale), apropiaţi de natură şi atraşi în general, de o viaţă în armonie cu natura şi frumosul. Polaritatea vizată este surprinsă în continuumul **deschidere către experienţă(creativitate) – stereotipie** (mod reţinut, conservator de a fi, care include şi preferinţa pentru familiar).

Pornind de la premisa că un astfel de instrument poate fi construit şi validat , se propune varianta chestionarului GBF, probă autohtonă de evaluare a personalităţii după Modelul Big Five.

Proporția celor cinci factori ai personalității crează tipologiile comportamentale ale indivizilor. Concluzia cercetătorilor este că, într-adevăr, **anumite tipuri de personalitate sunt asociate unui risc crescut de a dezvolta anumite maladii** .Spre exemplu, oamenii cinici **tind să fie suspicioşi şi neîncrezători, cu un comportament care, la extrem, poate ajunge până la ostilitate faţă de ceilalţi**. În comportamentul oricui, cinicii pot descoperi intenţii ostile, ceea ce îi face la rândul lor ostili şi incapabili să aibă încredere în oameni.

Pornind de la această premisă cercetătorii de la Centrul Medical al Universităţii Duke, SUA, în urma unui studiu efectuat pe un grup de 300 de veterani de război concluzionează că aceste persoane ostile trăiesc într-o stare mai accentuată de stres, iar stresul intensifică secreţia unei proteine numite C3, asociată funcţionării sistemului imunitar. Proteina C3 are un rol în apariţia unor maladii cronice: bolile cardiace şi diabetul.

Cunoaşterea acestor legături oferă o nouă perspectivă asupra metodele de prevenire şi tratament, căci, dacă personalitatea e aproape imposibil de schimbat, comportamentele pot fi, totuşi, modificate printr-o terapie adecvată, şi chiar simpla conştientizare a problemelor de către cei implicaţi îi poate ajuta să evite, în bună măsură, riscul.

Bibliografie:

- Howard, P.J.;Howard, J.M.(2004), *The Big Five Quickstart: An Introduction To The Five Factor Model of Personality For Human Resource Professionals* în Center For Applied Cognitive Studies
- Goldberg, L.(1996) The Big Five Factor Structure as an Integrative Framework: An Analysis of Clark"s AVA Model în Journal of Personality Assesment
- Minulescu, M. (1996) *Chestionarele de Personalitate în Evaluarea Psihologică* București, Editura Garell Publishing House
- Srivastava, S.J. (2006) Measuring the Big Five Personality Factors

JOCUL DIDACTIC ÎN ACTIVITATEA DE TERAPIE EDUCAȚIONALĂ

Prof. Banu Liliana
C.S.E.I. Nr. 2 Comănești, județ Bacău

Jocul are un rol primordial în dezvoltarea armonioasă a copiilor iar în cazul copiilor cu deficiențe rolul acestuia e și mai important deoarece în cazul acestor copii activitatea principală este jocul.

Trecerea de la joc la activitatea de învățare e nevoie să se facă în mod gradat, nu trebuie să aibă loc brusc. Din acest motiv e recomandabil ca și la clasele primare, dar și la cele gimnaziale, multe din activități să se desfășoare îmbrăcând forma jocului pentru a avea loc o învățare mai ușoară. Jocul se poate introduce în toate momentele activităţii în special în momentul în care cadrul didactic observă apariţia oboselii la elevi, e util atunci când atenţia lor cu greu poate fi captată prin alte metode, mijloace didactice.

În cadrul activităţilor compensator-recuperatorii anumite cunoștințe sunt repetate, reactualizate dar acestea sunt și completate cu informații suplimentare, rezultatele sunt vizibile în cazul jocurilor de manipulare de obiecte concrete, prin utilizarea sau jetoanelor cu imagini ale obiectelor.Jocul permite utilizarea lui în toate etapele activităților compensator-recuperatorii. Elementul de joc e întâlnit în diferite etape cu pondere mai mare sau mai mică în cadrul activităţilor sub forma exercițiului în funcţie de: vârsta psihologică și cronologică a copilului, nivelul până la care s-au dezvoltat capacităţile de cunoaştere, achizițiile anterioare, socializare, inteligență emoțională, capacităţile operatorii. În activităţile ce au și material individual de învățare, cadrul didactic introduce elemente de joc dacă dorește să stimuleze interesul pentru activitate. Astfel activitatea devine atractivă, dinamică, precisă şi stimulează elevii să participe la activ. Elementele de joc specifice sunt competiţia, surpriza, manipularea, aşteptarea. Ca metodă, jocul, intervine pe o anume secvenţă de instruire sub forma unui ansamblu de acţiuni şi operaţii care sunt organizate în forma specifică a jocului didactic. Pentru activitățile ce au drept scop formarea de deprinderi şi priceperi în cadrul secvenței destinate verificării gradului de înţelegere a cunoştinţelor noi, jocul poate fi utilizat dacă: există reguli precise de joc, au un scop şi o sarcină ce trebuiesc realizate, introduce elemente necesare rezolvării unei situaţii.

Folosind jocul didactic în activităţile compensator - recuperatorii, se poate imprima

acestora un caracter mai viu, mai atrăgător, mai nuanţat, el aduce a stare de veselie, induce bună dispoziţie, apare destinderea, astfel se previne instaurarea plictiselii, a monotoniei şi a oboselii. Utilizarea jocului didactic consolidează și ajută la verificarea cunoştinţelor copiilor, le îmbogăţeşte universul și le antrenează capacitățile creatoare, inovatoare. Activitatea compensator - recuperatorie este o activitate dificilă care necesită un efort gradat. Ea trebuie să fie susţinută permanent cu elemente de sprijin, cum sunt jocurile didactice.

Folosirea jocului în predarea noilor conţinuturi, oferă numeroase avantaje pedagogice, constituind o modalitate de a-i determina pe toţi elevii să participe activ la lecţie, antrenând atât elevii timizi (care devin mai volubili, mai activi, mai curajoşi, capătă mai multă încredere în capacităţile lor, mai multă siguranţă şi tenacitate în răspunsuri) cât şi pe cei slabi, dezvoltând spiritul de cooperare, iscusinţa, spiritul de observaţie, ingeniozitatea, inventivitatea.

Prin joc se dezvoltă curajul, perseverenţa, dârzenia, corectitudinea, disciplina prin supunere la regulile jocului, precum şi spiritul de cooperare, de viaţă în colectiv, de comportare civilizată**.**

De exemplu, pentru formarea şi dezvoltarea unor conduite motrice generale pot fi folosite jocuri variate de mişcare: “Sări într-un picior”, “Mersul piticului”; “Merg soldaţii-n pas vioi, tot aşa mergem şi noi“; “Mersul pisicii“, pentru exersarea şi valorificarea conduitelor manuale prin realizarea de produse în cadrul unor activităţi organizate , jocuri de manipulare şi prehensiune, jocuri de incastre, de construcție , jocuri de expresie grafico-plastică (modelaj, colorare, desenare după model). Pentru exersarea tehnicilor de lucru utilizate în activitățile de terapie ocupaționale pot fi folosite exerciţiile - joc de mimă şi pantomimă, jocuri de imitaţie, joc de rol/dramatizare etc.

Datorită faptului că se desfăşoară mai ales în grup, jocul asigură socializarea. Astfel, exemple de activităţi de învăţare pentru formarea conduitelor independente pentru integrarea în plan social putem pot fi folosite jocurile de stimulare şi dezvoltare a diferitelor tipuri de comunicare (mimico-gestuală, verbală), Jocuri simbolice, jocuri competiții , etc

Inclus inteligent în structura activității, jocul didactic poate să satisfacă nevoia de joc a elevului, dar poate în acelaşi timp să uşureze înţelegerea, asimilarea cunoştinţelor despre mediul înconjurător în formarea unor priceperi şi deprinderi, realizând o îmbinare între învăţare şi joc.

Bibliografie:

1. Ghergut, A., 2013, Psihopedagogia specială, Iaşi, Editura Polirom
2. I. Muşu “Terapia educaţională complexă şi integrată”, Ed. PRO HUMANITATE, Aurel Taflan Bucureşti 1997
3. Piaget, J., 2005, Psihologia copilului, București, Editura Cartier

ÎMPREUNĂ PENTRU O LUME MAI BUNĂ!

Profesor psihopedagog: Yilmaz Lavinia Raluca
CSEI "Constantin Pufan" Timişoara

Ma numesc Yilmaz Lavinia și îmi desfășor activitatea într-o școală specială. Am fost încă de la începutul carierei mele preocupată de modurile în care le putem oferi preșcolarilor și elevilor nostri șanse reale de a fi integrați și valorificați în societate. Știm cu toții ca legislația din România, la ora actuală, nu ne oferă încă un sprijin real în acest demers iar școlile speciale rămân oarecum separate și ascunse de restul societății. A fi deficient într-o lume dominată de oameni „normali", în care valoarea personală şi perfecţiunea sunt cele valorificate poate deveni o luptă continuă și grea. Cei mai mulţi dintre cei cu diferite dizabilități renunţă încă dinainte de a-şi fi dorit ceva, pentru că presiunea socială este extrem de puternică în acest sens. Rămân, desigur o mică parte din ei, care duc o luptă continuuă pentru păstrarea idealurilor și îndeplinirea acestora. O încredere în sine, în forţele proprii, o stimă de sine ridicată, "bine ancorată", reprezintă un lucru mai mult decât necesar.

Verbul "a estima" provine din latinescul estimare " a evalua" a cărui semnificație este a determina valoarea. În literatura de specialitate, conceptul de stimă de sine, reprezintă colecția de crezuri despre noi înșine sau putem spune, imaginea pe care o avem în minte despre propria persoană. În limba română, termenul de stimă de sine a fost folosit în mod special de filosofi și literați, în psihologie folosindu-se mai mult termenul de "sine" reprezentând o parte a personalității însă nu aceea parte a conștiintei de sine. Stima de sine crescută dă încredere în forţele proprii, si capătă curaj în exprimare şi dezvoltă comportamente pozitive sociale. Teama de a nu greşi în ce priveşte comportamentele dezvoltate în situaţiile sociale este mult diminuată. , fapt ce duce la concluzia că, creşterea stimei de sine ajută elevul să treacă mai uşor peste deficienţa sa.

Într-o lume în care deficienţa este privită ca cel mai groaznic lucru, vrem să arătăm că dacă acești copii au parte de sustinerea cadrelor in invatamantul special, daca eforturile sunt indreptate si in aceasta directie in mod constant, pentru ridicarea sau menținerea stimei de sine, ca un prim factor în dezvoltarea personalității în mod optim, **ei pot reuși.** Efectele pozitive în urma unui astfel de program pot fi nenumărate: încrederea în forțele proprii pentru a duce la îndeplinire sarcini sau idealuri, alegerea cu o mai mare ușurință a profesiei și găsirea

resurselor necesare în urmarirea acestui scop sau doar construirea unei pareri pozitive despre sine și acceptarea deplină a propriilor calități și defecte. Astfel, persoanele care au o stimă de sine ridicată au mai multe șanse să fie mulțumite în viață, să fie eficiente în mai multe domenii și să își creeze relații adecvate în jurul lor. În schimb, dacă aceste persoane nu pot beneficia de acest suport, pot avea dificultăți în controlarea vieții emoționale, a atingerii obiectivelor dorite sau a stabilirii relatților sănătoase.

Tendințele actuale, în abordarea integrării si a educarii persoanelor cu deficienţe, acordă un spaţiu tot mai larg unei educaţii integrate, care sugerează că o persoană cu deficință trebuie să beneficieze atât de o educaţie de calitate, cât si de terapia specifica necesară.

Problematica integrării sociale, a integrării şi dezvoltării elevilor cu dizabilitati pentru muncă şi viaţă este o preocupare permanentă atât pe plan naţional cât şi internaţional, cu atât mai mult cu cât formarea psihologică, cognitivă a acestor persoane trebuie să înceapă de timpuriu, pe de o parte, pe de altă parte, perioada adolescenţei este o perioadă cu bogate probleme datorate modificărilor pe toate planurile:anatomic, biologic, psihologic, cognitiv, hormonal, probleme ce apar la toţi adolescenţii, cu atat mai mult cu cât avem şi un deficit perceptiv datorat diferitelor deficiențe.

Cum putem interveni asupra creșterii stimei de sine în școală? Cât de grele sau complicate sunt modalitățile prin care putem realiza acest lucru? Mă voi referi în următoarele rânduri la modalități practice și aplicabile în învățământul special, prin care putem interveni asupra stimei de sine la elevii noștri.

- **Consiliere psihopedagogică**: se realizează de regulă în cabinetul profesorului psihopedagog. Aceasta necesită crearea unui mediu favorabil în primul rand, ca factor primordial, apoi utilizarea tehnicilor adaptate copiilor pentru a-i ajuta să identifice și să lupte împotriva gândurilor și a credințelor negative despre ei înșiși. Relația dintre terapeut și elev trebuie să fie una pozitivă, de încredere și colaborare, un mediu în care elevii se simt apreciați, respectați și înțeleși. Tehnicile de relaxare sunt foarte importante pentru a-i ajuta să devină conștienți de motivele sentimentelor lor și să reducă stresul și anxietatea. Copiii trebuie încurajați să-și descopere talentele și lucrurile la care se pricep cel mai bine Includeți mereu afirmații pozitive pentru a-i ajuta să internalizeze mesajele pozitive despre ei înșiși. Încurajați-i să repete mesajele pozitive prin orice formă de comunicare, cât mai des posibil.
- **Terapia prin joc**: utilizați tehnici de terapie prin joc pentru a crea un mediu sigur și confortabil pentru ca elevii să-și exploreze emoțiile și să se exprime în felul lor. Adaptați întotdeauna materialele și jocurile încât să fie corespunzătoare tuturor elevilor prezenți. Încercați de asemenea să creați un echilibru între jocul cu reguli și jocul „liber”, regulile oferă

un sentiment de predictibilitate și rutină, foarte important pentru elevii cu dizabilități în timp ce jocul liber permite exprimarea creativității și exprimare proprie.

- **Terapia prin artă**: includeți activități de terapie prin artă pentru a încuraja creativitatea. Terapia prin artă poate ajuta elevii să-și exploreze sentimentele, să-și construiască stima de sine sănătoasă și să-și dezvolte abilități de adaptare la diferite situații noi.
- **Jocurile de rol și poveștile terapeutice**: sunt un domeniu important din munca profesorului din învățământul special, fie că ne referim la educatori, psihopedagogi sau profesorii de la clase. Diversele forme de aplicare a jocului de rol fac ca acesta să se regăsească foarte des în procesul educativ. Poveștile au avut intotdeauna rolul de a ne îmbogati viețile, de a neforma modul în care percepem realitatea care ne înconjoară. Copii au nevoie de eroi care să le însufle valori precum empatia, curajul, iubirea, creativitatea iar poveţtile terapeutice au acest rol. Printr-o poveste terapeutică, elevul se identifică cu personajul poveștii si cu problemele pe care acesta le are și este încurajat să ia anumite decizii, singur. Elevul își poate deschide mai ușor sufletul, comunică mai bine ceea ce simte.O altă calitate a poveștilor terapeutice o reprezintă gestionarea anumitor emoții și diferite căi sau tehnici de depășire a diverselor frici.

Vă mulțumesc că ați citit aceste rânduri și sper ca munca profesorilor din învățământul special să fie îndreptată și spre aceste nevoi care chiar daca nu se pot evalua într-un timp scurt, efectul lor e pentru totdeauna. Succes în activitate!

Bibliografie:

Alois, G..(2001) Psihopedagogia persoanelor cu nevoi speciale'', Polirom, Iaşi,2001.

Allport, G.W. (1991) Structura și Dezvoltarea Personalității, Editura Didactică și Pedagogică București

Cretu, C, 91997), Psihopedagogia succesului, Editura Polirom, Iași

Francois Le, Cristophe Andre (coord) (1999), Cum să te iubești pe tine pentru a te înțelege mai bine cu ceilalți, Editura Trei, București

Leveau J. (2011) Terapia cognitiv-comportamentală la copii şi adolescenţi, Editura Polirom, Bucureşti

Thompson, l.C. (1992), Counseling Children, Editura Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove

Vernon A. (2002)Programul paşaport pentru succes în dezvoltarea emoţională, socială, cognitivă şi personală a copiilor din clasele I-V, Editura R.T.S. Cluj-Napoca

INTEGRAREA COPIILOR CU NEVOI SPECIALE

Profesor învățământ preșcolar: Veliciu Raluca
Școala Gimnazială Crăciunelu de Jos-G.P.N.

În funcție de caracteristicile copiilor cu dizabilități, procesul educațional trebuie desfășurat diferit. Una dintre principalele schimbări care definesc acest proces instructiv-educativ este tendința spre normalizare, întrucât normalizarea facilitează accesul acestor copii la condiții de viață cotidiane cât mai apropiate de norma în societatea în care locuiesc.

Sistemul educațional românesc are încă elemente discriminatorii, ceea ce înseamnă că nu toți copiii cu dizabilități au acces la toate oportunitățile de dezvoltare a potențialului lor la maximum. Există mai multe restricții în unele cadre educaționale care duc la devalorizarea acestor copii și, ca urmare, scad rata de succes a inițiativelor educaționale. Chiar dacă au fost lansate inițiative și programe pentru a deschide mai multe școli pentru copiii cu dizabilități, iar rezultatele au fost, în cea mai mare parte, pozitive, împărtășirea rezultatelor și îmbunătățirea practicilor nu este un efort pe termen lung.

Viziunea socială asupra deficienţe

Fiecare copil beneficiază de interacțiunile sociale cu alte persoane, inclusiv de părinți, frați și alți membri ai familiei, precum și de experiențele dobândite în diverse contexte de viață, inclusiv ca acasă, cartier, școală și spațiu de joacă.

Când vine vorba de copiii cu dizabilități, acesta este un rezultat dorit, în sensul că acești copii sunt percepuți ca „diferiți”. În realitate, capacitatea lor limitată de a învăța sau de a se dezvolta în continuare a fost atribuită deficiențelor lor, limitărilor lor în interacțiunile cu ceilalți și participării lor în diverse medii. Multe dintre efectele negative ale dizabilităților pot fi limitate dacă indivizii au posibilitatea de a: interacționa cu adulții și copiii din comunitatea lor; să prezinte o varietate de medii care reduc impactul dizabilităților lor, cum ar fi clădirile accesibile (fără scări).

Includerea copiilor cu dizabilități în școlile de masă reprezintă o provocare atât pentru profesioniștii din domeniul educației, cât și pentru elevi și părinți. În acest sens, se disting mai multe beneficii sau aspecte pozitive și alte dezavantaje sau dezavantaje ale includerii copiilor cu dizabilități.

Avantajele integrării copiilor cu dizabilități sunt numeroase:

1. Șansa de a-și face prieteni le va permite să se simtă egali, apreciați și acceptați;
2. Dezvoltarea abilităților sociale;
3. Ca rezultat, ei devin conștienți de propriile abilități și capacități;
4. Se vor integra mai ușor în societate;
5. Se fac îmbunătățiri semnificative în starea emoțională.

Unul dintre principalele obstacole în calea integrării copiilor cu dizabilități este:

1. În anumite cazuri, acești copii sunt neglijați de instituțiile de învățământ pentru că nu au timpul necesar pentru a-i îngriji individual și nu oferă pregătirea necesară pentru a ajuta la recuperarea lor;
2. Izolarea și autoizolarea copiilor cu dizabilități pot crește din cauza atitudinilor nefavorabile întreținute de ceilalți copii cărora le este mai greu să-i accepte;
3. S-ar putea să fi existat cazuri în care acești copii s-au confruntat cu discriminare, hărțuire din partea colegilor, intimidare și umilire; este posibil ca copiii cu dizabilități să fi fost priviți ca fiind inferiori și să le fi fost greu de adaptat.

De-a lungul timpului, au apărut trei abordări distincte ale educației copiilor cu dizabilități, fiecare dintre acestea fiind o evoluție către cel mai adecvat răspuns la nevoile specifice:

Segregare: Elevii cu dizabilități sunt predați în școli speciale (în afară de școlile obișnuite) sau acasă;

Integrare: Elevii cu dizabilități frecventează clase speciale în unități care sunt integrate în școlile obișnuite;

Incluziune: Elevii cu dizabilități merg la școli obișnuite în care sistemul educațional s-a schimbat și a evoluat pentru a găzdui toți elevii.

Accesul egal la educație pentru persoanele cu dizabilități necesită eradicarea numeroaselor bariere cu care se confruntă educația incluzivă; principale dintre acestea sunt următoarele atitudini:

- Atitudini în concordanță cu credința că elevii cu dizabilități nu ar putea învăța și nu ar merita o educație;
- Insuficiențe în pregătirea cadrelor didactice și a administratorilor din sistemul educațional;
- Curriculumul inaccesibil și lipsa materialelor educaționale alternative;
- Incapacitatea sistemului educațional de a oferi o comunicare adecvată, cum ar fi interpretarea limbajului mimico-gestuale pentru elevii cu dizabilități;
- Dificultatea de a înțelege nivelul de comunicare părinte-copil în diverse clase în care

există o gamă largă de nevoi funcționale;

- Dificultatea de a obține acces fizic la școli și facilități educaționale;
- Dificultatea de a obține resurse pentru programele de educație specială și segregare

este o opțiune care ar trebui luată în considerare la dezvoltarea sistemelor educaționale incluzive.

Luând în considerare aspectele cele mai neglijate, autoritățile ar trebui să asigure șanse egale copiilor cu dizabilități prin înlăturarea barierelor fizice, de comunicare și comportamentale care îi mențin la periferia societății. În plus, este necesar să se garanteze accesul acestora la servicii medicale de înaltă calitate, tehnologii de asistență și educație incluzivă și echitabilă.

În același timp, trebuie să ia măsuri împotriva discriminării în toate comunitățile și să garanteze includerea copiilor cu dizabilități.

Bibliografie:

1. Bahat Ana-Maria, *Integrarea copiilor cu dizabilități în sistemul de educație,* Revista Profesorului https://revistaprofesorului.ro/integrarea-copiilor-cu-dizabilitati-in-sistemul-de-educatie/
2. Manea Livius, *ACCESUL LA EDUCAȚIE A TINERILOR CU DIZABILITĂȚI ÎN ROMÂNIA, CU FOCALIZARE PE INVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR SUPERIOR, VOCAȚIONAL ȘI UNIVERSITAR 2016* https://www.reninco.ro/images/studiicomplementare/Accesul%20la%20educatie%20a%20tinerilor%20cu%20dizabilitati%20in%20Romania,%202016.compressed.pdf
3. *https://jurnal-social.ro/copiii-cu-dizabilitati-au-dreptul-la-o-educatie-de-calitate-potrivita-nevoilor-lor-in-conditii-de-egalitate-cu-ceilalti/*

MEDII DE ABORDARE ALE EDUCAȚIEI INCLUZIVE

Profesor învățământ primar Onila Alina- Florentina
Școala Gimnazială ,,Dr. Balasi Jozsef'' Curtuișeni

Într-un sens restrâns, ideea de incluziune privește procesul integrării copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) în clasele școlare obișnuite. În acest caz, se acceptă premisa că etichetarea și pasarea copiilor în școli speciale este ineficientă și discriminatorie.

Una din provocările deja lansate în societatea contemporană este necesitatea regândirii școlii, a educației formale, alături de cea nonformală și informală, în variatele lor forme de articulare.

În vederea obținerii unor rezultate pozitive în acțiunile de asistență psihopedagogică, specialistul trebuie să se ocupe de: evaluarea psihologică a elevilor, consilierea în cazul problemelor emoționale (anxietate, depresie, fobie școlară) sau de comportament (hiperactivitate, izolare, agresivitate), consilierea în cazul dificultăților de învățare preexistente, consilierea vocațională, să lucreze cu părinții și profesorii pentru a-i informa în legătură cu problemele copiilor, toate acestea ar conduce la: diminuarea absenteismului, a abandonului școlar, reducerea delicvenței juvenile, creșterea eficienței învățării și a succesului școlar.

Elevii cu probleme de comportament prezintă, în general, o motivație redusă pentru învățarea școlară, de aceea ei trebuie întotdeauna motivați și apreciați pentru a se implica în învățare, în acest sens putem enumera unele sugestii privind modalitățile de intervenție în înlăturarea comportamentelor indezirabile și întărirea celor dorite, adaptative.

În cadrul şcolii incluzive profesorii trebuie să colaboreze cu diferiţi specialişti în domeniul educaţiei, cum ar fi psihologi, consilieri, terapeuţi şi alţi specialişti pentru că doar împreună vor reuşi să obţină cele mai bune rezultate. Profesorul consultant pentru CES este probabil cel care va lucra cel mai mult cu fiecare copil în parte, el fiind şi cel care va participa în cea mai mare măsură la orele de curs. Şcoala incluzivă presupune îmbunătăţirea sistemului educaţional pentru toţi elevii. Implică schimbări în curriculum, în modul de predare al profesorilor, în modul de învăţare al elevilor, precum şi schimbări în modul cum interacţionează copiii cu CES cu colegii lor şi viceversa.

Există anumite etape ce trebuie urmate în cadrul şcolarizării copiilor cu CES, printre care, în primă fază, este acceptarea ideii că există astfel de copii, recunoaşterea dreptului lor la educaţie, integrarea lor treptată în cadrul şcolilor obişnuite. Astfel pe măsură ce aceşti copii vor creşte, vor deveni adulţi şi vor avea probabil proprii copii, incluziunea va fi deja un fapt acceptat şi o măsură firească în cadrul educaţiei. Copiii educaţi în cadrul şcolii incluzive vor fi mai bine pregătiţi să interacţioneze cu diverşi indivizi precum şi cu diverse situaţii din lumea reală.

Cercetările din domeniul psihologiei învățării și dzvoltării au demonstrat că în mediul școlar este necesar să se țină seama de acele diferențe care semnifică variabilitatea comportamentului uman și care privesc următoarele situații: fiecare elev învață în ritmul său; pentru obținerea aceluiași rezultat în învățare, unii trebuie să depună un efort mai mare, alții un efort mai mic; unii elevi sunt mai receptivi la influența educativă decât alții. În legătură cu aceste diferențe, principiul pedagogic al incluziunii promovează cerința aplicării unor metodologii diferențiate și diversificate care să favorizeze procesele de individualizare a instruirii și adaptarea acestora la particularitățile educabililor.

Educația incluzivă sugerează unele modalități concrete de realizare a principiului educației pentru toți și de reducere a costurilor sociale ale educației.

Accepția modernă a curriculumului este cea de proiect pedagogic, deci un sens larg: nu numai conținuturile instructiv-educative din programele școlare, planurile de învățământ, programele școlare, ariile de studiu, subiectele etc.

Bibliografie:

1. T.Vrăjmaș-Învățământul integrat și/sau incluziv pentru copiii cu cerințe educative speciale, Editura Aramis, București, 2001;
2. Mareș.T., Ivan S., -Egalitate de șanse în educație, dezvoltarea personală și integrare socială, Editura Universitară, București 2013.

METODE DE LUCRU PENTRU ELEVII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

Profesor psihopedagogie specială: Moţ Ana
C.Ş.E.I. Dumitru Ciumăgeanu, Timişoara

Perioada școlară reprezintă o etapă din evoluția copilului ; dezvoltare limbajului are rol semnificativ .Limbajul copilului se dezvoltă prin formarea unor noțiuni și însușirea unor idei, prin învățarea cuvintelor și a structurilor gramaticale.

Obiectivele principale urmărite prin studierea limbii române în perioada de şcolarizare vizează însușirea deprinderilor de citire , de scriere şi dezvoltarea capacității de comunicare verbală orală și scrisă și de utilizare a limbii române literare, perfecționarea limbajului, formarea deprinderilor și preocupărilor de supraveghere a exprimării orale și scrise, cultivarea gustului pentru lectură, îmbogățirea continuă a vocabularului activ.

Se ştie că limbajul este o activitate psihică de comunicare între oameni prin intermediul limbii.

Pentru învățarea corectă și temeinică a cuvintelor și dezvoltarea calitativă și funcțională a vocabularului și a limbajului se impune parcurgerea unor etape organizate metodic:

• folosirea termenilor noi însușiți în situații concrete de viață;
• utilizarea cuvântului nou într-o comunicare în care acesta își păstrează înțelesul propriu;
• desprinderea termenului nou din context și explicarea lui prin seria sinonimică sau prin antonime;
• efectuarea unor exerciții de utilizare a cuvântului în enunțuri noi, variate prin înlocuiri cu sinonime sau cu constucții care au înțeles foarte apropiat;

La început, copilul învaţă pronunţarea sunetelor prin imitaţie şi prin joc, apoi realizează cuvintele, propoziţiile şi frazele.

În acest proces de însuşire a limbajului oral, mulţi copiii cu cerinţe educative speciale prezintă probleme de tip dislalic. Unele trec neobservate, dar altele, netratate la timp pot crea complexe, pot împiedica învăţarea şcolară şi pot constitui o piedică în procesul dezvoltării personale.

Pentru a veni în sprijinul lor am folosit la orele de Abilitaţi de comunicare şi limbaj multe jocuri didactice.

JOCUL SUNETELOR

Profesorul spune un cuvânt.

Sarcina de lucru: identificam sunetul iniţial şi final al cuvâtului spus de profesor

Ce sunet iniţial se aude când spunem măr? Elevii răspund.

Ce sunet final se aude la finalul cuvântului măr? Elevii răspund.

JOCUL SILABELOR

Profesorul are ca material didactic cartoane cu diferite imagini.

Elevul au pregătite câteva buline pe care sunt scrise cifre

Sarcina de lucru:

Profesorul arată copilului cartonaşul apoi îi cere să îl despartă în silabe cuvântul şi să îi arate bulina cu cifra corespunzătoare numărului de silabe.

Tulburările de vorbire afectează capacitatea unui copil de a produce sunete care creează cuvinte și sunt diferite față de tulburările de limbaj, care îngreunează înțelegerea cuvintelor și a celorlalți.

Unele tulburări de vorbire încep în copilărie și se îmbunătățesc odată cu vârsta, în timp ce altele continuă până la vârsta adultă și necesită terapie pe termen lung.

Bibliografie:

Alois Gherguţ , Sinteze de psihopedagogie specială,Editura Polirom,Iaşi 2007

https://www.didactic.ro/revista-cadrelor-didactice/revista-nr/53/pdf

DEZVOLTAREA MOTRICITĂȚII LA ELEVII CU DEFICIENȚĂ DE VEDERE PRIN JOC

Profesor – Educator: Humă Daniela
Liceul Teoretic Special ”Iris”n Timișoara

Motricitatea este o capacitate, o însușire, înăscută și/sau dobândită, care caracterizează toate tipurile de mișcare.

Dumitru Moțet definește psihomotricitatea ca expresie complexă a interrelațiilor dintre procesele psihice și procesele motrice, care asigură atât receptarea și prelucrarea informațiilor, cât și căile de transmisie pentru executarea corespunzătoare a răspunsului.

În ce privește structura psihomotricității, Dumitru Moțet opinează pentru trei mari grupe de comportamente:

- Cunoașterea (organizarea) schemei corporale (și a conștiinței de sine), conținând imaginea schemei corporale, pozițiile fundamentale și capacitatea de a opera cu ele, lateralitatea și dominanta acesteia;
- Conduitele motrice de bază, conținând deprinderile motrice de bază (coordonarea dinamică generală și coordonarea dinamică segmentară);
- Conduitele perceptiv – motrice, în care se includ orientarea – organizarea – structurarea spațială și temporală, relaxarea și autocontrolul mișcărilor, reglarea mișcărilor (activității) prin limbaj.

Aparatul fonoarticulator este format din plămâni, laringe, glotă, epiglotă, faringe, cavitatea bucală și fosele nazale.

a) plămâni – reprezintă organul care inițiază fonațiunea prin pomparea curentului de aer;

b) laringe – conține patru coarde vocale (două superioare și două inferioare), care constituie sursa și primul modulator al sunetului;

c) glotă – un orificiu al laringelui cuprins între coardele vocale;

d) epiglotă – o membrană așezată în partea superioară a laringelui, pe care-l închide prin astuparea glotei în momentul înghițirii;

e) faringe – un canal membranos și musculos aflat între cavitatea bucală și esofag,

care are rolul unui resonator;

f) cavități supralaringiene – formate din cavitatea bucală și fosele nazale; acestea amplifică și modulează sunetul;

g) organe articulatorii propriu-zise – formate din limbă, palatul moale (vălul palatin), palatul dur (cerul gurii), zona alveolară, dinții, maxilarul inferior, buzele; acestea reprezintă obstacole care individualizează articularea sunetului.

Toate aceste elemente ale aparatului fonoarticulator se numesc organe articulatorii, iar traseul urmat de aer prin toate aceste elemente poartă numele de canal fonator sau traiect vocal.

Totalitatea mișcărilor efectuate de organele articulatorii se numește articulare. Proprietățile sunetului sunt calitățile dobândite de sunet în urma prelucrării (producere, amplificare, modulare) în aparatul fonator. Pentru realizarea acestei componente se pot aplica mai multe tipuri de exerciții:

1. Exerciții de mobilitate a maxilarelor

Copilul este pus să imite peștișorul când este scos din apă arătându-i-se cum să execute mișcarea de deschidere și închidere rapidă a gurii. Copilul este pus să imite mișcările de masticație a calului arătându-i-se, de asemenea, cum să execute mișcarea de frământare a maxilarelor. Copilul este pus să imite mișcările de masticație a unui os de către un cățel, arătându-i-se cum să execute mișcarea de imitare a mușcăturii.

2. Exerciții de mobilitate pentru limbă

Copilul este pus să imite maniera de a bea apă a pisicuței. Copilul este pus să imite cât mai rapid mișcările de la stânga la dreapta a ștergătoarelor de parbriz, după exemplu. Copilul trebuie să imite ursul atunci când mănâncă miere lingându-și buzele și dinții pe deasupra și pe dedesubt. Fiecare probă se execută de cateva ori.

3. Exerciții pentru buze și obraji Pentru executarea acestor probe se folosec diverse obiecte ajutătoare: balon, oglindă, fluier, paie, lumânare. Copilul este pus să umfle balonul precum piticul din căsuța poveștilor, să fluiere, să sufle în lumânare, umflarea obrajilor.

4. Exerciții pentru vălul palatin: Copilul trebuie să imite căscatul cățelușului somnoros. Copilul trebuie să imite tusea piticului răcit. Copilul trebuie să imite deglutiția morcovului de către iepuraș.

Este foarte important să se lucreze în fiecare zi cu copilul, timp de 10-15 minute, de preferat în faţa oglinzii, astfel încât copilul să se poată corecta pe baza exemplului dumneavoastră. Exerciţiile care se pot face sunt numeroase, astfel încât este bine să se alterneze.

Motricitatea fină reprezintă capacitatea de coordonare şi precizie a mişcărilor şi are un rol foarte important în dezvoltarea globală a copiilor. Astfel că, dezvoltarea umană pe cele trei planuri (afectiv, intelectul-cognitiv – de limbaj şi fizic) se află într-o relaţie de interdependenţă.

Copiii cu o motricitate fină bine dezvoltată au o gândire şi o imaginaţie crescută, un limbaj dezvoltat conform vârstei şi o memorie bună. De asemenea, din punct de vedere cerebral, dezvoltarea motricității fine are un impact deosebit de important asupra dezvoltării creierului, mâinile ocupând o porțiune mare pe scoarța cerebrală.

Jocurile pentru dezvoltarea motricitității îi vor ajuta pe copii să deţină abilităţile de autoservire: să ţină lingura singuri, să mănânce singuri, să se închidă/deschidă la încălţări, vor şti să se îmbrace şi să se dezbrace singuri. Abilităţile de autoservire îi vor ajuta pe cei mici să se descurce singuri , li se va dezvolta autonomia şi implicit încrederea în sine.

De asemenea, motricitatea fină ajută în momentul în care copilul merge la școală și începe să scrie. Pentru a avea un scris lizibil este nevoie să-i fie dezvoltată motricitatea și coordonarea mână-ochi. Și ajută, totodată, la dezvoltarea inteligenței chinestezice.

Cum putem dezvolta motricitatea fină a copiilor? Vestea bună este că aceasta poate fi dezvoltată cu foarte mare ușurință acasă. Este simplu şi deloc costisito. Puteţi folosi obiectele pe care le aveţi în casă. O privire în bucatarie şi deja puteţi realiza pentru copilași spaţiul de joacă: mălai, făina, boabe de cafea, linguri şi linguriţe, borcane şi borcănaşe, vă vor fi de un real ajutor. Degeţelele sunt pregătite pentru activitățile de zi cu zi: îmbrăcat, dezbrăcat, încălţat şi ajungând la desenat şi la scris.

Care este legătura dintre motricitatea fină a copiilor şi gândire? Copiii, în jurul vârstei de 2-3 ani (chiar şi mai mici), explorează mediul înconjurător, descoperă şi află multe lucruri noi astfel că dezvoltarea cognitivă este intensă. Cunoaşterea şi înţelegerea vor atinge cote maxime în această perioadă. **Adulţii au un rol extrem de important de a-i ajuta pe copii să îşi dezvolte motricitatea şi de a-i stimula cognitiv.**

Dezvoltarea motrică se întinde pe o perioadă lungă de timp şi pentru a-i ajuta pe cei mici să devină îndemânatici este nevoie de: atenţie, răbdare şi perseverenţă. Iată câteva idei pentru dezvoltarea motricităţii:

transferul de lichide cu diferite recipiente (pipetă, lingură, polonic) în diverse borcane/cutii; legarea şireturilor; înşirarea de mărgele; să închidă şi să deschidă nasturi, capse, fermoare; să aşeze nasturi în diferite modele ; să prindă hainuţe cu cârlige.

Jocurile de dezvoltare a motricităţii fine la copii nu trebuie tratate ca activităţi de corecţie a unei anumite probleme, ca o activitate obligatorie, pe care sunt nevoiți să o ducă la

bun sfârşit.; acestea sunt activităţi interesante, captivante şi plăcute pentru copil, bine îmbinate, care satisfac nevoile lui de bază.

Prin joc, copilul cunoaşte primul sentiment de victorie, iar acesta este memorat pe întreaga viaţă! Motricitatea fină pregăteşte degetele pentru activităţile zilnice ale vieţii ce au la bază detaliul – spre exemplu, încheiatul şi descheiatul nasturilor/ a fermoarelor, învârtirea spaghetelor pe furculiţa, legarea şireturilor, ţinerea şi manevreara lingurii, punerea aţei în ac, desenatul, scrisul, etc. Dezvoltarea motricităţii fine este în legătura directă cu dezvoltarea vorbirii (a pronunţiei şi a limbajului) şi a gândirii, , deasemenea contribuie la formarea inteligenţei. Dezvoltarea motricităţii fine trebuie să fie continuă şi sistematizată, fiindcă numai aşa rezultatul va fi unul pozitiv .

Bibliografie:

Albu C., (2006), Psihomotricitate, Ed. Institutul European

Barbu, Petruţ, G., (2012), Copilul şi motricitatea, Ed. Nomina

Montessori M., (1922), Metoda Pedagogiei Ştiinţifice aplicată în educaţia celor mici, Ed. Cartea românească, Bucureşti

Moțet, D. (2001), Psihopedagogia recuperării handicapurilor neuromotorii, Editura Fundației Humanitas, București.

https://adrianamitu.com/motricitatea-fina-a-copiilor/

IMPORTANȚA JOCULUI DIDACTIC ÎN DEZVOLTAREA LIMBAJULUI ȘI A COMUNICĂRII COPIILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE
REFERAT

Profesor învățământ preşcolar: Nemeş Rozalia
Mulea Ramona
Grădinița cu program prelungit Nr. 2 Aiud

MOTTO:

"***Nu ne putem imagina copilăria fără râsete şi jocurile sale. Sufletul şi inteligența devin mari prin joc. Despre un copil nu se poate spune că el creşte şi atât; trebuie să spunem ca el se dezvoltă prin joc."***

(Jean Chateau)

Creativitatea pedagogică își are rațiunea de a fi în faptul că predarea presupune întotdeauna situații unice, elevi diferiți, contexte de viață diferite, experiențe de învățare variate etc. Oricât de bună ar fi cunoașterea pedagogică, ea ar rămâne irelevantă fără potențialul creativității pedagogice de a identifica soluțiile cele mai bune la problemele concrete cu care cadrul didactic se confruntă. Este unul dintre motivele pentru care pedagogia se ferește de a concepe și oferi rețete, pentru că realitatea concretă pe care profesorul o întâlnește în clasă nu se va încadra niciodată în matricea teoretică; pentru a apela la o metaforă, cunoașterea pedagogică îi oferă cadrului didactic cunoștințe despre navigația pe apă, instrumentele (barcă, vâsle etc.), dar nu poate să-i spună exact cu ce se va confrunta în călătoria pe fluviu.Înarmat cu tot ce trebuie, profesorul este singur în fața situației concrete și va trebui să aibă capacitatea de a combina ceea ce are și de a construi noi instrumente atunci când acest lucru se impune.(Pânișoară I. O. – 2015)

La nivelul învățământului special, jocul didactic oferă un cadru prielnic de realizare a unui învățământ activ, stimulând în același timp educarea limbajului elevilor cu cerințe educaționale speciale. Jocul didactic este una dintre formele de activitate prin intermediul căreia se pot realiza sarcini didactice din mai multe motive:

- copiii sunt mai deschiși când află că se vor juca;

- prin bucuria pe care o provoacă jocul, cunoștințele, priceperile și deprinderile au șanse să se fixeze cu mai mare durabilitate;
- motivează învățarea activă;
- are de asemenea un rol terapeutic, realizând devierea stresului și tensiunii prin canalizarea energiei spre activități atractive.

Jocul didactic angajează în activitatea de cunoaștere cele mai importante procese psihice, cele mai intime operații ale acestora, având în același timp, un important rol formativ și educativ.În joc copilul se găsește în situația de actor, de protagonist și nu de spectator, ceea ce corespunde foarte bine dinamismului gândirii, imaginației și vieții lui afective, unei trebuințe interioare de acțiune și afirmare (Cerghit I.,Metode de învățământ). Prin joc se realizează, într-o manieră specifică, numeroase sarcini de învățare, rolul lor nefiind doar ludic. Menirea jocului este de a crea momente de destindere, de relansare, de odihnă, dar pe același fond general de activitate, care este dominantă la fiecare lecție, în funcție de obiectivul de referință urmărit. Așadar, strategia didactică trebuie să includă neapărat în coordonatele sale și această preocupare a profesorului, prin captarea și menținerea în permanență, în condițiile de „ înaltă tensiune a atenției și interesului elevului”.Una din căile de realizare a acestui obiectiv o reprezintă jocul didactic. Având în vedere cele menționate mai sus, jocurile didactice sunt adaptate cu succes în dezvoltarea limbajului la copiii cu cerințe educative speciale.

Prin joc copilul își angajează întreg potențialul psihic, își ascute observația, își cultivă inițiativa, inventivitatea, flexibilitatea gândirii, își dezvoltă spiritul de cooperare, de echipă. Dintre toate metodele și procedeele utilizate în cadrul activităților afective, jocul reprezintă mijlocul cel mai eficient prin care copiii iau contact cu lumea, înțeleg evenimentele din jur și învață din acestea.

Subliniind valoarea cognitivă a jocului didactic, Ioan Cerghit relevă că prin el „(...) copilul imaginează, rejoacă o lume reală în scopul de a cunoaște mai bine, de a-și lărgi orizontul de cunoaștere, de a-și forma anumite deprinderi” (Cerghit I., Metode de învățământ).

Profesorul psihopedagog împreună cu cadrul didactic, proiectează acest tip de activitate cunoscându-și clasa de elevi, este răspunzător de pregătirea, conducerea și îndrumarea jocului didactic în învățământul special. Acesta alege sarcinile didactice în concordanță cu particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor, cu gradul de deficiență. Profesorul psihopedagog are și rol motivator, declanșând și întreținând interesul elevilor, curiozitatea și dorința acestora de a învăța. Având în vedere rezistența scăzută la efort intelectual, capacitatea redusă de înțelegere în actul de învățare a elevilor cu cerințe

educaționale speciale, lipsa de interes pentru învățare, consider că cel puțin o parte din sarcinile de învățare pot fi realizate prin diferite tipuri de jocuri, care să fie create și adaptate astfel încât elevii să fie mai receptivi și să-și mențină atenția pe o perioadă de timp mai îndelungată.

Ursula Şchiopu susţine ideea că "jocul apare ca o activitate fundamentală formativă şi dominantă în copilărie, iar munca are aceleaşi caracteristici, este un fel de anticameră vastă şi bogat ornată a muncii." Aşadar, jocul trebuie privit drept activitate care formează, modelează inteligenţa, dar şi să surprindă numeroasele caracteristici ale sale. De asemenea, jocul prilejuieşte o refacere energetică, o relaxare, o odihnă evidentă, pe când munca se realizează printr-un important consum de energie care trebuie refăcut. Jocul copiilor poate constitui un teren important de descifrare a capacităţilor psihologice, inclusiv a celor intelectuale şi a trăsăturilor de personalitate, a aspectelor mai importante ale sociabilităţii copilului. Ele pot surprinde prin modul în care se joacă.

Jocul este însăși esența copilăriei, grație tuturor valențelor pe care le are.

Bibliografie:

Cerghit I. *Metode de învățământ,* Editura Polirom, 2006

Pânișoară I.O., *Profesorul de succes/59 de principii de pedagogie practică*, Editura Polirom, 2015

Șchiopu U., (coordonator), *Probleme psihologice ale jocurilor și distracțiilor*, Editura Didactică și Pedagogică București, 1970**.**

ASIGURAREA UNEI EDUCAȚII DE CALITATE PENTRU TOȚI COPIII

Profesor învățământ preşcolar: Berceanu Mariana Alina

Şcoala Gimnazială „Gheorghe. Brăescu”, Calafat

Poate fiecare profesor a încercat să răspundă la un moment dat la întrebări de genul: De ce nu toţi elevii mei progresează în acelaşi fel? Cum pot să-i ajut pe toţi să înţeleagă? Cum pot să-i ajut pe cei care învaţă 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 capacităţi intelectuale, diferite de cele ale altor colegi, că fiecare are stilul său propriu de a învăţa şi fiecare are nevoile sale în privinţa asimilării de informaţii. Aşadar, unul dintre cele mai importante aspecte a le învăţământului actual este nevoia sa de adaptare la necesităţile copiilor, oricare ar fi acele necesităţi şi oricare ar fi copiii – fie că sunt copiii cu CES, fie că pur şi simplu sunt copii cu un ritm mult mai încet de învăţare.

O astfel de metodă de adaptare o constituie şcoala incluzivă, o şcoală ce se axează pe includerea
acelor copiii sau chiar grupuri ce au fost anterior marginalizate şi care implică în procesul de învăţare şi de luare a deciziilor părinţii, îngrijitorii şi consilierii specializaţi.

S-a dovedit că metodele utilizate în cadrul claselor incluzive pot îmbunătăţi semnificativ performanţa tuturor elevilor. In comparaţie cu educaţia în centre sau şcoli speciale, care are riscul de a-i menţine pe copii şi adolescenţi în afara societăţii, şcoala incluzivă constituie un teren de pregătire ideal pentru viitoarea lor integrare în societate. In loc să-i izolăm şi să spunem că sunt „dificili”, „turbulenţi” sau chiar „handicapaţi”, am putea să admitem faptul că aceşti copii ar putea progresa mai mult într-o clasă obişnuită, dacă noi, profesorii, am accepta că educaţia este pentru toţi.

Cel mai important lucru de luat în considerare este că predarea în cadrul diversităţii implică predarea pentru fiecare individ în parte. Ţinând cont de interesele fiecărui elev, de experienţele şi ţelurile sale facem, de fapt, un pas important în educaţia elevilor şi integrarea lor în societate, după terminarea studiilor. Mai mult, putem spune că diferenţele 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 faţă un profesor este adaptarea stilului de predare astfel încât să corespundă necesităţilor fiecărui elev în parte.

O nouă dimensiune care începe să se contureze în peisajul învăţământului românesc este aceea de democratizare şi egalizare a şanselor fiecărui copil în parte. În acest scop a fost înfiinţată şi şcoala incluzivă – un răspuns la redimensionarea educaţiei. Scopul acestei şcoli este de a crea pentru toţi copiii un cadru prielnic învăţării, pornind de la premiza că diferenţele dintre oameni sunt normale şi ele trebuie acceptate. Un rol important în cadrul şcolii incluzive îl are pedagogia şi învăţarea centrată pe elev. Acest lucru implică automat adaptarea curriculumului şi metodelor de predare la capacitatea şi nevoia fiecărui elev în parte.

Școala incluzivă este o școală prietenoasă și democratică, care valorifică diversitatea socio etno culturală, o școală în care toți copiii sunt respectați și integrați fără discriminare și fără excludere, generate de originea etnică sau de limba maternă, dizabilitate și/sau cerințe educaționale speciale, statutul socio-economic al familiilor, mediul de rezidență sau performanțele școlare ale beneficiarilor primari ai educației.

Caracteristicile unei școli incluzive includ:

1. Diversitatea;

2. Individualizarea - programul de învățământ este adaptat pentru a răspunde nevoilor individuale ale fiecărui elev, Aceasta implicand oferirea de sprijin suplimentar sau ajustarea curriculumului

3. Acceptarea diferențelor;

4. Colaborarea între profesori și specialiști: În școlile incluzive, profesorii și specialiștii în educație lucrează împreună pentru a planifica și oferi sprijin individualizat pentru elevi. Această colaborare poate implica și consultarea cu terapeuți, logopezi sau alți profesioniști.

5. Suportul social și emoțional: Elevii au acces la servicii de consiliere și suport social;

6. Resurse adecvate: Școlile incluzive sunt echipate cu resursele necesare pentru a satisface nevoile diferite ale elevilor, cum ar fi materiale didactice adaptate, tehnologie sau spații de învățare accesibile.

7. Participarea părinților;

8. Toleranța și respectul pentru diversitate;

9. Evaluarea bazată pe performanță: Evaluarea progresului elevilor se face în funcție de realizările lor individuale și se iau în considerare diversele modalități de învățare și stiluri de învățare.

În școala incluzivă, toți se simt bineveniți și fiecare elev este la fel de valoros, școala manifestând grijă și depunând eforturi susținute pentru a asigura cadrul optim în care fiecare elev să învețe și să progreseze.

În contextul obișnuit, tendința din cadrul școlii este să privim elevii ca pe o categorie omogenă, grupați pe clase în care toți au aproximativ aceeași vârstă, au trecut de aceleași probe de examinare care le-au permis să vină la liceul nostru etc. Ca urmare, așteptarea noastră este ca ei să se comporte cât mai asemănător, să se raporteze comparabil la cerințele curriculare, la activitățile de învățare propuse, să parcurgă sarcinile de învățare într-un ritm asemănător, testat pe mai multe generații de aceeași vârstă, să atingă aceleași standarde de performanță ca toți ceilalți din categoria lor. În abordarea incluzivă, conceptul de elev mediu există doar în sfera statisticii. În eforturile de a facilita învățarea pentru fiecare elev avem de-a face cu indivizi care pot fi foarte diferiți, chiar dacă au numeroase trăsături comune.

Sensul adevărat al centrării pe elev este că ne ocupăm de ființa complexă care învață cu sprijinul nostru, față de care școlii îi revine responsabilitatea de a îndepărta barierele care îi stau în calea învățării. Tot școlii îi revine responsabilitatea de a identifica acele bariere care ar putea să împiedice orice elev să progreseze. Cine sunt cei care întâmpină bariere?Elevii care întâlnesc cel mai frecvent diverse bariere sunt:

- elevii care provin din familii cu venituri mici (care pot întâmpina bariere socio-economice),
- elevii discriminați pe baza identității/etniei, inclusiv elevii romi (care se lovesc de bariere socioculturale și socio-emoționale),
- elevii care trăiesc în zone rurale sau alte zone în care nu există școli în proximitate (bariere geografice și implicit socio-economice),
- elevii având unul sau ambii părinți care lucrează în străinătate (bariere socio-emoționale, care la bază pot fi determinate de cauze socio-economice),
- elevii care au cerințe educaționale speciale (bariere fizice, bariere educaționale).

Cu toate că, în general, în cazul unor categorii de elevi, învățarea poate fi afectată de existența anumitor bariere, nu putem decide dacă un elev este sau nu afectat de respectiva barieră, fără a analiza fiecare caz în parte. Doar pentru că un elev locuiește la țară și face naveta zilnic la liceul din oraș sau doar pentru că este de etnie romă, nu înseamnă că cea mai

potrivită măsură pentru majoritatea grupului de navetiști sau pentru majoritatea elevilor de altă etnie se potrivește fiecărui membru al grupului. Fără atenția cuvenită acordată fiecărui elev, putem cădea în capcana etichetării. Doar analiza și evaluarea atentă a cazului fiecărui elev în parte pot oferi informații relevante despre cea mai potrivită formă de sprijin pentru fiecare.

Bibliografie:

1. Ungureanu, D., Educaţia integrată şi şcoala incluzivă, Editura de Vest, Timişoara, 2000. 2. Vrăşmaş, T., Învăţământul integrat şi/sau inclusiv, Ed. Aramis, Bucureşti, 2001.
3. Vrăşmaş, T., Şcoala şi educaţia pentru toţi, Ed. Miniped, Bucureşti, 2004.
4. Vrăjmaş, Traian, *Învăţământul integrat şi/sau incluziv, Editura Aramis, Bucureşti, 2001*
5. Gherguţ, Alois, *Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale-strategii diferenţiate şi incluzive în educaţie, editura Polirom, Bucureşti,2006*
6. A. Gherguţ, *Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale. Strategii de educaţie integrată*, Ed. Polirom, Iaşi, 2001.
7. Hall si Tinklin, *Elevii cu deficienţe din învăţământul superio*r, Consiliul Scoţian de Cercetare a Educaţiei, 1998.

PROIECT EDUCAȚIONAL
DRAMATERAPIA - TERAPIA PRIN TEATRU
metoda didactic interactivă pentru elevii aflați în dificultate
(CES, părinți în străinătate, plasament, abandon familial)

Profesor consilier: Davițoiu Maria
Profesor: Mrejeru Marcela
Colegiul Național "Tudor Vladimirescu" Tg-Jiu

Argumentarea proiectului

Fiecare copil este înţeles ca un participant activ la învăţare şi predare şi pentru că fiecare aduce cu sine în procesul complex al învăţării şi dezvoltării o experienţă, un stil de învăţare, un model social, o interacţiune specifică, un ritm personal, un mod de abordare, un context cultural căruia îi aparţine.

Fiecare participant învaţă şi se dezvoltă prin faptul că interacţionează cu ceilalţi. Sursele învăţării, pentru fiecare, vin din relaţiile interumane şi din experienţa permanentă cu obiectele, cu semenii şi cu sine. Şcoala nu este un teritoriu al cunoştinţelor academice, ci şi unul al experienţelor practice si al relaţiilor interumane.

Dramaterapia/terapia prin teatru reprezintă utilizarea teatrului în situaţii speciale. Este o modalitate adecvată lucrului cu copiii, cu adolescenţii, cu adulţii şi persoanele vârstnice, atât individual, cât şi în grup. Dezvoltarea emoţională sănătoasă a copilului este legată de evoluţia relaţiilor care apar în procesul jocului, în toată evoluţia sa, de stabilire a legăturilor cu ceilalţi şi de apartenenţa la grup. Ca adulţi, fiecare avem acel copil interior, care e important să fie lăsat „să se exprime". Jocul face parte din viaţa noastră. Şi adulţii se joacă şi e esenţial să menţinem viu acest spirit, pentru că, astfel, ne dezvoltăm creativitatea, capacitatea de adaptare, de a găsi soluţii pentru situaţiile cu care ne confruntăm zilnic. Jocul este cea mai elaborată formă de cercetare şi e important ca noi, adulţii, să fim deschişi la tot ceea ce vine spre noi, la realitatea pe care uneori nu o observăm. Cercetările arată că terapia prin teatru are numeroase beneficii şi contribuie la îmbunătăţirea comportamentului şi a sferei emoţionale, în special în rândul copiilor cu tulburări din această arie. Ajungând dincolo de nivelul conştient şi utilizând bagajul imaginativ şi creativ de care persoana dispune, teatrul poate reda abilităţile pierdute/blocate, contribuie la dezvoltarea experienţelor emoţionale şi îmbunătăţeşte reziliența

– capacitatea de a face faţă şi de a se adapta la schimbările ce apar în diferite momente ale vieţii. Copiii îşi pot exprima sentimentele fără a folosi cuvintele. De asemenea, teatrul ajută la dezvoltarea comunicării şi limbajului, rezolvarea de probleme, asimilarea cunoştinţelor, îmbogăţirea imaginaţiei, a creativităţii, integrarea în grup, sentimentul de apartenenţă la acesta etc. Sunt situaţii în care copilul a pierdut etape de dezvoltare (din cauza unei boli) sau prezintă dificultăţi de învăţare ori a experimentat situații de viață negative (abandon, matginalizare, plasament,deces,etc), iar terapia prin teatru poate completa şi reconstrui aceste „goluri“ prin intermediul tehnicilor ludice. Datorită terapiei prin teatru, un copil se poate regăsi pe sine, ajunge să îşi cunoască punctele forte, dar şi pe cele slabe, este ajutat să îşi construiască stima de sine, respectul de sine şi, astfel, să aibă încredere în el. Într-un spaţiu sigur şi într-un timp care-i aparţine, în prezenţa consilierului școlar și a profesorului, el are posibilitatea să preia controlul şi să ia decizii, să dezvolte strategii pentru a face faţă dificultăţilor cu care se confruntă în viaţă şi să aibă o perspectivă pozitivă asupra viitorului.

OBIECTIV GENERAL AL PROIECTULUI:

Formarea și dezvoltarea socioemoționala a elevilor aflați în dificultate (CES, părinți plecați în străinătate, abandon familial, plasament, etc.).

OBIECTIVE SPECIFICE:

O1 - formarea/dezvoltarea deprinderilor de socioemoționale la eleviii aflați în dificultate;

O2 - dezvoltarea cooperării între cadre didactice din unităţi diferite de învăţământ;

O3 - îmbunătăţirea deprinderilor de comunicare şi relaţionare;

Grupuri țintă: elevi aflați în dificultate (CES, părinți plecați în străinătate, abandon familial, plasament, etc.) .

Locul desfășurării activităților: sala de clasă, cabinetul de consiliere.

Bugetul proiectului educațional: autofinanțare și donații.

Resurse, metode si mijloace utilizate:

- Jocuri de rol, conversația, introspecția, explicația, exemplificarea.
- Internetul, scenarii de teatru, fisa de lucru, fisa de observatie/evaluare

psihopedagogică a elevului, surse bibliografice, mijloace audioviziuale.

Modalitati de monitorizare si evaluare a rezultatelor proiectului:

1. Tabele nominale cu elevii-grup țintă/clasa înregistrate si avizate de conducerea unității școlare; Acordurile părinților și a reprezentanților legali ai elevilor din grupul țintă.
2. Descrierea succintă a activităților derulate: numărul si datele desfășurării repetiților pentru piesa de teatru, observații, elevii participanți; se realizează o analiză SWOT a activității.

3. Evaluarea psihopedagogică inițială și finală/elev realizată de profesorul coordonator și consilierul școlar vor fi înregistrate la secretariatul unității școlare.
4. Mediatizarea pieselor de teatru realizate de grupurile țintă.
5. Raportul final al proiectului educațional și diseminarea rezultatelor lui.

Durata proiectului: un an școlar

Riscuri : Dezinteres din partea elevilor și a părinților față de acțiunile întreprinse.

Prevenirea riscului: sensibilizarea, conștientizarea și motivarea părinților în vederea implicării active; întreprinderea de acțiuni care să stimuleze interesul eleviilor pentru formarea și dezvoltarea personală.

Calendarul activităților **:**

1. Redactarea proiectului educațional și contactarea partenerilor educationali, semnarea proiectului educațional- 1 octombrie –10 noiembrie ;
2. Formarea gupului țintă a proiectului educațional și evaluarea psihopedagogică inițială a fiecărui elev din grupul țintă - noiembrie;
3. Elaborarea scenariului de teatru. Alegerea unei piese de teatru și adaptarea ei la problematica elevilor-grup țintă: - decembrie;
4. Demararea repetițiilor pentru piesa de teatru: decembrie – martie;
5. Evaluarea psihoeducațională finală a fiecărui elev din grupul țintă: - martie;
6. Susținerea pieselor de teatru fizic sau online.Premierea tuturor elevilor-grupului țintă: martie
7. Raportul final al proiectului educațional. Diseminarea rezultatelor proiectului: martie

Bibliografie:

MICLEA, M.: Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale. Editia a-II-a, revăzută, Iasi: Editura Polirom, 1999.

RADU, I. & col.: Introducere în psihologia contemporană, Cluj-Napoca: Editura Sincron, 1991.

ROSCA, Al.: Creativitatea generală și specifică, București: Editura Academiei, 1981.

INTERVENȚIE SPECIFICĂ PRIN ART-TERAPIE LA PERSOANELE CU C.E.S.

Profesor psihopedagog: Ciobanu Laura - Diana
C.S.E.I. "Constantin Pufan" Timișoara

Imaginea simbolică rămâne cea mai bună explicație deoarece inconștientul nu minte. Imaginea poate dezvălui "o proiecție" a sinelui. O acceptare a inconștientului asupra imaginii nu poate fi pasivă, dar nici tratată ca simptom sau o lucrare de artă (Rubin, 2009).

"Insistența lui Jung asupra diferențelor fundamentale dintre un simbol și un semn este importantă. El privea semnele ca imagini care se referă la evenimente sau fantasme ce pot fi descoperite și specificate din trecutul unei persoane" (Rubin, 2009, p. 141).

O abordare comportamentală a terapiei prin artă presupune aplicarea unor tehnici de adaptare a comportamentului prin practici artistice. Aceasta tehnică este folosită de toți art-terapeuții și este foarte folositoare la copiii cu diferite tulburări. Metoda ajută la îmbunătățirea comportamentului adaptativ și de asemenea se adresează și problemelor emoționale.

Desenul înseamnă pentru copii singura modalitate de a se exprima spontan, unde, înaintea cuvântului sunt mai importante forma și culoarea. În momentul în care știm să descifrăm aceste desene, avem posibilitatea să pătrundem în universul interior al copiilor. Astfel, caracterul și temperamentul pot fi intuite, dar putem ghici și dorințele lor nespuse și posibilele frici ascunse. (Coretti, 2016)

Terapia prin arta este sau poate fi un tratament eficient pentru persoanele ce prezinta dificultăți de dezvoltare, fie ele educaționale, medicale, sociale sau mentale. Un scop al acestei terapii este acela prin care se dorește îmbunătățirea sau refacerea funcțională a clientului, de a reda sentimentul de bunăstare personală. Aceasta ne este prezentat în Asociatia Art-Terapeutilor Americani.

Terapia prin arta este și va rămâne o profesie din domeniul sănătății mentale, unde clienți, alături de un art-terapeut utilizează materiale artistice pentru a crea un proces de creație, iar produsul final își explorează sentimentele, implica conflictele emoționale, își dezvoltă conștiințele de sine și își gestionează comportamentul, rezulta la o dezvoltare a abilități sociale, unde găsește perspective noi de a privi realitatea, a reduce anxietatea și a crește stima de sine.

"*Art psihoterapia privește arta ca pe un mijloc de comunicare simbolică prin care se exprimă personalitatea, emoțiile și alte aspecte ale experienței umane.*"(Cebuc, 2019, p15). Art terapia este de asemenea o formă de psihoterapie ce combină teoriile și tehnicile tradiționale ale psihoterapiei cu înțelegerea aspectelor psihologice ale procesului creativ. Nu este o activitate de recreere sau o lecție de artă, deși ședințele de terapie pot fi foarte plăcute. (Codreanu, 2019)

Prin urmare, terapia prin artă deschide calea de la domeniul psihoterapiei la educație pentru a ajuta la completarea acestor lacune, oferind instrumente și strategii atât profesorilor, cât și elevilor, pentru dezvoltarea integrală a indivizilor, promovând creativitatea și imaginația, printre altele. Importanța dezvoltării competenței creative, prin practici de expresie artistică și terapie prin artă au găsit beneficii atât în educația de pe parcursul vieții, cât și în performanța clinică, contribuind la prevenirea sau vindecarea condițiilor existente, realizând bunăstarea individuală și colectivă .

Beneficiile art-terapiei în dezvoltarea psihologică sunt recunoscute pe mai multe arii:

1. Beneficiile în dezvoltarea funcțiilor cognitive

. dezvoltare mai crescută a gândirii asupra sinelui;
. înțelegere mai aprofundată a lumii înconjurătoare;
. capacitate mai crescută de a selecta sau a alege;
. capacitate mai crescută de înțelegere a abstractului;
. capacitate mai crescută de a înțelege folosirea secventialității;
. capacitate mai crescută a creativătății;
. capacitate mai crescută de combinare a elementelor;
. capacitate mai crescută a percepției/reprezentării;
. capacitate mai crescută de înțelegere a conceptului de categorie;
. capacitate mai crescută de gândire asociativă;
. capacitate mai crescută de memorare și atenție;
. capacitate mai crescută a înțelegerii noțiunii de categorie/apartenență;

2. Beneficiile terapiei prin artă în dezvoltarea abilităților fizice

- dezvoltarea motricității fine
- dezvoltarea de coordonare mână - ochi
- dezvoltarea mobilității mâinii, pentru pregătirea etapei de scriere;

3. Art terapia în dezvoltarea emoțională

- dezvoltarea și conștientizarea emoțiilor
- dezvoltarea abilităților de control emoțional

- detensionarea și calmarea sau eliminarea stresului
- capacitatea crescută a comunicării emoționale
- dezvoltarea formelor alternative de comunicare a emoțiilor

4. Art terapia în dezvoltarea abilităților conversaționale:

- forme alternative de comunicare
- dezvoltarea noțiunilor de culori
- dezvoltare a limbajului ce crește capacitatea și dorința de exprimare
- dezvoltarea noțiunilor cognitive, folosite în comunicarea cu art-terapeutul.

Dezvoltarea competenței creative, prin expresia artistică, este uitată în ultima vreme. Mai mult, noi practici, precum ar fi terapia prin artă, deschid calea de la domeniul psihoterapiei la educație pentru a ajuta la completarea acestor lacune prin furnizarea de instrumente și strategii atât pentru profesori, cât și pentru elevi, pentru dezvoltarea integrală a indivizilor, promovând creativitatea și imaginația, printre altele. (Chacón-López & Růžička & González-García & Caurcel, 2016)

Deoarece investigațiile calitative, precum cele din acest studiu de caz nu permit stabilirea unei explicații cauzale, analiza datelor se va concentra pe compararea întrebării de cercetare cu datele colectate.

Fenomenul creației presupune producerea ideilor creatoare sau procesul creației, recunoașterea valorilor și punerea lor în practică pentru a produce ceva cu totul nou. Este avută în vedere personalitatea creatoare a celui ce inovează, inventează sau creaza, individual sau în grup, valori sau idei de necontestat.

Este important, nu numai să încercăm să conceptualizăm și să definim art terapia, ci și să încercăm să dovedim caracterul aplicativ prin intermediul studiilor de specialitate care și-au propus să evidențieze beneficile și versatilitatea acestei tehnici, cât și în procesul de dezvoltare personală. Astfel, pot fi scoase în evidență efectele care le pot avea terapiile expresiv-creative în lucru cu trauma la copii.

Judit Rubin descrie art-terapia ca fiind "o cale potrivită și atrăgătoare pentru exprimarea autentică a sufletului uman". (Rubin 2009, apud Ilie 2017)

Prin desen, copilul își exprimă în mod inconstient partea cea mai intimă și mai delicată: sfera afectelor pe care își construiește propria siguranță, încredere și stimă de sine, dar și senzațiile simțite în contextul familiei. Copilul când desenează, redă fără a i se cere, povestea în imagini: problemele, angoasele, temerile ori contrariu: bucuria, și liniștea ce îl caracterizează în relația cu mediul înconjurător (Coretti, 2016).

Se poate trage o concluzie precisă în privința desenului realizat de copil? Mai mult ca sigur, nu. În urma unui număr mare de cercetări, mulți autori subliniază faptul că metodologia "desenul'' este săracă deoarece nu a ajuns să surprindă frumusețea acestei teme de studiu. Atunci când privim un desen, putem să-l descriem sau să îl analizăm, și putem observa sau descoperi aspectele imediate prin intermediul compoziției realizate, dar acestea nu reprezintă întreaga poveste ci necesita un studiu mult mai aprofundat. (Wallon, 1990, apud Wallon, Cambrie & Engelhart, 2012).

Bibliografie:

1. Benoit, J., & Pettinati. G,. *Desenează ceva! Interpretări psihologice ale desenelor copiilor*. București: Editura Aramis. (2014)

2. Botton, A., & Armstrong, J,. *Arta ca terapie.* București: Editura Vellant.(2018)

3. Cebuc, V.,*Ghidul art-terapeutului.* Timișoara:Asociatia Sfera Timisoarei. (2019)

4. Coretti, E,. *Desenele copilului tău.* București: Editura Litera. (2016)

5. Corneanu, S,. *Ghid practic de înțelegere a emoțiilor prin art terapie.* Bacău: Editura Rovimed (2019)

6. Davido, R,. *Cum sa inteleg desenele copilului meu*. București: Editura Didactică Publishing House. (2017)

7. Dowbiggin I.R., "*Inheriting Madness: Professionalization and Psychiatric Knowledge in Nineteenth-Century France. Berkeley: University of California Press".* (1991)

8. Enăchescu, E,. *Creativitatea copiilor, o abordare psihopedagogica.* București: Editura Universitară. (2015)

9. Ilie, G., *Art-terapia și dezvoltarea personală la adolescenți*. București: Editura Sper. (2017).

10. Rubin, J,. *Art -terapia, teorie și tehnica.* București: Editura Trei. (2009)

11. Wallon, P.; Cambier, A., & Engelhart, D., Psihologia desenului la copil. București: Editura Trei. (2012)

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ ÎN GRĂDINIȚĂ

Prof. înv. preșcolar Duca Ștefana
Școala Gimnazială nr. 2 Caracal, Olt

Educaţia incluzivă este un proces prin care se urmăreşte să se răspundă unor nevoi diverse ale elevilor prin sporirea participării acestora la procesul învăţării şi comunicării, reducând formele de excludere din educaţie. Abordările recente în educaţia incluzivă la nivel european și mondial evidenţiază faptul că aceasta trebuie să producă în primul rând o reformă în educaţie şi nu doar să se rezume la rezolvarea problematicii care vizează plasarea elevului şi tipul instituţiei în care este şcolarizat acesta.

La originile acestei viziuni asupra educaţiei, care nu mai este considerată un privilegiu pe care îl au doar unele pesoane, ci un drept al tuturor, se află principiul potrivit căruia educaţia constituie un aspect fundamental pentru dezvoltarea indivizilor şi a societăţilor, idee care a stat la baza preocupărilor comunității internaționale în ultimele cinci-șase decenii.

În țara noastră, despre educația incluzivă se vorbește mai intens doar de câțiva ani. În 1997 s-a decis generalizarea integrării copiilor cu CES în școlile de masă la nivel național, după desfășurarea, în prealabil, a unui program pilot de integrare a copiilor cu deficiențe ușoare și medii. *Integrarea* vizează problematica şcolarizării copiilor cu dizabilităţi în instituţii preșcolare și şcolare obişnuite sau în structuri şcolare cât mai apropiate de şcolile obişnuite, în contextul aplicării principiilor normalizării. Termenul de *incluziune* îl inglobează pe cel de includere, dar are o accepțiune extinsă, respectiv un set de idei, reprezentări și comportamente care determină acceptarea, respectul și sprijinul direct și necondiționat asupra unicității și diversității umane.

Atunci când vorbim despre educația incluzivă în grădiniță, ne referim în primul rând la copiii cu CES. Nu este însă suficient să ne preocupăm numai de această categorie de copii, cu atât mai mult cu cât educaţia incluzivă evită orice formă de ierarhizare şi de etichetare a copiilor. Unii copii au nevoie să fie sprijiniţi pentru că au caracteristici, particularităţi, stiluri de învăţare şi ritmuri de dezvoltare diferite de ale celorlalţi. Dar, fiecare copil poate avea la un moment dat anumite cerinţe speciale faţă de educaţie. Este esențial ca societatea, în ansamblu, factorii de decizie în politicile educaționale, dar și, mai ales, cadrele didactice, care

implementează nemijlocit aceste politici, să aibă permanent în vedere faptul că intervențiile timpurii sunt cele mai eficiente măsuri de prevenire a excluziunii.

În privința incluziunii, în sensul psiho-pedagogic al termenului și nu doar în sensul acceptării prezenței fizice în grădinițele și școlile de masă a copiilor cu CES, rolul educatoarei se manifestă în două direcții. Prima direcție este identificarea unor strategii prin care să-l ajute pe copil să dobândească abilități compensatoare și să-și dezvolte la maximum funcțiile aparatelor biologice, ale proceselor psihice, ale activităților și ale insușirilor psihice care nu au avut și nu au de suferit din punct de vedere calitativ și cantitativ, în vederea adaptării optime la mediu. La fel de importantă este misiunea educatoarei de a media interrelațiile copilului cu CES cu ceilalți membri ai grupului preșcolar; educația incluzivă este o educație care se face împreună cu ceilalți, cu sprijinul lor, pentru că ființa umană nu se poate dezvolta decât prin socializare.

De regulă, atunci cand se prezintă cu micuții pentru înscrierea în grădiniță, părinții informează cadrele didactice în legătură cu nevoile speciale pe care le au copiii lor și adesea depun și o copie a certificatului care atestă prezența acestora. În lipsa acestui certificat și a unor semne vizibile, fizice, motrice și psihomotrice sau senzoriale, educatoarea este cea care, pe baza observațiilor directe asupra copiilor, din primele săptămâni, poate să observe prezența unor deficiențe, dizabilități, greutăți pe care unii copii ar putea să le întâmpine în activitățile de orice fel din grădiniță. Sensul acestei preocupări a educatoarelor nu este punerea unui diagnostic de tip medical – așa cum am mai subliniat, nici nu au cadrele didactice astfel de competențe – nu este în niciun caz punerea unor etichete, crearea unei ierarhizari a copiilor în funcție de performanțele pe care aceștia le ating la un moment dat, ci reprezintă condiția necesară pentru a putea respecta unul dintre principiile fundamentale ale învățământului, conform căruia învățarea se poate produce dacă are loc accesibilizarea conținuturilor acesteia la posibilitățile reale ale grupei de preșcolari ca exponent al unei vârste biologice, dar și, mai ales, la deosebirile individuale, bio-psiho-sociale ale fiecărui subiect în parte. Cu atât mai mult, aș spune, atunci când este vorba despre copii aflați la vârsta la care se realizează achizițiile cele mai numeroase, mai spectaculoase și, totodată, fundamentale pentru individ.

Față de toți copiii și față de fiecare în parte, ca entitate bio-psiho-socială unică, ce se bucură în mod egal de dreptul la educație, la fel ca toți semenii săi, educatoarea, alături de ceilalți parteneri din grădiniță și din afara ei, trebuie să se preocupe de respectarea valorii proprii și a demnității individului. Niciun efort nu este prea mare pentru a da fiecarui copil șansa să-și valorizeze optim posibilitățile și premisele de dezvoltare.

Iată câteva cerinţe ce trebuiesc respectate de orice cadru didactic ce are în clasă copii cu cerințe educaționale:

- planificarea activităților instructiv-educative pe etape succinte, clare, succesive;
- alegerea temelor, jocurilor didactice, manipulativelor care generează un interes ridicat;
- pregătirea din timp a materialelor didactice necesare;
- încurajarea copilului în ceea ce face, accentuând încrederea în forţele proprii;
- acordarea timpului pentru odihnă şi joacă;
- propunerea jocurilor senzoriale, cu efect relaxant;
- implicarea copilului, motivându-l prin solicitarea deprinderilor formate;
- comunicarea cu voce caldă, blândă, dar şi manifestarea insistenţei în obţinerea rezultatelor scontate;
- acceptarea oricărei poziţii pe care o ia subiectul, dacă aceasta nu îi este contraindicată din punct de vedere medical;
- aprecierea chiar şi a celor mai neînsemnate succese ale copilului, încurajarea răspunsurilor;
- organizarea comunicării în cerc şi oferirea posibilităţilor de exprimare, în primul rând, pentru copiii cu dificultăţi în vorbire;
- ignorarea comportamentului nedorit al copilului cu autism atunci când acesta încearcă intenţionat să atragă atenţia, astfel se va evita repetarea acestor comportamente;
- acordarea atenţiei şi încurajarea copilului atunci când manifestă comportament acceptabil;
- includerea copilului în alte activităţi în cazul sarcinilor cu grad de complexitate sporit;
- observarea primelor semne de oboseală: căscatul, frecarea la ochi, clipirea frecventă și respectarea ritmului propriu de activitate și a nevoii de odihnă;
- încurajarea copilului să efectueze activităţi de rutină care i-ar stimula independenţa;
- prevenirea copilului înainte de a-l atinge sau mişca;
- încurajarea colegilor în acordarea ajutorului când acesta întâmpină greutăţi;
- încurajarea lucrului în perechi;
- asigurarea că fiecare copil în cauză poate avea acces la toate materialele necesare;
- organizarea activităţilor ce au ca scop stabilirea relaţiilor de reciprocitate (cântece însoţite de mişcări, jocuri cu mingea etc.);
- facilitarea dezvoltării sociale şi a limbajului prin diferite tehnici, metode, procedee de lucru interactive, etc.

Bibliografie:

Prof. Univ. Dr. Ecaterina Vrășmaș, Conf. Univ. Dr. Traian Vrășmaș, *Educația incluzivă în grădiniță dimensiuni, provocări și soluții*, Editura ALPHA MDN, București, 2012;

Incluziunea în educaţie, *Ghid de politici* (2009), UNESCO, traducere RENINCO, Bucureşti, 2011;

Ecaterina Vrăşmaş, *Introducere în educaţia cerinţelor speciale*, Editura Credis, Bucureşti, 2004;

A. Gherguț, *Sinteze de psihopedagogie specială*, Editura Polirom, Iași, 2005.

DEZVOLTAREA INTERESULUI ŞI A MOTIVAŢIEI PENTRU ÎNVĂŢAREA MATEMATICII LA ELEVII CU CERINŢE EDUCAŢIONALE SPECIALE

Profesor: Georgescu Mioara
Şcoala Gimnazială "Anton Pann", Craiova

Toţi elevii care participă la procesul de educaţie trebuie să beneficieze de o diferenţiere educaţională pentru că au abilităţi diferite, au interese diferite, au experienţe anterioare de învăţare diferite, provin din medii sociale diferite, au diferite comportamente afective (timiditate, emotivitate) au potenţial individual de învăţare, învaţă în ritmuri diferite, au stiluri de învăţare diferite.

În acest material voi prezenta câteva aspecte legate de dezvoltarea interesului şi a motivaţiei pentru învăţarea matematicii la elevii cu cerinţe educaţionale speciale (CES), care pot fi însă aplicate pentru toţi elevii din ciclul gimnazial.

De obicei, rezultatele şcolarităţii sunt evaluate doar în raport cu performanţele la examene sau concursuri şcolare. Există însă şi alte componente ale succesului şcolar, care nu pot fi măsurate cu precizie, dar care sunt la fel de importante. Una dintre acestea este motivaţia pentru învăţare.

Uneori, un profesor este comparat cu un negustor: el trebuie să "vândă" elevilor săi un pic de matematică. Dacă un negustor are probleme cu desfacerea mărfurilor şi clienţii săi potenţiali refuză să cumpere, el nu trebuie să dea toată vina pe clienţi. Poate că negustorul nu şi-a prezentat destul de bine marfa, iar clienţii nu au fost convinşi de utilitatea acesteia. Acelaşi lucru se poate întâmpla şi cu elevii noştri, mai ales atunci când aceştia fac parte din categoria celor cu cerinţe educaţionale speciale.

Motivaţia cea mai bună provine din interesul elevului pentru tematica de care se ocupă. De aceea, este util să dăm o mai mare atenţie alegerii, formulării şi prezentării problemelor pe care le propunem. Pentru a deveni interesantă, o problemă trebuie să fie relevantă, din punctul de vedere al elevului. Ea trebuie să fie legată de activitatea cotidiană, să pornească de la un fapt cunoscut, familiar, sau să aibă utilitate practică. Astfel de "probleme ale lumii reale" incluse în orele de matematică pot fi:

a) compararea preţurilor reale ale unor produse ambalate diferit, ca pretext pentru a discuta

despre procente sau despre metoda reducerii la unitate

b) probleme referitoare la dimensiunile şi preţurile unor terenuri, pentru a identifica metode de calcul, comparare etc. ale lungimilor şi ariilor, sau pentru a exersa reguli de calcul cu puteri şi radicali

c) studiul unor mozaicuri, pavaje, acoperiri cu gresie, parchet etc., care conduc în mod natural la aproximări ale numerelor iraţionale.

Este important şi modul în care prezentaţi problema: ea devine interesantă dacă este precedată de o glumă sau de un paradox. "Dacă vrem să îl mobilizăm pe elev, să-l determinăm să depună un efort autentic, trebuie să îl convingem că merită să-şi bată capul cu tema pe care o are." (G.Polya, *Descoperirea în matematică*)

Un alt tip de motivare se poate obţine prin implicarea elevului în rezolvarea problemelor. De exemplu, înainte ca elevii să înceapă să rezolve efectiv problema, îi putem determina să anticipeze rezultatul. În acest fel, punem elevul în situaţia de a se angaja, într-un anumit fel, în rezolvare: prestigiul său depinde într-un fel de rezultat şi, în acest fel, se va interesa activ de ceea ce se lucrează în clasă.

Ce probleme pot dezvolta motivaţia?

I. Probleme- joc

În majoritatea cazurilor, copiii de vîrstă şcolară sunt interesaţi, cel mai mult, de joc. Să nu îi condamnăm - este normal să fie aşa. Putem însă să folosim acest interes într-un spirit constructiv, pentru învăţarea unor concepte matematice. De exemplu, putem folosi jocul nasturilor, preluat din cartea *Cum demonstrăm?*, Editura Sigma, 2004, pentru a exersa tehnicile de calcul cu numere întregi. Jocul nasturilor se joacă în echipe de câte doi jucători. Alcătuim câte o "tablă de joc", pornind de la zero la zece, cu poziţii albastre în sus şi similar cu poziţii roşii în jos, pentru fiecare echipă în parte. Regula jocului: Fiecare jucător alege o culoare – roşu sau albastru. Pentru început, se aşază un nasture pe start. Pe rând, fiecare spune un număr cuprins între 1 şi 4 şi mută nasturele în sus, dacă numărul este spus de jucătorul "albastru" sau în jos, dacă numărul este spus de jucătorul "roşu", cu atâtea poziţii cât este numărul spus. Câştigă jucătorul care ajunge primul la 10 (roşu sau albastru). După ce copiii s-au jucat suficient, le putem adresa întrebări de tipul:

- Cum putem ajunge prin trei mutări la 3 roşu? Dar la 4 albastru?
- Cum putem calcula , folosind tabla de joc, (+3)+(-2)? Dar (+3)+(-5)?
- Ce reguli de adunare a numerelor întregi puteţi formula?

Dorinţa oricărui copil de a se simţi important este una dintre posibilităţile pe care le avem pentru a ne motiva elevii. Să le acordăm şansa de a fi apreciaţi!

II. Probleme “distractive”

Problemele de “matematică distractivă” sunt acele probleme care plasează rezolvitorul într-un cadru deconectant, hazliu. Ele pot fi, din punct de vedere matematic, probleme foarte “serioase” ; ceea ce le diferenţiază de problemele “clasice” este doar modul de prezentare a enunţului. Iată câteva exemple:

a) Califul Harun al Raşid a decis ca, de ziua lui, o parte dintre deţinuţi să fie eliberaţi. Temnicerul a procedat astfel: mai întâi, a rotit în broaştele lor toate cheile (deci, a deschis toate celulele). Apoi, a rotit toate cheile din 2 în 2 (închizând celulele deschise şi deschizînd celulele închise). A repetat procedeul, luând celulele din 3 în 3, din 4 in 4, ş.a.m.d. Condamnaţii din celulele care, la sfârşit, au rămas deschise, au fost eliberaţi. Care au fost aceşti norocoşi?

Tematica vizată: numărul de divizori ai unui număr natural.

b) Aveţi 9 monezi, dintre care una este falsă, făcută dintr-un material mai uşor decât monezile bune. Cum puteţi identifica moneda falsă, din cel mult două cântăriri cu o balanţă?

Tematica vizată: organizarea datelor.

c) Folosind doar o riglă gradată, trebuie să calculăm volumul unei sticle, umplută parţial cu apă. (Fundul sticlei se presupune a fi circular şi plat). Nu se admite să se verse sau să se adauge apă.

Tematica vizată: volumul cilindrului.

Este bine să folosim probleme de matematică distractivă ori de câte ori avem ocazia; ele pot creea un excellent pretext pentru studiul unor tematici diverse.

III. Probleme generate prin plierea hârtiei

Multe dintre noţiunile geometrice pot fi mai uşor înţelese şi interiorizate pornind de la construcţii simple, realizate din hârtie. În acest fel, putem determina creşterea motivaţiei elevilor pentru învăţarea matematicii. Enunţăm mai jos câteva exemple.

a) Cum obţinem un pătrat dintr-o foaie dreptunghiulară de hârtie?

Probabil că majoritatea elevilor vor şti soluţia, dar pentru elevi cu CES va fi un excelent prilej de a-şi dezvolta manualitatea. Pentru a atinge obiectivele, continuăm întrebările: Suntem siguri că figura obţinută este un pătrat? Cum arătăm asta? În acest fel, putem ajunge la exersarea, pe un cadru natural, a condiţiilor echivalente cu definiţia pătratului.

b) Dintr-o foaie de hârtie, tăiem un triunghi. Îndoim succesiv triunghiul, astfel ca laturile sale să se suprapună; am obţinut trei drepte. Se întâlnesc acestea într-un punct? De ce?

Şcoala nu urmăreşte doar formarea la elevi a unor abilităţi cognitive. Departe de a se diminua, rolul formativ al şcolii vizează şi dezvoltarea la elevi a unor valori şi atitudini specifice, care pot să contribuie la integrarea socială a acestora. Prin obiectivele specifice, programele şcolare în uz conturează şi profilul de formare al absolventului de învăţământ obligatoriu, în planul atitudinal. Astfel, este de dorit ca, la terminarea clasei a X-a, elevul să manifeste:

- încredere în sine;
- curiozitate faţă de nou;
- spirit investigativ- explorativ;
- imaginaţie;
- obiectivitate;
- disponibilitatea de a aborda sarcini variate;
- respect de sine şi faţă de ceilalţi;
- flexibilitate;
- principialitate.

Este bine să urmărim descoperirea şi conştientizarea atitudinilor personale ale elevilor faţă de învăţare. Putem cere elevilor să îşi formuleze şi să argumenteze poziţiile pe care şi le-au construit faţă de activitatea de învăţare, completând fişa de mai jos. Apoi vom centraliza şi vom comenta opţiunile elevilor.

Fişa de activitate

Completează frazele următoare după cum îţi sugerează începutul:

Şcoala este…….

Mi-e greu să învăţ……

Când învăţ……

Mi-e uşor să învăţ……

Numai dacă înveţi……

Cred că ceea ce învăţ în prezent……

Cei care nu învaţă……

Trebuie să învăţ……

Sunt mândru că am reuşit să învăţ……

Pentru a reuşi în viaţă……

Bibliografie

Gardner, Howard, *Mintea disciplinată*, Editura Sigma, Bucureşti, 2004

Nicolau, Edmond, *Probleme de logică pentru copii*, Editura Niculescu, Bucureşti, 1995

Pólya, George, *Descoperirea în matematică*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1971

Singer, Mihaela, Voica, Cristian, *Cum demonstrăm?*, Editura Sigma, Bucureşti, 2004

ELEVUL CU CES
STRATEGII MODERNE PENTRU RECUPERARE ȘI INTEGRARE

Prof. înv. primar Bîrzan Anca-Elena
Școala Gimnazială Asău

Societatea modernă, caracterizată printr-un progres semnificativ în toate domeniile și printr-o schimbare a mentalităţilor, are ca scop să integreze în structurile sale toate categoriile de persoane, valorizând principiul nondiscriminării și promovând drepturi egale pentru toţi. În această direcţie se înscriu și iniţiativele privind problematica persoanelor cu dizabilităţi, care de multe ori se ''lovesc'' de etichetări sau marginalizare. A devenit o necesitate și o prioritate modificarea reprezentărilor și a atitudinilor în ceea ce îi privește, de aceea s-au adoptat politci sociale și educaţionale care să le permită participarea totală și activă în viaţa comunităţii, să faciliteze accesul la o educaţie și o profesionalizare corespunzătoare, în acord cu propriile disponibilităţi.

Referitor la educaţia copiilor cu cerinţe speciale, sistemul de învăţământ românesc s-a aliniat tendinţelor și cerinţelor internaţionale, susţinând integrarea și incluziunea școlară a acestora, mai exact pot fi incluși în școlile de masă, la activităţile formale și/sau nonformale, li se asigură o adapatare a curriculumului, iar resursele umane și materiale existente la nivelul instituţiei școlare sunt valorificate și îmbunătăţite pentru a răspunde nevoilor de formare ale acestor copii.

Termenul *cerinţe educaţionale speciale* desemnează o abordare educativă diferenţiată și specializată a elevilor cu deficienţe mentale, dizabilităţi fizice, afecţiune somatice, etc. Este o provocare să lucrezi cu copiii cu CES, având în vedere caracteristicile și manifestările tulburărilor cu care se confruntă, dar nu este imposibil deoarece și ei au potenţial pentru dezvoltare, doar că este necesar să se descopere cele mai potrivite moduri prin care să fie activat.

Procesul instructiv-educativ și compensator-recuperator în educaţia specială se subordonează principiilor didacticii generale, cu menţiunea că este nevoie de flexibilitate și adaptare la particularităţile aptitudinale ale elevilor. În proiectarea și desfășurarea lecţiilor, cadrele didactice pot valorifica cele mai operante modalităţi de lucru, mixând strategiile didactice tradiţionale cu cele moderne, utlizând diverse tehnici terapeutice, obiectivul fiind

acela de a crea competenţe ce vor asigura autonomia personală și integrarea socio-profesională.

Studiile din domeniu au relevat influenţa pozitivă asupra calităţii actului educativ pe care o are aplicarea metodelor și procedeelor didactice interactive, având ca rezultat creșterea motivaţei pentru învăţare, crearea anumitor deprinderi, dezvoltarea autonomiei personale, faciltarea învăţării în ritm propriu, încurajarea cooperării între elevi pentru rezolvarea unor sarcini, ceea ce conduce la cunoaștere și acceptare reciprocă, respectarea altor opinii, înţelegerea realităţii. Alois Gherguţ descrie câteva metode de învăţare prin cooperare eficiente și în cazul copiilor cu cerinţe educative speciale. Printre acestea se numără :

- *Brainstormingul* : elevii prezintă sau scriu tot ce știu despre un anumit subiect,

- *Știu/Vreau să știu/ Am învăţat* : se vorbește despre ceea ce elevii știu deja despre o temă anume și după aceea se formulează întrebări la care se așteaptă găsirea răspunsului în timpul lecţiei, iar la finalul ei se verifică ce au aflat elevii după parcurgerea conţinuturilor.

- *Turul Galeriei* : în grupuri de trei sau patru elevi se lucrează la o sarcină ce are ca rezultat un produs, care poate fi expus în clasă. Fiecare grup va examina atent lucrările celorlalte grupe, rotindu-sede la un produs la altul și se poate discuta pe margine acestora. Astfel, prin feedbackul oferit de colegi se consolidează anumite cunoștinţe și se valorizează produsul obţinut în grup.

- *Activitatea dirijată de citire -gândire :* presupune fragmentarea unui text astfel încât elevii pot face predicţii despre ce se va întâmpla în fragmentul următor. Alte metode activ-participative mai sunt : *interviul în trei etape, predicţiile în perechi, unul stă și trei circulă, linia valorilor, masa rotundă.*

Există o multitudine de tehnici și metode care favorizează învăţarea prin interacţiunea cu ceilalţi colegi, iar aceste metode pot fi selectate, reformulate și chiar îmbogătite cu alte variante în funcţie de tipul disciplinei, de vârsta și nivelul de dezvoltare al elevului (Alois Gherguţ, Sinteze de psihopedagogie specială, pag 281, 282).

Pentru optimizarea intervenţiilor la elevii cu dizabilităţi nu trebuie neglijată nici utilitatea mijloacelor și materialelor didactice variate și personalizate. Totodată, un rol important în recuperarea și integrarea acestor elevi îl au și activităţile de terapie educaţională (terapia ocupaţională, meloterapia, dezvoltarea autonomiei personale, ludoterapia), scopul fiind acela de a forma deprinderi de viaţă cotidiană (asigurarea îngrijiri propriului corp și a locuinţei, folosirea serviciilor din comunitate) cultivare a capacităţilor și aptitudinilor pentru muncă (elevii cu dizabilităţi pot fi învăţaţi să realizeze diverse activităţi productive care îl pot

ajuta ulterior în găsirea unui loc de muncă specific) și educarea abilităţilor pentru petrecerea timpului liber.

În calitate de învățător, întotdeauna încerc să găsesc cele mai potrivite căi prin care să îmi însoţesc elevii către cunoaștere și integrare. Nu este simplu, dar cu dăruire, imaginaţie și multă răbdare se pot crea strategii eficiente care să îi sprijine în acest sens. Având ca reper lucrări de specialitate cu informaţii despre elemente de pedagogie și specificul dezvoltării psihoindividuale ale unui copil cu deficienţe, am realizat programe de interventie și activităţi de învăţare adecvate nevoilor fiecăruia. Nu folosesc ca pe o "reţetă" metodele și procedeele didactice despre care am citit, ci le adaptez contextului. Am observat că scenariile didactice care cuprind metode și tehnici interactive sunt eficiente, mai ales în cazul elevilor cu CES care sunt integraţi în școlile de masă alături de colegi cu o dezvoltare tipică deoarece încurajează socializarea, spiritual de toleranţă și suport.

Experienţa proprie mi-a demonstrat utilitatea deosebită pe care o poate avea și jocul în procesul educativ al elevilor cu CES, făcând mai atractive conţinuturile învăţării care nu mai sunt văzute ca un efort prea de concentrare, având în vedere disponibilitatea scăzută în sensul acesta. Jocul poate stimula copilul pe mai multe planuri: senzoriomotor, intelectual, social, creativ, al conştiinţei de sine şi chiar terapeutic.

Pentru integrarea și recuperarea elevilor cu cerinţe educative speciale este necesară tratarea demersului educativ într-o manieră interactivă astfel încât aceștia să cunoască, să înţeleagă lume în care trăiește și să aplice ceea ce au învăţat în diferite situaţii de viaţă.

Bibliografie:

Cucoş, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom ,Iasi, 2001;

Radu, Gheorghe, *Psihopedagogia şcolarilor cu handicap mintal,* Editura Pro Humanitas, București, 2000

Gherguţ, Alois, *Sinteze de psihopedagogie special-Ghid pentru concursuri şi examene de obţinere a gradelor didactice,* Editura Polirom, Iaşi, 2013;

Seach Diana, *Jocul interactive pentru copii cu autism ,Editura Fides,* Iași, 2011

STUDIU DE CAZ

Prof. Boca Domnica
G.P.N.”Stejărelul” Cajvana

1. Date de identificare a subiectului:

Numele şi prenumele: D.A

Locul şi data naşterii: 09.01.2018 - Suceava

Vârsta 6 ani, genul feminin

Domiciliul: Cajvana

GPN „Stejărelul” Cajvana/grupa mare

2. Diagnostic psihologic:

- ADHD şi tulburări de atenţie ;

3. Diagnostic logopedic:

- deficienţă uşoară de limbaj (dislalie monoformă);

Nu a prezentat îmbolnăviri anterioare intrării în grădiniţă.

4.Istoricul cazului:

Descrierea problemei:

- devianţă comportamentală cu hiperactivitate şi deficit de atenţie, toleranţă scăzută la frustrare (crize de furie atunci când nu obţine ce vrea)

D. Alexandra este un copil de 6 ani care provine dintr-o familie formată din patru membri, ea fiind primul copil al familiei. Copilul are condiţii bune de locuit. A început să vorbească abia la 4 ani; chiar şi în momentul actual, deşi merge la logoped, are defecţiuni de vorbire (dislalie monoformă);

Informaţii despre familie:

Familie formată din patru membri:

- tatăl: muncitor
- mama: casnică
- o soră (2ani)

Atmosfera şi climatul educativ:

- raporturi punctate de conflicte mici şi trecătoare între părinţi şi copil;
- climat familial afectiv şi moral;

- interes deosebit din partea părinţilor în educaţia minorei;
- coloborare eficientă educatoare - părinte (mama);

Date medicale:

- conform adeverinţei medicale anexate la dosar D.A. este sănătoasă şi aptă pentru intrarea în colectivitate ;
- dezvoltare fizică normală;
- născută la termen, fără complicaţii în timpul sarcinii sau la naştere;
- până la vârsta de 4 ani nu a vorbit - la evaluarea psihiatrică din cadrul Policlinicii Suceava a primit

diagnosticul: ADHD, deficit de atenție și dislalie monoformă

- conform certificatului de orientare școlară eliberat de CJRAE Suceava, fetița prezintă diagnosticul de: ADHD, deficit de atenție, dislalie monomorfă şi tulburări mixte ale abilităților de învăţare.

Informații privind traseul educațional al elevei

Fetița a fost adusă la grădiniță la vârsta de 4 ani deoarece nu a vorbit până la această vârstă. Ea prezintă dificultăţi în procesul de învăţare în cadrul domeniilor experențiale (înţelege şi rezolvă cu dificultate sarcinile), necesită îndrumare din partea adultului, capacitatea de rezistenţă la efort este foarte slab dozată, oboseşte repede. În relaţiile cu colegii eleva este sociabilă, prietenoasă, dar uneori agresivă verbal, mai ales în situaţiile în care se simte umilită sau ironizată. Gradul de maturizare psihosocială este de nivel mediu, cu probleme de control emoțional, iar toleranța la frustrare este scăzută.

Atenția fetiței este slab dezvoltată , nereușind să se concentreze mult timp asupra sarcinilor și activităților propuse. nu se concentrează suficient, fiind atrasă de orice sursă de factori perturbatori. Raspunde cu mare dificultate solicitărilor cadrului didactic, necesitând monitorizare atentă și suport permanent pentru finalizarea sarcinilor .

Copilul frecventează grădiniţa, prezentând următoarele incapacităţi:

- de a se stăpâni;
- de a se concentra pe o sarcină dată;
- de a finaliza sarcinile primite;
- de a asculta persoana care vorbeşte;
- de a memora şi reproduce;
- de a impune rezistenţă factorilor perturbatori.

Fetița beneficiază de *terapie logopedică pentru corectarea dislaliei* și dezvoltarea competențelor în domeniul limbajului .

Scopul evaluării este conturarea profilului cognitiv şi comportamental al elevei în vederea stabilirii obiectivelor de intervenţie corectiv-compensatorie.

Programul terapeutic vizează:

Realizarea ***planului de intervenţie personalizat***, care să urmărească achiziţionarea gradată a abilităţilor grafo-motorii, atenuarea distractibilităţii şi dezvoltarea capacităţii de concentrare a atenţiei.

Se recomandă asigurarea unui climat stimulativ, echilibrat cu urmărirea realizării sarcinilor aprecierea fiecărui progres obținut prin încurajări și recompense.

Scopul planului de intervenţie personalizat constă în planificarea instrucției în așa fel încât să fie un suport pentru elevă în formarea unor deprinderi sau dobândirea unor cunoștințe care să asigure o funcționare adecvată a acestora. În adoptarea structurii programului şi în alegerea activităţilor din cadrul acestuia s-a ţinut cont de particularitățile psihoindividuale și potențialul de învățare al elevei.

PLAN DE INTERVENŢIE PERSONALIZAT

Obiective:

Pe termen lung:

- ✓ dezvoltarea abilităţilor sociale ale copilului;
- ✓ realizarea unui training axat pe atenţie şi concentrare;
- ✓ dezvoltarea gândirii;
- ✓ formarea unor trăsături pozitive de caracter;
- ✓ exersarea unor comportamente în contexte variate;

Pe termen scurt:

- ✓ intervievarea persoanelor de apartenenţă ;
- ✓ intervievarea şi observarea copilului (cunoaşterea copilului);
- ✓ consilierea părinţilor;
- ✓ sensibilizarea părinţilor faţă de problematica şi nevoile copilului;
- ✓ colaborarea dintre părinţi şi grădiniţă.

NIVELE DE INTERVENŢIE

La nivelul copilului:

- ❖ consiliere individuală cognitiv- comportamentală: autocunoaştere în vederea autoacceptării

şi a stimei de sine;

- ❖ învăţarea tehnicilor de control emoţional;

❖ cunoaşterea personalităţii copilului pentru a identifica punctele forte pe care se sprijină consilierea în rezolvarea problemei.

La nivelul familiei:

❖ interviu iniţial cu mama;

❖ informaţii şi sfaturi utile care să abiliteze familia în abordarea problemei.

La nivelul grupei:

❖ observarea comportamentului copilului la activităţi

INTERVENŢIA LA NIVELUL COPILULUI

- Discuţii cu mama copilului, participarea acesteia la activităţi cu scopul de a observa comportamentul copilului;
- Investigarea părinţilor. Interviu iniţial cu părinţii (mama) despre familie, ocupaţia lor, starea materială şi relaţia cu fraţii;
- Stabilirea alianţei între părinte şi educatoare
- Evaluarea problemei: interviu iniţial cu copilul, observarea comportamentului, evaluarea gradului de responsabilitate (cauză şi efect).

VIOLENȚA ÎN MEDIUL ȘCOLAR

Profesor psihopedagogie specială: Jeleriu Carmen
C.Ș.E.I. ”Constantin Pufan” Timișoara

Violența este o problemă actuală a societății noastre iar violența școlară este unul din aspectele cele mai problematice în cadrul școlilor, prevenirea si stoparea acesteia devenind o preocupare tot mai importantă pe plan mondial. Pentru a înțelege mai bine fenomenul violenței în școală este necesară definirea violenței, astfel conform Organizației Mondiale a Sănătății (World Health Organization, 2002, p.5) violența este definită astfel: „folosirea intenționată a forței fizice sau a puterii, reală sau sub formă de amenințări, împotriva propriei persoane sau a unei alte persoane, împotriva unui grup sau a unei comunități, care are o probabilitate mare de a provoca vătămări, moarte, traume psihologice, dezvoltare improprie sau privațiuni’’.

Violența școlară este mai des întalnită în școlile urbane decât în școlile rurale, iar ca și cauze declanșatoare sunt: mediul familial (familii dezorganizate, lipsa de afecțiune și comunicare, consumul de alcool,etc.), mediul social (situație economică precară, inegalități sociale), mediul școlar (management defectuos al clasei de elevi, abuzul de măsuri disciplinare), mediul contextual (grupul de prieteni), particularități psihoindividuale (trăsături de personalitate, instabilitate emoțională, teribilism,etc.).

Tipurile de violență întâlnite în mediul școlar sunt:

- Violența verbală (poreclire, tachinare, amenințare, hărțuire, țipete, injurii,etc);
- Violența fizică (lovire, împingere, bruscare, pălmuire, lovirea cu diverse obiecte, vătămare corporală, deposedare prin forță de bunuri, furt);
- Violența psihică ce are ca efect formarea complexelor de inferioritate la persoana agresată si se manifestă prin izolare, atitudini de respingere, verbalizare;
- Violența economică (materială) cu efect asupra obiectelor din jur, asupra mobilierului școlar și a bunurilor altor persoane.

Bullying-ul este un fenomen cu o pondere semnificativă în ceea ce privește problematica în mediul școlar si este necesară intervenția imediată în vederea stopării și soluționării acestui fenomen care afectează calitatea vieții elevilor.

Formele bullying-ului sunt:

▪ Bullying relațional (porecle, tachinări, glume, excludere socială, amenințări, răspandirea de zvonuri sau minciuni despre o persoană,etc.);

▪ Bullying fizic (lovire, pălmuire, bruscare, furt, lupte pentru a demonstra controlul și supremația asupra altor persoane,etc.);

▪ Cyberbullying (postări pe rețele de socializare a unor mesaje negative, răutăcioase, răspândirea de zvonuri prin mesaje, hărțuire la telefon sau pe rețelele de socializare, postarea de poze si filmulețe stânjenitoare despre alte persoane pe grupuri si rețele de socializare online, etc.);

▪ Bullying bazat pe diferențe de rasă, cultură, religie, sexualitate (comentarii rasiste, excluderea socială din cauza culorii pielii, comentarii răutacioase despre trăsături ale corpului, comentarii răutacioase referitoare la etnie, etc.);

▪ Bullying bazat pe violența de gen (glume cu tentă sexuală, atingeri nepotrivite, răspandirea de zvonuri cu caracter sexual, răspandirea de imagini intime,etc.).

Efectele negative ale acestor fenomene de violență se manifestă prin scăderea performanței școlare, scăderea stimei de sine, anxietatea, depresia, suicid, absenteism,etc.

Avand in vedere severitatea acestor repercursiuni si de asemenea pentru ca școala să fie un mediu sigur si prielnic dezvoltării armonioase a elevilor este necesară implementarea unui set de măsuri preventive dar si de intervenție în scopul diminuării frecvenței fenomenelor de violență școlară si a conștientizării asupra acestui fenomen .

Bibliografie:

Etienne G.Krug, Linda L.Dahlberg, James A.Mercy, Anthony B.Zwi, Rafael Lozano,World report on violence and health.Geneva, Elveția: World Health Organization, 2002 https://www.who.int/publications/i/item/9241545615

Olaru Adriana-Manuela, Ghid pentru prevenirea si combaterea violenței in școli, Călărași, 2022.

Ordinul ministrului educației nr.6235/2023-Managementul cazurilor de violență asupra antepreșcolarilor/preșcolarilor/elevilor si personalului unitătii de învățământ,2023.

Violeta Enea, Intervenții psihologice în școală, Manualul consilierului școlar, Polirom, 2019.

PRACTICI ÎN EDUCAREA ȘI TERAPIA COPIILOR CU DIZABILITĂȚI ÎN ȘCOLILE DIN ROMÂNIA
EXEMPLE DE BUNE PRACTICI

Fîcea Luciana Maria

Grădinița cu Program Prelungit „Vis de Copil" Târgu Jiu

Învățământul special și special integrat este parte integrantă a sistemului național de învățământ românesc și oferă tuturor copiilor/tinerilor programe educaționale adaptate gradului de deficiență și nevoilor lor de dezvoltare.

Este organizat la toate nivelurile învățământului preuniversitar, în funcție de tipul și gradul dizabilității, astfel: mentală, de auz, de văz, locomotorie, asociată.

Educația incluzivă a fost adoptată în România încă din anii '90, prin respectarea diversității, inițierea și realizarea practică a accesului și participării la educație și viață socială pentru toate categoriile de copii. Astăzi, aproximativ jumătate din elevii cu dizabilități sunt școlarizați în învățământul de masă.

Legislația din domeniul învățământului special a fost astfel concepută încât să răspundă unui spectru larg și foarte variat de situații speciale. Ținându-se cont de această realitate, învățământul special, special integrat și cel incluziv au fost organizate la toate nivelurile învățământului preuniversitar, în funcție de tipul și gradul dizabilității.

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.

Fiecare școală care dorește să fie deschisă și flexibilă, abordând maniera incluzivității, trebuie să asigure, prin managementul pe care îl propune :

- o înțelegere reală a ceea ce este incluziune, definirea procesului ca atare, nu numai o simplă plasare a copiilor împreună;
- să recunoască legăturile dintre educația incluzivă și valorizarea diversității umane. Această manieră asigură promovarea ethosului școlar care valorizează toți copiii și familiile lor;

- să favorizeze un climat de sprijin flexibil și răspunsuri creative la nevoile/cerințele individuale. Lipsa de succes la răspunsurile inițiale nu trebuie să constituie un motiv pentru a abandona incluziunea ci să devină un punct de plecare;
- să se asigure ca toate dezvoltările școlilor și politicilor școlare să țină cont de principiile incluzivităţii;
- să se asigure că admiterea copiilor cu cerințe educative speciale în structuri educative este orientată pozitiv și cu sensibilitate. În unele cazuri trebuie să se ia în calcul prezența unui sprijin adecvat, a unui sfat potrivit și a unei orientări cât mai eficiente pentru a se asigura că toate nevoile copiilor sunt rezolvate pozitiv, că toți copiii și părinții trebuie să se simtă acceptați;
- să lucreze în colaborare cu autoritățile locale și agențiile pentru a identifica barierele posibile și să ia în considerare cum pot fi mai bine depășite;
- să recunoască faptul că schimbările în practicile educative vor necesita sprijinul întregului personal al școlii și al comunității locale. Toți trebuie implicați și consultați în dezvoltarea incluzivă a școlii;
- să susțină accesul personalului la ocazii de dezvoltare profesională care să susțină sau să sprijine dezvoltarea unor practici incluzive.

În ceea ce privește metodele didactice utilizate, pot fi luate în considerare următoarele observații generale:

• Sunt utilizate activități integrative și terapeutice pentru a facilita reabilitarea și recuperarea copiilor;

• Activitățile compensatorii și terapeutice sunt organizate de cadre didactice specializate în centre speciale pentru grupe de 2-3 copii -în funcție de dizabilitățile lor- și constau în terapie cognitivă, exersarea deprinderilor manuale, terapie ocupațională și dezvoltarea autonomiei individuale ;

• Metodele bazate pe comunicare orală utilizate pot fi clasificate în metode bazate peexpunere (povestirea, descrierea, explicația etc.) și metode bazate pe conversație (conversația, conversația euristică, problematizarea etc.). Cadrele didactice utilizează de asemenea și metode de învățare și explorare prin descoperire: explorarea directă a obiectelor și fenomenelor (observații sistematice și independente, experimente, activități practice etc.) și explorarea indirectă (rezolvare de probleme, demonstrația prin imagini, filme etc.);

• Pentru predarea majorității disciplinelor, cadrele didactice utilizează pe scară largă metode bazate pe acțiunea voluntară a copiilor (exerciții, activități practice etc.) și acțiunea stimulată (jocuri didactice, învățare prin dramatizare etc.);

• Pregătirea practică este o activitate obligatorie în cadrul învățământului profesional și tehnic și este asigurată de profesori-ingineri și/sau de maiștri în laboratoare și ateliere.

În funcție de nivelul de dezvoltare al elevilor, la sfârșitul lecției cadrele didactice pot stabili o temă de casă pentru ora următoare-vizând atât aprofundarea înțelegerii cunoștințe lor asimilate, cât și exersarea competențelor dobândite. Tema de casă poate consta din exerciții, activități etc. alese fie din manualele școlare, fie din alte publicații (culegeri de texte, caietul elevului, culegeri de exerciții și probleme etc.). În unele cazuri elevii sunt de asemenea solicitați să efectueze ca temă de casă anumite activități practice-cum ar fi măsurători, observații, mici proiecte practice etc. În timpul programului de după-masă sau la începutul fiecărei lecții, cadrele didactice verifică în mod obișnuit modul în care s-a efectuat tema de casă și, după caz, ajută elevii să o finalizeze oferind explicații suplimentare.

În concluzie, elevii cu deficiențe, în ciuda nevoilor lor suplimentare, merită să aibă un acces cât mai facil la educație, fiindcă și ei pot pune umărul la dezvoltarea societății.

Bibliografie:

https://www.edu.ro/invatamant-special

http://andpdca.gov.ro/w/copii-cu-cerinte-educationale speciale/

https://www.eduform.snsh.ro/campanie-online/metode-de-lucru-pentru-elevii-cu-cerinte-educationale-speciale

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/separate-special-education-needs-provision-early-childhood-and-school-education-56_ro

”EU ȘTIU SĂ GĂTESC!”

Profesor psihopedagogie specială Kristof Ramona
Profesor psihopedagogie specială: Luculescu Sabina
C.Ș.E.I: ”Constantin Pufan”, Timișoara

Proiectul educațional *”Eu știu să gătesc!”*, se realizează pe parcursul anului școlar 2023-2024, cu scopul de a-i iniţia pe elevi în tainele reţetelor culinare și de a le forma deprinderi practice în bucătărie. Beneficiarii direcți ai acestui proiect fiind elevii caselor a IV-a și a V-a din cadrul Centrului pentru Educație Incluzivă: ”Constantin Pufan”, Timișoara.

Ideea realizării acestui proiect a apărut la propunerea elevilor care îşi doreau o altfel de activitate, o activitate unde să experimenteze şi să demonstreze că sunt capabili să realizeze şi să înveţe lucruri care să îi ajute în viitor, unii dintre ei dorindu-şi să ajungă bucătari.

Prin acest proiect se urmăreşte implicarea elevilor în activităţile practice ce asigură dezvoltarea deprinderilor necesare desfăşurării activităţilor de viaţă cotidiană, de exemplu : „*Cum să facă o pâine*”. În cadrul activităţilor desfăşurate, elevii vor învăţa să denumească alimente, alimentele pe care trebuie să le consume cel mai des şi alimetele pe care trebuie să le consume mai rar, care sunt regulile unei alimentaţii sănătoase, ingredientele necesare pentru prepararea unui produs etc. Ei îşi dezvoltă astfel o mai bună coordonare şi îşi îmbunătăţesc motricitatea fină prin tăiere, utilizarea ustensilelor, spălare etc.

Vârsta şcolarităţii se caracterizează printr-o curiozitate crescută, manifestată deseori şi în dorinţa de a participa activ la treburile casnice. Dornici să descopere universul din bucătărie, copiii nesupravegheaţi pot da naştere la adevărate „mici tragedii”. Apare deci necesitatea însuşirii unor cunoştinţe, priceperi şi deprinderi minime de utilizare a materialelor şi uneltelor specifice.

Știm, de asemenea, că mulţi dintre copii rămân mult timp singuri acasă şi consider că aceste cunoştinţe îi vor ajuta să se descurce şi singuri la nevoie.

Munca depusă de ei îi va determina să aprecieze efortul depus de adulţi în prepararea hranei şi îi va face mai responsabili.

Scopul proiectului educațional: ***”Eu știu să gătesc!”*** este: ***”****Însuşirea regulilor unei alimentaţii sănătoase prin implicarea elevilor în activităţi practice pentru a-i pregăti pentru situaţii de viaţă cotidiană”.*

Obiectivele urmărite în cadrul acestui proiect sunt:

- Cunoaşterea şi utilizarea unor tehnici simple de prelucrare a alimentelor (legume, fructe,lapte, zahăr, făină);
- Dezvoltarea deprinderilor, priceperilor şi aptitudinilor de prelucrare a unor alimente (tăiere, fierbere, amestec, frământare, modelare, coacere) şi mânuirea unor ustensile;
- Dezvoltarea capacităţii de îmbinare a utilului cu plăcutul.

În continuare voi prezenta câteva tipuri de exerciții realizate în cadrul acestui proiect:

- exerciţii de observare a însuşirilor unor materiale şi a tehnicilor folosite;
- activităţi practice de prelucrare şi ornare;
- activităţi creative de realizare a unor produse proprii;
- exerciţii de tăiere, măsurare, amestecare, omogenizare;
- observarea unor modele şi evidenţierea caracteristicilor esenţiale;
- exerciţii de confecţionare a produselor;
- discuţii pe baza produselor;
- discutarea costului de realizare a unui produs şi a normelor de igienă și securitate la locul de muncă;
- activităţi în grup cu împărţirea sarcinilor în funcţie de îndemânare-perechi, echipă;

Metodele utilizate în cadrul activităților sunt: explicația, conversația, demonstația, exercițiul.

Mijloacele utilizate: tocătoare, cuţite, castroane şi oale, tăvi, sucitoare, linguri de lemn și de metal, şerveţele, şorţuri, mănuşi, bonete, halate, cuptor cu microunde, electric, mixer, blender etc.

Dintre modalitățile de evaluare a proiectului amintesc: degustarea şi aprecierea de către colegi a produselor preparate, diplome, Turul galeriei, fotografii, realizarea unei mici *”Cărţi de bucate”* cu reţete adecvate copiilor.

Bibliografie:

- Constanţa Cucii Conic: *"Cum să fiu sănătos?"* Editura Aramis, București, 2000;
- G.E. Bucur, O. Popescu: *"Educație pentru sănătate - în familie și în școală"*, Editura Fiat Lux, București, 2004;
- Gheorghe, M. George: "*Caleidoscopul sănătăţii"*, Editura Ceres, Bucureşti, 1983;
- Ileana Dumitru, Emilia Păunescu: *"Educaţie pentru sănătate. Clasele III-IV"*, Editura Carminis, Piteşti, 2006.

BENEFICIILE UTILIZĂRII METODELOR INTERACTIVE ÎN PREDAREA-EVALUAREA ELEVILOR CU CES

Prof. Miheț Maria-Cristina
Liceul Teoretic „W. Shakespeare" Timișoara
Prof. Duroi Daniela-Elena
Școala Gimnazială Nr.13 Timișoara

Se vorbește tot mai mult de eficacitate și eficiență în educația școlară. În această concepție eficiența este văzută ca și formă de utilizare a resurselor iar eficacitatea ca și concordanță dintre obiectivele pedagogice și rezultatele proceselor de instruire didactică. Din acest punct de vedere se poate vorbi de un curent psihopedagogic și anume că, a nu instrui înseamnă a selecționa.

Potrivit curbei lui Gauss, într-o clasă există mai multe categorii de elevi, foarte buni, buni, mijlocii, slabi și foarte slabi. Întrebarea este, unde pot fi încadrați elevii cu cerințe speciale? Care sunt efectele negative ale acestei clasificări standard asupra elevilor cu cerințe speciale?

Curba succesului sau curba în formă de J, a pornit de la necesitatea compensării inegalității inițiale a elevilor proveniți din medii foarte diferite sub aspect cultural, precum și scopul acesteia de a-i aduce „aproape" pe toți elevii dintr-o clasă, la un nivel înalt de performanță, conduce la ideea că instruirea eficientă în școală trebuie să-l conducă pe elev la stadiul așteptat al propriei dezvoltări evolutive.

Predarea – învățarea care contribuie la eficiența instruirii, se realizează atât în funcție de caracteristicile elevilor (aptitudinea, abilitatea, perseverența, oportunitatea), cât și de calitatea (eficiența) instruirii.

Metodele didactice sunt prezentate din trei perspective: *când profesorul este cel care acționează* (expune, explică, demonstrează etc.), metoda fiind „centrată pe profesor"; *când elevul este actorul principal*, metoda fiind „centrată pe elev" (această perspectivă asupra metodelor „tradiționale" fiind nouă); *cum anume poate fi folosită metoda în evaluare*.

Pentru a realiza un bun management al învățării, profesorul trebuie să își pună mai multe întrebări: Are elevul cu cerințe speciale o sarcină de lucru corespunzătoare din punct de vedere al înțelegerii și abilităților lui? Ce nivel de înțelegere este așteptat? Care este ritmul de

învățare al acestuia? Ce trebuie făcut atunci când elevul cu cerințe speciale nu depune niciun efort?

Este adevărat că elevii care învață trebuie să-și construiască cunoașterea prin intermediul propriei înțelegeri și că nimeni nu poate face acest lucru în locul său. Această construcție personală este favorizată de interacțiunea cu alții, care la rândul lor învață. Cu alte cuvinte, dacă elevii își construiesc cunoașterea proprie, nu înseamnă că fac acest lucru singuri.

Beneficiile utilizării metodelor interactive de grup asupra elevului cu cerințe speciale reprezintă un joc cu multiple valențe ce se răsfrâng asupra minții și personalității elevului:

- dezvoltă motivația și stimulează gândirea, ascultarea, capacitatea de comunicare, capacitatea de înțelegere, capacitatea de decizie, de argumentare, de aplicare;
- stimulează și dezvoltă cooperarea;
- educă înțelegerea față de opinia celuilalt și toleranța;
- stimulează buna dispoziție, etc.

Prin reținerea și dezvoltarea modalităților de instruire care au dat roade și prin eliminarea sau îmbunătățirea celor care nu au reușit, profesorii își adaptează tot mai mult munca lor cu elevii.

În activitatea educativă a elevilor cu cerințe speciale se folosesc diverse metode: imitația, modelarea, metoda orală, metoda grafică. Aceste metode se pot aborda și în predarea elevilor cu cerințe speciale cuprinși în învățământul de masa. Pot fi abordate și alte metode de lucru? Probabil că nu, deoarece există mai mulți factori care intervin. Unul din factorii importanți îl reprezintă faptul că elevii cu cerințe speciale incluși în învățământul de masă au dreptul la protecție socială, colegii lor nu sunt informați despre problemele cu care se confruntă. Atunci, se pune întrebarea, cum poți să lucrezi diferențiat cu aceștia, cum poți să justifici faptul că primesc alte modele de teste, alte sarcini de lucru?

Cu siguranță nu există metode absolute. Diversitatea răspunde unei nevoi de variație naturală necesară în școală și înlătură parțial plictiseala, monotonia, oboseala. Utilizarea la clasă atât a metodelor tradiționale cât și a celor moderne conduc la o mai bună înțelegere a informațiilor pe care le transmitem.

Bibliografie

Ligia Sarivan, Roxana Maria Gavrilă, Daniela Stoicescu, *Predarea-învățarea interactivă centrată pe elev*, Ed a 2-a, rev. București, Educația 2000+, 2009.

Dulamă, Maria Eliza, *Cum îi învățăm pe alții să învețe. Teorii și practici didactice*, Editura Clusium, Cluj- Napoca, 2009;

CUM AȘ DORI SĂ FIE O ȘCOALĂ/GRĂDINIȚĂ INCLUZIVĂ...

Prof. Erdei Ramona Florica
Prof. Lukacs Maria Daniela
G.P.P. nr. 56, Oradea

În primul rând noi ca și profesori ar trebui să acceptăm, diversitatea dintr-o clasă; faptul că fiecare elev are propriile sale capacităţi intelectuale, diferite de cele ale altor colegi, că fiecare are stilul său propriu or, oricare ar fi acele necesităţi şi oricare ar fi copiii – fie că sunt copiii cu CES, fie că pur şi simplu sunt copii cu un ritm mult mai încet de învăţare, de a învăţa şi fiecare are nevoile sale în privinţa asimilării de informaţii.

Aşadar, unul dintre cele mai importante aspecte a le învăţământului actual este nevoia sa de adaptare la necesităţile copiilor.Scopul acestei şcoli/grădinițe este de a creea pentru toţi copiii un cadru prielnic învăţării, pornind de la premiza că diferenţele dintre oameni sunt normale şi ele trebuie acceptate. Un rol important în cadrul şcolii/grădiniței incluzive îl are pedagogia şi învăţarea centrată pe elev. Acest lucru implică automat adaptarea curriculumului şi metodelor de predare la capacitatea şi nevoia fiecărui elev în parte. Cadrele didactice din cadrul şcolii incluzive, ele trebuie încurajate să adopte practici moderne în cadrul orelor de curs, să se autoperfecţioneze în permanenţă în ceea ce priveşte copiii cu CES. Un alt rol important pe care cadrele didactice îl au este acela de a-i face pe copiii fără probleme să-şi accepte şi să-şi ajute colegii cu CES, fără a-i ridiculiza, sau exclude.

În cadrul şcolii/grădiniței incluzive profesorii trebuie să colaboreze cu diferiţi specialişti în domeniul educaţiei, cum ar fi psihologi, consilieri, terapeuţi şi alţi specialişti pentru că doar împreună vor reuşi să obţină cele mai bune rezultate. Școala incluzivă devine astfel o şcoală deschisă tuturor, o şcoală prietenoasă, flexibilă, o şcoală care abordează procesul de predare – învăţare – evaluare într-un mod dinamic şi atractiv, o şcoală care, prin sprijinul pe care îl oferă tuturor copiilor, se constituie într-un factor de bază al incluziunii sociale, contribuind la eliminarea prejudecăţilor legate de apartenenţa la un anumit mediu şi la spargerea barierelor existente între diferitele grupuri din interiorul unei comunităţi. Lecţiile bazate pe învăţarea prin cooperare influenţează în mod pozitiv formarea răspunderii individuale (elevii trebuie să comunice rezultate în nume personal sau în numele grupului), interacţiunea directă şi formarea deprinderilor interpersonale şi de grup mic . De asemenea,

ele creează între elevi o interdependenţă pozitivă, aceştia realizează că au nevoie unii de alţii pentru a realiza obiectivele şi sarcinile grupului, că au resurse pe care trebuie să le administreze în comun, că recompensele vor fi comune). Învăţarea în grupuri mici, activă şi colaborativă asigură o reală interacţiune şi intercomunicare; o redistribuire corectă de recompense sociale (apreciere considerare, respect); o distribuţie eficientă a sarcinilor de lucru; un simţ al disponibilităţii şi al artei solicitării sau acordării ajutorului mult sporite. Incluziunea presupune nu doar acceptarea, tolerarea copiilor cu nevoi speciale într-o clasă din învățământul de masă ci şi adaptare la cerinţele acestor copii, cuprinderea acestora în programele educaţionale alături de copii normali, dar şi responsabilitatea de a le asigura în acelaşi timp servicii de specialitate, programe de sprijin individualizate. Înseamnă asumarea unor schimbări în organizarea şi dezvoltarea activităţilor instructiv – educative derulate în şcoală. Dar în condiţiile actuale, într-o perioadă de transformări continue, patronate de lipsuri materiale, când numărul de copiii la clasă este încă destul de mare, când prezenţa unui profesor de sprijin care să fie alături de copilul cu ADHD reprezintă doar o dorinţă a educatoarei/învăţătorului, responsabilitatea pentru educarea unui astfel de copil pentru sprijinirea familiei lui cade pe umerii profesorilor şi a psihologului din şcoală/grădiniță (acolo unde acesta există).

Pot spune că de-a lungul anilor am avut în grupă în fiecare generație cam până la 5 copii cu CES,dintre care cîte un singur caz cu acte ,restul părinții nu doreau să accepte că este o,, problemă,, și că noi dorim să ajutăm copilul și pe ei.Dar copiii din grupă și ceilalți părinți au fost înțelegători și ne-au ajutat să îi integrăm pe acești copii în colectivul grupei. Cu ajutorul profesorului de sprijin, al logopedului și al consilierului școlar am realizat și proiectat activitățile și materialele necesare desfășurării activităților în grupă, a fost și este o muncă de echipă, bineînțeles și cu colega de grupă, pentru că dacă nu ne continuăm munca una alteia nu ai realizat nimic.

În activitatea educativă a copiilor cu cerinţe educative speciale se poate folosi cu maximă eficienţă învăţarea prin cooperare. Lecţiile bazate pe învăţarea prin cooperare permit evaluarea frecventă a performanţei fiecărui elev care trebuie să ofere un răspuns în nume personal sau în numele grupului, elevii se ajută unii pe alţii, încurajându-se şi împărtăşindu-şi ideile, explică celorlalţi, discută ceea ce ştiu, se învaţă unii pe alţii, realizează că au nevoie unii de alţii pentru a duce la bun sfârşit o sarcină a grupului.O altă modalitate de integrare a copilului cu CES o reprezintă jocurile de grup. În joc copilul își exprimă și emoțiile, își satisface dorințele, se eliberează de tensiuni, inventează, modifică realitatea. De asemenea, prin joc se formează calități ale voinței: răbdare, perseverența, stăpânire de sine (mai ales în

jocurile cu reguli precise), se modelează însușiri și trăsături de personalitate: respect, responsabilitate, curaj, corectitudine, cinste. Dar cele mai importante achiziții la nivelul personalității preșcolarului sunt "extensia Eu-lui" și socializarea conduitei. De exemplu, jocul dramatizare - în care copilul cu CES, spriinit de cadrul didactic poate face față cu succes, reprezintă una dintre modalitățile de integrare.

Integrarea copiilor cu CES se poate realiza atât prin activități educaționale cât și prin activități extracurriculare. Activități extracurriculare de tipul vizitelor la muzee, excursiilor și a drumețiilor, evenimente culturale și sportive permit dezvoltarea relațiilor interpesonale și o mai buna relaționare a copiilor cu colectivul din care fac parte.

Apoi mai ai nevoie de spațiu mai mare ,să fie delimitat astfel încât copilul cu CES să se poată retrage dacă are nevoie de un pic de liniște,un colț al lui(nu îl avem,dar ar fi benefic).Până când reușim noi să intergăm un copil cu CES în grădiniță, (să schimbăm mentalitatea părinților, **toți suntem unici în felul nostru și avem un rost aici pe Pământ**, aici este mai mult de lucru, ar trebui constrânși cumva să le facă acte copiilor, pentru a putea beneficia de profesor de sprijin, ajutor din partea persoanelor acreditate, ar trebui o edcuație a părinților în acest sens) pleacă la școală unde se cam pierde integrarea. Și să nu uităm că nu poți integra în învățământul de masă o persoană cu CES foarte grav. Vor mai trece mulți ani până vom înțelege noi ce presupune școala incluzivă, dar suntem optimiști, vom lucra în contiunare împreună și pentru acești copii.

Dar cel mai important lucru este că, dacă nu acordăm încredere și iubire copiilor cu CES, nu vom reuși să îi ajutăm în procesul integrării eficiente.

Bibliografie:

1. Ungureanu, D., Educaţia integrată şi şcoala incluzivă, Editura de Vest, Timişoara, 2000.
2. Vrăşmaş, T., Învăţământul integrat şi/sau inclusiv, Ed. Aramis, Bucureşti, 2001.
3. Vrăşmaş, T., Şcoala şi educaţia pentru toţi, Ed. Miniped, Bucureşti, 2004.

4.Vrăjmaş, Traian, *Învăţământul integrat şi/sau incluziv, Editura Aramis, Bucureşti, 2001*

5. Gherguţ, Alois, *Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale-strategii diferenţiate şi incluzive în educaţie, editura Polirom , Bucureşti,2006*

6. A. Gherguţ, *Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale. Strategii de educaţie integrată*, Ed. Polirom, Iaşi, 2001.

7. Hall si Tinklin, *Elevii cu deficienţe din învăţământul superio*r, Consiliul Scoţian de Cercetare a Educaţiei, 1998.

COPILUL CU CES ÎN GRĂDINIȚĂ

Profesor învățământ preșcolar - Boceanu Cosmina
Grăd.Pp.Nr.4, Structură Gpn.Nr 2, Lugoj

Considerăm normal ceea ce întâlnim cel mai des în jurul nostru şi lucrurile care ne sunt la îndemână, care nu ne scot din rutină. Societatea stabilește acest tipar şi are, de obicei, tendința de a respinge ceea ce este considerat „altfel", „diferit", …problematic. Copilul care nu se încadrează în tiparul clasic este mereu o provocare şi necesită atenție deosebită, timp şi resurse speciale, o muncă născută din aprecierea şi respectul pentru ceea ce natura a ales să conceapă diferit.

Termenul de CES a fost lansat în UK în 1978 şi adoptat în 1990 de UNESCO pentru a desemna „necesităţile complementare obiectivelor generale ale educaţiei şcolare", concretizate într-o „şcolarizare adaptată particularităţilor individuale, caracteristice unei deficient, precum şi printr-o intervenţie specifică, prin reabilitare sau recuperare corespunzătoare". (Mara, 2009, p.79).

Copilul cu CES este cel care manifestă:

- deficienţe senzoriale sau fizice: de auz, de vedere, locomotorii
- deficienţe de intelect
- tulburări de spectru autist
- tulburări emoţionale sau comportamentale: anxietate, ADHD etc.
- dificultăţi de învățare: dislexie, disgrafie, discalculie
- supradotare.

Pentru părinţii unui copil cu cerinţe educative speciale, pasul acceptării unui diagnostic poate fi greu de făcut şi întârzie demararea unei terapii corespunzătoare, atât de necesare. Etapele prin care trece, de obicei, familia, variază de la stare de şoc, negare, neîncredere, (auto) învinuire până la acceptare, resemnare şi lupta pentru viitorul mai bun al copilului.

Uneori, dificultăţile prin care trece copilul scot la iveală alte calităţi nebănuite (capacitate de memorare extraordinară, procesarea rapidă a informaţiei, talent în diverse arii de dezvoltare sau chiar, geniu). Cooperarea dintre familie şi specialiştii în domeniu are ca efect integrarea cu succes a copilului în grădiniţă/ şcoală, creându-i acestuia sentimentul

apartenenţei, crescând încrederea în forţele proprii şi ajutându-l să devină adult independent, cu şanse reale la o viaţă fericită.

Curriculum-ul școlar trebuie considerat un instrument necesar, suficient de flexibil, adaptat şi individualizat, încât să asigure condiţii de învăţare fiecărui copil. Adaptarea curriculumului la clasă pentru predarea, învăţarea şi evaluarea diferenţiată se poate realiza prin:

- adaptarea mediului de învăţare din punct de vedere fizic, psihologic şi social);
- adaptarea conţinuturilor (cantitativ şi calitativ), la capacitatea de învăţare a copilului;
- adaptarea proceselor didactice (metode utilizate, material didactic, timp de lucru alocat) nivelul de sprijin acordat elevului;
- adaptarea procesului de evaluare.

Pentru o educaţie incluzivă de succes, părinţii trebuie să participe direct la viaţa grădinitei şi pot influenţa anumite decizii care privesc procesul educaţional. Dedicarea unei perioade de timp extinse pentru sprijinirea copilului în timpul activităţilor la clasă este o condiţie esenţială reuşitei integrării. Neimplicarea sau indiferenţa părinţilor în ceea ce priveşte problemele educaţionale ale copilului, prin plasarea responsabilităţii în sarcina şcolii, vine în opoziţie cu ideea de incluziune. Sprijinul redus din partea autorităţilor abilitate, posibilităţile materiale reduse sau percepţia celor din jur pot îngreuna integrarea socială şi şcolară a copilului cu dizabilităţi. Învăţământul de masă trebuie să includă copiii cu CES, dar integrarea reală presupune, printre altele, adaptarea numărului de copii la clasă, implicarea personalului specializat, motivaţia cadrelor didactice, susţinere reală şi cooperare facilitată prin legi, asigurarea condiţiilor necesare etc.

În practică, ne lovim de situaţii de tot felul, care nu pot decât să influenţeze negativ dezvoltarea copilului. Răspunsurile părinţilor de genul „copilul este doar răsfăţat, de aceea se comportă aşa”, „este energic doar/are personalitate puternică, de aceea loveşte” sau „ce vreţi să insinuaţi, copilul meu are o problemă?” creează o barieră în calea integrării şi a comunicării dintre factorii educaţionali din viaţa copilului.

Dincolo de porţile grădiniţei, rămâne cadrul didactic; omul care încercă să se descurce cu ceea ce ştie să facă şi cu ceea ce are. Acesta nu uită cât este de importantă abordarea pozitivă a specificului copiilor și exprimarea încrederii în posibilităţile fiecăruia de a reuşi, indiferent de condiţiile din jur. Încurajarea, oferirea posibilităţii de reuşită şi integrarea în grupuri mici în timpul activităţilor contribuie la creşterea încrederii în forţele proprii, dar şi în ceilalţi. Copilul cu CES descoperă astfel că, lumea poate fi bună şi ofertantă pentru el.

Educarea celorlalți copii în spiritul acceptării ca egal a colegului lor, includerea în jocurile lor şi descoperirea calităţilor acestuia contribuie, pe termen lung, la formarea unei mentalităţi pozitive.

Totul ţine de încredere şi vine din dorinţa de a fi mai buni, împreună!

„În copilărie, dar şi în adolescenţă am crezut că toată lumea gândeşte în imagini. Nu mi-a trecut prin minte că eu procesez informaţiile în mod diferit. De fapt, nu am înţeles esenţa acestor diferenţe decât cu puţin timp în urmă.” – Temple Grandin

Bibliografie:

• Mara, D., Strategii didactice în educaţia incluzivă, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2009.

• Vrăşmaş, T., Incluziunea şcolară a copiiilor cu cerinţe educaţionale speciale. Aspiraţii şi realităţi. UNICEF.

EFECTELE ART-TERAPIEI ÎN SFERA EDUCAȚIONALĂ

Profesor psihopedagogie specială: Lazea Ramona-Larisa
CȘEI „Constantin Pufan„ Timișoara

Arta este văzută ca pe un limbaj accesibil tuturor oamenilor, indiferent de cultura din care provin, potențial intelectual, experiență sau cunoștințe.

În zilele noastre art-terapia este considerată ca fiind o activitate care utilizează metode nonverbale,având valențe psihoterapeutice, care sunt evidențiate prin intermediul activității imaginative într-un produs de nuanță artistică sau prin receptarea și trăirea semnificațiilor unor asemenea produse. (V.Preda,2006).

În art-terapie se pleacă de la ideea că procesul creativ are rol de a exterioriza conflictele și tensiunile interioare, facilitând astfel depășirea cu ușurință a unor experiențe traumatice, adaptarea la stres, exprimarea liberă a persoanei cu ajurorul metaforelor sau simbolurilor.

Spre deosebire de artă unde beneficiarul este opera de artă, în art-terapie beneficiarul este copilul, adolescentul au adultul iar aici arta reprezintă un mijloc prin care acesta se dezvoltă.

Art-terapia utilizează arta ca mijloc de expresie mai degrabă pentru comunicarea gândurilor, sentimentelor, atitudinilor și conflictelor decât pentru țintirea spre judecarea produselor finale.

Obiectivul principal al art-terapiei constă în folosirea creativității în vederea videcării și îmbunătățirii vieții.

Art-terapia constă într-un proces terapeutic adresat și benefic persoanelor de toate vârstele (copii, adolescenți, adulți, vârsnici) care întâmpină dificultăți emoționale, spirituale, fizice sau intelectuale.

Art-terapia are ca scop principal armonizarea personalității prin intermediul dezvoltării capacității exprimării individuale și autocunoașterii.

Art-terapia asigură o analiză critică asupra proprilor gânduri, emoții și sentimente, folosind arta ca manieră de exprimare personală în vederea comunicării trăirilor interioare ale persoanei și în scopul creșterii și armonizării ființei.

Beneficiile de pe urma procesului art-terapeutic pot fi următoarele:

- facilitarea auto-cunoașterii (art-terapia declanșează catarsisul emoțional atunci când își atinge scopul);
- auto-împlinire și creșterea stimei de sine prin intermediul creației;
- abilitare (exprimarea vizuală a emoțiilor și a temerilor cu ajutorul art-terapiei);
- eliberare de stres și relaxare (doar prin art-terapie sau prin combinarea ei cu alte tehnici de relaxare)
- reabilitarea psihică (această formă de art-terapie ajută la recuperarea psihică a personelor și deasemenea să facă față durerii)(Betts,2005)

De asemenea una dintre funcțiile principale ale art-terapiei este încurajarea şi dezvoltarea unor relaţii interpersonale mai bune şi facilitarea comunicării interpersonale. Artele vizuale ajută persoana să se integreze.

Art-terapia include domenile artelor vizuale și ale dezvoltării umane (pictură, desen, sculptură și alte forme de artă) și procesele creative cu modelele psihoterapiei și consilierii.

În general art-terapia se referă la folosirea tehnicilor (care provin în mare parte din artele plastice-pictură,desen,modelaj,sculptură; dar și dansul,mima și teatrul) în scopuri terapeutice.

Principalele tehnici și forme ale art-terapiei sunt următoarele:

- **Modelajul** (reprezintă o modalitate de exprimare tactil-kinestezică realizată cu ajutorul lutului,plastilinei sau a pastei ceramice în care mâinile intră în contact direct cu materialul, și care facilitează reducerea tensiunilor interne,canalizându-le spre exterior și produce stări afective pozitive de confort și satisfacție; iar produsul rezultat în urma modelajului ca metodă art-terapeutică are un rol pozitiv asupra schimbării imaginii de sine și întărește motivația.);
- **Desenul și pictura** (prin intermediul desenului și picturii, persoanele în cauză își exprimă trăirile, nevoile, sentimentele, descoperindu-se pe sine însăși; desenul și pictura reprezintă în art-terapie și un mijloc de comunicare, un dialog între subiect și terapeut.);
- **Sculptura** (are rol de decongestionare motrică și reprezintă o activitate care participă în cadrul procesului psihoterapiei)

Teatrul (reprezintă o metodă de eliberare a tensiunilor, care contribuie în mare parte la dezvoltarea abilităților de comunicare, socializare, empatie, autoreflecție și autocunoaștere.);

- **Dansul** (deține un rol important asupra stării de echilibru a persoanei, contribuie la formarea și dezvoltarea comportamentului social și determină eliberarea de sub tensiunea impulsurilor);
- **Meloterapia sau terapia prin muzică**(se adresează multiplelor probleme de dezvoltare, iar prin intermediul acesteia se facilitează relaxarea, învățarea, relaționarea și auto-exprimarea; există două forme de meloterapie si anume: -forma activă sau directă în care subiecți își desfășoară activități muzicale cu ajutorul vocii sau a instrumentelor și forma receptivă sau indirectă în care subiecții audiază muzică.);
- **Ludoterapia sau terapia prin joc** („Ca modalitate de legătură între individ și lumea obiectelor și a relațiilor, jocul constituie formula primară a acțiunii umane, o formă de organizare a cogniției și, implicit, o cale de organizare a cunoașterii„ (A.Gherguț,2011,p.94); deasemenea ludoterapia constituie principalul mijloc terapeutic utililizat în tratarea problemelor emoționale la copii.);
- **Dramaterapia** („este o formă specifică de terapie ce constă în aplicarea tehnicilor și procedeelor specifice teatrului în activitățile de intervenție pentru persoanele cu cerințe special sau care prezintă diverse forme de tulburări ale echilibrului proceselor psihice, prin intermediul cărora se asigură condiții de înlăturare a tensiunilor interne și de identificare a unor soluții de rezolvare a problemelor.„)(A.Gherguț,2011,p.156)

Art-terapia are și o valoare educațională, prin intermediul acesteia, beneficiarii învață să comunice mai spontan, mai adecvat, să-și conștientizeze mai clar atitudinile și să îi înțeleagă mai bine pe cei din jurul său.

Efectul principal al art-terapiei constă într-o socializare mai bună, și în acest sens, atelierele de art-terapie propun un loc de exprimare liberă și totodată creativă a emoțiilor, sentimentelor, frustrărilor, ideilor, anxietăților, în forme și culori, un sprijin în evoluția fiecăruia prin însoțirea de către un pishoterapeut specializat care asigură un cadru bazat pe încredere, protector.

Copilul învață într-un mediu distractiv, atractiv, cum să facă față diferitelor situații de viață.Terapeutul are întotdeauna grijă să ofere sarcini interesante și provocatoare, care să favorizeze învățarea, însă fără să suprasolicite copilul.Sunt utilizate activități și jocuri motrice

și senzoriale, care au în vedere favorizarea inițiativei, căutarea de soluții, exprimarea unei dorințe, precum și conștientizarea propriului corp (A.Vodiță, 2002).

Principalele efecte ale Art-terapiei în sfera educațională și în afara ei sunt:

- dezvoltarea intercomunicării (cu semenii, colegi, în general);
- dezvoltarea inteligenţei emoţionale;
- creşterea încrederii de sine și imbunătățirea stărilor emoționale;
- stimularea creativităţii,dezvoltarea şi antrenarea simţului formelor, culorilor, expresivităţii artistice ;
- creearea unui sentiment de confort datorită acestor activități;
- dezvoltarea și educarea capacităților de ordin cognitiv;
- antrenarea și dezvoltarea motricității fine și grosiere;
- prevenirea și corectarea tulburărilor de vorbire și exprimare;
- reducerea tensiunii şi anxietăţii;
- dezvoltarea abilităților de muncă;
- rezolvarea eficientă a conflictelor;
- creşterea adaptării în societate;
- crearea de stări afective tonice;
- inducerea unei stări de linişte;
- formarea capacității de a învinge obstacole de natură psihică (barierele „nu pot”, „nu sunt în stare”, învingerea „amânării”);

În ceea ce privește eficiența pe care o are art-terapia în cazul copiiilor cu C.E.S, recent s-a demonstrat că acesta facilitează capacitatea copiilor cu TSA de a se angaja și de a se afirma în interacțiunile lor sociale, reducând, în același timp, hiperactivitatea și neatenția (D'Amico, Lalonde, 2017).Atât copiii cu diferite tipuri de deficiențe cât și cei care care au fost diagnosticați cu autism, au fost ajutați prin intermediul art-terapiei să se readapteze, să gândească pozitiv, să își crească stima de sine, să depășească sentimentele negative și să devină mai deschiși față de cei din jur.Art-terapia pentru copilul cu dizabilități (Rubin, 2005) înseamnă mai mult decât umplerea timpului liber, prin intermediul ei se dezvoltă dexteritatea manuală și învăța cum să își elibereze anumite tensiuni prin desfășurarea de activități senzorial-manipulative și motorii-kinestezice.Acești copii, sunt dependenți de ajutorul adulților, dar cel mai mult au nevoie să fie înțeleși și să fie ghidați astfel încât să își canalizeze eforturile în realizarea unor produse unice și creative.

Art-terapia le oferă copiilor cu C.E.S. posibilitatea de a explora lumea senzorială și de a a se implica în activitați productive și de a se descoperi pe sine și a se defini prin alegeri, decizii și creații autentice unice. Totodată le oferă copiilor cu dizabilități o modalitate de a crea produse de care pot fi mândri, pe care le pot oferi altora cadou și prin care pot contribui la adevărată frumusețe a lumii.

Bibliografie:

1. Betts D.J.(2005), *A Systematic Analysis of Art Therapy Assessment and Rating Instrument Literature*,Doctoral Dissertation.
2. D'Amico, M, Lalonde, C. (2017). *„The Effectiveness of Art Therapy for Teaching Social Skills to Children with Autism Spectrum Disorder”*. Art Therapy. 34, 176-182. Citit de la: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07421656.2017.1384678.
3. Eftimie C.G.(2017),*Art-terapia în educația și recuperarea copilului*,Smart Publishing,București.
4. Gerguț A.(2011), *Evaluare și intervenție psihoeducațională.Terapii educaționale, recuperatorii și compensatorii*, Editura Polirom,Iași.
5. Preda V.(2006), *Terapii prin mediere artistică*, Presa Universitară Clujeană,Cluj-Napoca.
6. Rubin J.A.(2005), *Child Art Therapy (25th Anniversary Edition)*,John Wiley&Sons,New Jersey.
7. Vodiță, A. (2002), *Jocuri didactice pentru cunoașterea mediului,* Editura Aramis, București.

METODE ACTIV-PARTICIPATIVE APLICATE ELEVILOR CU C.E.S.

Prof. înv. primar Guleş Anca-Silvia

Prof. înv. primar Minda Corina

Liceul Teoretic Alexandru Mocioni, Ciacova

Societatea modernă, caracterizată printr-un progres semnificativ în toate domeniile și printr-o schimbare a mentalităţilor, are ca scop să integreze în structurile sale toate categoriile de persoane, valorizând principiul nondiscriminării și promovând drepturi egale pentru toţi.

În această direcţie se înscriu și iniţiativele privind problematica persoanelor cu dizabilităţi, care de multe ori se „lovesc" de etichetări sau marginalizare. Modificarea reprezentărilor și a atitudinilor în ceea ce îi privește, a devenit o necesitate. Politicile sociale și educaţionale au fost adoptate pentru a le permite participarea totală și activă în viaţa comunităţii, facilitarea accesului la o educaţie și o profesionalizare corespunzătoare, în acord cu propriile posibilități.

Pentru integrarea și recuperarea elevilor cu cerinţe educative speciale este necesară tratarea demersului educativ într-o manieră interactivă astfel încât aceștia să cunoască, să înţeleagă lumea în care trăiește și să aplice ceea ce a învăţat în diferite situaţii de viaţă.

Procesul instructiv-educativ și compensator-recuperator în educaţia specială se subordonează principiilor didacticii generale, cu menţiunea că este nevoie de flexibilitate și adaptare la particularităţile aptitudinale ale elevilor. În proiectarea și desfășurarea lecţiilor, cadrele didactice pot valorifica cele mai operante modalităţi de lucru, mixând strategiile didactice tradiţionale cu cele moderne, utilizând diverse tehnici terapeutice, obiectivul fiind acela de a crea competenţe ce vor asigura autonomia personală și integrarea socio-profesională.

Metodele care favorizează înțelegerea conceptelor și ideilor, valorifică experiența proprie a elevilor sunt: discuția, dezbaterea, jocul de rol. Metodele care stimulează gândirea și creativitatea îi determină pe elevi să caute și să dezvolte soluții pentru diferite probleme, să compare și să analizeze situații date sunt: studiul de caz, rezolvarea de probleme, exercițiul.

Pornind de la principiul dreptului egal la educație pentru toți copiii, metodele activ-participative permit elevului satisfacerea interesului pentru cunoaștere, facilitează contactul cu

realitatea înconjurătoare, sporind gradul de socializare a elevilor, stimulează și dezvoltă învățarea prin cooperare.

Studiile din domeniu au relevat influenţa pozitivă asupra calităţii actului educativ pe care o are aplicarea metodelor și procedeelor didactice interactive, având ca rezultat creșterea motivaţei pentru învăţare,crearea anumitor deprinderi, dezvoltarea autonomiei personale, faciltarea învăţării în ritm propriu, încurajarea cooperării între elevi pentru rezolvarea unor sarcini, ceea ce conduce la cunoștere și acceptare reciprocă, respectarea altor opinii, înţelegerea realităţii.

Alois Gherguţ descrie câteva metode de învăţare prin cooperare eficiente și în cazul copiilor cu cerinţe educative speciale. Autorul precizează faptul că există o multitudine de tehnici și metode care favorizează învăţarea prin interacţiunea cu ceilalţi colegi, iar aceste metode pot fi selectate, reformulate și chiar îmbogătite cu alte variante în funcţie de tipul disciplinei, de vârsta și nivelul de dezvoltare al elevului.

Iată câteva metode aplicate în cadrul lecțiilor, care au dus la obținerea unui progres școlar al copiilor cu deficiențe.

Știu -Vreau să știu- Am învățat este o metodă des întâlnită mai ales în cadrul orelor de Limba română. Se alege o temăt, elevii spun cee ace știu deja despre tema respectivă, apoi se formulează întrebări la care se așteaptă găsirea răspunsului în timpul lecției, iar la sfârșit se verifică ce au aflat nou după desfășurarea lecției.

Ciorchinele este o metodă grafică de organizare şi integrare a informaţiei în cursul învăţării. Poate fi folosit la începutul lecţiei numindu-se ,,ciorchinele iniţial" sau după lectura textului, numindu-se ,,ciorchine revăzut". Este o metodă de brainstorming neliniară care stimulează găsirea conexiunilor dintre idei, presupunând următoarele etape:

• se scrie un cuvânt sau temă care urmează a fi cercetat în mijlocul tablei;

• se notează toate ideile care vin în minte în legătură cu tema respectivă în jurul acestuia, trăgându-se linii între acestea şi cuvântul iniţial;

• pe măsură ce se scriu cuvinte se trag linii între toate ideile care par a fi conectate;

• activitatea se opreşte când se epuizează toate ideile; încurajează elevii să gândească liber şi deschis;

Este o tehnică de căutare a căilor de acces spre propriile cunoştinţe pentru a înţelege un anumit conţinut. Această metodă poate fi folosită în orele de limba și literatura română, educație civică, istorie, geografie, științe ale naturii.

Brainstormingul este o metodă aplicată individual sau în perechi în care elevii scriu pe hârtie toate lucrurile despre un subiect dat. De exemplu, elevii scriu ce le vine în minte la

auzul cuvântului copilărie în cadrul orei de limba și literatura română, bunătate, la ora de educație civică, munte, la ora de geografie. Inclusiv elevii cu C.E.S. au reușit să scrie numeroase cuvinte, mai ales că este mult mai simplu pentru aceștia să se exprime prin cuvinte sau scurte formulări, decât s-ar exprima prin formularea de propoziții.

Metoda R.A.I. „Răspunde-Aruncă-Interoghează” este o metodă de fixare şi sistematizare a cunoştinţelor, dar şi de verificare. Are la bază stimularea şi dezvoltarea capacităţilor copiilor de a comunica (prin întrebări şi răspunsuri) ceea ce au învăţat. Urmăreşte realizarea feed-back-ului printr-un joc de aruncare a unei mingi uşoare. Copilul care aruncă mingea trebuie să formuleze o întrebare din cunoştintele însuşite, copilului care o prinde. Cel care prinde mingea răspunde la întrebare, apoi o aruncă mai departe altui coleg, punând o nouă întrebare. Copilul care nu ştie răspunsul iese din joc, la fel ca şi cel care este descoperit că nu cunoaşte răspunsul la propria întrebare.

Această metodă – joc de constatare reciprocă a rezultatelor obţinute este pe placul elevilor, dar şi o strategie de învăţare ce îmbină cooperarea cu competiţia. Este o metodă de a realiza un feed-back rapid, într-un mod plăcut, energizant şi mai puţin stresant decât metodele clasice de evaluare. Se desfăşoară cu scopul de a constata sau ameliora, şi nu în vederea acordării unui calificativ.

Antrenaţi în acest joc cu mingea, chiar şi cei mai timizi elevi se simt încurajaţi, comunică cu uşurinţă şi participă cu plăcere la o activitate care are în vedere atât învăţarea cât şi evaluarea. Această metodă este şi un exerciţiu care antrenează atenţia participanţilor trebuind să rămână permanent trează şi distributivă.

Metoda Explozia stelară este o metodă care dezvoltă creativitatea. Scopul metodei este de a obţine cât mai multe întrebări şi astfel cât mai multe conexiuni între concepte. Este o modalitate de stimulare a creativităţii individuale şi de grup. Organizată în grup, metoda Starbursting facilitează participarea întregului colectiv, stimulează crearea de întrebări la întrebări. Procedura este simplă. Se scrie problema a cărei soluţie trebuie „descoperită” pe o foaie, apoi se înşiră cât mai multe întrebări care au legătură cu ea, de tipul: Ce?, Când?, Cum?, Cum?, De ce? – unele întrebări ducând la altele din ce în ce mai complexe care necesită o concentrare tot mai mare.

Turul galeriei este o metodă prin care, grupuri de 3-4 elevi lucrează la o problemă care are drept rezultat un produs (schema, desen, compunere). După expunerea produselor, fiecare grup examinează produsele celorlalte grupe, discută, apoi fac recomandări. Această metodă facilitează învățarea prin cooperare, ascultarea și acceptarea opiniilor, luarea împreună a deciziilor.

Interviul în etape.este o modalitate simplă şi rapidă de învăţare prin colaborare, prin care, profesorul adresează o întrebare elevilor organizați pe grupe de câte 3-4. Fiecare elev găsește o soluție și o formulează în scris, apoi elevii se consultă reciproc în legătură cu răspunsul, după care perechile se alătură altor perechi formând grupuri în care fiecare elev prezintă soluția partenerului.

Prin confruntarea răspunsurilor în perechi şi între perechi există premisele organizării informaţiilor acumulate în structuri cognitive prin realizarea de contexte noi de exersare a acestor conţinuturi şi duc la o învăţare bună.

Predicțiile în perechi este o metodă prin care, elevii vor fi grupați în perechi, având fiecare o foaie de hârtie și un creion. Profesorul le oferă o listă cu câteva cuvinte dintr-o povestire. În urma discuțiilor elevii vor trebui să alcătuiască o compunere sau un scenariu pe baza unor predicții în jurul unei liste oferite. Prin această metodă, elevii învață să lucreze prin cooperare, să asculte și să folosească opiniile celuilalt.

Metodele activ-participative contribuie nu numai la educaţia elevului ci şi la socializarea sa, ducând la o învăţare mai activă, cu rezultate pozitive. Procesul de integrare a copiilor cu C.E.S. în învăţământul de masă poate fi uşurat prin utilizarea de către profesor a unor strategii didactice îmbogățite, în funcție de imaginația și creativitatea acestuia, care să-i dezvolte elevului abilităţi, deprinderi şi priceperi care să-i modifice comportamentul.

Bibliografie

Ungureanu, Dorel, Educaţia integrată şi Şcoala inclusivă, Editura de Vest, Timişoara, 2000
Verza, Emil, Psihopedagogia integrării şi normalizării, în Revista de educaţie specială, nr. 1 /1992

EDUCAȚIA INTEGRATĂ

Prof. Bojin Nicoleta-Maria

Liceul Tehnologic „Dacia” Caransebeș

Societatea din zilele noastre, cu progresul şi regresul ei, aduce frecvent în discuție ideea de unitate în diversitate. Se promovează tot mai mult valorizarea diversității și oportunitățile oferite educația și de cultura universală prin diversitatea experiențelor, tradițiilor și modelelor apărute în decursul timpului, fără a emite judecăți de valoare subiective asupra lor.

Educația integrată reprezintă un principiu funcțional, care poate viza atât politicile școlare, cât și practicile educaționale desfășurate la nivel școlar, familial. Integrarea presupune unificarea și fuziunea a două sau mai multe realități ori producții spirituale, într-un mod echitabil pentru toate părțile. În urma integrării, va apărea o sinteză nouă sau un complex spiritual nou, păstrându-și totuși particularitățile, și nu va avea loc o asimilare forțată a unei realități de către cealaltă. Integrarea educativă, ca principiu, este sugerată de mult timp în pedagogie și s-a dezvoltat în contrast cu ideea segregării în educație, purtată implicit sau explicit în mai multe contexte educaționale.

Educația integrată (sau incluzivă) face referire la reabilitarea și formarea persoanelor cu nevoi speciale, aflate în dificultate psihomotorie, de intelect, de limbaj, psihocomportamentală, printr-o serie de măsuri complementare de ordin juridic, politic, social, pedagogic. Principiul educației integrate presupune incluziunea persoanelor cu handicap în medii de formare normale, generale, dar cu dispozitive de instrucție și educație diferențiate, care depind de diversitatea situațiilor de handicap. Țelul acestei educații îl constituie maximizarea abilităților și performanțelor, pornind de la registrele și nivelurile deja existente, normalizarea existenței acestor persoane, dobândirea unei competențe sociale optime, care să le asigure o inserție benefică și persoanelor aflate în dificultate și celorlalte categorii.

Dacă prin educația integrată se vizează mai ales obiective legate de școlarizarea normalizată a copiilor cu cerințe educative, incluzivitatea educației are ca obiectiv principal adaptarea școlii la cerințele speciale de învățare ale copiilor, iar prin extensie, adaptarea școlii în general la diversitatea copiilor dintr-o comunitate- ceea ce presupune reforma și regândirea

statutului și rolului școlii. Apariția și fundamentarea teoriilor și practicilor referitoare la *integrarea și incluziunea* școlară a tuturor categoriilor de elevi din comunitate și conturarea ideii de școală pentru diversitate au permis o nouă abordare a activităților de învățare în școală, fapt determinat de necesitatea asigurării șanselor egale la educație în funcție de potențialul intelectual și aptitudinal al fiecărui copil inclus în programul educațional al unei școli. Această preocupare în domeniul politicilor educaționale poate fi înțeleasă și ca o (re)confirmare și o resemnificare a unui principiu didactic fundamental, respectiv adaptarea structurii și a conținutului învățământului la particularitățile psihofizice, de vârstă și individuale ale elevilor în vederea dezvoltării cât mai echilibrate și armonioase a personalității lor.

Integrarea școlară este un proces de includere în școlile de masă sau în clasele obișnuite, la activitățile educative formale și nonformale, a copiilor considerați ca având cerințe educative speciale. Dacă percepem școala ca principala instanță de socializare a copilului (familia fiind socotită ca prima instanță de socializare), 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. Incluziunea reprezintă esența unui sistem educațional comprehensiv specific unei societăți ce are ca principale valori valorizarea și promovarea diversității și egalității în drepturi. Acest sistem este caracterizat prin relații interpersonale deschise, pozitive, bazate pe parteneriat; flexibilitatea programelor școlare, a strategiilor educaționale și a serviciilor de suport pentru elevii cu dificultăți de învățare; promovarea egalității în drepturi și responsabilități și asigurarea accesului la oportunități; parteneriat cu familia și părinții; implicarea activă a comunității în programele școlii; încurajarea exercitării dreptului la atitudine și cuvânt.

În cele ce urmează, vom reda câteva caracteristici ale relației dintre incluziune şi integrare:

- Integrarea copiilor cu cerințe speciale are în vedere includerea acestora în clasele obișnuite, se centrează pe transferul copiilor de la școli separate la școlile obișnuite din cadrul comunității; dacă nu se constată o creștere a interacțiunilor între elevi cu și fără dizabilități sau cu diferențe în învățare, putem considera că nu este un proces de integrare școlară reală, ci numai o etapă în integrare: integrarea fizică.
- Educația incluzivă presupune un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop valorificarea optimă a resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor elevilor din cadrul

unei comunități (aceasta înseamnă că și o școală specială poate fi incluzivă sau poate dezvolta practici inclusive în abordarea copiilor).

Dacă prin educația integrată se aveau în vedere mai ales obiective legate de școlarizarea în condiții de normalitate a copiilor cu cerințe educaționale speciale (accentul se pune pe copii și pe serviciile de suport în școală pentru aceștia), educația incluzivă are ca obiectiv principal adaptarea școlii la cerințele speciale de învățare ale copiilor, iar prin extensie, adaptarea școlii în general la diversitatea copiilor dintr-o comunitate, ceea ce presupune o reformare și dezvoltare în ansamblu a școlii.

Profesorii itineranți și de sprijin asigură serviciile specializate necesare pentru realizarea integrării copiilor cu CES. În conformitate cu art.3, al (i), din Ord.nr.5574/2011 profesorul itinerant și de sprijin, este cadrul didactic cu studii superioare în domeniul psihopedagogic care desfășoară activități de învățare, stimulare, compensare și recuperare cu persoanele cu CES integrate în unitățile de învățământ de masă, în colaborare cu toți factorii implicați.

În funcție de durata prezenței copilului cu cerințe educaționale speciale în școala obișnuită, putem întâlni următoarele forme de integrare:

a. forme de integrare totală- elevul cu CES își petrece tot timpul la școala obișnuită, cu excepția eventualelor programe terapeutice care se desfășoară în spațiul aceleiași școli (amenajarea în școala obișnuită a unui spațiu pentru copii cu dizabilități unde să se desfășoare activitățile terapeutice) sau în afara școlii (servicii de recuperare);

b. forme de integrare parțială- elevul cu CES petrece doar o parte din timpul său în școala obișnuită (participă la anumite tipuri de activități în școala obișnuită sau la anumite discipline unde poate face față, iar restul programului școlar este asemănător cu programul unei școli speciale și se desfășoară fie într-o unitate școlară specializată, fie într-un centru de zi sau de reabilitare).

Bibliografie:

Cucoș, C., *Pedagogie,* ediția a II-a. Editura Polirom, Iași, 2002.

Gherguț, A., *Evaluare și intervenție psihoeducațională*. *Terapii educaționale, recuperatorii și compensatorii*, Iași, Editura Polirom, 2011.

Gherguț, A., *Sinteze de psihopedagogie specială*, ediția a III-a, Editura Polirom, Iași, 2013.

IMPACTUL UTILIZĂRII INTERNETULUI ASUPRA INDIVIDULUI

Studiu de specialitate

Prof. Căpruciu Marinela Mioara
Colegiul Naţional Pedagogic "Ştefan Velovan, Craiova

Una dintre cele mai mari primejdii la adresa copiilor care obişnuiesc să acceseze Internetul în lipsa părinţilor constă în aşa numita hărţuire online. Dacă hărţuirea la şcoală se limitează la momente în care copilul intră sau iese de la ore, iar hărţuitorul poate fi de regulă uşor identificat şi pedepsit, hărţuirea în mediul virtual poate lua forme mult mai complexe. Ca adulţi responsabili, fie părinţi, fie rude sau prieteni de familie, trebuie neapărat să reţinem că vremurile s-au schimbat, iar hărţuitorii periculoşi sunt pe deplin conştineţi de posibilităţile internetului în acest sens.

Internetul a apărut ca urmare a nevoii umane de comunicare. Având în principal rol comunicațional și informațional, Internetul este utilizat din ce în ce mai mult ca mijloc de interacțiune între indivizi.În prezent, mai mult de două treimi din populația Europei folosește Internetul și aplicațiile acestuia. Tinerii sunt cei care reprezintă interfața acestei revoluții tehnologice, deoarece sunt cei mai receptivi la nou, la aplicațiile informatice și comunicaționale moderne, dar și pentru că resimt cel mai stringent nevoia de relaționare. Folosirea Internetului a coborât la vârste din ce în ce mai fragede.

Părinţii ar trebui să ştie dacă copiii lor folosesc strategii de siguranţă, dacă copiii lor îşi cunosc prietenii virtuali personal şi setările de confidenţialitate (dacă informaţia lor este publică), dacă copiii dau informaţii despre adresa lor, numărul de telefon, numele şcolii sau locuri pe care le-au vizitat. Susţineţi-l Spuneţi-I copilului dumneavoastră că el/ea nu este singur/a şi oferiţi-I ajutorul când ceva l-a deranjat/a deranjat-o. Promovaţi un climat de încredere în care el/ea v-ar informa repede dacă el/ea are o problem ape internet sau este în pericol. Puteţi de asmenea să-i spuneţi despre experienţe de hărţuire virtuală pe care le cunoaşteţi pentru a promova dezvăluirea. Caută ajutor şi informează-i pe ceilalţi (şcoală şi autorităţile). Contactează un profesionist pentru a-ţi ajută copilul şi pe ţine să faceţi faţă situaţiei, chiar dacă copilul tău a fost o victim a hărţuirii virtual sau un hărţuitor virtual.

Cyberbullying este o formă de agresiune tot mai des întâlnită în mediul online, fie că e vorba despre hărţuirea prin intermediul reţelelor de socializare, insulte primite pe forumuri sau excluderea din grupuri.

Majoritatea celor care sunt afectaţi de cyber-bullying sunt copii sau tineri, dar nu sunt excluşi nici oamenii din alte categorii de vârstă care interacţionează cu alţi membri din mediul online.

Efectele sunt destul de îngrijorătoare întrucât pe termen lung cyber-bullying poate duce la schimbări de comportament cum ar fi depresie, anxietate, stări de nervozitate etc.

Hărţuirea virtuală - victimizarea virtuală are loc în spaţiul cibernetic şi este o problemă mondială printre copii şi adolescenţi. Prevenirea hărţuirii virtuale este o provocare pentru noi toţi, deoarece poate avea loc oricând şi oriunde. Importantă rolului părinţilor este susţinută de studii numeroase. Impactul pe care părinţii îl au asupra dezvoltării copilului nu este nou, dar efectele interacţiunilor dintre părinte şi copil, monitorizarea parentală şi strategiile folosite de părinţi pentru a media folosirea internetului de către copiii lor sunt încă la început.

În zilele noastre, părinţii şi copii caută pe internet informaţii, suport social, şi pentru a comunica şi interacţiona cu prieteni, dar şi cu alte persoane. Părinţii se preocupă de activităţile online ale copiilor lor, mai precis de conţinuturile disponibile, contactele stabilite cu ceilalţi şi comportamentele adoptate când navighează pe Internet. Aceste preocupări ale părinţilor sunt legate de asemenea de experienţă lor online.

Unele studii recente au arătat că stilurile de folosire a internetului de către părinţi au un impact asupra folosirii internetului de către copii.

Experienţă online

Date recente au arătat că mai mult de 80% dintre părinţi au acces şi folosesc internetul zilnic.

Mai mult de 60% dintre părinţi declara că vorbesc cu copiii lor despre mai multe subiecte legate de folosirea internetului, că hărţuirea virtuală, cum să interacţionezi cu ceilalţi pe internet, conţinuturi (ne)potrivite, prietenii copiilor lor pe reţelele sociale, şi descărcarea de conţinuturi, fişiere, videouri, fotografii. Dar este o minoritate (aproape 20%) care nu vorbeşte despre nici un subiect referitor la folosirea internetului.

Majoritatea părinţilor declara că ei folosesc, cunosc şi sunt încrezători cu privire la folosirea internetului şi a reţelelor sociale. Dar când le compară pe amândouă, ei folosesc şi ştiu mai puţin despre reţelele sociale.

Hărţuirea virtuală este o formă de comportament agresiv care are loc prin dispozitive electronice. Criteriile pentru agresiunea tradiţională include intenţia, repetiţia şi dezechilibrul puterii şi criterii de definiţie ale hărţuirii virtuale adaugă criterii adiţionale pentru contextual de hărţuire virtuală, că anonimatul şi publicitatea.

Dispozitive electronice

Dispozitivele electronice şi tehnologiile că telefoanele mobile şi/sau calculator şi tablete cu acces la Internet pot fi folosite pentru a-i hărţui pe ceilalţi.

Hărţuirea virtuală poate avea loc prin email, camere de chat, siteuri web, reţele sociale, fotografii, videouri, mesaje text, telefoane şi mesaje instantanee.

Cele mai comune comportamente de hărţuire virtuală sunt primirea de mesaje de ameninţare prin telefonul mobil, primirea de mesaje insultătoare prin telefon, şi primirea de mesaje insultătoare prin email.

Anonimat şi publicitate

Într-un comportament de hărţuire virtuală, de obicei victima nu ştie identitatea hărţuitorului. Comportamentul de hărţuire virtuală implică de obicei un public mare. Provocare, de exemplu, folosirea limbajului vulgar şi ofensator faţă de victim; Denigrare, adică dezvăluire de bârfe sau minciuni despre victima pentru a dauna imaginii şi reputaţiei; Personificare, de exemplu, a lua identitatea victimei în spaţiul virtual sau a-ţi folosi telefonul pentru a deteriora relaţia cu prietenii tăi; Violarea intimităţii, de exemplu împărtăşirea online cu ceilalţi de secrete, informaţii sau fotografii stânjenitoare ale victimei; Excludere, de exemplu, a exclude victima dintr-un grup online în mod deliberat şi crud; Intimidare, sau trimiterea de mesaje insultătoare, răutăcioase care au că scop să inducă teamă sau să intimideze victima.

Factori de risc şi consecinţe

Prevalenţa hărţuirii virtuale variază în multe ţări, dar unii cercetători au ajuns la concluzia că pentru băieţi şi fete, de la copii la adolescent, se clasifică de la 10% la 35%, cu o medie de 23%. Unele date dezvăluie că victimizarea virtuală este mai mare la fete decât la băieţi. Sunt mai mulţi factori de risc şi consecinţe [link] asociate cu implicarea în comportamente de hărţuire virtuală. Riscurile şi consecinţele individuale pentru copii şi tineri care sunt victime virtuale: Deprimare, Anxietate socială, Stres, Manie, Frustrare, Dureri de cap, Probleme emoţionale, Rezultat academic mai slab, Slabă stimă de sine, Joasă reputaţie socială, Absenteism şcolar,Insecuritate la şcoală, Încercare de sinucidere

Semne de avertizare

Copiii şi tinerii implicaţi în acte de hărţuire virtuală nu spun de obicei unui adult. Ei descriu că ei nu le-ar spune de hărţuire virtuală părinţilor deoarece părinţii nu ar înţelege asta şi deoarece părinţii vor restricţiona probabil folosirea internetului şi a reţelelor sociale.

Deci, părinţii trebuie să fie atenţi sis a fie conştienţi de nişte semen de avertizare a hărţuirii virtual şi de unele riscuri potenţiale pe internet şi reţelele sociale.

Unii dintre cei mai comuni indicatori sunt:

• supărat în timpul sau după folosirea internetului, reţelelor sociale sau a telefonului

• secretos faţă de activităţile lui/ei *schimbări în modul de folosire a telefonului mobil sau a computerului

• nervos când primeşte un mesaj sau e-mail instant

• schimbări în dispoziţie şi comportament *schimbări în obiceiurile de somn sau de mâncare

• anxios sau temător

•s e plânge că nu se simte bine

• probleme somatice:retragere din grupul social sau din activităţile sociale

• note în scădere

• evitarea şcolii

Riscuri potenţiale

Unele dintre riscurile potenţiale pe internet sau reţelele sociale la care copilul tău este expus şi care pot rezultă în hărţuire virtuală:

• Cineva i-a intrat în contul ei/lui de e-mail

• Cineva i-a trimis un e-mail sau mesaj text insultător

• Cineva a împărtăşit cu ceilalţi pe internet informaţii intime despre el/ea care au fost jenante

• Cineva a postat online minciuni despre el/ea

• Cineva l-a/ a ofensat/-o prin internet sau telefonul mobil

• Cineva l-a exclus/a exclus-o dintr-un grup sau joc online

Conform unor studii, dacă părinţii sunt conştienţi de semnele de avertizare şi de riscurile potenţiale de a fi victimele hărţuirii virtuale, ei ar putea vorbi mai mult cu copiii lor despre aceste probleme şi să supravegheze mai bine activităţile online ale copiilor lor.

De asemenea, riscul de implicare în hărţuirea virtuală descreşte când părinţii discuta în mod regulat cu copiii lor despre folosirea internetului şi a reţelelor sociale şi supraveghează activităţile lor online.

Cum să eviţi insultele sau alte tipuri de cyber-bullying?

În viaţa de zi cu zi întâlnim oameni cu mentalităţi şi comportamente diferite. La fel este şi în lumea virtuală. Astfel ,trebuie să acceptăm şi să ne asumăm că mediul online este un mediu foarte divers care reacţionează rapid, impulsiv tocmai din cauza că nu ne aflăm în faţă celui cu care vorbim. Cel mai sănătos lucru este să evităm discuţiile contradictorii, polemicile atâta timp cât insultele iau locul argumentelor.

Avem reguli, conduite, sfaturi despre cum să ne comportăm în societate, dar nu avem o cultură a internetului. Indiferent de generaţia din care facem parte avem nevoie de o educaţie şi să fim avertizaţi de consecinţele expunerii online. Primul pas ar fi introducerea unei materii sau abordarea acestui subiect la diferite materii în şcoli. Copiii trebuie să înveţe de ce nu e bine să îşi pună datele personale şi să fie încurajaţi să fie deschişi şi să apeleze la adulţi pentru orice problema.

Recomandări pentru părinţi... Vorbeşte

Comunica activ şi vorbeşte deschis cu copilul tău despre:

• riscurile şi oportunităţile internetului şi reţelelor sociale,

• experienţele lor online,

• siguranţă pe internet şi reţelele sociale, şi

• folosirea adecvată a tehnologiilor.

Părinţii ar trebui de asemenea să vorbească cu copiii lor despre conţinuturi (ne)potrivite pe internet şi siteuri web în care copiii pot sau nu pot avea încredere (nu toţi de pe internet sunt sincere), prietenii copiilor lor din reţelele sociale (dacă îi cunosc personal), să vorbească cu copiii lor despre cum să interacţioneze cu ceilalţi pe internet.

Cercetează

Învaţă mai multe despre internet şi reţele sociale, şi cunoaşte mai multe despre activităţile online ale copilului tău. Cunoaşte diferitele riscuri online la care subteti expuşi, împreună cu copilul dumneavoastră.

Cunoaşte uneltele şi strategiile pentru a combate riscurile online, că ce filtre şi programe sunt disponibile pentru a-ţi proteja copilul de riscurile de pe internet.

Stabileşte reguli

Discuta cu copilul tău şi explică-i câteva probleme şi reguli pe internet, cum ar fi:

• de ce anumite siteuri web sunt bune/rele

• foloseşte opţiuni de parole şi de securitate

• verifică permise când instalezi aplicaţii, jocuri sau programe

• avantaje ale folosirii de filtre tehnice sau de unelte de control parental, şi program antivirus

Supraveghere

Staţi prin apropiere când copiii folosesc internetul şi puteţi de asemenea să desfăşuraţi împreună activităţi pe internet. Părinţii pot de asemenea să monitorizeze interacţiunile online ale copiilor lor, şi să supravegheze profilurile copiilor lor în reţelele lor sociale, şi să folosească programe pentru a preveni mailul spam/junk.

