MINISTERUL EDUCAŢIEI NAŢIONALE

INSPECTORATUL ŞCOLAR AL JUDEŢULUI SĂLAJ

CASA CORPULUI DIDACTIC SĂLAJ

BIBLIOTECA JUDEŢEANĂ „IONIŢĂ SCIPIONE BĂDESCU” SĂLAJ

CENTRUL JUDEŢEAN DE RESURSE ŞI DE ASISTENŢĂ EDUCAŢIONALĂ SĂLAJ

CENTRUL ȘCOLAR PENTRU EDUCAȚIE INCLUZIVĂ „SPERANŢA” ZALĂU



**CENTRUL ȘCOLAR PENTRU EDUCAȚIE INCLUZIVĂ ȘIMLEU SILVANIEI**

***EDIŢIA IV***

***AVIZAT C.A.E.R. poziţia 1928***

**SIMPOZION REGIONAL CU PARTICIPARE NAŢIONALĂ**

***DE COMUNICĂRI ŞTIINŢIFICE***



**AN ŞCOLAR:**

**2018-2019**

**CUPRINS**

[Profesor sprijin:VERONICA ARDELEAN 4](#_Toc16545103)

[Profesor: Voichița Faragău 9](#_Toc16545104)

[PROF. FLOREA OTILIA-DIANA 15](#_Toc16545105)

[PROF. ITINERANT DE SPRIJIN: FILIP CORNELIA 18](#_Toc16545106)

[PROFESOR PSIHOPEDAGOG : RAȚIU ANDREEA 21](#_Toc16545107)

[PROF. ED. CASAPU ELENA 25](#_Toc16545108)

[PROF. TULBURE DOINA 29](#_Toc16545109)

[Prof. înv. preșc. Curleancă – Năstase Mariana 33](#_Toc16545110)

[Prof. Vasile Gorcea 36](#_Toc16545111)

[Prof. înv. primar CRISTINA DUMITRESCU 40](#_Toc16545112)

[Ing. Bănică Marina-Eraclia 44](#_Toc16545113)

[Prof. Craiciu Mariana Tanţi 50](#_Toc16545114)

[PROF. MARIȘ MONICA 54](#_Toc16545115)

[Prof. ZAHA CAMELIA 59](#_Toc16545116)

[Profesor Istrate Isabella Maria 64](#_Toc16545117)

[Profesor SABIN RYBANNA-ELENA 67](#_Toc16545118)

[Prof. Fiț Gabriela 70](#_Toc16545119)

[Prof. Bunea Maria 75](#_Toc16545120)

[Prof. Şulumete Ioana-Anca 78](#_Toc16545121)

[PROF. ROȘU MARINELA 83](#_Toc16545122)

[PROF. CLAUDIA HOTEA 87](#_Toc16545123)

[Prof. ALBU MARICICA 90](#_Toc16545124)

[Învățător-educator: VALENTINA GHIDĂNAC 93](#_Toc16545125)

[PROF. RUS RALUCA 96](#_Toc16545126)

[PROF. POP MANUELA OANA 99](#_Toc16545127)

[PROF. GUDEA MIOARA 102](#_Toc16545128)

[EDUC. CIOCMĂREAN VERONICA 105](#_Toc16545129)

[Prof. Cordoș Floarea 109](#_Toc16545130)

[PROF. HINTEA CLAUDIA ALEXANDRINA 113](#_Toc16545131)

[Prof. Cobzaș Daniela 116](#_Toc16545132)

[Prof. Fărcășanu Florentina 118](#_Toc16545133)

[CRIȘAN- COCORU NICOLETA CORINA 121](#_Toc16545134)

[Prof. Chiș Monica 124](#_Toc16545135)

[Prof. Petraru Cristina 127](#_Toc16545136)

[Prof. Iordan Paula Carmen 134](#_Toc16545137)

[Prof. înv. primar Pășcănuț Ionela 137](#_Toc16545138)

[Prof. Nistor Luize Lavinia 143](#_Toc16545139)

[Prof. înv. primar Mandache Elena 146](#_Toc16545140)

[Prof. psihoperdagog Țiganea Cristina Maria 150](#_Toc16545141)

[Prof. Carmen- Nicoleta Petec 153](#_Toc16545142)

[Profesor pentru învăţământ primar Oniţa Afrodita 156](#_Toc16545143)

[PROF. ÎNV. PREȘCOLAR BĂLUȚĂ ADRIANA 158](#_Toc16545144)

[Prof. înv. presc.Ciucu Gabriela 162](#_Toc16545145)

[Prof. inv. presc. Filip Gabriela-Nicoleta 164](#_Toc16545146)

[Înv. Brănișteanu Georgeta 168](#_Toc16545147)

[Profesor-educator RAD-CHIȘ ANCA-VERONICA 171](#_Toc16545148)

[Prof. Stoian CarmenVioleta 175](#_Toc16545149)

[Prof. Înv. primar Agiurgioaiei Luminița 178](#_Toc16545150)

[PIP.VOAIDEȘ KINGA CLAUDIA 183](#_Toc16545151)

[PROF. IOAN CIOCMĂREAN 187](#_Toc16545152)

[PROF. BOHA CLAUDIA 191](#_Toc16545153)

[LAZĂR ȘANDOR IOANA 194](#_Toc16545154)

[Prof. Scorțar Larisa 197](#_Toc16545155)

[Prof. înv. Valentina Moldovan 200](#_Toc16545156)

[Pop Cristina Florina 202](#_Toc16545157)

[Prof. Cîrligeanu Margareta, 206](#_Toc16545158)

[PROF. PETRESCU IOANA 210](#_Toc16545159)

[Prof. itinerant/de sprijin Tănăsescu Maria Minodora 214](#_Toc16545160)

[Profesor psihopedagogie specială: Gheorghița Nicola 218](#_Toc16545161)

[PROF. SIMIONESCU FLORENTINA-ANIELA 221](#_Toc16545162)

[Profesor Culidiuc Militina Cleopatra 223](#_Toc16545163)

[Profesor psihopedagog Ioana Ciurea 225](#_Toc16545164)

[Prof. Luțu Maricica-Carmen 229](#_Toc16545165)

[Profesor Mariana Diaconu 233](#_Toc16545166)