Reţelele de socializare încurajează raportarea persoanelor care nu au un comportament adecvat. Site-uri precum Facebook, Twitter, Youtube sau Instagram pun la dispoziţia utilizatorilor metode pentru a identifica cazurile de cyber-bullying. Cele mai utilizate sunt Block, Ignore, Report (Facebook, Twitter etc), ştergerea comentariilor, click pe steguleţ (flag) pentru a avertiza Youtube că un anumit video are un conţinut nepotrivit. Pentru a avea o dovadă a comportamentului este necesar să facem o poză a comentariului astfel administratorii site-urilor vor idetifica mai repede persoană în cauză.

Bibliografie:

1. Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An Exploratory Analysis of Factors Related to Offending and Victimization. Deviant Behavior, 29(2), 129–156.

2. Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2009). Bullying beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

MODALITĂŢI DE CULTIVARE A CREATIVITĂŢII ÎN ACTIVITATEA ȘCOLARĂ SI EXTRAȘCOLARĂ

Prof. înv. primar Mărunțelu Stănica-Silvia
Școala Gimnazială Calopăr, Dolj

Promovarea creativitaţii elevilor vizează două direcţii principale. Una se referă la conţinutul învăţământului și alta la tehnologia desfășurării sale. Referitor la conţinutul procesului de învăţământ se apreciază că existenţa unui echilibru între cultura generală si cea de specialitate constituie un factor stimulativ pentru elementele potenţialului creator al elevilor.

De cele mai multe ori procesul creator rezultă din combinarea și recombinarea unor informaţii din domenii diferite, uneori chiar opuse. Ori, îngustarea (restrângerea) câmpului informaţional, printr-o specializare exagerată și timpurie, nu face decât să diminueze activitatea creatoare. Produsele activităţii de creaţie se diferenţiază în creaţia stiinţifica si artistica. O serie de studii releva existenţa unor asemanari a celor doua categorii, sub aspectul substratului lor psihologic. Potrivit acestor studii, procesul creator incubă anumite "constante", proprii activitaţii umane în ansamblul ei. Din această cauză compartimentarea conţinutului, prin delimitarea prea timpurie a educaţiei stiinţifice de cea artistică nu se justifică din punct de vedere al psihologiei creativităţii.

Dezvoltarea creativităţii stiinţifice doar prin discipline realiste și a celei artistice prin discipline umaniste nu poate avea parte de izbândă. Din contră, educaţia artistică se răsfrânge si asupra creativităţii stiinţifice, dupa cum educaţia stiinţifică și tehnologică va avea repercursiuni și asupra creaţiei artistice. Un conţinut multidisciplinar si interdisciplinar, stiinţific si artistic, teoretic ăi aplicativ, cunostinţe fundamentale si de specialitate ofera sanse sporite apariţiei unor conexiuni inedite și contribuie la fortificarea potenţialului creator în ansamblul sau.

Pentru dezvoltarea creativităţii la elevi, trebuie să preluăm şi să dezvoltăm, în mod organizat, potenţialul creativ al fiecărui copil. În diverse situaţii, la clasă, am fost nevoită să intervin conştient şi activ pentru îndepărtarea anumitor blocaje care apar în procesul educării creativităţii. Am fost întotdeauna de părere că metodele de depistare, de antrenare şi de stimulare a creativităţii pot fi aplicate cu succes în procesul de predare-învăţare-evaluare.

Pentru introducerea într-o lecţie nouă, ne putem folosi de un cuvânt cheie din titlul lecţiei pe care îl scriem pe tablă şi aplicam metoda brainstorming. La propunerea clasei se desemneaza un secretar, care va nota ideile emise de fiecare membru al clasei.Pentru îndepărtarea blocajelor, se poate interveni prin strategii stimulative. Brainstormingul ca metodă, are funcţia de a înlesni producerea unui număr cât mai mare de soluţii, într-un timp scurt. Cu cât numărul ideilor este mai mare, cu atât este mai mare probabilitatea apariţiei unei idei valoroase. Din totalitatea ideilor emise se desprind soluţii pentru întreg conţinutul lecţiei. Elevii sunt felicitaţi pentru colaborarea şi aportul adus la lecţia nouă. Un alt exemplu, o activitate de învăţare aplicată conţinutului: Fome compoziţionale, desfăşurată sub forma unui concurs. Se anunta tema concursului: Realizarea unei etichete pentru un produs alimentar. Se scrie tema citeţ pe o planşă, iar pentru rezolvarea ei se aplica metoda „Philips 6-6". Explic modul de lucru, împart clasa în grupe de câte şase elevi. Fiecare grup îşi desemnează un conducător care supraveghează şi dirijează activitatea grupei sale. Timpul de lucru este de şase minute. Fiecare elev va reprezenta un mode de eticheta pe foaia de lucru, folosindu-se de imaginaţie, respectând condiţiile impuse prin tema dată. La expirarea timpului de lucru, conducătorii grupelor se adună lucrările şi sunt invitaţi în jurul unei mese, în faţa clasei, pentru prezentarea pe scurt a punctelor lor de vedere. Deciziile luate de conducătorii grupelor , vor fi afişate pe planşă, sub titlul scris iniţial. Soluţia finală va fi elaborată pe baza opiniei majoritare, ea fiind cea mai viabilă alternativă din câte au fost propuse. Se considera că această metodă funcţionează ca un autentic blitz-brainstorming. Dacă ar fi să se contabilizeze toate secvenţele ei, metoda este deosebit de rapidă, necesită doar patru minute pentru organizare, şase minute pentru realizarea propriuzisă şi două minute pentru colectarea deciziilor emise de fiecare grup. O metodă de creativitate de grup este şi metoda „6-3-5", care se aplica, pentru a identifica efectele psiho-fizice şi simbolice ale culorilor. Tema anunţată va constitui obiectul analizei grupelor de lucru, fiecare grupă fiind formată din câte şase persoane. Se desemnează un conducător al clasei care va observa desfăşurarea întregii activităţi. Fiecare membru al grupului primeşte o foaie de hârtie pe care va nota drept titlu problema anunţată şi care urmează a fi abordată. Coala de hârtie se împarte în trei coloane şi fiecare membru al grupului notează trei idei, în cele trei coloane, drept soluţii la problema dată. În etapa următoare, fiecare membru transmite foaia sa colegului din dreapta, preluând la rândul său, foaia cu soluţiile coechipierului din stânga. Fiecare, va relua cele trei idei scrise deja, le completează, aduce îmbunătăţiri, le modifică, precizează anumite amănunte sau îşi scrie părerea despre ele. Urmează o nouă rotire a foilor, de fapt rotirea se face de cinci ori, până

când ideile iniţiale au trecut pe la toţi membrii grupului. Conducătorul desemnat adună foile de la toate grupele de lucru , urmând să le expună la loc vizibil, de preferinţă în faţa clasei. Sinteza soluţiilor se va face sub atenta supraveghere a întregului colectiv. Într-un grup de lucru se emit 90 de soluţii, 6 elevi x 3 idei x 5 rotaţii, de unde şi denumirea metodei de "6-3-5".

Pentru realizarea de activităţi extracurriculare, în vederea găsirii celor mai bune soluţii aplic. Această metodă permite să se abordeze o temă specială prin schimbul de informaţii şi prin elaborarea de idei noi.

În procesul de predare – învăţare - evaluare, cu toţii trebuie să ţintim către atingerea unui scop generos al educaţiei – formarea şi încurajarea indivizilor capabili.

Disciplina Arte vizuale si abilitati practice are un real aport la stimularea creativităţii elevilor prin multitudinea şi varietatea temelor practice pe care le propune şi prin caracterul interdisciplinar pe care îl are.

Bibliografie:

Livia Decun, Contribuţia activităţilor extraşcolare în optimizarea procesului de învăţământ, în Învăţământul Primar nr. 4/ 1998;

Eugenia Şincan şi Gheorghe Alexandru, Îndrumător pentru învăţători, părinţi şi elevi, Editura Gheorghe Alexandru, Craiova, 1993.

Şchiopu, U., Verza, E., Psihologia vârstelor, E.D.P. Buc. 1981

Radu, I., Ionescu, M., Experienţă didactică şi creativitate, Ed. Dacia, Cluj, 1987

VALORIFICAREA JOCURILOR DIDACTICE ÎN DEZVOLTAREA COPIILOR CU DIZABILITĂȚI AUDITIVE LA DISCIPLINA GEOGRAFIE

Profesor - Cernat Monica
Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu" Iași

Elevii cu dizabilități auditive au mare nevoie de aceste activități. Acest tip de educație facilitează dobândirea de cunoștințe specifice geografiei valorificând observarea zilnică, participarea activă și percepția sensibilă a fenomenelor și obiectelor din jur și nu în ultimul rând dezvoltă încrederea în sine, îmbunătățește mobilitatea și coordonarea creând o stare de bine copiilor cu dizabilități auditive.

În acest context și rolul profesorului se diversifică. El devine sursă de impulsionare, observator, creator al condițiilor de învățare și facilitator al schimburilor de experiențe.

În plus, jocurile didactice introduse în procesul educațional, au avantajul de a menține interesul alert al elevilor cu dizabilități auditive și de a facilita dobândirea de cunoștințe geografice, deoarece predarea se bazează pe observarea zilnică și participarea activă. În contact direct cu fenomenele, obiectele naturale și sociale, elevii cu dizabilități auditive își dezvoltă și își perfecționează sensibilitatea tuturor organelor de simț.

Acest tip de educație oferă nenumărate beneficii fizice, emoţionale, mentale ce asigură atât copiilor cât și profesorilor un confort psiho-emoțional necesar parcurgerii cu succes a tuturor momentelor zilei, oferind relaxare și liniște:

- *beneficii fizice și senzoriale*: îmbunătățirea mobilității, coordonarea, abilitățile spațiale, sistemul vestibular (echilibrul), dexteritatea, previne obezitatea, alergiile, bolile cardiovasculare, elevii descoperind peisaje, mirosuri și sunete captivante;
- *beneficii emoționale*: dezvoltarea încrederii în sine, a stimei de sine, a percepției, ameliorarea stresului, anxietății, depresiei;
- *incluziune*: jocul poate provoca elevii și îi poate forța să iasă din zona lor de confort-ideea este că rolurile și sarcinile pot fi diferențiate pentru a include toți elevii
- *dezvoltarea creativității*: jocurile sunt instrumente eficiente pentru stimularea

creativității, mai ales dacă elevii sunt implicați în construcția jocului. Imaginația nu are limite. Profesorii pot lăsa oportunități în interiorul unui joc în care elevii pot complete spațiile libere cu propriile soluții și idei.

- *dezvoltarea gândirii critice și luarea de decizii*: aceste două abilități pot fi exersate și învățate mai ales atunci când elevii sunt angajați în jocuri de rol. Când elevii sunt desemnați să joace personaje specific în anumite medii, ei trebuie să decidă, pe loc, ce să facă pentru a atinge scopul.

Aceste beneficii transformă literalmente călătoria copiilor cu dizabilități auditive prin universul geografiei.

Acest tip de educație, educația folosind jocul didactic, facilitează procesul de predare-învățare-evaluare al elevilor cu dizabilități auditive, de relaționare dar și de exprimare deoarece oferă un climat diferit ce permite acestor elevi să devină mai motivați, să colaboreze, să creeze prietenii și să își dezvolte spiritul de echipă. Conexiunile ce se realizează între copii, între cadre didactice și copii duc la creșterea gradului de participare activă în organizarea unei activități, la diminuarea stărilor conflictuale și la creșterea spiritului civic.

Jocul în sala de clasă este strâns legat de utilizarea simulării și există o oarecare suprapunere între cele două. Simulările reprezintă scenarii de instruire în care elevul este plasat într-o lume definită de profesor. Ele reprezintă o realitate în cadrul căreia elevii interacționează. Profesorul controlează parametrii acestei lumi și o folosește pentru a obține rezultatele educaționale dorite.

Celebrul om de știință francez Louis de Broglie a susținut că toate jocurile (chiar și cele mai simple) au multe elemente în comun cu munca unui om de știință. Pășind în universul jocurilor, copiii nu observă că învață și astfel își amintesc lucruri noi, se orientează în situații neobișnuite, completează stocul de idei și concepte. Chiar și cei mai pasivi elevi intră în joc cu multă dorință, făcând toate eforturile pentru a nu-și dezamăgi colegii de joacă.

În timpul orelor de geografie se pot folosi multe tipuri de jocuri didactice. În cele ce urmează voi menționa câteva dintre acestea pe care eu le folosesc cu succes în lucrul cu elevii cu dizabilități educative: călătoria/ excursia imaginară, harta mută, rebusul geografic, ȚOMANAP, pescuitul, ghicitorile geografice, lanțul geografic, alege corect imaginea, jocul denumirilor geografice, șezătorile geografice, jocul pe bază de fișe individuale, jocuri pe calculator (wordwall), jocuri de tip puzzle, jocuri de tip machetă.

Jocurile se pot organiza individual dar și în grup pe diferite teme date. Din experiență, pot spune, cu mâna pe inimă, că elevii mei, elevi cu deficiențe de auz, iubesc acest tip de abordare, iubesc să descopere geografia prin joc, învățând cu plăcere și fiind interesați de

activitățile pe care le desfășoară în fiecare oră la clasă. Pedagogul Indian Rabindranat Tagore spunea:*"*munca noastră este bucurie, e libertate, e joc, adică creație*"*.

Propuneri de altfel de jocuri didactice pentru copiii cu dizabilități auditive:

1. *Descoperă lumea! Invităm copiii să-și folosească simțurile pentru a explora lumea!*

- Auz - întindeți-vă pe pământ și ascultați toate suntele auzite și comparați-le apoi cu cele auzite de un alt coleg. Ai auzit aceleași sunete?
- Miros - creați un parfum într-un borcan mic colectând frunze sau flori parfumate
- Vedere - găsiți o insectă și urmăriți-o câteva minute pentru a afla mai multe despre viața ei de zi cu zi
- Atingeți - ridicați diferite obiecte și observați texturile lor

2. *Activitate motorie:* ieșim cu un difuzor afară și hai să mergem la o sesiune de dans frenetic
3. *Jocul senzorial:* un mod crucial pentru elevii cu dizabilități auditive de a explora, învăța și dezvolta, de a deveni tactil cu natura este un mod dovedit de angajare a copiilor, de dezvoltare a unor idei și concepte abstracte (crearea de pigmenți naturali folosind legume, cărbune, cretă, noroi, scufundați frunzele sau plantele găsite în vopsea și apăsați-le pe o hârtie)
4. *Trasee senzoriale*- umpleți o zonă cu frunze, alta cu nisip, una cu jucării, alta cu pietricele, etc. Permiteți-le copiilor să se deplaseze liber între fiecare experiență, oferindu-le o gamă de stimuli tactili. Copiii ar putea apoi să descrie experiențele trăite.
5. *Porniți în căutare de erori*- grupați copiii în echipe potrivite, astfel încât fiecare să aibă abilitățile necesare pentru a face față sarcinii.
6. *Ascunde și caută*- îi va învăța pe copii cum să numere, să descopere noțiuni noi, să exploreze.
7. *Vânătoarea de comori*- fixați tema, echipați elevii, oferiți instrucțiuni și elevii vor descoperi comori neprețuite.
8. *Ajută păsările pentru iarnă*- observarea păsărilor în apropierea școlii. Care păsări rămân iarna? Această activitate vă va conduce să vorbiți despre diverse subiecte (migrație, iernare, adaptări fizice, etc.).
9. *Jurnal de natură*- creați un jurnal cu copiii pentru a înregistra unele experiențe pe care le-au trait în aer liber.
10. *Colțul meu de relaxare*- uneori copiii au nevoie de un colț de lectură simplu și confortabil. Adu afară dragostea lor de lectură.
11. *Pictez*- în lunile de iarnă puteți amesteca zăpada în programul de educație în aer liber.

Este o experiență senzorială minunată pentru copii să picteze în zăpadă.

12. *Folosim busola-* adăugați o învățare suplimentară în timpul unei excursii. Aflați despre busole și orientare

13. *Uite că s-a topit!* puteți face ceva ca gheața să se topească mai repede? Urmărirea topirii gheții nu a fost niciodată atât de interesantă!

14. *Norii albi și pufoși!* priviți cerul și identificați diferite tipuri de nori

Până de curând jocul era folosit doar în activități extracurriculare. În prezent, jocul didactic este utilizat pe scară largă în sala de clasă, necesitând o mare abilitate din partea profesorului.

Bibliografie

Gogu P., *Învățare și dezvoltare*, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1985.

Hobjilă, A., *Elemente de didactică a activităţilor de educare a limbajului*, Institutul European, Iaşi, 2008.

Ilinca N., *Didactica geografiei României*, Editura Corint, 2008

Ilinca N., Mândruț O., *Elemente de didactică aplicată a geografiei,* Editura CD Press București, 2006

Marșieu, Aurelia, *Jocul ca formă specifică de conduită şi activitate*, în Educația-Plus, nr. 4, Editura UAV, Arad, 2006.

MONTESSORI MATHS FOR ALL

Prof. Florentina Vârtosu-Toma
Palatul Copiilor „Adrian Băran" Slatina, Olt

Proiectul eTwinning *Montessori Maths for All* s-a adresat elevilor din ciclul primar, cu vârstele cuprinse între 6 și 11 ani. Au participat peste 60 de elevi, inclusiv copii cu nevoi speciale, dar și 12 profesori din România, Spania, Polonia, Slovacia, Turcia. Scopul proiectului a fost acela de a populariza matematica prin metoda Mariei Montessori, de a-i ajuta pe școlarii mici în a-și însuși concepte matematice fundamentale prin joc. Proiectul a vizat dezvoltarea abilităților de gândire abstractă, a raționamentului logic, a dezvoltării imaginii spațiale și a memoriei, folosind materialul didactic al Mariei Montessori.

Activitățile proiectului au vizat, cu precădere, conținuturi de educație matematică, precum: orientarea spațială și combinatorie, exerciții de memorare, rezolvarea practică a unor sarcini de lucru cu forme geometrice, aplicarea matematicii în viața de zi cu zi prin jocuri matematice zilnice.

În luna septembrie, profesorii parteneri au realizat individual postere și logo-uri reprezentative pentru proiect și, de asemenea, a fost prezentată grupa de elevi implicată în proiect, dar și școala de proveniență.

În luna octombrie, elevii au învățat astfel să formeze mulțimi de elemente din diverse din legume și fructe, precum și din elemente din natură, precum ghinde, castane, scoici, pietricele, etc. Apoi au învățat să le compare între ele, au făcut schimb de produse și și-au comparat propriile mulțimi de elemente între ei.

În luna noiembrie, elevii si-au consolidat abilitățile de calcul matematic, prin exersarea adunării și scăderii, folosind diverse materiale din natură, precum ghinde, castane și scoici. Jocul cu elemente naturale a produs emulație și a dezvoltat colaborarea între elevii grupei, întrajutorarea și sprijinul reciproc. De asemenea, adunarea și scăderea a fost exersată cu ajutorul materialelor din natură.

În luna decembrie, elevii au realizat felicitări din diverse forme geometrice, respectând tematica Crăciunului. Din hârtii colorate cartonate, gumate cu sclipici și prin tehnici de lucru combinate, elevii au reușit să creeze și să personalizeze felicitări și mesaje, atât în limba română, cât și în limba engleză, pentru elevii parteneri din celelalte țări. Elevi au confecționat diverse forme geometrice plane, precum cercul, dreptunghiul, triunghiul, pătratul steaua și le-au asamblat astfel încât au obținut felicitări cu motive specifice Crăciunului. Fiecare elev al grupei a trimis o felicitare altui elev partener din proiect. Și, la rândul lor, au primit felicitări de la ceilalți elevi parteneri din proiect. Colaborarea elevilor prin acest schimb de felicitări și mesaje a contribuit la dezvoltarea abilităților de comunicare scrisă în limba engleză și la familiarizarea cu expresii tematice din alte limbi.

În lunile ianuarie și februarie, elevii au realizat un calendar personalizat. Fiecare lună a anului a fost reprezentată printr-un colaj tematic specific, reprezentativ pentru anotimpul căreia aparține. Fiecare elev al grupei și-a ales o lună favorită a anului și a reprezentat-o printr-un colaj sugestiv și reprezentativ.

Astfel, lunile de toamnă au fost reprezentate prin intermediul copacului cu frunze galbene, a dovleacului și a unei coronițe de frunze multicolore. Elementele specifice toamnei au fost confecționate prin tehnica colajului și tehnica Origami. Lunile de iarnă au fost simbolizate de colaje cu Moș Crăciun, omul de zăpadă și Valentine, atât de îndrăgite și specifice lunii februarie, luna internațională a iubirii. Primăvara a fost reprezentată de mărțișoare, colaje cu simboluri pascale și colaje cu eTwinning Day, un eveniment european comun. Vara, anotimpul vacanței școlare, a fost reprezentată prin culori vesele și prin motive specifice relaxării, vacanței cu colaje tridimensionale ale curcubeului, sirene, mare și nave.
Natura și evenimentele importante din viața oamenilor au fost exemplificate și reprezentate sugestiv, cu multă îndemânare și creativitate. Elevii au lucrat individual, iar rezultatele muncii lor au contribuit la realizarea unui produs comun: Calendarul Anotimpurilor, finalizat prin intermediul aplicației web 2.0 Calameo.

Activitate din luna martie a fost dedicată cunoașterii a celor mai iluștrii matematicieni ai lumii. Am realizat o scurtă o prezentare despre Thales din Miletus, considerat a fi părintele științelor. Am realizat o carte digitală prin intermediul aplicației StoryJumper, pentru a prezenta contribuția marelui filosof grec la inovarea geometriei

"THALES OF MILETUS"

plane prin teorema care îi poartă numele: Teorema lui Thales din Milet – o paralelă dusă la una din laturile unui triunghi determină pe celelalte două laturi ale triunghiului segmente proporționale.

Activitățile educative desfășurate în cadrul acestui proiect au avut un rol semnificativ în conștientizarea de către elevi a importanței matematicii și necesitatea ei în viața de zi cu zi. Elevii și-au consolidat încrederea în sine, gândirea logică și creativă, și-au îmbogățit vocabularul și și-au dezvoltat abilitățile practice.

Combinând desenul cu geometria, materialele naturale cu aritmetica, elevii au reușit să-și dezvolte gândirea cognitivă și creativitatea tehnologică, dezvoltându-și și consolidându-și astfel abilitățile profesionale, necesare în viața reală.

Diversificarea experiențelor de învățare a matematicii prin implicarea copiilor în diverse jocuri matematice a contribuit la asimilarea cu ușurință a unor noi noțiuni abstracte. S-au realizat numeroase produse individuale în cadrul acestor activități, fiecare purtând amprenta personalității elevilor. Elevii au avut posibilitatea să recunoască și să identifice în rutina zilnică a vieții, latura practică și distractivă a matematicii.

Matematica este frumoasă și se poate învăța și prin joc!

MANAGEMENTUL CLASEI ÎN CONTEXT INCLUZIV

Prof. înv. primar, Moroșanu Livia-Ricuța
Școala Gimnazială "Anastasie Panu" Huși

Clasa incluzivă poate fi definită drept contextul educațional în care învață împreună copii cu și fără CES. Totodată, categoriile, complexitatea, severitatea CES poate fi foarte diferită de la dificultăți ușoare și moderate de învățare pană la comportamente provocatoare și necesități de asistență complexe. Prezența în clasă a copiilor cu diferit potențial de învățare și diferite necesități conferă un alt nivel de complexitate managementului clasei, solicitând profesorului la clasă competențe speciale de proiectare, structurare a demersului didactic.

Managementul clasei se referă la conducerea și organizarea în cele mai bune condiții a procesului de învătământ dar și a clasei; pentru a se realiza în mod eficient acest lucru, dascălul nu trebuie să fie un simplu transmițător de informații, ci și un bun manager al clasei de elevi pe care o conduce. Dezvoltarea economică și socială nu se poate realiza independent de actul managerului, având în vedere că învățământul este unul din instrumentele prin care societatea stimulează, dirijează și controlează procesele dezvoltării. Din punct de vedere al educației, managementul este un sistem de concepte, metode, instrumente de orientare și conducere, coordonare, utilizat în realizarea obiectivelor educației, la nivelul performanțelor așteptate.

Un element definitoriu al managementului clasei în context incluziv îl constituie **managementul conținuturilor**, care se referă, în principal, la modul de organizare a conținutului predării, stilul predării propriu-zise. În acest proces intervin elemente importante, precum:

• alegerea și coordonarea materialelor de predare-învățare (manuale, materiale demonstrative, distributive);

• identificarea strategiilor de predare, adecvate potențialului de învățare al copiilor;

• coordonarea colectivului de elevi (antrenarea în activități prealabile sau succesoare desfășurării lecției (de exemplu, căutarea informațiilor suplimentare la o temă anumită, elaborarea proiectelor, eseurilor, referatelor la temă etc.), așezarea în bănci, crearea grupurilor etc.);

• coordonarea lucrului individual;

• evaluarea și aprecierea continuă a eforturilor copiilor;

• gestionarea timpului și altor resurse;

• ordonarea mediului (așezarea mobilierului, echipamentelor) etc.

Din perspectiva strategiilor didactice, managementul conținuturilor este determinant pentru asigurarea reușitei activităților la clasă. Deciziile cadrului didactic în ceea ce privește strategiile de învățare vor fi influențate de cunoștințele sale referitoare la copii, potențialul, interesele și capacitatea de participare a acestora.

Din punctul de vedere al **conținutului învățării** și realizării finalităților educaționale, în cazul copiilor cu CES vor fi aplicate adaptări psihopedagogice și modificări curriculare, corespunzătoare.

La fel de important este și **managementul relațiilor inter-personale** care, în sens larg, vizează clasa ca microsistem social, în care se concentrează responsabilitățile și așteptările subiecților procesului educațional. Managementul relațiilor se referă la întreg spectrul de relații cadru didactic-elev, cadru didactic-cadru didactic, cadru didactic-părinți, cadru didactic-comunitate etc. Acest tip de management presupune abordarea unor forme de lucru și de comunicare care să valorizeze atât pe cei care învață, cat și pe cei care îi învață. Altfel spus, cultura organizațională a clasei ca microsistem va fi determinată și de calitatea relațiilor inter-personale, dar și de cultura comunității in care funcționează (școlară și socială).

Managementul clasei din perspectivă incluzivă presupune și crearea condițiilor pentru asigurarea accesului la curriculum. Aceasta înseamnă crearea oportunităților prin activități, spațiu și materiale, astfel încât toți elevii să poată învăța. Cel puțin următoarele câteva elemente de bază ar contribui la asigurarea unui mediu cât mai incluziv la clasă:

Așezarea ”incluzivă” a meselor.

Nu există o piesă de mobilier mai importantă într-o sală de clasă incluzivă decât o masă suficient de mare pentru grupuri mici de elevi. Mobilierul trebuie să fie așezat în clasă în așa fel încât să permită organizarea activităților în grup. Elevii pot lucra împreună pe proiecte comune, pot comunica. Masa este, de obicei, plasată într-o zonă proeminentă a sălii de clasă și facilitează numeroasele oportunități pentru ca toți copiii să se simtă membri ai grupului.

Tehnologiile

Tehnologiile sunt vitale pentru sala de clasă a secolului XXI . Tehnologiile nu doar permit elevilor să țină pasul cu lumea în schimbare, ci oferă acces la curriculum pentru elevii cu cerințe speciale. Fie că este vorba de un computer, de echipamente audio/vizuale sau de dispozitive de asistență, tehnologia poate juca diverse roluri în sala de clasă incluzivă. Tehnologiile pot oferi softuri educaționale pentru accesibilizarea curriculumului, în special

pentru copiii cu CES, și diferențierea sarcinilor, modalităților de învățare. Tehnologia se adresează majorității grupurilor de copii și încurajează incluziunea în numeroase moduri.

Materialele manipulative

Pentru unii copii, manipularea cu obiecte/lucruri este cea mai eficientă metodă de învățare. Materialele manipulative pot sprijini procesul de învățare, permițând copiilor să-și demonstreze cunoștințele, să dezvolte noi niveluri de înțelegere și să exploreze concepte mai profunde. Manipulativele pot fi ușor grupate, plasate în recipiente de plastic și puse pe rafturi. Utile pentru toate vârstele, materialele manipulative sunt o modalitate ușoară de a face o clasă mai incluzivă.

Dispozitivele vizuale

Dispozitivele vizuale sunt, fără îndoială, niște elemente foarte importante în clasa incluzivă. Acestea atrag atenția copiilor, explică o idee sau ajută elevul să înțeleagă o lecție. Dispozitivele vizuale

sunt în mai multe forme și ar trebui să existe o varietate disponibilă într-o sală de clasă pentru a facilita incluziunea: orare, postere, linii de numere, diagrame, grafice, organizatori grafici, smart-board, televizor. Clasele incluzive au întotdeauna numeroase tipuri de dispozitive vizuale la îndemână pentru a ajuta la livrarea, adaptarea sau modificarea unei lecții.

Cărți cu nivel ridicat de interes

Clasele incluzive recunosc că elevii învață în moduri și la niveluri diferite. Profesorii nu numai că doresc să ofere lecții care abordează abilitățile variate ale copiilor, ci și le oferă materiale didactice

pe care toți copiii le pot folosi. Pe lângă manuale, o clasă incluzivă ar trebui să ofere și cărți care pot fi citite pentru bucuria copiilor. Oferirea de cărți adecvate vârstei (editate sau audio), interesante și care pot fi citite de cititori la diferite niveluri, reprezintă o modalitate importantă de a face o clasă mai incluzivă.

Graficul de lucru servește mai multor scopuri într-o sală de clasă. În primul rând, ajută la menținerea bunei desfășurări a activităților la clasă. În al doilea rând, el ajută elevilor să se orienteze mai ușor în programul școlar. În cele din urmă, și cel mai important, permite tuturor elevilor să contribuie la organizarea cu succes a activităților în sala de clasă.

Stocul de informații despre elevi

Deoarece o clasă incluzivă este binevoitoare cu copiii cu diferite abilități, este extrem de important ca profesorii să urmărească punctele forte și nevoile fiecărui elev. Datele importante cum ar fi evaluările, observațiile și alte informații pot fi păstrate împreună, într-un singur loc.

Profesorii pot folosi aceste informații pentru a se asigura că toți elevii sunt incluși și participă la programul clasei. Un profesor poate combina cu ușurință informațiile utile pentru a sprijini elevii în procesul de învățare și accesul la curriculumul incluziv.

Jocurile

Jocurile sunt adesea folosite de profesori pentru a consolida un nou concept. Ele au, de asemenea, un rol important în predarea competențelor sociale și a muncii în echipă. Deoarece alegerile jocului sunt nesfârșite, ele oferă multe moduri diferite în care un elev poate participa. Cel mai important lucru este că jocurile permit copiilor să se relaxeze în mediul de învățare, să se bucurede compania semenilor și să formeze relații.

Sistemul de management al comportamentului pozitiv

Un sistem de management al comportamentului pozitiv poate susține și menține un mediu de învățare sigur și optim. Permite profesorului să evidențieze și să consolideze punctele tari ale elevilor, să le ofere îndrumări de comportament adecvat. Sprijinirea comportamentului elevilor, menținerea unui mediu de învățare calm și furnizarea de rutine previzibile ajută la oferirea/ crearea condițiilor de învățare optime.

Școala trebuie să aibă contacte cu toate instituțiile sociale interesate direct sau tangențial de domeniul educației copilului de vârstă școlară și să stabilească relații de cooperare și colaborare. Ea contribuie la transmiterea moștenirii culturale și facilitează învățarea individuală și colectivă.

Totodată, școala face posibilă participarea grupurilor și colectivităților la viața publică , elaborarea și luarea deciziilor. Schimbul de informații favorizează interacțiunea socială și permite unui număr mare de oameni să ia parte activă la soluționarea problemelor care îi privesc .

Școala ca entitate trebuie să colaboreze strâns cu comunitatea și această legătură urmează a fi modificată continuu în conformitate cu dinamica socială, în general.

Bibliografie:

Bistriceanu , Corina- „ Sociologia familiei ”, Editura Fundației România de Mâine , București -2004

Maciuc Irina -„ Formarea continuă a cadrelor didactice” , Editura Omniscop , Craiova -1998

Șerdean, Ioan – „Pedagogie”- Editura Fundației România de Mâine , București -2004

Ungureanu,D- ”Educaţia integrată și școala incluzivă”, Editura de Vest, Timișoara- 2010

Vrăşmaş,T.- ”Școala şi educația pentru toți”, Ed. Miniped, București- 2004

EXEMPLE DE BUNE PRACTICI ÎN TERAPIA COPIILOR CU CES INCLUȘI ÎN SISTEMUL DE MASĂ

P.I.P.P. Boldea Valerica
Șc.Gim.”Mihai Eminescu” Roșiorii De Vede, Teleorman

Educația elevilor cu cerințe educative speciale reprezintă un aspect esențial al sistemului educațional din România, reflectând angajamentul de a oferi oportunități egale de învățare și dezvoltare pentru toți copiii. Implementarea bunei practice în acest domeniu implică o serie de strategii și intervenții care să asigure accesul, participarea și succesul tuturor elevilor în cadrul sistemului de învățământ.

Bune practici în educația elevilor cu cerințe speciale:

Evaluare și planificare individualizată:

Evaluarea inițială a nevoilor și abilităților fiecărui elev cu cerințe educative speciale este esențială pentru elaborarea unui plan individualizat de învățare și dezvoltare. Acest plan, dezvoltat în colaborare cu părinții și specialiștii din domeniul educației speciale, identifică obiectivele și strategiile personalizate pentru progresul elevului.

Exemplu: Un elev cu sindromul Down este evaluat pe baza abilităților sale cognitive, sociale și de comunicare, iar pe baza rezultatelor evaluării se dezvoltă un plan individualizat care include activități adaptate și suport suplimentar pentru dezvoltarea abilităților sale.

Accesibilitate și resurse adecvate:

Școlile ar trebui să ofere un mediu fizic și resurse adecvate pentru a facilita accesul și participarea elevilor cu diverse nevoi. Acest lucru poate include instalarea de rampe pentru scaune cu rotile, dotarea sălilor de clasă cu materiale didactice adaptate și utilizarea tehnologiei asistive.

Exemplu: O școală primară asigură accesibilitatea clădirilor prin instalarea de lifturi și rampe, iar în fiecare clasă sunt disponibile materiale didactice adaptate și tehnologie asistivă, cum ar fi tablete cu programe educaționale speciale.

Adaptarea materialelor și metodelor didactice:

Profesorii ar trebui să adapteze materialele didactice și să utilizeze diverse metode de predare pentru a răspunde nevoilor diferite ale elevilor cu cerințe educative speciale. Aceasta

poate include utilizarea materialelor vizuale, a jocurilor de rol și a tehnologiei digitale pentru a sprijini înțelegerea și implicarea elevilor.

Exemplu: Un profesor de limba engleză utilizează jocuri de rol și materiale multimedia pentru a sprijini învățarea vocabularului și a structurilor gramaticale pentru elevii cu tulburări de vorbire și limbaj.

Formare continuă pentru cadrele didactice:

Profesorii și personalul auxiliar beneficiază de formare continuă în domeniul educației incluzive și al metodelor de predare adaptate. Aceasta include ateliere de lucru, seminarii și cursuri de specializare care abordează diverse aspecte ale lucrului cu elevii cu cerințe educative speciale.

Exemplu: O școală organizează un program de formare de o săptămână pentru cadrele didactice, care include sesiuni practice și prezentări despre strategii de diferențiere a instruirii, gestionarea comportamentului și utilizarea tehnologiei asistive în clasă.

Integrare socială și comunitară:

Elevii cu cerințe educative speciale sunt incluși în activitățile școlare și extracurriculare pentru a promova interacțiunea și integrarea în comunitatea școlară și mai largă. Aceasta poate include participarea la excursii, proiecte de voluntariat și evenimente culturale.

Exemplu: Elevii cu autism sunt încurajați să participe la cluburi școlare și activități sportive, unde își pot dezvolta abilitățile sociale și pot interacționa cu colegii lor într-un mediu suportiv și competitiv.

Suport emoțional și consiliere:

Elevii cu cerințe educative speciale pot avea nevoie de sprijin emoțional și consiliere pentru a face față dificultăților și pentru a-și dezvolta abilitățile sociale și de adaptare. Școlile ar trebui să ofere servicii de consiliere și sprijin emoțional, iar cadrele didactice ar trebui să fie sensibile la nevoile lor individuale.

Exemplu: Un consilier școlar organizează ședințe de consiliere individual și de grup pentru elevii cu anxietate și stres, oferindu-le strategii și tehnici de gestionare a emoțiilor și a comportamentului.

Parteneriate cu părinții și comunitatea:

Implicarea părinților și a comunității în procesul educațional este esențială pentru susținerea și promovarea succesului elevilor cu cerințe educative speciale. Școlile ar trebui să creeze o punte deschisă de comunicare și colaborare între școală, familie și comunitate.

Exemplu: O școală organizează întâlniri periodice cu părinții elevilor cu cerințe educative speciale pentru a discuta progresele și provocările elevilor și pentru a identifica modalități de sprijinire a învățării și dezvoltării lor.

Monitorizare și evaluare:

Progresul elevilor cu cerințe educative speciale este monitorizat și evaluat regulat pentru a identifica nevoile lor în schimbare și pentru a ajusta strategiile de intervenție în consecință. Acest lucru poate include evaluări periodice, portofolii de lucru și întâlniri de evaluare a progresului cu părinții și specialiștii.

Exemplu: Un profesor ține evidența progresului fiecărui elev într-un portofoliu educațional, care include mostre de lucru, observații și feedback-ul părinților și al specialiștilor, pentru a monitoriza și evalua evoluția sa pe tot parcursul anului școlar. Integrarea elevilor cu cerințe educative speciale (CES) în mediul școlar necesită planificare și implementare atentă a unora activități care să promoveze interacțiunea, colaborarea și acceptarea între toți elevii din clasă. Aceste activități ar trebui să fie adaptate la nevoile și abilitățile elevilor cu CES, iar obiectivele lor ar trebui să includă atât dezvoltarea abilităților academice, cât și sociale și emoționale. Iată câteva exemple de activități pentru integrarea elevilor cu CES:

Jocuri și activități de cooperare:

Jocuri de echipă care necesită colaborare și comunicare, cum ar fi construirea unui turn cu blocuri sau organizarea unei curse cu saci.

Activități de lucru în perechi sau în grupuri mici pentru rezolvarea problemelor sau a sarcinilor practice.

Proiecte de grup:

Realizarea unui proiect comun în care fiecare elev aduce contribuții în funcție de abilitățile și interesele sale la nivelul casei integrand toți elevii.

Proiecte care implică cercetare, prezentare și colaborare, cum ar fi realizarea unui panou despre un subiect specific sau organizarea unei expoziții.

Activități artistice și creative:

Pictură, desen, modelaj sau alte activități artistice care oferă elevilor posibilitatea de a-și exprima creativitatea și de a-și dezvolta abilitățile motorii fine.

Teatru, improvizație sau alte activități de exprimare artistică care încurajează colaborarea și comunicarea.

Activități de lectură și scriere:

Cercetarea și scrierea unor povestiri sau eseuri despre teme relevante pentru toți elevii din clasă. Lectură împreună și discuții despre cărți sau articole care abordează subiecte de interes comun.

Activități de dezvoltare a abilităților sociale:

Jocuri de rol care simulează situații sociale și oferă elevilor oportunitatea de a învăța și de a practica abilitățile sociale, cum ar fi empatia, ascultarea, respectul și rezolvarea conflictelor.

Activități structurate de socializare, cum ar fi mesele rotunde sau jocurile de întâlnire, care facilitează interacțiunea și formarea legăturilor între elevi.

Activități de educație fizică și sport:

Jocuri și activități care promovează cooperarea și fair-play-ul, cum ar fi fotbalul, voleiul, hambalul sau frisbee-ul.

Activități de fitness și relaxare, cum ar fi yoga sau tai-chi, care pot fi adaptate pentru a răspunde nevoilor și abilităților fiecărui elev.

Programe de mentorat și parteneriate între elevi:

Formarea de perechi de învățare în care un elev cu CES este asociat cu un coleg care îl poate sprijini în învățare și în adaptarea la mediul școlar.

Organizarea de evenimente sau proiecte în care elevii lucrează împreună pentru a-și împărtăși abilitățile și pasiunile, cum ar fi cluburile de hobby-uri sau de interese comune.

Aceste activități ar trebui să fie planificate și implementate în mod regulat în cadrul programului școlar, cu sprijinul cadrelor didactice, al personalului de sprijin și al părinților, pentru a crea un mediu educațional incluziv și stimulant pentru toți elevii.

ÎNVĂȚAREA ÎN ERA DIGITALĂ

Prof. psihopedagogie specială: Crăcea Ștefania Loredana
C.Ș.E.I "Constantin Pufan", Timișoara

Învățarea cu ajutorul aplicațiilor, internetului este o metodă alternativă educațională atractivă care este ușor de accesat, nu ține cont de spațiu educațional atât timp cât ai la îndemână un telefon, o tabletă sau un calculator.

Educația a ajuns să fie mult mai complexă, nu ne mai putem referi la un curriculum rigid, baza pe memorare și la o forma de organizare statică. Această educație cere profesorului să aibă creativitate și gândire analitică, pe care să le transfere și elevilor săi. Activitatea didactică devine motivantă pentru profesor, deoarece el stimulează intuiția, dorința și participarea activă a elevilor, ceea ce de multe ori este un obiectiv greu de atins prin predarea tradițională care poate fi uneori plictisitoare, blocând curiozitatea și participarea elevilor. Utilizarea tehnologiei are ca beneficiu o educație flexibilă și chiar personalizată și accesibilitatea ușoară a informației.

Acest tip de învățare are ca avantaje: accesibilitate, flexibilitate, confortabilitate, spațiul în care lucrează este prietenos; interacțiunea cu profesorul este neconstrangătoare și liberă, elevul poate învăța controlându-și rapid progresele, beneficiind de un feedback rapid și permanent; costuri reduse de distribuție și de transport a materialelor necesare pregătirii pentru o materie.

Ca dezavantaje putem enumera: lipsa unor aparaturi tehnologice performante (calitatea sunetului/imaginii) și a unei conexiuni slabe la internet care solicită mult timp de încărcare, așteptare care poate duce la plictiseală, pierderea interesului. Apar probleme legate de lipsa contactului uman face-to-face, esențial pentru socializarea individului, nu orice temă/ lecție poate fi abordată prin intermediul calculatorului, anumite teme solicită o mai profundă implicare umană și personală pentru a atinge obiectivele de ordin emoțional ori pentru a stimula munca în echipă.

Tehnologiile informaționale și de comunicare au început sa fie folosite în procesul de predare-învățare pentru îmbunătățirea calității actului educativ-terapeutic-compensator, pentru a susține schimbările curriculare și a aduce experiențe noi de învățare. În acest fel se satisface nevoile speciale de învățare ale diferitelor grupuri de elevi, inclusiv cei cu dizabilități.

Aplicațiile sunt variate și diferite, ele pot fi grupate în următoarele categorii: compensatori, didactice, utilizare în comunicare. Folosirea TIC este de mare importanţă pentru aceşti copii, reuşind ca prin folosirea unei taste să indice o alegere, să exprime dorinţe, necesităţi. Folosirea aplicațiilor nu este un scop în sine, ci şi un mijloc de a rezolva anumite cerinţe prin care elevii reuşesc să exploreze idei, să dobândească anumite abilităţi, procesul de învăţare devenind din ce în ce mai personalizat, individualizat şi eficient.

Platformele e-learning sunt create pentru interactivitate și colaborare - două caracteristici esențiale pentru educație. Accentul nu se pune pe instrumentele în sine pe care le folosim, ci de ce și când este nevoie de un anumit instrument.

Modul în care folosim aceste resurse educaţionale va face o diferență esențială în modul în care măsurăm succesul elevilor noștri. Aceste programe sunt adesea gratuite și sunt folosite de profesori, elevi și uneori de părinți, atât în sala de clasă, cât și în afara acesteia. Ele pot fi folosite pentru: a preda conținutul nou, pentru a stoca date, pentru a crea/edita materiale didactice, pentru a colabora, etc.

Pentru profesori mijloacele digitale facilitează realizarea unor materiale didactice creative şi uşor de învăţat, lecții motivante și memorabile prin crearea de sarcini profesionale și creative, pot fi generate resurse cu caracter transversal sau multidisciplinar, facilitând gândirea critică și reținerea informațiilor, permite aplicarea strategiilor în clasă, cum ar fi gamificarea sau diferite metodologii cum ar fi flipped classroom, procesarea și transmiterea conținutului se face într-un mod eficient și ușor; feedbackul activităţilor permite o urmărire mai personalizată elevilor.

Pentru elevi aceste mijloace oferă posibilitatea să poată folosi conținutul în funcție de stilul său personal de învățare; creează un climat plăcut care stimulează şi susţine motivaţia pentru învăţare, sporește entuziasmul elevilor de a învăța prin lecții motivante și semnificative, permit învățarea prin joacă şi prin descoperire, învăţarea este activă, elevii sunt protagoniștii procesului lor de învățare, profesorul fiind ghidul care dirijează acest proces, , dezvoltă competențele digitale atât profesorilor cât și elevilor.

Instruirea asistată de calculator semnifică o nouă epocă în educaţie: acces facil şi general la resursele educaţionale. Interacţiunea elev calculator conduce la o variație de strategi didactice, facilitând accesul elevului la informaţii vaste, structurate diversificat, mai logic structurate, expuse în diferite modalităţi de vizualizare.

Bibliografie:

Ionescu, M. Didactica modernă. Editura Dacia, Cluj – Napoca, 2004

Opris,D., Vaida,C., Vaida,S.,Vonas, G. Perspective TIC,Editura ASCR, Cluj-Napoca 2008

Peneş, M. Europa – prieteni fără frontieră. Editura Ana, Bucureşti, 2008

Revista de pedagogie, nr. 1-2, „Informatizarea învăţământului”, Institutul de Științe ale Educației, 1994.

STRATEGII DE INTEGRARE A COPIILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE

Profesor învățământ preșcolar - Botean Loredana

Grădinița P.P. Nr. 4 Lugoj

Educaţia incluzivă este o mişcare mondială bazată pe drepturile umane de bază, Conform principiilor drepturilor omului, fiecare copil, indiferent de apartenenţa sa sau de nivelul de dezvoltare a capacităţilor sale, are dreptul la o educaţie de bună calitate, care să conducă în cea mai mare măsură la dezvoltarea capacităţilor sale cognitive şi de integrare socială. Diferenţierea şcolară pe baza apartenenţei la o anumita categorie socială sau a nivelului de dezvoltare individuală este nedreaptă şi nu justifică excluderea din şcoala de masă.

Integrarea este procesul complex și de durată ce presupune asigurarea participării copiilor cu cerințe educative speciale la viața profesională și socială, împreuna cu ceilalți copii, favorizându-se autocunoașterea, intercunoașterea și familiarizarea reciprocă. Din categoria copiilor cu cerinţe educative speciale ,fac parte atât copiii cu deficienţe propriu zise, cât şi copiii fără deficienţe dar care prezintă manifestări stabile de inadaptare la exigenţele şcolii.

Există cinci niveluri de integrare care sunt interdependente între ele, asigurând reușita procesului de integrare a copiilor cu cerințe educative speciale:

- integrarea fizică ce se referă la posibilitatea copiilor cu CES de a avea acces la mijloacele fizice necesare satisfacerii propriilor nevoi fundamentale;
- integrarea funcțională ce constă în asigurarea accesului la servicii publice ale societății și stăpânirea cunoștințelor și deprinderilor necesare pentru a putea beneficia de aceste servicii:
- integrarea personală este legată de dezvoltarea relațiilor interumane cât mai apropiate cu persoanele semnificative, în diferite perioade ale vieții:
- integrarea socială se realizează dacă copiii cu CES au posibilitatea inițierii și menținerii unor contacte sociale, dacă se poate integra, pe această bază, în diverse grupuri;
- integrarea societală ce se referă la participarea copiilor, adolescenților, adulților cu

CES la procesul productiv al comunității de care aparține, asumându-și responsabilități precise și bucurându-se de încrederea oamenilor.

La copiii cu CES se întâlnesc frecvent următoarele caracteristici: evaluări negative a schemei corporale și a imaginii de sine, sentimente de inferioritate, neîncredere în forțele proprii, atitudini pasive, de evitare și izolare, interiorizarea emoțiilor, nervozitate exagerată, impulsivitate și agresivitate, anxietate și depresie, sentimente negative. Toate acestea afectează procesul de adaptare și integrare în mediul educațional și în comunitate. Încurajarea autocunoașterii și dezvoltării personale duce la modificarea modului de structurare a atitudinii copilului cu CES față de sine și la stimularea dreptului lui de a se afirma și a lucra pentru ameliorarea imaginii sale.

Copiii cu C.E.S. au nevoie de un curriculum planificat diferenţiat, de programe de terapie lingvistică, de tratament logopedic specializat, de programe specifice de predare-învăţare şi evaluare specializate, adaptate abilităţilor lor de citire, scriere, calcul, de programe terapeutice pentru tulburări motorii. De asemenea vor beneficia de consiliere şcolară şi vocaţională personală şi a familiei.

Stilul de predare trebuie să fie cât mai apropiat de stilul de învăţare pentru ca un volum mai mare de informaţii să fie acumulat în aceeaşi perioadă de timp. Acest lucru este posibil dacă este cunoscut stilul de învăţare al copilului, dacă este făcută o evaluare eficientă care ne permite să ştim cum învaţă copilul, dar şi ce si cum este necesar să fie învăţat.

Unii elevi au nevoie de o terapie a tulburărilor de vorbire şi de limbaj şi de psihoterapie individuală şi de grup pentru sprijinirea integrării pe plan social.

Copiii cu tulburări vizuale, tulburări de auz, cu dizabilităţi fizice, necesită programe şi modalităţi de predare adaptate cerinţelor lor educative, programe de terapie, rampe de acces pentru deplasare, asistenţă medicală specializată, asistenţă psihoterapeutică.

Copiii ce prezintă tulburări emoţionale trebuie să fie din timp identificaţi astfel încât consultarea psihologului, a medicului neuropsihiatru şi terapia să fie făcute cât mai precoce, cu implicarea tuturor factorilor educaţionali (familie, cadre didactice). Consilierul şcolar este şi el de un real ajutor, el oferind consilierea elevului şi a familiei.

Strategii şi intervenţii utile din partea cadrului didactic:

- Crearea unui climat afectiv-pozitiv;
- Stimularea încrederii în sine şi a motivaţiei pentru învăţare;
- Încurajarea sprijinului şi cooperării din partea colegilor, formarea unei atitudini pozitive a colegilor;
- Încurajarea independenţei, creşterea autonomiei personale;

- Încurajarea eforturilor;
- Sprijin, încurajare şi apreciere pozitivă în realizarea sarcinilor şcolare, fără a crea dependenţă;
- Folosirea frecventă a sistemului de recompense, laude, încurajări, întărirea pozitivă, astfel încât să fie încurajat şi evidenţiat cel mai mic progres;
- Crearea unui climat afectiv, confortabil;
- Centrarea învăţării pe activitatea practică;
- Sarcini împărţite în etape mai mici, realizabile;
- Folosirea învăţării afective;
- Adaptarea metodelor şi mijloacelor de învăţare, evaluare,etc.

Abordarea incluzivă susţine că şcolile au responsabilitatea de a-i ajuta pe elevi să depăşească barierele din calea învăţării şi că cei mai buni profesori sunt aceia care au abilităţile necesare pentru a-i ajuta pe elevi să reuşească acest lucru. Pentru aceasta şcoala trebuie să dispună de strategii funcţionale pentru a aborda măsuri practice care să faciliteze îndepărtarea barierelor cu care se confruntă elevii în calea participării lor la educaţie. Putem stabili de asemenea relaţii de colaborare cu autorităţile locale, părinţii şi reprezentanţii comunităţii.

Într-o abordare incluzivă toţi copiii trebuie consideraţi la fel de importanţi, fiecăruia să îi fie valorificate calităţile, pornind de la premisa că fiecare elev este capabil să realizeze ceva bun.

Adesea, când explorăm universul fiinţei umane, ne confruntăm cu o mare diversitate. Copiii care ne trec pragul claselor ne pun în situaţia de a căuta mereu noi soluţii la problemele ridicate. De cele mai multe ori găsim soluţiile cele mai bune pentru copii. Însă, uneori suntem puşi în dificultate de complexitatea problemelor. Una dintre aceste probleme o reprezintă copiii cu cerinţe educative speciale.

Aceşti copii nu sunt speciali în sine,ei au nevoie doar de o abordare personalizată în ceea ce priveşte demersurile pe care le întreprindem în educaţia lor.

Bibliografie:

Cocorada E., Năstasă L., “Fundamentele psihopedagogiei speciale. Introducere în logopedie”, Editura Psihomedia, Sibiu, 2007

Weihs T.J. ”Copilul cu nevoi speciale” Editura Triade, Cluj Napoca, 1998

SĂNĂTATEA MINTALĂ ȘI CALITATEA VIEȚII LA DEFICIENȚII DE AUZ

Profesor-educator: Vintilescu Delia-Maria

C.S.E.I. ”Constantin Pufan” Timișoara

În ceea ce privește sănătatea mintală, aceasta este o stare subiectivă de bine a unui individ sau a unui colectiv, care poate fi extinsă printr-o dezvoltare armonioasă. Altfel spus, sănătatea mintală este o stare psihică, mentală și socială nu doar în absența bolii sau infirmității, făcând individul compatibil cu semenii săi.

Una din cele mai recunoscute și mai frecvente citate, difiniții ale sănătății este dată de Organizația Mondială a Sănătății ca fiind: condiția unei complete bunăstări fizice, mintale și sociale, care nu se reduce doar la lipsa unei boli sau infirmități.

Aceasta prezintă o multitudine de fețe ale sănătății, cu dimensiuni fizice, mentale și sociale.

Această definiție indică faptul că sănătatea se extinde dincolo de structura și funcția corpului tău, pentru a include sentimentele, valorile și raționamentele. Este inclus, de asemenea și natura relațiilor interpersonale. În plus, se poate spune că sănătatea poate exista în prezența bolii și a infirmității.

Conceptul de calitatea vieții a fost definit în viziunea Organizației Mondiale a Sănătății ca: percepția indivizilor asupra poziției lor în contextul sistemelor culturale și valorice în interiorul cărora trăiesc și în relație cu propriile lor scopuri, standarde și preocupări.

Este o gamă largă de concept, care încorporează într-un mod complex, sănătatea psihică individuală, nivelul de independență, relațiile sociale, convingerile personale, precum și relația lor cu caracteristicile importante ale mediului înconjurător. Această definiție evidențiază faptul că, calitatea vieții este subiectivă, include fațadele pozitive ale vieții și este multidimensională.

Deficiența de auz constă în pierderea parțială (hipoacuzie de diferite grade) sau totală (cofoză) a sensibilității auditive cu consecințe majore asupra proceselor de percepere a sunetelor necesare formării și dezvoltării normale a vorbirii, a limbajului, a gândirii copilului deficient.

Dacă pierderea de auz intervine la câțiva ani după ce copiii și-au însușit vorbirea, apar

dificultăți în menținerea nivelului atins, evidențiindu-se unele regresii în vorbire, sub toate aspectele:bogăția vocabularului, intensitatea vocii, exprimarea gramaticală.

La vârste mai mari, copiii sunt puși în situația de a face un efort în menținerea atenției care îi ajută să compenseze lipsa de intensitate a sunetului perceput sau de a realiza labiolectura.

De asemenea cu cât sunt mai grave disfuncțiile auditive, cu atât vor influența mai mult apariția și dezvoltarea normală a vorbirii, fapt ce se observă prin creșterea tulburărilor de vorbire la copii cu diferite grade de hipoacuzie.

Repercursiuni ale deficienței de auz asupra sănătății mintale și calității vieții

În ultimul deceniu, condițiile de viață ale copilului deficient de auz au fost în schimbare, datorită noilor tehnologii și integrării în școli. Detectarea pierderilor de auz la nou-născuți cu ajutorul screening-urilor și mai bine cu suport tehnic (implantul cohlear), cresc șansele unui copil pentru a realiza niveluri mai ridicate în achiziționarea limbajului. Aceste noi dezvoltări impun, de asemenea, evaluarea din punct de vedere al aspectelor ce țin de sănătatea mintală și de calitatea vieții în cazul copiilor deficienți de auz.

În ceea ce privește sănătatea mintală a copiilor deficienți de auz, s-au raportat creșterea ratelor de probleme psihosociale. Totodată, problemele în sfera sănătății mintale apar ca urmare a deficienței propriu-zise, o consecință a simplului fapt de a fi surd într-o lume de auzitori.

Unul din factorii care pot duce la deteriorarea sănătății mintale, poate fi integrarea profesională. De exemplu, relația dintre dezavantaj social și surditate este în curs de cercetare, dar se știe că persoanele deficiente de auz sunt mai puțin susceptibili de a fi utilizați în cazul unei angajări pe o poziție de conducere. Un loc de muncă oferă o sănătate mintală în parametrii normali și de asemenea, o evaluare, un diagnostic, un tratament și un angajament eficace în comunicare. Comunicare eficientă și accesul la asistență în caz de comunicare este esențială pentru a îmbunătăți accesul la toate serviciile necesare unei sănătăți mintale excepționale.

Persoanele cu deficiențe de auz sunt o populație de oameni care au condiții ce tind spre schizofrenie, tulburare bipolară sau personalitate de graniță. Ei au adesea experiențe repetate cu spitalizări, au nevoie de un grup de supraveghetori acasă, pentru experiență în situații de viață, necesită susținere pe termen lung, consiliere, monitorizare în medicație, formarea de servicii în reabilitare.

În mod evident, au fost identificate o nevoie de servicii de sănătate mintală, care ar

putea fi adresate în mod eficient ocupării forței de muncă legate de probleme de sănătate mintală. Printre multe lacune în materie de sănătate mintală, sistemul este lipsit de profesioniști care sunt competenți de a lucra cu această categorie de pacienți, inclusiv de a avea abilități adecvate de comunicare. Aceste abilități includ capacitatea de a comunica în limbaj mimico-gestual și inclusiv cunoștințe de metode vizual-gestuale prin persoanele surde, dar care nu știu limbajul mimico-gestual sau alt sistem de semne.

Tulburările mintale cel mai des întâlnite ca fiind raportate la serviciile de sănătate mintală pentru surzi sunt depresiile, care pot apărea atât la adulți cât și la copii. Copii surzi proveniți din familii de surzi, sunt mai maturi din punct de vedere social, decât copii surzi proveniți din familii de auzitori. Din păcate copii surzi au mai multe șanse de a trăi o experiență emoțională sau fizică traumatizantă decât copii auzitori. Ei sunt mai vulnerabili la întârzierile în dezvoltare, realizările academice scăzute, probleme în comportamentele emoționale și probleme în sfera sănătății mintale.

Indivizii cu deficiență de auz au nevoie de aceeași gamă de servicii sociale ca populația generală. Aceștia pot avea probleme de sănătate mentală, boli fizice, handicapuri pe termen lung, probleme specifice vârstei înaintate sau probleme legate de circumstanțe familiare. Ascultarea dificultăților lor, pot fi totuși ușor facilitate prin furnizarea unor echipamente speciale cum ar fi: telefoane cu text, sisteme de alertă, dispozitive de ascultare sau alarme pentru copii.

Furnizarea acestor echipamente speciale adaptate nevoilor lor, ar putea fi responsabilitatea serviciilor sociale și se aplică în mod egal la adulți, tineri sau copii deficienți de auz. Având în vedere faptul că persoanele surde au o experiență educațională săracă, limitați adesea de alfabetizare, pot primi asistență cu activități zilnice, de la specialiști sociali care lucrează cu astfel de persoane cu dizabilități de auz, sau din partea unor organizații voluntare.

În comparație cu 50 de ani în urmă serviciile de sănătate mintală disponibile pentru copiii cu deficiență de auz s-au îmbunătățit în mod semnificativ. În zilele noastre, un alt aspect major în ceea ce privește serviciile de sănătate mintală pentru copiii cu deficiență de auz, este calitatea limbajului semnelor interpretat în școli pentru cei care au nevoie de el în special cele din zonele rurale. Imaginați-vă ce înseamnă a fi un copil cu deficiență de auz într-o clasă în care cele 5 – 7 ore zilnice copilul este dependent de informații incoerente. Rezultatele psihologice și educaționale sunt inevitabile pentru eșecul școlar, însoțite de posibile consecințe, cum ar fi frustrare și mânie.

Calitatea vieții la deficienții de auz, cuprinde mai mult decât simpla numărătoare a simptomelor, ci mai degrabă subliniază satisfacțiile individuale funcționale în viața de zi cu zi. Funcționarea subiectivă cuprinde emoții fizice și sociale ale individului. Indicatorii obiectivi ai calității vieții, prin urmare, includ condițiile de trai, ocuparea forței de muncă, școala și relațiile sociale. Totodată, studiile referitoare la impactul implantului cohlear au raportat aspecte pozitive asupra calității vieții.

Calitatea vieții este legată de nivelul de satisfacere al auzului care este întărit cu ajutorul protezelor auditive. Studiile arată că persoanele cu deficiență de auz dobândită au mai multe restricții în viața socială decât persoanele cu deficiență de auz ereditară, deoarece aceștia din urmă fac parte dintr-o cultură de susținere a surzilor folosind limbajul semnelor, în timp ce persoanele cu deficiență de auz dobândită, pot fi agasați de normalitate prin handicapul lor luptându-se să supraviețuiască într-o cultură ca a celor auzitori.

Așadar, rezultatele cu privire la constatările implantului cohlear confirmă îmbunătățiri semnificative în ceea ce privește calitatea vieții și integrarea socială în cazul copiilor cu deficiență de auz.

Altfel spus, suportul psihologic timpuriu al familiei și o comunicare opțională completă, sunt componente cruciale în prevenția problemelor de sănătate mintală la copiii cu deficiență de auz. Clinicinienii muncind cu copii cu deficiențe auditive, trebuie să fie sensibili în comunicarea lor specifică și dacă este necesar, apelează la ajutorul interpreților de mimico-gestual, astfel copii surzi pot beneficia de intervenții pentru sănătatea mintală provenite generic de la specialiști.

În final, conceptul de sănătate mintală depinde în primul rând de concepția noastră despre natura umană. Se poate observa, astfel, că există o mare influență a factorilor valorici normativi ai modelului sociocultural, atât în ceea ce privește conceptul de sănătate mintală, cât și în ceea ce privește imaginea omului în societatea respectivă. Așadar, conceptul de calitatea vieții este unul greu definit, fiind strâns legat de sănătatea mintală.

Bibliografie:

- Alois G. , „Psihopedagogia persoanelor cu nevoi speciale’’, Polirom, Iaşi,2001.
- Damaschin D., „Defectologie”, Editura Ddidactică si Pedagogică, Bucureşti, 1973.
- Dîrțu, C., „Psihologia Personalității în Psihopedagogie Socială”, Iași,Editura Universității „Al Ioan Cuza”, 2007.
- www.ziare.com/articole/statistici+alcool-OMS.htlm

TRADIȚII ȘI OBICEIURI DE PRIMAVARĂ

Educator: Turcu Cornelia Cristina
C.S.E.I. ”Constantin Pufan” Timișoara

Primăvara este văzută adesea ca o renaștere a naturii și este sărbătorită cum se cuvine pe teritoriul țării nostre. Astfel, numeroase legende au dat naștere unor obiceiuri transmise din generație în generație. Luna martie este încărcată de simbolism și semnificații. Ea este denumită popular ,,luna lui Mărțișor”, vremea din această lună fiind una schimbătoare, cu încălzire treptată, iar acest lucru este explicat popular prin faptul că ,,Martie” este o capricioasă care a luat câte o zi de la fiecare lună pentru a-și depăși toți frații.

Datinile și tradițiile unui popor sunt identitatea și legătura dintre oameni și dintre generații. Transmiterea și urmarea lor este estențială pentru păstrarea unei lentile tradiționale de a vedea lumea și sărbătorile. Farmecul datinilor și tradițiilor bucură sufletul atăt a celor mici, cât și celor mari și asigură o armonie în cadrul poporului, având un ,,limbaj comun” de raportare la o perioadă, la o sărbătoare anume. Astfel, începând de la vârsta preșcolară, educatorii ar trebui să perpetueze și în mediul educațional cele mai importante tradiții românești.

În prima zi de primăvară cinstim, alături de sărbătoarea și tradiția Mărțișorului, un personaj legendar deosebit de important pentru folclorul românesc – Baba Dochia. De numele Babei Dochia se leagă numeroase tradiții de primăvară, cât și sărbători populare importante.Baba Dochia, întâia zi a Babelor, se ține de frica înghețului, pentru a fi apărați de furtuni și ca frigul de primăvară să nu facă pagubă în câmpuri. În plan simbolic Baba Dochia este o reprezentație a Vechiului An ce urmează a fi învins de către Noul An într-o competiție dificilă și aspră. Zilele asociate Babei Dochia nu reprezintă altceva decât ultima luptă ce se dă între iarnă și primăvară. După moartea Dochiei, se instalează vremea frumoasă și lumina din timpul zilei durează mult mai mult.

Cine a fost Baba Dochia, legenda Babei Dochia? Ziua de Baba Dochia aduce în prim plan o serie de legende mai mult sau mai puțin cunoscute. Fiecare dintre ele o înfățisează pe Baba Dochia în ipostaze variate și diferite, în funcție de originea legendei și de sursa acesteia. Cea mai populară legendă ne dezvăluie că bătrâna Dochia avea o fată vitregă pe care nu prea o avea la suflet. Ca să o pedepsească a trimis-o la râu, în timpul iernii, să spele lâna cea neagră până când va deveni albă. Fata a început însă să plângă cu lacrimi amare, deoarece cu

cât spăla lâna mai tare, cu atât devenea mai neagră. Atunci, Dumnezeu și Sfântul Petru i-au sărit fetei în ajutor și i-au albit lâna. Aceștia i-au oferit și un buchețel de floricele albe pentru a le dărui mamei sale. Fata s-a întors acasă de la râu, iar bătrânei Dochia, văzând florile din mâna fetei, i s-a aprins în suflet dorul de munte și de verdeață. Astfel, s-a îmbrăcat cu nouă cojoace, și-a luat oile și a urcat pe munte. Pe parcursul călătoriei vremea s-a încălzit, iar Dochia și-a scos, rând pe rând, cele nouă cojoace, până când nu a mai rămas cu niciunul. Când a ajuns în vârf, a început să ningă și să înghețe. Atunci, Dochiei i s-au arătat Dumnezeu și Sfântul Petru, care i-au spus: "Vezi cât de rău este să stai în frig și umezeală, tu, cea care ți-ai obligat fiica să spele iarna lâna la râu?". Dochia a înghețat de frig și s-a transformat în stană de piatră împreună cu oile sale, mărturie vie a acestei legende fiind rocile din munții Ceahlău care se pot observa și astăzi.O altă legendă, mai puțin cunoscută, ne spune că Dochia a fost o femeie simplă și harnică ce îngrijea de nouă capre. Isprăvind nutrețul, a plecat cu ele la munte, crezând că Martie e mai prost și nu îi pasă de timpul lui. Martie ca să se răzbune a împrumutat de la Făurar 9 zile și s-a pus pe ploi și pe ninsoare. Astfel, Dochia a fost surprinsă de vremea rece și capricioasă și a înghețat cu tot cu capre, transformându-se în stană de piatră. Unii spun chiar că Dochia ar fi fost o femeie bună, care făcea mult bine. Aceasta avea frică de Dumnezeu și îi ajuta pe cei nevoiași dându-le de pomană brânză, lapte sau lână. Când au vrut să o prindă păgânii, Dochia a fugit cu oile în munte, unde l-a rugat pe Dumnezeu să o tranforme în stâncă, să nu poată fi găsită niciodată.Dochia și acuma este în munți. Nu se știe de e vie sau de o fi murit, că nimeni n-a dat peste ea. Cică se pitește de oameni.

Tradiții și obiceiuri de ziua Babei Dochia. Multe dintre obiceiurile și tradițiile asociate zilei de baba Dochia au legătură cu noul an agrar și se obișnuiește ca această zi să fie cinstită pentru a avea recolte bogate și pentru ca animalele din gospodărie să fie sănătoase și ferite de boli.Dochia e rea de zloată, dacă nu se ține, primăvara va fi ploioasă și viscoloasă, iar semințele vor îngheța în pământ.În unele zone ale țării există obiceiul ca femeile să fiarbă bostan alb și să dea de sufletul Dochiei. Doar așa mai pot lucra câte ceva. În unele sate se organizează clacă de tors, deoarece se crede că torsul este singura activitate permisă. Un lucru este totuși permis în ziua de Dochie, torsul, căci și Dochia, când s-a dus la munte cu oile, a mers cu furca-n brâu. În Mehedinți există obiceiul ca, în dimineața zilei de 1 Martie, să nu ieși din casă nemâncat, ca să nu fii spurcat de cuc. Superstiții de Baba Dochia legate de vreme. Vremea capricioasă de la începutul lui Martie este pusă pe seama caracterului schimbător al babei Dochia. Dacă se încălzește treptat se spune că "Baba Dochia își leapădă cojoacele", iar dacă ninge și viscolește atunci "Baba Dochia își scutură cojoacele". Ca și previziune pentru

primăvara ce stă să înceapă, se spune că dacă de ziua babei Dochia e timp frumos, atunci toată primăvara și vara va fi frumoasă, iar de nu, primăvara și vara vor fi urâte și posomorâte.

Ziua de 1 Martie aduce cu ea un frumos obicei de primăvară numit Mărțișor. Mărțișorul este reprezentat fizic de un obiect micuț legat cu două fire împletite, înnodate, alb și roșu, care semnifică lupta vieții asupra morții, a sănătății împotriva bolii. De asemenea mărțișorul este considerat un talisman al norocului, al bunăstării și al prețuirii. Se obișnuiește ca bărbații să ofere doamnelor și domnișoarelor din viața lor mărțișoare, în semn de respect și admirație. Scopul legării sau punerii mărțișorului este de a avea noroc în decursul anului, de a fi sănătos și curat ca argintul odată cu venirea primăverii. De asemenea, mărțișorul este considerat un simbol al primăverii, al revenirii la viață a naturii și a tot ce o înconjoară. Mărțișorul este purtat la vedere timp de aproximativ două săptămâni sau toată luna martie, pentru că aduce optimism și credință. Legenda mărțișorului și originea obiceiului de mărțișor, ce semnifică mărțișorul .Ziua de mărțișor aduce cu ea două frumoase legende care circulă și astăzi în spațiul public. Aceste legende dezvăluie modul în care au apărut primii vestitori ai primăverii și cum apariția acestora este legată de culorile mărțișorului – roșu și alb. Prima legendă ne dezvăluie că Soarele, pus de Dumnezeu să lumineze și să încălzească pământul, a fost furat de un zmeu timp de trei anotimpuri, până iarna. Atunci un viteaz l-a înfruntat pe zmeu și a eliberat Soarele. Eroul nostru a fost rănit în luptă și sângele i s-a scurs pe zăpada albă. După ce zăpada s-a topit, în acel loc au răsărit ghiocei, vestitori ai primăverii A doua legendă ne spune că Primăvara, aflată la plimbare la marginea unei păduri, a zărit un ghiocel pe care a vrut să-l ajute să crească, îndepărtând zăpada din jurul lui. Pentru acest lucru Primăvara a fost pedepsită de Iarna rea și necruțătoare, care a trimis ger și zăpadă, astfel că ghiocelul a înghețat. Dorind să-i țină de cald cu ajutorul mâinilor, primăvara s-a rănit la un deget și câteva picături din sângele acesteia s-au scurs peste ghiocel și peste zăpada din jurul lui. Ghiocelul a revenit astfel la viață, iar Primăvara a învins Iarna.În tradiția populară se spune că firul mărțișorului, funie de 365 sau 366 de zile, ar fi fost tors de Baba Dochia în timp ce urca cu oile la munte. Astfel, în plan simbolic, firul mărțișorului este firul anului, al tuturor zilelor de peste an. Baba Dochia umblând cu oile prin pădure, torcea lână din furcă și, găsind o para, i-a făcut bortă, legând-o cu un fir de ață. Asta a fost la 1 martie și de atunci s-a lățit obiceiul.

Ziua de 9 martie aduce, an de an, în casele creștinilor ortodocși sărbătoarea Sfinților 40 de Mucenici din Sevastia **.**Sfinții 40 de Mucenici reprezintă o sărbătoare importantă a calendarului ortodox. *"Mucenicii"* sunt figurine din aluat dospit și au forma cifrei 8, cifra echilibrului cosmic, care odată scoși din cuptor se ung cu miere și se presară cu nucă.

În unele regiuni, *"mucenicii"* se fierb în apă cu multă nucă, miere și arome diverse (esență de lămâie, esență de rom, scorțișoară, etc.). Un alt obicei îi privește, de această dată, pe bărbați, care trebuie să bea 40 de pahare de vin sau, daca nu este posibil, măcar să guste de 40 de ori din această licoare magică aducătoare de noroc și sănătate.Conform tradiției populare, în ziua de 9 martie**,** Sfinții Mucenici se adună pentru a participa la un sobor de dezghețare a pământului și de slobozire a căldurii. În acest fel iau naștere o serie de ritualuri și practici magice menite să alunge gerul și să cheme căldura, cum ar fi: lovirea pământului cu bâte sau maiuri, rostirea de descântece, jocul copiilor peste foc. În concluzie, luna martie este încărcată de datini, legende și obiceiuri în România. Toate aceste tradiții merită transmise și interiorizate, iar printre misunile educației ar trebui să se regăsească și aceasta, iar noi, cadrele didactice, trebuie să conștientizăm importanța pe toate planurile vieții a acestora.

Bibliografie:

Superstiții T., (2018, February 27). *Tradiții de primăvară – Tradiții & Superstiții*. https://www.traditii-superstitii.ro/traditii-de-primavara/

Pop, M., & Zane, R. (1999). Obiceiuri tradiţionale româneşti. Editura Univers.

DEPRINDERILE DE VIAȚĂ INDEPENDENTĂ LA ELEVII CU SINDROM DOWN

Profesor Neag Patricia Cornelia
Liceul Teoretic Special Iris- Timișoara

Elevii cu Sindromul Down sunt parte integrantă a claselor din școlile noastre. Sindromul Down poate reprezenta o provocare pentru cadrele didactice în alegerea metodelor eficiente de predare - învățare cât și de formare a deprindrilor de viață independentă. Punctul de start în formarea deprindeilor de viață independentă este terapia și educația.

Acești elevi pot avea un parcurs educațional și social ascendent, cu o integrare socială optimă. Startul unui program de formare a deprinderilor de viață independentă începe cu definirea și înțelegerea conceptului de către profesorii, terapeuții și familiile elevilor cu Sindrom Down.

Educaţia pentru formarea deprinderilor de viaţă este o paletă complexă de oportunităţi educaționale, foarte bine planificate care conţin înţelegere, cunoştinţe, atitudini, calităţi şi deprinderi. Acestea au scopul de a promova dezvoltarea personală armonioasă a acestor elevi.

Parcursul educațional al elevului cu Sindrom Down are ca scop major formarea deprinderilor de viață independentă, fiecare etapă fiind construită și consolidată pas cu pas. Așadar, este un proces care durează toată perioada cât elevul este în școală și va continua pe tot parcursul vieții.

La elevii cu Sindrom Down programul terapeutic și de intervenție educațională este indicat a fi un program coerent, bine structurat și cu obiective precise pentru fiecare abilitate de viață independentă.

Educația pentru formarea abilităților de viață la elevii cu Sidrom Down este o responsabilitate comună a școlii, familiei și comunității în ansamblul ei. Activitățile se desfășoară atât în cadrul formal al școlii, cât și non-formal prin activități extrașcolare.

Fiecare context școlar și social constituie o secvență de învățare, un cadru de stimulativ în vederea formării și consolidării deprinderilor de viață independentă.

Elevii cu Sindrom Down prin structura lor au o deschidere optimă spre comunicare, interacțiune socială, așadar implicarea acestora în activități concrete de învățare este relativ ușor de realizat. Sunt observatori fini ai detaliilor, cu o memorie vizuală foarte bună, acestea constituind o bază de plecare în formarea fiecărei deprinderi de viață autonomă.

O latură pozitivă a acestor elevi este aceea că sunt conștienți de fiecare pas spre progres și succes, așadar motivația lor este permanent existentă și nu constituie o dificultate pentru cadrele didactice să-i implice, să-i integreze în programele de învățare propuse.

Categorii de abilități de viață ce sunt necesare a fi formate la elevii cu Sindrom Down:

- abilități sociale;
- abilități emoționale;
- abilități cognitive;
- abilități comportamentale;

Fiecare categorie a abilităților de viață este necesar a fi inclusă în programele de învățare cu respectarea particularităților de vârstă, deoarece fiecare etapă de dezvoltare are specificul ei la elevii cu Sindrom Down.

Scopul acestor programe este de a le forma și dezvolta abilități de viață, astfel încât elevii cu Sindrom Down să-și atingă potențialul maxim.

Bibliografie:

- **Popescu Ioana-Mirela, Popescu Ioan-Valentin**, *Dezvoltarea abilităților de viață la copii și tineri,* PsihoKit, Alba Iulia 2020;
- **Roșan Adrian**, *Psihopedagogie specială,* Editura Polirom, 2016*;*

EDUCAȚIA ANTREPRENORIALĂ ȘI MATEMATICA-PRIETENELE MELE

Prof. Buju Aura Marinela
Toma Alexandrina Liliana
Liceul Teoretic Petru Maior, Gherla

"Copiii sunt cei care te vor urma. Învață-i bine și dă-le exemple bune." - Albert Einstein

În epoca contemporană dezvoltarea și învățarea elevilor cu probleme speciale pune accentul pe individualizare, incluziune și utilizarea tehnologiilor modern. Iată câteva aspecte relevante:

Trebuie acordată o atenție deosebită nevoilor individuale ale fiecărui elev cu cerințe speciale și de aceea se vor întocmi planuri de învățare individualizate și adaptări ale materialelor didactice pentru a se potrivi nivelului și ritmului de învățare al fiecărui copil.

Realizarea incluziunii acestor copii prin promovarea unui mediu de învățare care să fie accesibil și adaptat pentru toți elevii, indiferent de nevoile lor, prin integrarea copiilor cu nevoi speciale în mediul școlar obișnuit, împreună cu ceilalți elevi. Succesul în această direcție presupune o colaborarea interdisciplinară axată pe implicarea mai multor specialiști (psihologi, profesori de sprijin, terapeuți ocupaționali, etc.) pentru a asigura o abordare holistică și comprehensivă în abordarea nevoilor speciale ale copiilor.

Totodată utilizarea tehnologiilor moderne și a resurselor digitale,a unor aplicații și programe software specializate care să sprijine dezvoltarea abilităților de comunicare, citire, scriere sau alte aptitudini pot oferi suport suplimentar și face învățarea mai accesibilă și mai captivantă.

Trebuie pus accentual pe formarea continuă a cadrelor didactice în scopul îmbunătățirii continue a cunoștințelor și abilităților lor în domeniul psihopedagogiei speciale și pe implicarea familiei,adică colaborarea strânsă cu părinții și familia pentru a asigura o abordare coerentă și integrată în sprijinirea copiilor cu nevoi speciale.

În ceea ce privește procesul de evaluare se pune accent pe evaluarea formativă pentru a monitoriza progresul și a ajusta intervențiile în funcție de nevoile individuale ale elevilor.

Legătura dintre matematică și educația antreprenorială este strânsă și esențială în dezvoltarea abilităților necesare pentru a fi un antreprenor de succes.

Iată câteva moduri în care matematica contribuie la educația antreprenorială:

Gestionarea financiară: În antreprenoriat, este crucial să înțelegi concepte matematice precum bugetare, profit și pierdere, analiza costurilor și veniturilor, calcularea ratelor de dobândă etc. Aceste abilități matematice sunt fundamentale pentru luarea deciziilor financiare informate și gestionarea eficientă a resurselor.

Analiză și interpretare a datelor: Matematica oferă instrumentele necesare pentru a analiza datele și informațiile, extrăgând înțelesuri și tendințe relevante. În context antreprenorial, acest lucru poate implica evaluarea pieței, analiza concurenței, interpretarea feedback-ului clienților și luarea deciziilor strategice bazate pe date.

Modelarea și proiecții financiare: Capacitatea de a crea modele matematice și de a face proiecții este esențială în antreprenoriat pentru planificarea strategică și evaluarea fezabilității afacerii. Acest lucru poate include estimarea veniturilor viitoare, analiza scenariilor de creștere și identificarea oportunităților de optimizare a performanței afacerii. Calculul riscului și a rentabilității: Antreprenoriatul implică asumarea riscurilor și evaluarea rentabilității investițiilor. Matematica oferă instrumentele necesare pentru a calcula riscul financiar, a evalua probabilitățile și a lua decizii informate cu privire la oportunități de investiție și strategii de afaceri.

Inovație și creativitate: Deși nu este întotdeauna evident, matematica poate stimula gândirea creativă și inovarea în antreprenoriat. Abordările matematice pot fi utilizate pentru a rezolva probleme complexe și pentru a dezvolta soluții inovatoare în cadrul afacerilor.În concluzie, matematica este un element fundamental al educației antreprenoriale, oferind baza necesară pentru a înțelege și a gestiona aspecte financiare, a analiza datele și a lua decizii informate în cadrul afacerilor.

Deci integrarea abilităților matematice în educația antreprenorială este crucială pentru pregătirea viitorilor antreprenori să fie competitivi și să reușească în mediul de afaceri actual.

Drept urmare evaluarea pentru elevii cu nevoi speciale ar trebui să fie adaptată pentru a ține cont de diversitatea stilurilor și ritmului de învățare. Iată câteva metode de evaluare potrivite pentru această situație:

1. Proiecte de afaceri personale:

• Elevii pot elabora și implementa proiecte de afaceri personale, având libertatea de a-și alege un domeniu care îi interesează, iar evaluarea poate fi bazată pe planificarea, implementarea și prezentarea proiectului, evidențiind abilitățile antreprenoriale dezvoltate.

2. Simulări antreprenoriale:

• Utilizarea simulărilor antreprenoriale pentru a oferi experiențe practice și realiste într-un mediu controlat.Elevii pot lua decizii antreprenoriale în cadrul unei simulări și pot fi evaluați pe baza performanței lor în luarea deciziilor și gestionarea afacerii virtuale.

3. Portofolii de creativitate și idei:

• Încurajarea elevilor să creeze portofolii care să evidențieze idei creative, proiecte antreprenoriale și alte realizări. Astfel evaluarea poate fi orientată spre inovație, creativitate și aplicarea conceptelor antreprenoriale în proiecte personale.

4. Prezentări orale și vizuale:

• Elevii pot să-și prezinte ideile, planurile de afaceri sau proiectele antreprenoriale prin intermediul prezentărilor orale sau materiale vizuale. Evaluarea poate viza abilitățile de comunicare, claritatea ideilor și capacitatea de a transmite în mod eficient conceptele antreprenoriale.

5. Dezvoltarea și implementarea unui produs sau serviciu:

• Elevii pot să dezvolte și să implementeze un produs sau serviciu real în cadrul comunității lor școlare. Evaluarea poate fi orientată spre procesul de dezvoltare, marketing, implementare și feedbackul primit din partea consumatorilor.

6. Colaborare și lucrul în echipă:

• Evaluarea poate să includă abilitățile de colaborare și lucrul în echipă în cadrul proiectelor antreprenoriale, putând acorda punctaje pentru contribuția fiecărui membru al echipei și pentru gestionarea eficientă a resurselor.

7. Evaluare continuă a progresului:

• Utilizarea evaluării continue pentru a monitoriza progresul elevilor în dezvoltarea abilităților antreprenoriale. Feedback-ul regulat și ajustarea planului de învățare în funcție de nevoile individuale pot fi integrate în procesul de evaluare.

8. Adaptarea metodelor de evaluare:

• Personalizarea metodelor de evaluare pentru a se potrivi stilurilor și ritmului de învățare al fiecărui elev și oferirea de suport și ajustări suplimentare pentru a asigura evaluarea echitabilă și accesibilă pentru toți elevii cu nevoi speciale.

Prin adoptarea unor astfel de metode de evaluare, se poate crea un mediu antreprenorial adaptat nevoilor diverse ale elevilor cu nevoi speciale, facilitând astfel dezvoltarea abilităților lor în acest domeniu.

Bibliografie:

Alois Gherguț, 2016, Educația incluzivă și pedagogia diversității, Editura Polirom

Alois Gherguț, 2001, Psihologia persoanelor cu cerințe special, Editura Polirom

Oprea Crenguța,2006, Strategii didactice interactive-repere teoretice și practice, Editura Didactică și Pedagogică

SERVICII DE SPRIJIN PENTRU COPIII CU CES INTEGRAŢI ÎN ŞCOLILE OBIŞNUITE

Prof. înv. primar - Cucu Violeta
Şcoala Gimnazială Nr.1 Tutova, jud. Vaslui

Şcolile obişnuite dezvoltă o serie de servicii de sprijin pentru copiii cu diferite ***cerinţe educative speciale.*** Pentru aceste categorii de copii a fost elaborat un curriculum special şi s-au desfăşurat o serie de cursuri de formare pentru specialiştii care interacţionează cu aceşti copii. Cadre didactice ale universităţilor româneşti precum şi cercetători ai Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei şi practicieni din domeniul educaţiei speciale au realizat studii şi cercetări ştiinţifice pe baza cărora au elaborat cele mai potrivite ***metodologii*** în domeniul identificării şi intervenţiei. ***Metodele*** propriu-zise de intervenţie au fost elaborate în concordanţă cu resursele umane şi materiale existente, precum şi ţinând cont de tipul şi gradul fiecărei categorii de deficienţe.

Pentru ***copiii cu tulburări de limbaj*** şi cu dificultăţi de învăţare există ***„centre logopedice interşcolare”*** care au specialişti ce desfăşoară terapii specifice, pentru corectarea tulburărilor de limbaj şi pentru depăşirea dificultăţilor de învăţare. În aceste cabinete au acces toţi elevii care frecventează învăţământul obişnuit şi care au fost depistaţi de către profesorii logopezi care funcţionează aici, ca având o tulburare de limbaj(incluzând şi ***dislexia, disgrafia, discalculia*** etc.).

Pentru ***copiii cu tulburări de comportament şi dificultăţi de adaptare*** există ***„centrele de asistenţă psihopedagogică”*** care dispun de consilieri psihopedagogi care oferă servicii, atât copiilor aflaţi în situaţie de risc şi criză cât şi familiilor acestora. Aceste cabinete de consiliere sunt mai răspândite decât cele de logopedie, ambele fiind însă insuficiente ca număr şi ca putere de absorbţie a cazurilor existente în şcoli.

Pentru ***copiii cu deficienţe***, diagnosticaţi în comisiile pentru protecţia copilului, există ***serviciile educaţionale de sprijin*** prin cadrele didactice de sprijin/itinerante.

Profesorii de sprijin sau profesorii itineranţi sunt recrutaţi din rândul: pedagogilor, psihologilor şi psihopedagogilor, al logopezilor din centrele logopedice interşcolare şi din rândul profesorilor din şcolile de masă care au parcurs un curs specific de pregătire în domeniul educaţiei copiilor cu nevoi speciale.

Cadrul didactic de sprijin/itinerant acţionează în una sau mai multe şcoli de masă, ori şcoli speciale, unde sunt integraţi copii cu deficienţe severe, profunde sau asociate. Ei pot acţiona şi în centrele de resurse, dar cea mai mare parte a activităţii o desfăşoară în clase, împreună cu învăţătorul/profesorul clasei.

Instrumente utilizate de cadrul didactic de sprijin/itinerant: testele psihologice (pentru diagnoză şi prognoză), testele pedagogice, programe şcolare, programe de intervenţie personalizată, cărţi, reviste, broşuri (pentru consilierea familiei şi a personalului didactic din şcolile integratoare), materiale didactice şi metode didactice adaptate (pentru intervenţie).

Cadrul didactic de sprijin/itinerant trebuie să aibă aptitudini specifice, o înaltă motivaţie şi perseverenţă, consistenţă în realizarea programelor, comunicare înaltă şi spirit de observaţie.

De asemenea, profesorul de sprijin/itinerant va evalua potenţialul de învăţare al grupului de copii şi va stabili inventarul de dizabilitati care pot fi cauze determinante ale dificultăţilor de învăţare. Acestea pot include:

1. nivelul percepţiei vizuale şi auditive;

2. limbajul oral: vocabular, articulare, tulburări de pronunţie, auz fonematic, înţelegere, codificare, decodificare, evocare;

3. grafie-lexie: conexiune grafem-fonem, analiză/sinteză grafo-lexică, copiere vizual motrică;

4. motricitate şi proxie: abilităţi motrice, priza creionului, lateralitate;

5. orientare spaţio-temporală;

6. memorie vizuală, auditivă, verbală, de scurtă durată, de lucru;

7. atenţie ;

8. conduite operatorii;

9. abilităţi simbolico-matematice: calcul, raţionament, asociere/disociere, rezolvare de probleme;

10. nivelul inteligenţei - (QI);

11. ritmul de lucru.

Alte responsabilităţi includ organizarea şi susţinerea unor activităţi de consiliere a cadrelor didactice cu privire la problematica complexă a dificultăţilor de învăţare; colaborarea şi consultarea cu învăţătorul/profesorul clasei (în centrul de resurse), oferind şi primind informaţii cu privire la integrarea acestor copii în clasă. Profesorul de sprijin/itinerant poate oferi consiliere cadrelor didactice, în vederea adoptării unei atitudini pozitive, încurajatoare,

pentru evitarea marginalizării acestor copii, pentru descoperirea nevoilor, a intereselor, hobby-urilor care pot fi folosite ca pârghii în dezvoltarea motivaţiei pentru învăţare.

Aceşti profesori pot ajuta la evaluarea programelor curriculare şi realizarea adaptării curriculare pe ariile deficitare, în colaborare cu învăţătorul/profesorul clasei, precum şi la elaborarea programului de intervenţie personalizat, cu priorităţi pe termen scurt şi mediu, în funcţie de competentele, preferinţele şi de dificultăţile copilului.

De asemenea, împreună cu învăţătorul/profesorul clasei, profesorul de sprijin/itinerant precizează modalităţile de lucru pentru anumite capitole, teme, lecţii sensibilizându-i cu privire la necesitatea recapitulărilor.

El propune şi modalităţi de lucru pe anumite secvenţe de învăţare, în care copiii au dificultăţi şi desfăşoară unele activităţi de intervenţie recuperatorie care vizează învăţarea curriculară propriu-zisă, în alt context decât clasa (centru de resurse, cabinet logopedic etc.).

Profesorii de sprijin/itineranţi lucrează cu o varietate de grupuri, inclusiv cu acei copii cu cerinţe educative speciale şi profesorii anterior menţionaţi. Ei oferă familiilor informaţii şi sfaturi privind opţiunile pe care le au pentru copiii lor, consiliere pentru membrii familiei când se confruntă cu anumite probleme, sprijin pentru participarea familiei la realizarea programului de intervenţie personalizat şi programe de educaţie a familiei. În timpul întâlnirilor de lucru cu părinţii, ei responsabilizează familia în actul recuperării, făcând-o conştientă de dificultăţile copilului. Profesorul de sprijin acţionează în parteneriat cu familia, prin acţiuni de consiliere şi oferire de programe educaţionale realizabile acasă. Dacă este necesar, el acţionează şi ca psihoterapeut al familiei pentru aplanarea conflictelor interfamiliale.

Pentru copiii obişnuiţi din şcolile integratoare, profesorul de sprijin/itinerant oferă consiliere privind acceptarea şi integrarea copiilor cu cerinţe educative speciale şi sprijin pentru activităţile din şcoală, atunci când este cazul.

Profesorul de sprijin/itinerant oferă cursuri de conştientizare şi informare a comunităţii, cu privire la problemele copiilor cu CES, cu privire la integrarea acestora în învăţământul de masă, cu privire la implicarea diferitelor instituţii în sprijinul programelor de integrare, în promovarea principiilor educaţiei incluzive şi nediscriminatorii a copiilor cu CES.

Bibliografie

1. Bulat G., Gînu D., Rusu N. Evaluarea dezvoltării copilului. Ghid metodologic. 2015;

2. Bulat G., Rusu N. Suportul educațional. Asistența copiilor cu cerințe educaționale speciale. Ghid metodologic, 2015;

3. Iosifescu Ș. Management educațional pentru instituțiile de învățământ. București: IȘE-MEC, 2018.

4. Marcus S. Competența didactică. București: Editura ALL, 2009.

ROLUL ACTIVITĂȚILOR EXTRAȘCOLARE ÎN EVOLUȚIA PSIHOCOMPORTAMENTALĂ A ELEVILOR

Profesor psihopedagog Holdiș Elvira Daniela

Liceul Teoretic Special ,,IRIS,,

Problematica educaţiei dobândeşte în societatea contemporană noi conotaţii , date mai ales de schimbările fără precedent din toate domeniile vieţii sociale. Accentul trece de pe informativ pe formativ.

Activitățile extrașcolare sunt foarte importante pentru dezvoltarea armonioasă a copilului. Studiile de specialitate susțin că acestea ajută elevii la formarea unei atitudini pozitive față de învățare, aceștia au performanțe școlare mai ridicate, li se formează abilități practice diversificate, dar și strategii adecvate de rezolvare de probleme.

Pe lângă toate acestea, activitățile extrașcolare acționează și asupra stimei de sine, iar sentimentul de împlinire este mult mai ridicat. Activitățile extrașcolare se referă la acele activități realizate în afara mediului școlar, în afara instituției de învățământ, cu participarea clasei, a mai multor clase de elevi sau a mai multor instituții de învățământ.

Activitățile extrașcolare vizează, de regulă, acele activități cu rol complementar orelor clasice de predare-învățare. Aria de desfășurare a acestora e greu de delimitat. Pot fi excursii, drumeții, vizite la muzee, la diverse instituții publice, la alte unități de învățământ, vizionarea de spectacole de teatru, operă, muzică clasică, activități artistice, cluburi tematice, activități sportive, legate de protecția mediului , de dezvoltare personală, stil de viață sănătos, etc.

Iată câteva caracteristici de bază ale activităților extrașcolare:

- înglobează activitățile organizate de școală în afara mediului școlar sau/și de către alte instituții extrașcolare specializate (cluburi sportive, cluburi și palate ale copiilor, școli de artă/ muzică pentru copii, etc.);
- au rol complementar celui al școlii;
- dezvoltarea copiilor depinde de un întreg sistem de fenomene și relații, iar activitățile extrașcolare reprezintă un element fundamental în rețeaua școală-familie-comunitate;
- oferă posibilitatea de exprimare și explorare a identității, dezvoltă segmentul social al copiilor.

Câteva beneficii ale activităților extrașcolare:

- Oferă elevilor posibilitatea să investigheze, să exploreze, să descopere lucruri noi, pe care să le asocieze cu aspecte deja cunoscute.
- Chiar și elevii cu rezultate mai slabe la învățătură pot găsi în activitățile extrașcolare arii în care excelează, iar aceasta le crește încrederea în sine.
- Oferă elevilor posibilitatea de a interacționa și cu alți copii de vârsta lor care au aceleași interese și cu care pot lega relații de prietenie.
- Dezvoltă capacitatea de a lucra în echipă, dar și spiritul competitiv. Oferă o pauză binevenită, productivă, relaxantă și distractivă de la studiu și teme.
- Ajută la o mai bună gestionare a timpului (care este definitorie pentru succesul în viață) prin găsirea unui echilibru optim între cursuri, teme și activități extracurriculare.
- Promovează sănătatea mentală, emoțională și fizică. Toate aceste avantaje sunt beneficii pe termen lung pentru că îi vor însoți pe elevi în viață și în carieră.

Participarea elevilor la astfel de activități îi ajută să se înțeleagă pe ei înșiși prin observarea și interpretarea propriului comportament în comparație cu al celorlalți.

Activităţile extraşcolare se desfăşoară într-un cadru informal, ce permite elevilor cu dificultăţi de afirmare în mediul şcolar să reducă nivelul anxietăţii şi să-şi maximizeze potenţialul intelectual.

Activitățile extrașcolare reprezintă totodată un element prioritar în politicile educaționale întucât au un impact pozitiv asupra dezvoltării personalității elevilor, asupra performanțelor școlare și a integrării sociale.

Copiii se autodisciplinează, prin faptul că în asemenea activităţi se supun de bună voie regulilor, asumându-şi responsabilităţi. Dascălul are, prin acest tip de activitate posibilităţi deosebite să-şi cunoască elevii, să-i dirijeze, să le influenţeze dezvoltarea, să realizeze mai uşor şi mai frumos obiectivul principal – pregătirea copilului pentru viaţă.. Realizarea acestui obiective depinde în primul rând de educator, de talentul său, de dragostea sa pentru copii, de modul creator de abordare a temelor, prin punerea în valoare a posibilităţilor şi resurselor de care dispune clasa de elevi .

Activitățile extrașcolare reprezintă un mijloc de formare a deprinderilor elevilor de a-și folosi, în mod rațional, timpul liber, sunt propice manifestării spiritului de independență și inițiativei.

Condiția primordială pentru receptarea corectă și coerentă a mesajului o reprezintă demersul adoptat de cadrul didactic, metodele, procedeele, modul și modalitățile utilizate, precum și cadrul în care se desfășoară procesul.

Modelarea, formarea, educarea cer timp și dăruire. Complexitatea finalităților educaționale impune îmbinarea activităților școlare cu cele extrașcolare. Scopul activităților extrașcolare este dezvoltarea unor aptitudini speciale, cultivarea interesului pentru acțiuni socio-culturale, facilitarea integrării în mediul școlar, valorificarea talentelor personale și corelarea aptitudinilor cu atitudinile caracteriale. Prin aceste activități li se oferă elevilor un alt mod de însușire a unor trăiri, valențe pozitive ale vieții, valori morale și nu numai.

Bibliografie:

1.Cucoş, C., Pedagogie (ediţia a doua, revăzută şi adăugită), Polirom, Bucureşti, 2002

2.Nicola, Ioan, „Pedagogie", E.D.P., Bucureşti, 1994.

3. Ţîru C. Maria, „Pedagogia activităţilor extracurriculare" – Suport de curs, Cluj-Napoca 2007

COPIII CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE ÎN GRĂDINIȚĂ

Prof. Cîrstoiu Mariana
Grădinița P.P Nr.4 Lugoj, Timiș

Legislația actuală și Legea educației naționale oferă posibilitatea copiilor cu cerințe speciale de a fi integrați în grădinițele obișnuite, în învățământul de masă.

Integrarea trebuie orientată pe 2 componente fundamentale:

- ✓ asigurarea de condiții financiar-administrative
- ✓ problematica generală, particulară și individuală a copiiilor cu C.E.S.

Această formulă însă, nu este benefică pentru toți copiii cu cerințe speciale, dar ca o alternativă, este benefică atunci când se pune în aplicare la o vârstă cât mai mică.

Trebuie avut în vedere și tipul și nivelul deficienței, precum și o evaluare psihopedagogică adecvată.

Cercetările au arătat că școala specială nu are efecte spectauloase, deoarece nu sunt realizate performanțe școlare mai mari decât cei din școlile obișnuite.

Ținta finală este asigurarea faptului că toți copiii au acces la educație în cadrul comunității.

CERINȚE EDUCATIVE LA PREȘCOLARI

„Toți copiii au dreptul la educație ”

Educația este unul din factorii principali care influențează dezvoltarea unei societăți, indiferent de nivelul pe care îl are la un moment dat.

Dreptul la educație al oricărei copil, în pan internațional și național este un drept fundamntal a cărui aspecte constituie premisa dezvoltării umane.

Persoanele cu deficiențe au aceleași drepturi fundamentale ca și ceilalți cetățeni de aceiași vârstă, fără discriminare pe motive de sex, religie, limbă etc.

Cerințele educative speciale (C.E.S.) sunt nevoi suplimentare de educație.

Nevoile specifice următoarei categorii de copii:

- ✓ cu dizabilități (afecțiuni de vedere, auz, motorii, neuromotorii, pshice)
- ✓ cu tulburări de învățare /comportament / socio-afective (deficit de atenție, hiperchinezie, disgrafie, dislexie, delicvență juvenilă)
- ✓ supradotați/cu aptitudini înalte
- ✓ grupuri dezavantajate pe criterii etnice și lingvistice, sociomateriale (familii,

monoparentale), medicale

Abordarea educației speciale pleacă de la un adevăr evident pentru orice cadru didactic: fiecare copil este unic și nici unul nu este identic cu celălat, sunt diferiți prin particularitățile de vârstă și indviduale.

Diferențele dintre copii sunt date de:

- trăsăturile lor fizice
- reacțiile emoționale
- temperament
- ritmul de dezvoltare
- ritmul de învățare
- stil de învățătare
- aptitudini și talente
- comportamente

Succesul predării - învățării depinde de cum identificăm diferențele dintre copii, dar și de valoarea pe care o dăm acestor diferențe: dacă le vedem ca pe o provocare sau le vedem ca defecte sau probleme ce îl privesc doar pe copil.

COLABORAREA CU FAMILIA ȘI CU ALȚI PROFESIONIȘTI

Grădinița (educatoarea, ingrijitoarea, echipa managerială), familia, consilierul, psihologul, comunitatea locală au un rol foarte important în integrarea copiilor cu C.E.C. în învățământul de masă.

Printr-o strânsă colaborare (educatoarea, echipa managerială, familia, profesioniști, comunitatea locală) pot fi luate măsuri care să faciliteze integrarea reală a copiilor cu CES în învățământul de masă:

- ✓ pregătirea clasei care va primi copilul cu nevoi speciale;
- ✓ pregătirea cadrului didactic ce va prelua cazul;
- ✓ pregătirea părinților copiilor;
- ✓ adaptarea programei;
- ✓ terapii specifice pentru copilul cu CES;
- ✓ evaluarea după criterii stabilite inițial.

Cu ajutorul părinților, cadrul didactic poate creea o atmosferă plăcută de lucru, relaxantă în sala de grup și poate dota grupa cu materiale necesare,adecvate activităților ce se vor desfășura. Părinții pot fi implicați în viața grădiniței prin organizarea unor activități care să încurajeze talentele și succesele copiilor, acceptarea și toleranța.

Părinții pot fi sprijiniți prin acțiuni specifice realizate de profesioniști în colaborare cu educatoarea, să nu fie descurajați dacă au copii cu C.E.S., să-și accepte propriul copil ca pe o ființă unică, distinctă, specială, să-i accepte pe ceilalți.

Părinții pot fi implicați ca voluntari în grădiniță, să participe la activități (ex: „Educăm așa!", „O familie pe săptămână").

Educatoarea, în parteneriat cu psihologul, consilierul școlar poate iniția activități de informare a părinților cu privire la progresele realizate de copii.

Prin colaborare cu comunitatea locală se poate asigura suport logistic și financiar pentru grădinița unde sunt înscriși copii cu CES.

Reprezentanții comunității pot participa la întâlniri cu copiii din grădiniță, cu educatoarea, cu părinții:

- ✓ să motiveze oameni de afaceri prin campanii de strângere de fonduri pentru copiii cu CES și familiile acestora
- ✓ să inițieze parteneriate în dezvoltarea unor proiecte educaționale (pentru copiii cu ADHD, supradotați)
- ✓ să ofere modalități atractive de petrecere a timpului liber (spații destinate relaxării, jocului,sportului etc)

EDUCAȚIA INTEGRATĂ ȘI INCLUZIVĂ ÎN GRĂDINIȚĂ

Pentru a realiza integrarea copiilor cu CES trebuie să acționăm asupra diferitelor nivele de dezvoltare a personalității lor și anume:

1. La nivel biologic - un copil trebuie să crească, să se maturizeze fizic, morfologic și biochimic.
2. La nivel psihic - un copil trebuie să fie dezvoltat și să fie capabil să desfășoare diferite funcții psihice în mod continuu, ascendent
3. La nivel social - un copil trebuie să se poată comporta,conform standardelor profesionale, pedagogice, civice ale comunității în care se află.

Procesul de adaptare a unei persoane cu cerințe educative speciale la normele și cerințele grădiniței pe care o urmează, de stabilire a unor relații afective pozitive cu membrii grupei și de desfășurare cu succes a activităților din grădiniță.

„O viață integrată începe cu educația timpurie".

Rolul esențial în educația integrată îl deține cadrul didactic, care devine principalul factor de acțiune și de coordonare a realizării programului pedagogic individualizat pentru preșcolarii cu C.E.S.

Pentru o integrare de succes cadrul didactic trebuie să:*coopereze cu profesorul de sprijin, cu ceilalți membrii ai echipei educaționale, cu familia;

- ✓ să participe la elaborarea programului pedagogic individualizat pentru fiecare copil cu C.E.S.;
- ✓ să-și îmbogățească pregătirea pedagogică pentru a asigura șanse egale pentru aceștia la educație.

Educația incluzivă aduce toți copiii la un loc, în aceași clasă, în aceeași comunitate, îi ajută să se simtă bine, să se simtă iubiți, prețuiți, apreciați, sprijiniți și stimulați în aceeași măsură, pentru a ajunge la dezvoltarea deplină a propriului potențial.

Procesul permanent de îmbogățire a serviciilor oferite de grădiniță pentru a cuprinde în procesul de educație toți membrii comunității, indiferent de caracteristicile, dezavantajele sau dificultățile acestora.

Beneficiile incluziunii sunt reciproce:

- ✓ fiecare persoană cu CES evoluează conform particularităților sale iar majoritatea învinge teama de separare și de respingere, depășesc obstacolele, își dezvoltă toleranța și creativitatea.
- ✓ principiile generale ale educației inclusive au în vedere 4 arii de acoperire:
  - drepturi egale
  - unicitate
  - acces
  - participare

Educația inclusivă se referă la programe cât mai adecvate și adaptate, care să asigure accesul și participarea tuturor copiilor prin acordarea șanselor egale pentru fiecare copil.

Fiecare moment petrecut de copil la grădiniță reprezintă o ocazie de învățare.

Modul în care este primit un copil (sau tratat), cu tuburări de limbaj sau cu ADHD, devine parte integrantă din ceea ce numim ,,curriculum ascuns", adică tot ceea ce învață copilul în grădiniță.

Toți cei implicați în educație trebuie să folosească instrumente, atitudini adecvate astfel încât să creeze oportunități de dezvoltare pentru toți copii.

Mediul inclusiv:

- ✓ răspunde nevoilor individuale
- ✓ crește șansele pentru succes tuturor copiilor
- ✓ dezvoltă respectul și imaginea de sine
- ✓ încurajează comunicarea deschisă despre sine
- ✓ reduce sau ameliorează comportamentele descriminative și stereotipurile

Grădinița inclusivă:

- ✓ răspunde nevoilor, drepturilor și responsabilităților copiilor
- ✓ este primitoare, deschisă, adecvat decorată și oferă facilități de acces
- ✓ presupune înțelegerea și acceptarea diferențelor dintre copii
- ✓ învață acceptarea tuturor copiilor
- ✓ respectă dizabilitățile, aptitudinile, interesele și caracteristicile fiecăruia

Obiectivele incluziunii în educația preșcolară presupune dezvoltarea și aplicarea unor strategii educaționale care să promoveze formarea la copii a unor comportamente în direcția toleranței și nondiscriminatorii, acceptării copiilor cu CES.

Bibliografie:

1. Alois Gherguț, Luciana Frumos, Gabriela Raus, ,,Educația specială", Editura Polirom, Iași, 2016

2. Alois Gherguț, ,,Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale", Editura Polirom, Iași, 2006

EDUCAREA COPIILOR PRIN JOC

Prof. Copolovici Dina
Prof. Eftinca-Sintescu Mărioara
Grădinița cu Program Prelungit Nr. 4 Lugoj

Jocul este activitatea de bază a copiilor de vârstă preșcolară, aceștia fiind într-o permanentă mișcare, explorează tot cea ce este în jurul lor într-o manieră distractivă și plăcută. Această activitate este preferata copiilor, având un caracter viu și atrăgător, crează bună dispoziție, veselie, bucurie, destindere, ceea ce previne monotonia, plictiseala și oboseala. Prin joc, copiii își satisfac nevoia de mișcare, interacționând cu obiectele din jurul lor se transpun în diferite roluri și situații care-i aproprie de lumea înconjurătoare. În procesul instructiv-educativ din învățământul preșcolar, folosirea jocului îi determină pe copii să învețe cu plăcere, manifestând interes față de activitățile care se desfățoară, fiind activi, curajoși, capătă încredere în capacitățile lor, învingându-și timiditatea. Jocul este un ansamblu de acțiuni și operații care urmărește pregătirea intelectuală, morală și fizică a copiilor. Prin joc, copiii își antrenează capacitatea de a acționa creativ, strategiile jocului sunt strategii euristice, în care se manifestă istețimea, spontaneitatea, inventivitatea, răbdarea, îndrăzneala. Jocurile copiilor devin metodă de educare atunci când ele sunt organizate și se succed într-o ordine logică de cunoaștere și învățare, astfel îi pregătește pe copii pentru muncă și viață. După obiectivele urmărite, jocul este folosit în toate domeniile de cunoaștere, copii își dezvoltă limbajul, abilitatea de soluționare a problemelor, negocierea și logica succesiunii. După tipul activității este folosit ca mijloc de predare, consolidare, recuperare a cunoștințelor. Indiferent de modul de folosire, jocul îi ajută pe copii să-și angajeze întregul potențial psihic, să-și cultive inițiativa, spiritul de cooperare și de echipă.

Jocul are și funcția de socializare a copiilor, aceștia se acomodează cu ceilalți, interacționând între ei, aspect care se întâlnește mai ales în cadrul jocurilor cu reguli, ceea ce presupune acceptarea normelor care atunci când sunt asimilate devin un bun câștigat de copil. Educarea socializării se face prin împărțirea sarcinilor și a responsabilităților, antrenarea copiilor în jocuri au ca obiectiv comunicarea cu alții, jocul împărtășit fiind prima etapă a socializării. Jocul este o experiență naturală, ce face parte din viața de zi cu zi, explorând

mediul înconjurător, cunoscând colegii, descoperindu-si calitățile individuale, învățând și dezvoltându-se.

Tema anuală de studiu: „Cu ce și cum exprimăm ceea ce simțim?”

Tema proiectului: „Sărbătorile de iarnă”

Tema săptămânii: „Darnicul Moș Crăciun”

Tema activității: *„Cursa ajutoarelor darnice”*

Disciplina/Categoria de activitate: Activităţi liber-alese (ALA 2)

Mijloc de realizare: Joc de mișcare; Joc liniștitor

Tipul activitatii: consolidare

Scopul activității: Relaxarea preşcolarilor după efortul depus la activităţile de peste zi; dezvoltarea depriderilor motrice de bază şi a atenţiei prin intermediul mişcarii.

Obiective operaţionale:

A) Cognitive:

- să perceapă reperele spațio-temporale;
- să participe activ în spiritul regulilor jocului;
- să respecte regulile jocului.

b) Afective:

- să fie capabil să participe conștient la activitatea grupului;
- să se integreze activ și afectiv în activitate;
- să fie capabil să traiasca emoții în funcție de conținutul prezentat.

c) Psihomotorii:

- să adopte o poziție corectă a corpului pe tot parcursul desfășurării activității;
- să execute corect mișcările.

Regulile jocului: Copiii trebuie să dăruiască bomboane oaspeților: păpușii și spiridușului. După ce au oferit bomboanele, săculețul este înmânat următorului copil.

Elementele de joc: mișcarea, aplauze, săculeț cu bomboane, păpușă, spiriduș, stopul.

Strategii didactice

- **Metode și procedee**: explicaţia, conversaţia, exerciţiul, demonstraţia, jocul.
- **Mijloace didactice**: săculețul cu bomboane, păpușă, spiriduș, oglindă;
- **Forme de organizare:** frontal; individual;

Durata: 30 min

Loc de desfășurare: sala de grupă

DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚII

Etapele activității	Conținut științific	Strategia didactică			Evaluare
		Metode și procedee	Materiale didactice	Forme de organizare	
1.Moment organizatoric	Pentru o bună desfășurare a activității se are în vedere: aerisirea sălii de grupă. -amenajarea spaţiului educaţional. -pregătirea materialelor didactice necesare desfăşurării jocului.				
2. Captarea atenției	La intrarea în grupă, copiilor le este prezentat și înmânat săculeţul cu bomboane.	Conversația	Săculeţul cu bomboane	Frontal	
3.Anunțarea temei și a obiectivelor	Astăzi ne vom juca jocul „Cursa ajutoarelor darnice”. Îi vom arăta lui Moș Crăciun că suntem darnici și harnici ca el, îl putem ajuta la împărțirea cadourilor. Fiecare dintre voi trebuie să împartă papușii și spiridușului, câte o bomboană.	Explicatia Conversaţia		Frontal	Observarea comporta-mentului copiilor
4. Desfășurarea activității	Fiecare copil va lua din săculeț câte o bomboană pe care o va dărui papușii și spiridușului, după care va înmâna săculeţul următorului copil, dovedind hărnicia, dărnicia și agilitatea necesare ajutoarelor moșului.	Explicația	Bomboane Păpușa Spiriduș	Frontal	Aprecieri asupra actiunilor copiilor
5.Asigurarea feed-back-ului	După acest joc de mișcare urmează un joc liniștitor, copiii plimbând din mână în mână o oglindă, iar când educatoarea spune stop, copilul la care se află	Conversația	Oglindă	Frontal	

	în acel moment spiridusul, va trebui să spună ce și cum se simte după joc.				
6.Încheierea activității	Apreciez activitatea copiilor din întreaga zi, încurajându-i să se aprecieze reciproc și îi recompensez cu surprizele trimise de Moș Crăciun.	Conversația	Recompense	Frontal	Aprecieri globale

Bibliografie:

1. *******(2019)***"Curriculum pentru învăţământul preşcolar"***
2. Ministerul Educaţiei Naţionale, „Programa activităţilor instructiv-educative în grădiniţa de copii", Editura Integral, Bucureşti, 2000;
3. Ezechil Liliana, Păişi Lăzărescu Mihaela, „Laborator preşcolar" - ghid metodologic (ediţia a-II-a revizuită), Editura Integral, Bucureşti, 2002;
4. I. Cerghit, I.T. Radu, E. Popescu, L. Vlăsceanu, „Didactica", Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1993;

STUDIUL DE CAZ: COMUNITATEA LOCALĂ
SITUAȚIA STUDIATĂ: "SĂRBĂTORI ÎN LUMEA SATULUI"

Profesor, Zainea Manuela-Cornelia
Liceul de Arte "Ionel Perlea"
Loc.Slobozia, Jud, Ialomita

INTRODUCERE

Satele românești reprezintă, din îndepărtatele timpuri ale istoriei, vetrele cele mai autentice de viețuire ale neamului nostru. Legate, cu întreaga lor ființă de civilizația, cultura și spiritualitatea poporului, ele sunt păstrătoare ale specificului etnic prin veacuri, marcat de datini și obiceiuri de mare frumusețe și originalitate.

Cu toții suntem conștienți de faptul că trăim într-o lume puternic tehnologizată ajungând să ne înstrăinăm, din ce în ce mai mult, nu doar de Dumnezeu, ci și unii de ceilalți, noi oamenii, care am fost creați de "Cel Ce Este" ființe sociale, menite să trăiască în comuniune, cu scopul de a ne comunica și de a ne împărtăși, unii - altora, crezul nostru, trăirile și simțămintele, precum și dorințele și chiar idealurile noastre, adică tuturor celor pe care-i iubește sufletul nostru.

Nimic nu este la întâmplare în viața țăranului nostru. Datinile familiale și datinile satului sunt doi polii unei lumi de viață socială, în care valorile materiale și culturale trebuie trăite firesc, fără artificii, cu frumuseți emoționale, pe care le-a creat țăranul român cu artă și poezie, le-a păstrat cu evlavie și s-a simțit cu ele sigur pe matca strămoșească.

Biserica a fost, este și va fi liantul de legătură dintre cer și pământ, dar și dintre pământeni, în același timp, locul sacru în care bucuria cerului și a pământului devin una-chipul țăranului român. Alături de biserică, rolul important, în menținerea tradițiilor, obiceiurilor revine școlii, educatorului, celui care știe să pastreze viu, în mintea oamenilor, tezaurul nostru cel mai de preț.

Prin activităţile extraşcolare, cu cel mai larg caracter interdisciplinar, am oferit eficiente şi oportune modalităţi de valorificarea tradiţiilor, obiceiurilor şi datinilor populare locale şi naţionale. Patrimoniul cultural poate fi fructificat atât de elevi, cât și de comunitatea locală, prin intermediul activităţilor şcolare şi extraşcolare. Fructificând achiziţiile din cadrul activităţilor extracurriculare, am observat cum aceste evenimente îi unesc pe copii,

îi sensibilizează şi-i bucură, în acelaşi timp, îi duc pe firul intoarcerii la arta populară, la cunoașterea marilor tradiții românești, creând o armonie si o emoție estetică puternică, impresionând pozitiv, deopotrivă, pe copii şi pe părinti. Sentimentul dragostei față de patrie si popor are un conținut foarte bogat.El inglobează, pe lângă dragostea față de familie, de orașul său satul natal, de natura patriei și pe cea față de creațiile folclorice-o mare mândrie.

Acesta este dorul după ceea ce iubim, dorul după eternitate, fiindcă, potrivit poetului Lucian Blaga, „Veșnicia s-a născut la sat", sufletul țăranului român tinzând spre veșnicie, spre unirea cu Dumnezeu, motiv pentru care sărbătoarea religioasă devine o stare de sărbătoare universală.

DETALIEREA CONȚINUTULUI:

I. Elevii vor urmări o prezentare Power Point, care cuprinde principalele sărbători creștine și informații succinte despre fiecare sărbătoare în parte. (Anexa 1)

Participanții vor fi anunțati că vor cerceta lucruri importante și interesante, în legătură cu tema. "Sărbători în lumea satului", urmărind:

- cunoașterea semnificației sărbătorilor creștine românești;
- culegerea informațiilor necesare, din surse identificabile, prin efort propriu;
- selectarea datelor importante, dintr-o sursă de informare;
- elaborarea unei compozitii, în legătură cu cazul studiat și demonstrarea modului în care se respectă obiceiurile strămoșești, în propria familie;
- evidențierea soluțiilor de rezolvare a cazului, în speță;
- emiterea judecăților de valoare privind generalizarea cazului studiat.

II. Clasa este împărțită pe 5 grupe. Copiii vor urmări prezentarea Power Point. Se vor purta discuții în legătură cu informațiile cuprinse în materialul oferit, dar si în jetoanele sugestive, mai ales pentru elevii cu CES, integrați în două grupe.

În urma acestor discutii, se concluzionează că, odată cu cunoașterea semnificației acestor sărbători, omul devine mai bun, mai iubitor, iar lumea se va apropia mult mai mult de Dumnezeu.

Elevii își vor expune impresiile despre caz (tema e/nu e interesantă; vor vrea să afle lucruri noi de la preoti, profesori de religie, părinți, bunici, alte rude; vor avea/nu vor avea acces la diferite surse de informare etc).

Se revine la caz stabilindu-se din nou datele problemei.

Copiii vor prezenta cazul folosindu-se din nou de informațiile căpătate în etapa anterioară. Pentru a dovedi implicarea activă și personală, în rezolvarea cazului, ei vor completa o fișă (Anexa 2).

După prezentarea conținutului fișei, se va definitiva soluția finală: Respectarea obiceiurilor strămoșești și perpetuarea lor, prin implicarea copiilor în desfășurarea sărbătorilor creștine.

III. Conceptualizarea cazului a fost realizată prin discuții orientate în următoarele direcții:

- **"privește în urmă"**- elevii au fost solicitați să identifice condițiile si contextul in care s-a petrecut cazul si să găsească soluții viabile problemei create;

- **"privește dedesubt"**-elevii analizează condițiile ce pot fi generalizate, prin selectarea, din lucrarile proprii date, care să constituie o concluzie generală cu privire la sărbătorile creștine;

- **"privește in jur "**asupra tuturor situațiilor similare-elevii stabilesc un plan de acțiune pentru situații aproximativ la fel;

- **"privește înainte"** asupra necesitătii modificării atitudinilor noastre, pentru rezolvarea altor cazuri – elevii găsesc soluții concrete, se obișnuiesc cu formulare exactă a întrebărilor și a răspunsurilor, pot motiva de ce este necesară identificarea unei soluții, pot demonstra că omul poate găsi rezolvare în aproape toate problemele.

ANEXA 1- Sărbători creștine

Crăciunul - Sărbătoare crestină a Nașterii lui Iisus Hristos, celebrată la 25 Decembrie/7 Ianuarie (stil vechi). A fost la început o sărbătoare păgână. Abia în secolul al XIV-lea, aceasta dată de 25 Decembrie a fost fixătă de Biserica Catolică, dată preluată și de Biserica Creștina Răsăriteană.Se practică anumite obiceiuri de Crăciun: rostogolirea unor roți de foc de pe dealuri, coacerea colacilor, colinde care vestesc Nașterea Mântuitorului, etc.

Paștele- Pentru creștini este sărbătoarea Învierii lui Iisus Hristos. Se comemorează în fiecare an în Noaptea Învierii, când credinciosii iau lumina de la preot. Nu are o dată fixă (una din duminicile lunii aprilie sau mai). Una din tradițiile specifice Paștelui Ortodox o reprezintă ciocnirea ouălor roșii.

Boboteaza- Sărbătoare crestină a Botezului lui Hristos. Se prăznuieste pe data de 6 Ianuarie. Botezul Domnului este anunțat de colindatori, care merg cu Iordanul, dar si de preoții, care vin să-ți curate casa, cu agheasma mare, la inceput de an.

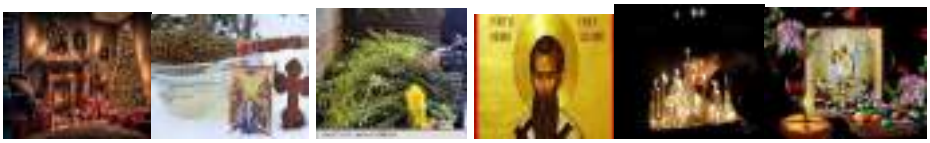
Sânvasii- Sfântul Vasile, sarbatorit in calendarul crestin la 1 Ianuarie ca păzitor al oamenilor impotriva duhurilor rele. În noaptea de Anul Nou, care îi este consacrată, sub ocrotirea sa, animalele vorbesc cu grai omenesc. Este și patronul viticulturii si al vinului.

Floriile- Sărbătoare creștină din duminica de dinaintea Paștelui. În biserică,se impart mâțișori si ramuri de salcie în amintirea ramurilor de curmal cu care a fost intâmpinat Iisus, la intrarea in Ierusalim.

Pentru toate aceste sărbători alese, elevii cu CES au fișă de lucru din care decupează doar imaginea specifică fiecărei sărbători, reținn denumirea si semnificația fiecăreia.

ANEXA 2- Evaluare

A.În dreptul fiecărei date, menționați sărbătoarea religioasă corespunzătoare si imaginea sugestivă:



25 decembrie

6 ianuarie

1 ianuarie

B. Realizați o compoziție proprie, prin care să descrieți modul în care se sărbătorește, în familie sau în localitatea în care locuiesc bunicii, o sărbătoare religioasă și implicarea voastră în mijlocul acesteia.Copiii cu CES, un desen, la alegere.

Bibliografie:

Fişer, Mirela,Grigorescu,Adriana,Ion,Florina*,, Diversitate încultură şi tradiţii"*, Editura Caba Educaţional, București, 2008;

Gabor,Ion,Bilibok-Bârsan,Petrică,,,*Vatra satului cu tradiţiile, obiceiurile – valorificate în actul predării limbii române*", Editura Egal, Bacău, 2008;

Pop, Mihai, „*Obiceiuri tradiţionale româneşti*", Editura Univers, Bucureşti, 1999.

VALORIFICAREA OBICEIURILOR, TRADIȚIILOR, ISTORIEI ȘI CULTURII NAȚIONALE ÎN ACTIVITATEA DIDACTICĂ

Prof. înv. preşc. Jescu Paraschiva
Prof. Plugariu Lăcrămioara
G.P.N Maria Montessori

Procesul instructiv-educativ desfășurat în grădiniță îi permite fiecărei educatoare să pună în valoare experiența didactică prin activități educative cu caracter integrat și cu o abordare complexă a conținuturilor obiceiurilor, tradițiilor, istoriei și a culturii naționale. Activitățile integrate au multiple implicații dacă acestea sunt realizate pe grupuri de copii, întrucât prin intermediul realizării acestora copilul învață lucrând, personalitatea sa se dezvoltă într-un mediu democratic iar creativitatea sa este lăsată să se dezvolte în toate domeniile.

Prin abordarea activităților în manieră integrată, educatoarea organizează învățarea ca un regizor, un moderator, ajutându-i pe copii să înțeleagă, să accepte emoții, sentimente, dragoste și respect pentru tradițiile și obiceiurile strămoșești.

„Pe-un picior de plai, pe-o gură de rai” ne-am născut şi trăim, şi datoria noastră este de a păstra şi a arăta atât semenilor noştri din acest spaţiu, cât şi altora, frumuseţea tradițiilor, obiceiurilor noastre, istoriei și a culturii naționale.

De aceea este important ca educaţia să preia funcţia de transmitere între tineri şi cultură.

Valorile culturale sunt păstrate cu sfințenie mai ales în mediul rural, acesta reușind să conserve elementele de cultură, tradiție și folclor, care sunt înțelepciuni de viață izvorâte din experiențe, din bucurie sau durere, din năzuințe și dor, din setea de liniște sau dragostea pentru frumos, creând punți între generații.

Pătrunderea copilului în cultură se produce în familie, în primii ani de viață și continuă în comunitățile sociale din care face parte și în mod sistematic în unitățile de învățământ. Grădinița fiind prima dintre acestea, trebuie să fie cea care îl face pe copil să conștientizeze valorile creațiilor populare, să păstreze și să cultive interesul pentru cunoașterea tradițiilor, frumusețea folclorului românesc, dansul, cântecul și portul popular, casa tradițională românească, obiceiurile și tradițiile deosebit de bogate atât din preajma sărbătorilor de 1

Decembrie, 24 Ianuarie,de Paști cât și cele de Crăciun și Anul Nou, de la cele mai mici vârste ca semn de respect pentru trecutul nostru românesc.

OBICEIURILE

Cei mai frumoşi ani din viaţa omului sunt anii copilăriei, iar cel mai frumos loc din lume este cel al naşterii. De aceea, de fiecare dată, când ne întoarcem la uliţa copilăriei ne năpădesc emoţiile şi simţim cum ne încărcăm cu energii benefice. Cu drag, ne retragem în satul natal, acolo unde sufletul nostru respiră aer curat, unde retrăim momente de o mare încărcătură emoţională, unde omul are o înţelepciune aparte. Toţi avem în memorie iernile copilăriei cu jocuri pline de veselie, săniuşul, derdeluşul, iar cei care au trăit, au copilărit la ţară, la bunici, ştiu cât de norocoşi sunt având parte de astfel de obiceiuri.

În nici o altă parte a ţării repertoriul sărbătorilor de iarnă nu cunoaşte o atât de mare varietate şi bogăţie de manifestări folclorice ca în zona Moldovei. Transmise pe cale orală din generaţie în generaţie, într-o permanentă schimbare şi înnoire, atât ca funcţie cât şi ca mod de realizare artistică, obiceiurile şi tradiţiile moldoveneştii au ajuns până în zilele noastre ca nişte spectacole de mare anvergură care concentrează, acaparează atenţia întregii comunităţi. Aici punem accent mai mult pe obiceiurile şi tradiţiile din jurul sărbătorilor de iarnă: Crăciunul şi Anul Nou.

An de an, ne străduim să pregătim cu preşcolarii acţiuni de înaltă ţinută care să facă atmosfera mai frumoasă în timpul sărbătorii Naşterii Domnului şi a Anului Nou. Prin implicarea părinţilor şi a bunicilor copiilor din grupele noastre am reuşit să adunăm multe elemente specifice zonei amenajând sălile de grupă, am realizat costumele pentru jocul caprei, jocul ursului, jocul căiuţilor, am împodobit steaua, am confecţionat măşti din diverse materiale (blănuri, fasole, coji de nucă, nasturi, coajă de stejar, ciocălăi) pentru jocul mascaţilor. Şi aşa, intraţi în atmosfera de sărbătoare, preşcolarii învaţă cu uşurinţă colinde şi preiau obiceiuri de la bunicii lor.

Jocul caprei, care simbolizează fertilitate pentru anul următor este integrat în mod armonios în programele artistice realizate cu preşcolarii. Costumul caprei l-am confecţionat din bucăţi de macat sau covoare aduse de bunici cu părinţi pe care copii au aplicat şi îmbinat cu grijă multe panglici colorate din hârtie sau pânză, iar capul sculptat din lemn îl împodobim cu ghirlande având maxilarul inferior mobil. Versurile pe care noi le-am învăţat cu copii le prezentăm mai jos:

„Asta-i capra din Moldova/Ascultaţi-va slova/ţa, ţa, ţa, căpriţă, ţa!/Numai zahăr eu ţi-oi da./Am adus-o acum la Iaşi /La copii drăgălaşi / ţa, ţa, ţa, căpriţă, ţa!/Numai zahăr eu ţi-oi da./Hai căpriţă să jucăm/Şi la toţi şă le umăm / ţa, ţa, ţa, căpriţă, ţa!/Numai zahăr eu ţi-oi da.

Sănătate, bucurie/În anul care-o să vie / ţa, ţa, ţa, căpriţă, ţa!/Numai zahăr eu ţi-oi da./Foaie verde, foaie lată/Hai căpriţă sari odată/ţa, ţa, ţa, căpriţă, ţa!/Numai zahăr eu ţi-oi da!“.

Putem spune că ne-am ambiţionat şi am adus în mijlocul copiilor muzica şi costumaţia pentru **jocul căiuţilor**, un joc care trezeşte buna dispoziţie în sufletul tuturor. După zile de pregătire a paşilor de dans în galop şi a costumului popular echipat cu canafi şi clopoţei, copii au jucat graţios exprimând legătura sacră dintre om şi animalul care îi stă aproape şi-l slujeşte.

Pentru că **jocul ursului** se practică în mjoritatea statelor din Moldova, şi noi l-am preluat la oraş şi adaptat la nivelul copiilor preşcolari din grădiniţele noastre. Este un joc agreat, spectaculos. „Ursuleţii“ sunt conduşi de un „ursar“, care îndeamnă „animalele“ la dans în ritmul tobelor. Noi am realizat costumele ursuleţilor cu ajutorul părinţilor din bucăţi de blană, am împodobit toiagurile şi tobiţele. Cu multă plăcere, copii îmbrăcaţi în ursuleţi, fac mişcări ritmice la bătaia din tobe, iar cei prezenţi sunt plini de entuziasm. Toate aceste obiceiuri amintite mai sus, pe care noi ne străduim să le pregătim an de an, culminează cu **„Pluguşorul“** şi „**Sorcova“.**Copiii care rostesc „Pluguşorul“, folosesc aceste elemente tradiţionale care întăresc şi trezesc şi mai mult sentimentele de dragoste pentru acestea.

Pluguşorul celor mici: „Moş Vasile, Moş Vasile/Ce mai faci cu-atâta păine?/Dă-mi şi mie un colăcel,/Nu mă vezi că-s mititel?/Dă-mi şi vin,/Dă-mi şi parale/Ca să cresc, să mă fac mare/La anul să-ţi fac altă urare/La ureche perciuni creţi/Ia mai mânaţi măi băieţi!/Hăi! Hăi!/ N-am o de hârtie să vă scriu pe-o farfurie/Şi-un condei de busuioc/Dumnezeu v-a da noroc/La vite şi la bucate/La mulţi ani cu sănătate!/Opriţi plugul măi băieţi!/Aho, aho!“.

Cu „Sorcova“ încheiem de fiecare dată suita obiceiurilor la cumpăna dintre ani. Copiii adunaţi în grupuri, în faţa spectatorilor, cu sorcove confecţionate de ei din ramuri de brad împodobite cu flori din hârtie colorată creponată rostesc după încredinţarea gazdei cuvintele: „Sorcova,/Vesela,/Să trăiţi/Să-nfloriţi/Ca un măr,/Ca un păr,/Ca un fir de trandafir,/Tare ca piatra,/Iute ca săgeata,/Tare ca fierul,/Iute ca oţelul,/La anul şi la mulţi ani!“.

Copii, la finalul programului acestor sărbători sunt răsplătiţi cu colaci, mere, nuci, bani din partea gazdelor, a părinţilor.

Programa activităţilor instructiv-educative pentru grădiniţa de copii recomandă ca în cadrul activităţii de educaţie pentru societate să urmărim realizarea obiectivului – cadru: cunoaşterea unor elemente de istorie, geografie, religie care definesc portretul spiritual al poporului român. Obiceiurile prilejuite de Naşterea Domnului şi cele de întâmpinare a noului an aduc un sentiment de primenire, de speranţă, de visare, dar mai ales de petrecere. Este o perioadă cînd uităm de rele, toată lumea se bucură, dă frîu liber fanteziei, este perioada când noi îi învăţăm pe copii “Capra”, “Pluguşorul” şi “Sorcova” şi le prezentăm părinţilor în

Serbarea de Crăciun. Cofecţionarea costumului caprei din fâşii de hârtie colorată şi panglici colorate şi cu un cap mobil făcut din lemn este o adevărată plăcere pentru copii şi părinţi, dar şi o ocazie de a le povesti copiilor despre fiecare obicei în parte. Alte obiceiuri pe care noi leam prezentat copiilor au fost: **Dragobetele şi Mărţişorul**.

Tradiţiile româneşti constituie una dintre valorile inimaginabile şi incontestabile ale poporului nostru şi nu trebuie să lăsăm timpul şi evenimentele lumii moderne să ne facă să le uităm. Alături de literatură,care constituie un factor cu eficienţă deosebită în educaţie , arta populară are şi ea o contribuţie de seamă. În primul rând, copiii încep să înţeleagă specificul poporului din care fac parte, aspiraţiile lui, idealurile de ieri şi de azi, care sunt oglindite în obiceiurile locurilor şi creaţiile meşteşugarilor; în al doilea rând ,punându-i pe copii, încă de la vârsta preşcolară în contact direct cu creaţia populară,le insuflăm respectul pentru tradiţiile noastre şi dorinţa de a duce mai departe tot ceea ce ne reprezintă ca naţiune.

Copilul simte admiraţia faţă de creaţiile populare încă de când îşi ascultă bunica cum deapănă firul unui basm sau a unei legende ,în care eroii sunt înzestraţi cu calităţile ţăranului român, îl simte din cântecul duios de leagăn al mamei,din proverbe şi zicători , din ghicitori din doinele cântate îndelung de moşii şi strămoşii noştri.

Exprimată în cele mai diverse forme,creaţia populară românească este caracterizată de autenticitate şi ingeniozitate,o trăsătură aparte fiind puternica ei unitate ,care nu exclude însă o mare varietate de manifestări în arhitectura populară, port, ţesut, olărit, prelucrarea lemnului, a metalului şi nu în ultimul rând pictura icoanelor pe sticlă.

Costumul popular românesc reflectă suprapus influenţe date de tradiţiile locale, aşezare geografică, posibilităţi economice zonale ,starea socială sau ocazia cu care este purtat. Toate acestea , precum şi faptul că se observă o îndepărtare a tinerilor de la tradiţiile populare ne face să insistăm pe cunoaşterea de la cea mai fragedă vârstă a tradiţiilor populare, pe educarea copiilor în spiritul respectului şi păstrării acestora.

Dezvoltarea dragostei pentru arta populară poate fi realizată prin activităţi de observare a costumului popular, prin dansuri, şezători, serbări,colinde,realizarea unor obiecte de artă populară, proverbe, ghicitori.

Valorificând cele învățate în cadrul activităților desfășurate, am observat că elementele de cultură și tradiție populară îi unește pe copii, îi sensibilizează și-i bucură în același timp, creează armonie și emoție estetică puternică, impresionează pozitiv, deopotrivă, pe copii și pe părinți.

Dacă la sat acest proces de transitere este înlesnit de contactul direct cu tărâmul și creația sa, la oraș sarcina revine educatoarei care are datoria să-i apropie pe copii de valorile tradiționale ale poporului român.

.

Bibliografie:

1. MECT,CNFP „Managementul proiectului – Ghid practic pentru formatori şi cadre didactice”Bucureşti 2001.
2. MECT,Institutul de Ştiinţe al educaţiei „Managementul Educaţional pentru Instituţiile de Învăţământ”,”Managementul educaţional”, Bucureşti 2001.
3. Revista Învăţământul Preşcolar, nr.1-2, 2009

PROIECT EDUCATIV „ECO-MEDIU-SĂNĂTATE”

Profesor psihodiagnoză: Amalia-Raluca Sabău

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Speranța” Zalău

DENUMIREA PROIECTULUI

a) Titlul: **„ *ECO-MEDIU-SĂNĂTATE*”**

b) Domeniul şi tipul de educaţie în care se încadrează: ecologie și protecția mediului

c) Tipul de proiect: Local

APLICANTUL:

Coordonate de contact:

- **Centrul Şcolar pentru Educaţie Incluzivă „Speranţa„ Zalău**

  Adresa: Zalău, str. Crișan, nr.4, Jud. Sălaj
  Tel / Fax : 0260/611182
  E-mail: centrulscolar_speranta@yahoo.com
  Director: prof. Amalia-Raluca Sabău

- **Responsabil:** Dir. Prof. Sabău Amalia-Raluca

PARTENERI:

- **Agenția pentru Protecția Mediului Sălaj**
- **Asociația Plai Transilvan**

  Adresa: Oradea, str. Vișinilor, nr. 17/A

  Telefon: 0742143027

  E-mail: office@plaitransilvan.ro

  Președinte: Ioana Daniela Sabău

1. ARGUMENT

De la începuturile existenţei sale, omul s-a aflat în mijlocul naturii folosindu-se de toate resursele acesteia. Protejarea planetei verzi ”Pământ”, este o țintă spre care trebuie să fim toți orientați. Este necesară formarea conştiinţei şi conduitei ecologice prin orice demers educativ, şcolar şi extraşcolar, pentru că doar înțelegând importanța nevoii de protejare a mediului vom putea face demersuri pentru a păstra “sănătatea” planetei și a noastră.

Proiectul **Eco-Mediu-Sănătate** propune câteva acțiuni menite să pună bazele unor măsuri de prevenție și intervenție, de informare și sensibilizare a populației școlare cu privire la importanța păstrării unui mediu înconjurător sănătos și cat mai puțin poluat.

Este important ca elevii să își formeze o concepţie sănătoasă asupra vieţii și un comportament ecologic, să își dezvolte capacităţile de comunicare şi de asumare a responsabilităţii faţă de propria persoană, comunitate, ambient şi natură.

2. SCOP

Acțiunile proiectului **Eco-Mediu-Sănătate** au ca scop formarea și dezvoltarea unor atitudini responsabile şi active privind protecția mediului, a unei conduite ecologice, cultivarea respectului față de natură și a unui stil de viață sănătos.

3. OBIECTIVE

- Formarea și dezvoltarea unor cunoștințe despre mediu și resurse naturale
- Creșterea nivelului de educație ecologică
- Promovarea colectării selective şi reciclării materialelor refolosibile
- Realizarea unei mini-broșuri informative

4. RESURSELE PROIECTULUI:

✓ UMANE: Elevi, părinți, aparținători, cadre didactice, voluntari;

✓ MATERIALE: - Baza materială a instituțiilor implicate, afișe, pliante, sponsorizări;

5. GRUP ȚINTĂ

✓ preșcolarii și elevii școlii, cadre didactice, părinți și aparținători

6. **PERIOADA DE DESFĂŞURARE*:*** noiembrie-iunie**,** an şcolar 2023-2024

7. CALENDARUL ACTIVITĂȚILOR

Nr. crt.	Activitatea propusă	Grupul ţintă	Termen	Descrierea activității	Rezultate
1.	„***Prietenii naturii”***	Elevi Părinţi Cadre didactice	decembri e-ianuarie	*activitate educativă* transmitere de cunoștințe despre schimbările din natură în funcție de anotimpuri ex: Copacii și frunzele lor	Fișe de lucru Prezentare ppt
2.	***„Ziua Apei”***	Elevi Părinţi Cadre didactice	Martie 2024	*activitate educativă-informare și conștientizare* Proiectarea video de filmulețe educative, urmate de fișe de colorat și colaj reprezentativ cu Ziua Apei	Colaj Fișă de activitate
3.	***„În lumea plantelor”***	Elevii școlii Părinţi Cadre	Aprilie 2024	*activitate practică* Plantarea grâului în diverse forme și monitorizarea	Mini-plantație de grâu

		didactice		etapizată a creșterii acestuia	Fișă de activitate
4.	***„Ziua Pământului”***	Elevii Părinţi Cadre didactice	Aprilie 2024	*activitate educativă* de informare cu privire la importanța economiei de resurse ale mediului	Mini-broșură Fișe pentru acasă -idei eco de protejare a mediului Fișă de activitate
5.	***Sănătate - din natură în farfurie***	Elevii Părinţi Cadre didactice	Mai 2024	*activitate practic-educativă* despre importanța consumului de alimente sănătoase. Piramida alimentelor Salată de fructe	Colaj-Piramida alimentelor Salată de fructe Fișă de activitate
6.	***Viețuitoare și mediul lor***	Elevii Părinţi Cadre didactice	Mai 2024	*activitate educativă* transmitere de informații și cunoștințe despre diverse viețuitoare și mediul din care provin	Fișe de lucru Prezentare ppt
7.	***„Pentru un mediu curat, selectăm organizat!”***	Elevii Părinţi Cadre didact.	Mai 2024	*activitate educativă-informare și conștientizare* Colectare selectivă a deșeurilor	Afișe informative Fișă de activitate
8.	***Concurs „Reciplează și creează ”***	Elevii Părinţi Cadre didactice	Iunie 2024	*concurs în școală* Concurs pe clase pentru cel mai reprezentativ obiect realizat din materiale reciclabile	Obiecte realizate de elevi Premii Fișă de activitate
9.	***„Acționează și ecologizează”***	Elevii Părinţi Cadre didactice	Iunie 2024	*activitate practică* Acțiune de ecologizare a spațiului din jurul școlii	Poze Deșeuri colectate Fișă de activitate

8. REZULTATE

- 1 activitate de ecologizare
- 3 activități practice
- 3 activități educative
- 1 concurs
- 1 mini-broșură ECO-MEDIU-SĂNĂTATE
- Poze, colaje

9. MODALITĂȚI DE MONITORIZARE ȘI EVALUARE:

Coordonatorii proiectului au responsabilitatea de a monitoriza implementarea activităţilor şi de a oferi sprijin membrilor echipei de implementare. De asemenea, în baza **feedback-ului** oferit de către cei implicaţi în activităţile proiectului, se va evalua impactul fiecărei activităţi şi se vor face propuneri privind implementarea în bune condiţii a tuturor activităţilor cuprinse în proiect. Evaluarea se va realiza atât la finalul fiecărei activităţi, cât şi la finalul proiectului. În acest sens se va întocmi un raport al proiectului.

10. IMPACTUL PROIECTULUI:

- ✓ Creșterea nivelului de implicare în rândul elevilor;
- ✓ Schimbarea de mentalități și comportamente în relația cu mediul
- ✓ Desfășurarea unor activități atractive și relaxante;

11. DISEMINAREA PROIECTULUI

- pagina de facebook și site-ul școlii;
- comisiilor metodice şi cercurilor pedagogice;
- reviste de specialitate;
- fișe de activitate;
- statistici

12. BUGETUL PROIECTULUI

Surse de finanţare: fonduri proprii cu sprijinul instituţiilor implicate

ANEXE

Protocol de parteneriat, Regulament Concurs

Bibliografie:

Nedelcu G., Nedelcu M. *Educaţia ecologică şi voluntariatul în protecţia mediului*, Ed.Treira,Oradea, 2003;

Paul Marinescu, *Management de proiect*, Ed. Universității, București, 2005

https://www.edu.ro/caen_caer_2023

https://calafatro.files.wordpress.com/2017/01/un-mediu-curat-implica-te-si-tu-pdf.pdf

EDUCAŢIA COPIILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE

Prof. Vele Claudia

Grădiniţa cu Program Prelungit Nr.26, Timişoara

Legea Învăţământului oferă posibilitatea copiilor cu C.E.S.,să fie integraţi în grădiniţe obişnuite.Integrarea trebuie orientată pe 2 componente fundamentale: asigurarea condiţiilor de ordin financiar-administrativ; problematica generală individuală şi particulară a copiilor cu C.E.S.

Această integrare se prezintă ca o alternativă, devenind benefică în aplicarea de la o vârstă cât mai mică,deoarece prin participarea continuă la regimul instituţional special se realizează o adecvare a integrării în limitele acestui mediu şi în mai mică măsură o integrare la comunitate.

Pe lângă criteriul vârstei trebuie avut în vedere tipul şi nivelul deficienţei precum şi o evaluare psihologică adecvată.Nu trebuie uitat nici al treilea element fundamental reprezentat de modul practic de integrare,unul sau mai mulţi copii cu C.E.S.,integrali la o grupă sau grupa care să funcţioneze ca unitate structurată în cadrul instituţiei.

Participarea copiilor cu C.E.S., în cadrul învăţământului de masă,presupune în primul rând acces şi apoi identificarea căilor prin care fiecare să fie integrat, în structurile ce facilitează învăţarea socială,individuală să contribuie şi să simtă parte activă a procesului.

Un lucru foarte important în procesul de educaţie îl reprezintă şi calitatea educaţiei care se referă la identificarea unor dimensiuni ale procesului didactic a conţinutului învăşării şi a calităţii agenţilor educaţionali. Cercetările ştiinţifice au arătat că şcoala specială nu are efecte spectaculoase,persoanele instruite în şcoala specială nu realizează performanţele intelectuale foarte mari în comparaţie cu cei din aceeaşi categorie care frecventează şcolile obişnuite.Având în vedere aceste premise ideea integrării copiilor cu C.E.S. în şcoala publică a apărut ca o reacţie necesară şi firească a societăţii la obligaţia acesteia de a asigura normalizarea şi reformarea condiţiilor de educaţie pentru persoanele cu C.E.S.

Educaţia integrată presupune ca relaţiile dintre indivizi să se bazeze pe o recunoştere a integrităţii lor, a valorilor şi drepturilor comune pe care le posedă,având ca obiective: a educa acei copiii cu cerinţe educative speciale în şcolile obişnuite alături de cveilalţi copiii normali; a asigura servicii de specialitate (recuperare,terapie educaţională,consiliere şcolară,asistenţă

medicală) în şcoala respectivă; a acorda sprijin personalului didactic al managerilor şcolii în procesul de proiectare şi aplicare a programelor de integrare.

Formele integrării copiilor cu C.E.S. se bazează pe următoarele modele:

1. *Modelul cooperării şcolii obişnuite cu şcoala specială,*în acest caz şcoala obişnuită cooperează procesul întegrării şi stabileşte un parteneriat activ între cadrele didactice şi cele două şcoli care vor experimenta şi susţine un nou mod de desfăşurare al activităţilor. Există alternativa înfiinţării unor centre de zi sau centre de recuperare pentru copiii deficienţi care să includă un număr mic de copil şi în care programul de activitate să fie destinat activităţilor recuperatorii şi de consolidare cunoştinţelor primite la şcoală, iar regimul de viaţă să fie cât mai aproape de normalitate.

2. *Modelul bazat pe organizarea unei clase speciale în şcoala obişnuită*, acest mod presupune integrarea copiilor deficienţi în şcoli de masă unde şă intre în relaţie cu elevii normali facilitându-se, cu sprijinul cadrelor didactice şi specialiştilor din şcoală, o mai bună intercunoaştere şi relaţionare între cele două categorii de copii. Modelul este criticat de unii specialişti care nu consideră o integrare reală,constituirea unei clase speciale într-o şcoală obişnuită,practica demonstrând dificultatea aplicării unui program de integrare după acest model.

3. *Modelul bazat pe amenajarea în şcoala obişnuită a unui spaţiu sau a unei săli de instruire a resurselor pentru copiii deficienţi, integraţi individual în clase obişnuite din şcoala respectivă,* în acest caz,profesorul care se ocupă cu elevii deficienţi este şi profesorul de sprijin care desfăşoara activităţi cu aceşti copii, atât în spaţiul special amenajat în şcoală,cât şi la orele de clasă,colaborând direct cu educatorii din clasele unde sunt integraţi copiii.

4. *Modelul comun*, favorizează integrarea într-o şcoală de masă a unui numaăr mare de copii cu cerinţe speciale,domiciliaţi la mică distanţă de şcoală şi sprijiniţi de un profesor itinerant.

Procesul de integrare a copiilor în dificultate presupune din partea profesionaliştilor antrenaţi doar interes,cunoştinţe şi competenţe.

Bibliografie:

Alois Gherguţ,*Educaţia incluzivă şi pedagogia diversităţii*,Editura Polirom,2016.

INTEGRAREA COPIILOR CU TSA

Prof. Dumitrescu Daniela
Liceul Tehnologic „Petre S. Aurelian”

Imaginația socială reprezintă un element ce are rolul de a media interacțiunea socială și comunicarea socială. Prin această capacitate putem să anticipăm comportamentul altora, să înțelegem idei abstracte sau să ne imaginăm diverse situații de rutină zilnică.

În cazul copiilor cu TSA totul este diferit, deoarece acestora le este dificil să înțeleagă și să interpreteze emoțiile, gândurile, sentimentele și acțiunile celorlalți. Ei nu pot să anticipeze ce se va întâmpla sau ce s-ar putea întâmpla într-o anumită succesiune de evenimente sau acțiuni, nu pot să distingă între ceea ce este real și ceea ce este pură ficțiune, înțelegând cu greu noțiunea de pericol. Rareori participă la jocuri și activități imaginative, manifestând o preferință pentru rutină, chiar și atunci când este vorba despre jocuri sau activități distractive. Au o gamă limitată de activități imaginative, ce sunt efectuate într-un mod repetitiv, rigid. Atunci când rutinele lor sunt schimbate, aceștia devin anxioși, având nevoie de un orar stabilit, care să le permită să observe și să anticipeze ce urmează pe parcursul acelei zile.

Există foarte multe situații în care copiii cu TSA reacționează la o serie de evenimente exterioare ce le provoacă o stare de anxietate. Unii dintre aceștia, manifestă semne de anxietate încă din primii ani de viață, deoarece se nasc cu un sistem nervos sensibil și ulterior devin agitați sau se interiorizează ușor. În anumite situații putem vorbi și de un precedent în familie, de părinți sau bunici care au suferit adesea de stări de anxietate. Copiii aceștia sunt, de obicei, mai nervoși sau mai irascibili, au atacuri de panică, temându-se de orice. Uneori aceste temeri sunt reale, însă de cele mai multe ori temerile lor sunt imaginare. Întrucât somnul constituie o problemă, copiii cu anxietate sunt deseori obosiți și se plâng că nu se pot concentra. Unele dintre aceste temeri pot fi exprimate, exteriorizate de către acești copii prin intermediul terapiei bazate pe joc. Schimbarea modului de gândire al acestora asupra unor probleme reprezintă o strategie importantă de a diminua anxietatea.

Problemele, carențele de comunicare pe care le au copiii cu TSA se răsfrâng adesea și asupra tonalității, volumului sau a intensității vocii. Aceștia pot avea o voce monotonă sau cu

modulații nefirești. Unii vorbesc prea rar, alții prea repede, fluctuațiile vocii atrăgând atenția. În anumite situații, trebuie să li se adreseze întrebări simple, formate din puțini termeni, deoarece o întrebare prea lungă poate fi greu de decodat de aceștia. În acest context, trebuie alese cuvinte uzuale, căci astfel le este facilitată înțelegerea mesajului transmis.

Dificultățile în ceea ce privește decodarea facială și deficitul social au fost explicate și prin felul în care copiii cu TSA privesc chipurile celorlalți, punându-se accentul pe absența contactului vizual constant. Acești copii aleg să privească spre alte trăsături fizice – spre exemplu, regiunea gurii – întrucât sunt mai stimulative pentru ei.

Pe de altă parte, au fost constatate și anumite avantaje în ceea ce privește interacținea socială. Copiii cu TSA au o puternică tendință de a lua în serios regulile sociale, ei fiind adesea imparțiali, nejudecându-i pe alții, dând dovadă de loialitate față de prietenii lor. Acești copii au un simț profund al egalității și al dreptății sociale. Ei manifestă atracție puternică față de cunoaștere și cercetare, precum și capaciatea de a-și atinge obiectivele în domeniile pe care le agreează.

Copiii cu TSA nu detectează întotdeauna semnalele sociale, au dificultăți în ceea ce privește înțelegerea gesturilor, descifrează cu greu expresiile faciale sau tonul vocii. De regulă, comunicarea interumană este influențată în mare măsură de elementele nonverbale, de gesturi, mimică, posturi, acestea sprijinind procesul de integrare în mediu și societate. Emoțiile au o importantă funcție în domeniul comunicării, ele oferind informații despre statusul mental și emoțional al interlocutorului. Acești copii au o anumită dificultate atunci când inițiază o conversație, sunt incapabili să folosească anumite cuvinte sau expresii complexe și nu înțeleg glumele, metaforele sau sarcasmul celor din jur. Ca atare, interacțiunea socială are de suferit, întrucât acești copii sunt incapabili să înțeleagă regulile sociale nescrise. Uneori, ei se comportă în moduri care pot părea nepotrivite. Întrucât copiii cu TSA nu reușesc să gestioneze adecvat emoțiile, ei acționează impulsiv la stimulii din mediu, iar comportamentele lor inadecvate sunt interpretate ca fiind intenționate și deviante. Aceste dificultăți de împărtășire a trăirilor, emoțiilor, înțelegerea deficitară a mesajelor emoționale complică și mai mult abilitatea de autoreglare în condiții de stres. Crizele de tantrum, stereotipiile, agitația psihomotorie afecează funcționarea acestora în majoritatea domeniilor de activitate. Empatia diminuată explică, de asemenea, dificultățile de relaționare ale acestor copii. Din nefericire, există o anumită tendință de a exclude acești copii din cercurile și activitățile sociale, în ciuda eforturilor pe care le fac pentru a fi agreați de cei din jur.

Copiii populari sau copiii prosociali au un nivel înalt de competență socială și se descurcă bine și în mediul școlari. Aceștia sunt simpatizați de ceilalți copii, interacționând cu

ceilați în moduri cooperante. Ei sunt capabili să inițieze și să mențină interacțiunile cu alți copii. Pe de altă parte, la copiii respinși, cum sunt copiii cu TSA, se observă adesea faptul că interacțiunile socială provoacă multă anxietate. Încercările acestora de a pătrunde în grupuri noi sau de a-și face prieteni tind să fie stângace, finalizându-se de cele mai multe ori cu eșecuri. Categoria respingerii este de obicei stabilă în timp, iar acești copii respinși sunt expuși unui risc mare de a se confrunta și mai târziu cu probleme diverse. În această situație, poate fi eficientă și modelarea comportamentelor sociale dezirabile cu ajutorul consolidării. Copiii cu TSA pot fi învățați să își dezvolte treptat abilitățile de asumare a punctului altcuiva de vedere și a celor de rezolvare a problemelor sociale. Prietenii, frații – ca tovarăși de joacă sau tovarăși sociali – pot constitui o importantă sursă de valori. Abilitățile sociale dezvoltate prin intermediul interacțiunii cu părinții pot avea, de asemenea, un rol important. Părinții își asumă de obicei un rol direct în promovarea și gestionarea contactelor copiilor cu cei de vârsta lor.

Copiii cu TSA trebuie integrați în diverse contexte sociale, ei trebuie să aibă aceleași drepturi de a avea acces și de a participa la activități sociale pe care le au toți ceilalți copii: joaca, întâlnirile cu amici, concertele, practicarea sporturilor etc. Atunci când copiii cu TSA sunt expuși cu grijă la activitățile cotidiene ale celorlalți copii și sunt ajutați să ia parte la aceste activități, ei pot asimila importante abilități sociale, abilități de comunicare și de interacțiune. Această incluziune socială, dacă este autentică, are un impact pozitiv asupra sentimentului propriei valori și a stimei de sine.

Bibliografie:

Barber, Christopher, *Autismul și sindromul Asperger – ghid pentru asistenții medicali*, Editura All, București, 2013

DeGangi, G., Kendall, A., *Cum să fii un părinte eficient pentru copilul dificil*, Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2013

Harwood, R., Miller, S. A, Vasta, R, (2010), *Psihologia copilului*, Editura Polirom, Iași, 2010

Predescu, Liviu, *Cu autismul la psiholog*, Editura For You, București, 2011

Rad, Florina (coord.), *Incursiune în lumea copilului cu Tulburare de Spectru Autist – ghid pentru părinți*, Editura Medicală, București, 2019

Stan, L. (coord.), (2016), *Dezvoltarea copilului și educația timpurie*, Editura Polirom, Iași, 2016.

DREPTUL LA EDUCAŢIE AL COPIILOR DE ETNIE RROMĂ

Prof. înv. primar Cătălina Alisa
Şcoala Gimnazială Nr. 1 Polovragi

Dreptul la educaţie este un drept fundamental al omului. Nici unul dintre drepturile civile, politice, economice şi sociale nu poate fi exercitat de indivizi, dacă aceştia nu au primit o educaţie minimă. Nu numai în situaţiile de marginalizare socială, excludere, sărăcie, ci în toate circumstanţele, educaţia este un factor important în dezvoltarea capitalului social şi uman. Copiii trebuie să aibă acces la şcoală, iar părinţii trebuie să le garanteze educaţia, trimiţându-i la şcoală şi ajutându-i în permanenţă. Frecventarea şcolii duce la promovarea unei societăţi mai dezvoltate şi mai bune. Prin educaţie, copiii vor învăţa să devină buni cetăţeni, vor înţelege conceptul de democraţie, îşi vor afla drepturile şi obligaţiile şi vor dobândi competenţele necesare pentru a se putea integra pe piaţa muncii şi pentru a participa la viaţa socială, sprijinind, astfel, dezvoltarea comunităţilor.

Cu toate acestea ne confruntăm cu o realitate, nu toţi copiii participă la viaţa şcolii, din mai multe motive:

- uneori copiii nu merg la şcoală pentru că părinţii sunt săraci (nu îşi permit să le cumpere cărţi şi rechizite, haine sau încălţăminte, să le plătească transportul sau să piardă sprijinul lor la munca de zi cu cu zi);

- accesul la şcoală nu este întotdeauna foarte uşor (distanţa până la şcoală, lipsa de locuri, a mijloacelor de transport);

- părinţii nu înţeleg nevoia de educaţie şi consideră că educaţia realizată numai în sânul familiei este suficientă pentru dezvoltarea şi evoluţia normală a copilului;

- copiii nu sunt interesaţi de şcoală pentru că nu sunt stimulaţi suficient sau au lipsit atât de mult de la şcoală încât le este teamă să revină.

Aceste motive se regăsesc şi în cazul copiilor de etnie rromă al căror acces la procesul intructiv-educativ este dificil şi îngreunat, totodată şi de bariere culturale, de factori discriminatori, de lipsa toleranţei interetnice dar nu şi de lipsa unor politici educaţionale eficiente care să promoveze educaţia multiculturală şi interculturală, ci de un model comprehensiv de integrare a acestora şi de un model de aplicare a lor la nivel comunitar.

În măsura în care accesul la o educaţie de calitate este o condiţie esenţială a integrării sociale şi o măsură a includerii, segregarea în educaţie, prin calitatea inferioară a educaţiei pe care o presupune, e o măsură a excluziunii sociale.

Crearea și respectarea condițiilor pentru educație și învățământ în ceea ce privește copiii de etnie romă, este unul dintre principalele obiective ale statului de drept. Astfel, a fost creat un ansamblu de masuri si servicii destinate îngrijirii și dezvoltării copilului de etnie romă, drepturile copiilor rromi fiind grupate în trei mari categorii, și anume: dreptul de dezvoltare, dreptul de participare și dreptul de protecție. Statul trebuie să asigure cadrul legal pentru respectarea acestor drepturi, dar și să sprijine părinții în sarcinile legate de îndeplinirea respectivelor drepturi.

Ca o concluzie la cele relatate trebuie menţionat faptul că o mare parte a populaţiei de etnie romă mai ales copiii şi tinerii acestora suferă de acest proces de marginalizare şi de aceea este nevoie de o strategie de intervenţie susţinută, care să se adreseze atât minorităţii marginalizate cât şi majorităţii, pentru formarea unei societăţi interculturale de indivizi diferiți dar egali, racordaţi la valorile generale ale umanităţii şi respectând un set comun de norme dar în acelaşi timp aflaţi într-un permanent schimb cultural şi spiritual. Integrarea tinerilor romi într-o formă de învăţământ a reprezentat un obiectiv fundamental pentru acest referat, în acest sens, mi-am propus să propun următoarele condiţii:

- prevenirea şi combaterea discriminării instituţionale şi sociale;
- păstrarea identităţii etniei rromilor;
- asigurarea şanselor egale pentru atingerea unui standard decent de viaţă şi stimularea participării etniei rromilor la viața economică, socială, culturală, educațională și politică a societăţii.

Pentru combaterea discriminării și pentru schimbarea stereotipurilor existente este necesar a înţelege că acest lucru implică responsabilităţi nu numai din partea majorităţii, ci şi din partea organizaţiilor rromilor, liderilor şi membrilor comunităţii de rromi.

Bibliografie:

Achim, Viorel. Ţiganii în istoria României. Bucureşti: Editura Enciclopedică. . 1998

Ionescu, M. şi Cace, S. Politici publice pentru rromi. Evoluţii şi perspective.Bucureşti: Editura Expert. 2006

Liégeois, J.-P. Rromii în Europa. Biroul de informare al Consiliului Europei la Bucureşti. 2008

Zamfir, C., şi Preda. (coord). Rromii în România. Bucureşti: Editura Expert. 2002

Zamfir, Cătălin. şi Stoica, Laura. Antropologie. O nouă provocare: dezvoltarea socială, Iaşi: Editura Polirom. 2006

Anexa 1 la O.M.E.C.T. nr. 1540/19.07.2007 privind interzicerea segregării şcolare a copiilor rromi şi aprobarea metodologiei pentru prevenirea şi eliminarea segregării şcolare a copiilor rromi.

STRATEGII DE RECUPERARE A COPIILOR CU CES

Prof. înv. preşcolar Murgilă Cristina Georgeta
Şcoala Gimnazială "Gheorghe Brăescu"Calafat

Peste tot în jurul nostru întâlnim oameni cu deficienţe. Ei sunt percepuţi diferit, perceperea lor socială nefiind întotdeauna constantă, ea variază de la societate la societate, furnizând semnificaţii diferite, în funcţie de cultura şi de valorile promovate.

Din categoria copiilor cu C.E.S. fac parte atât copiii cu deficienţe propriu zise, cât şi copiii fără deficienţe, dar care prezintă manifestări stabile de inadaptare la exigenţele şcolii.

Societatea modernă, caracterizată printr-un progres semnificativ în toate domeniile și printr-o schimbare a mentalităţilor, are ca scop să integreze în structurile sale toate categoriile de persoane, valorizând principiul nondiscriminării și promovând drepturi egale pentru toţi.

Referitor la educaţia copiilor cu cerinţe speciale, sistemul de învăţământ românesc s-a aliniat tendinţelor și cerinţelor internaţionale, susţinând integrarea și incluziunea școlară a acestora, mai exact pot fi incluși în școlile de masă, la activităţile formale și/sau nonformale, li se asigură o adapatare a curriculumului, iar resursele umane și materiale existente la nivelul instituţiei școlare sunt valorificate și îmbunătăţite pentru a răspunde nevoilor de formare ale acestor copii.

Este o provocare să lucrezi cu copiii cu CES, având în vedere caracteristicile și manifestările tulburărilor cu care se confruntă, dar nu este imposibil deoarece și ei au potenţial pentru dezvoltare, doar că este necesar să se descopere cele mai potrivite moduri prin care să fie activat.

Copiii cu CES pot fi integraţi în mediul preşcolar în mai multe moduri: prin integrarea individuală a acestora în grupe obişnuite, grupuri de doi-trei copii cu deficienţe incluși în grupe obişnuite, grupe diferenţiate, incluse în structura grădiniţei obişnuite. Integrarea copiilor în colectivul unei grupe obişnuite exprimă atitudinea favorabilă a acestora faţă de unitatea de învăţământ şi faţă de cadrul didactic, ajută la consolidarea unei motivaţii puternice, care susţine efortul copilului în activitatea de învăţare, duce la realizarea unor progrese la învăţătură şi în plan comportamental.

În practica instructiv-educativă se întâlnesc numeroase cazuri de copii cu deficiențe care au fost integrați în grupe de copii fără deficiențe și au avut evoluții spectaculoase la

unele domenii de activitate. În cadrul activităților, au fost aplicate cu precădere metodele activ-participative care stimulează interesul pentru cunoaștere, facilitează interacțiunea cu realitatea înconjurătoare.

Voi prezenta câteva metode aplicate în cadrul activităţilor,care au dus la obținerea unui progres școlar al copiilor cu deficiențe.

Brainstorming în traducere directă „furtună în creier" sau „asalt de idei", este o metodă de stimulare a creativităţii ce constă în enunţarea spontană a mai multor idei pentru soluţionarea unei probleme.

Tehnica 6/3/5 este o modalitate de lucru bazată pe construcţia de idei în domeniul creativităţii.

Explozia stelară este o metodă de stimulare a creativităţii, o modalitate de relaxare a copiilor şi se bazează pe formularea de întrebări pentru rezolvarea de noi probleme şi noi descoperiri.

Turul galeriei reprezinta tehnica de învăţare prin cooperare care stimulează gândirea, creativitatea şi învăţarea eficientă, încurajând copiii să-şi exprime opiniile cu privire la soluţiile propuse de colegii lor.

Metoda ciorchinelui

1. Stimulează realizarea unor asociaţii noi de idei;
2. Permite cunoaşterea propriului mod de a înţelege o anumită temă;

Diagrama Venn - Se aplică cu eficienţă maximă în activităţile de observare, povestiri, jocuri didactice, convorbiri.

În procesul educativ al elevilor cu CES, făcând mai atractive conţinuturile învăţării care nu mai sunt văzute ca un efort prea mare de concentrare, având în vedere disponibilitatea scăzută în sensul acesta.

Jocul poate stimula copilul pe mai multe planuri: senzoriomotor, intelectual, social, creativ, al conştiinţei de sine şi chiar terapeutic.

Pentru integrarea și recuperarea elevilor cu cerinţe educative speciale este necesară tratarea demersului educativ într-o manieră interactivă astfel încât aceștia să cunoască, să înţeleagă lumea în care trăiește și să aplice ceea ce a învăţat în diferite situaţii de viaţă.

Bibliografie:

- Cucoş, Constantin. Pedagogie, Editura Polirom, Iași, 2001;
- Radu, Gheorghe. Psihopedagogia școlarilor cu handicap mintal, Editura Pro Humanitas, București,2000
- Seach Diana. Jocul interactive pentru copii cu autism, Editura Fides, Iasi, 2011.

PLAN DE REMEDIERE A DIFICULTĂȚILOR DE CITIT- SCRIS PENTRU ELEVII CU NEVOI SPECIALE

Clasa a III-a C

Profesor învățământ primar: Bâră Săndica

Școala Gimnazială ,,Mihai Eminescu" Roșiori De Vede, Teleorman

OBIECTIVE

- Formarea deprinderilor de citire corectă, cursivă și conștientă în ritm propriu.
- Formarea deprinderilor de scriere corectă.
- Dezvoltarea capacității de exprimare orală și scrisă.

REZULTATE ASTEPTATE

La sfârșitul programului de remediere, elevii trebuie să știe:

- să citească corect, fluent și expresiv într-un ritm propriu;
- să desprindă informații de detaliu dintr-un mesaj ascultat;
- să sesizeze intuitiv structurile gramaticale incorecte dintr-un enunț oral;
- să îmbine enunțuri proprii în mesaje diferite;
- să sesizeze cuvintele necunoscute dintr-un text dat;
- să pronunțe clar și corect enunțurile;
- să redea prin cuvinte proprii un fragment dintr-un text citit;
- să manifeste interes pentru lectură;
- să redacteze texte scurte pe baza unui suport vizual;
- să scrie lizibil și îngrijit adaptându-și progresiv scrisul cerințelor programului;
- să cunoască ortogramele și să le folosească în enunțuri;
- să despartă corect cuvintele în silabe;
- să manifeste interes pentru redactarea corectă și îngrijită a temelor.

RESURSE UMANE

1. Elevii cu dificultăți de învățare scris/citit -CES
2. Prof.inv.primar: Bâră Săndica
3. Părinții elevilor

STRATEGII DIDACTICE

METODE ȘI PROCEDEE

- învățătarea dirijată,
- conversaţia,
- explicaţia,
- învăţarea prin descoperire,
- jocul didactic,
- munca independentă
- ciorchinele, Metoda T, Schema textului, Metoda Cadranelor,

RESURSE MATERIALE

- manuale, planșe, fișe de lucru, videoproiector, resurse digitale

FORME DE ORGANIZARE

- individuală
- frontală

TERMEN: **anul școlar 2022-2023**

INDICATORI DE PERFORMANȚĂ

La sfârșitul programului de remediere a dificultăților de citit-scris, elevii vor reuși:

- să înțeleagă semnificația globală a mesajului oral;
- să distingă cuvintele și sensul lor într-o propoziție dată;
- să construiască enunțuri logice;
- să integreze cuvintele noi în enunțuri proprii;
- să despartă corect în silabe cuvinte date;
- să pronunțe clar și corect cuvintele;
- să sesizeze legătura dintre text și imaginile care îl însoțesc;
- să citească corect și fluent enunțuri cunoscute;
- să manifeste curiozitate pentru lectură;
- să construiască în scris scurte propoziții corecte din punct de vedere gramatical;
- să scrie un text corect, lizibil și ingrijit utilizând semnele de punctuație învățate;
- să manifeste interes pentru exprimarea scrisă.

INSTRUMENTE DE EVALUARE

1. COMUNICAREA ORALĂ:

- vorbitor-ascultător (întrebări referitoare la conținutul textelor citite, comentarea imaginilor unui text, povestirea conținutului unui text);
- alcătuirea unor enunțuri cu cuvintele de sprijin;

- continuarea unei povestiri.

2.COMUNICAREA SCRISĂ

- copierea unui fragment semnificativ;
- copierea unui text în versuri; completarea unor propoziții cu cuvinte potrivite;
- alcătuirea unor enunțuri;
- scrierea unor mesaje (bilete, felicitări)
- alcătuirea unor fișe, planșe, albume, programe;
- dictări
- carnete vocabular, creații proprii, texte, grafice cu progresele copiilor.

Obiective operaţionale	**Deficienţe semnalate**	**Activităţi remediale propuse:**	**Programul de remediere**	**Observații**
- să înţeleagă mesajul oral sau scris - să-și însușească noțiunile de ,,sunet, literă, vocale consoane,, - să ordoneze alfabetic toate cuvintele dintr-un enunț; - să despartă cuvinte în silabe - să copieze corect cuvinte, propoziții, texte scurte; - să transcrie corect cuvinte, propoziții, texte scurte; -să scrie corect după dictare cuvinte şi propoziţii, texte scurte utilizând convenţiile limbajului scris (punctul, semnul întrebării, scrierea cu majuscule)	* Elevii au un vocabular foarte sărac, lacunar. * Răspund greu, incorect din punct de vedere gramatical, monosilabic sau în propoziţii incomplete. * Nu reuşeşte să povestească texte auzite în clasă ori întâmplări din viaţa personală. * Capacitate scăzută de organizare şi coordonare a acţiunilor în conformitate cu comanda verbală. * Scriu cu dificultate după dictare. * Scriu cu omisiuni. * Recunosc cu dificultate vocalele și consoanele. * Despart greșit cuvintele în silabe. * Citesc cu dificultate sau nu înțeleg mesajul transmis.	- exercitii de scrierea a vocalelor, consoanelor - exerciţii de încadrare corectă în pagină a textului (data, alineat); - exerciţii de apreciere corectă a spaţiului dintre cuvinte; - exerciţii de scriere a silabelor, cuvintelor și propoziţiilor; - exerciţii de scriere a literelor și a cuvintelor, respectând forma, mărimea lor; - efectuarea unor exerciții de relaxare, pentru concentrarea atenției și dezvoltarea memoriei; - exerciții de despărțire a cuvintelor în silabe (după auz); - jocuri de identificare a cuvintelor într-un enunț; - exerciții de citire în lanț, pe fragmente, alineate, selectivă a unor texte;	Luna **MARTIE** (cu posibilitate de prelungire dacă la sfârșitul perioadei programului de intervenție nu se observă remedierea deficienţelor semnalate)	

Obiective operaţionale	Deficienţe semnalate	Activităţi remediale propuse:	Programul de remediere	Observații
- să înţeleagă mesajul oral sau scris - să scrie corect grupurile de litere - să înțeleagă noțiunea de grup de sunete - să citească un text, în ritm propriu; - să identifice personajele, locul, timpul acțiunea prezentate într-un text studiat; - să scrie corect ortogramele: ,,s-a, s-au, într-o, într-un, dintr-o, dintr-un,,; - să înțeleagă modul de folosire al semnelor de punctuație (, . ! ? :); - să identifice cuvinte cu înțeles asemănător, opus, aceeași formă și înțeles diferit; - să scrie corect după dictare cuvinte şi propoziţii, texte scurte utilizând convenţiile limbajului scris (punctul, semnul întrebării, scrierea cu majuscule)	* Elevii au un vocabular foarte sărac, lacunar. * Raspund greu, incorect din punct de vedere gramatical, monosilabic sau în propoziţii incomplete. * Nu reuşeşte să povestească texte auzite în clasă ori întâmplări din viaţa personală. * Capacitate scăzută de organizare şi coordonare a acţiunilor în conformitate cu comanda verbală. * Scriu cu dificultate după dictare, scriu cu omisiuni. * Citesc cu dificultate sau nu înțeleg mesajul textului. * Nu scriu corect ortogramele studiate sau grupurile de litere, de sunete. * Nu folosesc corect semnele de punctuație. * Identifică cu dificultate cuvinte cu înțeles opus, asemănător, formă identică dar sens diferit.	- exerciţii de scrierea grupurilor de litere studiate (ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe,ghi); - exerciţii de încadrare corecta în pagina a textului (data, alineat); - exerciţii de apreciere corecta a spaţiului dintre cuvinte; - exerciţii de identificare a personajelor, locului, timpului, ecțiunii; - exerciţii povestire orală a unui text studiat; - efectuarea unor exerciții de relaxare, pentru concentrarea atenției și dezvoltarea memoriei; - exerciții de scriere a ortogramelor studiate și a grupurilor de litere/sunete; - jocuri de identificare a cuvintelor cu înțeles asemănător, opus, cuvinte cu aceeași formă dar înțeles asemănător; - exerciții de citire în lanț, pe fragmente, alineate, selectivă a unor texte; -exerciții de scriere a semnelor de punctuație;	Luna **APRILIE** (cu posibilitate de prelungire dacă la sfârșitul perioadei programului de intervenție nu se observă remedierea deficienţelor semnalate)	

Obiective operaţionale	Deficienţe semnalate	Activităţi remediale propuse:	Programul de remediere	Observații
- să înţeleagă mesajul oral sau scris - să copieze corect cuvinte, propoziții, texte scurte;	* Elevii au un vocabular foarte sărac, lacunar. * Răspund greu, incorect din punct de	- exercitii de îmbogățire a vocabularului; - exerciţii de încadrare corectă în pagină a	Luna **MAI** (cu posibilitate de prelungire dacă la sfârșitul	

- să transcrie corect cuvinte, propoziții, texte scurte; -să scrie corect după dictare cuvinte şi propoziţii, texte scurte utilizând convenţiile limbajului scris (punctul, semnul întrebării, scrierea cu majuscule) - să scrie un bilet, o felicitare,	vedere gramatical, monosilabic sau în propoziţii incomplete. * Nu reuşeşte să povestească texte auzite în clasă ori întâmplări din viaţa personală. * Capacitate scăzută de organizare şi coordonare a acţiunilor în conformitate cu comanda verbală. * Scriu cu dificultate după dictare * Scriu cu omisiuni * Nu reușesc să scrie un bilet	textului (data, alineat); - exerciţii de apreciere corectă a spaţiului dintre cuvinte; - exerciţii grafice; - exerciţii de transcriere, copiere; - efectuarea unor exerciții de relaxare, pentru concentrarea atenției și dezvoltarea memoriei; - scrierea unor bilete; - realizarea unor felicitări; - jocuri de identificare a cuvintelor într-un enunt; – exerciţii de încadrare corectă în pagina a textului (data, alineat); exerciții de scriere a unor texte	perioadei programului de intervenție nu se observă remedierea deficiențelor semnalate)	
- să scrie un text creativ pe baza unui plan de întrebări, șir de benzi desenate.	felicitare; * Nu realizează un text scris/text creativ. * Citesc cu dificultate sau nu înțeleg mesajul textului.	- exerciții de citire în lanț, pe fragmente, alineate, selectivă a unor texte;		

Obiective operaţionale	**Deficienţe semnalate**	**Activităţi remediale propuse:**	**Programul de remediere**	**Observații**
- să înţeleagă mesajul oral sau scris - să copieze propoziții, texte scurte; - să transcrie corect cuvinte, propoziții, texte scurte; - să scrie corect după dictare cuvinte şi propoziţii, texte scurte utilizând convenţiile limbajului scris (punctul, semnul	* Elevii au un vocabular foarte sărac, lacunar. * Raspund greu, incorect din punct de vedere gramatical, monosilabic sau în propoziţii incomplete. * Nu reuşeşte să povestească texte auzite în clasă ori întâmplări din viaţa personală. * Capacitate scăzută de	- exercitii de îmbogățire a vocabularului; - exerciţii de încadrare corecta în pagina a textului (data, alineat); - exerciţii de apreciere corecta a spaţiului dintre cuvinte; - exerciţii grafice; - exerciţii de transcriere, copiere; - efectuarea unor	Luna **IUNIE** (cu posibilitate de prelungire dacă la sfârșitul perioadei programului de intervenție nu se observă remedierea deficiențelor semnalate)	

întrebării, scrierea cu majuscule) - să realizeze un text nonliterar (afișul) - să citească în ritm propriu un text; - să redea oral conținutul unui text;	organizare şi coordonare a acţiunilor în conformitate cu comanda verbală. * Scriu cu dificultate după dictare, scriu cu omisiuni. * Citesc cu dificultate sau nu înțeleg mesajul textului.	exercitii de relaxare, pentru concentrarea atentiei si dezvoltarea memoriei; - jocuri de identificare a cuvintelor într-un enunt; - exerciţii de încadrare corecta în pagina a textului (data, alineat); - realizarea unui afiș; - exerciții de scriere a unor texte creative; - exerciții de citire în lanț, pe fragmente, alineate, selectivă a unor texte;		

PSIHOPEDAGOGIA COPIILOR CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE

Profesor învățământ preșcolar Mocofan Cristina Maria
Școala Gimnazială „Gheorghe Brăescu ”, Grădinița cu P.N. nr 1, Calafat

De la învăţământul tradiţional, clasic, la cel modern şi chiar cel postmodern, actual, pedagogia a încercat să se raporteze la învăţare din diferite perspective, născându-se astfel diverse teorii asupra învăţării, unele dintre acestea fiind doar reluări sau reinterpretări ale unora mai vechi, altele, dimpotrivă fiind total opuse, contradictorii. Abordată când dintr-o perspectivă empirică, perceptivă (ceea ce grecii numeau „doxa”), fie dintr-o perspectivă teoretică, raţională (ceea ce grecii numeau „noesis”), învăţarea este şi în prezent subiect de dispută şi controversă între specialiştii care se apleacă exhaustiv asupra acestui domeniu. Dintotdeauna însă învăţarea a presupus depăşirea unor obstacole, eliminarea unor dificultăţi apărute în timpul studiului individual sau colectiv. Rămasă în umbră multă vreme, pedagogia copiilor cu dificultăţi de învăţare a cunoscut progrese însemnate, mai ales în ultimele decenii. Atâta timp cât se caută soluţii pentru o pedagogie a succesului trebuie să se ia în consideraţie aplicarea unor metode, strategii, tehnici de diminuare a dificultăţilor de învăţare ale elevilor.

O preocupare majoră a fiecărui dascăl, deschizător de drumuri, este cunoaşterea reală a individualităţii elevilor cu care lucrează, fapt care duce la individualizarea acţiunilor pedagogice, la o tratare diferenţiată a elevilor în funcţie de posibilităţile lor intelectuale. Una dintre cele mai mari probleme, acuzată frecvent de cei care lucrează cu copiii şcolari sau sunt mereu în preajma lor, putând sa-i observe continuu şi ajungând să-i cunoască foarte bine, rămâne identificarea oportună şi corectă a copiilor cu reale dificultăţi de învăţare. Unul dintre criteriile acceptate ca pragmatice pentru identificarea dificultăţilor de învăţarea rămâne diminuarea sistematică şi îndelungată a performanţelor şcolare a elevilor suspectaţi de dificultăţi de învăţare. Evaluarea psiho-pedagogică a deficienţei de învăţare trebuie să realizeze, în cazul copilului suspectat de o asemenea stare, incursiuni necesare în toate marile arii specifice ale personalităţii caracterul, temperamentul, dispoziţia, conştiinţa şi intelectul copilului suspectat de deficienţă de învăţare. Copiii cu dificultăţi de învăţare au nevoie de organizarea învăţării în funcţie de cerinţele lor educative.

Principala cerinţă faţă de învăţare este individualizarea metodelor folosite pentru copiii cu dificultăţi de învăţare. Este ncesar ca învăţătorul să cunoască şi să poată folosi o serie de strategii didactice, cu care să identifice şi să sprijine rezolvarea dificultăţilor de învăţare în clasă, să respecte următoarele cerinţe :

- să cunoască bine dificultăţile de învăţare ale fiecărui elev.
- să adapteze materialul didactic folosit la fiecare temă.
- să procure material de sprijin atunci când este nevoie.
- să se asigure că elevii aflaţi în situaţie dificilă au achiziţionat aptitudinile prealabile.
- să-şi rezerve un timp necesar în fiecare oră pentru a evalua eficacitatea activităţilor de învăţare şi predare.

Se pune problema de a se realiza un mediu de învăţare stimulativ şi adecvat pentru toţi copiii, deci şi pentru cei care primesc o intervenţie suplimentară şi specializată în afara clasei.

Dizabilitatea face parte din experienţa umană fiind o dimensiune universală a umanităţii. Ea este cea mai importantă provocare la acceptare a diversităţii pentru ca limitele sale sunt foarte fluide. In categoria persoanelor cu dizabilităţi poate intra oricine, în orice moment, ca urmare a unor împrejurări nefericite (boli, accidente) si exista opinia ca segmentul de populaţie marcat de dizabilităţi este potenţial în creştere(Carol Gill).

Acum, multe zeci de milioane de copii trăiesc şi cresc, în diferite ţări ale lumii, în condiţii economice, sociale, psihologice care le pun în pericol şi le întârzie dezvoltarea. Părinţii sunt adesea depăşiţi de stresul social cărora trebuie să le facă faţă sau le lipsesc abilităţile de a se confrunta cu greutăţile, ceea ce contribuie la creşterea riscurilor pe care trebuie să le înfrunte copiii. Unii părinţi abdică de la rolul lor adecvat de părinte sau recurg ei înşuşi la comportamente care pot pune în pericol sănătatea fizică şi psihică a copiilor. O societate trebuie să-şi exprime spiritul de responsabilitate şi valoarea pe care o conferă copilăriei prin sistemul de legi şi de servicii sociale destinate bunăstării copilului. In ultimele decenii s-au făcut paşi importanţi în favoarea dezvoltării armonioase a copilului. Au fost elaborate reglementări internaţionale referitoare la drepturile copilului. S-au tras multe semnale de alarmă în privinţa extinderii violenţei şi a suferinţelor copiilor de pretutindeni. Sunt copii în lume cu numeroase nevoi nesatisfăcătoare. Datele despre numărul copiilor supuşi unor abuzuri grave de către membrii familiilor sau a comunităţilor în care trăiesc, condiţiile de locuit sub sau la limita subzistenţei sunt întotdeauna îngrijoratoare. Preocuparea faţă de bunăstarea copilului este multidisciplinară, acoperind diverse aspecte ale personalităţii

copiilor. Apare astfel nevoia de dezvoltare a profesiei de asistenţă socială, dar şi de pregătire suplimentară a cadrelor didactice pentru a putea ajuta copiii care se află în situaţii deosebite, astfel să-i poată proteja pe ei dar şi pe membrii familiei. Iată câteva categorii de copii care au nevoie de protecţie, dar şi de o bună îndrumare din partea cadrelor didactice pentru a putea face faţă greutăţilor întâmpinate, pentru a putea să se integreze în colectivele de elevi şi apoi în societate fără a rămâne cu urme vizibile psihice:

- copiii supuşi unor rele tratamente (abuzaţi sau neglijaţi);
- copiii abandonaţi temporar sau permanent în instituţii de ocrotire sau aflaţi in plasament familial sau adopţie;
- copiii cu boli cronice, cu tulburări de dezvoltare, deficienţe fizice, senzoriale sau cu dificultăţi de învăţare care necesită ocrotire specială;
- copiii aflaţi în familii care trăiesc în sărăcie;
- copiii din comunităţi minoritare marginalizate;
- copiii orfani de unul sau de ambii părinţi;
- copiii victime ale calamitaţilor naturale,războaielor sau altor catastrofe.

Copiii cu dificultăţi de învăţare sunt printre noi, printre copiii noştri, în şcoala, pe stradă, la joacă şi, în unele familii, printre ceilalţi fraţi fără astfel de probleme. Aceasta este realitatea pe care nu o putem ignora, ea fiind probată şi de cifrele statisticilor. Ele au demonstrat că peste jumătate din cazurile studiate sunt reprezentate de dificultăţi de învăţare. Cele mai multe cazuri întâlnim însă în familiile sărace, unde părinţii nu reuşesc să obţină cele necesare unui trai decent familiei, incluzând aici elementele esenţiale ale alimentaţiei, ale condiţiilor de locuit, ale vestimentaţiei care să acopere nevoile biologice de bază ale copiilor lor. Familiile sărace îşi şi neglijează copiii deoarece intervine alcoolismul sau lipsa de autocontrol ce pot conduce la pierderea locului de muncă, la accentuare sărăciei, tinzând spre folosirea violenţei în familie sau neglijarea copiilor sau a întregii familii de către unul din părinţi.

Bibliografie:

1. Popovici, D.V.(1998),„Elevi cu tulburări de învăţare”, în Verza,E., Păun, E. (1998) *„Educaţia integrată copiilor cu handicap”*, Iaşi, Ed.POLIROM4

2. Radu Gh.,Popovici, D.V.(1998),„Tulburările de dezvoltare la copii şi problematica integrării lor şcolare”, înVerza, E., Păun, E. (1998),*„Educaţia integrată a copiilor cu handicap”*, Iaşi,Ed. POLIROM5

3. Radu, Gh.(1998),„Evaluarea copiilor cu cerinţe educativespeciale”, în Verza, E., Păun,

E. (1998)*„Educaţia integrată a copiilor cuhandicap”*, Iaşi, Ed.
POLIROM6
4. Radu, Gh.(1999),„Psihopedagogia dezvoltării şcolarilor cuhandicap”, Bucureşti, E.D.P

FĂRĂ VIOLENŢĂ ÎN ŞCOALA MEA-EXEMPLE DE BUNE PRACTICI

Profesor învăţământ primar Gălăţanu Gabriela
Şcoala Gimnazială Nr. 1 Orbeni, Bacău

Școala este un loc unde elevii se instruiesc, învață, dar este și un loc unde se stabilesc relații, se promovează modele, valori, se creează condiții pentru dezvoltarea cognitivă, afectivă și morală a copilului. Este locul unde prin implementarea bunelor practici, elevii își ating potențialul și reușesc sa își depășească condiția.

Fenomenul violenței școlare este extrem de complex, iar la originea lui se află o multitudine de factori. Școala însăși poate reprezenta o sursă a unor forme de violență și acest lucru trebuie luat în considerare în conceperea diferitelor programe de prevenire și stăpânire a violenței. Școala este un loc unde elevii se instruiesc, învață, dar este și un loc unde se stabilesc relații, se promovează modele, valori, se creează condiții pentru dezvoltarea cognitivă, afectivă și morală a copilului. Clasa școlară constituie un grup ai cărui membrii depind unii de alții, fiind supuși unei mișcări de influențare reciprocă ce determină echilibrul funcțional a activităţilor educaționale. Fiecare grup cere de la membrii săi diferite forme de comportament. Comportamentele violente ale elevului își pot avea originea și într-un management defectuos al clasei școlare, mai exact într-o lipsă de adaptare a practicilor educaționale la o populație școlară considerabil schimbată.

Fenomenul violenței școlare trebuie analizat în contextual apariției lui. A gândi strategii, proiecte de prevenire a violenței școlare înseamnă a lua în considerare toți factorii (sociali, familiali, școlari, de personalitate) ce pot determina comportamentul violent al elevilor. În școală, elevul poate întâlni nu numai prieteni deosebiți, ci și colegi violenți. Este bine să discutăm cu copiii despre diferitele forme de violență, pentru ca aceștia să conștientizeze că, pentru astfel de comportamente, nu există niciodată justificare. Elevul trebuie să știe că orice fel de violență este rea, atât cea fizică (bătaia, bruscarea, punerea piedicii, provocarea durerii), cât și cea psihică (supărarea, înjosirea, ridiculizarea).

Violența în școli – de la intimidare la hărțuire și pedepse corporale – este, din păcate, destul de comună pentru a fi considerată un lucru inevitabil. Însă, aceasta poate fi prevenită. Cu toții putem face ceva în această privință. Pentru a putea preîntâmpina şi dezarma un comportament violent, trebuie mai întâi să clarificăm şi să înţelegem conceptul de violenţă, să aflăm cauzele acesteia şi în final să fie concepute măsurile de combatere şi prevenire. La

școală, elevul trebuie să se simtă în siguranță, de aceea este important să știe că, în cazul apariției unei situații care îl neliniștește sau îi stârnește frica, să discute despre aceasta cu învățătorul, care are capacitatea să rezolve repede problema elevului. Nu trebuie neglijate situațiile care îi neliniștesc pe copii. Trebuie analizată fiecare situație în parte și menținută o colaborare strânsă cu părinții.

Într-un mediu incert, nesigur, presărat cu nonvalori, copiii pot apela la mijloace fizice pentru a-si face dreptate. Pentru a-i ajuta pe copii să aleagă nonviolența și să fac din mediul școlar un loc primitor și sigur pentru toți, am desfăşurat diferite activităţii educaţionale pentru prevenirea actelor de violenţă în care am vorbit despre importanța abordării pașnice a conflictelor, fără a apela la violență. La şcoală copilul trebuie să trăiască în armonie, prietenie, toleranţă şi solidaritate. Tema violenței în școală am integrat-o în orele de dezvoltare personală la clasa I. Poate fi ilustrată prin elemente de limbaj plastic și literar în cadrul orelor de educație plastică, de TIC şi de literatură română. Activităţile care vizează reducerea violenţei şcolare pot avea un impact pozitiv asupra elevilor. Aceaste activităţi pot fi realizate prin implicarea şi participarea elevilor la diferite proiecte educaţionale, activităţi extraşcolare, concursuri şcolare, programe educaţionale, dezbateri tematice şi schimburi de experienţă între şcoli. Scopul acestor activităţi este promovarea ideii de educare a copiilor de a trăi în armonie, solidaritate şi respect.

Anul acesta şcolar ,2023-2024, având clasa I, am realizat cu elevii diverse activităţi de prevenire a violenţei. Tema violenţei a fost dezbătută şi de Ziua Internaţională pentru Nonviolenţă în şcoală în cadrul **Proiectului eTwinning „EIGHT DOORS INTELLIGENCE''** /(Opt uşi ale inteligenţei). La acest proiect eTwinning suntem parteneri din luna octombrie 2023 alături de alţi parteneri implicaţi din 10 ţări, fondatori fiind Meltem Altundağ din Turcia şi Borș Elisabeta Edit din România. Copiii au participat cu mare interes la toate activităţile din cadrul proiectului de până acum dar, mai ales la această activitate despre Nonviolenţă. Gardner “Susține că există 8 domenii diferite de inteligență și că fiecare individ are propriul mod de a-și folosi zonele și inteligența. Activitatea despre Nonviolenţa în cadrul proiectului eTweinning a fost încadrată în domeniul Inteligenţei sociale. Elevii au vizionat materiale audio-video pe baza cărora au analizat diverse forme ale violenței, propunând totodată soluții pentru evitarea unor situații conflictuale. De asemenea, au fost implicați în jocuri de rol (Jocul emoţiilor, Jocul comportamentelor, Jocul „Aşa DA, aşa NU''), acordându-li-se ocazia de a imita diferite situaţii de comportament. Au învăţat înţelesul unor cuvinte ce exprimă calităţile unor copii. Astfel am antrenat elevii să-şi exprime impresiile, emoţiile şi sentimentele trăite în diferite experimente şi cazuri prezentate în

imagini şi desene. Pentru încurajarea comunicării asertive și promovarea nonviolenței și a respectului, elevii au realizat afișe tematice, desene şi un Acronim cu Nonviolenţa unde au găsit cuvinte magice. Au utilizat în cadrul activităţilor şi aplicaţii educaţionale online folosind calculatorul clasei pentru realizarea unor nori de cuvinte în aplicaţia wordArt apoi transpuse într-un Padlet al clasei. Prin intermediul acestor aplicaţii și-au exprimat dorința de a elemina orice manifestare agresivă din viața lor, au folosit Cuvinte magice pentru unele calităţi şi comportamnete adecvate Nonviolenţei.

Toate aceste activităţi realizate în clasă au fost mediatizate în pe platform ESEP în cadrul proiectului eTwinning **„EIGHT DOORS INTELLIGENCE''**, la Activitatea despre Nonviolenţă

Chiar dacă Ziua Internaţională pentru Nonviolenţă în Şcoală este sărbătorită pe 30 ianuarie, mesajul aceste zile trebuie să dureze şi să se manifeste în fiecare zi. Toate formele agresiunii întâlnite în şcoli - de la îmbrânceli şi jigniri, până la injurii, vulgarităţi, intimidări fizice şi verbale - trebuie să dispară, iar relaţiile interumane elev-coleg, elev-profesor, elev-părinte trebuie dezvoltate pe o bază de armonie şi respect reciproc. Dacă copiii folosesc zilnic în mediul şcolar comunicarea prin cuvinte magice, cooperează, se înţeleg şi au un comportament adecvat, acţiuni din care reiese nonviolenţa, atunci se poate trăi în armonie, solidaritate, respect și toleranță.

Bibliografie:

1. Jigău, Mihaela, Balica, Magdalena, 2006, Prevenirea şi combaterea violenţei în şcoală, ghid practic pentru directori şi cadre didactice, Editura Alpha MDN, Bucureşti;
2. Ulrich, Louis, Godinac, Mihaela, Tudorache, Mariana, 2007, Violenţa în şcoală. Metode de intervenţie, ghid de bune practici, Editura Atelier Didactic, Bucureşti;

NONVIOLÈNTA
NOROCOS
NATURAL
ÍNIMOS
LOIAL
NOBLETE
AMABL
ONEST
VIGILENT
OMENOS
EDUCAT
TOLERANT

DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA ENGLEZĂ LA ELEVII CU CES

Prof. Diaconu Adela
Şcoala Gimnazială "Anton Pann" Craiova, jud Dolj

Indiferent de forma de organizare a învăţământului special, în şcoli speciale de sine stătătoare sau în sistem integrat, dezvoltarea vocabularului limbii engleze constituie un obiectiv esenţial, reclamând o orientare metodică specifică. Pentru a asigura progresul în însuşirea lexicului elevilor, sunt necesare programe adaptate, cu obiective bine precizate şi metode judicios selectate, în funcţie de caracteristicile psihologice ale elevilor cu care lucrăm.
Obiectivele care ţin de îmbogăţirea şi activizarea lexicului copilului, din punct de vedere semantic, la intrarea în şcoală, se referă la corectarea pronunţiei cuvintelor, în scopul descifrării sensului acestora, la formarea familiei de cuvinte, descifrarea mesajelor verbale lecturate sau imate, perceperea întrebărilor sau ordinelor emiţătorului şi folosirea formulelor de politeţe în interacţiunile sociale.

Metodele care pot fi folosite pentru elucidarea problemelor legate de lexic, privesc activităţile logopezilor, defectologilor şi educatorilor din cadrul sistemului de învăţământ special. Practic, dezvoltarea vorbirii se realizează prin intermediul tuturor disciplinelor de învăţământ, într-o viziune interdisciplinară.
Spre exemplu, în cadrul lecturilor, vocabularul se poate îmbunătăţi prin contactul nemijlocit al elevului cu textul literar. În vederea asigurării urmaririi conştiente a textelor literare de către elevi, acveştia trebuie să înţeleagă sensul fiecărui cuvânt, sintagme, propoziţii sau fraze. Astfel, în cazul citirii şi comentării unui text care abundă în termeni noi, fie el în limba romană sau engleză, explicarea acestora trebuie făcută în cadrul unei discuţii pregătitoare, astfel încât, la citirea model, elevii să fie capabili să înţeleagă textul. Dimpotrivă, în situaţiile în care în text apar doar cvâteva cuvinte noi, explicarea acestora se poate face, fie după citirea model de către defectolog, fie la reluarea lecturii în fragmente.

În practică se folosesc mai multe metode şi mijloace de a-i face pe copii să înţeleagă semnificaţia unui cuvânt necunoscut sau a unuia cunoscut, de tip etichetă verbală, care se desfăşoară în etape, de la simplu la complex.

Dintre acestea enumerăm:

1. Contactul nemijlocit cu obiectul desemnat de cuvânt. În acest caz, prin participarea mai multor analizatori, copilul îşi va forma o imagine completă despre obiect. Din nefericire acest procedeu este ideal, dar greu de aplicat în practică. Explicaţia acestei situaţii este generată de faprul că, puţine cuvinte noţiuni au un corespondent obiectual şi încă mai puţine pot fi aduse în clasă şi utilizate ca material didactic. Zcest lucru este absol;ut imposibil în cazul cuvintelor abstracte.

2. Reproducerea obiectului desemnat de cuvânt (prin desene, machete, mulaje, hărţi, filme) constituie o cale eficientă de pătrudere a acestora în vocabularul operaţional al copilului.

3. Explicarea cuvântului prin imitarea acţiunilor desemnate. Acest procedeu reprezintă o reuniune a conceptelor lui Piaget şi Galperin, după care, gândirea copilului operează cu acţiuni interiorizate, care se constituie în scheme operatorii, cxare devin instrumente ale vorbirii.

4. Explicarea prin minare a unor stări sufleteşti sau procese mai complexe din mediul înconjurător.

5. Descrierea unor acţiuni ample, cu ajutorul mimicii şi pantonimelor, cuprinzând o serie de elemente din domeniul ―jocului de scenă‖ din arta dramatică. Aceste procedee sunt specifice activităţii cu elevii cu C.E.S. în primele clase de şcoală, cand aceștia se familiarizează cu limba engleză, clasa pregătitoare, clasa I şi a-II-a. Când acumulează un volum mai mare de cunoştinţe şi se amplifică dezvolatarea sa intelectuală, se poate trece la folosirea unor procedee mai complexe, care fac apel, în mai mare măsură la planul verbal. Astfel se poate folosi utilizarea convorbirii ce constituie o metodă mai evoluată pentru activizarea vocabularului, în care se pretinde elevilor să răsoundă mai explicit, în propoziţii dezvoltate, evitând răspunsurile stereotipe, de tipul afirmaţiilor, negaţiilor sau interjecţiilor monisilabice. Totodată, folosirea povestirilor în engleză reprezintă un model de vorbire corectă şi expresivă, care stimulează interesul copiilor şi dorinţa acestora de a povesti şi repovesti textul respective. Resursele digitale pentru elevi conţin poveşti, care pot fi citite de elev şi ascultate în mod repetat, în ritmul său propriu. Acestea oferă elevilor şansa să practice vocabularul pe care nu au fost capabili să îl asimileze complet în timpul activităţilor de clasă. Practica online asigură la fel de efectiv elevii cu un mod de a practica ascultarea şi cuvintele noi în mod individual, acasă.

Utilizarea de ilustraţii, prin reproducerea pe bază de poze, desene, diafilme, asigură posibilitatea înţelegerii într-un context mai larg şi cincret, semnificaţie cuvintelor necunoscute.

O categorie de activităţi specifice numei învăţământului special, sunt cele desfăşurate de educatori (terapia ocupaţională, ACCFI, abilitatea manuală, activităţile de socializare şi cele ludice). O altă idee utilă în practicarea limbii engleze ar fi ca doar jumătate de clasă să pronunţe întrebarea, iar cealaltă – răspunsul. Astfel de practici nu marginalizează nici un elev şi reduce stresul, oferind timp elevilor să îşi dezvolte memoria şi confidenţa, înainte de a vorbi ceva individual. Utilizarea materialului distractiv, bazat pe preferinţele şi experienţa elevilor, de asemenea ar facilita comunicarea în limba engleză. Pentru a încuraja studenţii care întâmpină dificultăţi, profesorul poate crea scurte istorioare despre oameni celebri care au trecut peste eşecuri legate de dizabilităţi. Astfel, elevii se pot inspira să creadă în propriul triumf în pofida provocărilor înaintate

Pe lângă acestea se reamrcă şi activităţile specializate de logopedie şi CFM. La toate acestea se adaugă un număr suplimentar de activităţi în atelierul şcolii, precum şi cele de educaţie fizică. Numitorul comun al tuturor acestor categorii de activităţi este legat de faptul că, în cadrul acestora, cuvintele capătă semnificaţie prin acţiuni practice şi în procesul muncii. Succesul acestor activităţi rezidă tocmai în faprul că, semnificaţia naţiunilor la copii cu C.E.S., este strâns legată de concret, de corespondenţă cu lumea obiectelor, datorită specificuluivgândirii sale. Prin faptul că se recomandă o permanentă folosire în activitatea didactică a obiectelor şi acţiunilor, cu acestea se asigură suportul indispensabil al formării noţiunilor şi a abilităţilor de comunicare la copii cu C.E.S.

În cadrul tuturor acestor activităţi, vocabularul copilului cu C.E.S. se nuanţează şi cuvintele capătă sensuri noi şi determină simultaneitatea între gest şi cuvânt. Desfăşurarea întregului proces de formare, dezvoltare şi activizare a limbajului la copii cu C.E.S. este util să se facă sub îndrumarea unui logoped; utilizând totodată şi programe moderne de intervenţie pentru accelerarea progresului limbajului şi comunicării.

În concluzie, iniţierea unui program de stimulare a lexicului la copilul cu C.E.S. este o acţiune interdisciplinară, care trebuie să ţină seama de caracteristicile psihologoce ale fiecărui elev în parte, să cuprindă obiective clare (cu privire la categoriile de noţiuni care se doresc a fi însuşite), metode corespunzătoare, adaptate obiectivelor propuse şi subiectului, să se ia în consideraţie şi scopurile celorlalte discipline de studiu din planul de învăţământ ce urmează a fi însuşite.

pentru facilitarea comunicării în limba engleză a elevilor cu CES, ar fi efective

Jocurile didactice interactive, precum jocul de rol sau turul galeriei. Activităţile grupurilor mixte de elevi trebuie direcţionate spre colaborare şi cooperare, în scopul antrenării comunicării interacţionale. La astfel de activităţi de colaborare şi cooperare, în scopul

antrenării comunicării interacţionale, ar fi bine să se recurgă treptat, după o perioadă de abordare individuală intensivă.

Finalmente, concluzia este că prin cooperare şi tehnici de interacţiune activă, se poate atinge un real progres în formarea competenței de comunicare în limba engleză a elevilor cu CES.

Bibliografie:

Dinu M. Comunicarea", Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1997

Popovici Doru-Vlad. Dezvoltarea comunicării la copii cu deficienţe mintale", Editura Pro Humanitas, Bucureşti, 2004

Şchiopu Ursula. Comunicarea verbală şi neverbală", Revista de Educaţie Specială, nr. 1/1992, INREPSH, Bucureşti

INCLUZIUNEA EDUCAȚIONALĂ A COPIILOR CU NEVOI SPECIALE

Prof. înv. preşcolar: Raţă Ana-Maria
Școala Gimnazială Asău

Confruntarea cu dizabilitatea, atât de prezentă în viața cotidiană, depășește deseori capacitatea de gestionare din partea celor responsabili, ridicând numeroase întrebări. O schimbare ar putea fi benefică pentru analizarea complexității existenței umane sau pentru oferirea unei încrederi și a curajului de a cerceta semnificațiile mai profunde, situate dincolo de explicația biologic sau socială a dizabilității, pentru ca în final să nu rămână o *adâncă necunoaștere.*

Valoarea demnității umane, conform modelului divin, îndeamnă la raporturi sociale egale și la o atitudine de empatie și încredere față de persoanele aflate în condiții speciale.

Educația, ca mecanism al acțiunii sociale, oferă oportunități de integrare socială. O școală incluzivă reprezintă cadrul eliminării fenomenului de segregare și posibilitatea integrării fiecărui copil, indiferent de diferențe .

Stimularea potențialului copilului cu dizabilități sau cu deficiențe de învățare este posibilă prin intermediul educației realizate într -un climat al integrării și al protecției.

Dizabilitatea reprezintă o deficiență de ordin fizic, mental, intelectual sau senzorial și se referă la orice reducere, lipsă sau pierdere a aptitudinilor de-a desfășura o activitate în condiții considerate normale pentru ființa umană. Așadar dizabilitatea presupune o limitare a activității unui om, condiționată de o infirmitate care creează un dezavantaj în raport cu factorii contextuali, de mediu și personali.

Problematica integrării şi a incluziunii au fost abordate la începutul anilor 1990. Rolul de profesor de sprijin apare încă din Legea privind Statutul Cadrului Didactic din 1997, dar a fost pus în aplicare după anul 2000.

În anul 2001 se aprobă metodologia de organizare şi funcţionare a serviciilor educaţionale pentru copiii/ elevii cu deficienţe integraţi în şcoală publică, prin cadre didactice de sprijin/ itinerante: *“In România copiii cu dizabilităţi au acces la diferite forme de educaţie şi pot fi înscrişi, în funcţie de gradul de dizabilitate, în sistemul de învăţământ special sau în învăţământul de masă. Copiii cu deficienţe medii, cu dificultăţi de învăţare şi tulburări de*

limbaj, cu tulburări socio-afective sau comportament sunt integraţi în şcolile de masă unde pot beneficia de servicii educaţionale de sprijin." (OMEC nr. 4653/ 2001).

Sistemul de învățământ din România mai prezintă încă elemente de discriminare, în sensul că nu toți copiii cu dizabilități se bucură de toate oportunitățile posibile de dezvoltare maximală a potențialului lor. Mai există în anumite medii educaționale reticențe care conduc la subvalorizarea acestor copii și în consecință determina o scădere a reușitei actului educațional.

Deși au fost inițiate programe și proiecte pentru a deschide mai mult ușa școlilor pentru copiii cu dizabilități iar rezultatele sunt, de cele mai multe ori, îmbucurătoare, diseminarea rezultatelor și a bunelor practici nu constituie însă un exercițiu permanent.

Integrarea copiilor cu dizabilități are beneficii și pentru ceilalți copii, care:

- Vor deveni mai înțelegători, mai toleranți și mai răbdători;
- Vor fi mai sensibili la nevoile celor din jur și mai responsabili;
- Își vor dezvolta principii etice și morale puternice.

În ceea ce-i privește pe ceilalți copii din clasă, pot exista, evident, și dezavantaje:

- În unele situații, ceilalți copii pot fi distrași de la ore.
- În relația cu copii cu dizabilități, ceilalți copii ar putea deveni agresivi, ceea poate duce la situații conflictuale de durată și la diverse deviații comportamentale.

Învățământul incluziv reprezintă un pas înainte în procesul de eliminare a barierelor educaționale dintre copiii obișnuiți și cei cu dizabilități.

Pentru o bună desfășurare a activităților didactice în ceea ce îi privește pe copiii cu nevoi speciale, este necesară prezența unui profesor de sprijin în permanență. Includerea acestor copii în școala normală ar fi benefică doar dacă se ține cont de angajarea acestor profesori de sprijin 1:1 pentru cei cu cerințe speciale.

În țările mai dezvoltate precum Marea Britanie, lucrul cu copiii cu nevoi speciale se face doar cu profesor de sprijin 1:1, în fiecare zi, acesta fiind inclus în școală normală. Activitățile de învățare au loc atât în sala de clasă, alături de ceilalți copii, dar și separat în funcție de necesitățile actului didactic.

Pentru o Românie în schimbare, învățământul incluziv rămâne o necesitate.

Bibliografie:

Preda, Vasile (2000) Orientări teoretico-praxologice în educația specială, Cluj-Napoca, Editura Presă Universitară Clujană;

Vrasmaş, Traian (2001) Învățământul integrat și/sau incluziv, București, Editura Aramis;

Vrasmaş, Ecaterina (1998) Strategiile educației incluzive, în volumul "Educația integrată a copiilor cu handicap", coord. Verza, E. şi Păun, E., UNICEF, RENINCO, Editura Multiprint, Iaşi;

PREŞCOLARII CU CES DIN MEDIUL EDUCAȚIONAL

Nița Ana-Maria
Grădinița Cu P.P. „Paradisul Copiilor” Craiova

„Cea mai mare bucurie a părinţilor este aceea de a-şi vedea odraslele sănătoase cu vorbirea şi scrierea frumos curgătoare şi limpezi ca cristalul” afirma marele nostru povestitor ION CREANGĂ.

Nu de puţine ori, cauza unor tristeţi grave şi a unor dureri chinuitoare o constituie anumite tulburări, cele care fac ca cei ce sunt marcaţi de ele să nu se poată înţelege asa cum trebuie cu semenii lor.

Prin „EDUCAŢIA PENTRU TOŢI” trebuie sa se creeze posibilitatea ca toate fiinţele umane , inclusiv cele cu dezabilităţi, să-ţi dezvolte în întregime potenţialul, să aibă contribuţii în societate şi, mai presus de toate , să fie valorizate şi nu devalorizate datorită diferenţelor lor. În lumea contemporană, alcătuită din diferenţe de toate felurile, nu cei cu dezabilităţi, ci marea societate este cea care are nevoie de o educaţie specială pentru a deveni o adevărată societate pentru toti. (Federico Mayor)

Educaţia specialã este concept fundamental utilizat în cadrul procesului instructiv-educativ al copiilor cu deficienţe şi care se desprinde tot mai mult de conţinutul învăţământului special.

Principiile care stau la baza educaţiei speciale:

- Toţi copiii trebuie să înveţe împreunã indiferent de dificultăţile pe care le întâmpinã aceştia sau diferenţele dintre ele;
- Societatea şi şcoala trebuie sã le acorde tot sprijinul suplimentar de care au nevoie pentru a-şi realiza educaţia în şcoala publicã;
- Formarea şi dezvoltarea şcolilor incluzive atât în mediul urban cât şi în cel rural prin asigurarea resurselor umane cât şi a celor materiale;
- Educaţia egalã se realizeazã prin acordarea sprijinului necesar pentru fiecare copil cu deficienţe în funcţie de cerinţa individualã.

Activitatea de incluziune şi de integrare a copiilor cu deficicenţe în şcoala publicã trebuie fãcutã cu mult simt de rãspundere de cãtre specialiştii care acţioneazã la diferite nivele structurale. Activitatea de integrare, activitatea desfăşuratã de profesorul itinerant se

dovedeşte eficienţã dacã, pe parcursul şcolarizării în şcoala de masã, sã o frecventeze regulat, sã participe la acţiunile clasei din care face parte şi astfel sã devinã independent de serviciile educaţionale de sprijin.

În opinia mea, munca cu astfel de copii cere talent de a înţelege situaţia , de a se pune în locul copilului , compasiune umană. Munca este grea şi obositoare atât fizic cât şi psihic. Cadrele didactice trebuie să posede competenţe în educarea copiilor cu cerinţe speciale.

Un scop primordial este cel de integrare a copilului ce CES alături de ceilalţi copii valizi, să desfăşoare activităţi comune împreună cu aceştea.

Pentru a se asigura egalizarea şanselor educaţionale ale copiilor cu CES integraţi, aceştia trebuie sprijiniţi atât la nivelul şcolii cât şi al comunităţii. Măsurile de suport pot fi foarte variate, de la schimbarea orarului, clasei, conţinuturilor curriculare, asigurarea accesibilităţii fizice sau de comunicare alternativă, cadre didactice specializate, profesori de sprijin la clasă sau în afara ei, forme de sprijin în afara timpului de lecţii, inclusiv în colaborare cu familia şi alţi factori implicaţi în recuperarea lui pe toate planurile.

O abordare fundamentală pentru succesul şcolar şi recuperarea deficienţelor de învăţare ale copiilor cu CES este accentul mare pus pe solidaritate şi activitate în echipă (atât în clasă şi în şcoală, cât şi în afara ei, atât din partea celorlalţi beneficiari ai educaţiei cât şi a cadrelor didactice) şi mai puţin pe competiţie.

Factorul determinant al succesului integrării şi adaptării şcolare este educatorul/învăţătorul/profesorul clasei şi în mod deosebit aşteptările acestuia faţă de copilul cu deficienţe. Dacă acesta consideră că un anumit copil este incapabil să înveţe sau este aşezat rigid într-un “pat procusian” – “acest copil doar atât poate”/ “acest copil nu poate executa această sarcină precum ceilalţi copii” – şansele de succes ale acestuia sunt minimalizate de la început. Dacă, dimpotrivă acesta are încredere în posibilităţile tuturor copiilor, chiar şi cei mai lenţi decât aceştia pot obţine rezultate mai bune.

Copiii cu CES integraţi necesită:

- un efort mai mare din partea factorilor implicaţi în recuperarea lui pluridisciplinară;
- asigurarea unui suport, sprijin în învăţare-recuperare prin convergenţa eforturilor factorilor implicaţi intr-o echipă interdisciplinară;
- programe terapeutice adaptate particularităţilor lor de dezvoltare şi diagnostic;
- instrumente de lucru şi materiale specifice ;
- uneori şi ambianţa de lucru diferită, adaptată posibilităţilor lor de acces şi învăţare-recuperare.

Consider că dascălul trebuie să acorde o atenţie sporită acestor copii cu cerinţe speciale, nu numai în procesul instruirii cât mai ales în cel al educaţiei, stăruindu-se asupra fixării deprinderilor bune, prin cuvânt şi exemplu personal. Faţă de aceşti copii trebuie să se exercite o acţiune permanentă de influienţare a dezvoltării întregii personalităţi,educarea lor multilaterală şi pregătirea lor pentru viaţa în colectiv, în cadrul căreia să se ţină seama de capacitatea lor foarte dificitată de comunicare. Nu este suficient să se urmărească doar dezvoltarea vorbirii. Programa trebuie astfel concepută încât să abordeze personalitatea lor din toate punctele de vedere în unitate şi complexitatea ei.

Toţi copiii deficienţi se dezvoltă şi trăiesc în cadrul societăţii. Noi toţi trebuie să-i întelegem, să-i respectăm, să le arătăm dragostea, pentru ca şi ei să se simtă bine, în siguranţă şi ocrotiţi în lumea pe care o dorim mai bună şi mai dreaptă.

Bibliografie:

1. Carroll, J. ,,Limbaj şi gândire'' , Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979;
2. Hesselman, M. ,,Probleme de pedagogie contemporană'', Biblioteca Centrală Pedagogică, Bucureşti,1979;
3. Jurcău, E., Jurcău, N. ,,Cum vorbesc copiii noştri'', Editura Dacia, Cluj –Napoca, 1989;
4. Păunescu, C. ,,Copilul deficient,cunoaşterea şi educarea lui'', Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1983;
5. Stancu L. ,,Colaborare şi parteneriat pentru recuperarea copiilor cu cerinţe educaţionale speciale integraţi '', Revista Logopedia Nr.4, București, 2011;
6. Zlate, M. ,,Fundamentele psihologiei'' , Editura Universitarã, Bucureşti. 2006.

TULBURĂRILE DE LIMBAJ EXPRESIV LA COPIII CU DEFICIENȚE

Prof. Bidilică Alina
Prof. Floarea Roxana
C.S.E.I. "Sfântul Nicolae"Câmpulung

Tulburarea de limbaj expresiv afectează vorbirea și se poate manifesta în diverse moduri, copilul având diferite grade de afectare. Tulburările de limbaj, începând cu cele mai simple, determină, la o anumită vârstă, dezorganizarea echilibrului personalităţii dar și un dezechilibru pe plan comportamental. Aceste efecte negative pornesc de la neparticiparea şi neadaptarea la viaţa de colectiv, manifestă reţineri în vorbire, inhibiţie în desfăşurarea activităţii, ajungând până la dezorganizarea personalităţii. Cu cât tulburările de limbaj sunt mai grave şi acţionează la o vârstă când persoana face eforturi considerabile pentru afirmarea sa în planul vieţii sociale, cu atât efectele negative sunt mai mari, iar tulburările de personalitate sunt mai accentuate. Dacă în perioada preşcolară, copiii dau puţină importanţă tulburărilor de vorbire, la şcolari, şi mai cu seamă la puberi şi adolescenţi, existenţa acestora poate determina trăirea unor adevărate drame.

Aşadar, la copiii de vârstă şcolară mică, existenţa tulburărilor de limbaj îi împiedică să se simtă degajaţi şi să-şi exprime gândurile şi ideile pe măsura posibilităţilor lor intelectuale. Aceasta îi face să fie nervoşi, deprimaţi şi să treacă uşor de la o stare afectivă la alta. Şi persoanele adulte suportă greu tulburările de limbaj şi nu pot înţelege că frământările în care se zbat nu contribuie la corectarea vorbirii, ci dimpotrivă, au consecinţe negative. În cazurile când tulburările de limbaj există pe fondul altor deficienţe, ca cele senzoriale sau fizice, tulburările personalităţii, deja existente în majoritatea situaţiilor, se accentuează. La deficienţii mintali, fenomenele nu sunt atât de complicate, deoarece aceştia nu reuşesc, în toate cazurile, să-şi conştientizeze defectele şi nu trăiesc situaţia în mod tensional.

În debilitatea uşoară şi în intelectul de limită, tulburările de limbaj pot constitui, alături de deficienţa intelectuală, factori traumatizanţi, cu efecte în planul comportamental. Indiciul cel mai evident al unor tulburări de personalitate, atât la cei fără probleme, cât şi la deficienţii senzoriali şi de intelect, constă în adoptarea unor comportamente antisociale, imposibilitatea

sau slaba integrare în colectiv, izolarea de colectiv şi închiderea în sine, negativismul şi încăpăţânarea, manifestarea unor atitudini defavorabile activităţii şi subaprecierea acesteia.

Tulburarea de limbaj poate constitui un factor stresant, atunci când subiectul nu găseşte înţelegerea necesară faţă de dificultatea sa în vorbire sau când acesta nu întrevede perspectiva corectării ei. În asemenea situaţii, copilul trăieşte emoţii-şoc, stări prelungite şi dureroase, manifestă nesiguranţă nu numai în vorbire, dar şi în alte activităţi; apare surmenajul fizic şi intelectual, care îşi pune amprenta pe întreaga sa activitate. În cazurile mai grave sau prin existenţa şi a altor tulburări, suferinţa psihică se accentuează prin instalarea nevrozei, a anxietăţii şi, ca urmare, se manifestă prin izolarea de colectiv şi prin fenomene de dezadaptare.

În studiul personalităţii, psihologii au avut dintotdeauna în vedere şi deteriorarea acesteia, ca urmare a acţiunii unor factori stresanţi. Personalitatea logopatului se poate dezorganiza, iar în conversaţie apar reţinerea şi teama de vorbire, ceea ce creează o stare de inerţie, de rigiditate. Teama de a vorbi se întăreşte sub forma unor legături durabile şi obsedante şi, astfel, poate apărea bâlbâiala, pe fondul dislaliei sau a altei tulburări de limbaj.

Odată cu intrarea în şcoală a copilului cu tulburări de limbaj, tabloul manifestărilor psihice se complică tot mai mult. Solicitarea copilului de a vorbi în faţa colectivului de elevi şi neputinţa lui de a se exprima corect îi provoacă o stare de oboseală intelectuală şi fizică, hipersensibilitate afectivă şi refuzul de a mai răspunde, de teamă să nu greşească. Acestea determină o serie de manifestări comportamentale, care afectează personalitatea copilului şi relaţiile lui cu ceilalţi copii dar şi cu adulţii.

În funcţie de particularităţile temperamentale, de vârstă, de educaţie şi de dezvoltare mintală, tulburările de vorbire, în general, pot provoca şi o excitaţie psihomotorie, manifestată prin agitaţii permanente, chiar în lipsa unor cauze corespunzătoare. La alţi copii cu tulburări de limbaj, pot apărea manifestări inhibitive, care duc la un comportament rigid, uniform şi fără un activism adecvat momentelor respective. La puberi şi la adolescenţi, trăirea negativă a tulburărilor de vorbire poate determina tulburări afectiv-emoţionale şi voluntare atât de profunde încât aceştia manifestă o stare depresivă permanentă.

În general, tulburările comportamentale sunt provocate de conflicte lăuntrice, de frământări interne, în cazul în care subiectul nu întrevede rezolvarea situaţiei sale dificile. Când conflictele se prelungesc şi devin cronice, ele influenţează negativ formarea caracterului logopatului şi nu-i stimulează dezvoltarea psihică. La subiecţii cu tulburări de vorbire, apar contradicţii în rezolvarea problemelor şi în studierea modalităţilor de acţiune mintală şi practică.

Existenţa tulburării de limbaj, la deficienții mintali, duce la accentuarea handicapului mintal şi de comportament, ca urmare a deficitului funcţiilor de cunoaştere şi de exprimare, a imaturităţii afective, a creşterii sugestibilităţii, impulsivităţii şi rigidităţii psihomotorii. Deficitul de intelect îngreunează aprecierea concretă şi adecvată a situaţiilor de viaţă ce necesită o adaptare comportamentală şi care presupune anticiparea acţiunii, a riscurilor şi împrejurărilor favorabile ce-l solicită.

La deficienţii de auz şi de vedere, tulburările de limbaj creează probleme în plus, în ceea ce priveşte integrarea socială. Spre deosebire de deficienții mintali, ei îşi dau seama de deficienţa lor şi înţeleg eşecurile repetate ca fiind determinate şi de posibilităţile lor reduse de exprimare. Din cauza nefolosirii cuvântului de către surzi sau a folosirii lui deficitare de către hipoacuzici, precum şi a slabei înţelegeri a vorbirii, aceştia au o evoluţie psihică şi socială mai lentă. Se pot obţine îmbunătăţiri evidente la copii, prin frecventarea grădiniţei şi a şcolii, unde prin conţinutul muncii dirijate şi metodice se asigură evoluţia psihică şi se impulsionează socializarea.

În cazul pierderii vederii, se produce un dezechilibru profund în relaţiile individului cu lumea externă, care este mai pronunţat în prima perioadă a apariţiei deficienţei. Dificultăţile de pronunţare sunt mai frecvente la deficienţii de vedere congenitali, deoarece ei nu au posibilitatea să imite modelul corect, decât pe cale auditivă. Sensibilitatea lor este foarte accentuată, din cauză că aceştia au mari dificultăţi de orientare în mediu. Ei trăiesc dramatic nu numai deficienţa de vedere, dar şi handicapul de limbaj manifestat pe fondul unui intelect normal, ei suferind modificări și pe planul dezvoltării personalității. În timp ce particularitățile individuale de limbaj dispar , fără o intervenție, nu dispar de la sine. În funcție de natura și specificul fiecărei tulburări de limbaj sunt necesare exerciții logopedice specifice de corectare a acestora.

Bibliografie:

Avramescu M.D. , Defectologie și logopedie, București,Editura Fundației România de mâine, 2007.

Verza E.,Tratat de logopedie,București,Editura Fundației Humanitas, 2000.

ROLUL PROFESORULUI ITINERANT ȘI DE SPRIJIN ÎN ȘCOALA DE MASĂ

Profesor itinerant și de sprijin: Magu Sultana-Cristiana
C.S.E.I. "Constantin Păunescu", Recaș

Educația incluzivă implică noi roluri pentru toți participanții la procesul educațional. Pentru ca școlile obișnuite să poată face față provocărilor asociate cu integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES), profesorii trebuie să beneficieze de sprijin în activitatea de la clasă. Experiența de predare aliniază rolul profesorului de la clasă în noul context al educației incluzive cu restul echipei de lucru: profesorul itinerant și de sprijin, logoped, părinți, medici, asistenți sociali și directori de școală. Ca alternativă la educația specială, educația integrată permite servicii de sprijin pentru copiii care au un adevărat potențial de recuperare și reintegrare în unitățile de învățământ.

Educaţia incluzivă implică asumarea de noi roluri de către majoritatea actorilor în procesul instructiv- educativ. Provocările legate de integrarea copiilor cu CES în şcolile de masă oferă personalului didactic sprijin în activitatea la clasă. La nivelul școlii de masă, serviciile educaționale specializate sunt asigurate de către cadrele didactice de sprijin . Activitatea profesorului de sprijin este strâns legată de cea a cadrelor didactice, împreună formând o echipă care vine în sprijinul nevoilor pentru toți elevii cu cerințe educaționale speciale. Responsabilitatea cadrului didactic de sprijin este de a contribui la efiencitizarea procesului educativ din clasele unde se derulează învățământul integrat. Alături de cadrele didactice din învățământul de masă, profesorul de sprijin, care este specializat în domeniul psihopedagogic, formează o echipă omogenă, responsabilă de diversitate a procesului de învățare a elevilor din școală. Elevii cu cerințe educaționale speciale au acces la acest serviciu încă de la grădiniță până la finalul ciclului liceal. Cadrul didactic de sprijin oferă sprijin nu doar copiilor cu CES, ci şi celor care întâmpină probleme în învăţare, este un bun consilier şi partener pentru cadrele didactice şi părinţi, iar pentru copilul cu CES este tutore, terapeut, consilier, manager de caz, consultant, dar și un adevărat prieten. (Ghid pentru cadre didactice de sprijin, 2005).

Profesorul de sprijin este caracterizat potrivit prevederilor Ordinului nr. 5574/2011, ca fiind cadrul didactic cu studii superioare psihopedagogice ce realizează exerciții de învăţare, stimulare, compensare şi recuperare cu persoanele cu CES integrate în școlile de masă, în colaborare cu factorii implicați.

În domeniul psihopedagogiei speciale întâlnim conceptele de cadru didactic itinerant și cadru didactic de sprijin care uneori sunt confundate și tratate în mod diferențiat. În realitate însă, distincția dintre cele două concepte este dificil de surprins in teoria și practica educațională, ele fiind complementare - profesorul itinerant are cu siguranță și atribuțiile unui profesor de sprijin (in activitatea directă din clasă), dar acestea pot avea o pondere mai mare sau mai mică, in funcție de numărul de copii de care răspunde, respectiv de numărul de școli în care se deplasează, de gravitatea problemelor de învățare ale elevilor din aceste școli. În unele medii rurale, unde există elevi cu cerințe eucaționale speciale răspândiți în diferite zone, modelul itinerant poate fi singurul mod realist de a asigura servicii de educație specială permițându-se în același timp, menținerea acestora în clasele/școlile obișnuite. (Ordin 5574/2011)

Cadrul didactic de sprijin/ itinerant poate fi angajatul unui centru școlar de educație incluzivă, al unui centru de recuperarea sau chiar al unei școli de masă - în această situație activitățile de terapie și recuperare se desfășoară în încăperi echipate corespunzător și destinate acestor activități, de preferat într-un cabinet de resurse și sprijin pentru copiii cu cerințe educaționale speciale. Norma didactică a cadrului didactic de sprijin este compusă din 16 ore pe săptămână pentru un număr 8-12 elevi cu CES sau pentru 4-6 elevi cu dizabilități severe sau asociate, incluși în clase din școala de masă..

Cadrul didactic de sprijin/ itinerant joacă rolul de profesor consultant, dar și de tutore pentru elevii cu cerințe speciale incluși in programe de integrare. Un asemenea cadru didactic acționează într-una sau mai multe școli dintr-o comunitate bine delimitată și asigură consilierea necesară pentru cadrele didactice din învățământul de masă, evaluarea curriculară, precum și participarea directă la procesul instructiv-educativ al copiilor cu cerințe educative speciale. (Gherguț, 2019)

Dintre atribuțiile de bază ale unui cadru didactic de sprijin/itinerant, amintim:

- identificarea timpurie a copiilor cu cerințe educative speciale (și a familiilor acestora) care au nevoie de sprijin educațional;
- colaborează cu comisia internă de evaluare continuă din școala/centrul de resurse

în vederea preluării informațiilor privind evaluarea și planul de servicii personalizat al copilului/elevului cu cerințe educative speciale integrat în învățământul de masă;

- colaborează cu întreg corpul profesoral al școlii în care este înscris copilul/elevul în vederea realizării unei integrări eficiente în intregul colectiv al școlii;
- elaborează și realizează planul de intervenție personalizat, precum și adaptarea curriculară în parteneriat cu cadrele didactice de la clasă;
- colaborează cu cadrele didactice de la clasa în care sunt elevi cu cerințe educaționale speciale în vederea stabilirii modalităților de lucru pentru fiecare unitate de invățământ:
- participă în timpul orelor de predare la activitățile desfășurate în clasă de către învățător sau profesor;
- colaborează cu specialiștii care aplică terapiile specifice in vederea întocmirii coerente a planului de servicii personalizat;
- realizează activitatea de evaluare periodică vizând dezvoltarea elevilor și reproiectează programul de intervenție personalizat;
- consiliază familiile copiilor/elevilor care beneficiază de serviciile de sprijin și colaborează cu acestea;
- asigură legătura dintre familiile copiilor cu cerințe educative speciale integrați, școala integratoare și serviciile de la nivelul comunității care pot ajuta copilul in procesul de integrare școlară;
- sensibilizează mediul școlar obișnuit pentru facilitarea integrării copiilor cu cerințe speciale. (Gherguț, 2016)

În categoria copiilor care beneficiază de serviciile cadrelor didactice de sprijin/itinerant intră elevii care dețin un certificat de expertiză și orientare școlară și profesională eliberat de Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională; elevii care prezintă dificultăți de învățare sau de dezvoltare și au recomandarea Comisiei Interne de Evaluare Continuă din școala/centrul de resurse; elevii cu cerințe educative speciale pentru care există o solicitare scrisă din partea familiei.

Prin activități și metode didactice specifice, profesorul de sprijin/itinerant consolidează conținuturile învățării prezentate la orele de curs și îi ajută pe elevi să-și îndeplinească obligațiile și sarcinile individuale cerute la clasă. Fiecărui elev cu CES îi sunt alocate două ore de sprijin pe săptămână în învățare, dintre care una este de asistare la clasă pentru a-i putea observa comportamentul și gesturile din timpul orelor de curs. (Roșan, 2015)

Profesorul itinerant/de sprijin desfășoară activități de remediere care vizează integrarea optimă a copiilor cu cerințe educaționale speciale în mediul educațional. În primul rând, atunci când lucrează cu copiii cu CES, profesorul de sprijin/itinerant efectuează o anchetă educativă inițială pentru a determina nivelul de școlarizare al copilului. Pe baza evaluării inițiale, profesorul de sprijin/itinerant selectează domeniile de intervenție și stabilește nivelul inițial al programului, se intervine la disciplinele unde elevul întâmpină dificultăți, dar se pune un accent deosebit și pe materiile de baza: limbă și comunicare și matematică.

Dorel Ungureanu în lucrarea sa ''*Educația integrată și școala incluzivă*'' afirmă că profesorul de sprijin/itinerant are un rol crucial în procesul de includere școlară a elevilor cu CES și în asigurarea accesului acestora la o educație de calitate adaptată nevoilor și capacităților lor. Profesorul de sprijin/ itinerant identifică nevoile și capacitățile elevilor cu CES, dezvoltă strategii de sprijin personalizate pentru fiecare elev în parte, colaborează cu profesorii de la clasă, dar și cu ceilalți specialiști implicați pentru asigurarea integrării și progresul elevilor cu CES în cadrul școlii, realizează evaluări periodice și raportări la nivelul școlii și al părinților cu privire la progresul elevilor cu CES și la eficacitatea strategiilor de sprijin implementate, ajută la promovarea unei abordări pozitive prin organizarea activităților și proiectelor comune care să-i implice pe toți și nu în ultimul rând, asigură un mediu de învățare sigur și stimulativ pentru toți elevii, inclusiv cei cu CES.

Conform modului de organizare și funcționare a serviciilor educaționale pentru copiii cu cerințe educaționale speciale din învățământul de masă prin cadrul didactic de sprijin/itinerant, acesta are următoarele sarcini: elaborarea și implementarea planurilor de intervenție individualizate și adaptarea lecțiilor în colaborare cu personalul didactic în grupuri mici/clase; colaborează cu specialiști care livrează tratamente specifice pentru implementarea coerentă a planurilor de servicii individualizate. Profesorii de sprijin/itineranți sunt responsabili pentru identificarea nevoilor de sprijin ale elevilor din clasele lor, fie la solicitarea personalului care simte că au nevoie de sprijin, fie prin acțiuni întreprinse de echipa de sprijin a școlii și prin implicarea cu grupurile țintă în medii din afara sălii de clasă. care au dificultăți de învățare. (Vrăşmaş, 2001)

Bibliografie:

1. Gherguț, A, Frumos, L, *Educație incluzivă*, Ghid metodologic, Editura Polirom, Iași, 2019.
2. Gherguț, A, Frumos, L, Raus, G, *Educația specială,* Ghid metodologic, Editura Polirom, Iași, 2016.
3. ORDIN Nr. 5574 din 7 octombrie 2011 *pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educaţional pentru copiii, elevii şi tinerii cu cerinţe educaţionale speciale integraţi în învăţământul de masă,*
4. Roșan, A, *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție,* Editura Polirom, Iași, 2015.
5. Ungureanu, D. , *Educația integrate și școala incluzivă*, Editura de Vest, Timișoara, 2003 .
6. *Ghid pentru cadre didactice de sprijin,* Unicef, MECTS și Reninco, Editura Vanemonde, București, 2005.
7. Vrăşmaş, T, *Învăţământul integrat şi/sau incluziv pentru copiii cu cerinţe educative speciale,* Editura Aramis, București, 2001.

PROIECT DIDACTIC

Prof. înv. primar Botezatu Andreea
Școala Gimnazială „Iorgu Radu” Bârlad, Vaslui

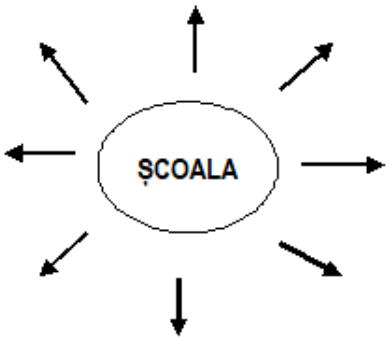
Data: 14.02.2024
Unitatea de învățământ: Școala Gimnazială „Iorgu Radu” Bârlad
Clasa: a IV-a C
Învățător: Botezatu Andreea-Cristina
Aria curriculară: Om și societate
Disciplina: Educație civică
Unitatea tematică: Raporturile noastre cu ceilalți oameni. Norme și comportamente moral civice
Tema lecției: Comportamentul în școala și în grupul de prieteni
Tipul lecției: comunicare- însușire de cunoștințe
Competențe generale:
1. Aplicarea unor norme de conduită în viaţa cotidiană
2. Manifestarea unor deprinderi de comportament moral-civic în contexte de viaţă din mediul cunoscut
3. Cooperarea cu ceilalţi pentru rezolvarea unor sarcini simple de lucru, manifestând disponibilitate
Competențe specifice:
1.3. Explorarea unor norme morale care reglementează relațiile cu ceilalți oameni
2.1. Explorarea unor valori morale care stau la baza relațiilor cu ceilalți oameni
2.2. Recunoașterea unor comportamente moral-civice din viața cotidiană
3.1. Relaționarea pozitivă cu ceilalți, în rezolvarea unor sarcini simple de lucru
Obiective operaționale
să recunoască valorile morale pomenite în text
să folosească termeni care se referă la valori morale
să selecteze cuvintele ce fac referire la compoprtamentul pozitiv
să găsească sinonime pentru anumite cuvinte ce reprezintă valori morale

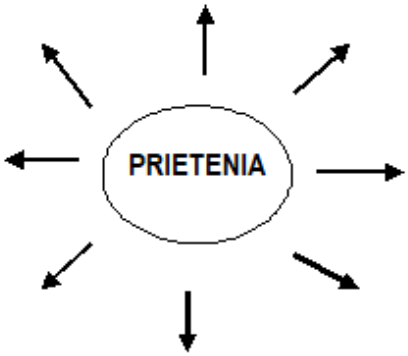
Strategii didactice:

Metode și procedee: conversația, conversația euristică, explicația**,** exercițiul, problematizarea**,** observația, ciorchinele

Mijloce didactice: tablă, marker**,** laptop, fișe de lucru, manualul digital, televizor

Forme de organizare: frontal, individual

Secvențele lecției	Conținutul instructiv-educativ	Strategii didactice			Evaluare
		Metode și procedee	Mijloace didactice	Forma de organizare	
1. Momentul organizatoric	Se pregătesc materialele necesare în vederea bunei desfășurări a lecției.	Conversația		Frontal	
2. Verificarea temei și reactualizarea a cunoștințelor	Se verifică cantitativ și calitativ tema. Li se adresează întrebări referitoare la lecția anterioară.	Conversația		Frontal	Aprecieri verbale / Calificative
3. Captarea atenției	Se realizează prin intermediul unei povești. Elevii vor afla despre pățaniile unui băiat năzdrăvan care în cele din urmă are parte de prietenia colegilor săi. (Anexa 1) Elevilor li se adresează întrebări ajutătoare: -Cum s-a comportat Misenka la școală? - Ce le-a făcut colegilor săi? - Care a fost comportamentul elevului pe parcursul orelor? - Cum i-au răspuns colegii în timpul mesei? - Ce lectie a primit Misenka de la Darius? - Voi cum ați fi procedat? De ce?	Conversația Explicația	Poveste	Frontal	Aprecieri verbale
4. Anunțarea temei și a obiectivelor	Făcând legătura între cele discutate anterior, se anunță și se notează titlul lecției: „Comportamentul în școală și în grupul de prieteni”.	Conversația Explicația	Tabla Caietele elevilor	Frontal	
5. Dirijarea învățării	Pe baza cuvântului „școală „ vom realiza un ciorchine pe tablă. Fiecare elev va veni şi va scrie la ce s-a gândit până când ciorchinele este completat. Vor realiza ciorchinele şi  	Conversația Explicația	Tablă Marker Caietele elevilor	Individual Frontal Individual	Aprecieri verbale

	în caiete. Se va completa un ciorchine asemănător, doar că de data asta  referitor la cuvântul „prietenie”. Coordonați de cadrul didactic, elevii încearcă să găsească legătura dintre cele două cuvinte de pe tablă. Astfel, ei ajung la concluzia că: **Comportamentul la școală presupune respectarea normelor moral-civice.** **Între colegi se manifestă norme moral-civice ca responsabilitatea, solidaritatea, cinstea sau respectul.** **Relațiile de prietenie se mențin între limitele bunului-simț și ale modestiei dacă se respectă normele morale.** Se rezolvă exercițiul 1 și 3 din manual, de la pagina (Anexa) # Exercițiul 1 presupune vizionarea unor imagini. Elevii au sarcina de a preciza regulile care au fost încălcate și cum pot fi corectate respectivele comportamente. # Al doilea exercițiu se axează pe alegerea cuvintelor ce reprezintă comportament pozitiv față de școală și față de prieteni. .	Conversația euristică Ciorchinele Observația Problematizarea Exercițiul	Manualele elevilor Manualul digital Caiete		
6. Obținerea performanței	În această etapă a lecției elevilor li se propune să construiască „Podul încrederii”. Pe lângă construirea propriu- zisă a podului, elevii au sarcina de a preciza calitățile unui persoane de încredere.	Conversația Explicația Exercițiul	Fișe de lucru	Frontal Individual	Aprecieri verbale Calificative

7 Evaluarea și încheierea activității	Se dă tema pentru acasă. Se fac aprecieri generale și individuale. Se pun calificative în catalog.	Conversația Explicația		Frontal Individual	Aprecieri verbale Calificative

Anexa 1

Trei prieteni

În ziua aceea, Mișenka a fost foarte indisciplinat la școală.

Mai întâi a lovit-o pe Denisa, pe Roberta a tras-o de codițe, iar lui Darius i-a pus piedică.În timpul orei de matematică a cântat și a aruncat cu avioane prin clasă,iar la ora de sport a încălcat aproape toate regulile jocului de fotbal.

În toată această agitație a făcut ce a făcut și și-a pierdut pachețelul cu mâncare. În recreația mare, toți copiii mâncau, numai Mișenka stătea mai la o parte și se uita.

– De ce nu mănânci? îl întrebă Sebi.

– Mi-am pierdut pachețelul cu mâncare.

– Foarte rău! făcu Sebi, mușcând dintr-o felie mare de pâine albă. Până la masă mai e mult!

– Dar unde l-ai pierdut, îl întrebă Denisa.

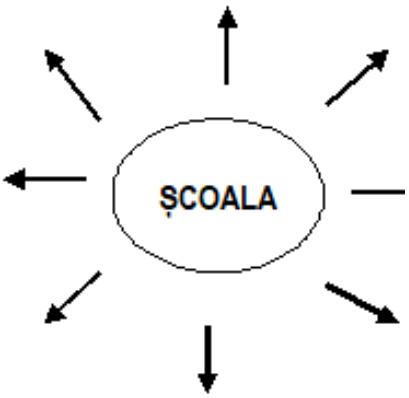
– Nu știu, șopti Mișenka și-i întoarse spatele.

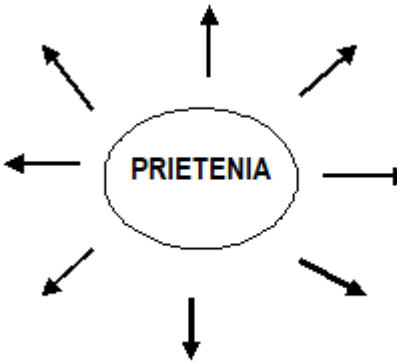
– Vezi, dacă-ți pui pachețelul în buzunar, în loc să-l pui în servietă? îl dojeni Denisa.

Numai Darius nu-l întrebă nimic. În schimb, se apropie de el, rupse în două felia lui de pâine cu unt și-i întinse una din bucăți prietenului său.

– Hai, Mișenka, mănâncă și tu...

Anexa





Aplicăm

1. Observați imaginile de mai jos.

- Ce norme au încălcat copiii în fiecare caz?
- Cum credeți că pot fi corectate comportamentele negative?

2. Unul dintre colegii voștri de clasă, fiind bolnav, nu este ajutat la teme de colegul de bancă. Acesta motivează că nu sunt prieteni.

- Considerați corect comportamentul lui? De ce?
- Voi cum ați fi procedat în situația lui? De ce?

Activitate în echipă

- Selectați cuvintele care caracterizează un comportament pozitiv față de școală și față de prieteni.

respect, invidie, solidar, înțelegere, cinste, răutate, egoism, adevăr, cooperare

- Alcătuiți o compunere pornind de la ilustrația dată.

Studiu de caz

Imaginați-vă că unul dintre colegii de școală are un comportament nepotrivit față de profesori, față de bunuri aparținând școlii sau față de colegi.

- Ce discuții veți purta cu acesta?
- Ce dialog veți avea cu familia lui?
- Ce măsuri veți propune pentru schimbarea acestui comportament?

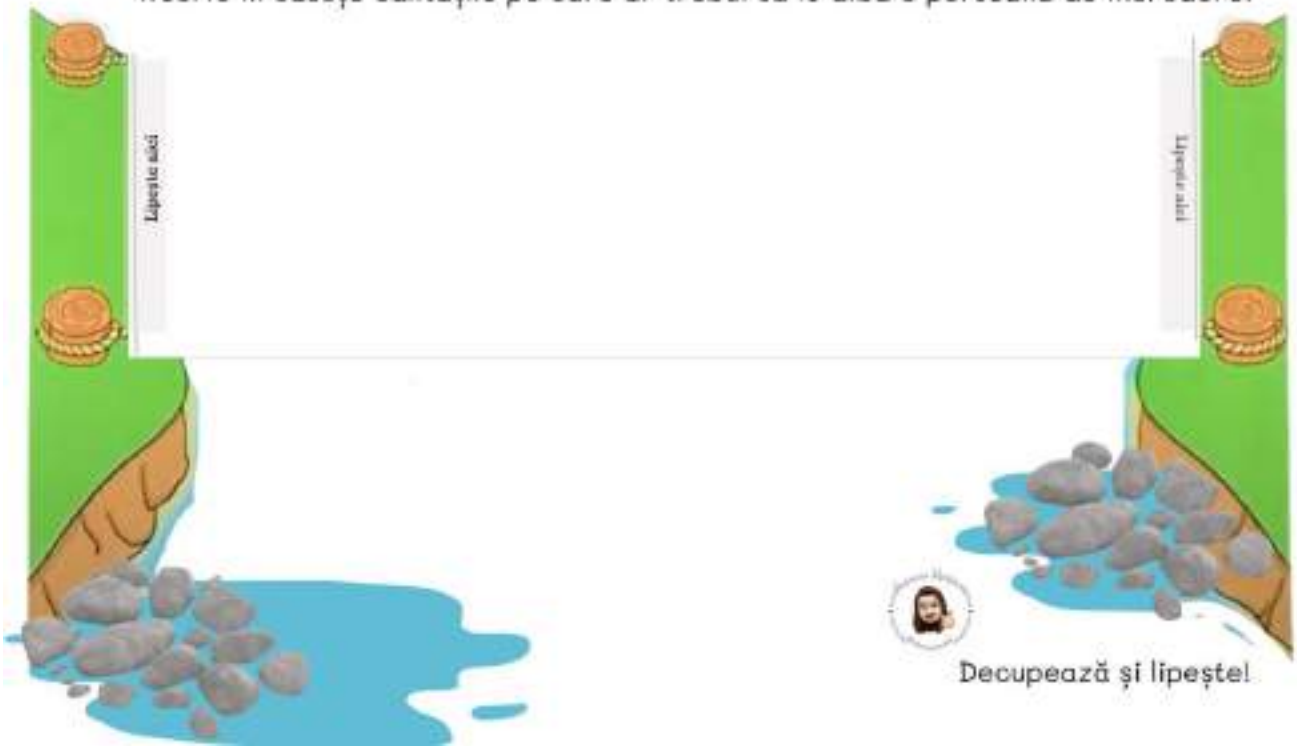
Portofoliu

- Realizați un afiș prin care să le adresați celor din jur îndemnul de a fi mai buni.
- Organizați un concurs pentru a alege cel mai reușit afiș.
- Selectați, pe o fișă, proverbele despre prietenie și școală.

Anexa 6:

Podul încrederii

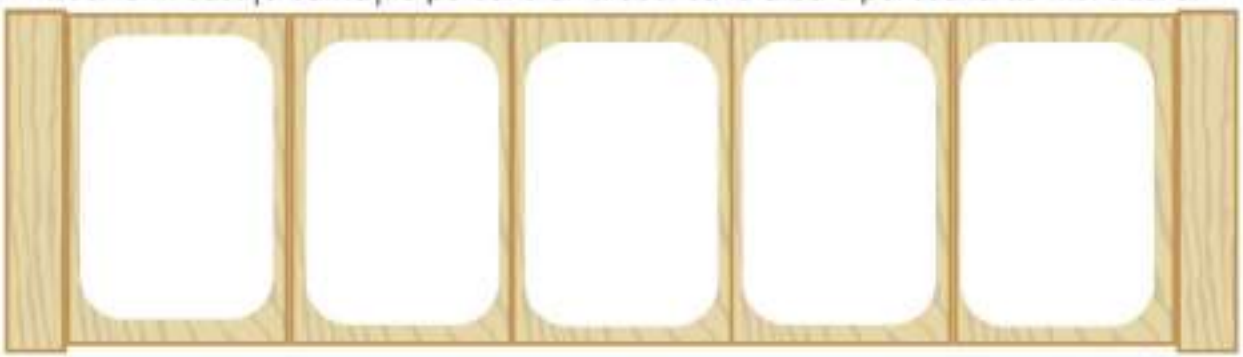
1. Scrie în căsuțe calitățile pe care ar trebui să le aibă o persoană de încredere.



Decupează și lipește!

Anexa 6:

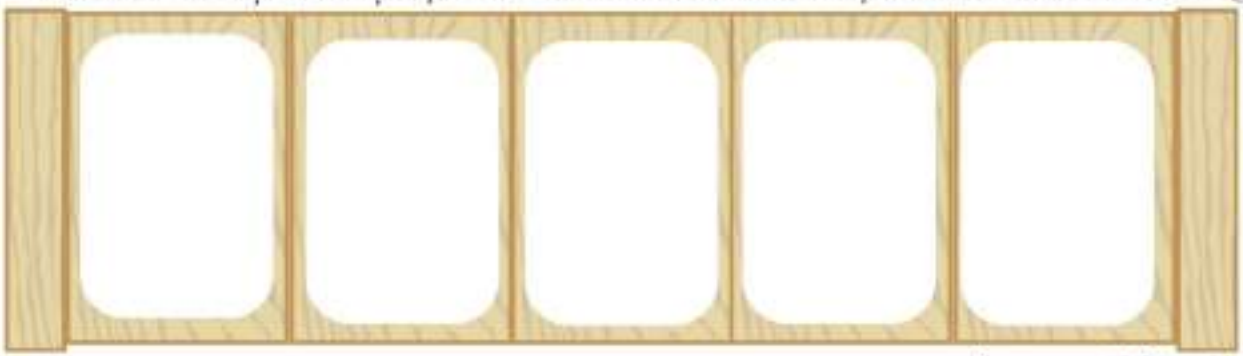
1. Scrie în căsuțe calitățile pe care ar trebui să le aibă o persoană de încredere.



Decupează și lipește!

Anexa 6:

1. Scrie în căsuțe calitățile pe care ar trebui să le aibă o persoană de încredere.



Decupează și lipește!

METODE DE INTEGRARE A COPIILOR CU CES ÎN EDUCAȚIA TIMPURIE

Prof. pt. înv. preşcolar: Mif Delia Emilia
Prof. pt. înv. preşcolar: Călin Elena
Grădinița cu Program Prelungit Nr.2 – Aiud

Ideile unei educaţii de calitate, pentru toţi copii, se pot mai bine realiza în toate treptele învăţământului, începând cu cel preprimar, până la cel universitar, prin introducerea, alături de modelul clasic, tradiţional şi orientările moderne, ale educaţiilor contemporane.

Intrarea la grădiniță reprezintă una dintre cele mai importante etape ale dezvoltării copiilor, o tranziție firească, îmbucurătoare, către o nouă lume – cea a cunoașterii, a învățării și a devenirii. Totuși, acest prim contact cu o instituție educațională presupune o schimbare majoră în viața copilului atât din punct de vedere al programului și relațiilor interumane, dar mai ales din punct de vedere emoțional. Astfel, cea mai mare parte a preșcolarilor întâmpină dificultăți de adaptare în această perioadă tranzitorie, în special pe fondul comunicării și relaționării cu ceilalți

Intrarea la grădiniță este o perioadă plină de provocări pentru orice copil, iar majoritate dintre ei necesită puțin ajutor pentru a se integra cu succes în acest nou univers al descoperirii. Totuși, primii și cei mai importanți pași trebuie făcuți anterior acestui moment și se concretizează sub forma unor procese premergătoare care vizează atât deprinderea unor comportamente și obiceiuri importante, dar și pregătirea pshihoemoțională a copilului pentru integrarea cu succes în colectivitate.

Integrarea pune accent pe nevoile copiilor speciali, recuperarea subiecţilor, beneficii pentru copilul cu nevoi speciale, experienţă specializată şi suportul formal, intervenţie specială, în timp ce incluziunea serveşte drepturilor tuturor copiilor, schimbarea în domeniul şcolilor, beneficii pentru toţi copiii, suport informal şi expertiza cadrelor specializate, predare- instruire, pentru toţi.

Activitatea didactică pe care am desfăşurat-o la grupă în anii care au presupus procesul de includere şi integrare, au avut un parcurs şi o evoluţie corespunzătoare nivelului de cunoştinţe şi de practică educaţională corespunzător fiecărei etape.

În toate grupele de copii am inclus, sperând că, prin procedeele aplicate i-am şi integrat, copii cu cerinţe educaţionale speciale. Fără să beneficiem, în prima perioadă, de sprijin specializat în unitate, am cuprins totuşi, an de an, din spirit umanitar, obligaţie profesională şi, pană la urmă din solidaritate cu părinţii şi copiii cu aceste probleme, copii cu diferite tipuri de dizabilităţi fizice sau intelectuale, ori chiar

din ambele categorii. De asemenea, am avut la grupă, copii din categorii sociale defavorizate (foarte săraci), copii din familii ce sunt tolerate selectiv (minoritari-rromi sau din culte şi secte altele decât cea majoritară), copii aflaţi în plasament familial. Dintre copiii CES s-au numărat cei cu deficienţe fizice, cu sindrom hiperkinetic, autism, copii cu deficienţă majoră de vorbire şi întârziere intelectuală. La alte grupe din grădiniţă au fost incluşi, sau încă se lucrează cu copii ce prezintă unele deficienţe similare cu ale celor din grupa mea, ori cu manifestări diferite.

În etapa de început am lucrat, aş putea spune, cu copiii CES fără să particip la cursuri în specialitate şi adesea aveam temeri cu privire la modul corect sau greşit de abordare a cazurilor din grupă. Ulterior, pe parcursul anilor, prin studiu individual, cursuri de iniţiere şi pătrunderea progresivă a specialiştilor în sprijinul educativ, psihologic sau de consiliere, ne-au determinat să credem că suntem pe drumul corect, dar nu şi final al includerii copiilor din toate categoriile în grupele/clasele cu componenţă predominant normală.

În primii ani din această experienţă, am avut un subiect, copil cu comportament autist, fiind înscris alături de fratele mai mic, normal din punct de vedere fizic şi 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 grupă au fost îngăduitori, la sugestia mea, prin respectarea spaţiului personal de lucru, evitarea zgomotelor, acest lucru perturbând starea lui de confort emoţional. În cazul acestui subiect, progresul educativ a constat în recunoaşterea şi reproducerea diferitelor structuri verbale, de comunicarea cu educatoarea şi cu un grup restrâns de copii, acoperirea suprafeţelor cu culoare, respectând spaţiile. Nu am reuşit să depăşim mari bariere, dar nici aşteptările noastre nu au fost mai complexe. Sprijinul acordat l-a ajutat să meargă la şcoală, evident acolo a beneficiat de program de lucru personalizat şi de învăţător de sprijin, acest caz l-am preluat evident în momentul în care nu beneficiam de specialist în unitate.

În alt ciclu de lucru, am inclus în grupă şi un subiect cu sindrom ADHD, de la grupa mijlocie, până la grupa mare, copilul fiind monitorizat de Direcţia pentru Protecţia Copilului, aflat în plasament familial. 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 situaţiei, deoarece subiectul a început prin a refuza să se aşeze la masă, pe scăunel, protestând prin ţipete care deranjau întreaga grupă de copii. Mi-a trebuit multă răbdare, consecvenţă, obţinerea toleranţei din partea copiilor din grupă şi a părinţilor lor deopotrivă, fiincă acel copil nu numai că deranja, dar şi agresa copiii fără să conştientizeze că efectul era neplăcut pentru alţii, totul fiind, din punctul lui de vedere o joacă, un amuzament, o modalitate de a fi permanent centrul atenţiei (adesea 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 grădiniţă, în forme mai puţin violente pe măsură ce copilul a mai crescut. Nivelul de inteligenţă al acestui subiect era peste media de vârstă, dar nu-şi putea menţine atenţia concentrată la lucru mai mult de câteva momente. El nu accepta cu uşurinţă sarcini care presupuneau stabilitate, concentrare, răbdare, finalitate, de cele mai multe ori cerând sprijinul colegilor, cărora (în parte) le-a devenit simpatic prin spontaneitatea şi lipsa de rea intenţie, chiar când făcea o faptă cu repercursiuni neplăcute pentru ei. În acest caz am făcut echipă cu psihologul, asistentul maternal şi medicul specialist ce monitorizau copilul.

Un alt caz, aş putea spune mai simplu, dar deosebit, l-a constituit un copil cu dizabilitate fizică din naştere, lipsa aproape totală, oricum nefuncţională a degetelor de la mâna dreaptă. În această situaţie am avut ocazia să constat funcţia compensatorie a mâinii stângi, copilul fiind deosebit de abil în folosirea acesteia. El desfăşura toate mişcările ce trebuiau executate de mâna dreaptă cu stânga, dar sarcinile de lucru efectuate prezentau şi calitate. M-a impresionat comportamentul de negare, ascundere, reţinere, când era vorba de a-şi recunoaşte 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 dificultăţi în efectuarea unei sarcini. Nu a acceptat decât foarte rar sprijin şi atunci mascat. Un comportament deosebit, sau manifestare a acestui copil mi s-a părut şi faptul că de la prima oră (venea primul la grădiniţă, bunica spunea că se trezeşte de la ora cinci dimineaţa), spre deosebire de ceilalţi 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 şi pentru acasă, când lucra singur. Din lucrările sale artistico-plastice (la desen şi pictură), am selectat lucrări pe care le-am trimis la concursurile de la nivel local, județean şi naţional, întrucât erau printre cele mai bune.

Am avut şi alte cazuri (nu pot să cuprind în acest material toți subiecții), însă pot spune că, în urmă cu câţiva ani, când am început să cuprindem astfel de copii, odată cu desfiinţarea sau reducerea amplorii centrelor speciale, mi-am manifestat temerea că nu voi putea răspunde corect, profesionist la astfel de situaţii. Educaţia incluzivă, educaţia integratoare, educaţia pentru toţi reprezintă o nevoie a epocii noastre. Depinde de fiecare dintre noi, de responsabilităţile pe care ni le asumăm, de modul de implicare personală, a tuturor dascălilor, familiilor, persoanelor cu responsabilităţi sociale şi nu numai, ca aceasta să devină o realitate din care fiecare să înveţe să se dezvolte.

Bibliografie:

RENINCO,UNICEF, *Educaţia integrată a copiilor cu handicap, Bucureşti, 1998;*

Ecaterina Vrăjmaş, *Introducerea în educaţia cerinţelor speciale ,Editura Cedis, Bucureşti, 2004;*

Traian Vrăjmaş, *Învăţământul integratşi/sau incluziv, Editura Aramis, Bucureşti, 2001;*

Elisabeta Voiculescu, *Pedagogie preşcolară, Editura Aramis, Bucureşti, 200*3;

MODERNITATE ȘI EVOLUȚIE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SPECIAL

Profesor învățământ preșcolar Daniela Vâlcu
Grădinița cu Program Prelungit ”Floare albastră” Craiova

Psihopedagogia specială este o ramură a pedagogiei care se ocupă cu studiul, evaluarea și intervenția educațională personalizată pentru persoanele cu nevoi speciale. În contextul evoluției continue a societății, abordările moderne în psihopedagogia specială vizează integrarea eficientă a persoanelor cu cerințe educaționale speciale în sistemul educațional și în societate, promovând egalitatea de șanse, accesul la educație de calitate și respectarea diversității.

Învățământul inclusiv se axează pe adaptarea sistemului educațional tradițional pentru a încorpora toți elevii, indiferent de particularitățile lor. Acesta presupune modificarea curriculei, a metodelor de predare și a evaluării pentru a răspunde diversității nevoilor elevilor. Formarea cadrelor didactice în domeniul nevoilor speciale devine esențială în acest context.

Colaborarea eficientă între educatorii preșcolari, părinți și specialiștii în domeniul CES (psihologi, terapeuți, logopezi) este esențială pentru succesul predării diferențiate. Comunicarea constantă și schimbul de informații despre progresele și dificultățile întâmpinate de copii permit ajustarea continuă a strategiilor educaționale și asigură o abordare coerentă și consistentă a nevoilor acestora.

Educația incluzivă a devenit un pilon fundamental al sistemelor educaționale moderne, având ca obiectiv principal integrarea tuturor copiilor în procesul educațional, indiferent de particularitățile individuale sau de nevoile speciale pe care le pot avea. În contextul preșcolar, implementarea metodelor de predare diferențiată este esențială pentru a asigura o dezvoltare armonioasă și completă a fiecărui copil cu CES. Aceste metode presupun adaptarea strategiilor educaționale pentru a răspunde în mod eficient diversității de nevoi, abilități și ritmuri de învățare ale preșcolarilor.

Predarea diferențiată implică adaptarea și modificarea strategiilor de învățământ pentru a îndeplini nevoile individuale ale fiecărui elev. Aceasta poate include diverse metode de predare, utilizarea materialelor didactice adaptate și setarea obiectivelor de învățare personalizate.

Predarea diferențiată la preșcolarii cu Cerințe Educaționale Speciale (CES) implică adaptarea și personalizarea strategiilor de învățare pentru a răspunde nevoilor individuale ale fiecărui copil, promovând astfel dezvoltarea optimă a acestora într-un mediu educațional incluziv. Această abordare

recunoaște și valorifică diversitatea copiilor, încercând să ofere fiecărui preșcolar oportunitățile de care are nevoie pentru a-și atinge potențialul. Predarea diferențiată în contextul preșcolar implică o serie de strategii pedagogice centrate pe copil, care își propun să ofere fiecărui preșcolar cu CES oportunitățile de care are nevoie pentru a-și atinge potențialul maxim. Acest demers presupune o cunoaștere aprofundată a particularităților individuale ale fiecărui copil și adaptarea continuă a metodelor de predare și a activităților educaționale pentru a răspunde acestor nevoi. Implementarea metodelor de predare diferențiată la preșcolarii cu CES reprezintă o abordare esențială pentru promovarea unei educații incluzive și eficiente. Prin adaptarea constantă a strategiilor pedagogice la nevoile individuale ale fiecărui copil, educatorii pot asigura dezvoltarea optimă a competențelor acestora și integrarea lor armonioasă în comunitatea educațională și socială. Astfel, predarea diferențiată devine nu doar o metodologie pedagogică, ci un angajament față de valorificarea diversității și promovarea egalității de șanse în educație.

Metodele de predare diferențiată presupun o mare flexibilitate în organizarea activităților educaționale. Prin crearea unor grupuri mici de învățare sau prin sesiuni individuale, educatorii pot aborda mai eficient nevoile specifice ale copiilor. De asemenea, alternarea și adaptarea sarcinilor, permit copiilor să exploreze și să învețe în ritmul propriu, respectându-le în același timp preferințele și stilurile de învățare. Un prim pas crucial în aplicarea predării diferențiate constă în evaluarea individuală a fiecărui preșcolar, pentru a identifica stilurile de învățare, punctele forte, nevoile și interesele specifice. Pe baza acestor evaluări, educatorii pot elabora planuri educaționale personalizate, care să stabilească obiective realiste și să ghideze selecția strategiilor și activităților de învățare.

Selectarea și adaptarea materialelor didactice joacă un rol important în predarea diferențiată. Utilizarea unor materiale vizuale, tactile sau auditive, adaptate la diversele nevoi de învățare, poate facilita accesul copiilor cu CES la conținutul educațional. În plus, organizarea spațiului educațional într-un mod care să stimuleze explorarea și să ofere diverse zone de activitate poate sprijini angajarea tuturor copiilor în procesul de învățare.

Abordările moderne în psihopedagogia specială subliniază importanța adaptării continue a practicilor educaționale pentru a răspunde nevoilor în schimbare ale societății și ale indivizilor cu cerințe educaționale speciale. Prin promovarea tehnologiei asistive, a învățământului inclusiv, a intervenției timpurii, a metodelor de predare diferențiate și a terapiilor complementare, se urmărește asigurarea unei educații de calitate și a unei integrări sociale depline pentru toți indivizii, indiferent de provocările cu care se confruntă.

Bibliografie:

1. Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Improving Schools, Developing Inclusion. Routledge.
2. Guralnick, M.J. (2011). Early Intervention for Children with Intellectual Disabilities: An Update. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 24(2), 115-130.
3. Hersh, M.A., & Johnson, M.A. (Eds.). (2018). Assistive Technology for the Disabled and for the New Generation of Seniors: Bridging Gaps. Springer.
4. McLeskey, J., Rosenberg, M.S., & Westling, D.L. (2013). Inclusion: Effective Practices for All Students. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
5. Rose, D.H., Meyer, A., & Hitchcock, C. (Eds.). (2005). The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies. Harvard Education Press.
6. Tomlinson, C.A. (2001). How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
7. Voltz, D.L., Sims, M.J., & Nelson, B. (2010). Connecting Teachers, Students, and Standards: Strategies for Success in Diverse and Inclusive Classrooms. Alexandria, VA: ASCD.
8. UNESCO. (2020). Inclusion and education: All means all. Global Education Monitoring Report. UNESCO Publishing.
9. Council for Exceptional Children (CEC) - https://www.cec.sped.org/

VALENŢELE JOCULUI DIDACTIC ÎN ŞCOALA INCLUZIVĂ

Profesor învăţământ primar Diaconu Mariana
Şcoala Gimnazială George Coşbuc 23 August
Structura Dulceşti Constanţa

Şcoala incluzivă este şcoala tuturor copiilor, indiferent de capacităţile şi competenţele acestora de adaptare şi de învăţare. Aceasta implică preocuparea pentru fiecare copil în parte, fiind astfel perceput ca un participant activ la învăţare şi predare, dar şi acceptarea faptului că orice copil poate învăţa şi se poate dezvolta.

Şcoala incluzivă este deschisă tuturor provocărilor, asigură înţelegerea a ceea ce este incluziunea, oferă sprijin flexibil şi răspunsuri adecvate nevoilor şi cerinţelor individuale, dificultăţile de învăţare fiind considerate probleme fireşti în activitatea didactică.

Principiile didactice sunt axate pe valorificarea potenţialului fiecărui elev, indiferent de cerințele speciale cu care se confruntă, pentru a deveni utili în familiile lor, dar și utili societății în care reușesc să se integreze.

Pentru integrarea cu succes a copiilor cu cerinţe educaţionale speciale în învățământul de masă, este necesară:

- ✓ Existența unor centre de resurse şi informare;
- ✓ Formarea continuă a cadrelor didactice pe această temă;
- ✓ Adaptarea curriculumlui școlar;
- ✓ Evaluarea progresului școlar al copiilor cu cerinţe educaţionale special;
- ✓ Implicarea, încurajarea participării părinților, consilierea acestora, mobilizarea resurselor umane disponibile și competente.

Progresul școlar se obține treptat prin muncă și efort depus de cadrul didactic, cât și de elev. Capacitatea de învățare a elevilor cu CES, ambianța și sprijinul familiei și a societății în general, influențeză obținerea unui progres școlar.

Dacă în cadrul activităților utilizăm metode activ-participative care stimulează interesul pentru cunoaștere, facilităm interacțiunea cu realitatea înconjurătoare. Lucrul în perechi sau în grupe mici de

elevi dezvoltă comunicarea între aceştia, interacţionând în realizarea sarcinilor sau temelor avute. Ei ajung să se cunoască mai bine, să-şi descopere anumite interese, puncte comune şi să conştientizeze că sunt valorificaţi în concordonţă cu posibilităţile lor, acest lucru dându-le încredere în propriile posibilităţi.

Într-o abordare incluzivă toţi elevii trebuie consideraţi la fel de importanţi, fiecăruia să îi fie valorificate calităţile, considerând că fiecare elev este capabil să realizeze ceva bun. Copiii cu cerinţe educaţionale speciale îşi pot exprima prin joc propriile capacităţi. Prin joc copilul descoperă lucruri noi despre lumea în care trăieşte, intră în contact cu oamenii şi cu obiectele din mediul înconjurător, dar foarte important este că jocul asigură socializarea.

Jocul didactic îmbină elementele instructive și formative cu elementele distractive, stimulând învățarea și motivația pentru învățare a elevilor. Jocul derivă din nevoia de acțiune, prin joc, copiii pot ajunge la noi descoperiri, își pot antrena capacitatea de a acționa creativ, pentru că strategiile jocului sunt strategii euristice, în care se manifestă spontaneitatea, inventivitatea, răbdarea şi îndrăzneala.

Avantajele aplicării jocului în activitatea cu elevii cu cerinţe educaţionale speciale vizează interactivitatea acestora, creşterea nivelului de înțelegere a unor texte datorită implicării active, adoptarea uor comportamente pozitive promovate de rolurile jucate, elevii învață să lucreze în echipă. În procesul desfăşurării lui elevul are posibilitatea să-şi demonstreze cunoştinţele, deprinderile şi priceperile formate la mai multe lecţii. Utilizarea acestei metode satisface cerinţele unui învăţământ formativ, deoarece antrenează în formare toţi elevii, sporeşte gradul de motivaţie a învăţării prin satisfacţiile pe care elevii le obţin, prin rezultatele pozitive ale muncii lor personale.

„Consideră elevul o făclie pe care să o aprinzi astfel încât mai târziu să lumineze cu o lumină proprie.” (Plutarh)

Bibliografie:

1. Alois, Gherguț, Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale – strategii diferențiate și incluzive în educație, Editura Polirom, București, 2006

2.Oprea Crenguţa, Strategii didactice interactive – repere teoretice și practice, Editura Didactică și Pedagogică, 2006

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ ÎNTRE TRADIȚIONAL ȘI MODERN

Prof. înv. primar Lăpuşneanu Mihaela –Cornelia
Şcoala Gimnazială, comuna Tămăşeni -Neamţ

Educaţia incluzivă (integrată) a apărut şi s-a extins în ultimele decenii ca un principiu funcţional existent atât la nivelul politicilor şcolare, cât şi al practicilor educaţionale desfăşurate la nivel şcolar, familial, societal. Integrarea educativă, ca principiu este sugerată de mult timp în pedagogie şi s-a dezvoltat în contrast cu ideea segregării în educaţie, purtată explicit sau implicit de mai multe platforme educative. Acest concept dobândeşte o nouă semnificaţie în raport cu realitatea educaţiei speciale.

Educaţia incluzivă vizează reabilitarea şi formarea persoanelor cu nevoi speciale, aflate în dificultate psihomotorie, de intelect, de limbaj, psihocomportamentală etc. printr-o serie de măsuri conjugate de ordin juridic, politic, social, pedagogic. Ca strategie, principiul educaţiei integrate atrage incluziunea persoanelor cu handicap în medii de formare normale, generale, dar cu dispozitive de instrucţie şi educaţie diferenţiate, circumstanţiate la diversitatea situaţiilor de handicap. Scopul acestei educaţii îl constituie maximizarea abilităţilor şi performanţelor pornind de la registrele şi nivelurile deja existente, normalizarea existenţei acestor persoane, dobândirea unor competenţe sociale optime, care să le asigure o inserţie benefică şi persoanelor aflate în dificultate, şi celorlalte categorii: „*Educaţia incluzivă presupune un proces permanent de îmbunătăţire a instituţiei şcolare, având drept scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susţine participarea la procesul de învăţământ a tuturor elevilor din cadrul unei comunităţi.*”

Dacă prin educaţia integrată se vizează mai ales obiective legate de şcolarizarea normalizată a copiilor cu cerinţe educative, incluzivitatea educaţiei are ca obiectiv principal adaptarea şcolii la cerinţele speciale de învăţare ale copiilor, iar, prin extensie, adaptarea şcolii în general la diversitatea copiilor dintr-o comunitate – ceea ce presupune reforma şi regândirea statutului şi rolului şcolii. Printre avantajele şcolii incluzive se semnalează şi optimizarea de ansamblu a calităţii educaţiei oferite, prin creşterea eficacităţii (în sensul măririi numărului de elevi care progresează corespunzător în şcoală) – de aici şi tendinţa unor autori de a utiliza în locul termenului şcoală incluzivă pe cel de „*şcoală/educaţie eficientă (eficace)*”. Acest nou tip de educaţie, flexibilă, adaptată necesităţilor persoanelor cu C.E.S. presupune o detaşare de

normativitatea educaţiei tradiţionale. Conceptul de strategie în educaţia integrată se distanţează de accepţia din pedagogia europeană-continentală, apropiindu-se de cea anglo-saxonă . Aceasta nu pune accent pe combinarea inspirată a metodelor şi mijloacelor clasice , ci pe „*aplicarea inspirată, originală, creativă, în orice caz, într-o nouă manieră, a unor metode şi mijloace vechi, preexistente, acceptându-se chiar modificarea acestora".*

În esenţa lor, strategiile educaţiei integrate sunt „*strategii de micro-grup,activ-participative, cooperative, colaborative, parteneriale, implicante, organizative şi socializante*". Acestea, datorită atributelor lor, sunt adaptabile, putând fi cu uşurinţă multiplicate sau diversificate pentru a acoperi situaţiile noi. Aceste atribute caracterizează şi învăţarea, care trebuie să se realizeze în grupuri mici, să fie cooperativă, partenerială, activ-participativă, să se desfăşoare într-un mediu relaxant, plăcut .

Această nouă abordare a educației trebuie să fie direcționată în spiritul dezvoltării autoeducației, atât a cadrelor didactice, cât și și a elevilor și studenților pentru că nimeni nu a fost pregătit pentru învățarea în totalitate în mediul online**.**

Cunoaşterea strategiilor educaţiei integrate este indispensabilă oricărui cadru didactic, care vrea să-şi asume responsabilitatea de a răspunde tuturor exigenţelor şi cerinţelor educative ale diverşilor elevi, care le calcă pragul clasei cu speranţa reuşitei. Educatorul trebuie să se plieze după fiecare caz, să-şi flexibilizeze demersul didactic pentru a satisface cerinţele educative ale fiecărui elev luat în parte şi ale tuturor la un loc.

Indiferent de locul în care sunt şcolarizaţi copiii cu dizabilităţi şi/sau CES, important este ca:

- aceştia să primească sprijinul cel mai potrivit în funcţie de particularităţile lor individuale
- să beneficieze de servicii de asistenţă psihopedagogică de calitate
- să înţelegem că noi, ca instituţii şi ca oameni, trebuie să ne adaptăm la nevoile şi cerinţele acestora.

Bibliografie:

- Cucoş C. (2006), Pedagogie, Editura Polirom, Iaşi;
- Ungurean D, (2000), Educaţia integrată şi şcoala inclusivă, Editura de Vest, Timişoara;
- UNICEF, (1995) Cerinţe speciale în clasă: Pachet de resurse pentru instruirea profesorilor, Reprezentanţa specială UNICEF pentru România, Bucureşti,
- Vrăşmaş T. (2001), Învăţământul integrat şi /sau incluziv, Editura Aramis, Bucureşti;

MODALITĂȚI DE INTEGRARE A COPIILOR CU CES ÎN GRĂDINIȚĂ

Prof. înv. preșc. Radu Elena Lavinia,

G.P.P. Academia Piticilor

În activitatea educativă a copiilor cu cerințe educative speciale, metoda cea mai eficientă este bazată pe învățarea prin cooperare. Lecțiile bazate pe învățarea prin cooperare permit evaluarea frecventă a performanței fiecărui copil care trebuie să ofere raspuns în nume personal sau în numele grupului, copiii se ajută unii pe ceilalți, se încurajează și își împărtășesc ideile, le explică celorlalți, discută despre ceea ce știu și au învățat, învață unii de la alții, realizează că au nevoie unii de alții pentru a finaliza o sarcină de grup. Integrarea copiilor cu CES se poate realiza atât prin activitati educaționale cât și prin activitati extracurriculare cum ar fi: vizite la muzee, excursii și drumeții, evenimente culturale și sportive ce permit dezvoltarea relațiilor interpersonale și o mai bună relaționare a copiilor cu societatea. Astfel de activitati au scopul de a spori interesul copiilor de cunoaștere a patrimoniului cultural, formarea și dezvoltarea unor sentimente de prețuire a naturii, în vederea adoptarii unui comportament ecologic adecvat. Pentru realizarea educației incluzive eficiente, este important implicarea părinţilor în mod direct la viaţa gradinitei şi pot influenţa anumite decizii care privesc procesul educaţional. Absenţa sau indiferenţa părinţilor în ceea ce priveşte problemele educaţionale ale copilului vine în opoziţie cu ideea de integrare sau incluziune. Părinții trebuie să fie modele de acţiune şi comportament în acceptarea şi susţinerea integrării copiilor cu cerinţe special, să creeaze un parteneriat eficient, bazat pe comunicare bilaterală cu instituția de învățământ, pentru a veni în sprijinul copiilor.

Există cinci niveluri de integrare care sunt interdependente între ele, asigurând reușita procesului de integrare a copiilor cu CES: integrarea fizică ce se referă la posibilitatea copiilor cu CES de a avea acces la mijloacele fizice necesare satisfacerii propriilor nevoi fundamentale, integrarea funcțională ce constă în asigurarea accesului la servicii publice ale societății și stăpânirea cunoștințelor și deprinderilor necesare pentru a putea beneficia de aceste servicii, integrarea personală este legată de dezvoltarea relațiilor interumane cât mai apropiate cu persoanele semnificative, în diferite perioade ale vieții, integrarea socială se realizează dacă copiii cu CES au posibilitatea inițierii și menținerii unor contacte sociale, dacă se poate integra, pe această bază, în diverse grupuri și integrarea societală ce se referă la participarea copiilor, adolescenților, adulților cu CES la procesul productiv al comunității de care aparține, asumându-și responsabilități precise și bucurându-se de încrederea oamenilor. La copiii cu CES se întâlnesc frecvent

următoarele caracteristici: evaluări negative a schemei corporale și a imaginii de sine, sentimente de inferioritate, neîncredere în forțele proprii, atitudini pasive, de evitare și izolare, interiorizarea emoțiilor, nervozitate exagerată, impulsivitate și agresivitate, anxietate și depresie, sentimente negative. Toate acestea afectează procesul de adaptare și integrare în mediul educațional și în comunitate. Încurajarea autocunoașterii și dezvoltării personale duce la modificarea modului de structurare a atitudinii copilului cu CES față de sine și la stimularea dreptului lui de a se afirma și a lucra pentru ameliorarea imaginii sale.

Pentru ca un copil cu CES să-și modifice imaginea de sine defavorabilă are nevoie de oportunități pentru a-și cunoaște potențialul său real și ocazii prin care să încerce să realizeze diferite lucruri. Membrii familiei în care există un copil cu cerințe educative speciale se pot afla într-un mare impas, iar modul în care reacționează este foarte diferit de la o persoană la alta. Aceștia pot trece prin stări precum șocul, neîncrederea în diagnostic, negarea, frica, autoînvinuirea, învinuirea destinului și a celorlalți, depresia, ca într-un final să ajungă la stări precum acceptarea, resemnarea și lupta. Familia care se află în această situație, de a avea un copil cu CES, are nevoie de informare și consiliere pentru a putea depăși aceste momente și pentru a fi de un real suport în procesul de integrare socială și profesională a copilului cu deficiențe. Optimizarea comunicării prin realizarea acesteia într-un mod asertiv prezintă, pe termen lung, următoarele consecințe: dezvoltarea încrederii în sine, îmbunătățirea abilităților de luare a deciziilor personale, îmbunătățirea relațiilor sociale, ce duce la o bună integrare socială.

Pentru o educaţie incluzivă de succes, părinţii trebuie să participe direct la viaţa grădiniței şi pot influenţa anumite decizii care privesc procesul educaţional. Dedicarea unei perioade de timp extinse pentru sprijinirea copilului în timpul activităţilor la clasă este o condiţie esenţială reuşitei integrării. Neimplicarea sau indiferenţa părinţilor în ceea ce priveşte problemele educaţionale ale copilului, prin plasarea responsabilităţii în sarcina şcolii, vine în opoziţie cu ideea de incluziune. Sprijinul redus din partea autorităţilor abilitate, posibilităţile materiale reduse sau percepţia celor din jur pot îngreuna integrarea socială şi şcolară a copilului cu dizabilităţi. Învăţământul de masă trebuie să includă copiii cu CES, dar integrarea reală presupune, printre altele, adaptarea numărului de copii la clasă, implicarea personalului specializat, motivaţia cadrelor didactice, susţinere reală şi cooperare facilitată prin legi, asigurarea condiţiilor necesare etc.

În practică, ne lovim de situaţii de tot felul, care nu pot decât să influenţeze negativ dezvoltarea copilului. Răspunsurile părinţilor de genul „copilul este doar răsfăţat, de aceea se comportă aşa” , „este energic doar/ are personalitate puternică, de aceea loveşte” sau „ce vreţi să insinuaţi, copilul meu are o problemă??” creează o barieră în calea integrării şi a comunicării dintre factorii educaţionali din viaţa copilului.

Dincolo de porţile grădiniţei, rămâne cadrul didactic; omul care încercă să se descurce cu ceea ce ştie să facă şi cu ceea ce are. Acesta nu uită cât este de importantă abordarea pozitivă a specificului copiilor și exprimarea încrederii în posibilităţile fiecăruia de a reuşi, indiferent de condiţiile din jur. Încurajarea, oferirea posibilităţii de reuşită şi integrarea în grupuri mici în timpul activităţilor contribuie la creşterea încrederii în forţele proprii, dar şi în ceilalţi. Copilul cu CES descoperă astfel că, lumea poate fi bună şi ofertantă pentru el.

Educarea celorlalți copii în spiritul acceptării ca egal a colegului lor, includerea în jocurile lor şi descoperirea calităţilor acestuia contribuie, pe termen lung, la formarea unei mentalităţi pozitive.

Putem concluziona, că pentru a putea crea o lume mai bună, fără discriminare, în care toți oamenii să fie și să se simtă egali, este necesar ca fiecare dintre noi să fie dornic de a primi cu brațele deschise orice persoană, indiferent de cât de diferită este, iar pentru ca acest lucru să fie posibil este necesar să existe comunicare și o dorință de a acumula cât mai multe metode pentru a integra persoanele cu CES.

Bibliografie:

1. Anca Maria, ”Metode și tehnici de evaluare a copiilor cu CES”,Editura Presa Universitară Clujeană, 2007

2. Cocorada E., Năstasă L., “Fundamentele psihopedagogiei speciale. Introducere în logopedie”, Editura Psihomedia, Sibiu, 2007

3. Gherguț Alois, ”Educația incluzivă și pedagogia diversității”, Editura Polirom, 2016

PROGRAM DE INTERVENŢIE PERSONALIZAT

Profesor religie: Stoica Elena

Școala Gimnazială Comuna Panatau, Județul Buzău

NUMELE ȘI PRENUMELE ELEVULUI: A.D.I

DATA ȘI LOCUL NAȘTERII:

CLASA: I

DOMICILIUL: PANATAU

INSTITUȚIA Școala Gimnazială Comuna Pănătău

ECHIPA DE LUCRU: prof. Stoica Elena, profesor religie

PROBLEMELE CU CARE SE CONFRUNTĂ COPILUL/ ELEVUL/TÂNĂRUL (rezultatele evaluării complexe) (din fișa psihopedagogică, din Certificatul de Orientare Școlara NR. .....

Tulburare autistă, retard psihic ușor,

PRIORITĂȚI PENTRU PERIOADA (se specifică intervalul de timp): an școlar 2023-2024.

Formarea abilităților de comunicare,

Dezvoltarea exprimării orale- foarte agitat

Dezvoltarea capacităților de scriere-nu știe să scrie

Participarea la activități de grup- agitat și deranjează grupul

STRUCTURA PROGRAMULUI DE INTERVENȚIE PERSONALIZAT

Obiective	Conținuturi	Metode și mijloace de realizare	Perioada de intervenție	Criterii minimale de apreciere a progreselor	Metode și instrumente de evaluare
Domeniul cognitiv (*De ex.- Stimularea şi dezvoltarea capacităţilor psiho-individuale în vederea formării unor comportamente independente)*	Biserica este casa lui Dumnezeu Cum arată o biserică Cum mă comport în biserică Ce fac eu pentru biserica mea Ce înseamnă să fiu un om credincios	Convorbirea Povestirea Problematizarea Exercițiul de relaxare	An școlar 2023-2024 permanent pe parcursul celor 5 module	Elevul are un nivel mediu , rezolvă sarcini, răspunde corect la întrebări cu lecția în față, alcătuieşte texte scurte pe baza unor imagini sau pe o tema dată	Evaluarea orală pe parcursul semestrului Evaluarea scrisă se realizează fără ajutor, prin intermediul testelor specific aplicate

Domeniul Psihomotor *(de ex.- Formarea şi dezvoltarea componentelor psihomotricităţii (schema corporală, lateralitatea) şi a formelor de prehensiune în vederea construirii comportamentelor adaptative* *Dezvoltarea motricităţii generale în context social-integrator)*	Realizarea unor activități menite să contribuie la dezvoltarea abilităților specifice obiectului (realizarea semnului Sfintei cruci)	Exerciţii privind dezvoltarea schemei corporale, Exerciții de exersare a abilității de realizare a semnului Sfintei Cruci	An școlar 2023-2024 permanent pe parcursul celor 5 module	Foloseşte comportamente adecvate în situaţii specifice	Activitate practică Observația
Social-afectiv (*de ex. Formarea şi dezvoltarea unor comportamente adaptative în relaţia cu mediul înconjurător (natural şi social)* *Exersarea conduitei independente pentru integrarea sociala*	Beneficiază de sprijin din partea colegilor, familiei Exerciții de exprimare a sentimentelor de dragoste , respect faţă de colegi, părinţi.	Modelare comportamentală Studiul de caz Fişe cu imagini a unor comportamente inspirate din pildele biblice	An școlar 2023-2024 permanent pe parcursul celor 5 module	Manifestă interes faţă de activităţile şcolare Exprimarea unor sentimente prin gesturi sugestive	Activitate practică Observația

Comunicare şi limbaj *(De ex. Exersarea abilităţii de receptare a mesajului verbal şi nonverbal* *Formarea abilităţilor în plan lexico-grafic)*	La lucrările scrise am constatat că trebuie spațiu între idei pentru a se putea exprima Realizarea de portofolii pe teme date în cadrul conținuturilor studiate	Exerciții pentru managementul emoțiilor negative; Convorbirea; Problematizarea; Lauda, Încurajarea	An școlar 2023-2024 permanent pe parcursul celor 5 module	Apar dificultăți în exprimarea unor idei	Fise de lucru Desene Portofolii
Autonomie personală *(de ex.* *Formarea şi educarea unor abilităţi de întreţinere şi igienă personală şi a spaţiului de locuit Formarea şi exersarea conduitei independente pentru integrarea în plan social*	Are autonomie personal la joacă Trebuie însoțit în cadrul deplasărilor Formarea şi dezvoltarea deprinderilor de orientare, deplasare şi relaţionare în mediul social	Exersarea comportamentelor în mediul real (biserică, excursii, muzeu) Problematizarea Întărirea comportamentelor adecvate	An școlar 2023-2024 permanent pe parcursul celor 5 module	Recunoașterea zonelor de interes din vecinătatea școlii	Activitate practică Aprecieri stimulative

EVALUAREA PERIODICĂ

Obiective realizate

- Dezvoltarea empatiei și a relațiilor de prietenie;
- Conștientizarea efectelor negative ale comportamentelor indezirabile;
- Să manifeste interes și dorința de a participa activ la activitățile propuse la clasă.
- Îmbogățirea vocabularului;

- ***Dificultăți întâmpinate***

Nu se poate exprima oral, vorbește neîntrebat, are manifestări afectuoase față de colegi în timpul orei deranjând colegii

- ***Metode cu impact ridicat:***
  - → Pozitiv

copilul răspunde foarte bine la jocuri didactice care implică mișcare, acțiune
rezolvă sarcinile de pe fise de evaluare

  - → Negativ

copilul nu răspunde foarte bine la activitățile de povestire,
nu are răbdare să asculte o poveste de la început și până la sfârșit

Revizuirea programului de intervenție educațional – terapeutică (în funcție de rezultatele evaluărilor periodice)

la 3 luni – prin schimbarea metodelor de intervenție
Folosim predominant jocurile didactice care implică pasaje de mișcare și relaxare, muzică de relaxare, exerciții de respirație, jocuri-exerciții de dezvoltarea încrederii în sine.

Recomandări particulare

Folosirea fișelor de lucru și acasă

Rolul și modul de implicare a părinților în program

Părinții se implică active, sunt permanent dispuși să-l ajute la teme, îl susțin emoțional.

Întocmit,

prof. STOICA ELENA

Semnătură: ..... Directorul unității școlare,

PROF. .....

ROLUL METODELOR INTERACTIVE ÎN ACTIVITĂȚILE CU PREȘCOLARII CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE

Profesor preşcolar: Ungureanu Andreea
Grădinița P.P. "Floare albastră", Craiova

Lumea contemporană se caracterizează printr-o evoluţie rapidă şi imprevizibilă a ştiinţei şi tehnicii, generând o gigantică mişcare de idei, de intervenţii şi descoperiri, o creştere exponenţială a informaţiei şi tehnologiilor de vârf. Acestea au drept consecinţă informatizarea societăţii, restructurarea şi reînnoirea unor demersuri epistemologice pluridisciplinare din toate sectoarele vieţii sociale (globalizarea).

Acest context al schimbărilor, precum şi ideea că adevărata învăţare este cea care permite transferul de achiziţii în contexte noi, observaţia practică, conform căreia elevii se implică mai mult în procesul de învăţare atunci când lucrează în grup şi au o sarcină sau un scop bine definit, faptul că abordările frontale sau individuale nu mai reuşesc să capteze elevul sau să-l motiveze, susţin în modalităţi argumentate necesitatea utilizării metodelor interactive.

Metodele interactive sunt acelea care determină atât implicarea profundă-intelectuală, psihomotorie, afectivă şi voliţională a subiectului învăţării în dobândirea noului, în construirea cunoaşterii, în formarea şi dezvoltarea abilităţilor, capacităţilor, competenţelor, comportamentelor, cât şi colaborarea, interacţiunea între elevi.

Folosirea metodelor interactive au o deosebită importanţă, activizarea elevilor fiind o necesitate impusă obiectiv din două considerente: pe de o parte, este cerută de obiectivele educaţionale ale sistemului de învăţământ, de societatea care are nevoie de un om activ, iar, pe de altă parte, de dinamica şi energia specifică proceselor psihice şi activităţii copilului.

Dorinţa de cunoaştere a copilului se manifestă de timpuriu, fiind o caracteristică a acestei perioade de vârstă.

Metodele interactive se pot împărţi în trei categorii :

1. Metode de dezvoltare a spiritului activ: conversaţia euristică, jocul didactic, munca independentă, exerciţiul, problematizarea, învăţarea prin descoperire, studiu de caz, jocul de rol etc;

2. Metode de dezvoltare a spiritului creativ: brainstorming/asaltul de idei, frisco, sinectica, etc.

3. Metode de dezvoltare a spiritului critic: cadranele, ciorchinele, cvintetul, turul galeriei, cubul, mozaicul, predarea reciprocă, reţeaua personajelor, jurnalul dublu etc. În calitate de dascăl deschis spre inovaţie şi modernizare, am aplicat la clasă metode interactive care şi-au dovedit pe deplin eficienţa.

În urma utilizării acestora făcându-se remarcate mai multe aspecte, dintre care pot fi menţionate următoarele:

- metodele interactive oferă un context constructivist de realizare a experienţelor de învăţare, într-o manieră atractivă, care îi implică pe elevi în studiu, îi expune unei mari diversităţi de opinii, dar şi unei viziuni pluridisciplinare/transdisciplinare integratoare, comprehensive, pregătindu-i pentru rezolvarea unor situaţii problematice din viaţa cotidiană;

- cadrul constructivist influenţează întreaga triadă a mecanismelor cognitive superioare ale elevilor: gândirea (prin angajarea operaţiilor acesteia, care ajută la surprinderea esenţialului), memoria (prin învăţarea activă, bazată pe restructurări permanente în sistemul de cunoştinţe, prin raportarea noilor noţiuni la cele anterioare, asigurându-se astfel retenţia pe termen îndelungat), imaginaţia (prin încurajarea exprimării libere, prin valorizarea spontaneităţii şi originalităţii răspunsurilor). Aceste metode promovează interacţiunile şi schimburile intelectuale între elevii clasei, fiind importante pentru autodescoperirea capacităţilor şi limitelor proprii, pentru o autoevaluare obiectivă.

Metodele interactive sporesc eficienţa activităţii instructiv-educative datorită implicării active a elevului şi mobilizării mecanismelor gândirii, inteligenţei, imaginaţiei şi creativităţii, deoarece, aşa cum spunea pedagogul Ioan Cerghit, „activ este elevul care depune efort de reflecţie personală, interioară şi abstractă, care întreprinde o acţiune mintală de căutare, de cercetare şi redescoperire a adevărurilor, de elaborare a noilor cunoştinţe". „Activismul exterior"vine, deci, să servească drept suport material „activismului interior", psihic, mental, devenind un purtător al acestuia.

Bibliografie:

Binet, Al., (1975), Ideile moderne despre copii, E.D.P, Bucuresti.

Chircev, A. (1977). Problematica progresului/succesului şcolar în Progresul şcolar, Cluj-Napoca.

Ghergut,A.,(2001),Psihopedagogia persoanelor cu cerințe educative speciale :strategii de educație integrată, Editura Polirom, Iași.

BUNE PRACTICI PRIVIND PREDAREA ÎN ECHIPĂ

Prof. educație timpurie: Sibișanu Adela,
Grădinița P.P. Floare albastră, Craiova

Educația incluzivă a apărut din nevoia de schimbare a atitudinilor și mentalităților, dar și a politicilor și practicilor de marginalizare. Incluziunea se constituie tot mai mult ca fiind cea mai potrivită abordare pentru înțelegerea și satisfacerea nevoilor de învățare a tuturor copiilor în școlile publice, cât mai aproape de casa fiecăruia, de grupul din care face parte.

O școală incluzivă trebuie să răspundă nevoilor comunității, și nu invers, și să asigure o participare egală a tuturor copiilor. Fiecare individ contează și cu toții avem nevoie de mai multă răbdare și toleranță față de cei care sunt diferiți.

Predarea în echipă implică faptul că două sau mai multe cadre didactice cu niveluri echivalente de formare, dar cu domenii diferite de expertiză desfășoară un anumit tip de activitate didactică în același timp, în același spațiu fizic, cu un grup eterogen de copii, inclusiv cu dizabilități și/sau cu cerințe speciale, într-o manieră flexibilă și deliberată prin care se vine în întâmpinarea nevoilor copiilor. Ea face parte din educația incluzivă, dar e tot mai frecvent întâlnit și în instituțiile de învățământ special. Îl regăsim atât în învățământul de masă, unde pot fi formate echipe de tipul profesor/învățător/educator – profesor consilier școlar, profesor – profesor de sprijin/itinerant, cât și în activitățile desfășurate în școlile speciale de echipe alcătuite din diverși specialiști, precum profesorii de psihopedagogie specială, de educație specială, profesorii psihopedagogi etc.

Aceste activități pot fi realizate ca:

- activități de sine stătătoare – de exemplu, o activitate demonstrativă unică de predare în echipă realizată cu ocazia unui cerc pedagogic sau a unei comisii metodice;
- activități planificate și derulate periodic sau continuu pe parcursul unei perioade mai mari de timp, de exemplu în cadrul unui proiect de parteneriat educațional;
- activități de intervenție (remediale) ale specialiștilor din unitatea de învățământ pentru situații punctuale (un anumit copil, o anumită clasă, de exemplu, în cazul deficiențelor asociate) și în acest ultim caz se poate începe cu o modalitate de predarea în echipă numită predare-observare ce constă în observarea comportamentului copilului, pentru a se continua apoi cu activități de predare alternativă sau de predare în echipă.

Pentru a fi cu adevărat eficiente, cele două cadre didactice trebuie să înțeleagă că au cunoștințe și competențe diferite, dar complementare pentru a construi situații de predare-învățare care să genereze învățarea într-o manieră în care niciunul dintre cele două cadre didactice nu ar fi putut să le realizeze separat. Avantajul este că fiecare poate contribui cu experiența și cunoștințele din domeniul său de expertiză, astfel încât pot fi explorate noi modalități de construire a cunoașterii la copii. Un parteneriat puternic necesită: o atmosferă de încredere; o comunicare eficientă; resurse adecvate; luarea de comun acord a deciziilor; negocierea rolurilor în cadrul echipei pe parcursul activităților.

În literatura de specialitate (Friend, Busruck, 2009) pot fi întâlnite șase modalități principale de realizare a activității didactice prin colaborarea de tip co-teaching între cadrele didactice:

1. Predare – observare - un cadru didactic face activități instructiv-educative la clasă, iar celălalt observă felul în care anumiți copii învață, maniera în care se comportă sau relaționează în timpul activității. Se poate realiza în două variante: poate fi o activitate care să se desfășoare pe parcursul unei lecții sau se poate realiza doar ca o secvență. În primul caz poate fi o etapă necesară, care precede de cele mai multe ori intervenția și se realizează la solicitarea cadrului didactic, atunci când acesta se confruntă cu situații care necesită soluții complexe. Profesorul care observă va înregistra pe o fișă comportamentele urmărite. După desfășurarea activităților se va hotărî modalitatea cea mai potrivită de intervenție: activitate de parteneriat educațional la clasă, activitate de cabinet etc. A doua variantă poate fi realizată ca secvență în cadrul unei activități mixte (predare observare/asistare sau predare în echipă), un cadru didactic predă, iar celălalt, pentru o scurtă perioadă de timp, observă și notează aspecte legate de modul în care lucrează copiii, corectitudinea rezolvării sarcinilor de lucru etc., după care preia un alt rol în cadrul activității. O a treia variantă ar putea fi ca, pe lângă activitatea realizată cu copiii, cadrele didactice să se observe reciproc, pentru a-și îmbunătăți predarea.

2. Predare – asistare (acordare de sprijin) - Un cadru didactic predă, iar celălalt îl asistă, în sensul că doar acordă ajutor individual în clasă acelor copii care întâmpină dificultăți în învățare sau în realizarea sarcinilor de lucru. Responsabilitatea proiectării lecției este a cadrului didactic de la clasă care susține activitatea. Conform opiniei lui Scruggs, Mastropieri și McDuffie (2007), aceasta este una dintre modalitățile cel mai puțin eficiente de co-teaching. Cadrul didactic care acordă sprijin, deși nu aduce o contribuție esențială la activitate, creează dependență și este posibil să distragă atenția copiilor de la ceea ce se predă, iar aceștia pot pierde aspecte importante. Se recomandă utilizarea ocazională. *Avantaje:* copiii primesc sprijin imediat; este mai ușor ca ei să rămână focalizați pe sarcină datorită proximității cadrului didactic; se economisește timp cu distribuirea materialelor; al doilea cadru didactic poate observa aspecte pe care profesorul care predă ar putea să le sesizeze; diferențierea activității poate fi

realizată cu ajutorul celui de-al doilea cadru didactic. *Dezavantaje:* doar un cadru didactic are responsabilitatea majoră asupra proiectării și susținerii activităților didactice; din perspectiva copiilor, un cadru didactic are mai mult control decât celălalt; cadrul didactic care acordă ajutor poate fi considerat ”ajutorul profesorului”, subordonat acestuia; copiii pot începe să solicite asistență individuală imediat chiar dacă nu este cazul; prezența unui al doilea cadru didactic poate fi uneori un factor perturbator pentru copii.

3. Predare – predare (sau predare în paralele) - Cele două cadre didactice planifică împreună activitatea, dar colectivul de copii este împărțit în două: aceeași lecție este predată celor două grupuri în același timp de ambele cadre didactice, în modalități asemănătoare (stilurile de predare sunt totuți diferite). *Avantaje:* proiectarea comună asigură rezultate mai bune; permite cadrelor didactice să lucreze cu grupuri mici; fiecare cadru didactic are confortul de a lucra separat pe parcursul lecției; pot fi împărtășite reciproc între cadrele didactice modele de bune practici. *Dezavantaje:* ritmul activității la cele două grupe trebuie să fie același, pentru a termina lecția în același timp; în sala de clasă trebuie să fie suficient spațiu și resurse pentru a permite activitatea celor două grupuri; nivelul de zgomot trebuie ținut sub control.

4. Predare pe centre - Varianta clasică presupune împărțirea copiilor și organizarea lor pe mai mult de două centre de activitate/învățare. În situația cu trei centre, cadrele didactice conduc activitatea la două centre, iar la al treilea copiii desfășoară independent o activitate de grup, în perechi sau individual. Pe parcursul orei, grupurile se rotesc de la un centru la altul, astfel încât până la final, fiecare cadru didactic să lucreze cu toți copiii. O condiție este ca activitatea să fie împărțită în părți neconsecutive, astfel încât să nu conteze ordinea în care copiii se rotesc la cele trei centre. O variantă poate presupune eliminarea grupului care lucrează independent. *Avantaje:* cele două cadre didactice îți împart conținuturile și fiecare are responsabilitatea de a proiecta și preda o parte din ele; cadrele didactice sunt implicate activ în predare și copiii trec repede prin rotație de la un centru la următorul; poate fi parcurs un conținut mai mare de informații într-un timp mai scurt; sunt mai puține probleme de disciplină/comportament. *Dezavantaje:* pentru a fi eficiente, activitățile necesită planificare și colaborare; nivelul de zgomot poate fi mare; este necesară sincronizarea activităților; unul sau mai multe grupuri trebuie să lucreze independent.

5. Predare alternativă - În anumite contexte este necesar ca un cadru didactic să lucreze cu marea majoritate a copiilor, iar celălalt să se ocupe de un grup mai mic, în mod diferit de profesorul care predă restului clasei. Activitatea grupului mai mic nu trebuie să fie neapărat corelată cu activitatea restului clasei. Din grupul mic trebuie să facă parte, prin rotație, toți copiii pentru a se evita segregarea și

etichetarea, iar scopul grupului mic trebuie să fie variat pe parcursul activităților.. Pot fi realizate activități remediale, de recuperare după o absență mai îndelungată, activități de aprofundare, de evaluare a progresului copiilor etc. *Avantaje:* lucrul individual și în grup mic vine în întâmpinarea noilor copii; *Dezavantaje:* copiii pot percepe cadrul didactic care lucrează cu grupul mai mare ca fiind mai important, ca având mai mult control; în clasă trebuie să fie spațiul necesar și suficiente resurse pentru a permite activitatea celor două grupuri.

6. Predarea în echipă (team teaching) - Ambele cadre didactice sunt implicate simultan în predarea aceluiași conținut/aceleiași lecții tuturor ccopiilor din clasă. Necesită o bună colaborare și o schimbare a rolurilor care să fie fluentă și eficientă. Împărțirea colectivului de copii ar conduce la una dintre variantele prezentate mai sus: predarea alternativă, pe centre sau în paralel. *Avantaje:* ambele cadre didactice au un rol activ; copiii îi percep ca egali pe ambii profesori; este încurajată comunicarea cu copiii; pot fi găsite strategii noi. *Dezavantaje:* proiectarea activității didactice este mai laborioasă și necesită mai mult timp;

Bibliografie:

- Ungureanu,Dorel, Educatia integrata si scoala incluziva, Editura de Vest,Timisoara, 2000
- Programe şi servicii de intervenţie psihopedagogică pentru elevii cu CES- revistă anuală, nr. 1/2018, ediţie online, profesor Spiridon Carmen Adriana, Școala Gimnazoală „C-tin Brâncoveanu”, Ștefanești, jud. Argeș
- Gherguț Alois (2016). „Educația incuzivă și pedagogia diversității”, Ed. Polirom, Iași
- Gherguș Alois (2016). „Educația specială – ghid metodologic”, Ed. Polirom, Iași.
- Vrasmas, Traian, Invatamantul integrat si / sau incluziv pentru copiii cu cerințe educative speciale, Ed. Aramis, București, 2001.

INCLUDEREA ȘCOLARĂ ȘI IMPLICAREA PĂRINȚILOR ÎN PSIHOPEDAGOGIA SPECIALĂ

Profesor: Roșu Simona Camelia
Liceul Tehnologic de Transporturi Auto, Craiova, Dolj

Includerea școlară reprezintă un concept fundamental în psihopedagogia specială, având ca scop asigurarea accesului echitabil și participarea activă a tuturor elevilor, inclusiv a celor cu nevoi educaționale speciale, în procesul educațional. În acest context, implicarea părinților joacă un rol crucial în sprijinirea dezvoltării copiilor cu nevoi speciale, contribuind la construirea unui mediu educațional inclusiv și susținător.

Includerea școlară presupune integrarea tuturor elevilor, indiferent de diferențele lor, în aceeași comunitate școlară. Acest concept este fundamentat pe principii precum respectul pentru diversitate, acceptarea și aprecierea diferențelor individuale și crearea unui mediu în care toți elevii să se simtă valorizați și sprijiniți în dezvoltarea lor .Implicarea părinților în procesul educațional este esențială pentru succesul incluziunii. Crearea unui parteneriat între școală și familie facilitează schimbul de informații, înțelegerea reciprocă și colaborarea pentru a răspunde eficient la nevoile elevilor cu dizabilități. Părinții pot contribui semnificativ la elaborarea planurilor individualizate de învățare pentru copiii lor, oferind o perspectivă unică asupra nevoilor și abilităților acestora.

Realizarea de ședințe periodice între părinți și cadrele didactice pentru a discuta progresele și dificultățile elevilor. Furnizarea de resurse și training-uri pentru părinți în domeniul psihopedagogiei speciale pentru a-i sprijini în înțelegerea și gestionarea nevoilor copiilor lor. Încurajarea părinților să participe activ la evenimente școlare și proiecte pentru a se simți mai implicați în viața școlară a copiilor lor.

a. **Dezvoltarea abilităților sociale și emoționale:** Includerea în mediul școlar oferă copiilor cu nevoi speciale șansa de a interacționa și de a dezvolta abilități sociale și emoționale. Prin participarea părinților la această experiență, aceștia pot susține și consolida această dezvoltare și acasă.

b. **Îmbunătățirea stimei de sine și a încrederii:** Copiii care se simt acceptați și sprijiniți în școală dezvoltă o mai mare stima de sine. Părinții au un rol esențial în consolidarea acestei stime de sine, oferindu-le copiilor încredere și susținere și recunoscând reușitele lor.

c. **Adaptarea la realitatea socială:** Participarea activă la viața școlară îi ajută pe copii să se adapteze la realitatea socială din afara mediului familial. Părinții pot oferi sprijin în înțelegerea și gestionarea relațiilor sociale, facilitând integrarea copiilor în diverse grupuri și activități.

Uneori, există dificultăți în comunicarea dintre părinți și cadrele didactice. Această problemă poate fi depășită prin stabilirea unui cadru clar de comunicare, inclusiv prin intermediul cărților de comunicare, e-mailurilor sau întâlnirilor regulate.

În unele cazuri, resursele limitate pot reprezenta un obstacol în implementarea eficientă a incluziunii școlare. Împărtășirea resurselor și colaborarea între părinți și școală poate contribui la optimizarea utilizării acestora.

a. **Studiu de caz 1: Integrarea reușită a unui elev cu autism într-o clasă obișnuită**

- Prezentarea detaliată a strategiilor aplicate de către școală și de către părinți pentru a facilita integrarea copilului în clasă.
- Descrierea resurselor specifice utilizate, precum și a rolului activ al părinților în sprijinirea progresului școlar și social al copilului.

b. **Studiu de caz 2: Colaborarea între școală și părinți în gestionarea ADHD**

- Analiza modului în care școala și părinții au abordat împreună nevoile unui elev cu ADHD.
- Detalierea planului de intervenție, inclusiv strategiile implementate acasă și la școală pentru a gestiona comportamentul și a îmbunătăți atenția și concentrarea elevului.

a. **Tendințe tehnologice:** Explorarea modului în care tehnologiile emergente pot sprijini incluziunea școlară și pot facilita comunicarea între școală și familie, inclusiv prin platforme online și aplicații dedicate.

b. **Dezvoltarea continuă a profesorilor și părinților:** Discutarea importanței formării continue a cadrelor didactice și a părinților pentru a rămâne la curent cu cele mai recente abordări și strategii în domeniul psihopedagogiei speciale.

Încurajarea școlilor să creeze un mediu care să promoveze diversitatea și să combată stereotipurile și prejudecățile, contribuind astfel la o incluziune autentică. Propunerea unor programe de sprijin și resurse pentru părinți, inclusiv ateliere, grupuri de suport și materiale informative pentru a-i ajuta să înțeleagă și să abordeze mai bine nevoile copiilor lor.

Analiza performanțelor academice ale elevilor cu nevoi speciale într-un mediu inclusiv și identificarea factorilor care contribuie la succesul sau insuccesul lor. Investigarea stării emoționale și a gradului de

satisfacție al elevilor implicați într-un mediu inclusiv, inclusiv perspectivele lor cu privire la relația cu părinții și cadrele didactice.

Examinarea politicilor educaționale din diferite țări pentru a identifica cele mai eficiente practici în domeniul incluziunii școlare și implicării părinților. Crearea unui cadru pentru schimbul de bune practici între școli și comunități din diferite țări pentru a îmbogăți abordările locale și a contribui la creșterea calității incluziunii școlare.

Identificarea lacunelor actuale din domeniul incluziunii școlare și psihopedagogiei speciale, precum și propunerea unor direcții de cercetare viitoare pentru a dezvolta în continuare practici eficiente. Explorarea unor noi metode de abordare a problemelor specifice, cum ar fi utilizarea tehnologiilor emergente, intervențiile timpurii sau strategiile alternative pentru a spori rezultatele educaționale.

Includerea școlară și implicarea părinților în psihopedagogia specială reprezintă nu doar o necesitate, ci și un drum către o societate mai incluzivă și echitabilă. Prin evaluarea continuă, colaborarea internațională și cercetarea inovatoare, putem construi un viitor în care fiecare copil, indiferent de nevoile sale, beneficiază de o educație de calitate și de o integrare socială deplină. Este esențial să ne concentrăm pe crearea unui mediu educațional care să sărbătorească diversitatea și să ofere fiecărui copil o șansă echitabilă de a atinge succesul în viață.

Bibliografie:

1. Ainscow, Mel, Effective Schools for All, Fullton, H. Brookes, London, 1991

2. Albu A., Albu C. Asistenţa psihopedagogică şi medicală a copilului deficient fizic, Iasi, Poliron, 2000.

3. Anca Maria, METODE SI TEHNICI DE EVALUARE A COPIILOR CU CES, Editura, Presa Universitară Clujeana, 2007.

4. Bolboceanu, A., Vrînceanu, M. Preşcolarul. GHID PSIHOLOGIC, Chişinău, Lumina, 1996.

5. Breben, S., Gongea, E., Ruiu, G., Fulga, M. Metode interactive de grup, Ed. Arves, Bucureşti, 2007.

6. Bucinschi Mihaela, Dulman Aniţa, Dumitru Gabriela, Flueraş Vasile, Marcinschi-Calineci Marcela, Popescu Cristina, Stativă Ecaterina, Ulrich Catalina. Educaţia timpurie şi specificul dezvoltării copilului preşcolar. Modul general pentru personalul grădiniţei, Bucureşti, 2008.

7. Bunch, G., Inclusion: How to. Essential Classroom Practices, Inclusion Press, Toronto, 1999

8. Bunch, Gary, Difference is a reason to be included, Inclusion Press, Toronto, 1999. (http://www.inclusion.com/tenkeys.pdf)

9. Bunescu, G. , Alecu, G. , Badea, D. , Educaţia părinţilor, Strategii şi programe, E.D.P., Bucureşti, 1997

PARENTING - METODA ADLERIANĂ

Prof. Pisică Diana
C.S.E.I. „Paul Popescu Neveanu" Timișoara

„Copiii au nevoie de încurajare, așa cum o plantă are nevoie de apă." (Rudolph Dreikurs)

Alfred Adler (1870-1937), a fost un filozof și psihiatru care credea că oamenii au două nevoi de bază: nevoia de a aparține și nevoia de semnificație. La începutul anilor 1900, a început să abordeze problema calității parentingului și a importanței educației părinților. Dacă atenția acordată acestei arii a educației este relativ recentă în societatea noastră, Adler a făcut asta acum peste 100 de ani, iar principiile de parenting adleriene sunt cunoscute și aplicate în toată lumea.

Adler a dezvoltat o teorie holistică la bază. El credea că atunci când suntem încurajați, ne simțim capabili și apreciați. Acest lucru contribuie la un sentiment de conexiune și este mai probabil să fim cooperanți. Când suntem descurajați, ne retragem, renunțăm și ne simțim deprimați.

Apartenență, semnificație și parenting

Teoria lui Adler a fost foarte relevantă pentru parenting, deoarece el credea că strategiile noastre de coping pe tot parcursul vieții depind de cât de conectați eram cu părinții noștri și de cât de semnificativi ne simțeam în familia noastră. Pe baza teoriei lui Adler, fiecare persoană are un stil de viață care a fost creat în prima copilărie, prin experiențele timpurii de viață, care sunt alcătuite din relațiile copilului dezvoltate în cadrul familiei. Adler credea că un copil care se poartă prost este un copil descurajat. În loc să încercați să puneți presiune asupra copilului pentru a-și schimba comportamentul nedorit, ar trebui să-l ajutați să se simtă apreciat, competent și special.

Potrivit lui Adler, toți copiii se nasc simțindu-se inferiori. Își petrec întreaga viață încercând să compenseze acest complex de inferioritate. Vor face tot ce le stă în putință pentru a trece peste acest sentiment de inferioritate pentru a satisface două nevoi de bază: să se simtă conectați și semnificativi. Dacă nu primesc ceea ce au nevoie pentru a-și depăși „inferioritatea", vor începe să „se comportă greșit", în unul dintre cele patru moduri:

1. Căutarea atenției prin cerințe și comportament inadecvat.
2. Puterea se luptă prin argumente, rezistență și conflict.

3. Răzbunare în încercarea de a răni părinții fizic sau verbal (sau printr-un mandatar – de exemplu, frate, soră).

4. Disperarea care poate duce la apatie, depresie și, în cazuri extreme, autovătămare și tentativă de sinucidere.

Dacă vrem să-i ajutăm pe copii să învețe să se comporte, trebuie să le examinăm tiparele de căutare a semnificației și a conexiunii cu ceilalți și să îi ajutăm să le deprindă.

Psihologia adleriană are câteva **principii de bază**.

- ***Abordare holistică a individului***

Comportamentul nu poate fi separat de viața și circumstanțele individuale. Suntem ființe holistice, iar gândurile, sentimentele, emoțiile și comportamentele noastre sunt o reflectare a aceleiași persoane. Răspunsul la întrebarea „De ce fac oamenii ceea ce fac?" sau „De ce se comportă copiii așa cum se comportă ei?" nu este unul general valabil. Nu există un răspuns adevărat. Fiecare copil trebuie examinat în contextul vieții sale.

- ***Orientare spre obiectiv***

Oamenii în general avansează spre creștere și evoluție. Cu toții ne străduim spre semnificație, superioritate și succes. O tulburare mentală apare atunci când persoana își compensează în exces inferioritatea prin căutarea „supra" semnificației sau a superiorității față de ceilalți.

- ***Autodeterminare și unicitate***

Oamenii luptă pentru autodeterminare și unicitate, în ciuda faptului că nu sunt pe deplin conștienți de influențele dispozițiilor lor genetice, circumstanțelor culturale și circumstanțelor vieții. În terapie, psihologia adleriană ar ajuta copiii și adulții să realizeze că sunt unici, fără a fi nevoie să facă nimic.

- ***Înțelegerea contextului social***

Cu toții suntem indivizi care caută unicitatea în orice grup în care ne aflăm. Primul grup este familia noastră. Pe măsură ce creștem, trebuie să ne definim în cadrul grupurilor din mediul nostru social: clasa noastră, școala, comunitatea, cartierul, orașul, statul, țara sau planeta noastră. Modul în care ne definim în cadrul familiei va determina modul în care răspundem ulterior la interacțiunile sociale.

- ***Evoluția comunității***

Scopul nostru este să apaținem, dar și să îmbunătățim societatea căreia îi aparținem. Uneori refuzăm să ne conformăm și să urmăm turma pentru că vedem valoare în inovație și evoluție. Comportamentul rebel al unor copii este condus de această înțelegere. Acești copii sunt numiți „lideri" în copilărie și cresc pentru a fi etichetați „antreprenori" ca adulți.

- ***Ajutându-mă pe mine și pe ceilalți***

Când suntem pe deplin conectați și în siguranță în autodeterminarea și semnificația noastră, suntem capabili să contribuim la bunăstarea altora. Ne câștigăm superioritatea dăruind altora, mai degrabă decât dăruindu-ne nouă înșine. Când ajungem în această stare, trecem de la a fi centrați pe sine (inferior) la ai ajuta și susține pe alții (superiori).

Terapia Adleriană de bază se concentrează pe eliminarea nesiguranțelor, încurajând clienții/copilul să se simtă conectați cu familia și mediul lor social și să obțină semnificație în moduri acceptate social. Clienții sunt încurajați să corecteze presupunerile, atitudinile, comportamentele și sentimentele greșite despre ei înșiși și despre lume.

Obiectivul terapiei este de a înlocui autoprotecția exagerată, auto-întărirea și auto-indulgența cu o contribuție socială curajoasă.

Metoda Adler este o modalitate foarte faimoasă și practică de a ajuta părinții să facă față comportamentului copiilor lor și să-i pregătească pentru o viață fericită și de succes.

Obiectivele parentingului adlerian - CEI 4 C ai lui Betty Lou Bettner:

CONEXIUNEA:

- utilă pentru a vă ghida și a vă ajuta să vă transformați stilul parental într-unul mai democratic, în care copilul dumneavoastră va fi tratat cu respect și egalitate. Cu conexiuni și atașamente puternice față de tine și restul familiei, copilul tău va simți un sentiment de „apartenență” în cadrul familiei.

CAPABIL ȘI APRECIAT (CARE **CONTEAZĂ**):

- presupune să-ți înveți copilul să rezolve probleme și să-l încurajezi să gândească singur. Contribuind la deciziile, programarea și activitățile familiei, copilul dumneavoastră se va simți capabil și apreciat în familie.

- este important să învețe să recunoască impactul comportamentului și a emoțiilor asupra lor și asupra celorlalți din familie pentru a acționa într-un mod adecvat, pozitiv și eficient.

CURAJ:

- este necesar pentru a-ți ajuta copilul să dezvolte curaj în fața imperfecțiunii și să se descurce cu tot ce îi iese în cale. Acest lucru va ajuta la construirea unui sentiment al stimei de sine și al încrederii în sine, care îi va ghida în călătoria lor către vârsta adultă.

Cei patru piloni ai parentingului adlerian au fost descriși inițial de Betty Lou Bettner.

Bibliografie:

- Dreikurs, R., & Soltz, V. (1990). *Children: The challenge*. New York, N.Y., U.S.A.: Plume.
- Betty Lou Bettner,Amy Lew (2014). *De ce are nevoie un copil pentru a reuși.* București: Ed. Ileana.

ROLUL EDUCAȚIEI INCLUZIVE ÎN DEZVOLTAREA PREȘCOLARILOR CU NEVOI SPECIALE

Prof. înv. preșc. - Brînzan Ligia-Daniela
Școala Gimnazială Calopăr

Fiecare copil trebuie abordat ca o fiinţă aparte, cu povestea sa sau, cu alte cuvinte, cu anamneza sa. Problema anamnezei este fundamentală deoarece aduce în discuţie etiologia, mediul în care trăieşte copilul, traiectoria sa anterioară. În momentul în care, pentru un copil, se pune problema unei eventuale integrări, acest copil se găseşte într-o situaţie x care îi este proprie, nefiind reductibilă la alta. Deci, fiecare caz este unic pe plan clinic şi psihopedagogic şi trebuie abordat ca atare.

În grădiniţă, ca şi în familie, copilul învaţă cum trebuie să se poarte cu adulţii, cum trebuie să vorbească, ce atitudine trebuie să aibă în anumite împrejurări, ce are voie să facă sau ce îi este interzis. Educatoarea introduce pe rând diferite reguli de comportare care-l ajută pe copil să se integreze mai uşor în mediul social apropiat. Posibilitatea copilului de a aprecia propriile sale acţiuni şi pe ale celor din jur în raport cu anumite norme, reguli stabilite de educatoare, se formează treptat în cadrul relaţiilor multiple ce se stabilesc în familie şi în grădiniţă.

De-a lungul timpului, gândirea pedagogică a abordat în diferite feluri problematica educaţiei unor copii care învaţă mai greu. Societatea şi instituţiile de învăţământ manifestă şi în prezent, faţă de această categorie de copii, o gamă variată de atitudini, de la acceptare şi includere în medii instructiv-educative obişnuite – tendinţă tot mai accentuată – la diferite grade şi modalităţi de separare şi de izolare faţă de contextele sociale şi educaţionale la care au acces toţi copiii.

Dezvoltarea modernă a educaţiei şi învăţământului înregistrează eforturi semnificative pentru a depăşi distanţa care separă învăţământul de masă faţă de copiii care învaţă mai greu, copii consideraţi a fi „incapabili”, „needucabili”, „inadaptaţi”, „cu probleme” etc.

Copiii care nu pot face faţă cerinţelor educative, cei care prezintă diverse forme şi niveluri de eşec în formarea şi consolidarea unor deprinderi, în acumularea cunoştinţelor necesare, sunt încă prea puţin cunoscuţi, acceptaţi şi abordaţi din punct de vedere psihopedagogic. Atitudinea cea mai frecvent manifestată faţă de aceştia din partea societăţii, în general, este de subvalorizare – bazată în mare măsură

pe lipsa de reuşită şi de competenţă educaţională. Copiii cu probleme sunt percepuţi de cele mai multe ori negativ şi chiar marginalizaţi. Afirmaţii precum: „Nu face faţă programei", „Nu este pentru această grădiniţă", „Trebuie trimis la o grădiniţă specială", sunt doar câteva dintre argumentele prin care unele cadre didactice justifică neacceptarea ori eşecul unor copii de a învăţa alături de ceilalţi copii, de aceeaşi vârstă. Argumente asemănătoare se întâlnesc uneori şi în învăţământul special, faţă de copiii cu probleme mai grave, care lansează provocări mai complexe faţă de actul educativ-recuperativ.

În funcţie de caracteristicile copiilor cu nevoi speciale, procesul instructiv-educativ trebuie conceput în mod diferenţiat. Educaţia este un drept esenţial al fiecărui copil şi trebuie să se adreseze tuturor copiilor, valorizând diferenţele care există între ei, de ordin cultural, economic, rasial, religios, de ritm şi de stil de învăţare, de deficienţe posibile, de tulburări ale învăţării şi dezvoltării individuale.

Argumentul principal al educaţiei pentru toţi este dreptul fiecărui copil la educaţie şi la dezvoltare. Educaţia pentru toţi înseamnă o şansă dată tuturor copiilor şi o preocupare ca, indiferent de particularităţile şi diferenţele individuale, toţi copiii să se poată bucura de educaţie şi instruire.

Una dintre principalele schimbări care caracterizează procesul educativ al copilului cu cerinţe educative speciale, este tendinţa spre normalizare. Normalizarea înseamnă facilitarea accesului persoanelor cu nevoi speciale la moduri şi condiţii de existenţă cotidiană cât mai apropiate posibil de circumstanţele normale şi de stilul de viaţă al societăţii cărora îi aparţin.

În al doilea rând, normalizare înseamnă că societăţii i se dă ocazia de a cunoaşte şi a respecta aceste persoane în viaţa curentă şi de a reduce temerile şi miturile care au determinat altădată societatea să le marginalizeze.

Principiul normalizării trebuie aplicat tuturor categoriilor de indivizi cu cerinţe speciale, fie că deficienţa este de ordin fizic, senzorial, mintal, emoţional sau socioeconomic.

Cerinţele educative speciale (CES) desemnează necesităţile educaţionale complementare obiectivelor generale ale procesului instructiv-educativ, necesităţi care solicită o educaţie adaptată particularităţilor individuale şi / sau caracteristice unei deficienţe (ori tulburări de învăţare), precum şi o intervenţie specifică, prin reabilitare / recuperare corespunzătoare.

CES exprimă o necesitate evidentă de a se acorda anumitor copii o atenţie şi o asistenţă educaţională suplimentară (un anumit fel de discriminare pozitivă), fără de care nu se poate vorbi efectiv de egalizarea şanselor, de acces şi participare educaţională şi socială.

Învăţământul integrat reprezintă modalitatea instituţionalizată de educare a copiilor cu cerinţe educative speciale, în structuri cât mai apropiate de cele obişnuite sau chiar în acestea.

Integrarea la nivelul învăţământului preprimar se poate aborda în cel puţin două sensuri: un sens larg, adică adaptarea oricărui copil la cerinţele grădiniţei; un sens restrâns, care vizează problematica educării unor copii cu cerinţe educative speciale, în contextul aplicării filosofiei normalizării – cuprinderea acestora în grădiniţe obişnuite sau în structuri educaţionale cât mai apropiate de acestea. Această semnificaţie este corespunzătoare şi noţiunilor de educaţie integrată sau de învăţământ integrat.

În cadrul grădiniţei, integrarea se poate realiza la nivel individual, adică integrarea unui copil într-o grupă obişnuită, sau la nivel de grupă.

Modelul integrării are la bază o filosofie bazată pe încrederea în copil şi în capacităţile sale. Nu numai copiii trebuie să se adapteze ritmurilor şi cerinţelor grădiniţei. La rândul ei, grădiniţa trebuie să se adapteze individualităţilor copiilor. Aceste cerinţe se manifestă la nivelul unităţii prin înţelegerea transformării şi adaptării la ritmurile şi tipologiile diferite ale dezvoltării şi educării copiilor. Experienţa a demonstrat faptul că, atunci când sunt implicaţi în viaţa şi în activităţile semenilor, aceşti copii devin extrem de fericiţi şi progresează în mod decisiv. Integrarea, dacă este elaborată şi condusă pornind de la o pedagogie specifică, este cel mai puternic mod de ameliorare a prognosticului pentru copiii cu cerinţe educative speciale.

Educaţia integrată a copiilor cu CES, cu asigurarea unor resurse şi modalităţi de intervenţie şi de sprijin, constituie o provocare autentică pentru activitatea de până acum a cadrelor didactice, atât a celor din învăţământul general, cât şi a celor din învăţământul special.

Pentru cadrele didactice din unităţile integratoare, implicaţiile majore se structurează pe cel puţin trei direcţii principale: schimbarea atitudinii, perfecţionarea / dezvoltarea profesională şi modificarea practicii la grupă.

Cunoaşterea copilului semnifică activitatea sistematică a adultului pentru descifrarea formulei sale personale, adică de a-i identifica suporturile devenirii ca personalitate şi a proiecta strategiile educaţionale, favorizând în fiecare etapă a dezvoltării, valorificarea şi amplificarea potenţialului nativ.

Bibliografie:

- Preda, Vasile (coord.), *Orientări teoretico-praxiologice în educaţia specială*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2000;
- Ungureanu, Dorel, *Educaţia integrată şi şcoala inclusivă*, Editura De Vest, Timișoara, 2000;
- Verza, Emil, *Psihopedaogie specială*, EDP, București, 1995;
- Vrăşmaş, Traian, *Învăţământul integrat şi / sau incluziv*, Editura Aramis, București, 2001.

EMOȚIILE ȘI ROLUL LOR ÎN VIAȚA COPIILOR

Secretar: Ciurcanu Simona
Școala Gimnazială Asău

„[...] întregul corp al unui om, toate expresiile faciale şi vocale sunt ca şi corzile de harpă, sunând exact cum le ciupeşte mişcarea sufletului.” (Cicero)

Emoțiile sunt trăiri afective pozitive sau negative care apar ca răspuns la evenimentele cu care ne confruntăm de-a lungul vieții. Scopul emoțiilor este acela de a ne sprijini în adaptarea la mediul înconjurător. Emoțiile ne ajută să luăm decizii, să ne mobilizăm și să acționăm în diferite situații de criză și de asemenea, emoțiile ne ajută să îi înțelegem pe cei cu care relaționăm.

Emoțiile - expresii firești ale ființei noastre, prezente în toate relaţiile sociale de la interacţiunile din viaţa de zi cu zi până la cele mai ample mişcări sociale, determină o varietate de comportamente emoționale. Potrivit dicționarului Oxford emoția este „orice agitație sau tulburare mintală, sentimentală sau pasională, orice stare mintală acută sau tensionată”. Pentru Daniel Goleman emoția face referire „la un sentiment și la gândurile pe care acesta le antrenează, la stări psihice și biologice și la măsura în care suntem înclinați să acționăm” (2001, p. 345). Normele sociale reglementează adesea comportamentul emoţional şi stabilesc corespondenţe între emoţii şi stimulii externi. Felul în care emoţiile influenţează şi sunt influenţate de aceşti factori este relevant nu doar la nivelul experienţei individuale, ci şi pentru înţelegerea proceselor sociale.

Chiar dacă emoţiile reprezintă o componentă importantă a experienţelor umane, conţinutul lor exact este dificil de specificat. La nivelul simţului comun, se poate alcătui o listă a stărilor emoţionale, printre acestea numărându-se bucuria, tristeţea, teama şi furia având nuanțe și variații diferite:

- Bucuria – mulțumire, fericire, satisfacție, entuziasm, euforie.
- Frica – neînțelegere, groază, spaimă, nervozitate, neînțelegere, consternare.
- Tristețea – îmbujorarea, plânsul, supărarea, disperarea, deprimarea, melancholia.
- Mânia – animozitate, indignare, ostilitate, furie, resentimente etc.
- Iubirea – dragoste, prietenie, încredere, afinitate, adorație, devotament etc.

- Surpriza – mirare, șoc.
- Rușinea – vinovăție, remușcare, umilință, jenă, regret etc.
- Dezgust – aversiune, repulsie etc.

Lista poate continua cu emoții precum: speranța, curajul, gelozia, credința, plictiseala, iertarea, stăpânirea de sine, îndoială etc. Mai dificil este să evidenţiem asemănările şi deosebirile cu stările non-emoţionale.

Unii cercetători sunt de părere că acest concept nu poate fi exact definit şi că ar trebui să ne limităm la descrierea diferitelor tipuri de emoţii. Similitudinea cu aceste prototipuri ar putea constitui un criteriu pentru o delimitare între stările emoţionale şi cele non-emoţionale. Alţii consideră că cercetătorii ar trebui să găsească o definiţie mai exactă, fie pe cale teoretică, fie pe cale empirică (Harre, Parrot, 1996, p. 198).

Nathan R. Denny, considera că definiţiile de până acum încearcă să separe emoţiile de gândirea raţională şi de cogniţie. În opinia autorului, acest tip de abordare nu va putea conduce la clarificarea conceptului de emoţie. Încercarea de a separa procesele fiziologice şi psihologice implicate în manifestarea emoţiilor se poate dovedi neproductivă datorită interconectării acestora (Corsini, 1984/1994, p. 478).

Manifestările comportamentale diferă în funcţie de natura afectului, putând include atât manifestări verbale, cât şi reacţii ca fuga, agresivitatea, apropierea, retragerea în sine etc. (Cosnier, 2002, pp. 17-18).

În viața adulților ca și a copiilor emoțiile îndeplinesc două funcții (Botiș, 2007, p. 11):

- de comunicare a unei nevoi/trebuințe;
- de ghidare a comportamentului.

Dezvoltarea emoţiilor, dependentă de maturarea creierului, poate fi alterată de influenţele mediului. Emoțiile copiilor sunt însoțite adesea de schimbări fiziologice (accentuarea respirației, creșterea ritmului cardiac, înroșirea feței etc.), comportamentale (expresivitate emoțională) sau cognitive inserând modul de gândire al copilului („Un copil în parc m-a lovit și m-a înjurat”). Fiecare emoţie are o modalitate proprie de manifestare (ex. plâns, zâmbit, încruntare) şi e însoţită de anumite procese neurochimice (Anderson şi Colombo, 2003, p. 201, apud Petrovai, 2011). Cel mai eficient mod de recunoaștere și înțelegere a emoțiilor este experimentarea în familie, grădiniță și cercul de prieteni.

Încă de la naștere părinții/adulții trebuie să înțeleagă dezvoltarea afectivă a copiilor, condițiile sociale/familiale care au generat probleme emoționale și să-i ajute să-și înțeleagă sentimentele, să fie

sensibili la trăirile celorlalți, să deprindă modalități de gestionare a stărilor afective prin care trec. „Prin pregătirea lor emoțională, prin discuții cu copiii despre sentimentele lor și despre cum trebuie ele înțelese, fără critici sau judecăți de valoare, despre cum se rezolvă diverse situații emoționale, pregătindu-i pentru ceea ce trebuie să facă de pildă în situația în care este vorba despre lovire sau retragere în momentele de tristețe" (John Gottman, apud Goleman, 2001, p. 275.

Derulând activități împreună cu copilul, alocându-i timp și afecțiune părintele/educatoarea îl poate cunoaște mai bine, îi poate împărtăși gânduri și sentimente. Alte forme de afecțiune cu rol important în dezvoltarea emoțională a copilului îl reprezintă mângâierile și încurajările. Incurajarea hrănește emoțional copilul, îi conferă sentimentul siguranței. Chiar dacă uneori se exprima exploziv, copilul trebuie lăsat să-și exprime liber sentimentele. Bucuria, mulțumirea se datorează încrederii. Aceasta „se consolidează într-un mediu familial sigur, echilibrat, securizant, coerent...Mai târziu pe acest sol sufletesc, încrederea se poate modela – fie în sensul amplificării, fie în cel al compromiterii ei în relațiile cu ceilalți copii, cu ceilalți adulți, cu educatoarea" (Albu, 2009, p. 95). Astfel își pot extinde relațiile, vor înțelege și vor respecta regulile sociale. Nu același lucru se poate spune despre acțiunile copilului unde trebuie să existe limite în ceea ce i se permită să facă.

Când părinții manifestă o atitudine de indiferență sau agresivitate, capacitatea empatică a copiilor este compromisă. Potrivit lui Daniel Stern atunci când un părinte „nu reușește să-și manifeste empatia printr-o anumită gamă emoțională față de copil – bucurie, lacrimi, nevoia de îmbrățișări – copilul începe să evite să se mai exprime și eventual chiar să mai simtă acele emoții. Astfel întreaga gamă de emoții se presupune că începe să fie uitată, scoasă din repertoriul relațiilor intime, mai ales dacă de-a lungul copilăriei aceste sentimente continuă să fie ascunse și descurajate" (apud Goleman, 2001, p. 130).

Așadar, putem spune că emoţiile sunt trăiri subiective rezultate din acordul/discrepanţa dintre trebuinţele sau expectanţele unei persoane şi realitate. Sunt stări interne caracterizate prin gânduri specifice, reacţii fiziologice şi expresii comportamentale, care dau culoare şi dinamism relaţiilor dintre oameni.

Bibliografie:

1. Albu, G., Educația, profesorul și vremurile. Eseuri de pedagogie socială, Editura Paralela 45, Pitești (2009);

2. Botiș, A., Mihalca, L., Despre dezvoltarea abilităților emoționale și sociale ale copiilor, fete și băieți, cu vârsta până în 7 ani - Ghid pentru cadrele didactice din învățământul preșcolar, UNICEF, Centrul Parteneriat pentru Egalitate, București, (2007);

3. Corsini, R. J., Encyclopedia of Psychology (Corsini Encyclopedia of Psychology and Behavioral Science), Ed. Wiley, New York, [1984] (1994);

4. Cosnier, J., Introducere în psihologia emoţiilor şi a sentimentelor, Ed. Polirom, Iaşi, (2002);

5. Goleman, D., Inteligenţa emoţională, Editura Curtea Veche, Bucureşti, (2001);

6. Harre, R., & Parrott, W. G., The Emotions: Social, Cultural and Biological Dimensions, Sage Publications, London (1996);

IMPLICAȚII ALE LUDOTERAPIEI ÎN DEZVOLTAREA EMOȚIONALĂ LA COPIII CU TSA

Profesor-educator: Buncianu Violeta-Raluca
C.S.E.I. "Constantin Pufan", Timișoara

"Fiecare joc didactic trebuie să aibă un scop educative, să includă o component instructivă, să îmbine armonios elementele instructive cu elementele distractive, să valorifice cunoştinţele şi deprinderile deja achiziţionate, spontaneitatea, inventivitatea, iniţiativa, răbdarea, să includă elemente de aşteptare, de surpriză, de competiţie, de comunicare între partenerii de joc, astfel încât să determine apariţia unor stări emoţionale complexe care intensifică procesele de reflectare direct şi nemijlocită a realităţii."

(Gherguț A., 2013).

Recunoașterea emoțiilor ocupă un rol crucial în interacțiunea socială, această abilitate ajutând la decodificarea statusului emoțional al celorlalți și la modelarea adecvată a răspunsului emoțional în concordanță cu situația. Mai mult, recunoașterea emoțiilor din expresia facială ajută la culegerea indiciilor informaționali din mediu despre ceea ce gândesc și simt ceilalți și are un rol adaptativ (Elsabbagh M., et. al., (2012).

Am ales să tratez tema „Implicații ale ludoterapiei în dezvoltarea emoțională la copiii cu TSA" din dorința de a afla cât mai multe despre teoria comform căreia copiii cu TSA întâmpină dificultăți în exprimarea emoțiilor dar și în înțelegerea acestora, jocul reprezentând un instrument de reglare emoțională. Jocul este activitatea principal a copiilor.

Jucându-se, copilul face achiziții într-o manieră natural și întărește relația terapeut-copil.

Jucându-se, copilul își dezvoltă motricitatea, atenția, capacitatea de rezvolvare a problemelor, abilitatea de a-și umple timpul cu o activitate contructivă și în plus, autostimulările se reduc atunci când copilul învață să se joace funcțional. Este foarte important să aflăm opinia specialiștilor din domeniu (terapeuți, psihologi sau psihopedagogi) despre ludoterapie, despre modul în care copiii cu TSA își exprimă emoțiile și mai ales să observăm ce părere au specilaștii despre implicațiile ludoterapiei în dezvoltarea emoțională.

Capacitatea de a discrimina și identifica cu precizie expresiile emoționale este o parte esențială a interacțiunilor zilnice și, într-adevăr, pare să joace un rol important în funcționarea socială a persoanelor cu TSA (Trevisan și Birmingham, 2016). În consecință, mulți cercetători au explorat procesarea emoțională a feței în TSA, măsurând răspunsurile printr-o serie de metodologii, implicând atât răspunsuri comportamentale prin paradigme comportamentale consacrate, cât și răspunsuri neuronale bazate electrofiziologic, precum cele capturate depotențiale legate de evenimente (sau ERP) (Rhiannon J. Luyster , et al., 2019).

Eșantionul studiului prezentat a fost alcătuit din 80 de specialiști din domeniul (psihologiei, psihopedagogie sau terapeutic). Instrumentul metodologic folosit a fost reprezentat de un chestionar care măsoară percepția generală despre ludoterapie, dar și percepția aspura importanței ludoterapiei în dezvoltarea emoțională a copiilor cu TSA. Am identificat părerea specialiștilor despre modul în care ludoterapia poate fi inclusă în activitatea cu copiii cu TSA. Am identificat frecvența pe care o folosesc specialiștii în utilizarea jocului în activitatea acestora și cât de familiarizați sunt aceștia cu acest termen. Am identificat posibilele diferențe între atitudinea respondenților cu privire la avantajele și dezavantajele ludoterapiei, existând printre numeroase avantaje și păreri carea susțin că ludoterapia poate fi benefică numai daca se respect anumite criterii. Am identificat și faptul că ludoterapia este benefică nu doar pentru copiii cu TSA, ci și în cadrul mai multor dizabilități. Am observat determinarea percepției respondenților cu privire la ludoterapie ca opțiune de intervenție terapeutică pentru copiii cu TSA.

Scopul principal al acestei cercetării a fost acela de a învestiga în ce măsură specialiștii din domeniul (psihologie, psihopedagogie sau terapeutic) percep ludoterapia ca fiind benefică pentru dezvoltarea emoțională a copiilor cu TSA.

În urma studiului efectuat, am ajuns la următoarele cincluzii:

1. Jocul reprezintă o parte integrată a copilului, un mediu unic care facilitează dezvoltarea limbajului expresiv, abilitățile de comunicare, dezvoltarea emoțională, abilitățile sociale și dezvoltarea cognitiv.

2. Ludoterapia, ca formă de intervenție terapeutică pentru copiii cu TSA, contribuie la dezvoltarea competențelor emoționale ale acestora.

3. Jocul este, de asemenea, un mediu pentru explorarea și descoperirea relațiilor interpersoanle, experimentarea și înțelegerea propriilor sentimente.

4. Ludoterapia este cea mai completă formă de auto-exprimare dezvoltată de organismul uman.

5. În urma studiului efectuat s-a constatat că ludoterapia este considerată, de către lotul de respondenți, ca fiind o terapie importantă pentru copiii cu TSA, cu implicații multiple în dezvoltarea acestora.

Bibliografie:

1. Elsabbagh M., et. al., (2012). Global Prevalence of Autism and Other Pervasive Developmental Disorders, accesat la adresa
2. Gherguț A., (2013). Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice, ediția a III-a. Editura POLIROM.
3. Trevisan și Birmingham (2016). Are emotion recognition abilities related to everyday social functioning in ASD? A meta-analysis. Elisevier- Research in Autism Spectrum Discorders, volume 32, dec. 2016, pages 24-42.
4. Rhiannon J. Luyster, et al.(2019). Testing the effects of expression, intensity and age on emotional face processing in ASD. Elisevier- Neuropsychologia, volume 126, 18 March 2019, pag. 128-137.

ADAPTAREA STRATEGIILOR DE PREDARE PENTRU COPIII CU CES

Prof. Gheorghe Cornelia – Mirela
C.N.P. "Ştefan Velovan", Craiova

Noțiunea de CES desemnează necesitățile educaționale complementare obiectivelor generale ale educației formale, necesități care solicită o școlarizare adaptată particularităților individuale sau caracteristice unei deficiențe ori tulburări de învățare, precum și o intervenție specifică, prin reabilitarea, recuperarea corespunzătoare. CES exprimă o necesitate evidentă de a se acorda anumitor copii o atenție și o asistență educațională suplimentară, fără de care nu se poate vorbi efectiv de egalizarea șanselor, de acces și participare școlară și socială.

Pentru un cadru didactic este un adevăr evident că fiecare copil este în felul său. Fiecare copil este unic și nici un copil nu este identic cu altul. Sunt diferențe pe care le vedem cu ochiul liber și altele pe care le observăm mai greu sau avem nevoie de metode speciale ca să le evidențiem.

Mai mult decât în orice perioadă de viață copiii la vârste mici sunt foarte diferiți. Împărțirea lor în grupuri de vârstă cronologică nu corespunde în fapt cu nivelul lor de dezvoltare. Așa cum este cunoscut fiecare copil se dezvoltă în ritmul și stilul său. Dezvoltarea este determinată de ereditatea biologică și de influența mediului, într-o combinație specifică fiecărui individ, dezvoltarea se realizează prin procesul de învățare. Învățarea presupune achiziții, adaptări succesive, reveniri, bariere și factori de facilitare, particularități. Abordarea copiilor la vârstele timpurii în funcție numai de vârsta cronologică poate să împiedice tratarea corectă individualizată și personalizată a copilului. Copiii sunt diferiți prin particularitățile de vârstă și prin particularitățile individuale. Chiar la aceeași vârstă unii sunt mai scunzi sau mai înalți; mai slabi sau mai grași, mai sensibili sau mai puternici, învață mai repede sau mai încet, etc. Putem spune că există multe diferențe date de particularitățile de vârstă, altele de trăsăturile lor fizice, de reacții emoționale, de temperament, de ritmul de dezvoltare, de stilul învățării, de preocupările predilecte, de aptitudini și de comportamente pe care și le manifestă fiecare.

Toate aceste diferențe se traduc în activitatea școlară, de aceea se impun și cerințe educative. Acest lucru este valabil pentru toți copiii, fie că sunt obișnuiți, fie de excepție, aflați la extremele superiorului și ale problemelor serioase ale dezvoltării (deficiențe, tulburări).

Copiii care sunt diferiți și au CES, cer atenție specială și necesită sprijin pe parcursul dezvoltării lor. De aceea în munca la catedră am urmărit să trec de la politicile largi la măsura pedagogică directă, de la concepte la acțiune. Am conștientizat rolul pe care poate să-l joace o strategie didactică adecvată în rezolvarea multor probleme de dezvoltare. Propunerea unui spațiu educativ organizat și amenajat în sensul urmăririi dezvoltării și stimulării este cea mai eficientă. Este eficient parteneriatul educațional și este necesară cunoașterea inițială a individualității copiilor. Problema cea mai dificilă a constituit-o înregistrarea progreselor preșcolarilor și evaluarea nevoilor și evoluțiilor lor.

Identificarea inițială a copiilor care prezintă riscuri în dezvoltare este delicată, dar nu de netrecut. Ea se realizează prin evaluarea inițială cu atenție a copiilor și a naturii dificultăților pe care ei le pot avea. Cunoașterea preșcolarului a evidențiat o serie de posibilități de evaluare cu instrumente diferite, care sunt la îndemâna educatoarei și a părinților.

Pentru atingerea obiectivelor în această etapă am tratat copilul, mereu ca un individ, m-am asigurat că nu stă deloc izolat, că se joacă împreună cu ceilalți copiii din clasă, că ceilalți nu sunt ironici și-l tratează cu respect. Am căutat să-l încurajez permanent să-l implic în toate activitățile, să valorizez rezultatele muncii lui chiar dacă sunt mici.

Am prezentat progresele copilului către părinți și alți adulți asigurându-mă că aceștia prețuiesc fiecare succes. Așteptările mele au fost realiste în concordanță cu abilitățile lui, am desfășurat activități adecvate pentru a–i oferi șansa de a obține rezultate pozitive și progrese cât de mici, l-am încurajat în luarea deciziilor și alegerea soluțiilor.

Este imperios necesar ca în activitatea cu elevii profesorul să dea dovadă de flexibilitate şi creativitate în abordarea situaţiilor didactice, pentru a evita rutina şi a acţiona pentru transformarea învăţământului care încă se bazează pe informaţie, pe reproducerea ei, într-un învăţământ global, integrat şi creativ, bazat pe educaţie, pe formarea copilului a dezvoltării sale.

În metodologia de aplicare a Curriculumului la orele de religie am pus accent pe:

- aplicarea unor norme de comportament specific moralei religioase, în diferite contexte de viaţă;
- colaborarea cu copiii şi cu adulţii din mediul familiar, în acord cu valorile religioase;
- explorarea activă a unor elemente din viaţa de zi cu zi, din perspectiva propriei credinţe;
- promovarea conceptului de formare și dezvoltare globală a copilului;
- realizarea unei legături reale între domeniile experienţiale şi domeniile de dezvoltare, fără a căuta o suprapunere exclusivă a lor;

- coordonarea eforturilor comune ale celor trei parteneri ai procesului de predare –învăţare - evaluare, respectiv cadrele didactice, părinţii, copiii, dar şi a colaboratorilor şi partenerilor educaţionali din comunitate a căror implicare este la fel de importantă;
- folosirea metodelor interactive;

Metodologia diversificată, îmbinarea dintre activităţile de cooperare, de învăţare în grup, cu activităţile de muncă independentă reprezintă o cerinţă primordială în educaţia incluzivă. Specific metodelor interactive de grup este faptul că ele promovează interacţiunea dintre minţile participanţilor, dintre personalităţile lor, ducând la o învăţare mai activă şi cu rezultate evidente.

Ştiind că jocul este formă de organizare, metodă şi procedeu, în activitatea instructiv educativă, oricare din metodele interactive este un joc cu multiple valenţe formativ-informative ce se răsfrâng asupra minţii, personalităţii copilului.

Folosirea metodelor interactive de grup în activitatea cu elevii mi-a permis să experimentez, să caut noi variante pentru a spori eficienţa activităţii instructiv-educative, prin directa implicare a elevului şi mobilizarea efortului său cognitiv. Adevărata învăţare este aceea care permite transferul achiziţiilor în contexte noi. Lucrul în echipă a oferit copiilor posibilitatea de a-şi împărtăşi părerile, experienţa, ideile, strategiile personale de lucru, informaţiile, iar timpul de soluţionare a problemelor a fost de cele mai multe ori mai scurt.

Aşadar, metodele interactive determină solicitarea mecanismelor gândirii, ale inteligenţei, ale imaginaţiei şi creativităţii. Ele sunt totodată mijloace prin care se formează şi se dezvoltă priceperile, deprinderile şi capacităţile copiilor, de a folosi roadele cunoaşterii transformând exteriorul în facilităţi interioare, formându-şi caracterul şi dezvoltându-şi personalitatea.

Am constatat că elevii s-au implicat mai mult în învăţare decât în abordările frontale sau individuale, au manifestat dorinţa de a împărtăşi celorlalţi ceea ce au experimentat, au creat un cadru minunat de acțiune pentru copiii cu cerințe educative speciale.

Principiile care conduc activitățile de stimulare și provocare a situațiilor de învățare-dezvoltare sunt în mare aceleași care stimulează adaptarea și reabilitarea copiilor cu CES.

Problemele mediului stimulativ, cunoașterea și tratarea nevoilor individuale, contribuie la programul de educație timpurie și pot fi baza unui program de incluziune.

În acest sens, toate problemele ușoare, dizabilitățile intelectuale ușoare, deficiență motorie și tulburările de învățare se pot rezolva în activitățile de zi cu zi. În același timp este nevoie de sprijin calificat și de colaborarea cu familiile copiilor.

O educaţie de calitate porneşte de la cunoaşterea de către adulţi a modului în care copilul creşte, se dezvoltă şi învaţă. Cu cât îl vom cunoaşte mai bine cu atât vom fi mai realişti în aşteptările pe care le avem pentru copil şi cu atât vom şti mai bine cum să-l sprijinim în dezvoltarea lui pentru a-i asigura cele mai adecvate condiţii pentru a-şi împlini potenţialul. Putem considera că un program de calitate în educația timpurie are multe din caracteristicile unui program incluziv, dar pentru a opera cu toate nevoile speciale este nevoie de competențe noi ale educatoarelor, de colaborare și de multe ori de sprijinul direct al altor profesioniști. Asigurarea calităţii serviciilor de educaţie timpurie depinde în cea mai mare măsură de calitatea pregătirii profesionale a cadrelor didactice care lucrează în serviciile de educaţie.

Un cadru didactic model ar trebui să dețină următoarele competențe**:**

- *Competenţa psiho-pedagogică*
- *Competenţa psihosocială*
- *Competenţa morală*
- *Competenţa profesional-ştiinţifică*

De ce este nevoie de toate aceste competențe? Pentru că meseria de profesor este complexă şi necesită multă dăruire, profesionalism, timp, studiu, întrebări şi găsirea răspunsurilor.

Pentru atingerea standardelor de performanţă este nevoie de o pregătire profesională corespunzătoare, de o formare continuă şi nu sporadică, de o schimbare radicală a modului de abordare a activităţii didactice.

În misiunea sa, cadrul didactic are în vedere toate aspectele pe care le reprezintă mediul educaţional, situaţiile didactice și egalitatea de șanse și nondiscriminarea în mediul școlar care în concepția mea este o provocare - ea trebuie să fie „*expert*” în procesul instructiv-educativ.