[Prof. Triculescu Florentina-Daniela 237](#_Toc16545167)

[Prof. Bădănoiu Marian-Ovidiu 237](#_Toc16545168)

[Prof. Simeria Maria 240](#_Toc16545169)

[PROF. IOLANDA BUNA 244](#_Toc16545170)

[PROF. RODICA BĂILĂ 246](#_Toc16545171)

[Prof. logoped Mariana Lazăr 249](#_Toc16545172)

[PROF. PSIHOPEDAGOG DANIELA PERȚE 253](#_Toc16545173)

[Prof. de psihopedagogie specială, Lia-Maria Busuioc 256](#_Toc16545174)

[Prof. înv.primar Parga Silvia 259](#_Toc16545175)

[Prof. Cucoarã Laura 261](#_Toc16545176)

# ROLUL COLABORĂRII DINTRE ÎNVAŢĂTOR/PROFESOR, CADRU DIDACTIC DE SPRIJIN ȘI FAMILIE, ÎN VEDEREA INTEGRĂRII ELEVILOR CU C.E.S. ÎN ÎNVĂŢĂMÂNTUL DE MASĂ

### Profesor sprijin:VERONICA ARDELEAN

C.S.E.I. ȘIMLEU SILVANIEI

Abordarea educaţională, care se bazează pe luarea în considerare a drepturilor persoanei, ne cere să gândim diferit cu privire la copiii cu nevoi educaţionale speciale – implicaţiile fiind că şcolile de masă vor furniza resurse şi sprijin care le vor permite profesorilor din şcolile de masă să educe toţi copiii împreună. „Ei” vor veni la o şcoală obişnuită ca oricare alt copil.

Important de menţionat este faptul că un copil cu cerinte educative speciale sau cu dificultăţi de învăţare nu va fi orientat spre învăţământul special. El va trebui să beneficieze de ajutorul profesorului de sprijin şi al cadrelor didactice de la clasă. În acest context se pune problema pregătirii psihopedagogice (şi în domeniul psihopedagogiei speciale) a cadrelor didactice din învăţământul de masă. Astfel, ca metodă concretă de sprijinire şi informare a cadrelor didactice, ar fi organizarea de cursuri, module de pregătire teoretică în domeniul psihopedagogiei speciale, cu ajutorul formatorilor judeţeni, al specialiştilor din centre universitare, subliniind ideea că dificultăţile de învăţare nu presupun în mod necesar deficienţă mintală. Sau, s-ar putea vorbi, despre diferitele tipuri de deficienţe şi despre educaţia incluzivă/integrată, cu prezentarea diferitelor metode de lucru cu elevul cu CES, insistându-se pe ideea educaţiei diferenţiate.

Sistemele educaţionale anterioare au plasat copiii care sunt diferiţi şi au dificultăţi de învăţare într-o secţiune separată, „specială”. Cadrele didactice care nu erau implicate în mod specific şi concret în educaţia specială ,au fost formate plecând de la premisa că elevii cu nevoi speciale nu reprezintă preocuparea lor. Pentru ei există şcoli speciale cu profesori formaţi special. Abordarea educaţiei incluzive susţine că elevii cu nevoi speciale trebuie educaţi împreună cu cei de vârsta lor ,în şcolile de masă.

În cazul copiilor cu C.E.S. , rolul cel mai important îl are învăţătorul/ profesorul clasei, atât din cauza bugetului de timp alocat cât şi din perspectiva intervenţiei precoce, cadrul didactic al clasei fiind cel care îi depistează, în cele mai multe cazuri. Un rol foarte important îl are profesorul de sprijin în abordarea consultanţei/suportului pentru cadrul didactic de la clasă şi pentru părinţii unui copil aflat în dificultate.

Cadrul didactic de sprijin este un personaj nou, care are un rol principal în eficientizarea procesului educaţional în clasele unde se desfăşoară învăţământul integrat. Practic, este elementul de legătură care asigură funcţionarea reală a parteneriatului dintre organismele implicate în procesul integrării.Construirea unui parteneriat intre cadrul didactic de la clasa si cadrul didactic de sprijin se poate realiza in forme variate , in functie de circumstantele particulare si preferintele individuale.Multe lucruri depind de credibilitatea cadrului didactic de sprijin, de capacitatea lui de ademonstrata ,de a oferi sprijin si consiliere ,sau,acolo unde este necesar ,ajutor practic, direct.Oricare ar fi insa maniera de cooperare adoptata,fiecare trebuie sa recunoasca ca are o experienta si o importanta cruciala pentru succesul scolar al copiilor cu C.E.S. sau cu dificultati se invatare integrati.Printre sarcinile pe care trebuie sa le realizeze cadrul didactic de sprijin,in colaborare cu cadrul didactic de la clasa , putem aminti:

- activităţi care să promoveze lucrul în echipă, ajutorarea între copii, susţinerea şi sprijinul între membrii echipei de lucru, element foarte important pentru copiii cu CES, deoarece în acest caz, se simt valorizaţi pentru ceea ce sunt si-si dezvolta increderea in fortele proprii;

- activităţi de consiliere în cadrul colectivului clasei şi de consiliere individuală a elevului cu CES (tot în cadrul parteneriatului);

- activităţi de consiliere cu părinţii, pentru a asigura suportul familiei şi intervenţia eficientă a acesteia în procesul de învăţare;

Diferenţierea ar trebui să fie o practică incluzivă deosebită în activitatea la clasă. Copiii învaţă în ritmuri diferite şi fiecare elev trebuie să aibă posibilitatea de a-şi atinge potenţialul maxim.

De exemplu, o echipă de evaluare unită, în care lucrează deopotrivă învăţători, profesori, psihologi, asistenţi sociali şi părinţi, se întruneşte pentru a identifica dificultăţile cu care se confruntă un copil sau un grup de elevi şi planifică, aprobă şi transpune în practică diferite moduri prin care pot fi depăşite acele dificultăţi.

Rolul unui cadru didactic de sprijin, care participă la orele de predare, este considerat a fi unul de sprijin pentru profesorul de la clasă, având grijă de elevii cu performanţe mai scăzute sau de cei pentru care limba în care se face predarea nu este foarte bine cunoscută. Această metodă, poate crea condiţiile necesare pentru ca elevii cu performanţe mai scăzute să poată rezolva sarcini considerate până atunci dificile pentru ei.

Cadrele didactice mai trebuie să pună accent pe valorizarea mediului şcolar, care ar trebui să se caracterizeze prin:

- climat de încredere în care să se manifeste fiecare elev ca membru al unui grup şcolar;

- elevii să nu fie sub influenţa stresantă a unui sistem bazat pe succes şi eşec, ci pe rezultate în comun stabilite cu profesor , referitoare la randamentul de atins, dar şi pe participarea în mare măsură la evaluarea propriilor activităţi;

- comportamentele inacceptabile nu sunt reprimate de profesor prin pedepse,ci explicate prin consecinţele lor logice tuturor elevilor, ţinând seama de securitateatuturor;

- cadrul didactic manifestă un comportament de încredere în elevi, ceea ce se observă prin faptul că nu încearcă să le pună capcane, ci îi sprijină unde greşesc;

- cea mai mare parte a timpului profesorul vorbeşte cu elevii, nu „elevilor“, ceea ce înseamnă că îi ascultă şi când au probleme şi trăieşte alături de ei micile incidente ale clasei.

Prin colaborare, profesorii pot face schimb de cunoştinţe şi informaţii cu ceilalţi colegi, faptul conducând la o mai bună conştientizare a factorilor ce-l împiedică pe elev să aibă performanţe la învaţătură. De exemplu, prin colaborare cu familia, un profesor poate afla despre situaţia de acasă sau despre alte circumstanţe care afectează comportamentul şi performanţele şcolare ale unui elev aparţinând unui grup social dezavantajat.

Sarcina **educării copiilor**  şi a pregătirii pentru viaţa socială este atât de complexă, încât nu poate fi înfăptuită fără ajutorul familiei. Aceasta este **prima şcoală** a copilului şi adeseori ea exercită asupra acestuia o influenţă atât de pronunţată, încât urmele ei rămân pentru toată viaţa. În munca şcolii cu părinţii copiilor cu C.E.S. se pot folosi diverse forme de colaborare: vizitele, consultaţiile pedagogice cu părinţii şi convorbirile individuale, lectoratele pedagogice, difuzarea unor materiale pedagogice în rândul părinţilor.

Cunoaştem cât de mult diferă uneori imaginea pe care o avem despre **un copil în şcoală**, de cea formată cu ocazia surprinderii lui, într-un moment acasă, în familie, deoarece atitudinea şi comportarea sa generală este influenţata de ambianţa în care se află. Metoda muncii directe cu familia nu poate fi înlocuită prin altele, deoarece munca individuală cu părinţii reprezintă baza apropierii profesorului de familie şi de copil, mijlocul fundamental de antrenare a părinţilor în rezolvarea problemelor instructiv-educative.

Prin vizitarea familiei copilului cu C.E.S., profesorul poate contribui la soluţionarea celor mai dificile probleme pe care le ridică practica educaţiei: organizarea regimului de viaţă şi de muncă al copiilor în familie, combaterea anumitor defecte ale copilului . Vizitele îi oferă profesorului prilejul să cunoască mediul familial al copilului, relaţiile dintre membrii familiei, ambianţa copilului în familie şi cauzele care eventual frânează dezvoltarea lui normală.

Tema convorbirilor cu părinţii trebuie să fie diversă, începând cu unele referiri la manifestările de conduită ale elevului şi sfârşind cu stabilirea unor măsuri luate de comun acord. Succesul acestor convorbiri este determinat deseori de modul cum sunt pregătite şi de tactul cu care  profesorul ştie să întreţină asemenea discuţii, ţinând seama de anumite sensibilităţi ale familiei.  Prin această formă de cooperare ( familie – cadre didactice ) se doreste atragerea parintilor în munca de colaborare cu şcoala.

Folosind cele mai adecvate metode şi procedee în munca cu familia, cadrul didactic poate cuprinde toate formele de colaborare, obţinând rezultate importante în activitatea comună, a şcolii şi a familiei, de educare a copiilor cu C.E.S.. Coordonând şi armonizând acţiunile şcolii şi ale familiei printr-o colaborare strânsă şi sistematică, profesorul contribuie nu numai la ridicarea nivelului pedagogic al familiei, ci şi la întărirea frontului pedagogic unic în realizarea scopului şi sarcinilor educaţiei .

Una din premisele ce trebuie indeplinite pentru atingerea performantelor vizate, este stabilirea de legaturi puternice intre profesori si parinti, ca părţi active în cadrul procesului de formare a viitorilor adulţi. Nu putem avea o şcoală performanată, cu rezultate notabile dacă cele două părţi nu participă la procesul educativ. Schimbul de informaţii privind copilul trebuie sa aibă loc în ambele sensuri ale relaţiei profesor-părinte. Frecvenţa şi consistenţa acestui schimb de informaţii se dovedeşte de cele mai multe ori un test dificil de trecut pentru fiecare participant. Relaţia şcoală-familie trebuie privită de părinţi ca fiind un factor al dezvoltării copilului.

Este sarcina profesorilor sa informeze părinţii cu privire la modul în care se pot implica activ în viaţa şi modul de lucru al copiilor lor. De altfel, în contextul actual, legătura cadru didactic-familie pare a fi mai necesara ca niciodată. De exemplu, o echipă de unită, în care lucrează deopotrivă învăţători, profesori, psihologi, asistenţi sociali şi părinţi, se întruneşte pentru a identifica dificultăţile cu care se confruntă un copil sau un grup de elevi şi planifică, aprobă şi transpune în practică diferite moduri prin care pot fi depăşite acele dificultăţi.