Bibliografie:

https://proform.snsh.ro/baza-de-date-online-cu-resurse-educationale-pentru-sustinerea-educatiei-incluzive-de-calitate/adaptarea-mediului-educational-si-a-strategiilor-de-predare-pentru-copiii-cu-ces

http://csei1bistrita.com/wp-content/uploads/2014/09/revista-csei-imprimare.pdf?1495038089

http://www.agendainvatatorului.ro/atasamente/Ghid%20de%20Predare%20Invatare%20pentru%20Copiii%20cu%20CES.pdf

https://proform.snsh.ro/baza-de-date-online-cu-resurse-educationale-pentru-sustinerea-educatiei-incluzive-de-calitate/strategii-si-metode-de-lucru-utilizate-de-cadrul-didactic-in-educatia-integrata

https://www.eduform.snsh.ro/campanie-online/metode-de-lucru-pentru-elevii-cu-cerinte-educationale-speciale

IMPORTANȚA INTERVENȚIEI KINETOTERAPEUTICE LA COPIII CU DIZABILITĂȚI SENZORIALE MULTIPLE CU VÂRSTA DE 0 – 3 ANI

Profesor kinetoterapeut: Mihaela Aionesă
Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu'' Iași

„Jocul este modul preferat al creierului nostru de a învăța'' (DIANE AKERMAN)

Primii ani din viața copilului au o influență importantă asupra dezvoltării psihoneuromotorii, deoarece experiențele timpurii prin stimularea motorie și multisenzorială, vor ajuta la dezvoltarea a mii și mii de conexiuni neuronale, care stau la bază dezvoltării, ducând astfel la formarea de engrame senzorio motorii, priceperi și deprinderi mortice.

Kinetoterapia prin mijloacele și metodele specifice, reprezintă o parte esențială în procesul de dezvoltare psihoneuromotorie a copilului cu dizabilități senzoriale multiple. Indiferent de patologia întâlnită, fie că vorbim de copii cu dizabilități senzoriale multiple, tulburări genetice, copii ce prezintă afecțiuni locomotorii sau neurologice, intervenția kinetoterapeutică este cea care stimulează și dezvoltă deprinderile motrice de bază.

Prin intermediul acestui articol, doresc să subliniez, importanța intervenției timpurii incluzând reabilitarea neuromotorie și stimularea multisenzorială, pentru a crea premisele unei dezvoltări cât mai apropiată de normal a copilului cu dizabilități senzoriale multiple care prezintă și diverse tulburări motrice. După naștere, encefalul sugarului este invadat de o multitudine de stimuli, informații ce provin de la organele de simț. Prin stimularea senzorială, copiii își activează toate simțurile iar prin stimularea neuromotorie timpurie, se acționează asupra cortexului motor care va favoriza învățărea, dobândirea unor engrame motorii necesare dezvoltării fizice. Este recunoscut faptul că în perioada 0 – 3 ani se pun bazele dezvoltării fizice și psihice ale copilului, în vederea unei dezvoltări cât mai armonioase.

Termenul de „dizabilitate senzorială multiplă" este utilizat în context educațional pentru a desemna un copil cu cerințe educative speciale și cu nevoi de dezvoltare, referitoare în mod particular la utilizarea informațiilor care provin de la toate simțurile. (Gherghuț, A., 2016).

Dizabilitățile senzoriale multiple sunt determinate de unele disfuncții sau tulburări la nivelul principalililor analizatori (vizuali, auditivi, kinestezici), cu implicații majore asupra desfășurării normale

a vieții. Consecințele majore ale dizabilitătilor senzoriale multiple, duc la necesitatea introducerii intervenției cât mai timpuriu, prin intermediul specialiștilor, familiei precum și altor servicii specializate în neuropediatrie. În lipsa dizabilităților senzoriale, copiii au toate canalele senzoriale dezvoltate normal, ceea ce duce la obținerea de informații din mediu. După naștere, aceștia sunt dependenți de stimuli - tactili, auditivi, olfactivi, gustativi, kinestezici, interacțiunea cu mediul fiind esențială pentru dezvoltarea lor armonioasă. Copilul cu dizabilități senzoriale s – ar putea să nu vadă, audă, simți apropierea mamei, astfel interacțiunea dintre acesta și mamă fiind deficitară încă din primele zile de viață.

Imediat după naștere, bebelușii se adaptează mediului înconjurător, învață, explorează și experimentează diferite situații, își descoperă propriul corp prin experiențele senzoriale la care sunt expuși. Funcțiile de integrare senzorială se dezvoltă la fel ca și etapele de dezvoltare neuromotorie într – o anumită ordine, bineînțeles ritmul de dezvoltare fiind influențat de mai mulți factori, iar unii dintre copii se vor dezoltă mai repede, pe când alții mai greoi. Copiii care prezintă dificultăți în procesarea informațiilor senzoriale, în timp, vor întâmpina dificultăți în ceea ce privește dezvoltarea normală din punct de vedere neuromotor. În aceste situații, kinetoterapia prin programele sale bine structurate și adaptate nevoilor copilului, reprezintă principala metodă de reabilitare și recupearare. Cunoașterea de către kinetoterapeut a etapelor de dezvoltare neuromotorie este esențială, deoarece constituie unul dintre principiile de bază ale reeducării neuromotorii și baza de la care se pornește în evaluare și recuperare.

După Robănescu, N., (1983) dezvoltarea motorie parcurge mai multe stadiii având ca principale repere ale dezvoltării:

Stadiul I (0-3 luni) - Stadiul mișcărilor neorganizate (Stadiul primului model de flexie (Vojta). La o lună urmărește un obiect dintr - o parte a poziției mediane, reacționează la sunetul clopoțelului, apare reflexul de prindere. Din culcat pe burtică, ridică pentru câteva secunde capul. Dacă este susținut în ortostatism apare reflexul de pășire. La două luni controlul capului este mai bun. La trei luni se susține pe antebrațe - **„ postura păpușii''**, prinde obiecte mai mari (biberonul). Se joacă cu mâinile cercetându – le. Gângurește.

Stadiul II (4-6 luni) - Stadiul mișcărilor necoordonate (Stadiul I de extensie Vojta). Începe să deschidă mâna (în postura păpușii se sprijină pe palme), reține cu mâna obiecte, se agață de haine, râde. Întoarce capul în ambele sensuri, reflexul tonic cervical dispare. La cinci luni din culcat pe spate face mișcări dirijate pentru a se debarasa de un prosop pus pe cap. Poate să fie sprijinit în șezând. Control al capului foarte bun, apariția reflexului Landau în urma creșterii tonusului extensorilor. La șase luni se **rostogolește** pe burtă și pe spate. Din decubit ventral realizează sprijin pe palme cu coatele extinse.

Stadiul al III – lea (7-10 luni) - Al doilea stadiu de flexie (Vojta**) -** La șapte luni poate să se ridice în poziție șezândă din culcat cu fața în sus. La opt luni se rostogolește cu alternarea coordonată a flexiei și extensiei brațelor și gambelor. Către sfârșitul acestei luni apare reflexul **„ pregăire pentru săritură''**, reflex ce îi va permite ridicarea în patru labe. Între nouă și zece luni se ridică în picioare.

Stadiul IV (10-24) - Stadiul al II – lea de extensie (Vojta) **–** În acest interval apare mersul în patru labe, mersul lateral cu sprijin de mobilă sau ținut de o singură mână. Prehensiunea este apropiată de cea a adultului. Între 12 și 18 luni reflexul Landau dispare. Copilul merge singur, cu bază mare de sprijin.

Stadiul V- Stadiul controlului total al corpului **–** La 36 de luni urcă scara cu alternarea picioarelor, sare de pe ultima treaptă (25 cm) cu amândouă picioarele. La 42 de luni stă pe vârfuri și pe un singur picior (min.2 sec.), merge cu tricicleta. La 48 de luni coboară scara cu alternarea picioarelor, stă în echilibru într- un picior de la 4 la 8 secunde.

Recuperarea prin intermediul kinetoterapiei, are ca și obiective: formarea și dezvoltarea etapelor neuromotorii în secvențele sale normale, corectarea posturii și aliniamentului corpului, dezvoltarea coordonării, controlului și echilibrului, creștere mobilității articulare, corectarea/evitarea instalării pozițiilor vicioase, implicarea activă a familiei în recuperarea copilului.

Dizabilitatea senzorială reduce motivaţia, potenţialul de acţiune, realizarea feed-back-ului, înţelegerea, deprinderile de orientare şi mobilitate, oportunităţile de formare a relaţiilor interpersonale. Apar dificultăţi de integrare senzorială, de generalizare a conceptelor şi situaţiilor, dificultăţi de comunicare şi formarea deprinderilor de autonomie personală.

Implicaţiile deficienţei motorii sunt:

- dificultăţi de deplasare, ceea ce determină explorare limitată;
- asociată cu dificultăţile de comunicare are efecte negative considerabile;
- dificultăţi de exprimare;
- rol pasiv în interacţiuni;
- adulţii trebuie să anticipeze nevoile şi să interpreteze semnalele.

Intervenția timpurie kinetoterapeutică și stimularea multisenzorială, trebuie aplicată precoce pentru sprijinirea evoluției în dezvoltarea psihoneuromotorie și pentru recuperarea funcției motorii. Mijloacele cele mai importante utilizate în procesul terapeutic sunt: exercițiile active, pasivo – active, jocul ca metodă de învățare, masajul, învățarea activă. Jocul, joaca ar trebui să reprezinte ponderea cea mai mare într – un program de recuperare, întrucât copiii învață cel mai bine prin joc și astfel vor răspunde solicitărilor terapeuților.

Intervenția kinetoterapeutică la copilul cu dizabilități senzoriale, prezintă multiple avantaje pentru micuțul pacient: stimulează neuoplasticitatea, motricitatea grosieră și fină, diminuează posibilitatea instalării pattern - urilor de mișcare anormale, dezvoltă capacități, deprinderi și abilități în context social – integrator.

Bibliografie:

1. Aitiken, S., Buultjens M., Procesul de predare – învățare la copilul cu surdocecitate, Contact – Comunicare –Învățare, Editura Semne, București, 2007
2. Gherghuț, A., Educația incluzivă și pedagogia diversității, Editura Polirom, Iași, 2016
3. Robănescu, N.,Tratamentul sechelelor motorii ale encefalopatiilor infantile (Paralizia spastică cerebrală), Editura Medicală București, 1983
4. Robănescu, N., în colaborare cu: Vasile, Marcu, Maria, Mertoiu, Ligia Robanescu, Maria, Monica Stanciu, *Reeducarea Neuro – Motorie, Recuperarea funcțională și readaptare*, Editia A III – A Revizuită și adaugită, Editura Medicală, București, 2001

COPIII CU DIZABILITĂȚI ȘI INTEGRAREA LOR ÎN SISTEMUL DE EDUCAȚIE

Profesor învățământ preșcolar: Ionesc Margareta
Grădinița cu Program Prelungit nr.4, structură Grădinița cu Program Normal nr.2 Lugoj

De-a lungul timpului, maniera de integrare a copiilor ci dizabilități în sistemul educațional românesc s-a modificat semnificativ. Dacă în urmă cu aproximativ două decenii acești copii erau școlarizați exclusiv sau aproape exclusiv în unitățile de învățământ special, în prezent se încearcă integrarea lor în școlile de masă. Un pas important în realizarea acestui obiectiv a fost crearea unui cadru legislativ pentru implementarea și susținerea educației integrate.

Dizabilitatea reprezintă o deficiență de ordin fizic, mintal, intelectual sau senzorial și se referă la orice reducere, lipsă sau pierdere a aptitudinilor de a desfășura o activitate în condiții normale pentru ființa umană. Așadar, dizabilitatea presupune o limitare a activității individului condiționată de o infirmitate care creează un dezavantaj în raport cu factorii contextuali, de mediu și personali.

Problematica integrării și a incluziunii au fost abordate la începutul anilor 90. Rolul de profesor itinerant/ de sprijin apare încă din Legea privind Statutul Cadrului Didactic din 1997, dar a fost pus în aplicare după anul 2000:„În România copiii cu dizabilități au acces la diferite forme de educație și pot fi înscriși, în funcție de gradul de dizabilitate, în sistemul de învățământ special sau învățământul de masă. Copiii cu deficiențe medii, cu dificultăți de învățare și tulburări de limbaj, cu tulburări socio-afective sau comportament sunt integrați în școlile de masă unde pot beneficia de servicii educaționale de sprijin” (OMEC nr.4653/2001)

Realizarea educației integrate a copiilor cu dizabilități reprezintă o adevărată provocare pentru activitatea de până acum a cadrelor didactice care trebuie să se axeze pe trei direcții principale: schimbarea atitudinii, perfecționarea sau dezvoltarea profesională și schimbarea atitudinii la clasă. Unitatea școlară care îi introduce pe copii cu dizabilități în colectivitatea sa are obligația ca la nivel intern să încurajeze crearea unor relații constructive care se realizează prin atitudine deschisă, prin disponibilitate și înțelegere. Este foarte importantă sensibilizarea copiilor și pregătirea lor pentru a primi în rândurile lor un coleg cu dizabilități. Atitudinea cadrului didactic față de copilul cu dizabilități trebuie

să păstreze aparență de normalitate, copilul să fie tratat ca și ceilalți copii din clasă ceea ce le va demonstra și lor faptul că acel copil este la fel de valoros ca și ei.

Sistemul de învățământ din România mai prezintă încă elemente de discriminare, în sensul că nu toți copiii cu dizabilități se bucură de oportunitățile posibile de dezvoltare maximală a potențialului lor. Mai există în anumite medii educaționale reticențe care conduc la subvalorizarea acestor copii și în consecință determină o scădere a reușitei actului educațional. Deși au fost inițiate multe programe și proiecte pentru a deschide mai mult ușa școlilor pentru copiii cu dizabilități iar rezultatele sunt, de cele mai multe ori, îmbucurătoare, diseminarea rezultatelor și a bunelor practici nu constituie însă un exercițiu permanent.

Educația integrată presupune oferirea de șanse egale tuturor copiilor în ceea ce privește accesul la educație cât mai aproape de contextul normal al vieții. Este foarte important de menționat că și ,,copiii cu dizabilități/ handicapuri au trebuințe de bază în creștere și dezvoltare ca toți copiii. Identificăm: nevoia de afecțiune și securitate, de apreciere și întărire pozitivă, de încredere în sine, de responsabilitate și independență (E. Vrășmaș, 1998). Prin educația incluzivă se urmărește școlarizarea copiilor cu dizabilități în școli și clase obișnuite. Învățământul integrat pentru copii cu dizabilități mai presupune mai multe dimensiuni:

- dimensiunea legislativă și administrativă care se referă preponderent la politicile educaționale;
- dimensiunea pedagogică care evidențiază necesitatea apropierii condițiilor de predare- învățare pentru copiii cu dizabilități de cele accesibile celorlalți copii;
- dimensiunea socială care evidențiază importanța relațiilor, a interacțiunii sociale dintre copii.

În funcție de caracteristicile copiilor cu dizabilități, procesul instructiv-educativ trebuie realizat în mod diferențiat, importantă fiind tendința spre normalizare care poate facilita accesul acestor copii la condiții de existență cotidiană cât mai apropiate de stilul de viață normal al societății în care trăiesc.

Beneficiile integrării copiilor cu dizabilități în învățământul de masă sunt multiple:

- copiii au oportunitatea de a-și face prieteni simțindu-se astfel egali cu ceilalți, iubiți și valorizați;
- copiii își dezvoltă abilitățile sociale;
- își cresc stima de sine și devin conștienți de propriile capacități și abilități;
- copiii devin mai motivați și se vor fi integrați mai ușor în societate;

Integrarea copiilor cu dizabilități are beneficii și pentru ceilalți copii, care:

- pot deveni mai înțelegători, mai grijulii, mai toleranți și mai răbdători;
- pot deveni mai sensibili la nevoile celor din jur și mai responsabili;
- își pot dezvolta principii etice și morale mai puternice.

Integrarea copiilor cu dizabilități în învățământul de masă poate crea și anumite dezavantaje cum ar fi:

- izolarea și autoizolarea copiilor cu dizabilități poate crește pentru că se mențin atitudini negative din parte celorlalți copii care îi acceptă mai greu;

- pot fi situații în care acești copii vor fi discriminați, ofensați de colegi, intimidați și jigniți;

- în unele situații acești copii sunt neglijați de către cadrele didactice pentru că nu au la dispoziție timpul necesar de a se ocupa de ei în mod diferențiat și nici nu dispun de pregătirea necesară pentru a contribui la recuperarea lor;

- în unele situații, ceilalți copii pot fi distrași de la activități;

- în relația cu copiii cu dizabilități, ceilalți copii ar putea deveni agresivi, ceea ce poate duce la situații conflictuale de durată și la diverse deviații comportamentale.

Învățământul incluziv reprezintă un pas înainte în procesul de eliminare a barierelor educaționale dintre copiii obișnuiți și cei cu dizabilități.

Bibliografie:

* ,, Incluziunea copiilor cu dizabilități în sistemul de învățământ, Studiu sociologic realizat în cadrul proiectului-Promotion of inclusive education at local level through changing attitudes towards children with disabilities" implementat de IDIS Viitorul în parteneriat cu UNICEF Moldova

*Legea Educației Naționale nr.1/2011

*2001, OMEC nr.4653/2001 Ordin privind metodologia de organizare și funcționare a serviciilor educaționale pentru copiii/elevii deficienți integrați în școala publică prin cadre didactice itinerante și de sprijin; Preda, Vasile(2000) ,,Orientări teoretico-praxologice în educația specială", Cluj –Napoca, Editura Presă Universitară Clujană

*Traian Vrășmaș, 2015, ,,Cerințele speciale și dizabilitatea în educație", București, Editura Didactică și Pedagogică

ANTRENAREA MEMORIEI DE LUCRU LA ELEVI

Profesor Turcu Marika
Profesor Nedelcu Adriana Daniela
Liceul Teoretic Special „Iris" Timișoara

Antrenarea memoriei de lucru la elevi este importantă pentru îmbunătățirea performanței lor școlare și pentru facilitarea învățării. Memoria de lucru reprezintă capacitatea de a păstra și manipula informații pe termen scurt în timp ce se desfășoară activități cognitive, cum ar fi rezolvarea problemelor sau învățarea.

Memoria de lucru reprezintă cantitatea limitată de informație care poate fi reținută pentru un interval scurt de timp în vederea rezolvării unei sarcini cognitive.

Trebuie făcută distincția între memoria de lucru și memoria de scurtă durată. În timp ce memoria de scurtă durată presupune scurta stocare a unor conținuturi, memoria de lucru înseamnă operarea activă cu conținuturile stocate.

În psihologia cognitivă s-au făcut numeroase cercetări privind înțelegerea funcționării memoriei de lucru. Principalul model al memoriei de lucru aparține lui Baddeley și Hitcu (1974). În acest model, procesarea în sarcinile complexe de memorie este susținută de sistemul executiv central , un sistem cu capacitate limitată, implicat în reglarea controlului memoriei. Se consideră că sistemul executiv central susține o varietate de activități, incluzând controlul asupra procesării informației în memoria de lucru, reamintirea informației din memoria de lungă durată, controlul asupra acțiunii și planificarea unor activități cognitive. Componenta verbală a sarcinilor de memorie complexe este stocată într-un sistem separat numit buclă fonologică. O altă componentă importantă este schița vizual-spațială , un sistem specializat în stocarea vizuo-spațială temporară a informației.

Strategii și activități care pot contribui la antrenarea memoriei de lucru la elevi:

- Exerciții de memorare: includerea în rutina zilnică a elevilor a unor exerciții care să îi ajute să-și dezvolte capacitatea de a-și aminti informații pe termen scurt. Acestea pot include recitarea învățăturilor, repetarea informațiilor și asocierea acestora cu imagini sau cuvinte-cheie.

- Jocuri de memorie: jocurile de memorie sau jocurile de asociere, sunt potrivite pentru a stimula memoria de lucru la elevi. Aceste jocuri îi provoacă să-și amintească pozițiile și caracteristicile diferitelor obiecte sau cărți și îi ajută să își exerseze abilitățile de concentrare și atenție.
- Puzzle-uri și probleme logice: rezolvarea de puzzle-uri și probleme logice, cum ar fi sudoku, rebusuri sau puzzle-uri de logică, pot fi eficiente în dezvoltarea memoriei de lucru. Aceste activități îi obligă pe elevi să-și folosească memoria de lucru pentru a păstra și manipula informațiile necesare pentru a ajunge la o soluție.
- Tehnici de organizare: este important ca elevii să fie învățați să utilizeze tehnici de organizare, cum ar fi crearea de notițe, sublinierea informațiilor importante și folosirea schemei pentru a organiza informațiile în mod logic. Aceste tehnici îi pot ajuta să își îmbunătățească capacitatea de a procesa și de a reține informațiile pe termen scurt.
- Exerciții de concentrare și atenție: concentrarea și atenția sunt strâns legate de memoria de lucru. Exercițiile care îi ajută pe elevi să-și îmbunătățească concentrarea și să-și mențină atenția asupra unei sarcini sau activități pot contribui, de asemenea, la dezvoltarea capacității lor de a-și gestiona memoria de lucru.
- Somn și nutriție sănătoasă: elevii ar trebui să aibă un program regulat de somn și să se hrănească adecvat. Un somn bun și o alimentație sănătoasă pot avea un impact pozitiv semnificativ asupra funcționării cognitive și a capacității de memorare.

Exemplu de activitate care contribuie la îmbunătățirea memoriei de lucru: „La fermă”

Descriere: acest exercițiu stimulează capacitatea de organizare în categorii și optimizarea memoriei de lucru. Copiilor li se prezintă o serie de animale, pe cartonașe individuale, care trăiesc la fermă și care trebuie hrănite. În cadrul acestui joc, câștigă cel care reușește să hrănească primul toate animalele, aducându-și-le aminte pe toate.

Domeniile vizate: memoria de lucru și atenția

Obiective: Îmbunătățirea memoriei de lucru, îmbunătățirea abilităților de organizare a elementelor în funcție de relația cea mai evidentă dintre ele.

Modul de desfășurare: copiilor le sunt împărțite individual cartonașele reprezentând animale de la fermă și li se dă sarcina de a studia cartonașele timp de 5 minute. După cele 5 minute elevii vor returna cartonașele și trebuie să enumere toate animalele, astfel încât ele să poată primi mâncare. Câștigă elevul care a reușit sa enumere toate animalele. În vederea optimizării răspunsurilor, elevii sunt învățați să-și organizeze elementele pe care trebuie să le rețină și apoi să le enumere: „Prima dată mergem la coteț și

dăm mâncare păsărilor de acolo, apoi mergem la cocină, să hrănim animalele de acolo. Apoi mergem să vedem ce animele sunt în iesle și în cușcă, ca să le hrănim.

Feedback: pe parcursul activității feedback-ul se realizează prin laude și încurajări, iar la final, prin recompense simbolice și laude.

Atunci când vorbim despre memoria de lucru este important să cunoaștem limitele pe care încercăm să le depășim.

Limitele de timp fac referire la o perioadă limitată de timp în care memoria de lucru operează cu conținuturile, fără ca persoana să facă eforturi deliberate de a le menține active prin implicarea unor strategii mnezice, cum ar fi notițele.

Limitele de capacitate fac referire la focus-ul atenției și reprezintă numărul de elemente coerente, distincte, cu care operează o persoană la nivelul atenției în același timp. Se consideră că focusul atențional se lărgește pe măsură ce alte procese sunt implicate în rezolvarea sarcinii astfel memoria de lucru se automatizează.

Limite de energie sau investiție de efort: orice profesor cunoaște importanța factorilor motivaționali în reușita învățării care necesită o investiție susținută de efort în sarcinile care necesită memorare și procesare a informației.

Prin antrenarea memoriei de lucru în activitățile de învățare ale elevilor, aceștia pot să-și îmbunătățească semnificativ memoria de lucru, ceea ce poate duce la performanțe academice mai bune și la o înțelegere mai profundă a materiei studiate.

Bibliografie:

Visu-Petra Laura, Cheie Lavinia „Dezvoltarea memoriei de lucru. Exerciții pentru preșcolari și școlari”, editura ASCR, 2012;

Visu-Petra Laura, Cheie Lavinia „Dezvoltarea memoriei de lucru. Exerciții pentru preșcolari și școlari. Mapa cu fișe de lucru”, editura ASCR, 2012.

PREVENIREA ABANDONULUI ŞCOLAR ÎN CAZUL ELEVILOR CU CES
PLAN DE INTERVENŢIE PERSONALIZAT

Prof. Pană Delia
Prof. Reiner Cristina
Şcoala Gimnazială "Anişoara Odeanu", Lugoj, Timiş

Educația contra abandonului școlar se face atât la nivel individual, cât și național, prin programe de educare a părinților cu privire la beneficiile școlii pentru copiii lor și prin programe de finanțare, în cazul familiilor lipsite de posibilități materiale.

Prevenția abandonului școlar, a absenteismului școlar sau a lipsei totale de școlarizare se face prin efort comun al instituțiilor statului, personalului didactic, părinților, psihologilor de școală și/sau asistenților sociali. De aceea, este lăudabil când instituțiile statului se implică, punându-le la dispoziție transport gratuit copiilor către și dinspre școală, rechizite școlare sau diverse lucruri care le facilitează prezența la școală, în ultimii ani alocându-se diferite sume de bani pentru elevii cu CES. Ceea ce este nevoie să știe un părinte este că învățământul obligatoriu românesc este de 11 ani și cuprinde clasa pregătitoare, învățământul primar, ciclul gimnazial și primii doi ani de liceu. Prin introducerea clasei pregătitoare și prin menținerea duratei de 4 ani a liceului, învățământul obligatoriu crește de la o durată de 10 ani la una de 11 ani. În anii din urmă există locuri speciale la licee si şcoli profesionale, dedicate anume elevilor cu CES, tocmai în ideea de a preveni abandonul şcolar.

Integrarea şcolară reprezintă procesul de adaptare a copilului la cerinţele şcolii, de stabilire a unor raporturi pozitive cu membrii grupului şcolar şi de desfăşurarea cu succes a unor activităţi şcolare. Copiii cu nevoi educative speciale necesită asistenţă psihopedagogică şi servicii de consultanţă. Şcoala trebuie să răspundă nevoilor acestora şi să le asigure o participare egală. Incluziunea presupune că fiecare individ contează, beneficiază de mijloace prin care se combate discriminarea făcându-se apel la răbdare şi toleranţă.

Copilul care are nevoie de condiţii speciale de învăţare trebuie să beneficieze de sprijin specializat, prima condiţie fiind identificarea şi încadrarea acestuia în tipul de învăţământ specific particularităţilor sale individuale. Apoi, cadrele didactice vor adapta curriculumul la clasă pentru predare-învăţare-evaluare diferenţiată

Plan de acțiune pentru integrarea copiilor cu dizabilități

Nume: R.I

Clasa: a VIII -a

Domiciliu: LUGOJ

Familia: tatal: -

mama: A.P

Alte date despre familie: mama s-a recăsătorit, are un alt copil, tatăl a părăsit-o pentru că nu s-a adaptat vieţii de familie, alături de R.I. şi nu a susţinut-o pe mama în îngrijirea acestuia

Dezvoltare fizica: normală

Stare de sănătate: probleme cardio-vasculare, oftalmologice, motrice. Diagnostic Sindromul Di George

Dezvoltarea psihică:

- din punct de vedere cognitiv: efectuează operaţii simple dar nu are capacitatea de a efectua calcule mai complexe
- se exprimă bine, dar are un vocabular sărac
- are probleme de adaptare în societate
- dependenţă moderată de jocuri pe calculator
- deficit de atenţie, imaginaţie săracă

Domeniul de intervenție: matematica

Echipa de interventie: prof. P. D., prof. de sprijin M. A.

Scopul programului de interventie: recuperarea lacunelor la matematică

Obiectivele programului de interventie:

O1: să efectueze adunări, scăderi, înmulţiri si împărţiri

O2: să aplice formule simple de calcul (perimetru, arie)

O3: să construiască şi să noteze corect figuri geometrice simple, folosind instrumente geometrice

Idei de activități: -așezarea ideală a elevului în clasă ar fi să stea în prima bancă (sau foarte aproape de profesor), cu un coleg care să-l poată ajuta la nevoie.

- activități de terapie educațională
- activităţi în grup pentru crearea legăturilor cu alţi colegi
- filmuleţe adaptate nevoilor elevului

Strategii de învățare: -formularea instrucţiunilor într-un mod accesibil

- alocarea de timp suficient pentru sarcinile de învățare;

- formarea unei rutine

Resurse: -folosirea de material didactic adecvat și ușor de manipulat;

- mijloace de predare-învățare multisenzoriale și distractive, cu material concret-intuitiv;
- calculator, videoproiector.

Evaluare: - observarea sistematică a comportamentului;

- evaluări scrise diferențiate;
- aprecieri verbale;
- fișe de observare a comportamentului, a progresului.

Părinţi

Mama a primit următoarele documente:

Planul de Intervenție Personalizat (PIP)

Regulament de ordine interioară

Contract educațional

Certificat de orientare școlară

Idei de activități: - consultări permanente cu mama elevului în vederea stabilirii unui plan comun de acțiune și a unei mai bune cunoaşteri a elevului

- activități comune cu profesorul de sprijin şi consilierul școlar

Strategii de învățare: - dezbateri;

Resurse: - tehnologii informatizate;

- psiholog, consilier școlari, profesor de sprijin.

Evaluare: - observaţie

Cadre didactice

Idei de activități: - activități comune părinți-profesori-elevi

- predarea în echipă cu profesorul de sprijin.

Strategii de învățare (comune cu alți colegi): - lucru în echipă;

- interasistențe;
- dezbateri.

Resurse: - tehnologii informatizate;

- materiale didactice adecvate;

Evaluare: - chestionare;

- portofolii cu produsele activităților;
- caietul dirigintelui.

Prin urmare, luate în ansamblu, școala, familia şi comunitatea vor reprezenta o „finalitate” în dezvoltarea copilului bazată pe respectarea tuturor principiilor caracteristice unei societăți democratice reducând rata de abandon şcolar .

În concluzie, pentru a putea asigura educarea copiilor în cele mai bune condiţii şi, implicit, succesul în viaţă, e nevoie ca toţi factorii implicaţi în procesul educaţional să formeze o echipă în care fiecare ştie ce are de făcut şi îi acordă partenerului respectul şi încrederea cuvenită.

Bibliografie:

▪ Bîrsan C., Lungu A. Abandonul școlar – efect al insuccesului școlar – studiu de cercetare. Sălaj, 2007.

▪ Neamţu C. Devianţa şcolară. Ghid de intervenţie în cazul problemelor de comportament ale elevilor. Iaşi:

Polirom, 2003. Osterrieth P. Copilul şi familia. Bucureşti: Editura Didactica şi Pedagogica, 1973

ABORDAEA DIFERENȚIATĂ A ȘCOLARULUI DIAGNOSTICAT CU AUTISM

Bibliotecar Mesteacăn Maria
Liceul Tehnologic "I. C. Petrescu" Comuna Stâlpeni, județul Argeș

„Educația nu este o pregătire pentru viață, educația este viața însăși" (Jonh Dewey).

Autismul este o dereglare neuro-biologică care afectează funcționarea creierului. Caracteristicile principale ale unui copil cu autism sunt:

- lentoare în înțelegerea mesajelor;
- probleme de înțelegere a limbajului receptiv și expresiv;
- probleme în zona senzorială;
- comportamente nepotrivite din punct de vedere social sau comportamente în exces;
- incapacitate sau greutate în stabilirea contactactului vizual.

Intervenția prococe are cele mai bune rezultate; cu cât timpul trece și copilul înainteză în vârstă simptomele prezente în tulburările prevazive de dezvoltare se amplifică.

Pricipiul de la care ar trebui să pornească terapia este „AJUTĂ-MĂ SĂ FAC SINGUR ȘI NU UITA SĂ MĂ RESPECȚI". Copiii cu autism pornesc în lume cu un mod de ar percepe lumea diferit de-al nostru, așa că ne revine datoria de a le arăta cât mai corect realitatea. Să nu uităm că ceea ce face el în camera de lecții este doar o pregătire pentru lumea reală nu și realitatea. Este un fel de „laborator" care-i pregătește pentru ce se află „dincolo". Fiecare copil poate face progrese de terapie, pentru că ABA este un sistem de învățare, un program de învățare pein care își propune să modifice comportamentul copilului în mod sistematic și intesiv. Sistemul are ca obiective clar formulate, împărțite în sarcini mici, astfel încât evoluția copilului să poată fi măsurată permanent. Obiectivele sunt împărțite în pași mici, pe care fiecare copil să-i poată atinge, și dacă cerința este prea mare se dă un pas înapoi până când copilul poate reuși, apoi trecem la pasul următor.

Părinții care au un copil cu autism trebuie să aibe o abordare proactivă pentru a învăța această afecțiune și despre tratamentul ei, în timp ce vor colabora îndeaproape cu persoanele implicate în îngrijirea copilului. De asemenea este necesar ca părinții să aibă grijă de ei, astfel încât sa poată face față

încercărilor la care sunt supuși având un copil cu autism pentru a învăța cum să se descurce cu manifestarile copilului.

Înțelegerea afecțiunii și cunoașterea ei este o parte importantă în ajutarea copilului să devină independent. Este indicat ca părinții să se informeze în legatură cu drepturile educaționale ale copilului. Legile asigură anumite drepturi pentru copiii cu handicap, inclusiv a celor cu autism. Părinții sunt sfătuiți să se intereseze și la serviciile de protecție a copilului. Învățând despre autism, părinții pot fi, de asemenea, pregătiți pentru momentul în care copilul lor ajunge la maturitate. Comunicarea strânsă cu alte persoane implicate în educarea și în îngrijirea copilului este de un mare ajutor pentru membrii familiei. Cel mai bun tratament pentru copiii cu autism este o abordare în echipă și aplicarea unui program bine structurat, în mod constant.

Fiecare persoană care este implicată trebuie să lucreze împreună cu celelalte persoane din echipă pentru a urmări obiectivele acesteia

- educative;

- identificarea simptomelor autismului și a tulburărilor asociate și învățarea modalităților de a le face față;

- comportamentul și interacțiunile cu alte familii și cu copii de aceeași vârstă;

- adaptarea la diferite medii;

- învățarea abilitaților sociale și de comunicare.

Fiecare copil este diferit și special și are propriile nevoi, fie că este sau nu copil cu dezabilități. Toți copiii au dreptul la educație în funcție de nevoile lor.

Și copiii diferiți au drepturi egale cu ceilalți, iar 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. Familiaritatea și toleranța reduc frica și respingerea, favorizând relații de comunicare și colaborare în beneficiul tuturor. De aceea se poate afirma că munca cu copii trebuie să continue până când nu se vor mai face diferențieri și segregări în cadrul grupului, iar părinții îi vor accepta pe toți colegii copilului lor.

Actul educativ, în școala incluzivă, are șanse de reușită dacă cei trei factori implicați, adică elevul cu deficiențe, familia, echipa de specialiști cooperează, sunt parteneri care conlucrează în aceeași direcție pentru dezvoltarea copilului cu cerințe educative speciale.

Bibliografie:

Tulburarea autistă - Manualul de diagnostic statistic al tulburărilor mentale,1994

INTEGRAREA COPIILOR CU CERINŢE EDUCAŢIONALE SPECIALE ÎN COMUNITATE

Prof. înv.preşcolar Drăghici Camelia
Şcoala Gimnazială ,,Constantin Negreanu" Dr.Tr.Severin

În anumite ţări printre care şi România, au fost separate persoanele care nu se ridicau la nivelul standardelor prestabilite, dificultatea de învăţare fiind considerată consecinţa unei boli care poate fi tratată numai într-un loc specializat. Astfel, s-au creat şcoli şi instituţii speciale. Tot mai mult se face azi simţită nevoia ca şcolile obişnuite să se implice prin lărgirea obiectivelor lor, astfel încât să poată cuprinde o mai mare diversitate de elevi şi să permită înglobarea, în sistemul general, a cât mai multor copii cu cerinţe educaţionale specifice

Din categoria copiilor cu C.E.S (cerinţe educative speciale) fac parte atât copiii cu deficienţe propriu-zise, cât şi copiii fără deficienţe, dar care prezintă manifestări stabile de inadaptare la exigenţele şcolii. Din această categorie fac parte:

- copiii cu deficienţe senzoriale şi fizice (tulburări vizuale, tulburări de auz, dizabilităţi mintale, paralizia cerebrală);
- copiii cu deficienţe mintale, comportamentale (tulburări de conduită, hiperactivitate cu deficit de atenţie-ADHD, tulburări de opoziţie şi rezistenţă);
- copiii cu tulburări afective, emoţionale (anxietatea, depresia, mutism selectiv, atacul de panică, tulburări de stres posttraumatic, tulburări de alimentaţie: anorexia nervoasă, bulimia nervoasă, supra-alimentarea);
- copiii cu handicap asociat;
- copiii cu dificultăţi de cunoaştere şi învăţare (dificultăţi de învăţare, sindromul Down, dislexia, discalculia, dispraxia);
- copiii cu deficienţe de comunicare şi interacţiune (tulburări din spectrul autistic, sindromul Asperger, întârzieri în dezvoltarea limbajului).

Un mediu favorizant dezvoltării oferă tuturor copiiilor posibilităţi de a explora şi de a-şi dezvoltă capacităţile şi înzestrările unice.

Conceptul de dezvoltare, se referă la “acel proces evolutiv, de esenţă informativ-formativă, constând îndobândirea (recepţionarea, stocarea, valorizarea internă) de cătrefiinţa vie– într-o manieră activ-explorativă– a experienţei de viaţăşi, pe această bază, în modificarea selectivă şi sistematică aconduitei, în ameliorarea şi perfecţionarea ei controlată şi continuăsub influenţa acţiunilor variate ale mediului ambiant.” P. Golu, 1985)

După Gh. Radu, 1999 ,,învăţarea şcolară (se desfăşoară organizat, instituţionalizat în şcoală) reprezintă forma tipică specifică prin care se efectuează învăţarea la om, forma ei completă cea mai înaltă, deoarece la nivelul ei învăţarea nu decurge pur şi simplu de la sine, ci este concepută, anticipată şi proiectată să decurgă într-un fel anume, ca activitate dominantă”.

Învăţarea eficientă se bazează pe înţelegere, pe descoperirea activă de cel care învaţă a demersurilor proprii domeniului studiat, pe căutarea de soluţii şi rezolvarea situaţiilor problemă.

La elevii cu CES, în raport cu tipul şi gravitatea dificultăţilor întâmpinate sau de caracterul handicapului, atât înţelegerea,stocarea, cât şi aplicarea informaţiei şi a experienţei sunt stânjenitesau chiar blocate.

Didactica învăţării pentru aceste categorii de persoane îşi propune să găsească sau să elaboreze acele modalităţi de abordare aelevilor respectivi, care să asigure deblocarea procesului învăţării,diminuarea dificultăţilor întâmpinate în acest proces, înlăturarea barierelor din calea adaptării.

În acest scop, se pune un accent deosebit pe*orientarea ludică* şi *afectivizarea activităţilor de învăţare*, pe eşalonarea materialului de învăţat în secvenţe bine delimitate, dar temeinicînlănţuite între ele, pe utilizarea îmbinată şi echilibrată a mijloacelor de lucru intuitive, verbale şi practice, pe însuşirea unor instrumente specifice de comunicare şi învăţare (limbaj mimico-gestual, alphabet Braille), pe asocierea şi integrarea activităţilor de învăţare cu activităţi de terapie complexă şi specifică (ergoterapie, meloterapie,terapia tulburărilor de limbaj, terapia tulburărilor de psihomotricitate).

În cazul elevilor cu C.E.S, raportul obişnuit între formlele de învăţare, precum: (cognitivă, afectivă, instrumentală, psihomotorie, practică, morală), cât şi între învăţarea spontană şi cea intenţionată, este maimult sau mai puţin modificat, aceasta depinzând de tipul şi graduldeficienţei, precum şi de vârsta copiilor.

E. Verza recomandă ca ,,în procesul de învăţare la deficienţii mintali să se pună accent în primul rând pe învăţarea afectivă şimotivaţională, şi în al doilea rând pe cea morală şi practică,deoarece aceştia întâmpină dificultăţi majore în învăţarea cognitivă.”

J. Piaget (1973), afirmă că “fără activitate nu ar putea exista o înţelegere autentică”.

Dezvoltarea se produce nu numai în baza învăţării, dar şi în baza situaţiilor sociale integrale, în care este inclus copilul în fiecareetapă a vieţii sale.

În cazul persoanelor cu CES, învăţare– dezvoltare se modifică, transformându-se într-o relaţie complexă cu trei factori de bază: învăţare-dezvoltare-compensare. Astfel, învăţarea ne apare atât ca factor de dinamizare a proceselor dezvoltării psihosociale, în general, cât şi ca factor de echilibrare treptată, de corectare a abaterilor de la traseul obişnuit al dezvoltării.

Cu alte cuvinte, în şcoala integrată, activitatea educaţională este centrată asupra copilului, astfel, acceptând că diferenţele dintre oameni sunt normale, învăţământul trebuie adaptat la cerinţele copilului şi nu invers, trebuie incluse şi dezvoltate programe de readaptare care să favorizeze independenţa personală.

Bibliografie:

Pantelimon Golu, ,,Învăţare şi dezvoltare", Editura Ştiintifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1985.

Radu, Gh., „Psihopedagogia dezvoltării şcolarilor cu handicap", E.D.P., Bucureşti,1999.

Verza,E.F.,,Introducere în psihopedagogia specialăşi în asistenţa socială", Ed.Fundaţiei Humanitas, Bucureşti, 2002.

FIECARE MERITĂ O ȘANSĂ

Profesor de limba română Dorolți Gabriel
Școala Gimnazială Corneliu Coposu, Zalău

Terapia copiilor cu dizabilități reprezintă o componentă esențială în sprijinirea dezvoltării lor globale și îmbunătățirea calității vieții. Această formă de terapie se concentrează pe abordarea individuală a nevoilor specifice ale fiecărui copil, având în vedere diversitatea dizabilităților cu care aceștia se confruntă. În cele ce urmează, vom explora principalele aspecte ale terapiei pentru copiii cu dizabilități, evidențiind importanța și beneficiile acesteia.

Un aspect fundamental al terapiei copiilor cu dizabilități este personalizarea intervenției în funcție de nevoile unice ale fiecărui copil. Prin evaluări precise și obiective, terapeuții pot identifica deficiențele și pot dezvolta un plan terapeutic adaptat, concentrându-se atât pe nevoile fizice, cât și pe cele emoționale ale copilului. Această abordare individualizată asigură o maximă eficiență în atingerea obiectivelor terapeutice.

În cadrul terapiei, se acordă o atenție deosebită dezvoltării abilităților motorii, atât fine, cât și grosiere. Exercițiile și activitățile adaptate la nivelul de funcționare al fiecărui copil au rolul de a îmbunătăți coordonarea motorie și de a sprijini independența în activitățile zilnice. Pentru copiii cu dizabilități cognitive, terapia poate implica activități care stimulează gândirea abstractă și procesele cognitive.

Un alt aspect crucial al terapiei este dezvoltarea abilităților de comunicare. Copiii cu dizabilități pot întâmpina dificultăți în exprimarea verbală sau non-verbală a gândurilor și sentimentelor lor. Terapeuții specializați lucrează în mod activ pentru a îmbunătăți aceste abilități, folosind tehnici și strategii adaptate la nivelul de comunicare al fiecărui copil.

În plus, terapia copiilor cu dizabilități include sprijinul acordat familiilor acestora. Terapeuții lucrează în colaborare strânsă cu părinții și aparținătorii, oferindu-le resurse și strategii pentru a-i sprijini pe copii acasă. Această colaborare între terapeuți și familii contribuie la crearea unui mediu de sprijin continuu și la facilitarea integrării copiilor în comunitate.

Beneficiile terapiei pentru copiii cu dizabilități sunt multiple. Pe lângă îmbunătățirea abilităților funcționale, terapia contribuie la creșterea încrederii în sine și a stimei de sine a copiilor. Aceasta promovează, de asemenea, integrarea socială, oferindu-le copiilor oportunități de interacțiune și colaborare cu ceilalți.

Terapia copiilor cu dizabilități reprezintă un domeniu esențial al asistenței medicale și psihologice, concentrându-se pe dezvoltarea abilităților fizice, cognitive și emoționale ale copiilor cu diverse condiții medicale și handicapuri. Această formă de terapie este concepută pentru a sprijini copiii în depășirea dificultăților specifice, facilitând astfel integrarea lor în societate și îmbunătățirea calității vieții.

I. Dizabilitățile Copiilor și Importanța Terapiei:

a. Dizabilități fizice: implicații și strategii terapeutice

b. Dizabilități cognitive: abordări pentru stimularea dezvoltării intelectuale

c. Dizabilități emoționale și sociale: terapia ca instrument de gestionare și integrare

II. Abordări Terapeutice:

a. Terapia fizică: îmbunătățirea mobilității și funcției motorii

b. Terapia ocupațională: dezvoltarea abilităților necesare pentru autonomie

c. Terapia logopedică: stimularea comunicării și dezvoltarea limbajului

d. Terapia comportamentală: abordări pentru gestionarea comportamentelor problematice

III. Importanța Implicării Părinților și Familiei:

a. Rolul părinților în procesul terapeutic

b. Sprijinul familial și impactul pozitiv asupra progresului copilului

IV. Studii de Caz și Exemple de Reușite:

a. Prezentarea unor cazuri de copii cu dizabilități care au beneficiat de terapie

b. Realizări notabile și evoluții pozitive

În concluzie, terapia copiilor cu dizabilități este esențială pentru a asigura o dezvoltare optimă și o calitate a vieții îmbunătățită. Prin abordarea individualizată, concentrată pe nevoile specifice ale fiecărui copil, terapeuții contribuie la facilitarea unui proces de creștere armonioasă și integrare în societate. Acest demers nu doar sprijină copiii cu dizabilități, ci aduce beneficii semnificative întregii comunități. De asemenea, terapia copiilor cu dizabilități reprezintă un angajament esențial pentru îmbunătățirea calității vieții acestora și pentru asigurarea unei integrări adecvate în societate. Prin aplicarea abordărilor terapeutice adecvate și implicarea activă a părinților și familiei, se pot obține rezultate notabile în dezvoltarea și autonomizarea copiilor cu dizabilități. Este esențial să continuăm să explorăm și să

promovăm metode inovatoare de terapie pentru a asigura un viitor mai luminos pentru acești copii și familiile lor.

Bibliografie:

Lelord, Francois, Andre, Christophe, *Cum să te iubeşti pe tine pentru a te înţelege mai bine cu ceilalţi*, Editura Trei, Bucureşti, 2003

Miftode, V. (coord.), *Dimensiuni ale asistenței sociale: forme și strategii de protecție a grupurilor defavorizate,* Botoșani, Editura Eidos, 1995

Popescu, G., Plesa, O. (coord.), *Handicap, readaptare, integrare*, Editura Pro Humanitate, București, 1998

Preda, Vasile *Orientări teoretico-praxologice în educația specială*, Editura Presă Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2000

Verza, E., Paun, E., *Educatia integrata a copiilor cu handicap,* Unicef, 1998.

Vrasmaş, Traian *Învățământul integrat și/sau incluziv*, București, Editura Aramis, 2000

FII O PARTE DIN LUMEA LOR!

Profesor de limba română: Dorolți Ioana

Școala Gimnazială ”Gheorghe Lazăr” - Zalău

Terapia copiilor cu dizabilități este un domeniu vast și complex, deoarece fiecare copil are nevoi individuale unice. Dizabilitățile pot include tulburări de dezvoltare, fizice, senzoriale sau intelectuale. Terapeuții care lucrează cu acești copii sunt specializați în diverse abordări și tehnici, adaptându-le în funcție de cerințele specifice ale fiecărui copil. Iată câteva tipuri de terapie care pot fi utilizate în tratamentul copiilor cu dizabilități:

- Terapie ocupațională: Ajută copiii să dezvolte abilități necesare pentru a participa la activități cotidiene, cum ar fi mâncarea, îmbrăcatul sau scrierea.
- Terapie fizică: Se concentrează pe îmbunătățirea mobilității, a forței musculare și a coordonării motorii, adaptând exercițiile la nevoile specifice ale copiilor cu dizabilități fizice.
- Terapie logopedică: Ajută la dezvoltarea abilităților de comunicare, vorbire, limbaj și înțelegere a limbajului pentru copiii cu dizabilități de vorbire sau de învățare.
- Terapie comportamentală: Se axează pe modificarea comportamentelor problematice și promovarea unor comportamente sociale și emoționale sănătoase.
- Terapie cognitivă: Abordează problemele cognitive, cum ar fi dificultățile de învățare și procesarea informațiilor, adaptând metodele de învățare la nevoile individuale ale copilului.
- Terapie prin artă și muzică: Folosește expresia artistică sau muzicală pentru a îmbunătăți comunicarea, stima de sine și dezvoltarea emoțională a copiilor.
- Terapie prin joc: Se bazează pe joc pentru a dezvolta abilitățile sociale, emoționale și cognitive ale copiilor.
- Consiliere familială: Oferă sprijin și consiliere pentru familiile copiilor cu dizabilități, ajutându-le să facă față provocărilor și să își sprijine copiii în mod adecvat.

Este important ca intervenția terapeutică să fie personalizată pentru fiecare copil. Echipa de specialiști, inclusiv terapeuți, medici, psihologi și educatori, lucrează împreună pentru a oferi suportul optim copiilor cu dizabilități și familiilor acestora.

Ca ființă sociala, omul este dependent de ceilalți oameni. Aceasta dependență înseamnă, de fapt, ajutor, posibilitatea de a comunica și coopera. Acest lucru da naștere la sentimentul de apartenență și solidaritate umană, precum și la sentimentul de securitate al individului. Integrarea copiilor cu cerințe educative speciale în sistemul educațional prezintă numeroase provocări, dar și oportunități pentru îmbunătățirea accesului la educație și facilitarea incluziunii sociale. În cele ce urmează, vom examina câteva dintre problemele cheie cu care se pot confrunta acești copii și modalitățile prin care sistemul poate răspunde mai eficient nevoilor lor.

1. *Stigmatizarea și discriminarea:* Unul dintre cele mai semnificative obstacole pentru integrarea copiilor cu cerințe educative speciale este stigmatizarea și discriminarea. Comportamentele discriminatorii din partea colegilor sau chiar a cadrelor didactice pot afecta negativ încrederea în sine a copiilor și pot împiedica formarea unui mediu incluziv.

*Soluție: Sesiuni de conștientizare și formare pentru cadrele didactice și elevi, destinate să promoveze înțelegerea și acceptarea diversității. Crearea unui mediu școlar în care fiecare copil este privit cu respect și susținut în funcție de nevoile sale individuale.

2. *Lipsa resurselor:* Școli și instituții educaționale adesea se confruntă cu limitări în ceea ce privește resursele financiare și umane necesare pentru a oferi suport adecvat copiilor cu cerințe educative speciale.

*Soluție: Alocarea de resurse suplimentare pentru formarea cadrelor didactice în domeniul educației incluzive, furnizarea de materiale didactice adaptate și investiții în infrastructură pentru accesibilitate sporită.

3. *Nevoia de suport individualizat:* Fiecare copil cu cerințe educative speciale are nevoi unice, iar furnizarea de suport individualizat poate fi o provocare, având în vedere dimensiunea claselor și presiunile de timp asupra cadrelor didactice.

*Soluție: Dezvoltarea unor planuri de învățare individualizate (PII) pentru fiecare copil, implicarea asistenților educaționali și colaborarea strânsă între profesori, părinți și specialiști în educația specială.

4. *Accesibilitatea fizică:* Infrastructura școlilor poate adesea să nu fie adaptată pentru a asigura accesibilitatea fizică pentru copiii cu dizabilități. Clădiri fără rampe sau lifturi pot limita participarea copiilor cu mobilitate redusă.

*Soluție: Investiții în adaptarea infrastructurii școlare pentru a asigura accesibilitatea, în conformitate cu standardele internaționale. Implicarea părinților și specialiștilor în evaluarea nevoilor specifice ale fiecărui copil.

5. *Deficit de pregătire a cadrelor didactice:* Uneori, cadrele didactice nu au pregătirea adecvată pentru a gestiona nevoile specifice ale copiilor cu cerințe educative speciale.

*Soluție: Dezvoltarea programelor de formare continuă pentru cadrele didactice, cu accent pe metodele de predare adaptate, managementul comportamentului și dezvoltarea abilităților de comunicare cu copiii cu diverse nevoi educaționale.

În concluzie, abordarea și rezolvarea acestor probleme necesită o abordare comprehensivă și colaborativă, implicantă a școlilor, părinților, specialiștilor în educație specială și comunității în general. Este esențial să se promoveze un mediu în care fiecare copil, indiferent de nevoile sale, să aibă acces la o educație de calitate și să se simtă acceptat și susținut în procesul său de învățare.

Bibliografie:

Albu, A., Albu, C., *Asistența psihopedagogică și medicală a copilului deficient fizic*, Editura Polirom, Iași, 2000

Havârneanu, C., *Cunoaşterea psihologică a persoanei - Posibilități de utilizare a computerului în psihologia aplicată*, Iaşi: Editura Polirom, Iași, 2002

Iluţ, Petru, *Sinele şi cunoaşterea lui - Teme actuale de psihosociologie*, Editura Polirom, Iași. 2001

Jalenques, Etienne, *Terapie pentru fericire*, Editura Teora, București, 2008

Jurcău, Nicolae, *Psihologia educației,* Editura U.T. PRESS, Cluj-Napoca, 2009

Vrasmaş, Ecaterina -*Strategiile educației incluzive*, în volumul Educația integrată a copiilor cu handicap, coord. Verza, E. şi Păun, E., UNICEF, RENINCO, Editura Multiprint, Iaşi, 1998

ABORDĂRI ACTUALE ÎN PSIHOPEDAGOGIA SPECIALĂ

Profesor învățământ primar - Botezatu Luminița
Școala Gimnazială "Liviu Rebreanu" Comănești, județul Bacău

În psihopedagogia specială, abordările moderne pun accentul pe o viziune holistică și integrată asupra dezvoltării individului cu nevoi educaționale speciale (NES). Aceste abordări se bazează pe cercetările din domeniile psihologiei, pedagogiei, neuroștiințelor și alte discipline relevante, și sunt centrate pe promovarea incluziunii, autonomiei și participării sociale a persoanelor cu NES. Abordările moderne în psihopedagogia specială reflectă evoluția în gândirea și practica în acest domeniu, punând accent pe incluziune, diversitate, colaborare și utilizarea resurselor tehnologice pentru a sprijini dezvoltarea și succesul persoanelor cu nevoi educaționale speciale.

Exemple de abordări moderne în psihopedagogia specială:

Incluziunea educațională: Această abordare promovează integrarea copiilor cu NES în învățământul de masă, oferindu-le acces la aceleași oportunități de învățare ca și ceilalți copii. Incluziunea educațională încurajează colaborarea între profesori, specialiști și părinți pentru a adapta mediul educațional și curriculumul pentru a răspunde nevoilor diverse ale tuturor elevilor.

Diversitatea și abordarea centrată pe persoană: Această abordare recunoaște că fiecare individ are nevoi unice și că trebuie să fie tratat ca atare. În psihopedagogia specială modernă, se pune accent pe valorizarea diversității și pe adoptarea unei abordări centrată pe persoană, care să ia în considerare interesele, abilitățile, aspirațiile și aspirațiile fiecărui individ.

Evidențele bazate pe practică: Abordarea modernă în psihopedagogia specială se bazează pe cercetările științifice și pe dovezi pentru a ghida practica. Aceasta înseamnă că intervențiile și strategiile folosite sunt bazate pe datele empirice și sunt adaptate în funcție de nevoile individuale ale copiilor cu NES.

Colaborarea interprofesională: În psihopedagogia specială modernă, se promovează colaborarea între diferiți profesioniști din domenii precum psihologia, pedagogia, terapia ocupațională, fizioterapia etc. Această colaborare interprofesională asigură o abordare holistică și integrată a nevoilor complexe ale copiilor cu NES.

Tehnologia asistivă și noile tehnologii: Utilizarea tehnologiei asistive și a noilor tehnologii joacă un rol important în psihopedagogia specială modernă. Aceste instrumente pot facilita accesul la educație, comunicare, socializare și participare activă pentru persoanele cu diverse dizabilități.

Autonomia și împuternicirea: Abordarea modernă în psihopedagogia specială încurajează autonomia și împuternicirea persoanelor cu NES. Aceasta înseamnă că se acordă atenție dezvoltării abilităților de autogestionare, luare a deciziilor și de participare activă în viața comunității.

În elaborarea programelor de intervenție personalizată și adaptării curriculare pentru copiii cu Cerințe Educaționale Speciale (CES), este crucial să se țină cont de mai multe principii de bază care să asigure eficacitatea și adecvarea acestor programe la nevoile și capacitățile specifice ale fiecărui copil. Iată câteva principii importante de luat în considerare:

Individualizare și personalizare: Fiecare copil cu CES are nevoi unice și specifice. Prin urmare, este esențial ca programele de intervenție și adaptării curriculare să fie individualizate și personalizate în funcție de caracteristicile și capacitățile fiecărui copil. Aceasta înseamnă că se va ține cont de nivelul de dezvoltare, interesele, preferințele și stilul de învățare al fiecărui copil în parte.

Evaluare comprehensivă: Înainte de a elabora un program de intervenție sau de a face adaptări curriculare, este necesară o evaluare comprehensivă a nevoilor, abilităților, intereselor și dificultăților fiecărui copil. Această evaluare ar trebui să includă informații obținute de la părinți, cadre didactice, specialiști și, acolo unde este posibil, de la copil însuși.

Colaborare interdisciplinară: Dezvoltarea și implementarea programelor de intervenție și adaptare a curriculumului pentru copiii cu CES necesită o abordare interdisciplinară, care implică colaborarea între diferiți profesioniști, cum ar fi psihopedagogi, psihologi școlari, terapeuți ocupaționali sau fizioterapeuți. Această colaborare asigură o abordare holistică și integrată a nevoilor copilului.

Focus pe abilități și potențial: În elaborarea programelor de intervenție și adaptare a curriculumului, este important să se pună accent pe abilitățile și potențialul fiecărui copil, în loc să se concentreze exclusiv pe deficiențe sau dificultăți. Aceasta implică identificarea punctelor forte ale copilului și dezvoltarea unor strategii pentru a le cultiva și a le valorifica.

Flexibilitate și ajustare continuă: Nevoile și capacitățile copiilor cu CES pot varia în timp și în diferite contexte. Prin urmare, programele de intervenție și adaptare a curriculumului ar trebui să fie flexibile și să permită ajustări continue în funcție de progresul și schimbările înregistrate de către copil. Adaptabilitatea este cheia pentru a asigura eficacitatea și relevanța programelor în timp.

Includere și participare activă: Copiii cu CES ar trebui să fie incluși în mod activ în procesul de elaborare a programelor de intervenție și adaptare a curriculumului, în măsura în care acest lucru este

posibil. Acest lucru poate implica luarea în considerare a opiniilor și preferințelor lor, precum și implicarea lor în stabilirea obiectivelor și evaluarea progresului.

Prin respectarea acestor principii de bază, se poate asigura elaborarea și implementarea unor programe de intervenție și adaptare a curriculumului eficiente și adecvate pentru copiii cu CES, care să le ofere șanse echitabile de învățare și dezvoltare.

Elaborarea unui program de intervenție personalizată și adaptarea curriculei pentru copiii cu Cerințe Educaționale Speciale (CES) necesită o abordare individualizată, care să țină cont de nevoile și capacitățile unice ale fiecărui copil. Iată câteva exemple de programe de intervenție și adaptări curriculare care pot fi utilizate pentru a sprijini dezvoltarea și succesul acestor copii:

Evaluare inițială și planificare individualizată: Este important să se efectueze o evaluare inițială comprehensivă a nevoilor, abilităților și dificultăților fiecărui copil cu CES. Pe baza rezultatelor evaluării, se poate elabora un plan individualizat care să cuprindă obiective specifice și strategii adecvate pentru a răspunde nevoilor sale educaționale.

Adaptări ale mediului de învățare: Se pot face modificări în mediul de învățare pentru a-l face mai accesibil și mai potrivit pentru copiii cu CES. Aceste adaptări pot include ajustări ale mobilierului, utilizarea materialelor didactice adaptate și organizarea spațiului pentru a sprijini participarea și angajamentul copiilor.

Adaptări ale materialelor și resurselor didactice: Curriculumul și materialele didactice pot fi adaptate pentru a se potrivi nevoilor și abilităților individuale ale copiilor cu CES. Aceste adaptări pot implica utilizarea materialelor vizuale, audio sau tactile, simplificarea informațiilor și utilizarea unor strategii de învățare diferite.

Suport individualizat și asistență: Copiii cu CES pot beneficia de suport și asistență individualizată în timpul activităților de învățare. Aceasta poate include asistență de la un educator specializat sau un asistent personal, care să ofere îndrumare și sprijin suplimentar pentru a îndeplini obiectivele de învățare.

Programare și structurare a activităților: Este util să se creeze rutine și structuri clare pentru activitățile de învățare, pentru a ajuta copiii cu CES să se simtă mai în siguranță și să se concentreze mai bine. Programarea adecvată a activităților și utilizarea unor strategii de gestionare a timpului pot facilita participarea și angajamentul în procesul de învățare.

Evaluare și ajustare continuă: Este important să se evalueze periodic progresul copiilor cu CES și să se ajusteze programul de intervenție și adaptările curriculare în funcție de nevoile și capacitățile lor

în evoluție. O abordare flexibilă și adaptabilă este esențială pentru a asigura succesul continuu al copiilor cu CES în procesul de învățare.

Acestea sunt doar câteva exemple de programe de intervenție personalizată și adaptări curriculare care pot fi utilizate pentru a sprijini copiii cu Cerințe Educaționale Speciale în procesul lor de învățare și dezvoltare. Este important ca aceste programe să fie dezvoltate și implementate în colaborare cu părinții, cadrele didactice și alți profesioniști implicați în educația și îngrijirea copiilor cu CES.

Bibliografie:

1. Alina Georgeta Mag , *Intervenții educaționale în școala incluzivă românească. Ghid de bune practici*, Editura Pro Universitaria, București 2023

2. Luciana Frumos , Alois Gherguț, *Educația incluzivă. Ghid metodologic,* Editura Polirom , București 2019

DEZVOLTAREA PERSONALITĂŢII COPIILOR CU CES PRIN ACTIVITĂŢI EXTRACURRICULARE

Prof. Maierean Magdalena
G.P.N. "Stejărelul", loc.Cajvana, jud. Suceava

Educaţia cerinţelor speciale (CES) denumită în prezent educaţie incluzivă – componentă a paradigmei *educaţie pentru toţi* – proiectează un nou tip de şcoală: comprehensivă (cuprinzătoare, care nu selectează şi nu exclude), care realizează co-educatia, este deschisă, toleranţă, prietenoasă şi democratică, naturală prin eterogenitatea ei care îi valorizează şi integrează pe toţi copiii, adaptându-se la diversitatea de cerinţe educaţionale, la particularităţile de învăţare şi dezvoltare ale fiecărui copil. Este acceptată în prezent noţiunea de „CES" care desemnează necesităţile educaţionale complementare obiectivelor generale ale educaţiei speciale, necesităţile care solicită o şcolarizare adaptată particularităţilor individuale şi/sau caracteristice unei deficienţe precum şi o intervenţie specifică, prin reabilitare/ recuperare corespunzătoare.

Indiferent de tipul de educaţie: specială, integrată/incluzivă sau de conceptele utilizate, problema personalităţii elevului trebuie să ocupe locul principal. Acţiunea educativă cea mai bună este aceea „care modelează eul", permiţând deficienţilor mintali învăţarea realităţii sociale, pentru că ei se vor integra în realitatea socială normală. Ca urmare, profesorul trebuie să sensibilizeze în elevi propriul „eu", conştiinţa posibilităţilor, capacitatea de a lua decizii, de a fi stăpâni pe ei. Acest lucru se poate realiza nu numai prin activităţi educative, ci şi prin activităţi extracurriculare. Este necesară o riguroasă planificare, organizare şi desfăşurare a acestor tipuri de activităţi în relaţie directă cu posibilităţile reale ale copiilor şi pentru a veni în întâmpinarea cerinţelor pe care copiii respectivi le resimt în raport cu actul educaţional.

În funcţie de specificul lor, aceste activităţi dezvoltă la copii priceperi, deprinderi şi abilităţi cognitive şi comportamentale, mult mai solide, pentru că, desfăşurându-se în afara cadrului tradiţional al sălii de clasă, ele permit contactul direct cu realitatea socială.

Un copil cu deficit de atentie, hiperactiv, face eforturi sustinute pentru a se concentra la orele de curs, a rămâne organizat și a interacționa cu cei din jur în mod cooperant. Tocmai din acest motiv, copiii care suferă de ADHD au nevoie de un program extrașcolar relaxant, în care să desfășoare activități pe placul lor, din care să obțină satisfacții (deci pe care le pot face bine). Înainte ca un părinte să își înscrie

copilul cu ADHD la arte marțiale sau lecții de canto, este recomandat să țină cont de următoarele recomandări formulate de experți în privinta alegerii corecte a activităților extrașcolare pentru elevii cu deficit de atenție.

Flexibilitatea. Fiecare copil cu ADHD este unic, așadar nu toate activitățile care funcționează în cazul anumitor copii cu aceeași tulburare oferă rezultate pozitive. Părinții trebuie să fie flexibili și să permită copilului să exploreze, înainte să îl îndrume către o anumită variantă.

Rutina. Copiii cu ADHD au nevoie de un program zilnic predictibil, de aceea părinții trebuie să caute activități extrașcolare pe care copilul să le poată prioritiza pe lângă sarcinile obișnuite de fiecare zi. Dacă un copil face față cu greu orelor de școală și temelor, este de preferat ca activitatea extrașcolară să fie programată în weekend sau în zilele săptămânii cu orar școlar mai scurt, pentru a nu fi tentat să renunțe la respectarea unui program organizat.

Limitarea surselor de distragere a atenției. Cele mai bune activități extrașcolare pentru copiii cu ADHD sunt cele în care copilului nu îi este distrasă atenția cu ușurință de alți stimuli din jur. De pildă, activitățile de grup este bine să se desfășoare într-un cerc cât mai restrâns.

Atingerea obiectivelor cu pași mărunți. Echilibrarea programului școlar cu activitățile extracurriculare poate fi o provocare majoră pentru copiii cu ADHD, de aceea este de preferat strategia pașilor mărunți. Abia când copilul reușește să facă față unui curs de trompetă pe săptămână fără să întâmpine dificultăți în îndeplinirea sarcinilor școlare, frecvența cursurilor extrașcolare poate crește sau pot fi adăugate altele noi, treptat, fără suprasolicitarea celui mic.

Întărirea stimei de sine. Activitățile extrașcolare potrivite pentru copiii cu ADHD sunt cele ajută și la întărirea stimei de sine a copilului. Acestea trebuie să solicite aptitudinile celui mic, fie că este vorba despre performanțe fizice, manifestări artistice sau îndemanare. În acest fel, copilul învață să se concentreze pe lucrurile la care se pricepe, nu pe cele la care obține rezultate dezamagitoare.

Participarea copiilor cu CES la activităţi cultural-artistice constituie puncte de referinţă, jaloane care-i duc spre autocunoaştere, matricea spirituală în care un copil îşi descoperă treptat propria sa identitate, rostul său în lume. Serbările de Crăciun, de 8 Martie sau 1 Iunie, permit socializarea şi valorizarea acestor copii.

Terapia prin teatru nu vindecă deficienţa, dar schimbând mediul pentru copil, efectul deficienţei este mai puţin evident. Experienţă practică a gradinitei noastre privind parteneriatul cu echipe de teatru de păpuși, în cadrul programelor educative a demonstrat că arterapia creează la copiii cu dizabilităţi, puternice emoţii şi sentimente, dezvoltă autonomia personală şi favorizează socializarea. Pus în situaţia de a practica o diversitate de comportamente, de a se transpune în „pielea” unor personaje, copilului i se

solicită un anumit mod de comportare, i se oferă prilejul de a acţiona efectiv pe baza unor reguli de comportare civilizată, de a exersa în mod direct deprinderi, comportamente, relaţii sociale.

Deci, formarea personalităţii deficientului mintal se face în cadrul obiectivelor educative generale, comune tuturor elevilor, numai că mijloacele de realizare sunt diferite.

Dacă în demersurile educaţionale zilnice se va ţine seama şi de celelalte principii care vizează respectarea particularităţilor, intereselor şi necesităţilor de învăţare unice, specifice fiecărui copil, programele de învăţare pot fi proiectate şi aplicate în aşa fel, încât să se ţină seama de marea diversitate a particularităţilor şi cerinţelor, iar educaţia acestor copii se poate desfăşura în învăţământul de masă, urmând să fie centrată pe copil, diferenţele dintre elevii obişnuiţi si cei cu cerinţe educaţionale speciale vor putea fi atenuate şi, de ce nu, chiar eliminate la o parte din copii.

Bibliografie:

1. Carasel, A; Lazăr,V(2008) - „Psihopedagogia activităţilor extracurriculare”- Editura Arves
2. Popovici, D. (1998) – Învăţământul integrat sau incluziv – Editura Corint, Bucureşti
3. Popescu, G; Pleşă O.(1998) -„Handicap, readaptare, integrare” Pro Humanite, Bucureşti

METODE ŞI STRATEGII DIDACTICE ACTIV-PARTICIPATIVE UTILIZATE PENTRU INTEGRAREA COPIILOR CU C.E.S.

prof. Lup Ana-Andreea

Liceul Teoretic"Petru Maior" Gherla

Pedagogia modernă a schimbat perspectiva generală asupra şcolii şi a funcţiei şi a finalităţilor acesteia, copiii fiind valorizaţi mai mult, educaţia fiind centrată pe elev. Învăţământul special este o parte componentă a sistemului de învăţământ românesc şi oferă tuturor programe educaţionale potrivite nevoilor lor de dezvoltare. În ţara noastră, copiii cu dizabilităţi pot fi înscrişi în învăţământul special sau în învaţământul de masă. În şcolile de masă pot fi integraţi copii cu deficienţe medii, dificultăţi de învăţare şi tulburări de limbaj, tulburări socio-afective sau de comportament.

Aceşti copii au nevoie de sprijin pentru adaptare, integrare, socializare, pentru a nu fi marginalizaţi sau excluşi. În Legea învăţământului se prevede dreptul la educaţie, la toate nivelurile şi toate formele, indiferent de gen, naţionalitate, religie sau afiliere politică şi indiferent de statutul social sau economic pentru toţi cetăţenii României. Copiii cu cerinţe educative speciale integraţi în şcolile de masă au nevoie de profesor de sprijin/itinerant, psiholog, consilieri şcolari, medici. Grupurile de lucru pot fi între 3-7 copii, coordonate de un profesor de sprijin care păstrează o legătură strânsă cu profesorii de la clasă, cu dirigintele clasei şi chiar cu părinţii copiilor.

Profesorul de sprijin, împreună cu psihologul şcolii şi profesorii care predau la clasă, alcătuieşte programul de intervenţie personalizat, în funcţie de preferinţele şi de dificultăţile copilului, precizează modalităţile de lucru pentru anumite capitole, lecţii, propune modalităţi de lucru pe anumite secvenţe de învăţare în care copiii au dificultăţi, caută să dezvolte copiilor motivaţia pentru învăţare.

Ghidul metodologic este un instrument de lucru pentru acest profesor, care detaliază conţinutul programei şcolare, pe care o adaptează conform nevoilor. Curriculumul general este simplificat pentru a putea fi parcurs de elevii cu C.E.S., iar strategiile didactice utilizate pentru integrarea acestor copii sunt şi ele modificate. Profesorul trebuie să cunoască şi să utilizeze strategii didactice care să identifice şi să sprijine rezolvarea dificultăţilor de învăţare în clasă, dar să-l şi implice pe elev în procesul de învăţare, urmărindu-se astfel dezvoltarea gandirii şi stimularea creativităţii şi a interesului pentru învăţare.

În proiectarea activităţilor educative, metodele active de grup stimulează şi dezvoltă foarte mult învăţarea prin cooperare, facilitează comunicarea, colaborarea şi relaţionarea între elevi, luarea deciziei, autonomie personală formarea opinniilor şi înţelegerea corectă a realităţii. Aplicarea metodelor activ participative duce la o învăţare mai activă şi cu rezultate evidente, pregătind copiii de a fi capabili să ia decizii în rezolvarea unor situaţii neobişnuite. Dintre metodele activ-participative care se utilizează cu succes în predarea – învăţarea şi evaluarea noţiunilor şcolare la diferite discipline pot fi amintite: jocul didactic, metoda mozaic, metoda KWL: „Ştiu – Vreau să ştiu – Am învăţat", instruirea programată, metoda Starbursting şi altele.

Jocul didactic este o metodă care constă în plasarea elevilor într-o activitate ludică cu caracter de instruire. Învăţarea care implică jocul devine plăcută şi atrăgătoare, se face într-o atmosferă de bună dispoziţie şi destindere. Indiferent de tipul său, jocul didactic trebuie să îndeplinească anumite cerinţe: să aibă precizate obiectivele pedagogice; să fie raţional integrat în sistemul muncii educative; să dozeze gradul de dificultate implicat (în funcţie de particularităţile de vârstă şi intelectuale ale copiilor); să fie dozate din punct de vedere calitativ.

Activităţile ludice cu valenţe instructive pot fi extrem de variate. Ele trebuie să fie folosite pentru a dinamiza activitatea de predare-învăţare şi pot fi îmbinate cu alte metode, în funcţie de particularităţile intelectuale şi de vârstă ale elevilor şi de tipul de lecţie.

Metoda KWL – *Know, Want to Know, Learn*/ Ştiu – Vreau să ştiu – Am învăţat – este metodă ce activează elevii şi îi face conştienţi de procesul învăţării şi oferă elevilor posibilitatea de a-şi verifica nivelul cunoştinţelor. Prin acest exerciţiu se încurajează participarea fiecărui elev, prin conştientizarea eventualelor lacune şi prin motivarea acoperirii acestora, se stimulează atenţia şi gândirea.

Instruirea programată se realizează cu ajutorul calculatorului, prin lecţii, teste interactive şi softuri educaţionale. Softurile educaţionale trebuie să fie compatibile cu nevoile şi preferinţele ludice ale copiilor cu C.E.S. şi să fie centrate pe elev.

Metoda Starbursting (engl. „star" = stea; engl. „ burst" = a exploda), este o metodă nouă de dezvoltare a creativităţii. Scopul metodei este de a obţine cât mai multe întrebări şi astfel cât mai multe conexiuni între concepte. Este o modalitate de stimulare a creativităţii individuale şi de grup. Organizată în grup, metoda Starbursting facilitează participarea întregului colectiv, stimulează crearea de întrebări la întrebări. Procedura este simplă. Se scrie problema a cărei soluţie trebuie „descoperită" pe o foaie, apoi se înşiră cât mai multe întrebări care au legătură cu ea. Un bun puct de plecare îl constituie cele de tipul: Ce?, Când?, Cum?, Cum?, De ce? – unele întrebări ducând la altele din ce în ce mai complexe care necesită o concentrare tot mai mare.

Utilizată pe scară largă astăzi, **metoda de învățare STEAM** se aplică încă din grădiniță, fiind o metodă complementară, care îi permite copilului să descopere 5 discipline într-o singură abordare, interdisciplinară (Știință, Tehnologie, Inginerie, Arte și Matematică).Toate acestea îi dezvoltă competențe transversale (tot mai des discutate în peisajul educațional din România), care oferă în timp capacitatea de a rezolva probleme, de a soluționa anumite situații prin aplicarea unui cumul de cunoștințe. De asemenea dezvoltă gândirea critică și creativă, latura inventivă, logica și autonomia. Astfel această metodă încurajează curiozitatea, explorarea, documentarea individuală, experimentarea colectivă și încrederea în sine și în ceilalți colaboratori ai echipei de proiect. Folosirea metodei STEAM înseamnă și a oferi copiilor posibilitatea de a-și testa competențele digitale, digitalizarea fiind un factor esențial în evoluția, progresul și sustenabilitatea societății.Voi propune un exemplu de proiect didactic **Prietenia în filme**, aplicat la clasa a VI-a, la ora de dirigenție, în care sunt regăsite unele caracteristici ale metodei de învățare STEAM. S-au alcătuit grupe de 5-7 elevi. Au fost anunțati elevii că vor pregăti un proiect cu tema *Colegi și prieteni*, având ca suport filmul realizat de Kristof Deak și Anna Udvardy, cunoscut în limba română cu numele *Cântecul*. Apărut în anul 2016, filmul a câștigat Premiul Oscar la secțiunea Cel mai bun scurtmetraj. Li se explică elevilor ce este scurtmetrajul (gen de film distinct care nu depășește 20-40 de minute și are o tematică socială, promovând anumite valori).

Însă, înainte de a prezenta titlul și tema proiectului, li s-au prezentat elevilor câteva cadre din filmul menționat, aceștia descoperind cu ușurință că subiectul va fi legat de școală, prietenie, colegialitate, bullying.

Proiectul a fost realizat folosind tehnica Arborelui lui Sapiro (Jamboard), care oferă indicații utile, în ordinea sugerată de numere.

1. **Rădăcini-** *De ce se naşte conflictul*?

Identificați cauzele problemei/conflictului din film.

Variante de răspuns: Profesoara observă că Zsofi nua are ureche muzicală și îi cere să mimeze tot cântecul pentru a câștiga concursul. Liza își dă seama că mai mulți copii mimează, după ce Zsofi îi spune adevărul. Liza refuză să mai facă parte din cor.

Elevii au identificat un număr de cauze și au desenat pe o planșă un copac cu tot atâtea rădăcini.

2. **Sol-** *Când şi unde apare conflictul*?

Elevii au identificat mediul în care a apărut conflictul: familie, școală.

Variantă de răspuns: Conflictul apare într-o școală maghiară, în preajma unui spectacol/ concurs pe care urma să-l susțină corul școlii.

3. **Tulpina**- *Cine sunt cei implicați în conflict*?

Răspunsurile elevilor au fost legate de părțile implicate în conflict: o elevă (Zsofi) și profesoara de muzică, extins apoi în toată clasa. Câțiva elevi joacă rolurile personajelor într-o scută reprezentație.

4. **Scorbura**- *În ce constă conflictul*?

Copiii au identificat problema clară a conflictului: dorința profesoarei de a câștiga concursul, recurgând la discriminarea unor elevi, pe care nu îi lăsa să cânte în corul școlii. Ei sunt obligați să mimeze, iar Liza , eleva cea mai talentată, refuză să mai facă parte din cor.

5. **Ramuri**- *Ce simt cei implicați*?

Elevii au sesizat efectele discriminării (dezamăgirea, tristețea, suferința copiilor în cauză), dar au apreciat solidaritatea lor și dorința celor mai puțin talentați de a persevera.

6. **Frunze**- *Ce fac cei implicați*?

Clasa analizează acțiunile concrete pe care le fac cei implicați în problemă:

Profesoara de muzică îi impune fetei să nu cânte cu voce tare în cor, doar să mimeze, deoarece potrivit convingerii ei nu era destul de talentată.

Zsofi păstrează o vreme secretul, dezvăluind apoi adevărul prietenei sale, Liza.

Fetele descoperă treptat că și alti colegi din cor au fost discriminați în același mod și plănuiesc să pună capăt acestei probleme.

La spectacol, copiii au refuzat să cânte în cor, în semn de protest, mimând doar cântecul. Umilită, profesoara a părăsit scena. Abia atunci, copiii solidari au început să cânte, spre uimirea publicului.

Unii elevi au propus o formulă matematică inedită pentru exprimarea relațiilor dintre personaje sau au apelat la scheme și reprezentări grafice.

7. **Fructe**- *Cum este soluționat conflictul*?

Elevii au menționat câteva soluții/valori posibile: evitarea discriminării și a etichetării, formarea unor atitudini si comportamente pozitive , solidaritatea, prietenia, colegialitatea, empatia, grija față de celălalt, respectul.

Timp de realizare: două săptămâni

Pașii pentru realizarea proiectului:

Săptămâna I

1. Vizionarea filmului Cântecul în cadrul grupelor, urmate de discuții legate de aspecte care necesită clarificări. S-a pus la dispoziția elevilor o fișă de lucru pe care trebuie să o completeze în vederea realizării unei recenzii sau a unui trailer.

Titlul filmului: Cântecul (Mindenki)

Regizori: Anna Udvardy și Kristof Deak

Distribuție: Hais Dorotty, Gasparfalvi Dorka, Bregyan Peter, Garami Monika

Genul:(acțiune, animație, comedie, dramă, scurtmetraj, SF etc.) :dramă, scurtmetraj

Durata filmului:25 de minute

Vârsta de la care poate fi vizionat: 7+

Cadrul spațio-temporal: (când și unde se petrece acțiunea)

Acțiunea se petrece într-o școală maghiară

Personajele: Zsofi, Liza, Miss Erika, Mama Zsofiei, Miss Jutka

Acțiunea: rezumatul filmului

2. Stabilirea sarcinilor care revin fiecărui membru, precum și a modalității de prezentare (imagini, poster, PowerPoint, desene, secvențe video sau audio etc.)

Săptămâna II

1. Pregătirea prezentării (3-5 minute)

2. Prezentarea proiectelor în fața colegilor

O grupă s-a ocupat de prezentarea generală a filmului, adăugând informații despre data lansării, premii, articole critice, afișul filmului, fotografii de la festivitățile de premiere, în special de la acordarea Premiului Oscar.

În realizarea sarcinilor individuale, elevii au evidențiat aspecte ce țin de tema proiectului: prietenia, colegialitatea, bullyingul, puterea unei echipe unite. Proiectele au fost foarte reușite, cuprinzând postere/afișe de film, scene din film interpretate de elevi, teatru, ppt, recenzii, trailere, un joc pe calculator care redă pe scurt acțiunea filmului (Minecraft) realizat de elevi, un wordwall quizz (cu întrebări din film), utilizarea jamboard-ului pentru reprezentarea Arborelui lui Sapiro.

Observarea sistematică a activității și a comportamentului elevilor s-a realizat atât de către profesor, cât și de către colegii care ascultau prezentarea fiecărei grupe, potrivit următoarei grile:

Criterii	Da	Nu
A prezentat cursiv, folosind elemente nonverbale, gesturi și mimică		
A colaborat cu cei din grupă, intervenind prompt la nevoie		
A urmărit instrucțiunile specifice de prezentare, proiectul având un conținut adecvat		

Toți elevii au completat apoi scara de clasificare de mai jos:

Ai participat cu plăcere la activitatea în echipă?

Dezacord puternic dezacord neutru acord acord puternic

În concluzie, rezultatul acestui mix de discipline în realizarea proiectului a fost crearea unui mediu de învățare atractiv, optimizând dezvoltarea unor competențe complexe, gândirea critică, îmbunătățește abilitățile de comunicare, implicarea și solidaritatea în activitatea pe grupe. Metoda de învățare STEAM pune accent pe dezvoltarea abilităților specifice secolului XXI, încurajează perseverența și lucrul în echipă.Profesorul are posibilitatea de a-și organiza informațiile într-un mod ușor de înțeles, iar evaluarea se bazează pe proiecte.

Metodele activ-participative constituie nu numai la educaţia elevului ci şi la socializarea sa, ducând la o învăţare mai activă, cu rezultate pozitive. Procesul de integrare a copiilor cu C.E.S. în învăţământul de masă poate fi uşurat prin utilizarea de către profesor a unor strategii didactice care să-i dezvolte elevului abilităţi, deprinderi şi priceperi care să-i modifice comportamentul.

Bibliografie:

Ungureanu, Dorel, Educaţia integrată şi Şcoala inclusivă, Editura de Vest, Timişoara, 2000.
Verza, Emil, Psihopedagogia integrării şi normalizării, în Revista de educaţie specială, nr. 1/1992.
Anucuţa, Partenie, Pedagogie pentru studenţi şi cadre didactice, Editura Eurostampa, Timişoara, 1999.
Alois Gherguţ, Evaluare şi intervenţie psihopedagogică, Editura Polirom, Iaşi, 2011
Andrei Cosmovici, Luminiţa Iacob, Psihologie şcolară, Editura Poli

PROVOCĂRI ȘI SOLUȚII

Profesor limba engleză: Daniela Ghițulescu
Liceul Tehnologic Costești

Oricare dintre noi poate întâmpina din când în când dificultăți în concentrare și menținerea atenției. Însă, pentru anumite persoane, aceste probleme devin cronice și au un impact zilnic asupra muncii, relațiilor sociale și vieții de familie, fiind considerate ca o afecțiune psihiatrică.

Copiii diagnosticați cu ADHD manifestă tendința de a fi ușor distrași, de a nu finaliza activitățile începute și de a nu manifesta interes față de propriile erori. Capacitatea lor de a trece rapid de la o activitate la alta este însoțită de o instabilitate emoțională. Cu toate acestea, ei au o inteligență normală și, în multe situații, reușesc să depășească dificultățile cu sprijinul mental. Mulți dintre acești copii se confruntă cu impulsivitate, iritabilitate și dificultăți în a gestiona frustrarea, prezentând adesea comportamente acționate înainte de a gândi. În interacțiunile sociale, aceștia pot întrerupe conversații, vorbi excesiv, rapid și tare, exprimând tot ce le trece prin minte.

Există trei subtipuri de ADHD:

1. Tipul predominant neatent: caracterizat de probleme de atenție, distractibilitate, afectarea memoriei pe termen scurt și a procesului de învățare.

2. Tipul predominant hiperactiv: manifestă comportament impulsiv și are un control redus asupra sinelui.

3. Tipul combinat: majoritatea copiilor diagnosticați cu ADHD încadrează în această categorie.

Deficitul de atenție se manifestă prin:

- neatenție la detalii sau erori neimportante în sarcini
- dificultăți în menținerea atenției în timpul activităților, cum ar fi cititul sau lectura prelungită
- aparenta lipsă de ascultare atunci când li se vorbește direct
- nerespectarea instrucțiunilor și incapacitatea de a finaliza sarcinile la locul de muncă
- probleme în organizarea sarcinilor și activităților, cu tendința de a fi dezorganizat și de a nu gestiona eficient timpul
- evitarea sau respingerea sarcinilor care necesită efort mental susținut
- pierderea obiectelor necesare pentru îndeplinirea sarcinilor sau activităților
- ușurință în a fi distras de gânduri sau stimuli irelevanți

- uitare în sarcinile zilnice, cum ar fi plata facturilor sau întâlnirile

Persoanele cu hiperactivitate-impulsivitate prezintă următoarele manifestări:

- nervozitate, mișcarea excesivă a mâinilor sau picioarelor, fâțâit chiar și când sunt așezați
- ridicarea de pe scaun în situații în care ar trebui să rămână jos
- incapacitatea de a sta locului pentru perioade mai lungi de timp
- imposibilitatea de a desfășura activități de relaxare în liniște
- vorbit excesiv și răspuns grăbit înainte de finalizarea întrebării
- dificultate în așteptarea rândului și întreruperea sau deranjarea altor persoane.

Simptomele ADHD la preșcolari includ:

- comportament condus de un "motor"
- curiozitate exagerată.
- jocuri gălăgioase și distructive.
- cereri exagerate de atenție din partea părinților.
- crize frecvente de furie și dificultăți în cooperare.

Simptomele ADHD la școlari:

- neliniștit, agitat, în mișcare continuă
- dificultăți în îndeplinirea sarcinilor școlare, cu performanță școlară scăzută
- lipsa de concentrare și ușurință în a fi distras de stimuli
- dezorganizare, pierderea obiectelor, incapacitatea de a estima timpul
- probleme în respectarea regulilor grupului sau ale unui joc
- impulsivitate, vorbire neîntrebată și nerespectarea rândului

Simptomele ADHD la adolescenți:

- impulsivitate mai pronunțată decât hiperactivitatea
- neatenție, plictiseală, ușor distras de stimuli
- comportament inadecvat la școală, refuz școlar și amânare a sarcinilor
- probleme de disciplină în familie și la școală
- crize de furie, toleranță scăzută la frustrare
- lipsa recunoașterii autorității și relații tensionate cu cei de aceeași vârstă
- stima de sine scăzută și risc crescut de depresie
- risc de consum de substanțe și comportament delicvent

Tulburarea din spectrul autismului (ASD):

Cele trei nivele funcționale de autism:

Nivelul 1 (ASD nivel 1): Necesită sprijin

- deficiențe în comunicarea socială, cauzând deficiențe vizibile, însă sprijinul poate gestiona aceste deficiențe. Dificultăți în inițierea interacțiunilor sociale și răspunsuri atipice sau nereușite la deschiderile sociale ale altora.

- comportament inflexibil și dificultăți în adaptarea la schimbări, cu probleme în organizare și planificare.

Nivelul 2 (ASD nivel 2): Necesită suport semnificativ

- deficiențe marcate în abilitățile de comunicare socială, cu inițiere limitată a interacțiunilor sociale și răspunsuri reduse la deschiderile sociale ale altora. Comunicare nonverbală ciudată și comportamente repetitive.

- inflexibilitatea comportamentală și dificultatea de a face față schimbărilor sunt evidente și interferează cu funcționarea.

Nivelul 3 (ASD nivel 3): Necesită suport foarte semnificativ

- deficite severe în abilitățile de comunicare socială, cu inițierea foarte limitată a interacțiunilor sociale și răspunsuri minime la deschiderile sociale ale altora. Capacitatea limitată de vorbire inteligibilă și comportament nonverbal extrem de ciudat.

- nnflexibilitatea comportamentală și dificultățile extreme în fața schimbărilor interferă semnificativ cu funcționarea în toate domeniile, manifestându-se prin suferință și dificultate în schimbarea focalizării sau a acțiunii.

Strategii motivaționale pentru cadrele didactice:

- identifică punctele forte ale elevilor și valorifică-le în activități

- explorează interesele individuale ale elevilor și integrează-le în mod creat în planurile de învățare

- demonstrează pasiune pentru subiectul predat

- adoptă o atitudine pozitivă în interacțiunile cu elevii și manifestă interes față de reușitele lor

- menține o conduită calmă și înțelegătoare, construind o relație pozitivă cu elevii

- recunoaște și laudă eforturile și realizările pozitive ale elevilor

- utilizează recompense și stimulente pentru a încuraja participarea și efortul

- informează părinții regulat despre progresul pozitiv al elevilor

- construiește legături între materia predată și aplicațiile practice în viața reală

- adoptă strategii de învățare multisenzoriale, implicând mai mulți simțuri în procesul de predare

- descoperă modul preferat de învățare al fiecărui elev și adaptează metodele didactice corespunzător

- integrează activități practice bine structurate în lecții

- colaborează interdisciplinar pentru a oferi o perspectivă mai amplă asupra subiectelor abordate

- simplifică sarcinile pentru unii elevi, eliminând informațiile sau cerințele nesemnificative

- redu cantitatea de material text pentru a facilita accesul la informații

- variază metodele de evaluare, adoptând abordări alternative, cum ar fi teste orale sau evaluarile alternative

Bibliografie:

Designing Inclusive Learning Environments (ILE) to Support all Students (DILEs), curs Europass Teacher Academy, Florența, Italia, iulie 2021 - https://www.teacheracademy.eu/course/inclusive-education/

PROGRAM DE INTERVENŢIE INDIVIDUALIZAT PENTRU ÎNVĂŢARE - PREȘCOLAR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE

Profesor înv. preșcolar. Iancu Liana Irina

Grădinița cu Program Prelungit ”Ion Creangă”, Alexandria, Teleorman

Numele preșcolarului : F.D.

Grupa : mare B

An școlar : 2021-2022

Starea de sănătate: Dezvoltarea fizică a preșcolarului este normală vârstei, atât ca înălțime, cât și greutate.

Psihodiagnostic: deficiență mentală și psihomotrică, gradul mediu

Date despre familie:

Face parte dintr-o familie cu ambii parinti, fiind copilul mijlociu dintre cei trei copii ai familiei. Împreună cu ei stă și bunica din partea mamei. Condițiile materiale sunt suficiente, ambii părinți fiind angajați. Familia, prin natura studiilor, are o cultură apreciabilă, cu o morală creștină sănătoasă, o educație civică solidă. Între parinti și fiu, precum și între bunică și nepot, sunt relații sănătoase bazate pe respect. Părinții urmăresc îndeaproape evoluția copilului.

Particularități ale comportamentului copilului în situații concrete

La activități - e turbulent, de mai multe ori ”pare absent”, participă numai dacă este solicitat, nu intervine niciodată cu completări, receptiv la îndrumări pentru scurtă durată, după care revine la vechea obișnuință, rezolvă sarcini minime din programă, necesită ajutor repetat la munca independentă (nu înțelege sarcina).

La activități practice – nu are deprinderi de tăiere pe contur, dar are deprinderi de îndoire, de lipire.

Acasă - e supravegheat și ajutat de mama.

Particularități psihice

Percepția: Confundă formele geometrice, slabă orientare în timp și spațiu.

Operațiile intelectuale de analiză/ sinteză/ comparație/clasificare sunt slabe în raport cu vârsta, face greșeli în privința înțelegerii raporturilor cantitative.

Limbaj sărac, exprimare neclară fonetic, expresivitate foarte săracă, fluență sacadată. Memorie de scurtă durată și scurte conținuturi.

Atenția deficitară, nu are distributivitate și nici putere de concentrare până la terminarea sarcinii. Afectiv, tinde spre singurătate, necomunicativitate. Iese însă din această stare dacă este chemat și antrenat de colegi. Are voință să lucreze, dar e dependent de ajutor (acasă - mama, la grădiniță - eu/colegii).

Deprinderi grafice - plastice slabe, sportive – satisfăcătoare, muzicale, aplicativ - utilitare - nesatisfacatoare.

Temperament: introvertit

Intervenţia:

Preșcolarul frecventează grupa mare. La sfârșitul grădiniței a obținut progrese mulțumitoare la educarea limbajului, activitate matematică și cunoașterea mediului. La școală va beneficia de ajutorul unui profesor itinerant.

Informaţii educaţionale:

Am constatat următoarele:

- dificultăţi de pronunţie a sunetelor;
- memorie lentă;
- vocabular redus;
- formulează propoziţii cu greutate;
- vorbire sacadată;
- scrierea cu dificultate și cu imprecizii a cifrelor;
- număratul și socotitul doar cu obiecte și cu sprijinul educatoarei numai până la 5.

Având în vedere cele constatate mai sus, am considerat că acest plan mă va ajuta să-l recuperez pe preșcolarul F.D.

Resurse materiale: planificare, metodică, caiete, planșe, instrumente de scris, reviste, cărţi, fişe de lucru de recuperare, fişe de evaluare, panoul cu recompense.

Partenerii: educatoarea, mama;

Pentru a face cât mai atractiv acest program de intervenţie i-am spus că voi folosi panoul de recompense. La panou va fi desenat sau confecţionat din hârtie colorată un cer din culoare albastră pe care voi lipi pentru fiecare reuşită câte o steluţă. În situaţia în care va fi o nereuşită atunci în locul steluţei vom aşeza un norişor.

Obiective urmărite:

- să pronunțe în ritm propriu silabe, cuvinte şi propoziţii;
- să înţeleagă semnificaţia globală a mesajului dat;
- să formuleze răspunsuri la întrebările date;

- să se încadreze corect într-o pagină/ fișă de lucru;
- să cunoască cifrele de la 1 la 10;
- să compare şi să ordoneze de la 1 la 10: <, >, =;
- să efectueze operaţii de adunare şi de scădere cu o unitate de la 0 la 10 (cu material intuitiv);

Modalităţi concrete de lucru – conţinuturi:

- exerciţii de dicţie, frământări de limbă;
- exerciţii de identificare a poziţiei silabei în cuvinte;
- exerciţii de despărţire a cuvintelor în silabe;
- exerciţii de memorare;
- exerciţii de formulare de răspunsuri şi întrebări;
- exerciţii de citire, de numărare crescător şi descrescător, de compararea numerelor;
- exerciţii de adunare şi scădere (1-10);

Am considerat ca fiind esenţiale următoarele competenţe:

- observarea zilnică a elevului;
- stabilirea concretă a obiectivelor;
- stabilirea metodelor de lucru adecvate situaţiei de învăţare, lucrul diferenţiat;
- evaluarea orală şi reevaluarea;
- evaluarea scrisă, autoevaluarea;
- colaborarea cu familia.

Mi-am propus ca alături de aceste activităţi să folosesc şi jocul didactic deoarece este o activitate atrăgătoare şi care antrenează plăcut preşcolarul în realizarea sarcinilor.

Rezultate aşteptate:

Prin activităţile propuse în acest plan de intervenţie urmăresc ca preşcolarul :

- să-şi formeze deprinderi de pronunție în ritm propriu a sunetelor, silabelor, cuvintelor,

propoziţiilor;

- să formuleze întrebări şi răspunsuri corecte;
- să-şi formeze deprinderile de scriere corectă;
- să se exprime corect oral şi în scris;
- să-şi formeze deprinderi minimale de numărat şi socotit (adunare şi scădere).

PLAN DE INTERVENŢIE PERSONALIZAT

DOMENIUL DE INTERVENŢIE: COGNITIV - DLC (LIMBĂ ŞI COMUNICARE)

OBIECTIVE	**MIJLOACE DE REALIZARE**	**CRITERII MINIMALE PENTRU EVALUAREA PROGRESULUI**	**METODE/ INSTRUMENTE DE EVALUARE**
O1 să manifeste interes pentru a comunica cu ceilalţi; O2 să construiască propoziţii simple după imagini; O3 să pronunţe corect litere, grupuri de litere, silabe, cuvinte, propoziţii; O4 să se exprime în ritm propriu;	- Conversaţia, - Explicaţia, - Demonstraţia, - Exerciţiul, - Jocul didactic, - Fişe de lucru; - Activitatea directă; - Material intuitiv; - Observaţia.	- foloseşte cu ajutor formule de salut, prezentare; - dialoghează cu sprijin, în limita posibilităţilor sale pe teme cunoscute; - formulează răspunsuri simple la întrebările legate de imagini; - pronunţă litere, silabe, cuvinte; - citește cu ajutor imagini;	- aprecierea; - îndrumarea; - evaluarea orală; - îndrumarea; - valorificare pozitivă, permanentă; - fişe delucru; - exerciţii de scriere, copiere, transcriere; - aprecieri stimulative; - evaluarea orală; autoevalare
O5 să se încadreze corect în pagină; O6 să alcătuiască propoziţii simple după imagini	- Conversaţia; - Explicaţia; - Demonstraţia; - Exerciţiul; - Jocul didactic; - Fişe de lucru; - Activitatea directă; - Material intuitiv; - Observaţia.	- respectă intonaţia, citește imaginea cu ajutor; - identifică cu sprijin titlul, autorul, * un presonaj din poveste (numele) - redă în fișa de lucru sarcina cerută,cu ajutor; - alcătuieşte propoziţii după imagini pe bază de întrebări: Cum este? Cine /ce este? Cine/ ce face? Ce culoare are?	-observarea comportamentului; - aprecierea, îndrumarea; - valorizarea pozitivă, permanentă; - evaluare orală; - aprecieri stimulative.

DOMENIUL DE INTERVENŢIE: COGNITIV – DȘ1 (ACTIVITATE MATEMATICĂ)

OBIECTIVE	**METODE ŞI MIJLOACE DE REALIZARE**	**CRITERII MINIMALE PENTRU EVALUAREA PROGRESULUI**	**METODE/ INSTRUMENTE DE EVALUARE**
O1 - să cunoască cifrele în concentrul 1-10 O2 - să recunoască sistemul poziţional al cifrelor date; O3 - să numere în ordine crescătoare O4 - să recunoască locul unui număr într-un şir (vecinii) O5 - să scrie numere dictate	- Explicaţia - Conversaţia; - Explicaţia; - Demonstraţia; - Exerciţiul; - Jocul didactic; - Fişe de lucru; - Activitatea directă; - Material intuitiv; - Observaţia.	- recunoaște cu ajutor cifrele date; - citeşte numere; - numără crescător cu ajutor; - compară şi numeşte cu sprijin vecinii; - scrie cu ajutor numerele dictate;	- valorificarea pozitivă permanentă - observaţia şi îndrumarea; - evaluarea orală - fişe de lucru - îndrumare -evaluarea scrisă
O6 - să adune şi să scadă numere naturale de la 0 la 10;	- Conversaţia, - Explicaţia, - Demonstraţia, - Exerciţiul, - Material intuitiv, - Observaţia - Conversaţia, - Explicaţia, - Demonstraţia, - Exerciţiul, - Material intuitiv, - Observaţia	- rezolvă exerciţii de adunare şi scădere în concentrul 0-10; - corelează semnele **„<, >, = „** - rezolvă cu sprijin, exerciţii de adunare și scădere pe bază de material intuitiv (desene, jetoane, beţişoare);	- observarea şi aprecierea; - evaluarea scrisă; - îndrumarea; - valorizarea pozitivă

FIȘĂ DE LUCRU
CLASA a V-a
UNITATEA DE ÎNVĂȚARE: GETO –DACII

Prof. Cazacu Camelia

Școala Gimnazială Constantin Gh Marinescu Galați

1. Realizați asocierea corectă :

Steagul geto-dacilor

Columna lui Traian

Primul rege al geto- dacilor

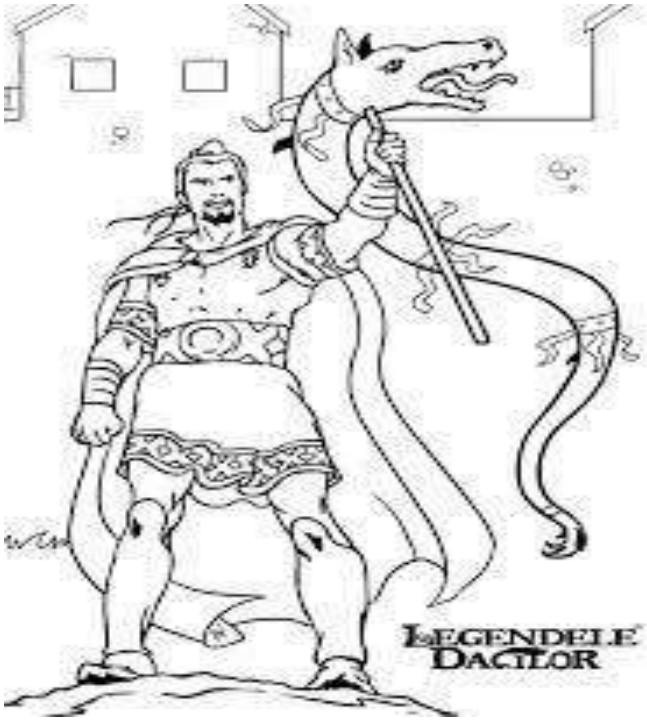
A cucerit Dacia

II. Completați enunțurile cu termenii corespunzători din lista dată: dava, albinăritul, Deceneu, politeistă, Sarmizegetusa, triburi,.

1. Geto-dacii aveau o religie……. .
2. Principala ocupație a daco-geților era……..

3. Capitala Daciei era la …….
4. Daco –getii erau organizați în ……
5. Burebista a unit triburile daco-geților cu ajutorul preotului ……..
6. Cetățile întărite se numeau …….
7.

III. Identifică în imagine echipamentul soldatului dac.



ROLUL METODELOR MODERNE ÎN PREDAREA, ÎNVĂȚAREA ȘI EVALUAREA NOȚIUNILOR DE VOCABULAR, ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL INCLUZIV

Profesor itinerant Cotescu Agripina Camelia
Profesor Albuleț Claudia
C.S.E.I. „Sf. Nicolae”

Pentru a se adresa tuturor elevilor şi pentru a deveni deschisă, flexibilă, adaptată şi orientată spre fiecare şi pentru toţi, educația trebuie să presupună în practică o nouă orientare care pune accentul pe cooperare, parteneriat, învățare socială şi valorizarea relațiilor pozitive în educație. Metodele de învățământ constituie instrumente de prim rang în mâna educatorului, sunt calea eficientă de organizare şi conducere a învăţării, un mod comun de a proceda care reuneşte într-un tot familiar eforturile cadrului didactic şi ale elevilor.

Profesorul trebuie să utilizeze nu doar metodele de învățământ, ci strategiile didactice care să identifice şi să sprijine rezolvarea dificultăţilor de învățare în clasă, dar să-l şi implice pe elev în procesul de învățare, urmărindu-se astfel dezvoltarea gândirii, stimularea creativității şi a interesului pentru învățare. Nu se poate lucra diferențiat cu elevii, dacă profesorul nu-i cunoaște foarte bine, atât sub aspectul dezvoltării lor fizice, cât mai ales, a dezvoltării psihice a acestora.

Utilizarea metodelor moderne, respectiv a celor interactive în predarea – învățarea - evaluarea noțiunilor de vocabular în învățământul incluziv, permite elevilor să fie co-participanți la propria formare.

În învățământul incluziv și în învățământul contemporan în general, dimensiunea de bază, în funcție de care sunt considerate metodele de învățământ este caracterul lor activ, adică măsura în care sunt capabile să declanșeze angajarea elevilor în activitate, concret sau mental, să le stimuleze motivația, capacitățile cognitive și creatoare.

Activitatea didactică, atât sub aspect structural (mijloace, conținut, mediu, timp, resurse umane), cât și sub aspect operațional (metode, tehnici de lucru), trebuie să faciliteze achiziția noțiunilor teoretice, astfel încât, elevii să învețe cu plăcere, fără să simtă oboseală sau plictiseală. O învățare activă și eficientă este asigurată prin utilizarea unor metode și procedee care să antreneze în cel mai înalt grad capacitățile intelectuale ale elevilor, să trezească și să mențină interesul față de învățătură, să stimuleze curiozitatea și să solicite efort propriu.

Predarea noțiunilor de vocabular trebuie privită din perspectiva dezvoltării vocabularului elevilor din învățământul incluziv, respectiv a dezvoltării competențelor de comunicare a acestora. În niciun caz nu trebuie pus accentul pe achiziția pură a noțiunilor teoretice, ci pe învățarea acestora în vederea dobândirii unei exprimări orale și scrise corecte, cât și de ascultare activă. Pentru a-i deprinde pe elevi să utilizeze un limbaj coerent și nuanțat, trebuie să-i orientăm spre cunoașterea și învățarea noțiunilor de limbă.

Metodele interactive pot fi aplicate cu succes la orele de limba și literatura română, având un rol important în formarea competențelor de comunicare, însă nu putem nega faptul că aceste metode nu pot fi utilizate întotdeauna singure, ci în combinație cu cele tradiționale, ținând cont că ne referim la elevi care prezintă dificultăți de învățare.

Metodele tradiționale precum conversația, explicația, exercițiul, îmbinate cu metodele activ-participative conduc la o învățare conștientă, eficientă și logică.

Utilizarea metodelor moderne în predarea – învățarea - evaluarea noțiunilor de vocabular în învățământul incluziv permite elevului să devină coparticipant la propria formare, la descoperirea definițiilor și a trăsăturilor fenomenelor lingvistice studiate, să-și manifeste inițiativa, spontaneitatea și creativitatea.

Rolul profesorului nu este acela de furnizor de informații, ci de ghid care însoțește și îndrumă elevul pe drumul spre cunoaștere. În predarea centrată pe elev, succesul la clasă depinde de competențele cadrului didactic de a crea oportunități optime de învățare pentru fiecare elev, astfel că acesta trebuie să creeze un climat stimulativ pentru învățarea activă și pentru motivarea elevilor, dar și să acționeze adecvat și adaptat nevoilor grupului. Alegerea unor metode didactice eficiente reprezintă o decizie de mare complexitate pentru profesorul care lucrează cu elevi ce prezintă diferite tipuri de deficiențe, acesta fiind nevoit să selecteze acele metode care să dezvolte capacitatea de comunicare și cooperarea elevilor, gândirea critică și creativitatea, abilitățile de relaționare și de lucru în echipă, atitudinea pozitivă și implicarea în propria formare, dar și responsabilitatea.

Adevărata învățare este aceea care permite transferul achizițiilor în contexte noi, care nu este doar individual activă, ci interactivă.

Având în vedere că acest lucru nu poate fi realizat decât cu ajutorul metodelor moderne, se impune diminuarea ponderii activităților care limitează activizarea și extinderea utilizării metodelor interactive, care dezvoltă gândirea, imaginația, precum și participarea lor profundă la actul instruirii, la munca independentă, astfel ca elevii să capete deprinderea de a aplica în practică, cele însușite.

De asemenea, există o serie de practici privind adaptarea procesului de predare, învățare și evaluare la dificultățile de învățare ale elevilor din învățământul incluziv la disciplina limba și literatura română:

- predarea și învățarea anticipată, până la desfășurarea lecției, a cuvintelor și conceptelor dificile;
- stabilirea unor motive rezonabile pentru elev de a învăța materia predată;
- aplicarea tehnologiilor care stimulează activitatea intelectuală, adresarea întrebărilor ajutătoare;
- furnizarea / folosirea schemelor, graficelor, fișelor de lucru;
- folosirea materialelor ilustrative;
- folosirea imaginației (Închide ochii și imaginează-ți!);
- evidențierea enunțurilor importante cu markere colorate;
- divizarea sarcinilor de lucru, a textelor pe pași mici, distincți, oferind explicații la fiecare pas;
- oferirea de directive orale și scrise;
- repetarea de către elev a directivelor;
- efectuarea pauzelor mici atunci când sunt enunțate sarcinile, pentru a oferi posibilitatea ca elevii să proceseze informația;
- furnizarea de sarcini scrise și de manipulare;
- formularea enunțurilor concrete și concise;
- acceptarea unor forme alternative de schimb de informații, cum ar fi: rapoarte / informații scrise, creații artistice, eseuri, diagrame, grafice etc.;
- formularea de întrebări care cer / presupun răspunsuri scurte;
- oferirea de sarcini de tipul: continuă propoziția, descrie imaginea etc.;
- stabilirea regulilor pentru discuțiile în clasă;
- încurajarea elevului să adreseze întrebări;
- învățarea limbajului specific nonverbal (limbajul trupului);
- acordarea timpului necesar / suficient, pentru ca elevul să formuleze mesajul verbal;
- includerea treptată / graduală a elevului în activități care presupun exprimarea orală: în pereche, în grup mic, în grup mare.

Prin cunoașterea caracteristicilor psihologice ale elevilor, profesorul va putea să folosească acele strategii didactice care să stimuleze dezvoltarea competențelor de comunicare ale acestora şi să îi orienteze în vederea atingerii obiectivelor educaționale propuse.

Bibliografi*e:*

1. Gherguț Alois, Evaluare şi intervenţie psihoeducațională, Editura Polirom, Iași, 2011

2. Hussar Elena, Aprodu Diana Ecaterina, Dandu Lucica, Școala incluzivă – Școală europeană. Concepte, metode, practici, Editura Casei Corpului Didactic, Bacău, 2007

3. Ungureanu, Dorel, Educaţia integrată şi școala inclusivă, Editura de Vest, Timişoara, 2000

STUDIU PRIVIND ÎMBUNĂTĂȚIREA REZULTATELOR ELEVILOR CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE ÎN URMA IMPLEMENTĂRII PLANULUI REMEDIAL LA DISCIPLINA FIZICĂ

Profesor: Moșteanu Gabriela Georgeta
Colegiul Tehnic Câmpulung

„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)

Rolul cadrului didactic este de a organiza şi oferi oportunităţi de învăţare care să-i permită elevului să-şi descopere şi să experimenteze propriile abilităţi şi atitudini, de a particulariza şi facilita transferul acestora în viaţa reală. El trebuie să răspundă diversității și unicității fiecărui copil, să-și orienteze pozitiv atitudinea, limbajul și metodele pedagogice, să asigure un climat primitor și deschis prin organizarea mediului educațional cât mai eficient și stimulator, să elaboreze o planificare pornind de la personalitățile copiilor, de la caracteristicile și particularitățile individuale urmărind formarea și dezvoltarea competențelor cheie, să asigure un curriculum flexibil și deschis pe care să-l ajusteze permanent pentru a-l adapta la nevoile educative ale elevului, să evalueze permanent și periodic progresele pe care le fac elevii, nu numai din punct de vedere al achizițiilor intelectuale, dar și al relațiilor sociale, al cooperării și colaborării, al dezvoltării imaginii de sine și încrederii în forțele proprii, să elaboreze planuri individualizate, personalizate pentru elevii care au nevoie de sprijin în anumite componente ale dezvoltării și la anumite momente, să realizeze parteneriate cu familia, comunitatea.

Deoarece unii elevi întâmpină dificultăți majore în atingerea standardelor minimale pentru a putea avea un parcurs școlar normal, acestora li se oferă diferite tipuri de programe remediale și diferențierea învățării tocmai pentru ca și acești elevi să poată beneficia de bucuria reușitei. Testele diferențiate sunt un exemplu de muncă diferențiată, care semnifică implicarea cadrului didactic în ajutarea elevului cu dificultăți.

Astfel, elevii care au dificultăți de învățare, pot beneficia de teste adaptate posibilităților intelectuale. Ca urmare a unui test inițial și a unei analize a problemelor apărute în rezolvarea sarcinilor din testul inițial, elevilor cu dificultăți de învățare li se pot da teste adaptate.

Integrarea copiilor cu nevoi speciale urmăreşte includerea lor în învăţământul de masă şi se referă la capacitatea unui grup, clasă, colectiv, şcoală de a primi noi membri care au nevoie de

sprijin pentru adaptare, integrare, socializare. Conceptul de educaţie incluzivă are la bază principiul dreptului egal la educaţie pentru toţi copiii, indiferent de mediul social, de etnie, de limba vorbită. Educaţia incluzivă promovează ideea că şcoala trebuie să se schimbe şi să se adapteze cerinţelor copiilor şi nu invers.

În ultimii ani, am lucrat cu elevi cu C.E.S. certificat integraţi în învăţământul de masă, fapt care m-a determinat să găsesc metodele şi resursele necesare activizării acestora în cadrul orelor de predare-învăţare, pornind de la realizarea planificărilor adaptate, a testelor de evaluare iniţială sau progresivă cu subiecte create special pentru aceştia, până la activităţi, fişe de lucru adaptate pentru nivelul lor de înţelegere şi asimilare. Elevii cu C.E.S. certificat prezintă, de obicei, dificultăţi de învăţare combinate de cele mai multe ori cu o capacitate redusă de atenţie şi concentrare. Din practica cotidiană, am observat că mare parte dintre elevii cu C.E.S. pe care i-am avut la clasă, au fost receptivi la acele activităţi de învățare care au fost bazate pe utilizarea imaginilor, utilizarea softurilor pentru învăţare. De asemenea, am încercat să creez materiale pentru fiecare tematică din programă, planşe.

La clasă, am aplicat testul inițial la disciplina fizică. După evaluarea acestora, o elevă CES certificată, la care se referă acest studiu, a obținut nota sub nivelul clasei. Corelând rezultatele la testarea inițială cu rezultatele de la clasă la disciplina fizică, am realizat că eleva prezintă dificultăți de învățare. În acest caz, pentru o bună integrare a elevei în învățământul de masă, a fost necesară adaptarea curriculumului clasei.

În acest sens am conceput un model de test de evaluare care poate fi aplicat la sfârșitul unității de învățare: interacțiunea/forța, din clasa a IX-a. Itemii sunt concepuți pentru a evalua competențele elevilor, conform programei școlare dar pentru niveluri cognitive diferite. O evaluare diferențiată ne permite să identificăm mai ușor progresul tuturor elevilor, ne ajută să descoperim modul în care elevii gândesc. Prin adaptarea cerințelor unui test de evaluare se pot înlătura anumite bariere care nu permit cunoașterea nivelului real de înțelegere al cunoștințelor.

Materialul propus reprezintă un model de evaluare diferențiată a competențelor la sfârșitul unei unități de învățare. Itemii vizează cunoștințe atât de la baza piramidei taxonomiei competențelor (cunoaștere, înțelegere), cât și de la niveluri superioare (aplicare, analiză, sinteză, creație).

Test de evaluare adaptat pentru elevii cu CES

Disciplina: Fizică

Clasa a IX-a

Unitatea de învățare: Interacțiunea/Forța

Partea I…….5p

1. Descrieți două situații când ați identificat interacțiuni la ora de educație fizică 1p

2. Ce mărime fizică se determină cu dinamometrul?.....1p

3. Calculați greutatea unui sac care are masa 5 kg. Se dă g=10m/s^2.....1p

4. Dacă un elastic este întins cu o forță de 10N, se alungește cu 2 cm. Care va fi alungirea dacă se acționează cu o forță de 30 N.....1p

5.Alegeți varianta corectă pentru următorul text:

Prin interacțiune gravitațională înțelegem:.....1p

a) Forța de atracție pe care o exercită Pământul asupra corpurilor din jurul său;

b) Interacțiunea cu câmpul magnetic terestru;

Partea a II-a..... 4p.

1. Răspundeți la următoarele întrebări:.....2p

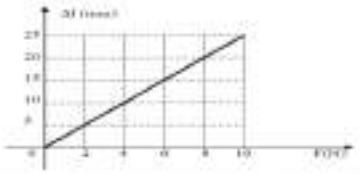
a) De ce scade viteza unui corp aruncat vertical, în sus?

b) De ce mașinile au bare de protecție elastice?

c) Care este diferența dintre greutate și masă?

d) De ce se rup mai ușor crengile unui copac uscat?

2. a) Completați tabelul cu datele din grafic.....2p



b) Ce semnificație are raportul dintre F si Δl.

NOTĂ: - Timp de lucru efectiv – 45 minute;

- Se va acorda 1 punct din oficiu.

BAREM DE EVALUARE ŞI DE NOTARE

Nr. item	Soluţie **Partea I - 5 puncte**	Punctaj
1.	1. Pentru fiecare identificare corectă 0.5p	a)0,5 p x 2=1p
2.	Forța	1p
3.	G=50N	1p
4.	Δl=6 cm	1p
5.	a)	1p
Nr. item	Soluţie **Partea II - 4 puncte**	Punctaj
1.	Pentru fiecare răspuns corect 0,5p.	a)0,5px4=2p
2.	a) Răspuns corect	a) 1p

	b) Răspuns corect: constanta elastică	b) 1p

Unitatea de învățare: Interacțiunea/forța

Matricea de specificații:

Competențe corespunzătoare nivelurilor taxonomice Teme/ Conținuturi/ Concepte-cheie/ Unități tematice	**C1.1 Explorarea proprietăților** Observarea și descrierea proprietăților fizice în activitatea cotidiană/ identificarea mărimilor fizice	**C2.2 Explicarea/ Identificarea** relațiilor de dependență dintr-un grafic	**C4.1 Rezolvarea de probleme** Utilizarea datelor înregistrate(table, grafice),calculare a valorilor unor mărimi fizice Aplicarea cunoștințelor dobândite	**C4.2 Folosirea unor modele în rezolvarea problemelor** Conversia reprezentărilor datelor din format tabelar în grafic și invers/extragerea informațiilor dintr-un grafic	**Pondere / unitate tematică**
Interacțiunea, efectele interacțiunii	I.1 / 1p II.1a)/0,5p II.1b)/0,5p II.1c)/0,5p II.1d)/0,5p				3p /30%
Tipuri de forțe(greutatea, forța elastică)				II.2a)/1p	1p /10%
Măsurarea forțelor	I.2/1p I.4/1p I.5/1p	II.2b)/1p			4p /40%
Relația dintre masă și greutate			I.3/1p		1p/10%
Punctaj/Pondere	6p/ 60%	1p/10%	1p/10%	1p/10%	9p/90%

Bibliografie:

• Creţu,C. - Curriculum individualizat şi diferenţiat, EDP, Bucureşti, 1998;

ABORDAREA TEMEI DIVERSITĂȚII ȘI A INCLUZIUNII ÎN GRĂDINIȚĂ PRIN INSERAREA UNOR SECVENȚE DE BLENDED-LEARNING

Prof. înv. preșc. Iliescu Valentina
Școala Gimnazială „Prof. Mihai Sîmbotin" Cârligele, Vrancea

Tema diversității și a incluziunii este o temă foarte importantă în societatea contemporană, iar copiii sunt expuși din primii ani de viață unei diversități fizice, culturale, socio-economice etc. Acceptarea și respectarea diversității se dezvoltă treptat, atât prin intermediul activităților organizate, cât și prin valorificarea contextelor spontane de învățare dar mai ales prin adaptarea activităților la interesele și particularitățile de dezvoltare ale copiilor. De asemenea este importantă abordarea fiecărei teme a aducației pentru diversitate cu multă grijă față de copii și familiile lor. Cu cât copiii sunt mai mici, abordarea temei diversității trebuie să se facă fără explicări și teoretizări complicate, prin activități potrivite nivelului lor de dezvoltare.

Acceptarea diversității este primul pas pentru realizarea unei incluziuni reușite, iar primul nivel la care această incluziune se poate realiza este nivelul preșcolar. În vederea atingerii obiectivelor educației pentru diversitate și incluziune se au în vedere mai multe preactici de sprijin: asigurarea în mediul educațional de obiecte care reflectă diversitatea și care stimulează învățarea interculturală; încurajarea copiilor să-și perceapă și să-și descrie propriile caracteristici identitare, fizice și culturale, asemănări și deosebiri față de alți copii, punând la dispoziție oglinzi, cărți și fotografii; citirea împreună cu copiii de cărți și imagini care prezintă oameni din culturi diferite și cu caracteristici fizice sau abilități diferite, oameni care au realizări în viață depășind barierele discriminării; invitarea membrilor familiei să împărtășească din tradițiile specifice, încurajarea copiilor să valorifice aceste tradiții; încurajarea copiilor să folosească limba maternă dar și limba de predare pentru a numi acțiuni și obiecte; distribuirea de sarcini comune pentru a stimula interdependența pozitivă, asumarea de sarcini realiste de către fiecare copil și oferirea de asistență atunci când sunt dificultăți de comunicare într-o limbă sau când copilul cu CES are nevoie de sprijin.

Activitățile care au ca obiectiv educația pentru diversitate și incluziune pot fi susținute în mediul preșcolar și prin includerea unor mijloace tehnologice, adaptate bineînțeles nivelului de dezvoltare al copiilor și cu asistența constantă a unui adult. Inserarea unor secvențe de blended-learning aduce un plus activității didactice datorită atractivității în rândul preșcolarilor obișnuiți cu

utilizarea dispozitivelor tehnologice de la o vârstă foarte fragedă. Copiii manifestă curiozitate față de nou, disponibilitate de a învăța și, în plus, își dezvoltă și abilitatea de a utiliza tableta sau computerul în scop educativ nu doar distractiv.

Un exemplu de activitate care are ca obiectiv acceptarea diversității și integrarea copiilor cu CES este *Unde e Sara?* – activitate realizată pe baza cărții cu același nume scrisă de Simona Epure, activitate realizată cu ajutorul mijloacelor tehnologice și a resurselor RED.

La *Întâlnirea de dimineață* se desfășoară lectura după imagini „*Suntem toți prieteni”.* Preșcolarii observă imagini cu copii cu diferite nevoi speciale CES, identifică asemănări și deosebiri între ei și acești copii, punându-se accent pe trăsături fizice și mai puțin pe dizabilități. De asemenea ei pot răspunde la întrebări precum: Prin ce mă asemăn cu ceilalți colegi? Prin ce mă deosebesc de ceilalți copii? Ce mă pricep să fac cel mai bine? La ce nu sunt chiar atât de bun?

Le explic copiilor că e bine să avem prieteni diferiți. Iar dizabilitatea este un fel de diferență. Suntem toți diferiți și diferențele noastre nu sunt nici bune, nici rele.

Recomandare pentru copiii cu CES: aceștia recunosc dacă pot dizabilitatea cu care se confruntă dar cadru didactic subliniază calitățile și aptitudinile acestor copii, tocmai pentru a evidenția faptul că fiecare copil este bun într-un domeniu.

Rutinele care se doresc exersate pe parcursul zilei: „Învățăm să îi acceptăm pe ceilalți!”

Tranzițiile se realizează prin jocuri de grupare „Ne grupăm după culoarea părului, culoarea ochilor, culoarea hainelor, pasiuni și activități preferate”

ADE- Activitate pe domenii experiențiale, Domeniul Limbă și Comunicare *„Unde e Sara?*” (povestirea educatoarei) autor Simona Epure, ilustrator Anca Smărăndache

Cartea este citită de cadrul didactic dar poate fi proiectată și pe tabla interactivă accesând link-ul

https://online.anyflip.com/ztkzy/mnwe/mobile/index.html?fbclid=IwAR2hxb768ucGQUbvd7Weh6oAx9Zrfj4y1wuQS4GQ1YM5PCY1dxXnBRhNXSw

În carte este prezentat un eveniment din viața Sarei, o fetiță cu dizabilități, dificultățile pe care le întâmpină atât ea cât și familia ei, dar și soluțiile găsite. Mai întâi copiii descoperă coperta și fac predicții cu referire la personajul principal și întâmplările la care ia parte.

Recomandări pentru copiii cu CES: cadrul didactic povestește imaginea coperții , în același fel în care ar povesti unei persoane nevăzătoare. Se începe cu subiectul imaginii, cu elementele de ansamblu și foarte evidente din centrul imaginii, apoi cu detaliile. Copiii pot răspunde la întrebări sau doar să indice cu degetul diferite elemente din ilustrație.

După lectura poveștii copii împărțiți pe grupe pot realiza *Harta cărții***,** identificând personaje principale, secundare, locul unde se desfășoară acțiunea, problemele de rezolvat și soluțiile găsite. Ei pot completa și *Roata poveștii*, așezând în ordine cronologică evenimentele principale din poveste.

Recomandări pentru grupuri mixte sau grupuri cu copii cu CES: Pentru identificarea personajelor principale și secundare se pot folosi marionete de hârtie de mărimi diferite în funcție de importanța personajelor. Copiii aleg astfel: Pe cine întâlnim în toată povestea?

-Cum se simte Filip? Cum se simte Sara? Copiii aleg dintr-o serie de 2-5 simboluri și așează emoția potrivită ân dreptul personajului. Cu cine locuiesc cei doi copii în casă? Copiii aleg dintre câteva ilustrații: pisica, mama, bunic, tata etc. Unde merg cei doi copii? De ce e supărat Filip? Cum reacționează Sara când Filip se întoarce? De ce o iubește Fipil pe Sara?

Copiii cu CES așează în ordine cronologică evenimentele în timp ce un coleg repovestește cartea.

ALA 1- Activități și jocuri la alegere

Bibliotecă – Ce știu despre Sara?

Recitind povestea, copiii se uită cu atenție la ilustrații și răspund la întrebări simple, care îi ajută să contureze identitatea Sarei: Ce vârstă credeți că are Sara? Cine sunt membrii familiei ei? Ce îi place sareii să facă? Ce nu poate să facă Sara? De ce?

Copiii se pot gândi la un lucru la care sunt buni și la un lucru pe care îl fac cu dificultate sau pe care nu îl pot face. Preșcolarii desenează acest aspect pozitiv pe o foaie și o prezintă colegilor. (Supereroii – Ghid de activități pentru grădiniță -https://www.cualtecuvinte.com/resurse)

Joc de masă – Fluturi pentru Sara (puzzle)

https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=26409ecdb351&fbclid=IwAR1-qG_o4eGpDN6mxLde0gvmQPwbOzGUnepYKboO2rKxwbkSvF8ubIiUGsY

https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=235113200e26&fbclid=IwAR2n8D6kyaOJUhFtIvJCBzRfIXHEcl1qm1uasnvrMQ_QHmu-PX6zOkj_tTw

https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=0a1b58c24470&fbclid=IwAR37cStJ9hjbz9pdbjAMcsE1VFE8xtW5X8DHeFxTn0GVJmJrSfrj_-RJ0OQ

Știință – Experiment – Omida (sursa pinterest)

https://www.pinterest.com/pin/774124928141047/sent/?invite_code=464d432794e54d699d1c77dbf5f2ed5d&sender=717409553049715765&sfo=1

Artă – Fluturi (pictură)

https://www.facebook.com/watch/?extid=CL-UNK-UNK-UNK-AN_GK0T-GK1C&mibextid=2Rb1fB&v=850606735796811

ADE – Activități pe Domenii Experiențiale DOS – Fluturi pentru Sara (aplicație pe role de șervețele) Copiii confecționează fluturi colorați pe role de șervețele, lipind elementele componente (aripi, ochi, antene) și decorând cu diverse materiale (nasturi, mărgele, paiete) aripile fluturilor.

https://www.facebook.com/watch/?v=2902899349740767

ALA 2 – Activități și jocuri la alegere – Și tu ești prietenul meu! Fluturii pentru Sara sunt fluturi pentru tine!

Copiii oferă fluturii confecționați colegilor în semn de prietenie. Atunci cînd fac acest gest motivează specificând o calitate a copilului care primește fluturele, inclusiv a copilului cu CES.

- Îți ofer acest fluturaș deoarece ești un copil darnic. Vrei să fii prietenul meu?

Tehnologia a devenit un instrument util în proiectarea, desfășurarea și evaluarea activității didactice. Resursele RED oferă o gamă largă de mijloace de învățare atractive, interactive cu care preșcolarii interacționează cu ușurință, chiar și cei cu cerințe educaționale speciale. Astfel secvențele de blended-learning ajută la acceptarea și integrarea cu ușurință a copiilor cu CES.

Bibliografie:

Stoica Anicuța Loredana „Beneficiile utilizării platformelor e-learning în predare-învățare”, Ed. Școala vremii, Arad, 2022

Verza Emil „Introducerea în psihopedagogia specială şi asistenţa socială”, Ed Fundației Humanitas, București, 2002

PLAN DE INTERVENȚIE PERSONALIZAT

Prof. Brânduşoni Ionela-Alina
Grădinița P.P. Nr 4 Lugoj, Timiş

Numele și prenume: B.R.

Echipa de caz: Prof. înv. preșcolar Brânduşoni Ionela-Alina

I. Date personale:

Copilul B.R. prezintă tulburări în dezvoltarea limbajului.

II. Intervenție în cadrul grădiniței:

Tipul de intervenție:

- organizarea de activităţi specifice pentru ameliorarea şi eliminarea tulburărilor de limbaj;
- implicarea activă a părinţilor în corectarea limbajului la copii;
- consolidarea deprinderilor şi priceperilor de exprimare corectă;
- asigurarea unui climat educativ în familii care să favorizeze dezvoltarea limbajului

Cine intervine în aplicarea programului:

- Profesor psihopedagog
- Prof. înv. preșcolar
- Părinții

Scopul intevenției:

Eficientizarea exerciţiilor de vorbire utilizate în educarea limbajului la copii prin colaborarea logopedului cu părinții şi educatorii, condiţie esenţială în adaptarea la activitatea organizată de grup.

Obiective:

- educarea respiraţiei corecte verbale şi neverbale;
- dezvoltarea mobilităţii fono-articulatorii (educarea mişcărilor articulatorii);
- educarea auzului fonematic;
- obţinerea sunetului deficitar şi exersarea lui;
- diferenţierea sunetelor.

Programul de intervenție personalizat

Programul de intervenție personalizat are la bază metode și strategii centrate pe copil, în funcție de particularitățile lui, pentru a crea un mediu care să favorizeze și să sprijine învățarea.

I. Etapa diagnosticării, evaluării complexe

Scopul acesteia este de a testa vorbirea independendă și de a examina vorbirea reflectată, astfel încât să se precizeze diagnosticul în funcție de tulburarea de vorbire.

II. Etapa terapiei proriu-zise

Această etapă cuprinde exerciții fizice și respiratorii care vizează dezvoltarea mobilității corporale generale-gimnastica generală cu scopul educării respirației corecte verbale și neverbale.

Se execută diverse exerciții faciale, labiale, linguale, mandibulare, velopalatine, toate acestea contribuind la dezvoltării mobilității fono-articulatorii.

Educarea auzului fonematic se realizează prin imitarea sunetelor din natură, în șoaptă, în ritm stacato și prelungit, după indicațiile primite de la psipopedagog, pre4cxum și prin diverse jocuri didactice realizare de profesorul de învățământ preșcolar, „Deschide urechea bine!”, Graiul animalelor”, „Ce sunet se aude?”.

III Terapia recuperatorie specifică

În cadrul acesteia se urmărește obținerea sunetului deficitar și exersarea lui prin emiterea onomatopeelor, a exercițiilor de emitere a sunetelor afectate prin demonstrație și imitare, a exercițiilor de emitere independentă. Consolidarea sunetului obținut presupune introducerea acestuia în silabe, cuvinte (cuvinte cu fonemul în poziție inițială, mediană, finală). În continuare se realirează diverse exerciții de limbaj: paronime, schimbarea silabelor, toate acestea pentru a se face diferențierea sunetelor. Automatizarea sunetelor afectate presupune o serie de exerciții pentru exersarea sunetului deficitar în propoziții, ghicitori, etc.

IV Evaluarea finală

Se consemnează evoluția copilului.

Bibliografie:

1. Adrian Rosan, Carmen David, ”Intervenții psihopedagogice în tulburările specifice de învățare”, Editura Polirom, Iași, 2019;
2. Georgeta Burlea, ”Tulburările limbajului scris-citit”, Editura Polirom, Iași, 2007;
3. Ovidiu-Cristian Tudoran, ”Tulburarea de dezvoltare a limbajului”,Editura Universității ”Alexandru Ioan Cuza”, Iași, 2023.

INTEGRAREA COPIILOR CU CES ÎN GRĂDINIȚA DE COPII

Prof. înv. preșcolar Epure Maria Diana
Școala Gimnazială Nr. 2 Caracal – Olt

Integrarea este procesul complex și de durată ce presupune asigurarea participării copiilor cu CES la viața profesională și socială, împreuna cu ceilalți copii, favorizându-se autocunoașterea, intercunoașterea și familiarizarea reciprocă.

În calitate de educatoare, am fost pusă deseori în situația de a avea la clasă preșcolari cu cerințe educative speciale. În astfel de situații, am încercat să găsesc cele mai bune metode de predare - învațare pentru a-i determina pe toți participanții la actul educațional să se implice conștient în activitățile derulate.

Copiii cu cerințe educative speciale nu doar că pot fi integrați, ci pot fi integrați cu succes în gradiniță și ulterior în școală, ajutându-i să devină adulți independenți și fericiți**.** Ei nu trebuie excluși în niciun fel de la programul grupei de copii, nu trebuie "uitați" undeva în clasă, pornind de la ideea că nu sunt la nivelul celorlați copii la anumite activități. Preșcolarii integrați au nevoie de sprijinul nostru, al cadrelor didactice, dar în mod special de sprijinul colegilor de clasă.

Integrarea copiilor cu CES se poate realiza atât prin activități educaționale cât și prin activități extracurriculare. Activități extracurriculare de tipul vizitelor la muzee, excursiilor și drumețiilor, evenimente culturale și sportive permit dezvoltarea relațiilor interpesonale și o mai bună relaționare a copiilor cu societatea. Educatoarea trebuie să cunoască toți copiii cu care lucrează în grupă. Copiii cu CES sunt parte a grupului de copii. Ei participă, după posibilitățile lor, la activități și program.

Pentru integrarea cu succes a preșcolarilor cu CES, este nevoie să ținem cont de anumite aspecte. Abordarea pozitivă a comportamentului copiilor și exprimarea încrederii în posibilitățile fiecarui copil de a reuși sunt factori decisivi în reușita integrării copiilor cu CES. Sensibilizarea, luarea deciziei, tranziția, trainingul și evaluarea, sunt etape vitale în integrarea copiilor cu CES. Din punctul meu de vedere, există două sentimente cheie, și anume, încrederea și dragostea, fără de care integrarea nu are sorți de izbândă. Fară să acordăm încredere și iubire copiilor cu CES, nu vom reuși să îi ajutăm.

În activitatea educativă a copiilor cu cerințe educative speciale se poate folosi cu maximă eficiență învațarea prin cooperare. Lecțiile bazate pe învațarea prin cooperare permit evaluarea

frecventă a performanței fiecărui copil care trebuie să ofere răspuns în nume personal sau în numele grupului, copiii se ajută unii pe ceilalți, încurajandu-se și împartășindu-și ideile, explică celorlalți, discută ceea ce știu, învață unii de la alții, realizează că au nevoie unii de alții pentru a duce la bun sfarșit o sarcina a grupului.

De cele mai multe ori, modul în care ceilalți tratează copilul cu CES și imaginea formată despre acesta, îl determină, în timp, pe cel din urmă să se comporte în conformitate cu acea imagine, fie că este reală sau nu. Pentru ca un copil cu CES să-și modifice imaginea de sine defavorabilă are nevoie de oportunități pentru a-și cunoaște potențialul său real și ocazii prin care să încerce să realizeze diferite lucruri. Membrii familiei în care există un copil cu cerințe educative speciale se pot afla într-un mare impas, iar modul în care reacționează este foarte diferit de la o persoană la alta. Aceștia pot trece prin stări precum șocul, neîncrederea în diagnostic, negarea, frica, autoînvinuirea, învinuirea destinului și a celorlalți, depresia, ca într-un final să ajungă la stări precum acceptarea, resemnarea și lupta. Familia care se află în această situație – de a avea un copil cu CES – are nevoie de informare și consiliere pentru a putea depăși aceste momente și pentru a fi de un real suport în procesul de integrare socială și profesională a copilului cu deficiențe.

În condiţiile educatiei incluzive, părinţii trebuie să participe direct la viaţa grădiniței şi pot influenţa anumite decizii care privesc procesul educaţional. Absenţa sau indiferenţa părinţilor în ceea ce priveşte problemele educaţionale ale copilului vine în opoziţie cu ideea de integrare sau incluziune. Părinții trebuie să fie modele de acţiune şi comportament în acceptarea şi susţinerea integrării persoanelor cu cerinţe speciale din comunităţile lor. Prin comunicarea bilaterală, părinţii creează un parteneriat strâns în sprijinul copiilor, se formează comunitatea şi cultura şcolii, cadru în care aceştia se simt ca și "membri ai unei familii". Ei trebuie antrenați în orice activitate de sprijinire sau remediere a problemelor copilului, să continue acasă programul, pe măsura posibilităților lor, dar cu toată încărcătura afectiv-emoțională pe care o aduce mediul familial.

Bibliografie:

- „Educația copilului preșcolar. Elemente de pedagogie la vârsta timpurie" – Ecaterina Vrășmas – Editura PROHUMANITATE, 1999
- Cocorada E., Năstasă L., "Fundamentele psihopedagogiei speciale. Introducere în logopedie", Editura Psihomedia, Sibiu, 2007
- Purcia S., "Ocrotirea și integrarea copiilor handicapați", Editura Psihomedia, Sibiu, 2003.

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ -
O PROVOCARE PENTRU CADRELE DIDACTICE

Prof. Popescu Maria
Colegiul Național ,,Matei Basarab”

În contextul reformei privind accesul la educație, tot mai mulți elevi cu cerințe educationale speciale vor fi integrați în următorii ani în învățământul de masă. Educația incluzivă reprezintă o necesitate privind integrarea copiilor cu cerințe educationale speciale, iar instituțiile școlare trebuie să acorde fiecărui copil dreptul la educatie și să accepte că fiecare este unic și astfel se impune ideea de învăța într-un ritm propriu.

Dezvoltarea socială şi emoţională este esențială, iar starea de bine a copiilor, este una dintre premisele adaptării optime a acestora la cerinţele mediului social. Aceasta este importantă în stabilirea relatiilor interpersonale influenţând succesul scolar și integrarea în societate. Așa cum se stie, încă de la naștere, copiii interacționează cu părinţii și cu membrii familiei, deoarece familia este primul ghid în formarea personalității. Treptat alte medii sociale cum ar fi cel școlar sau al grupului de prieteni își pun amprenta asupra dezvoltării psihice și sociale.

Interacţiunile sociale reuşite conduc la cunoașterea de sine, la dezvoltarea încrederii în sine, la creșterea stimei de sine şi a capacității de autocontrol. Competența socială şi cea emoţională au în vedere abilitatea copilului de a înţelege, de a procesa informațiile și de a exprima aspecte sociale și emoţionale ale propriei vieţi ce se reflectă atât în abilităţi cât și în inteligenţa emoţională.

Inteligența emotională este primordială pentru adaptarea copilului, iar anumite componente ale structurii sale reprezintă puternici predictori ai succesului școlar. Astfel, copiii cu cerințe educaționale speciale, sunt de regulă cei timizi, retrași care nu reușesc să relaționeze cu alții. Adesea ei sunt respinşi, ironizaţi și nu sunt integraţi în grupul clasei refuzând să participe la activitățile extrașcolare. Dezvoltarea psihică și socială este influențată de achiziționarea limbajului,ca mecanism psihic de comunicare interumană, iar functia de comunicare, care are pe lângă un conținut informational și unul emotional, îi ajută să trasmită stări afective. Există numeroase consecințe ce se reflectă în reuşita şcolară slabă, astfel în plan emoțional se poate ajunge la anxietate, sau depresie, iar în sitiația în care nu se pot adapta apare abandonul școlar.

Copiii cu cerințe educaționale speciale care nu pot face față programei şcolare sunt adesea respinși iar atitudinea cea mai frecventă manifestată faţă de aceştia din partea școlii şi a societății

este de subvalorizare bazată în mare măsură pe lipsa de reuşită şi pe nerespectarea unor reguli. Copiii intregrați în învățământul de masă sunt percepuţi de cele mai multe ori negativ fiind adesea marginalizaţi. Câteva dintre argumentele prin care unele cadre didactice încearcă să justifice neacceptarea lor sunt ”Nu face faţă programei școlare”; “Nu este pentru această școală”; „Nu poate să promoveze examenul de bacalaureat”; „Trebuie convins să mergă la şcoala specială”etc.

La fel ca în numeroase state din întreaga lume şi în țara noastră se intensifică nevoia de incluziune şcolară. Participarea cadrelor didactice la activitățile educative este susținută de profesori de sprijin, iar activitatea are la bază un curriculum individualizat și adaptat în funcție de particularitățile copilului. Prin curriculum adaptat se înțelege posibilitatea de a restructura conținuturile și de a diversifica metodele de lucru în cadrul activităților instructiv-educative în funcție de nevoile fiecăruia.

Sunt numeroase metode și procedee didactice utilizate în abordarea diferențiată care au un rol esențial în prevenirea dificultăților de învățare și adaptare, cum ar fi:

- cunoașterea elevilor și a particularităților individuale prin colaborarea cadrului didactic cu profesorul diriginte, consilierul școlar și profesorul de sprijin
- individualizarea învățării pentru dezvoltarea armonioasă atât fizică cât si psihică a fiecăruia
- folosirea strategiilor de lucru și accesibilitatea conținuturilor
- selectarea unor obiective ce pot fi atinse de copil și aplicarea de sarcini diferentiate raportate la aptitudinile specifice
- adaptarea testelor de evaluare la particularitățile de învățare specifice
- valorizarea relațiilor sociale de la nivelul clasei și al școlii în vederea integrării acestora
- nevoia de a trata individual fiecare caz ținând cont de necesitățile individuale
- stabilirea relațiilor de colaborare dintre părinți-profesori și promovarea unor relații de susținere reciprocă
- convingerea părinților de necesitatea prezentării situației elevului colectivului clasei astfel încât colegii să înțeleagă faptul că el este special și ei trebuie să-l accepte, să-l integreze și să-l ajute

Rolul profesorului este de a identifica stilul eficient în activitatea de predare-învățare-evaluare, în raport cu materia pe care o predă, de a aplica metodele si strategiiile care se potrivesc cel mai bine fiecărui elev ținând cont particularitățile individuale si de faptul că se reține de regulă acele informații care au o relevanță afectivă și reușesc să-i atragă atenția. Profesorul trebuie să dispună de suficiente metode în gestionarea situațiilor diverse deoarece se știe că mulți elevi nu dispun de rapiditate în gândire sau de posibilitatea de a întelege cerintele.

Sunt și elevi care doresc să obțină performanțe la toate disciplinele școlare, fiind foarte exigenți cu ei înșiși, iar atunci când iau o notă mică nu reușesc să-și gestioneze emoțiile, să accepte insuccesul și astfel starea de sănătate este pusă în pericol.

Se paote concluziona că vocația, empatia, dragostea pentru fiecare elev de la clasă, atitudinea pozitivă a cadrului didactic, dorința de schimbare folosindu-se de tactul pedagogic sunt câteva calități esentiale de care trebuie să dispună un profesor pentru a face față provocărilor actuale.

Bibliografie:

1. Doru Vlad Popovici, 1998, Elemente de psihopedagogia integrării, Editura Pro Humanitate, București;

2. Gherguț, A. (2005). Sinteze de psihopedagogie specială, Editura Polirom, Iași;

3. Radu I.T., 1981, Învățământul diferențiat, EDP, București;

COPIII CU NEVOI SPECIALE-ÎNGERI PRINTRE NOI

Profesor: Szocs Ana

Școala Gimnazială „Ștefan Luchian" Moinești

O problemă stringentă pentru România o reprezintă responsabilitatea locală pentru calitatea educației şi succesul școlar pentru copiii cu nevoi speciale, care reclamă căi diferite de stabilire a relațiilor de colaborare între școli, familii şi comunităţi. Avem în vedere că școlile de toate gradele sunt organizații responsabile pentru educația formală a copiilor şi adolescenților. Școlile care duc la bun sfârșit mult mai eficient această responsabilitate se consideră pe ele însele şi elevii lor ca parte a sistemului social ce include familiile şi comunitățile. Cercetările desfășurate în Statele Unite şi în unele tări din Europa arată că atunci când școlile, familiile şi comunitațile lucrează împreună ca parteneri, beneficiari sunt elevii cu nevoi speciale. Parteneriatele dintre școli, familii şi comunităţi pot:

a) ajuta profesorii în munca lor;

b) perfecționa abilitațile școlare ale elevilor;

c) îmbunătăţi programele de studiu şi climatul școlar;

d) îmbunătăţi abilitațile educaționale ale părinților;

e) dezvolta abilitățile de lideri ale părintilor;

f) conecta familiile cu membrii școlii şi ai comunității;

g) stimula serviciul comunității în folosul școlilor;

h) oferi servicii şi suport familiilor;

i) crea un mediu mai sigur în școli.

Motivul principal pentru crearea unor astfel de parteneriate este dorința de a ajuta elevii să aibă succes la școala şi mai târziu, în viață. Atunci când părinții, elevii şi ceilalți membri ai comunității se consideră unii pe altii parteneri în educație, se creează în jurul elevilor o comunitate de suport care începe să funcționeze. Parteneriatele trebuie văzute ca o componentă esențială în organizarea școlii şi a clasei de elevi. Ele nu mai sunt de mult considerate doar o simplă activitate cu caracter opțional sau o problemă de natura relațiilor publice. În țările dezvoltate, cu deosebire pe continentul nord¬american, parteneriatele școala-familie-comunitate sunt esențiale în procesul de educație a elevilor CES .

Dovada o reprezintă faptul că Departamentul de Educație al SUA are un subsecretar de stat pentru servicii comunitare şi parteneriate şi un director pentru parteneriate educaționale şi implicare

a familiei. De asemenea, la nivelul fiecărui stat şi district al organizării administrative americane, se găsesc responsabili oficiali care se ocupă de servicii educaționale comunitare. În fiecare țară din Uniunea Europeană există structuri formale organizate de participare a părintilor în sistemul educațional. Legislațiile şi proiectele de reformă educațională au definit în majoritatea țărilor noi legi referitoare la participarea parentală în sistemele educaționale. Autonomia școlilor şi participarea parinților la gestiunea lor se afla în centrul dezbaterilor şi legislațiilor actuale.

Un sistem de educație pentru adulți este bine organizat, funcțional atunci când este întemeiat pe motivații şi centrat pe obiective care rezolvă problemele indivizilor sau grupurilor de adulți. Nu putem stimula motivațiile lor de învățare şi de participare la programe educaționale fără strategii care să se întemeieze pe cunoasterea nevoilor lor reale, specifice, de educație. Asemenea strategii presupun şi un sistem de „auto-purtare" a învățării – specific educației adulților – care să se realizeze, atât prin apelul la educatori (formatori) specializați (profesori. Medici, juristi etc.), cât şi prin apelul la formatori formați dintre adulții cuprinși în programele educaționale şi care actionează ca „relee" într-o rețea.

Au existat întotdeauna educatori excelenți şi părinți iubitori, care nu şi-au pus probabil atâtea probleme şi totuși au reuşit foarte bine; dar poate că acest lucru era mai uşor într-o lume foarte statornică, în care tradiția avea ultimul cuvânt. Modificarea pe care au suferit-o, în curs de o generație sau două, relațiile dintre părinți şi copii, dintre adulți şi tineri, apare mai vădită în considerația pentru copil ce are semnificația de recunoaştere intimă şi profundă a valorii persoanei copilului şi de încredere în potențialul lui de dezvoltare . Sentimentul de siguranță – depinde de următoarele condiții:

1. Protecția împotriva loviturilor din afară;

2. Satisfacerea trebuințelor elementare;

3. Coerența şi stabilitatea cadrului de dezvoltare;

4. Sentimetul de a fi acceptat de ai săi;

5. Ca membru al familiei: să fie iubit; să dăruiască dragoste, să fie izvor de bucurie şi de mulțumire pentru adulți; să fie condus şi îndrumat;

6. Ca ființa umană: să i se accepte caracteristicile individuale; să aibă posibilitatea de acțiune şi experiență personală; să aibă asigurată o anumită arie de libertate.

S-ar putea spune că aceste condiții sunt constante indispensabile, dacă ele nu ar cere să fie satisfăcute într-un mod care diferă riguros de la o vârstă la alta.

Pentru îndeplinirea funcției fundamentale a familiei – de securizare a copilului – şi a rolului său socializator, aculturant şi individualizator, finalitatea definitorie a educației părintilor devine

formarea conștiinței educative a părinților, a necesității unui efort conștient pe măsura evoluției nevoilor ale copilului.

În educarea părinților cu copii mici, un rol deosebit au instituțiile de puericultură pentru îngrijirea medicală, fizică a copiilor; se impune colaborarea educatori (psihopedagogi) – părinți în adaptarea copiilor la grădiniță şi la școală.

Se consideră că punctul cheie îl constituie programele de pregatire a formatorilor, a celor care vor îndruma auto/educația părinților; toate persoanele care prin profesia lor sunt în relatie cu copiii şi familia (profesori, medici, juristi, preoti etc.) au nevoie de o pregătire pe probleme ale educării familiei.

Un raport asupra relațiilor dintre școală şi familie în țările Comunității Europene (Macbeth, Al., 1984), bazat pe cercetări comparative, documentare şi empirice (prin ancheta de opinie cu chestionare aplicate pe un lot de 1744 conducători de instituții școlare) enumera patru motive pentru care școala şi familia se străduiesc să stabilească legături între ele:

a. Părinții sunt juridic responsabili de educația copiilor lor (legislația reflectă astfel libertatea părinților de a-şi crește copiii așa cum doresc; există diferențe între tări privind: măsura în care părinții pot alege între diferitele școli şi cursuri pe care să le urmeze copiii lor; măsura în care părinții trebuie consultați de responsabilii școlari etc.);

b. Învățamântul nu este decât o parte din educația copilului; o bună parte a educației se petrece în afara școlii;

c. cercetările pun în evidență influența atitudinii parentale asupra rezultatelor școlare ale elevilor, în special asupra motivațiilor învățării, precum şi faptul că unele comportamente ale părinților pot fi favorizate datorită dialogului cu școala;

d. grupurile sociale implicate în instituția școlara (în special părinții şi profesorii) au dreptul să influențeze gestiunea școlară.

Obstacolele relației școală-familie pot fi de ordin comportamental (întâlnite, atât între părinți, cât şi la profesori şi administratori școlari) sau de ordin material (relația școală-familie cere un surplus de efort material şi de timp). Dificultățile pot rezulta din ideile divergente: responsabilitatea statului şi a familiei privind educatia copiilor; libertatea de alegere a școlii de către părinți sau unicitatea învătământului; impactul mediului familial asupra rezultatelor școlare ale copilului; randamentul pedagogic şi datoria parentală; participarea părinților la gestionarea şi procesul decizional din instituția școlară. Se consideră, în general, că problema este de atitudine; este dificil de pretins, atât la părinți, cât şi la profesori, că relația de colaborare școala-familie (nu)este doar un „drept de opțiune".

Integrarea şcolară a copiilor cu cerinţe speciale în învatamântul de masă presupune:

- a educa copiii cu cerinţe speciale în şcoli obişnuite, alături de copiii normali;

- a asigura servicii de specialitate (recuperare, terapie educaţională, consiliere şcolară, asistenţă medicală şi socială etc) în şcoala respectivă;

- a acorda sprijinul necesar personalului didactic şi managerilor şcolii în procesul de proiectare şi aplicare a programelor de integrare;

- a permite accesul efectiv al copiilor cu cerinţe speciale la programul şi resursele școlii obişnuite (bibliotecă, terenuri de sport etc);

- a încuraja relaţiile de prietenie şi comunicarea între toţi copiii din clasă/şcoală;

- a educa şi ajuta toţi copiii pentru înţelegerea şi acceptarea diferenţelor dintre ei;

- a ține cont de problemele şi opiniile părinţilor, încurajându-i să se implice în viața școlii;

- a asigura programe de sprijin individualizate pentru copiii cu cerinţe speciale;

- a accepta schimbări în organizarea şi dezvoltarea activităţilor instructiv -educative din şcoală.

În cadrul judeţului sau al comunităţii decid diferite instituţii în legătură cu identificarea, sprijinul şi plasamentul unui copil, supraveghează şi administrează cazul respectiv. Este important ca acestea să aibă un plan care să le solicite cooperarea între ele, contribuind astfel la economisirea timpului, la un grad înalt de eficienţă şi transparenţă prin organizarea parteneriatelor cu instituţiile guvernamentale sau neguvernamentale şi încheierea convenţiilor de cooperare cu şcolile din oraş.

Procesul de colaborare dintre şcoală şi familie asigură atingerea scopului educaţional. Pornind de la necesitatea cunoaşterii sociopsihopedagogică a copilului cu nevoi speciale, şcoala impune colaborarea cu familia sub diferite aspecte. Urmărind aspectele comune, speciale si diferenţiate pe care viaţa de elev o prezintă, părinţii pot completa, sprijini şi dezvolta personalitatea copilului cu o singură condiţie – colaborarea cu şcoala.

Bibliografie:

- Dumitriu, Gh.; Dumitriu, Constanţa, *Psihopedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti,2003;
- Dumitriu, Constanţa, *Introducere în cercetarea psihopedagogică,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2004
- Hussar, E., Aprodu, D. (coord.) *Şcoală europeană*, Editura Casei Corpului Didactic, Bacău, 2007

DEVELOPING CREATIVITY IN THE WORK WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS STUDENTS

Prof. Lăzărică Daniel
Școala Gimnazială "Constantin Popovici" loc. Buhoci
Jud. Bacău

Inclusive education is a worldwide movement based on basic human rights. According to the principles of human rights, every child, regardless of his/her belonging or level of development of his/her capacities, has the right to a good quality education, leading to the greatest extent to the development of his/her cognitive capacities and social integration.

Among the advantages of the inclusive school is that students with SEN(special educational needs) are treated as an integral part of society and the necessary framework is created for them to develop their communicative skills, to become more creative and better integrated into the educational process. Teachers adopt diverse teaching-learning methods that benefit all students, not only those with SEN. Socialization between students and the development of friendships between colleagues is quite important in the development of the learning process, due to the permanent exchange of information.

The concept of *"School for all"* represents the desideratum of maximum flexibility and tolerance regarding the physical, socio-cultural, linguistic and psychological differences existing between children, the purpose being to offer everyone the opportunity to learn according to the pace, their own capacities and needs and to express themselves according to individual personality traits. The idea that animates this project is that the fundamental purpose of the national education system is to form citizens who are members of the same social matrix and who share common values. Therefore, school is only one segment of the social system, and changes within it cannot succeed without concerted changes in the other segments.

Creativity is a mental and social process that involves generating ideas, new concepts, or new associations of creative thinking, it contributes to identifying and developing individual particularities of both educator and educated, giving uniqueness to the learning group. Thanks to the creative process, selective capacities are discovered and the strengths of the human personality are known, which contributes to the formation of a positive attitude towards oneself and others. Creativity is the ability to combine knowledge and involves thinking, imagination, intuition,

reflection on information, activities and life experiences approached from multiple points of view, a process that generates original, unique ideas and products of thinking in the form of inventions.

The development of students' creativity is a fundamental process, but among students with SEN it is of particular importance. Any student whose creativity is fully developed and stimulated possesses the following characteristics:

- Imagination;
- Autonomy;
- Sensitivity to problems;
- Curiosity;
- Intuition;

Students who possess these qualities have great chances to achieve academic success and to develop key competences targeted by the educational process. Applying modern methods and strategies that respect the particularities of each student, based on the idea that we believe that each child can learn and succeed, that diversity is useful to all of us and that students exposed to different risks can overcome them through attention and involvement from teachers and the community in general, students with SEN can also obtain these essential qualities.

Creativity plays an essential role in learning because creative thinking allows learners to connect different aspects of learning, thus expanding comprehension as an essential skill that can greatly influence a person's creative life. In this way, students with SEN can be successfully integrated into the educational process and can have academic success. School and extracurricular activities can be a favorable framework for stimulating creativity through: independent work in class, solving homework, project development, student exhibitions, scientific sessions, competitions etc.. Among the educational methods that develop creativity, the active participatory ones are important, including: learning through problematization and semi-directed discovery, modeling method and creative exercises. Teachers must emphasize multi-disciplinarity in order for all students to develop the necessary competences.

In the case of students with SEN, teachers must take additional steps to ensure optimal conditions:- by adapting to the child's ideas, without trying to structure his ideas so that they fit with the objectives of the lesson / activity carried out;

- by accepting the child's unusual ideas, without judging the divergent way in which he solves a problem;
- using creative ways to solve problems, especially problems that arise in everyday life;
- Allocating enough time for the child to explore all possibilities, to move from

ordinary ideas to more original ideas.

The biological condition is not a final sentence and the social environment is a chance. Starting from this, we must understand that we live in a world of human diversity, that school cannot escape its role as promoter of human progress and that only it can facilitate the change, envisaged as possible, of mentality and attitude towards the educational requirements of all children.

The school will be able to meet the special educational needs of children in difficulty and the educational needs of their families only through its internal efforts and with the support of all.All our students will become citizens in an ever-changing world and it is our duty as teachers to help everyone reach their potential.

Bibliography :

Cerghit, I., *Prelegeri pedagogice*, Editura Polirom, Iaşi, 2001

Dumitru, I., *Dezvoltarea gândirii critice şi învăţarea eficientă*, Editura de Vest, Timişoara, 2001.

Gherghuţ, A., (2006), „*Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe educative speciale*", Editura Polirom, Iaşi

Gherghuţ, A., (2001), „*Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale. Strategii de educaţie integrată*", Editura Polirom, Iaşi

INTEGRARE ŞCOLARĂ A COPIILOR CU C.E.S., O PROVOCARE PERMANENTĂ PENTRU CADRUL DIDACTIC

Prof. Iacob Ionela Gina
Liceul Teoretic „Ioniță Asan" Caracal, Olt

Educaţia specială este concept fundamental utilizat în cadrul procesului instructiv-educativ al copiilor cu deficienţe şi care se desprinde tot mai mult de conţinutul învăţământului special.

Principiile care stau la baza educaţiei speciale:

- Toţi copiii trebuie să înveţe împreună indiferent de dificultăţile pe care le întâmpină aceştia sau diferenţele dintre ele;
- Societatea şi şcoala trebuie să le acorde tot sprijinul suplimentar de care au nevoie pentru a-şi realiza educaţia în şcoala publică;
- Formarea şi dezvoltarea şcolilor incluzive atât în mediul urban cât şi în cel rural prin asigurarea resurselor umane cât şi a celor materiale;
- Educaţia egală se realizează prin acordarea sprijinului necesar pentru fiecare copil cu deficienţe în funcţie de cerinţa individuală.

Activitatea de incluziune şi de integrare a copiilor cu deficicenţe în şcoala publică trebuie făcută cu mult simt de răspundere de către specialiştii care acţionează la diferite nivele structurale.

Activitatea de integrare, activitatea de desfăşurată de profesorul itinerant se dovedeşte eficienţă dacă, pe parcursul şcolarizării în şcoala de masă, să o frecventeze regulat, să participe la acţiunile clasei din care face parte şi astfel să devină independent de serviciile educaţionale de sprijin.

Integrarea şcolară a copiilor cu handicap mintal

Se poate realiza, prin integrare individuală în clasele obişnuite, integrarea unui grup de 2-3 copii cu deficienţe în clase obişnuite.

Practica psihopedagogică a relevat principilul conform căruia este mai bine să greşeşti prin supraaprecierea copilului orientat iniţial spre învăţătorul obişnuit, decât să subapreciezi calităţile reale, orientându-l cu uşurinţă spre învăţământul special. Pentru a favoriza integrarea copiilor cu deficienţă mintală în structurile învăţământului de masă şi ulterior în comunităţile din care fac parte, are nevoie de aplicarea unor măsuri cu caracter profilactic, ameliorativ sau de sprijinire.

O problemă cu totul specială apare în cazul integrării copiilor cu deficienţe mintala în clasele mai mari sau în finalul procesului de şcolarizare, atunci când solicitările depăşesc cu mult

capacitatea lor de utilizare a gândirii formale, iar dezideratul unei calificări şi al integrării sociale, prin participare la activităţile productive , depaseşte ălimitele ergoterapiei, prioritara în etapele anterioare. Actuala formă de pregătire profesională pentru această categorie de deficienţe este total inferioară. O posibilă soluţie ar fi integrarea acestor copii în şcolile obişnuite de ucenici, unde pot învăţa o meserie cu cerere pe piaţa muncii, urmată de angajarea şi integrarea în unităţi productive. În aceste situaţii, absolvenţii respectivi, fără experienţă şi fără abilitate în planul relaţiilor sociale, pot beneficia de supraveghere şi îndrumare din partea părinţilor, tutorilor sau altor persoane calificate.

Integrarea copiilor cu deficienţe de vedere

Un elev cu deficienţe de vedere trebuie privit la fel ca oricare dintre elevii clasei, fără a exagera cu gesturi de atenţie şi fără a fi favotizat mai mult decât ar cere gradul şi specificul deficienţei sale. Elevii cu handicap de vedere trebuie încurajaţi să se deplaseze prin clasa, şcoala, pentru a învăţa să evite obstacolele şi să identifice cu mai multa uşurintă locurile unde trebuie să acorde o atenţie deosebită, să fie apreciaţi mai ales cu ajutorul expresiilor verbale sau cu atingeri tactile, să realizeze în principiu aceleaşi sarcini ca şi colegii lor de casă, iar acolo unde este posibil, să se adapteze mijloacele de învăţământ şi conţinutul sarcinilor de lucru la posibilităţile reale ale acestor elevi.

În cadrul activităţilor de predare-învăţare la clasele unde sunt integraţi elevii cu vedere slabă trebuie să se acorde o atenţie deosebită unor elemente care să asigure egalizarea şanselor în educaţia şcolar.

În cazul elevilor nevăzători, intervin o serie de particularităţi care afectează procesul didactic, deoarece aceştia folosesc citirea şi scrierea în alfabetul Braille, au nevoie de un suport intuitiv mai bogat şi mai nuanţat pentru întelegerea celor predate, au nevoie de metode şi adaptări speciale pentru prezentarea şi asimilarea conţinuturilor învăţării, este necesară intervenţia unui interpret şi alocarea unui timp suplimentar de lucru.

Integrarea copiilor cu deficienţe de auz

Reprezintă o problemă controversată în mai multe tări din lume, deoarece pierderea auzului la vârste mici determina imposibilitatea dezvoltării normale a limbajului şi, implicit a gândirii copilului, cu consecinţe serioase în planul dezvoltării sale psihice. Din acest motiv, diagnosticul precoce al pierderii de auz, urmat de protejarea auditivă timpurie, este cea mai eficientă cale de compensare a auzului şi garanţia reuşitei integrării şcolare a copilului cu tulburări de auz. Odată cu integrarea şcolară a copilului deficient de auz se impun anumite cerinţe privind modul de organizare clasei, metodele de prezentare a conţinuturilor, strategiile de comunicare în clasă.

Integrarea copiilor cu handicap fizic

Manifestãrile din sfera motricitãtii trebuie privite în relaţie stransã cu dezvoltarea intelectualã, expresia verbalã şi grafica, maturizarea afectiv-motivaţionalã şi calitarea relaţiilor interindividuale ca expresie a interindividuale ca expresie a maturizãrii sociale.

Bibliografie:

Casantra Abrudan, Psihopedagogie specialã, Ed Imprimeriei de Vest, Oradea, 2003

INTEGRAREA COPIILOR CU CES: OPORTUNITĂŢI ŞI DIFICULTĂŢI

Profesor înv. preşc. Călin Elena Andreea
G.P.P "Lumea Copiilor" Topoloveni, Argeş

În declaraţia de la Salamanca, a conferinţei mondiale a educaţiei speciale,adoptată de reprezentanţii a 88 de guverne şi 25 de organizaţii internaţionale, se stipulează clar:

- fiecare copil are dreptul fundamental la educaţie şi fiecărui copil trebuie să i se ofere şansa de a ajunge şi de a se putea menţine la un nivel accptabil de învăţare;

- fiecare copil posedă caracteristici, interese, aptitudini şi necesităţi de învăţare proprii;

- proiectarea sistemelor educaţionale şi implementarea programelor educaţionale trebuie să ţină seama de marea diversitate a caracteristicilor şi trebuinţelor copiilor incluşi în porgramul educaţional;

- copiii cu cerinţe educative speciale trebuie să aibă acces la şcolile obişnuite(şcolile publice), iar aceste şcoli trebuie să-şi adapteze procesul didactic conform unei pedagogii centrate asupra copilului, capabilă să vină în întîmpinarea nevoilor de cunoaştere a fiecărui elev în parte;

- şcolile obişnuite, care au abordat această orientare,sunt cele mai importante instanţe de combatere a atitudinilor discriminatorii, construind o societate bazată pe spiritul de acceptare şi respect, oferind şanse egale la educaţie pentru toţi elevii;mai mult, ele asigură o educaţie utilă pentru majoritatea copiilor, îmbunătţind eficienţa şi gradul de utilitate socială al întregului sistem educaţional;

Educaţia pentru toţi a fost definită ca acces la educaţie şi calitatea acesteia pentru toţi copiii, fiind identificate două obiective generale:

1. Asigurarea posibilităţilor participării la educaţie a tuturor copiilorindiferent de cît de diferiţi sunt ei şi în măsura în care se abat, prin modelul personal de dezvoltare, de la ceea ce societatea a denumit normal.Participarea presupune în primul rînd acces şi apoi identificarea căilor prin care fiecare să fie integrat în structurile ce facilitează învăţarea socială şi individuală, să contribuie şi să se simtă parte activă a procesului.Accesul are în vedere posibilitatea copiilor de a ajunge fizic la influenţele educative ale unei societăţi (familie, şcoală, comunitate), de a se integra în şcoală şi de a răspunde favorabil solicitărilor acesteia.
2. Calitatea educaţiei se referă la acele dimensiuni ale procesului didactic, a conţinuturilor învăţării şi a calităţii agenţilor educaţionali, care să sprijine învăţarea tuturor categoriilor de elevi, să asigure succesul, să facă sistemul deschis, flexibil, eficient şi efecti**v.**

Fiecare copil este înţeles ca un participant activ la învăţare şi predare pentru că fiecare aduce cu sine în procesul complex al învăţării şi dezvoltării o experienţă, un stil de învăţare, un model social, o interacţiune specifică, un ritm personal, un mod de abordare, un context cultural căruia îi aparţine.

Avînd în vedere aceste premise, ideea integrării copiilor cu dizabilităţi în şcoala publică a apărut ca o reacţie necesară şi firească a societăţii la obligaţia acesteia de a asiguranormalizarea şi reformarea condiţiilor de educaţie pentru copiii cu cerinţe educative speciale.Conform principiilor promovate în materie de educaţie de către organismele internaţionale, precum şi prevederilor incluse în *Declaraţia drepturilor persoanelor cu dizabilităţi,* se menţionează că persoanele/elevii cu diferite tipuri de deficienţe au aceleaşi drepturi fundamentale cu ceilalţi cetăţeni de aceaşi vîrstă, fără discriminare pe motive de sex, limbă vorbită, religie, opinii politice, origine naţională sau socială, stare financiară sau orice caracteristică a persoanei în cauză sau a familiei sale.De asemenea, aceste persoane au drept la tratament medical, psihologic şi funcţional, la recuperare medicală şi socială, la şcolarizare, pregătire şi educare/reeducare profesională, la servicii de consiliere, la asistenţă pentru încadrare în muncă, precum şi la alte servici care să le permită dezvoltarea şi manifestarea aptitudinilor şi capacităţilor de care aceştia dispun şi să le faciliteze procesul de integrare/reintegrare socială.

Dacă acceptăm ideea că, după absolvirea şcolii, toţi copiii (inclusiv cei cu dizabilităţi/cerinţe speciale) trebuie să beneficireze de şansa de a participa activ la viaţa socială, atunci trebuie să le acordăm necondiţionat această şansă încă din şcoală;deci integrarea socială este pregătită şi condiţionată de integrarea şcolară.Pe de altă parte, dificultăţile apărute în procesul integrării nu sunt generate atît de natura cerinţelor speciale ale elevilor integraţi, cît mai ales de modul nostru de a percepe acest proces, aşadar, în esenţă, este o chestiune de atitudine.Pentru a clarifica unele aspecte esenţiale cu privire la educaţia integrată/incluzivă, putem efectua următoarea sinteză:

Ce este integrarea?	**Ce nu este integrarea?**
- a educa acei copii cu cerinţe speciale în şcoli obişnuite alături de ceilalţi copii normali; - a asigura servicii de specialitate (recuperare, terapie educaţională, consiliere şcolară, asistenţă medicală şi socială) în şcoala respectivă; - a acorda sprijin personalului didactic şi managerilor şcolii în procesul de proiectare şi aplicare a programelor de integrare; - a permite accesul efectiv al copiilor cu CES	- a cuprinde copii cu Ces în programul şcolilor obişnuite fără pregătirea şi suportul necesar - a izola copiii cu CES în şcolile obişnuite sau a plasa clasele speciale în exetremitatea clădirii şcolii ori în spaţii separate de clădirea principală a şcolii; - a grupa copii cu CES foarte diferite în acelaşi program; - a ignora cerinţele strict individuale ale copilului;

la programul şi resursele şcolii obişnuite - a încuraja relaţiile de prietenie şi comunicarea între toţi copiii din clasă/şcoală - a educa şi ajuta toţi copiii pentru înţelegerea şi acceptarea diferenţelor dintre ei - a ţine cont de problemele şi opiniile părinţilor -a asigura programe de sprijin individualizate pentru copiii cu CES - a accepta schimbări radicale în organizarea şi dezvoltarea activităţilor instructiv educative din şcoală	- a expune copilul unor riscuri nejustificate; - a solicita sarcini nerealizabile în aplicarea programului de integrare a personalului didactic şi managerilor şcolii; - a ignora problemele şi opiniile părinţilor; - a plasa copiii cu CES în instituţii şcolare obişnuite alături de copii mai mici ca vîrstă; - a structura un orar separat pentru copiii cu CES aflaţi în şcoli obişnuite

În scopul unei reuşite depline a copiilor cu dizabilităţi/cerinţe educative speciale într-o şcoală de masă, este nevoie de parcurgerea în timp a mai multor etape distincte prin care se urmăreşte asigurarea condiţiilor optime pentru o nouă formă de organizare a şcolii şi a curricumului aplicat în şcoala respectivă.Iată, în sinteză, cele mai importante etape a acestui amplu demers reformator al sistemului actual de învăţămînt din ţara noastră:

- Sensibilizarea - este prima etapă şi urmăreşte pregătirea mediului şcolar (începînd de la conducerea şcolii, continuînd cu colectivul de cadre didactice, elevii, personalul administrativ al şcolii, părinţii copiilor).În această etapă, prin acţiuni de informare pe toate căile, se încearcă identificarea şi valorificarea potenţialului uman existent în şcoală (în primul rînd cadrele didactice) care să dorească şi să aibă competenţa necesară în lucrul cu clasele şi cu elevii incluşi într-un program de integrare.
- Trainingul - este pasul următor, în care persoanele din şcoală implicate în activităţi didactice şi care manifestă deschidere faţă de ideea integrării sunt incluse într-un program de training unde învaţă principii, metode şi tehnici adecvate activităţilor instructiv-educative cu elevii deficienţi şi/sau dificili şi, în acelaşi timp, modalităţile prin care aceste metode şi tehnici pot fi adaptate în timpul orelor la clasă pentru fiecare categorie sau tipuri de elevi în parte, astfel încît fiecare dintre ei să primească cunoştinţele în forme accesibile capacităţilor şi cerinţelor prorii de învăţare.
- Luarea deciziei - reprezintă o etapă decisivă care, prin implicaţiile sale, va determina schimbări majore la nivelul vieţii sociale în ansamblu.Această etapă are o conotaţie managerială puternică şi implică reorganizarea structurilor funcţionale ale şcolii şi revizuirea atitudinii tuturor angajaţilor şcolii faţă de actul educaţional în noile condiţii impuse de procesul integrării.
- Tranziţia - este etapa cea mai dificilă, în cae transformările manageriale din şcoală solicită din partea cadrelor didactice, în special, adoptarea noilor modalităţi de lucru în plan didactic şi renunţarea la unele stereotipuri care vin în contradicţie cu noul mod de abordare a educaţiei în

condiţiile integrării.Cel mai dificil moment, pentru unii profesori, va fi atunci cînd vor fi nevoiţi să-ţi reorganizeze seturile de status-rol în concordanţă cu noile poziţii oferite de ralaţia profesor-elev privită din perspectiva integrării/incluziunii.Tranziţia spre noul mod de lucrzu necesită schimbări şi în organizarea şcolii privind structura claselor, dotările necesare în clasă şi în şcoală, alcătuirea unui curriculum flexibil şi accesibil fiecărui elev în parte, stabilirea unor modalităţi noi de relaţionare şi colaborare cu părinţii copiilor.

- Evaluarea procesului - este o etapă fundamentală care asigură reuşita integrării. Ea

trebuie să se facă periodic prin implicarea tutror părţilor:profesori, elevi, părinţi şi uneori, o serie de experţi (cadre didactice universitare, cercetători în domeniu).Evaluarea ajztă în primul rînd adaptarea permanentă la nevoile reale ale elvilor a tuturor proceselor care se desfăşoară în şcoală pe linia integrării/incluziunii şi, în acelaşi timp, permite menţinerea unei transparenţe şi a unei flexibilităţi absolut necesare în privinţa organizării şi conducerii şcolii.

Pentru parcurgerea ultimelor 3 etape este absolut necesară existenţa unui grad de autonomie şcolară pe linia organizării şi elaborării strategiilor curriculare în concordanţă cu realităţile şcolii, respectînd unele direcţii de ansamblu stabilite de istituţiile superioare de decizie şi impuse de idealul educaţional şi de tipul de educaţie promovat de societate la un moment dat.

Principalele modele şi forme de realizare a educaţiei integrateîn ţara noastră sunt:

1) **Modelul cooperării şcolii obişnuite cu şcoala specială** - în acest caz, şcoala obişnuită coordonează procesul integrării ţi stabileşte un parteneriat activ între cadrele didactice din cele două şcoli care voe experimenta şi susţine un nou mod de desfăşurare a activităţilor didactice, pregătind împreună conţinutul activităţilor şcolare, adaptînd materialele şi mijloacele de învăţare folosite în timpul orelor şi oferind un cadru confortabil tuturor elevilor din clasă.