**Bibliografie:**

1. Popovici, D. V. - Elemente de psihopedagogia integrării, Bucureşti: Pro Humanitate, 1999

2.Verza, E., Paun, E., - Educatia integrata a copiilor cu handicap, Unicef, 1998

3.Verza, E.,-Psihopedagogia integrării şi normalizării, în Revista de educaţie specială, 1/1992

# TEHNICI ART-TERAPEUTICE APLICATE

**PERSOANELOR CU DIZABILITĂŢI**

### Profesor: Voichița Faragău

CENTRUL ȘCOLAR PENTRU EDUCAȚIE INCLUZIVĂ ȘIMLEU SILVANIEI

***Ce este art-terapia?***

Art-terapia reprezintă folosirea  terapeutică a creaţiei artistice pentru imbunătăţirea stării emoţionale a persoanelor care au diferite dificultăţi de viaţă sau a celor care îşi doresc dezvotarea personală. Artterapia este o modalitate psihoterapeutică specifică „pusă la dispoziţia persoanei pentru a se cunoaşte, pentru a se face faţă dificultăţilor vieţii cotidiene şi pentru a surmonta aceste dificultăţi” (V.Preda, 2003, pag.22) Artterapia este numită de unii autori (V. Preda) „psihoterapie prin mediere artistică”, deoarece ea este o modalitate terapeutică mediată prin expresie artistică (poezie, teatru, dans, muzică) şi prin producţii vizual-plastice (pictură, grafică, modelaj, sculptură, colaje).

Atelierele de art-terapie propun un loc de exprimare liberă si creativă a emoţiilor, ideilor, frustrărilor, anxietăţilor , în forme şi culori, un suport şi o însoţire în evoluţia ficaruia de catre un psihoterapeut specializat care asigura un cadru protector,  bazat pe incredere.

Art-terapia foloseşte tehnici creative precum desenul, pictura, modelajul, teatrul, dansul, muzica sau marionetele, pentru a  ajuta fiecare persoana sa se înţeleagă pe sine, să se elibereze de anxietatile acumulate, de tensiuni şi să faciliteze comunicarea si relaţionarea.  
 Nu există modalitate corectă sau greşită în exprimarea emoţiilor prin art-terapie. Nu trebuie sa excelezi în pictură, sculptură, teatru etc. Trebuie doar sa te simţi liber şi să te exprimi liber. Şi cine poate face asta mai bine decât copiii?

Art-terapia învaţă copiii, şi oamenii mari deopotrivă, să se exprime, să dea frâu liber creativităţii. Fie că este art-terapie prin pictură, art-terapie prin modelaj, art-terapie prin joc, art-terapie prin teatru sau dans, copilul învaţă să devină el însuşi, să se exprime liber să devină încrezător în forţele sale proprii, să comunice şi să relaţioneze, într-un cuvânt, să fie un copil fericit. Atelierul de art-terapie este locul în care copiii îşi exprimă emoţiile,  trăirile, temerile şi dorinşele. Rolul psihologului este acela de a modera şi de a încuraja exprimarea liberă, spontană, ăntr-o atmosferă degajată, ăn care copilul se simte în siguranţă şi protejat.

Terapia prin artă sau art-terapia abordează diferite aspecte ale personalităţii prin mijloace artistice şi oferă posibilitatea descoperirii potenţialului individual. Art-terapia este o ocazie pentru fiecare de a se putea exprima liber, spontan şi autentic. Este o experienţă care, în timp, duce la împlinire personală, vindecare emoţională şi profundă transformare.

Terapia prin artă foloseşte tehnici creative precum pictura, modelajul, muzica(sunetele), dansul, teatrul sau marionetele, pentru a ajuta copiii să se înţeleagă pe sine, să se elibereze de anxietăţile acumulate, de tensiuni, facilitează comunicarea şi relaţionarea, stimulează imaginaţia, inteligenţa, gandirea, dezvoltă abilităţile personale şi interpersonale (comunicarea, relationarea, inteligenţa emoţională), crescând stima de sine şi reducând reducând anxietatea, stresul. Însă Nu trebuie să confundăm art-terapia cu arta, deoarece terapia prin artă nu vrea să formeze artişti, iar rezultatul ei final nu este tabloul, filmul sau dansul, ci dezvoltarea personală, vindecarea emoţională şi transformarea individuală. Sedinţele de art-terapie sunt coordonate de un psiholog psihoterapeut, o persoană care are abilităţi de relaţionare interumană, abilităţi de lucru cu copiii, şi care este capabilă să asculte, să înţeleagă, să identifice nevoile fiecaruia şi să caute o cale de a raspunde acestor nevoi.

Arta este limbajul accesibil tuturor indiferent de cultură, potenţial intelectual, experienţă sau cunoştinţe. În art-terapie se pleacă de la premisa că procesul creativ poate avea rol de exteriorizare a conflictelor, a tensiunilor interioare, facilitând surmontarea cu uşurinţă a

experienţelor traumatice, adaparea la stres, exprimarea liberă a pacientului prin intermediul

metaforelor şi simbolurilor. Graţie unor tehnici de pictură, desen, modelaj, sculptură, dans, terapie prin teatru etc. Fiecare persoană poate să îşi activeze potenţialul creativ cu scopul de a explora şi de a-şi înţelege mai bine emoţiile şi sentimentele. Art-terapia poate fi utilizată şi ca modalitate de dezvoltare personală (Preda, 2003, p.30). Prin artă, orice conţinut devine abordabil, iar conţinuturile abstracte se pot transforma cu uşurinţă în realităţi concrete.

***Pentru cine este folositoare terapia prin arta ?***

Terapia prin arta poate fi utilizata pentru evaluarea persoanelor individuale, a cuplurilor, a familiilor sau a grupurilor. Terapia este insa cu adevarat eficienta mai ales in cazul copiilor care au dificultati de vorbire sau dificultati emotionale, dificultăţi ce îi impiedica sa vorbeasca despre spaimele lor interioare.

Legatura dintre arta si sanatatea mentala a fost recunoscuta stiintific, spre sfarsitul secolului all XIX-lea si inceputul secolului al XX-lea. Cartea lui Prinzhorn, Artistry of the Mentally Ill (Arta bolnavilor psihici), publicata in 1922, continand fotografii ale unor produse artistice uimitoare, realizate de adultii ce sufereau de diverse afectiuni psihice, a starnit interesul in ceea ce priveste capacitatea anumitor pacienti de a se exprima prin intermediul artei.

In plus, s-a constatat ca arta nu ajuta doar la o mai buna stabilire a diagnosticului, ci contribuie efectiv la reabilitarea bolnavilor.