2) **Modelul bazat pe organizarea unei clase speciale în şcoala obişnuită** - acest model presupune integrarea copiilor deficienţi în şcoli de masă unde să intre în relaţie cu copiii normali, facilitîndu-se, cu sprijinul cadrelor didactice şi specialiştilor din şcoală, o mai bună intercunoaştere şi relaţionare între cele două categorii de copii.

3) **Modelul bazat pe amenajarea în şcoala obişnuită a unui spaţiu sau a unei săli de instruire şi resurse pentru copiii deficienţi, integraţi individual în clase obişnuite din şcoala respectivă** - în acest caz, profesorul care se ocupă cu elevii deficienţi este şi profesorul de sprijin care desfăşoară activităţi cu aceşti copii, atît în spaţiul special amenajat în şcoală, cît şi la orele de clasă, atunci cînd condiţiile solicită/permit acest lucru, colaborînd direct cu educatorii din clasele unde sunt integraţi copiii.

4) **Modelul itinerant** - acest model favorizează integrarea într-o şcoală de masă a unui mic de copii cu cerinţe speciale, domiciliaţi la mică distanţă de şcoală (se evită astfel dezavantajul deplasărilor

pe distanţe mari ale copilului) şi sprijiniţi de un profesor itinerant (specializat în munca la domiciliul copiilor cu un anumit tip de deficienţă).

5) **Modelul comun** - este relativ asemănător cu modelul precdent, cu deosebirea că în acest caz profesorul ititnerant este responsabil de toţi copiii cu deficienţe dintr-un anumit areal şi oferă servicii de sprijinire a copilului şi familiei, ajută părinţii la alcătuirea programelor de învăţare, urmăreşte evoluţia şcolară a copilului, colaborează cu profesorii şcolii obişnuite în care este integrat copilul şi intervine atunci cînd apar probleme de învăţare sau de adaptare a copiilor la anumite cerinţe şcolare.

Decizia asupra integrării unui copil cu cerinţe educative speciale în învăţămîntul de masă se ia pentru fiecare caz în parte în urma unei expertize complexe asupra copilului, a consultării factorilor direct implicaţi în acest proces şi a evaluării situaţiilor e risc.Integrarea nu poate fi un proces impus de anumite interese personale (ale părinţilor, ale reprezentanţilor unei instituţii etc), de sentimente sau atitudini umanitare sau de politici educaţionale şi sociale cu caracter propagandistic;educaţia integrată este un act responsabil, asumat de personalul şcolii, de comunitate, de familie şi nu trebuie perceput ca un proces de „subminare" a şcolilor obişnuite, ci ca un proces de normalizare a vieţii persoanelor aflate în dificultate (ajunse în această stare ca urmare a unor evenimente independente de voinţa lor) şi ca o măsură de conştientizare a rolului de istituţie publică al şcolii, în care toţi au dreptul să aibă acces în calitate de cetăţeni cu drepturi egale ai comunităţii.Pentru a avea succes şi pentru a atinge scopul şi obiectivele în raport cu cerinţele vieţii sociale, şcoala trebuie să ofere o paletă cît mai largă de servicii educaţionale care să devină atractive şi să satisfacă cerinţele elevilor;în această ofertă se înscrie şi educaţia integrată sub toate formele şi modalităţile sale de realizare.

Bibliografie:

1. Gherguţ Alois – Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale. Strategii diferenţiate si . incluzive în educaţie, Editura Polorom, Iasi, 2006

2. Ungureanu Dorel – Copiii cu dificultăţi de învăţare, Editura Didactică si Pedagogică, Bucuresti, 1998 16.

3. Verza Emil – Psihopedagogia specială, Editura Didactică si Pedagogică Bucuresti, 1994.

ABORDĂRI MODERNE ÎN PSIHOPEDAGOGIA SPECIALĂ PROIECTUL ŞI EXPERIMENTUL - INSTRUMENTE DE ÎNVĂȚARE ÎN PROCESUL EDUCATIV

Prof. Murariu Roxana
Şcoala Gimnazială "Anişoara Odeanu" Lugoj

Comunicarea didactică reprezintă un transfer complex şi multifazial, şi este în acelaşi timp un proces dinamic, în care unele strategii sunt înlocuite cu altele după necesitate. Această comunicarea este reglată de feed-back, retroacţiune deosebit de importantă în relaţia emiţător- receptor, deoarece întreg procesul informaţional se blochează în momentul în care nu ţinem cont sau interpretăm greşit reacţiile elevilor. Transferul de informaţii şi cunoştinţe se realizează prin intermediul metodelor instructiv- educative.

Adaptarea acestora la situaţia didactică, la vârsta elevului, la conţinuturile învăţării, la obiectivele sau competenţele educaţionale, dar şi alternarea, combinarea şi modificarea acestora sunt importante, pentru ca elevul să-şi însuşească informaţii dar şi atitudini şi comportamente. Combinarea metodelor tradiţionale cu cele moderne contribuie la eficientizarea procesului de predare- învăţare şi sprijină elevul, nu numai să asimileze , ci şi să aplice cunoştinţele noi, şi pregătesc elevul pentru noile cerinţe ale societăţii. Realizând un proiect elevul îşi va activa sau îşi va însuşi calităţi şi atitudini, cunoştinţe şi aptitudini care îi vor fi cu siguranţă de folos în viitor. Metodele moderne ne ajută să depăşim graniţele manualelor şi ale culegerilor, captează atenţia şi stimulează interesul elevilor.

Metoda proiectului este o strategie didactică bazată pe interese, necesitate şi posibilităţi de dezvoltare. Ea presupune lucrul în echipă, interacţiunea directă, dar şi brainstorming-ul, care devin mijloace de bază ale procesului educativ. Prin metoda proiectului se lasă elevului mai multă libertate de exprimare şi acţiune şi se oferă ocazii reale de a lua decizii şi de a-şi asuma responsabilităţi. Toate acestea duc, implicit, la crearea unei motivaţii puternice şi la o implicare deopotrivă efectivă şi afectivă a elevului.

De asemenea elevii pot face prin intermediul proiectului dovada, că au capacitatea de a investiga un subiect dat, cu metode şi instrumente diferite, folosind cunoştinţe din diverse domenii.

Dorinţa ca elevii mei să folosească limba germană cât mai mult, a dus la iniţierea unui proiect cu o şcoală din Germania, Joachim Realschule din Stetten-am-Kalten-Markt. Tema proiectului din

acest parteneriat era, realizarea unei comparaţii a datinilor şi obiceiurilor germanilor din Banat cu cele ale germanilor din landul Baden-Würtemberg. Elevii din clasele a VI-a a celor două şcoli şi-au prezentat unii altora diferite datini şi obiceiuri autohtone. Elevii cu cerințe educaționale speciale au fost incluși în grupurile de lucru, contribuind la realizarea sarcinilor prin activități adaptate specificului individual. Comunicând prin intermediul scrisorii, elevii români dovedeau, că înţeleg, ce le scriu colegii germani, că pot sintetiza şi prezenta informaţiile dobândite şi că sunt capabili la rândul lor să ofere informaţii în limba germană. Obiectivele propuse, utilizarea limbii germane şi cunoaşterea a noi obiceiuri, au fost realizate în mod plăcut iar includerea tuturor elevilor în proiect un obiectiv îndeplinit.

Avantajele lucrului pe proiecte tematice sunt evidente, această metodă asigurând condiţii de optimizare a procesului instructiv-educativ prin: învăţare prin acţiune practică, afirmarea independenţei în gândire şi acţiune, realizarea unor planificări coerente şi logice, şi mai ales prin desfăşurarea unor activităţi educative cu interes şi plăcere.

Experimentul este o metodă de dobândire a cunoștințelor și de formare a priceperilor și a deprinderilor de muncă intelectuală și practică ce permite o intensă antrenare a elevilor și o participare deosebit de activă a acestora în procesul instructiv-educativ și are un caracter accentuat aplicativ, cu o pondere deosebită în formarea deprinderilor practice ale elevilor având la bază intuiția. A experimenta înseamnă a-i pune pe elevi în situația de a concepe și a practica ei înșiși un anumit gen de operații, cu scopul de a observa, a studia, a dovedi, a verifica, a măsura rezultatele adaptat nevoilor individuale și fără a discrimina. Observarea are un rol important, care duce la detectarea și extragerea unei informații noi prin eforturi proprii, dezvoltarea gândirii critice. Prin intermediul ei se urmăreşte explicarea, descrierea și interpretarea unor fenomene printr-o sarcină concretă de învățare, totodată contribuind la formarea și dezvoltarea unor calități comportamentale, precum consecvența, răbdarea, perseverența, perspicacitatea si imaginația, gândirea cauzală, spiritul de observație și de colaborare

Lucrările experimentale au un pronunțat caracter activ-participativ: în primul rând, elevii vor fi curioși la desfășurarca experimentului de către profesor, iar apoi se vor implica prin propriile acțiuni la realizarea acestuia. Bucuria succesului obținut prin realizarea unei sarcini de lucru determină creşterea încrederii în forțele proprii și oferă elevilor criterii corecte de autoevaluare, necesare în competiția cu ceilalți

Bibliografie:

Dulamă, E., (2008) Metodologie didactică-teorie și practică, Editura Clusium, Cluj-Napoca

INCLUZIUNEA PERSOANELOR CU OPRTUNITĂȚI REDUSE ÎN CADRUL PROIECTELOR ERASMUS+

Prof. psihopedagog Laura Vărcuș
Prof. Melinda Erdodi
CȘEI „Constantin Păunescu”, Recaș

Între 14-16 noiembrie 2023, am participat la Seminarul International “ Embracing Inclusion and Diversity in your Erasmus + Projects” la Zagreb, Croația. fiind organizat de către Agenția Națională Croată pentru Mobilitate și Programele Uniunii Europene, în parteneriat cu Agențiile Naționale omoloage din Austria, Estonia, Finlanda, Malta , România și Belgia.

Tema principală a seminarului a fost incluziunea și diversitatea iar concentrarea specifică a fost pusă pe participarea persoanelor cu oportunități reduse în diferite etape ale proiectelor Erasmus+.

Cel mai important rezultat al acestui seminar este reprezentat de întocmirea, în urma discuțiilor între participanți, a unui ghid / hartă a acțiunilor de avut în vedere atunci când se concep și implementează proiecte Erasmus+, în vederea incluziunii persoanelor cu oportunități reduse.

Acest ghid/hartă conține 7 capitole ce corespund diverselor etape de organizare și desfășurare a proiectelor Erasmus+ și s-a stabilit de comun acord că nu se constituie într-un check-list obligatoriu ci într-un instrument de ajutor, în special pentru organizațiile cu mai puțină experiență în organizarea proiectelor Erasmus+

Cele 7 capitole ale ghidului- hartă sunt următoarele:

1. **Înțelegerea conceptului de persoane cu oprtunități reduse și familiarizarea cu aspectul de incluziune și diversitate al comunității;**
2. **Contactarea persoanelor cu oportunități reduse in cadrul pregătirii proiectelor;**
3. **Planificarea și pregătirea proiectelor de incluziune și diversitate;**
4. **Implementarea și gestionarea proiectelor** ;
5. **Crearea unui mediu sigur și favorabil pentru învățare;**
6. **Proiectarea incluzivă a procesului de învățare;**
7. **Evaluare, Diseminare, Utilizare, Follow-up**

1. **Înțelegerea conceptului de "persoane cu oportunități reduse" și familiarizarea cu aspectul de incluziune și diversitate al comunității**

Conceptul de „ persoane cu oprtunități reduse" se referă la acele categorii de persoane care întâmpină anumite bariere ce le împiedică să participe, cu drepturi și șanse egale, la viața comunității.

Lista eventualelor bariere, prezentată mai jos, nu este exhaustivă și este menită să ofere o referință pentru luarea de măsuri în vederea creșterii gradului de accesibilitate și de includere a persoanelor cu oportunități reduse. Aceste bariere pot împiedica participarea lor, atât ca factori de sine stătători, cât și sub formă de combinație între ele:

Dizabilitățile: acestea includ deficiențe fizice, mintale, intelectuale sau senzoriale care, prin interacțiunea cu diferite bariere, pot împiedica participarea deplină și efectivă a unei persoane la viața socială la același nivel cu alte persoane.

Problemele de sănătate: barierele pot rezulta din probleme de sănătate, inclusiv boli grave, boli cronice sau orice altă situație legată de sănătatea fizică sau mintală care împiedică participarea la program.

Barierele legate de sistemele de educație și formare: pot întâmpina bariere persoanele care, din diverse motive, înregistrează performanțe slabe în sistemele de educație și formare, persoanele care părăsesc timpuriu școala, persoanele care nu sunt încadrate profesional și nu urmează niciun program educațional sau de formare și adulții cu un nivel redus de calificare.

Diferențele culturale: astfel de diferențe pot reprezenta bariere semnificative în calea învățării în general și cu atât mai mult pentru migranți sau refugiați, în special pentru migranții nou-sosiți, pentru persoanele care aparțin unei minorități naționale sau etnice, pentru utilizatorii limbajului prin semne, pentru persoanele cu dificultăți de adaptare lingvistică și de incluziune culturală etc.,

Barierele sociale: dificultățile de adaptare socială, cum ar fi cele determinate de competențele sociale limitate, de comportamentele antisociale sau cu risc ridicat, de delincvența din prezent sau din trecut, de consumul excesiv de droguri sau alcool din prezent sau din trecut ori de marginalizarea socială, pot reprezenta o barieră.

Barierele economice: dezavantajul economic, cum ar fi un nivel scăzut de trai, venituri mici, necesitatea de a lucra pentru a se întreține, dependența de sistemul de protecție socială, în cazul șomajului de lungă durată, situațiile de precaritate sau sărăcia, lipsa adăpostului, datoriile sau problemele financiare etc., poate reprezenta o barieră.

Bariere legate de discriminare: barierele pot apărea ca urmare a discriminărilor legate de gen, de vârstă, de etnie, de religie, de convingeri, de orientare sexuală, de dizabilități sau de factori intersecționali (o combinație a uneia sau mai multora dintre barierele legate de discriminare menționate).

Barierele geografice: traiul în regiuni îndepărtate sau rurale, pe insule mici sau în regiuni periferice/ultraperiferice[4], în suburbii, în zone mai puțin deservite (cu transport public limitat, facilități precare) sau în zone mai puțin dezvoltate din țări terțe etc. poate constitui o barieră.

2. Contactarea persoanelor cu oportunități reduse în cadrul pregătirii proiectelor

Inspirație pentru practică

- Fiți conștienți de faptul că rolul pe care îl aveți influențează procesul de comunicare. Oamenii ar putea să nu se simtă foarte confortabil la început să-și spună părerea sau să spună ceva care este în opoziție cu opinia dv. Abordarea acestei probleme și crearea unei atmosfere sigure este crucială în aceste prime întâlniri.
- Atunci când creați materialul dvs. promoțional, luați în considerare utilizarea unui limbaj simplu, ușor de înțeles.
- Asigurați-vă că în întregul proces de a ajunge la participanți și de a crea materiale promoționale (de exemplu, site-ul web, conținut divers,...) sunt incluși diferiți parteneri interesați. Asta va crea un sentiment de unitate.
- Unii elevi și oameni în general nu își exprimă sentimentele/nevoile din multe motive (de exemplu, unii dintre ei fiind personalități introvertite), prin urmare, încearcă să găsești moduri diferite de a se conecta și de a-i implica în proces (scris, discuții în grup mic, colegi. abordare în perechi, muzică, photo voice etc.)

3. Planificarea și pregătirea proiectelor de incluziune și diversitate

Inspirație pentru practică

- Asigurați-vă că potriviți obiectivele proiectului cu nevoile persoanelor implicate.
- Fiți atenți la dimensiunea grupului de proiect: nu-l faceți prea mare
- Adunați exemple de bune practici care ar putea inspira pe toți cei implicați;
- Alegeți partenerii potriviți, astfel încât să aveți o viziune comună
- Asigurați-vă suficient timp pentru ca procesul să se desfășoare. Creați cronologie realistă care să se potrivească persoanelor cu oportunități reduse, inclusiv o diagramă clară care arată în ce luni au loc activitățile, cât durează acestea; în ce moment al zilei se întâmplă etc..
- Abordați barierele lingvistice chiar înainte de începerea mobilității sau a proiectului. Organizați ateliere de învățare a limbilor în pereche, învățarea online etc. Includeți potențiali voluntari care să ajute cu traduceri, dar și părinți care pot ajuta la învățarea limbilor străine.

Implementarea și gestionarea proiectelor

Inspirație pentru practică

- organizați întâlniri regulate și implicați partenerii strategici, comunitatea locală, voluntarii organizației în toate fazele proiectului;
- realizați brainstorming de idei;
- amintiți-vă regulile programului și abordați-le în moduri creative și inovatoare;
- faceți informațiile ușor de înțeles și de utilizat;
- fiți transparenți;
- asigurarea unui feedback constant din partea grupului țintă și a experților;
- priviți planul proiectului ca un far, care vă ghidează pentru a vă găsi destinația/scopul;
- asigurați suficientă flexibilitate în implementare fără a rata obiectivul, astfel încât toată lumea să poată participa;
- creați un plan de urgență și pași de gestionare a crizelor care abordează problemele cu promptitudine.

Crearea unui mediu sigur și favorabil pentru învățare

Inspirație pentru practică

- Creați spațiul astfel încât toți cei implicați să poată vorbi și să promoveze ascultarea. Acest lucru vă va permite tuturor să înțelegeți cu adevărat punctele de vedere ale celuilalt și să răspundeți nevoilor reale ale tuturor celor implicați
- Asigurați un sistem de suport și spații dar și protocoale pentru echipă, și pentru toate celelalte incluse în proiect, astfel încât să știe pe cine să apeleze și să se sprijine atunci când lucrurile devin dificil de gestionat
- Amintiți-vă că atunci când oamenii se simt bine, dar și sprijiniți, auziți și cu posibilitatea de a se afirma funcționează bine, de aceea puneți puțină energie în organizarea de întâlniri informale, distractive și semnificative

Proiectarea incluzivă a procesului de învățare

Inspirație pentru practică

- Asigurați învățarea constantă pe tot parcursul proiectului împreună cu participanții, deoarece aceasta ar putea fi o contribuție crucială la proiect în ceea ce privește testarea, consultanța și îmbunătățirea acestuia.
- Asigurați feedback constant de la grupul țintă, experți, participanți la echipă, finanțatori, comunitate pentru a face îmbunătățiri (sondaj, interviuri).

- Acceptați și rezultate noi și/sau neașteptate care nu au fost planificate inițial. Pot fi o bază pentru stabilirea și generarea unor idei noi. Rețineți că s-ar putea să nu fie întotdeauna relevant pentru acest proiect, dar ar putea fi o bază bună pentru ceva nou.
- Organizați consultări între egali și/sau contexte de învățare între egali (de exemplu: studenții care au fost implicați în E+ pot răspunde la întrebările celor interesați să participe în viitor).

4. **Evaluare, Diseminare, Utilizare, Follow-up**

<u>Inspirație pentru practică</u>

- Fiți critici, realiști și onești în evaluarea voastră, dar permiteți-vă și să cercetați rezultatele/impactul pe o perioadă mai lungă. Gândiți-vă la efectul asupra factorilor de decizie/efectul asupra culturii organizaționale, asupra indivizilor implicați și asupra grupului țintă.
- Asigurați-vă că obțineți feedback de la persoane din afara proiectului (de exemplu, poate un evaluator extern sau un expert) pentru a îmbunătăți rezultatele și raportul final
- Implementați sugestiile care au venit din procesul de feedback în timpul proiectului și utilizați rezultatele evaluării atunci când veți crea și implementa un nou proiect.
- Gândiți-vă la o vizibilitate de bună calitate (culori, imagini, contraste...) pentru ca persoanele cu oportunități reduse să aibă acces. Asigurați-vă că unele povești bune, studii de caz și alte materiale relevante își găsesc spațiu acolo.
- Asigurați-vă că procesul dumneavoastră de diseminare este interactiv și respectă criteriile accesibilității.
- Clasificați/sunați și distribuiți toate realizările/rezultatele (inclusiv cele care nu au fost așteptate) persoanelor afectate de proiect.
- După ce programul s-a încheiat, încercați să vedeți cum ar putea fi incluse în munca dumneavoastră de bază bunele practici adunate.
- Asigurați-vă că arătați mândria din spatele diverselor proiecte, echipe și idei pe care le-ați implementat. Sărbătoriți-o.
- Puteți să creați comunități ale participanților și întâlniri anuale

Bibliografie:

https://www.erasmusplus.ro/ghidul-erasmus
https://docs.google.com/document/d/1LbkaQp80aAXrvg2PdrH37xTfzoccV8Jc1hMsaWIovrg/edit

DISCRIMINAREA COPIILOR CU DIZABILITĂȚI ÎN ȘCOLI

Profesor de religie ortodoxă, Iftodi Marian Liviu
Școala Gimnazială „Mihail Sadoveanu" Dumbrăvița, Jud. Botoșani

Discriminarea este definită ca tratarea diferită a unor persoane aflate în situații identice sau comparabile sau, dimpotrivă, tratarea identică a unor persoane aflate în situații diferite. Totodată, este definită ca reprezentând orice deosebire, excludere, restricții sau preferință pe baza criteriilor prevăzute de legislația în vigoare, acestea fiind: rasa, naționalitatea, etnia, limba, religia, categoria socială, convingerile, sexul, orientarea sexuală, vârsta, handicapul, boala cronică necontagioasă, infectarea HIV, apartenența la o categorie defavorizată, alt criteriu care are ca scop sau efect restrângerea, înlăturarea recunoașterii, folosinței sau exercitării, în condiții de egalitate, a drepturilor recunoscute de lege, în domeniul politic, economic, social și cultural sau în orice alte domenii ale vieții publice.

Persoana cu dizabilitate este acea persoană care are deficienţe fizice, mentale, intelectuale sau senzoriale de durată, deficienţe care, în interacţiune cu diverse bariere, pot îngrădi participarea deplină şi efectivă a persoanei în societate, în condiţii de egalitate cu ceilalţi. .

Atunci când vorbim de educația copiilor și tinerilor cu dizabilități, pot fi luate în considerare mai multe situații care subliniază faptul că această categorie se dovedește una extrem de diversă, fiind constituită din:

- copii care sunt înscriși la școală, dar care au parte de excludere din cadrul procesului de învățare din mai multe motive: absența adaptării curriculumului la nevoile lor, lipsa de pregătire, a capacității sau a timpului cadrelor didactice pentru a realiza adaptările necesare sau lipsa de acces la dispozitive asistive corespunzătoare nevoilor de învățare ale acelor copii;
- copii care nu sunt integrați în procesul de educație, dar care ar putea fi, dacă școala ar avea capacitatea de a le recunoaște nevoile lor specifice și ar dispune totodată de echipamente și abilități pentru a răspunde respectivelor nevoi;
- copii cu dizabilități severe care necesită un sprijin suplimentar, specializat în școală și în afara acesteia (exemplu, cei cu limitare a comunicării sau a vorbirii, cei care au nevoie de sprijin în ariile majore ale vieții, cei cu dizabilități multiple. În plus, cei care se confruntă cu o varietate de probleme medicale, cum ar fi crizele sau pierderile senzoriale pot fi asociate diferitelor dizabilități.

Una dintre legile foarte importante în acest context este Legea nr 448/2006 privind protecţia şi promovarea drepturilor persoanelor cu handicap, cu modificările și completările ulterioare. Aceasta are la bază următoarele principii: principiul prevenirii şi combaterii discriminării, principiul

egalizării șanselor, principiul integrării şi incluziunii sociale a persoanelor cu handicap, cu drepturi şi obligaţii egale cu ale tuturor celorlalţi membri ai societăţii, cu respectarea nevoilor specifice persoanelor cu handicap.

O altă lege foarte importantă este Legea nr.1/2011 care prevede principiul echităţii, în virtutea căruia accesul la învăţare se realizează fără discriminare. De asemenea, în cadrul legii se precizează faptul că în cadrul unităților școlare se interzice oricare formă de activitate care încalcă normele de moralitate şi care pot pune în pericol sănătatea şi integritatea fizică sau psihică a copiilor şi a tinerilor, respectiv a personalului didactic, didactic auxiliar şi nedidactic, precum şi activităţile de natură politică şi prozelitismul religios .

În cazul planificării lecţiilor se vor avea în vedere toţi elevii, deoarece acestea dezvoltă înţelegerea şi respectul pentru diferenţe. Astfel, elevii vor fi încurajaţi să-şi asume responsabilitatea pentru propria lor învăţare, iar explicaţiile profesorilor vor ajuta elevii să înţeleagă şi să înveţe lecţia încă din clasă. În timpul lecţiilor, elevii vor fi încurajaţi să lucreze în echipă şi să comunice despre modul în care învaţă în timpul activităţilor din cadrul lecţiilor. Profesorii îşi vor adapta lecţiile în funcţie de reacţiile elevilor. Personalul din şcoală va reacţiona pozitiv la dificultăţile întâmpinate de elevi. Elevii vor înregistra succese în procesul de învăţare. Dificultăţile în învăţare nu vor fi văzute ca pe un eșec, ci ca pe un prilej de dezvoltare a unor abalități mai bune de învățare. Toţi profesorii din şcoală vor participa la planificarea activităţilor de pregătire, în timp ce membrii consiliului managerial se vor implica în îmbunătăţirea activităţii la clasă.

O varietate de furnizori din diferite sectoare (public, privat, voluntar) oferă servicii de suport. În ultimul deceniu, în țările din zona balcanică s-au înființat diverse ONG-uri care se ocupă de dizabilitate. Multe dintre acestea furnizează servicii, deseori în program pilot, cu ajutorul statului.

Persoanele cu dizabilități au nevoi de asistență şi suport care nu se regăsesc clar în ceea ce poate oferi într-un pachet de servicii un singur furnizor. Asistența şi suportul neoficial sunt foarte eficiente atunci când au susținere din partea unei serii de sisteme şi servicii de natură oficială, indiferent dacă sunt publice sau private.

Concluzie

În urma studierii acestui fenomen, consider că problematica persoanelor cu dizabilități este una complexă, care necesită atenție sporită, atât din partea sistemului de servicii și asigurări, cât și din partea sistemului educațional.

De asemenea, pentru a preveni eventuale implicații sociale indezirabile care să necesite timp de recuperare foarte mare, este nevoie ca atât sfera publică cât și cea privată să fie implicate prin

implementarea de programe care să necesite dezvoltarea unui capital uman și social de durată (dezvoltare durabilă).

Bibliografie:

- Axelsson C, G. P. (2004). Beyond de-institutionalization: the unsteady transition towards an enabling system in South East Europe. Sarajevo.
- D., C. (2008). Shifting the paradigm in social service provision: making quality services accessible for people with disabilities in South East Europe. Sarajevo: Handicap International Regional Office .
- M, P. (1998). Disability Politics and Community Care. London: Jessica Kingsley.
- Manea, L. (2016). Accesul la educație a tinerilor cu dizabilități în România. București: Asociația RENINCO România
- MMANPIS. (2018). Ce înseamnă persoana cu dizabilitate? MMANPIS.
- Muncii, M. (2020). Stategia națională privind drepturile persoanelor cu dizabilități 2021-2027. Ministerul Muncii.
- N, A. (2001). Service delivery and civic engagement: disability organisations in Northern Ireland. Voluntas.
- OECD. (2007). Politici în educație pentru elevii în situație de risc și pentru cei cu dizabilități din Europa de Sud-Est: România. Paris: OECD.
- OMS. (2011). Raport mondial privind dizabilitatea. București: OMS.
- Universitatea de Vest din Timișoara, U. D. (2013). Discriminarea și strategii antidiscriminatorii. Universitatea de Vest din Timișoara, Universitatea Dunărea de Jos din Galați, Fundația Solidaritate și Speranță.

PROIECT EDUCAȚIONAL „COPIL CA TINE SUNT ȘI EU!″

Prof. înv. Primar: Coman Ioana Codruța
Școala Gimnazială Dragoș Vodă, Moisei

TEMA PROIECTULUI *„COPIL CA TINE SUNT SI EU!”*

PARTENERI IMPLICAŢI:

- ȘCOALA GIMNAZIALĂ DRAGOS-VODĂ, MOISEI

DIRECTOR, PROF.....

AN ȘCOLAR 2023/2024

Prof. COMAN IOANA CODRUŢA

PSIHOLOG:

- CSEI, VIŞEU DE SUS

DIRECTOR PROF.

LOGOPED:

GRUP ŢINTĂ:

Elevii clasei I A”, elevii de la scoala din cadrul CSEI Vişeu de Sus, cadre didactice, psiholog şcolar, logoped.

PERIOADA DE DERULARE:

An şcolar 2023-2024

ARGUMENT

Copilul este, cu siguranţă, o fiinţă prin excelenţă socială. Menirea noastră ca dascăli este de a scoate la iveală tot ce e mai bun din fiecare suflet pe care îl formăm, de a educa cu mintea şi cu sufletul!

Prin socializare copilul este condus spre dobândirea regulilor vieţii, a obişnuinţelor, a modului de a gândi şi a cadrului spaţio-temporal, a credinţelor şi a idealurilor conforme cu mediul social în care a crescut.

În ideea de a obişnui copiii să trăiască în relaţii bune cu cei din jur, să–şi dezvolte stări afective pozitive, să manifeste prietenie, armonie, fără prejudecăţi şi constrângeri pornite din mentalităţi greşite, ne-am propus să lărgim sfera noastră de prietenie prin parteneriatul educaţional între şcolarii din cadrul Şcolii speciale Vişeu de Sus şi SCOALA noastră.

Realizând întâlnirile dintre elevi şi prof. celor două unităţi , vom reuşi să formăm o punte de legătură între cele două oraşe, şcolarii vor fi îndrumaţi să înţeleagă prietenia, normele de convieţuire socială, precum şi adaptarea comportamentului propriu la cerinţele grupului cu care vin în contact , precum si incluziunea socială.

SCOPUL:

- Formarea deprinderii copiilor de a cunoaşte şi a respecta norme de comportare în societate, educarea abilităţii copiilor de a intra în relaţie cu cei din jur;
- Educarea trăsăturilor pozitive de voinţă şi caracter, a unei atitudini pozitive faţă de sine şi faţă de ceilalţi;
- Consolidarea capacităţii de a trăi emoţii pozitive, de prietenie în momentul întâlnirii cu copiii din altă localitate
- Promovarea schimbului de experienţă în vederea dobândirii unei imagini complete în ceea ce priveşte instituţiile de învăţământ şcolar.
- Promovarea unei educaţii bazate pe incluziune socială

RESURSE UMANE: şcolari , cadre didactice, părinţi, psiholog şcolar, logoped

RESURSE MATERIALE: materiale didactice

MODALITĂŢI DE COMUNICARE: schimb informaţional la distanţă prin telefonie, e-mail, întâlniri, watthap

ACTIVITĂŢI PROPUSE: vizită la clasa cadrul şcolii speciale, în scopul desfăşurării unor activităţi împreună, acţiuni caritabile

1. Întâlnire cu ocazia zilei de 1 Martie- confecționare de mărțișoare

EVALUARE: dialog, chestionare de satisfacţie, poze, filmări, lucrările copiilor

PROTOCOL DE COLABORARE

Părţile:

1. Școala Gimnazială Dragos- Voda, Moisei, Maramureş, reprezentată de profesor Coman Ioana, în calitate de director, împreună cu echipa de proiect alcătuită din prof. Coman Ioana Codruţa,iniţiator proiect educaţional “Copil ca tine sunt şi eu”- prof Coman Codruța si psiholog.....

2. Centrul scolar de Educatie Incluziva, Vişeu de Sus, reprezentată de profesor....., în calitate de director, împreună cu echipa de proiect formată din inv. şi logoped ..... , partener în cadrul Proiectului educaţional “Copil ca tine sunt şi eu”

Art. 1 Obiectul protocolului de colaborare:

- cooperarea instituţională pentru atingerea scopului proiectului
- situarea copilului în centrul organizării actului educativ

Art. 2 Rolul părţilor:

A. Rolul instituţiei iniţiatoare:

- mediatizarea acţiunilor propuse, părinţilor
- organizarea activităţilor în funcţie de interesul copilului şi de particularităţile acestuia

B. Rolul instituţiei partenere:

- asigurarea informaţiilor de specialitate necesare bunei desfăşurări a proiectului
- organizarea spaţiului de desfăşurare a activităţilor propuse

Art. 3 Dispoziţii finale:

Prezentul protocol de colaborare are caracterul unui document cadru şi acoperă întreaga activitate de realizare a obiectivelor comune convenite.

Protocolul are valabilitate în anul şcolar în care se derulează proiectul educaţional „Copil ca tine sunt şi eu”(2023-2024)

Prezentul protocol poate fi modificat sau completat, cu acordul scris al ambelor părţi, ori de câte ori acestea convin asupra amendamentelor propuse.

Scoala Gimnazială Dragoș Vodă, Moisei	CSEI
Director	Vișeu de Sus, Maramures
Prof.	Director,

PROIECT DIDACTIC

”Psihopedagogia presupune un caracter teoretic şi unul practic aplicat, prezentând un caracter pragmatic acţional cu evidente deschideri spre asistenţa psihopedagogică şi socială.” Emil Verza

DATA:19/01/2024

CLASA: a-IV-a C

UNITATEA DE INVATAMANT: ȘCOALA GIM. ”MIHAI EMINESCU” ROȘIORI DE VEDE

PROFESOR ÎNV.PRIMAR: BÂRĂ SĂNDICA

BIBLIOTECAR NIȚĂ NICOLETA ELENA

ARIA CURRICULARĂ: LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

DISCIPLINA: OPȚIONAL –”CARTEA PRIETENA MEA” (în parteneriat cu Biblioteca școlii)

TEMA:*„ CUVINTE FERMECATE!”*

TIPUL LECTIEI: CONSOLIDAREA UNOR DEPRINDERI DE CONDUITĂ MORALĂ

DURATA: 40 MIN

ACTIVITATE DESFĂȘURATĂ ÎN SALA DE CLASĂ

COMPETENȚE GENERALE

* Cunoasterea si respectarea normelor de comportare civilizata si intelegerea necesitatii de a le folosi în societate;

* Formarea unor deprinderi de conduită morală prin respectarea unor reguli de politețe.

COMPETENTE SPECIFICE

C1 - Înțelegerea conceptului de politețe;

C2 - Utilizarea corectă a formulelor de politețe;

C3 - Interpretarea corectă a rolurilor din jocul de rol , dovedind că au înțeles cum să se comporte într-o situație dată.

STRATEGII DIDACTICE

1. Metode si procedee: - conversația, conversatia euristica, explicatia, expunerea, povestirea, joc de rol, aprecieri verbale

2. Resurse: www.YouTube.com

3. Materiale si mijloace de învățământ: fișa cu ghicitori, prezentare Power Point, laptop, video proiector

BIBLIOGRAFIE:

Paunescu Constantin, Musu Ionel - Psihopedagogia speciala integrate. Handicapul mintal. Handicapul intellectual, Pro Humanitate, Bucuresti,1997

Golu Pantelimon, Zlate Mielu, Verza Emil - Psihologia copilului. Manual pentru clasele a XI-a-scoli normale, Editura Didactica si Pedagogica Bucuresti,1996

Angelica Calugarita - Ghicitori, proverbe, zicatori.Reflectii si maxime, Editura: Dor 2011

SCENARIU DIDACTIC

NR. CRT	SECVENȚELE LECȚIEI	COMPETENȚE	CONȚINUTURI ȘTIINȚIFICE	STRATEGII DIDACTICE		EVALUARE	OBS
				METODE ȘI PROCEDEE DIDACTICE	MATERIALE ȘI MIJLOACE DIDACTICE		
1	Moment organizatoric		Se asigură condițiile optime pentru desfășurarea activității. Pregatirea materialului didactic.	Conversația	Digitale: video proiector prezentare Power Point	Aprecieri verbale	
2	Captarea atenției		Profesorul captează atenția elevilor prin citirea unei ghicitori cerându-le să găsească raspunsul corect: „Cine e copilul care Spune-n orice-mprejurare La venire, la plecare ”-buna ziua!”- foarte tare, „Multumesc!”, „Te rog frumos!” Elevii ofera raspunsul: -Un copil politicos! Profesorul solicita elevilor sa isi reamintească alte formule de salut invatate in lectiile precedente „Buna dimineata, Buna ziua, Buna seara, La revedere” ,	Expunerea Conversația Explicația	Laptop Fisa cu ghicitoarea	Aprecieri verbale	
3	Prezentarea temei și a competențelor vizate		Profesorul prezintă tema *„Cuvinte fermecate”* , iar astazi discutiile vor fi despre comportarea în diferite situatii si folosirea formulelor de politețe în mod corect .	Explicația		Aprecieri verbale	

4	Dirijarea activității	C1 C2

5	Evaluare/ feedback	C1 C2 C3 C1 C2	Profesorul invită elevii să participe la un joc numit generic „La magazin” Elevii vor interpreta rolurile de vanzator si de cumpărător , urmărindu-se utilizarea formulelor de politețe potrivite. Profesorul adreseaza elevilor întrebari cu referire la ce s-a discutat pe parcursul lectiei . -Despre ce am discutat noi astazi ? -Care sunt formulele de politete despre care am vorbit astazi ?	Joc de rol Conversatia		Aprecieri verbale	
6	Încheierea activității		Profesorul formuleaza concluzii si aprecieri cu privire la modul cum au lucrat elevii, la ordinea si disciplina din timpul orei, evidențiind efortul pe care aceștia l-au depus in realizarea lectiei. Profesorul apreciaza activitatea copiilor si ii lauda pentru reusitele lor.	Conversatia euristica		Aprecieri verbale	

COPILUL POLITICOS

de TINCUȚA GHERASE

Sunt copil politicos
Ce știu să mă port frumos.
Spun cuvinte fermecate ,
Ce deschid uși ferecate:
„**Mulțumesc”** , ”**Te rog frumos”**

Dimineața-n gura mare
Când sunt gata de plecare,
„Sărut mâna” spun cu drag
Bunicuței ce stă-n prag.
Și-s convins că-s de folos!

Pe stradă, salut voios,
Oamenii , că-s respectuos!
Iar acasă când sosesc,
„**Bună ziua**” eu rostesc.

CUVINTELE FERMECATE

Un bătrânel, mic de statură și cu o barbă căruntă, statea visător pe banca îmbătrânită de vreme.

- Dați-vă puțin mai încolo, a zis Pavelică, așezându-se pe marginea băncii.

Bătrânul i-a făcut loc și privind obrazul ce trăda mânie al noului venit, întrebă:

- S-a întamplat ceva cu tine?
- Nu mi-e bine, dar dumneata ce vrei? s-a strambat Pavelică.

- Păi nu vreau nimic. Dar tu se pare că ai plâns, ai strigat sau te-ai certat cu cineva!

Pufnind, băiatul a răspuns:

- Nu durează mult și am să fug de acasă!
- Ai să fugi?
- Da, am să fug din pricina Olguței! Era cât pe ce să mă bat cu ea! Are o mulțime de culori și mie nu-mi dă niciuna!
- Nu ți-a dat culori?! Pentru atâta lucru nu merită să fugi de acasă.
- Nu numai pentru asta. Bunica m-a dat afară din bucătărie numai pentru un morcov.

Pavelică a oftat indignat.

- Prostii! a spus bătrânelul. Unul te ceartă, altul te dezmiardă.
- Pe mine nu mă dezmiardă nimeni! s-a revoltat Pavelică. Fratele meu merge cu barca și pe mine nu mă ia. I-am cărat si vâslelele, dar zadarnic!

Pavelică trânti cu pumnul în bancă, apoi amuți.

- Ce, nu te ia fratele tau? întrebă curios bătrânelul.
- Da, de ce mă tot întrebați?

Bătrânelul și-a mângâiat barba-i lungă și cu ochii ațintiți spre un punct fix spuse:

- Eu vreau să te ajut. Știu niște cuvinte fermecate

Pavelică a rămas cu gura căscată.

- Îți spun aceste cuvinte, dar să ții minte să le rostești cu blândețe, privindu-l în ochi pe cel căruia i le spui.
- Ce fel de cuvinte?

Bătrânul, misterios s-a aplecat la urechea băiatului. A șoptit ceva, după care spuse cu voce tare:

- Acestea sunt cuvintele fermecate, însă ține minte cum trebuie să le rostești.
- Am să încerc, îngăimă zâmbind pușțiul. Chiar imediat!

Pavelică a sărit de pe bancă și fugi nerăbdător spre casă.

Olguța statea la masă și desena. Culori verzi, albastre, roșii stăteau în fața ei. Văzându-l pe Pavelică, ea le-a strâns grămadă, acoperindu-le cu mâna.

- M-a amăgit bătrânelul, gândi dezamăgit băiatul. La una ca ea nu au putere cuvintele fermecate

Pavelică a înaintat către sora lui și a tras-o de mânecă. Ea s-a întors spre el. Atunci, uitându-se în ochii ei, băiețelul a spus cu glas domol:

- Olguțo, dă-mi și mie o culoare, te rog frumos!
- Ce fel?
- Mie?! Verde, spuse Pavelică, nevenindu-i să creadă.

A luat culoarea, a ținut-o în mână, s-a plimbat cu ea prin camera și a dat-o înapoi surorii lui.
El nu avea nevoie de ea. Se gândea numai la cuvintele fermecate.

- Am să merg și la bunica. Știu că ei nu-i place s-o încurce cineva când face mâncare.

Pavelică deschise ușa bucătăriei tocmai când bunica scotea plăcintele de la cuptor. Nepotul s-a repezit la ea cu amândouă mâinile și a întors spre el obrazul ros, plin de riduri al bunicutei. Nu i-a lasat timp să se dumireasca și i-a soptit:

- Dă-mi și mie o bucățică de plăcintă, daca binevoiești. Bunica s-a îndreptat.
- Ciudate cuvinte, gândi ea.

Pe moment, pe fața ei a strălucit un zâmbet.

- Dorești fierbinte, porumbelule? a întrebat ea, alegându-i cea mai frumoasă și mai rumenă plăcintă.

Pavelică a sărit în sus de bucurie și i-a sărutat amândouă mâinile.

- Fermecător, fermecător! repeta el, aducându-și aminte că deodată toată familia părea unită.

Mai târziu, pe când stăteau la masă, fratele le-a spus ca merge cu barca. Pavelică a pus mâna pe umărul lui, și chinuindu-se să-i prindă privirea cruntă, a șoptit:

- Ia-mă si pe mine te rog.

Împrejurul mesei s-a făcut deodată liniște. Fratele a ridicat din sprâncene și-a zâmbit.

- Ia-l și pe el, sări deodată Olguța. Ce, îți este greu?
- Dar de ce să nu-l iei? a intervenit bunica.
- Te rog frumos, a pronunțat Pavelică.

Fratele a râs zgomotos, l-a bătut prietenos pe spate și-i ciufuli părul pe cap.

- Bine, plimbărețule. Pregătește-te!

Pavelică, nemaiputând de bucurie s-a ridicat de la masă și a fugit în stradă. Dar bătrânelul nu mai era pe bancă. A privit de jur imprejur si apoi a strigat cu glas tare:

- Mi-a ajutat! Multumesc!

Și oriunde s-ar fi aflat bătrânul, ecoul cuvintelor fermecate tot ar fi ajuns până la el.

Cer un lucru cât de mic,

Mai întâi ”te rog” eu zic.

Cartea "Cuvinte fermecate. Educatie pentru societate Nivel I si Nivel II ". face parte din categoria carti >> Cărți pt. copii - Beletristica pt. copii - Poezii a catalogului Libraria Română.ro. Cartea este scrisă de catre Mihai, Nelica si a fost publicată la Editura ROVIMED

INCLUZIUNEA COPIILOR CU NEVOI SPECIALE

Prof. Țîru Alina Cristina
Grădinița P.P Nr. 4 (Structura G.PN. Nr.2)
Lugoj, Timiș

Fiecare copil este diferit şi special şi are propriile nevoi, fie că este sau nu un copil cu dizabilităţi.Toţi copiii au dreptul la educaţie în funcţie de nevoile lor. Educaţia incluzivă are ca principiu fundamental un învăţământ pentru toţi,împreună cu toţi, care constituie un deziderat şi o realitate ce câștigă adepți și se concretizează în experiențe și bune practici de integrare/ incluziune.

Educația de tip incluziv este o educaţie de calitate, accesibilă şi care îşi îndeplineşte menirea de a se adresa tuturor copiilor, fără discriminare. În întreaga lume, din ce în ce mai mulți copii care provin din medii defavorizate urmează grădinițele, școlile primare sau gimnaziale.În cele mai multe țări se stipulează prin lege că toți copiii trebuie să beneficieze de educație.

Grupul Român pentru Educație Incluzivă (GREI) are ca obiectiv general conectarea României la eforturile internaționale în realizarea educației incluzive, susținerea și dezvoltarea modelului românesc și promovarea acestuia la nivel național și european. Principiile pe care GREI le promovează sunt simple, clare și de maximă generalitate:

- fiecare copil este unic și valoros în cadrul sistemului de educație;
- fiecare copil poate învăța;
- politicile școlare sunt cele care trebuie să încurajeze mai curând ideea de școală pentru copil, decât cea de copil pentru școală;
- încurajează dezvoltarea și susținerea serviciilor de sprijin în școală , pentru a oferi oportunități de dezvoltare tuturor elevilor, dar și pentru a forma și sprijini profesorii;
- susțin parteneriatul educațional dintre profesori, părinți, elevi, alături de toți profesioniștii care dau valoare adăugată actului educațional; educație incluzivă înseamnă sprijin și educație pentru toți, grijă și atenție pentru fiecare.

În acest sens, integrarea educativă vizează reabilitarea și formarea persoanelor cu nevoi speciale, aflate în dificultate psihomotorie, de intelect, de limbaj, psihocomportamentală, senzorială, printr-o serie de măsuri de natură juridică, politică, socială, pedagogică. Astfel, conștiința copiilor, de la cea mai fragedă vârstă, trebuie formată și dezvoltată , învățându-i pe aceștia că primirea copiilor „diferiți”, alături de toți ceilalți, trebuie făcută nu de dragul lor, în primul rând, 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.

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.

Grădinița care îi receptează în colectivitatea sa pe copiii defavorizați și își determină intern ,,direct și indirect", atitudinea față de aceștia este alcătuită din: educatoare, părinți, copii, iar la nivel extern, societatea cu numeroase instituții și diverși factori media. O condiție esențială pentru reușita acestor acțiuni comune ale celor trei factori activi din grădiniță este existența unor relații de înțelegere, constructive care se realizează prin atitudini deschise, prin disponibilitate, printr-un ,,pozitivism" specific ce se cimentează cu voință și convingere.

Educatoarea trebuie să cunoască deficiențele copiilor pe care îi va primi în grupă în scopul înțelegerii acestora și pentru a-și putea modela activitățile, în funcție de necesitățile copiilor. Grupa în care va fi integrat copilul cu cerințe speciale va trebui să primească informații într-o manieră corectă și pozitivă despre acesta. Este foarte importantă sensibilizarea copiilor și pregătirea lor pentru a primi în rândurile lor un coleg cu dizabilități. Sensibilizarea se face prin stimulări: crearea și aplicarea unor jocuri care permit stimularea unor deficienţe (motorie, vizuală, auditivă), ceea ce determină copiii să înţeleagă mai bine situaţia celor ce au dizabilităţi: prin povestiri, texte literare, prin discuţii, vizitarea/ vizita unor persoane cu deficienţe.

Primirea în grupă a copilului cu cerinţe educative speciale, atitudinea faţă de el trebuie să păstreze o aparenţă de normalitate, copilul trebuind să fie tratat la fel cu ceilalţi copii din grupă. Conduita şi atitudinea educatoarei trebuie să demonstreze celorlalţi copii că i se acordă preşcolarului cu dizabilităţi. Ea trebuie să îşi asume rolul de moderator , să promoveze contactul direct între copiii din grupă şi să direcţioneze întrebările şi comentariile acestora către copilul cu cerinţe educative speciale.

De asemenea, trebuie să-i încurajeze şi să-i stimuleze ori de câte ori este nevoie pe aceştia, dându-le încrederea în forţelele proprii, în propria reuşită în acţiunile întreprinse, evidenţiind unele abilităţi sau interese speciale lor în dezvoltarea şi sprijinirea cărora trebuie implicate şi familiile copiilor. Copiii cu cerinţe educative speciale integraţi în programul grădiniţei trebuie să dispună de o bună colaborare între educatoare, părinţi, psihologi şi profesorul logoped. Părinţii sunt parteneri la educaţie pentru că deţin cele mai multe informaţii despre copiii lor.

Această relaţie a grădiniţei cu părinţii copiilor cu cerinţe educative speciale este necesară şi benefică. Părinţii informează grădiniţa şi despre factorii de influenţă negativă care ar trebui evitaţi (fobii, neplăceri, stimuli negativi, atitudini care determină inhibarea / izolarea copiilor). Angajarea şi

responsabilizarea familiei în educaţia copiilor este fundamentală pentru reuşita participării la programul instructiv- educativ al grădiniţei. La orice copil, în mod particular la copiii cu dizabilităţi, gradul de interes şi de colaborare a părinţilor cu grădiniţa este, cel mai adesea, proporţional cu rezultatele obţinute de aceştia. De aceea, putem afirma că familia este primul educator şi are cel mai mare potenţial de modelare.

Grădiniţa are rolul de a sprijini familiile să aibă încredere în resursele proprii, să facă faţă greutăţilor cu care acestea se confruntă. Educaţia părinţilor şi consilierea acestora au un rol important în integrarea copiilor cu afecţiuni de natură psihică, emoţională ori de altă natură în grădiniţă. Rezultatele muncii pentru promovarea incluziunii, atât directe cât şi indirecte, faţă de partenerii educaţionali, părinţi, apar după intervale mari de timp şi sunt efectul unui exerciţiu asiduu, susţinut.

Grădiniţa este incluzivă printr-un curriculum flexibil şi deschis ce permite adaptări succesive. Nu copilul urmează curriculumul, ci acesta este un instrument menit să sprijine dezvoltarea lui, se adaptează nevoilor şi particularităţilor acestuia. Când spunem ,,grădiniţă incluzivă", nu trebuie să ne ducem cu gândul la copiii cu CES, ci la fiecare copil în parte, pentru că fiecare are un ritm propriu de dezvoltare şi la un moment dat poate avea nevoie de anumite cerinţe speciale în ceea ce priveşte educaţia. Există, de asemenea, şi anumite situaţii de risc, în care educatoarea trebuie să cunoască trăirile şi comportamentele copilului, pentru a-l sprijini.

O planificare nu poate porni aşa, tradiţional, ca altă dată, de la conţinuturi, ci de la personalităţile copiilor, de la caracteristicile şi particularităţile individuale. Pe de altă parte, grădiniţa, ca instituţie, nu poate face faţă singură cerinţelor multiple ale unui program eficient de educaţie. Este nevoie de un parteneriat între grădiniţă- familie- comunitate, de o construcţie comună în folosul copilului, fără prejudecăţi, bazată pe respect reciproc, acceptare, toleranţă, indiferent de situaţia economică, socială sau educaţională a părinţilor. Educatoarea, la rândul ei, trebuie să răspundă diversităţii şi unicităţii fiecărui copil, să-şi orienteze pozitiv atitudinea, limbajul şi metodele pedagogice. Copilul preşcolar se află într-un proces de formare în care fiecare gest, fiecare cuvânt, fiecare privire din partea adulţilor care îl înconjoară poate să îi influienţeze imaginea de sine. Este foarte importantă atitudinea educatoarei la acţiunile copilului, apelativele, aprecierea pozitivă sau negativă, pentru a-i da copilului încredere în forţele proprii.

Pentru a evalua copilul, educatoarea trebuie să aibă în vedere competenţele şi capacităţile educaţionale ale fiecărui copil şi să identifice:

- cum este fiecare;
- ce ştie fiecare;
- ce face fiecare;

- cum cooperează cu ceilalţi.

În concluzie, pentru abordarea unei educaţii incluzive în grădiniţă, educatoarea trebuie să respecte următorii paşi:

- să elaboreze un plan de dezvoltare a grădiniţei în care să se precizeze concret parteneriatul cu familia şi comunitatea;

- să fie pregătit întregul personal al grădiniţei pentru a primi toţi copiii, fără discriminări;

- să asigure un climat primitor şi deschis prin organizarea mediului educaţional cât mai eficient şi stimulator;

- să aibă discuţii, în prealabil, cu copiii pentru a se accepta unii pe alţii, pentru a negocia, a colabora şi a lucra împreună;

- să asigure un curriculum flexibil şi deschis la care să aibă acces şi părinţii;

- să evalueze fiecare copil prin observaţie directă şi indirectă pentru a asigura participarea lui adecvată la activităţile curriculare;

- să asigure accesul tuturor copiilor la programul grădiniţei, dar şi la modificările şi adaptările acestuia;

- să asigure participarea tuturor familiilor la decizii şi acţiuni în favoarea tuturor copiilor;

- să evalueze permanent şi periodic progresele pe care le fac toţi copiii, nu numai di punctul de vedere al achiziţiilor intelectuale, dar şi al relaţiilor sociale, al cooperării şi colaborării, al dezvoltării imaginii de sine şi încrederii în forţele proprii;

- să elaboreze planuri individualizate, personalizate pentru copiii care au nevoie de sprijin în anumite componente ale dezvoltării şi la anumite momente;

- să ajusteze permanent curriculumul pentru a-l adapta la nevoile educative ale copiilor;

- să realizeze un permanent schimb de idei, experienţe şi soluţii cu celelalte colege, din grădiniţă sau din alte instituţii, precum şi cu familiile copiilor.

Bibliografie:

- Ecaterina Vrăşmaş-,, Educaţia copilului preşcolar", Editura ProHumanitas, Bucureşti, 1999;
- Ecaterina Vrăşmaş-,,Introducere în educaţia cerinţelor speciale", Editura Credis, Bucureşti, 2004.

ÎNVĂȚAREA BAZATĂ PE PROIECTE - O ȘANSĂ PENTRU FIECARE

Prof. înv. primar Răuță Lenuța
Școala Gimnazială Explorator Teodor Gheorghe Negoiță Sascut, Bacău

În anul școlar 2022-2023, am participat împreună cu elevii clasei a III-a A de la Școala Gimnazială „Explorator Teodor Gheorghe Negoiță" Sascut la proiectul internațional de colaborare eTwinning „Learn differently, through projects!", fondator profesor Borș Elisabeta Edit, de la Școala Gimnazială Apold. Proiectul a unit într-o singură echipă 20 de parteneri din 3 țări, România, Turcia și Bulgaria și peste 200 de elevi, vizând dezvoltarea unor competențe cheie: comunicare într-o limbă străină, competențe digitale, competențe de a învăța să înveți, abilități sociale. Accentul a fost pus pe motivarea elevilor, inclusiv a celor cu cerințe educaționale speciale și dizabilități, de a învăța prin proiecte, ceea ce presupune implicare, comunicare, colaborare, muncă de echipă, dar și utilizarea unor instrumente digitale noi, atît de atractive pentru noua generație.

Activitățile proiectului au presupus învățarea prin proiecte și dezvoltarea deprinderilor de a lucra în echipă, de a împărți sarcini în cadrul echipei, de a colabora și comunica în vederea realizării optime a sarcinii de lucru și a produsului finit. Munca în echipă este o strategie care poate fi utilizată cu succes la toate disciplinele. Echipele pot realiza activități diferite, pot avea o identitate la nivelul clasei. Spiritul de competiție se dezvoltă în mod constructiv, iar competențele de comunicare orală, scrisă sau competențele digitale vor fi cele mai vizile achiziții ale elevilor. Pentru a asigura reușite schimburilor intelectuale și verbale dintre membrii unei echipe ai comunității educaționale, este bine ca elevii să fie familiarizați cu practicile participative de cooperare, să lucreze și să învețe împreună, să se asculte reciproc, să își valideze sau invalideze propriile argumente pentru a convinge, să-și repatizeze sarcinile de lucru, să-și planifice munca pentru a avansa lucrarea comună. De asemenea, este foarte important ca elevii să accepte diferențele dintre ei, să apreciaze faptul că aceste diferențe îi apropie, să le descopere ca pe atuuri complementare, în toate acțiunile important fiind interesul echipei.Elevii au participat cu mult entuziasm și interes la toate activitățile proiectului, au colaborat la realizarea sarcinilor în echipă, au învățat să utilizeze platforme și instrumente digitale, cum ar fi *Padlet, Wordwall, Learningappps, Wordart, Canva, Bookcreator.* Toți au utilizat cu mare ușurință instrumentele Google (*presentation, documents, translation, Meet, maps*) și aplicații care au facilitat realizarea, organizarea, colectarea produselor (*Padlet, WordArt, Canva, PicCollage*).

Mesajele de Ziua Nonviolenței au fost create utilizând WordArt, panourile cu fotografii din timpul activităților au fost realizate cu PicCollage sau încărcate pe Padlet/Canva, elevilor plăcându-le foarte mult să le organizeze, să caute rame potrivite, fundaluri. Cei mai pricepuți la arta fotografiei, s-au ocupat să facă pozele. Totodată, elevii au primit cu entuziasm toate jocurile digitale colecționate de Crăciun și de Ziua Europei și le-au accesat utilizând platforme cunoscute de ei *(Wordwall, Learningappps, Genially, Jigsawplanet).* Pe paginile proiectului, elevii au apreciat sau au lăsat comentarii la postările făcute de parteneri.

Consider că a fost un proiect de succes, o oportunitate de dezvoltare pentru toți, o depășire a limitelor dincolo de ceea ce presupune activitatea la clasă care a condus la dezvoltarea înclinaţiilor şi aptitudinilor şcolarilor, la organizarea raţională şi plăcută a timpului lor liber, dar și la obținerea Certificatului Național de Calitate și a Certificatului European de Calitate.

Bibliografie

EDICT Revista Educației, ISSN: 1582-909X, nr. 6, iunie 2023

https://school-education.ec.europa.eu/ro/etwinning

https://studylib.net/doc/7438412/student-centred-learning-%E2%80%93-a-practical-guide-for-teachers

INTEGRAREA COPIILOR CU CES

Prof. Ene Carmen-Monica
Grădinița Nr. 35, București

CES este acronimul pentru ”cerințe educaționale speciale”, expresie care încadrează copiii, începând cu primul lor an în sistemul de educație , într-o categorie aparte, aceea a copiilor care au nevoie de sprijin diferit față de restul colegilor pentru a învăța. „CES” este o expresie-umbrelă, care acoperă întreaga varietate de situații în care un copil întâmpină dificultăți de învățare, de la dizabilitate fizică sau cognitivă la tulburări de personalitate și comportament.

În multe cazuri este evidentă nevoia de adaptare a mediului educațional – este evident că un copil nevăzător va avea nevoie de sprijin pentru a putea citi, spre exemplu prin facilitarea accesului acestuia la materiale educaționale audio sau tipărite special în Braille, însă în foarte multe cazuri nevoia este discretă, iar educatorii și părinții o detectează mai târziu, adesea abia pe parcursul școlii primare. Semnele sunt însă prezente și recomandăm evaluarea în acest sens pentru fiecare copil care manifestă oricare dintre problemele de mai jos:

- Copilul amestecă în exprimare cuvintele și frazarea este adesea greu de înțeles pentru persoanele care nu sunt în mediul lor apropiat (părinții îl înțeleg, dar alte persoane nu, sau îl înțeleg cu dificultate);
- Părinții sesizează adesea că „gândește prea repede pentru ce vrea să spună” sau că gândește prea încet;
- Copilul uită ce are de făcut sau nu poate urma mai multe instrucțiuni în serie, dacă au fost date toate odată, și le execută parțial (de exemplu: „du-te la baie și spală-te pe dinți și adu-mi pe urmă puțin suc în cana mea roz”);
- Copilul se enervează adesea când „nu-i iese” ceva sau se ferește să încerce lucruri noi pentru că se teme că nu va reuși;
- Cunoaște informații, dar nu face legături între ele, sau face legături puține, numai între anumite informații (exemplu: deși știe că apa îngheață când e frig afară, nu poate trage concluzia că afară este frig dacă vede țurțuri);
- Copilul nu poate povesti ceva ce i s-a întâmplat sau nu poate localiza o amintire în timp (de exemplu, spune: „ieri am fost la bunica”, deși a fost acum o lună);
- Copilul folosește stereotipii în exprimare, repetă aceleași fraze sau inițiază dialoguri

stereotipe în situații obișnuite de viață, ca și cum ar repeta un scenariu (exemplu: de fiecare dată când vede un obiect, spune același lucru despre acel obiect);

- Copilul fie apasă, fie nu pune suficientă presiune pe creion când colorează cu precizie

sau când începe să scrie semne pregrafice, ține creionul prea de sus sau prea de jos sau în pumn;

- Copilul este în general neîndemânatic (scapă lucruri din mână sau le apucă cu

greutate, după mai multe încercări) sau este neatent, deconectat, nu se mișcă adecvat în mediu (se lovește de obiecte când trece pe lângă ele, nu este conștient că pe stradă trec mașini)

- Copilul face greu sau nu face legătura dintre litere și sunete, astfel încât nu poate trece

la alcătuirea de silabe și are dificultăți în a învăta să citească, încurcă între ele literele care seamănă (exemple: m și n sau b, d și p), ghicește cuvintele, nu le citește, se descurcă mai bine cu cuvintele scurte, a cărei formă o deprinde (nu citește cuvântul punând cap la cap literele care îl compun, ci îl recunoaște după forma integrală și lungime);

- Are dificultăți în a asocia un semn cu o operațiune matematică (primele dificultăți

apar la semnele: >, <, =, +, -);

Unitatea școară incluzivă trebuie să răspundă nevoilor comunității și să asigure o participare egală a tuturor copiilor. Incluziunea presupune că fiecare individ contează și cu toții avem nevoie de mai multă răbdare și toleranță față de cei care sunt diferiți. Într-o astfel de unitate de învățământ, se asigură o educație pentru toți copiii si se caută mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare. Copiii din aceste unități de învățământ beneficiază de toate drepturile si serviciile sociale și educaționale conform principiului „resursa urmează copilul”.

Integrarea școlară este proces de adaptare a copilului la cerințele unității școlare pe care o urmează, de stabilire a unor raporturi afective pozitive cu membrii grupului, de desfășurare cu succes a activităţilor.

Conceptul de CES presupune o abordare care consideră că fiecare copil este unic, poate învăţa dacă este identificat tipul de învățare specific particularităţilor individuale ale sale. Curriculum-ul trebuie considerat un instrument necesar care trebuie să fie flexibil, adaptabil la cerințele copiilor.

Copilul cu CES are nevoie de condiţii de învăţare care să stimuleze şi să sprijine dezvoltarea sa, un curriculum adaptat şi individualizat. Adaptarea curriculumului la clasă pentru predarea, învăţarea, evaluarea diferenţiată se poate realiza prin:

- adaptarea conţinuturilor cantitativ şi calitativ, la potenţialul de învăţare al copilului;
- adaptarea proceselor didactice (metode utilizate, material didactic, timp de lucru

alocat) nivelul de sprijin acordat copilului;

- adaptarea mediului de învăţare fizic, psihologic şi social;

- adaptarea procesului de evaluare (diverse proiecte şi produse scrise, orale, vizuale ale muncii elevilor).

Toate cadrele didactice care au în colectivitate copii cu CES, vor avea în vedere acţiuni ce presupun colaborarea cu părinții și consilierea acestora, implicarea directă în lucrul efectiv cu copiii. Părinţii şi copiii vor fi consiliaţi să fie realişti în aşteptări, vor fi ghidaţi să evite izolarea şi să comunice cu alţi părinţi şi copii aflaţi în situaţii similare. Se va promova o abordare pozitivă a educării şi disciplinării copiilor; copiii vor fi implicaţi, atât cât se poate, în luarea deciziilor, în alegerea activităţilor la care vor participa. Este de dorit ca părinţii, cadrele didactice şi şcoala să facă un front comun pentru a ajuta la integrarea copiilor cu CES.O astfel de abordare poate genera egalitatea de șanse, participarea și integrarea școlară și socială.

Bibliografie:

Gherguţ, Alois, 2006, *Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale*, Editura Polirom, Iaşi.
Verza, E., & Paun, E. (1998). *Educatia integrată a copiilor cu handicap*. Unicef.
Popescu, G., & Pleșa, O. (coord). (1998). *Handicap, readaptare, integrare*. București: Pro Humanitate.
Vrăjmaș, T. (2001). *Învăţământul integrat şi/sau incluziv pentru copiii cu cerinţe educative speciale*. București: Aramis.

CONCEPTE ȘI TENDINȚE ACTUALE ÎN ABORDAREA INDIVIDUALIZATĂ A COPILULUI

Prof. înv. preșc. Nănău Camelia Roxana
Prof. înv. preșc. Stan Maria
Gr.P.P "Floare Albastră", Craiova

EDUCAȚIA INTEGRATĂ ÎN GRĂDINIȚĂ

De-a lungul istoriei, copiii cu cerințe speciale au fost fie excluși, ignorați, neglijați, abandonați, pentru același motiv fie suprimați (spartanii îi aruncau de pe stâncă pe copiii care se năsteau cu o malformație). Sunt diferiți de ceilalți. În această problematică există un complex de date, de practici, concepții și perspective psihologice. Familiile acestor copii au trăit mereu la fel ca și copiii, în jenă, rușine, teamă, nevalorizare și nesiguranță, determinate de diferențele lor de dezvoltare și de comportament.

Rolul educatoarei în evaluarea CES

Educatoarea trebuie să cunoască toți copiii cu care lucrează în grupă. Ea face permanent observații referitoare la progresele programului educativ. Copiii cu CES sunt parte a grupului de copii. Ei participă, după posibilitățile lor la activități și program. Educatoarea observă și identifică problemele de dezvoltare sau riscurile de dezvoltare care apar atât din modul particular de răspuns la diferite activități cât și din informațiile primite de la medic sau de la familie. Dacă pe o perioadă anume educatoarea observă că problemele sunt frecvente, au intensitate și se manifestă acut, trebuie să ceară sprijin la un profesionist (psiholog, logoped, consilier psihologic). Chiar dacă copilul va urma un program de intervenție personalizată pentru remedierea problemelor sale, rolul educatoarei va fi mereu important, căci ea urmărește permanent în cadrul grădiniței și în activitățile zilnice și poate consolida progresele programului. Același lucru se petrece și cu rolul părinților: ei trebuie antrenați în orice activitate de sprijinire sau remediere a problemelor copilului, să continue acasă programul, pe măsura posibilităților lor, dar cu toată încărcătura afectiv-emoțională pe care o aduce mediul familial.

Problematica educației integrate a devenit,cel puțin în ultimul deceniu, un domeniu de investigație prioritar pentru specialiștii din sistemul nostrum de învățământ care ar putea oferii soluții viabile în contextul promovării unor politici educaționale bazate pe valorificarea

principiilor educației pentru toți și a normalizării vieții peroanelor cu cerințe special.De asemenea, avem posibilitatea de a apăra și susține dreptul acestor personae la asistență și educație pe măsura potențialului de care dispun. Educația integrată, prin scopul și conținutul ei, oferă cadrul necesar pentru materializarea celor amintite anterior. Decizia de integrare a unui copil cu cerințe educative speciale în învățământul de masă se ia pentru fiecare caz în parte în urma unei expertise complexe asupra copilului a consultării factorilor direct implicați în acest proces și a evaluării factorilor de risc.

Categoriile de copii sau elevi cu cerinţe educative speciale (tipuri de handicap și/sau dificultăţi de învățare care intră în competența comisiilor de expertiză complexă sunt:

- copii/elevi cu deficienfe mintale;
- copii/elevi cu deficiențe senzoriale (vizuale şi auditive);
- copii/elevi cu deficiențe fizice;
- copii/elevi cu deficiențe sau tulburări de limbaj;
- copii/elevi cu dificultăți sau tulburări de învățare;
- copii/elevi cu deficiențe sau tulburări socio-afective şi de comportament (inclusiv copii cu autism);
- copii/elevi cu deficiențe asociate ;
- copii şi tineri cu handicap, nedeplasabili, care nu se pot integra în structurile învăţământului obişnuit.

Posibile soluții privind integrarea școlară pentru principalele categorii de copii cu CES,pot fi identificate prin următoarele perspective:

- perspectiva individuală;
- perspectiva de grup;
- perspectiva curriculară.

Având în vedere perspectivele enumerate anterior şi considerând ca învăţarea reprezintă un fenomen dinamic şi complex, putem enumera o serie de elemente definitorii ale strategiilor învățării interactive care pot completa lista strategiilor devenite deja clasice. În acest sens, enumerăm următoarele :

- valorificarea experientelor zilnice ale elevilor prin crearea unor situații/scenarii-tip - fiecare elev poate avea o experienţă diferită cu privire la unul şi acelaşi eveniment/fenomen şi care poate fi impărtaşită şi celorlalți colegi;
- valorificarea cunoştinţelor anterioare ale elevilor în desfășurarea lecțiilor noi şi rezolvarea unor sarcini de lucru în perechi sau grupuri mici;

- utilizarea situațiilor de joc în învățare (jocuri de rol, dramatizare, jocul didactic etc.);
- folosirea problematizării pe secvențe didactice şi aplicarea practică a rezultatelor prin metode şi procedee de expresie ca desenul, povestirea,lucrul manual, modelajul etc.;
- rezolvarea creativă a conflictelor în clasă, colaborarea cu familia şi valorificarea resurselor din comunitate ca tehnici de sprijinire a învățării, predării și evaluării;
- implicarea elevilor în activități care presupun cooperare pentru rezolvarea unor probleme şi prin care pot invăța să asculte, să negocieze şi să accepte opinia sau părerea celuilalt, indiferent de statutul sau rolul pe care il dețin în grupul respectiv. Privind comportamentul ca expresie a relaţiei dintre dezvoltarea psihică, dintre dezvoltarea personalităţii şi mediul ambiant în care trăieşte individul, putem defini tulburările de comportament ca fiind abateri de la normele şi valorile umane pe care le promovează un anumit tip de societate.

Bibliografie:

1.Stanciu, M., Petrescu, E. (2013). Copiii cu dizabilități. București: UNICEF, România
2.Roșan, A. (2015). Psihopedagogie specială. Iași: Editura Polirom
3.Cotruș,A. Psihopedagogia persoanelor cu CES.Suport de curs „Educația copilului preșcolar. Elemente de pedagogie la vârsta timpurie” – Ecaterina Vrășmas – Editura PROHUMANITATE, 1999.

EDUCAŢIA INCLUZIVĂ LA PREŞCOLARI

Profesor învățământ preşcolar - Chirică Raluca-Iuliana
Şcoala Gimnazială Asău, judeţul Bacău

Incluziunea şi "educaţia incluzivă" pun accentul pe necesitatea ca sistemul educaţional şi şcolile/grădiniţele să se schimbe şi să se adapteze continuu pentru a răspunde diversităţii copiilor şi nevoilor ce decurg din acestea

Educaţia incluziva are ca principiu fundamental - un învăţământ pentru toţi, împreună cu toţi -care constituie un deziderat şi o realitate ce câştigă adepţi şi se concretizează în experienţe şi bune practici de integrare/incluziune. Programele de stimulare timpurie a dezvoltării reprezintă o etapă decisivă în realizarea obiectivelor educaţiei pentru toţi. Acestea au o influenţă determinantă asupra formării inteligenţei, a personalităţii şi a comportamentelor sociale. În pedagogia contemporană există o preocupare intensă pentru găsirea căilor şi mijloacelor optime de intervenţie educativă încă de la vârstele mici asupra unei categorii cât mai largi de populaţie infantilă.

O grădiniţă poate fi incluzivă şi poate dezvolta practici incluzive în abordarea copiilor, dacă se doreşte cu adevărat acest lucru. În acest sens, activitatea cu preşcolarii continuă până când nu se vor mai face diferenţieri şi segregări în cadrul grupului, iar părinţii vor accepta toţi "colegii" copilului lor.

Grădiniţa constituie o etapă fundamentală în dezvoltarea copilului, nu doar prin conţinutul ştiinţific al procesului instructiv – educativ,ci şi prin libertatea de acţiune a preşcolarului care-i stimulează interesele de cunoaştere şi contribuie la lărgirea câmpului de relaţii sociale.

Pentru a se adresa tuturor copiilor şi a deveni deschisă, flexibilă, adaptată şi orientată spre fiecare şi pentru toţi, educaţia trebuie să presupună în practică o schimbare de optică şi anume o nouă orientare care pune accentul pe cooperare, parteneriat, învăţare socială şi valorizare a relaţiilor pozitive, umaniste în educaţie.

Educaţia pentru toţi corespunde în educaţia şcolară şcolii incluzive. Şcoala incluzivă se referă în sens restrâns la integrarea/includerea tuturor copiilor indiferent de capacităţile şi competenţele de adaptare şi deci de învăţare, într-o formă de învăţământ. În sens larg, ea înseamnă ca fiecare copil să fie sprijinit şi să se lucreze în beneficiul tuturora. Fiecare copil este înţeles ca un participant activ la învăţare şi predare pentru că aduce cu sine: o experienţă, un stil de învăţare, un model social, o interacţiune specifică, un ritm personal, un mod de abordare, un context cultural căruia îi aparţine.

Specificul integrării înseamnă:

- a asigura servicii de specialitate (recuperare,terapie educaţională,consiliere şcolară,asistenţă medicală şi socială, etc.);
- a acorda sprijin personalului didactic şi managerilor şcolii în procesul de proiectare şi aplicare al programelor şcolare;
- a permite accesul efectiv al copiilor cu cerinţe speciale la programul şi resursele şcolii obişnuite (bibliotecă, terenuri de sport, etc.);
- a încuraja relaţiile de prietenie şi comunicarea între toţi copiii din clasă/şcoală;
- a educa şi ajuta toţi copiii pentru înţelegerea şi acceptarea diferenţelor dintre ei;
- a ţine cont de problemele şi opiniile părinţilor, încurajându-i să se implice în viaţa şcolii;
- a asigura programe de sprijin individualizate pentru copiii cu cerinţe speciale;
- a accepta schimbări în organizarea activităţilor instructiv-educative.
- a educa copiii cu cerinţe speciale în şcoli obişnuite, alături de copii normali;

De ce să ne pese de copiii cu nevoi speciale?

- Pentru că aceşti copii nu se pot descurca singuri. Ei au nevoie de ajutor din partea familiei, vecinilor, prietenilor, dascălilor, autorităţilor şi specialiştilor, pentru că toţi aceşti copii au dreptul la educaţie, pentru că toţi sunt capabili să înveţe, pentru că dacă nu frecventează grădiniţa, şansele de a învăţa se reduc foarte mult.

- Pentru că sunt sporite oportunităţile de învăţare prin interacţiune cu ceilalţi copii. Cerinţelor suplimentare ale copiilor cu dizabilităţi li se poate răspunde la grupe obişnuite cu ajutorul unor mijloace puse la dispoziţia cadrelor didactice.

- Pentru că toţi copiii, chiar şi cei fără dizabilităţi, au de câştigat atunci când cadrul didactic adaptează curriculumul şi propriul stil de predare pentru a se potrivi cu marea diversitate a copiilor din orice grupă.

- Pentru ca aceşti copii să ştie că nu e nicio problemă dacă sunt diferiţi, acest lucru nu este un stigmat. Noi îi pregătim pentru viaţă şi societate. De aceea este necesară dezvoltarea practicilor incluzive în grădiniţe.

De ce să fim incluzivi?

Pentru că primirea copiilor „diferiţi" alături de toţi ceilalţi trebuie făcută nu de dragul lor sau nu din milă ci pentru dreptul fiecărui individ de a participa la acţiuni comune pentru dezvoltarea lui ulterioară, pentru a contribui şi el la dezvoltarea societăţii în care trăieşte.

Ce ne propunem prin educaţia incluzivă?

- Educarea atitudinilor şi comportamentelor copiilor preşcolari în vederea acceptării diversităţii individuale în cadrul unui grup.

- Prevenirea apariţiei prejudecăţilor la copiii preşcolari şi înlăturarea celor formate.

- Schimbarea atitudinii faţă de copilul deficient: promovarea unei atitudini tolerante, deschise, de acceptare, şi înţelegere firească a raporturilor dintre copiii cu nevoi speciale şi copiii consideraţi „normali”.

- Reducerea riscului de marginalizare şi excluziune socială a copiilor preşcolari cu diferite dizabilităţi

- Cunoaşterea, recunoaşterea şi respectarea diferenţelor individuale prin valorificarea pozitivă a relaţiilor de egalitate între oameni.

Principiile educaţiei pentru toţi:

- Viitorul societăţii depinde de modul în care creştem şi educăm azi toţi copiii. Pentru dezvoltarea viitoare a societăţii este nevoie să valorizăm şi să sprijinim fiecare copil.
- Fiecare copil este unic. Diversitatea copiilor, determinată de particularităţile fiecăruia de dezvoltare nu este o piedică în educaţie, ci o resursă de învăţare şi dezvoltare pentru toţi.
- Fiecare copil este important pentru familia lui, dar şi pentru întreaga societate.
- Fiecare copil poate învăţa.
- Fiecare copil are dreptul la educaţie şi la sprijin adecvat pentru a participa la procesul educativ.
- Pentru procesul educaţional este esenţială folosirea adecvată a resurselor materiale, umane, metodologice şi spirituale.

Bibliografie:

1.Mara Daniel, ”Strategii didactice în educația incluzivă”, București, E.D.P., 2004

2.Ungureanu Dorel, ”Educația integrată și școala incluzivă, Timișoara, Editura de Vest, 2000

ADAPTAREA DEMERSURILOR DIDACTICE PENTRU PREȘCOLARII CU DIFICULTĂŢI DE ÎNVĂŢARE

Prof. Iacoban Floarea
G.P.N. Stejărelul Cajvana

"De ce fiecare copil este unic în felul său?De ce în același timp, el este asemănător cu ceilalți copii de vârsta lui? Anume îl face pe el unic și în același timp similar cu ceilalți? De vreme ce ei, în familie, în grădiniță, în școală pot avea aceleași oportunități educative pentru dobândirea cunoștințelor și abilităților, care sunt procesele și factorii care duc la similitudine și unicitate în același timp?"

Învățarea eficientă se bazează pe înțelegere, pe descoperirea activă de către cel care învață, a demersurilor proprii domeniului studiat, pe căutarea de soluții și rezolvarea situațiilor problema, pe exerciții repetate, urmărind stocarea informațiilor și acumularea de experiență, în perspectiva reactualizării și a aplicării lor în practică.

Toate aceste informații rămân valabile și în cazul copiilor cu cerințe educative speciale. De aceea este important să se elaboreze acele modalități de abordare a elevilor respectivi care să asigure deblocarea procesului învățării, diminuarea dificultăților întâmpinate în acest proces, înlăturarea barierelor din calea adaptării.Se pune un accent deosebit pe orientarea ludică și afectivizarea activităților de învățare, pe eșalonarea materialului de învățat în secvențe bine delimitate dar temeinic înlănțuite între ele, pe utilizarea îmbinată și echilibrată a mijloacelor de lucru intuitive, verbale și practice pe asocierea și integrarea activităților de învățare cu activități de terapie complexa și specifică:ergoterapie,meloterapie, terapia tulburărilor de limbaj și a celor psihomotorii.

Altfel spus, cerinţele educative speciale solicită abordarea actului educaţional de pe poziţia capacităţii copilului deficient sau aflat în dificultate de a înțelege şi valorifica conţinutul învăţării, şi nu de pe poziţia profesorului sau educatorului care desfăşoară activitatea instructiv-educativă în condiţiile unei grupe omogene sau pseudo-omogene de copii.

Învățarea eficientă se bazează pe înțelegere, pe descoperirea activă de către cel care învață a demersurilor proprii domeniului studiat, pe cautarea de solutii și rezolvarea situațiilor problemă,pe exerciții repetate,urmărind stocarea informațiilor și acumularea de experiență,în perspectiva reactualizării.

În acest sens, profesorii și educatorii trebuie să-i asigure copilului cadrul social adecvat (scoală, clasă,cerc) pentru dezvoltarea diferențiată până la individualizare prin descoperirea și

cultivarea aptitudinilor personale, a trăsăturilor caracteristice proprii,a unui stil cognitiv individual, a unui ritm de învățare și dezvoltare adaptat fiecaruia. Aceasta concepâie este susținută din punct de vedere psihologic de afirmația că subiectul se individualizează prin comportament și activitatea sa, prin reactivitatea și stilul sau(Paul Popescu Neveanu). În domeniul educației individualizarea semnifică adaptarea influențelor și a metodelor la specificul individual al fiecarui om, la posibilitățile și trebuințele sale printr-o dezvoltare armonică.

Astfel, se impun strategii didactice individualizate şi diferenţiate care conduc la o gamă foarte variată de forme de lucru şi modalităţi de organizare a activităţii de învăţare.Natura, structura şi scopurile modurilor de organizare a activităţilor diferenţiate sunt diverse, putând identifica următoarele tipuri de acţiuni:

- Terapeutice- destinate copiilor aflaţi în limitele situaţiei normale, dar cu unele lacune în cunoaştere;
- Recuperatorii-destinate copiilor aflaţi în situaţii de deficienţă uşoară;
- De orientare sau reorientare, verificare şi control, destinate celor care solicită sau li se impun asemenea programe.

În scopul eficientizării procesului de învăţare pentru copiii cu cerinţe speciale sunt evocate, mai ales în ultimul timp, câteva repere fundamentale:

a) învăţarea interactivă- presupune folosirea unor strategii de învăţare focalizate pe cooperarea, colaborarea şi comunicarea între preșcolari, la activităţile didactice, precum şi pe interacţiunea dintre cadre didactice şi preșcolari;

b) demonstraţia, aplicaţia şi feedbackul- orice proces de învăţare este mai eficient şi mai uşor de înţeles dacă informaţiile prezentate sunt demonstrate şi aplicate în situaţii reale de viaţă, existând şi un feedback continuu de-a lungul întregului proces;

c) modalităţi de sprijin în actul învăţării – preșcolarii cu CES au nevoie în anumite momente de un sprijin activ de învăţare atât în timpul activităţilor desfăşurate în grupă, cât şi la activităţile din afara grupei, prin dezvoltarea unui parteneriat educaţional cu anumite categorii de specialişti, cu familiile copiilor.

Experienţa didactică a demonstrat necesitatea îmbinării metodelor interogative cu celelalte metode expozitive, demonstrative, active-articipative înlăturându-se monotomia şi stimulându-se gândirea şi concentrarea atenţiei, condiţii necesare în obţinerea succesului la preșcolarii cu cerinţe speciale.

Cele mai utile metode şi tehnici de sprijinire a învăţării copiilor cu cerinţe speciale sunt:

- asigurarea unui confort socio-afectiv favorabil învăţării;
- învăţarea de la copil la copil;

- colaborarea între copii la activităţile de predare-învăţare;
- parteneriatul cu părinţii în învăţare;
- comunicarea cu alţi specialişti din afara unității;
- perfecţionarea formelor de învăţare;
- cunoaşterea şi analiza conduitei de învăţare specifice fiecărui preșcolar;
- evaluarea continuă a învăţării – fiecare dascăl să demonstreze o atitudine şi o conduită flexibilă în timpul activităţilor de predare – învăţare favorabile unei evaluări permanente, concretizate în disponibilitatea de a asculta toate răspunsurile şi a aprecia fiecare intervenţie a copiilor.

Metodele şi procedeele de predare-învăţare trebuie să fie selectate în raport cu scopul şi obiectivele activităţii didactice, conţinutul lecţiei şi particularităţile copiilor (vârsta, nivelul dezvoltării psihice, tipul şi gradul deficienţelor/ tulburărilor, tipul de percepţie al preșcolarilor – analitic sau sintetic), stilul de lucru al educatorului.

În activităţile didactice destinate copiilor cu cerinţe speciale se pot folosi metodele expozitive, (povestirea, expunerea, explicaţia, descrierea) dar trebuie respectate anumite cerinţe:

- să se folosească un limbaj adecvat, corespunzător nivelului comunicării verbale;
- prezentarea să fie clară, precisă, concisă;
- ideile să fie sistematizate;
- să se recurgă la procedee şi materiale intuitive;
- să se antreneze elevii prin întrebări de control pentru a verifica nivelul înţelegerii conţinuturilor de către aceştia şi pentru a interveni cu noi explicaţii atunci când se impune acest lucru.

Metodele de simulare (bazate pe jocul didactic şi dramatizare) pot fi aplicate cu succes atât în ceea ce priveşte conţinutul unor discipline (dramatizarea unor lecţii) cât şi în formarea şi dezvoltarea comunicării la elevii cu deficienţe mintale şi senzoriale. Implicarea lor cât mai directă în situaţii de viaţă simulate (jocuri - „La librărie”, „La piaţă”, „La doctor”) trezesc motivaţia şi participarea activă, emoţională a elevilor, constituind şi un mijloc de socializare şi interrelaţionare cu cei din jur.

În activitatea educativă a copiilor cu cerinţe educative speciale se poate folosi cu maximă eficienţă învăţarea prin cooperare. Lecţiile bazate pe învăţarea prin cooperare permit evaluarea frecventă a performanţei fiecărui preșcolar care trebuie să ofere un răspuns în nume personal sau în numele grupului, copiii se ajută unii pe alţii, încurajându-se şi împărtăşindu-şi ideile, explică celorlalţi, discută ceea ce ştiu, se învaţă unii pe alţii, realizează că au nevoie unii de alţii pentru a duce la bun sfârşit o sarcină a grupului.Educaţia integrată îi va permite copilului cu cerinţe

educative speciale să trăiască alături de ceilalţi copii valizi, să desfăşoare activităţi comune, dobândind abilităţi, indispensabile pentru o viaţă cât mai apropiată de cea a valizilor, pentru o adecvată inserţie socială.Cu certitudine, preșcolarii cu dificultăţi de învăţare au nevoie de ajutor în vederea adaptării, integrării şi devenirii lor ca şi ceilalţi copii – cu succese şi insuccese, cu realizări şi ratări dar şi cu rezultate încurajatoare.

Diferențierea instruirii prin intermediul metodologiei didactice consta în adoptarea unor modalități de lucru variate, conjugate, cu continuturi nuantate, toate în masura în care se manifesta diferențe individuale între copiiic aceleiași grupe.

În acest sens, doua tehnici devin tot mai des utilizate: activitatea pe grupe de copii și învățământul individualizat.

Aceste două forme au și trăsături comune care se referă la faptul căgrupa este împărțită pe grupe de nivel (între 2-4 grupe). Această împărțire nu este definitivă, fixă și nu este aceeași pentru toate obiectele de studiu. Grupele trebuie să fie mobile, flexibile și permeabile. Deasemenea, activitatea pe grupe alternează cu activitatea frontală, astfel încat nu sunt tulburate relațiile dintre preșcolari și nu este diminuată coeziunea colectivului.

În timpul lecției trebuie să se intensifice munca cu preșcolarii care preîntâmpină greutăți de învățare. Acești copii vor fi solicitați mai frecvent fără a depăși posibilitățile de care dispun. Se vor folosi metode de învățământ astfel încât să se determine dezvoltarea cu prioritate a capacitatilor intelectuale și mecanismelor logice de învățare ale tuturor copiilor la nivelul posibilităților fiecaruia.

Diferențierea instruirii începe cu programele școlare, sarcini subordonate unui obiectiv pedagogic care indică precis criteriile de reușită sau nivelul performanțelor de atins. Toti copiii trebuie să atingă sau să depășească acest standard al performanțelor școlare.

Strategia diferențierii învățământului conduce la o gamă foarte variată de forme de lucru și modalități de organizare a activității didactice. O lecție modernă, mobilă se poate construi prin concursul diferențiat al copiilor, aceasta realizându-se prin natura solicitărilor pe care le adresăm preșcolarilor atât în ceea ce privește conținutul învățământului cât și modalitățile de realizare a activității: întrebările adresate copiilor, sarcini privind munca în grup, munca independentă (pe caiete auxiliare, fise), sarcinile date în activitățile practice.

Bibliografie:

- Bandila A.,Rusu C. - "Dicționar selectiv: psihopedagogie specială,defectologie medico-socială", Editura Pro Humanitate, București,1999;
- Cretu V. - "Educația pentru drepturile copilului",Editura Semne,București,1999
- Ghergut A. - "Psihopedagogia persoanelor cu cerințe educative speciale: strategii de educație integrată",Editura Polirom, Iași, 2001

ABORDĂRI ÎN LUCRUL LA CLASĂ CU ELEVII CU NEVOI SPECIALE

Prof. înv. primar, Condopol Andreea-Gabriela
Școala Gimnazială Chetriș

Nevoile speciale, diversitatea și incluziunea sunt toate subiecte extrem de relevante pentru educatorii timpurii, mai ales că primii 7 ani ai vieții unui copil sunt cruciali pentru succesul lor pe tot parcursul vieții. Poate că sunteți deja familiarizați cu conceptele de nevoi speciale și incluziune, dar acum vă întrebați cum puteți observa și aborda nevoile speciale în munca de zi cu zi cu copiii.

Din păcate, în țara noastră, elevii cu nevoi speciale nu au alocat un profesor de sprijin care să lucreze unu la unu cu aceștia, iar cadrelor didactice nu li se oferă programe gratuite de formare unde să învețe cu adevărat particularitățile și metodele de intervenție specifice.

Nevoile speciale constau din trei categorii interconectate: nevoi fizice și senzoriale, nevoi de dezvoltare neurologică și nevoi social-emoționale/comportamentale. Nevoile fizice sunt de obicei cele mai ușor de observat, mai ales dacă adoptați deja o abordare holistică, oferind diverse oportunități de activitate fizică și observând îndeaproape copiii în timp ce navighează în viața de zi cu zi.

Iată câteva modalități prin care puteți observa și aborda nevoile speciale ale copiilor la ore și să promovați incluziunea în mediul dumneavoastră.

Observați îndeaproape, dar nu diagnosticați

Nimic nu bate puterea observațiilor atunci când vine vorba de descoperirea individualității copiilor. Observând comportamentul copiilor, veți începe foarte curând să observați diferențele dintre ei - ceea ce un copil este capabil să facă cu câteva încercări, altul se luptă. Cu toate acestea, nu ar trebui să încercați niciodată să puneți un diagnostic pe baza observațiilor dumneavoastră.; nevoile speciale fizice și de neurodezvoltare ar trebui întotdeauna identificate de profesioniștii medicali. Prezența unui singur semn nu înseamnă că diagnosticul este cu certitudine prezent, cum nici absența unui asemenea semn nu certifică absența diagnosticului.

Ceva ce puteți face este să identificați de ce un copil ar putea avea nevoi socio-emoționale, care uneori se pot datora unei comunicări minime la domiciliu. O problemă comună în rândul copiilor din lumea modernă este lipsa abilităților sociale din cauza interacțiunii sociale reduse sau deloc în afara sălii de clasă. Acest lucru se poate întâmpla, de exemplu, atunci când unui copil i se oferă doar distrageri digitale, cum ar fi un smartphone sau o tabletă, și nu are o comunicare reală

față în față cu semenii sau familia. Cea mai mare parte a interacțiunii umane este non-verbală și doar vizionarea videoclipurilor preînregistrate pe un ecran nu va compensa niciodată lipsa comunicării în persoană.

Dacă observați că un copil se luptă cu comunicarea, cel mai bine este să consultați mai întâi familia despre rutinele zilnice ale copilului acasă. Lucrând îndeaproape cu familia și auzind despre viața lor de zi cu zi, veți vedea imaginea completă și veți fi mai echipat să luați măsuri pentru a aborda acest tip de nevoi speciale.

Observați în mod regulat copiii cu instrumente care funcționează pentru dumneavoastră

Indiferent de instrumentele pe care le folosiți, veți vedea cele mai bune rezultate atunci când le utilizați în mod regulat. Observațiile nu sunt ceva de făcut din când în când, deoarece atunci nu veți avea suficiente date istorice pe care să le analizați dacă observați o schimbare în comportamentul unui copil sau bănuiți că ar putea avea nevoi speciale. De aceea este important să o faci în mod consecvent. Observarea este un obicei care se formează cu timpul și te va ajuta în munca de zi cu zi atâta timp cât depui efort.

Profesorii folosesc formulare de observație gata făcute pentru a-și nota observațiile despre fiecare copil din clasa lui. Ei completează, de asemenea, formulare de urmărire la intervale stabilite pentru a urmări progresul de dezvoltare al copilului în domenii precum abilitățile lor motorii brute și fine sau abilitățile de reglare emoțională. Acestea sunt utile în identificarea provocărilor dacă un copil nu face progrese în anumite domenii.

Oferiți o combinație echilibrată de rutine și experiențe noi

Oamenii, indiferent de vârstă, au nevoie de rutină, dar prea multă rutină va face ca viața de zi cu zi să devină plictisitoare. Prin urmărirea unui echilibru între rutină și experiențe noi, veți avea ocazia să observați copiii și răspunsurile lor la ei: se adaptează destul de repede sau se luptă cu schimbările? Reacția inițială a unui copil poate oferi informații importante asupra progresului și nevoilor sale.

De asemenea, este o idee bună să treceți peste procesul de construire a noilor rutine împreună cu familia, astfel încât să le poată implementa acasă, cu precădere la teme.

Dacă observați că un copil continuă să se lupte cu o nouă rutină sau metodă de predare, cel mai bine este să discutați cu colegii tăi dacă observă același model. Cu toții suntem oameni și fiecare dintre noi are propriile părtiniri personale care ne pot afecta observațiile, așa că este important să vă confirmați observațiile cu ceilalți. Dacă chiar și colegii tăi au observat acest model, ar trebui să consultați familia și îngrijitorii. Văd ei același comportament acasă sau se manifestă doar în cadrul școlii? Dacă comportamentul persistă indiferent de loc și timp, poate fi timpul să luați

în considerare ajutorul unui specialist, deoarece copilul ar putea avea nevoi speciale care necesită sprijin suplimentar

Lăudați copiii pentru că au încercat, nu doar pentru rezultatele finale

Cu toții suntem diferiți și unici și toți avem nevoie de întărire pozitivă atunci când încercăm lucruri noi, în special cei dintre noi cu orice fel de nevoi speciale. Concentrându-vă pe faptul că un copil încearcă în mod activ, îl echipezi cu încredere. Tu comunici că există valoare în încercare, nu numai în rezultatele finale. A ști că este acceptabil să eșuezi și apoi să încerci din nou este crucial pentru a le oferi copiilor încrederea de care au nevoie în viitor. Se știe, de asemenea, că lăudarea are un efect pozitiv asupra învățării în ansamblu, așa că este un obicei bun pe care îl ai indiferent de nevoile copiilor.

Adoptați o abordare bazată pe punctele forte

O abordare de succes în educație este abordarea bazată pe puncte forte, care este metoda de a se concentra pe punctele forte ale unui copil în loc de provocările sale. De exemplu, un copil care are dificultăți în înțelegerea numerelor ar putea fi foarte plin de compasiune față de semenii săi și afișează un nivel ridicat de inteligență emoțională. Concentrarea asupra acestor puncte forte atunci când interacționează cu copilul care are nevoi speciale le permite să se simtă mândri de abilitățile lor, ceea ce le construiește încrederea cu suficient timp și repetare. Când un copil este încrezător, acceptă mai mult eșecul de la sine și de la alții și, pentru că nu se tem de un astfel de eșec, în cele din urmă vor învăța chiar și lucrurile cu care se luptă în prezent.

Majoritatea elevilor cu cerințe speciale educaționale au dificultate în a se concentra pe sarcină și în a o duce la bun sfârșit.Este necesară adoptarea metodelor activ-participative pentru a le menține interesul.

Bibliografie:

Liviu Predescu, *Autismul nu este marginea prăpastiei*, editura Paralela 45, București, 2017.

https://www.heischools.com/blog/how-to-approach-special-needs-in-ece

FIȘĂ DE LUCRU - ACTIVITATE DIFERENȚIATĂ (CES)
CLASA a X-a POEZIA ROMANTICĂ

Profesor limba și literatura română Hristescu Ionela
Profesor limba și literatura română Surugiu Laura Raluca
Liceul Teoretic ”Nicolae Iorga”, București

Citește cu atenție textul și răspunde cerințelor formulate pe baza acestuia:

”Luna... luna iese-ntreagă, se înalț-așa bălaie
Și din țărm în țărm durează o cărare de văpaie,
Ce pe-o repede-nmiire de mici unde o așterne
Ea, copila cea de aur, visul negurii eterne;
Și cu cât lumina-i dulce tot mai mult se lămurește,
Cu-atât valurile apei, cu-atât țărmul parcă crește.”

Mihai Eminescu, *Scrisoarea IV*

I. Înțelegerea textului

1. Încercuiește litera corespunzătoare răspunsului corect:

- Poezia descrie:

a) un peisaj al codrului/pădurii
b) un peisaj nocturn al mării
c) un peisaj de primăvară

- Elementul central al peisajului este:

a) Țărmul
b) Marea
c) Luna

2. Completează spațiile punctate cu răspunsurile corecte:

Poezia aparține genului liric prin transmiterea directă a .....față de frumusețea naturii. Tema centrală este ......, iar imaginile artistice dominante sunt de tip .....

II. Analiză și interpretare

1. Notează cu X în dreptul fiecărui enunț pentru a stabili dacă acesta este corect sau incorect.

ENUNȚUL	CORECT	INCORECT
Expresia: ”lumina-i dulce” este un epitet.		
Versul al doilea descrie strălucirea lunii care acoperă cu lumina ei întreg peisajul.		
Sentimentul dominant în poezie este tristețea.		

2. Completează spațiile punctate din textul de mai jos pentru a obține o argumentare a opiniei că fragmentul dat aparține unei poezii romantice:

Consider că fragmentul dat aparține unei poezii romantice pentru că se remarcă preferința autorului pentru ....., procedeu prin excelență romantic. Aceasta este marcată în text prin opoziția dintre întuneric și lumină, redată în versul .....

3. Formulează un enunț în care să explici ce înseamnă natura pentru tine.

Bibliografie:

Eminescu, Mihai, ”Poezii”, Editura Herra, 2002

FIZICA DINCOLO DE CUVINTE

Prof. Buzan Maria
Prof. Rusu Delia Maria
Liceul Teoretic „Petru Maior” Gherla

Fizica e ancestrală căzătură de măr, e calculatorul la care scriem aceste rânduri, e motivul pentru care stăm în picioare, e lumina care se strecoară ca un cântec angelic prin fereastră ….. FIZICA E PRETUTINDENI.

Dar ne-am obişnuit cu toate; nu mai sesizăm ….

Și asta să fie oare normalitatea noastră?

Trebuie să înţelegem de ce avem nevoie de o cultură a fizicii. Actualitatea ultimelor luni (ani, decenii) demonstrează că fizica face parte din natura noastră umană… avem fizica în sânge!

Ne propunem o analiză pur ştiinţifică a proverbelor românești explicabile prin intermediul noțiunilor de fizică.

1. ***„A avea ochi la spate”***

Acest lucru se poate realiza uşor cu ajutorul unei oglinzi retrovizoare. Cine îşi poate imagina circulaţia rutieră de astăzi fără „ochi la spate” ?

2. ***„A face gaură în cer”***

Atmosfera Pământului cuprinde şi ozonosfera care are două maxime: unul situat la 20-30 km şi altul situat la 50 - 60km. Deşi foarte rarefiat, ozonul absoarbe toate radiaţiile ultraviolete de undă scurtă(care ar distruge viaţa pe Pământ) şi le transformă pe cele de lungime de undă mare în căldură.

Sub acţiunea radiaţiilor ultraviolete cu $\lambda <$ 1850A, moleculele de oxigen se disociază şi atomii rezultaţi se combină cu moleculele nedisociate, formând ozonul.

Dacă s-ar face o „gaură în cer”, adică în acest strat de ozon, radiaţiile ultraviolete care vin din cosmos ar pătrunde prin această fereastră nimicind viaţa pe Pământ, unde ar ajunge.

3. ***„A fi prea din cale afară”***

Asta înseamnă ceva care se abate de la o anumită comportare a .... majorităţii, adică o anomalie.

a.) Anomalia apei. Majoritatea lichidelor îşi măresc volumul odată cu creşterea temperaturii. Apa face excepţie de la această regulă: pe intervalul de temperatură $0°C - 4°C$, volumul apei se micşorează odată cu creşterea temperaturii .

b.) Majoritatea substanțelor își măresc volumul la topire. Există și comportamente anormale (apa, bismutul, fonta, argintul etc) la care volumul scade.

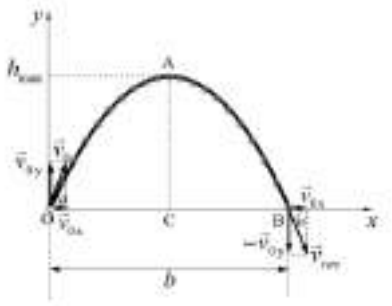
4. ***„A despica firul în patru”***

Expresia este folosită pentru a sublinia capacitatea cuiva de a examina în detaliu un subiect și de a scoate la iveală cele mai mici detalii sau de a analiza în profunzime situații complexe. În fizică aceasta poate fi asociată cu efectul Zeeman. Atunci când un atom sau o moleculă este plasat într-un câmp magnetic extern, nivelele energetice ale electronilor se separă în mai multe subniveluri, datorită interacțiunilor cu câmpul magnetic.

De asemenea ea poate face referire la cele patru tipuri de interacțiuni din natură: tare, electromagnetică, slabă și gravitațională.

5. ***„Cine vrea să sară groapa, arunce-și mai întâi desagii peste ea!”***

Când cineva are intenția de a sări peste o groapă, este important să arunce mai întâi greutatea (desagii) peste ea. Acest lucru poate fi explicat prin câteva noțiuni de fizică.



Săritura peste groapă reprezintă o mișcare oblică.

Presupunem că individul are o „energie de catapultare”. Aceasta se regăsește sub formă de energie cinetică inițială: $E_c = \frac{m \cdot v_0^2}{2}$.

Deci viteza inițială $v_0 = \sqrt{\frac{2 \cdot E_c}{m}}$ crește dacă masa scade(prin aruncarea desagilor). Această creștere a vitezei inițiale va determina o creștere corespunzătoare a distanței parcurse pe orizontală(„bătaia maximă” din mișcarea oblică)

$$b = v_{0x}(t_u + t_c) = v_0 \cdot \cos\alpha \cdot \frac{2 \cdot v_0 \cdot \sin\alpha}{g} = \frac{v_0^2 \cdot \sin 2\alpha}{g}$$

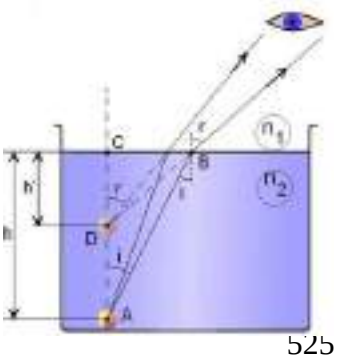
Deoarece termenul $\sin 2\alpha$ poate lua valori doar în intervalul [-1,1], se observă că valoarea maximă a bătăii se obține pentru $\sin 2\alpha = 1$, adică $b_{max} = \frac{v_0^2}{g}$

6. ***„Scaunul înalt în picioare curând se răstoarnă***.”

Această expresie face referire la echilibrul corpurilor. Echilibrul este cu atât mai stabil cu cât centrul de greutate al corpului este situat mai aproape de bază.

7. ***„Apele limpezi sunt adânci.”***

Apele limpezi sunt mai adânci decât par. Fenomenul fizic ce explică acest proverb este fenomenul de refracție a luminii, adică schimbarea direcției de propagare a acesteia la trecerea dintr-un mediu transparent în altul. Un corp aflat în apă este perceput de ochiul nostru



mai la suprafață decât este el în realitate datorită refracției luminii la suprafața de separare apă-aer. Datorită acestui lucru o fântână, un lac, un bazin par mai puțin adânci decât sunt în realitate.

8. "Unde dai și unde crapă."

Principiul lui Pascal afirmă că presiunea exterioară exercitată pe suprafața unui fluid în echilibru se transmite integral în toată masa lui, în toate direcțiile cât și la pereții vasului. Dacă aplicăm acest principiu în interpretarea proverbului, putem spune că uneori efectele unei acțiuni se manifestă într-un mod sau loc neașteptat.

9. „Mergi încet, s-ajungi departe!”.

Acest proverb poate fi asociat cu mișcarea ordonată a electronilor în conductorul electric.

10. „Cine se aseamănă, se adună!”

În fizică, acest principiu se aplică la interacțiunile dintre particule. Particulele cu proprietăți similare sau care se atrag reciproc vor fi mai susceptibile să se adune și să formeze structuri stabile asemeni protonilor și neutronilor din nucleu. În multe privințe ei se comportă la fel, din care cauză se și numesc cu un termen comun -nucleoni. Similar, în viață, oamenii cu interese, valori sau personalități asemănătoare vor avea tendința de a se aduna și a forma relații solide.

11. „***Cum e Tanda, aşa e şi Manda***!”.

Este vorba de imaginea formată de o oglindă plană: cum e obiectul, așa e și imaginea lui în oglindă. O altă explicație fizică ar fi reflexia sunetului pe un obstacol îndepărtat- ecoul.

12. ***"Pofta vine mâncând!***"

Acest proverb poate fi asociat cu conceptul de accelerație. În fizică, se spune că un obiect în mișcare va continua să se miște cu aceeași viteză și în același sens, dacă nu se aplică o forță care să schimbe acest lucru (Principiul inerției). Acțiunea unei forțe asupra unui corp îl determină să se miște accelerat. Similar, în viață, dorința de a realiza lucruri noi, de a căpăta experiențe sau de a îndeplini obiective poate crește și se alimentează odată ce începem să acționăm și să punem în aplicare aceste aspirații.

Bibliografie:

1. Alexandru A. Boiu, Paradoxuri celebre, enigme si curiozități ale naturii și științei, Editura Litera, București 1981.

2.E. Richard Churchill, Louis V.,Loesching, Muriel Mandell: “365 de experimente științifice simple” – ed. Aquila , Oradea 2005

3. Nicu Ploscariu, Curiozităţi din lumea naturii, Editura Aramis, Bucureşti, 1999

4. Romulus Tetean, Aleph, Editura Napoca Star, Cluj-Napoca 2001

FIȘĂ DE ACTIVITATE

Profesor învățământ preșcolar Micu Luminița Florica
Grădinița cu Program Prelungit „Floare de colț” Brad

Data și locul desfășurării: 19 octombrie 2023, în curtea grădiniței

Disciplina: Domeniul psihomotric- Educație fizică și euritmie

Denumirea activității: „Câinele și orbul”-joc de mișcare

Participanți: 15 preșcolari

Resurse materiale necesare: eșarfa, obstacole(jaloane, cercuri)

Timp alocat : 20 de minute

Descrierea pe scurt a metodei folosite:

Obiective:

- Dezvoltarea încrederii în sine și în partenerul de joc;
- Dezvoltarea fizică și motrică a organismului prin parcurgerea unui traseu cu obstacole;
- Dezvoltarea spiritului de echipă și de integrare în cadrul grupului format și conștientizarea participanților asupra importanței egalității de șanse a tuturor copiilor;

Sarcina didactică:

- Parcurgerea unui traseu cu obstacole bazându-se pe sprijinul partenerului de joc;

Desfășurarea activității:

În data de 19.10.2023, în cadrul activității de educație fizică și euritmie, am desfășurat o activitate cu titlul „Câinele și orbul” în curtea grădiniței. Copiii se grupează câte doi, unul este câinele, iar celălalt este orbul. Câinele își va conduce stăpânul orb printre obstacolele de pe teren, iar orbul merge, ghidat de câine, cu ochii închiși sau cu o eșarfă legată la ochi. Stăpânul trebuie să aibă încredere și să se lase condus de câinele său.

Întrebări de debriefing și evaluare:

1. Etapa de reflectare asupra experienței trăite Ce ați avut de făcut? Ați reușit să faceți ce vi s-a cerut sau n-ați reușit? Ce a funcționat? Ce n-a funcționat? Ce dificultăți ați întâmpinat? Ce ați gândit pe parcursul desfășurării jocului? Cum a participat corpul vostru la ceea ce ați avut de făcut?
2. Etapa de interpretare /generalizare Ați fost pus într-o situație asemănătoare? Care este aceea? Cu ce alte situații din viața de zi cu zi seamănă ceea ce ați trăit în timpul jocului? În ce constă asemănarea?

3. Etapa de aplicare/transfer Ce veți face într-o situație similară, pentru ca lucrurile să iasă mai bine? Ce ați face altfel? Cu ce lecții plecați astăzi? Ce ia mintea voastră ca învățătură din experiența trăită azi? Dar inima voastră?

Concluzii ale activității:

Preșcolarii au participat cu plăcere și încredere la jocul propus, toți preșcolarii fiind implicați în cele două roluri. Jocul presupune multă plăcere, distracție și bucurie. Este o activitate care îl implică pe copil în procesul de-a face niște schimbări, jocul include explorarea, experimentarea și încrederea totală în colegul de joc.. Jocul este un puternic proces de încredere în celălalt și de susținere reciprocă.

Metoda se pretează la toate nivelele de vârstă.

Fotografii de la activitate

Bibliografie:

- Contextul în care a fost deprinsă metoda („Non formal for inclusion”, Loutra Edipsou - Grecia, în cadrul programului Erasmus+)
- Curriculum pentru educația timpurie 2019;
- Repere fundamenatale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani;

EXEMPLE DE BUNE PRACTICI ÎN ORGANIZAREA, DESFĂȘURAREA ȘI VALORIZAREA ACTIVITĂȚILOR DIN GRĂDINIȚĂ

Prof. înv. preșc. Țigănuș Mădălina
Grădinița Nr.45, Galați

Dezvoltarea personalităţii copilului se realizează atât prin **activităţile liber-alese** desfăşurate în grădiniţă cât şi prin activităţile pe domeniile experienţiale. Prin acestea, copilul îşi dezvoltă limbajul, îşi îmbogăţeşte conţinuturile cognitive, relaţionează cu ceilalţi, se dezvoltă din punct de vedere comportamental acomodându-se şi adaptându-se în situaţii noi, îşi formează deprinderile şi atitudinile, efortul, voinţa, cooperarea, perseverenţa, dezvoltarea spaţio-temporală, respectarea intereselor şi a muncii celor din jur, formarea atitudinilor pozitive faţă de muncă şi educarea sentimentelor morale şi etice.

Activităţile liber alese le pun în valoare calităţile şi aptitudinile pe care le deţine fiecare copil într-un domeniu sau îi ajută pe copii să se descopere în anumite domenii care pentru ei erau necunoscute. Munca pe sectoare le dezvoltă creativitatea şi imaginaţia, lăsându-i pe ei să realizeze lucrări originale.

Copilul în grădiniţă trăieşte experienţe noi, experienţe la care trebuie să se adapteze continuu şi să acţioneze ţinând seama de cerinţele celor din jur. Rolul învăţământului preşcolar în socializarea copiilor are în vedere interacţiunea socială și formarea comportamentelor din perspectivă socială.

Una din cele mai frecvente activităţi de învăţare, prin care copiii fac diferite descoperiri, cooperînd, este **jocul liber**, organizat, condus şi orientat de copii — joaca activă. În sala de grupă, joaca reprezintă şi activitatea copiilor în centre cu materialele, cu recuzitele. Educatoarele au rol de observator, vin cu sugestii: fie materiale pentru dezvoltarea jocului, fie cu o întrebare ca de la egal la egal, fie partener de joc cu drepturi egale cu ale copiilor — în funcţie de vârsta, necesităţile copiilor.

Conceptul **de joc liber** este fundamental pentru curriculum-ul actual, iar când spunem joc liber ne referim la jocul care este inițiat de copil în centrele de interes/activitate. În jocul liber copilul decide ce se joacă , cu ce se joacă și cu cine se joacă.

Exemple: Joc de construcții din cuburi - ,,Ferma de animale”, din castane - ,,Cercul mare și cercul mic”, ,,Orașul meu” din piese Logi, joc de rol- ,,De-a Scufița Roșie”, ,,Căsuța din oală”.

Cadrele didactice vor regăsi modalităţi de abordare a jocului şi mai ales a jocului liber, ca activitate dominantă şi integrată de abordare a dezvoltării şi învăţării copilului, precum şi recomandări de valorificare a jocului.

Jocul „Cubul emoțiilor”

Descriere: Cubul cu sentimente ajută la dezvoltarea emoțională a copiilor și este un instrument excelent de a sprijini acest proces. Cu ajutorul acestui produs puteți facilita identificarea si exprimarea emoțiilor într-un mod amuzant alături de micuțul dumneavoastră.

Modalități de joc:

- Rostogoliți cubul, pe rând și numiți emoțiile de pe fiecare față a acestuia;
- Mimați emoțiile de pe fiecare față a cubului împreună cu cel mic;
- Rostogoliți cubul și pentru emoția de pe fața pe care cade acesta, inventați sau identificați situații în care emoțiile respective ar putea să apară (puteți sublinia aici comportamente adecvate din punct de vedere social pentru exprimarea fiecărei emoții).
- Mimați alături de cel mic cum ați reacționa în cazul în care ați simți una din emoțiile de pe cub.

Beneficii educative:

- Dezvoltă universul emoțional;
- Favorizează cristalizarea sentimentelor;
- Facilitează exprimarea emoțiilor și a sentimentelor negative și pozitive într-o manieră sănătoasă;
- Favorizează interacțiunea cu părintele;
- Contribuie la dezvoltarea capacității de a rezolva și stăpâni evenimente mai plăcute sau mai puțin plăcute ale vieții;
- Sporește activitatea de adaptare la mediul social;
- Îmbunătățește abilitățile de comunicare;
- Dezvoltă cooperarea și colaborarea;
- Dezvoltă abilitatea de negociere de soluții.

Jocul „Unde este locul meu?”

Element de competență: Identificarea și numirea formelor obiectelor (recunoașterea și denumirea culorilor)

Materiale folosite: Cartoane colorate , obiecte de diferite culori.

Desfășurarea jocului: Copiii sunt împărțiți în două echipe. Fiecare echipă va avea câte un coșuleț în care sunt așezate obiecte de diferite culori. La semnalul educatoarei, câte un copil din

fiecare echipă va transporta obiectul la căsuța acestuia având în vedere criteriul așezării după culoare.

Jocul „Mingea prin tunel”

Elemente de competență: Utilizarea mâinilor și degetelor pentru scopuri diferite (coordonarea oculo-motorie)

Materiale necesare : Cutie cu “tunele” din carton diferit colorate, mingi de dimensiuni mici.

Desfăşurarea jocului: Copilul trebuie să manipuleze cutia cu tunele astfel încât mingea să treacă prin toate tunelele. Pentru complicarea jocului educatoarea poate să aleagă ordinea tunelelor prin care va trece mingea, indicând culoarea acestuia sau poate adăuga în cutie mai multe mingi . Dimensiunea cutiei și numărul tunelelor va fi stabilită în funcție de vârsta copiilor.

Metoda proiectului playingCLIL este rezultatul unui proiect de colaborare de doi ani dintre experți ai învățării prin joc, cercetători şi practicanți CLIL şi, de asemenea, cadre didactice din diverse contexte educaționale. Proiectul playing CLIL are ca scop aducerea inovației şi creativității în clasa CLIL şi nu numai. Combină elemente ale pedagogiei prin teatru şi tehnici de interpretare, cu limbaj şi conținut într-un mod inovativ, prin care se doreşte construirea şi accentuarea abilităților celui învățat cât şi a încrederii de a interacționa/relaționa. Proiectul playing CLIL are ca şi sursă teatrul de improvizație. Totuşi, deşi multe din jocuri îşi au originea pe scenă, proiectul playingCLIL este destinat pentru sala de clasă. Proiectul playing CLIL poate fi folosit în tot spectrul vârstelor. Jocurile, care sunt esența proiectului playing CLIL, au fost create pentru a putea fi, cu uşurință, adaptate cerințelor diverşilor actori CLIL, contextului lor educațional şi tuturor vârstelor – de la grădiniță la gimnaziu, de la educația vocațională la educarea În acest proces, cei ce învață trebuie să fie implicați pentru că asimilarea va avea loc în timpul interacțiunii cu ceilalți. Deci, rolul profesorilor CLIL este de a pune la dispoziția elevilor metode de a interacționa într-o limbă străină pe subiecte din curriculă.

Jocul „Câte trei”

Jucătorii formează un cerc şi îşi pot exersa abilităţile creative de asociere prin această activitate. Jocul poate fi folosit şi pentru a împrospăta cunoştinţele deja avute de jucători pe diverse subiecte. Nivelul de dificultate poate fi adaptat în funcţie de subiect (de la cele uzuale la concepte abstracte şi sisteme complexe).

Vârstă: 5+

Nivel limbă străină: A1

Timp: 5-10 min

Locaţie: Aer liber

Jucătorii trebuie să reţină un termen asociat unui subiect şi cu ajutorul corpului să îl reprezinte. Pentru început, trebuie să folosească propoziţii simple, dar dacă justifică scopul pot fi folosite şi structuri complexe. Accentul poate fi pus şi pe pronunţare sau termenii utilizaţi. Educatoarea explică faptul că activitatea constă într-un set de trei concepte apropiate. Acest proiect a fost finanţat de Uniunea Europeană.

„Jucătorii stau în cerc"

- Jucătorii trebuie să spună ce anume reprezintă si apoi să o mimeze (Stop). După ce Jucătorul 1 intră în cerc spunând ce anume reprezintă, Jucătorul 2 adaugă ceva, iar Jucătorul 3 termină propoziția. Educatoarea ar trebui să ofere un exemplu.

Jocul Exemplu: Într-un cerc Jucătorul 1 intră cu o afirmație – Sunt un câine – și se așază pe patru picioare și latră. Jucătorul 2 intră și poate spune – Eu sunt un os - și stă nemișcat în fața câinelui. Jucătorul 3 intră și spune - Eu sunt felinarul. Jucătorul 1 şi 2 îşi reiau locurile, iar Jucătorul 3 devine noul Jucător 1. Pentru ordine şi disciplină este important să se meargă pe grupuri de trei jucători. Varianta I: Jucătorul 1 părăseşte locul luând încă un jucător cu el. Jucătorul rămas inițiază alte asocieri. Varianta II: a) Grupul discută doar despre un subiect, dar fiecare termen poate fi folosit o singură dată. Jucătorii pot fi rugați să aducă cât de multe asocieri pot într-o unitate de timp. b) Două grupuri fiecare în cercul propriu concurează; educatoarea propune tema. Varianta III: după fiecare rundă jucătorii trebuie să justifice termenul ales.

Totul este nou, metodele sunt noi, se bazează pe joacă. Este altceva decât promovează învățământul românesc. Învățământul preșcolar se adaptează perfect la vârsta timpurie a acestor copii, deoarece predarea și învățarea au loc concomitent cu conținutul materiei de predat.

Bibliografie:

Bonnet, A. (2007). Fach, Sprache, Interaktion-Eine Drei-Saulen-Methodik fur CLIL. Fremdsprachen Lehren und Lernen, 36, p.126.

Coyle, D., Hood, P., and Marsh, D. (2010). CLIL. Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Antonovici, Ş., Neaţu, P., Jocuri şi activităţi alese, Editura Aramis, 2008

Gajo, L. (2007). Linguistic knowledge and subject knowledge: How does bilingualism contribute to subject development? The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10(5), pp.563-579.

Krathwohl, D. R. (2012). A Revision of Bloom's taxonomy: An overview. Theory into Practice, 41, 4, pp.212- 264.

INTEGRAREA COPIILOR CU CERINȚE SPECIALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ – PROGRAM INDIVIDUALIZAT

Prof. Ardelean Marioara
Prof. Fitera Ana
Grădinița P.P. Nr.4 Lugoj

Cum vorbesc copiii noștri? Unii vorbesc cursiv, expresiv fără dificultăți. Alții, deși fac eforturi vizibile au o vorbire neclară, peltică sau bâlbâită. Cu timpul la acești copii se dezvoltă un sentiment de jenă, un apăsător sentiment de inferioritate. Ca urmare, ei se închid în sine, se izolează de colectivul de care fac parte.

Bucuria cea mai mare a părinților este aceea de a-și vedea copiii sănătoși cu o vorbire și scriere sănătoasă. Cauza unor tristeți grave o constituie tulburările de limbaj, cele care fac ca cei care sunt marcați de ele să nu se poată înțelege cu semenii lor. De aceea trebuie să ne unim glasurile și eforturile, educatori, părinți, logopezi și să facem un act de caritate în favoarea copiilor.

Descrierea cazului: Tabloul familiei. V. D. provine dintr-o familie de oameni simpli, mama muncitoare, tata muncitor. Băiețelul nu are frați, iar familia locuiește într-un apartament cu două camere, la bloc. În familie există un climat favorabil educării copilului. De educația acestuia se ocupa în mod deosebit mama.

Tabloul copilului. V. D. este un copil cu tulburări de limbaj (diagnosticat de medic neuropsihiatru si de psiholog). El prezintă întârziere în dezvoltarea cognitivă, survenită din neasimilarea abilităților cognitive specifice vârstei. Gândirea copilului la aceasta vârstă este strâns legată de dezvoltarea senzațiilor și percepțiilor: copilul i-a contact cu obiectele și fenomenele din jurul lui prin investigații practice.

Bine dezvoltat, fizic plăcut, ordonat în ținuta vestimentară, inteligență sub limita normalului. Capacitate slabă de efort în genere, de concentrare în special, nu poate urmări activitatea prezentată de educatoare. Obosește repede și nu mai participă la activitate. Prezintă bradilalie, caracterizată printr-o vorbire încetinită, greu de urmărit. Ritmul vorbirii poate fi ameliorat.

Pentru acest copil am realizat un program de corectare a vorbirii, venind astfel în sprijinul nevoii lui de comunicare. Activitățile ce compun programul se realizează în toate momentele zilei: la începutul activităților de educare a limbajului, în timpul jocurilor, la plimbare. Nu am recurs la o planificare riguroasă pentru ca am dorit ca intervenția noastră să fie discretă, să nu provoace o reacție negativă a copilului față de aceste activități.

O parte dintre activități au fost realizate împreună cu logopedul și cu părinții copilului

deoarece colaborarea factorilor educațional are un efect benefic asupra acestuia și determină un progres vizibil în vorbirea copilului. Nu ne-am propus să ne substituim logopedului care cunoaște tehnici speciale de intervenție, însă noi avem avantajul că îl cunoaștem mai bine pe copil, că ne bucurăm de încrederea copilului și, de asemenea, că petrecem mai mult timp alături de aceasta.

Prezentăm în continuare un program de intervenție personalizat pentru corectarea tulburărilor de limbaj aplicat lui V. D , din grupa mică.

Stabilirea nevoilor specifice**:**

- Nevoia de pronunțare corectă a sunetelor pentru a se face înțeles de colegi;
- Nevoia de exprimare corectă (în propoziții) pentru a putea să-și exprime ideile, să povestească și să participe la activitățile grupei;
- Nevoia de socializare, de integrare într-un grup pentru a stabili relații de prietenie cu ceilalți copii, pentru a nu fi considerat „altfel";
- Nevoia de comunicare, legată de celelalte nevoi, pentru că trebuie să-și învingă timiditatea și să comunice prin cuvânt, pentru a fi înțeles mai bine;
- Nevoia de a învăța - știut fiind că achiziția de cunoștințe are la bază dezvoltarea limbajului;
- Nevoia de afecțiune - orice copil are nevoie să fie prețuit și iubit;
- Nevoia formarii unei bune imagini de sine, de a-și învinge timiditatea, de a căpăta încredere în forțele proprii și a participa la orice activitate realizată în grădiniță, dar și în familie.

Plan de intervenție educativă: După observații repetate am întocmit fișa psihoindividuală a copilului și am constatat că are mari probleme de limbaj. Am considerat că pentru remedierea acestora nu trebuie să avem o atitudine autoritară, ci să-l tratăm cu multă blândețe și înțelegere. Am încercat să-1 stimulăm, să-l motivăm pentru a participa la toate activitățile. De asemenea, ne-am concentrat atenția pe evoluția copilului și pe dezvoltarea lui fizică, psihică, fiziologică, cognitivă.

Strategii și metode: strategia pe care am aplicat-o a fost ca mai întâi să realizăm o cunoaștere deplină a copilului, știind foarte bine că numai așa îl vom putea înțelege și ajuta.

Obiectivele pe termen lung au fost dezvoltarea exprimării orale, înțelegerea corectă a semnificației structurii verbale, dezvoltarea creativității și expresivității, educarea trăsăturilor de voință și caracter, formarea atitudinii pozitive față de sine și ceilalți.

Obiectivele pe termen scurt au fost: să participe la discuții și activități în grupuri mici; să comunice cu toți colegii, cu educatoarele; să întrebe și să răspundă la întrebări; să-și dezvolte abilități practice pentru rezolvarea sarcinilor de muncă propuse. Acordând o atenție aparte acestui copil cu nevoi speciale am reușit să facilităm integrarea lui în grupa de copii, adaptarea la mediul

grădiniței și implicit participarea lui activă la activitățile instructiv-educative și la jocurile desfășurate la grupă cu preșcolarii.

Obiectivul 1 : să pronunțe corect sunetele – activități specifice: exerciții pentru gimnastica buzelor; exerciții pentru gimnastica obrajilor; exerciții pentru gimnastica limbii; exerciții pentru gimnastica maxilarelor; jocuri- exercițiu: **„Sforăitul calului", „Păsărica zboară", „Bate gongul", „Creanga se rupe"**, **„Fă ca mine", „Cântă ca mine"**; exerciții de pronunțare a sunetelor r, l, s, z, ş, j, c, b, m; exerciții - frământări de limba **(„Rică nu știa să zică", „Un pitic")**; exerciții pentru corectarea auzului fonematic: **„Chemăm pisica", „Zi ca mine", „Sa nu speriem pasările", „Ce ai auzit?"**, imitarea onomatopeelor; jocuri- exercițiu de emitere de sunete **„Șuieră ca mine"; „Cine șuieră mai tare?" etc.**

Obiectivul 2 : să se exprime corect în propoziții și obiectivul 3: să povestească în propoziții scurte - activități specifice: jocuri didactice (pentru pronunțarea cuvintelor, denumirea obiectelor) **„Ce este aceasta?", „Cine trimite cadoul?", „Cine a venit?", „Cine face așa?"**; jocuri didactice (ce vizează formularea de propoziții) **„Spune ce face?" „Repeta după mine"**; jocuri didactice (pentru despărțirea în silabe): **„Jocul silabelor", „Cate silabe are?";** jocuri-exercițiu (prin citirea de imagini) **„Hai să spunem o poveste!", „Ce vezi în imagine?";** Activități de lectura după imagini **„Familia mea", „La magazin"**; activități de convorbire **„Cine e prietenul tău?" , „Cum ți-ai petrecut vacanta?"**; activități de memorizare **„Florile îi sunt surori", „Prietenii curățeniei".**

Obiectivul 4: să relaționeze cu ceilalți copii, integrându-se în colectivul grupei - activități specifice obiectivului 4: participarea la jocuri de rol în care să aibă un rol principal: **„De-a familia" „De-a grădinița"**; participarea la activități de serviciu pe o săptămână (lucrul de echipă) **„Și noi muncim"**; participarea pe rând, ca „ajutor al educatoarei", la unele activități ale grupei, transmiterea de sarcini restului grupei; participarea la jocuri de construcții; participarea la activități pe subgrupe, punându-se accent pe munca în echipă și pe responsabilizarea membrilor; discuții ale educatoarei cu ceilalți copii din grupă pentru a-i determina să-l înțeleagă pe copilul cu tulburări de limbaj și să nu-1 evite în jocurile lor;

Obiectivul 5: să comunice cu toți cei din jurul său - activități specifice obiectivului 5: antrenarea copilului cu tulburări de limbaj în discuții libere, apelând la subiecte care îl interesează; desfășurarea în cadrul „întâlnirii de dimineață" a unor jocuri-exercițiu de dezvoltare a creativității: **„Jocul întrebărilor", „Daca aș fi...",** antrenarea în cadrul activităților alese pentru a-și exprima public o părere, a cânta etc; derularea de activități în care educatoarea să-1 încurajeze să povestească, să comunice cu cei din jur; antrenarea copilului în discuții împreună cu familia pentru a povesti ce a făcut la grădiniță.

Obiectivul 6: să precizeze sensul cuvintelor și obiectivul 7: să caracterizeze fenomene, obiecte, ființe, plante, animale folosind cuvinte corespunzătoare - activități specifice obiectivelor 6 și 7: antrenarea copilului cu dificultăți de limbaj în activitățile din sfera științei (cunoașterea mediului , matematică), dar și în celelalte, în cadrul cărora el învață, folosește și exersează noțiuni specifice; antrenarea copilului cu dificultăți de limbaj în jocuri didactice care implică

folosirea corespunzătoare a noțiunilor specifice (în orice moment al zilei și nu neapărat planificat) **„Spune cum este?", „Ce face copilul ?"**; verbalizarea oricărei acțiuni îndeplinite.

Obiectivul 8: să manifeste încredere în forțele proprii și în cei din jur (familie, cadre didactice, colegi); să realizeze că este iubit, iubit și nu are vină pentru tulburarea sa de vorbire - activități specifice obiectivului 8: discuții ale educatoarei cu copilul pentru a-l stimula să se exprime liber, firesc și să persevereze în a exersa pronunția sunetelor și a cuvintelor; convorbiri cu copilul pentru a-l convinge să nu ezite să vorbească și să exprime ce dorește; discuții cu restul copiilor grupei pentru a-i determina să aibă un comportament apropiat față de cel cu tulburări de limbaj, să vorbească cu el, să-l corecteze fără a-i crea disconfort afectiv; desfășurarea de activități în care copilul să aibă rolul principal, să conducă un joc, să coordoneze activitatea dintr-un centru; discuții cu familia copilului pentru a continua activitățile din grădiniță insistând asupra limbajului și comunicării și urmărindu-i o pronunție clară tot timpul.

Reguli pentru comportamentul educatoarei în planul intervenției: să vorbească clar și rar tot timpul; să-l încurajeze pe copilul cu tulburări de limbaj în tot ceea ce face; să-l corecteze permanent, dar fără a insista foarte mult (hotărât, dar cu blândețe); să-l recompenseze pe copil pentru fiecare succes și să fie alături de el la un eșec; să-i ofere copilului o înțelegere realistă a succesului și eșecului; să-i arate copilului că este iubit și apreciat în fiecare moment petrecut la grădiniță; să țină cont de abilitățile copilului: cognitive, afective, interactive; să evite pedepsele; să promoveze permanent spiritul de echipă; să insiste asupra familiei ca exercițiile de logopedice să fie continuate și de specialist.

Consilierea părinților: Înțelegând dezamăgirea, frustrarea și neputința familiei în fața refuzului și / sau a dificultăților copilului de a îndeplini sarcini și de a se integra în grupul de copii, am considerat că este necesară colaborarea cu familia printr-un program de acțiune comun convenit. Prin informare, părinții au înțeles cum să găsească și să aplice soluția cât mai eficientă în rezolvarea problemelor ridicate de copil. Ei au realizat că prin răbdare, înțelegere, încurajare pot ajuta copilul să treacă peste inhibiții și să înceapă să execute acele activități la care întâmpină dificultăți.

Am reușit, de asemenea, un alt lucru foarte important în plan psihologic, anume să determinam îmbunătățirea relației mamei cu copilul, prin acordarea de timp și mai multă înțelegere,

mai multă afectivitate.

Concluzii: Programul de intervenție personalizat presupune colaborarea în echipa, formată din cele două educatoare, psiholog, logoped, familie. În urma intervențiilor educative am remarcat un progres în ceea ce privește ameliorarea tulburărilor de limbaj.

Bibliografie:

1. Burlea, Georgeta ,,Tulburările limbajului scris-citit", Editura Polirom, Iași, 2007
2. Gherguț, Alois ,,Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale", Editura Polirom, Iași, 2006

COPIII SUPRADOTAȚI ÎN ȘCOALA ROMÂNEASCĂ

Profesor învățământ preșcolar: Nicodim Ionela
Șoala Gimnazială Asău, județul Bacău

Fiecare individ vine pe lume cu o zestre ereditară proprie, cu amprente originale. Rolul educaţiei constă în a cunoaşte aceste potenţialităţi şi a crea condiţii şi o influenţare adecvată pentru manifestarea şi dezvoltarea lor.

Teoria lui J.S. Renzulli, este larg cunoscută de specialiştii din întreaga lume sub denumirea de Three rings model of giftedness (trad. Modelul tri-inelar al dotării superioare). Acest model a fost publicat prima oară în anul 1978, în articolul intitulat sugestiv, "What Makes Giftedness?" (trad.Ce determină dotarea aptitudinală înaltă?). Renzulli a împărțit mai întâi supradotarea în două mari categorii. Prima, numită supradotarea școlară, este caracterizată de succes școlar la teste și la învățare. Pe acești copii sistemul îi identifică cu ușurință. Cu toate acestea nu există un nivel înalt de corelare între IQ și succesul scolar. A doua categorie este supradotarea creativ-productivă. Aceasta descrie acele arii ale activităților umane unde valoarea înaltă este plasată în dezvoltarea de materiale originale. Cele două categorii descrise de Renzulli se corelează pozitiv cu auditiv secvențialii și vizual-spațialii descriși de Linda Silverman.

Talentul sau excepționalitatea aptitudinală poate fi desemnat printr-o multitudine de termeni: „capabil de performanțe", „copil minune", „precoce", „dotat", „supradotat", „cu aptitudini înalte". Coceptul de „supradotare" utilizat frecvent are o sferă de cuprindere restrânsă la aptitudinile generale sau specifice unor anumite discipline școlare. Corespunde doar unei etape de început a cercetării în domeniu. Factorii care determină excelența intelectuală sunt pe lângă inteligența generală și creativitatea , motivația, atitusini, imaginea de sine etc. Psihodiagnoza talentului intelectual presupune o strategie complexă, metode și instrumente diversificate, nu doar aplicarea unor teste de inteligență. Conceptele de talent, excelență, aptitudini înalte, aptitudini supramedii desemnează fenomenul excepționalității manifestat în orice domeniu.

Identificarea copiilor exceptional dotați intelectual este extrem de important a fi realizată de timpuriu, deoarece aceștia au nevoi speciale și prin prisma acestui fapt este necesară o asistență psihopedagogică specială, în scopul întocmirii unui curriculum diferențiat și personalizat, a unor experiențe de învățare diferențiate prin volum sau profunzime ori oferirii de programe și/sau servicii

suplimentare celor existente în școlile de masă, în vederea unei evoluții pozitive a acestora, raportată la sine dar și la societate.

În prima etapă de identificare a copiilor cu disponibilităţi aptitudinale înalte sunt folosite procedeele de nominalizare a acestora de către cadre didactice, părinţi, colegi şi chiar autonominalizarea.

S. Leyden oferă un inventar de trăsături psihocomportamentale pentru identificarea copiilor supramediu dotați :

- aptitudini intelectuale superioare (de a opera cu noțiuni abstracte, de a generaliza, de a sesiza corelațiile dintre diferite fenomene) ;
- perseverență neobișnuită pentru vârsta sa ; puterea de a se concentra pe o perioadă lungă de timp ;
- capacitatea de înțelegere mărită;
- viteză excepțională de gândire și de elaborare a răspunsurilor ; gândire divergentă ;
- posibilitatea asimilării cu ușurință a unui volum mărit de cunoștințe (prin antrenarea în sarcini de o întindere mai mare);
- ritm rapid de învățare; memorie bună, fără nevoia de repetiție;
- vocabular bogat ; receptivitate lingvistică mărită;
- deosebită putere de observație;
- imaginație bogată manifestată în toate tipurile de activități ;
- varietate mare de interese; pasiune neobișnuite uneori,cărora li se dedică cu entuziasm și competență;
- senzitivitate și creativitate mărite; vulnerabilitate la dezaprobare și subapreciere;
- nivele înalte de motivație (întărirea motivației intrinseci prin recunoaștere, evidențiere, valorizare,etc);
- implicare afectivă mărită;
- nu are răbdare cu el și cu ceilalți ; intoleranță față de cei slabi ;
- spirit de inițiativă ; preferință pentru munca independentă ;
- autoexigență mărită ; standarde de excelență autoimpuse ;
- curiozitate intelectuală mărită; pune întrebări stimulatoare; nu se mulțumește cu explicații banale;
- preferința pentru anturajul adulților și al copiilor mai mari ca vârstă decât vârsta sa ;
- dorința de a domina în grupul de prieteni ;
- dorința de confirmare, recunoaștere a succesului.

Există însă și cazuri în care copiii cu aptitudini înalte au cerințe educaționale speciale. Copiii cu nevoi educaţionale speciale constituie unul dintre grupurile ţintă pentru prioritatea strategică Asigurarea accesului tuturor la educaţie şi îmbunătăţirea calităţii educaţiei.

Literatura de specialitate actuală denotă un interes deosebit pentru categoriile de copii, tineri şi adulţi talentați, aflaţi în dificultate din motive socioculturale, economice, de mediul de apartenenţă, din cauza prejudecăţilor de sex–rol, cu deficienţe de învăţare, senzoriomotorii, organice, emoţionale etc. În scopul sprijinirii procesului de integrare au fost luate o serie de măsuri specifice - incluzând formarea cadrelor didactice, materiale didactice de sprijin şi legislaţie specifică. Cu toate acestea, diverse evaluări şi studii efectuate de Ministerul Educaţiei și de alte organisme au condus la concluzia necesităţii extinderii în continuare a măsurilor de sprijin privind integrarea copiilor cu nevoi educaţionale speciale, incluzând printre altele formarea resurselor umane pentru a pregăti mai bine şcolile din învăţământul de masă pentru integrarea elevilor cu nevoi educaţionale speciale.

Copilul aflat la vârsta școlarității mici este ușor de ,,citit'' din acest punct de vedere, el trăind la intensitate maximă toate provocările cadrului didactic și fiind capabil să-și exprime aceste trăiri. Acum, cunoscând acest inventar de trăsături pot afirma că am descoperit în cadrul colectivului pe care îl conduc trei copii cu aptitudini înalte, din domenii experențiale diferite, artă- 1 pictură și 1 muzică (acesta fiind cu CES) și științe- matematică.

Din punctul meu de vedere, profesorul care dorește să proiecteze diferențiat lecțiile trebuie să țină cont de câteva aspecte importante :

- să cunoască foarte bine grupul de copii, nivelul lor de cunoaștere și înțelegere, precum și pasiunile acestora pentru un domeniu sau altul;
- să-i ajute să-și descopere disponibilitățile și să le valorifice la maximum în folosul lor și al societății;
- să respecte ritmurile și stilurile diferite de învățare, prin crearea de oportunități de învățare diverse, care să faciliteze atingerea obiectivelor propuse;
- să organizeze conținuturile asfel încât procesul instructiv – educativ să fie adaptat la posibilitățile aptitudinale;
- metodele de predare-învațare utilizate la clasă să fie moderne, activ-participative, centrate pe copil;
- construirea unui mediu de învățare stimulativ;
- acordarea de sprijin afectiv-emoțional, acolo unde este cazul, etc.

În opinia mea, cea mai mare dificultate cu care se confruntă un profesor atunci când vrea să implementeze diferențierea/personalizarea programelor educaționale este consumul de energie, de

timp și financiar. Acesta din urmă este factorul principal care împiedică implementarea diferențiată, știut fiind faptul că toate cheltuielile aferente materialelor didactice necesare revin cadrelor didactice.

Pentru a putea realiza totuși personalizarea lecțiilor eu am identificat și câteva soluții, cum ar fi: simplificarea conținuturilor prevăzute în programele școlare, diminuarea numărului de elevi la clasă (maxim 15) și dotarea spațiului educațional cu minim de mijloace de învățământ, printre care și cele moderne (computer, xerox, imprimanta, scanner), încadrarea personalului de sprijin cu normă întregă, înființarea unor „minicluburi" la nivelul fiecărei școli dotate corespunzător, implementarea unui sistem de evaluare specific copiilor talentați, perfecționarea cadrelor didactice prin cursuri de formare care să-i ajute să identifice astfel de copii și să- i învețe cum trebuie lucrat cu aceștia, având în vedere că până acum accentul s-a pus pe lucrul diferențiat cu copii cu cerințe educaționale speciale, dar nu supradotați sau talentați.

Bibliografie:

Benito, Y. Copiii supradotați. Educație, dezvoltare emoțională și adaptare socială. Editura Polirom, Iași, 2003.

Crețu, C. Cirriculum diferențiat și personalizat. Ghid metodologic pentru învățătorii, profesorii și părinții copiilor cu disponibilități aptitudinale înalte. Editura Polirom, Iași, 1998.

Crețu, C. Psihopedagogia succesului. Editura Polirom, Iași, 1997.

Renzulli, J. The enrichment trial model, Creative Learning Press, CT, 1977.

Roco, M. Creativitatea și inteligența emoțională, Editura Polirom, Iași, 2001.

PSIHOPEDAGOGIA SPECIALĂ ÎN GRĂDINIȚĂ

Profesor Firă Cristina Alina
Grădiniţa P.P. "Floare Albastră" Craiova, Dolj

Eforturile învăţământului românesc de angajare într-un proces de restructurări profunde, menit să schimbe grila de valori a educaţiei în acord cu procesul de democratizare a întregii societăţi româneşti, precum şi studiul particularităţilor de dezvoltare a persoanelor cu dizabilităţi, în special a copiilor cu cerinţe educative speciale, în scopul identificării de noi strategii educaţionale - mai bine adaptate trebuinţelor lor, şi deci mai eficiente -, au devenit una dintre dominantele şi provocările investigaţiei şi cercetărilor psihopedagogiei speciale din ţara noastră.

O provocare este şi necesitatea schimbării mentalităţilor şi atitudinilor referitoare la persoanele cu dizabilităţi şi încercarea de a le oferi o viaţă normală prin schimbarea reprezentărilor sociale asupra acestui segment de populaţie şi prin renunţarea la etichetări şi stigmatizare, prin oferirea de şanse egale în vederea integrării lor socioprofesionale. În acest sens s-au consemnat în ultimii ani o serie de initiative merituoase vizând satisfacerea nevoii de informare referitoare la psihopedagogia specială, un domeniu foarte dinamic al sistemului de educaţie şi servicii pentru persoanele cu nevoi speciale.

Câmpul de acţiune a psihopedagogiei speciale se situează între studierea stării de normalitate şi a stării patologice, parcurgând un traseu complex care include prevenirea, depistarea, diagnoza, terapia, recuperarea, educarea, orientarea şcolară şi profesională, integrarea socio-profesională şi monitorizarea evoluţiei ulterioare a persoanei cu dizabilităţi sau aflate în dificultate. Toate etapele respective pot fi incluse într-o formulă specifică acestui domeniu care justifică în mare parte caracterul pragmatic, acţional al psihopedagogiei speciale: asistenţa psihopedagogică şi socială.

Componentele fundamentale ale asistenţei psihopedagogice şi sociale sunt:

a) psihologică - cunoaşterea particularităţilor specifice dezvoltării psihice a persoanei şi a tuturor componentelor personalităţii;

- atitudinea şi reacţiile persoanei în raport cu deficienţa sau cu incapacitatea sa şi în relaţiile cu cei din jur;

- modul de manifestare a comportamentului în diferite situaţii;

- identificarea disfuncţiilor la nivel psihic ;

- identificarea căilor de terapie, recuperare, compensare a funcţiilor şi procesele psihice afectate;

- asigurarea unui cadru de securitate şi confort afectiv pentru menţinerea echilibrului psihic şi dezvoltarea armonioasă a personalităţii;

b) pedagogică: evidenţierea problemelor specifice în educarea, instruirea şi profesionalizarea persoanelor cu diferite tipuri de deficienţe;

- adaptarea obiectivelor, metodelor şi mijloacelor de învăţământ la cerinţele impuse de particularităţile dezvoltării psihofizice a persoanelor cu cerinţe educative speciale;

Educaţia şcolară a copiilor cu cerinţe educative speciale trebuie să corespundă nevoilor de dezvoltare a copiilor, prin evaluarea adecvată a potenţialului de învăţare şi prin asigurarea reabilitării /recuperării şi compensării deficienţelor, dificultăţilor de învăţare.

Profesorii care lucrează cu acești copii sunt nevoiți să identifice, prin surse proprii mijloace potrivite pentru adaptarea copilului la cerinţele grădiniței pe care o urmează, de stabilire a unor raporturi afective pozitive cu membrii grupului din care fac parte şi de desfăşurare cu succes a prestaţiilor educative. Asimilarea de către copil a statutului de preșcolar este rezultatul unor modificări interne în echilibrul dintre anumite dominante de personalitate cu consecinţe în planul acţiunii sale.

Totodată, cadrele didactice realizează corelarea conţinuturilor componentelor curriculumului naţional cu posibilităţile preșcolarului cu cerinţe educative speciale, din perspectiva finalităţilor procesului de adaptare şi de integrare şcolară şi socială a acestuia, prin eliminare, substituire sau adăugare de conţinuturi în concordanţă cu obiectivele şi finalităţile propuse prin planul de intervenţie personalizat.

Procesul de pregătire a unităţilor de învăţământ pentru a cuprinde în procesul de educaţie toţi membrii comunităţii, indiferent de caracteristicile, dezavantajele sau dificultăţile acestora, este un proces permanent de îmbunătăţire a instituţiei şcolare, având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susţine participarea la procesul de învăţământ a tuturor persoanelor din cadrul unei comunităţi.

Copiii din unităţile de învăţământ incluzive, în care se asigură o educaţie pentru toţi copiii şi reprezintă mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare. beneficiază de toate drepturile şi serviciile sociale şi educaţionale conform principiului "resursa urmează copilul".

Profesorul care lucrează cu unul sau mai mulți copii cu C.E.S. este nevoit să găsească sau să elaboreze acele modalităţi de abordare a copiilor respectivi, care să asigure deblocarea procesului învăţării, diminuarea dificultăţilor întâmpinate în acest proces, înlăturarea barierelor din calea adaptării.

În acest scop, se pune un accent deosebit pe orientarea ludică şi afectivizarea activităţilor de învăţare, pe eşalonarea materialului de învăţat în secvenţe bine delimitate, dar temeinic înlănţuite între ele, pe utilizarea îmbinată şi echilibrată a mijloacelor de lucru intuitive, verbale şi practice, pe însuşirea unor instrumente specifice de comunicare şi învăţare (limbaj mimico-gestual), pe asocierea şi integrarea activităţilor de învăţare cu activităţi de terapie complexă şi specifică (ergoterapie, meloterapie, terapia tulburărilor de limbaj, etc.).

Din categoria copiilor cu C.E.S. fac parte atât copii cu deficienţe propriu-zise– la care cerinţele speciale sunt multiple, inclusiv educative– cât şi copii fără deficienţe, dar care prezintă manifestări stabile de inadaptare la exigenţele grădiniței. Pentru a realiza o temeinică intervenţie educativ- recuperativă este necesară o cunoaştere sistematică a particularităţilor dezvoltării şi a capacităţilor de învăţare de care ei dispun.

Desfăşurându-se în zona dezvoltării mintale actuale, învăţarea empirică (spontană, nedirijată) nu dispune de valenţe formative deosebite, deoarece ea nu solicită copilul la un efort intelectual intens. Pentru a fi eficientă în sens formativ, învăţarea se cere a fi proiectată astfel încât să-l solicite pe copil peste capacităţile lui de învăţare spontană. În această perspectivă învăţarea are un caracter intensiv, stimulativ şi urmăreşte nu atât acumularea de material informativ, cât, mai ales, antrenarea capacităţii reale de care dispune copilul, accelerarea dezvoltării sale, forţa motrică a acestei dezvoltări continue găsindu-se în resursele interne ale învăţării ca factor de stimulare, adică ale unei învăţări formative, dinamice.

Bibliografie:

1. Alois Gherguț ***”Sinteze de psihopedagogie specială: ghid pentru concursuri şi examene de obţinere a gradelor didactice”***, Iaşi, Polirom, 2005;

2. Constantin Cucoş,”***Introducere în problematica educaţiei integrate***”, Editura Spiru Haret, Iași, 2000;

3. Verza Emil ***”Psihopedagogie specială”,*** Editura Didactică și Pedagogică, București, 1999.

FORMAREA ABILITĂŢILOR DE VIAŢĂ LA ELEVII CU CERINŢE EDUCAŢIONALE SPECIALE

- studiu de specialitate -

Prof. Cialîcu Elena Gilda
Colegiul Naţional Pedagogic "Ştefan Velovan"

În general, prin abilităţi se înţelege comportamentul controlat care duce la atingerea unor ţeluri, îndeplinirea unor obligaţii sau abordarea unei situaţii.

Orice persoană are nevoie de anumite abilităţi pentru a-şi asigura un nivel de viaţă de o calitate acceptabilă, pentru a se dezvolta şi a menține relaţii normale cu ceilalţi, pentru a-şi realiza scopurile propuse într-o anumită perioadă de viaţă şi pentru a face faţă anumitor dificultăţi.

Abilităţile de viaţă pot fi definite drept abilităţile care ajută o persoană să facă faţă eficient, atât în viaţa de zi cu zi cât şi în situaţii dificile, şi care contribuie la o calitate a vieţii mai ridicată.
În sfera abilităţilor de viaţă sunt incluse şi abilităţi practice şi psiho-sociale, însuşite până la automatism, care îi permit individului să ducă o existenţă normală: activităţi de auto-îngrijire, activităţi care presupun interacţiunea cu mediul, activităţi asimilate productivităţii, activităţi de timp liber etc.

Specialiştii care lucrează cu copii şi tineri pot identifica puncte de plecare în elaborarea unor programe de dezvoltare a abilităţilor de viaţă adaptate nevoilor şi specificului copiilor/tinerilor cu cerinţe educative speciale.

Din perspectiva abordării curriculare a activităţilor educaţional-terapeutice, echipa multidisciplinară din C.N.P. ŞTEFAN VELOVAN,CRAIOVA, şi-a propus formarea abilităţilor de viaţă ale elevilor cu deficienţă mintală moderată şi uşoară prin:

- exersarea capacităţilor de a învăţa din propria experienţă şi în interacţiune cu mediul (realizarea unor conexiuni între cunoştinţele teoretice şi cele practice, soluţionarea unor probleme concrete etc.);

- consolidarea deprinderilor de muncă în echipă (capacitatea de organizare, de asumare a responsabilităţii, dezvoltarea relaţiilor de solidaritate în cadrul grupului, capacitatea de a mânui instrumente şi unelte etc.).

OBIECTIVELE ACTIVITĂŢILOR

Însuşirea unor cunoştinţe cu un înalt grad de operaţionalitate legate de mediul înconjurător constând în recunoaşterea legumelor în situaţii variate (în imagini, pe suport concret, dar şi în mâncare, după gust), precum şi însuşirea etapelor de dezvoltare pe care le parcurge o plantă;

- Formarea şi exersarea unor deprinderi de muncă;
- Cultivarea unor relaţii de colaborare în cadrul grupului.

Pentru atingerea obiectivelor a fost amenajată, în curtea şcolii, o grădină de legume care a cuprins straturi cu pătrunjel, mărar, morcov, roşii, castraveţi, ardei, cartofi etc. Astfel, elevii au fost responsabilizaţi, au învăţat din propria experienţă, şi-au exersat deprinderile motrice, au desfăşurat activităţi în aer liber, şi-au format deprinderi de muncă. Elevii au avut ca sarcini cultivarea, îngrijirea şi recoltarea legumelor, totul culminând cu organizarea unei mese festive.

Din cauza deficienţei şi a faptului că locuiesc în oraş, cunoştinţele lor despre modul de cultivare şi creştere a plantelor sunt extrem de reduse. Deşi reuşesc să identifice legumele în imagini, în timpul activităţii educaţionale, nu recunosc legumele înainte de a fi culese, nu cunosc perioada în care se cultivă şi se coc, nu ştiu de ce are nevoie o plantă pentru a se dezvolta. Am observat aceste carenţe în timpul activităţilor de cunoaştere a mediului, în timpul socializării, prin observaţie directă şi prin aplicarea unor chestionare cadrelor didactice care lucrează cu aceşti elevi.

DESCRIEREA ACTIVITĂŢILOR

Amenajarea spaţiului. Amenajarea, de către elevi, a straturilor şi a spaţiului unde urmează a fi cultivate legumele.

Pregătirea terenului. În perioada de derulare a activităţilor, elevii au pregătit terenul, au săpat, au udat pământul, l-au fertilizat şi au montat gardul.

Vizită la piaţă. Elevii, însoţiţi de profesorul educator, s-au deplasat la piaţa din apropierea şcolii, având ca sarcină identificarea diverselor legume care vor fi cultivate în grădina amenajată. Cu acest rilej au fost achiziţionate seminţele şi răsadurile.

Activitate didactică la clasă. Prezentarea unor noţiuni referitoare la legumele pe care le vor cultiva.

Plantarea răsadurilor. În perioada de iarnă, elevii au plantat răsaduri de ceapă şi usturoi, care au fost îngrijite într-o sală special amenajată.

Cultivarea seminţelor şi a răsadurilor. Începând cu luna martie, elevii au transplantat în grădină răsadurile de ceapă şi usturoi şi au sădit celelalte legume: salată, spanac, cartofi, ceapă, ridichi, roşii, vinete, castraveţi, ardei, mărar, pătrunjel, leuştean.

Îngrijirea straturilor de legume. Elevii au îngrijit grădina, au udat-o, au săpat pământul, au curăţat buruienile. Astfel, au putut urmări cum se dezvoltă o plantă şi de ce are nevoie pentru a ajunge la maturitate.

Recoltarea. Pe măsură ce legumele s-au copt, elevii le-au cules din gradină, bucurându-se de rezultatele propriei lor munci.

Organizarea mesei festive. Legumele culese din grădină. au fost pregătite în cantina şcolii. La masa festivă au luat parte toţi elevii şcolii.

Rezultatele activităţilor. Pe parcursul activităţilor derulate, elevii şi-au îmbunătăţit deprinderile de muncă, au învăţat să folosească uneltele de grădinărit, şi-au dezvoltat abilităţile de comunicare şi de muncă în echipă. Elevii au depăşit stadiul în care cunosc legumele doar din imagini, având posibilitatea să experimenteze cunoştinţele teoretice. De asemenea, copiii au putut să urmărească stadiile de dezvoltare a legumelor, de la sămânţă sau răsad, până când ajung în momentul în care pot fi consumate. Totodată, cunoştinţele adiacente referitoare la anotimpuri, vreme, importanţa legumelor în alimentaţie au fost corelate cu activităţile desfăşurate (când se coc legumele, ce este prielnic pentru ele, de ce trebuie să consume legume etc.)

Achiziţiile dobândite de elevi s-au dovedit extrem de utile în activităţile de cunoaştere a mediului, dar şi în viaţa cotidiană, ele putând fi valorificate şi în alte activităţi (la cumpărarea legumelor, alegerea acestora pentru a fi consumate, prepararea legumelor), copiii având posibiltatea să-şi folosească experienţa.

Întâlnim adesea elevi care refuză comunicarea, care prezintă o teamă de necunoscut, dovada clară că dezvoltarea emoțională este problematică. Se pot identifica numeroase alte exemple de copiii care nu corelează ceea ce știu că trebuie să facă, cu ceea ce fac cu adevărat. În mediul formal sau informal, organizând activități de învățare care presupun folosirea metodelor activ participative, elevii sunt puși în situația de a interrelaționa cu membrii grupului. Deși cunosc regulile, situația devine tensionată deoarece nu stăpânesc un limbaj destul de bogat pentru a se face înțeleși. La vârste mai mari, nu reușesc să comunice rând pe rând și comunicarea este afectată. Această posibilitate de a lucra în echipă dezvoltă abilități de interrelaționare, necesare nu doar pe traseul școlar ci pe tot parcursul vieții.

O altă abilitate greu de dobândit se dovedește a fi aceea de a menține un stil de viață sănătos. Multitudinea tentațiilor alimentare, capacitatea redusă de a-și stăpâni pornirile și slaba informare legată de starea de sănătate, duce la dezvoltarea unui stil de viață nesănătos, de care, cu greu se pot detașa. Un pas important în stabilirea necesității de a dezvolta o abilitate sau alta îl constituie cunoașterea de sine. Aceasta generează încredere în forțele proprii, în capacitatea de a învăța și de a se adapta provocărilor cotidiene.

Abilitățile de viață se pot dezvolta la orice disciplină de învățământ, interdisciplinar, transdisciplinar, în cadrul orelor prevăzute în planul cadru, dar și în cadrul curriculumului la decizia școlii, prin dezvoltarea unor discipline opționale. Pașii derulării procesului de formare a

abilităților de viață se regăsesc prezenta lucrare. În ceea ce privește identificarea nevoilor grupului țintă, am propus aplicarea unor chestionare, completarea unor fișe de observație sau discuțiile purtate cu părinții și elevii. Menționez că în ciclul primar aceste abilități nu pot fi decât conturate, ele urmând a fi maturizate în celelalte cicluri școlare și apoi în viața de adult. Deci rolul învățătorului este de a facilita învățarea abilităților de viață, printr-un proces dinamic de predare învățare, profitând de maxima disponibilitate educativă manifestată de elevii ciclului primar. Suportul matematic al activităților extracurriculare se constituie ca un un factor, care catalizează procesul de învățare, deoarece este atractiv și provocator, prin mesajul inclus, iar cuantificarea acțiunilor are rolul de a dinamiza desfășurarea activităților.

Sintetizând informațiile, scopul proiectării activităților extracurriculare cu suport matematic este acela de a dezvolta în elevii ciclului primar abilități dezirabile, care să faciliteze legătura dintre cunoștințele teoretice și cele practice. În identificarea nevoilor am luat în considerare vârsta și preocupările elevilor, posibilitățile de mișcare și gândire, necesitățile de învățare. Obiectivele formulate pentru fiecare tip de abilitate sunt realiste și ușor de atins, cu ajutorul strategiilor de instruire, care să corespundă stilurilor de învățare. Brainstormingul, dezbaterea, studiul de caz, instruirea directă, jocurile de rol, dramatizările sunt tot atâtea metode de învățare utilizate. Prin exemplele de activități extracurriculare, în care am evidențiat suportul matematic, am dorit să ofer un plus de atractivitate. În ceea ce privește evaluarea, nu se pune problema obținerii unor rezultate imediate, scopul ei, fiind acela, de a ne adapta demersurile viitoare, pentru a optimiza tot ce ține de procesul de formare a abilităților de viață.

Demn de menționat este faptul că abilitățile se pot forma derulând un întreg program de activități, nu doar o activitate izolată. Fiecare activitate poate favoriza dezvoltarea mai multor abilități, cum se va observa, punând în practică propunerile de activități oferite. Cred că doar derularea primelor activități implică o oarecare dificultate, până la familiarizarea cu tiparul lor. În exemplele de activități am urmărit să ilustrez dezvoltarea celor mai utilizate abilități de către elevii din ciclul primar.

Bibliografie:

1. Băban, A., – „Consiliere educaţională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenţie şi consiliere”, Editura Prisnet, Cluj Napoca, 2003
2. Cerghit, I.– „Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii”, Editura Aramis, Bucureşti, 2002
3. Cosmovici, A., Iacob, L. – „Psihologie şcolară”, Editura Polirom, Iaşi, 2005

4. Mitulescu, S., Pârvu, D., Chirilă D., Ionescu, O., – „Ghid metodologic pentru implementarea standardelor de calitate privind dezvoltarea deprinderilor de viaţă independentă”, World Learning în cadrul programului Childnet, 2005.

BUNE PRACTICI PENTRU INTEGRAREA ELEVILOR CU CES

Prof. Lugoj Adela
Colegiul Național "Tudor Vladimirescu" Târgu Jiu

Întâlnim peste tot în jurul nostru copii cu deficienţe. Ei sunt percepuţi diferit, perceperea lor socială nefiind întotdeauna constantă, variind de la societate la societate, furnizând semnificaţii diferite, în funcţie de cultura şi de valorile promovate. Mulţi copii au reticenţe faţă de persoanele cu deficienţe, deoarece au o concepţie greşită despre ele. Trebuie însă să înţelegem că sunt nişte oameni la fel ca ceilalţi, fiind produsul unic al eredităţii lor şi al mediului.

Pentru a se asigura egalizarea şanselor educaţionale ale copiilor cu CES integraţi, aceştia trebuie sprijiniţi atât la nivelul şcolii cât şi al comunităţii. Măsurile de suport pot fi foarte variate, de la schimbarea orarului, clasei, conţinuturilor curriculare, asigurarea accesibilităţii fizice sau de comunicare alternativă, cadre didactice specializate, profesori de sprijin la clasă sau în afara ei, forme de sprijin în afara timpului de lecţii, inclusiv în colaborare cu familia şi alţi factori implicaţi în recuperarea lui pe toate planurile.

O abordare fundamentală pentru succesul şcolar şi recuperarea deficienţelor de învăţare ale copiilor cu CES este accentul mare pus pe solidaritate şi activitate în echipă (atât în clasă şi în şcoală, cât şi în afara ei, atât din partea celorlalţi beneficiari ai educaţiei cât şi a cadrelor didactice) şi mai puţin pe competiţie.

Există copii cu deficienţe intelectuale, psihice, de dezvoltare, senzoriale, locomotorii, cu dificultăţi specifice de învăţare, cu tulburări de comportament sau de conduită socioafectivă, cu boli cronice sau genetice, copii la care tulburarea de limbaj este o consecinţă a uneia dintre aceste deficienţe.

Copiii cu CES integraţi necesită:

- ✓ un efort mai mare din partea factorilor implicaţi în recuperarea lui pluridisciplinară;
- ✓ asigurarea unui suport, sprijin în învăţare-recuperare prin convergenţa eforturilor factorilor implicaţi intr-o echipă interdisciplinară;
- ✓ programe terapeutice adaptate particularităţilor lor de dezvoltare şi diagnostic;
- ✓ instrumente de lucru şi materiale specifice ;
- ✓ uneori şi ambianţa de lucru diferită, adaptată posibilităţilor lor de acces şi învăţare-recuperare.

Metodele şi tehnicile genererale în terapia tulburărilor de vorbire la copiii cu CES sunt, în

mare, aceleaşi ca şi pentru copilul normal, diferă doar accentul pus pe una sau alta dintre ele precum şi durata, ponderea ei ca timp într-o şedinţă sau pe parcursul terapiei; de ex.:

- la un copil cu tetrapareză spastică sau alte tulburări neuromotorii o pondere mare va avea educarea mişcărilor articulatorii, exerciţiile pentru mobilizarea aparatului fonoarticulator necesitând mai multe şedinţe;
- la copilul cu bâlbâială, creşte ponderea exerciţiilor pentru educarea respiraţiei;
- la copilul cu tulburări auditive, exerciţiile pentru dezvoltarea auzului.

Cadrul didactic de la clasă poate oferi informaţii logopedului cu privire la comportamentul verbal al copilului şi poate semnala tulburările de scris-citit survenite pe parcurs, după examinarea logopedului; el poate sprijini la rândul lui logopedul în demersul terapeutic prin însuşirea unor tehnici specifice de corectare.

Constituirea unui parteneriat între cadrul didactic de la clasa obişnuită şi cel specializat se poate realiza în forme variate, în funcţie de circumstanţe şi de preferinţele consensuale. Indiferent de maniera adoptată fiecare are o experienţă şi o importanţă crucială pentru succesul şcolar al copilului cu CES integrat. O colaborare eficientă trebuie să se bazeze pe respect reciproc, atitudine imparţială, empatie faţă de părintele copilului cu CES.

Activități pentru integrarea elevilor cu CES: Jocuri de stimulare senzorială

Orele de muzică și mișcare; arte vizuale și abilități practice, precum și cele de joc și mișcare sunt cele mai generoase pentru includerea în programă a jocurilor senzoriale distractive pentru elevii cu CES. Iată câteva exemple care vor cuceri întregul colectiv:

- **Modelaj din aluat** – copiii amestecă făină cu apă și din aluatul rezultat pot modela animăluțe, figuri geometrice, oameni de zăpadă, etc. După uscare, își pot picta figurinele cu acuarele de apă.
- **Împerechează obiectele după sunet -** în cutiuțe mici de plastic (gen de surpriză de ou Kinder) se ascund diverse obiecte mici: boabe de fasole, bănuți, mărgele, bomboane etc. Copiii trebuie să agite fiecare recipient și să le potrivească după sunetul emis, două câte două. Gândirea, memoria, atenția, motivația, creativitatea reprezintă elemente esențiale în obținerea reușitei școlare.

Elevul cu CES trebuie să urmeze o programă adaptată conform cu nivelul dezvoltării sale intelectuale. Profesorul poate folosi însă câteva trucuri, care-l vor ajuta pe cel mic să învețe cu ușurință:

- folosirea în predare a mijloacelor audio-vizuale (în cazul elevilor cu ADHD si autism au un randament destul de bun)
- evaluarea prin metoda proiectelor (și nu prin teste de evaluare clasice care de obicei au și limită de timp în rezolvarea lor), jocuri de sinteză perceptuală în cadrul software-ului educativ (manuale digitale) înlocuirea scrisului de mână cu cel de tipar sau chiar folosirea calculatorului la majoritatea, alegerea diverselor jocuri didactice precum: jocuri cu elemente de abstractizare și generalizare, jocul omisiunilor (excluderea elementelor nepotrivite dintr-un ansamblu/ sesizarea elementelor lipsă dintr-un ansamblu); jocuri

asociative („Jocul categoriilor”, „Familia de animale“; „Salata de legume”; „Care este casa lui?”, „La ce foloseşte …?”); – jocul ghicitorilor.

Pentru a uşura copiilor cu dificultăţi de asimilare integrarea în şcolile de masă, este necesar ca în aceste şcoli să se asigure o atmosferă mai primitoare şi de acceptare.

Bibliografie:

1. Gheorghe, D., Mastan, B., Ghid de bune practici. Tehnici creative, UNICEF, Editura Vanemond, București 2005, ISBN 973-87252-7-5;
2. Gherguţ A,. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educaţie integrate. Polirom 2001, p. 158 , ISBN 973-683-819-6;
3. Stancu L., Colaborare şi parteneriat pentru recuperarea copiilor cu cerinţe educaţionale speciale integraţi, Revista Logopedia nr.4, București, 2011
4. Verza F “Introducerea în psihopedagogia specială şi asistenţa socială”, Ed Fundatiei Humanitas, 2002.
5. Zlate, M., Fundamentele psihologiei, Editura Universitarã, Bucureşti. 2006

PROGRAMUL TEACCH

prof. Ivănescu Gabriela
Centrul Şcolar pentru Educaţie Incluzivă „Paul Popescu Neveanu”

Acronimul TEACCH vine de la „Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children”. Programul a debutat în 1972 la Universitatea din Carolina de Nord, SUA. TEACCH vizează o abordare abordare holistică a vieții, oferind suportul necesar copiilor, adolescenților și adulților cu autism prin utilizarea mijloacelor vizuale de procesare a informației, prin structură și predictibilitate. Accentul se pune pe un sprijin continuu, de lungă durată astfel încât individul cu TSA să poată realmente învăța și aplica deprinderile necesare.

Programul TEACCH este unul dintre cele mai valide programe de intervenție în abordarea persoanelor cu TSA. EricSchopler l-a definit ca o abordare globală bazată pe o strânsă colaborare între părinți și profesioniști (Schopler et al., 1994). Există multe studii care au arătat eficacitatea programului la copiii cu tulburări de comportament și cu dizabilitate mintală severă (Panerai et al., 2002) în reducerea comportamentelor auto-vătămătoare la elevii cu potențial intelectual înalt și cu Sindrom Asperger. Există și câteva studii care au comparat programul TEACCH cu alte tipuri de intervenții. Unii cecetători au examinat efectele programelor de terapie ocupațională asupra copiilor preșcolari, iar performanța grupului experimental a fost raportată ca fiind de patru ori mai bună decât cea a grupului de control.

Programul TEACCH a fost conceput special pentru copiii cu autism: acesta ia în considerare caracteristicile tulburării și încearcă minimalizarea dificultăților copilului folosind o intervenție structurată și continuă, adaptări ale mediului și învățarea unui proces alternativ de comunicare (Schopler, 1994).

Este foarte dificil pentru un copil cu autism să interpreteze și să decodeze semnalele din mediul înconjurător. Pentru copiii tipici, acest „talent” este înnăscut. Copiii cu autism întâmpină dificultăți atunci când trebuie să interpreteze un aspect al realității dincolo de simpla informație percepută pe calea analizatorilor direcți. Pentru aceștia, înțelegerea conceptelor abstracte, a gesturilor, a imitației, a relațiilor interpersonale, a conceptului de timp ș.a.

Prin utilizarea jetoanelor cu imagini (pictogramelor), programul TEACCH face ca realitatea să fie înțeleasă cât mai clar posibil din punct de vedere perceptual. Acest program profită de abilitatea foarte dezvoltată a copiilor autism de a percepe foarte clar și puternic stimulii înconjurători, ajutându-i să fie mai independenți în gestionarea situațiilor cu care se confruntă. Mai mult decât atât, acest program este unul global, în cadrul său abordându-se orice aspect al vieții

copilului. Acest aspect este deosebit de important, deoarece autismul este o tulburare pervazivă de dezvoltare.

Programul TEACCH are la bază trei principii fundamentale:

1. este un program individual de intervenție

2. se bazează pe adaptarea mediului înconjurător: programul urmărește respectarea corespondenței mediu-activitate (orice mediu de învățare trebuie adptat specificului activității desfășurate). Mediul înconjurător trebuie să fie „clar" și „predictibil" pentru a facilita concentrarea și menținerea atenției și a calmului copilului.

3. presupune învățarea unui proces alternativ de comunicare: procesul de comunicare este individualizat (adaptat obiectului, imaginii, desenului sau cuvintelor scrise care sunt utilizate în funcție de nivelul de dezvoltare al copilului) și reprezintă o alternativă la comunicarea verbală, deși de cele mai multe ori aceste două sisteme se utilizează împreună.

Programul TEACCH se bazează pe respectarea strictă a unei rutine precise (de exemplu, se lucrează de la stânga la dreaptă și se utilizează recompense doar atunci când sarcina de lucru este realizată complet). Aceste aspecte facilitează dezvoltarea independenței copilului, diminuând, în același timp, nevoie de asistență.

Activitățile din cadrul programului sunt prezentate și desfășurate utilizându-se materiale specifice, care sunt foarte simple, clare și ușor de perceput. Acest aspect facilitează realizarea independentă, rapidă și performantă a sarcinii, eliminând erorile și diminuând comportamentele stereotipe.

Chiar și timpul este reprezentat prin intermediul pictogramelor în acest program. Timpul, care este dificil de înțeles de către copiii autiști deoarece este un concept abstract, este operaționalizat prin afișarea orarului zilnic, astfel că anxietatea ce se instalează de obicei la finalizarea unei sarcini sau activități este redusă deoarece copilul știe deja ce se va întâmpla în continuare sau mai târziu.

De obicei, la începutul demarării acestui program, este realizată o evaluare psiho-educațională a individului pentru a investiga abilitățile inițiale ale acestuia. Principalul obiectiv al programului este de a îmbunătăți deprinderile de comunicare și autonomia persoanelor cu TSA.

Valorile promovate în cadrul programului:

- Teaching - a învăța și a transmite cunoștințe despre autism, a forma deprinderi și a crește nivelul de pregătire al terapeuților din domeniu.
- Expanding - creșterea nivelului de autoperfecționare pentru a oferi servicii de crea mai bună calitate persoanelor cu TSA și familiilor acestora.
- Appreciating - aprecierea punctelor forte și caracteristicilor unice ale persoanelor cu

autism.

- Collaborating și Cooperating - colaborarea și cooperarea între colegi, profesioniști, persoanele cu TSA și familiile acestora.
- Holistic - adoptarea unei abordări holistice, globale, prin integrarea în cadrul programului a factorilor ce țin de persoana cu TSA, de familia, dar și de comunitatea din care acestă persoană face parte.

Prioritățile urmărite în cadrul programului TEACCH sunt următoarele:

- centrarea atenției asupra persoanei cu TSA, a aptitudinilor, priceperilor și deprinderilor acesteia, asupra intereselor manifestate și a nevoilor exprimate;
- înțelegerea elementelor specifice autismului și identificarea diferențelor pe baza evaluărilor individuale;
- utilizarea mijloacelor vizuale de organizare a mediului și a sarcinilor de învățare a diferitelor deprinderi și aptitudini;
- manifestarea unei atitudini suportive atât în desfășurarea activităților de învățare desfășurate cu persoanele cu TSA, cât și în cadrul evenimentelor de socializare sau de loisir;
- păstrarea unei „minți deschise", manifestarea unei atitudini de flexibilitate, în general și în activitatea de învățare, în special.

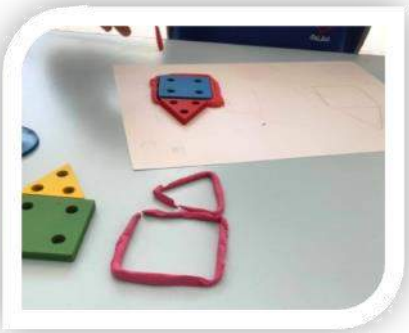
Cele mai comune prejudecăți despre TEACCH se referă la faptul că acest program este destinat doar copiilor. Adevărul este că această metodă este adecvată activității orcărei persoane cu TSA, indiferent de vârsta acesteia. De asemenea, programul nu este destinat doar persoanelor cu TSA care au și întârziere mintală, ci poate fi utilizată indiferent de nivelul de dezvoltarea sau de dificultățile indivizilor cu TSA. Deși TEACCH funcționează cel mai bine în sălile de clasă independente, ea poate fi implementată în orice cadru / mediu educațional. Mulți oameni cred că programele TEACCH sunt destinate în principal transmiterii și formării abilităților și deprinderilor, însă acestea promovează și dezvoltarea limbajului. Unii părinți se tem că programele TEACCH vor izola copiii cu TSA, dar această metodă îi ajută de fapt să experimenteze relații semnificative și interacțiuni sociale într-un mod plăcut și sigur.

Bibliografie:

5. Eyal G., Hart B., Onculer E., Oren N., Rossi N. (2010) The Autism Matrix. Cambridge: Polity. https://books.google.ro/books
6. Gallagher, S. (2005). *How the Body Shapes the Mind*, New York: Oxford University Press.
7. Schopler, E., Mesibov, G. B. & Hearsey, K. A. (1994). *Structured teaching.* In E.

Schopler & G. B. Mesibov (Eds.), *Current issues in autism. Behavioral issues in autism* (p. 195–207). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9400-7_10

BUNE PRACTICI ÎN DEZVOLTAREA LIMBAJULUI



Profesor psihopedagog Cristina - Laura Țurcaș
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Speranța” Zalău

Limbajul oral se dezvoltã pe baza preachiziţiilor limbajului, a elementelor de psihomotricitate, iar limbajul oral stă la baza achiziției limbajului scris-citit (Haţegan, 2016). Această relație de dependență este redată grafic de către Roulin prin schema „Piramida limbajului” . Conform acestui model de dezvoltare a limbajului, se poate elabora atât schematizarea diagnosticului cât şi a intervenţiei.

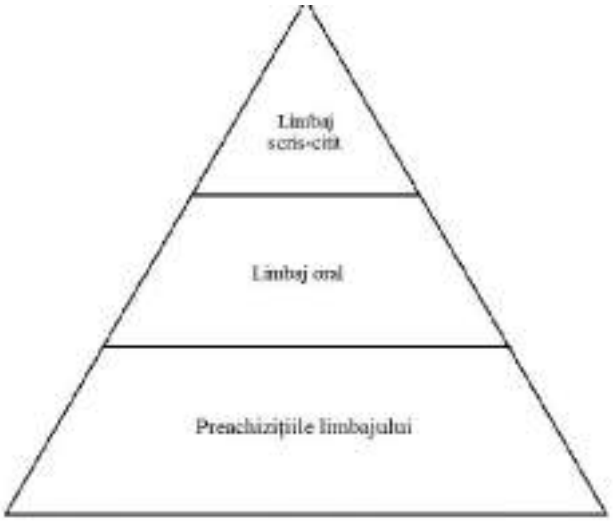
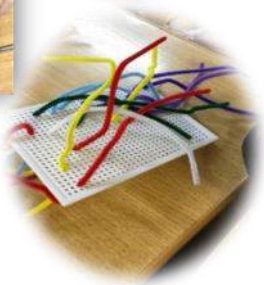


Fig. 1 *Piramida limbajului a lui Roulin (Haţegan, 2016)*

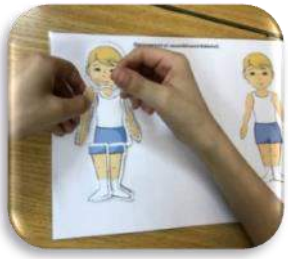
După cum reiese din imagine, la baza piramidei stă evaluarea preachiziţiilor limbajului, care este un proces amplu, complex, proces care trebuie derulat în orice caz de tulburare de limbaj şi comunicare (Haţegan, 2016).