Art-terapia nu este văzută ca o metodă de psihoterapie sau o modalitate de relaxare, aceasta este o metodă activă de stimulare multisenzorială, folosită ca şi modalitate, dar şi ca mijloc, în procesul instructiv-educativ datorită impactului pe care îl are asupra:

* dezvoltării abilităţilor de exprimare verbalǎ şi nonverbalǎ a dorinţelor, sentimentelor, trǎirilor;
* creşterii încrederii în propria persoană şi asupra creşterii nivelului stimei de sine;
* rezolvării unor probleme şi conflicte intra şi inter-personală;
* depăşirii blocajelor emoţionale;
* reducerea stresului;
* îmbunătăţirii abilităţilor de autocunoaştere şi autoacceptare;
* dezvoltării unor valori morale;
* dezvoltării tuturor proceselor cognitive;
* dezvoltării imaginaţiei şi creativitǎţii;
* eliberării de tensiuni, stres, frustrǎri şi sentimente negative;
* dezvoltării abilităţilor sociale;
* facilitării achiziţiilor şcolare;
* dezvoltării abilităţilor de învăţare

Art-terapia facilitează şi stimularea inteligenţei emoţionale, fundamentală pentru

învăţare,adaptare la mediul social şi profesional şi a inteligenţelor multiple propuse de Howard Gardner care sugerează încorporarea într-o mai mare măsură în curriculum-ul artei, a activităţilor dedicate autocunoaşterii, comunicării şi învăţării prin cooperare (Armstrong, 2003, p.19).

Pentru ca metoda să fie eficientă este necesară identificarea şi luarea în considerare a „zonei proximei dezvoltări”, termen introdus de L. S. Vîgotski pentru a sublinia relaţia dintre învăţare şi dezvoltare, termen foarte necesar educaţiei specializate.

***Forme ale art- terapiei***

Art-terapia vizual plastică

Art-terapia vizual-plastică este o activitate care utilizează metode non-verbale, bazate pe creaţia plastică (desen, pictură, sculptură, modelaj, colaj), având valenţe psiho-terapeutice, evidenţiate prin obiectivarea activităţii imaginative într-un produs de nuanţă artistică, sau prin receptarea si trăirea semnificaţiilor unor asemenea produse (Preda, 2003, p.20). Activitatea de creaţie vizual-plastică (desen, modelaj etc.) are urmatoarele valori: expresivă, proiectivă, narativă şi asociativă. Dintre modalităţile de art-terapie vizual plastică menţionăm desenul, pictura şi modelajul.

* Desenul şi pictura

Prin desen şi picturǎ, persoana cu dizabilitǎţi îşi exprimǎ sentimentele, trǎirile, nevoile, se exprimǎ pe sine însǎşi şi îşi descoperǎ astfel identitatea. Pictura, ca şi desenul, este un joc, un dialog între subiect şi terapeut, este un mijloc de comunicare.

* Modelajul

Este o modalitate de exprimare tactil-kinestezicǎ în care mâinile intră în contact direct cu lutul, plastilina sau pasta ceramică şi, prin diverse acţiuni de manipulare, materialul folosit primeşte anumite forme. Aceastǎ formǎ de art-terapie vizual-plasticǎ este o modalitate prin care cel ce modeleazǎ îşi spune povestea, atât prin figurinele modelate, cât şi prin expresiile verbale care însoţesc activitatea de modelaj.

***Terapia prin povesti***

  Este o forma de psihoterapie cognitiv-comportamentala. Povestile au functie ludica si formativa, personajele constituind fie modele de urmat in viata, fie modele de evitat pentru copii. Prin aceasta forma de terapie se identifica si se modifica credintele irationale care genereaza patologie si suferinta copiilor si, in paralel, se asimileaza credinte rationale care genereaza o stare de sanatate psihica, emotionala si comportamentala, ajutandu-i pe copii sa se dezvolte armonios din punct de vedere psihologic.

***Terapia prin dans***

Dansul este o modalitate de exprimare a trǎirilor şi, deci, un mod de abordare terapeuticǎ a persoanelor cu dizabilitǎţi. Este o modalitate de comunicare cu copilul/adultul care-l face pe acesta sǎ se simtǎ în siguranţǎ, diminuându-i starea de anxietate şi nesiguranţă. Este un procedeu prin care îl ajutǎm sǎ-şi cunoascǎ mai bine corpul, sǎ îşi expunǎ sentimentele şi sǎ se elibereze emoţional.

Terapia prin dans porneşte de la ideea în care corpul este reprezentarea sinelui, iar modul în care persoana îşi utilizeazǎ corpul în repaus şi mişcare este expresia lumii sale interioare. Prin mişcare venim în contact cu lumea înconjurătoare şi cu obiectele, şi doar prin mişcare şi noi contacte cu mediul, cunoştinţele despre propriul nostru corp vor creşte. Terapia prin dans, prin folosirea unei forme primare de comunicare, de natură non-verbală, oferă individului un mod de relaţionare cu mediul şi cu ceilalţi atunci când el este limitat de o dizabilitate.

Un principiu de bază este sinteza aspectelor fizice şi relaţionale ale mişcării. Nu are importanţă care abilităţi fizice sunt centrale, ci primordial este punerea accentului pe dezvoltarea abilităţilor de relaţionare, dezvoltarea abilităţilr sociale.

***Terapia prin muzică***

Muzica este un răspuns uman bazal, cuprinzând toate gradele de abilitate/dizabilitate. Meloterapeuţii (terapeuţii muzicali) sunt capabili să se coboare la nivelul fiecărui client şi să-i permită să se dezvolte de acolo. Flexibilitatea muzicii o transformă într-un mediu care poate fi astfel adaptat încât să răspundă nevoilor fiecărui individ în parte. Muzica este motivantă şi agreabilă; muzica poate încuraja relaţionarea, relaxarea, învăţarea şi auto-exprimarea.

Terapia prin muzică se adresează simultan multiplelor probleme de dezvoltare, ea poate oferi oportunităţi orientate spre succes pentru achiziţionare şi atingerea scopurilor propuse.

Terapia prin muzică nu înseamnă educaţie muzicală pe parcursul căreia beneficiarii dobândesc deprinderi muzicale de bază, ci în acest tip de terapie, muzica este folosită în primul rând pentru a stabili un contact cu copilul, apoi ca mod de exprimare în care acesta să se simtă în siguranţă. Astfel, prin meloterapie se încearcă mai degrabă sensibilizarea fiinţei umane prin intermediul muzicii, în vederea facilitării achiziţiilor şi a progresului în planul dezvoltării cognitive, dar şi non-cognitive.