Antrenarea preachizițiilor limbajului vizează intervenția pe mai multe domenii, prin exerciții specifice:



- Domeniul: **Motricitate generalã**

Obiectiv : Organizarea şi coordonarea motorie generală



- Domeniul: **Motricitate finã/**

Coordonare oculo-motorie/ coordonare bimanualã

Obiectiv:Dezvoltarea conduitelor motorii fine, a coordonării oculo-motorie şi a coordonării bimanuale

- Domeniul: **Schema corporalã**

Obiectiv: Dezvoltarea percepţiei şi identificării elementelor de schemă coporală

- Domeniul: **Lateralitate**

Obiectiv : Antrenarea lateralităţii mânã-ochi-picior

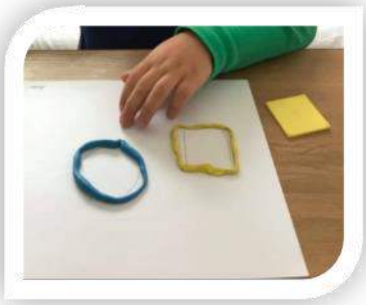
- Domeniul: **Orientare spaţialã**

Obiectiv : Dezvoltarea capacităţii de orientare spaţialã

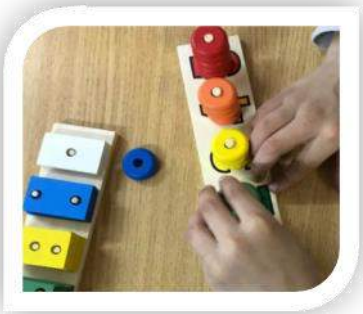
- Domeniul: **Orientarea şi organizarea temporalã/ Ritm**

Obiectiv : Formarea şi dezvoltarea capacităţii de orientare şi organizare temporalã. Antrenarea abilităţilor de percepţiei a ritmului

- Domeniul: **Structuri senzorio-perceptive** (formã, mãrime, culoare, texturã)



Obiectiv : Dezvoltarea structurilor senzorio-perceptive de recunoaştere a formei, mărimii, culorii, texturii

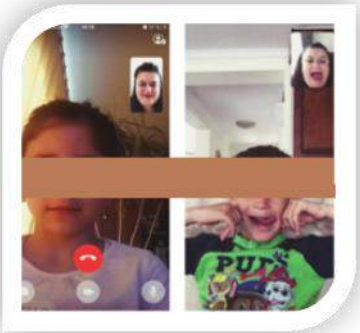


- Domeniul: **Respiraţia**

Obiectiv: Dezvoltarea și antrenarea respirației

- Domeniul: **Motricitatea aparatului fono-articulator**

Obiectiv: Dezvoltarea motricității organelor fonoarticulatorii (mobilitate labială, mandibulară, lingvală, facială , văl palatin)



- Domeniul: **Perceptiv-auditiv**

Obiectiv: Antrenarea abilităţilor de procesare fonologicã;

Dezvoltarea şi antrenarea auzului fonematic

- Domeniul: **Vocabular**

Obiectiv: Dezvoltarea vocabularului

Bibliografie:

Bodea Haţegan C., (2016). *Logopedia. Terapia tulburãrilor de limbaj. Structuri deschise,* Editura Trei, Bucureşti

Wauters-Krings,F., (2014). *(Psiho)Motricitate. Sprijin, prevenţie şi compensare,* Editura ASCR:Cluj-Napoca

STUDIU PRIVIND ÎMBUNĂTĂȚIREA REZULTATELOR ELEVILOR CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE ÎN URMA IMPLEMENTĂRII PLANULUI REMEDIAL LA DISCIPLINA TIC

Profesor: Florea Alina Simona
Colegiul Tehnic Câmpulung

„Fiecare copil pe care-l instruim este un om pe care îl câştigăm.” (Victor Hugo)

Realizarea activităților de tip remedial este un factor esențial în concretizarea ajutorului pe care un cadru didactic îl poate oferi unui elev cu dificultăți de învățare. Printr-o strânsă colaborare cu cadrul didactic de sprijin, se pot realiza planuri remediale eficiente pentru a-l ajuta pe elev în atingerea obiectivelor propuse. Remedierea vizează instruirea de tip unu-la-unu, dar și instruirea în grupuri mici, și de asemenea, și activități orale și scrise. Predarea remedială se bazează pe competențe, mai mult decât pe conținuturi efective.

Printre metodele de lucru în predarea remedială se numără revizuirea și adaptarea planificărilor la materia predată, monitorizarea permanentă a rezultatelor și a progresului, respectiv a regresului școlar al elevului cu dificultate de învățare; identificarea punctelor slabe și a punctelor forte ale elevului; stabilirea priorităților de învățare și monitorizarea permanentă a prezenței elevilor atât la orele de curs, cât și la orele de consultații. Una dintre cele mai pregnante probleme pe care le întâmpinăm în cazul elevilor cu dificultăți de învățare, este problema abandonului școlar. Insuccesul permanent al acestora și lipsa simțului vreunei realizări pe mulți elevi îi determină să nu își mai dorească revenirea la școală, din cauza sentimentelor de rușine, de incompatibilitate cu statutul de elev, de insucces. Eșecul școlar reprezintă un fenomen actual cu care se confruntă învățământul și care ia amploare pe zi ce trece. Orice cadru didactic care se confruntă cu problema eșecului școlar la elevii săi, trebuie să fie preocupat de cercetarea cauzelor care determină eșecul și de luarea unor măsuri în vederea diminuării situațiilor de acest gen, în special cunoscând faptul că situațiile de eșec școlar pot conduce la finalitate negativă, mai exact la abandonul școlar. Cunoaşterea și abordarea diferențiată a elevilor reprezintă un mijloc eficient de prevenire şi înlăturare a eşecului şcolar. Numai cunoscându-i pe elevi poţi să-i priveşti cu empatie, poţi să te apropii de ei, poţi să-i determini să aibă încredere în ei şi în tine. Numai astfel putem să formăm toţi elevii la nivelul maxim al posibilităţilor lor, să antrenăm fiecare elev în învăţarea activă, să intervenim conştient în momentele dificile, să prevenim rămânerile în urmă la învăţătură. Este necesară cunoașterea

elevilor, bazată pe metodele de cercetare psihopedagogică, utilizarea unor metode activ participative care permit detectarea ezitărilor sau a eşecurilor parţiale, identificarea punctelor tari şi a celor slabe ale elevilor.

Apariţia conceptelor de educaţie integrată şi şcoală incluzivă a determinat modificări fundamentale în percepţia actului educativ, astfel că analizând particularităţile specifice procesului de învăţare a copiilor cu diferite tipuri de deficienţă, se ajunge la concluzia că una dintre calităţile esenţiale ale curriculum-ului şcolar vizează un grad cât mai mare de flexibilitate, astfel încât să permită fiecărui copil să avanseze în ritmul său şi să fie tratat în funcţie de capacităţile sale de învăţare.

Un proces de învățare eficient este acela în care elevul cu C.E.S. dobândește autonomie personală, reușește să comunice, să-și formeze interese cât mai diverse, să-și însușească deprinderi manuale și să-și formeze comportamente adecvate situațiilor sociale, ceea ce permite integrarea socială.

Tehnologia informației și a comunicării este deosebit de valoroasă în procesul de învăţare a copiilor, şi în mod deosebit a celor cu cerinţe educaţionale speciale (CES). De aceea, folosirea tehnologiei informatice este de mare importanţă la aceşti copii reuşind ca prin folosirea unei taste să indice o alegere, să exprime dorinţe, necesităţi.

În procesul de învăţare sunt remarcate o serie de avantaje ale sistemului TIC pentru copiii cu cerinţe educaţionale speciale ce permit copiilor să devină din spectator (folosirea computerului pentru stimulare senzorială), participant (interacţiunea cu mediul de învăţare), iar apoi creator (modificarea mediului conform dorinţelor, intereselor). Folosirea TIC nu este un scop în sine, ci un mijloc de a satisface anumite cerinţe prin care procesul de învăţare a copiilor cu CES devine din ce în ce mai personalizat, individualizat şi eficient.

De obicei, copiii întâmpină dificultăţi în fixarea şi folosirea fiecărei taste şi se recomandă să se folosească la acest nivel, taste de culori diferite. Pe această linie progresivă, cel mai mare salt cognitiv pe care-l realizează copilul în procesul de învăţare se află la aceste nivele. Acest lucru presupune să se treacă de la nivelul în care copilul doar apasă o tastă în mod repetat, pentru a obţine un premiu, la nivelul în care el trebuie să se gândească ce tastă trebuie să apese şi în ce moment al desfăşurării sarcinii de lucru.

Metoda paşilor mărunţi este de asemenea posibilă, prin crearea de etape intermediare pe care fiecare copil să le poată depăşi în condiţii şi cu rezultate cât mai bune. Identificarea şi alegerea fiecărei etape intermediare presupune o atentă monitorizare a elevului de către profesor, care, cunoscând programele de studiu, va putea sugera următoarea etapă pe care trebuie să o parcurgă elevul.

Există o necesitate reală de a planifica eficient un curriculum TIC extins şi echilibrat pentru a fi adecvat necesităţilor de dezvoltare şi facilitare a accesului în societate a elevilor cu CES.

Ținând cont de cele prezentate, am realizat un studiu se referă la integrarea unui elev cu deficiențe de învățare. La clasă, am aplicat testul inițial la disciplina T.I.C.. După evaluarea, eleva, la care se referă acest studiu, a obținut nota sub nivelul clasei.

Corelând rezultatele la testarea inițială cu rezultatele de la clasă la disciplină, am stabilit că eleva prezintă dificultăți de învățare. Astfel, pentru o bună integrare în învățământul de masă, a fost necesară adaptarea curriculumului clasei, la nivelul de cunoștințe a elevei. Împreună cu acest document, au fost întocmite planurile de intervenție individualizată, am întocmit un curriculum adaptat pentru disciplina T.I.C..

Pentru disciplina Informatică și TIC, am adaptat nivelul minimal de cunoștințe la nivelul lor de înțelegere și redare. Aceștia, și-au exersat, pe rând abilitățile de scriere la calculator.

În acest sens am conceput fișe de lucru care pot fi aplicate pentru a evalua competențele elevilor, conform programei școlare dar pentru niveluri cognitive diferite. O evaluare diferențiată ne permite să identificăm mai ușor progresul tuturor elevilor, ne ajută să descoperim modul în care elevii gândesc.

Fișa de lucru – Calcul tabelar

1. Lansaţi aplicaţia Microsoft Office Excel.

2. Redenumiţi prima foaie de lucru “Medii generale” şi introduceţi următoarele informaţii despre rezultatele obţinute de 10 elevi la sfârşitul anului școlar:

	A	B	C	D	E	F
1	Nr.crt.	Nume	Prenume	Media Sem.1	Media Sem. 2	Media Generală
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						

3. Redimensionați coloanele, astfel încât să fie vizibile toate informațiile.

4. Coloanele cu mediile obţinute, se vor formata tip Număr cu 2 zecimale.

5. Coloana “Media generală”, se va calcula automat ca medie aritmetică a mediilor obţinute în cele două semestre, adică (Media Sem. 1+Media Sem. 2)/2.

6. Calculaţi în celula C15, media generală pe clasă (funcţia AVERAGE).

7. Calculaţi în celula C17, cea mai mică medie pe clasă (funcţia MIN).

8. Calculaţi în celula C19, cea mai mare medie pe clasă (funcţia MAX).

9. Aplicaţi tabelului un contur exterior cu linii duble de culoare verde/albastru şi linii interioare punctate de culoare galben/roșu.

10. Formatați datele din tabel: Times New Roman, 12, centrat. Antetul și valorile obținute la cerințele 6-8 vor fi îngroșate.

11. Salvaţi fişierul cu numele funcții_nume_prenume.xlsx.

Fișa de lucru – Crearea prezentărilor electronice

1. Lansaţi aplicaţia Microsoft PowerPoint.

2. Creaţi o prezentare cu tema “Anotimpurile”.

3. Primul slide va conţine titlul prezentării şi numele realizatorului.

4. Pentru fiecare anotimp se vor crea câte 2 slide-uri.

5. Primul slide va avea o imagine de fundal sugestivă şi numele anotimpului va fi scris cu WordArt.

6. Al doilea slide va conţine un colaj cu 2-3 imagini specifice pentru anotimpul respectiv. Imaginile pentru colaj se vor formata cât mai atrăgător (bordură, formă, efecte, ajustare).

Adaptarea curriculumului școlar, la disciplina TIC, aduce o ameliorare a decalajelor dintre nivelurile elevilor clasei și cei cu dificultăți. Scopul acestor adaptări curriculare este însușirea noțiunilor de bază, în ceea ce privește disciplina. Dacă facem referire la disciplina TIC, adaptarea cunoștințelor se face mai ușor și rezultatele sunt vizibile de la o oră la alta, și datorită utilizării, acasă, a calculatorului. De apreciat este efortul copiilor cu dificultăți de învățare, la această disciplină, de a realiza lucrări practice primite ca și sarcini de lucru de către ceilalți elevi. Rezultate îmbucurătoare la disciplină, sunt vizibile, mai ales, atunci când lecția este interactivă, când se folosesc jetoane, insigne, hărți și materiale didactice ce captează interesul prin animație, culori, etc.

Bibliografie:

- Nicola, Ioan, *Pedagogie*, E.D.P. Bucureşti, 1994;
- Popenici, Ștefan (coord.), *Managementul clasei pentru elevii cu* ADHD*, Ghid pentru cadrele didactice din învăţământul preuniversitar,* Editura Didactica Publishing House, București, 2008

RESEARCH PAPER ON APPLIED LINGUISTICS. LANGUAGE PEDAGOGY

Prof. Mărgineanu Simona Venera
Colegiul Național Pedagogic "Ștefan Velovan", Craiova

ABSTRACT *Applied linguistics is an umbrella term that covers a wide set of numerous areas of study connected by the focus on the language that is actually used. The emphasis in applied linguistics is on language users and the ways in which they use languages, contrary to theoretical linguistics which studies the language in the abstract not referring it to any particular context, or language, like Chomsky an generative grammar for example.*

Interestingly even among applied linguists there is a difference of opinion as to the scope, the domains and limits of applied linguistics. There are many issues investigated by applied linguists such as discourse analysis, sign language, stylistics and rhetoric as well as language learning by children and adults, both as mother tongue and second or foreign language. Correlation of language and gender, as well as the transfer of information in media and interpersonal communication are analyzed by applied linguists. Also forensic linguistics, interpretation and translation, together with foreign language teaching methodology and language change are developed by applied linguistics.

Shortly after the introduction of the term, applied linguistics was associated mainly with first, second and foreign language teaching, however nowadays it is seen as more interdisciplinary branch of science. Although in certain parts of the world language teaching remains the major concern of applied linguists, issues such as speech pathologies and determining the levels of literacy of societies, or language processing along with differences in communication between various cultural groups - all gain interest elsewhere.

In the European Union the focus of applied linguistics is put on the issues connected with the language policy of this multilingual community. The primary aim is to keep the balance in fulfilling the need for lingua franca and maintaining smaller languages in order for them not to get devalued. This is a pressing matter as with the migration of people within the European Union and from outside its borders the mixture of languages is getting more and more complex. Therefore, the focus is also put on analyzing language attitudes, adopting common language policy, creating teaching textbooks and other materials.

As it can be seen there are many trends in applied linguistics, some interconnected, others not having too much in common. There are, however, some very general tendencies among applied linguists to put more effort on certain investigations such as languages of wider communication, corpus analysis, or critical applied linguistics. When it comes to languages of wider communication it is clear that with the increasing numbers of international travels and technological advances the need for an international language rises.

As English is the contemporary lingua franca applied linguists attempt to include language policy and planning in their interest, but it is also concerned with analyzing language and identity, and special educational needs. Corpus analysis takes both quantitative and qualitative approach to the study of language and applied linguists focus on the identification of patterns of language use depending on social context, audiences, genres and settings. Critical applied linguistics is interested in the social problems connected with language such as unemployment, illiteracy and pedagogy.

Intercultural competence is an enormously popular concept nowadays, its content being discussed in a great variety of contexts. It is not possible to arrive at one particular definition of the concept - it is always contextually determined, coloured by the latest discourses on competence, culture, communication, language, etc. Some people even feel that the concept of intercultural competence is becoming so all-embracing that one could just as well stop using it altogether: an interculturally competent person is quite simply one who is capable of living as a world citizen in this multicultural, globalised world. Even though there is much that speaks in favour of such an attitude, we should not go that far here, but we had better look at a particular type of intercultural competence, namely that which the teacher of foreign and second languages needs to develop.

Language teachers focus in particular on the linguistic dimension of intercultural competence and the intercultural competence they develop is what one, more precisely, refers to as intercultural communicative competence - where 'communicative' normally means 'linguistic', even though the concept of communication is actually wider than that. It is important to emphasise, however, that possessing intercultural communicative competence does not only mean that one is even better at communicating linguistically than one was previously.

Intercultural competence is broader than the linguistic dimension, adding something else that is also important, something to do with content - a greater knowledge of the world.

Developing one's intercultural competence is an aspect of the lifelong socialisation process, or - to express it in more constructivist terms - a lifelong project. From early childhood and throughout our lives, we learn more and more about dealing with social and cultural differences and relating to them in developing our own identity. When we are involved in formal learning of a foreign or second language - at school or during teacher education - there is special focus on a

particular kind of cultural differences, namely the national or the ethnic. We focus to a great extent on a national language, e.g. English, and on how life can be lived in the UK or in other English-speaking countries. We can be more or less aware of cultural, ethnic and linguistic variation - and of international and transnational relationships - but the national or nation-state framework normally asserts itself at some level or other - at least when it comes to language teaching in Europe. Themes such as 'the typically Danish' and 'Danishness', 'the typically German', 'the typically American', etc. are fairly common, and this naturally calls for a great caution and a critical sense if we in our own knowledge of the world are to avoid promoting national stereotypes that actually have little basis in fact.

It is important to stress that intercultural competence should not simply be perceived as 'bicultural'. All present-day societies are culturally complex at many levels, as a result of cultural developments and processes of dispersal over most of the world. Nation states attempt, generally speaking, to maintain an awareness of a common national culture and identity, though, in fact, cultural complexity reigns - a complexity that is characterised by the power structures that exist in the societies concerned and in the world. Intercultural competence is the ability to handle (productively and receptively) this cultural complexity in the micro-context and the macro-context: in the residential area, the burger bar, at home in front of the TV, out shopping, at the workplace, on the Internet, at the international seminar, etc. as well as at more general level in the multicultural and globalised world.

Intercultural competence is an active and productive ability, for, in actually using it, we create culture. In communicating, we create or confirm our identities, and understanding is an active process where one creates an understanding of what has been said from one's own perspective and own horizon. It is productive to have such a social-constructivist approach to intercultural communicative competence. On the other hand, one must not forget that this liberty to create our own identities soon runs up against fairly solid systems that identify us against our will. Liberty encounters coercion.

The affective dimension is something to be seen as being the primary dimension, in the sense that its development stems from the first years of life. It has to do with the basic trust one has in the world and in other people, with one's self-image and self-respect. This is the most important prerequisite for curiosity, openness and a willingness to reject false assumptions. There is a strong need for psycho-dynamic studies of intercultural competence, including the linguistic dimension. What happens mentally when one uses a foreign language? Does one feel elated or insecure? There is also a question of identity linked to this: What does it mean to be able to use another language than one's native language? Is it nice, even a relief, to 'assume' another identity as a user of that

language, or is it connected with unpleasant experiences and fear? What role does the linguistic perfection requirement play in how one sees oneself? These questions, naturally, exert a great influence on one's function as a language teacher.

The behavioural dimension consists, first and foremost, of one's experience in using the foreign language in various situations and various domains: at school or during education and training, in the workplace, at home, etc., no matter whether it is in one's own country or in the target language country. In addition, it consists in a number of other forms of behaviour, some of which run parallel with language practice (body language and the way one uses space when communicating) and others which are relatively independent of the course of language practice (clothing and other signs on the body). Once again, one can stress that behaviour is not something one simply learns: What is it that makes it difficult for some to learn unfamiliar forms of body language, while others happily plunge in at the deep end? This, too, can be a considerable challenge for a teacher, who, after all, is exposed to the class for most of the time.

The cognitive dimension comprises knowledge about and insight into the world, with a certain focus on the countries where the language is spoken as a native-language. It is important to emphasise here that knowledge is always a matter of perspective - linked closely to our 'position' in the world: where we come from geographically, socially and historically, our gender, etc. Our knowledge is formed by our family background, our schooling, the media, travel, etc. Certain areas of our knowledge are relatively objective in nature, e.g. factual knowledge about the number of parties in a country, but otherwise our knowledge is linked to our personal experiences, varying from one person to the next. Are we as language teachers aware of the perspective from which we view the world?

Bibliography:

1. BRAM M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters. (1997)
2. Holló, D., Lázár, I. *The neglected element – Teaching culture in the EFL classroom.* NovELTy (2000).
3. Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G. S., Peck, C. *Developing and assessing intercultural communicative competence. A guide for language teachers and teacher educators.* European Centre for Modern Languages. Strasbourg: Council of Europe. (2007).
4. Vîlceanu T. *Intercultural Communication Prerequisites for Effectiveness and Efficiency*, Craiova: Universitaria (2009)

UNITATE ÎN DIVERSITATE

Profesor învăţământ primar- Fechita Luciana Petronela
Şcoala cu clasele I-VIII, Tămăşeni, Neamţ

„Cuvântul progres nu are nici un sens atât timp cât există copii nefericiţi”.(Albert Einstein)

Flexibilitatea noului sistem de învăţământ are ca urmare democratizarea şcolii şi egalizarea şanselor ,şcoala viitorului fiind şcoala pentru toţi .Atât ca dascăli dar şi ca oameni ai noului sistem de învăţământ e bine să avem în vedere faptul că pentru a atinge perfecţiunea nu e nevoie să facem lucruri extraordinare , ci să facem extraordinar de bine , orice lucru mic pe care il facem. În mâinile noastre se află balanţa deciziilor care ne face să fim mai toleranţi şi să acceptăm diversitatea.

Ideea de şcoală incluzivă şi de curriculum-model pentru elevii cu deficienţe intelectuale se utilizează încă din 1987 în occident , însă la noi în ţară se află încă în stadiul de început , iar aplicarea normelor în vigoare cu privire la integrarea elevilor cu cerinţe educative speciale se face după regula bunului simţ de cele mai multe ori, deoarece cadrele didactice nu au susţinerea de specialitate necesară, aşa cum prevede legea, inclusiv profesori de sprijin, logopezi, terapeuţi ş.a.m.d.

„Imaginea de sine este o reprezentare mentală a propriei persoane sau o structură organizată de cunoştinţe declarative despre sine care ghidează comportamentul social”precizează Andreea Băban în lucrarea sa „Consiliere educaţională”.

Stima de sine se află în strânsă legătură cu imaginea de sine şi se referă la modul în care o persoană se evaluează pe ea insăşi ,cât de bună se consideră în raport cu propriile expectanţe sau cu alţii.

Deoarece atât în scoală ,cât si la mine în clasă sunt mulţi elevi cu cerinţe educative speciale, am fost nevoită să găsesc modalităţi de lucru cu aceştia astfel încât activitatea lor la clasă sau în cadrul altor activităţi şcolare şi extraşcolare să fie mai mult decât una pasivă sau de contemplare a colegillor .Am gasit o metoda care se bazează pe lucrul în echipe mixte formate din 3-4 elevi ai clasei plus un elev cu cerinţe educative speciale pe care grupa trebuie sa-l spijine pe parcursul activităţii.Fiecare membru al echipei are în permanenţă câte o sarcină de lucru pe măsura propriilor posibilităţi .Elevii cu cerinţe educative vor avea şi ei sarcini de lucru adaptate ,însă vor fi permanent monitorizaţi în cadrul grupei şi ajutaţi doar daca nu reuşesc singuri să-şi ducă sarcina la bun sfârşit în timp util. Sloganul sub care ne desfăşuram activităţile pe grupe a fost dat de elevi „**E OK să fii diferit!”.**

Rolul dascalului este unul de monitorizare a activităţii elevilor şi de dirijare către atingerea obiectivelor .Partea pozitivă a acestui mod de lucru este faptul că , în urma rezolvării sarcinilor primite , elevilor cu cerinţe educative speciale li se îmbunătăţesc simţitor imaginea de sine, iar motivaţia pentru a învăţa devine una reală şi bazată pe propriile necesităţi şi aspiraţii.Astfel, diferenţele dintre elevii clasei se reduc sau chiar dispar în mare parte.

Formula de lucru pe grupe am aplicat-o în permanenţă la calsă, dar si in cadrul activităţilor susţinute în alte locaţii.Lucrările colective realizate de elevi în aceste condiţii sunt pline de imaginaţie , iar cooperarea dintre elevi a facut ca accceptarea colegilor cu cerinţe educative speciale să vină de la sine, fără conflicte sau respingeri. De asemenea , rezultatele obţinute la testări de către elevii cu cerinţe educative speciale au fost mult mai bune când testele au fost aplicate după o perioadă de lucru pe grupe mixte, decât atunci când s-a lucrat frontal sau cu fişe individuale.

Dorind să atrag elevii către studiu şi să le stimilez creativitatea , însă simţindu-mă încorsetată de actualele programe şcolare şi manuale alternative , am elaborat o **strategie trandiscplinară a conţinuturilor obligatorii** dintr-o perspectivă nouă ,amuzantă şi atractivă, atât pentru elevi cât şi pentru mine.Această perspectivă mai neobişnuită este menită să susţină şi eforturile de integrare a elevilor cu cerinţe educative din clasă , dar şi educaţia inter şi transculturală, încă puţin abordată în cadrul manualelor şcolare actuale.Raportatea permanentă la experienţa de viaţă a copiilor va face mult mai uşoară abordare atematică şi înţelegerea conţinuturilor de către aceştia.

Folosirea metodelor specifice gândirii critice vor crea un cadru propice pentru asimilarea într-un mod plăcut a cunoştinţelor şi pentru formarea unor deprinderi de lucru specifice acestor metode.

Colaborarea între grupele de elevi din clasă sau între clase diferite de elevi, va creea o atmosferă de colaborare şi va încuraja elevii în relaţionarea cu colegii lor care au necesităţi educative speciale .

Am ales o denumire neconvenţională , după cum spunea o elevă „Ziua GHIDUŞĂ”, deoarece tot ceea ce vom realiza cu ajutorul imaginaţiei (mai multă sau mai puţină după puterea fiecăruia) pe parcursul unei unităţi tematice, vom expune şi vom analiza la fiecare două săptămâni (în sala noastră de clasă sau, dacă vom colabora cu alte clase din şcoală , vom putea face activităţi comune în alte locaţii din şcoală şi nu numai)

Astfel ZIUA GHIDUSĂ va avea ca tematică culorile curcubeului ,însă într-o ordine diferită de ROGVAIV,penru a le putea coordona cu anumite evenimente sau anotimpuri (de exemplu „Ziua verde ” va ilustra anotimpul primavara,”Ziua Rosie ” va ilustra Pastele etc.)

Pentru fiecare zi ghiduşă ,copiii se vor îmbrăca în haine care ilustrează culoarea zilei respective ,vor mânca alimente care au culoarea respectivă, vor realiza picturi, colaje şi lucrări de orice fel principal cu respectiva culoare, iar în măsura în care va fi posibil, se vor canta cântece care au legătură cu culoarea zilei respective, se vor recita poezii şi se vor citi povesti ce ilustrează tema culorii respective.

Toate aceste manifestari pozitive ale copiilor , dovedeau faptul că obiectivul cuprins în curriculum (asigurarea unui climat psuho afectiv) si-a atins scopul , iar munca mea de convingere pentru comportamentul lor n-a fost in zadar.

O metodă de intervenţie aplicată cu succes a fost implicarea copiilor cu CES, în activităţi care presupun asumarea unor mici responsabilitati , achitarea corespunzătoare de aceste obligaţii conducând cu timpul la obişnuinţa de a duce lucrurile la bun sfârşit ajungand chiar sa afirme ca adora sa fie de serviciu.

În aplicarea curricumului am pornit întotdeauna de la lucrurile bune pe care le fac copii cu cerinţe educative speciale (sunt politicoşi, iubesc copii, le place curăţenia) şi nu de la greşeli (evitând discuţiile stresante ,în contradictoriu), ajutându-i astfel să-şi construiască mai uşor imaginea de sine.Am considerat apoi foarte important pentru socializarea lor , locul pe care îl ocupă copii în clasă. Îi menţin mereu aproape de mine şi îi plasez lângă copii cuminţi, calmi, plini de afecţiune,motivându-i ca fiind modelul lor. De fiecare dată ,am evidenţiat orice intenţie a copilului aflat în dificultate de a se apropia de ceilalţi colegi, de a intra în jocul lor , de a vorbi cu ei , de a zâmbi alături de ei ....

Astfel , într-una din zile , am avut marea satisfacţie de a-i surprinde ţinându-se de mână cu câţiva copii, fie prin clasă, fie pe hol etc.Acest gest a constituit un mic pas, dar deosebit de important spre integrare în grupul social.

Dovedind o slabă concentrare a atenţiei în procesul instructiv- educativ am utilizat perioade scurte de predare ,variind apoi ritmul.Activităţile didactice au fost mereu însoţite de prezentări vizuale, auditive,dinamice, plastice, care să atragă copii la activităţi.În momentele de copleşeală la lecţie am fragmentat sarcinile făcând pauze scurte.

Subliniez faptul că accesul copiilor cu cerinţe speciale în învăţământul de masă nu trebuie privit ca fiind rodul unor acte de caritate , ci ca un drept legitim, întrucât societatea aparţine tuturor cetăţenilor şi nu există nici un argument de discriminare.Însă , procesul de integrare fiind un proces dificil, cu multe obstacole , depinde foarte mult de atitudinea celor care sunt chemaţi să-i dea viaţă , de dăruirea şi de profesionalismul lor.

Noi, dascălii , suntem cei care luăm copii de mână şi îi conducem spre marea poveste a cunoaşterii şi devenirii. Fericit va fi ca atunci copilul care va găsi în fiecare etapă a drumului său pe educatorul, capabil să-i insufle încrederea şi forţa necesară împlinirii destinului său de Om.

CONCLUZII

Flexibilitatea noului sistem de învăţământ are ca urmare democratizarea şcolii şi egalizarea şanselor ,şcoala viitorului fiind şcoala pentru toţi .Atât ca dascăli dar şi ca oameni ai noului sistem de învăţământ e bine să avem în vedere faptul că pentru a atinge perfecţiunea nu e nevoie să facem lucruri extraordinare , ci să facem extraordinar de bine , orice lucru mic pe care il facem. În mâinile noastre se află balanţa deciziilor care ne face să fim mai toleranţi şi să acceptăm diversitatea.

Bibliografie:

1. BĂBAN, ANDREEA , Consiliere educaţională, Cluj Napoca, 2001.
2. GHERGUŢ , ALOIS , Sinteze de psihopedagogie specială , Editura Polirom , Bucureşti , 2005.

PROIECT DE PARTENERIAT EDUCAȚIONAL
„TOȚI DIFERIȚI, TOȚI EGALI”

Profesor Pîslaru Andreea Alexandra
Profesor Pîslaru Laurențiu Petrișor
C.Ș.E.I. ”Sfântul Nicoale”Câmpulung

DOMENIUL: Educatie incluzivă /Activitate extracurriculară
PERIOADA DE DESFĂŞURARE: decembrie 2022- ianuarie 2023
DURATA PROIECTULUI : an şcolar 2022-2023
INSTITUŢIA COORDONATOARE*:* CSEI ”SFÂNTUL NICOLAE” CÂMPULUNG
COLABORATORI/PARTENERI: LICEUL CU PROGRAM SPORTIV CAMPULUNG
SPECIAL OLYMPICS ROMÂNIA
BENEFICIARI - GRUP ŢINTĂ:
beneficiari direcţi: elevii cu CES de la CSEI SFANTUL NICOLAE;
beneficiari indirecţi: elevi ai şcolii partenere, cadrele didactice implicate, profesorii care îndrumă elevii implicaţi în derularea activităţilor din proiect;

DESCRIEREA PROIECTULUI

ARGUMENT:

Într-o lume marcată de conflicte, readucerea în atenția tuturor, dar mai ales a copiilor, a sensului unor cuvinte precum: toleranță, înțelegere, ajutor, indulgență, poate reprezenta primul pas spre schimbare – schimbarea mentalității, a atitudinii față de anumiți semeni.

Marcarea ”Zilei Internaționale a Persoanelor cu Dizabilități” are ca obiectiv promovarea unei mai bune înţelegeri în ceea ce priveşte problemele cu care se confruntă persoanele cu dizabilităţi şi susţinerea demnităţii, a drepturilor şi a bunăstării acestora. Este, totodată, o ocazie pentru o schimbare de atitudine faţă de aceste persoane, prin eliminarea barierelor în ceea ce priveşte implicarea lor în diverse sfere de activitate.

Mediul școlar îl ajută pe copil, după cei „7ani de acasă”, să se adapteze mai bine lumii, prin știință și cunoaștere. Dezvoltarea capacităților mentale și modalitatea de a le folosi eficient, sunt contribuțiile majore ale școlii, unde copilul găsește tot ceea ce este necesar „construirii’’unui om capabil de acțiune, cu conștiința morală vie. Şcoala are misiunea de a permite fiecărui copil să crească, să-şi dezvolte spiritul, corpul şi inima, deci inteligenţa, sensibilitatea, creativitatea; să permită copiilor să înveţe să trăiască împreună, unii cu alţii, cu

persoane diferite, să-şi poată ocupa progresiv locul în societate, să poată deveni cetăţeni activi.

Contactul direct cu elevii cu CES, întâlnirile, atelierele de lucru, activitățile sportive, pe care ni le-am propus în cadrul acestui proiect, îi vor stimula pe copii, îi vor motiva să înveţe, să cunoască, să înţeleagă ceea ce ne leagă, ceea ce ne face asemănători, ceea ce ne apropie.

Misiunea cadrelor didactice este să creeze relații pozitive în interactiunea dintre semeni, să favorizeze dezvoltarea relațiilor constructive în grup, cunoașterea și înțelegerea celuilalt.

SCOP:

Proiectul a fost iniţiat din necesitatea formării la elevi a unei conștiințe europene, prin cultivarea respectului și solidarității față de elevii cu CES, cultivarea toleranţei, înțelegerii, indulgenței, atitudinii față de anumiți semeni.

OBIECTIVE:

1. Favorizarea integrării sociale – educașie incluzivă

2. Formarea unei atitudini pozitive și responsabile față de sănătatea sa și a celor din jur, a unui stil de viață sănătos precum și dezvoltarea armonioasă sub aspectul psiho-fizic a elevilor

3. Contribușia eficienta la dezvoltarea unor trăsături și calități intelectuale, estetice, morale, civice, etc.

4. Cultivarea interesului pentru educaţie fizică şi sport;

RESURSE: Materiale: sala de sport, vizite, casete video, cd-uri, cărţi, aparate foto, imprimantă, diplome;/

Umane: elevi, cadre didactice, părinţi;/

Temporale: decembrie 2022;/

Financiare - Sponsorizări, donații

LOCUL DE DESFĂŞURARE: LPS Câmpulung/ CSEI ”SFÂNTUL NICOLAE” CÂMPULUNG

STRATEGII DE REALIZARE:

1. METODE: conversaţia, explicaţia, execiţiul, problematizarea, învăţarea prin descoperire; munca în echipă.

2. MATERIALE DIDACTICE: fotografii, colecţii etnografice, reviste, manuale, pliante;

DESCRIEREA ACTIVITĂȚILOR:

Activitatea nr. 1

Titlul activităţii: „Toti diferiți, toți egali!” - Atitudini şi comportamente faţă de persoanele cu dizabilități - Ziua internațională a persoanelor cu dizabilități

a. Data/perioada de desfăşurare: decembrie 2022

b. Locul desfăşurării: CSEI ”SFÂNTUL NICOLAE” CÂMPULUNG

c. Participanţi: Echipa de implementare, părinți, elevi.

d. Descrierea pe scurt a activității:

Cadrele didactice coordonatoare lansează proiectul la nivelul unității de învățământ, vor proiecta şi vor desfăşura împreună cu elevii, o activitate ce va marca Ziua internaționala a persoanelor cu dizabilități . Aceasta activitate face parte din cadrul proiectului Școala Generației Unificate, proiect derulat în parteneriat cu Special Olympics România.

e. Beneficiari: cadrele didactice, elevii care vor participa la proiect.

Activitatea nr. 2

a. Titlul activităţii: Baschet Unificat

b. Data/perioada de desfăşurare: decembrie 2022

c. Locul desfăşurării: LPS CAMPULUNG

d. Participanţi: elevi, cadre didactice, reprezentanți ai părinților

e. Descrierea pe scurt a activității:

Se vor desfășura competiții de baschet unificat. Aceasta activitate face parte din cadrul proiectului Școala Generatiei Unificate, proiect derulat in parteneriat cu Special Olympics România

Activitatea nr. 3

a. Titlul activităţii: „Rămânem prieteni!”

b. Data/perioada de desfăşurare: ianuarie 2023

c. Locul desfăşurării: CSEI ”SFÂNTUL NICOLAE„ CÂMPULUNG

d. Participanţi: elevi, cadre didactice, reprezentanți părinți

e. Descrierea pe scurt a activității:

Va avea loc evaluarea activității proiectului prin vizualizarea unor ppt-uri ce prezintă aspecte surprinse pe parcursul derulării acestuia. Se vor purta discuții cu elevii și părinții privind impactul acțiunilor proiectului asupra comportamentului acestora. Se vor oferi diplome de recunoaștere a implicării copiilor, a părinților, cadrelor didactice și a altor parteneri pentru reușita proiectului.

REZULTATELE ŞI EVALUAREA PROIECTULUI:

- Dezvoltarea unor sentimente de afecțiune, atașament față de copii cu cerințe

educaționale speciale afișe, pliante, panou dedicat proiectului; album foto; filmulețe (înregistrări video de la diverse activități);

MEDIATIZARE: panou informativ dedicat proiectului;

SUSTENABILITATE: Prin activităţile proiectului, ne propunem să respectăm drepturile fundamentale ale copilului, cum ar fi: dreptul la o calitate mai bună a vieţii, la educaţie, la informare și egalitate. Proiectul va promova, atât prin activităţile desfăşurate, cât şi prin intermediul persoanelor implicate, colaborarea, toleranţa şi acceptarea persoanelor cu dizabilități. La finalul acestui proiect, elevii colaboratori vor promova egalitatea în relaţiile pe care le împărtăşesc cu cei din jur.

MONITORIZARE ȘI EVALUARE:

- Realizarea de afişe, postere; Adeverinţe, diplome; Procese verbale;

Portofoliul şi CD-ul ce include activităţile desfăşurate în perioada derulării proiectului;

Bibliografie:

1. Albu A., Albu C. “Asistenţa psihopedagogică şi medicală a copilului deficient fizic”, Ed Poliron, Iasi,2000

2. Ionescu S “Adaptarea socioprofesională a deficienţilor mintal”, Ed Academiei, București, 1975

ABORDĂRI MODERNE ALE DIDACTICII

Prof. lb. română Iancu Elena Gina
Școala Gimnazială ,,Prof. Mihai Sîmbotin" Cârligele, jud. Vrancea

Abordările moderne ale didacticii sunt importante în sine, pentru că pot să contribuie la creșterea calității educației. Este evident că, cu cât profesorii au acces facil la mai multe resurse de calitate bună, cu atât sunt șanse mai mari să le folosească la clasă. Crearea și publicarea de resurse educaționale contribuie și la dezvoltarea profesională și personală a autorilor lor. Un profesor mai bun este cel care este și creator de resurse.

O resursă de învățare este deschisă dacă este disponibilă într-un format accesibil și sub o licență liberă, adică una ce permite accesul gratuit, utilizarea, adaptarea si redistribuirea de către alte persoane cu restricții limitate sau fără restricții. Deschiderea resurselor îmbunătățește accesul și utilizarea și stimulează reutilizarea, potențând beneficiile amintite mai sus.

Aceste resurse educaționale deschise au fost utilizate de către cadrele didactice în cadrul proiectului CRED, care au fost proiectate având ca punct de plecare programa școlară pentru învățământul gimnazial, bazată pe competențele copilului.

La disciplina limba și literatura română, la clasa a VI-a, la Textul dialogat, mi-am propus să ofer o resursă prin care să-i familiarizăm pe elevi cu ascultarea activă. A trăi, auzind și fiind atent la detalii, reprezintă un pas însemnat spre dezvoltarea conștiinței de sine. Structura materialului: I. Lectura audio; II. Exerciții – Impresii; III. Dezbatere; IV. (Auto)Evaluare; V. Textul transcris (https://youtu.be/ip095tnXRvk)

Tot la clasa a VI-a, Circumstanțialul de loc poate fi învățat prin imaginație. Resursa video poate fi utilizată de profesor la clasă sau de elevul autodidact. Scopul este să ofere explicații și exerciții prin care să fie fixate cunoștințele despre Circumstanțialul de loc. Punctul de pornire este legat de înțelegerea ideii de circumstanțe din viața reală. Structural, materialul video cuprinde 6 secțiuni: I. Dezghețare prin joc; II. Învățăm, exemplificând; III. Lucrăm împreună; IV. Răspunsuri; V. (Auto)Evaluare VI. Rezolvare (https://youtu.be/UZcHZSK_nAY)

La clasa a V-a, pentru a discuta despre emoții, în această resursă se insistă asupra identificării acestora în contextul comunicării orale. Prima partea a materialului conține noțiuni teoretice minimale: definiția emoțiilor, rolul acestora, cele 6 emoții de bază definite de cercetătorul Paul Ekman. A doua parte – Activitatea practică – îi pune pe elevi în situația de a identifica cele șase emoții de bază prezentate anterior în scurte texte orale audiate. În cadrul resursei este propus și

un proiect care presupune o monitorizare a interacțiunilor zilnice de către elevi, cu scopul de a sesiza emoțiile personale și ale interlocutorilor. (Emoțiile - YouTube)

Nu în ultimul rând, la aceeași clasă, se poate crea un test de evaluare la verb. Resursa de învățare vizează domeniul „Elemente de construcție a comunicării", cuprinzând un test realizat în aplicația Google Forms. Conținuturile abordate sunt: timpurile modului indicativ, timpurile trecutului (imperfectul, perfectul simplu, mai-mult-ca-perfectul, perfectul compus) -test online - modul indicativ -timpul trecut.(Timpuri verbale la modul indicativ (google.com)

La clasele mai mari, de exemplu la a VII-a, „Rolul indicațiilor scenice în textul dramatic" este o resursă de tip video care are drept scop familiarizarea elevilor de clasa a VII-a cu indicațiile scenice dintr-un text dramatic și înțelegerea rolului lor. Utilizarea acestei resurse în activitatea de la clasă facilitează descoperirea informațiilor oferite de didascalii, referitoare la mimica, la gesturile, la limbajul, la tonul vocii personajelor, dar și la decor, la mișcarea în scenă a actorilor sau la timpul și spațiul acțiunii. Resursa poate fi folosită pentru realizarea învățării în contexte variate care țin de particularitățile de vârstă ale elevilor, profesorul putând să aleagă vizionarea acesteia în lecții desfășurate în spațiul clasei sau în mediul virtual, sincron sau asincron, în momente diferite ale lecției și într-un scenariu didactic proiectat după nevoile fiecărei clase. (https://youtu.be/6czr0o9j4j0).

Prin urmare, abordările moderne și tehnicile inovative provoacă o schimbare majoră în educație. Cu ajutorul acestui tip de resurse trecem la un sistem de învățare în care vârsta, locul de pe glob și posibilitățile financiare nu mai sunt relevante pentru a avea acces la materiale educaționale, fie ele cursuri, manuale, exerciții, teste sau jocuri educative. Mai mult, avem acces la mai mulți profesori, la mai multe forme de învățământ și putem contribui efectiv la perfecționarea resurselor de învățare datorită modului liber în care sunt licențiate resursele educaționale.

Bibliografie:

Ce sunt Resursele Educaționale Deschise? - România (twinkl.ro)

(PDF) Ghid practic de resurse educationale si digitale pentru instruire online (researchgate.net)

Resurse educationale (educred.ro)

DIALOG ÎNTRE PĂRINTE ȘI COPIL - TERAPIA OCUPAȚIONALĂ

Profesor educator Feraru Costina
Centrul Şcolar pentru Educaţie Incluzivă "Elena Doamna" Focşani

O clarificare cât mai cuprinzătoare a obiectului de studiu al terapiei ocupaţionale, este oferită de definiţia dată de „Asociaţia Americană de Terapie Ocupaţională" în anul 1968. Conform acesteia „terapia ocupaţională este arta şi ştiinţa de a dirija modul de răspuns al omului faţă de activitatea selecţionată, menită să promoveze şi să menţină sănătatea, să împiedice evoluţia spre infirmitate, să evalueze comportamentul şi să trateze sau să antreneze pacientul cu disfuncţii fizice sau sociale".

Ulterioarele definiții merg pe aceeaşi linie, diferenţele dintre ele ţinând, în special, de sublinierea importanţei unui aspect sau altul, în vederea circumscrierii mai exacte a obiectului de studiu al disciplinei. În acest sens, pe plan mondial este încă larg răspândită, o altă definiţie. „Terapia ocupaţională este arta şi ştiinţa de a dirija participarea omului spre îndeplinirea anumitor sarcini, cu scopul de a restabili, susţine şi spori performanţa, de a uşura învăţarea acelor abilităţi şi funcţii esenţiale pentru adaptare şi productivitate, de a diminua sau corecta aspectele patologice şi de a promova şi menţine sănătatea" (Council on Stand Ards, Ajot, 1972). Elementul comun şi general al tuturor definiţiilor date terapiei ocupaţionale de diverşi autori, se bazează pe conceptul de activitate sau ocupaţie.

Înţelesul sintagmei de terapie ocupaţională derivă din cuvintele care o compun: - ocupaţia - reprezintă ideea de activitate în care te implici, te angajezi şi participi efectiv şi motivat; - terapia - însemnând tratamentul unei boli, a unei dizabilităţi sau a unui handicap.

Contextul şi definirea necesităţii unei astfel de practici: părinţii îşi încredinţează copilul şcolii spre îngrijire. Ei au dreptul să ştie ce s-a planificat pentru educaţia lui – în sensul cel mai larg. În acelaşi timp şcoala are nevoie de părinţi care să întărească şi să sprijine educaţia copilului; are nevoie ca îndrumarea şi valorile pe care copilul le primeşte acasă să fie în concordanţă cu cele promovate în şcoală. Este necesar un dialog continuu între părinţi şi şcoală şi un astfel de dialog nu poate exista dacă părinţii nu sunt informaţi despre ce şi-a propus şcoala să facă. Părinţii sunt interesaţi nu numai de direcţia generală a şcolii pe care o frecventează copilul lor, nu numai de progresul general al copiilor din aceeaşi clasă sau acelaşi grup de vârstă. Părinţii au dreptul să ştie dacă şcoala respectivă este potrivită pentru copilul lor. Ca urmare, activitățile desfășurate au abordat problematica dezvoltării competenţelor de lucru cu familiile elevilor şi implicit şi nevoilor de comunicare şi relaţionare, consiliere, cooperare, motivare, implicare etc.

Obiectivele terapiei ocupaţionale constau într-un program ce vizează ca finalitate creşterea încrederii în sine, creşterea independenţei în activitatea elevului, reintegrarea în mediul familial, social şi profesional, deci de a oferi elevului condiţia psihosocială a normalităţii.

Obiectivul general al temei abordate presupune: ameliorarea relaţiilor personale, deprinderea tehnicilor de comunicare cu familia elevului şi facilitarea schimbărilor comportamentale în rândul cadrelor didactice şi a părinţilor (elevilor) prin îmbinarea cu terapia ocupațională.

Obiectivele specifice:

- formarea şi dezvoltarea competenţelor de lucru ale cadrelor didactice cu familiile elevilor;
- identificarea responsabilităţilor părinţilor potrivit legii 272/2004 privind respectarea drepturilor copilului;
- acordarea de suport psihologic părinţilor în vederea dezvoltării unor relaţii pozitive părinţi – copii;
- promovarea drepturilor copiilor prin responsabilizarea, implicarea şi valorizarea elevilor;
- utilizarea jocului ca activitate organizată de terapie ocupațională.

Activitatea din program:

- ateliere de lucru profesori– părinţi/elevi;
- consiliere individuală şi de grup profesori – părinţi/elevi;
- activităţi extraşcolare cu elevii.

Atelierele de lucru profesori– părinţi/elevi s-au desfășurat într-un cadru formal dat de locul desfășurării activității, sala de clasă.

Resurse necesare:- resurse umane: cadre didactice, părinți, elevi;

Resurse materiale: calculator, flipchart, hârtie A3 şi A4 – copiator, imagini reprezentative temei abordate, hârtie color, perforatoare, lipici. Resurse informaţionale şi experienţiale : materiale suport conţinând esenţializări ale materialului teoretic şi aplicaţiile practice care s-au utilizat în cadrul activităţilor de terapie ocupațională.

Pentru buna desfășurare a activității, s-a apelat la joc ca metodă de învățare, și implicarea părinților ca sprijin pentru elevi.

Jocul-învăţare şi terapie ocupă un loc din ce în ce mai bine definit în categoria metodelor, tehnicilor care dezvoltă capacitatea de observare, de analiză şi de operare cu operatori logici, într-un cuvânt, în categoria tehnicilor care dezvoltă aptitudinile de învăţare şi dezvoltare.

Activitatea desfășurată a fost în preajma sărbătorilor de iarnă, prilej cu care elevii ajutați de părinți au fost îndrumați spre crearea de felicitări cu temă de Crăciun și invitați să ofere din munca lor de artiști. Aceștia au avut la dispoziție materialele menționate și libertatea de exprimare creativă.

Activitatea a debutat cu jocul ”Cine vine de Crăciun?” unde elevii au avut de sortat din mai multe jetoane, imagini ce reprezentau simboluri ale sărbătorii precizate. În complicarea jocului am

apelat la puzzel unde am realizat și o întrecere. Ajutați fiind și de părinți, aceștia trebuiau să descopere imaginea formată într-un timp record. Astfel s-a creat un moment de suspans și bună dispoziție, după care am revenit la creație, unde elevii au realizat felicitările de Crăciun, și au fost invitați să le ofere părinților prezenți.

Rezultatele obținute în urma acestui parteneriat au avut ca puncte tari înțelegerea de către părinți a rolului pe care îl au în realizarea educației copiilor, ce ar trebui ei să realizeze cu aceștia în afara programului școlar, cum pot astfel prin terapia ocupațională să le dezvolte spiritul creativ, să le umple timpul cu o activitate pe care să o desfășoare împreună și care să dea și satisfacție. Toată această activitate realizată a dat speranță părinților în descoperirea de noi metode de petrecere a timpului alături de copii, de descoperire a cadrului în care ei își desfășoară activitățile școlare, de îndrumare a acestora spre un viitor optimist.

Ca și puncte slabe, părinții au menționat lipsa de centre în care aceștia ar putea fi ajutați în desfășurarea de activități în care elevii ar putea socializa sau crea diverse materiale specifice puterii lor de realizare, cât și lipsa de ghiduri de îndrumare pentru părinți în desfășurarea unor activități utile de petrecere a timpului.

Educația copilului cu deficiențe este abordată sub aspectele ei pozitive cu scopul valorificării optime a tuturor disponibilităților psihoindividuale cât și a particularităților tipului și gradului de deficiență. Se oferă astfel posibilitatea de valorificare cât mai eficientă a actului educațional la care are dreptul copilul cu CES.

Consider astfel că terapia ocupațională prin conținutul ei , cu aceste tipuri de activități poate dezvolta aria personală și socială având ca scop final independența copilului precum și integrarea lui într-un mediu în continuă schimbare, dar poate fi și un dialog între părinte și copil.

Bibliografie:

Cucoş, C. – Pedagogie, Editura Polirom, Iaşi, 2002 ;

Nicola, I. – Tratat de pedagogie şcolară, Ed. Aramis, Bucureşti, 2003 ;

Şoitu, L. – Pedagogia comunicării, Institutul European, Iaşi, 2001.

PROIECT ETWINNING ”GAME IN GAME”

Prof. de psihoped. sp. Păștilă Marilena Camelia

Liceul Teoretic Special Iris

Am participant în cadrul proiectului eTwinning „*Game in Game”* împreună cu 5 elevi cu nevoi speciale (nevazători, sindrom Down, deficiență mintală), cu vârsta între 13-14 ani de la Liceul Teoretic Special Iris din Timișoara, România. La proiect au participat un total de 10 parteneri, dintre care 8 sunt din Turcia, 2 din România. Proiectul s-a desfășurat în perioada martie-mai, 2023.

Scopul proiectului „Game In Game” a fost de a facilita învățarea elevilor cu nevoi speciale prin jocuri și de a le face cunoștințele permanente. Învățarea permanentă se referă la depășirea granițelor dintre învățarea formală, informală și nonformală, în sensul că fiecare context de viață poate avea un potențial educațional. Ne-am propus ca elevii noștri să se distreze și să învețe cu ajutorul jocurilor educaționale. În cadrul proiectului s-au desfășurat jocuri tradiționale (șotron, labirintul, scaunul muzical, jocuri cu mingea) cât și jocuri inovatoare bazate pe web2. (wordwall, puzzle, quizz, story jumper, kahoot). Prin joc, copilul învață să cunoască lumea înconjurătoare, să se descopere pe el însuși și să socializeze. Jocul stimuleaza dezvoltarea fizică, emoțională și cognitivă. De asemenea jocul amelioreaza stresul, îmbunătățește funcționarea creierului și stimulează creativitatea.

Folosirea tehnologiei a avut un rol important în cadrul acestui proiect. Am folosit tehnologia pentru a pregăti prezentări despre școala noastră, despre orașul nostru dar și pentru activitățile desfășurate.

Pe parcursul proiectului, toți partenerii au folosit instrumente web 2.0 precum wordwall, storyjumper, canva, youtube, avatoon, jigsow planet, story jumper, kahoot, quiziz și formulare Google.

Cu ajutorul instrumentelor web 2.0 pe care le-am utilizat în proiectul nostru au fost create activități inovatoare și de calitate. Am folosit într-un mod benefic platforme ca Zoom, Twinspace, Whatsapp, iar monitorizarea proiectului a fost îmbunătățită. Parteneri au utilizat tehnologia pentru a putea realiza coloajele si videoclipurile. Am apelat la formularele Google pentru a răspunde la sondaje, în toate etapele proiectului de către profesori, părinți, elevi.

Elevii noștri cu nevoi speciale au utilizat instrumentele web 2.0 : wordwall, jigsaplanet, canva, kahoot, forumul twinspace,formulare Google,wordart fiind ajutați de profesori sau părinți. Elevii au participat împreună cu părinții la numeroase întâlniri online, pe Zoom pentru a crea

produse colaborative si produse comune. De asemenea, elevii și profesorii au folosit chatul twinspace pentru a putea comunica între ei.

Pe parcursul proiectului am utilizat o paletă diversă de activități, în care am combinat munca individuală cu cea pe grupe, utilizând metode centrate pe elev. Elevii au lucrat în grupuri mici pentru a-si îndeplini sarcinile, crescându-le astfel stima de sine și abilitățile de cooperare. De exemplu la activitatea Sudoku Picture elevii au fost împărtiți pe perechi mixte și au fost instruiți despre joc. Apoi elevii au fost împărțiți în grupe mixte (România și Turcia) trebuind să colaboreze pentru a rezolva sarcinile. Activitățile la clasă s-au împletit cu cele în aer liber, ambele sprijinind învățarea într-un mod distractiv. Metoda principală de învățare a fost jocul. Jocurile variate au condus la dezvoltarea capacității de comunicare orală, perfecționarea limbajului, adesea deficitar la copiii cu nevoi speciale.

Prin jocurile educaționale desfășurate (cântecul proiectului, jocuri de logică, quizz, wordwall elevii și-au dezvoltat capacitatea de observare, și-au cultivat voința, creativitatea, flexibilitatea gândirii. Am desfășurat activități cognitive de scris, citit, calcul matematic utilizând medode interactive. Pe parcursul proiectului elevii prin jocurile sportive (șotron, jocuri cu mingea, scaunele muzicale, jocuri de mișcare) și-au îmbunătățit condiția fizică, psihomotricitatea și și-au dezvoltă spiritul de cooperare. Cu ajutorul artterapiei copiii s-au relaxat și s-au simțit valorizati, fiind apreciați pentru produsele lor (produsele realizate la activitățile WordArt, ziua eTwinning, Ziua persoanelor cu dizabilități, Ziua Autismului). În cadrul proiectului am combinat metodele tradiționale cu cele moderne, digitale. Alfabetizarea media a fost una dintre prioritățile noastre, deoarece aceste abilități sunt esențiale în încercarea noastră de a îi integra în societate. Însușirea cunoștințelor s-a realizat fără efort, deoarece copiii au asimilat cunostinte prin joc. Elevii au desfășurat activități în conformitate cu abordările de învățare activă, de învățare prin jocuri și de învățare prin cooperare.

În cadrul proiectului am integrat activități din cadrul mai multor discipline specifice învățământului special: matematică, limba română, abilități socio-emoționale, educație psiho-motorie, tehnologia informațiilor si a comunicațiilor(TIC), educație fizică, educație plastică, limba engleză. Multe din activitățile desfășurate au avut un caracter multidisciplinar (de ex: pentru cântecul proiectului:compunerea melodiei și a versurilor, scrierea de catre elevi a versurilor, interpretarea cântecului-intrepătrund cunoștinte de la mai multe discipline scolare, cum sunt limba română și muzică). Am realizat împreună cu membrii proiectului o carte cu ajutorul aplicatiei storyjumper, în care am prezentat obiectivele disciplinelor din curriculum, utilizate în proiect.

Am desfășurat în cadrul proiectului activități de scriere, citire care aparțin de disciplina limba română prin care am dezvoltat copiilor abilitățile de comunicare scrisă și orală, fluența

limbajului. Prin activitățile matematice am dezvoltat abilitățile de calcul minal oral, recunoașterea cifrelor 0-100, compararea și ordonarea numerelor 0-100. Utilizarea cunoștințelor de calculator în contexte diferite cu rolul de a rezolva probleme, de-a decodifica informații, a fost o alta competență vizată prin activitățile proiectului. Prin activitățile sportive am vizat dezvoltarea psiho-motrica a copiilor nostri. Cu ajutorul artterapiei elevii si-au dezvoltat creativitatea și simțul estetic, competențe ce țin de disciplina educație plastică. În timpul întâlnirilor online elevii nostri si-au facut prieteni din Turcia, cu care au inițiat un scurt dialog în limba engleză. De asemenea au comunicat pe chat-ul din twinspace cu colegii lor din diferite orașe din Turcia, îmbunătățindu-și competențele de comunicare într-o limbă străină.

Prin activitățile proiectului s-a urmărit formarea unei stime de sine pozitive, valorizarea copiilor, dezvoltarea abilităților de cooperare și comunicare, competențe din cadrul disciplinei abilități socio-emoționale.Corelarea cunoştinţelor de la diferitele obiecte de învăţământ contribuie substanţial la realizarea educaţiei elevilor, la formarea şi dezvoltarea flexibilităţii gândirii, a capacitaţii lor de a aplica cunoştinţele în practică.

Competenţele pe care le dobândesc elevii în şcoală trebuie să permită ancorarea în lumea reală. Activitățile proiectului sunt centrate pe elevi, urmărind dezvoltarea abilităților cognitive, afective si motrice.

Bibliografie

- https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning/projects/game-in-game-game-game-0/twinspace
- https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning/projects/game-in-game-game-game-0/twinspace/pages

PROIECT EDUCAȚIONAL DE PARTENERIAT
„COPIL CA TINE SUNT ȘI EU”

Prof. Ilaș Simona
Prof. Coșan Ioana-Cristina
Grădinița cu program prelungit ,,Cuvioasa Parascheva” Iași

Informații generale despre proiect

- Denumirea proiectului: ,,Copil ca tine sunt și eu”
- Perioada și durata: octombrie 2023-martie 2024 (6 luni), 1 activitate lunar
- Domeniul în care se încadrează proiectul: educație civică, educație incluzivă
- Parteneri și grupul țintă: Liceul Tehnologic Special ,,Vasile Pavelcu” Iași, Grădinița cu program prelungit ,,Cuvioasa Parascheva” Iași
- Scopul proiectului: îmbunătățirea abilităților sociale ale elevilor cu C.E.S. pentru o mai bună integrare socială, prin mijlocirea interacțiunii cu preșcolarii din învățământul de masă
- Obiectivele proiectului:

O1- Interacțiunea elevilor cu CES cu un grup de preșcolari din grădinița de masa pentru cunoaștere reciprocă și socializare în cadrul unor acțiuni comune;
O2- Formarea unei conduite civilizate a copiilor în raport cu mediul social, școlar, bazată pe disciplină, politețe, în cadrul unor activități practice;
O3- Realizarea unor grupuri suport ale prieteniei din care vor face parte copii de vârste și abilități diferite, în cadrul cărora se vor derula multiple activități.

- Bugetul proiectului: donații, autofinanțare
- Impactul educativ estimat:

Proiectul se bazează pe un schimb de experiență, cei 20 de preșcolari din grupa mare nu au reprezentări corecte despre copiii cu C.E.S. și activitatea acestora, iar elevii cu C.E.S. provin din familii cu venituri mici, dezorganizate sau monoparentale, având dificultăți de relaționare cu persoane din alte grupuri. Poiectul va produce o schimbare în mentalitatea celor care au prejudecăți bazate pe o generalizare eronată și rigidă a situației copiilor cu C.E.S. În același timp, copiii grupului-țintă vor conștientiza că toți au drepturi și șanse egale. Prin participarea la activitățile proiectului se evidențiază capacitățile creatoare ale copiilor, sentimente de respect pentru mediul

social și natural din care fac parte, se cultivă abilităţile de cooperare şi de a lucra în echipă, este stimulată creșterea stimei de sine şi a încrederii în forţele proprii.

Descrierea activităților proiectului

A1. „Să ne cunoaștem prietenii” – vizita elevilor în sala de grupă, unde se va desfășura o activitate de intercunoaștere a copiilor. Se vor realizare jocuri distractive și de mișcare, precum „Cine a primit mingea?”, „Fuga la ursuleț”, „Scaunele muzicale” etc.

A2. „Cu prietenii la film” – vizionare de film pentru copii - se va urmări un film de animație la Cinema City din Iași și vom discuta pe marginea scenariului și a personajelor.

A3. „Spiriduşii Moşului” – Atelier de creație - o activitate distractivă și de creatie plastică, care se desfășoară în sala de grupă. Copiii vor confecționa și picta o decorațiune de Crăciun, iar mai apoi vor împodobi împreună bradul de Crăciun.

A4. „Personajul preferat” – Joc de rol - fiecare copil își va alege personajul preferat dintr-o poveste cunoscută, imitând acel personaj.

A5. „Mânuțe dibace” – prin intermediul picturii se va realiza un copăcel format din mânuțele fiecărui copil, simbol al prieteniei și acceptării în grupul de joacă.

A6. „Mărțișorul, simbolul primăverii” – confecționare de mărțișoare, respectiv schimb de mărțișoare între copii.

Modalităţi de monitorizare şi de evaluare ale proiectului: realizarea de rapoarte lunare ale responsabililor de activităţi la nivelul fiecărei instituții partenere, raport final întocmit de coordonatori, fişe de evaluare pentru fiecare activitate, analiza produselor activităţii, portofoliu, expoziţii tematice, asistențe la activități.

Bibliografie:

1. Enache, Beatrice-Ionela; Herciu, Maria, Proiectul Educațional „Zâmbește. Dăruiește. Iubește”, https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/84-96_0.pdf, consultat la data de 10.02.2024;
2. Redeș, Adela-Diana; Chițu Larisa-Eugenia; Dăncilă Emilia, Ghid de bune practici „Școala incluzivă – proiecte realizate la nivelul școlilor”, Editura Școala Vremii, Arad, 2020;
3. Vrasmaș, Ecaterina, „Educația incluzivă în grădiniță: dimensiuni, provocări și soluții”, Editura Alpha MDN, București, 2012.

METODE MODERNE DE LUCRU ÎN PSIHOPEDAGOGIA SPECIALĂ

Colța Maria Simona
Școala Gimnazială „Constantin Negreanu" Drobeta Turnu-Severin, Mehedinți

Pedagogia modernă a schimbat perspectiva generală asupra şcolii şi a funcţiei şi a finalităţilor acesteia, copiii fiind valorizaţi mai mult, educaţia fiind centrată pe elev. Învăţământul special este o parte componentă a sistemului de învăţământ românesc şi oferă tuturor programe educaţionale potrivite nevoilor lor de dezvoltare. În ţara noastră, copiii cu dizabilităţi pot fi înscrişi în învăţământul special sau în învaţământul de masă. În şcolile de masă pot fi integraţi copii cu deficienţe medii, dificultăţi de învăţare şi tulburări de limbaj, tulburări socio-afective sau de comportament.

Aceşti copii au nevoie de sprijin pentru adaptare, integrare, socializare, pentru a nu fi marginalizaţi sau excluşi. În Legea învăţământului se prevede dreptul la educaţie, la toate nivelurile şi toate formele, indiferent de gen, naţionalitate, religie sau afiliere politică şi indiferent de statutul social sau economic pentru toţi cetăţenii României. Copiii cu cerinţe educative speciale integraţi în şcolile de masă au nevoie de profesor de sprijin/itinerant, psiholog, consilieri şcolari, medici. Grupurile de lucru pot fi între 3-7 copii, coordonate de un profesor de sprijin care păstrează o legătură strânsă cu profesorii de la clasă, cu dirigintele clasei şi chiar cu părinţii copiilor.

Profesorul de sprijin, împreună cu psihologul şcolii şi profesorii care predau la clasă, alcătuieşte programul de intervenţie personalizat, în funcţie de preferinţele şi de dificultăţile copilului, precizează modalităţile de lucru pentru anumite capitole, lecţii, propune modalităţi de lucru pe anumite secvenţe de învăţare în care copiii au dificultăţi, caută să dezvolte copiilor motivaţia pentru învăţare.

Ghidul metodologic este un instrument de lucru pentru acest profesor, care detaliază conţinutul programei şcolare, pe care o adaptează conform nevoilor. Curriculumul general este simplificat pentru a putea fi parcurs de elevii cu C.E.S., iar strategiile didactice utilizate pentru integrarea acestor copii sunt şi ele modificate. Profesorul trebuie să cunoască şi să utilizeze strategii didactice care să identifice şi să sprijine rezolvarea dificultăţilor de învăţare în clasă, dar să-l şi implice pe elev în procesul de învăţare, urmărindu-se astfel dezvoltarea gandirii şi stimularea creativităţii şi a interesului pentru învăţare.

Nu se poate lucra diferenţiat cu elevii dacă profesorul nu cunoaşte foarte bine copiii, atât sub aspectul dezvoltării lor fizice, cât, mai ales, al dezvoltării psihice.

În proiectarea activităţilor educative, metodele active de grup stimulează şi dezvoltă foarte mult învăţarea prin cooperare, facilitează comunicarea, colaborarea şi relaţionarea între elevi, luarea deciziei, autonomie personală formarea opinniilor şi înţelegerea corectă a realităţii. Aplicarea metodelor activ participative duce la o învăţare mai activă şi cu rezultate evidente, pregătind copiii de a fi capabili să ia decizii în rezolvarea unor situaţii neobişnuite.

Dintre metodele activ-participative care se utilizează cu succes în predarea – învăţarea şi evaluarea noţiunilor şcolare la diferite discipline pot fi amintite: jocul didactic, metoda mozaic, metoda KWL: „Ştiu – Vreau să ştiu – Am învăţat", instruirea programată, metoda Starbursting şi altele.

Jocul didactic este o metodă care constă în plasarea elevilor într-o activitate ludică cu caracter de instruire. Învăţarea care implică jocul devine plăcută şi atrăgătoare, se face într-o atmosferă de bună dispoziţie şi destindere.

Activităţile ludice cu valenţe instructive pot fi extrem de variate. Ele trebuie să fie folosite pentru a dinamiza activitatea de predare-învăţare şi pot fi îmbinate cu alte metode, în funcţie de particularităţile intelectuale şi de vârstă ale elevilor şi de tipul de lecţie.

Metoda KWL – *Know, Want to Know, Learn*/ Ştiu – Vreau să ştiu – Am învăţat – este metodă ce activează elevii şi îi face conştienţi de procesul învăţării şi oferă elevilor posibilitatea de a-şi verifica nivelul cunoştinţelor. Prin acest exerciţiu se încurajează participarea fiecărui elev, prin conştientizarea eventualelor lacune şi prin motivarea acoperirii acestora, se stimulează atenţia şi gândirea. Etapele metodei:

- Anunţarea temei de către profesor.
- Se cere elevilor să inventarieze ideile pe care consideră că le deţin cu privire la subiectul ce va urma. Aceste idei vor fi notate în rubrica „ Ştiu" a tabelului;
- Elevii vor nota ideile despre care au îndoieli sau ceea ce ar dori să ştie în legătură cu tema respectivă. Aceste idei sunt notate în rubrica „Vreau să ştiu".
- Profesorul va propune apoi studierea unui text şi fixarea unor cunoştinţe, iar ideile nou-asimilate le notează în rubrica „ Am învăţat".
- După rezolvarea sarcinii de lucru elevii vor folosi noţiunile înscrise în fiecare coloană pentru a demonstra nivelul actual al cunoştinţelor.

Instruirea programată se realizează cu ajutorul calculatorului, prin lecţii, teste interactive şi softuri educaţionale. Softurile educaţionale trebuie să fie compatibile cu nevoile şi preferinţele ludice ale copiilor cu C.E.S. şi să fie centrate pe elev.

Metoda Starbursting (engl. „star" = stea; engl. „ burst" = a exploda), este o metodă nouă de dezvoltare a creativităţii. Scopul metodei este de a obţine cât mai multe întrebări şi astfel cât Mai

multe conexiuni între concepte. Este o modalitate de stimulare a creativităţii individuale şi de grup. Organizată în grup, metoda Starbursting facilitează participarea întregului colectiv, stimulează crearea de întrebări la întrebări. Procedura este simplă. Se scrie problema a cărei soluţie trebuie „descoperită" pe o foaie, apoi se înşiră cât mai multe întrebări care au legătură cu ea. Un bun puct de plecare îl constituie cele de tipul: Ce?, Când?, Cum?, Cum?, De ce? – unele întrebări ducând la altele din ce în ce mai complexe care necesită o concentrare tot mai mare.

Metodele activ-participative constituie nu numai la educaţia elevului ci şi la socializarea sa, ducând la o învăţare mai activă, cu rezultate pozitive. Procesul de integrare a copiilor cu C.E.S. în învăţământul de masă poate fi uşurat prin utilizarea de către profesor a unor strategii didactice care să-i dezvolte elevului abilităţi, deprinderi şi priceperi care să-i modifice comportamentul.

Bibliografie:

Ungureanu, Dorel, Educaţia integrată şi Şcoala inclusivă, Editura de Vest, Timişoara, 2000. Verza, Emil, Psihopedagogia integrării şi normalizării, în Revista de educaţie specială, nr. 1 /1992. Anucuţa, Partenie, Pedagogie pentru studenţi şi cadre didactice, Editura Eurostampa, Timişoara, 1999.

ROLUL METODELOR INTERACTIVE DE ÎNVĂȚARE ÎN INTEGRAREA ELEVILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE

Prof. înv. primar Popescu Gabriela
Liceul Tehnologic oraș Pătârlagele, Jud. Buzău

Valori precum toleranța, acceptarea, egalitatea de șanse sau înțelegerea sunt esențiale în procesul de integrare a elevilor cu cerințe speciale în învățământul de masă. Nu numai școala trebuie să promoveze astfel de valori, ci și societatea. Dacă acest prim pas este făcut, consider că, în cadrul unui proces educativ de calitate, dar și prin implicarea familiei, șansele de integrare și de succes școlar cresc. Scoala nu este singură în acest proces de formare a elevului, ci trebuie să găsească în familie și în comunitate parteneri solizi. În cadrul procesului instructiv educativ elevilor cu CES trebuie să li se acorde o atenție deosebită, prin adaptarea conținuturilor și a strategiilor de învățare în vederea integrării în colectivul de elevi din care face parte. Cadrele didactice ar trebui să utilizeze strategii didactice care promovează înțelegerea, cooperarea, colaborarea, iar acest lucru se poate face și prin organizaea de activități pe grupe de elevi.

În acest sens, am derulat un studiu la clasa I, clasă în care este integrat un elev cu cerințe educative speciale, prin intermediul căruia am încercat să demonstrez că strategiile de învățare bazate pe colaborare poate conduce la optimizarea învățării.

Metodele de învățare folosite pe parcursul studiului au fost matricea conceptuală și șotronul.

Matricea conceptuală se poate folosi pentru a introduce, explica și utiliza în exerciții o noțiune nouă. O coală este împărțită în patru cadrane, în fiecare cadran regăsindu-se pe rând: cuvântul, noțiunea nou introdusă, definiția acestei noțiuni, un exercițiu în care este utilizat noul termen și un desen prin care să se ilustreze termenul.

Clasa I

Comunicare în limba română

Grupul de litere ci

Ci	Citește: ci-nă ci-ne-ma a-rici Ci-ci

	Noi luăm cina.
Scrie grupul de litere ci.	Transformă grupul de litere *ci* într-un personaj.

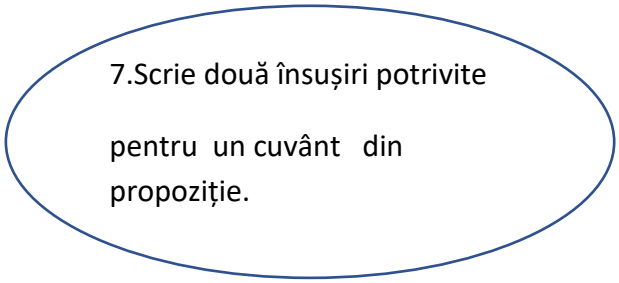
Clasa I

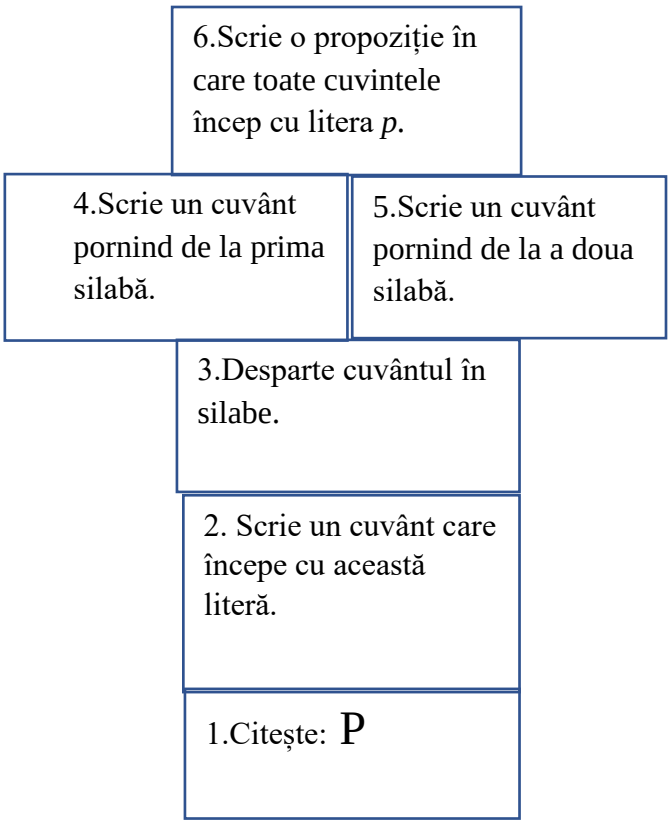
Matematică

Adunarea numerelor naturale de la 0 la 10

ADUNAREA	Calculează: 2+7 = 4+3 = 5+5 = 7+3 =
Scrie semnul operației de adunare.	Reprezintă printr-un desen o problemă care se rezolvă prin operația de adunare.

Șotronul este o metodă ce se apropie de jocurile copilăriei prin reprezentarea grafică. Conține 7 sau 8 casete cu exerciții care derivă unele din celelalte. Pentru a înainta, elevul este nevoit să efectueze în ordine, exercițiile de la 1 la 8. Această metodă poate fi utilizată pentru consolidarea cunoștințelor la orice materie, pretându-se atât pentru activitatea individuală, în perechi sau în grupe de elevi.





Cele două metode au fost implementate la nivelul întregii clase, elevii find organizați pe grupe. Elevul cu CES s-a integrat într-una dintre echipe și a primit sarcini clare de la liderul grupului. Pe parcursul activităților, acesta a fost activ, ducându-și la îndeplinire sarcinile, a colaborat cu ceilalți colegi și a manifestat interes pentru activități.

Pe parcursul acestor activități, elevul cu cerințe educative speciale a învățat să respecte regulile grupului, dar și pe ceilalți membri ai grupului, să accepte și să-și îndeplinească sarcinile primite în cadrul grupului, să colaboreze cu ceilalți elevi,s-a simțit protejat și apreciat. Consider că metodele interactive de învățare facilitează învățarea, dau o stare de bine elevului, care se simte acceptat și apreciat. Elevii învață cu plăcere și ajung să descopere singuri noi sensuri, pe baza achizițiilor anterioare. Elevilor le place să lucreze împreună și nu mai simt sarcinile de învățare ca pe o povară, învață unii de la alții și știu că se pot baza unii pe ceilalți dacă întâmpină dificultăți. Elevul cu cerințe educative speciale s-a simțit în largul lui în cadrul activităților pe grupe, și-a învins timiditatea și a căpătat încredere în forțele proprii, ceea ce a condus la o învățare eficientă și la atingerea competențelor vizate.

Bibliografie:

1. Cerghit Ioan şi alţii, *Didactica,* Manual pentru clasa a XI-a, şcoli normale, E. D. P., R. A., Bucureşti, 1994

2. Cucoș Constantin, *Pedagogie,* Ed. Polirom, Iași, 2000

3. Nuţă Silvia, *Metodica predării limbii române la clasele primare*, Volumele I şi II, Editura Aramis, 2000

4. Popescu Neveanu Paul, Zlate Mielu, Creţu Tinca, *Psihologie,* Manual pentru clasa a IX-a, şcoli normale şi licee, E. D. P., Bucureşti, 1990

5. Stoica Marin, *Pedagogie şcolară,* Ed. Gheorghe – Cârţu Alexandru, Craiova, 1995

6. Svetlana Nastas, Aurelia Pisău Ionela Hîncu, Mihaela Sîrbu, Ghid metodologic- Instrumente de implementare a tehnologiilor în învățământul general, Chișinău, 2018, https://ise.md/uploads/files/1548841870_nastas.pdf

ȘCOALA INCLUZIVĂ – O ȘCOALĂ DESCHISĂ PENTRU TOȚI

Prof. Lungu Gabriela
Școala Gimnazială Nr. 2 Caracal

Școala incluzivă presupune, în primul rând, recunoasterea dreptului fiecarui copil la educatie, și apoi înțelegerea diferențelor de adaptare și învațare, specifice fiecarui 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 fiecarui 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 învațământ reprezintă tot atâția pași către succesul școlar al fiecărui copil.

"O școală incluzivă este o școala deschisă către orice elev, o școală care primește orice elev, îl valorizează și îl face să se simtă acasă. Este școala ideală, unde toată lumea se duce cu plăcere și toți copiii sunt ajutați să-și atingă maximul potențialului nativ. Este școala care oferă sprijin accentuat pentru acei copii care au nevoie în mod deosebit de el".

Tendința de a ignora copilul care are un ritm de învațare 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.

Educaţia este un drept fundamental al omului (toţi copiii trebuie să aibă dreptul la o educaţie gratuită şi de calitate) ce permite fiecăruia să dobândească cunoştinţele necesare pentru a înţelege lumea de astăzi şi pentru a putea participa în mod activ la aceasta. Ea contribuie la păstrarea valorilor, stă la baza învăţării de-a lungul vieţii, creează încredere, te face mai independent şi totodată conştient de drepturile şi posibilităţile proprii.

Educaţia incluzivă are ca principiu fundamental - un învăţământ pentru toţi, împreună cu toţi - care constituie un deziderat şi o realitate ce câştigă adepţi şi se concretizează în experienţe şi bune practici de integrare/incluziune. Programele de stimulare timpurie a dezvoltării reprezintă o

etapă decisivă în realizarea obiectivelor educaţiei pentru toţi. Acestea au o influenţă determinantă asupra formării inteligenţei, a personalităţii şi a comportamentelor sociale.

Dreptul de incluziune şcolară se poate defini prin acceptarea de către instituţiile de învăţământ a tuturor copiilor, indiferent de sex, apartenenţă etnică şi socială, religie, naţionalitate, rasă sau limbă. Incluziunea este strâns legată de recunoaşterea şi acceptarea diversităţii, care este la rândul ei bazată pe ideologia democraţiei.

În pedagogia contemporană există o preocupare intensă pentru găsirea căilor şi mijloacelor optime de intervenţie educativă încă de la vârstele mici asupra unei categorii cât mai largi de populaţie infantilă.

Învăţământul incluziv presupune ca tinerii şi copiii cu dizabilităţi şi ceilalţi, fără probleme, să înveţe în instituţiile de învăţământ având sprijinul corespunzător. Indiferent de deficienţa sau dificultatea de învăţare, copiii au un rol de jucat în societate după terminarea şcolii. Copiii cu dizabilităţi au drepturi egale cu ceilalţi, o educaţie separată ar duce la marginalizare şi discriminare împiedicând formarea, împlinirea de sine şi afirmarea personalităţii

Diminuarea prejudecăţilor se poate face prin identificarea şi caracterizarea atitudinilor entice şi rasiale ale copiilor şi descoperirea modului în care ele pot fi modificate în procesul de instruire.

Educaţia înseamnă mai mult decât cunoştinţele acumulate, înseamnă să învăţăm pentru viață.

Pentru educatori este o adevărată provocare stimularea toleranţei şi acceptarea necondiţionată a diversităţii dintr-un grup. Ei trebuie să încurajeze cooperarea, lucrul în perechi şi formarea de grupuri eterogene, cunoaşterea şi discutarea diverselor obiceiuri, tradiţii, valori.

Poate fiecare profesor a încercat să răspundă la un moment dat la întrebări de genul: De ce nu toţi elevii mei progresează în acelaşi fel? Cum pot să-i ajut pe toţi să înţeleagă? Cum pot să-i ajut pe cei care învaţă 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 capacităţi intelectuale, diferite de cele ale altor colegi, că fiecare are stilul său propriu de a învăţa şi fiecare are nevoile sale în privinţa asimilării de informaţii. Aşadar, unul dintre cele mai importante aspecte ale învăţământului actual este nevoia sa de adaptare la necesităţile copiilor, oricare ar fi acele necesităţi şi oricare ar fi copiii – fie că sunt copiii cu CES, fie că pur şi simplu sunt copii cu un ritm mult mai încet de învăţare.

O astfel de metodă de adaptare o constituie şcoala incluzivă, o şcoală ce se axează pe includerea acelor copii sau chiar grupuri ce au fost anterior marginalizate şi care implică în procesul de învăţare şi de luare a deciziilor părinţii, îngrijitorii şi consilierii specializaţi.

S-a dovedit că metodele utilizate în cadrul claselor incluzive pot îmbunătăţi semnificativ performanţa tuturor elevilor. În comparaţie cu educaţia în centre sau şcoli speciale, care are riscul de a-i menţine pe copii şi adolescenţi în afara societăţii, şcoala incluzivă constituie un teren de pregătire ideal pentru viitoarea lor integrare în societate. In loc să-i izolăm şi să spunem că sunt „dificili", „turbulenţi" sau chiar „handicapaţi", am putea să admitem faptul că aceşti copii ar putea progresa mai mult într-o clasă obişnuită, dacă noi, profesorii, am accepta că educaţia este pentru toţi.

Există anumite etape ce trebuie urmate în cadrul şcolarizării copiilor cu CES, printre care, în primă fază, este acceptarea ideii că există astfel de copii, recunoaşterea dreptului lor la educaţie, integrarea lor treptată în cadrul şcolilor obişnuite. Astfel pe măsură ce aceşti copii vor creşte, vor deveni adulţi şi vor avea probabil proprii copii, incluziunea va fi deja un fapt acceptat şi o măsură firească în cadrul educaţiei. Copiii educaţi în cadrul şcolii incluzive vor fi mai bine pregătiţi să interacţioneze cu diverşi indivizi precum şi cu diverse situaţii din lumea reală.

Printre avantajele şcolii incluzive se numără faptul că elevii cu CES sunt trataţi ca parte integrantă a societăţii, au ca model restul colegilor care nu au probleme, atât copiii cu CES cât şi colegii lor îşi dezvoltă abilităţile comunicative, devin mai creativi, acceptă diversitatea,etc. Profesorii adoptă metode diverse de predare-învăţare, de care beneficiază toţi elevii, nu numai cei cu CES. Socializarea între elevii şi dezvoltarea prieteniilor între colegi este destul de importantă în dezvoltarea procesului de învăţare, datorită schimbului de informaţii permanent.

În ceea ce priveşte cadrele didactice din cadrul şcolii incluzive, ele trebuie încurajate să adopte practici moderne în cadrul orelor de curs, să se autoperfecţioneze în permanenţă în ceea ce priveşte copiii cu CES. Un alt rol important pe care cadrele didactice îl au este acela de a-i face pe copiii fără probleme să-şi accepte şi să-şi ajute colegii cu CES, fără a-i ridiculiza, sau exclude.

Trebuie precizat, de asemenea, că alături de cadrele didactice şi colegii de clasă, un rol important în asigurarea succesului copiilor cu CES este atribuit familiei şi părinţilor acestor copiii. A fost demonstrat că în acele cazuri în care părinţii şi familia, în general, s-au implicat activ în procesul de învăţare, copiii cu CES au avut rezultate mult mai eficiente. Prin această implicare activă a familiei se crează o comunitate incluzivă ce-i va ajuta pe copiii cu CES să se integreze mai repede şi cu mai mult succes în societate, după terminarea studiilor.

Observaţiile la nivel de clasă confirmă faptul că nu toţi copiii pot face faţă în mod susţinut şi performant cerinţelor şcolare, dar că, în acelaşi timp, folosind metodele potrivite de predare – învăţare – evaluare şi respectând ritmul propriu al fiecărui copil, toţi elevii pot înregistra progrese şcolare.

Cadrele didactice implicate în educaţia incluzivă pun accentul pe dezvoltarea de activităţi

care comportă lucrul în echipă şi cooperarea, monitorizarea constantă a eficacităţii activităţilor de predare – învăţare – evaluare la nivelul fiecărui copil.

În acelaşi timp, programele de sprijin şi remediere şcolară, utilizarea posibilităţilor oferite de curriculum-ul la decizia şcolii şi implicarea părinţilor în diverse activităţi extracurriculare organizate la nivelul unităţii de învăţământ reprezintă tot atâţia paşi către succesul şcolar al fiecărui copil.

Bibliografie:

Andruskiewicz, Maria; Prenton, Keith – *Educaţia incluzivă/Ghidul cadrului didactic, nr.1, Program Phare 2004 "Acces la educaţie pentru grupuri dezavantajate"*, EDP S.A, Bucureşti, 2007

SISTEME DE COMUNICARE NONVERBALĂ
PECS

Prof. Crețu Brânduşa Anemarie
Centrul Şcolar pentru Educație Incluzivă Tg. Neamț

Copiii cu autism prezintă dificultăți de comunicare și limbaj care constau într-o slabă capacitate de a interacționa sau comunica cu ceilalți: nu vorbesc, sau dacă vorbesc pot avea dificultăți în exprimare sau în întelegerea celor din jur, dificultățile regăsindu-se și in limbajul nonverbal : înțelegerea și folosirea gesturilor, expresiilor faciale, contactul vizual etc.

Cele mai întâlnite dificultăți de comunicare și limbaj sunt:

- dislalia- omiterea, alterarea sau înlocuirea unor sunete sau silabe;
- ecolalia - limbajul este repetitiv și uneori chiar rigid și de neînțeles pentru ceilalți;
- unii copii cu autism au o intonație diferită, voce foarte subțire, pițigăiată sau cântată;
- interese retrânse și focusarea pe un anumit subiect;
- au de regulă memorie bună și vocabular bogat dar pe anumite teme situate în centrul lor de interes, pot învăța rapid să citească dar înțeleg mai greu ceea ce au citit;
- dificultăți în înțelegerea limbajului figurat, în înțelegerea metaforelor sau a glumelor, minciunilor, ironiilor:
- nu sesizează condițiile specifice în care o conversație nu este adecvată, părând adesea lipsiți de empatie;
- dificultăți în înțelegerea și exprimarea nonverbală.

Rolul terapiei de limbaj

Orice plan de intervenție adresat unui copil cu autism va include programe specifice legate de dezvoltarea limbajului și comunicării, și fiecare arie va fi lucrată în funcție de nevoile copilului. Se folosesc metodele și tehnici noi de stimulare și corectare a limbajului și comunicării astfel încât să ameliorăm problemele cu care se confruntă un copil, fie că este vorba de vocea neadecvată, de pronunția deficitară, de dificultățile de a conversa sau de structura gramaticală.

Terapia ABA (Analiza Comportamentală Aplicată) include programe de comunicare și limbaj în marea majoritate a obiectivele sale. Copilul va învăța inițial abiliți minime de comportament și de participare la activitate (să stea jos, să facă contact vizual, să imite mișcări

grosiere și fine, apoi mișcări orale), apoi se lucrează pentru a crește vocalizările spontane, a le pune sub control, imitarea verbală, structurile gramaticale, povestirea etc.

PECS (Picture Exchange Communication System) - sau comunicarea cu ajutorul imaginilor - este un sistem de comunicare non-verbală care vine să stimuleze limbajul și care este folosit cu toți copiii care initial nu vorbesc. PECS-ul este un sistem de comunicare care se autoexclude cand copilul este fluent în limbajul verbal, însă la unii copii este necesar pe durată întregii vieți. Copiii învață să folosească cardurile și cei care încep să vorbească curând le însoțesc de denumiri corecte ale imaginilor. Este un sistem extrem de util si eficient.

Pentru o dezvoltare armonioasă a limbajului copilul are nevoie de o motricitate fină bine dezvoltată, de deprinderi corecte de a mânca (de a mesteca, mușca, etc) deprinderi care întăresc musculatura fină a feței și controlul copilului în acele arii, control de care are nevoie în exprimarea verbală apoi în emiterea efectiva a sunetelor.

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 dispozitia copilului imagini care conțin lucrurile de care copilul ar putea avea nevoie: apă, mâncare, dulciuri, jucării, toaleta, “vreau pauză”, “mi-e somn”, “vreau la plimbare”, “mă doare ceva”.

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

Fazele PECS:

1. **Etapa I. schimbul de imagini** – în care copilul învață cum să facă schimbul și să “ceară” cu ajutorul unei imagini.
2. **Etapa II. dezvoltarea spontaneității** – în care se mărește distanța dintre copil și partenerul lui de comunicare.
3. **Etapa III. discriminarea imaginilor**
4. **Etapa IV. structura propozițiilor** – când copilul cere folosind o propoziție “Vreau x”.
5. **Etapa V. raspunde la întrebarea “Ce dorești?”**
6. **Etapa IV. dezvoltarea limbajului** “Eu aud…”Eu văd…”, “Am ceva”, folosirea atributelor, etc.

Deci, PECS este o metodă care facilitează și/sau mijlocește comunicarea copilului cu autism. Are la bază comunicarea prin intermediul obiectelor, fotografiilor sau pictogramelor (în functie de nivelul de dezvoltare a copilului). Copilul trebuie să aibă un set de obiecte, fotografii/ pictograme care simbolizeaza obiectul sau acțiunea dorită. Când dorește ceva, el va arata obiectul/

pictograma/ fotografia adultului (părinte sau terapeut). Pentru a putea fi introdus acest sistem, copilul trebuie să aibă capacitatea de a iniția o situatie de comunicare și să aibă capacitatea de reprezentare a obiectului, în sensul de a-l recunoaste în fotografie sau pictogramă. Trebuie să se lucreze pentru **dezvoltarea limbajului receptiv** (înțelegerea limbajului), în activități în care copilul trebuie să facă anumite lucruri, să arate, să dea, să aducă,etc.

Această metodă dezvoltă comunicarea și crește șansele apariției limbajului expresiv. Terapia limbajului trebuie să înceapă cât mai devreme posibil, să țină cont de abilitățile copilului și de interesele și nevoile sale. Copilul va învăța mai întâi sensul cuvintelor și al comunicării, va învăța denumiri și va răspunde non-verbal cerințelor, apoi va începe să se exprime în acord cu propriile resurse. La copiii mici și non-verbali terapia începe cu stimularea vocalizărilor, sunetelor, silabelor, cuvintelor, gesturilor pe când la copiii mari și care vorbesc terapia se va axa pe funcționalitatea folosirii limbajului, copilul va învăța să susțină o conversație, să folosească gesturi adecvate, va învăța să rămână într-un anumit subiect al conversației, să-și aștepte rândul în conversație, etc.

Pentru copiii care nu dobândesc deprinderi de limbaj verbal terapia se va axa pe învățarea gesturilor, a comunicării gestuale, a comunicării cu pictograme sau a altor sisteme alternative de comunicare.

Bibliografie:

1.”Acces la educaţie a copiilor cu cerinţe educative special”, Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Bucureşti, Mai 2004

2. Coman, S. (coordonator), “Parteneriat în educaţia integrată a copiilor cu cerinţe educative special”, Editura Spiru Haret, Iaşi, 2001

3..Moldovan M.,,O dovada că se poate”, Ed.Biblioteca revistei Familia, Oradea, 2000

4. Weis,Thomas J.” Să-i ajutăm iubindu-i”, Editura Humanitas, Bucureşti, 1992

5. Şchiopu, Ursula; Verza, Emil,” Psihologia vârstelor”, EDP, Bucureşti, 1985.

INTEGRAREA COPIILOR CU CERINŢE EDUCAŢIONALE SPECIALE OPORTUNITĂŢI ŞI DIFICULTĂŢI

Prof. înv. preş. Raicea Andreea Denisa
Şcoala Gimnazială "Eliza Opran" Işalniţa, Com. Işalniţa, Jud Dolj

CES reprezintă acronimul pentru „cerințe educaționale speciale", o expresie care încadrează copiii începând cu primul lor an în sistemul de educație (de la grupa mică de grădiniță) într-o categorie diferită de copii care au nevoie de sprijin diferit pentru a învăța decât colegii lor. Din aceasta categorie a copiilor cu cerinţe educaţionale speciale fac parte atât copiii cu deficienţe propriu-zise, cât şi copiii fără deficienţe, dar care însă nu se pot adapta la exigenţele şcolii. Astfel putem enumera următoarele categorii:

- Copiii cu deficienţe senzoriale şi fizice
- Copiii cu deficienţe mintale şi comportamenale
- Copiii cu tulburari afective şi emoţionale
- Copiii cu handicap asociat
- Copiii cu dificultăţi de cunoaştere şi învăţare
- Copiii cu deficienţe de comunicare şi interacţiune.

Având în vedere aceste aspecte putem afirma faptul că aceşti copii au nevoi speciale în ceea ce privește educația lor, nevoi care pot fi determinate de diverse condiții sau dizabilități, cum ar fi dizabilități fizice, intelectuale, senzoriale sau de învățare. Copiii cu CES pot necesita sprijin suplimentar și adaptări în procesul de învățare pentru a le permite să se dezvolte și să învețe într-un mod adecvat nevoilor lor individuale. Integrarea și includerea acestor copii în sistemul de învățământ reprezintă un aspect important pentru asigurarea unei educații echitabile și incluzive pentru toți elevii.

Integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale este un proces important și necesar pentru asigurarea unei educații incluzive și echitabile pentru toți elevii. Aceasta implică crearea unui mediu de învățare în care copiii cu cerințe speciale să poată participa și să se dezvolte alături de ceilalți elevi. În acest sens există mai multe strategii și abordări care pot fi utilizate pentru a facilita integrarea acestor copii în sistemul de învățământ. Acestea pot include adaptarea curriculumului și a metodelor de predare pentru a răspunde nevoilor individuale ale fiecărui copil,

furnizarea de sprijin suplimentar prin intermediul asistenților educaționali sau a profesorilor de sprijin, precum și implicarea părinților și a comunității în procesul de învățare. Altfel spus este impetus necesar să se ofere suport și resurse adecvate pentru copiii cu cerințe educaționale speciale, astfel încât aceștia să poată avea acces la o educație de calitate și să-și dezvolte abilitățile și potențialul maxim. Prin promovarea unei culturi a incluziunii și a acceptării în școli, putem contribui la crearea unui mediu în care toți copiii să se simtă valorizați și susținuți în procesul lor de învățare.

Plecând de la aceste aspecte detaliez în ceea ce urmează un program de intervenţie pesonalizat folosit în cadrul grupei pentru un copil cu cerinte educaţionale speciale.

Numele şi prenumele copilului :

Data nașterii:

Domiciliul :

Gradiniţa:

Grupa: Mare

Echipa de lucru:

- Educatoare
- Prof. psiholog
- Prof. logoped
- Asistent medical

Problemele cu care se confruntă copilul:

Diagnostic logopedic: întârziere în limbaj – tulburare de spectru autist

Ritmul vorbirii: lent

Priorităţi pentru perioada septembrie – iunie

- ***dezvoltarea mobilităţii aparatului fonoarticulator ;***
- ***dezvoltarea auzului fonematic ;***
- ***corectarea pronunţiei deficitare;***
- ***dezvoltarea comunicării orale.***

Starea actuală a copilului: vocabular sărac, posibilităţi de exprimare reduse, accentuate dificultăţi de analiză şi sinteză fonematică, deprinderi de igienă personală şi de păstrare a sănătăţii sunt parţial dezvoltate, conduite şi atitudini dominate de infantilism afectiv şi stări de afectivitate contradictorii.

Delurarea programului de intervenţie.

Motiv de referinta: diminuarea dizabilităţilor printr-un antrenament continuu şi gradat pentru aducerea subiectului la un nivel mai bun de funcţionalitate psihică generală, pentru a putea dobândi o experienţă cognitivă superioară.

Scopul programului de intervenţie: efectuarea unei game variate de exerciţii prin intermediul unor acţiuni simple, accesibile şi în ritm propriu atât la grupa cât şi individual, dezvoltarea înţelegerii şi atitudinilor pozitive de relaţionare în grup.

Obiective pe termen scurt

1. Formarea abilităţilor de înţelegere
2. Dezvoltarea auzului fonematic
3. Dezvoltarea capacităţii de a verbaliza întâmplările trăite şi cunoştiinţele însuşite
4. Activizare vocabularului pasiv
5. Formarea capacităţii de a formula propoziţii simple şi dezvoltate.

Obiective pe termen scurt	**Obiective operaţionale**	**Sarcina de învatare**	**Metode**	**Mijloace**	**Evaluare**
Formarea abilităţii de întelegere	-să repete sunetele auzite -să imite sunetele din natură; -să execute comsioane simple -să execute comenzi simple -să pronunţe silabe opuse,	Imitarea sunetelor din natura în soaptă, în ritm prelungit, solicitarea copilului de a executa diferite comsioane simple şi verbalizarea acţiunilor	Demonstraţia Explicaţia Exerciţiul Jocuri onomatopeice	Imagini Obiecte	Evaluare continuă
Dezvoltare a auzului fonematic	să despartă în silabe cuvinte -să povestească cu ajutorul	Pronuntarea unor serii de silabe opuse luate din cuvinte paronime: pa-pe-pi-po-pu-pa; ba-be-bi-bo-bu-ba. exerciţii de despărtţre în silabe a unor cuvinte. -Relatarea unor poveşti cunoscute cu ajutorul imaginilor, -Povestirea	Jocul silabelor Exerciţiul Explicaţia	Imagini colorate Obiecte	

Dezv. capacităţii de a verbaliza întamplarile trăite şi cunoştinţele însuşite	imaginilor, să relateze o întâmplare trăită.	unor întâmplări sau activităti desfăşurate.	Explicaţia Demonstraţia Exerciţiul	Imagini din poveşti	Evaluare

Bibliografie:

1. Boici Gherghina, Stănică Ilie – Evaluarea copiilor cu CES în perspectiva integrării, Timpul, Reşiţa, 1998
2. Cucoş Constantin – Pedagogie generală, Editura Polirom, Iaşi, 2000
3. Gherguţ Alois – Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale. Strategii diferenţiate şi incluzive în educaţie, Editura Polorom, Iaşi, 2006
4. Mitrofan Nicolae– Testarea psihologică a copilului mic, EditPress Mihaela SRL, Bucureşti, 1997
5. Şchiopu Ursula, Verza Emil – Psihologia vârstelor, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1995

EXEMPLE DE BUNE PRACTICI ÎN EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

Prof. înv. preşc. Husariu Andreea Roxana

Grădinița Cu Pp Nr.25, Iași

Fiecare copil este diferit şi special şi are propriile nevoi, fie că este sau nu un copil cu dizabilităţi.Toţi copiii au dreptul la educaţie în funcţie de nevoile lor. Educaţia incluzivă are ca principiu fundamental un învăţământ pentru toţi,împreună cu toţi, care constituie un deziderat şi o realitate ce câștigă adepți și se concretizează în experiențe și bune practici de integrare/ incluziune.

Majoritatea specialiștilor au acceptat deficitul de atenție însoțit de tulburare hiperkinetică (ADHD) ca pe o afecțiune care apare în copilărie. Întâlnim frecvent cazuri în care ADHD face ca unii copii cu un coeficient de inteligență la nivel mediu sau peste mediu și cu o bună educație oferită de părinți, să aibă comportamente indezirabile și să întâmpine dificultăți de integrare și socializare la grădiniță.

Unii preșcolari sunt categorisiți în mod eronat ca fiind „hiperactivi". Există posibilitatea ca ei să nu aibă nicio problemă, cu excepția unei „agitații" si a lipsei simțului practic, care sunt normale la aceasta vârstă. Cei mai mulți părinți descoperă că copilul lor cu ADHD are o dezvoltare mai lentă față de alți copii în jurul vârstei de trei ani. La aceasta vârstă comportamentele care pun semne de întrebare cadrelor didactice și părinților sunt: toleranța redusă la frustrare, izbucniri imprevizibile, manifestări agresive față de ceilalți copii.

Integrarea este un proces de includere în grădinițele de masă, la activităţile educative formale şi non-formale, a acestor copii. Grădinița, este considerată ca fiind a doua instanță de socializare a copilului (familia fiind considerată prima instanță de socializare), iar integrarea acestuia reprezintă o particularizare a procesului de integrare socială a acestei categorii de copii, proces care are o importanță fundamentală în facilitarea integrării ulterioare în școală și viața comunitară prin formarea unor conduite și atitudini, a unor aptitudini şi capacităţi favorabile acestui proces.

Educaţia incluzivă se referă la integrarea copiilor cu CES în structurile învăţământului de masă, mediu care poate oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase a acestor copii şi o echilibrare a personalităţii acestora. Integrarea copiilor cu cerințe educative speciale, presupune aplicarea unor strategii de intervenţie psihopedagogică destinate prevenirii şi corectării

comportamentelor indezirabile mediului şcolar şi social, consolidarea unor atitudini favorabile faţă de colectivul de preșcolari și cadrele didactice, din partea copilului. În cadrul activităţilor didactice, se va acorda o atenție deosebita procesului de evaluare care poate sprijini metodele şi tehnicile folosite unde, prin acordarea unor anumite recompense (în cazul nostru, valorizarea în fața colegilor sau obţinerea unor aprecieri verbale, etc.), pot fi stinse unele comportamente nedorite sau consolidate anumite comportamente pozitive. În plus, activitatea educativă cu preșcolarii care prezintă tulburări de comportament solicită din partea fiecărui cadru didactic o foarte bună cunoaştere a naturii umane, a strategiilor de cunoaştere a personalităţii copiilor şi o capacitate empatică deosebită necesară înţelegerii şi acceptării celor din jur aşa cum sunt ei în realitate, cu calităţile şi defectele lor.

Copilul cu deficit de atenţie şi hiperactivitate manifestă comportamente indezirabile în plan social, emoțional. Cadrele didactice trebuie să facă o distincție clară între copiii care manifestă un comportament nepotrivit cauzat de sindromul ADHD și copiii care manifestă comportamente nesănătoase datorate lipsei unui sistem de valori și a respectului fața de cei din jur.

Hiperactivitatea specifică preşcolarilor şi şcolarilor mici cu ADHD este cauzată de o serie de deficienţe cerebrale, de faptul că impulsurile şi informaţiile nu se transmit într-o manieră normală datorită insuficienţei secreţiei neurotransmiţătorilor. Copilul hiperactiv este mai energic decât majoritatea copiilor cu dezvoltare normală în momente obișnuite din rutina zilnică: la masă, la somn, în timpul activităţilor. Cele mai multe probleme ale copilului hiperactiv sunt cauzate de hiperactivitate si impulsivitate. Copiii hiperactivi întâmpină dificultăți în a-şi concentra atenţia asupra detaliilor sau fac erori prin neglijenţă. Activitatea lor este dezordonată, lucrează neglijent, fără să se poată organiza. Aceşti copii prezintă dificultăţi în a-şi menţine atenţia asupra unor sarcini sau activităţi de joc. De cele mai multe ori, nu respectă instrucţiunile primite.

De regulă, copiii hiperactivi evită activităţile care necesită autoexigenţă, efort mental sau capacităţi organizatoare. Deprinderile de lucru sunt dezordonate, dezorganizate, iar materialele pierdute, împrăştiate sau mânuite neglijent. În timpul activităţilor, ei sunt uşor de distras de stimuli externi şi se opresc des din sarcinile primite găsindu-și alte preocupări. Uită ce sarcini sau responsabilități au primit, sunt în continuă mişcare, vorbesc mult, se ridică des în picioare, se răsucesc pe scaun, își răstoarnă farfuria cu mâncare, fac zgomot în timpul activităţilor. Impulsivitatea se manifestă prin dificultatea de a-și aștepta rândul, de a aștepta să li se adreseze o întrebare în întregime și oferirea unui răspuns înainte de a cunoaște conținutul acesteia.

Copilul cu ADHD necesită ajutor din partea părinților și a cadrelor didactice pentru a-şi antrena și crește durata de concentrare a atenţiei. Un prim pas pentru realizarea acestui obiectiv este acceptarea condiţiei deosebite a copiilor care suferă de acest sindrom şi acordarea de sprijin

constant materializat în recompense, laude şi aprecieri verbale în fața celorlalți, implicarea în jocuri care îl captează și în același timp îi antrenează atenția și coordonarea.

Aspecte pozitive ale ADHD

Majoriatea descrierilor ADHD se concentrează asupra aspectelor negative şi uită să menţioneze avantajele ADHD. Aspectele pozitive includ: creativitate, nivel ridicat de energie, intuitivitate, căldură sufletească, atitudine încrezătoare (uneori prea accentuată), atitudine iertătoare (uneori prea accentuată), sensibilitate, capacitate de a-şi asuma riscuri (uneori prea mari), flexibilitate, loialitate, simţ al umorului dezvoltat.

Pentru obținerea unor rezultate pozitive este esențială crearea unui climat care să-i facă pe toți copiii să se simtă parte a unei comunități ce le oferă sprijin și îi acceptă. Pentru a crea această comunitate, cadrele didactice ar trebui:

Să dețină strategii de management eficient al grupei și de intuire a unor măsuri de disciplină pozitivă;

Să organizeze mediul ambient, activitățile de rutină și regulile într-o manieră preventivă;

Să anticipeze ce anume poate provoca probleme comportamentale și să evite acele aspecte printr-o planificare atentă;

Să învețe copilul cu ADHD să adopte atitudini și comportamente adecvate și dezirabile și să le întărească atunci când ele se manifestă.

Copiii se simt liberi să se exprime, se simt în siguranță din punct de vedere emoțional și nu se tem să încerce să învețe din propriile greșeli doar într-o grupă care acceptă și tolerează greșelile ca făcând parte din procesul de învățare. Când copiii cu ADHD simt anxietate, aceasta este urmată de obicei de retragere sau agresivitate. Anxietatea, teama și furia, micșorează atenția, concentrarea, stima de sine și măresc nivelul de hiperactivitate al acestor copii. Toți copiii merită să facă parte dintr-o grupă în care sunt acceptați și respectați de ceilalți. Comportamentele și atitudinile cadrului didactic reprezintă un model pentru grupă. Cadrul didactic care manifestă empatie devine un model pentru copii astfel încât, la rândul lor, vor dezvolta aceeași empatie și respect față de colegii lor.

Copiii cu ADHD au nevoie de materiale educaţionale structurate, de un mediu educaţional structurat, de relaţii structurate şi de o dinamică de grup. Aşteptările cadrului didactic, regulile, activităţile de rutină şi consecinţele:

· Trebuie să fie clare, corect definite şi explicate pe înțelesul copilului;

· Regulile se stabilesc împreună cu copiii și vor fi putine la număr pentru a fi ușor de reținut;

· Să fie aplicabile şi predictibile;

· Să fie exprimate în enunţuri pozitive;

· Să fie afişate sub forma unor poze sau bannere;

· Să fie repetate frecvent.

Sarcinile de lucru:

· Să fie structurate prin divizarea sarcinilor în fragmente posibil de parcurs;

· Să fie explicate prin oferirea unui model, instrucțiuni, și exemplificări clare.

· Activitățile grupei trebuie să fie structurate astfel încât să cuprindă perioade active și perioade de liniște.

· Copiii trebuie pregătiți din timp cu privire la schimbările care vor apărea în rutina zilnică.

Gradul de severitate al simptomelor ADHD este răspunzător de nivelul de receptivitate sau lipsa acesteia pentru învăţare, a copilului. Când gravitatea simptomelor impulsivității, inatenției sau hiperactivității cresc, performanța copilului scade. În aceste situații, cadrele didactice trebuie:

· Să modifice aşteptările pe care le au din partea copilului în funcţie de severitatea simptomelor ADHD;

· Să adapteze sarcinile de lucru şi modul de desfăşurare al activităților;

· Să conştientizeze faptul că această afecțiune nu permite copilului să proceseze noi informaţii, în unele momente;

· Să consolideze şi să exerseze pentru a-i fixa cunoştinţele anterioare;

· Să pregătească materiale din timp, înainte de a avea nevoie de ele, pentru a le putea oferi copilului când simptomele se agravează;

Idei pentru un management eficient al clasei:

Cadrul didactic sa așeze copiii hiperactivi în apropierea sa.

Să ofere instrucţiuni clare în legătură cu deplasările permise prin grupă.

Să evite să-i așeze pe copiii cu ADHD lângă ferestre sau spaţii aglomerate pentru a minimaliza influența factorilor perturbatori.

Să se asigure că atunci când salută copiii dimineața, are contact vizual ferm cu aceștia.

Când vorbește cu copilul îl privește în ochi pentru a întări ceea ce spune, nu în depărtare sau în pământ. Această modalitate de evitare poate fi interpretată ca o cedare.

Să amenajeze pentru copilul hiperactiv un spaţiu liniştit, departe de factori perturbatori ai atenţiei.

Să-i așeze pe copiii cu ADHD alături de copiii care pot reprezenta modele pozitive.

Să stabilească obiective ușor realizabile şi măsurabile, care pot fi atinse într-un timp scurt. Să ofere recompense pentru sarcinile îndeplinite.

Să ceară copiilor să repete instrucţiunile primite pentru a se asigura că aceștia au înţeles ce au de făcut.

Să stabilească împreună cu copiii regulile grupei, pentru a se asigura că acestea vor fi respectate. Acestea să fie simple și afișate într-un loc vizibil pentru a putea fi consultate de câte ori e nevoie.

Să-i învețe și să-i ajute pe copiii cu ADHD să-și organizeze timpul alocat pentru lucru, astfel încât să poată finaliza sarcina primită odată cu ceilalți copii

STRATEGII DE INTEGRARE A COPIIILOR CU C.E.S.

Prof. Iacoban Trandafira
G.P.N.``Stejărelul``Cajvana

Educaţia incluzivă este o mişcare mondială bazată pe drepturile umane de bază. Conform principiilor drepturilor omului, fiecare copil, indiferent de apartenenţa sa sau de nivelul de dezvoltare a capacităţilor sale, are dreptul la o educaţie de bună calitate, care să conducă în cea mai mare măsură la dezvoltarea capacităţilor sale cognitive şi de integrare socială. Diferenţierea şcolară pe baza apartenenţei la o anumita categorie socială sau a nivelului de dezvoltare individuală este nedreaptă şi nu justifică excluderea din şcoala de masă. Al doilea argument care susţine necesitatea mişcării integraţioniste este acela că şcoala de masă este cea care asigură mediul, precum şi nivelul de calitate cel mai propice învăţământului şi însuşirii aptitudinilor sociale şi cognitive. Pentru a uşura copiilor cu dificultăţi de asimilare integrarea în şcolile de masă, este necesar ca în aceste şcoli să se asigure o atmosferă mai primitoare şi de acceptare.

Din categoria copiilor cu C.E.S (cerinţe educative speciale) fac parte atât copiii cu deficienţe propriu zise, cât şi copiii fără deficienţe, dar care prezintă manifestări stabile de inadaptare la exigen-ţele şcolii. Din această categorie fac parte:

- copiii cu deficienţe senzoriale şi fizice (tulburări vizuale, tulburări de auz, dizabilităţi mintale);
- copiii cu deficienţe mintale, comportamentale (tulburări de conduită, hiperactivitate cu deficit de atenţie – ADHD, tulburări de opoziţie şi rezistenţă);
- copiii cu tulburări afective, emoţionale (anxietatea, depresia, mutism selectiv, atacul de panică, tulburări de stres posttraumatic, tulburări de alimentaţie: anorexia nervoasă, bulimia nervoasă, supra-alimentarea);
- copiii cu dificultăţi de cunoaştere şi învăţare (dificultăţi de învăţare, sindromul Down, dislexia, discalculia, dispraxia);
- copiii cu deficienţe de comunicare şi interacţiune (tulburări din spectrul autistic, sindromul Asperger, întârzieri în dezvoltarea limbajului).

Copiii cu C.E.S. pot prin joc să-şi exprime propriile capacităţi. Astfel copilul capătă prin joc informaţii despre lumea în care trăieşte, intră în contact cu oamenii şi cu obiectele din mediul înconjurător şi învaţă să se orienteze în spaţiu şi timp.

Datorită faptului că se desfăşoară mai ales în grup, jocul asigură socializarea. Jocurile sociale sunt necesare pentru persoanele cu handicap, întrucât le oferă şansa de a juca cu alţi copii, orice joc având nevoie de minim două persoane pentru a se desfăşura. Jocurile trebuie însă să fie adaptate în funcţie de deficienţa copilului.

Copiii cu tulburări de comportament trebuie să fie permanent sub observaţie, iar la cei cu ADHD jocurile trebuie să fie cât mai variate.

Grădiniţa este, de asemenea, un mediu important de socializare.

Copiii cu C.E.S. au nevoie de un curriculum planificat diferenţiat, de programe de terapie lingvistică, de tratament logopedic specializat, de programe specifice de predare-învăţare şi evaluare specializate, adaptate abilităţilor lor de citire, scriere, calcul, de programe terapeutice pentru tulburări motorii. De asemenea vor beneficia de consiliere şcolară şi vocaţională personală şi a familiei.

Stilul de predare trebuie să fie cât mai apropiat de stilul de învăţare pentru ca un volum mai mare de informaţii să fie acumulat în aceeaşi perioadă de timp. Acest lucru este posibil dacă este cunoscut stilul de învăţare al copilului, dacă este făcută o evaluare eficientă care ne permite să ştim cum învaţă copilul, dar şi ce şi cum este necesar să fie învăţat. Unii copii au nevoie de o terapie a tulburărilor de vorbire şi de limbaj şi de psihoterapie individuală şi de grup pentru sprijinirea integrării pe plan social. De asemenea, copiii au nevoie de ajutor suplimentar din partea profesorilor şi colegilor, fiind nevoie să primească în activitatea şcolară conţinuturi şi sarcini simplificate.

Copiii cu tulburări vizuale, tulburări de auz, cu dizabilităţi fizice, necesită programe şi modalităţi de predare adaptate cerinţelor lor educative, programe de terapie, rampe de acces pentru deplasare, asistenţă medicală specializată, asistenţă psihoterapeutică.

Copiii ce prezintă tulburări emoţionale trebuie să fie din timp identificaţi astfel încât consultarea psihologului, a medicului neuropsihiatru şi terapia să fie făcute cât mai precoce, cu implicarea tuturor factorilor educaţionali (familie, cadre didactice). Consilierul şcolar este şi el de un

real ajutor, el oferind consilierea copilului şi a familiei.

Strategii şi intervenţii utile din partea cadrului didactic

- Crearea unui climat afectiv-pozitiv.
- Stimularea încrederii în sine şi a motivaţiei pentru învăţare.
- Încurajarea sprijinului şi cooperării din partea colegilor, formarea unei atitudini pozitive a colegilor. Încurajarea independenţei, creşterea autonomiei personale.
- Încurajarea eforturilor.
- Sprijin, încurajare şi apreciere pozitivă în realizarea sarcinilor şcolare, fără a crea dependenţă.

- Folosirea frecventă a sistemului de recompense, laude, încurajări, întărirea pozitivă.
- Crearea unui climat afectiv, confortabil.
- Centrarea învăţării pe activitatea practică.
- Sarcini împărţite în etape mai mici, realizabile.
- Folosirea învăţării afective.
- Adaptarea metodelor şi mijloacelor de învăţare, evaluare, etc.

Într-o abordare incluzivă toţi copiii trebuie consideraţi la fel de importanţi, fiecăruia să îi fie valorificate calităţile, pornind de la premisa că fiecare copil este capabil să realizeze ceva bun. Aceşti copii nu sunt speciali în sine. Ei au nevoie doar de o abordare personalizată în ceea ce priveşte demersurile pe care le întreprindem în educaţia lor.

Datorită unui nivel mai redus al cerinţelor, de cinci ori mai mulţi copii cu nivel socio-economic redus faţă de cei cu nivel socio-economic crescut sunt înscrişi în grădiniţe ajutătoare speciale, în loc de grădiniţe obişnuite. Astfel se creează un cerc vicios: performanţe slabe ale copiilor - loc de muncă cu salarizare scăzută - perspective sociale slabe - nivel de viaţă scăzut - tensiuni în viaţa personală. Si totul se repetă în generaţia următoare. Tuturor acestor copii le-ar asigura posibilităţi mai bune şcoala generală unde un sistem educaţional mai atent, le-ar putea schimba soarta în bine. Dar pentru ca aceşti copii dezavantajaţi să aibă loc în grădiniţe, trebuie să se producă schimbări majore atât la nivelul atitudinii corpului profesoral, cât şi al sistemului educaţional, respectiv a metodelor de stimulare a dezvoltării şi al psihodiagnozei.

O caracteristica speciala a acestor copii "în pericol de excludere" o constituie faptul că posibilităţile lor nu sunt în concordanţă cu nivelul obişnuit al aşteptărilor faţă de copii. Ei nu se adaptează cu uşurinţă si nu pot obţine succese în cadrul sistemului educaţional tradiţional. În spatele acestor probleme, stă desigur şi nivelul lor ineficient de funcţionare a proceselor cognitive, agravat de faptul că nici în cadrul familiei şi nici în şcoală, ei nu beneficiază de o stimulare cognitivă corespunzătoare. Deficitul cognitiv apărut în urma educaţiei necorespunzătoare este totuşi reversibil şi poate fi compensat chiar şi în cazul unor tulburări organice, cu condiţia ca potenţialul copilului să fie activat în mod corespunzător. Toate aceste corecturi se pot realiza în cadrul grădiniţelor de masă şi al familiei, cu ajutorul programelor de dezvoltare cognitivă.

Recunoscând faptul că orice proces de readaptare a unei persoane cu cerinţe educative speciale ar trebui să ţină cont de măsurile care favorizează autonomia sa personală şi asigură independenţa sa economică şi integrarea sa socială, cea mai completă posibil, trebuie incluse şi dezvoltate programe de readaptare, măsuri individuale şi colective care să favorizeze independenţa personală, care să-i permită să ducă o viaţă cât mai normală şi completă posibil, ceea ce include dreptul de a fi diferit.

Copilul cu deficienţe se adaptează greu la relaţiile interpersonale, de aceea părinţii trebuie să joace rolul de mediator între copil şi persoanele străine. Uneori părinţii pot dramatiza excesiv reacţiile inadecvate venite din partea unei persoane străine, identificând o falsă rea intenţie într-un gest oricât de neutru. Pe de altă parte, unii părinţi refuză să ţină cont de dificultăţile sociale determinate de deficienţă. În acest fel, ei îi împiedică pe copii să înţeleagă şi să accepte toate aspectele legate de propria deficienţă. Datorită acestui rol suplimentar de mediator, reacţiile părinţilor în faţa unui copil cu deficienţă capătă o importanţă majoră. Părinţii reacţionează prin supraprotecţie, acceptare, negare sau respingere.

Jocurile sociale sunt esenţiale pentru copiii cu deficienţe, întrucât le oferă şansa de a se juca cu alţi copii. În aceste jocuri sunt necesare minim două persoane care se joacă şi comentează situaţiile de joc (loto, domino, table, cuburi, cărţi de joc etc.). În perioada de preşcolar se desfăşoară mai ales în grup, asigurându-se astfel socializarea. Din acest motiv, copiii cu deficienţe trebuie să fie înscrişi la grădiniţă, alături de copiii sănătoşi. Copiii sunt curioşi, dar practici, astfel că ei vor accepta uşor un copil cu deficienţă fizică, care se deplasează în scaun cu rotile sau în cârje. Ei sunt suficient de simpli şi deschişi pentru a accepta uşor un coleg cu probleme de sănătate. Perioada de preşcolar este cea mai indicată pentru începerea socializării copiilor cu deficienţe. La această vârstă, socializarea se realizează uşor prin intermediul jucăriilor şi al echipamentelor de joc. Totuşi, trebuie să fim atenţi la unele probleme deosebite. Unii copii cu deficienţe au avut experienţa neplăcută a spitalizării şi a separării de părinţi. De aceea, pot apărea reacţii intense, mai ales în primele zile de grădiniţă. În alte cazuri, copilul are probleme legate de utilizarea toaletei şi de deplasare. În aceste situaţii, este de preferat să se solicite prezenţa mamei până la acomodarea copilului în colectivitate şi acomodarea personalului cu problemele copilului. Jocurile trebuie să fie adaptate în funcţie de deficienţa copilului. Copiii cu tulburări de comportament trebuie să fie permanent sub observaţie.

Predispoziţia biologică nu este o sentinţă, iar mediul social este o şansă. Sentinţa produsă de societate este mai periculoasă pentru un copil în dezvoltare decât predispoziţia biologică. Pornind de aici, trebuie să înţelegem faptul că trăim într-o lume a diversităţii umane, că şcoala nu se poate eschiva de la rolul de promotor al progresului uman şi că doar ea poate facilita schimbarea, întrevăzută ca posibilă, a mentalităţii şi atitudinii faţă de cerinţele educative ale tuturor copiilor.

Grădiniţa va reuşi să răspundă cerinţelor speciale de educaţie ale copiilor aflaţi în dificultate şi nevoilor de educaţie ale familiilor acestora doar prin eforturile ei interne şi cu sprijinul tuturor

Bibliografie:

- Weihs T J “Copilul cu nevoi speciale”, Ed Triade, Cluj Napoca, 1998
- Arcan P, Ciumageanu D “Copilul deficient mintal”, Ed Facla

- Verza F “Introducerea în psihopedagogia specială şi asistenţa socială”, Ed Fundației Humanitas, 2002

ŞCOALA ŞI FAMILIA – PARTENERIAT PENTRU EDUCAŢIE

Prof. Mustaţă Elena
Colegiul Economic „Anghel Rugină”, Vaslui

În societatea de astăzi, ritmul rapid de desfăşurare a evenimentelor determină o schimbare permanentă a realităţii. Iată de ce, fiind parte integrantă a acestui mecanism în continuă mişcare, de multe ori simţim nevoia să găsim o bază solidă la care să ne raportăm, să ne regăsim liniştea şi să ne putem bucura de un moment de răgaz. În educaţie, această bază poate fi reprezentată de stabilirea unor relaţii solide între toţi factorii implicaţi în educaţie: şcoala, familia şi comunitatea.

Societatea umană este în continuă schimbare, dar cel care se schimbă cel mai mult este omul. De-a lungul timpului, şcoala şi comunitatea au fost două probleme care i-au preocupat atât pe pedagogi cât şi pe sociologi, psihologi, filozofi, antropologi etc., fiecare încercând să surprindă aspectele ce contribuie la mecanismele de funcţionare ale acestora, agenţii implicaţi şi gradul de implicare al acestora în promovarea educaţiei.

Una dintre importantele instituţii din România o reprezintă şcoala, având roluri specifice, dar care nu poate funcţiona şi nu se poate dezvolta fără a ţine cont de specificul comunităţii în care funcţionează.

Educaţia permanentă presupune ca relaţia şcoală-familie-comunitate să se bazeze pe complementaritatea a trei surse principale pentru dezvoltarea şi educarea personalităţii umane.

În primul rând, consonanţa colaborării ocupă primul loc înţelegând prin ea nu doar unitatea de vederi, ci şi unitatea de atitudini faţă de cel educat.

Interogaţiile pedagogice pe care le întâlnim zi de zi sunt: Cum poate stabili şcoala o colaborare cât mai benefică, în primul rând, cu familia, apoi cu poliţia, autorităţile locale, biserica, organizaţiile neguvernamentale etc.? Care sunt agenţii comunitari cu rol educativ major?

Parteneriatul şcoală-familie poate contribui la dezvoltarea factorilor educogeni ai familiei, prin activităţi specifice, părinţii pot fi ajutaţi să înţeleagă rolul pe care îl are educaţia propriilor copii, să conştientizeze şi să remedieze comportamente şi atitudini eronate în familie, cerându-le să fie sprijiniţi şi să participe la activităţi educative.

Evoluţia familiei şi parteneriatul şcoală-familie pot fi determinate de: evoluţia natalităţii, migraţia forţei de muncă, divorţurile dintre părinţi şi trecerea de la familia comunitară la familia societală. Gradul de interes al familiei faţă de şcoală este mai crescut dacă aceştia au copii care

frecventează şcoala, părinţii sprijinindu-i pentru a obţine performanţe în activităţile şcolii, faţă de teme, faţă de aprecierile cadrelor didactice, faţă de rezultatele obţinute.

Este un adevăr faptul că şcolile din România nu sunt dezvoltate unitar atât din punct de vedere al dotărilor cât şi în ceea ce priveşte colaborarea şcolii cu familia. Este cunoscut faptul că pregătirea cadrelor didactice pentru a susţine o relaţie corespunzătoare cu familia este abordată în programele de pregătire iniţială şi continuă, dar colaborarea concretă este diferită de la o şcoală la alta.

Părinţii pot fi educaţi pentru a realiza un cât mai bun parteneriat cu şcoala pe două mari paliere:

- educaţia viitorilor părinţi pentru viaţa de familie, educaţia sexuală etc.;
- părinţii care au copii pot fi educaţi, îndrumaţi în funcţie de nevoile acestora.

Astfel de cursuri se pot referi la caracteristicile psihologice ale adolescenţilor, riscurile şi modalităţile de comunicare cu aceştia, „negocierea" şi rezolvarea principalelor probleme specifice vârstei.

Pentru o cât mai bună colaborare în parteneriatul şcoală-familie părinţii trebuie să fie informaţi despre obligaţiile legale privind educaţia copilului, drepturile de care dispune pentru educaţa lui, importanţa atitudinii lui pentru reuşita şcolară a copilului, metodele cele mai eficiente de colaborare cu şcoala. Formele de organizare cele mai importante a acestei relaţii sunt discuţiile individuale între cadrele didactice şi părinţi, şedinţele cu părinţii, implicarea părinţilor în activităţile şcolare ale copiilor, voluntariatul, asociaţiile de părinţi. În societatea modernă şcoala este întotdeauna deschisă la schimbare, depinzând de anumite elemente cheie, şi anume: finalităţile ei, ce se referă explicit la dezvoltarea elevului şi la pregătirea sa pentru viaţă şi pentru succes în cadrul unei societăţi care se schimbă continuu; un set de principii referitoare la demnitatea umană, echitate, educaţie permanentă; o cultură organizaţională bazată pe valori şi norme democratice; un demers educaţional orientat pe centrarea pe elev asociată cu respectul pentru fiecare persoană ce îşi desfăşoară activitatea în şcoală şi/ sau care relaţionează cu unitatea şcolară; cu un management participativ, orientat către asigurarea creşterii calităţii şi exercitat prin mecanisme participative, ce implică în proiectare, decizie, evaluare tuturor segmentelor comunităţii şcolare; proiectele instituţionale centrate pe ameliorare, schimbare, dezvoltare, creştere care cuprinde programe speciale pentru încurajarea iniţiativei şi creativităţii; gestionarea resurselor orientată către folosirea eficientă a fiecărei resurse, investită în resursa umană, atragerea unor resurse suplimentare, circulaţia liberă a informaţiei corecte şi complete; parteneriatul şcolii cu persoane/ instituţii din comunitate şi relaţii constante cu mediul extern al şcolii; grija şi efortul pentru prestigiu şi imagine,

ce au ca sursă calitatea reală a demersului educaţional şi contribuţia şcolii la rezolvarea problemelor comunităţii şi la succesul elevilor săi.

O atmosferă echilibrată în familie, sănătoasă şi netensionată va duce la dezvoltarea armonioasă a tuturor laturilor personalităţii copilului: caracter, afectivitate şi voinţă.

În relaţia profesor-părinte trebuie respectaţi următorii parametri:

- este benefic ca părinţii să fie implicaţi în problemele şcolii deoarece, înseamnă atenţionarea acestora în legătură cu problemele copiilor sau adolescenţilor lor, dar şi crearea unor legături strânse, pozitive între familie şi şcoală, la o unificare a sistemului de valori şi cerinţe relative pentru elevi.

Pentru un parteneriat viabil şi constructiv este necesar ca:

- părinţii să fie priviţi ca participanţi activi, care pot contribui în mod real şi valoros la educarea copiilor lor;
- părinţii să ia parte la adoptarea deciziilor referitoare la copiii lor;
- să se recunoască şi să se aprecieze informaţiile date de părinţi despre copiii lor;
- să se valorifice aceste informaţii şi să se utilizeze în completarea informaţiilor profesionale;

responsabilitatea să fie împărţită între părinţi şi profesori.

În concluzie, procesul de educare a copilului/ adolescentului se poate pune în aplicare doar printr-o colaborare strânsă, indestructibilă, între familie şi şcoală, numai aşa putem forma copii calmi, într-o viaţă zbuciumată, adolescenţi fericiţi, într-o societate în permanentă schimbare.

Bibliografie:

Bogdana Bursuc, Alina Popescu, Managementul clasei – Ghid pentru profesori şi învăţători, Editura Alpha MDN, Buzău, 2007

Mielu Zlate, Psihologia socială a grupurilor şcolare, Editura Politică, Bucureşti, 1972

Miron Ionescu (coord.), Didactica modernă, ediţia a II-a, revizuită, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001

Romiţă Iucu, Managementul clasei de elevi. Aplicaţii pentru gestionarea situaţiilor de criză educaţională, Editura Polirom, Iaşi, 2006

PROIECT DE ACTIVITATE INTEGRATĂ

Iliescu Cameluța Ana

Grădiniţa cu program prelungit ,,Cei șapte pitici,, - Buzău

Grupa: Mijlocie

Tema anuală: Cum a fost / este și va fi aici pe pământ

Tema proiectului tematic: „Animale din junglă”

Tema săptămânală:,,Călătorie în junglă,,

Tema zilei: „Exploratori ai junglei”

Forma de realizare: Activitate integrată :,,O plimbare prin junglă,,

ADP+ALA1+ADE (DȘ+DOS)+ALA2

Tipul de activitate: Consolidare și verificare de cunoștințe, priceperi și deprinderi

Forma de organizare: frontal, individual, pe grupuri mici

Durata: o zi

ELEMENTE COMPONENTE ALE ACTIVITĂŢII INTEGRATE:

Î.D. :,,Salutări din junglă!,,

ALA 1 (JOCURI ȘI ACTIVITĂȚI ALESE):

ARTĂ :,,Banane pentru mainuțe ”-modelaj;

CONSRUCȚII: „Bananierul”- construcții din lego de diferite forme și mărimi;

JOC DE MASĂ:,,Găsește umbra potrivită,,

ADE:

DȘ -DOMENIUL ȘTIINȚĂ-ACTIVITATE MATEMATICĂ:

„Maimuțe jucăușe ”–joc didactic-poziții spațiale (sus, jos, în față, în spate, pe, sub, lângă);

DOS-DOMENIUL OM ȘI SOCIETATE (Activitate practică):

,,Maimuțica”-rupere, mototolire, lipire;

ALA 2 (JOCURI ȘI ACTIVITĂȚI DIDACTICE ALESE):

,,Mergi pe urmele maimuței!”- joc de mișcare;

SCOP: Consolidarea cunoștințelor referitoare la perceperea pozițiilor spațiale, a unor obiecte în raport cu un reper dat, precum și consolidarea unor abilități practice de rupere, motololire, lipire specifice nivelului de dezvoltare motrică.

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

O_1 - Să modeleze, respectând etapele indicate;

O_2- Să constuiască bananierul folosind pise lego de diferite forme și mărimi;

O_3 – Să găsească umbra potivită fiecărui animal;

O_4 – Să identifice pozițiile spațiale ale unor obiecte din mediul apropiat prin raportare la un reper dat;

O_5- Să plaseze obiectele în diferite poziții spațiale conform indicațiilor primite;

O_6- Să respecte tehnicile de lucru ”-rupere, mototolire, lipire;

O_7-Să participe activ la jocul propus, respectând indicațiile educatoarei.

SARCINA DIDACTICĂ:

- Recunoașterea pozițiilor spațiale ale unor obiecte, indicarea poziției unor obiecte luându-se pe sine ca reper;așezarea unor obiecte în diferite poziții, conform indicațiilor primite.

REGULILE JOCULUI:

- Copiii vor răspunde atunci când sunt numiți de către educatoare;
- Copiii vor păstra liniștea în timpul activității și se vor anunța la răspuns prin ridicarea mâinii;
- Fiecare răspuns corect va fi recompensat prin aplauze.

ELEMENTE DE JOC:

Aplauze, mişcarea, recompense, surpriza, închiderea și deschiderea ochilor

STRATEGII DIDACTICE:

Metode şi procedee: Conversaţia, explicaţia,demonstrația observația, exercițiul.

Mijloace de învăţământ: piee lego diferite forme și mărimi, plastilină, lipici, hârtie creponată, siluete-maimuță, animale din junglă din pluș și siluete, machetă.

Forme de organizare a colectivului: frontal, individual, pe grupuri mici.

EVALUARE:observarea comportamentului copilului, aprecieri verbale, analiza produselor activității;

ACTIVITĂȚI DE DEZVOLTARE PERSONALĂ

Activitatea începe cu Întalnirea de dimineață“Dimineața cu toții ne-am tezit / Într-o junglă fermecată/ Plină de maimuțe mici, drăguțe,/ Și pe rând le salutăm”.

În continuare, copiii sunt invitați să completeze panoul de prezență,apo iatenția copiilor se îndreaptă spre Calendarul naturii: „Cum e vremea, dragi copii?”.

Gimnastica de înviorare o vom face pe versurile ”Dacă vreau să cresc voinic…”

ÎMPĂRTĂȘIREA CU CEILALȚI:

Educatoarea va adresa câteva întrebări: „Cum vă simțiți astăzi? De ce ești fericit / trist ?”

Mesajul zilei: „Călătorie în junglă”

Noutatea zilei . Copiii vor afla că astăzi este o zi specială , vor călători în junglă și se vor juca cu maimuțele dorice să-și facă prieteni noi.

JOCURI ȘI ACTIVITĂȚI DIDACTICE ALESE (etapa I)

Anunțarea temei și a obiectivelor activității

Educatoarea menţionează tema activităţii, obiectivele urmărite, mijlocul de realizare, într-un limbaj accesibil vârstei preşcolare.

Copiii sunt anunţaţi că vor desfăşura activitatea integrată O plimbare prin junglă,, în cadrul căreia vor rezolva câteva sarcini.

Deoarece maimuțelor le plac bananele și să se joace, să sară de pe o creangă pe alta, la centrul de interes Construcții vom realiza *,,Bananierul"* din piese lego de diferite forme și mărimi;la centru Artă, copiii vor modela banane pentru maimuțe iar la centrul de interes Joc de masă, vom găsi umbra potivită fiecărui animal.

Vor fi precizate sarcinile pe care le au de îndeplinit la fiecare centru, regulile ce trebuie să le respecte, precum şi faptul că fiecare când îşi termină sarcina la un centru poate să meargă la altul. Înaintea începerii activităţilor pe centre, copiii vor executa exerciţii de încălzire a mâinilor, după care vor trece la executarea lucrărilor, educatoarea urându-le ,,Spor la treabă!". În timp ce copiii lucrează, educatoarea îi va supraveghea, purtând discuţii cu aceştia şi oferind îndrumări şi ajutor acolo unde este nevoie.

ACTIVITĂȚI PE DOMENII EXPERIENȚIALE

Captarea atenției se realizează prin mesajul adus de maimuțica Rica și prietenele ei care îi roagă pe copii să fie prietenii lor, să se joace cu ele și să le ajute să se le așeze în diferite locuri.

Anunțarea temei și a obiectivelor:

Deoarece copiii doresc să se joace cu maimuțelele vor desfăşura jocul didactic matematic ,,Maimuțe jucăușe", în cadrul căruia trebuie să rezolve mai multe sarcini, Copiii vor recunoaște și vor indica pozițiile spațiale ale unor animlele de pluș, apoi vor așeza maimuțele -siluetă și de pluș în diferite poziții, conform indicațiilor primite.

Dirijarea învățării

Anuțarea regulilor jocului: Se prezintă regulile jocului prin intermediul mesajului primit şi se explică modul de desfăşurare.Copilul numit de educatoare, va veni și va preciza locul maimuței. Pentru fiecare sarcină va fi numit câte un copil care poate fi ajutat de colegii de grupă dacă întâmpină greutăţi în exprimare. Copilul care rezolvă corect sarcina va fi recompensat cu aplauze.

Executarea jocului de probă: Un copil va veni și spune locul maimuței prin raportare la un reper dat, după care se trece la realizarea jocului propriu-zis.

În desfășurarea jocului, copiii au de îndeplinit următoarele sarcini:

Varianta I:

Pe rând, câte un copil numit de educatoare, va veni și va preciza locul maimuței prin raportare la un reper dat (maimuța se află în fața bananierului, etc.)

Varianta II:

Copiii vor veni pe rând, vor așeza maimuța în locul dorit, ceilalți colegilor închid ochii, iar la semnal (bătaie din palme) deschid ochii și indică locul acesteia.

Varianta III:

Copiii sunt invitați să așeze animalele din junlă-siluetă pe machetă, conform mesajului de la acestea (așază maimuța lângă girafă, etc.).

Complicarea jocului:

Maimuțica Rica dorește să mute un animal din junglă și să-l așeze în funcție de două repere lângă și deasupra (așază elefantul între copaci; așază papagalul deasupra zebrei).

Obținerea performanței

Maimuțica Rica este bucuroasă că i-a făcut prieteni noi, dar îi este dor de surioarele ei, și de aceea ne-a adus aceste materiale cu ajutorul cărora le vor realiza.

În cadrul activității practice, copiii vor avea de realizat tema „Maimuțica” prinruperea, mototolirea și lipirea hârtiei creponate pe maimța-siluetă.

Se trece la intuirea materialelor,se prezentă model, apoi se explică și demonstrează modul de realizare.

Înainte de realizarea lucrărilor de către copii, se vor executa câteva exerciții pentru încălzirea mușchilor mici ai mâinilor:

Executarea temei de către copii:

După executarea exercițiilor de încălzire a mușchilor mici ai mâinilor, copii vor realiza lucrările propriu-zise.

Asigurarea retenției și a trensferului

După finalizarea lucrărilor fiecare copil își va așeza maimuțica realizată pe macheta, în locul dorit verbalizând acțiunea.

Evaluarea și încheierea activităţii

După terminarea demersului didactic voi face aprecieri globale asupra întregii activităţii desfăşurate pe parcursul zilei și asupra modului de participare a copiilor la activitate.

INTEGRAREA ȘI INCLUZIUNEA ELEVILOR CU C.E. S. LA DISCIPLINA ISTORIE

Profesor: Ciurea Viorica
Școala Gimnazială „ Anton Pann”, Craiova, județul Dolj

Integrarea elevilor cu C.E.S. în învățământul de masă reprezintă o condiție sine qua non în sistemul educațional modern. Integrarea elevilor cu C. E. S. în sistemul educațional românesc s-a modoficat de-a lungul timpului. Dacă în urmă cu peste două decenii acești copii erau școlarizați exclusiv sau aproape exclusiv în unitățile de învățământ special, în zilele noastre se încearcă integrarea lor în școlile de masă. În acest sens, un pas important în realizarea acestui obiectiv a fost crearea unui cadru legislativ pentru implementarea și susținerea educației integrate. Începând cu anii’90 în sistemul educațional românesc a fost abordată problematica integrării şi a incluziunii elevilor cu C: E. S. Educația integrată presupune oferirea de șanse egale tuturor copiilor în ceea ce privește accesul la educație. Educația incluzivă presupune școlarizarea elevilor cu C. E. S. în școli și clase obișnuite.

Centrând educația pe elev, pedagogia modernă a schimbat perspectiva generală asupra şcolii, a funcţiei şi a finalităţilor acesteia, realizându-se valorizarea tuturor elevilor. O parte componenetă a sistemului de învăţământ românesc o reprezintă învăţământul special, oferind tuturor programe educaţionale potrivite nevoilor lor de dezvoltare. În ţara noastră, elevii cu C. E. S. pot fi înscrişi în învăţământul special sau în învaţământul de masă. În şcolile de masă pot fi integraţi elevi cu deficienţe medii, dificultăţi de învăţare şi tulburări de limbaj, tulburări socio-afective sau de comportament. Aceşti elevi au nevoie de sprijin pentru adaptare, integrare, socializare, pentru a nu fi marginalizaţi sau excluşi. În Legea învăţământului nr. 1 din 2011 și Legea învățământului preuniversitar nr. 198 din 2023 se prevede dreptul la educaţie, la toate nivelurile şi toate formele, indiferent de gen, naţionalitate, religie sau afiliere politică şi indiferent de statutul social sau economic pentru toţi cetăţenii României.

Elevii cu C.E.S. integraţi în şcolile de masă au nevoie de profesor de sprijin/itinerant, psiholog, consilieri şcolari. Profesorul de sprijin, împreună cu consilierul școlar sau psihologul şcolii şi profesorii care predau la clasă, alcătuieşte programul de intervenţie personalizat, în funcţie de preferinţele şi de dificultăţile elevului, precizează modalităţile de lucru pentru anumite unități de învățare, lecţii, propune modalităţi de lucru pe anumite secvenţe de învăţare în care copiii au dificultăţi și caută să dezvolte copiilor motivaţia pentru învăţare.

În cazul integrării și incluziunii elevilor cu C. E.S. beneficiile sunt multiple:

- îmbunătățirea semnificativă a stării emoționale;
- apare oportunitatea de împrietenire și de valorizare cu ceilalți;
- dezvoltarea de noi deprinderi și abilități;
- creșterea stimei de sine și conștientizarea propriilor capacități și abilități;
- dezvoltarea abilităților sociale și a abilităților de comunicare;
- creșterea motivării învățării;
- integrarea mai facilă în societate.

Integrarea și incluziunea elevilor cu C. E. S. în învățământul de masă aduce beneficii și pentru ceilalți elevi:

- dezvoltarea unor principii etice și morale puternice;
- responsabilizarea acestora față de nevoile celor din jur;
- dezvoltarea toleranței, a răbdării, a grijii și a înțelegerii.

Integrarea și incluziunea elevilor cu C. E. S. în învățământul de masă prezintă și câteva dezavantaje:

- posibilitatea creșterii izolării și autoizolării elevilor cu C. E. S. în cazul existenței unei atitudini negative din partea celorlalți elevi în cazul în care acceptarea lor este mai greoaie;
- posibilitatea neglijării elevilor cu C.E. S. de către cadrele didactice în situația în care trebuie să le acorde timpul necesar în învățarea diferențiată și instruirea personalizată și de multe ori nu dispun de pregătirea necesară pentru a putea contribui la recuperarea lor;
- posibilitatea apariției discriminării și întimidării din partea celolalți colegi
- posibilitatea adaptării mai greoaie a alevilor cu C.E.S. și a sentimentului de inferioritate.

Trebuie menționate însă, și posibilitatea apariției unor dezavantaje în cazul întegrării și inluziunii elevilor cu C.E.S. în învățământul de masă:

- posibilitatea apariției distragerii de la ore a unor elevi, în unele situații;
- posibilitatea apariției unor situații conflictuale de durată și a unor deviații comportamentate și a agresivității manifestate de unii elevi în relația cu elevii cu C.E.S.

Învățământul integrator și incluziv reprezintă un pas înainte în procesul de eliminare a barierelor educaționale dintre elevii obișnuiți și cei cu C.E.S.

În lucrul cu elevii cu C.E.S., curriculumul general este simplificat iar strategiile didactice utilizate pentru integrarea acestor copii sunt şi ele modificate. Profesorul trebuie să cunoască şi să utilizeze strategii didactice care să identifice şi să sprijine rezolvarea dificultăţilor de învăţare în clasă, dar să-l şi implice pe elev în procesul de învăţare, urmărindu-se astfel dezvoltarea gandirii şi

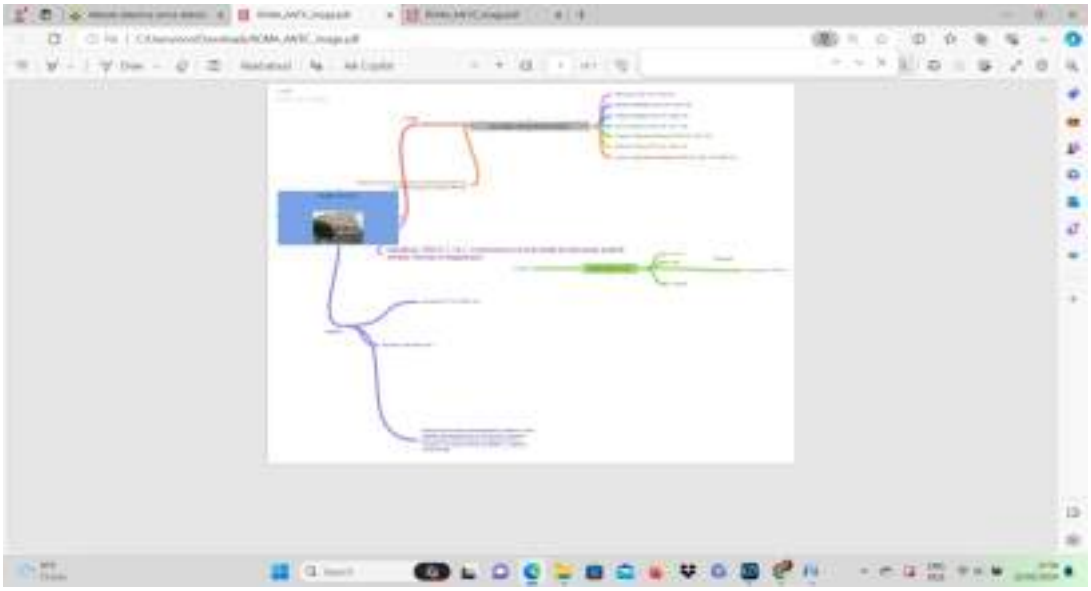
stimularea creativităţii şi a interesului pentru învăţare. În proiectarea activităţilor didactice, metodele active de grup stimulează şi dezvoltă foarte mult învăţarea prin cooperare, facilitează comunicarea, colaborarea şi relaţionarea între elevi, luarea deciziei, autonomie personală formarea opinniilor şi înţelegerea corectă a realităţii. Aplicarea metodelor activ participative duce la o învăţare mai activă şi cu rezultate evidente, pregătind copiii de a fi capabili să ia decizii în rezolvarea unor situaţii neobişnuite.

La disciplina istorie în cadrul lucrului cu elevii cu C.E.S. pot fi utilizate metode activ-participative care se utilizează cu succes în predarea – învăţarea şi evaluarea noţiunilor şcolare la diferite discipline pot fi amintite: *jocul de rol, metoda „ Mozaic”, metoda Știu/ Vreau să știu? Am învățat” (Know, Want to Know, Learn*), *instruirea programată, metoda Starbursting, Hărțile mentale- Mind Map*, etc.

Voi prezenta folosirea hărților mentale la disciplina istorie**.**

Hărţile mentale au drept creator pe Tony Buzan, autorul cărții „*Arta stăpânirii hărții mentale*”. O hartă mentală este o reprezentare a unui subiect, idee sau concept, aşezat pe hârtie prin desene simple, cuvinte „simbol”, folosind culori, cifre şi săgeţi, astfel încât ideea principală va fi în centrul diagramei iar cele secundare vor porni din centru, asemănătoare cu ramurile unui copac. O hartă mentală este o schemă de aranjare a ideilor în mintea noastră cu ajutorul culorilor, imaginilor, cuvintelor sau numerelor, pentru a reprezenta grafic gândurile noastre ordonate în jurul unei idei centrale. O hartă mentală conectează reţeaua de idei identificate, la o idee principală.

În procesul de predare-învățare-evaluare într-o lecție de istorie, harta mintală poate fi realizată la tablă, pe o hârtie de flipchart sau cu ajutorul unor aplicații online: MinOnMap (https://www.mindonmap.com/), Coggle (https://coggle.it/), Miro (https://miro.com/), Bubble us (https://bubbl.us), etc și poate fi realizată fie la nivel individual, fie la nivel de grupă. În procesul de predare-învățare-evaluare este utilă folosirea unei hărți mentale la clasa a V-a la unitatea de învățare „*Roma antică*”, mai ales în cazul în care sunt elevi cu C.E.S., realizată cu ajutorul aplicației online coogle.it. (Figura 1).



(Figura 1, Roma antică, mind map cu aplicația coggle.it, https://coggle.it/diagram/Xz5EhpkqooenOvpV/t/roma-antic%C4%83-image/31c6118e9d8bd950d84988431f00a2091c7efc657b80b1ad7c51247a3021be9f,, https://coggle.it/diagram/Xz5EhpkqooenOvpV/t/roma-antic%C4%83-image)

Folosirea hărții mentale în cadtul unei lecțiide istorie are *avantaje:* generarea ideilor uşor şi rapid; luarea unor decizii mai bune; realizarea unor notiţe, concise şi memorabile, după prezentări, cărţi, documente, rapoarte şi alte materiale tipărite, în şedinţe; îmbunătăţirea performanţei școlare, profesionale, în învăţarea accelerată şi în dezvoltarea personală; permit dezvoltarea imaginației și a creativității dar și *dezavantaje*: sunt cronofage; necesitatea implicării elevilor, etc.

Bibliografie:

1. Bahat, Ana-Maria, *Integrarea copiilor cu dizabilități în sistemul de educație*, în „Revista profesorului”, 17 martie 2021, București, https://revistaprofesorului .ro/integrarea-copiilor-cu-dizabilitati-in-sistemul-de-educatie/
2. Dănăilă, Vasilica, *Metode didactice active utilizate pentru integrarea copiilor cu C.E.S.***,** în „Revista profesorului”, 19 mai 2020, București, https://revista profesorului .ro/metode-didactice-active-utilizate-pentru-integrarea-copiilor-cu-ces/
3. Neacșu, Ioan, *Metoda învățării cu ajutorul hărților mentale (MIHM*) în Neacșu, Ioan, *Metode și tehnici de învățare eficientă*. Editura Polirom, Iași, 2015
4. Ungureanu, Dorel, *Educaţia integrată şi Şcoala inclusivă*, Editura de Vest, Timişoara, 2000.
5. Vr**ă**smaş, Traian, *Învăţământul integrat şi/ sau incluziv*, Editura Aramis, București, **2**001.

FIȘĂ DE ACTIVITATE

Profesor învățământ preșcolar Pleșa Claudia Rodica
Grădinița cu Program Prelungit „Floare de colț” Brad

Data și locul desfășurării: 20 septembrie 2023, în curtea grădiniței

Disciplina: Educație plastică

Denumirea activității: „Copacul”

Participanți: 17 preșcolari

Resurse materiale necesare:

Timp alocat : 20 de minute

Descrierea pe scurt a metodei folosite:

Metoda: Artland (artă cu elemente naturale)

Obiective:

- Dezvoltarea simțului artistic prin conectarea copiilor cu natura;
- Stimularea creativității prin realizării unei creații de artland ;
- Dezvoltarea spiritului de echipă și de integrare în cadrul grupului format și conștientizarea participanților asupra importanței egalității de șanse a tuturor copiilor;

Sarcina didactică:

- Sortarea și gruparea materialelor;
- Explorarea texturilor materialelor;
- Combinarea creativă a culorilor;
- Crearea unui pattern sau a unei geometrii a elementelor, a unor personaje sau a unor scenete (melcul);
- Aranjarea și rearanjarea elementelor;

Desfășurarea activității:

În data de 20.09.2023, am desfășurat o activitate de tip outdoor - artland cu titlul „Copacul” în curtea grădiniței pentru conectarea copiilor cu natura, dezvoltarea senzațiilor vizuale și tactile, copii fiind încurajați să creeze și să se joace cum vor ei, fără niciun fel de presiune din partea adulților.

Am folosit metoda pentru a-i sprijini pe preșcolari să colaboreaze cu ceilalţi pentru rezolvarea de probleme și luarea deciziilor. Gândirea strategică și critică fiind stimulate din plin de

joaca liberă cu loose parts (piese libere). Este important faptul că în timpul aplicării metodei, comunicarea este încurajată între copii, precum și sprijinirea copiilor aflați în dificultate.

Un aspect pozitiv observat a fost faptul că învăţarea în grup exersează capacitatea de decizie şi de iniţiativă, dă o notă mai personală muncii, dar şi o complementaritate mai mare aptitudinilor şi talentelor, ceea ce asigură o participare mai vie, mai activă, de stimulare reciprocă, de cooperare, comunicare și interacțiune între preșcolari.

Concluzii ale activității:

Preșcolarii au participat cu entuziasm la activitatea desfășurată, majoritatea finalizând creațiile începute. Metoda contribuie la dezvoltarea motricității fine, concentrarea, atenția la detalii, creativitatea, jocul liber, curiozitatea, conectează copii din grup și favorizează starea de bine a acestora.

În urma aplicării acesteia, copiii s-au simțit valorizați, au participat și cei care în general sunt excluși din grup. Interacţiunea colectivă a avut ca efect educarea stăpânirii de sine şi a unui comportament tolerant faţă de creațiile celorlalţi.

Metoda se pretează la toate nivelele de vârstă.

Fotografii de la activitate

Bibliografie:

- Contextul în care a fost deprinsă metoda („Non formal for inclusion”, Loutra Edipsou - Grecia, în cadrul programului Erasmus+)
- Curriculum pentru educația timpurie 2019;
- Repere fundamenatale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani;

STRATEGII MODERNE ÎN TERAPIA COPIILOR CU CES

Profesor psihopedagogie specială: Hernest George Paul
Centrul Școlar De Educație Incluzivă „Sfântul Nicolae" Câmpulung

Strategiile de formare a unei atitudini pozitive în ceea ce priveşte realizarea eficientă a integrării şi incluziunii tuturor categoriilor de copii trebuie să ţină cont de situaţia concretă a fiecărui copil integrat în şcoala obişnuită, precum şi de contextul complex în care integrarea se desfăşoară. Totuşi există o categorie de copii care în continuare pare a fi dezavantajată, necunoscută, şi anume copiii cu dificultăţi de învăţare.

Dificultăţile de învăţare sunt caracteristice, în variate forme şi copiilor cu deficienţe sau dizabilităţi, în funcţie de predominanţa uneia sau alteia (intelectuale, senzoriale, psihomotorii) sau corelate unor probleme sau tulburări de comportament (de pildă hiperactivitatea). Aceasta intersecţie poate conduce adeseori la dificultăţi şi erori în identificare, evaluare şi intervenţie.

În acest context trebuie utilizat în identificare (screening) 'criteriul excluziunii' – determinarea faptului dacă dificultăţile de învățare sunt asociate sau nu unor deficienţe ori unui dezavantaj cultural.

Un al doilea criteriu general de identificare corectă a dificultăților de învățare este depistarea diferenţei dintre aptitudini şi realizările lor.

Copiii cu dificultăți de învățare pot învăţa, dar ei au nevoie adesea de un alt tip de instruire sau cel puţin de alte forme de sprijin de la profesori. Deoarece cauzele dificultății de învățare sunt foarte diferite şi complexe, nu poate exista o singură strategie pentru toţi copiii din acest grup. Strategiile de utilizat vor trebui să fie adaptate modului specific de manifestare a dificultății de învățare (perceptiv, de procesare, de producere etc.).

S-a încercat definirea dificultăţilor de învăţare atât din perspectivă unilaterală cât şi interdisciplinară, concluzionând că un copil/elev are dificultăţi de învăţare dacă:

- există o diferenţă semnificativă între capacităţile sale şi performanţa şcolară atinsă;
- progresul realizat de el în procesul de învăţare este minim sau zero, pe o perioadă mai mare de timp;
- are o dizabilitate/incapacitate care-l împiedică să utilizeze facilităţile educaţionale care sunt puse la dispoziţia copiilor de aceeaşi vârstă cu el;
- lucrează în plan şcolar la un nivel inferior copiilor de aceeaşi vârstă;
- are dificultăţi persistente în învăţarea citit-scrisului şi a calculului matematic;

- are dificultăţi emoţionale şi de comportament care împiedică frecvent şi la un nivel considerabil procesul de învăţare a copilului sau chiar a întregii clase;
- are deficienţe senzoriale şi psihice care necesită un echipament sau servicii specializate suplimentare;
- are dificultăţi continue de comunicare şi interacţiune care-l împiedică în dezvoltarea unor relaţii sociale echilibrate şi formează obstacole în procesul învăţării.

Din cercetări rezultă că este foarte important managementul timpului, în organizarea muncii la clasă. Structurarea foarte atentă a mediului de învăţare – cât mai calm, liniştit, cu elemente distractive cât mai puţine, cu vorbire în şoaptă etc. Învăţarea în pereche cu un alt copil (peer – tutoring) este o metodă utilizată cu eficienţă. Structura şi sprijinul sunt două elemente de bază ale unor programe de intervenţie eficiente. Dacă pentru copiii obişnuiți temele pentru acasă care sunt nepotrivite sau prea dificile pot fi foarte frustrante, pentru elevii cu dificultăți de învățare acestea pot fi ucigătoare. De aceea se recomandă cu insistenţă predarea-învăţarea în paşi mici şi cu asigurarea continuă a succesului. Implicarea părinţilor în asigurarea succesului în învățare este foarte utilă.

O notă comună a numeroase strategii dezvoltate în context este recunoaşterea personală a problemei şi adaptarea ori acomodarea la ea. Unii copii cu dificultăți de învățare învaţă aceste lucruri în mod natural, în timp, alţii au nevoie de sprijin în acest sens. De multe ori aceşti copii au în spate o istorie personală de eşec şi frustrare, ceea ce determină acţiuni suplimentare, pentru a fi convinşi că sunt necesare eforturi reînnoite pentru a reuşi (Eggen si Kauchak, 1992).

Adaptări ale instruirii pentru copiii cu dificultăți de învățare (după Eggen şi Kauchak, 2012)

Aria de abilităţi	**Adaptările de predare-învăţare**
Matematica	Modelarea (ilustrarea) soluţiilor corecte la tablă (flipchart) etc. Folosirea colegilor pentru a explica problemele Fragmentarea sarcinilor lungi în altele mai scurte Încurajarea utilizării calculatoarelor (matematice) şi a altor mijloace auxiliare
Citirea	Utilizarea de manuale sau cărţi vechi, ca suporturi alternative Folosirea unor ‘ghiduri’ de studiu´, care identifică conceptele cheie Explicarea cuvintelor noi sau mai dificile, înainte de lectură

	Încurajarea lucrului în grup, prin care elevii se ajută unii pe alţii
Pronunţia	Evitarea utilizării pronunţiei corecte ca şi criteriu de promovare ocalizarea pe pronunţia unor cuvinte utilizate în ştiinţe, studii sociale şi alte domenii de cunoaştere ıvăţarea pronunţiei prin liste scurte, nu lungi ıcurajarea elevilor să analizeze un text de lecturat, să facă note pe el şi să marcheze eventuale cuvinte de care nu sunt siguri…
Scrierea	Mărirea timpului alocat efectuării unor sarcini Asigurarea alternativei înregistrării audio a sarcinii de lucru cordarea permisiunii ca, după caz, rapoartele sau alt gen de lucrări scrise să fie dactilografiate ori dictate Încurajarea scrierii zilnice, prin folosirea unor sarcini scurte, creative.

Printre metodele care activizează procesul de învățare sunt și cele prin care elevii lucrează productiv unii cu alții, își dezvoltă abilități de colaborare și ajutor reciproc. Ele pot avea un impact extraordinar asupra elevilor datorită denumirilor foarte ușor de reținut, caracterului ludic si oferind alternative de învățare cu ”priză” la copii.

Metodele și tehnicile se pot clasifica, după funcția terapeutică, în:

I. Metode terapeutice de învățare interactivă:

a) Metoda învățării reciproce (Reciprocal teaching – Palinscar)

b) Metoda ”mozaicului” (Jigsaw)

c) Citirea cuprinzătoare

d) Metoda ”cascadei” (Cascade)

e) Metoda învățării pe grupe mici (STAD – Student Teams Achievement Division)

f) Metoda ”turnirului între echipe” (TGT - Teams/Games/Tournaments)

g) Metoda schimbării perechii (”Share Pair Circles)

h) Învățarea dramatizată

II. Metode de fixare și sistematizare a cunoștințelor de verificare:

a) Harta cognitivă / conceptuală

b) Matricile

c) Lanțurile cognitive

d) Scheletul de pește

e) Pânza de păianjen

f) Tehnica florii de nufăr

g) Cartonașe luminoase

III. Metode de rezolvare de probele prin stimularea creativității:

a) Explozia stelară, Caruselul, Multi-voting-ul, Masa rotundă, Philips 6/6, Tehnica 6/3/5, Controversa creativă, Tehnica acvariului, Patru colțuri, Metoda Frisco, Sinectica, Metoda Delphi

Bibliografie:

Breakwell, G., Hammond, S., Fife-Schaw, C. & Smith, J. (2006). Reasearch methods in psychology, 3rd Edition, Sage Publications, http://books.google.com: 24.04.2010

Denzin, N.& Lincoln, Y. (2000). Handbook of Qualitative Research. Second Edition, Sage: London, http://books.google.com: 25.04.2010

Tilstone,C., Lacey,P., Robertson, C., (2000), Pupils with Learning Difficulties în Mainstream Schools, David Fulton, Pub, London

Cerghit, Ioan , Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri şi strategii, Editura Aramis, Bucureşti, 2002.

Vrăşmaş, E., Psihopedagogia copilului cu dificultăţi de învăţare, Proiectul Pentru Invăţământul rural, 2007.

INTEGRAREA COPIILOR CU CES ÎN GRĂDINIȚĂ

Prof. înv. preşc. Nistor Ileana
Şcoala Gimnazială Nr. 2 Caracal, Olt

Integrarea reprezintă un proces complex și pe termen lung care implică facilitarea participării copiilor cu cerințe educative speciale (CES) în viața profesională și socială, alături de ceilalți copii. Se urmărește stimularea autocunoașterii, intercunoașterii și familiarizării reciproce.

Copiii cu CES pot include atât pe cei cu deficiențe evidente, cât și pe cei fără deficiențe, dar care manifestă în mod constant dificultăți de adaptare la cerințele școlii. Această categorie poate include:

Copiii cu deficiențe senzoriale și fizice (tulburări vizuale, tulburări de auz, dizabilități mintale, paralizie cerebrală).

Copiii cu deficiențe mintale și comportamentale (tulburări de conduită, hiperactivitate cu deficit de atenție - ADHD, tulburări de opoziție și rezistență).

Copiii cu tulburări afective, emoționale (anxietate, depresie, mutism selectiv, atac de panică, tulburări de stres posttraumatic, tulburări de alimentație: anorexia nervoasă, bulimia nervoasă, supraalimentare).

Copiii cu handicap asociat.

Copiii cu dificultăți de cunoaștere și învățare (dificultăți de învățare, sindromul Down, dislexie, discalculie, dispraxie).

Copiii cu deficiențe de comunicare și interacțiune (tulburări din spectrul autistic, sindromul Asperger, întârzieri în dezvoltarea limbajului).

Există cinci niveluri interdependente de integrare care asigură succesul procesului de integrare a copiilor cu CES:

Integrarea fizică, referitoare la accesul copiilor cu CES la mijloacele fizice necesare satisfacerii propriilor nevoi fundamentale.

Integrarea funcțională, constând în asigurarea accesului la serviciile publice ale societății și dobândirea cunoștințelor și abilităților necesare pentru a beneficia de aceste servicii.

Integrarea personală, legată de dezvoltarea relațiilor interumane cât mai apropiate cu persoane semnificative în diferite etape ale vieții.

Integrarea socială, realizată prin posibilitatea copiilor cu CES de a iniția și menține contacte sociale, integrându-se, pe această bază, în diverse grupuri.

Integrarea societală, referitoare la participarea copiilor, adolescenților și adulților cu CES la procesul productiv al comunității din care fac parte, asumându-și responsabilități specifice și bucurându-se de încrederea oamenilor.

La copiii cu cerințe educative speciale (CES), se observă frecvent următoarele caracteristici: evaluări negative ale schemei corporale și ale imaginii de sine, sentimente de inferioritate, lipsa încrederii în forțele proprii, atitudini pasive, de evitare și izolare, interiorizarea emoțiilor, nervozitate exagerată, impulsivitate și agresivitate, anxietate și depresie, precum și alte sentimente negative. Toate aceste aspecte influențează în mod negativ procesul de adaptare și integrare a acestor copii în mediul educațional și în comunitate.

Stimularea autocunoașterii și dezvoltării personale reprezintă un factor crucial în modificarea modului în care copiii cu CES își percepe corpul și imaginea de sine. Aceasta poate contribui la consolidarea unei atitudini pozitive față de sine și la încurajarea dreptului lor de a se afirma și a-și îmbunătăți imaginea de sine. Cred că înțelegerea adecvată a propriilor resurse de către copiii cu CES este esențială pentru construirea unei imagini de sine realiste și clare. Aceasta oferă posibilitatea echilibrării emoționale, facilitând dezvoltarea unei atitudini pozitive despre sine și sprijinind adaptarea la mediu.

După ce au înțeles propriile calități și defecte, consider că pasul următor crucial pentru copiii cu CES este acela de a-și accepta trăsăturile, nu prin indulgență excesivă, ci prin integrarea lor în identitatea personală. Integrarea implică privirea asupra defectelor ca fiind parte integrantă a identității, la fel de mult precum calitățile. Aceste deficiențe influențează emoțiile, deciziile, acțiunile și relațiile interumane ale copilului cu CES. Prin urmare, consider că este responsabilitatea cadrelor didactice și a celor din anturajul apropiat să ajute copilul cu CES să învețe că autoacceptarea și iubirea de sine înseamnă a se considera o ființă independentă, egală cu ceilalți, demnă de iubire. Aceasta implică recunoașterea unui set specific de calități, dintre care unele pot constitui adevărate talente. De asemenea, copilul trebuie să se simtă liber să-și dezvolte capacitățile și să-și atingă obiectivele în viață.

Adesea, felul în care ceilalți interacționează cu un copil cu cerințe educative speciale (CES) și percepția formată despre acesta îl influențează în timp, determinându-l să se comporte în concordanță cu acea imagine, fie că este reală sau nu. Pentru a schimba o imagine de sine defavorabilă, un copil cu CES necesită oportunități pentru a-și descoperi adevăratul potențial și momente în care să poată experimenta diverse realizări.

Familia în care trăiește un copil cu cerințe educative speciale poate traversa stări dificile, iar reacțiile pot varia considerabil. De la șoc, neîncredere în diagnostic, negare și frică, până la autoînvinuire, învinuirea destinului sau a altora, depresie, și în cele din urmă, poate ajunge la stări precum acceptarea, resemnarea și lupta. Pentru a depăși aceste momente și pentru a oferi sprijin real în procesul de integrare socială și profesională a copilului cu deficiențe, familia are nevoie de informare și consiliere.

Optimizarea comunicării prin adoptarea unui stil asertiv are consecințe semnificative pe termen lung. Acestea includ dezvoltarea încrederii în sine, îmbunătățirea abilităților de luare a deciziilor personale și îmbunătățirea relațiilor sociale, contribuind la o integrare socială mai eficientă.

În concluzie, pentru a construi o lume mai echitabilă, în care toți oamenii să se simtă și să fie tratați cu egalitate, este esențial ca fiecare individ să fie deschis și dispus să accepte cu brațele deschise orice persoană, indiferent de diferențele sale. Acest obiectiv poate fi atins prin promovarea comunicării eficiente și dobândirea de metode pentru integrarea persoanelor cu CES.

Bibliografie:

Cocorada E., Năstasă L., "Fundamentele psihopedagogiei speciale. Introducere în logopedie", Editura Psihomedia, Sibiu, 2007

Purcia S., "Ocrotirea și integrarea copiilor handicapați", Editura Psihomedia, Sibiu, 2003

DIN PASIUNE PENTRU CEI CU DIZABILITĂȚI
(ART-TERAPIE PRIN ORIGAMI)

Înv. Gheorghe Mușoiu
Școala prof. "Ilie Popescu" - Sotânga

- ***Moto: „****A înțelege pe altul înseamnă a avea în sine o parte identică sau analoagă cu gândirea lui. Fericirea se naște din orice,iar admirația este suprema bucurie a înțelegerii "*

Înțelegerea este cea care îi deosebește pe oameni,unul de celălalt. Dacă ar fi să continui, aș spune că înțelegerea diferă după câtă iubire și energie pozitivă punem în aceasta, după cât de mult sau cât de puțin ne simțim noi înșine înțeleși și după câtă atenție acordăm celor de lângă noi, dar mai ales,să ne asumăm mai multe responsabilități începând prin a privi cu mai multă îngăduință *față de cei cu dizabilități.*

Cu toții știm expresia,,totul se plătește ".Ești de o mie de ori mai mulțumit de tine să știi că, odată cu trecerea vremii,ajutorul tău a fost decisiv în viața cuiva, iar acele vorbe/fapte ale tale au contat pentru cineva enorm.

În orice societate există anumite persoane care,din cauza unor deficienţe, incapacităţi nu se pot "integra" în comunitate prin propriile lor forţe. Handicapul, problematica persoanelor cu dizabilităţi, înainte de a fi problema de ordin emoţional este problemă de ordin social. De aceea, societatea, prin diverse mecanisme şi pârghii, trebuie să urmărească şi satisfacerea nevoilor /trebuinţelor reale ale persoanelor cu dizabilităţi, să le asigure respectarea deplină a intereselor acestora, a demnităţii şi a drepturilor lor în orice împrejurare şi în raport cu orice sistem de referinţă, în vederea integrării acestora ca membrii deplini ai societăţii.

M-am gândit la ce pot face în continuare cu viața mea și așa mi-a venit ideea să mă înscriu într-un program de voluntariat.Am intrat în această activitate de voluntariat pentru a ajuta persoanele cu dizabilității de vârstă școlară, să se integreze, să comunice, să nu se simtă părăsite.

Noţiunea de integrare presupune existenţa unor relaţii între membrii unui grup, relaţii bazate pe recunoaşterea integrităţii lor, a valorilor şi drepturilor comune pe care le au. Integrarea (relaţia stabilită între individ şi societate) atinge mai multe niveluri ,de la simplu la complex, şi anume: integrarea fizică-se referă la reducerea distanţelor dintre copiii cu CES şi ceilalţi copii şi are ca scop eliminarea sau estomparea dependenţei persoanei cu dizabilităţi de ceilalţi; integrarea funcţională – presupune existenţa posibilităţii ca elevul/copilul cu CES să participe în comun la procesul

educaţional; integrarea socială –necesită constituirea relaţiilor cu ceilalţi membrii ai comunităţii ; integrarea personală-este legată de dezvoltarea unor relaţii cu persoanele importante,semnificative; integrarea societală-apare atunci când copilul integrat în grupul de elevi dobândeşte sentimentul de apartenenţă şi participare deplină la comunitate, cu asumarea de roluri. Integrarea societală presupune acceptarea deplină a copilului cu cerinţe speciale de către ceilalţi membrii ai comunităţii şcolare, presupune existenţa sentimentului de încredere în sine şi în ceilalţi. Integrarea socială se referă la ansamblul relaţiilor sociale stabilite între persoanele cu CES şi ceilalţi membrii ai comunităţii(vecini,colegi,oameni de pe stradă). Aceste relaţii sunt influenţate atât de atitudinile de respect şi stimă, cât şi de ansamblul manierelor de interacţiune dintre oamenii normali şi cei cu CES.

Am ales ORIGAMI că metodă de **art-terapie.** Această metodă de art-terapie reprezintă, mai ales pentru cei cu dizabilitățiio alternativă a manifestărilor sociale negative. Totodată, acționează benefic asupra motricității mâinilor, ajută copiii să se integreze mai ușor în societate, dezvoltă capacitățile psihice, oferă o serie de modalități de educare a unor aptitudini, cum ar fi: îndemânare manuală, imaginația, fantezia, creativitatea, intuiția, vederea tridimensională, memoria, capacitatea de abstractizare, ingeniozitatea. Secretul constă în faptul de a dărui și a împărți cu alții.

Însă dincolo de toate aceste abilități și capacități pe care le putem dezvolta prin această artă a plierii hârtiei, ORIGAMI este o formă interesantă de a petrece timpul împreună. Prin acest mod distractiv și relaxant copiii de la centru au reușit să se destindă, să se relaxeze, să comunice și să își dezvolte multe abilități, cum ar fi:

***Abilități comportamentale:** ORIGAMI este un exemplu de*„învățare prin acțiuni repetate schematic"*. Pentru a reuși, copiii trebuie să urmărească îndeaproape, să asculte cu atenție instrucțiunile specifice și să le efectueze întocmai.

***Învățarea cooperativă:**

Origami se poate lucra cu un grup de elevi de vârste diferite. Această activitate tinde să elimine diferențele de vârstă între copii.

***Legătura cu matematica:** Transformarea unei bucăți de hârtie într-o figură cu trei dimensiuni, cum este cocorul, este un exercițiu unic de raționament spațial. ORIGAMI, de asemenea, este important în predarea simetriei.