***Terapia prin teatru***

Se ocupă de aplicarea tehnicilor şi proceselor specifice teatrului în terapia grupurilor de persoane cu nevoi speciale.

Teatrul este o tehnicǎ de eliberare a tensiunilor, dar şi de clarificare a stǎrii celui care dǎ viaţǎ unui anumit personaj. Actorul îşi joacǎ de fapt propria experienţǎ, cu înţelesurile şi trǎirile ei. Astfel terapia prin teatru contribuie într-o mai mare măsură la dezvoltarea abilităţilor de comunicare, a abilităţilor de socializare şi empatie, precum şi a abilităţilor de autocunoaştere şi autoreflecţie.

În Grecia Antică, teatrul reprezenta central modului de viaţă al comunităţii şi era chiar o modalitate de gestionare a emoţiilor şi comportamentelor antisociale, fiind utilizat cu scopul de a vindeca, a educa, a ajuta la evoluţia spirituală, la fel cum ritualurile au fost utilizate de-a lungul secolelor în diferite culturi (Grecia Antică, Asia, Africa şi chiar în Dacia noastră străbună).

Dramaterapia sau terapia prin teatru se ocupă cu aplicarea tehnicilor şi proceselor specifice teatrului în grupurile terapeutice. Începuturile acestei şcoli se regăsesc în mediile spitaliceşti (psihiatrice), penitenciare şi şcoli speciale precum şi în comunitate.

Dramaterapia este utilizată pentru a ajuta clientuil să-şi rezolve problemele, să ajungă la catharsis, să afle adevărul despre sine însuşi, să se înţeleagă pe sine, să exploreze tipare de interacţiune disfuncţionale şi să înveţe să le modifice. Ea include o mulţime de tehnici, de la punerea în scenă a unei piese de teatru, la tehnica scaunului gol, de la psihoterapia individuală, la şedinţe de terapie de grup, cu participarea unui actor sau a unei trupe de actori. Se utilizează intenţionat teatrul, pentru ca persoanele să atingă tot felul de obiecte terapeutice, astfel încât în timp se pot ameliora simptomele mentale şi fizice de integrare. Este, deasemenea, o tehnică pentru dezvoltarea personală a fiecărui individ.

Dramaterapia ajută totodată individual în rezolvarea unor problem sociale şi psihologice, boli mintale sau handicap. Omul poate descoperi prin creativitate componeneta de comunicare verbală şi nonverbală.

Dramaterapia se aplică pentru: pacienţii cu autism, pacienţii cu tulburări nevrotice şi psihotice, pacienţii cu dizabilităţi de învăţare, tinerii cu tulburări de comportament şi alte fenomene patologice, persoane aflate în detenţie, persoane în vârstă, în prevenirea bolii Alzheimer sau pentru găsirea unui sens în viaţă.

**Bibliografie:**

1. Klein, J.-P, 1998, L’art-thérapie, Presses Universitaires de France, Paris.
2. Preda, V, 2006, Terapii prin mediere artistică, Presa Universitară Clujeana, Cluj-Napoca.
3. Roşan, A., Cartea Albă a Psihopedagogiei Speciale, Departamentul de Psihopedagogie Specială 2013 - ISBN
4. Graham, U. (1979). Psihical and Creatie Activities For The mentally handicapped, Cambridge, University Press

# ІMPACTUL EDUCAŢIEI ASUPRA PERSOANELOR CU DIZABILITĂŢI MULTIPLE

### PROF. FLOREA OTILIA-DIANA

Centrul Şcolar pentru Educaţie Incluzivă Şimleu Silvaniei

Factоrii ocșcоlari carе рrеzintă imроrtanță în dеtеrminarеa реrfоrmanțеlоr ocșcоlarе cuрrind oc\_\*`.~еlеmеntе carе рrivеѕc dimеnѕiunеa ѕtructurală, dе ocоrganizarе, oca ѕiѕtеmului dе învăţământ în gеnеral, ocla nivеl ocnațiоnal și factоri carе рrivеѕc еficiеnța actului ocеducaț\_\*`.~ociоnal din cadrul inѕtituțiеi dе învățământ. În cееa ococcе рrivеștе рrimul dintrе factоri, acеѕta influеnțеază роzitiv ococреrfоrmanța șcоlară dacă ѕtratеgiilе și tacticilе urmăritе și mоdul ococdе оrganizarе a ѕiѕtеmului dе învățământ ѕunt în cоncоrdanță ococcu nеvоilе rеalе alе indivizilоr și ѕоciеtății.

Cеl dе al dоilеa dintrе factоri еѕtе occunоѕcut ocѕub dеnumirе dе „*Ѕcһооl еffеctivеnеѕѕ*” intrоduѕă ocdе ocCоlеman (1966) și Јеnckѕ (1972oc) ocși cоnținе о multitudinе dе еlеmеntе роrnind dе ocla occalitățilе cadrеlоr didacticе, dоtarеa matеrială a inѕtituțiеioc, ocrеlația cu рărinții a șcоlii, imрlicarеa în ocdivеrѕе ocactivități la nivеl lоcal și tеrminând cu factоri oclеgați ocdе рrоximitatеa inѕtituțiеi dе învățământ ѕau nivеlul dе ocѕiguranță ocal acеѕtеia. oc

*Ѕtilurilе рarеntalе și реrfоrmanța șcоlară la coрiii cu disabilități multiple*

Еducația ѕau școala incluѕivă imрlică ocidееa dе ѕchimbarе, a ѕcolii și ѕociеtății în ocanѕamblu, cu ѕcoрul dе a răѕрundе dеzidеratului ѕociеtății ocviitorului, „o ѕociеtеtatе реntru toți” comрrеhеnѕivă ocși intеgratoarе рrin înѕăși natura еi, carе ѕă ocrăѕрundă mai binе рrin co-еducațiе-nеvoiloroc, рotеnțialului și aѕрirațiilor tuturor coрiilor, incluѕiv alе occеror dеoѕеbiți dе dotați ѕau talеntați, alе cеlor occarе nu fac față în рrеzеnt în școala obișnuităoc, alе cеlor cuрrinși în școlilе ѕреcialе ѕерaratе. oc

*Rеlaţia: cadru didactic - рărintе - coрil*

oc

\_\*`.~

Şcoala arе un rol maѕiv atât ocîn iniţiеrеa intеgrării coрiilor în еducaţia dе maѕă, occât şi în еducarеa cеlorlalţi coрii în ѕрiritul accерtării ocşi al manifеѕtării atitudini corеctе faţă dе coрii dеfavorizaţioc.În рrimul rând, rolul cadrului didactic ocѕе rеfеră la rеlaţia lor cu coрiii cu dizabilităţi ocşi cu cеi tipici. Ре dе o рartеoc, cadrul didactic trеbuiе ѕă рrеgătеѕcă coрii din claѕăoc, реntru ca acеştia ѕă рrimеaѕcă în rândurilе lor occoрii cu disabilități multiple. Еѕtе ocbinе ştiută duritatеa cu carе coрii јudеcă, şi ocmai alеѕ dеzamăgirеa lor dacă, la anumitе activităţioc, ѕunt “încеtiniţi” dе colеgii dе gruрoc.

Dе acееa еѕtе foartе imрortantă ѕеnѕibilizarеa lor ocşi рrеzеntarеa ѕituaţiеi într-o maniеră corеctă şi ocрozitivă. Ре dе altă рartе, cadrul didactic octrеbuiе ѕă cunoaѕcă coрii cu disabilități multiple în vеdеrеa înţеlеgеrii ocacеѕtora şi реntru a-şi рutеa modеla activităţilе ocîn funcţiе dе cеrinţеlе ѕреcialе. Еѕtе foartе imрortantă ocрlanificarе activităţilor. Şi еѕtе nеvoiе dе foartе mult octact реdagogic реntru a рutеa cumula activităţi рrin carе occoрiii obişnuiţi ѕă atingă nivеlul dе cunoştinţе imрuѕ реntru ocvârѕta lor şi рrin carе coрiii cu disabilități multiple ѕă fiе intеgraţi şi învăţaţi ocѕă cooреrеzе şi ѕă ѕе intеgrеzе.

Cadrul didactic trеbuiе ѕă găѕеaѕcă cеlе mai еficiеntе ocmеtodе dе motivarе a coрilului în dificultatе, aѕtfеl ocîncât acеѕta ѕă ѕе adaрtеzе cât mai binе la occеrinţеlе viеţii în colеctiv. Еѕtе nеcеѕar ca еl ocѕă fiе aјutat ѕă-şi dеѕcoреrе intеrеѕе, ocрaѕiuni, ѕă-şi formеzе ѕcoрuri şi ѕă ocреrѕеvеrеzе în atingеrеa lor. Cadrul didactic trеbuiе ѕă ocofеrе рoѕibilitatеa trăirii ѕuccеѕului şi a dobândirii aрrеciеrii din ocрartеa colеgilor dе claѕă. О mеtodă dе \_\*`.~motivarе ocеѕtе şi imрlicarеa în activităţi cе рrеѕuрun aѕumarеa unor ocmici rеѕрonѕabilităţi. Achitarеa corеѕрunzatoarе dе acеѕtе obligaţii conducе occu timрul la obişnuinţa dе a ducе lucrurilе la ocbun ѕfârşit. Dе aѕеmеnеa, crееază рrеmiѕеlе unеi ocrеlaţii dе încrеdеrе, afеcţiunе şi comunicarе carе conѕolidеază ocşi dеzvoltă conduitеlе dеzirabilе.

Ѕă fii рărintе ocеѕtе еxреriеnţa cеa mai dificilă, ѕolicitantă şi gеnеratoarе ocdе ѕatiѕfacţii ре carе o ofеră viaţa. Рărinţii ocѕunt fundamеntul familiеi şi avеm nеvoiе dе informaţii dеѕрrе ocrolul dе рărintе реntru a fii рărinţi buni. ocDеѕеori рărinţii în dеvеnirе рrеcum şi cеi cе ѕunt ocdејa рărinţi au рărеri grеşitе dеѕрrе cum va fi ocrolul dе рărintе. Ιdеilе lor рot ѕă fiе ocnaivе, romanticе ѕau grеşitе datorită liрѕеi dе informaţiioc. Concерţiilе grеşitе рot includе noţiuni ca oboѕеală, ocizolarеa, liрѕa timрului libеr, ѕchimbarеa рriеtеnilor, ocѕеntimеntеlе contradictorii, rеlaţiilе tеnѕionatе în cadrul cuрlului, ocѕеntimеntul nеîmрlinirii, ѕau liрѕa dе organizarе.

Ţеlul unui occadru didactic еѕtе ѕă-i aјutе ре рărinţii occoрiilor cu dizabilităţi ѕă înţеlеagă imрortanţa comunicării încерând cu octoatе mеtodеlе рrin carе comunicăm fără ѕă ѕрunеm vrеun occuvânt şi cât dе mult рutеm comunica fără a ocfoloѕi cuvintеlе. Еѕtе nеvoiе dе рractică реntru a ocînvăţa ѕă comunici рozitiv şi еficiеnt. În gеnеral occoрii nu nе ѕрun cum ѕе ѕimt еi, ocеi ѕе рoartă cum ѕimt. Еi рlâng ѕau ocau un comрortamеnt inadеcvat. În oricе zi un ocрărintе ѕau un cadru didactic рoatе obѕеrva duzini dе ocеmoţii la un coрil. Ѕarcina рarinţilor\_\*`.~ şi a occadrеlor didacticе еѕtе ѕă-i aјutе ре coрii ocѕă învеţе dеѕрrе ѕеntimеntеlе lor şi ѕă lе aratе ocrеlaţia dintrе ѕеntimеntеlе şi comрortamеntul lor.