***Dezvoltarea cognitivă:** Prin pliere,copiii își utilizează mâinile pentru a realiza un anumit set de pași în succesiune, care produc un rezultat vizibil și care este, în același timp , plăcut. Cercetătorii au constatat că activitatea ambelor mâini stimulează interacțiunea între ambele emisfere ale creierului și îmbunătățește inteligența verbală și nonverbala a copiilor implicați.

Atitudinea pozitivă față de copiii cu dizabilități i-au ajutat efectiv în dezvoltarea capacităților de comunicare. Ei au reușit să comunice imediat ce am început realizarea modelelor,

au început să zâmbească și să se simtă în largul lor. Comunicarea s-a realizat ușor deoarece ei au dorit acest lucru și nu au ezitat să-și exprime trăirile proprii. Folosind eficient capacitățile noastre de comunicare, am reușit să stimulam modul de comunicare al copiilor.

Este foarte important ca un copil cu dizabilități să fie ajutat să devină cât mai independent posibil în toate acțiunile pe care le întreprinde. Din acest motiv, i-am lăsat și pe ei să lucreze. Au fost foarte receptivi, atenți și foarte încântați, reușind să finalizeze fiecare model. Timpul a trecut repede, dar cu următoarea ocazie le voi prezenta și alte modele simple, de bun gust, sugestive, care să le exerseze motricitatea mâinilor, atenția și creativitatea.

Oricare ar fi capacitățile unui copil, cei din jurul său îl pot ajuta să continue să învețe lucruri noi. Copiilor cu deficiențe le poate lua mai mult timp să învețe, să se exprime, dar în mod continuu, învață și fac progrese.

În cadrul acestui proiect de voluntariat, am încercat să ajut la recuperarea fizică și socioafectivă a copiilor de la Centrul de Servicii Comunitare Târgoviște, prin diferite activități ce au la bază **art-terapie**, **terapia ocupațională, loisir,** activități de socializare, abilitate manuală, arte plastice și multe altele. Aici se înscrie activitatea pe care am desfășurat-o împreună cu ei, ,,ORIGAMI și biologia", care a avut drept scop destinderea, exersarea motricității mâinilor, dezvoltarea percepției, cunoașterea și nu numai.

Integrarea copiilor cu cerinţe speciale se poate realiza dacă există colaborarea permanentă între: elevi, profesori, părinţi, consilieri, organizaţii nonguvernamentale şi alţi parteneri viabili care se pot implica. În viziunea şcolii/educaţiei incluzive, cooperarea constituie un element fundamental, determinant pentru realizarea succesului, succesul privit ca autonomie şi independenţă necesară inserţiei sociale post-şcolare sau/şi post-instituţionale.

Percepţia socială a copiilor cu deficienţe nu este întotdeauna constantă şi foarte favorabilă, ea variază de la o societate la alta, furnizând semnificaţii diferite, în funcţie de cultura şi de valorile promovate în respectiva societate. În acest context, cu atât mai mult copilul deficient se adaptează mai greu la relaţiile interpersonale şi are nevoie, aşadar, de un suport.

Crearea unui climat favorabil în colectivul din care face parte îi motivează iar învăţarea pentru ei este mai plăcută şi mai eficientă dacă li se asigură sprijin permanent atât din partea educatorului cât şi din partea colegilor. Dacă la toate acestea se mai adaugă familia şi cultura psihopedagogică a cadrului didactic pilonii reuşitei lor şcolare vor fi de neclintit .

Diferenţele umane sunt normale şi învăţarea trebuie adaptată la necesităţile copilului . O pedagogie centrată pe copil este benefică pentru toţi, şcolile centrate pe copil sunt terenuri de instruire pentru o societate centrată pe oameni, care respectă atât diferenţele cât şi demnitatea fiinţelor umane .

Nu ne putem numi oameni dacă nu încercăm să îi ajutăm și, de ce nu, să îi iubim pe cei care astăzi sunt marginalizați datorită dizabilităților pe care le au. Stă în puterea noastră să fim mai toleranți. În spiritul carității, al toleranței și înțelegerii, am încercat, prin activitățile realizate, ca elevii care ne-au fost repartizați, elevi cu nevoi educaționale speciale, să nu se simtă marginalizați, părăsiți sau discriminați.

De aceea, adresez în primul rând îndemnul: ***„Să fim mai înțelegători, mai buni, mai sensibili și să nu îi abandonăm. Acceptă să îi ajuți pe cei din jur și nu vei rămâne singur în impas".*** E posibil ca ceea ce facem să pară prea puțin. Dar, ar trebui să nu uităm că puțin cu puțin…se face mult. Fiecare drum începe cu primul pas. Faceți primul pas și vor urma și alții…

Bibliografie:

1. Ghergut. Alois. *Sinteze de psihopedagogie specială- Ghid pentru concursuri şi examene de obţinere a gradelor didactice*. Editura Polirom. Iași. (2005).

2. Popovici. Vlad.Doru.. *Elemente de psihopedagogia integrarii.* Editura ProHumatinas, București (1999).

INTERVENȚIE LOGOPEDICĂ ÎN CONTEXTUL ÎNTÂRZIERII ÎN DEZVOLTAREA LIMBAJULUI LA ELEVII CU CES

Profesor de psihopedagogie specială, Moșneag Florentina Mihaela
CSEI ,,Speranța"Zalău

Obiectivele programului de intervenție logopedică au avut ca scop dezvoltarea vocabularului copiilor cu dizabilitate intelectuală ușoară, care prezintă întârziere în dezvoltarea limbajului, concomintent cu dezvoltarea abilităților fonologice și morfologice. Am pornit de la ipoteza unui studiu conform căreia structurarea unui plan de intervenție personalizat bazat pe dezvoltarea vocabularului și asociat cu exerciții de stimulare a abilităților fonologice și morfologice, în urma unei evaluări multidimensionale a limbajului, va duce la îmbogățirea vocabularului și a abilităților lingvistice contribuind astfel la dezvoltarea competenței de comunicare funcțională.

În implementarea programului s-a utilizat Tehnica listei celor 50 de cuvinte -T^{50}. Această tehnică a fost implementată la nivelul unor studii de caz, în mod empiric. Ea a fost elaborată și experimentată ca urmare a concluziilor subliniate de Petionou, Spanoudis (2014, apud Bodea Hațegan, 2016) cu privire la întârzierea în dezvoltarea limbajului. Aceștia subliniază faptul că, de obicei, diagnosticul de întârziere în dezvoltarea limbajului se stabilește atunci când copilul are un ritm încetinit de achiziție a limbajului, apar discrepanțe între dezvoltarea abilităților lingvistice și vârsta cronologică a copilului, iar în aceste condiții volumul vocabularului este redus, de obicei, la mai puțin de 50 de cuvinte.Activitățile specifice acestei tehnici au fost introduse la începutul ședințelor terapeutice, urmând ca la fiecare nouă ședință să se recapituleze cuvintele învățate anterior, Copiilor le-au fost prezentate cuvinte care urmează să fie învățate, aceștia având sarcina de a reproduce cuvântul auzit. În cazul în care pronunția era defectuoasă am încercat corectarea acesteia fără însă a insista, conform recomandărilor T^{50}. Listele de cuvinte au fost abordate fragmentat în funcție de potențialul și evoluția fiecărui copil. A avut loc o notare ritmică a cuvintelor însușite.

După această etapă a ședinței am recurs la un set de exerciții pentru dezvoltarea conștiinței fonologice care cuprinde o parte din cuvintele aflate în liste. Exercițiile desfășurate în vederea dezvoltării conștiinței fonologice au fost adaptate după un set de itemi care testau abilitățile lingvistice ale elevilor preșcolari din Norvegia în cadrul unui studiu desfășurat de S.A.H. Lyster, A. O. Lerva, și C. Hulme (2016). Cuvintele și imaginile au fost atent alese astfel încât unele se regăsesc printre cuvintele incluse în Lista celor 50 de cuvinte, pentru a facilita înțelegerea acestora iar pentru

altele am ales ca și criterii de selecție: să fie ușor de recunoscut și să nu creeze dificultăți articulatorii majore, cuvinte accesibile copiilor din punct de vedere al pronunţiei, şi utile din punct de vedere al experienței și practicii educaționale. Cele mai solicitante activități din programul de conștientizare fonologică au fost introduse cu atenție la jumătatea ședinței și au implicat *identificarea fonemelor* – de exemplu identifică imaginea care începe cu sunetul *s, cobinarea fonemelor* – ex. identificarea imaginii unui *foc* când li s-au dat sunetele */ f / - / o / - / c /, numărarea fonemelor – ex.* câte sunete ai auzit în cuvânt *„măr”* și eliminare a fonemelor inițiale - ex. ce rămâne dacă ștergeți / eliminați primul sunet / m / în cuvântul mac?. Pentru *Identificarea sunetului inițial* – i s-a prezentat copilului 3 imagini și i s-a cerut să selecteze imaginea care începe cu același sunet pe care îl pronunță terapeutul. De exemplu: găsește imaginea unui *soare* când cerința a fost să găsească imaginea unui cuvânt care incepe cu *s*. Sunt folosite atât vocale cât și consoane. La exercițiile de *Cobinarea fonemelor* i-au fost prezentate copilului un rând de trei imagini. Fonemele din cuvântul țintă au fost pronunțate cu un interval de aproximativ 1/2 s între ele. Copilului i s-a cerut să identifice imaginea care se potrivește cu cuvântul rezultat (de exemplu, identificarea imaginii unui *foc* când li s-au dat sunetele */ f / - / o / - / c /).* Lungimea cuvintelor a variat de la două la patru sunete. Pentru *Numărarea fonemelor* fiecare cuvânt a fost prezentat oral împreună cu o imagine ușor de recunoscut. Sarcina copilului a fost aceea de a număra fonemele din cuvânt și de a trasa cu creionul câte o liniuță pentru fiecare fenom în căsuța de lângă imagine. Terapeutul va spune cuvântul încet și va întreba, de exemplu, câte sunete ai auzit în cuvânt „măr”, precum și trasarea cu creionul a unei liniuțe pentru fiecare sunet. Pentru exercițiile de *Eliminarea fonemelor inițiale* copilului i-au fost prezentate câte un rând cu trei imagini. S-a prezentat un cuvânt și i s-a spus că, dacă primul sunet al cuvântului va fi eliminat, atunci una dintre imaginile din rând se va potrivi cu cuvântul rezultat (de exemplu, ce rămâne dacă ștergeți / eliminați primul sunet / m / în cuvântul *mac*?).

S-au efectuat în completare exerciții de numărare a fonemelor și combinarea lor în cuvinte, exerciții de despărțire în silabe, cu numrarea acestora, exerciții de combinare a cuvintelor în propoziție. Am desfășurat de asemenea exerciții pentru formarea abilităților de sesizare a rimei prin recunoştere a cuvintelor care rimează (cu şi fără suport imagistic) sau exerciții de identificare a rimei în versuri prin jocuri de versificație, pe suport imagistic.

Exercițiile pentru dezvoltarea conștiinței morfologice au urmărit în principal dezvoltarea următoarelor aspecte morfologice: substantiv număr (sg./pl.); pronume gen/ număr; numeral cardinal; numeral ordinal; prepoziţii simple. Aceste exerciții au fost alese și implementate ca urmare a rezultatelor copiilor obținute la “Proba de Evaluare a Abilităţilor Morfologice în Limba Română. Aplicaţii psiholingvistice” (PEAMLR), elaborată de către Carolina Bodea-Haţegan în anul 2014. În alegerea materialului lingvistic s-a urmărit introducerea cuvintelor nou învățate. Am folosit imagini

însoțite de cerința de a identifica imaginea corespunzătoare enunțului, cum ar fi: „Leul este in cușcă.”; „În coș sunt mere.” ; „Trei copii se joacă.”, „ Al treilea balon este albastru.”, Ei aleargă.; „Ochelarii sunt pe carte.” De asemenea au fost desfășurate jocuri de genul „ Eu spun una, tu spui mai multe”, găsirea unui adjectiv potrivit pentru un substantiv sau verb dat, exerciții cu prepoziții simple și compuse, exerciții pentru însușirea conceptului de numerație și de recunoaștere a numeralelor ordinale.

Bibliografie:

Bodea-Hațegan, C., *Logopedia-Terapia tulburărilor de limbaj. Structuri deschise*, București: Editura Trei, 2016;

Bodea Hațegan, C., *Probă de evaluare a abilităţilor morfologice în limba română. Aplicaţii psiholingvistice*, vol.III, Cluj- Napoca, edit.Argonaut, e-book, 2014;

Lyster, Solveig-Alma & Lervåg, Arne & Hulme, Charles. (2016), *Preschool morphological training produces long-term improvements in reading comprehension. Reading and Writing;* https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4875956/;

ROLUL JOCULUI ÎN VIAȚA COPILULUI CU AUTISM

Prof. ed. Pală Alina - Nicoleta

C.S.E.I. Tg.-Neamț

Jocul are un rol fundamental în viața oricărui copil și constituie o modalitate de a-și exprima propriile capacități. Prin joc, copilul obține și asimilează informații despre lumea în care trăiește, intră în contact cu obiecte, lucruri și oameni din mediul înconjurător, învață să se orienteze în spațiu și în timp. Cu precădere în perioada preșcolară, jocul constituie principalul mijloc de dezvoltare pe plan cognitiv, fizic, social, emoțional, lingvistic. Prin joc, copilul își dezvoltă creativitatea și imaginația, învață să gândească în diferite moduri și să iasă cu succes din diferite situații problematice.

J. Piaget afirma că jocul reprezintă cea mai pură formă de asimilare și descria trei stadii în dezvoltarea jocului: stadiul jocului practic (în primul an de viață), stadiul jocului simbolic (începând cu al doilea an de viață) și stadiul jocului cu reguli.

Pornind de la ideea că autismul este o afecțiune, o tulburare de dezvoltare, de relaționare și de comunicare, putem afirma cu certitudine că, în viața copilului cu autism, jocul este absolut necesar, contribuind major în dezvoltarea și recuperarea acestuia, pe mai multe planuri.

Comportamentul copiilor cu autism este unul atipic și are la bază următoarele caracteristici principale : absența comunicării , ecolalia, lipsa contactului vizual, lipsa atenției și a receptivității, reacții violente la anumite sunete, comportament agresiv cu cei din jur, dezinteres pentru jucării, dorința de a păstra lucrurile într-o anumită ordine. Deseori, copiii care suferă de tulburări din spectrul autismului nu știu să se joace cu alți copii și preferă jocul individual și repetitiv. Rareori vor iniția un joc interactiv. De aceea, va fi nevoie de perseverență, inteligență, flexibilitate și mult umor pentru ca acești copii să se joace împreună sau cu adulții. Așadar, jocul conduce la o scădere a comportamentului neadecvat al copiilor cu autism, înlocuindu-l cu noi comportamente, acceptate social.

Jocul copilului cu autism nu seamănă cu cel al copilului tipic, caracterizându-se prin repetitivitate și stereotipii, dar acesta învață văzând și auzind, puterea exemplului, consecvența, rutina fiind foarte importante în acest caz. Și întărirea pozitivă (cum ar fi laudele și recompensele mici) este la fel de importantă pentru a motiva copilul cu autism. Prin participarea sa directă la diferite jocuri, copilul cu autism are ocazia să își îmbunătățească percepția asupra diferitelor obiecte cu care intră în contact, obiecte pe care mai apoi va ști să le folosească în societate, manifestând atașament sau respingere față de acestea.

Există mai multe tipuri de jocuri, adaptate fiecărei etape de dezvoltare a copilului. La început, copilul descoperă lumea prin jocurile senzoriale. Astfel, prin jocurile senzoriale, copiii cu autism explorează lucrurile din jurul lor, cu ajutorul simțurilor. Copiii simt nevoia să atingă, să adulmece și să guste orice le stârnește curiozitatea. Jocul senzorial nu se referă strict la obiecte, ci și la mâncare, lichide, animale sau la jocul cu degetele.

Vorbim apoi de o nouă etapă: jocurile de îndemânare sau exploratorii, care implică activități de construire și care ajută copilul cu autism să înțeleagă definiția obiectelor și limitele sale în folosirea lor.

Jocul simbolic, prin imitare ,care dezvoltă imaginația și capacitatea de a se preface este considerat a fi cea mai dificilă etapă și cel mai greu de aplicat in cazul copilului cu autism. Cu multă muncă, copilul va învăța să înlocuiască un obiect cu altul și să găsească o nouă funcție pentru obiectul respectiv (de exemplu, fața de masă poate deveni o pelerină de prințesă).

Jucăriile pentru copiii din spectrul autist sunt extrem de variate. Pentru cei cu tulburări senzoriale, utile sunt:mingiile senzoriale de diferite mărimi, cuburile cu texturi diferite,cărțile cu texturi și sunete diferite, instrumentele muzicale,diferite tipuri de plastiline etc. Principalul rol al jucăriilor senzoriale este acela de a stimula simțurile (văzul, auzul, tactilul, gustul, mirosul).

Pentru dezvoltarea abilităților motorii există jucării de balansare, mingi pentru aruncare, leagăne, trambuline etc.

Telefonul de jucărie, oglinda,cărțile scrise cu ajutorul onomatopeelor, puzzle-urile, jocurile de potrivire ,figurinele cu animale susțin dezvoltarea vorbirii la copiii cu autism.

La copilul cu autism, jocul se învață pas cu pas, prin repetiție, fiind nevoie de consecvență. Fiecare copil învață în ritmul propriu.

Exemple de jocuri care ar putea stârni curiozitatea copiilor cu autism:

1. „Prefă-te că ești…”: prin imitare, copilul învață să cunoască lumea înconjurătoare(imităm, pe rând, diferite, animale).
2. „Pictăm cu degetele”: această activitate ajută copiii să învețe culorile și să-și dezvolte motricitatea fină.
3.„Umplem sticla”: într-o sticlă de apă punem câțiva nasturi,scoici, bile și sigilăm bine capacul. Am realizat o sticlă distractivă, care oferă stimuli senzoriali (sunete și senzații tactile).
4.„Unde este jucăria?”:umplem o cutie cu orez, în care ascundem o jucărie. Provocăm copilul să scormonească în orez și să găsească jucăria ascunsă.

Putem concluziona că jocul reprezintă un instrument valoros cu ajutorul căruia, copiii cu autism își pot îmbunătăți interacțiunile sociale cu ceilalți, își pot regla emoțiile și pot să se simtă mai confortabil și mai siguri pe ei.

Bibliografie:

Alois Gherguț - ,,Sinteze de psihopedagogie specială”, Ediția a III-a, Editura Polirom, 2013
Alois Gherguț - ,,Psihopedagogie specială. Fundamente teoretice și perspective practice”, Ediția a IV-a, Editura Polirom, 2023

SCHIMB DE BUNE PRACTICI
ÎN DOMENIUL TEHNICI POLIGRAFICE
Proiect educațional național de dezvoltare socioprofesională a elevilor cu dizabilități, în meseria de tipăritor offset

Profesor: Luspenec Teodora Maria
Profesor: Luspenec Grațian
Liceul Tehnologic Special "Gheorghe Atanasiu" Timișoara

Integrarea socioprofesională a elevilor cu CES reprezintă un aspect tot mai important în țara noastră. Specialiștii se implică în integrarea persoanele cu CES începând cu educația timpurie, mergând până la urmarea unor școli profesionale și finalizând cu integrarea acestora pe piața muncii, pentru ca aceste persoane să-și dobândească calitatea de cetățean socialmente util în cadrul societății, cu un loc de muncă productiv, care să genereze o stare de bine și o stimă de sine crescută!

Domeniul Tehnici poligrafice este integrat destul de recent în învățământul profesional special românesc, **fiind destinat cu precădere elevilor cu surdocecitate și cu alte deficiențe senzoriale multiple**. În cadrul atelierelor de Tehnici poligrafice de la Liceul Tehnologic Special Gheorghe Atanasiu din Timișoara, **elevii cu CES își însușesc cunoștințe și deprinderi necesare pentru a practica meseria de tipăritor offset,** dar și **competențe psihologice și sociale** necesare luării deciziilor și adaptării la societate.

Rolul școlii este acela de a educa viitorii adulți responsabili, dar acest lucru nu este suficient doar în cadrul activităților uzuale desfășurate la clasă, mai ales în rândul elevilor cu CES.

Proiectul SCHIMB DE BUNE PRACTICI în domeniul TEHNICI POLIGRAFICE, ***Proiect educațional național de dezvoltare socioprofesională a elevilor cu dizabilități, în meseria de tipăritor offset,*** a parcurs, cu succes două ediții**.** În cadrul acestui proiect ne-am dorit să ne dezvoltăm colaborarea cu școlile de profil din mai multe județe din țară, prin schimburi de experiență, între elevii școlilor partenere, din clasele XI-XII.

acestui proiect, desfășurată în anul școlar 2021-2022 a deschis calea elevilor din primele două școli partenere: **Liceul Tehnologic Special „Gh.**

Atanasiu" din Timișoara și Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă "Elena Doamna" din Focșani.

Obiectivele proiectului au fost atinse, în mare măsură, în urma interacționării elevilor și a profesorilor implicați. Aceștia au aflat aspecte importante cu privire la meseria de tipograf și care sunt cerințele actuale de pe piața muncii, au reușit să parcurgă toate etapelor procesului tehnologic propus în cadrul activității și și-au exersat și îmbunătățit competențele de organizare și planificare a muncii, obținând la final o stare de bine și satisfacția că au putut împărtăși cu colegii din școala parteneră aceste reușite.

În urma diseminării rezultatelor acestui proiect în rândul școlilor speciale de profil din țară și a feedback-urilor pozitive primite, atât din partea școlilor cât și din partea Inspectoratelor Școlare Județene, ne-am dorit să dezvoltăm colaborarea cu viitorii specialiști din acest domeniu și să continuăm acest schimb de experiență printr-o a **doua ediție a proiectului,** an școlar 2022-2023, invitând alături de noi, pe lângă **Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă "Elena Doamna" din Focșani**, celelalte patru instituții de învățământ special din România care au beneficiat de dotarea unui atelier de tehnici poligrafice din partea Fundației Sense Internațional România, respectiv **Școala Profesională Specială pentru Deficienți de Auz "Sfânta Maria" din București**, **Liceul Special "Sfânta Maria" din Arad**, **Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Sfântul Vasile" din Craiova și Liceul Tehnologic Special pentru Copii cu Deficiențe Auditive din Buzău.**

În ediția a doua, **proiectul a abordat procesul educational din perspectiva a 4 aspecte**:

- Dezvoltarea și exersarea competențelor tehnice specifice calificării tipăritor offset

- Dezvoltarea și antrenarea competențelor psihosociale: de responsabilitate socială, cultivarea sentimentului pozitiv față de muncă, implicare și colaborare, inițiativă și încredere în sine;

- Dezvoltarea deprinderilor și abilităților de executare a unor procedee de imprimare, de utilizare a unor utilaje de tipar, pregătirea materialelor și a utilajelor pentru tipărire, realizarea tiparului, manipularea și depozitarea produselor tipărite și întreținerea utilajelor, aplicând legislația și reglementările privind securitatea și sănătatea la locul de muncă, dezvoltându-și capacitatea de a lua decizii și de a rezolva problemele specifice locului de muncă;

- Dezvoltarea unor parteneriate viabile pe termen lung între școala noastră și agenți economici, potențiali angajatori ai elevilor după terminarea școlii.

Scopul proiectului a avut în vedere schimbul de experiență între elevii instituțiilor de învățământ partenere, în urma căruia elevii sa-și dezvolte capacitatea de adaptare socioprofesională, de stimulare, de cunoaștere și înțelegere, precum și responsabilizarea și îmbunătățirea abilităților atât de organizare, cât și practice în domeniul **Tehnici poligrafice**, prin desfășurarea activităților propuse.

Grupul țintă a fost reprezentat de elevii din clasele domeniul de pregătire practică Tehnici poligrafice și cadrele didactice, din instituțiile de învățământ partenere.

Locul de desfăşurare: **Atelierele de Tehnici poligrafice** din cadrul instituțiilor de învățământ partenere / online.

Obiectivele proiectului:

Obiectiv 1. Informarea elevilor cu privire la aspectele meseriei de tipograf și a pieței muncii, cerințele angajaților, precum și consilierea și orientarea profesională a elevilor, punându-se accent pe competențele pe care trebuie să le dobândească elevii.

Obiectiv 2. Stimularea gradului de implicare a competențelor de planificare și organizare din partea elevilor cu CES a activităților ce presupun procesul tehnologic, în viitor cu impact în profesionalizarea, dezvoltarea responsabilizării elevilor la cerințele școlii și la cerințele pieței muncii

Obiectiv 3. Implementarea activității, fizic sau online (în oglindă), de realizare a unor produse poligrafice, folosind diverse metode din tehnologia poligrafică, în atelierele de tehnici poligrafice din școli, de către cele două echipe de elevi.

Obiectiv 4. Realizarea unei Mese rotunde online, unde vor fi diseminate informațiile cu privire la activități și vor fi evidențiați elevii din cadrul proiectului.

Impactul tehnologic generat de proiect: Contribuția acestui proiect a urmărit:

- Creșterea gradului de implicare activă, abilitare profesională, implicare participativă responsabilă și creativă a elevilor cu CES în procesul tehnologic prin implicarea de la prima fază de planificare a pașilor procesului tehnologic până la finalizarea produsului, alături de profesorii maiștri instructori
- Creșterea și dezvoltarea rețelei socioprofesionale: școli profesionale – inspectorate școlare – agenți economici prin activități desfășurate în parteneriat, în edițiile viitoare.
- Antrenarea abilităților profesionale în activități practice specifice
- Formarea și dezvoltarea cunoștințelor specifice, de specialitate în ocupații vizate și conform standardelor de evaluare asociate acestora pentru tipăritor offset.

Impactul socio-emoțional generat de proiect:

- Creșterea calității atitudinale și comportamentale a elevului cu CES în sarcinile școlare,
- Dezvoltarea unor atitudini pozitive în ceea ce privește pregătirea pentru piața muncii: de respectare a regulilor și standardelor profesionale, de asumare a inițiativei, de manifestare a gândirii critice în rezolvarea problemelor ce pot apărea într-o tipografie, de raportare a îndeplinirii sarcinilor, de comunicare și colaborare în realizarea sarcinilor, rezolvarea autonomă a sarcinilor de lucru, asumarea rolului primit într-o echipă de lucru, respectarea disciplinei tehnologice și a termenelor de execuție, organizarea autonomă și în echipă la locul de muncă pentru procesul tehnologic, etc.

În viitor, ne dorim acest proiect să aibă continuitate. Considerăm că este foarte important să-i sprijinim pe elevii cu CES, viitori adulți, să-și îmbunătățească semnificativ rezultatele obținute la clasă, să-și formeze competențele de organizare, de planificare a muncii și să-și antreneze deprinderile tehnice de realizare a proceselor tehnologice necesare în domeniul **Tehnici poligrafice**, în paralel cu dezvoltarea competențelor psihosociale.

Este important să dezvoltăm parteneriate viabile pe termen lung, în domeniul Tehnici Poligrafice, între instituțiile de învățământ special de la noi din țară cu agenți economici - potențiali angajatori ai elevilor după terminarea școlii, precum și cu diferite fundații sau asociații care sprijină atât domeniul poligrafic dar și integrarea socioprofesională a persoanelor cu dizabilități!

În **ediția a treia a proiectului**, pe care o vom derula pe parcursul acestui an școlar ne dorim să realizăm niște **vizite tematice**, prin care să lărgim schimbul de experiență dintre elevii și cadrele didactice din învățământul special, cu cei din învățământul de masă, făcând o **paralelă între învățământul tehnologic special și învățământul tehnologic de masă.** Vom invita alături de noi, să ne fie parteneri în proiect, alături de celelalte școli speciale, două instituții de învățământ de masă, respectiv Liceul Tehnologic Electrotimiș Timișoara și Colegiul Tehnic Media București.

Tot în cadrul acestei ediții urmărim **realizarea unui material didactic de specialitate pe domeniile poligrafic / media** de către cadrele didactice de specialitate din școlile partenere în proiect și agenții economici.

Întegrarea socio-profesională a elevilor cu dizabilități este o muncă care durează mulți ani și este nevoie de implicarea multor specialiști, dar are un rol esențial în dezvoltarea persoanelor cu nevoie speciale. În calitate de cadre didactice în învățământul special conștientizăm importanța sprijinirii și încurajării elevilor noștri cu CES deoarece, prin educație, au șanse reale să se angajeze și să se integreze corespunzător in societate!

INTEGRAREA ELEVILOR CU DIZABILITĂȚI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

Prof. Robitu Geta – Larisa
Școala Gimnazială ,,Iorgu Radu" Bârlad

Integrarea nu este numai o sarcină pentru profesori, deși foarte mult depinde de atitudinea profesorului față de copilul cu nevoi speciale și de evaluarea, care se face în vederea adaptării curriculare, incluziunea copiilor cu nevoi speciale necesită schimbări la diferite nivele ale învățământului. În literatura de specialitate, care tratează procesul incluziunii, se pot găsi numeroase sugestii legate de predare și practică la clasă, de organizarea școlilor și de un sistem de factori, de implementarea cărora depinde buna desfășurare a educației incluzive.

Tendința crescândă de integrare școlară în școlile de masă a copiilor cu cerințe educative speciale este bine-cunoscută atât în cadrul Uniuni Europene, cât și în România. Complexitatea manifestărilor determinate de realitatea dintre normalitate și integrare a dus la interpretări, amânări, experimente, tatonări, reușite și eșecuri în acțiunea de integrare a copiilor cu cerințe educaționale speciale în școala de masă.

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

Fiecare profesor știe că elevii trebuie abordați individual ținând cont de personalitate, situație familială, stare de sănătate. Actul de învățare se produce mai facil când demersul didactic e conceput astfel încât informația să fie pe înțelesul fiecărui învățăcel. Iar când colaborarea cu familia elevului e una strânsă și în interesul copilului, se pot realiza adevărate minuni.

Specialiștii din țările cu tradiție în domeniul educației au analizat factorii care asigură succesul acestui tip de educație la nivelul fiecărei organizații școlare. Dintre acești factori amintim: pregătirea copilului cu handicap pentru incluziunea școlară prin participarea la o serie de activități de grup alături de grupul de copii normali încă de la vârstă fragedă, evaluarea comprehensivă și multidisciplinară a elevului cu handicap, consilierea familiei elevului cu handicap, precizarea exactă a locului și rolului proiectului de incluziune educațională a elevului cu handicap în cadrul proiectului pedagogic general. Modul de implicare al profesorilor în procesul de incluziune educațională prin capacitatea acestora de a individualiza predarea și a elabora programe educative eficiente prin cooperarea cu echipele interdisciplinare care asigură serviciile de educație incluzivă; informarea și

pregătirea elevilor și părinților acestora pentru a sprijini și interacționa corespunzător cu elevul cu handicap care urmează sa fie inclus în clasa respectivă.

Acest proces de interacțiune are loc între elev-profesor, profesor-părinți, profesor-echipe de specialiști. De această interacțiune depinde buna funcționare și integrarea optimă a copiilor cu cerințe educative speciale în clase cu elevi normali. O bună funcționare trebuie să aibă în vedere interesele primordiale ale copilului să se pornească de la interesele existente deja la elevi și pe acestea să se sprijine interesele noi, pe care cadrul didactic dorește să le formeze.

Un alt pas important în direcția reformării educației speciale constă în decizia legiuitorului de a transfera sarcina expertizării tipului și gradului de handicap/deficiență la comisiile de expertiză de pe lângă inspectoratele școlare. Prin aceste măsuri se urmărește îmbunătățirea orientării școlare pe baza unei evaluări psihopedagogice globale și individualizate, posibilitatea realizării flexibilității curriculare, adaptarea modalităților de evaluare și înregistrare a progresului școlar care, în ultimă instanță, vor de competența comisiilor de expertiză ale inspectoratelor școlare.

O analiză atentă asupra posibilităților de aplicare a strategiilor de integrare școlară a copiilor cu cerințe educative speciale, pe plan mondial, a permis evidențierea unor modele care pot fi sintetizate astfel :

Modelul cooperării școlii speciale cu școala obișnuită - în acest caz, școala obișnuită coordonează procesul integrării și stabilește un parteneriat activ între cadrele didactice din cele două școli care vor experimenta și susține un nou mod de desfășurare a activităților didactice, pregătind împreună conținutul lecțiilor, adaptând materialele și mijloacele de învățare folosite în timpul orelor și oferind un cadru confortabil tuturor elevilor din clasă. Acest model are avantajul că permite valorificarea resurselor și experiențelor deja existente în cele două tipuri de școli, fără a necesita cheltuieli suplimentare, însă constituie o formă restrânsă de integrare, deoarece elevul cu cerințe își va continua activitatea extrașcolară în spațiile și decorul rezidențial al școlii speciale de care aparține.

Multe dintre resursele materiale de primă necesitate sunt asigurate de cadrele didactice și familii: materiale educaționale și săli de clasă adaptate nevoilor copiilor cu dificultăți/ deficiențe de învățare. Resursele umane presupun cadre didactice formate în această direcție, profesori de sprijin suficienți, logoped, psiholog școlar. La ambele capitole suntem deficitari la nivel național.

La prima vedere, acest model ar putea fi considerat ca fiind irealizabil, mai ales în condițiile țării noastre, unde profesorii din învățământul special sunt considerați, ca fiind inferiori celor din învățământul de masă, iar unii profesori din școlile obișnuite, adepți ai școlii elitiste, nu au curajul și puterea de a recunoaște că și o parte dintre copiii cu deficiențe pot fi la fel de buni ca semenii lor, considerați normali, având totodată dreptul la șanse egale în educație și în pregătirea profesională.

Modelul bazat pe organizarea unei clase speciale în școala obișnuită - acest model presupune integrarea copiilor deficienți în școlile de masă unde să intre în relație cu elevii normali, facilitându-se, cu sprijinul cadrelor didactice și specialiștilor din școală, o mai bună inter-cunoaștere și inter-relaționare a celor două categorii de copii. Despre un alt model bazat pe amenajarea în școala obișnuită a unei camere de instruire și resurse pentru copiii deficienți, integrați individual în clase obișnuite din școala respectivă ne vorbește și Doru Vlad Popovici „în acest caz, profesorul care se ocupă cu elevii deficienți devine profesorul de sprijin și desfășoară activități cu acești copii, atât în spațiul special amenajat în școală, cât și la orele de clasă, atunci când condițiile cer acest lucru” .

Modelul itinerant - acest model favorizează integrarea într-o școală de masă a unui număr mic de copii cu cerințe speciale, 1-2-3 elevi, domiciliați la mică distanță de școală. Se evită astfel dezavantajul deplasării pe distanțe mari a copiilor care, sprijiniți de profesorul itinerant, pot participa la activitățile școlii respective.

Modelul comun - este relativ asemănător cu modelul itinerant, cu deosebirea că în acest caz profesorul itinerant este responsabil de toți copiii cu deficiențe dintr-un anumit areal și oferă și servicii de sprijinire a copilului și familiei, ajută părinții la alcătuirea programelor de învățare, urmărește evoluția școlară a copilului, colaborează cu profesorii școlii obișnuite în care este integrat copilul și intervine atunci când apar probleme de învățare sau de adaptare a copiilor la anumite cerințe școlare.

Este evident faptul că nu pot exista modele care să rezolve în totalitate problemele și nevoile copiilor cu deficiențe integrați în învățământul de masă. În plus, apar probleme care țin de contextul socio-economic, geografic al sistemului de învățământ și care trebuie luate în considerare. Nu trebuie ignorat faptul că pot exista situații în care copiii cu deficiențe să nu se poată integra în școlile de masă, fiindu-le mai bine în școlile speciale sau părinți care să se opună cu stăruință integrării.

Bibliografie:

Gherguț, A., (2006), „Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale”,Ed. Polirom, Iași

Gherguț, A., (2000), „Psihopedagogie specială”, Ed. Polirom, Iași

Popovici, D.V., (2009), „Orientări teoretice și practice în educația integrată”, Ed. Aurel Vlaicu, Arad

Țîrcovnicu, V., (1975), „Pedagogia generală” ,Ed. Flacăra, Timișoara

Boncu, Șt., (2009), „Perspective psihosociale în educație”, Ed. Polirom, Iași

PROIECT ETWINNING ”WELCOME TO MY WORLD”

Profesor de psihopedagogie specială: Gabriela Silvia Konnerth
Liceul Teoretic Special Iris

Proiectul eTwinning ”Welcome to My World”, inițiat de Turcia, a fost un proiect dedicat educației elevilor cu cerințe educative speciale, incluziunii acestora și conștientizării importanței educației speciale. Proiectul a reunit 18 participanti din Turcia, Grecia, Polonia, Serbia, Germania, Albania, Portugalia și România și s-a adresat copiilor cu vârste cuprinse între 3 și 16 ani.

În cadrul proiectului s-a urmărit dezvoltarea cognitivă, emoțională, socială a elevilor cu deficiențe**,** creșterea gradului de conștientizare a societății asupra elevilor cu CES, dar și a gradului de acceptare al acestora de către colegii lor și de intregrare în clasă și în comunitate.

Activitățile planificate au avut ca ținte:

Creșterea calității educației în domeniul educației speciale

Dezvoltarea competențelor profesorilor și părinților în domeniul educației speciale

Sporirea conștientizării sociale

Creșterea gradului de acceptare socială a elevilor noștri din învățământul special

Sprijinirea dezvoltării academice, psihologice și fizice a elevilor din învățământul special

Responsabilizarea elevilor din învățământul special cu privire la propria dezvoltare

Participarea elevilor cu CES la activități comune cu elevi din școala de masă

Creșterea vizibilității platformei ESEP.

Activitățile realizate împreună cu copiii au fost diverse și s-au adresat tuturor laturilor dezvoltării acestora: crearea de felicitări de Crăciun – abilitare manuală, dezvoltare psihomotrică, activități sportive – dezvoltare psihomotrică, dezvoltarea abilităților sociale, activități de scris-citit – dezvoltare cognitivă, socializare și empatie – dezvoltarea abilităților sociale, jocuri online – dezvoltarea abilităților de utilizare a tehnologiei.

Comunicând cu cadrele didactice participante la proiect, am avut ocazia de a ne îmbogăți cunoștințele, învățând de la ceilalți participanți. Fiecare a împărtășit idei și exemple de bune practici din experiența proprie, a oferit suport și a prezentat activitățile realizate. Modul în care am colaborat a reprezentat o ocazie de a afla lucruri noi și de a beneficia de experiența colegilor participanți, de a afla noi jocuri și metode care pot fi folosite în activitatea cu elevii cu cerințe educaționale speciale. Am putut observa noi abordări în ceea ce privește educația specială și am dobândit informații utile ce vor fi folosite în activitatea desfășurată la clasă. De mare utilitate au fost imaginile, prezentările video

etc. postate pe pagina eTwinning care reprezintă o colecție de materiale și bune practici la care se poate apela oricând.

Elevii au participat la o serie de activități care au presupus colaborarea și interacțiunea cu elevi din alte țări participante la proiect, precum Socialization and Empathy Activity sau Project games with web2.0 tools. Prin aceste activități am urmărit dezvoltarea abilităților sociale ale copiilor, sporirea gradului de acceptare a acestora și de conștientizare a dificultăților cu care se confruntă elevii cu CES, dar, mai ales, a modului în care aceste dificultăți pot fi depășite, a modului în care se poate realiza incluziunea acestor elevi.

La finalul proiectului, elevii, împreună cu cadrele didactice participante, au realizat în colaborare un material video în care și-au exprimat opinia asupra activităților proiectului. Atât cadrele didactice, cât și elevii au spus câteva cuvinte despre ceea ce a reprezentat pentru ei participarea la proiectul Welcome to my World.

Pe tot parcursul derulării acestui proiect, tehnologia a jucat un rol deosebit de important. De la întâlnirile on-line, la comunicarea pe grupul de WhatsApp, crearea paginii Instagram și până la aplicațiile și platformele folosite pentru realizarea materialelor (Canva, jigsawplanet.com) tehnologia a fost prezentă. Tehnologia a fost folosită și de către elevi. Astfel, aceștia au avut ocazia de a exersa utilizarea calculatorului, lucrul pe diferite platforme și aplicații. Acest fapt le-a permis elevilor să își exerseze abilitățile de utilizare a tehnologiei și a soft-urilor educaționale, contribuind în acest fel la stimularea cognitivă a acestora, la dezvoltatea autonomiei, dar și la creșterea încrederii în sine.

Date fiind deficiențele cu care se confruntă elevii Liceului Teoretic Special Iris, deficiențe de vedere și deficiențe asociate, majoritatea activităților au fost realizate individual sau în grupuri mici. Acest mod de lucru a permis o mai bună individualizare a activităților, o atenție sporită acordată fiecărui elev. Elevii cu deficiențe de vedere au nevoie de timp și de explicații suplimentare pentru înțelegerea și realizarea unei sarcini de lucru. Au fost descrise pe rând etapele realizării activităților. Explicația și exercițiul reprezintă metode importante în lucrul cu elevii deficienți de vedere, aceste metode oferindu-le posibilitatea de a înțelege și de a exersa sarcina de lucru. Alte metode mult utilizate sunt jocul și învățarea prin descoperire. Prin aceste metode este stimulată curiozitatea naturală a copilului, dorința de a afla, de a rezolva singur o sarcină.

Mijloacele de învățământ folosite au fost adaptate vârstei elevilor, dar și gradului deficienței acestora. Elevii cu deficiențe de vedere au folosit mașina de scris Braille pentru a nota, elevii cu deficiențe intelectuale sau asociate au folosit plastelina pentru a realiza litere. Sarcinile au fost adaptate nivelului elevilor, astfel încât fiecare dintre aceștia să poată participa la activitate.

Proiectul Welcome to My World s-a pliat foarte bine pe activitatea desfășurată la clasă, multe dintre obiectivele proiectului fiind comune cu obiectivele urmărite în educația și dezvoltarea elevilor

școlii noastre și venind în continuarea și completarea muncii de la clasă, îmbogățind-o cu noi activități și idei.

Pe lângă cele enumerate mai sus, activitatea de socializare și dezvoltare a empatiei unește, prin obiectivele sale, toate celelalte activități. Ne dorim ca elevii noștri să fie empatici, prietenoși, să lege prietenii, să aibă încredere în sine, în ceea ce pot ei realiza. Acest obiectiv a fost urmărit pe parcursul tuturor activităților desfășurate în cadrul proiectului.

Multe dintre activități au fost realizate într-o manieră multidisciplinară. De exemplu activitatea de scris-citit care urmărește dezvoltarea cognitivă a copilului, a presupus și modelajul în lut sau plastelină, ceea ce a avut ca obiectiv creșterea abilităților manuale ale acestuia. Un alt exemplu este activitatea de creare a felicitărilor de Crăciun. Am urmărit dezvoltarea psihomotricității, dar și creșterea gradului de relaționare cu colegii prin sarcini comune, oferirea de ajutor reciproc sau povestiri despre modul în care fiecare petrece Crăciunul.

Competențe cheie pe care ne-am dorit să le dezvoltăm la elevii noștri prin participarea la acest proiect sunt competențele de alfabetizare, competențele digitale și competențele personale, sociale și de a învăța să înveți.

Proiectul Welcome to My World a fost pentru toți participanții o ocazie de a atrage încă o dată atenția asupra importanței educației speciale, asupra potențialului elevilor cu cerințe educative speciale și asupra nevoii de acceptare și integrare a acestora.

https://school-education.ec.europa.eu/ro/etwinning

INCLUZIUNEA SOCIALĂ - O NECESITATE A INCLUZIUNII ȘCOLARE

Profesor învățământ primar Fera Marioara
Școala Gimnazială ,,Gheorghe Brăescu”, Calafat

Incluziunea socială se referă la respectarea statutului și drepturilor tuturor oamenilor dintr-o societate, care trebuie să aibă oportunitatea de a participa în mod relevant la viața acesteia și de a se bucura de un tratament egal cu ceilalți.

Educația incluzivă este o necesitate și în același timp o provocare. Incluziunea copiilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă este un proces complex. Toți copiii au dreptul la educație și fiecare copil este capabil să învețe în ritm propriu. Școala și politicile școlare trebuie să se schimbe în funcție de nevoile fiecărui copil. Tipul dizabilității, atitudinea cadrelor didactice, a copiilor, implicarea familiei sunt factori care influențează educația incluzivă.

Valoarea demnității umane, conform modelului divin, îndeamnă la raporturi sociale egale și la o atitudine de empatie și încredere față de persoanele aflate în condiții speciale. Educația, ca mecanism al acțiunii sociale, oferă oportunități de integrare socială. O școală incluzivă reprezintă cadrul eliminării fenomenului de segregare și posibilitatea integrării fiecărui copil, indiferent de diferențe sau deficiențe individuale.

Stimularea potențialului copilului cu dizabilități sau cu deficiențe de învățare este posibilă prin intermediul educației realizate într -un climat al integrării și al protecției.

Incluziunea este adeseori asociată cu elevi care au dizabilităţi, sau care au „nevoi educaţionale speciale” Educaţia incluzivă prevede schimbarea şi adaptarea continuă a sistemului educaţional pentru a răspunde diversităţii copiilor şi nevoilor ce decurg din aceasta, pentru a oferi educaţie de calitate tuturor în contexte integrate şi medii de învăţare comună.

Principiile de bază ale educației incluzive sunt cele consfințite în actele de politici educaționale, declarațiile forurilor mondiale în domeniu, în alte documente importante. Acestea vizează egalitatea și egalizarea șanselor; respectarea interesului superior al copilului; nondiscriminarea, toleranţa şi valorificarea diferenţelor; individualizarea procesului de educaţie şi dezvoltarea la maximum a potenţialului fiecărui copil; designul universal, managementul participativ, cooperarea și parteneriatul social.

Participarea şcolară înseamnă învăţarea alături de ceilalţi copii şi colaborarea cu ei, prin împărtăşirea experienţelor de învăţare. Ea presupune implicarea activă în învăţare şi dreptul la opinie în ceea ce priveşte modul în care educaţia este trăită de către individ. Mai mult, participarea înseamnă recunoaşterea, acceptarea şi valorizarea ca personalitate. Dezvoltarea gradului de incluziune şcolară implică reducerea presiunilor de excluziune, In sens restrâns se cunoaşte „excluziune disciplinară" (cum ar fi mutarea sau eliminarea temporară sau permanentă a unui elev din şcoală pentru încălcarea regulilor acesteia).

Incluziunea înseamnă a face din şcoli spaţii de sprijin şi de stimulare, atât pentru personal, cât şi pentru elevi. Ea presupune consolidarea comunităţilor care încurajează şi valorifică propriile performanţe. Dar incluziunea presupune, de asemenea, crearea unor comunităţi în sens larg. Şcolile pot lucra cu alte organizaţii şi comunităţi pentru a îmbunătăţi oportunităţile educaţionale şi condiţiile sociale din localităţile în care se găsesc.

Școlile trebuie să includă în procesul educațional toţi copiii, indiferent de condiţiile fizice, intelectuale, sociale, emoţionale, lingvistice sau de altă natură ale acestora. Școlile trebuie să includă în egală măsură copiii cu dizabilităţi şi pe cei supradotaţi, copiii străzii şi pe cei încadraţi în muncă, copiii aparţinând populaţiilor locuind în zone greu accesibile sau ducând o viaţă nomadă, copiii aparţinând minorităţilor lingvistice, etnice sau culturale, precum şi copiii provenind din alte zone sau grupuri dezavantajate sau marginalizate.

Persoanele cu cerinţe educaţionale speciale trebuie să aibă acces în şcolile obişnuite, care trebuie să se adapteze unei pedagogii centrate pe cel care învață, capabile să vină în întâmpinarea acestor cerinţe. Școlile obişnuite, cu orientare incluziva, sunt cele mai utile mijloace de combatere a atitudinilor discriminatorii, creând comunităţi primitoare, construind o societate incluzivă şi oferind educaţie pentru toţi; mai mult, ele furnizează o educaţie utilă pentru majoritatea copiilor, cresc eficienţa şi, în ultimă instanţă, rentabilitatea întregului sistem educaţional.

Principiul fundamental al şcolii incluzive este acela că toţi copiii trebuie să înveţe împreună, oricând acest lucru este posibil, indiferent de dificultăţile pe care le au sau de diferenţele dintre aceştia.

Școala incluzivă trebuie să recunoască şi să reacţioneze la diversele cerinţe ale elevilor, armonizând, pe de o parte stiluri şi ritmuri diferite de învăţare, iar, pe de altă parte asigurând o educaţie de calitate pentru toţi, prin programe de învăţământ adecvate, bună organizare, strategii de predare, folosire optimă a resurselor şi parteneriate cu ceilalţi membri ai comunităţilor în care funcţionează. Trebuie să se asigure un continuum al sprijinului şi serviciilor oferite pentru cerinţele speciale în fiecare şcoală.

Transformarea școlii și a politicilor școlare astfel încât să răspundă nevoilor educative și de dezvoltare ale fiecărui copil duce la incluziune școlară, dar mai ales la incluziune socială, unde oricine, indiferent de deficiență să poată fi tratat ca un membru al comunității din care face parte.

Pentru ca integrarea școlară a elevilor cu diferite dificultăți să fie benefică este necesar caaceștia să găsească în școală un climat al acceptării, al siguranței, al protecției. Climatul școlar determină nivelul relațional al școlii și se răsfrânge permanent asupra comportamentului elevilor.Relațiile școlarilor au un grad ridicat de intensitate în cadrul grupului lor școlar, în cadrul claseide elevi. În acest spațiu al interacțiunii zilnice, format pe baza caracteristicilor psihologice și de vârstă ale copiilor, clasa devine grupul de referință pentru copii, devine spațiul conturării identității sociale, al rolurilor și al statutelor sociale ce se cer câștigate, devine mediul comunicării și al relaționării cu ceilalți asemănători precum și cu cadrele didactice. Climatul,atmosfera care se regăsește în acest grup educațional, este esențial pentru dezvoltarea armonioasă a elevilor.

Un climat școlar sănătos, care să favorizeze desfășurarea eficientă a procesului instructiv- educativ precum și dezvoltarea personalității elevilor, este o necesitate pentruînvățământul actual.

Este deosebit de importantă atitudinea comunității față de copiii cu CES, a cadrelor didactice, a părinților, a colegilor de clasă, a cadrelor didactice. Dacă învățătorul dovedește înțelegere și o atitudine pozitivă, el poate influența atât atitudinea clasei incluzive, a părinților, dar și a copilului cu CES. Gradul de acceptare, ajutorarea și relaționarea din partea colegilor sunt și ele premise ale integrării.Integrarea unui copil cu CES în învățământul de masă depinde de familia acestuia. Mulți părinți refuză să accepte că proprii lor copii ar avea probleme. Pentru a-i determina să conștientizeze deficiențele pe care le are copilul, cadrele didactice pot apela la consilierul școlar. Colaborarea familiei cu echipa de caz este necesară.

Un alt factor important este copilul cu CES, nevoile acestuia. De exemplu, un copil cu deficiențe senzoriale, auditive sau vizuale nu va putea fi integrat într-o școală de masă, unde nu există specialiști.

De asemenea, atitudinea lui negativă față de acceptarea sprijinului, instabilitatea emoțională, factorii temperamentali pot îngreuna derularea unui program de intervenție.

Educația incluzivă presupune schimbarea atitudinilor, a mentalităților, a politicilor şi practicilor de excludere şi segregare. Aceasta este promovată prin documente naționale de politică educațională care promovează o educație centrată pe elev, o educație de calitate care se poate realiza prin programe de învățământ adecvate, o bună organizare, alegerea unor strategii optime de predare-învățare-evaluare, folosirea unor resurse și tehnologii variate etc..

O școală incluzivă pune accent pe progresul individual și nu pe diferențele dintre elevi; este promovată învățarea prin cooperare, în cadrul căreia copiii sunt încurajați să se ajute, învață unii de la alții și fiecare elev este valorificat. O școală și un profesor bun sunt aceia care obțin progres cu toți elevii.

Bibliografie:

1. Gheorghiu, F. (2005), Modalități de intervenție personalizată în cadrul învățământului integrat, Presa Universitară Clujeană.
2. Gherguț, A. (2001), Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale, Editura Polirom, Iași.
3.Vrăjmaș, E. și alții (2005), ghid pentru cadre didactice de sprijin, Editura Vanemonde, 2005
4.Durkheim, E. (1930/1980) *Educaţie şi sociologie.*Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
5.Esser, H. (2000). Soziologie. Spezielle Grundlagen. Bd. 2: Die Konstruktion derGesellschaft. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
6. Neagoe, A. (2013). Ethical dilemmas of the social work professional in a (post) secularsociety, with special reference to the Christian social worker. In International SocialWork Journal, Volume 56 (Issue 3), may 2013, pp. 310-325.
7. Neamțu, C. (2003). *Aspecte ale asistenței sociale în școală*. În G. Neamțu (coord.), *Tratat de asistență socială*. pp. 829-855. Iași: Editura Polirom.

STUDIU DE CAZ - TULBURARE DIN SPECTRUL AUTIST

Prof. înv. preşcolar Roşca Mihaela Cristina
Grădinița cu Program Prelungit „Licurici" Galați

R.L.A.- băiat, născut în Galați, județul Galați, 07.08.2020

Diagnosticul:

Tulburare din spectrul autist. Intelect normal inferior (QI=80). Gradul de handicap accentuat. Întârziere în dezvoltarea limbajului impresiv și expresiv. Ecolalie. Evaluarea psihopedagogică pe ariile de dezvoltare conform *Repere fundamentale în învățarea și dezvoltarea timpurie a copilului de la naștere la 7 ani*, indică necesitatea acordării sprijinului în proporție de 90-100% în fiecare dintre domeniile (socio-emoțional, dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii și dezvoltare cognitivă și cunoașterea lumii) supuse evaluării

Anamneză personală:

În cursul sarcinii mama a urma tratamente pentru menţinerea sarcinii şi pentru înlăturarea unor infecţii recurente. Naşterea la 9 luni; gânguritul normal; mersul după 1 an; primele cuvinte după 2 ani.

Dezvoltarea somatică, staturală şi toracală în limitele normalului: aspect atrăgător, corp proporţionat, expresie inteligentă.

Anamneza familială:

Este al doilea din cei doi copii, primul copil este normal fără probleme de dezvoltare. La naştere mama avea 36 ani şi tatăl 37. Mama este casnică, tatăl lucrează ca marinar pe o navă de tip cargo, fiind plecat din țară pentru perioade mai mari de timp. Regimul de viaţă este ordonat, echilibrat. Mama este o bună gospodină, devotată copiilor şi interesată de reuşita lor. În relaţia cu ceilalţi membri evoluţia este bună, de la slabă cooperare şi izolare într-o lume a lui cu dese crize, la relaţii bune cu fratele lui, pe care îl adoră, fiind dispus să coopereze cu toată lumea. Copilul este în evidenţa Direcției Generale de Asistență și Protecția Copilului Galați, urmând terapie logopedică și comportamentală de grup.

Examenul neurologic: nu se cunosc date despre un astfel de examen

Recomandările:

- fără tratament medicamentos;

- integrarea în colectivitate şi instituirea unui program educaţional recuperatoriu, cuprinzând stimularea psihică şi tratament logopedic.

Scurtă caracterizare a modului de manifestare a sindromului autist (la începutul activităţii de terapie):

Prezintă puternice tulburări ale afectivităţii: la început nu avea reacție la auzul propriului nume; nu reacţionează în niciun fel la comportamentele colegilor. Râsul, plânsul, zâmbetul sunt neadecvate situaţiei în care e pus copilul. Nu prezintă niciun tip de violență, nici fizică, nici verbală. Este foarte rezervat, doar imită unele cuvinte pe care le aude. Prezintă opoziţionism, labilitate neurovegetativă cu predominarea excitaţiei, atenţie labilă, slabă putere de concentrare. Nu prezint dexteritate în mişcări, refuză să se joace cu alți copii sau cu jucăriile din sala de grupă. Nu suportă să fie atins, nu-l interesează jucăriile altor copii, nu are capacitatea de a înțelege că trebuie să se supună unor reguli simple- să se așeze pe scăunel, să nu plece de la masă în timpul servirii acesteia, etc. Nu poate reda conținutul unei poezii scurte, prezintă un grad scăzut de toleranță la activitățile care implică murdărirea mâinilor- dactilopictură, modelaj. În schimb, îi place să citească, deși are doar 3 ani 4 luni, știe cifrele, atât în limba română, cât și în limba engleză. Vorbirea este aproape inexistentă, fără participarea emoţională.

Se remarcă caracterul reproductiv-imitativ (ecolalie) şi nu cel de comunicare al limbajului, ecolaliile sunt imediate sau întârziate; foloseşte neadecvat pronumele personal (vorbeşte despre sine la persoane a III-a). Nu este atent la ce i se spune; dă impresia că nu aude, nu-şi fixează privirea asupra persoanelor din jur, nu caută contactul vizual cu acestea. Îi place foarte mult muzica, în special să audieze cântece. Manifestă o mare abilitate în a-i manipula pe ceilalţi pentru a-şi satisface necesităţile, evită contactul cu ceilalţi copii.

Limbajul şi posibilităţile de articulare -cunoaşte mai multe cuvinte în limba engleză decât în limba română (rezultatul statului îndelungat în faţa televizorului, tabletei, smartphone-ului); nu se constată anomalii buco-linguo-faciale; vocea este normală; imaginile fonematice sunt labile şi difuze; stereotipul dinamic articulator tulburat;

Examinarea:

Metoda de bază a fost observarea înregistrându-se dezvoltarea motrică, cunoaşterea părţilor corpului, recunoaştera formelor, culorilor, orientarea spaţială, noţiuni, răspunsuri la comenzi, număratul , folosirea creionului (înregistrarea comportamentului s-a făcut, pe cât posibil, în timp şi medii diferite).

Principiul de bază în terapie a fost acela de a construi pornind de la ce poate copilul (folosind chiar sereotipurile şi preferinţele); de asemenea am urmărit reducerea treptată a ajutorului acordat copilului, stimularea şi recompensarea iniţiativelor ce vin din partea acestuia. Programul a fost foarte

flexibil pentru a asigura adaptarea la situaţii noi, neprevăzute în program sau la dispoziţia în care s-a aflat copilul şi la posibile progrese.

Obiectivul fundamental al terapiei: formarea şi dezvoltarea abilităţilor de comunicare. În acest scop instrucţiunile au fost simple, concrete, exprimate verbal şi simultan cu imaginea Al doilea obiectiv: formarea unei reprezentări generale despre lume şi mediul în care ea se desfăşoară, perceperea succesiunii momentelor zilei, formarea motivaţiei, dezvoltarea capacităţii de a înţelege că te poţi face înţeles, dobândirea unei experienţe în legătura cu ceea ce este la un moment dat semnificativ.

Programul educaţional terapeutic a fost alcătuit în conformitate cu aceste obiective, în vederea acţionării pe diferite laturi: limbaj, memorie, atenţie, gândire, afectivitate. Am urmărit iniţial trezirea interesului şi crearea unui tonus pozitiv. Am început cu emiterea onomatopeelor (izolat, în cântec, poezii), iniţierea unor jocuri: umflat baloane, suflat în lumânări, etc. În activitate am antrenat toţi analizatorii.

Pentru trezirea interesului, dezvoltarea proceselor psihice cognitive, am apelat la procedee nonverbale: sortări de obiecte, domino-uri, puzzles, reproducerea gesturilor, formarea deprinderii de a asculta poveştiProgresele au fost semnificative, referitor la numărul de cuvinte însuşite corect cât şi la capacitatea de flexionare după număr şi gen; a însuşit şi mimica şi gestica, orientarea în schema corporală proprie şi a altuia, în spaţiu şi timp. Fiind vorba de un copil autist a făcut salturi semnificative şi pe linia socializării. Evoluţia a fost de la ignorarea iniţială a celor din jur şi izolare, până la dorinţa de a coopera şi de a fi remarcat. În prezent se simte bine în grup, comunică, cooperează.

Continuă să fecventeze terapiile logopedice și de terapie în grup, pentru problemele de vocabular, expresivitatea povestirii, fiind supus unui program de terapie specifică. Terapia logopedică se desfăşoară într-o atmosferă relaxantă, jocul fiind una dintre modalităţile principale ale obiectivelor învăţării. Prin urmare, logopedul va ţine seama de implicarea copilului şi de plăcerea pe care trebuie să o resimtă în această activitate.

Colaborarea cu familia:

Mama este cea mai aproape de copil, tatăl implicându-se cât de mult poate atunci când este acasă. Progresele se evidenţiază mai repede dacă se va repeta programul urmat de logoped și terapeuți și în mediul familia, cu frecvenţa şi intensitatea pe care aceștia o recomandă. Părinții trebuie să formeze o echipă cu specialiștii, creând, astfel, un mod de viaţă propice în care copilul să se poată dezvolta. În acest sens, au loc întâlniri cu părinţii, în mod regulat (o dată pe săptămână), când se discută progresul copilului şi recomandările în ceea ce priveşte implicarea tot mai acută în recuperarea copilului, prin formarea abilităţilor şi deprinderilor sociale.

Părinții prezintă o atitudine pozitivă față de grădiniță, sunt implicați în activitatea desfășurată în mediul educațional, participă la toate activitățile desfășurate în colaborare cu familia-consiliere educativă, ședințe cu părinții, sunt deschiși și colaborează cu educatoarele grupei, împărtășesc educatoarelor ce terapie urmează copilul și cu ce probleme se confruntă în mediul familial.

Bibliografie:

1. Holt România, (2002), *Ghiduri de bună practică în asistenţa socială a copilului şi Familiei*, Bucureşti: Editura Lumen
2. Muntean, A., (2001), *Familii şi copii în dificultate. Note de curs*. Timişoara: Editura Mirton
3. Popescu, R. (2009), *Introducere în sociologia familiei*, Iaşi: Editura Polirom
4. Şerban, M., (2007), *Metode calitative utilizate în evaluare*. Iaşi: Editura Polirom
5. Weihs, T., J., (1998), *Copilul cu nevoi speciale – Elemente de pedagogie curativă*. Cluj-Napoca: Editura Triade

ELEVII CU CES, NORMALI, DAR CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE

Prof. Rădulescu Delia Ileana
Prof. Dumitru Maria Simona
Şcoala Gimnazială „Ion Ţuculescu”, Craiova

Importanţa limbajului scris, care, de-a lungul secolelor continuă să-şi dezvăluie valenţele inestimabile este pe deplin dovedită de faptul că întregul patrimoniu cultural, ştiinţific şi de civilizaţie al umanităţii, începând din Antichitate şi până spre sfârşitul secolului XX, s-a construit eminamente din lucrări sau compoziţii care au avut la bază cuvântul scris. De aceea am considerat că perturbarea comunicării prin intermediul limbajului oral, dar mai ales al celui scris, reprezintă una dintre problemele frecvente ce conduc spre eşecurile şcolar şi intelectual, întrucât procesele de învăţare şi înţelegere nu pot fi concepute în afara cuvântului citit şi a celui scris.

Din nefericire, există şi copii cu intelect normal fără deficienţe senzoriale care manifestă tulburări în învăţarea citit-scrisului devenind disexo-disgrafici, tulburare de învăţare considerată fără a greşi drept o „boală a secolului”. (R. Mucchielli, A. Bourcier).

Vorbirea corectă, citirea, scrierea şi calculul nu trebuie învăţate, la începutul şcolarităţii, doar ca scop în sine, ci într-o finalitate absolut utilitară pentru a facilita demersul de învăţare ce va urma în îndelungata perioadă a educaţiei şcolare. Un elev în clasa I ce prezintă dificultăţi de vorbire, dar şi de scriere sau de citire, va avea probleme la toate materiile de învăţământ, chiar şi la matematică, deoarece explicaţiile, demonstraţiile, exemplificările presupun un text, un discurs ce trebuie scris-citit. Procesul de învăţământ (şcoala) constituie un mediu saturat de comunicare, de oralitate si de conversie lexico-grafică. Faptul că unii copii învaţă să scrie şi să citească fără nici un fel de probleme chiar spre sfârşitul şcolarităţii, îi face pe părinţi şi învăţător să considere această realizare ca normal accesibilă întregii populaţii şcolarizate. Se ignoră, astfel, faptul că activitatea lexo-grafică este o performanţă laborioasă, complicată şi mai problematică decât vorbirea.

Dacă vorbirea se învaţă în aparenţă, spontan şi fără efort, citirea şi scrierea necesită un demers ulterior însuşirii limbajului oral, de o manieră sistematică, riguros organizată, un sprijin masiv şi permanent din partea adultului calificat.

Caracteristicile primare ale persoanelor cu dificultăţi de învăţare:

• **Discrepanţa dintre aptitudini şi performanţă:**

Factorul *discrepanţă* rămâne o caracteristică proeminentă în definirea dificultăţilor de învăţare şi este utilizat pentru identificarea elevilor cu astfel de dificultăţi. Există o discrepanţă dacă performanţa elevului la testele date la diferite materii diferă semnificativ de nivelul său de inteligenţă.

• **Dificultăţi academice:**

Problemele academice sunt o caracteristică majoră a dificultăţilor de învăţare. Se remarcă probleme în citire, limbaj oral, limbaj scris şi calcul matematic. Problemele de citire par să predomine. Dintre problemele academice semnalate în literatura de specialitate amintim:

a) **la citire**: dificultăţi de recunoaştere a cuvintelor, de înţelegere, de fluenţă;

b) **în limbajul oral**: probleme de discurs, sintaxă, semantică, morfologie, fonologie, articulare, vocabular, ascultare;

c) **în limbajul scris**: probleme de ortografie, scris, punctuaţie, compoziţie, lipsă de coerenţă;

d) **la matematică**: lentoare în operaţii, probleme de calcul, dificultăţi de generalizare, etc.

• **Memorie:**

Copiilor cu dificultăţi de învăţare le lipsesc strategiile eficiente (ex: repetarea sau organizarea) care să-i ajute în memorarea informaţiilor (Byrne, 1979), precum şi abilităţile cognitive care să faciliteze reactualizarea. De asemenea aceşti copii prezintă capacităţi limitate ale memoriei, au probleme la nivelul memoriei de lucru, adică obţin performanţe slabe în sarcini ce necesită simultan procesare şi stocare de informaţii.

• **Aspecte sociale:**

Copiii cu dificultăţi de învăţare se consideră mai puţin capabili în domeniile academice. Totuşi, această idee nu se regăseşte şi în arii non-academice (ex.: înfăţişare, sport). De asemenea ei fac atribuiri interne pentru eşec (ex. „sunt incapabil") şi atribuiri externe pentru succes (ex. „am avut noroc"), au probleme de interpretare a indicilor non-verbali în interacţiunea socială, au probleme de comunicare şi îşi asumă foarte greu diferite roluri în contextul social.

• **Abilităţi perceptive şi motorii:**

Copiii cu dificultăţi de învăţare prezintă probleme în discriminarea (diferenţierea) stimulilor vizuali/auditivi, au greutăţi în includerea/secvenţierea auditivă şi vizuală, prezintă dificultăţi în coordonarea activităţii motorii fine (apare neîndemânarea) şi au probleme de orientare în spaţiu.

• **Abilităţi cognitive:**

Literatura de specialitate caracterizează copiii cu dificultăţi de învăţare ca fiind persoane ce învaţă în mod pasiv, adică ei nu se angajează activ în învăţare deoarece le lipseşte motivaţia, au o autoeficacitate scăzută şi expectanţe crescute de eşec. De asemenea, aceşti copii nu sunt capabili să realizeze predicţia, automonitorizarea şi controlul performanţei.

• **Atenţia şi hiperactivitatea:**

Copiii cu dificultăţi de învăţare au probleme cu atenţia selectivă (ex.: în selectarea aspectelor relevante ale sarcinii) şi cu menţinerea atenţiei (ex.: focalizarea pe sarcină, menţinerea comportamentului). De asemenea la aceşti copii apare hiperactivitatea şi distractibilitatea, dar trebuie să avem în vedere că dificultăţile de învăţare sunt diferite de ADHD.

CLASIFICARE:

- Dislalia;
- Disgrafie;
- Dislexico-disgrafic;
- Discalculia;
- Tulburări ale vocii;
- Bâlbâiala;

1. În tulburările de citire, performanţa la citit (acurateţe, viteză, înţelegere) este substanţial sub nivelul aşteptat ca urmare a vârstei, inteligenţei şi a nivelului de şcolarizare. La copiii cu aceste tulburări, citirea se caracterizează prin distorsiuni, substituiri sau omisiuni; citirea cu voce tare sau în gând este lentă şi apar probleme de înţelegere.

2. În tulburările din domeniul matematic, abilităţile matematice (calcul sau raţionament matematic) se află sub nivelul vârstei, inteligenţei sau a nivelului de şcolarizare. Pot fi afectate diferite abilităţi: abilităţi lingvistice (ex.: înţelegerea sau numirea termenilor matematici, a operaţiilor sau conceptelor; decodarea problemelor scrise cu simboluri matematice); abilităţi „perceptuale" (ex.: recunoaşterea sau citirea simbolurilor matematice şi a semnelor aritmetice); abilităţi „atenţionale" (ex.: copierea corectă a cifrelor şi a numerelor, realizarea
unor calcule cu multe cifre); abilităţi „matematice" (ex.: urmărirea secvenţelor de rezolvare, numărarea obiectelor, învăţarea înmulţirii).

3. Tulburările de exprimare scrisă apar atunci când abilităţile de scriere sunt sub nivelul de vârstă, inteligenţă sau grad de şcolarizare. Erorile cele mai des semnalate sunt: erori gramaticale, de punctuaţie, de ortografie, scris dezordonat, organizare proastă a paragrafelor.

4. Tulburările mixte presupun probleme în toate domeniile (citire, matematică, exprimare scrisă) şi care influenţează negativ performanţa academică, chiar dacă performanţa la teste de abilităţi măsurate individual nu este substanţial sub nivelul aşteptat.

Metode pedagogice generale în abordarea dificultăţilor de învăţare:

- individualizarea metodelor folosite;
- strategii didactice de identificare şi sprijinire a dificultăţilor de învăţare în clasă;
- organizarea unor situaţii de învăţare la care să participe toţi elevii, inclusiv cei cu dificultăţi;

- mediu de învăţare stimulativ şi adecvat.

Metoda sau modelul analizei de sarcină pune accentul pe sarcina de lucru pe care o primeşte elevul.

Pentru învăţători problema este de a cunoaşte foarte bine şi a respecta cele patru etape ale analizei de sarcină. Acestea sunt:

1. Definirea obiectivelor comportamentale

2. Determinarea comportamentului elevului la începutul activităţii

3. Stabilirea instrucţiunilor şi desfăşurării lor

IDENTIFICARE

1. Identificarea cazului;

2. Anamneza-discuţia purtata pentru a afla: boli ereditare, malformaţii, naşterea, boli infecţioase, dezvoltarea afectivităţii, relaţiile intrafamiliale, traume, accidente, când a început să vorbească, cuvinte propoziţii.

3. Examinarea limbajului

4. Examen medical-O.R.L., audiologie, stomatologie, neuro-psihiatrie.

5.Consemnarea rezultatelor şi realizarea fişei logopedice;

6. Acţiuni:

- exerciţii şi probe pentru diagnosticare;

- exerciţii pentru dezvoltarea auzului fonematic;

- exerciţii pentru elaborarea limbajului pe trei direcţii: fonetica, vocabularul, structura gramaticală.

7. Evaluare.

Bibliografie:

1. Ungureanu, Dorel, „Copii cu dificultăţi de învăţare”, Ed. Didactică şi Pedagogică, R.A, Bucureşti 1998.

2. Jurcău, N. „Psihologia educaţiei”, U.T Pres, Cluj-Napoca, 2001.

3. Mitrofan, N., „Testarea mitologică a copilului mic”, Ed. Press Mihaela S.R.L., Bucureşti, 1997.

4. Şchiopu, U., Verza, E., „Psihologia vârstelor”, Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981.

5. Burlea, G., „Tulburarile limbajului scris - citit”, Ed. Polirom, Iaşi, 2007.

6. Burlea, G., „Căruselul cuvintelor. Curriculum de suport pentru activitatea metodologică”, Ed. Polirom, 2003.

7. Stănică, C., Vrăjmaş, E., „Terapia tulburărilor de limbaj”, S.C. Universul S.A., Bucureşti, 1994.

METODE, TEHNICI ŞI PROCEDEE ACTIV-PARTICIPATIVE DE EFICIENTIZARE A ÎNVĂŢĂRII LA ELEVII CU DEFICIENŢĂ MINTALĂ

Prof. psihopedagogie specială Taraș Cristina Violeta
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 Comănești

Eficientizarea procesului de învăţământ se poate realiza prin utilizarea metodelor moderne, interactive. În funcţie de conţinuturi, de obiectivele operaţionale ale fiecărei activităţi, profesorul trebuie să aleagă metoda cea mai potrivită într-un anumit moment, să-şi construiască strategia didactică printr-o împletire de activităţi potrivite nivelului de dezvoltare cognitivă a elevilor, nivelului de achiziții de informații a acestora și potrivite cu particularităţile individuale ale colectivului de elevi.

Alegerea unor metode didactice eficiente reprezintă o decizie de mare complexitate pentru profesorul care lucrează cu elevi ce prezintă deficiențe mintale, acesta fiind nevoit să selecteze acele metode care să dezvolte capacitatea de comunicare și cooperare a elevilor, gândirea critică și creativitatea, abilitățile de relaționare și de lucru în echipă, atitudinea pozitivă și implicarea în propria formare, dar și responsabilitatea.

Având în vedere că acest lucru nu poate fi realizat decât cu ajutorul metodelor moderne, se impune diminuarea ponderii activităților care limitează activizarea și extinderea utilizării metodelor interactive, care dezvoltă gândirea, imaginația, precum și participarea elevilor la actul instruirii, la munca independentă, astfel ca ei să capete deprinderea de a aplica în practică cele însușite.

Formarea unor personalităţi caracterizate prin abilități de relaționare și muncă în echipă, este o cerință a unui învățământ modern, de calitate, deoarece crește implicarea în rezolvarea sarcinilor didactice, comunicarea și cooperarea între elevi, crește nivelul de socializare, adaptabilitate și se creează o atmosferă permisivă pentru accesarea noilor informații. Din dorinţa de a nu ajunge la o individualizare excesivă a învăţării, învăţământul modern a încercat să identifice o modalitate de a îmbina munca individuală cu muncă în grup, astfel încât să se evidenţieze atât personalitatea elevului cât şi dezvoltarea sa intelectuală, bazându-se pe latura calitativă a educaţiei.

Metodele interactive accentuează latura formativ-educativă de dezvoltare a personalităţii atât prin oferirea de ocazii de a descoperi şi a valida în practică cunoştinţele teoretice cât şi prin oportunităţile sociale de dezvoltare a trăsăturilor de caracter, de voinţă şi persverenţă. Metodele

interactive pun accent pe învăţarea prin cooperare, aflându-se în antiteză cu metodele tradiţionale de învăţare. Învăţarea la elevi este mult mai eficientă dacă se realizează în grupuri mici, dacă este activ - participativă, şi dacă implică activităţi de cooperare.

Principalul avantaj al metodelor activ - participative îl reprezintă implicarea elevilor în actul didactic şi formarea capacităţii acestora de a emite opinii şi aprecieri asupra fenomenelor studiate. „*Acest tip de interactivitate determină identificarea elevului cu situaţia de învăţare în care acesta este antrenat, ceea ce duce la transformarea acestora în stăpânii propriilor transformări şi formări”*. (Oprea, 2012, p. 13)

Conceptul de *design universal pentru învăţăre* a fost definit pentru prima dată în anii 90 de Center for Applied Special Technology (CAST) şi reuneşte toate metodele, mijloacele şi strategiile didactice care permit elevilor să-şi însuşească deprinderi, cunoştinţe şi îi motivează pe elevi să participle la activitatea de învăţare. Hallahan and Kauffman (2006, p. 541) definesc. Designul universal ca „*proiectare a noilor programe de instruire care permite utilizarea acestora de către un număr cât mai mare de potenţiali utilizatori”.*

Există o serie de practici care pot duce la eficientizarea învăţării elevilor cu deficienţe mintale și acestea presupun ca predarea conceptelor dificile să se realizeze prin utilizarea unui proces de feet-back pentru a verifica înțelegerea acestora, folosirea schemelor, graficelor, fișelor de lucru de câte ori este necesar, evidențierea enunțurilor importante cu markere colorate, divizarea sarcinilor de lucru pentru înțelegerea textelor pe pași mici, distincți, cu explicații la fiecare pas, efectuarea pauzelor mici atunci când sunt enunțate sarcinile, pentru a oferi posibilitatea ca elevii să proceseze informația, formularea enunțurilor concret și concis, formularea de întrebări care au răspunsuri scurte în cadrul metodei RAI, oferirea de sarcini de tipul: *continuă propoziția*, *descrie imaginea*, acordarea timpului necesar pentru ca elevul să formuleze mesajul verbal, includerea treptată a elevului în activități care presupun exprimarea orală: în pereche, în grup mic, în grup mare.

Prin cunoașterea caracteristicilor psihologice ale elevilor, profesorul va putea să folosească acele strategii didactice care să stimuleze dezvoltarea competențelor de comunicare ale acestora și să îi orienteze în vederea atingerii obiectivelor educaționale propuse.

Predarea citit-scrisului pentru elevul cu deficienţă mintală se face folosind variante simple ale tuturor metodelor folosite în procesul de învăţământ în general: observaţia spontană, observaţia dirijată de profesor, observaţia după un plan simplu, demonstraţia, modelarea, experienţa dirijată, lucrarea practică, proiectul doar în forme simple şi dirijate, explicaţia, conversaţia euristică şi de verificare, exerciţiul dirijat şi independent ca procedee ale metodelor activ-participative.

Ţinând seama de anumite particularităţi în formarea deprinderilor de citire metoda utilizată preponderent este metoda fonetică–analitico-sintetică care pune accentul pe formarea celui mai mic

câmp de citire (silaba) ceea ce duce la realizarea unei citiri corecte. Această metodă acordă importanţă asocierii perceperii vizuale cu cea auditivă, sonoră şi cu propria pronunţare a elevilor şi acordă atenţie legăturii dintre tehnica cititului şi înţelegerea celor citite.

Prin toate metodele folosite se urmăreşte eficienţa în cunoaştere, participarea activă, creatoare a elevului, întreţinerea curiozităţii şi a plăcerii de a cunoaşte. Cunoştinţele elevului fiind sărace şi superficiale, baza intuitivă a cunoaşterii este indispensabilă. Utilizarea observaţiei ca metodă de învăţare a limbii române constă în urmărirea independentă, intenţionată, cu un obiectiv bine stabilit a unei cerinţe didactice realizată planificat şi sistematic utilizând, dacă este nevoie şi instrumente tehnice**.**

Profesorul poate influenţa calitatea observaţiei prin expunerea de subiecte care pot capta atenţia elevului, prin întreţinerea interesului de cunoaştere, prin organizarea unor condiţii materiale propice observaţiei, prin propunerea de activităţi de fixare a rezultatelor, prin acordarea timpului necesar pentru observaţie şi prin valorificarea cunoştinţelor obţinute prin observaţie în explicaţii şi în conversaţie.

În cadrul activităţilor de citire, observaţia ca metodă este folosită în mod preponderent în cadrul lecturilor, povestirilor, repovestirilor, jocurilor didactice şi jocurilor-exerciţiu.

Jocul didactic furnizează multiple situaţii de învăţare care au o eficienţă deosebită în achiziţiile elevului care are dificultăţi de învăţare a citit- scrisului. Jocul didactic este o metodă care angajează elevul cu toate funcţiile sale psihice. Sunt implicate activitatea intelectuală, senzorială, afectivă. Jocul didactic dezvoltă atenţia, imaginaţia, spiritul de observaţie, exprimarea verbală, gândirea. Elevul se va obişnui să suporte cu demnitate eşecul, înfrângerile şi va gusta satisfacţiile victoriei prin jocul didactic. Ca elemente de joc specifice amintim: competiţia, manipularea, surpriza, aşteptarea. Jocul, ca metodă, intervine pe o anumită secvenţă de instruire ca un ansamblu de acţiuni şi operaţii ce se organizează în forma specifică a jocului didactic. În cadrul unei activităţi ce are drept scop formarea de deprinderi şi priceperi de citit-scris, la nivelul secvenţei de verificare a gradului de înţelegere a cunoştinţelor noi, se poate utiliza ca metodă jocul didactic dacă: utilizează reguli de joc, realizează un scop şi o sarcină, introduce elemente de joc în vederea rezolvării unei cerinţe didactice.

Dezvoltarea auzului fonematic, la elevul cu deficienţâ mintală, se poate face sub formă de joc, prin recitarea cu intonaţie a unor poezioare scurte sau prin ghicirea literelor/cuvintelor spuse în şoaptă la ureche de alt copil pe care nu-l vede. Folosirea cuvintelor paronime (tuş-duş, spate-spade, roate-roade, tată-dată, vată-fată, var-far, vag-fag, vină-fină, lac-rac, lege-rege, lamăramă, gogoşi-cocoşi, goală-coală, gară-cară) este eficace la toate vârstele. Aceasta contribuie la diferenţierea sunetelor asemănătoare ca pronunţie şi poziţie a aparatului fonoarticulator, în emiterea lor, cât şi la diferenţierea grafemelor ce au structuri optice apropiate.

Edouard Claparède identifică două motive care pot determina o persoană să recurgă la joc: pentru că este incapabilă să presteze o activitate serioasă din cauza dezvoltării insuficiente şi din pricina unor împrejurări care se opun îndeplinirii unei activităţi serioase care să satisfacă dorinţa respectivă. Deşi practicat adesea cu mai multă intensitate decât munca, jocul oboseşte mai puţin, pentru că răspunde tendinţelor de afirmare, refulate de necesităţile muncii şi de aceea lasă impresia că nu oboseşte, ci chiar relaxează. „*Jocul este cea mai bună intoducere în arta de a munci*." (Claparede, E., 1975, pg. 143).

Jocurile-exerciţiu pot avea mai multe variante, ce cuprind sarcini asemănătoare, dar cu un grad de dificultate sporit, numai pentru a preveni plictiseala, redundanţa. Dacă sunt adaptate la nivelul de dezvoltare al fiecărui elev, se poate demara o acţiune de antrenare, în paşi mici, spre un efort din ce în ce mai ridicat.

Învăţarea citit-scrisului prin jocul didactic se realizează prin valorificarea unor componente ce ţin de parametrul cognitiv-intelectual (procese cognitive şi operaţiile pe care acestea le implică) şi parametrul activator-motivaţional (trebuinţe, interese, nivel de aspiraţie, stări afective, atitudini-factori non-cognitivi). Aceste componente acţionează într-o strânsă interdependenţă. Asigurarea interdependenţei optime între aceste componente ale personalităţii elevului, în funcţie de nivelul dezvoltării sale ontogenetice şi de situaţia concretă în care este antrenat, este cerinţa fundamentală a principiului însuşirii conştiente şi active. Prestaţiile elevului sunt dependente de model, de aceea este necesar ca în activităţile didactice de formare a deprinderilor de citit-scris să se dea explicaţii, să se îndrume elevii, să fie încurajată participarea tuturor elevilor, pe măsura disponibilităţilor fiecăruia. Prin folosires jocului didactic elevii învaţă cu plăcere, cei timizi devin mai volubili, mai curajoşi, capătă mai multă încredere în capacităţile lor, mai multă siguranţă şi rapiditate în răspunsuri, activează întregul colectiv, dezvoltă spiritul de echipă (Ionescu, M.,2000). Activităţile didactice desfăşurate în totalitate prin joc, cât şi cele înviorate prin jocuri didactice, susţin efortul elevilor, menţinându-i mereu atenţi şi reducând gradul de oboseală. Prin libertatea de gândire şi acţiune, prin încrederea în puterile proprii, prin iniţiativă şi cutezanţă, jocurile didactice eficientizează procesul de achiziţie a citit-scrisului corect şi înlătură negativismul faţă de tulburările de limbaj citit-scris.

Prin *jocul de perspicacitate*, elevul dobândeşte abilităţi noi prin propriul efort intelectual.

Valoarea lui este determinată de contribuţia polivalentă în dezvoltarea capacităţii de găsire a soluţiilor, a rapidităţii în gândire, a spiritului de observaţie, independenţă, iniţiativă, a atenţiei voluntare.

Folosirea *învăţării prin descoperire* presupune: înţelegerea sarcinii jocului; formularea ipotezelor de soluţionare a problemei; selectarea ipotezelor plauzibile; stabilirea materialului necesar

efectuării de exerciţii ce pot conduce spre descoperirea răspunsului; verificarea soluţiilor găsite. Prin efort personal, elevul gustă bucuria descoperirii de cunoştinţe prin jocurile didactice.

Prin jocul didactic, elevul este condus la cunoaşterea şi stăpânirea algoritmului. Pe calea algoritmului, elevul îşi însuşeşte cunoştinţele, tehnicile de lucru, prin simpla parcurgere a unei căi deja stabilite. Găseşte în algoritmi un sprijin.

În cursul activităţii de învăţare prin joc se folosesc algoritmii:

- ✓ de lucru (în „*Rezolvă după model*!');
- ✓ de identificare (în „*Găseşte litera potrivită*!')
- ✓ de control („*Să ne corectăm*!')

În joc algoritmul este construit pe baza unor înlănţuiri de raţionamente ce exprimă sintetic structura logică internă a rezolvării sarcinii didactice. În organizarea şi desfăşurarea jocurilor se foloseşte conversatia, pe verticala și pe orizontală.

În joc, întrebările trebuie să fie precise din punct de vedere al conţinutului, concise ca formă, exprimate corect şi simplu, ordonate pe linia ascendentă a efortului şi a capacităţii de înţelegere a elevilor. Printr-o succesiune logică a întrebărilor, gândirea elevilor este orientată spre scopul urmărit. Conducătorul jocului îndemnă la efectuarea investigaţiei în sfera informaţiilor existente deja pentru a descoperi noi date. În timpul jocului se pot folosi întrebări ce antrenează elevii la dialog, pentru a-i stimula în participarea activă.

În cadrul jocului putem folosi metode activ -participative cum ar fi metoda Explozia stelară, pentru aplicarea căreia se pot folosi întrebările:

- ✓ *de definire* (Ce este ...?)
- ✓ *factuale* - de identificare, reconstituire, descriere (Unde este litera…?)
- ✓ *de comparare* (Cum sunt cele două litere?)
- ✓ *de justificare* (Cine este …?)

Metoda *Știu, vreau să știu, am învățat* este o metodă activ-participativă elaborată de către Donna M. Ogle în anul 1986, și această metodă presupune implicarea directă a elevilor în sistematizarea informațiilor prezentate sau în actualizarea celor cunoscute deja. Spre deosebire de alte metode, această metodă pune accentul pe rezultatul final după aplicarea sa, adică a informațiilor acumulate de elev după aplicarea sa. Metoda se foloseşte în acumularea unor noi experienţe şi crearea unor legături între cunoştinţele vechi şi cunoştinţele noi și este o metodă care oferă elevilor posibilitatea de a se autoverifica în legătură cu informaţiile pe care le-au achizitionat deja, posibilitatea de a se autoaprecia şi de a se automotiva, cu scopul depăşirii nivelului de achiziții pe care îl au. (Zlate, 2011, p. 30).

STRATEGII ȘI METODE DIDACTICE INTERACTIVE PENTRU DEZVOLTAREA PERSONALĂ A ELEVILOR CU CES

Institutor - Înv. Primar Schimbeschi Ioana
Școala Gimnazială Asău

Strategiile și metodele didactice recomandate pentru orele de dezvoltare personală sunt cele activ-participative. Acestea creează situaţii de învăţare centrate pe disponibilitatea şi dorinţa de cooperare a elevilor cu CES, pe implicarea lor directă şi activă în procesul de învățare, astfel formându-se competențe si deprinderi pentru dezvoltarea personală a acestora.. *Strategia didactică,* devine astfel, rodul unei munci colective desfăşurată de cadrul didactic împreună cu elevii, aceştia completând, planul de lucru cu propriile interese, dorinţe de cunoaştere şi de activitate intelectuală. În aceste condiţii, copiii pot alege modul in care doresc să lucreze: în echipă, colectiv sau individual, pot alege ce materiale didactice să utilizeze, pot opta pentru anumite metode de lucru. Metodele interactive sunt cele care au în centrul procesul instructiv-educativ pe elev, oferindu-i posibilitatea de a descoperi singur ceea ce trebuie să înveţe şi să participe cu placere la realizarea lecţiei .Aceste metode stimulează potenţialul creativ al elevului cu CES, îi asigură independenţa de mişcare şi îi creează un aport de curaj şi încredere în a-şi folosi propriile forţe astfel elevii vor avea un rol activ participativ, gata să se implice emoţional şi motivaţional iar noutatea redescoperită de elevi , va fi într-o manieră proprie. Lucrul în echipă oferă elevilor cu CES posibilitatea de a-şi împărtăşi părerile, experienţa, ideile, strategiile personale de lucru, sporesc interesul pentru o temă sau o sarcină dată, motivând elevii pentru învăţare. Metodele interactive sunt cele care au în centrul procesul instructiv-educativ pe elev, oferindu-i posibilitatea de a descoperi singur ceea ce trebuie să înveţe şi să participe cu placere la realizarea lecţiei. **Brainstormingul** - „metoda asaltului de idei”sau„furtună în creier” , este cea mai răspândită metodă de stimulare a creativităţii în condiţiile activităţii în grup, încurajând participarea tuturor membrilor grupului. Copiii învaţă să asculte, să emită păreri, să colaboreze, să respecte ideile celorlalţi, să compare, să argumenteze şi să decidă, devin mai curajoşi şi au mai multă încredere în propria persoană. Scopul central îl reprezintă enunţarea a cât mai multe puncte de vedere,fiind admise toate ideile formulate ,nu se tolerează nici un fel de critică.

De exemplu: La ce vă gânditi cand auziți cuvântul PRIMĂVARA?

La momentul lecţiei *„ aprecieri verbale’’,* se dau de colorat emoticoane . Astfel, elevii vor spune cum s-au simţit la oră. Sarcina profesorului care lucrează cu **copii cu CES** este mult mai dificilă și mai solicitantă decât atunci când lucram cu ceilalți elevi. Satisfacția atingerii obiectivelor propuse este însă cu mult mai mare și este lucrul care întotdeauna ne va face să mergem mai departe.

Adaptarea metodelor pentru lucrul la clasă va trebui să țină cont de caracteristicile psiho-cognitive ale tuturor copiilor din clasă și este extrem de solicitantă pentru cadrul didactic.

Supravegherea trebuie făcută cu discreție pentru ca elevul cu CES să nu perceapă acest lucru și pentru ca în final să se consolideze deprinderile de lucru independente. Unele metode se descompun în pași mai mulți decât ar fi nevoie pentru ca sarcinile trasate să fie cât mai simple și deci accesibile elevilor. Unii elevi cu CES nu pot reține și realiza mai mult de două sarcini trasate simultan; ca urmare pașii de lucru sunt foarte mici și simpli ceea ce duce pe de o parte la o durată de realizare a sarcinii mai mare decât în mod obișnuit iar pe de altă parte elevul poate să nu mai perceapă obiectivul final. De aceea etapele parcurse trebuie recapitulate cât se poate de des și la fel de des trebuie reamintit scopul final pentru care se realizează sarcina de lucru respectivă. Cadrul didactic trebuie să aleagă dintre metodele de învăţare pe cele care îl ajută la realizarea unui învăţământ de calitate, în raport cu scopul şiobiectivele activităţii didactice, conţinutul lecţiei şi particularităţile elevilor (vârsta, nivelul dezvoltării psihice, tipul şi gradul deficienţelor/ tulburărilor). Introducerea metodelor activ-participative, permite elevului cu CES şi nu numai, formarea unor capacităţi şi deprinderi folositoare, pentru înţelegerea şi realizarea unor situaţii autentice, precum şi transformarea acestuia într-un participant activ la viaţa societăţii**.**

Bibliografie:

1. Breben, S.; Gongea, E.; Ruiu, G.; Fulga, M., Metode interactive de grup. Ghid metodic, Editura Arves, Craiova, 2007

2. Dumitriu, Gheorghe, Dumitriu, Constanța, *Psihopedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2003

3. Neacșu Ioan, *Metode si tehnici de invatare eficienta. Fundamente si practici de succes*,Editura Polirom, București 2015

FOLOSIREA METODELOR INTERACTIVE ÎN PREDARE ÎNVĂȚARE A ELEVILOR CU CES

Prof. Istorie Schimbeschi Edmondo Ionuț
Colegiul Tehnic"D.Ghika" Comănești

Metodele creează situaţii de învăţare centrate pe disponibilitatea şi dorinţa de cooperare a elevilor cu CES, pe implicarea lor directă şi activă în procesul de învățare, astfel formându-se competențe si deprinderi pentru dezvoltarea personală a acestora.. Adaptarea metodelor pentru lucrul la clasă va trebui să țină cont de caracteristicile psiho-cognitive ale tuturor copiilor din clasă și este extrem de solicitantă pentru cadrul didactic. Supravegherea trebuie făcută cu discreție pentru ca elevul cu CES să nu perceapă acest lucru și pentru ca în final să se consolideze deprinderile de lucru independente. Unele metode se descompun în pași mai mulți decât ar fi nevoie pentru ca sarcinile trasate să fie cât mai simple și deci accesibile elevilor. Unii elevi cu CES nu pot reține și realiza mai mult de două sarcini trasate simultan; ca urmare pașii de lucru sunt foarte mici și simpli ceea ce duce pe de o parte la o durată de realizare a sarcinii mai mare decât în mod obișnuit iar pe de altă parte elevul poate să nu mai perceapă obiectivul final. De aceea etapele parcurse trebuie recapitulate cât se poate de des și la fel de des trebuie reamintit scopul final pentru care se realizează sarcina de lucru respectivă. Cadrul didactic trebuie să aleagă dintre metodele de învăţare pe cele care îl ajută la realizarea unui învăţământ de calitate, în raport cu scopul şiobiectivele activităţii didactice, conţinutul lecţiei şi particularităţile elevilor (vârsta, nivelul dezvoltării psihice, tipul şi gradul deficienţelor/ tulburărilor). Introducerea metodelor activ-participative, permite elevului cu CES şi nu numai, formarea unor capacităţi şi deprinderi folositoare, pentru înţelegerea şi realizarea unor situaţii autentice, precum şi transformarea acestuia într-un participant activ la viaţa societăţii**.** Metodele interactive sunt cele care au în centrul procesul instructiv-educativ pe elev, oferindu-i posibilitatea de a descoperi singur ceea ce trebuie să înveţe şi să participe cu placere la realizarea lecţiei. Aceste metode stimulează potenţialul creativ al elevului cu CES, îi asigură independenţa de mişcare şi îi creează un aport de curaj şi încredere în a-şi folosi propriile forţe astfel elevii vor avea un rol activ participativ, gata să se implice emoţional şi motivaţional iar noutatea redescoperită de elevi , va fi într-o manieră proprie. Lucrul în echipă oferă elevilor cu CES posibilitatea de a-şi împărtăşi părerile, experienţa, ideile, strategiile personale de lucru, sporesc interesul pentru o temă sau o sarcină dată, motivând elevii pentru învăţare. Metodele interactive sunt cele care au în centrul

procesul instructiv-educativ pe elev, oferindu-i posibilitatea de a descoperi singur ceea ce trebuie să înveţe şi să participe cu placere la realizarea lecţiei.

Tehnica ciorchinelui . Este o tehnică de predare – învăţare care încurajează pe copii să gândească liber şi deschis, este o metodă brainstorming neliniară care stimulează găsirea conexiunilor dintre idei. ,,Ciorchinele" constă în utilizarea unei modalităţi grafice de organizare a brainstorming-ului pentru a ilustra relaţiile, conexiunile dintre idei, o modalitate de a construi asociaţii noi de idei sau de a releva noi sensuri ale ideilor.

Tehnica realizării unui ciorchine presupune parcurgerea câtorva paşi:

- se alege cuvântul sau tema nucleu; copiii aleg sintagme în legătură cu tema propusă în discuţie;
- se leagă aceste sintagme sau cuvinte de tema propusă;
- se scriu idei în legătură cu aceste cuvinte până la expirarea timpului alocat;

Jocul de rol este cea mai folosită şi eficientă tehnică utilizată în învăţământul preşcolar. Prin jocul de rol, copiii se transpun în diferite ipostaze ale vieţii sociale reale, cu scopul de a exersa multiple comportamente şi de a dobândi abilităţi diverse, de a acţiona conform unei anumite poziţii sau funcţii sociale, de a rezolva pozitiv situaţii problemă,de a-şi adecva comportamentul în situaţii similare. Aceste metode interactive au un rol deosebit de important deoarece prefigurează traseul metodic cel mai potrivit, cel mai logic şi mai eficient pentru abordarea unei situaţii concrete de predare şi învăţare. Folosirea metodelor activ-participative în procesul de predare-învăţare-evaluare la elevii cu CES, face ca elevii să înveţe cu drag chiar în timpul orelor de curs, să fie mai activi şi să participe la provocările oferite de acestea, individual sau pe grupe, dezvoltându-le spiritul de competiţie, dând frâu liber creativităţii şi comunicării cu ceilalţi colegi.

Bibliografie:

1. Breben, S.; Gongea, E.; Ruiu, G.; Fulga, M., Metode interactive de grup. Ghid metodic, Editura Arves, Craiova, 2007

2. Dumitriu, Gheorghe, Dumitriu, Constanța, *Psihopedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2003

3. Neacșu Ioan, *Metode si tehnici de invatare eficienta. Fundamente si practici de succes,*Editura Polirom, București 2015

FORMAREA DEPRINDERILOR CITIT-SCRISULUI ÎN PERIOADA ABECEDARĂ LA ELEVUL CU DIZABILITATE AUDITIVĂ FOLOSIND MIJLOACE DE ÎNVĂȚARE MODERNE

Prof. psihopedagog - Daniela Anton

Prof. Ramona Diaconu

Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu”, Iași

Abilităţile de citire-scriere ocupă un loc deosebit în rândul abilităţilor prescrise de programa şcolară pentru copiii cu dizabilitate auditivă. Procesul însuşirii citit-scrisului la elevii cu dizabilitate auditivă se deosebeşte de procesul însuşirii citit-scrisului la elevii auzitori. Primii îşi însuşesc vorbirea, caracteristică a limbajului, aproape concomitent cu formarea deprinderilor de citire şi scriere. Copiii auzitori, la debutul şcolar posedă deja mijlocul verbal de comunicare dezvoltat până la un anumit nivel, comunicarea verbală realizându-se încă din primii ani de viaţă pe baza funcţionalităţii aparatului auditiv. Din acest motiv intervenția timpurie şi educaţia preşcolară a copiilor cu dizabilitate auditivă trebuie să constituie o prioritate în rândul specialiştilor. Copilul cu dizabilitate auditivă va cunoaşte lumea prin intermediul analizatorilor aflaţi în stare normală de funcţionalitate: analizatorul vizual, analizatorul motric, analizatorul olfactiv, analizatorul gustativ, care prin legea compensării vor prelua funcţiile canalului de recepţie deficitar. În cazul elevilor cu dizabilitate auditivă canalul vizual şi cel vibrotactil preiau rolul audiţiei, devenind astfel principalele canale de recepţie a vorbirii, prin intermediul labiolecturii, dactilemelor şi limbajului mimico-gestual.

Dar labiolectura, dactilemele şi limbajul mimico-gestual înlocuiesc parţial audiţia.

De aceea cititul şi scrisul, ca procese de emitere şi recepţie a limbajului verbal, devin forme de comunicare foarte importante pentru copilul cu dizabilitate de auz.

„Învăţarea citit-scrisului constituie o condiţie esenţială în însuşirea limbii materne, în cunoaşterea vieţii şi a lumii înconjurătoare de către deficienţii de auz”.

„A pune încă din primii ani de şcolaritate bazele unei însuşiri temeinice, conştiente şi eficientă a citit-scrisului înseamnă a conduce pe elevi la posibilitatea de a ajunge treptat,....., la cunoştinţe referitoare la diferite aspecte ale realităţii. Ţinând seama de unitatea dialectică dintre gândire şi limbaj, o muncă bine orientată din punct de vedere ştiinţific în predarea citit-scrisului duce mai repede şi mai bine la dezvoltarea vorbirii şi a gândirii elevilor”.

Procesul formării deprinderilor de citire şi scriere este un proces foarte complex, cuprinzând trei perioade: perioada preabecedară, perioada abecedară şi perioada postabecedară**.** Perioada abecedară, fundamentală pentru învăţarea citit-scrisului, urmăreşte realizarea următoarelor trei sarcini majore:

1. însuşirea de către elevi a unui vocabular minim necesar realizării comunicării verbale; stimularea interesului copiilor cu dizabilități auditive pentru limba vorbită;

2. însuşirea şi consolidarea citirii literelor şi cuvintelor; formarea deprinderilor de citire a propoziţiilor şi a unor texte de scurtă întindere;

3. însuşirea scrierii literelor, a cuvintelor, a propoziţiilor şi a unor texte scurte.

Astfel la sfârşitul perioadei abecedare elevii cu dizabilitate auditivă vor fi capabili să:

- să pronunţe corect fonemele învăţate;
- să recunoască literele mari şi mici de tipar, de mână după forma grafică;
- să identifice literele învăţate în silabe/cuvinte/propoziţii simple;
- să scrie, în ritm propriu, grafemele;
- să asocieze fonemul/grafemul/dactilema;
- să completeze cuvinte lacunare cu silabele potrivite;
- să formeze cuvinte noi plecând de la o literă/silabă dată;
- să citească/ scrie cuvinte mono-, bi- sau trisilabice care conţin litera învăţată în poziţie iniţială, mediană şi finală;
- să scrie după dictare, prin valorificarea capacităţii de labiolecturare sau a restantului auditiv, cuvinte, propoziţii simple;
- să alcătuiască propoziţii având la dispoziţie suportul concret-intuitiv/cuvinte date;
- să copieze/transcrie cuvinte, propoziţii simple, texte de scurtă întindere.

Predarea citirii şi a scrierii anumitor litere/cuvinte/propoziţii/texte trebuie să fie precedată de activităţi pregătitoare de dezvoltare a vorbirii în vederea comprehensiunii conţinutului verbal şi lecţii de tehnica vorbirii în scopul însuşirii articulaţiei corecte. Capacitatea de a vorbi - Ewing - depinde de cunoştinţele de limbă, adică de măsura în care copilul stăpâneşte limba, iar inteligibilitatea vorbirii depinde de măiestria de articulare aelevului cu dizabilitatede auz.

Materialul verbal necesar orelor de citit-scris se predă utilizându-se următoarele căi:

- imitarea modelelor verbale (pentru uşurarea receptării lor se foloseşte scrisul şi dactilemele) prezentate de către cadrul didactic,
- folosirea experienţei verbale anterioare în contexte şi condiţii noi.

Cititul la copiii cu dizabilități auditive constituie mijlocul cel mai accesibil de percepere a limbii, important atât în însuşirea vorbirii, analiza şi sinteza componenţei labiovizuale şi kinestezice a

cuvintelor, cât şi în valorificarea resturilor auditive. Cititul precede scrisul şi vine în sprijinul formării comunicării verbale. Un rol deosebit de important în formarea deprinderilor corecte de citire îl au: alegerea vocabularului după gradul de complexitate a structurii fonetice a cuvintelor (imaginea labiovizuală şi verbo-kinestezică a structurii fonetice a cuvintelor) şi lungimea cuvintelor (în perioada iniţială a actului citirii se recomandă utilizarea cuvintelor mono-/bisilabice care pot fi receptate pe cale vizuală mai uşor).

Elaborând materiale vizuale, atractive ținând cont de particularitățile psihoindividuale ale elevilor și utilizând diverse mijloace moderne, elevii cu dizabilități auditive se implică în sarcină mult mai activ, depun mai puțin efort în înțelegerea și utilizarea informațiilor noi. În rândurile ce urmează o să prezentăm câteva materiale vizuale.

https://jamboard.google.com și www.canva.com

Bibliografie:

Berca, I., *Metodica predării limbii române (citit-scris, citire*), Editura Didactică și Pedagogică, Bucureşti. 1966;

Ewing, I.R., *Speech and the Deaf child,* Manchester University Press, Manchester, 1954;

Maria Anca, *Intervenţii psihopedagogice în antrenarea funcţiilor auditiv ver*bale, Presa Universitară Clujeană, 2000;

Stănică, I., *Îndrumări metodice privind predarea citit scrisului în şcolile de surzi,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti,1973;

www.canva.com

JOCUL – MODALITATE DE INTEGRARE A COPIILOR CU CES

Prof. înv.preşcolar Şoldan Anuţa
Prof. înv.preşcolar Fulop Carmen
G.P.N.,,Stejărelul" Cajvana

Fiecare om descoperă încă din copilărie ce înseamnă a de această activitate. Ideea de „joc" ne arată, în sens pozitiv, că trebuie să îndrăznim, că trebuie să luptăm, că trebuie să ne lăsăm ademeniţi de această activitate . „A te juca. Jocul este ocupaţia preferată şi cea mai intensă a copiilor. Adulţii reneagă des şi repede amintirile legate te juca" este o confruntare plăcută cu tine însuţi, cu ceilalţi, cu diferite materiale şi procese şi cu mediul înconjurător. În societatea noastră modernă ideea de joc a decăzut. Limbajul curent preferă acele sensuri ale cuvântului care trimit la o conotaţie negativă: „Este doar un joc!", „Înainte munca, după aceea urmează jocul!", „Te joci cu mine?" ş.a.m.d.

Grădiniţa care îi receptează în colectivitatea sa pe copiii defavorizaţi şi îşi determină intern, „direct şi indirect" atitudinea faţă de aceştia este alcătuită din: educatoare, părinţi, copii, iar la nivel extern, societatea cu numeroase instituţii şi diverşi factori, media etc.

O condiţie esenţială pentru reuşita acestor acţiuni comune ale celor trei factori activi din grădiniţă este existenţa unor relaţii de înţelegere, constructive care se realizează prin atitudini deschise, prin disponibilitate, printr-un „pozitivism" specific ce se cimentează cu voinţă şi convingere.

Pentru integrarea cu succes a copiilor cu dizabilităţi în învăţământul de masă, în grupele obişnuite de copii sunt necesare:

- Existenţa unor centre de resurse, informare şi comunicare;
- Formarea iniţială şi continuă a cadrelor didactice în problematica CES;
- Adaptarea şi flexibilitatea curriculum-ului (pre)şcolar;
- Evaluarea progresului şcolar al copiilor cu CES integraţi în grădiniţele obişnuite;
- Implicarea, încurajarea participării părinţilor, schimbul de informaţii, consilierea părinţilor în măsura solicitărilor şi a necesităţilor, mobilizarea resurselor disponibile şi competente.

Din experiența personala pot afirma ca orice cadru didactic poate folosi in procesul instructiv-educativ cat si de integrare in colectivitate, diverse strategii si intervenții utile:

- Crearea unui climat afectiv-pozitiv;
- Stimularea încrederii in sine si a motivației pentru învățare;
- Incurajarea sprijinului si cooperării din partea colegilor, formarea unei atitudini pozitive a colegilor;
- Incurajarea independenței, creșterea autonomiei personale;
- Incurajarea eforturilor;
- Sprijin, încurajare si apreciere pozitiva in realizarea sarcinilor, fără a crea dependenta;
- Folosirea frecventă a sistemului de recompense, laude, încurajări, întărirea pozitiva, astfel încât sa fie încurajat si evidențiat cel mai mic progres;
- Crearea unui climat afectiv, confortabil;
- Centrarea învățării pe activitatea practica;
- Sarcini împărțite in etape mai mici, realizabile;
- Folosirea învățării afective;
- Adaptarea metodelor si mijloacelor de învățare, evaluare, etc.

Educatoarea trebuie să cunoască deficienţele copiilor pe care îi va primi în grupă în scopul înţelegerii acestora şi pentru a-şi putea modela activităţile, în funcţie de necesităţile copiilor. Grupa în care va fi integrat copilul cu cerinţe speciale va trebui să primească informaţii într-o manieră corectă şi pozitivă despre acesta. Este foarte importantă sensibilizarea copiilor şi pregătirea lor pentru a primi în rândurile lor un coleg cu dizabilităţi.

Sensibilizarea se face prin stimulări: crearea şi aplicarea unor jocuri care permit stimularea unor deficienţe (motorie, vizuală, auditivă), ceea ce determină copiii să înţeleagă mai bine situaţia celor care au dizabilităţi; prin povestiri, texte literare, prin discuţii, vizitarea/ vizita unor persoane cu deficienţe.zi motivaţiile principale pentru joc.

În instituţiile de îngrijire sau în cele de educaţie, programele bazate pe obţinerea de rezultate vizibile, observabile şi măsurabile câştigă tot mai mult teren. În aceste condiţii, considerăm absolut necesar să conştientizăm rolul jocului şi să îl poziţionăm în locul corect, în raport cu restul activităților specifice mediului preșcolar. În literatura pedagogică, jocul este considerat o unealtă a minţii.

Copiii cu C.E.S. pot prin joc să-şi exprime propriile capacităţi. Astfel copilul capătă prin joc informaţii despre lumea în care trăieşte, intră în contact cu oamenii şi cu obiectele din mediul înconjurător şi învaţă să se orienteze în spaţiu şi timp. Datorită faptului că se desfăşoară mai ales în grup, jocul asigură socializarea. Jocurile sociale sunt necesare pentru persoanele cu handicap, întrucât

le oferă şansa de a se juca cu alţi copii, orice joc având nevoie de minim două persoane pentru a se desfăşura.

Jocurile trebuie însă să fie adaptate în funcţie de deficienţa copilului.

În mod obişnuit, o asemenea activitate este izvorâta din nevoia de acţiune, de mişcare a copilului - o modalitate de a-şi consuma energia - sau de a se distra, un mod plăcut de a utilizat timpul şi nu numai.

Acţiunile se desfăşoară mai ales în grup, asigurându-se astfel socializarea. Din acest motiv, copiii cu handicap trebuie să fie înscrişi alături de copii sănătoşi. Copiii sunt curioşi, dar practici, astfel că ei vor accepta uşor un copil cu deficientă fizică, care se deplasează în fotoliu rulant sau în cârje. Ei sunt suficient de simpli şi deschişi pentru a accepta uşor un coleg cu probleme de sănătate. Totuşi, trebuie să fim atenţi la unele probleme deosebite. Unii copii cu deficiente au avut experienţa neplăcută a spitalizării şi a separării de părinţi. De aceea, pot apărea reacţii intense. În alte cazuri, copilul are probleme legate de utilizarea toaletei şi de deplasare. În aceste situaţii, este de preferat să se solicite prezenţa mamei pană la acomodarea copilului în colectivitate şi acomodarea personalului cu problemele copilului.

Psihologia jocului evidenţiază importanta activării acestei metode mai ales în învăţământul preşcolar şi primar. Analiza sa permite cadrului didactic valorificarea principalelor cinci direcţii de dezvoltare, orientare astfel :

- „de la grupurile mici spre grupurile tot mai numeroase;
- de la grupurile instabile spre grupurile tot mai stabile;
- de la jocurile fără subiect spre cele cu subiect;
- de la şirul de episoade nelegate între ele spre jocul cu subiect şi cu desfăşurare sistematică;
- de la reflectarea vieţii personale şi a ambianţei apropiate, la reflectarea evenimentelor vieţii şcolare " (Elkonin). Această activitate dinamizează acţiunea didactică prin intermediul motivaţiilor ludice care sunt subordonate scopului activităţii de predare- învăţare, dar şi de evaluare.

Modalităţile de realizare angajează următoarele criterii pedagogice de clasificare a jocurilor didactice :

- după obiective prioritare : jocuri senzoriale(auditive, vizuale, tactile), jocuri de observare, de dezvoltare a limbajului, de stimulare a cunoaşterii interactive ;
- după forma de exprimare : jocuri simbolice, de orientare, de sensibilizare, conceptuale, jocuri-ghicitori, jocuri de cuvinte încrucişate
- după conţinutul instruirii : jocuri matematice, muzicale, sportive, literare/lingvistice ;
- după resursele folosite : jocuri materiale, orale, pe bază de întrebări, pe bază de fise individuale, pe calculator ;

- după regulile instituite : jocuri cu reguli transmise prin tradiţie, cu reguli inventate, spontane şi protocolare ;
- după competentele psihologice stimulate : jocuri de mişcare, de observaţie, de imaginaţie, de atenţie, de memorie, de gândire, de limbaj şi de creaţie.

Elemente de joc: ghicirea, mişcarea, întrecerea, surpriza etc. creează stări emoţionale care întreţin interesul şi dau colorit viu activității.

Prin joc, copiii cu CES pot ajunge la descoperiri de adevăruri, îşi pot antrena capacitatea lor de a acţiona creativ, pentru ca strategiile jocului sunt în fond strategii euristice, în care se manifestă isteţimea, spontaneitatea, inventivitatea, răbdarea, îndrăzneala.

Jocurile copiilor devin metodă de instruire în cazul în care ele capătă o organizare şi se succed în ordinea implicată de logica cunoaşterii şi învăţăturii. În acest caz, intenţia principală a jocului nu este divertismentul, rezultat din încercarea puterilor, ci învăţătura care pregăteşte copilul pentru muncă şi viaţă. Pentru a atinge aceste scopuri, jocurile trebuie să fie instructive, să le evalueze cunoştinţele.

Evaluarea prin joc condiţionează în aşa manieră dinamica grupei, încât putem spune că nu exista învăţare eficientă fără evaluare. Ea nu poate şi nu trebuie să fie redusă la simplul act al notării unor rezultate, observații. Principala funcţie a evaluării este aceea de a determina măsura în care diferitele obiective pedagogice au fost atinse. În acelaşi timp încearcă să explice randamentul nesatisfăcător.

Datele furnizate în urma evaluării sunt utile pentru luarea unor decizii ameliorative, individualizarea învățării, tratarea diferențiată. Scopul educaţiei este acela de a forma anumite deprinderi, strategii cognitive, atitudini şi comportamente; acestea se învăţă numai dacă îl punem pe elev să acţioneze efectiv, atât în plan verbal, cât şi în plan motric. În acest sens, Skinner (1971) notează: „nu întărim pronunţia corecta a copilului pedepsindu-l pentru că a greşit, nici mişcările abile pedepsindu-l pentru neîndemânare. Nu-l facem pe copil harnic pedepsindu-l pentru lene, curajos pedepsindu-l pentru indiferenţă. Nu-l învăţăm să studieze repede pedepsindu-l pentru încetineală, nici să ţină minte pedepsindu-l pentru că uită, nici să judece corect pedepsindu-l pentru lipsa de logică. În aceste condiţii i se va întâmpla poate uneori să descopere singur cum e să fii atent, muncitor, curajos, cum să ţină minte şi să judece. Instruirea nu va avea nici o contribuţie aici, fiind inexistentă.

Terapia prin joc are la bază efectul armonizator. Din această cauză, jocul terapeutic a fost numit o „pace încheiată cu sine şi cu ceilalţi''. Armonizarea realizată cu ajutorul jocului se manifestă sub forma unei concordanţe subiective între dorinţă şi putinţă. Datorită acesteia, copilul găseşte în joc un răspuns pozitiv la încercările sale mascate de a fi înţeles şi o confirmare a sentimentului propriei valori.

Jocul constituie un sprijin necesar în organizarea evaluării, având în vedere faptul că monotonia produsă de formele stereotipe ale exerciţiilor produce rapid plictiseala. Aceasta are ca efect secundar scăderea dorinţei de a învăţa, a interesului şi atenţiei elevilor.

De-a lungul anilor am lucrat cu preşcolari ce proveneau din diferite medii sociale: copii ce se bucurau de toate condiţiile unei vieţi lipsite de griji, dar şi cu copiii din familii monoparentale, dezorganizate, familii numeroase cu copii mulţi care nu-şi puteau asigura de cele mai multe ori traiul zilnic.

Printre aceştia s-au numărat copii cu tulburări/ deficienţe de limbaj şi comunicare, care au fost îndrumaţi de la CRED spre activitatea de terapie logopedică desfăşurată de profesorul logoped, educatoarea desfăşurând în paralel o activitate susţinută pentru:

- dezvoltarea/exersarea auzului fonematic şi a respiraţiei verbale;
- dezvoltarea vocabularului uzual/ funcţional şi exersarea comunicării;
- exersarea/ dezvoltarea psiho – motricităţii, motivaţiei şi afectivităţii.

Am organizat şi desfăşurat jocuri de exersare a pronunţiei corecte: „Spune la fel ca mine", „Să facem ca vântul, ca şarpele, ca albina.....", „Ce se aude?", „Cine vine?"; jocuri de atenţie şi de organizare spaţială: „Unde am aşezat păpuşa" etc; jocuri de analiză şi sinteză mentală: „Ghici cine lipseşte", contribuind la dezvoltarea auzului fonematic, a aparatului fonator, a deprinderilor de exprimare corectă, coerentă şi expresivă la aceşti copii.

Părinţii sunt parteneri la educaţie pentru că deţin cele mai multe informaţii despre copiii lor. Relaţia de parteneriat între părinţi şi grădiniţă presupune informarea părinţilor cu privire la programul grupelor, la conţinuturile şi metodele didactice, dar presupune şi şedinţe cu aceştia şi participarea lor la expoziţii, drumeţii, excursii, serbări, vizite, etc, în care sunt implicaţi proprii lor copii. Această relaţie a grădiniţei cu părinţii copiilor cu cerinţe educative speciale este necesară şi benefică, ea furnizând informaţional specificul dizabilităţii preşcolarului, precum şi date despre contextul de dezvoltare a acestuia. Părinţii informează şi despre factorii de influenţă negativă care ar trebui evitaţi (fobii, neplăceri, stimuli negativi, atitudini, care determină inhibarea / izolarea copiilor).

Angajarea şi responsabilizarea familiei în educaţia copiilor este fundamentală pentru reuşita participării în grădiniţă. La orice copil, în mod particular la copiii cu dizabilităţi gradul de interes şi de colaborare a părinţilor cu grădiniţa este cel mai adesea direct proporţional cu rezultatele obţinute de copii. De aceea, putem afirma că familia este primul educator şi are cel mai mare potenţial de modelare. Grădiniţa are rolul de a sprijini familiile să aibă încredere în resursele proprii, să facă faţă greutăţilor cu care ele se confruntă.

În dezvoltarea fizică şi psihică a copiilor, jocul ocupă un loc de frunte, fiecare formă de joc fiind un act de învăţare. Jocul este o metodă, care are un mare potenţial de formare şi dezvoltare a personalităţii complete (corp – raţiune – suflet).

Bibliografie:

1. Cucoş, Constantin ,"Pedagogie", *Editura Polirom,* Iaşi, 2000;
2. Radu, Ion,„*Psihologia Educaţiei Şi Dezvoltării*", Editura Academiei, Bucureşti, 1983;
3. Vrăşmaş, Ecaterina-„*Introducere În Educaţia Cerinţelor Speciale*", Editura Credits, Bucureşti, 2004;
4. Vrăşmaş, Traian - „*Învăţământul Integrat Şi/Sau Incluziv*", Editura Aramis, Bucureşti, 2001;
5. Vrăşmaş, Traian, „*Şcoala Şi Educaţia Pentru Toţi"*, Editura Miniped, Bucureşti, 2004

INTEGRAREA METODELOR DIDACTICE MODERNE ÎN ACTIVITATEA CU ELEVII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

Prof. Octavia Barbu
Liceul Agricol "Dr. C. Angelescu" Buzău

Educaţia incluzivă reprezintă o abordare care presupune că toţi elevii trebuie să aibă șanse egale de a frecventa aceeași școală și a învăța împreună cu semenii lor indiferent de capacitățile lor intelectuale sau fizice, de apartenenţa lor culturală, socială, etnică, rasială, religioasă.

Trebuie acordată o atenție deosebită claselor eterogene, unde pot exista diferențe majore între nivelele de achiziții ale elevilor/ existența unor elevi care au dizabilităţi medii, accentuate, grave şi asociate. În aceste situații, cadrele didactice vor acorda diferențiat atât sarcinile de lucru, cât și conținuturile cuprinse în programă prin adaptarea acestora la nivelul elevilor. În sprijinul acestui demers, cadrul didactic va decide repartiția oportună în timp a temelor propuse în programă, putând să amâne spre finalul ciclului de studiu temele care prezintă grad mare de dificultate pentru nivelul de achiziţii real al elevilor.

Cadrul didactic trebuie să aibă în vedere adaptarea procesului instructiv-educativ în funcție de condițiile de desfășurare a activităților didactice (numărul de elevi din clasă, dotările cu echipamente tehnice moderne, clase eterogene cu dizabilități variate și cu nivel diferit de achiziții al elevilor, stiluri de învățare diferite). În acest sens, proiectarea de activități se va face diferențiat, pe niveluri cognitive și de achiziții minimale, medii si înalte, pe stiluri de învățare diferite (vizual, auditiv, kinestezic).

Ca repere orientative în designul adaptării, câteva întrebări premergătoare procesului pot oferi un punct de plecare util:

- Unde predau - se au în vedere particularitățile clasei, dotările tehnice, agent economic, laborator
- Cum predau - ce conținuturi îmi aleg, ce metode voi folosi (să fie atractive, interactive, dinamice), particularitățile de învățare ale elevilor
- Cum organizez grupul de elevi - în perechi, pe grupe, individual. Cum organizez activitatea în mediul online (scolarizare la domiciliu) astfel încât să motivez elevii și să obțin un efect de participare omogenă pe durate de timp echilibrate.

Metodologia de instruire se caracterizează printr-o permanentă deschidere la înnoire, la inovaţie. Reconsiderarea finalităţilor şi conţinuturilor învăţământului este însoţită de reevaluarea şi înnoirea metodelor folosite în practica instructiv-educativă.

În ultimul deceniu a crescut interesul pentru metodele *activ-participative*. Învăţarea este un act personal şi cere participare personală. Problema esenţială de care depinde producerea învăţării eficiente este problema implicării, angajării celui care învaţă în actul învăţării. Definitoriu pentru metodele activ-participative este capacitatea acestora de simulare a participării active şi depline, fizice şi psihice, individuale şi colective a elevilor în procesul învăţării.

Selecţia şi combinarea metodelor trebuie gândite în funcţie de anumiţi parametri, de anumite condiţii ale învăţării: obiective didactice, conţinut de instruit, particularităţile cantitative şi calitative ale grupului şcolar, caracteristicile psihologice, timp de învăţare, experienţă şi factori de personalitate ai profesorului, costuri materiale.

Activitățile de învățare, indiferent de modul de realizare a acestora, vor viza următoarele competențe generale:

1. Receptarea mesajelor transmise oral sau în scris şi prin activităţi practice în diferite situaţii de comunicare
2. Producerea de mesaje orale sau scrise şi prin activităţi practice adecvate unor anumite contexte de comunicare
3. Realizarea de interacţiuni în comunicarea orală sau scrisă
4. Transferul și medierea mesajelor orale sau prin activitati practice în situaţii variate de comunicare

Metoda învățării prin cooperare - reprezintă un set de strategii care angajează mici echipe de elevi pentru a promova interacțiunea colegială și colaborarea. Aceasta se realizează atunci când elevii lucrează împreună, ca o echipă, pentru a explora o temă nouă, pentru a rezolva o problemă, pentru a crea idei noi, pentru a atinge un obiectiv comun. Această metodă elimină competiția în favoarea colaborării.

Această metodă presupune organizarea unei activităţi structurate în următoarele etape:

- Faza introductivă - în care profesorul expune datele problemei.
- Faza lucrului în echipe - elevii îşi confruntă rezultatele, concep un răspuns nou, într-o formulare la care îşi aduc toţi contribuţia, identificând concluziile cu caracter general şi zonele de controverse rezultate în urma întrebărilor fiecăruia.

I - constituirea grupelor de lucru – membrii grupului trebuie să aibă anumite calități: să fie toleranți față de părerile colegilor, să aibă optime abilități de comunicare, să nu fie egoiști, să acorde și să primească ajutor;

II – elevii se confruntă cu problema de rezolvat și sunt stimulați să lucreze împreună pentru a o rezolva;

III – este dedicată reflecțiilor, incubației și tatonărilor;

IV – este rezervată dezbaterilor colective, când sunt confruntate ideile, sunt analizate erorile și punctele forte;

- Faza întregii clase - întreaga clasă, reunită, analizează şi concluzionează asupra ideilor emise; un reprezentant al fiecărui grup prezintă concluziile echipei sale. Acestea pot fi notate pe tablă, pentru a se putea realiza comparaţia între răspunsurile grupurilor.
- Faza decizională - pe baza acestor răspunsuri se alege situaţia finală şi se stabilesc concluziile.

Evaluarea activităţii elevilor se poate face ţinându-se seama de aportul fiecăruia la conceperea concluziilor finale.

Modalitatea de aplicarea metodei pentru conținutul ales

Modulul: Operații de bază în laborator în industria alimentară

Tema: Metode de măsurare a mărimilor fizice

Lecția: Metode de determinare a densității (metoda picnometrică)

Tipul lecției: consolidare cu formarea de abilități şi deprinderi practice

Resurse materiale:

- Documentație tehnică: fișe de documentare, fișe de lucru, STAS-uri;
- Materiale și instrumente: picnometru, balanță analitică, etuvă, pipete, pară de cauciuc, hârtie de filtru, pahare Berzelius;
- Reactivi: amestec sulfocromic, alcool-etilic, apă distilată
- Mostre: ulei de porumb, ulei de floarea- soarelui, ulei de măsline.

- Etape de lucru:

Pentru atingerea rezultatelor învățării vizate, metoda învățării prin cooperare se poate aborda în felul următor:

- **Faza introductivă:** profesorul prezintă importanța determinării și metoda de lucru;
- **Faza individuală:** Elevii primesc o fișă de documentare, pe care aceștia trebuie să o studieze având la dispoziție 3- 5 minute;
- **Faza lucrului în echipe:** profesorul împarte elevii în trei grupe omogene (roșu, verde, albastru). Fiecare elev își va aduce contribuția în vederea realizării sarcinii de lucru primită. După ce au terminat activitatea practică grupele se reunesc: fiecare grupă cu sarcini similare prezintă și discută între ei rezultatele obținute. Este un moment oportun de a discuta și soluționa eventualele probleme care s-au ivit pe parcursul soluționării sarcinilor de lucru primite;
- **Faza întregii clase:** Se reunește clasa și se vor prezenta datele obținute.
- **Faza decizională:** pe baza rezultatelor obținute se vor formula concluzii corelând valorile obținute cu cele menționate în STAS-urile învigoare.

În învăţarea centrată pe elev, profesorul capătă la prima vedere o „oarecare paloare”, căci elevul este miezul problemei. Cadrul didactic exercită roluri cu mult mai nuanţate decât înainte. Succesul la clasă depinde de competenţele profesorului de a crea oportunităţile optime de învăţare pentru fiecare elev. Profesorul acţionează mereu, dar adecvat şi adaptat nevoilor grupului.

Educaţia şcolară a elevilor cu cerinţe educaționale speciale trebuie să corespundă nevoilor de dezvoltare ale acestora, prin evaluarea adecvată a potenţialului de dezvoltare şi prin asigurarea reabilitării/recuperării şi compensării deficienţelor sau tulburărilor, dificultăţilor de învăţare.

Menirea școlii este să asigure programe educaționale secvențiale, continue, structurate și individualizate, desfășurate într-un mediu stimulativ și protector.

O școală incluzivă este într-un proces continuu de căutare a celor mai potrivite moduri de a răspunde la diversitatea elevilor, a intereselor și a nevoilor lor diferite de învățare. Acest proces este abordat cu o atitudine pozitivă și se bazează pe o bună înțelegere a principiilor și a practicilor incluzive.

Bibliografie:

1. Capotă Valentina, Coza Adriana, Brumar Cristina, Draghici Liliana, Tache Elisabeta – *Industrie Alimentară,* Manual pentru clasa a IX-a, Domeniul: Industrie Alimentară, Editura CD PRESS, 2012.

2. Vrasmaş, Ecaterina., *Dificultăţile de învăţare în şcoală – domeniu nou de studiu şi aplicaţie,* Ed. V&Integral, Bucureți, 2007.

3. *** Curriculum liceu – filieră tehnologică calificarea: Tehnician analize produse alimentare, nivelul 4.

4. *** Standard de Pregătire Profesională, calificarea: Tehnician analize produse alimentare

COPIII CU DEFICIENȚE ȘI ȘANSA LOR LA EDUCAȚIE

Prof. înv. preşcolar Irinescu Nicoleta-Alexandra

Grădinița cu Program Prelungit Nr. 7 Lugoj

Psihopedagogia specială este o disciplină care se situează la intersecția dintre psihologie, pedagogie, sociologie, medicina și se ocupa de studiul particularităților psihice ale persoanelor cu handicap, de instruirea și educarea lor urmârind evoluția pe care aceștia o înregistreaza sub influența procesului corectiv-recuperator.

Psihopedagogia specială cuprinde mai multe ramuri:

- psihopedagogia deficienților de intelect
- psihopedagogia deficienților de auz
- psihopedagogia deficienților de văz
- psihopedagogia deficienților fizic și psihoneuromotor
- logopedia
- psihopedagogia persoanelor cu tulburări psihice
- psihopedagogia persoanelor cu tulburări socio-afective și de comportament
- psihopedagogia persoanelor cu tulburări de învățare
- psihopedagogia supradotaților

Copiii care se identifică în oricare dintre ramurile menționate mai sus necesită o șansă la educație.

Șansa la educație se referă la asigurarea integrării tuturor copiilor în învățământul de masa în vederea asigurării unor șanse egale de participare la o educație de calitate.

Formele de integrare a copiilor pot fi următoarele: clase diferenţiate integrate în structurile şcolii obişnuite, grupuri de câte doi-trei copii deficienţi incluşi în clasele obişnuite, integrarea individuală.

Integrarea şcolară exprimă atitudinea favorabilă a elevului faţă de şcoala pe care o urmează; condiţia psihică în care acţiunile instructiv-educative devin accesibile copilului, consolidarea unei motivaţii puternice care susţine efortul copilului în munca de învăţare, situaţie în care copilul sau tânărul poate fi considerat un colaborator la acţiunile desfăşurate pentru educaţia sa, corespondenţa totală între solicitările formulate de şcoală şi posibilităţile copilului de a le rezolva, existenţa unor

randamente la învăţătură şi în plan comportamental considerate normale prin raportarea la posibilităţile copilului sau la cerinţele şcolare.

Abordarea incluzivă susţine că şcolile au responsabilitatea de a-i ajuta pe elevi să depăşească barierele din calea învăţării şi că cei mai buni profesori sunt aceia care au abilităţile necesare pentru a-i ajuta pe elevi să reuşească acest lucru. Pentru aceasta şcoala trebuie să dispună de strategii funcţionale pentru a aborda măsuri practice care să faciliteze îndepărtarea barierelor cu care se confruntă elevii în calea participării lor la educaţie. Putem stabili, de asemenea relaţii de colaborare cu autorităţile locale, părinţii şi reprezentanţii comunităţii.

Copilul cu deficienţe se adaptează greu la relaţiile interpersonale, de aceea părinţii trebuie să joace rolul de mediator între copil şi persoanele străine. Uneori părinţii pot dramatiza excesiv reacţiile inadecvate venite din partea unei persoane străine, identificând o falsă rea intenţie într-un gest oricât de neutru. Pe de altă parte, unii părinţi refuză să ţină cont de dificultăţile sociale determinate de deficienţă. În acest fel, ei îi împiedică pe copii să înţeleagă şi să accepte toate aspectele legate de propria deficienţă. Datorită acestui rol suplimentar de mediator, reacţiile părinţilor în faţa unui copil cu deficienţă capătă o importanţă majoră.

Părinţii reacţionează prin supraprotecţie, acceptare, negare sau respingere.
Copiii, majoritatea timpului lor liber şi nu numai, si-l petrec jucându-se. Jocul reprezintă pentru copii o modalitate de a-şi exprima propriile capacităţi. Prin joc, copilul capătă informaţii despre lumea în care trăieşte, intră în contact cu oamenii şi cu obiectele din mediul înconjurător şi învaţă să se orienteze în spaţiu şi timp.

În timpul jocului, copilul vine în contact cu alţi copii sau cu adultul, astfel că jocul are un caracter social.

Jocurile sociale sunt esenţiale pentru copiii cu deficienţe, întrucât le oferă şansa de a se juca cu alţi copii. În aceste jocuri sunt necesare minim două persoane care se joacă şi comentează situaţiile de joc (loto, domino, table, cuburi, cărţi de joc etc.).

Școala prin intermediul cadrelor didactice dar și a tuturor tipurilor de activități desfășurate trebuie să caute să includă fiecare copil, să îl formeze și să îl ajute să își descopere calitățile, capacitățile de învățare dar și preferințele pentru anumite domenii de dezvoltare.

Bibliografie:

Weihs T.J., *Copilul cu nevoi speciale,* Ed Triade, Cluj Napoca, 1998

Verza F., *Introducere în psihopedagogia specială şi asistenţa socială*, Ed Fundatiei Humanitas, 2002

ROLUL POVEȘTILOR TERAPEUTICE ÎN DEZVOLTAREA EMOȚIONALĂ A COPIILOR PREȘCOLARI

Profesor învățământ preșcolar - Doncu Elena Cristina
Grădinița Nr.35, București

Copiilor le plac poveştile, chiar dacă nu au toate zâne şi feţi-frumoşi, pitici şi zmei, dar foarte bine pot avea personaje de vârsta lor,cu prietenii lor şi de ce nu, bucuriile şi necazurile lor.Înainte de a primi conotaţii terapeutice şi a deveni mijloc de rezolvare a unei situaţii,povestea porneşte de la definirea sa.

Poveștile sunt o modalitate eficientă de a ajuta copiii în diversele probleme cu care seconfruntă. Copiii, ca și adulții, experimentează situații dificile însoțite de sentimente ce pot ficonfuze, jignitoare și greu se suportat la un moment dat. Spre deosebire de adulți însă, copiiinu au abilități sofisticate pe care le pot folosi pentru a depăși aceste sentimente dificile. Când un copil nu știe să își exprime emoțiile corespunzător pot apărea consecințe precum: agresiune,hiperactivitate, probleme de învățare, anxietate, obsesii etc.

Poveștile pot pătrunde în inima problemei printr-un dialog bazat pe culoare, imagini,acțiune, fantezie, metafore, într-o manieră ce nu este amenințătoare. Povestea nu face altceva decât să transmită pe baza celorrelatate, o experienţă de viaţă, o situaţie problemă, o stare de fapt, toate concurând la găsirea unei soluţii implicând de cele mai multe ori, autorul cu întreaga sa personalitate.

Povestea terapeutică este un instrument preţios care scoate la iveală emoţii şi sentimente ce riscă să rămână ascunse în inconştient: angoase, frici, dorinţe, obsesii, culpabilităţi, invidii,întrebări fără răspuns. Astfel, funcţia metaforelor şi a poveştilor este aceea, de a ajuta „ascultătorul”să împace propriiile sale pulsiuni cu cerinţele realităţii externe şi regulile societăţii, deloc uşoare în unele cazuri.

De fapt, copilul nu caută altceva în „bucătăria” poveştii terapeutice, decât pe sine,încercând să-şi întărească EU-L.

Povestea terapeutică trebuie să fie un izvor atât de energie, cu precădere pozitivă, cât şi unul de bucurie în care evenimentele vieţii să fie o cascadă de culori benefice celui în suferinţă.Povestea terapeutică nu se poate explica, ea nu dă nici soluţii şi nici verdicte, ci se lasă înţeleasă de cel ce o ascultă și înțelege.

Este foarte important să nu se anticipeze şi nici să nu se sugereze răspunsul copilului.O altă modalitate de a ajunge la sufletul copilului este aceea de a concentra toate simţurile acestuia spre o activitate care să fie relevantă scopurilor terapeutice urmărite.

Dacă copilul întâmpină dificultăţi în exprimarea verbală a ceea ce simte, se poate inventa o poveste în care el însuşi să fie unul dintre actorii acesteia, oferindu-i posibilitatea dezvăluirii sentimentelor (anxietate, teamă, îngrijorare, etc.). De asemenea, se poate folosi un joc în care se pot implica sentimente legate de pierdere şi separare.

Folosită la persoanele cu probleme speciale, povestea terapeutică ajută la depăşirea unor situaţii problemă şi a unor stări de hiperactivitate, hipersensibilitate şi incapacitate de concentrare, făcându-l pe copil să crească şi să evolueze frumos şi armonios, indeplinindu-şi potenţialurile individuale.

Povestea terapeutică presupune o anumită flexibilitate care-i permite valorificarea la maxim a anumitor stări, trăiri sufleteşti, sentimente, toate aducând în prim plan, experienţe de viaţă şi modificări comportamentale, atitudinale.Povestea terapeutică, în primul rând trebuie să placă şi să suscite interes, în al doilea rând să-l implice direct pe ascultător în poveste, iar în al treilea rând să nu fie lungă, mergând de multe ori pe ideea „scurt, concis, clar şi cuprinzător”.

Poveştile terapeutice vor surprinde: bucuria, speranţa, înţelegerea, acceptarea, rezolvarea de probleme şi trăsături temperamentale, teama de a nu greşi.

Poveștile terapeutice au multe din caracteristicile importante ale comunicării eficiente: sunt interactive, educă prin atracție, scurtcircuitează rezistența, trezesc și hrănesc imaginația, dezvoltă abilități de rezolvare a problemelor. creează posibilități pentru îndeplinirea obiectivelor, invită la o luare a deciziilor independentă.

Cei 6 pași importanți pentru a spune o poveste:

- ✓ Selectați-vă stilul de povestire (energic, obosit, etc.)
- ✓ Alegeți-vă ritmul de pronunțare (variați ritmul vorbirii când spuneți povestea, faceți-l mai rapid, mai lent, observați cum percepeți diferențele);
- ✓ Modulați-vă intonația (intonația se referă la accentul și tonul vocii în cazul unui cuvânt);
- ✓ Reglați-vă ritmul vocii (șoptind anumite cuvinte, le veți capta atenția);
- ✓ Utilizați implicarea afectivă;
- ✓ Potriviți afectul cu povestea (emoția din glasul povestitorului trebuie să fie aceeași cu emoția din poveste).

Importanța poveștilor și a povestitului au fost înțelese și s-a lucrat asupra lor din vremuri străvechi. Marii învățători spirituali și religioși au folosit poveștile ca o modalitate de trecere la

adevărul spiritual. Când a fost întrebat de ce vorbește oamenilor în parabole, Iisus a răspuns că aceasta este calea prin care misterele raiului pot fi cunoscute.

Bibliografie:

1. Faber A. şi Mastish E. (2010). *Comunicarea eficientă cu copiii: acasă şi la şcoală,* Ed. Curtea Veche Publishing, Bucureşti.
2. Paşca M. D. (2004). *Povestea Terapeutică, Editura Ardealul, Biblioteca de psihologie*
3. Goleman, D. (2008), Inteligenţa emoţională, ediţia a III-a, Editura Curtea Veche, Bucureşti;

INTEGRAREA COPIILOR CU C.E.S. ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

Profesor învățământ preşcolar: Soare Anişoara
Şcoala Gimnazială nr.115

Pornind de la premisa că fiecare persoană este unică în felul său, fiind înzestrată cu diverse capacități specifice, în învățământul românesc se dorește și se promovează din ce în ce mai mult ideea conform căreia participantul la actul de învățare se află în centrul educației, astfel încât întreg procesul trebuie să se plieze pe nevoile reale ale beneficiarilor.

De aceea, sintagma C.E.S. se referă la nevoile educaționale suplimentare care sunt necesare în vederea completării obiectivelor generale ale educației școlare. Aceste nevoi presupun adaptarea școlarizării la particularitățile individuale și/sau la caracteristicile unei deficiențe sau tulburări de învățare, precum și intervenții specifice prin reabilitare/recuperare adecvată (Vrășmaș, 2004).

Pornind de la această sintagmă, respectiv de la aceste categorii de copii, apare conceptul de educație integrată. Astfel, în opinia la D.V.Popovici (2007), educația integrată face referire la *,,integrarea în structurile învățământului de masă a copiilor cu cerințe educaționale speciale (...) pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate a personalității acestora."*

Principiul fundamental al școlii incluzive este acela că toți copiii trebuie să învețe împreună, oriunde este posibil acest lucru, iar diferențele care pot exista între ei sau dificultățile în care se pot afla să nu mai aibă nicio importanță. De asemenea, cu ajutorul unui curriculum adecvat, al unei bune organizări, al unor tehnici de predare, al folosirii resurselor și al unor parteneriate cu comunitățile lor se poate crea un sistem de învățământ de calitate care să poată răspunde cerințelor unui învățământ individualizat.Învățământul incluziv presupune ca tinerii și copiii cu dizabilități, dar deopotrivă și ceilalți fără probleme să învețe în instituțiile de învățământ beneficiind de sprijinul corespunzător.Indiferent de deficienta sau dificultatea de învățare, copiii au un rol de jucat în societate după terminarea școlii.

Copilul cu dizabilităţi trebuie considerat ca făcând parte din societate.

Nu putem să-l tinem izolat, nu are nevoie de mila noastră, ci de sprijinul nostru, permiţându-i să trăiască alături de ceilalţi copii, ca parte integrantă a comunităţii.

Pentru a socializa o persoană cu dizabilităţi este important:

• Să beneficieze de intervenţie individuală și individualizată;

• Să participe la activităţile de grup.

Educaţia trebuie făcută posibilă pentru orice copil, pentru orice persoană cu dizabilităţi, atât în familie cât şi în grădiniţă, în şcoală, în grupuri sociale, în comunitatea locală. Teoretic, fiecare copil tebuie să aibă şanse egale la educaţie. Practic, rămâne în afara şcolilor, a grădiniţelor un număr semnificativ de copii. Aceştia, cu timpul, vor fi marginalizaţi de către societate, nemaiputând fi nicicând socializaţi. Ideal ar fi ca în fiecare școală să existe o triadă formată din profesor consilier/psihoterapeut/profesor itinerant, învățător și, bineînțeles, familie, astfel încât, copiii cu CES să aibă parte de o educație specială, adaptată nevoilor specifice. Prin urmare, fiecare copil cu CES ar trebui tratat în mod unic pentru a i se oferi sprijinul cel mai potrivit, ținând cont de unicitatea tipului de învățare determinată de particularitățile individuale ale acestuia, in care curriculum-ul școlar devine un instrument flexibil, adaptabil cerințelor elevilor. Numai plecând de la acest tip de abordare putem vorbi despre egalitatea de șanse/ de acces; participarea și integrarea școlară și socială.Fiecare cadru didactic pus în ipostaza de a avea în colectivitatea sa un copil cu CES, va iniția acțiuni care presupun: colaborarea cu părinții și consilierea acestora; implicarea directă (participant activ) în lucrul efectiv cu copiii, și nu în calitate de observator.

Relația dintre părinți, cadre didactice și copiii cu CES trebuie privită pozitiv, iar pentru acest lucru este nevoie de respectarea următorelor reguli:

- părinții și copiii să fie realiști în așteptări; copilul trebuie implicat în luarea deciziilor și trebuie alese situațiile la care poate să participe; trebuie oferite copilului o alegere de două opțiuni, pe care adulții le acceptă; problemele trebuie discutate până când se ajunge la o concluzie acceptabilă, chiar dacă nu se ia o decizie;

- să existe un parteneriat cât mai strîns între părinții copiilor cu CES și cadrele didactice bine pregătite și informate în legatură cu modul în care pot interveni pentru consilierea acestora; trebuie redusă izolarea părinților, punându-i în legatură cu alți parinți aflați în situații similare, promovând o abordare pozitivă a creșterii și disciplinării copiilor;

- trebuie susținut faptul că nu există un model unic de părinte, și numai prin unirea forțelor părinților, a cadrelor didactice și a școlii se poate ajunge la o mai bună integrare a copiilor cu CES.

Ca o concluzie, pentru a putea crea o lume mai bună, în care toți oamenii să fie și să se simtă egali, este necesar ca fiecare să fie dornic de a primi cu brațele deschise orice persoană, indiferent de cât de diferită este, iar pentru ca acest lucru să fie posibil este necesar să existe comunicare și o dorință de a acumula cât mai multe metode pentru a integra persoanele cu CES.

Bibliografie:

- Popovici, D.V., Orientări teoretice și practice în Educația integrată, Ed. Universității Aurel Vlaicu, Arad, 2007.
- Vrășmaș, T., Școala și educația pentru toți, Ed. Miniped, București, 2004.

ȘCOALA DE VARĂ – SPERANȚA ac*CES
EXEMPLE DE BUNE PRACTICI

Prof. psihopedagogie specială Pop Iulia Emanuela
Prof. psihopedagog Pop Crina Ramona
C. Ș. E. I. "SPERANȚA "Zalău

Proiectul ***„ȘCOALA DE VARĂ- SPERANȚA ac*CES"***, are ca scop efectuarea *educației remediale* și stimularea creativității prin implicarea voluntară a peste 15 ELEVI, cu statut social, economic/ cultural scăzut/ precar, elevi cu părinți plecați să lucreze în străinătate, părinți minori, elevi instituționalizați în căsuțe de tip familial CTF, elevi din mediul rural, în activități recreativ-instructive de tip outdoor, cu promovarea și valorizarea potențialului individual și de grup a acestora, precum și însușirea pe termen scurt și lung, a unor alternative real-educative de petrecere a timpului liber altele decât rutinele zilnice.

Organizarea unui program de remediere are un impact semnificativ în viaţa şcolii, având ca obiectiv schimbarea atitudinii faţă de fiecare elev care poate avea la un moment dat dificultăţi de învăţare. În orele de educație remedială, elevii sunt sprijiniţi în efectuarea asistată a lecțiilor, în activităţi de recuperare şcolară şi ameliorare a dificultăţilor în învăţare, precum şi în activităţi de educaţie plastică sau jocuri distractive, cu scop educativ indirect.

I. OBIECTIVE

- ✓ Însușirea și practicarea unor activități specifice vârstei și adresate petrecerii timpului liber;
- ✓ Dezvoltarea simțului civic și educarea acestora asupra a ceea ce înseamnă să fi un bun cetățean european.
- ✓ Stimularea spiritului de echipa și a cooperării.
- ✓ Implicarea elevilor în activități cultural-artistice pentru dezvoltarea creativității.
- ✓ Implicarea a unor tineri voluntari în activitățile desfășurate cu elevii (tenis de masa, desen pe asfalt, picnic), în ideea stimulării inițiativei acestora pentru proiecte viitoare similare.
- ✓ Mediatizarea activităţilor din cadrul proiectului şi diseminarea rezultatelor înregistrate.

II. BENEFICIARI

- ✓ Copiii cu cerințe educative speciale cuprinşi în Centrul Şcolar pentru Educaţie Incluzivă ”Speranţa” Zalău, și părinții acestora.
- ✓ Personal, voluntari din instituțiile de masă/ licee partenere.

III.RESURSELE PROIECTULUI

UMANE:

- ✓ elevi cu cerințe educative speciale, cuprinşi în Centrul Şcolar pentru Educaţie Incluzivă” Speranţa” Zalău, care doresc să desfășoare activități în cadrul proiectului ***„SPERANȚA Ac*CES - ȘCOALA DE VARĂ”***, elevi din categorii defavorizate/ cu cerințe educaționale speciale, elevi cu situație material precară;
- ✓ cadre didactice, asistenții personali și părinții acestora;
- ✓ personal din instituțiile partenere;
- ✓ tineri voluntari / comunitatea locală,

MATERIALE:

- ✓ Rechizite /Instrumente necesare unor activități practice: fișe de lucru, cărți, hârtie colorată, cartoane colorate, hârtie autocolantă și creponată, folie stretch, cutii acuarele, mingi, cercuri, foarfece, creioane colorate, acuarele, lipici, aracet, etc;
- ✓ PC, aparat foto, laptop, imprimantă, casetofon, CD –uri, materiale ludice outdoor, harta, tabel cu mersul autobuzelor, materiale educaționale;
- ✓ Materialele sintetice refolosite și materiale din natură.
- ✓ Diplome și adeverințe pentru elevi, voluntari și profesorii participanți, materiale din partea partenerilor de proiect (jocuri, dulciuri, cărți, etc.);
- ✓ Candy Bar, Bufet
- ✓ digitale: RED-uri, soft didactic, you tube-filmulețe, platforme, google meet

IV. GRUP ȚINTĂ

- ✓ elevi din sistemul de protecție al DGASPC
- ✓ elevi proveniți din familii cu nivel socio-economic scăzut, resurse materiale insuficiente, acces redus la cunoștințe și surse de informare;
- ✓ elevi proveniți din familii cu nivel scăzut de educație al părinților;
- ✓ elevi cu părinți plecați la muncă în străinătate;
- ✓ elevi în risc de abandon şcolar;
- ✓ elevi cu număr mare de absențe și risc de abandon scolar.
- ✓ elevi proveniți din familii cu părinți minori;

V. REZULTATE AŞTEPTATE:

- ✓ 27 elevi cu dizabilități, beneficiază de activități remediale;
- ✓ 15 elevi din școala de masă, voluntari instruiți în lucrul cu elevii cu dizabilități;
- ✓ Toţi cei implicaţi în proiect îşi vor îmbunătăţi abilităţile de comunicare şi de relaţionare socială, vor da dovadă de empatie faţă de problemele celor din jur;
- ✓ Proiectarea si realizarea programului de educaţie remedială şi asistența educațională în funcție de particularităţile şi nevoile copilului.
- ✓ Întocmirea programului de remediere.
- ✓ Participarea la schimburi de bune practici/ vizite, pentru integrarea instrumentelor /mecanismelor de prevenire a abandonului școlar.
- ✓ Utilizarea expertizei partenerilor pentru integrarea instrumentelor/mecanismelor de prevenire a abandonului școlar.
- ✓ Crearea și implementarea unor activități recreative (conform programului orientativ anexat) pentru copii în perioada vacanțelor școlare – vacanța de vară, pe o perioadă de o săptămână (iunie), pentru un număr de minim 15 de elevi. Programul de activități se va derula zilnic, (în zilele lucrătoare) în intervalul 9-13
- ✓ Totodată ca rezultat al proiectului vor fi și editarea unui Album în format digital care va ilustra imagini din timpul activităților, impresii și sentimente ale copiilor, opinii ale cadrelor didactice și ale partenerilor, precum și păreri ale părinților.

VI. CALENDARUL ACTIVITĂȚILOR

1.	**LUNI** 26.6. 2023	MIȘCARE, PRIETENIE și DISTRACȚIE	- Primire participanți - Festivitatea de deschidere - Fun& friendship - Mișcare, prietenie și distracție	Coordonatorii proiectului Prof. Tănase Gavrilă Echipa de proiect Voluntari Parteneri	Casa Speranța Zalău Baza Sportivă ONIX
2.	**MARȚI** 27.06 2023	O LUME COLORATĂ	- Jocuri organizate de către voluntari; - Tenis de masa/ desen pe asfalt. - Activități de remediere a limbajului si comunicării cu impact în integrarea școlară și socială a elevului;	Coordonatorii proiectului Echipa de proiect Voluntari Parteneri	Casa Speranța Zalău Biblioteca Județeană Sălaj, filiala SCALA
3.	MIERCURI 28.06. 2023	APA - IZVOR DE SĂNĂTATE	**Ergoterapie** **Vizită la Sediul Kaugen Zalău** - Apa, experimente - Aromaterapie	Coordonatorii proiectului Echipa de proiect Voluntari Parteneri	Casa Speranța Zalău Sediu Kaugen Zalău
4.	JOI 29.06 2023	**Atelier CRE-ART**	**Atelier de pictură în natură** - activitate cu folie stretch, pictura în parteneriat cu Eminescu (15 elevi) **Atelier de olărit** - formare de priceperi și deprinderi utile în integrarea socială elevului	Coordonatorii proiectului Prof. Gombos Melinda Anca Elekes Teodora Jurcutean, Echipa de proiect Voluntari Parteneri	CȘEI „Speranța" Zalău Muzeul Municipiului Sălaj
5.	VINERI 30.06. 2023	ȘCOALA PRIETENIEI	**Cafeneaua Literară** - ceai, ciocolată caldă, gustări, activitate lectură; **Meniu copios** McDonalds & tort - socializare, incluziune **Festivitate încheiere** - rezultatele proiectului	Coordonatorii proiectului Prof. Faur Mihaela Echipa de proiect Voluntari Parteneri	Casa Speranța Zalău Mc Donalds Zalău Refugiul Gumaniilor

ac*CES
Scoala de vara

Școala de vară
Speranța- ac*CES

ROLUL EVALUĂRII ÎN PROCESUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT LA ELEVII CU CES

Prof. înv. primar Diaconu Alina -Mihaela
Şcoala Gimnazială Asău, jud. Bacău

,,Analiza, evaluarea şi critica rămân căile de bază ale unei cunoaşteri autentice. Autoanaliza,autoevaluarea şi autocritica sunt forme de dedublare psihică,de judecată a celuilalt dintre noi.'' **(Confucius)**

Teoria şi practica evaluării în învăţământ înregistrează o mare varietate de moduri de abordare şi de înţelegere a rolului acţiunilor evaluative. Adesea evaluarea rezultatelor şcolare este redusă la acţiuni cum sunt: *a verifica, a nota, a aprecia, a clasifica*. Evaluarea este mai mult decât o operaţie sau o tehnică; ea este o acţiune complexă, un ansamblu de operaţii mintale şi acţionale, intelectuale, atitudinale, afective care precizează:

- obiectivele şi conţinuturile ce trebuie evaluate;
- scopul şi perspectiva deciziei;
- momentul evaluării(la început,pe parcurs,la sfârşit);
- cum se evaluează;
- cum se prelucrează datele şi cum sunt valorizate informaţiile;
- criteriile pe baza cărora se evaluează.

I.T.Radu (2000), defineşte evaluarea ca activitatea prin care sunt colectate, prelucrate şi interpretate informaţiile privind starea şi funcţionarea unui sistem, a rezultatelor pe care le obţine, aprecierea acestora pe baza unor criterii şi prin care este influenţată evoluţia sistemului (Gheorghe Dumitriu, Constanţa Dumitriu, 2003, pp. 338- 339).

Evaluarea randamentului şcolar constituie o componentă constantă a activităţii didactice, integrată structural şi funcţional în această activitate. În didactica modernă, evaluarea este considerată parte integrantă a procesului de învăţământ, furnizând, în primul rând, educatorilor şi elevilor informaţiile necesare desfăşurării optime a acestui proces. A evalua rezultatele şcolare înseamnă a determina măsura în care obiectivele procesului de învăţământ au fost realizate, precum şi eficienţa strategiilor didactice utilizate. Astfel, evaluarea facilitează reglarea şi autoreglarea procesului de învăţământ, informaţia urmând o cale inversă de la ,,efecte'' la ,,cauze'', de la ,,ieşire'' la ,,intrare'' (Gheorghe Dumitriu, Constanţa Dumitriu, 2003, p. 340).

Evaluarea trebuie privită ca un proces complex, continuu, dinamic, de cunoaştere şi estimare cantitativă şi calitativă a particularităţilor dezvoltării şi a capacităţii de învăţare a copilului, de planificare şi programare care orientează elaborarea planului de servicii personalizat şi programele de intervenţie personalizate. Evaluarea presupune colectarea de informaţii cât mai complete, interpretarea de date, punerea şi rezolvarea de probleme în scopul orientării deciziei şi intervenţiei. Probele şi testele de evaluare nu urmăresc în principal evidenţierea deficienţei şi a blocajelor copilului, ci determinarea abilităţilor şi a disponibilităţilor imediate pentru dezvoltare. Demersul evaluativ în cazul copiilor cu dizabilităţi parcurge următoarele mari etape:

a) ***evaluarea iniţială***-este constatativă,obiectivele sale fiind:

- identificarea, inventarierea, clasificarea, diagnosticarea;

- stabilirea nivelului de performanţe sau a potenţialului actual al copilului;

- estimarea sau prognoza dezvoltării ulterioare, bazată pe potenţialul individual şi integrat al copilului;

- stabilirea încadrării pe grad sau nivel educaţional, etc;

- stabilirea parametrilor programului de intervenţie personalizată.

b) ***evaluarea formativă***- este un tip de evaluare continuă care evidenţiază nivelul potenţial al dezvoltării şi urmăreşte iniţierea unor programe de antrenament al operaţiilor mintale; ea nu este centrată pe deficit, ci evidenţiază ceea ce ştie şi ce poate copilul, ce deprinderi şi abilităţi are într-o anumită etapă a dezvoltării sale.

c) ***evaluarea finală***- are ca obiective:

- estimarea eficacităţii intervenţiei sau a programului;

- modificarea planului sau a programului,în funcţie de constatări;

- reevaluarea copilului şi reconsiderarea deciziei (Alois Gherguţ, 2005, pp. 81-82).

Programul de intervenţie personalizat (PIP) este un instrument de lucru permanent pentru unul sau mai mulţi membri ai echipei de intervenţie, utilizat pentru eficientizarea activităţilor de intervenţie şi atingerea finalităţilor prevăzute în plan. În acest program sunt specificate obiectivele, activităţile propriu- zise, metodele şi mijloacele utilizate, durata activităţilor, formele de evaluare şi revizuire a planului de intervenţie. Programul de intervenţie personalizat (PIP) privit şi ca un instrument educaţional de planificare şi programare a activităţilor educaţional- terapeutice şi de cercetare a intervenţiilor. El este întocmit de o echipă multidisciplinară, cu participarea părinţilor (în calitate de parteneri) pe baza unui proces de identificare a capacităţilor, competenţelor, abilităţilor şi performanţelor sociale ale copiilor incluşi în programul general de terapie educaţional- terapeutică din cadrul unei instituţii de asistenţă şi ocrotire sau centrul de recuperare şi reabilitare a copiilor cu CES. *Terapia* reprezintă o formă de intervenţie condensată şi intensivă care urmăreşte ameliorarea

capacităţilor de afirmare a disponibilităţilor de muncă şi învăţare ale unei persoane cu dizabilităţi, în limita posibilităţilor sale intelectuale şi/sau fizice, prin măsuri complexe şi complementare de natură medicală, psihologică, pedagogică şi socială, pentru a satisface exigenţele unui mediu de viaţă obişnuit; din această perspectivă putem întâlni mai multe tipuri de terapie: terapie ocupaţională, terapie cognitiv- comportamentală, terapie centrată pe client, terapie de timp liber, terapia mediului, terapie de expresie, terapie prin joc, terapie prin muzică (*Glosar* de termeni din domeniul psihopedagogiei speciale).

Biblografie:

Cosmovici A, Iacob L, (1997)– *Psihologie şcolară,* Ed. Polirom, Iaşi

Cucoş, C. (1996)– *Pedagogie,* Ed. Polirom, Iaşi

Dumitriu, Gheorghe, (2004)– *Sistemul cognitiv şi dezvoltarea competenţelor*, E.D.P. Bucureşti

PROCESUL DE ÎNVĂȚARE ÎN PSIHOPEDAGOGIA SPECIALĂ

Profesor preşcolar: Pătraşcu Mădălina
Grădinița P.P. "Floare albastră", Craiova

De la învăţământul tradiţional, clasic, la cel modern şi chiar cel postmodern, actual, pedagogia a încercat să se raporteze la învăţare din diferite perspective, născându-se astfel diverse teorii asupra învăţării, unele dintre acestea fiind doar reluări sau reinterpretări ale unora mai vechi, altele, dimpotrivă fiind total opuse, contradictorii.

Abordată când dintr-o perspectivă empirică, perceptivă (ceea ce grecii numeau „doxa"), fie dintr-o perspectivă teoretică, raţională (ceea ce grecii numeau „noesis"), învăţarea este şi în prezent subiect de dispută şi controversă între specialiştii care se apleacă exhaustiv asupra acestui domeniu.

Dintotdeauna însă învăţarea a presupus depăşirea unor obstacole, eliminarea unor dificultăţi apărute în timpul studiului individual sau colectiv. Rămasă în umbră multă vreme, pedagogia copiilor cu dificultăţi de învăţare a cunoscut progrese însemnate, mai ales în ultimele decenii. Atâta timp cât se caută soluţii pentru o pedagogie a succesului trebuie să se ia în consideraţie aplicarea unor metode, strategii, tehnici de diminuare a dificultăţilor de învăţare ale elevilor.

Studiul problematicii copiilor cu dificultăţi de învăţare este relativ recent. Bineînţeles, dificultăţi de învăţare au existat dintotdeauna şi nu numai la copii, ci şi persoanele de vârste adulte. Având în vedere însă că învăţarea şcolară este activitatea dominantă (alături de joc, în fazele timpurii ale copilăriei), frecvenţa apariţiei dificultăţilor de învăţare este mai ridicată la copii.

Pe de altă parte însă, dificultăţile de învăţare din perioada copilăriei, cronicizate, asupra cărora nu se intervine, rămân şi la vârstele adulte, continuând să afecteze buna relaţionare şi integrare a individului în context socioprofesional.

În cadrul dezvoltarii psihice și al formării personalității adulte, învățarea ocupă un loc central, datorită faptului că prin învățare individul dobandește noi comportamente. Începând cu deprinderile și priceperile și terminând cu cunoștintele și operațiile intelectuale, toate se dobândesc prin activitatea de învățare.

Dată fiind importanța învățării, în desfășurarea ei sunt implicate și celelalte procese și activități psihice, existând relații de interdependență: pe de o parte toate procesele și funcțiile psihice sunt antrenate în cadrul învățării, iar pe de altă parte ele însele sunt constituite și structurate prin actul de învățare. Deci, se poate spune că învățarea antrenează întreg psihicul și are un rol generativ, formativ și constructiv față de acesta.

Învățarea tinde să devină o formă fundamentală a activității omului. În epoca revoluțiilor științifice, a inteligenței artificiale și microprocesoarelor, când munca fizică și intelectuală sunt tot mai mult transferate sistemelor informatice flexibile și inteligente, omul desfașoară o intensă activitate de învățare și creație. În viitorul apropiat învățarea se va baza tot mai puțin pe memorizarea mecanică sau însușirea de cantități mari de cunoștințe. Cel care învață nu va mai fi un depozitar de cunoștințe, o "minibibliotecă ambulantă", ci se va preocupa să-și dezvolte gândirea și se va orienta tot mai mult spre a învăța cum să învețe în mod inteligent, eficient și creativ, nu mecanic ineficient și reproductiv.

Activitatea de învățare în care va fi angrenat copilul va fi o activitate obligatorie și dificilă. Satisfacția pe care i-o procură elevului, apare pe un drum mai ocolit și în forme mai subtile. De aceea baza de susținere motivațională a acestui nou tip de activitate trebuie să fie destul de puternică pentru a-l menține pe elev în sfera solicitărilor ei specifice și pentru a preîntâmpina transferul ei într-o activitate apatică/obositoare. Prevenirea apariției premature a oboselii intelectuale comportă organizarea activităților de învățare prin: utilizarea rațională a capacității de munca, stabilirea unui raport optim între nivelul solicitărilor și capacitatea de efort cognitiv ținând cont de faptul că există anumite limite, a căror depășire duce la apariția prematură a suprasolicitării, stresului și surmenajului intelectual. O serie de indicații sunt valoroase în acest sens: nu vă epuizați resursele nervoase, preveniți surmenajul intelectual, suprasolicitarea nervoasă care uneori poate declanșa boli psihice.

Aşa cum aprecia şi A. Chircev, procesul învăţării nu se realizează printr-un demers rectiliniu, numai cu succese, ci presupune şi căderi şi reveniri continue, depăşirea de obstacole, bariere, reluarea efortului, reelaborarea strategiilor rezolutive, renunţarea la plăcerile, tentaţiile sau atracţiile imediate care vin din exterior. Presupune efort voluntar susţinut, îndelung, tenacitate pentru a atinge scopul învăţării şi pentru a depăşi obstacolele impuse de rezolvarea sarcinilor, temelor învăţării.

Chiar şi în cazul elevilor talentaţi (şi chiar în situaţie de elitism) sau în cel al elevilor care au succese relativ constante şi considerabile la şcoală, la diferite discipline sau chiar la 10 toate, există posibilitatea apariţiei unor momente de sincopă, de căderi, de oscilaţii, de slabă organizarea a activităţii de învăţare, cu efecte negative asupra calităţii acesteia.

Bibliografie:

Jigau, M., (1991), Copiii supradotati si problemele actuale ale invatamantului, in Revista de Pedagogie nr. 3.

Lascău, R. (2005) Managementul activităţii de adaptare, revista Învăţământul primar ed. Miniped, Buc.

Paunescu,C.(1999),Psihoterapia educationala a persoanelor cu disfuncii intelective, Editura All.

PLAN EDUCAŢIONAL INDIVIDUALIZAT (PEI)

Profesor Țifrea Maria
Școala Gimnazială ,,Miron Cristea", Toplița

Numele şi prenumele beneficiarului: G. A C
Data şi locul naşterii:
Şcoala/Instituţia:
Numele şi prenumele cadrului didactic:
Disciplina: Biologie
Anul şcolar:

I. Problemele cu care se confruntă copilul/elevul/tânărul (rezultatele evaluării complexe)

- diagnostic medical: III (TREI) MEDIU, cu diagnosticul: ,, MCD. Tulburări specifice de dezvoltare ale abilităţilor şcolare. ADHD. Tulb. Hiperkinetică cu deficit de atenţie";
- stima de sine scazută;
- ritm lent, neînțelegerea sarcinilor de lucru;
- are nevoie de atenţie, afecţiune, integrare în grup, de modele comportamentale şi sprijin permanent.

II. Evaluarea iniţială. Competenţe formate. Dificultăţi.

În domeniul biologiei – cunoaşte parţial părţile componente ale corpului uman (la general) şi a unei plante. Recunoaşte conţinutul unei imagini, scheme, desen. Poate deosebi unele grupe de animale (mai frecvent cele din curte), şi de plante.

III. Obiectivele propuse

- Formarea priceperilor şi deprinderilor de a recunoaşte şi descriere a conţinutului de natură biologică în baza imaginilor, schemelor, planşelor, mulajelor şi a filmelor în cadrul orei de biologie;
- Activizarea vocabularului pe baza experienţelor imediate, cu cuvinte care denumesc obiecte, fiinţe, fenomene observate, cunoscute, însuşiri caracteristice, acţiuni, poziţii spaţiale, relaţii interpersonale, unele trăiri afective

IV. Proiectarea activităţii:

Obiective	**Conţinuturi**	**Metode şi mijloace de realizare**	**Perioada de intervenţie**	**Criterii minimale de apreciere a progreselor**	**Metode şi instrumente de evaluare**
- să stabilească relaţiile dintre mediu şi viețuitoare	- Niveluri de organizare a materiei vii: individ, populație, specie. - Biotopul si Biocenoza - Ecosistemul - clasificare generală -Ecosistem terestru - Padurea -Ecosistem acvatice: râul.	Observarea, explicaţia, conversaţia, demonstrația, jocul didactic, modelarea, ciorchinele; Material biologic, scheme, grafice; Frontal, individual Planse, manual, retroproiector, calculator	septembrie – octombrie - noiembrie	Recunoaște componentele unui ecosistem. Poate enumera exemple de ecosisteme naturale și artificiale.	Evaluarea cunoştinţelor se va efectua numai sub formă oarală, scrisa (fișe de lucru cu un conținut foarte simplu).
- să stabilească relaţiile dinre mediu şi bioritmul animalelor ecosistemului. -să identifice pe planşe sau în baza unei plante ierbarizată părţile componente rădăcina, tulpina, frunza, floarea şi săminţa. Să înţeleagă care este organul de suport, susţinere a plantei.	**1. Factori abiotici** - Influența climat-vietuitoare. - Viața de-a lungul anotimpurilor **2. Factori biotici:** -Relaţiile interspecifice: concurenta, cooperare, exploatare - Relaţiile intraspecifice – grupurile si societatile de animale	Observarea demonstrația, jocul didactic, modelarea , conversaţia, explicaţia; Metoda Sinelg Diagrama Venn Planşe, atlas, materiale biologice; Individual, frontal, echipe	decembrie – ianuarie	Deosebeşte păsările călătoare de cele sedentare. Recunoaşte succesiunea anotimpurilor şi a proceselor şi fenomenelor specifice fiecăruia. Denumeşte şi recunoaşte părţile plantei. Identifică organul tulpina ca mijloc de susţinere a plantei.	Evaluarea cunoştinţelor se va efectua numai sub formă oarală, scrisa (fișe de lucru cu un conținut foarte simplu).
- să argumenteze importanţa organismelor	**1. Reţele trofice:** Categorii trofice in ecosistem: producatori,	Observarea, conversaţia, explicaţia, demonstrația,	februarie – martie	Explică rolul apei în viaţa omului şi a animalelor.	Evaluarea cunoştinţelor se va efectua

în circuitul materiei şi a energiei în natură -să analizeze în baza unei imagini cum are loc trecerea energiei de la un nivel trofic la altul (de la un organism la altul). Prezentarea unei piramide trofice simple la calculator. - să înţeleagă rolul plantelor în natură - să stabilească relaţiile dintre plante şi animale	consumatori, descompunatori Lanţuri şi reţele trofice *L.P. Modelarea lanţurilor şi reţelelor trofice* Niveluri şi piramide trofice **2. Circuitul materiei şi energiei în ecosistem** - noţiuni generale	jocul didactic, modelarea; Planşe, atlas, materiale biologice; Individual, frontal, echipe Mediul natural, elemente de decor naturale sau artificiale		Recunoaşte relaţiile dintre animale şi plante.	numai sub formă oarală, scrisa (fișe de lucru cu un conținut foarte simplu).
- să întreprindă acţiuni de ocrotire a ecositemelor din localitate - să înţeleagă influenţa negativă a omului asupra naturii - să argumenteze rolul diferitor organisme şi a omului în menţinerea echilibrului ecosistemului. - să numească unele măsuri de prevenire a poluării apelor din localitatea	*Cap. IV Echilibre şi dezechilibre în ecosisteme* **Deteriorarea mediului:** - Poluarea - Supraexploatarea; - Introducerea de noi specii în ecosisteme; - antropizarea.	Observarea, conversaţia, explicaţia, demonstrația, jocul didactic, modelarea; Metoda Sinelg Diagrama Venn Planşe, atlas, materiale biologice; Individual, frontal, echipe Planşe, scheme, imagini, jetoane, cărți de specialitate, articole;	aprilie - mai	Numeşte cu uşurinţă locul de trai a diferitor grupe de animale. Enumeră acţiunile pozitive şi cele negative ale omului în natură. Exemplifică.	Evaluarea cunoştinţelor se va efectua numai sub formă oarală, scrisa (fișe de lucru cu un conținut foarte simplu).

natală.					
- să recunoască modalităţile de profilaxie a maladiilor eriditare	*Cap V. Evoluţionism* 1.Unitatea şi diversitatea lumii vii; 2. Evoluţia şi dovezi ale evoluţiei. 3. Factori ai evoluţiei. 4. Specia ca unitate a evoluţiei	Observarea, explicaţia, conversaţia, demonstrația, jocul didactic, modelarea; Planse, manual,retroproiector, calculator Frontal, individual	iunie		Evaluarea cunoştinţelor se va efectua numai sub formă oarală, scrisa (fișe de lucru cu un conținut foarte simplu).

V. Evaluarea periodică. Obiective realizate. Dificultăţi întâmpinate. Revizuirea programului de intervenţie educaţională (în funcţie de rezultatele evaluărilor periodice)

.....

..... .

VI. Evaluarea sumativă(finală). Concluzii

.....

..... .

VII. Echipa multidisciplinară - componenţă şi activităţi specifice.

- profesor de biologie / dirigintele, consilierul școlar

VII. Rolul şi modul de implicare a părinţilor în program:

.....

..... .

Notă: Programul de educație individualizat a fost introdus în cadrul orelor de biologie, în funcție de timpul disponibil, iar programul necesită intervenție de minim 15 minute.

Bibliografie:

1. Manual de biologie, clasa a VIII a, A. Mihail. Gh. Mohan, editura All

Programa de biologie cf. O.M.Ed. C. I. 5097/2009

STUDIU DE CAZ

Prof. Predeanu Carmen-Elena
Liceul Tehnologic ”Petre S. Aurelian”, Slatina

Date personale:

- B.I., 15 ani, clasa a IX- a;
- sex: feminin;
- întârziere intelectuală față de nivelul normal;
- dezvoltare fizică normală.

Descrierea cazului

Eleva este introvertită, nu pare să se adapteze grupului și refuză să accepte regulile unui grupului sau clasei. Dacă i se încalcă perimetrul, devine agresivă, chiar dacă ceilalți copii nu interacționează în mod direct cu ea. Acest fapt se datorează mediului dificil din care provine, un tată agresiv verbal și o mamă care nu se implică în educația copiilor. Subiectul prezintă o întârziere intelectuală față de nivelul normal, având nevoie de un program special de studiu pentru a putea recupera materia și a se integra în clasă. Singurele ore unde pare a se implica activ sunt cele de educație fizică, dar impunând o limită. Ceilalți nu se pot apropia de ea prea mult, iar ea este cea care trebuie să impună regulile.

Strategii de intervenție a cadrului didactic

1. Identificarea situației problemă

- Introvertită, retrasă față de colegi, dorință de izolare
- Incapacitatea de a rezolva sarcinile școlare
- Tendință spre abandon școlar

2. Diagnoză și prognoză

Informațiile despre elevă au fost colectate vizitând familia. S-au analizat acțiunile elevei și rezultatele acestora: desene, modul în care scrie, lucrările etc. S-a observat comportamentul școlar față de ceilalți elevi și profesori. Aici putem menționa următoarele: are întotdeauna un comportament impulsiv față de ceilalți, adresează cu lejeritate injurii celorlalți, nu dă posibilitate nimănui de a se apropia, dorește să fie singură, respingându-i pe ceilalți prin comportamentul său, câteodată pare agitată, nervoasă, nu pare să conștientizeze importanța orelor de curs, le tratează cu superficialitate.

3. Variabile socio-familiale

- Părinții trăiesc în concubinaj, nu pot asigura financiar o creștere și dezvoltare solidă a copiilor;
- Eleva mai are o soră, care este, de, asemenea, introvertită, în schimb nu prezintă un comportament agresiv.
- Tatăl nu se implică deloc în creșterea și educarea copiilor și devine agresiv destul de repede;
- Mama pare indiferentă dacă eleva asimilează sau nu cunoștințe și nu pare să o deranjeze eșecul pe plan școlar.
- Ambii părinți sunt fără un loc de muncă stabil, tatăl muncește în sat, acolo unde este chemat. Primesc ajutor social. Atmosfera familială este una tensionată, cauzată, parțial, de lipsa unui venit sigur.

4. Fișă individuală de examinare psiho-pedagogică

Antecedente fiziologice:

- eleva nu suferă și nu a suferit de nicio boală gravă.

Achiziții școlare:

- minime;
- memorie, motivație și voință slabă;
- imposibilitatea de a rămâne concentrată mult timp pe o anumită sarcină de lucru;
- neatenția generează acumularea unor lacune în învățare;
- sarcinile curente le consideră inutile, având întotdeauna tendința de a închide caietul și de a face orice altă activitate.

Petrecerea timpului liber:

- participă la activitățile gospodărești;
- petrece timp cu sora ei;
- pare a avea un singur prieten: câinele din curtea familiei.

5. Observarea comportamentului școlar

Conduită:

- Comportament inadecvat față de restul colegilor, refuzul de a coopera cu aceștia;
- Lipsă de interes pentru a înțelege cele explicate în clasă;
- Nu dorește să respecte regulile specifice mediului școlar;
- Reacții verbale inadecvate.

Bariere în calea învăţării:

- Nu se implică în activităţile şcolare
- Diminuarea activităţii intelectuale ca urmare a unui consum nervos rapid
- Frecvenţa şcolară, de cele mai multe ori slabă, generează acumularea unor lacune în învăţare
- Sarcinile şcolare le consideră ca pe o pedeapsă, profesorul fiind pentru ea un adversar

6. Programul de intervenție al cadrului didactic

Comportamentul ţintă – întrerupe ora, plimbându-se printre bănci în timpul lecțiilor, este foarte agitată, nu respectă regulile clasei şi vorbeşte urât cu cei din jur.

Analiza comportamentului

Forma de manifestare a comportamentului : vorbeşte tot timpul/ subiecte care nu au legătură cu tema lecției, agitată, adresează cuvinte injurioase colegilor.

Frecvenţa: de 5-8 ori pe parcursul unei ore

Latenţa: indiferent dacă ştie sau nu răspunsul la întrebarea profesorului, vorbeşte imediat, fără a da posibilitatea profesorului să termine de formulat întrebarea.

Contextul de apariţie a comportamentului: în orice moment al lecției

Scop:

- diminuarea comportamentului impulsiv şi opoziţionist manifestat în cadrul şcolii;
- stimularea înclinațiilor elevei spre activitățile practice, plastice, sportive.

Obiective:

- Formarea deprinderii de a vorbi numai în contextul temei abordate, de a răspunde

doar atunci când este întrebată

- Conştientizarea de către elevă a faptului că prin întrebarea formulată de profesor se

vor evalua şi cunoştinţele celorlalţi elevi.

Intervenția a constat în:

- Dezvoltarea relațiilor de colegialitate, explicarea celorlalți colegi a faptului că eleva

trebuie ajutată, încurajată în permanent, trebuie găsit un mod de a ne apropia de ea;

- Aprecierea și lăudarea fiecărui succes școlar și al fiecărui pas înainte;
- Ore de remediere pentru acoperirea lacunelor;
- Motivația pozitivă (formulări de tipul: „dacă vei realiza … vei obține ….”)
- Consultarea unui psiholog, terapie psihologică cu implicarea tuturor factorilor educaționali (familie, cadre didactice);

- Integrarea în programe de psihoterapie pentru tulburări emoționale și de comportament.
- Terapie prin muzică, desen etc.

Concluziile intervenției

Părinții nu s-au arătat interesați să vadă schimbările care au avut loc în comportamentul elevei. Printre schimbările care au avut loc în comportamentul său, enumerăm:

- Conformarea regulilor grupului;
- Respectarea persoanelor din grup și a profesorilor;
- Creșterea încrederii în sine și o atitudine pozitivă față de activitățile întreprinse;
- Conștientizarea importanței pe care fiecare oră o are asupra dezvoltării sale.

Bibliografie:

1. Intervenția timpurie la copilul cu dizabilități neuro - psiho – motorii, sub coordonarea Marin Mic, Adela Cârcu, Bistrița, Nosa Nostra, 2016

DEZVOLTAREA EMOȚIONALĂ ȘI SOCIALIZAREA LA PREȘCOLARI

Prof. Duma Irina
Prof. Maca Marinela
Grădinița cu program prelungit Nr. 2, Aiud, Alba

ARTICOLUL

Emotional development in preschoolers and socialization Suad Abdalkareem Alwaelya , Nagwa Babiker Abdalla Yousif b and Alexey Mikhaylov c

January 2020

Early Child Development and Care 191(4):1-10

DOI:10.1080/03004430.2020.1717480

Project: 5th International Conference on Geoscience, Energy and Materials, (Ei Compendex and Scopus indexed, December 20-22, 2021),

Autorii fac parte din :*Departamentul de pregătire a profesorului de limba arabă și educație islamică, Universitatea Al Ain, Abu Dhabi, Statele Emiratelor Arabe Unite:*

Departamentul de Sociologie, Colegiul de Științe Umaniste și Științe, Universitatea Ajman, Ajman, Statele Emiratelor Arabe Unite;

Centrul de Cercetare a Relațiilor Monetare, Universitatea Financiară sub Guvernul Rusiei Federația, Moscova, Rusia

This work aims to determine the relationship between the emotional development variables and later adaptation in society for preschoolers living in Omdurman, Sudan. The secondary objective is to study the socio-emotional problems the 4-year-old boys and girls coming from families with different structure deal with. The article is based on a study that involved 300 children aged 4–5 years, attending Omdurman twon kindergartens. The children's emotion knowledge was measured through the Emotion Matching Task and the social competence was measured using the shortened version of the Social Competence and Behavior Evaluation scale, introduced by LaFreniere. The research results may be utilized for the creation of emotional development programmes for Sudan kindergartens. These findings allow preventing the development of abnormal behavioural tendencies, which are linked to the emotional intelligence, social adaptation, and anxiety in preschoolers.

Această lucrare își propune să determine relația dintre emotional variabile de dezvoltare și adaptare ulterioară în societate pentru preșcolari locuind în Omdurman, Sudan. Obiectivul secundar este studiul probleme socio-emoționale din care provin băieții și fetele de 4 ani se ocupă familii cu structură diferită. Articolul se bazează pe un studiu care a implicat 300 de copii cu vârsta cuprinsă între 4 și 5 ani, care frecventau Omdurman doua grădinițe.

Au fost măsurate cunoștințele despre emoții ale copiilor prin sarcina de potrivire a emoțiilor și competența socială a fost măsurată folosind versiunea prescurtată a Competenței sociale și Scala de evaluare a comportamentului, introdusă de LaFreniere. Rezultatele cercetării pot fi utilizate pentru crearea de programe de dezvoltare emoționalăpentru grădinițele din Sudan. Aceste constatări permit prevenirea dezvoltarea unor tendințe comportamentale anormale, care sunt legate de inteligența emoțională, adaptarea socială și anxietatea la

Pentru atingerea obiectivelor cercetării au fost stabilite următoarele sarcini:

1. Măsurarea cunoașterii emoțiilor la copii.
2. Adaptarea socială a copiilor.
3. Identificarea dacă acești copii se confruntă cu probleme socio-emoționale.
4. Determinarea caracteristicile psihometrice ale copiilor preșcolari.

În Emiratele Arabe Unite (EAU), instituțiile preșcolare ar trebui să se concentreze pe socio-emoțional componentă a dezvoltării mai mult pentru a pregăti copiii pentru școală. Competența social-emoțională este un marker crucial al pregătirii școlare.

Sudan are atât cel mai mare număr, cât și cea mai mare rată a copiilor fără școală din Orientul Mijlociu și Nord regiunea Africii. Datele Sistemului Informațional de Management al Educației din 2010 indică un total de 3 milioane de copii cu vârsta cuprinsă între 5 și 13 ani nu sunt școlari în Sudan. Acesta cuprinde 490.673 de copii de vârstă preșcolară (5 ani), (UNICEF, 2015). Excluderea copiilor preșcolari de la accesul la calitate educația sa bazat pe statutul lor socio-economic, gen, etnie, limbă, dizabilități șialocările de finanțare.

Screeningul socio-emoțional a fost realizat cu ajutorul chestionarului ASQ:SE, elaborat deSquires, Bricker, Heo, and Twombly (2002), și anume versiunea arabă adaptată a A-ASQ-3 Squires-2018.

Pentru acest studiu au fost selectați copii cu vârsta cuprinsă între 42 și 53 de luni, 91 băieți și 105 fete (total, 196 de subiecte). Chestionarul constă din 36 de itemi. Dintre acestea, 33 de articole sunt împărțite în următoarele domenii psihologice: autoreglare, conformare, funcționare adaptativă, autonomie,afect, comunicare și interacțiune.

Pentru 33 de articole, părintele a indicat la Scala Likert în trei puncte modul în care au perceput comportamentul copilului lor. Aceasta duce la un scor total de 0–495 de puncte. Dacă scorul era mai mare de 70, atunci copilul era considerat unul care are probleme emoționale,sociale. Ghidul utilizatorului ASQ:SE a fost urmat la calcularea scorului mediu total pentru toți copiii. Pentru fiecare item a fost calculată distribuția răspunsurilor,separat pentru băieți și pentru fete.

Tabelul 1 prezintă mediile și abaterile standard în grupuri ,impărțit după sex, vârstă și modalități de custodie.

Tabelul 2. Folosind analiza corelației, au studiat relația dintre vârsta medie,. S-a constatat o corelație negativă între competența socială și subscala anxietate-retragere, între vârstă și măsura internalizării comportament.

Table 1. Distribution of mean scores (SD) in EMT and SCBE-30 for age, sex, and family structure.

		Emotion knowledge	Social competence	Anger-aggression	Anxiety-withdrawal
Sex					
Boys	M (SD)	40.2 (6.26)	3.74(0.92)	2.0(0.87)	3.01(0.99)
Girls	M (SD)	42.3(6.46)	3.92(0.95)	1.76 (0.84)	2.99 (0.99)
Age (years)					
4	M (SD)	31.2(5.63)	3.86 (0.87)	1.83(0.75)	1.88 (0.78)
5	M (SD)	36.1(5.62)	3.94(1.1)	1.74(0.76)	2.22 (0.65)
Family Structure					
Nuclear	M (SD)	37.5(6.16)	3.75(0.96)	1.24(0.65)	2.22(0.78)
Single-Parent	M (SD)	35.5(6.26)	3.34(1.01)	1.44(0.45)	2.67(0.88)

Table 2. Intercorrelations between EK measure and SCBE-30 subscales.

	Emotion knowledge	Social competence	Anger-aggression	Anxiety-withdrawal
Age	0.44*	0.24	0.18	−0.1
Emotion Knowledge		0.40**	−0.12	0.4
Social Competence			−0.86***	−0.62***
Anger-Aggression				0.34

*$p < 0.05$.
**$p < 0.005$.
***$p < .001$.

Tabelul 3. Oferă detalii cu privire la problemele sociale și emoționale raportate de părinții copiilor de 4 de ani.

Tabelul 4. Studiile arată că dezvoltarea emoțională și problemele de socializare ale preșcolarilor sunt îndeaproapelegate de situația familială.

Table 3. Distribution of ASQ:SE mean total scores for boys and girls at age four.

Domain	Boys (%),				Girls (%)				*p* value
	0	5	10	15	0	5	10	15	0.041
Self-regulation	78.2	11.3	9.9	0.6	88.5	10.4	0.9	0.2	0.02
Compliance	59.4	38.9	1.5	0.2	66.9	32.1	0.8	0.2	0.00
Communication	90.1	5.4	3.8	0.7	93.3	5.1	1.3	0.3	0.00
Adaptive function	92.7	5.8	1.3	0.2	98.1	1.5	0.3	0.1	0.02
Autonomy	64.1	30.6	5.1	0.2	64.2	30.8	4.9	0.1	0.03
Affect	98.0	1.3	0.7	0	98.2	1.2	0.4	0	0.01
Interaction	89.7	7.9	2.2	0.2	94.1	5.6	0.2	0.1	0.06

Table 4. ASQ:SE mean total scores (SD) for boys and girls at age four in relation to family structure.

Nuclear family		Single-parent family	
Boys ($n = 68$)	Girls ($n = 51$)	Boys ($n = 41$)	Girls ($n = 36$)
33.1(18)	25.2(19.1)	42.5(21.3)	35(22.1)

Acest studiu este despre recunoașterea emoțiilor la copii si arată de ce trebuie dezvoltată de la o vârstă fragedă, așa cum este legata de adaptarea socială ulterioară.. Genul și vârsta s-a dovedit a fi importantă în dezvoltarea socială, fapt dovedit de diferențele semnificative statistice care au fost constatate pentru aceste variabile ($p < 0,001$). Copiii din familiile monoparentale au avut mai multe probleme socio-emoționale. S-a constatat o corelație negativă între comportamentul pro-social si anxietate.

Rezultatele cercetării pot fi utilizate pentru crearea de programe de dezvoltare emoțională pentru Grădinițe din Sudan. Aceste descoperiri permit prevenirea dezvoltării unor tendințe comportamentale anormale, care sunt legate de inteligența emoțională, adaptarea socială și anxietatea la prescolari.

(References) ***Repere bibliografice:***

1. Ahmetoglu, E., Ilhan Ildiz, G., Acar, I. H., & Encinger, A. (2018). Children's emotion regulation and attachment to parents: Parental emotion socialization as a Moderator. Social Behavior and Personality: an International Journal, 46(6), 969–984. Al-Momani, I. A., Ihmeideh, F. M., & Momani, M. (2008). Teachers' views of the effectiveness of United Arab Emirates kindergarten curriculum, instructional strategies, and assessment procedures. Journal of Research in Childhood Education, 23(2), 239–252.

2. Breaux, R. P., Harvey, E. A., & Lugo-Candelas, C. I. (2016). The role of parent psychopathology in emotion socialization. Journal of Abnormal Child Psychology, 44(4), 731–743. Charafeddine, L., Dani, A., Badr, L. K., Sinno, D., Tamim, H., Khoury, J., … Makki, M. (2019). The psychometric properties of the ages and stages questionnaires-3 in Arabic: Cross-sectional observational study. Early Human Development, 136, 33–38.

3. Darling-Churchill, K. E., & Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. Journal of Applied Developmental Psychology, 45, 1–7. Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers' social–emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. Infant and Child Development, 23(4), 426–454

4. Di Maggio, R., Zappulla, C., Pace, U., & Izard, C. E. (2017). Adopting the emotions course in the Italian context: A pilot study to test effects on social-emotional competence in preschool children. Child Indicators Research, 10(2), 571–590. Eurenius, E., Richter Sundberg, L., Vaezghasemi, M., Silfverdal, S. A., Ivarsson, A., & Lindkvist, M. (2019). Social-emotional problems among three-year-olds differ based on the child's gender and custody arrangement. Acta Paediatrica, 108(6), 1087–1095.

5. Ewing, E. S. K., Herres, J., Dilks, K. E., Rahim, F., & Trentacosta, C. J. (2019). Understanding of emotions and empathy: Predictors of positive parenting with preschoolers in economically stressed families. Journal of Child and Family Studies, 28(5), 1346–1358

6. Garner, P. W., & Estep, K. M. (2001). Emotional competence, emotion socialization, and young children's peer-related social competence. Early Education and Development, 12(1), 29–48

7. Garner, P. W., & Parker, T. S. (2018). Young children's picture-books as a forum for the socialization of emotion. Journal of Early Childhood Research, 16(3), 291–304

8. Habib, A. (2005). Early childhood education in Sudan today. Retrospective Theses

and Dissertations, 1561. Hemmeter, M. L., Ostrosky, M., & Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. School Psychology Review, 35(4), 583–601.

9. Isakson, E. A., Higgins, L. B., Davidson, L. L., & Cooper, J. L. (2009). Indicators for social-emotional development in early childhood: A guide for local stakeholders

10. Izard, C. E., Haskins, F. W., Schultz, D., Trentacosta, C. J., & King, K. A. (2003). Emotion matching task. Unpublished manuscript. Newark: University of Delaware

11. Jee, S. H., Conn, A. M., Szilagyi, P. G., Blumkin, A., Baldwin, C. D., & Szilagyi, M. A. (2010). Identification of social-emotional problems among young children in foster care. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51(12), 1351–1358

12. Johnson, A. M., Hawes, D. J., Eisenberg, N., Kohlhoff, J., & Dudeney, J. (2017). Emotion socialization and child conduct problems: A comprehensive review and meta-analysis. Clinical Psychology Review, 54, 65–80.

13. Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. American Journal of Public Health, 105(11), 2283–2290.

EDUCAŢIA INCLUZIVĂ ÎN GRĂDINIŢĂ

Prof. Palcu Florentina
Grădinița P.N. Nădab jud. Arad

Educația incluzivă în grădiniță este un proces fundamental car vizează asigurarea accesului la educație pentru toți copiii, indiferent de diferențele lor individuale.

Toţi copiii au dreptul la educaţie în funcţie de nevoile lor. Educația incluzivă încurajează acceptarea și valorizarea diferențelor, promovând sentimentul de apartenență și respect reciproc în cadrul comunității școlare. Fiecare copil este diferit şi special şi are propriile nevoi, fie că este sau nu un copil cu dizabilităţi. 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 şi nediscriminării, a acceptării de șanse egale pentru toți copiii. Educatoarea trebuie să cunoască deficiențele copiilor pe care îi va primi în grupă în scopul înțelegerii acestora și pentru a-și putea modela activitățile, în funcție de necesitățile copiilor. Primirea în grupă a copilului cu cerinţe educative speciale, atitudinea faţă de el trebuie să păstreze o aparenţă de normalitate, copilul trebuind să fie tratat la fel cu ceilalţi copiidin grupă. Ea trebuie să îşi asume rolul de moderator, să promoveze contactul direct între copiii din grupă şi să direcţioneze întrebările şi comentariile acestora către copilul cu cerinţe educative speciale. De asemenea, trebuie să-i încurajeze şi să-i stimuleze ori de câte ori este nevoie pe aceştia, dându-le încrederea în forţelele proprii, în propria reuşită în acţiunile întreprinse, evidenţiind unele abilităţi sau interese speciale lor în dezvoltarea şi sprijinirea cărora trebuie implicate şi familiile copiilor. Copiii cu cerinţe educative speciale integraţi în programul grădiniţei trebuie să dispună de o bună colaborare între educatoare, părinţi, psihologi şi profesorul logoped. Părinţii sunt parteneri la educaţie pentru că deţin cele mai multe informaţii despre copiii lor. Relaţia de parteneriat între părinţi şi grădiniţă presupune informarea părinţilor cu privire la programul grupelor, la conţinuturile şi metodele didactice, dar presupune şi întâlniri cu aceştia, participări la expoziţii, excursii, serbări, vizite, etc., în care sunt implicaţi proprii lor copii. Această relaţie a grădiniţei cu părinţii copiilor cu cerinţe educative speciale este necesară şi benefică, ea furnizând, informaţional, specificul

dizabilităţii preşcolarului, precum şi date despre contextul de dezvoltare a acestuia. Părinţii informează grădiniţa şi despre factorii de influenţă negativă care ar trebui evitaţi (fobii, neplăceri, stimuli negativi, atitudini care determină inhibarea/izolarea copiilor). Grădiniţa are rolul de a sprijini familiile să aibă încredere în resursele proprii, să facă faţă greutăţilor cu care acestea se confruntă. Educaţia părinţilor şi consilierea acestora au un rol important în integrarea copiilor cu afecţiuni de natură psihică, emoţională ori de altă natură în grădiniţă. Grădiniţa, ca instituţie, nu poate face faţă singură cerinţelor multiple ale unui program eficient de educaţie. Este nevoie de un parteneriat între grădiniţă-familie-comunitate,deo construcţie comună în folosul copilului, fără prejudecăţi, bazată pe respect reciproc, acceptare, toleranţă, indiferent de situaţia economică, socială sau educaţională a părinţilor. Pentru a evalua copilul, educatoarea trebuie să aibă în vedere competenţele şi capacităţile educaţionale ale fiecărui copil şi să identifice:

- cum este fiecare;
- ce ştie fiecare;
- ce face fiecare;
- cum cooperează cu ceilalţi.

Pentru abordarea unei educaţii incluzive în grădiniţă, educatoarea trebuie să respecte următorii paşi:

- să fie pregătită, alături de întregul personal al grădiniţei pentru a primi toţi copiii, fără discriminări;

- să asigure un climat primitor şi deschis prin organizarea mediului educaţional cât mai eficient şi stimulator;

- să aibă discuţii, în prealabil, cu copiii pentru a se accepta unii pe alţii, pentru a negocia, a colabora şi a lucra împreună;

- să asigure un curriculum flexibil şi deschis la care să aibă acces şi părinţii;

- să evalueze fiecare copil prin observaţie directă şi indirectă pentru a asigura participarea lui adecvată la activităţile curriculare;

- să evalueze permanent şi periodic progresele pe care le fac toţi copiii, nu numai din punctul de vedere al achiziţiilor intelectuale, dar şi al relaţiilor sociale, al cooperării şi colaborării, al dezvoltării imaginii de sine şi încrederii în forţele proprii;

- să elaboreze planuri individualizate, personalizate pentru copiii care au nevoie de sprijin în anumite componente ale dezvoltării şi la anumite momente;

- să realizeze un permanent schimbde idei, experienţe şi soluţii cu celelalte colege, din grădiniţă sau dinalte instituţii, precum şi cu familiile copiilor.

Bibliografie:

1. Ecaterina Vrăşmaş-*,,Introducere în educaţia cerinţelor speciale”*,Editura Credis, Bucureşti, 2004;

2. Lavinia Costea-*,,Incluziune școlară–Ghid pentru părinți și educatori”*,Editura Humanitas Educațional, 2018;

3. Roxana Nemțeanu-*,,Teoria și practica educației incluzive”,*Editura Polirom, 2019.

BUNE PRACTICI ÎN EDUCAREA COPIILOR CU DIZABILITĂȚI

Prof. Mandrea Teodora

Liceul „Ștefan Procopiu” Vaslui

Educația incluzivă este o practică care se străduiește să creeze spații de învățare în care tuturor elevilor li se oferă posibilitatea de a învăța alături de colegii lor. În educația specială, aceasta înseamnă proiectarea experiențelor de învățare și a strategiilor de instruire care oferă acces la conținut pentru toți copiii cu dizabilități. Această practică funcționează cel mai bine atunci când este adaptată nevoilor individuale ale fiecărui elev. Acesta este un punct de bază pentru a avea practici incluzive atât în sala de clasă de învățământ general, cât și în cea de educație specială, deoarece arată intenția de a oferi elevilor cu dizabilități cele mai nediscriminatorii oportunități educaționale posibile.

În timp ce exista elevi cu dizabilități primesc servicii de educație specială în programe și clase de educație specială, scoala cauta modalitățile prin care sălile de clasă din scolili de stat pot crea practici incluzive. Aceste practici incluzive în educația specială pot fi implementate în cadrul curriculumului pentru a oferi elevilor cu dizabilități mai multe oportunități de succes. De exemplu, un profesor poate folosi gruparea flexibilă pentru a crea grupuri mici de elevi cu nevoi similare, permițându-le să lucreze împreună la un proiect.

Există strategii de educație incluzivă care ajuta la promovarea unor medii mai echitabile pentru elevii cu dizabilități. Mai întâi, este nevoie de timp pentru a cunoaște nevoile individuale ale fiecărui elev, a personaliza instruirea, a crea un mediu de învățare mai primitor. Stabilirea de relații pozitive cu elevii este, de asemenea, cheia pentru crearea unei școli și a unei săli de clasă mai incluzive.

Profesorul se poate interesa de hobby-urile sau interesele elevilor sai, îi poate întreba despre despre subiectele preferate, cărți, filme, muzică, echipe sportive sau alte subiecte de interes,

Poate pune întrebări despre punctele forte și provocările lor, poate afla cum învață cel mai bine, domeniile care sunt cele mai dificile pentru ei și strategiile care i-au ajutat în trecut.Este important ca profesorul sa afle despre problema lor,sa cerceteze dizabilitatea specifică și sa afle facilitatile care îi pot ajuta să acceseze programa de învățământ general.

În al doilea rand, implicarea familiei, discutiile cu parintii despre interesele, nevoile și preferințele copilului lor, feedback-ul elevului referitor la cum se simte cu privire la mediul de clasă și părerea despre cum să-l îmbunătățească, sunt esentiale. Promovarea incluziunii prin crearea unei culturi

pozitive are impact atât pentru educația specială, cât și pentru orele obișnuite. Se poate crea o cultură pozitivă în clasa pentru elevii cu dizabilități prin :stabilirea de așteptări clare, rutine și suporturi comportamentale, oferirea de întăriri pozitive atunci când elevii își ating obiectivele de învățare, promovarea respectului pentru ceilalți, sprijinirea abilităților sociale ale elevilor, incurajarea comunicării deschise și a feedback-ului, crearea unei atmosfere de acceptare și sprijin.Urmând acești pași, rezulta o cultură pozitivă în sala de clasă și profesorul se poate asigura că elevii cu dizabilități se simt sprijiniți, acceptați și respectați de alți elevi și de catre profesori.

Predarea individualizată este o componentă critică a educației incluzive. Aceasta implică adaptarea instruirii pentru a satisface nevoile și abilitățile specifice ale fiecărui elev. Pentru a oferi instruire individualizată elevilor cu dizabilități, profesorii trebuie să înțeleagă nevoile lor specifice și să le adapteze în consecință. Acest lucru poate implica oferirea de sprijin suplimentar, cum ar fi sarcini modificate, instruire diferențiată sau instruire în grupuri mici. De asemenea, este important să se ofere elevilor opțiuni și să li se permita să ia parte la stabilirea obiectivelor și la luarea deciziilor. În plus, profesorii ar trebui să permită elevilor să lucreze în propriul ritm și să le ofere feedback cu privire la progresul lor. Oferind instruire individualizată, profesorii se pot asigura că toți elevii au posibilitatea de a-și atinge întregul potențial.

Materialele adaptate pot contribui la egalizarea condițiilor și șanselor, astfel încât toți elevii să aibă șanse corecte de succes. Există o varietate de adaptari care pot fi oferite, inclusiv sarcini modificate, instruire diferențiată, tehnologie de asistență și timp prelungit pentru teste.În plus, profesorii pot oferi studenților modalități alternative de a demonstra cunoștințe, cum ar fi evaluări orale, organizatori grafici și ajutoare vizuale. Este important să se lucreze cu elevul și familia acestuia pentru a identifica strategiile care sunt cele mai eficiente pentru ei. În cele din urmă, adaptarile trebuie să fie monitorizate și ajustate în mod regulat, după cum este necesar, pentru a fi siguri că elevii sunt capabili să reușească în clasă. Tehnologia de asistență poate permite elevilor cu dizabilități să participe la activități educaționale pe care altfel nu le-ar putea finaliza. În sala de clasă, tehnologia de asistență include de la instrumente low-tech, cum ar fi creioane adaptate, până la instrumente de înaltă tehnologie, cum ar fi software-ul de recunoaștere a vocii sau dispozitivele de comunicare augmentative. Tehnologia de asistență poate fi folosită pentru a ajuta elevii cu dizabilități să-și crească independența și să participe la activități din orele de educație generală pe care nu le-ar putea face altfel. Profesorii ar trebui să se familiarizeze cu diferitele tipuri de tehnologie de asistență și să le folosească pentru a ajuta elevii să reușească în clasă.

În concluzie, incluziunea presupune nu doar acceptarea, tolerarea elevilor cu nevoi speciale într-o clasă din învățământul de masă ci şi adaptare la cerinţele acestor elevi, cuprinderea acestora în

programele educaţionale alături de ceilalti elevi, dar şi responsabilitatea de a le asigura în acelaşi timp servicii de specialitate, programe de sprijin individualizate.

https://eduform.snsh.ro/campanie-online/scoala-incluziva-o-necesitate-in-educatia-actuala

https://edict.ro/despre-educatia-incluziva/

https://www.creatorideeducatie.ro/concurs/bune-practici-in-educatia-incluziva-colaborarea-copil-profesor-scoala/

ȘANSA LA EDUCAȚIE

Prof. Sârbu Liliana
Grădinița P.N. Nădab, jud. Arad

Educația timpurie joacă un rol esențial în formarea personalității și a aptitudinilor copiilor. O șansă adecvată la educație în această etapă este crucială pentru dezvoltarea ulterioară a fiecărui copil.

Perioada preșcolară este caracterizată prin dezvoltarea rapidă a creierului. O șansă la educație de calitate în această etapă poate contribui la dezvoltarea abilităților cognitive, precum limbajul, gândirea logică și abilitățile sociale.

Participarea la activități educaționale într-un mediu preșcolar oferă copiilor șansa de a interacționa cu alți copii și cu adulți în afara familiei. Această interacțiune contribuie la dezvoltarea abilităților sociale și emoționale, pregătindu-i pentru viitoarele interacțiuni sociale.

Șansa la educație pentru preșcolari este realizată prin intermediul jocului și a experiențelor practice. Această metodă de învățare susține dezvoltarea creativității, spiritului de explorare și a abilităților motorii fine și grosiere. Perioada preșcolară este esențială pentru dezvoltarea limbajului. Educația în această etapă oferă copiilor șansa de a-și îmbunătăți abilitățile lingvistice, de a-și extinde vocabularul și de a dezvolta capacitatea de a comunica eficient.

Asigurarea șanselor la educație pentru preșcolari trebuie să fie incluzivă și să acopere nevoile diversificate ale copiilor. Abordarea incluzivă înseamnă adaptarea curriculumului și a metodelor de predare pentru a răspunde la diferențele individuale inclusiv pentru copiii cu nevoi speciale.

O educație de calitate pentru preșcolari nu este posibilă fără implicarea părinților și a comunității. Comunicarea deschisă și colaborarea între educatori, părinți și comunitatea locală contribuie la crearea unui mediu de învățare solid și susținut.

Asigurarea șanselor la educație pentru preșcolari este esnțială pentru construirea unui fundament solid pentru dezvoltarea lor ulterioară. O educație timpurie de calitate nu numai că pregătește copiii pentru învățarea ulterioară, ci le oferă și instrumentele necesare pentru a deveni adulți responsabili, creativi și adaptați la provocările societății. Este responsabilitatea noastră să garantăm că fiecare preșcolar are șansa de a beneficia de o educție de calitate, oferindu-le astfel oportunități echitabile pentru viitorul lor.

Colaborarea cu părinții și familia este ccrucială în implementarea educației incluzive în grădiniță. Comunicarea deschisă și parteneriatul strâns între educatori și familii contribuie la o înțelegere mai profundă a nevoilor și așteptărilor, asigurând un suport continuu pentru copiii implicați.

Adaptarea curricculumului și individualizarea procesului de învățare sunt aspecte –cheie ale educației incluzive în grădiniță. Prin recunoașterea diversității abilităților și ritmului de dezvoltare al fiecărui copil, se asigură că toți beneficiază de oportunități adecvate pentru a-și atinge potențialul maxim.

Educația incluzivă în grădiniță promovează includerea socială și participarea activă a tuturor copiilor în activități. Se creează un mediu sigur și sprijinitor în care copiii pot interacționa, își dezvoltă abilitățile sociale și se simt parte integrantă a comunității școlare.

Educația incluzivă în grădiniță se referă la crearea unui mediu educațional care să accepte și să încurajeze diversitatea, oferind șanse egale pentru toți copiii, inclusiv pentru cei cu nevoi speciale sau diferențe de dezvoltare. Aceasta presupune adaptarea curriculumului, a metodelor de predare și a resurselor pentru a se potrivi nevoilor individuale ale fiecărui copil. Un aspect esențial al educației incluzive în grădiniță este asigurarea accesibilității fizicce și sociale. Prin adaptarea spațiilor și a activităților, se creează un mediu în care toți copiii se pot implica și interacționa fără obstacole. Aceasta contribuie la integrarea copiilor cu nevoi speciale în activitățile cotidiene. Educația incluzivă în grădiniță promovează valorizarea diversității și respectul reciproc. Copiii învață să aprecieze diferențele, să înțeleagă că fiecare individ este unic și are contribuții valoroase la comunitate. Astfel, se construiește un mediu care încurajează înțelegerea și acceptarea celorlalți.

Șansa la educație inccluzivă în grădiniță reprezintă un pas esențial către crearea unei societăți care să abordeze diversitatea cu înțelegere și respect. Prin promovarea accesului la educație și construirea unui mediu incluziv, grădinița devine locul unde fiecare copil are șansa de a se dezvolta într-un mod pozitiv și de a contribui la comunitatea sa. Este o investiție în viitorul unei societăți echitabile și pline de oportunități pentru toți copiii.

Bibliografie:

1) Creţu D., Nicu A. – *„Pedagogie pentru definitivat şi gradul didactic II”*, Editura Universităţii „Lucian Blaga” Sibiu, 2009;

2) Neamțu C. A., Gherguț, A., *„Psihopedagogie specială”*, Editura Polirom, Iaşi,

2000;

3) Verza F., *Introducere în psihopedagogia specială şi asistenţa socială”*, Editura Fundației Humanitas, 2002.

EDUCAŢIA COPIILOR CU NEVOI SPECIALE

Prof. Mihaela Ungureanu

Grădiniţa P.P. „Floare albastră" Craiova

Realităţile sociale ale lumii moderne şi postmoderne, caracterizată prin mobilitate, expansiune şi globalizare, precum şi preocuparea pentru asigurarea şanselor egale de acces la educaţie şi viaţa comunităţii de care aparţine fiecare persoană au determinat apariţia unor noi provocări şi practici în organizarea şi funcţionarea şcolii ca instituţie formativă şi educativă. În acest context, putem vorbi despre şcoala pentru diversitate sau şcoala pentru toţi, care reprezintă dezideratul maximei flexibilităţi şi toleranţe în ceea priveşte diferenţele fizice, socio-culturale, lingvistice şi psihologice existente între copii/elevi şi în care se încearcă formule de educaţie şi instruire adaptate particularităţilor individuale ale fiecărui elev.

Dintotdeauna, învăţarea a presupus depăşirea unor obstacole, eliminarea unor dificultăţi apărute în timpul studiului individual sau colectiv. Rămasă în umbră multă vreme, pedagogia copiilor cu dificultăţi de învăţare a cunoscut progrese însemnate, mai ales în ultimele decenii. Atâta timp cât se caută soluţii pentru o pedagogie a succesului trebuie să se ia în consideraţie aplicarea unor metode, strategii, tehnici de diminuare a dificultăţilor de învăţare ale elevilor.

Studiul problematicii copiilor cu dificultăţi de învăţare este relativ recent. Bineînţeles, dificultăţi de învăţare au existat dintotdeauna şi nu numai la copii, ci şi persoanele de vârste adulte. Având în vedere însă că învăţarea şcolară este activitatea dominantă (alături de joc, în fazele timpurii ale copilăriei), frecvenţa apariţiei dificultăţilor de învăţare este mai ridicată la copii. Pe de altă parte însă, dificultăţile de învăţare din perioada copilăriei, cronicizate, asupra cărora nu se intervine, rămân şi la vârstele adulte, continuând să afecteze buna relaţionare şi integrare a individului în context socioprofesional.

Cerințele educative speciale (CES) reprezintă un aspect vital în cadrul sistemului educațional, asigurând că fiecare copil primește oportunitatea de a învăța și a se dezvolta în funcție de propriile nevoi și abilități. Conceptul de CES a fost introdus în Marea Britanie în 1978 și a evoluat de atunci pentru a se adapta la nevoile schimbătoare ale societății și ale copiilor cu dificultăți de învățare.Cerințele educative speciale fac referire la nevoile unice de învățare ale copiilor care necesită adaptări ale procesului

educațional din cauza unor factori precum diferențele psihofiziologice, socioeconomice și de dezvoltare. Aceste cerințe pot fi generate de dizabilități fizice, intelectuale, vizuale, auditive sau de tulburări de învățare și comportament.

Educația incluzivă reprezintă o abordare modernă și progresivă în ceea ce privește educația copiilor cu cerințe educative speciale. Aceasta se bazează pe premisa că fiecare copil poate învăța și merită o educație de calitate, indiferent de nevoile sale individuale. În cadrul educației incluzive, se pune accent pe adaptarea curriculumului și a metodelor de predare pentru a se potrivi nevoilor variate ale copiilor.

Misiunea unei astfel de şcoli este aceea de a le oferi tuturor posibilitatea de a învăţa în funcţie de ritmul, capacităţile şi nevoile proprii şi de a se exprima conform trăsăturilor individuale de personalitate într-un cadru armonios, favorabil unei educaţii la care să aibă acces toţi şi unde experienţele personale şi valorile culturale ale fiecăruia să fie tot atâtea ocazii de învăţare pentru cei din jur.

Educația adaptată la cerințele educative speciale are un scop esențial – să asigure că toți copiii au șanse egale de a învăța și a se dezvolta. Acest proces poate implica integrarea copiilor cu CES în școlile de masă sau, în anumite cazuri, în instituții specializate. Prin adoptarea unei abordări adaptate, educația devine mai eficientă și mai inclusivă, oferind copiilor oportunitatea de a-și valorifica potențialul maxim. Educația incluzivă nu se rezumă doar la adaptarea curriculumului, ci și la crearea unui mediu în care fiecare copil se simte acceptat și susținut. Aceasta implică încurajarea diversității și a interacțiunii între copiii cu diverse nevoi și abilități. În cadrul acestui model, accentul se pune pe dezvoltarea abilităților individuale, îmbunătățind astfel încrederea în sine și contribuind la creșterea succesului academic și personal.

Educaţia incluzivă a apărut ca răspuns la neajunsurile educaţiei integrate, care nu a reuşit să împiedice marginalizarea copiilor care prezentau diferenţe faţă de "norma" generală a populaţiei şcolare.

La Conferinţa Mondială "Educaţia pentru toţi; satisfacerea nevoilor de bază ale învăţării", de la Jomtiem – Thailanda, 1990, s-a elaborat o nouă strategie a educaţiei, fundamentată pe paradigma "educaţia pentru toţi", iar „***educaţia incluzivă" a devenit parte integrantă a educaţiei pentru toţi***. „Educaţia incluzivă", ca sintagmă, apare prin 1990, bazându-se pe principiul incluziunii care este mai cuprinzător decât cel al integrării.

„Incluziunea" se referă la faptul că oricine, indiferent de deficienţa sa sau de dificultăţile pe care le întâmpină în învăţare, trebuie tratat ca un membru al societăţii, iar diversele servicii speciale de care are nevoie, trebuie furnizate în cadrul serviciilor sociale, educaţionale, medicale şi celelalte servicii puse la dispoziţia tuturor membrilor societăţii" (ap. Popovici D., 1999).

Astfel, ***incluziunea*** şi "***educaţia incluzivă***" pun accentul pe necesitatea ca sistemul educaţional şi şcolile/grădiniţele să se schimbe şi să se adapteze continuu pentru a răspunde diversităţii copiilor şi nevoilor ce decurg din acestea.

Educaţia incluzivă se defineşte prin următoarele particularităţi:

- susţine şi confirmă că ***toţi copiii pot învăţa*** şi au nevoie de o formă de sprijin pentru învăţare;
- urmăreşte ***să identifice şi să minimizeze barierele învăţării***;
- este ***mai cuprinzătoare*** decât educaţia formală obişnuită cuprinzând: educaţia pentru familie, pentru comunitate, alte oportunităţi de educaţie în afara şcolii
- 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 funcţie de cultură şi context
- este ***parte a strategiei*** de dezvoltare a unei societăţi incluzive

Deci, în contextul actual naţional, ***educaţia incluzivă devine tipul de educaţie responsabil de asigurarea dreptului la educaţie al tuturor copiilor, fără nici o discriminare şi, mai ales, de asigurarea unei educaţii de calitate.***

Scoala incluziva pune in centrul atentiei sale persoana umanä ca fiinta originala, unica si irepetabila, accentuand ideea ca in fiecare societate exista personalitati, grupuri diferite, motivatii, ratiuni si puncte de vedere diferite. Scoala incluzivă presupune îmbunătăţirea sistemului educaţional pentru toţi elevii. Implică schimbări în curriculum, în modul de predare al profesorilor, în modul de învăţare al copiilor, precum şi schimbări în modul cum interacţionează copiii cu CES cu colegii lor si viceversa.

În concluzie:

- **Şcoala Incluzivă** exprimă extinderea scopului şcolii obişnuite, în mare măsură, transformarea acesteia pentru a putea răspunde unei diversităţi mai mari de copii, în speţă copiilor marginalizaţi, defavorizaţi şi/sau excluşi de la educaţie.
- **Educaţia Incluzivă** presupune un proces permanent de îmbunătăţire a instituţiei şcolare având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a menţine participarea la procesul de învăţare a tuturor elevilor din cadrul unei comunităţi
- **Educaţia/Şcoala Incluzivă** accentuează necesitatea dezvoltării şcolii, pentru a oferi acces necondiţionat şi a răspunde adecvat nevoilor educaţionale diferite ale tuturor copiilor, astfel încât să armonizeze diferenţele de învăţare, diferenţele între grade de reuşită şcolară, să asigure o educaţie eficentă pentru toţi. (Vrăşmaş, T., 2001).

- Putem spune că incluziunea nu-I implică doar pe copiii cu CES; ea este de fapt o realitate si recunoasterea faptului că fiecare copil este unic. Scoala incluzivă ne demonstrează aşadar, că suntem unul, dar nu unul şi acelaşi.

Cerințele educative speciale reprezintă un element esențial în construirea unei societăți mai incluzive și mai echitabile. Educația incluzivă, adaptată la nevoi, este cheia pentru a asigura că fiecare copil are acces la o educație de calitate și că își poate atinge potențialul maxim. Prin promovarea diversității și a valorilor incluziunii, putem crea un viitor mai luminos pentru toți copiii, indiferent de nevoile lor individuale.

Bibliografie:

- Ungureanu, D., *Educaţia integrată şi şcoala incluzivă*, Editura de Vest, Timisoara, 2000
- Vrăşmaş, T., *Invăţământul integrat şi inclusi*v, Ed. Aramis, Bucureşti, 2001;
- Vrăşmaş, T., *Scoala şi educaţia pentru toţi*, Ed. Miniped, Bucureşti, 2004
- Psihopedagogia copiilor cu dificultati de invatare (note de curs)

TRATAREA ELEVILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

Prof. Violeta Dumistrăcel

Şcoala Gimnazială Nr. 3 Suceava

Realitatea şi dinamica vieţii sociale, economice, culturale şi noile provocări ale lumii contemporane au impus ample modificări în proiectarea şi implementarea politicilor şi strategiilor educaţionale din majoritatea statelor lumii. În acest context, problematica incluziunii/integrării şcolare a copiilor cu cerinţe educative speciale a devenit un domeniu prioritar de acţiune şi pentru specialiştii din sistemul nostru de învăţământ, în baza promovării principiilor educaţiei pentru toţi şi a armonizării vieţii persoanelor cu cerinţe speciale.

Trecerea la societatea contemporană a fost caracterizată de o schimbare în atitudinea comunităţii faţă de persoanele cu probleme specifice. În cadrul grupurilor şi categoriilor de persoane cu nevoi speciale, cei cu dizabilităţi fizice şi psihice reprezintă o entitate aparte care necesită servicii complexe sociopsihopedagogice. Din aceste considerente asistenţa persoanelor cu cerinţe speciale constituie o activitate practică complexă care include: prevenţia, depistarea, diagnosticul, terapia, recuperarea, educarea, orientarea şcolară şi profesională, integrarea socială şi monitorizarea evoluţiei ulterioare a persoanei aflate în dificultate. Pentru realizarea scopurilor cu un asemenea grad de responsabilitate este necesară formarea psihologică, pedagogică, medicală, juridică şi socială a profesorilor angajaţi în educarea copiilor cu nevoi speciale.

În ultimul deceniu au devenit vizibile eforturile de angajare a învăţământului într-un proces de restructurări profunde, menit a schimba grila de valori a educaţiei în acord cu democratizarea întregii societăţi, unde asigurarea respectării dreptului la educaţie pentru toţi copiii şi egalizarea şanselor de succes ale acestora au reprezentat şi continuă să reprezinte obiectivele esenţiale. Una dintre aceste provocări este şi necesitatea schimbării viziunii asupra copiilor cu cerinţe educative speciale şi încercarea de a le oferi o viaţă normală prin transformarea reprezentărilor sociale şi renunţarea la etichetări şi stigmatizări. În acest context studiul particularităţilor de dezvoltare a copiilor cu C.E.S. în scopul

determinării noilor a devenit una dintre priorităţile pregătirii specialiştilor în domeniul psihopedagogiei speciale.

Prin anumite practici educative deschise şi flexibile se poate demonstra că şi aceşti copii au aptitudini şi capacităţi de învăţare şi instruire care trebuie valorificate la maxim, iar ei, prin ceea ce fac sau ar putea face, pot fi utili societăţii, cu condiţia de a beneficia de un mediu şcolar în care majoritatea să-i accepte şi să le înţeleagă particularităţile evoluţiei şi dezvoltării. Acceptarea şi integrarea lor alături de elevii „normali" oferă posibilitatea de a apăra şi susţine dreptul acestor persoane la asistenţă şi educaţie pe măsura potenţialului de care dispun, precum şi eliminarea marginalizării şi segregării lor sociale.

Copiii cu dificultăţi de învăţare au nevoie de organizarea învăţării în funcţie de cerinţele lor educative. Acest tip de problematică cere educatorilor şi profesorilor în primul rând următoarele acţiuni complexe care se referă la întreaga clasă, deci la toţi copiii: cunoaşterea copiilor, a particularităţilor lor şi a diferenţelor dintre ei; individualizarea învăţării; folosirea strategiilor flexibile şi deschise; amenajarea corespunzătoare a mediului educaţional în aşa fel, încât el să devină factor de intervenţie în învăţare şi în remedierea problemelor de învăţare; valorizarea relaţiilor sociale de la nivelul clasei şi al şcolii în favoarea procesului de învăţare şi promovarea învăţării prin cooperare şi a parteneriatului educaţional.

Principala cerinţă faţă de învăţare este individualizarea metodelor folosite pentru copiii cu dificultăţi de învăţare. Este necesar ca profesorii să cunoască şi să poată folosi o serie de strategii didactice cu care să identifice şi să sprijine rezolvarea dificultăţilor de învăţare în clasă. În acest caz este de dorit ca dascălul clasei să respecte următoarele cerinţe: să cunoască bine dificultăţile de învăţare a fiecărui elev, modul lor de manifestare şi domeniul în care apar; să se asigure că elevii aflaţi în situaţie dificilă au achiziţionate aptitudinile prealabile; să adapteze materialul didactic folosit la fiecare temă; să procure material de sprijin atunci când este nevoie; să-şi rezerve un timp necesar în fiecare oră pentru a evalua eficacitatea activităţilor de învăţare şi de predare. În aceste condiţii este evidenţiată grija cadrului didactic pentru organizarea unor situaţii de învăţare la care să participe toţi elevii, inclusiv cei cu dificultăţi.

Se pune problema realizării unui mediu de învăţare stimulativ şi adecvat pentru toţi copiii şi deci şi pentru cei care primesc o intervenţie suplimentară şi specializată în afara clasei. Există o serie de cerinţe generale faţă de organizarea predării şi învăţării în clasa obişnuită în care se întâlnesc copii cu dificultăţi de învăţare: aceşti copii au nevoie de o învăţare multisenzorială explicită care să-i facă să avanseze; nu este cazul să se piardă vremea cu activităţi repetitive asupra unor lucruri care s-au însuşit, ci mai curând să se varieze metodele şi suporturile de învăţare; copiii cu dificultăţi de învăţare au nevoie de

iniţiere adecvată în lectură şi scriere, ceea ce presupune de cele mai multe ori, alte metode şi mijloace decât cele folosite în mod obişnuit de educatorul clasei respective.

Construirea unei imagini pozitive despre sine este o altă nevoie a copiilor cu dificultăţi de învăţare. Aceasta se poate realiza pe fondul unor activităţi de grup orientate spre valorizarea posibilităţilor fiecăruia şi pe un sistem de relaţii pozitive între profesor şi elev şi între elevi. Relaţiile respective trebuie să ofere terenul încrederii reciproce, al empatiei cu trăirile fiecăruia, împărtăşirii emoţiilor, sentimentelor, preocupărilor ca şi a experienţei de cunoaştere şi învăţare; însuşirea unor metode şi tehnici de învăţare, memorare, de redare a ideilor unui conţinut constituie o altă cerinţă pe care educatorul o poate rezolva în clasa obişnuită; elevii cu dificultăţi de învăţare au nevoie de profesori care înţeleg modul lor de învăţare, se pot adapta ritmului acestora şi îi pot orienta să-şi depăşească dificultăţile fără a-i desconsidera.

Atitudinea şi acţiunea profesorului faţă de elevii cu dificultăţi de învăţare este determinată de înţelegerea următoarei teze fundamentale domeniului în discuţie: fiecare elev este unic şi are valoarea sa indiferent de problemele pe care le prezintă în procesul de învăţare şcolară. Învăţarea este şi ea unică la fiecare elev, în funcţie de: stilul, ritmul, nivelul său de învăţare şi dezvoltare, caracteristicile şi particularităţile sale, aptitudinile, aşteptările, experienţa sa anterioară.

Elevul vine la şcoală cu un anumit stil de învăţare, propriu experienţei sale anterioare. Acest stil poate să nu fie cel mai eficient pentru el. Rolul profesorului este de a identifica stilul eficient, care se potriveşte cel mai bine elevului şi să-l sprijine să-l folosească. Orice cadru didactic, dacă foloseşte în mod incluziv strategiile didactice asigură resursele necesare prevenirii şi chiar a rezolvării unora dintre problemele de învăţare ale elevilor. Resursele de bază ale educatorului, învăţătorului şi profesorului în clasa obişnuită un loc aparte îl ocupă acest tip de strategii didactice. Ele se leagă de maniera curriculară şi noncategorială de abordare a dificultăţilor de învăţare.

Incluziunea, nu este doar o fază superioară integrării şcolare a copiilor cu cerinţe educative speciale, ci se referă la o altă manieră de abordare, care cuprinde două tipuri de activităţi dedicate educaţiei tuturor copiilor în acelaşi cadru educativ:

1. prevenirea situaţiilor de inadaptare;

2. tratarea dificultăţilor şi tulburărilor de învăţare în mediul şcolar obişnuit/clasa obişnuită.

Oricât de bună ar fi forma de instituţionalizare şi intervenţie asupra copilului cu deficienţă, incapacitate sau tulburare într-un domeniu al sferei organice sau funcţionale din dezvoltarea personalităţii sale, prin participarea lui aparte la sistemul educativ se face o discriminare. Au loc modificări în imaginea sa despre lume şi despre sine. Etichetarea copiilor ca handicapaţi sau deficienţi constituie o formă de segregare şi discriminare - fie pozitivă (servicii de sprijin prea multe), fie negativă (dispreţul social).

Efectele acestora în personalitatea copilului sunt de cele mai multe ori frustrante şi de lungă durată. Educaţia pentru toţi copiii, educaţia incluzivă, se constituie tot mai mult ca cea mai potrivită abordare, pentru înţelegerea şi satisfacerea nevoilor de învăţare ale copiilor în şcoli obişnuite.

Eficienţa strategiilor incluzive este determinată de cerinţa ca acest tip de abordare didactică să corespundă unor acţiuni eficiente atât pentru elev cât şi pentru profesor. Învăţarea eficientă este o învăţare de durată, cu rezultate directe asupra nivelului de dezvoltare, este dinamică şi se constituie ca o componentă de construcţie a personalităţii. Eficienţa se leagă de devenirea elevului şi de perfecţionarea continuă a profesorului. Ea stabileşte un raport optim între efort şi rezultatele acestuia, între performanţe şi competenţe. Învăţarea eficientă crează motivaţie intrinsecă pentru învăţările ulterioare.

Bibliografie:

1. Gherguţ, A. (2001). Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale. Strategii de educaţie integrată. Iaşi: Polirom;
2. Mara, D. (2009). Strategii didactice în educaţia incluzivă, ediţia a II-a. Bucureşti: Didactică şi Pedagogică;
3. Ungureanu, D. (2000). Educaţia integrată şi şcoala incluzivă. Timişoara: de Vest;
4. Vrăşmaş, T. (2001). Învăţământul integrat şi/sau incluziv. Bucureşti: Aramis.

STUDIU DE CAZ

Profesor Popa Florentina
Școala Gimnazială Specială „Constantin Pufan” Galați

SCOP: Evaluare, intervenție terapeutică de tip personalizat

ISTORICUL CAZULUI

Date de identificare

L M G, născută la 31.12.2011, cu domiciliul în Galați, se găsește în evidența serviciului de Genetică Medicală a Spitalului clinic de copii „Sf. Maria” Iași din data de 27.06.2012 (FCG 362/2012).

ANAMNEZA

1. Antecedente patologice

Mama LC, a prezentat două avorturi spontane în antecedente, primul la două săptămâni de sarcină iar al doilea la 6 luni. Afost operată pentru luxație congenitlă de șold, a suferit de sindrom depresiv și a și a primit tratament cu escitalopram, medicament care a fost administrat și în primele două săptămâni de sarcină apoi s-a stopat.

Sarcina a evoluat cu eminență de avort în luna a patra, tratată medicamentos. Naștere prematură la 37 săptămâni de sarcină prin cezariană, iar copilul LMG a avut o greutate de 3000 g, Scorul APGAR a fost 8. După naștere, mama a fost diagnosticată cu metatarsus varus bilateral și hipotiroidie congenitală pentru care a primit tratament. Nu relevă alte cazuri de boli genetice, anomalii congenitale sau tulburări de reprodicere. PH normal

Sursa: buletin de consult genetic nr. 143/06.09.2012

2. Istoricul dezvoltării

În primele două săptămâni de sarcina mama era sub tratament pentru depresie, adminstrându-se escitalopram 10 mg/zi, și în luna a patra de sarcină a fost tratată medicamentos pentru eminență de avort. Doamna spune că pe parcursul sarcinii, a observat că are un tremur al întregului corp (similar cu senzația de frig) dar că ar fi băut doar ceai de glbenele la recomandarea medicului de familie.

În jurul lunii a șaptea de sarcină a răcit, iar medicul de familie i-a prescris antigripale și inflamatoare ușoare, și pentru că acuza dureri, i s-au administrat injectabile cu vitamine
(până în luna a noua). În luna a opta a suferit iar un episod de tulburare anxioasă generalizată iar atunci i s-ar fi prescris ovule și augmentin. Pe parcursul sarcinii, mama a făcut mai multe analize medicale și

teste: ecografii, Screening Test pentru depistarea sindromului Down, Sindromul lui Edw Ards, DTN (defect de tub neuronal), pentru care a primit rezultatul că fătul prezintă risc scăzut în fața acestor maladii, totuși pe buletin este menționată specificația că: ,,riscul calculat este unul statistic și orientativ, nu are valoare de diagnostic''

(sursa: dosarul personal al mamei, cod test 537528)

Nașterea a avut loc prin cezariană datorită operației anterioare a mamei de luxație congenitale de șold, iar după, a fost diagnosticată cu metatarsus varus bilateral și hipotiroidie congenitală pentru care a primit tratament cu hormoni tiroidieni.Fetița a primit la naștere scor-ul APGAR 8, a avut greutatea de 3000 g, Tn = 48cm, Pc = 33 cm. iar analiza cromozomială a evidențiat o formulă normală fără anomalii numerice sau structurale. Din spusele mamei, M. și-a ținut capul singură la 3 luni, a stat în șezut la 7 luni, s-a ridicat în picioare la 3 ani și 5 luni, lalația a avut loc la 10 luni iar după vaccinul de 1 an, aceasta nu a mai scos niciun sunet. La vârsta de 6 luni a copilului, mama i-a făcut prima investigație a M, la Cabinetul de Genetică Medicală, Spitalul Clinic de Copii „ Sfânta Maria'' Iași, din care au rezultat următoarele aspecte: morfometrie, hipertrofie ponderală

; dismorfie craniofacială cu fața rotundă, occiput plat, hipertelorism, strabism,urechi displazicefiltru șters, microretrognatism; mâini: pliu palmar transvers unic drept; picioare: sindactilie cutanată parțială degete II-III; stridor laringian; suflu sistolic parasternal stâng;

retard psihomotor ușor.

Secția Clinica Neurologie Pediatrică, eliberează la vârsta de 2 ani pe numele copilului LMG, o scrisoare medicală din care rezultă un diagnostic de retard neuromotor, întârziere în dezvoltarea limbajului, agitație psihomotorie, strabism și obezitate grad I, recomandând tratament cu fenobarbital 75 mg/zi, kinetorapie-program de stimulare verbală, tratament cu neurotrofice, regim alimentar. În perioada de după naștere și până la vârsta înscrierii la grădinița din învățământul special, M. a avut boli ale copilărie, răceli mai mult sau mai puțin grave iar tratamentul s-a constituit din augmentin și antiinflamatoare.

3. Istoricul adaptării şcolare.

Intrată în sistemul preșcolar și antepreșcolar 2016- 2017, **L M G** nu s-a adaptat pe deplin, nici la acest moment la structura de elemente de ordin educativ cu principii, reguli, activități, etc. manifestând ostilitate. De la momentul aducerii la grupă și până la cel în care vine mama, cu mici pauze, L.M.G plânge strident, glasul ei emite onomatopeele ,,aia ia'' continuu și cu voce ridicată, refuză alt loc în afară de cel de pe jos, pe covorul grupei, și pare neobosită în această manifestare.

PLANUL TERAPEUTIC

LISTAREA PROBLEMELOR

1. Examen neuropsihiatric

LMG, retard psihic sever, tulburare spectru autist VM-2 ani/ VC- 6 ani, gradul de deficiență – grav.

2. Examen neurologic

LMG, retard neuromotor, agitație psihomotorie, obezitate grad I, întârziere în dezvoltarea limbajului

3. Examen psihopedagogic și logopedic

Test Portage, din evaluare a rezultat că deși LMG a primit VM de 2 ani în cadrul examenul neuropsihiatric. În urma evaluării și aplicării scalei Portage a rezultat că fetița LMG în jurul vârstei mintale 0-1 an.

B. OBIECTIVE TERAPEUTICE

1. Aplicarea **Plan-ului de Intervenție Personalizat** care să vizeze:

- dezvoltarea fizică și motrică: cunoașterea propriului corp și a posibilităților de mișcare a acestuia, menținerea unei posturi corporale corecte, utilizarea deprinderilor motrice fundamnetale în condiții variate, utilizarea deprinderilor motrice fine pentru executarea unor sarcini variate, manifestarea conduitei perceptiv-motrice în funcţie de diferite repere,

manifestarea unei capacităţi de efort fizic adecvate vârstei, formarea comportamentelor de păstrare a sănătăţii şi de igienă personală

- dezvoltarea socio-emoțională: stabilirea de relaţii pozitive cu copiii de vârstă apropiată şi cu adulţii, formarea unui comportament prosocial, manifestarea independenței propriilor acțiuni, exprimare și controlul propiilor emoții

- dezvoltare cognitivă: înțelegerea relațiilor spațiale, temporale și cauzale, cunoaşterea atributelor de formă, culoare, gust, miros, mărime, grosime, dobândirea informaţiilor despre mediul înconjurător prin observarea şi manipularea obiectelor,

- dezvoltarea limbajului și a comunicării: pronunția unor sunete, cuvinte simple: apa, mama, tata, etc.

- dezvoltarea capacităților și atitudinilor de învățare: formarea deprinderii de a răspunde motric la o comandă dată, participarea la joc și respectarea regulilor jocului, executarea corectă a acțiunilor motrice învățate

Bibliografie:

1. Aebli, H., Didactica psihologică, Editura Didactică şi Pedagogică, București, 1973;

2. Allport G.W., Structura si dezvoltarea personalitãtii, E.D.P.,1991;
3. H, Mateiaș A., Popescu E., Șerban F. în lucrarea „ Pedagogie preșcolară. Manual pentru școlile normale” Editura Didactică și Pedagogică București, 1994;
4. DSM, Manual de diagnostic şi statistică a tulburărilor mentale, Asociația Psihiatrilor Liberi din România, București, 2000;
5. Galperin, P.I și ceilalți.. – Studii de psihologia învățării, EDP, București, 1975.

METODE DE CUNOAŞTERE A PROCESELOR INTELECTUALE ALE ELEVILOR CU CES

Prof. înv. primar Diaconu Dănuţ-Cristin
Şcoala Gimnazială Asău, jud. Bacău

Pentru a fi eficientă, activitatea didactică trebuie proiectată şi realizată în strânsă concordanţă cu potenţialul intelectual al elevilor. Trebuie să ţinem seama de procesele psihice ale elevilor: gândire, memorie, atenţie, limbaj. Metodele de învăţământ trebuie selectate în raport cu scopul şi obiectivele activităţii didactice, conţinutul lecţiei şi particularităţile elevilor: vârsta, nivelul dezvoltării psihice, tipul şi gradul deficienţelor/tulburărilor.

Utilizarea diferitelor metode în activităţile didactice destinate elevilor cu cerinţe speciale presupune respectarea unor cerinţe (Alois Gherguţ, 2005, p. 226):

- folosirea unui limbaj adecvat, corespunzător nivelului comunicării verbale;
- prezentare clară, precisă şi concisă;
- sistematizarea ideilor;
- recurgerea la diferite procedee şi materiale didactice intuitive;
- antrenarea elevilor prin întrebări de control pentru a verifica nivelul înţelegerii conţinuturilor de către aceştia şi pentru a interveni cu noi explicaţii şi clarificări atunci când se impune acest lucru.

Am utilizat cu succes *povestirea* ca metodă didactică, însoţită de suporturi ilustrativ-sugestive/imagini filmate; astfel am captat mai uşor atenţia şi am facilitat implicarea afectiv-motivaţională a elevilor în secvenţele lecţiilor de limbă şi comunicare. Metodele interogative, în special cele bazate pe conversaţia euristică, favorizează descoperirea noului, exersarea proceselor psihice, clarificarea, sintetizarea, consolidarea şi sistematizarea cunoştinţelor, verificarea şi evaluarea performanţelor. Acest lucru l-am constatat în aplicarea probelor de evaluare la toate disciplinele: matematică, limbă şi comunicare, cunoaşterea mediului înconjurător.

Experienţa practică a demonstrat necesitatea combinării metodelor interogative cu celelalte metode: expozitive, demonstrative, activ- participative; astfel se înlătură monotonia, sunt stimulate gândirea şi concentrarea atenţiei, condiţii necesare în obţinerea succesului la elevii cu cerinţe speciale (Alois Gherguţ, 2005, p. 226).

Metodele de simulare bazate pe *jocul didactic* şi *dramatizare* au fost aplicate cu succes în ceea ce privesc disciplinele citire- scriere- comunicare, matematică. *Dramatizarea* a fost un mijloc real de a *aşeza* elevii în mijlocul acţiunii şi al personajelor din poveste. De asemenea, *jocul didactic* a constituit şi constituie un mijloc eficient, de reuşită în atingerea obiectivelor fixate la diferite activităţi, mai cu seamă la activităţile matematice (*jocul numerelor, jocul mulţimilor,* etc.); elevul cu cerinţe speciale învaţă în joacă, el nu conştientizează faptul că jucându-se acumulează cunoştinţe, formează priceperi şi deprinderi, dezvoltă comunicarea. Implicarea directă în circumstanţe de viaţă simulate (activităţi de tip „*jocul de-a*…") trezeşte motivaţia şi facilitează participarea activă, emoţională a elevilor, constituind şi un mijloc de socializare şi interrelaţionare cu cei din jur.

Metodele *observaţiei, demonstraţiei* ajută elevii să înţeleagă sensul structurii/elementelor de bază ale unui fenomern sau proces; prin intermediul acestor metode am reuşit să prezint elevilor obiectele şi fenomenele realităţii cu scopul de a le asigura o bază perceptivă concret- senzorială (exemple pentru cunoaşterea mediului înconjurător: cald- rece; ziua- noaptea; apă- gheaţă; zilele săptămânii; anotimpurile, etc.).

Exerciţiul constituie o metodă cu o largă aplicabilitate în educaţia specială, mai ales în activităţile de consolidare a cunoştinţelor şi de antrenare a deprinderilor (Alois Gherguţ ,2005, p. 227). Această metodă a fost de un real folos în cadrul orelor de matematică; şirul numeric 1- 10, formarea mulţimilor, adunarea şi scăderea unor elemente din cadrul mulţimilor, rezolvarea unor probleme cu suport imagistic, sunt doar câteva exemple care m-au ajutat în munca cu elevii care prezintă cerinţe speciale.

În activităţile de învăţare a scris- cititului, de corectare a tulburărilor de limbaj am utilizat cu precădere *metoda fonetică analitico- sintetică*. Această metodă respectă principiul trecerii de la uşor la greu, adică preconizează iniţial învăţarea cititului, apoi a scrisului şi pune un accent deosebit pe analiza şi sinteza fonetică şi grafică a conţinutului verbal după algoritmul: propoziţie- cuvânt- silabă- sunet- literă. Acest lucru l-am putut realiza cu ajutorul jetoanelor; fiecare jeton (imagine/planşă) reprezenta un obiect, alcătuiam o propoziţie scurtă, alegeam cuvântul (care conţinea sunetul nou), despărţeam cuvântul în silabe şi alegeam silaba cu sunetul respectiv; identificând sunetul, treceam mai departe la realizarea grafică a literei. Deprinderea scrisului reprezintă o activitate foarte dificilă pentru elevii cu cerinţe speciale; mersul pe contur, unirea punctelor, mişcarea degetelor, linii, cerculeţe, etc., sunt doar o serie de exerciţii pregătitoare în vederea realizării acestei activităţi.

În ultimul timp se invocă frecvent metodele activ- participative utilizate în practica instructiv-educativă deoarece permit elevului satisfacerea cerinţelor educaţionale prin efort personal sau în colaborare cu alţi colegi. Specific acestor metode este faptul că se stimulează interesul pentru cunoaştere,

se facilitează contactul cu realitatea înconjurătoare, ele fiind subordonate dezvoltării mintale şi a nivelului de socializare al elevilor. În contextul educaţiei speciale, aceste metode constituie o resursă importantă în proiectarea activităţilor educative deoarece stimulează şi dezvoltă foarte mult învăţarea prin cooperare (lucrul în perechi sau în grupe mici de elevi), facilitând astfel comunicarea, socializarea, relaţionarea, colaborarea şi sprijinul reciproc pentru rezolvarea unor probleme; se favorizează în acest mod cunoaşterea reciprocă între elevi, înţelegerea şi acceptarea reciprocă. Aceste metode, pe lângă eficienţa lor în activitatea didactică, dezvoltă o serie de aptitudini şi capacităţi referitoare la spiritul de toleranţă, ascultarea activă, luarea deciziei, autonomia personală, responsabilitatea şi participarea socială, formarea opiniilor şi înţelegerea corectă a realităţii (Alois Gherguţ, 2005, p. 228).

Dintre metodele activ- participative aplicate în activitatea cu elevii sunt: *brainstorming-ul, ştiu/vreau să ştiu/am învăţat, turul galeriei.*

Brainstorming-ul- limbă şi comunicare: se prezintă o imagine, obiect; fiecare elev spune tot ce ştie despre acel lucru; cu ajutorul acestei metode se adună informaţiile care ajută apoi la desfăşurarea propriuzisă a activităţii. La fel se procedează şi la cunoşterea mediului înconjurător, ex: ieşim în natură, în curtea şcolii, observăm copacii; adunăm informaţii, spunem tot ce ştim despre ei; această metodă mai este denumită şi *metoda asaltului de idei*.

Ştiu/vreau să ştiu/am învăţat- această metodă am aplicat-o în activităţile cu elevii; cu ajutorul acestei metode am trecut în revistă ceea ce elevii ştiau deja despre o anumită temă; am formulat apoi întrebări, pe parcursul lecţiei, urmând ca la sfârşitul ei să verific ceea ce elevii au aflat după parcurgerea conţinutului lecţiei.

Turul galeriei- în grupuri de 3- 4 elevi, aceştia lucrează la o sarcină/problemă care are drept rezultat un produs, în cazul nostru, elevii au de realizat, la cunoaşterea mediului înconjurător, de exemplu, un colaj reprezentând un copac, flori, confecţionate cu materiale din natură: frunze şi flori presate, uscate, crenguţe, conuri de brad, etc. După realizarea lucrărilor de către fiecare grup şi expunerea produselor obţinute, fiecare grup examinează produsele celorlalte grupe, elevii din grupe se rotesc de la un produs la altul, se discută, se apreciază, se schimbă impresii. În acest mod, prin feedbackul oferit de colegi, au loc învăţarea şi consolidarea unor cunoştinţe, se valorizează produsul activităţii în grup şi se descoperă soluţii alternative de realizare a produselor sau de rezolvare a sarcinilor.

Metodele amintite mai sus le-am aplicat la toate formele de evaluare: iniţială, formativă şi finală, precum şi la majoritatea disciplinelor aflate spre cercetare.

Biblografie:

Dumitriu, Gheorghe, (2004)– *Sistemul cognitiv şi dezvoltarea competenţelor*, E.D.P. Bucureşti

Dima, Silvia- Daniela, Pâclea, Aurica Candrea (1995)– *Veniţi să ne jucăm, copii!* Antologie de jocuri didactice, editată de Revista Învăţământului Preşcolar, Bucureşti

Gherguţ, Alois, (2005)– *Sinteze de psihopedagogie specială*, Ed.Polirom, Iaşi

INTEGRAREA COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE LA GRĂDINIȚĂ

Prof. Petricescu Valentina

Grădinița P.P Nr.4 Lugoj, Timiș

Fiecare copil este unic și își are propria sa valoare, indiferent de problemele pe care le prezintă procesul de învățare școlară.

Educaţia copiilor cu cerinţe educaţionale speciale este o sarcină care trebuie împărţită între părinţii acestora şi profesionişti. O atitudine pozitivă din partea părinţilor favorizează integrarea şcolară şi socială. Părinţii au nevoie de sprijin pentru a-şi putea asuma rolul de părinţi ai unor copii cu cerinţe speciale.”.„…școlile si implicit gradinițele “trebuie să includă în procesul de învăţământ toţi copiii, indiferent de condiţiile fizice, intelectuale, sociale, emoţionale, lingvistice sau de altă natură ale acestora”.

În Declarația Mondială asupra „Educației pentru toți”, la articolul 3, se afirmă: „Nevoile școlare ale persoanelor deficiente/ cu handicap cer o atenție specială. Trebuie întreprinse măsuri pentru asigurarea accesului la educație fiecărei categorii de personae deficiente, ca parte integrantă a sistemului de învățământ”.

Educația specială este o formă adaptată de pregătire școlară și asistență complexă (medicală, educațională, socială, culturală) destinată persoanelor care nu reușesc să atingă temporar sau pe toată durata școlarizării nivelurile instructive-educative corespunzătoare vârstei, cerute de învățământul obișnuit.

Integrarea este procesul complex și de durată ce presupune asigurarea participării copiilor cu CES la viața profesională și socială, împreuna cu ceilalți copii, favorizându-se autocunoașterea, intercunoașterea și familiarizarea reciprocă Din categoria copiilor cu C.E.S (cerinţe educative speciale) fac parte atât copiii cu deficienţe propriu zise, cât şi copiii fără deficienţe, dar care prezintă manifestări stabile de inadaptare la exigenţele şcolii.

Integrarea şcolară a copiilor cu cerinţe speciale în învatamântul de masă presupune:

* a educa copiii cu cerinţe speciale în şcoli obişnuite, alături de copiii normali;

* a asigura servicii de specialitate (recuperare, terapie educaţională, consiliere şcolară, asistenţă medicală şi socială etc.) în şcoala respectivă;

* a acorda sprijinul necesar personalului didactic şi managerilor şcolii în procesul de proiectare şi aplicare a programelor de integrare;

* a permite accesul efectiv al copiilor cu cerinţe speciale la programul şi resursele şcolii obişnuite (biblioteca, terenuri de sport etc);

* a încuraja relaţiile de prietenie şi comunicarea între toţi copiii din clasă/şcoală;

* a educa şi ajuta toţi copiii pentru înţelegerea şi acceptarea diferenţelor dintre ei;

* a ţine cont de problemele şi opiniile părinţilor, încurajându-i să se implice în viaţa şcolii;

* a asigura programe de sprijin individualizate pentru copiii cu cerinţe speciale;

* a accepta schimbări în organizarea şi dezvoltarea activităţilor instructiv-educative din şcoală.

În activitatea educativă a copiilor cu cerințe educative speciale se poate folosi cu maximă eficiență învățarea prin cooperare .

Activitățile bazate pe învățarea prin cooperare permit evaluarea frecventă a performanței fiecărui copil care trebuie să ofere răspuns personal sau în numele grupului, copiii se ajuta unii pe ceilalți, încurajându-se si împărtășindu-și ideile, explică celorlalți, discută ceea ce știu, învață unii de la altii, realizează că au nevoie unii de alții pentru a duce la bun sfârșit o sarcină a grupului.

Integrarea copiilor cu CES se poate realiza atât prin activități educaționale cât și prin activității extracurriculare.

Activitățile extracurriculare de tipul vizitelor la muzee, excursiilor si a drumețiilor, evenimente culturale și sportive permit dezvoltarea relațiilor interpesonale si o mai bună relaționare a copiilor cu societatea.

Educatia integrată va permite copiilor cu CES să trăiască alături de celalți copii, să desfășoare activității comune, dobândind abilități in vederea adaptării, integrării si devenirii lor ca si ceilalți.

Aceste activități sporesc interesul copiilor de cunoaștere a frumuseților naturale și de patrimoniu, formarea si dezvoltarea unor sentimente de prețuire a mediului natural in vederea adoptării unui comportament ecologic adecvat.

Prezența în colectivul grupei a unor astfel de copii, solicită efort crescut din partea educatoarei sub toate aspectele: pregătirea pentru lecții, pentru activități extrașcolare; atitudinea față de toți copiii grupei.

Educatoarea trebuie să ofere copilului cu CES tratarea individuală de care are nevoie în toate etapele unei activități, pentru ca acesta să recupereze neajunsurile, să valorifice în mod compensatoriu potențialul sănătos, dar să nu neglijeze pe ceilalți copii din grupă.

Intervenția educațională trebuie însoțită de atitudinea pozitivă a cadrelor didactice și a familiei față de copiii cu cerințe educative speciale.

În calitate de educator, am fost pusă in situația de a avea la grupă de preșcolari cu cerințe educative speciale și, în astfel de situații, am încercat să găsesc cele mai bune metode de predare-învățare pentru a descoperi abilitățile fiecărui elev.

Am ținut cont de faptul că preșcolarii integrți au nevoie de sprijinul nostru, al cadrelor didactice si de sprijinul colegilor de grupă.

Ei nu trebuie excluși în niciun fel, nu trebuie ,,uitați" în clasă, pornind de la ideea că nu sunt la nivelul celorlați copii pe anumite arii curriculare.

Copiii cu deficiențe integrați în învățământul de masă au dreptul la terapii specifice de recuperare realizate de specialiști în domeniu, în funcție de dizabilitatea lor și, în plus, profesorul de sprijin realizează un plan de intervenție personalizat și adaptarea curriculară necesară, în urma consultării cu cadrul didactic de la clasă.

Pentru a putea crea o lume mai bună, în care toți oamenii să se simtă egali, este necesar ca fiecare să fie dornic de a primi cu brațele deschise orice persoană, indiferent de cât de diferită este, iar pentru ca acest lucru să fie posibil este necesar să existe comunicare și o dorință de a acumula cât mai multe metode pentru a integra persoanele cu CES.

Bibliografie:

1.Dezvoltarea practicilor inclusive în școli, Ghid managerial, UNICEF, 1999

2.Alois, Gherguț, Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale – strategii diferențiate și inclusive în educație, Editura Polirom, București, 2006

3.Cocorada E., Năstasă L., "Fundamentele psihopedagogiei speciale. Introducere în logopedie", Editura Psihomedia, Sibiu, 2007

CERINȚELE EDUCAȚIONALE, DIZABILITATEA ȘI EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

Prof. Ristea Elena Georgiana
Școala Gimnazială „Ion Țuculescu”, Craiova

Este necesar să se acorde atenţie acestui nou concept de şcoală pentru toţi / şcoală pentru diversitate sau şcoală incluzivă, ca fiind acea instituţie care să promoveze educaţia în scopul realizării unei învăţări care să deschidă oportunităţi de dialog şi cooperare între profesor şi elev sau între elevi. Pe baza acestor concepte şi direcţii de abordare a domeniului educaţie incluzive vom realiza, în coroborare cu principiile formării cadrelor didactice, un model original de abordare a pregătirii continue a cadrelor didactice pe această direcţie.

Conceptul central al educaţiei incluzive este ideea de dizabilitate, ideea de cerinţe educaţionale speciale, şi chiar cea de handicap. Toate aceste idei se referă în esenţă la situaţia în care un individ prezintă afecţiuni ale uneia sau a mai multor funcţii esenţiale pentru funcţionarea normală, ca membru al comunităţii în care trăieşte. Această afectare este de natură să diminueze libertatea de mişcare, de expresie sau de acţiune a persoanei. Din această introducere succintă se observă apariţia unui alt concept – acela de stare normală a unui individ în cadrul unei comunităţi. Vom aborda şi această problematică, deoarece, aşa cum cercetările au arătat, starea de dizabilitate nu se poate restrânge doar la afecţiunea de care suferă persoana, ci este un construct mai larg, care are şi o componentă socială – dizabilitatea trebuie privită şi ca o relaţia a omului cu societatea şi a modului în care societatea îl exclude mai mult sau mai puţin din cadrul ei.

De asemenea, pentru a circumscrie corect şi larg acest domeniu al educaţiei incluzive este important să definim şi să înţelegem relaţia existentă între deficienţă - incapacitate – handicap. De asemenea în această relaţie de interdependenţă continuă se impun termeni ca: „cerinţă educativă specială”, „educaţie specială”, „reabilitare”, „abilitare - reabilitare”, „recuperare”, „educaţie şi şcoală incluzivă”, „normalizare”, „normalitate şi anormalitate”.

Persoana cu dizabilităţi este persoana care prezintă o serie de deficienţe de natură: intelectuală, senzorială, fizică, psihică, comportamentală sau de limbaj precum şi persoanele aflate în situaţii de risc datorită mediului în care trăiesc, resurse insuficiente de subzistenţă sau prezintă boli cronice degenerative care afectează integritatea lor: biologică, fiziologică sau psihologică.

Conform raportului pot fi distinse două modele ale deficienţei: unul medical şi unul social. Modelul medical tratează problemele întâlnite de către persoanele cu deficienţe ca fiind consecinţa directă a bolii sau accidentării lor. Modelul social priveşte deficienţa ca un efect al limitărilor resimţite de către persoanele la care ea se manifestă, cum ar fi: pierdere individuală, acces dificil în clădiri publice, mijloace de transport necorespunzătoare, izolare în educaţie, soluţii pe piaţa muncii care-i exclud pe cei cu deficienţe etc. Cu toate că s-au depus eforturi în acest sens de către Organizaţia Internaţională a Sănătăţii (OIS), rezultate clare nu au fost încă obţinute.

Cerinţele educaţionale speciale (CES)

Termenul de cerinţe educative speciale (CES) s-a încetăţenit în ultimii ani şi a dobândit o largă circulaţie, îndeosebi după publicarea documentelor elaborate de Conferinţa mondială în problemele educaţiei speciale, desfăşurată între 7-10 iunie 1994 în oraşul Salamanca, Spania, cu genericul „Acces şi calitate".

Conceptul sus menţionat a fost preluat de „Legea Învăţământului" din România şi, de asemenea, de „Regulamentul de organizare a învăţământului special". O formulă alternativă, utilizată, uneori, este acea de „cerinţă / nevoie specială", sintagmă a cărei sferă semantică este însă adeseori mai extinsă - incluzând pe lângă copiii cu deficienţe sau cu tulburări de învăţare şi copiii din mediile sociale şi familiile defavorizate, copiii delincvenţi sau, uneori, copiii din anumite grupuri etnice.

Specialistul în psihopedagogie specială trebuie să facă distincţia dintre noţiunea de deficienţă / handicap şi cea de cerinţe educative speciale, aceasta din urmă având o sferă de cuprindere mai largă. Ele revendică o reformă majoră a şcolii obişnuite şi vizează elevii care întâmpină dificultăţi în şcoală, nu numai pe cei cu handicap.

Educaţia specială

Expresia de "educaţie specială" este folosită din ce în ce mai des în locul celei de "învăţământ special". Învăţământul special se referă la educarea copiilor cu deficienţe prin intermediul unor instituţii şcolare speciale, de regulă separate de celelalte unităţi şcolare.

Educaţia / şcoala incluzivă

Şcoala incluzivă este maximal cuprinzătoare în ceea ce priveşte diversitatea elevilor ei, mergând de la deficienţii cu cele mai severe probleme, acceptând fără rezerve şi indivizii cu deficienţe comportamentale oricât de grave, ajungând până la a include în procesul instructiv-educativ, şi elevii supradotaţi, pe care îi valorizează în consecinţă, ceea ce nu face şcoala integrată. Şcoala incluzivă este total incompatibilă cu şcoala specială, pe care practic o dezafectează, nemaifiind posibilă coexistenţa, cu

atât mai mult colaborarea cu aceasta, cum se întâmpla cu şcoala integrată, încă dispusă la asemenea concesii.

Bibliografie:

Ainscow, M., (1999), Dezvoltarea practicilor incluzive în şcoli, Editura Bucureşti

Barton, L; Oliver, M, (1992), *Special Needs: Personal Trouble or Public Issue in Vircing Concernes: Sociological Peespectives on Contemporary Education Reforms*, Triangle Books Ltd, London

Creţu, C., (1998), Curriculum diferenţiat şi personalizat – Ghid metodologic pentru învăţătorii, profesorii şi părinţii copiilor cu disponibilităţi aptitudinale înalte, Editura Polirom, Iaşi

Gherguţ, A., (2006) Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale, , Ed. a 2-a, rev.-Iaşi, Polirom

ABORDĂRI MODERNE ÎN PSIHOPEDAGOGIA SPECIALĂ

Prof. pentru înv. preşcolar Răţoi Saveta
G.P.P. „Căsuţa cu poveşti”, Bistriţa

Introducere:

Psihopedagogia specială este un domeniu care se concentrează pe înțelegerea și abordarea nevoilor specifice ale persoanelor cu dizabilități sau dificultăți de învățare. De-a lungul anilor au fost dezvoltate diverse abordări moderne pentru a spori eficacitatea intervențiilor speciale de psihopedagogie. Acest raport își propune să ofere o imagine de ansamblu a cinci abordări moderne în psihopedagogia specială și implicațiile acestora pentru educație și sprijin.

1. Educație incluzivă:

Educația incluzivă este o abordare modernă cheie care pledează pentru participarea deplină și educația echitabilă a elevilor cu dizabilități în școlile de masă. Subliniază importanța creării de medii care promovează includerea diverșilor cursanți, indiferent de abilitățile acestora. Această abordare nu numai că îi ajută pe elevii cu dizabilități să-și dezvolte abilitățile sociale și încrederea în sine, dar stimulează și empatia și înțelegerea în rândul tuturor elevilor.

2. Programe educaționale individualizate (IEP):

IEP-urile sunt planuri personalizate dezvoltate pentru elevii cu dizabilități pentru a satisface nevoile lor educaționale specifice. Această abordare modernă se concentrează pe crearea de obiective și obiective realizabile, adaptate punctelor forte și punctelor slabe ale fiecărui elev. IEP-urile implică colaborarea dintre profesori, părinți și specialiști pentru a asigura furnizarea de intervenții educaționale adecvate și acomodații necesare. Aceste programe nu numai că îmbunătățesc rezultatele învățării, ci și împuternicesc elevii prin implicarea lor în propria planificare a educației.

3. Tehnologie de asistență:

Progresele rapide ale tehnologiei au influențat semnificativ psihopedagogia specială. Tehnologia de asistență se referă la instrumente, software sau dispozitive concepute pentru a facilita procesele de învățare ale elevilor cu dizabilități. Abordările moderne în psihopedagogia specială recunosc importanța furnizării unor astfel de tehnologii de asistență pentru a promova independența și accesul la educație. Exemplele includ software-ul de recunoaștere a vocii, aplicațiile de transformare a textului în vorbire, cititoarele de ecran și instrumentele de realitate augmentată.

4. Învățare multi-senzorială:

Învățarea multi-senzorială este o abordare modernă care integrează elemente vizuale, auditive și kinestezice în metodologiile de predare. Recunoaște că persoanele cu dizabilități pot avea stiluri și preferințe diferite de învățare. Profesorii care încorporează tehnici de învățare multi-senzorială oferă elevilor oportunități de a se angaja cu materiale prin diferite simțuri, ajutând la înțelegere și reținere. Această abordare sa dovedit eficientă pentru elevii cu dislexie, autism și alte dificultăți de învățare.

5. Sprijin pentru comportament pozitiv (PBS):

Sprijinul pentru comportament pozitiv a câștigat proeminență în ultimii ani ca o abordare modernă pentru gestionarea comportamentului și promovarea dezvoltării socio-emoționale la persoanele cu dizabilități. PBS se concentrează pe înțelegerea cauzelor care stau la baza comportamentelor provocatoare și pe implementarea strategiilor proactive pentru a le reduce. Subliniază dezvoltarea abilităților sociale, autoreglementarea și bunăstarea emoțională. Abordarea implică crearea unor medii de susținere, predarea comportamentelor alternative și implementarea unor strategii eficiente de întărire.

Concluzie:

Abordările moderne în psihopedagogia specială reflectă eforturile continue de a îmbunătăți experiențele educaționale ale persoanelor cu dizabilități. Educația incluzivă, programele educaționale individualizate, tehnologia de asistență, învățarea multi-senzorială și sprijinul pentru comportament pozitiv sunt doar câteva exemple ale acestor abordări.

Prin încorporarea acestor strategii, educatorii și practicienii pot crea medii de învățare incluzive care promovează dezvoltarea optimă și bunăstarea elevilor cu dizabilități.

Bibliografie:

- Carr, E. G., & Durand, V. M. (2017). *Early intervention and behavior support: Theoretical perspectives and empirical foundations. Cambridge University Press.*
- Grigoriadou, M. (2020*). Inclusion in education: Principles and practices. In Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction. Routledge*.
- Halvorsen, A. T., & Neary, T. (2019). *Supporting students with special needs in inclusive classrooms: Perspectives of special education teachers. Journal of Learning Disabilities and Offending Behaviour*.
- Sánchez, J., & Saorín, J. L. (2020). *Assistive technologies as enablers for inclusive education. Education and Information Technologies*.

MODALITĂȚI DE DEZVOLTARE A LIMBAJULUI LA COPILUL CU TULBURARE DE SPECTRU AUTIST

Prof. consilier: Streian Diana
Prof. Irimia Carmen
Grădinița PP nr. 33, Timișoara

Tulburarea de dezvoltare de tip autist este încă o necunoscută - şi deci o "provocare" - atât în privinţa etiologiei, cât şi în privinţa posibilităţilor de recuperare. Simptomele se prezintă sub diferite forme, la diferite vârste de dezvoltare sau cronologice. Nivelul limbajului şi severitatea simptomelor pot fi corelate cu nivelul de IQ. Copiii cu un IQ ridicat prezintă un mai bun prognostic; cu cât copilul are un IQ mai mic, cu atât va fi mai severă întârzierea limbajului în dezvoltarea socială (Wing şi Gould, 1979).

Tulburările de limbaj constituie un bun indicator a prezenţei autismului (Carr, Kemp, 1989; Juhel, 1997). Unii copii cu autism nu vor avea niciodată limbaj. La alţi copii, acesta se poate dezvolta normal pentru o perioadă de timp, după care se stopează. Alţii încep să vorbească doar mai târziu, în jurul vârstei de 4-5 ani.

Frecvent limbajul este întârziat, iar atunci când acesta se dezvoltă, în majoritatea cazurilor este ecolalic (Fay şi Schuler, 1980), repetând cuvinte şi fraze rostite de ceilalţi (American Psychiatric Association, 2000; Gense şi Gense, 2002) într-o manieră idiosincratică (Gense şi Gense, 2002). Copilul poate spune: „Vrei ciocolata?", atunci când el doreşte ciocolata sau poate repeta la infinit un singur cuvânt.

În majoritatea cazurilor, anormalitatea limbajului o constituie lipsa dimensiunii sociale a abilităţilor lingvistice şi a spontaneităţii acestuia. (Secară, 2006). Pot fi identificate unele rudimente de limbaj sau forme ecolalice ale acestuia, întărite de deficite ale aspectelor sintactic-gramaticale, cât şi pe cele pragmatice şi prozodice ale limbajului (nu utilizează intonaţia şi tonul vocii în concordanţă cu ceea ce vrea să transmită, poate avea o intonaţie muzicală sau vocea este monotonă, plată). Utilizează limbajul mecanic, în acelaşi mod în care îl aude, inversează pronumele (vorbeşte despre el utilizând pronumele „tu" sau „el").

Exerciții practice în dezvoltarea limbajului la copilulul cu tulburare pervazivă de dezvoltare :

1. *Jocul "Cum face....?"* – urmăreşte formarea deprinderilor de a se exprima corect în propoziţii simple şi presupune adresarea de întrebări simple copilului, care va oferi răspunsuri simple, având sau nu suport vizual (ex: Cum face tractorul?...brrr; Cum face broasca? ....oac)

2. *Jocul " Ce este ?/Ce culoare este ?Ce face?"* - urmăreşte dezvoltarea abilităţilor de a răspunde prin cuvinte-propoziţii simple la întrebări (ex: Ce este? …. Mașina/ Este o mașină./Aceasta este o mașină.).

3. *Jocul " Să vorbim despre..."* – urmăreşte dezvoltarea capacităţii copilului de a descrie un obiect-fiinţă precizând caracteristicile sale (ex: Cum arată/este o minge? – este rotundă, este mare, este galbenă, etc.)

4. *Jocul " Dacă nu este aşa....atunci cum este..."* – urmăreşte dezvoltarea capacităţii de a identifica cuvinte cu sens opus şi de a le utiliza în propoziţii (ex: dacă nu este mare....atunci este mic).

5. *Jocul " Să facem o povestea"....*- urmăreşte dezvoltarea capacităţii copilului de a aşeza în ordine cronologică, adecvată imaginile şi apoi de a formula propoziţii care descriu acele imagini sau de a povesti conţinutul acestora. (ex: i se dau copilului 3 imagini -una în care copilul are un copac cu mere, apoi una în care copilul culege mere şi una în care este un coș cu mere; sarcina copilului este de a le aranja în ordine şi apoi de a povesti).

6. *Jocul " Ce se întâmplă dacă?"* – urmăreşte dezvoltarea capacităţii copilului de a identifica relaţii de cauzalitate între evenimente şi de a le exprima în propoziţii (ex: dacă ma doare burta, atunci merg la medic).

7. *Jocul „ La ce foloseşte...?"* – urmăreşte dezvoltarea capacităţii copilului de a identifica funcţiile obiectelor/fiinţelor (ex: Ce faci cu lingura?/ Cu ce mănânci supă? Ce face poliţistul? Cine prinde hoţul?)

8. *Jocul "Potrivește"* – urmărește dezvoltarea capacității de a găsi asocieri dintre obiecte, imagini, de a identifica asemănări, de a construi propoziții.

Bibliografie:

1. Baron-Cohen, S. & Bolton, P. (1993). *Autism The facts*, New-York: Oxford University Press.

2. Muraru-Cernomazu, O. (2005). *Aspecte generale ale patologiei autiste*, Suceava, Editura Universităţii.

3. Mureşan, C. (2004). *Autismul infantil. Structuri pshopatologice şi terapie complexă*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană.

4. Preda, V. (2005). *Caracteristici comportamentale și intervenții educative în cazul copiilor cu autism*, Revista de psihopedagogie, 1, 70-85.

5. Secară, O. (2007). *Creierul social. Autism, neuroştiinţe, terapie*, Timişoara, Artpress.

6. Profile atipice in dezvoltare- Note de Curs, UBB – Facultatea de Psihologie – curs postuniversitar, Cluj – Napoca, 2007.

7. Ileana Hanganu, Cireșica Raclaru (2005) Jocuri pentru preșcolari –culegere, editura Aramis, București

MODALITĂȚI DE EVALUARE A DIFICULTĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE LA COPII ȘI ADOLESCENȚI
A STRATEGIILOR DE EVALUARE ȘI A MOTIVAȚIEI ȘCOLARE

Profesor învățământ primar Rusu Simona Liliana
Şcoala Gimnazială "Miron Costin" Suceava

Din 1962 și până în prezent, pe fondul cercetărilor efectuate în domeniu, definițiile au suferit modificări și completări, ajungându-se la concluzia că tulburările de la nivelul proceselor lingvistice pot să influențeze în mod esențial dezvoltarea abilităților școlare. De regulă, dificultățile de învățare sunt diagnosticate atunci când performanța individului în teste standardizate și administrate individual, la citire, scriere sau matematică se situează în mod semnificativ sub cea așteptată în raport cu vârsta, nivelul de școlarizare și coeficientul de inteligență.

Asociația Americană de Psihiatrie consideră că principalele tulburări specifice sunt: tulburarea de citit, tulburarea abilității matematice, tulburarea expresiei grafice, tulburarea de învățare fără altă specificație.

Specialiștii de la Asociația Americană de Psihiatrie optează pentru o abordare pe mai multe niveluri:

- nivelul biologic (originea biologică a tulburării, afecțiuni ale creierului, datorate unor factori genetici sau de mediu);
- nivelul cognitiv (dificultăți de percepere sau procesare inadecvată a informației);
- nivelul comportamental (simptomatologia clinică).

Trebuie să înțelegem că există o diferență între dificultățile de învățare (sunt temporare și pot fi remediate) și tulburările de învățare (sunt persistente și rezistente la intervenții). Cele din urmă au debut timpuriu în învățare, în timp ce dificultățile pot să apară în diferite etape ale învățării, se instalează treptat, prin acumulări ale lacunelor în învățare. Ambele situații pot conduce la eșec școlar.

Dislexia

- este o dificultate specifică de învățare care afectează achiziționarea, dezvoltarea abilităților de citire și a celor relaționate cu structurarea limbajului.
- este posibil ca această condiție să fie congenitală și să se păstreze pe parcursul întregii vieți.
- se caracterizează prin dificultăți la nivelul procesărilor fonologice, numire rapidă, memorie de lucru, viteză de procesare și dezvoltarea abilităților la un nivel inegal cu cel al abilităților cognitive.

- este rezistentă la metodele convenționale de predare, dar efectul ei poate fi redus prin intervenție individualizată adecvată, inclusiv prin aportul tehnologiei și al consilierii de suport.
- este de origine biologică

Se caracterizează prin: dificultăți în recunoașterea cuvintelor, dificultăți în scrierea acestora, capacitate limitată de a decoda citirea, deficit la nivelul componentei fonologice a limbajului

Myklebust și Johnoson, în 1962 împarte dislexia în două categorii:

- dislexia auditivă (dificultăți în discriminarea auditivă a fonemelor asemănătoare, dificultăți în realizarea sintezei fonetice)
- dislexia vizuală (dificultăți în reactualizarea serială a simbolurilor și a formei scrise a cuvântului)

Disgrafia

- dificultate de învățare a scrierii care se poate prezenta sub forma erorilor la nivelul literelor, erori sintactice și erori de punctuație
- poate fi întâlnită și sub denumirile: disortografie, tulburarea exprimării în scris, tulburarea expresiei grafice
- în țara noastră, termenul cel mai folosit este cel de disgrafie
- este o tulburare mai puțin studiată în literatura de specialitate
- poate să apară atât izolat, cât și în asociere cu alte tulburări precum: dislexia, dispraxia, tulburarea de atenție cu sau fără hiperactivitate

Se caracterizează prin: dificultăți în organizarea scrierii, dificultăți în așezarea în pagină, dificultăți în realizarea legăturilor dintre litere în scrierea cursivă

Verza în 1983 a identificat două categorii de factori care contribuie la dificultățile de scriere:

- factori intrinseci individului (tulburări vizuo-spațiale, tulburările motorii de planificare și execuție motorie, deficitele de atenție)
- factori de mediu educațional (abordare didactică incorectă: introducerea prea timpurie a exprimării simbolice scrise, utilizarea unui material didactic inadecvat, absența corectării deprinderii greșite în curs de formare, absența intervenției în cazul unei pense greșite a instrumentului de scris sau a poziției eronate a hârtiei).

Discalculia

Se caracterizează prin dificultăți la nivelul următoarelor abilități: formarea, reactualizarea și aplicarea cunoștințelor numerice și aritmetice, strategii de calcul aplicate greșit sau inadecvat, dificultăți în generalizarea materialului învățat, transfer scăzut sau absența transferului conținutului învățat
Clasificare (Badian, 1983): alexia și agrafia numerică, discalculia spațială, anaritmetria, discalculia atențional – secvențială

Modele de identificare a tulburărilor de învățare

Modelul discrepanței dintre performanța școlară și nivelul abilității intelectuale

- este cel mai utilizat model
- calculul discrepanței se face pe baza comparării nivelului de achiziție cu vârsta mentală sau cu scorul de clasă echivalentă sau comparării scorurilor standard la testele de inteligență și de achiziție
- nu oferă informații care să ghideze planificarea intervenției

Modele de identificare bazate pe profilul de performanță

- intră în categoria metodelor discrepanței cognitive
- identificarea se face în baza unor profiluri cognitive ce vizează procese în relație cu deficitele de achiziție manifestate de elevi
- pun în evidență o discrepanță intraindividuală la nivel de procese și abilități cognitive și școlare

Modelul performanței școlare scăzute

- se bazează pe existența unei discrepanțe dintre performanța manifestată și cea așteptată în raport cu vârsta
- performanța scăzută identificată nu este suficientă pentru a diagnostica o tulburare de învățare

Modelul răspunsului la intervenție

- procesul de predare - învățare reprezintă stimulul de testare, iar nivelul de performanță este răspunsul elevului la acest stimul
- se poate aplica pe un grup cât mai mare de beneficiari

Intervenții psihopedagogice

Pornind de la metodele de identificare prezentate anterior, s-au dezvoltat metode specifice de intervenție pentru tulburările de lectură.

În Europa dislexia este abordată în primul rând prin reeducarea de tip ortofonic, vizând antrenarea capacităților fonologice și reeducarea citirii prin metode specifice logopedice.

În România metoda de intervenție cea mai frecvent utilizată o reprezintă intervenția logopedică. Prin intermediul Asociației Române pentru Copii Dislexici, s-a introdus și terapia Meixner, o metodă

fonetico-analitico-sintetico-logopedică ce are la bază principiul asociației triple : vorbire - cuvânt scris-cuvânt citit/ reprezentare auditivă, tactilă și vizuală.

Intervențiile asupra atenției vizuale pornesc de la ideea că dislexicii au un deficit în utilizarea selectivă a informației care provine dintr-o anumită regiune a câmpului vizual. Intervenția vizează antrenarea memoriei vizuale prin diferite tipuri de sarcini.

În activitatea didactică este foarte important ca atunci când se observă dificultăți de citire să se intervină prin:

- utilizarea audiobook-urilor la activitățile de la clasă
- folosirea imaginilor pentru a transmite un mesaj
- adaptarea temelor pentru acasă la potențialul elevilor
- lectura în cor
- repetarea cu voce tare a unei idei, fixarea ei la nivel mental și apoi scrierea acesteia
- exerciții care să le dezvolte creativitatea (știut fiind faptul că dislexicii nu se bazează pe memorie, dar sunt foarte creativi)
- atitudine tolerantă și răbdătoare
- exerciții repetitive care duc la însușirea unui algoritm
- oferirea de feed-back pozitiv și constant pentru creșterea stimei de sine

Concluzii:

- Studiile din domeniu evidențiază *importanţa intervenţiilor timpurii,* înainte de clasa a II-a. Astfel, intervențiile ar fi mai eficiente decât cele inițiate mai târziu, când tulburarea este consolidată, iar cerințele curriculare sunt mai ridicate.
- Depistate însă la timp, dificultăţile de învăţare pot fi transformate în atu-uri. Dacă nu sunt buni la matematică sau la română, copiii cu astfel de probleme pot excela în domenii precum arta sau sportul. Și aici apare cu adevărat o mare problemă.
- În România nu există o evidență clară a numărului de copii dislexici, dar estimările apreciază aproximativ *1 caz la 10 elevi*. Lipsa unui raport este cauzată și de informarea precară a unora dintre părinți și profesori, care nu înțeleg dizabilitatea copilului și dau vina pe lene sau delăsare, considerând afecțiunea retard. Mulți dintre aceștia subestimează IQ-ul copilului, deși, în realitate, *această dizabilitate nu are nicio legătură cu nivelul de inteligență al copilului.* Într-adevăr, legea prevede ca elevii cu dificultăţi de învăţare să fie integraţi în învăţământul de masă și tehnicile de abordare să fie diferite. În realitate, problema cu care se confruntă școlile este *numărul mic al specialiştilor* formați

pentru aceste domeniu (psihomotricieni), care să depisteze corect dislexia. Această sarcină le revine în mare parte profesorilor de la clasă, care nu sunt pregătiți în acest sens. Un alt aspect important: *odată identificat elevul dislexic, trebuie inclus într-un program de sprijin*. Nimic imposibil, doar că lipsa profesorului de sprijin de la clasă (care să lucreze efectiv cu acești copii, așa cum se întâmplă, de pildă, în școlile din Marea Britanie) duce la realitatea zilelor noastre: elevii sunt marginalizați și vulnerabilitatea lor devine cauza eșecului școlar.

ETAPELE DE CREȘTERE ȘI DEZVOLTARE ALE OMULUI

Profesor psihopedagog Ştefănescu Adreana
Centrul de Resurse şi Asistenţă Educaţională ,,Speranţa" Timişoara

De-a lungul vieții, omul parcurge mai multe etape de dezvoltare. Principalele etape de dezvoltare sunt: copilăria, pubertatea, adolescența, tinerețea, maturitatea și bătrânețea. În fiecare etapă de dezvoltare, omul are achiziții care îl ajută să facă față provocărilor de tot felul și să se adapteze la cerințele societății.

Etapele de creştere sunt diferite de etapele de dezvoltare. În cadrul acestora au loc o mulțime de transformări care țin de greutate, înălțime și volumul corpului.

Etapele de dezvoltare ale omului

În etapa copilăriei, au loc cele mai spectaculoase transformări. Copilul crește în înălțime, ia în greutate, se dezvoltă bazinul, pieptul, cresc mâinile și picioarele. Unii copii au probleme cu creșterea bruscă a unor părți ale corpului, de aceea apar și durerile de articulații, de picioare sau de mâini. Organismul este și el supus transformărilor, întrucât odată cu creșterea în vârstă, se dezvoltă și organele componente ale sistemului nervos, sistemului muscular, etc.

În pubertate asistăm la un ritm de creștere mai rapid. El se instalează mai repede la fete decât la băieți. Individul crește, mai întâi în înălțime apoi în greutate. Modificările se produc în tot corpul mai întâi la picioare apoi la trunchi. La fete se observă creșterea sânilor, talia este subțire iar bazinul mai dezvoltat decât al băieților. Băieții au o creștere în zona toracică, a pieptului și a mușchilor. Odată cu musculatura se dezvoltă și forța fizică. Dacă ne gândim la forma ideală a corpului, atunci o putem compara cu un triunghi cu baza în sus și vârful în jos pentru băieți, iar pentru fete un triunghi cu baza în jos și vârful în sus.

Activităţile bazate pe mişcare, pe sport dar și o alimentație echilibrată şi sănătoasă, pot să contribuie la dezvoltarea armonioasă a copiilor lor în această perioadă, și totodată să-i ajute să depășească multe dintre provocările cu care se confruntă. Chiar dacă nu toți îndeplinesc criteriile ideale de creștere în această perioadă, trebuie să recunoaștem că fiecare individ este frumos, și este unic în felul său.

În adolescență ritmul de creștere devine mai temperat dar continuă lent până la 25 de ani. Datorită faptului că echilibrul hormonal este fragil, apetitul este afectat. Adolescenții manifestă interes pentru

amenajarea propriei camere, simțul estetic se dezvoltă, stilul vestimentar se rafinează. Adolescenţii își caută modele de urmat. Astfel foarte mulți imită limbajul, îmbrăcămintea, modul de a se comporta, a unor vedete văzute la TV, sau în alte medii pe care le consideră interesante. În această perioadă socializarea este foarte importată, tinerii caută să se întâlnească și să-și facă prieteni. Apar primele iubiri, dar şi primele dezamăgiri care pot afecta puternic psihicul, întrucât adolescenţa este o etapă în care dezvoltarea organelor ajunge la maturitate. Acum se conturează și conduitele sexuale. Adolescenții consideră că știu foarte multe lucruri, nu le place să fie îndrumați sau corectați de adulți. Prin urmare în etapa adolescenței apar și conflictele între generații, conflicte care dacă nu sunt rezolvate la timp, pot duce la probleme grave de comportament.

Etapa tinereții, este perioada marilor vise, tinerii sunt dornici să se afirme, să îndeplinească anumite roluri în societate care să-i facă remarcați de cei din jur. Mulți au o stimă de sine de sine puternic conturată, au încredere în forțele proprii, continuă să-și desăvârșească studiile sau să urmeze o meserie care să le aducă satisfacții, ori își dezvoltă propriile afaceri pentru a obține beneficii materiale sau spirituale. În această etapă se întemeiază familii şi se consolidează relațiile socioemoționale.

În perioada adultă, deja vorbim despre persoane responsabile, care au familii, copii și chiar nepoți. Rolul în societate este deja consolidat. Adultul își cunoaște obligațiile și își asumă responsabilitățile atât în familie cât și în societate. În această etapă asistăm la transformări fizice cum ar fi pierderea podoabei capilare sau apariția cheliei la bărbați ori albirea părului. Vederea slăbește și oamenii trebuie să folosească ochelari.

Dincolo de 65 de ani apare o nouă etapă, care nu este dorită, însă toți trebuie să o trecem. Bătrânețea este etapa în care oamenii sunt mai liniștiți, nu mai au atâtea obligații față de ceilalți membrii ai familiei. Fizionomia se modifică foarte mult, pielea poartă semnele îmbătrânirii, ridurile se accentuează, iar ochii au o expresie obosită. Pe bătrâni îi vedem mai aplecați, corpul nu mai este atât de drept, totuși se ajută de baston, își plimbă nepoții prin parcuri sau se mișcă lent prin piețe ori pe alei. Chiar dacă unii au probleme de sănătate, sau se deplasează cu greutate, totuși caută să socializeze cu cei din jur. Refuză să accepte că sunt neputincioși și se implică în tot felul de activități care să le aducă satisfacții și împliniri sufletești. Între deteriorările fizice și cele psihice pot să nu existe sincronizări.

În concluzie dezvoltarea este un proces de transformare, care se produce pe tot parcursul vieții omului. Etapele de creștere sunt specifice fiecărui individ iar intrarea în ciclul terminal al vieții este un lucru firesc, pe care omul trebuie să-l accepte la un moment dat al existenței pe pământ.

Bibliografie:

1. Crețu, T.(2016), Psihologia vârstelor, Editura Polirom, Iași

2. Munteanu, A., (1998), Psihologia copilului și adolescentului, Editura Augusta, Timișoara

INTERVENȚIA TIMPURIE LA COPIII CU RISC DE A DEZVOLTA O DIZABILITATE SAU CARE PREZINTĂ ALTE NEVOI SPECIALE CARE LE POT AFECTA DEZVOLTAREA

Profesor pentru învățământul preșcolar: Roșioru Florentina Liliana

Grădinița cu program prelungit „Floare Albastră”

”Primele luni și primii ani de viață au o influență atât de importantă asupra dezvoltării copilului, încât acest timp nu poate fi comparat cu nici o altă perioadă ulterioară de vârstă.” (Shonkoff, 2000)

Serviciile de intervenţie timpurie în copilărie (ITC) sunt instituite pentru a soluţiona nevoile de dezvoltare a copilului de la naştere până la vârsta de 3 ani, în cazul în care acesta prezintă tulburări de dezvoltare fizică, cognitivă, neuro-psihică, a comunicării, sferei emoţionale, sociale, de adaptare sau în cazul când el are o stare de sănătate cu un grad înalt de risc de manifestare a acestor tulburări [American Academy of Pediatrics, Committee on Children with Dizabilities, 2001; Bailey, D.B., Hebbeler, K., Scarborough, A., 2004; Bailey, D.B., 2006; Belkin, M, 2000; Blackman, J.A, 2003]. Intervenția timpurie se aplică copiilor cu vârste cuprinse între 0-3 ani sau, în unele țări, 0 – 6/7 ani, care sunt descoperiți a avea sau sunt la risc de a dezvolta o dizabilitate sau care prezintă alte nevoi speciale care le pot afecta dezvoltarea.Intervenția timpurie constă în furnizarea de servicii acestor copii și familiilor lor în scopul diminuarii efectelor acestei condiții. Intervenția timpurie poate fi corectivă sau preventivă, adică remedierea problemelor de dezvoltare existente sau prevenirea apariției lor.

Există 3 motive principale pentru a realiza intervenția timpurie la un copil cu nevoi speciale:

• Impulsionarea dezvoltarii copilului, pentru recuperarea întârzierilor în dezvoltare

• Oferirea de suport și asistența familiei, în vederea adaptării funcționării familiei la condiția existenței unui copil cu dizabilități;

• Maximizarea beneficiilor aduse de copil și familie pentru societate. Cercetările legate de dezvoltarea copilului au stabilit faptul că rata de învățare și dezvoltare umană este cea mai rapidă în anii preșcolari. Perioada de intervenție devine extrem de importantă atunci când la un copil apare riscul de a pierde o oportunitate de a învăța, în perioada în care el se află într-o stare de pregatire maximă. În cazul în care momentele cele mai potrivite pentru învățare sau etapele de pregatire maximă nu sunt luate în

considerare, copilul poate avea dificultați în învățarea unei abilități specifice la un moment ulterior.*Karnes si Lee (1978) au constat ca

“doar prin identificare timpurie și programe adecvate copii pot sa-și dezvolte potențialul maxim”.

De asemenea, intervenția timpurie constituie o modalitate eficientă de prevenire a abandonului şi instituţionalizării copilului. Misiunea intervenției timpurii este de a identifica și evalua, cit mai repede posibil, acei copii (sugari, copii mici) a caror dezvoltare este compromisă și oferirea unei intervenții corespunzatoare pentru îmbunătățirea dezvoltarii copilului și a familiei.Programele de intervenţie timpurie işi propun în primul rând să contribuie la depistarea cât mai timpurie a întârzierilor de dezvoltare, pentru a le putea corecta optimal şi, de asemenea, pentru a preveni agravarea lor. Este un fapt bine stabilit, identificarea copiilor cu deficiențe trebuie facută cât mai precoce, depistarea precoce fiind unul din imperativele majore ale intervențiilor ulterioare și este hotarâtoare în obținerea unui rezultat optim. Serviciile de intervenţie timpurie, de asemenea, au un impact semnificativ asupra părinţilor şi fraţilor unui copil cu probleme. Intervenția timpurie poate duce la imbunatațirea atitudinilor părinților despre ei inșiși și despre copiii lor, poate îmbunătăți abilitațile parinților de a-și educa propriul copil și le poate da mai mult timp pentru odihnă și muncă.Un al treilea motiv de a interveni mai devreme este că societatea va culege beneficiile maxime. Un copil își crește dezvoltarea și câștigurile educaționale și scade dependența de instituțiile sociale, familia își crește abilitatea de a se descurca cu un copil cu probleme și, poate, crește eligibilitatea copilului de a ocupa un loc de muncă, toate acestea având beneficii nu doar sociale ci și economice.

Nu în ultimul rând, cercetările au demonstrat ca investiția în sanatatea și dezvoltarea copilului mic are beneficii nu doar sociale ci și economice

(de ex. Barnett 2000; Karoly et al. 1998). Capacitatea de a demonstra eficiența programelor este vitală pentru factorii de decizie politică, care trebuie sa cântareasca între beneficiile furnizarii serviciilor și costurile de furnizare a programelor (Barnet 2000).

Dificultăţile copiilor cu dizabilităţi impun modalităţi organizate şi sistematizate de intervenţie psiho-pedagogică, medicală şi socială, care ar fi centrate nu atât pe deficienţă, cât pe ceea ce reprezintă potenţialul restant sau poate nevalorificat al copilului. In acest context, o importanţă deosebită o are intervenţia timpurie, care se dovedeşte a fi eficientă in prevenirea handicapului.

Bibliografie:

Bianca Bratu, Preşcolarul şi literatura, Editura Didactică şi Pedagogică, 1977

Domnica Petrovai, Sorina Petrică, Viorica Preda, Rodica Brănișteanu, Pentru un copil sănătos social şi emoţional. Ghid practic pentru educatorul care construieşte încredere, Ed. V&I Integral, Bucureşti, 2012
Elena Bonchiş, Dezvoltarea umană, aspecte psihosociale, Ed. Imprimeriei de Vest, Oradea, 2000
Elena Bonchiş, Teorii ale dezvoltării copilului, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 2006
Ionuț, Ghiugan, http://www.lapsiholog.com/rolul-povestilor-si-basmelor-in-educatia-copiilor.html
Tinca Crețu, Psihologia vârstelor, Editura Polirom, Iași, 2009

AUTISMUL ÎN/LA GRĂDINIȚĂ!

Profesor Tița Tomescu
Școala Gimnazială "Ecaterina Teodoroiu"
Municipiul Brăila, Județul Brăila

GENERALITĂȚI

În mediu educațional din grădinițele de copii, din România, întâlnim tot mai des autismul care este o afecțiune și aparține psihiatriei geneticii medicale, este un sindrom, o tulburare manifestată prin existența unei lumi interioare care devine prioritară în fața realității. Această tulburare este strâns legată de dezvoltarea creierului și influențează modul în care un copil/ o persoana percepe lumea înconjurătoare și modul în care se conectează, comunică și socializează cu ceilalți. Deși nu exista un "tipar" al acestei tulburări în dezvoltarea individului și nu există un remediu pentru această afecțiune, "tratamentul "/terapiile început în faza incipientă oferă copilașului preșcolar, șansa la o viață apropiată de normalitate.

Autismul apare în prima fază de dezvotare a individului, se dezvoltă din perioada conceperii și dezvoltării intrauterine, iar simptomele sale se manifestă încă din primele luni sau ani de viață. Tulburarea spectrului autist determină probleme de adaptare în societate. În timp ce unele persoane au deficiențe de învățare, relaționare și comportament, altele comunică, înțeleg și interationează cu semenii aproape normal. Sunt și cazuri în care copiii cu autism, odată ce au ajuns la maturitate, sunt capabili să se descurce și să se întrețină singuri. Alții, însă, au nevoie de sprijin permanent, chiar și pentru activitățile de rutină.

Ce cred oamenii de știință că ar fi autismul?

Scurt istoric al cercetării

Autismul sau tulburarea de spectru autist și-a primit denumirea științifică de la grecescul AUTOS- "ÎNSUȘI", este o deficiență de dezvoltare a creierului, cu implicații profunde. A fost creat ca termen de psihiatrul elvețian EUGEN BLEULER, în anul 1911 și priveste o serie de particularități în comunicare, comportament social și interacțiune socială. Autismul poate fi diagnosticat la orice vârstă, de către specialiști, dar este o tulburare aparte, ce apare în dezvoltarea copilului, putând fi observată încă din primii doi ani de viață.

Cercetătorii au observat copiii cu această afecțiune, deci s-au făcut cercetări temeinice privind autismul și au folosit loturi de persoane care au deficiente in exprimarea atât prin cuvinte, cît și prin gesturi, mimică,

expresii faciale sau atingere . Afectiunea este greu de inteles, mai ales ca acționează asupra creierul în moduri complexe și particulare. Unii copii cu autism au probleme de comunicare, dar dezvoltă abilități deosebite și inregistrează rezultate spectaculoase în alte direcții (artă, muzică, matematică, memorare). Am întâlnit un băiețel care a mers la psiholog dus de către părinți și care la vârsta de 2 anișori și 10 luni cunoștea și recunoștea vizual toate literele alfabetului nostru! Abia vorbea dar știa alfabetul! Uimitor! Părinții săi credeau despre el, că este un geniu! Dar evident, în timp s-a dovedit, că trăiește într-o lume interioară proprie și că are mari dificultăți în comunicare, socializare cu alți copilași, comportament care deseori devenea unul violent și aparent fără motiv!

De ce se nasc copii cu autism?

Este o întrebare pe care mulți și-o pun și la care se caută răspunsuri în lumea medicală și în cea de cercetare. Mari oameni, psihologi și psihiatri de renume mondial au luat în vizor autismul și au încercat, să explice și să deslușească ce se întâmplă în mintea celor care pot fi diagnosticați cu AUTISM.

”După **Paul Eugen Bleuler,** autismul este un sindrom constând în replierea totală asupra propriei lumi lăuntrice, mod de gândire necritică, centrată pe subiectivitate și rupt de realitate, dominată de fantezie și reverii.

Subiectul autist refuză contactul cu persoanele externe și se refugiază în lumea sa lăuntrică în care își satisface dorințele în plan imaginativ, se compensează afectiv prin fantasme care în cazuri patologice sunt duse până la delir.

Autismul a fost ccercetat și de alte somități ale lumii psihologiei internaționale **Abraham Maslow,** născut în 1908 în Statele Unite ale Americii , renumit pentru PIRAMIDA LUI MASLOW care face referire la ierarhia nevoilor umane și care clasifică autismul în două forme distincte: *autism agitat,* în care subiectul încearcă, în plan imaginar experiențe ce-l terorizează sau duc la extaz, și *autism calm,* de tip contemplativ, în care subiectul se complace idilic prin iluzionare sau consolare.Utilizarea termenului „autism” pentru a descrie această stare medicală, așa cum este cunoscută astăzi, datează din anul 1943, când psihiatrul american **Leo Kanner,** născut în **Austria**, a diferențiat-o de **schizofrenie.** Conform unui articol din Enciclopedia Britanică autismul, denumit și *autism clasic* sau *tulburare autistă,* este o tulburare de dezvoltare care afectează abilitățile fizice, sociale și de limbaj, cu un început de semne și simptome care apar, de obicei, înainte de vârsta de trei ani.”

Care ar putea fi cauzele autismului?

Cauza exactă a autismului nu este cunoscută, se crede, că nu se poate vorbi despre existența uneia singure, ci despre un cumul de factori:

- **genetici:** cercetările au arătat, că există cazuri în care autismul poate fi asociat cu o

tulburare genetică, sindromul Rett sau sindromul X fragil. În alte cazuri, mutațiile genetice au crescut riscul de apariție a autismului. Mecanismele însă nu se cunosc pe deplin. Ceea ce se stie este că unele mutații genetice sunt moștenite, în timp ce altele apar spontan. Deci moştenirea unor anomalii cromozomiale şi genetice ar fi unul din factori;

- **de mediu:** încă se mai fac cercetări pentru a se vedea dacă tulburarea de spectru autist

poate fi cauzată de anumiti factori de mediu, așa cum ar fi medicamente, infecții virale, agenți poluanți sau alte complicțtii apărute în timpul sarcinii;

- utilizarea de antidepresive în primele 3 luni de sarcină;
- deficit nutrițional în prima parte a sarcinii şi lipsa de acid folic;
- vârsta înaintată a mamei;
- greutate scăzută la naştere şi anemie neonatală;
- unele infecții materne în timpul sarcinii (rubeolă.)

Dintre tulburările de spectru autist face parte și sindromul Asperger care este o tulburare inrudită și care a fost denumită după medicul austriac **Hans Asperger**, care a descris primul simptomele în 1944, ca aparținând unei tulburări pe care a denumit-o **psihopatie autistă.**

Răspândirea afecțiunii cognitive este cam de 6 la 1000 de persoane, și este de trei sau patru ori mai des întâlnită la băieți decât la fete. Autismul este prezent încă de la naștere și se păstrează pe durata întregii vieți.

Tipuri de autism/clasificare

Potrivit Manualului de diagnostic și statistică a tulburărilor mintale, publicat de Asociația Americană de Psihiatrie, exista 5 subtipuri de tulburări de spectru autist:

1. cu sau fără deficiență intelectuală însoțitoare;
2. cu sau fără tulburări de limbaj însoțitoare;
3. asociată cu o afecțiune medicală sau genetică identificată sau cu un factor de mediu;
4. asociată cu o altă tulburare mintală sau comportamentală;
5. cu catatonie.

O altă abordare a acestei clasificări vorbește despre 5 tipuri de autism astfel:

- sindromul Asperger;
- sindrom Rett;
- tulburare dezintegrativă a copilăriei;
- sindrom Kanner;
- tulburare pervazivă de dezvoltare nespecificată altfel (PDD-NOS).

Putem concluziona că există și factori de risc, astfel!

Factori de risc

Cu o creștere a numărului de copii diagnosticați cu autism, specialiștii nu pot spune, pentru moment, dacă este vorba cu adevărat de mai multe cazuri existente sau doar de extinderea diagnosticărilor. Totuși, sunt de acord că există factori de risc în ceea ce privește autismul:

- sexul copilului - băietii sunt mai predispuși față de fete;
- moștenirea familială;
- unele boli genetice;
- prematurii: nou-născuții pot prezenta un risc mai mare de dezvoltare a unei tulburări

din spectrul autist;

- vârsta înaintată a părinților: încă nu se poate dovedi/afirma cu certitudine acest lucru;
- administrarea unor medicamente în timpul sarcinii sau a consumului de substanțe

interzise, alcool și substațte chimice.

Simptomele autismului

O întrebarea firească este ”cum se manifestă copilul cu autism” !?

Răspunsul este:” Foarte diferit, de la un copil la altu!”.

Iată principalele simptome și semne ale autismului la copii:

- nu păstrează sau evită contactul vizual;
- nu reacționează sau nu răspunde la nume până vârsta de 9 luni;
- nu prezintă expresii faciale până la 9 luni;
- nu se joacă cele mai simple jocuri până la 12 luni;
- nu foloseste gesturi simple până la 12 luni;
- nu pare interesat de ceva nici când este antrenat de părinți în joc până la 15 - 18 luni;
- nu observă sau nu pare deranjat dacă alții sunt supărați sau răniți până la 2 ani;
- se joacă singur, ignoră sau nu vede alți copii și nu interacționează cu aceștia până la

36 de luni;

- nu intră in jocuri de rol până la 48 de luni;
- nu cântă, nu dansează, nu vrea să interacționeze până la împlinirea vârstei de 5 ani.

Mi-aș permite, să descriu și alte manifestări specifice spectrului autist:

- Nu suportă întunericul și la spectacole pentru copii, țipă, se agită și vor să stea

departe de mulțime;

- Nu agreează mulțimea și un mediu muzical zgomotos, nu suportă muzica și își

acoperă urechile cu mânuțele;

- Au mișcări repetitive, ca de exemplu scutură din mâini și au aceleași mișcări ca un tic;
- Nu răspund dacă sunt strigați, nu au nici o reacție;
- Sunt retrași și nu socializează, trăiesc în lumea lor;
- Dacă li se imprimă ceva despre un copil, nu uită și chiar dacă copilul nu este prezent la grădiniță, dau vina pe el.

Metode de diagnostic pentru autism

- Tulburarea de spectru autist poate fi diagnosticată pe baza evaluăriii clinice, a testelor genetice și a celor de screening;
- Screeningul din timpul sarcinii dezvăluie problemele cu care bebelușul ar putea să se confrunte. Screeningul de dezvoltare este un instrument util pentru pediatru, deoarece are posibilitatea să identifice primele tipare specifice. Acest tip de evaluare se poate realiza la 18 - 24 luni de viață;
- Alte metode vizează teste pentru identificarea unor boli genetice, evaluare comportamentală, teste vizuale și audio;
- Un diagnostic al unei boli atât de complexe poate fi stabilit doar de către profesioniști, după o perioadă lungă de investigații, de către o echipă multidisciplinară de medici și terapeuți.

BINE DE ȘTIUT!

Dacă părinții își pun semne de întrebare cu privire la dezvoltarea copilului, există un chestionar de screening, **aprobat încă din 2014 printr-un ordin al Ministerului Sănătaţii**, care permite identificarea primelor simptome ale unei tulburări de spectru autist la **copii cu vârsta biologică de 0-36 de luni**, menite să îndrume părintele către un specialist și care este GRATUIT.Acest screening are **9 întrebări**, se aplică **gratuit**, durează între 5 şi 10 minute şi poate ajuta părintele să-şi dea seama foarte devreme dacă copilul prezintă semne de autism. Dacă se obţine un scor **peste 7**, scor care indică un risc mediu / ridicat de a fi în spectrul tulburărilor de autism (TSA), un coleg din departamentul Help Family al Asociației HELP Autism , va contacta pentru a oferi informații despre următorii pași pe care trebuie să îi parcurgă familia, pentru a urmări evoluția copilului tău și eventual pentru a stabili diagnosticului medical și psihologic.

Despre folosirea terapiilor comportamentale

Până acum , deoarece nu există un tratament special în tratarea autismului, oamenii de știință au încercat, să sprijine într-un mod științific copilașii și famiile din care provin!Au încercat o abordarea comportamentală, care vizează schimbarea conduitei prin înțelegerea comportamentului copilului.

Există mai multe planuri de abordare și mai multe tipuri de terapii folosite în sprijinul copilașilor cu autism:

Terapie pentru dezvoltare

Deoarece s-a observat că dezvoltarea abilităților fizice și lingvistice se asociază cu abordarea comportamentală, fiind incurajată atât vorbirea, cât și utilizarea semnelor și a gesturilor pentru comunicare, in funcție de abilitățile fiecărui copil, dezvoltarea abilităților pentru relaționare și realizarea sarcinilor zilnice, totul pentru ca cel cu autism să trăiască independent.

Terapie educațională

Acest tip de terapie se realizeaă de obicei cu profesori de specialitate și se bazează cu precădere pe învățarea vizuală. Există o rutină zilnică ce poate fi desenată și planșele pot fi afișate vizibil, acasă sau în clasele unde se face terapia educațională, cu mențiunea că profesorii știu și cum să stabilească limite care să declanșeze crize sau la episoade de închidere în sine.

Terapie social-relațională

Această abordare vizează de fapt, dezvoltarea sau îmbunătățirea abilităților sociale, dar și construirea relațiilor emoționale. Profesori, părinții și specialiștii, dar și grupurile suport, constituite in acest sens, sunt un ajutor benefic în lupta cu tulburările spectrului autist. Tranziția de la copilărie la vârsta adultă trebuie înțeleasă și sprijinită, iar ajutorul primit din partea familiei și al terapeuților teste esențial pentru copilașul cu autism.

Terapie psihologică și tratamentul de tip medicamentos!

Terapia cognitiv-comportamentală și ajutorul psihologic sunt importante, mai ales acolo unde sunt înregistrate anxietăți, depresii sau tulburări mintale.Așa cum am mai menționat: nu există și nu putem vorbi de un tratament specific pentru cei cu tulburări din spectrul autist, dar sunt disponibile produse medicamentoase al căror ajutor este important in ceea ce priveste gestionarea nivelului de energie, gradul de concentrare și reducerea motivației de autovătămare.

Tratament complementar și alternativ

Abordarea complementară sau alternativă este asociată celei tradiționale și poate avea în vedere acordarea unor suplimente cu vitamine specifice copiilor, alături de remedii naturiste pe baza de plante, la pachet cu terapia prin artă sau învățarea unor tehnici de relaxare;

CONCLUZII FINALE:

- Pentru a nu fi victime sau agresori, pentru a depăsi stresul din familie, persoanele cu

autism au nevoie de mult sprijin de-a lungul vieții. Crizele, deficiențele, problemele mintale și senzoriale, apariția unor tumori și a altor boli psihice, acestea sunt doar o parte a complicatiilor acestei afecțiuni.

- Categoric autismul nu poate fi prevenit, cu tratamentul potrivit sau cu o combinație de

proceduri și terapii, începute în faze incipiente, manifestările pot fi ameliorate. Copiii au șanse mari, să învețe, să funcționeze normal, chiar dacă nu reusesc, să depășească simptomele specifice tulburării spectrului autist.

- Tulburarea spectrului autist este pe viață și poate afecta serios familia și calitatea

traiului celui diagnosticat cu aceasta afectiune. Autismul nu se vindecă, dar intervenția psihoeducativă timpurie oferă o îmbunătățire semnificativă a nivelului de independență. Integrarea socială completă nu este posibilă. Specialiștii îndeamnă la atenție pentru ca dorințele și nevoilor speciale ale acestor persoane, să fie integrate în terapiile adoptate.

- Pe lângă apariția unor complicatți de sănătate, sunt înregistrate probleme de adaptare

la școală și în societate. O consecință a tulburării de spectru autist este reprezentată de faptul că puține persoane cu autism reușesc să se angajeze la maturitate, să fie independente, să aibă prieteni și să ducă o viață socială, fără ajutor și susținere din partea familiei și a terapeuților.

- Identificarea în fază de debut a tulburărilor de spectru autist este esențială pentru întreg

planul de reabilitare și dezvoltare la copii. Părintți pot fi ajutați și învățați să gestioneze relația cu cei mici.

Aș dori în finalul acestui articol, să tragem un semnal de alarmă, vis a vis de un alt factor important, care perturbă dezvoltarea umanaă congenitală și care duce la apariția cu frecvență mai mare a acestei tulburări cu stectru autist și este vorba de fapt de un nou factor care considerăm, că își pune pregnant amprenta asupra apariției acestor probleme și anume FOLOSIREA TELEFONELOR MOBILE DE CĂTRE MAME ÎN TIMPUL SARCINII ȘI FACEM REFERIRE EXACT LA UNDELE ELECTROMAGNETICE CU CARE FUNCȚIONEAZĂ TELEFOANELE MOBILE!

Ajutorul specialiștilor este vital pe tot parcursul vieții copilului și adultului cu autism. Evaluarea, diagnosticarea și tratamentul acestei afecțiuni sunt elemente de mare importanță, menite să ofere sprijinul și protecție persoanelor cu autism, dar și familiilor acestora.

Acesta este un articol cu rol informativ și nu reprezintă o sursă oficială și suficientă pentru diagnosticarea autismului. De aceea, dacă te confrunți și tu sau ai pe cineva în familie cu anumite simptome, ce pot fi asociate acestei afecțiuni, consultă URGENT un medic specialist și urmează indicațiile acestuia!

Surse de informare:

1. ^ Paul Popescu-Neveanu, *Dicționar de psihologie*, Editura ALBATROS, București, 1978, p. 76
2. ^ Blatt, Gene, *Autism*, Encyclopaedia Britannica, 11 august 2023
3. ^ [a] [b] [c] *„Ce este autismul?”*. *Asociația pentru Intervenție Terapeutică în Autism.*
4. What Is Autism? - https://www.webmd.com/brain/autism/understanding-autism-basics
5. Everything You Need to Know About Autism Spectrum Disorder (ASD) – https://www.healthline.com/health/autism
6. What Are the 5 Different Types of Autism? – https://www.medicinenet.com/what_are_the_5_different_types_of_autism/article.htm
7. Autism spectrum disorder - https://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/autism-spectrum-disorder/symptoms-causes/syc-20352928
8. What is Autism Spectrum Disorder? - https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/facts.html
9. Autism Complications - https://www.healthline.com/health/autism-complications
10. Long-term outcome of autism spectrum disorder - https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6952468/

MANAGEMENTUL CLASEI PENTRU COPIII CU CES

Prof. înv. preşcolar: Labanov Adriana Narcisa
Şcoala Gimnazială Constantin Negreanu Dr.Tr. Severin

„Sarcina conducătorului este aceea de a fi din ce în ce maieficient”
(P.F.Druker)

Dezvoltarea economică şi socială nu se poate realiza independent de actul managerului, având în vedere că învăţământul este unul din instrumentele prin care societatea stimulează, dirijează şi controlează procesele dezvoltării.

Pentru educator, cunoaşterea şi stăpânirea artei manageriale este esenţială ,deoarece cunoaşterea managementului ca pe un proces complex nu înseamnă „dirijism”, iar managerii nu asigură imediat succesul unei acţiuni.

Activitatea de management (conducere) este definită în literatura de specialitate ca „un ansamblu de acţiuni de planificare, organizare, îndrumare, control, decizie cu privire la un sistem (organizaţie, instituţie, grup de oameni, proces, tehnologie) acţiuni susceptibile de a asigura atingerea scopului fixat, în condiţiile respectării legităţilor obiective generale şi speciale, ale satisfacerii nevoilor sociale concrete şi ale promovării dezvoltării sociale.”(E. Joiţa, 1995)

Din punct de vedere al educaţiei, managementul este un sistem de concepte, metode, instrumente de orientare şi conducere, coordonare, utilizat în realizarea obiectivelor educaţiei, la nivelul performanţelor aşteptate.

Managementul, în maniera lui actuală de abordare îşi găseşte o aplicare specifică şi în domeniul conducerii educaţiei, ca acţiune complexă de dirijare , proiectare şi evaluare a formării , dezvoltării personalităţii fiecărui individ, conform unor scopuri formulate.

Managerul este reprezentat de persoana care exercită funcţiile managementului în virtutea obiectivelor, sarcinilor, competenţelor şi responsabilităţilor specifice funcţiei pe care o ocupă. Managerul are un statut social bine definit, ce prevede o serie de drepturi şi obligaţii, prin care managerii se deosebesc de celelalte categorii de profesionişti.

Managerul şcolar este un cadru didactic care pune în funcţiune programul managerial, conduce personalul didactic, preşcolarii şi şcolarii cooptaţi în sistemul de învăţământ, precum şi personalul administrativ, în scopul creşterii eficienţei procesului instructiv-educativ.

Dintre calităţile, cunoştinţele şi aptitudinile pe care trebuie să le deţină un manager, amintim: inteligenţa, memoria, spiritul de observaţie, capacitatea de concentrare, sănătatea, caracterul, etc.

Managementul şcolar se poate structura şi la un nivel inferior,. Se distinge astfel un management al clasei de elevi, care poate fi considerat şi un semiagent sau un management parţial, fiindcă în acest plan predomină activităţile de predare – învăţare - evaluare. Activitatea profesorului la clasă cuprinde nu numai operaţii de predare şi de evaluare, ci presupune şi culegerea de informaţii despre elevi, despre modul cum aceştia înţeleg lecţiile, cum se pregătesc, despre relaţiile dintre elevi etc., de unde rezultă posibilitatea profesorului de a identifica mai multe posibilităţi de intervenţie şi de luare a deciziilor.

Cadrul didactic este cel care reuneşte toate resursele materiale şi umane, resurse logistice de ordin pedagogic şi psihologic şi le configurează într-o manieră proprie la nivelul clasei pe care o conduce.

Un bun manager al clasei trebuie să fie capabil să realizeze schimbări profunde în cultura, climatul şi instrucţia tuturor copiilor, indiferent de naţionalitate, în direcţia fundamentării tuturor demersurilor didactice pe principii democratice, să introducă noi strategii instrucţionale care să încurajeze colaborarea, toleranţa, sporirea încrederii în forţele proprii şi îmbunătăţirea performanţelor şcolare ale elevilor, să realizeze şi să utilizeze în procesul didactic proiecte ale clasei .

În opinia specialiştilor în domeniul educaţiei, managementul şcolii şi al clasei au ca scop încurajarea controlului comportamental la elevi, prin promovarea rezultatelor şi comportamentelor şcolare pozitive.De aceea, rezultatele şcolare, eficienţa didactică a profesorului şi comportamentul elevilor şi a profesorilor interacţionează direct cu managementul clasei şi al şcolii.

Managementul clasei cuprinde trei componente esenţiale:

- managementul conţinutului;
- managementul problemelor disciplinare;
- managementul relaţiilor interpersonale.

Managementul conţinuturilor nu se referă numai la deprinderile de a preda o anumită disciplină, ci mai degrabă la acele deprinderi aplicabile tuturor disciplinelor şi activităţilor.

Noţiunea de management al conţinuturilor intervine când profesorul se află în postura de a coordona spaţiul, materialele, echipamentele aferente, mişcarea şi aşezarea elevilor, precum şi materialul de studiu propriu-zis, integrate într-o arie curriculară sau într-un program de studiu.
Profesorul coordonează şi direcţionează ritmul activităţilor în timpul orei; evita discontinuităţile şi încetinirea ritmului de lucru. Sunt promovate activităţile de grup, se captează şi se menţine atenţia grupului pe tot parcursul activităţilor din timpul unei ore.

Predarea lecţiei într-un mod atractiv, organizarea recapitulărilor, antrenarea elevilor în a căuta informaţii suplimentare, coordonarea lucrului individual, coordonarea şi dozarea temelor pentru acasă, aprecierile permanente sunt deprinderi manageriale ale procesului instructiv.

Mangementul problemelor disciplinare se referă la tehnicile necesare rezolvării problemelor de disciplină a clasei şi se fundamentează pe credinţele despre natura umană.
Cercetătorii au demonstrat importanţa recompensării cmportamentelor pozitive ale elevilor.

Atunci când optează pentru un stil de management al clasei, cadrele didactice ar trebui să folosească un stil asertiv de comunicare şi de comportament.In plus, ar trebui să conştientizeze în ce măsură îşi doresc să îi integreze pe copii într-o anumită activitate de învăţare, în deplină concordanţă cu regulamentele impuse clasei şi şcolii.
În opinia lui Iverson şi Froyen, managementul problemelor disciplinare este esenţial pentru crearea unui demers de predare – învăţare ordonat, orientat spre rezolvarea sarcinilor, care să asigure elevilor mai multă independenţă şi autonomie în procesul de socializare.

Managementul eficient al problemelor disciplinare se referă şi la controlui profesorului asupra consecinţelor demersului didactic.

Componentele unui plan de manager al problemelor disciplinare sunt: recompensarea comportamentului responsabil, corectarea comportamentului iresponsabil şi inadecvat, ignorarea, controlul consecvent, mustrări verbale uşoare, aşezarea preferenţială în bănci etc.

Cercetările demonstrează că incidenţa ridicată a problemelor disciplinare în clasă are un impact semnificativ asupra eficienţei predării şi învăţării. Astfel, s-a demonstrat că profesorii care se confruntă cu asemenea probleme nu pot planifica activităţi educaţionale adecvate. De asemenea, aceştia tind să neglijeze varietatea metodelor de organizare a conţinuturilor, solicită foarte rar elevii în discutarea şi evaluarea materialelor învăţate. În plus, comprehensiunea temelor studiate nu este monitorizată cu consecvenţă.

S-a demonstrat că deprinderile consecvente de management şi de organizare reduc numărul problemelor disciplinare.

Managementul relaţiilor interpersonale se focalizează asupra clase ca microsistem social. Rolurile şi expectaţiile cadrului didactic şi elevilor construiesc un mediu de învăţare. Cu alte cuvinte, cultura şcolară a unei instituţii educaţionale este unică.Cu toate acestea , ea este influenţată de cultura comunităţii în cadrul căreia funcţionază, ale cărei obiective educaţionale trebuie respectate. Trebuie să existe o legătură strânsă între şcoală şi cumunitate, care să fie revizuită şi modificată constant în conformitate cu dinamica socială.

Datorită diversificării instituţiilor educaţionale, elevii şi cadrele didactice ar trebui să fie conştienţi de folosirea divesităţii umane în vederea consolidării grupului şcolar.

Şcolile de calitate sunt definite prin eficienţa cadrelor didactice şi rezultatele elevilor contextul existenţei unor relaţii interpersonale puternice. În acest sens relaţiile profesor – elev sunt esenţiale pentru asigurarea unui climat şcolar pozitiv.

Problemele de disciplină şcolară pot fi rezolvate fie individual prin întâlniri profesor-elev, fie în grup. Dacă încrederea reciprocă este mai puternică elevii vor deveni indivizi responsabili mai devreme. În acest fel , atât educatorii cât şi elevii devin co-participanţi în procesul de predare -învăţare, încercând să obţină rezultate individuale şi colective mai bune.

Elementele de management al clasei se constituie cu suficientă claritate şi din perspectiva strategiilor şi metodelor didactice.

Prin strategii didactice se înţelege de obicei ansambluri de forme, metode , mijloace tehnice şi principii de utilizare a lor, cu ajutorul cărora se vehiculează conţinuturi în vederea atingerii obiectivelor sau direcţii principale de acţiune, presupunând structuri de metode , tehnici şi procedee.

Potrivit literaturii de specialitate se disting trei modele de predare şi strategii didactice: modelul spontan, care se referă la strategii tradiţionale utilizate de profesori, şi constau în selecţia unor cunoştinţe , transmiterea acestora într-o formă orală şi solicitarea elevului să reproducă aceste cunoştinţe; modelul de transmitere prin reproducere este axat mai ales pe îndrumarea elevului de a ajunge la cunoştinţe; modelul transformării ce porneşte de la principiul că elevul doreşte să înveţe şi se află în căutarea cunoştinţelor.

Deciziile luate de către profesor în ceea ce priveşte strategiile de învăţare au o anumită constantă bine determinată şi se încadrează în stilul de predare al profesorului, dar pot fi schimbate în funcţie de situaţiile concrete care apar.

Măsurile recente privind politicile educaţionale din ţara noastră au evidenţiat o nouă realitate, în care serviciile educaţionale sunt adresate tuturor elevilor din cadrul comunităţii, respectând accesul la educaţie in mod egal pentru toţi copiii.

Această evoluţie a venit in sprijinul ideii de educaţie incluzivă care urmăreşte eliminarea atitudinilor de discriminare şi crearea unei comunităţi şcolare incluzive prin care să se asigure o educaţie eficientă pentru majoritatea copiilor inclusiv pentru cei care sunt deja cuprinşi in sistemul de învăţământ, dar, dintr-un motiv sau altul, nu obţin rezultate satisfăcătoare, pentru copiii care nu frecventează programul unei şcoli , dar ar putea să o facă dacă şcoala ar acţiona într-un mod mai flexibil la nevoile lor sau pentru unii copii care au diferîte forme de deficienţă şi necesită forme de sprijin suplimentar in programul de pregătire şcolară.

Integrarea şcolară a copiilor cu dizabilităţi de vedere presupune acceptarea unor condiţii care vin să sprijine participarea şi implicarea elevilor cu acest tip de deficienţe în activităţile desfăsurate la clasă.

Se ştie că: elevii cu dizabilităţi vizuale au dificultaţi în efectuarea şi cooordonarea mişcărilor fizice, unii prezintă întârzieri în dezvoltarea limbajului , nu au capacitatea de a face singuri anumite lucruri, au dificultăţi în învăţarea mesajelor limbajului corporal şi ale expresiilor faciale, fapt care îngreuează interacţiunea atât cu semenii, cât şi dezvoltarea relaţiilor sociale.

Cu toate acestea elevul cu dizabilităţi vizuale trebuie privit la fel ca oricare dintre elevii clasei fără a exagera cu gesturi de atenţie.El trebuie ajutat şi chiar încurajat să realizeze aceleaşi sarcini ca şi colegii săi, iar dacă acest lucru nu este posibil, mijloacele de învăţământ şi conţinutul sarcinilor de lucru trebuie să fie adaptate posibilităţilor reale ale acestui elev .

Pentru siguranţa copilului nevăzător, este nevoie de sprijinul unui ghid, a unui coleg sau prieten care să-l ajute să cunoască spaţiul şcolii sau să utilizeze „instrumentele de feedbach senzorial (tactil, auditiv) ori instrumente electronice (miniradare portabile montate pe rama unor ochelari speciali) („A. Gherguţ, 2006).

Este recomandabilă includerea în programa de studiu a unor teme legate de vedere, de exemplu la ştiinţe (fizică) - teme despre lumină sau optică,teme destinate recuperarii: exerciţii de atenţie şi orientare spaţială.

În cadrul activitaţilor de predare-învăţare trebuie să se ţină seama şi de această categorie de copii pentru a avea şanse egale. Astfel, elevii cu vedere slabă vor fi aşezaţi cât mai aproape de tablă.

Notiţele scrise pe tablă vor fi suficient de mari şi vor fi citite cu voce tare. Acolo unde este posibil se pot folosi mijloace de amplificare optică sau înregistrări audio.

La folosirea metodei demonstraţiei, profesorul va evita să stea cu spatele la lumină. Elevul cu deficienţă de vedere trebuie sa fie aşezat cât mai aproape de locul demonstraţiei iar în timpul demonstraţiei i se va acorda permisiunea de a manipula eventualele materiale utilizate. Schemele sau hărţile trebuie să folosite în varianta mărită, unele pot fi chiar în relief ori asociate cu semnale sonore.
Predarea- învăţarea de calitate, cea eficientă pentru cât mai mulţi elevi, este benefică şi la copiii cu deficienţe.Există unele aspecte importante, care trebuie avute în vedere, pentru a asigura acestor copii şanse egale de educaţie şcolară:

- descrierile şi instrucţiunile verbale să fie cât mai clare şi mai uşor de auzit;
- asigurarea unor demonstraţii şi explicaţii individuale, sau pe grupuri mici;
- alocarea unui timp suficient pentru rezolvarea sarcinilor de învăţare;
- atenţia acordată abilităţilor de ascultare;
- axarea unei părţi importante a pregatirii şcolare pe deprinderile de autoservire şi pe organizarea personală;
- dobândirea unor abilităţi de dactilografiere;
- metode şi adaptări speciale- pentru elevii nevăzători.

Un sistem corect şi flexibil de examinare şcolară este benefic şi pentru elevii cu deficienţe vizuale. La aceşti elevi este foarte important ca evaluarea să ia în considerare întregul lor potenţial individual. Este bine ca ei să nu fie penalizaţi pentru o citire mai lentă sau pentru folosirea unor metode mai speciale şi mai complexe de comunicare, decât colegii lor.Accentul trebuie să se pună pe o evaluare globală, pe ceea ce elevii sunt să arate în termeni de produs al activităţii, nu pe o notare a ceea ce ei nu ştiu sau nu pot să facă.

Grija unui cadru didactic pentru copiii cu probleme de vedere se direcţionează şi spre integrarea lor în colectivul clasei. „Elevii reprezintă unul pentru celălalt fie un prieten sau un simplu copil, un coleg de joacă sau un prieten mai special,o cunoştinţă, un model, un amic sau un coleg de clasă, un semen de încredere sau un vecin etc; în toate aceste situaţii există câte ceva de învăţat unul de la celălalt.Astfel , elevii se cunosc mai bine, procesul de socializare capătă o serie de valenţe noi prin înlăturarea unor bariere de relaţionare determinate de anumite prejudecăţi, stereotipuri sociale sau , uneori, chiar de modele ale diferenţei şi intoleranţei oferite de experienţa socială în comunitatea din care fac parte.

Școala pentru toţi luptă împotriva acestor forme de discriminare prin promovarea unor modele şi forme de interacţiune între elevi bazate pe egalitate deplină între parteneri şi unde spiritul de toleranţă şi acceptarea totală prevalează in faţa oricăror alte atitudini sau reacţii discriminatorii." (A.Gherguţ, C Neamţu, 2000)

Bibliografie:

A. Gherguţ, (2006), „Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale" Iaşi, Editura Polirom

C. Neamţu, A. Gherguţ, (2000), „Psihopedagogie specială", Iaşi, Editura Polirom.

E. Joiţa, (1995), „Management Scolar", Craiova, Editura Gh. C. Alexandru Froyen, L. A. & Iverson, A. M.(1999) „Schoolwide and classroom management „

R. B. Iucu, (2006), „Managementul clasei de elevi", Iaşi, Editura Polirom

T. Vrăşmaş, (2001), „Invăţământul integrat şi/sau inclusiv", Bucureşti, Editura Aramis

ROLUL ECHIPEI MULTIDISCIPLINARE ÎN INCLUZIUNE

Profesor psihopedagog Stampar Maria
C.S.E.I. „Constantin Pufan" Timişoara

Promovarea incluziunii și predarea din perspectivă incluzivă necesită o viziune largă și competențe specifice pe care trebuie să le posede toate cadrele didactice. Educația incluzivă și sistemele de învățământ, în general, au evoluat până în punctul în care toate cadrele didactice trebuie să știe că diversitatea este prezentă în grupurile de copii la toate nivelurile de educație și că abordarea diferitelor cerințe ale copiilor este ceea ce marchează fundamental noile tendințe în educație. În acest cadru general, cadrele didactice trebuie să fie pregătițe pentru inovarea continuă în domeniul tehnologiilor educaționale, astfel încât să răspundă necesităților diferite și în continuă schimbare ale celor care învață. Aspectul cheie al inovării, care trebuie să guverneze predarea și procesul educațional în general, este flexibilitatea, o abordare flexibilă și sensibilă la cerințele speciale ale fiecărui copil/tânăr constituie standardul de bază pe care se edifică sistemul de formare a cadrelor didactice.

Principiile de bază ale educației incluzive vizează egalitatea și egalizarea șanselor, respectarea interesului superior al copilului, nondiscriminarea, toleranţa şi valorificarea diferenţelor, individualizarea procesului de educaţie şi dezvoltarea la maximum a potenţialului fiecărui copil.

Educaţia incluzivă are ca scop adaptarea continuă a şcolii la cerinţele speciale de învăţare ale elevilor şi se realizează prin eliminarea barierelor în învăţare şi asigurarea participării tuturor copiilor, printr-o abordare strategică menită să faciliteze învăţărea pentru toţi copiii.

Şcoala incluzivă este unitatea de învăţământ în care se asigură educaţie pentru toţi copiii şi reprezintă mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare şi segregare.

Perfectionare cadrelor didactice (educatori, învățători, profesori, psihologi, psihopedagogi etc.), este necesară astfel încât aceștea să–si formeze atitudinile, valorile și competențele corespunzătoare și necesare pentru activitate eficientă în mediul educațional incluziv . Cadrele didactice profesioniste, bine instruite, sunt esențiale pentru realizarea demersului de incluziune, educație de calitate echitabilă și învățare de-a lungul vieții pentru toți . Este necesar ca fiecare cadru didactic, care activează la orice nivel al sistemului de învățământ, să fie pregătit pentru a organiza și realiza un proces educațional de calitate.

În cadrul proiectul „Educația este șansa mea!”, proiect finanțat prin Programul Erasmus + KA 1-EDUCAŢIE ŞCOLARĂ (SCH), 2022-1-RO01-KA122-SCH-000076830, cadrele didactice ale Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Constantin Pufan” din Timișoara, au dobândit competențe noi de abordare și utilizare eficientă a tehnologiilor digitale și a unor metode moderne prin colaborarea cu instituții europene specializate, ceea ce a dus la crearea unei strategii moderne privind actul educațional, creând premisele unei instituții care asigură o educație de calitate pentru toți elevii.

În cadrul programului Abordări moderne în educația copiilor cu C.E.S.„Special educational needs and disability an innovative approach (send)-Barcelona”, din cadrul proiectului ERASMUS+, participând, am aprofundat eficiența educației incluzive care se regăsește în:

- Recunoașterea drepturilor fundamentale
- Respectarea diferențelor și echitate
- Creșterea participării și evitarea excluderii
- Transformarea perceperii și implementarea de noi reglementări în practicile educaționale
- Succesul copiilor

Echipa multidisciplinară se organizează la nivelul fiecărei unităţi de învăţământ în care sunt şcolarizaţi copii cu CES, în vederea coordonării intervenţiilor în direcţia realizării obiectivelor propuse. Echipa multidisciplinară este constituită din totalitatea cadrelor didactice care lucrează cu copilul (profesorul psihopedagog, profesorul psihodiagnostician, profesorul-educator, alte cadre didactice), asistentul social şi medicul de la cabinetul medical şcolar.

Fiecare echipă multidisciplinară are un coordonator care are rol de facilitator al comunicării între membrii echipei şi de colaborator direct cu managerul de caz. Echipa multidisciplinară de la nivelul unităţii de învăţământ se întruneşte lunar sau de câte ori este nevoie și are un rol important in elaborarea planului de servicii individualizat care cuprinde întreaga strategie didactică bazetă pe principiile învăţării diferenţiate şi individualizate.

Rolul echipei multidisciplinare este să planifice și să realizeze activitatea didactică, educativă sau terapeutic-compensatorie, să fie flexibilă şi adaptată nevoilor de dezvoltare ale fiecărui copil, potenţialului acestuia şi să implementeze programul de intervenţie personalizat, parte integrantă a planului de servicii elaborat de echipa. Planificarea activităţii este realizată de către fiecare cadru didactic, ţinând cont de specificul grupei/clasei, precum şi de particularităţile fiecărui copil. Activitatea cadrelor

didactice se desfăşoară în parteneriat, în spaţiul destinat activităţilor educative sau individual, în cabinete special amenajate. Ponderea fiecărui tip de activitate va fi stabilită, de la caz la caz, conform obiectivelor din programul de intervenţie personalizată.

Cadrele didactice de la grupele/clasele din învăţământul special şi special integrat desfăşoară activităţi de informare şi consiliere a părinţilor/reprezentantului legal. Activităţile didactice educative sau terapeutic-compensatorii se pot realiza în parteneriat cu părintele/reprezentantul legal al copilului, cu acordul cadrelor didactice şi al părintelui/ asistentului personal/ reprezentantului legal. Disciplinele de învăţământ şi numărul de ore de educaţie specială şi de terapie specifică şi decompensare de la fiecare clasă din învăţământul special se stabilesc prin planul-cadru de învăţământ.

Încurajând modelul şcolii incluzive, vom reuşi crearea unei culturi incluzive atât la nivelul şcolii, cât şi la nivelul comunităţii, venind în sprijinul societăţii viitoare, societate în care fiecare îşi va asuma un rol, o identitate bine definită, unică, dar capabilă de convieţuire cu ceilalţi care, prin natura lor firească, sunt diferiţi

Bibliografie:

- A. Gherguț, „Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale „Strategii de educație integrată”, Ed. Polirom, Iași, 2001;
- T. Vrăjmaș, „Învățământul integrat și/ sau incluziv pentru copiii cu cerințe educative speciale”, Ed. Aramis, București, 2001.

EFICIENȚA EDUCAȚIEI INCLUZIVE ÎN CAZUL COPIILOR CU CES

Profesor învățământ preșcolar
JURJ DANA –MARIA
CSEI „Constantin Pufan” Timișoara

Motto** „Toată lumea este genială, dar dacă judeci un pește pentru abilitatea lui de a se cățăra într-un copac, el își va trăi toată viata crezând ca este un ratat.” **Albert Einstein

În perioada 1 septembrie 2022-28 februarie 2024, Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Constantin Pufan” din Timișoara, a derulat proiectul „Educația este șansa mea!”, proiect finanțat prin Programul Erasmus + KA 1- EDUCAŢIE ŞCOLARĂ (SCH), 2022-1-RO01-KA122-SCH-000076830.
Proiectul și-a propus pentru toate cadrele didactice, dezvoltarea competențelor de abordare și utilizare eficientă a noilor tehnologii digitale și a unor metode moderne prin colaborarea cu instituții europene specializate, ceea ce va duce la crearea unei strategii comune privind actul educațional, asigurând premisele unei instituții care oferă o educație de calitate pentru toți elevii.
Astfel, în cadrul acestui proiect, 14 cadre didactice din unitatea noastră școlară au beneficiat de 3 cursuri de formare la Paris și Barcelona.
Programul a reprezentat un instrument esențial pentru instituirea unui spațiu european al educației, pentru sprijinirea implementării cooperării strategice europene în domeniul educației și formării, cu agendele sectoriale aferente.

In cadrul programului *Abordări moderne în educația copiilor cu C.E.S.„Special educational needs and disability an innovative approach (send)-Barcelona”,* din cadrul proiectului ERASMUS+, la care am participat, am aprofundat eficiența educației incluzive care se regăsește guvernată de următoarele principii

- Diversitatea este un fapt universal
- Un sistem educativ incluziv ar trebui să fie capabil să răspundă nevoilor fiecărui copil
- Învațarea ar trebui să fie individualizată și adaptată fiecărui copil
- Oportunități egale în educație
- Participare și responsabilitate comună
- Formarea cadrelor didactice pentru incluziune

Principiul de bază al acestei tendinţe este acela de a adapta şcoala şi educaţia la diversitatea tipurilor şi a posibilităţilor de învăţare, la interesele şi abilităţile de care aceştia dispun. Această nouă orientare în realitatea educaţională presupune adoptarea unor reforme atât la nivel social cât şi la nivelul sistemului de învăţământ.

Un model de implementare a acestor principii și de punere în practică la nivelul școlii noastre a fost realizarea unor parteneriate cu alte școli/grădinițe,unele dintre acestea cuprinzând o serie de proiecte educaționale.

Un astfel de proiect este proiectul intitulat „ ZIUA PRIETENIEI” desfășurat în parteneriat cu Gradinita PP nr.28 - Vlad Ţepeş din Timișoara ,prin derularea căruia am dorit să arătăm că diferențele individuale dintre copii sunt o sursă de bogăție și diversitate, nicidecum o problemă, și că grădinița noastră este un spațiu propice pentru a pune bazele unor prietenii și că le poate oferi un învățământ de calitate tuturor preșcolarilor, oricare ar fi aptitudinile lor.

Scopul acestui proiect a fost promovarea educației incluzive, a educației pentru diversitate în mediul școlar prin implicarea tuturor factorilor educaționali

Obiectivele urmărite prin derularea acestui parteneriat au fost următoarele :

• Desfășurarea unor activităţi de învăţare individualizată, în funcție de nevoile fiecărui preșcolar

• Gestionarea diferenţiată a timpului de învățare al fiecărui preșcolar

• Adaptarea conținuturilor pe temă incluzivă, la nivelul de înțelegere al preșcolarilor

• Aplicarea unor strategii de predare-învăţare-evaluare adecvate şi eficiente atât pentru preșcolarul cu C.E.S., cât şi pentru ceilalţi preșcolari

• Organizarea spaţiului clasei astfel încât să ţină cont de fiecare copil şi de dinamica grupului de preșcolari;

• Utilizarea resurselor (materiale și umane) astfel încât să faciliteze integrarea copilului cu C.E.S. prin suportul acordat acestuia.

• Participarea fiecărui copil la reușita unei activități, valorificându-și potențialul creativ, aptitudinile, capacitatea de învățare și cunoștințele; ,

• Socializarea copiilor și educarea abilității de a realaționa cu ceilalți

Au participat la acest proiect ,echipa multidisciplinară formată din cadrele didactice din gradinița noastră,profesorii psihopedagogi ,preșcolarii din grădinița noastră alături de cadrele didactice din grădinița participantă care au însotit preșcolarii acestei grădinițe și care au participat alaturi de cadrele didactice din instituția noastră de învățământ la buna desfașurare a proiectului.Au participat si părinţii preșcolarilor din gradinița noastră,dar și parinți ai copiilor de la grădinița Gradinita PP nr.28

Prin acest proiect am reușit să folosim modalităţi de comunicare şi exprimare specifice educaţiei nonformale şi informale, cu scopul menţinerii dialogului continuu cu copiii.

Astfel s-a realizat o consolidarea a comunităţii școlare prin care s-au implementat convingerile că fiecare copil se simte bine primit în grădiniță, preșcolarii se ajută unul pe altul.membrii echipei multidisciplinare colaborează, personalul și preșcolarii se respectă unii pe ceilalți.

Așadar , ca și o concluzie ,ca urmare a participării la proiectul „Educația este șansa mea!”, proiect finanțat prin Programul Erasmus + KA 1- EDUCAŢIE ŞCOLARĂ (SCH), 2022-1-RO01-KA122-SCH-000076830, și a punerii în practică a cunoștințelor dobândite în cadrul școlii noastre, pe lângă gânduri ale noastre care ne motivează să fim cadre didactice , să putem avea bucurie în fiecare zi, să ne redefinim, remontăm.reintegrăm, am descoperit incă o data importanța participării ,implicării si colaborării și ca ÎMPREUNĂ putem face întotdeauna lucruri magice pentru copii și în interesul copiilor.

Acest proiect a fost finanţat cu sprijinul Comisiei Europene. Acest articol reflectă numai punctul de vedere al autorului, iar ANPCDEFP şi Comisia Europeană nu sunt responsabile pentru eventuala utilizare a informaţiilor pe care le conţine.

IMPLICAREA PĂRINȚILOR ÎN ACTIVITĂȚILE EDUCAȚIONALE ȘI TERAPEUTICE

Prof.Psihopedagog Gabriela Jianu

CSEI „Constantin Pufan" Timișoara

Activitățile educaționale și terapeutice desfășurate în parteneriat cu părinții copiilor cu dizabilități sunt esențiale pentru promovarea incluziunii, dezvoltarea abilităților sociale și emoționale, încurajarea autonomiei și respectarea diversității în mediul școlar. Părinții sunt cei mai importanți susținători emoționali ai copiilor lor. Prin implicarea lor activă în viața școlară și extracurriculară a copiilor, aceștia le oferă sprijinul emoțional și motivația necesară pentru a depăși obstacolele și a se dezvolta în mod armonios.

Părinții pot fi parteneri importanți în evaluarea și în monitorizarea progresului școlar și al dezvoltării sociale a copiilor lor. Fiind implicați în procesul educațional, ei pot observa schimbările și pot identifica nevoile specifice ale copiilor într-un mod mai funcțional, legat de abilitățile și deprinderile lor de viața. Părinții pot contribui la crearea unui mediu de învățare stimulativ acasă. Acest lucru poate

include discuții despre experiențele de învățare ale copiilor și oferirea de resurse suplimentare pentru dezvoltarea abilităților lor.

Implicarea părinților în echipa multidisciplinară care evaluează și stabilește prioritățile în terapia copiilor cu dizabilități este esențială din mai multe motive:

- Părinții cunosc cel mai bine nevoile, preferințele și abilitățile copiilor lor. Perspectiva lor este importantă pentru evaluarea adecvată a situației și pentru stabilirea obiectivelor și priorităților terapeutice.
- Părinții sunt adesea persoanele principale care interacționează și lucrează cu copiii lor în fiecare zi. Prin implicarea lor în procesul terapeutic, aceștia pot asigura o consistență și continuitate în implementarea strategiilor terapeutice și în sprijinirea progresului copiilor pe termen lung.
- Atunci când părinții sunt implicați în procesul terapeutic, ei se simt mai motivați și mai angajați în implementarea strategiilor recomandate de echipa terapeutică. Participarea activă a părinților în terapie poate contribui semnificativ la succesul și eficacitatea tratamentului.
- Părinții pot oferi resurse suplimentare și sprijin în procesul terapeutic al copiilor lor. Ei pot căuta informații și resurse relevante, pot participa la formări și seminarii, și pot oferi suport emoțional și practic în timpul terapiei.

Prin implicarea în activități extracurriculare și proiecte comunitare, părinții pot promova valori precum incluziunea, acceptarea diversității și respectul față de ceilalți. Astfel, ei contribuie la crearea unei culturi în care fiecare copil este valorizat și încurajat să-și atingă potențialul maxim.

Implicarea părinților copiilor cu dizabilități în excursii și vizite organizate de școală în parteneriat cu alte organizații și asociații din comunitate este importantă din mai multe motive:

- ❖ Părinții sunt o sursă de sprijin și înțelegere pentru copiii lor. Participarea lor la excursii poate oferi copiilor cu dizabilități o senzație de siguranță și confort emoțional.
- ❖ Părinții sunt cei care cunosc cel mai bine nevoile și abilitățile copiilor lor. Prin implicarea lor în excursii , ei pot comunica informații esențiale despre nevoile specifice ale copiilor cu dizabilități și pot oferi sfaturi și orientare pentru organizatori și participanți.
- ❖ Părinții pot oferi îndrumare și asistență în gestionarea situațiilor care pot apărea pe parcursul excursiilor sau vizitelor. Ei sunt capabili să ofere sfaturi legate de cum să interacționeze cu copiii cu dizabilități și să ofere soluții pentru eventualele provocări.

Implicarea părinților în astfel de evenimente poate contribui la promovarea incluziunii sociale a copiilor cu dizabilități. Prin participarea lor, se pot crea legături între comunitate și școală, iar copiii cu dizabilități pot simți că fac parte dintr-un grup mai larg și că sunt acceptați și încurajați în activități sociale.Participarea părinților poate crește încrederea copiilor cu dizabilități în propriile abilități și în sine.

Iată câteva exemple de proiecte educaționale care au implicat părinții ca parteneri:

- **Vizita în parteneriat cu părinții la Institutul de Cercetare Agricolă** a fost o experiență valoroasă și inspirațională pentru toți cei implicați. Copiii și-au îmbogățit experiențele explorând natura, observând plantele, observând modul în care se îngrijesc albinele, modul în care sunt hrănite animalele domestice, activitatea contribuind la formarea unor atitudini pozitive față de natură, animale, mediul. Părinții au avut un rol esențial în facilitarea și susținerea experienței copiilor în timpul vizitei. Aceștia au fost prezentați ca parteneri activi în educația copiilor lor, iar participarea lor a consolidat legăturile dintre școală și comunitatea locală.Activitatea a contribuit la dezvoltarea relațiilor de cooperare și parteneriat între părinți și copii, părinți și profesori.
- **Proiectul ”Stimulare senzorială și Hipoterapie la Centrul Ianova: Parteneriat cu Familia”** a avut a scop principal dezvoltarea abilităților de adaptare la mediu și îmbunătățirea calității vieții copiilor cu dizabilități prin intermediul activităților de stimulare senzorială și hipoterapie desfășurate la Centrul Ianova.Prin hipoterapie, s-a urmărit îmbunătățirea abilităților motorii și coordonării copiilor cu dizabilități, oferindu-le oportunități de exercițiu și antrenament motor funcțional într-un mediu sigur și stimulativ, dezvoltarea abilităților emoționale, dar și formarea unor deprinderi ecologice responsabile .Prin implicarea părinților în acest proiect, s-a urmărit sprijinirea și informarea lor cu privire la tehnicile și strategiile specifice de sprijinire a copiilor cu dizabilități în activitățile de stimulare senzorială.
- **Proiectul "Aqua Therapy"** pentru copiii cu deficiențe senzoriale multiple din programul de intervenție timpurie a avut ca scop dezvoltarea deprinderilor motorii de bază, dar și a abilităților de adaptare la mediu. Părinții au fost implicați direct în activitățile de terapie. Această participare activă le-a oferit șansa să se conecteze mai profund cu copiii lor și să le ofere sprijin și încurajare în timpul sesiunilor de terapie. În cadrul sesiunilor de terapie în apă, părinții și copiii au fost încurajați să comunice și să interacționeze într-un mod pozitiv și stimulativ. Acest lucru a contribuit la dezvoltarea abilităților de comunicare și la întărirea legăturii emoționale dintre ei. Atmosfera relaxată a sesiunilor de terapie în apă a oferit un mediu sigur și susținător în care

părinții și copiii s-au putut simți confortabil și încrezători să exploreze și să interacționeze unul cu celălalt. Participarea la activități de terapie în apă a consolidat legătura emoțională dintre părinți și copii, oferindu-le oportunitatea de a petrece timp de calitate împreună. Proiectul "Aqua Therapy" a reprezentat o bună practică în dezvoltarea interacțiunii părinte-copil, oferind un cadru propice pentru conectarea și învățarea reciprocă între părinți și copii

Participarea părinților la proiectul **”Atelierul de gătit”** alături de copii aduce numeroase beneficii, atât pentru părinți, cât și pentru copii. Iată câteva dintre acestea:

- oferă părinților și copiilor oportunitatea de a petrece timp de calitate împreună, creând amintiri durabile și consolidând legăturile familiale prin activități plăcute și constructive.
- copiii învață abilități practice esențiale, cum ar fi măsurarea ingredientelor, folosirea ustensilelor de bucătărie și respectarea unui proces de preparare a alimentelor.
- în timp ce pregătesc mâncarea împreună, părinții pot discuta despre valoarea nutrițională a diferitelor ingrediente și despre importanța echilibrului în alimentație.
- gătitul în echipă necesită comunicare și cooperare între părinți și copii. În timpul atelierelor de gătit, aceștia învață să împărtășească idei, să negocieze rolurile și să lucreze împreună pentru a atinge un obiectiv comun.

Atunci când copiii sunt implicați în procesul de gătit și își văd eforturile transformate în preparate delicioase, aceștia își dezvoltă încrederea în propriile abilități și simt o mândrie personală în realizările lor.

În concluzie, participarea părinților la ateliere de gătit alături de copii nu numai că întărește relațiile familiale, ci și promovează dezvoltarea lor emoțională, socială și practică. Este o modalitate excelentă de a petrece timp de calitate împreună și de a învăța lecții valoroase pentru viață.

Implicarea părinților în activitățile de **terapie prin muzică** poate fi o modalitate creativă de a aborda diferite aspecte ale dezvoltării și de a îmbunătăți starea de bine a copiilor.

Iată câteva moduri în care părinții pot fi implicați în aceste activități:

- ❖ Părinții pot fi invitați să participe la ședințele de terapie prin muzică alături de copiii lor. În acest fel, ei pot învăța și aplica tehnicile și exercițiile de terapie în mediul familial, susținând progresul copiilor în afara sesiunilor terapeutice.
- ❖ Părinții pot integra elemente de muzică și ritm în activitățile zilnice ale copiilor lor. De exemplu, ei pot cânta și recita versuri în timp ce își ajută copiii cu sarcinile zilnice sau pot folosi muzica pentru a calma și relaxa atmosfera în timpul momentelor mai tensionate.După ce învață

exercițiile și tehnici de terapie prin muzică, părinții pot continua să le aplice acasă în timpul interacțiunilor cu copiii lor. Repetarea exercițiilor și a stimulilor muzicali în mediul familiar poate consolida beneficiile terapiei și poate spori progresul copiilor.

- Părinții pot încuraja explorarea și experimentarea diferitelor instrumente muzicale și genuri muzicale împreună cu copiii lor. În acest fel, ei pot descoperi ce îi stimulează pe copii și pot integra aceste preferințe în activitățile terapeutice.

În concluzie, implicarea părinților în proiecte educaționale și terapeutice consolidează legătura dintre școală și familie, creând o colaborare strânsă între cei doi factori educaționali principali din viața copiilor, promovează incluziunea și sensibilizează comunitate la nevoile și interesele acestor copii. Acest lucru contribuie la crearea unei culturi a acceptării și a respectului reciproc în școală.

Acest proiect a fost finanţat cu sprijinul Comisiei Europene. Acest articol reflectă numai punctul de vedere al autorului, iar ANPCDEFP şi Comisia Europeană nu sunt responsabile pentru eventuala utilizare a informaţiilor pe care le conţine.

Bibliografie

1.Vrasmaş, E., Consilierea şi educaţia părinţilor, Ed. Aramis, Buc., 2003.

2.Buică,C.B.(2004). Bazele defectologiei. Ed.Aramis, București;

REPERE METODOLOGICE DE ADAPTARE A CONŢINUTURILOR ŞI SARCINILOR DE LUCRU LA COPIII CU DIZABILITĂŢI AUDITIVE

Profesor psihopedagog Moraru Ovidia
Liceul Tehnologic Special pentru Deficienţi de Auz Cluj-Napoca

Conceptul de *adaptare curriculară* defineşte cerinţele specifice faţă de educaţie ale copilului, derivate sau nu, dintr-o deficienţă. Ele reies din particularităţile individuale de dezvoltare, învăţare, relaţionare.

Particularitățile de receptare și comprehensiune a informației, specifice școlarilor mici cu dizabilităţi auditive, impun ca necesitate, adaptarea permanentă a conținuturilor manualelor pentru şcolile de masă, dar care să fie în conformitate cu cerințele programei şcolare.

Noua programă şcolară pentru elevi cu dizabilităţi auditive propune o ofertă flexibilă, ce permite cadrului didactic să modifice, să completeze sau să înlocuiască activităţile de învăţare. Se urmăreşte astfel, realizarea unui demers didactic personalizat, care să asigure formarea competenţelor prevăzute de programă în contextul specific al fiecărei clase şi al fiecărui elev.

Adaptarea specifică a resurselor educaționale este esenţială pentru îmbogăţirea, extinderea şi aprofundarea competenţelor micilor şcolari, mai ales în formarea și dezvoltarea limbajului și comunicării și a abilităților de scris-citit.

Adaptarea curriculară se realizează prin eliminare, substituire sau adăugare de conţinuturi, dar care să rămână în concordanţă cu obiectivele şi finalităţile propuse. Este important să existe un raport optim între nivelul de competenţă cerut de programa şcolară şi valorificarea potenţialului copiilor.

Etapele adaptării curriculare sunt: documentarea, evaluarea iniţială, adaptarea propriu-zisă, monitorizarea elevului şi evaluarea finală.

a. Documentarea se referă la studierea riguroasă a programei şcolare şi o foarte bună cunoaştere a elevilor (este foarte importantă menţinerea continuităţii la clasă).

b. Evaluarea iniţială ne oferă o radiografiere a posibilităţilor dar şi a nevoilor elevilor.

c. Adaptarea propriu-zisă se referă la adaptarea obiectivelor, a conţinuturilor, a strategiilor de predare-învăţare-evaluare şi a resurselor materiale.

d. Monitorizarea elevului se realizează permanent, pentru a ne asigura că traseul pe care l-am propus este unul eficient şi se înregistrează rezultate.

e. Evaluarea finală se referă la verificarea cunoştinţelor asimilate sau a comportamentelor dobândite, prin intermediul aplicării testelor de evaluare.

Pentru identificarea nevoilor şi adaptarea conţinuturilor şi a sarcinilor de lucru, profesorul are nevoie de o bună pregătire metodică şi de specialitate, capacitate de a actualiza, prelucra, esenţializa, ilustra, reprezenta şi dezvolta un conţinut, creativitate şi ingeniozitate, claritate în exprimare şi asumarea celor transformate .

În adaptarea unui conţinut, profesorul va ţine seama de următoarele aspecte:

- selectarea atentă a conţinutului ce urmează a fi transmis elevilor, respectând particularităţile lor de vârstă şi individuale;
- stabilirea unor obiective clare, realizabile;
- păstrarea unei concordanţe între varianta textului original şi textul adaptat; respectarea elementelor esenţiale de conţinut (fără îndepărtarea de la esenţial);
- folosirea tuturor formelor de comunicare, pentru a reuşi transmiterea conţinutului la nivelul de înţelegere al copiilor;
- folosirea unui limbaj pe înţelesul copiilor (cuvinte cunoscute de copii dar şi introducerea unor cuvinte noi, care ulterior vor fi explicate prin sinonime sau ilustrate prin imagini sugestive);
- utilizarea unor strategii didactice eficiente, bazate pe interacţiune;
- utilizarea de resurse materiale adecvate, atractive, conţinut bogat în imagini, astfel încât materialele să fie “prietenoase” pentru copii;
- utilizarea unui font potrivit în redactarea textelor şi a culorilor pentru evidenţierea elementelor importante;
- monitorizarea permanentă a rezultatelor elevilor, cu scopul de a identifica ceea ce nu funcţionează cum ar trebui, ceea ce ar trebui îmbunătăţit sau schimbat.

Model de adaptare a unui text din manualul Comunicare în limba română pentru clasa a II-a, autori D. Beşliu, N. Stănică, M. Călin, editura LITERA.

Povestea ursului cafeniu

după Vladimir Colin

A fost odată un urs cafeniu pe care îl chema Martin. Într-o bună zi, el s-a rătăcit la Polul Nord. Toate focile au crezut că este murdar şi au râs de el. Apoi, s-a întâlnit cu nişte urşi albi.

-Cine este urâtul acesta care crede că este frate cu noi? au spus urşii albi şi i-au întors spatele.

Bietul Martin a fost tare supărat şi a plâns.

Un pinguin a văzut ce s-a întâmplat şi s-a apropiat încetişor de el. El i-a spus să se dea cu săpun până se umple de clăbuc. Acum, toţi urşii se uitau frumos la blana lui albă.

Dar deodată, Martin vede un ursuleţ care a rămas blocat pe o bucată de gheaţă şi avea nevoie de ajutor.

Cu mult curaj, Martin a sărit în apă să salveze ursuleţul. Atunci, tot clăbucul de pe el a dispărut şi a rămas din nou cu blana cafenie.

-Alb sau cafeniu, eşti un urs bun şi viteaz, a spus mama ursuleţului.

Cuvinte noi:

cafeniu = maro

s-a rătăcit = s-a pierdut; nu mai ştie să se întoarcă acasă

Polul Nord = acolo este tot timpul iarnă

focă **- foci** **/ focile**

pinguin **pinguini**

urs alb **urşi albi**

clăbuc = spumă de la săpun

Referinţe bibliografice:

1. Mândruţ,O.&Catană,L.&Mândruţ,M. (2012). *Instruirea centrată pe competenţe*: Universitatea de Vest "Vasile Goldiş" din Arad Centrul de Didactică şi Educaţie Permanentă.
2. Predarea-învățarea citit-scrisului, Liana Chiș, EDICT – Revista educației, 2018.
3. Programa şcolară pentru învăţământ special, elevi cu dizabilităţi auditive; Anexa nr. II la Ordinul ministrului educaţiei nr. 3702/21.04.2021.

4. Șerban, I.,L. (2016). Rolul comunicării totale în dezvoltarea vocabularului elevilor cu dizabilități de auz. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
5. Tulburările de învățare, Carmen David Capitolul 9, pg 244-265, în Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție. Coord. Adrian Roșan, Polirom 2015.

https://edict.ro/predarea-invatarea-citit-scrisului/

https://online.magicsens.eu/ro/rucsacul-tau/

https://ro.pinterest.com/

https://sunetesicuvinte.wordpress.com/

ISSN 2601 - 1379
ISSN –L 2601-1379