ocCoрiii dorеѕc ca oamеnii imрortanţi din viaţa lor ѕăoc-i înţеlеagă şi ѕă ştiе cе ѕimt еioc. Când ѕеntimеntеlе unui coрil ѕunt înţеlеѕе şi confirmatе ocdе cătrе un рărintе ѕau un cadru didactic ѕе ocîntâmрlă dеѕеori un lucru minunat în comрortamеntul ѕau ѕtarеa oclui dе ѕănătatе ѕе îmbunătăţеştе. Cu ѕрriјunul unui ocрărintе ѕau al unui cadru didactic coрilul va învăţa ocѕă cautе рroрriilе ѕalе ѕoluţii реntru рroblеmе, ѕă ocdеvină mai indереndеnt şi ѕă-şi ѕtăрânеaѕcă еmoţiilе ocşi comрortamеntul. .  
 Rеlaţia dintrе рărinţi, occadrе didacticе şi coрiii cu dizabilităţi trеbuiе рrivită рozitiv ociar реntru acеѕt lucru е nеvoiе dе rеѕреctarеa câtorva ocrеguli. Рărinţii şi coрiii trеbuiе ѕă fiе rеalişti ocîn aştерtări. Тrеbuiе luatе în conѕidеrarе vârѕta coрilului ocрrеcum şi altе circumѕtanţе. Тrеbuiе rеcunoѕcutе atât ѕеntimеntеlе occoрiilor cât şi alе рărinţilor şi alе cadrеlor didacticеoc. Coрilul trеbuiе imрlicat în luarеa dеciziilor şi trеbuiе ocalеѕе ѕituaţiilе la carе рoatе ѕă рarticiре. Unеori ocеѕtе imрortant реntru рărinţi ѕă inѕiѕtе aѕuрra рroрriеi lor ocagеndе. Altеori еѕtе binе ѕă fiе lăѕat coрilul ocѕă dеcidă. Тrеbuiе ofеrită coрilului o alеgеrе din ocdouă oрţiuni, ре carе cеi mari lе accерtăoc. Тrеbuiе ѕă fiе atraѕă atеnţia aѕuрra ѕchimbărilor viitoarеoc. Рroblеmеlе trеbuiе diѕcutatе рână când ѕе aјungе la oco concluziе accерtabilă, chiar dacă nu ѕе ia oco hotărârе.

**Bibliografie:**

**Ștefan A. Catrinel și Kallay Eva**, (2010), *Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari*, ghid practic pentru educatori, Ediția a doua, Editura ASCR, Cluj-Napoca

# EDUCAŢIA INTERCULTURALĂ – O SOLUŢIE ÎN

**INTEGRAREA COPIILOR CU CES**

### PROF. ITINERANT DE SPRIJIN: FILIP CORNELIA

CSEI ȘIMLEU SILVANIEI

Educaţia specială este concept fundamental utilizat în cadrul procesului instructiv-educatial copiilor cu deficienţe si 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 mediu urban cât şi în cel rural prin asigurarea resurselor umane precum 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 deficienţe în şcoala publică trebuie facută cu mult simţ de răspundere de către specialiştii care acţionează la diferite nivele structurale.

Educaţia interculturală propune o abordare pedagogică a diferenţelor culturale, strategie prin care se iau în consideraţie specificităţile spirituale (diferenţe culturale) sau de alt gen (diferenţa de sex, diferenţa socială sau economică etc.), evitându-se, pe cât posibil, riscurile ce decurg din schimburile inegale dintre culturi sau, şi mai grav, tendinţele de atomizare a culturilor.

Educaţia interculturală se referă la teme ca “acceptare şi participare”, “învăţarea convieţuirii – a învăţa să trăieşti împreună”, evitarea “stereotipiilor şi a prejudecăţilor” şi propune soluţii pentru promovarea valorilor democraţiei şi interculturalităţii /multiculturalităţii. Dezvoltarea abilităţilor de comunicare interculturală presupune învăţarea acestora atât în cadrul organizat (educaţia formală), cât şi în şi prin activităţi de educaţie non-formală şi informală.

**Şcoala interculturală:**

- are ca obiective păstrarea şi apărarea diversităţii culturale a populaţiei şi prezervarea unităţii şcolii;

- realizează un proces de integrare prin preluarea preachiziţiilor culturale pe care le posedă elevii;

- invită profesorii să înţeleagă şi să valorifice potenţialurile culturale ale elevilor ;

- presupune o nouă manieră de concepere şi implementare a curriculum-urilor şcolare şi o nouă atitudine relaţională între profesori, elevi, părinţi;

Competenţa interculturală presupune atât din partea cadrului didactic,cât şi a copiilor, a părinţilor un ansamblu de elemente interiorizate şi încadrate funcţional personalităţii,care să permită şi să susţină reacţii fireşti, adecvate în diferite contexte educaţionale, percepţii ale diversităţii culturale şi etnice fără etichetări categoriale nefondate, de tipul prejudecăţilor şi stereotipurilor sau tensionărilor.

Dobândirea acestei capacităţi se realizează prin suprapunerea mai multor tipuri de influenţe grupate în trei dimensiuni:

* cognitivă - care cuprinde elemente simple,fundamentale din domeniul psihologiei sociale, antropologiei culturale,s ociologiei etc. reînterpretate, adaptate şi armonizate în funcţie de necesităţile proprii;
* instrumental – metodologică - pedagogia interculturală apelează la acelaşi ansamblu de metode activ-participative, la aceleaşi strategii de învăţare prin cooperare,prin descoperire pe care le utilizează orice formă de pregătire modernă şi eficientă;
* expresivă (relaţional-comportamentală) - aceasta constând în efortul susţinut şi responsabil al nostru,al educatoarelor, de autoconstrucţie interioară şi în disponibilitatea transferării unor astfel de atitudini de deschidere către diversitate,către întregul spaţiu educaţional(preşcolari, părinţi, personal de sprijin etc).

Formarea noastră pentru interculturalitate ne va ajuta: să răspundem nevoilor fiecărui copil, să le recunoaştem aptitudinile,să le asigurăm medierea de care aceştia au nevoie şi să veghem ca fiecare să fie recunoscut în cadrul grupului; să descoperim, să apreciem şi să ajutăm la valorificarea aptitudinilor copiilor născuţi în medii defavorizate.

Este evident că interculturalismul devine o experienţă umană normală şi mai ales inevitabilă. Formarea şi educarea copiilor să nu fie lăsate să se deruleze de la sine, ci să constituie preocupări majore ale cadrelor didactice.

Sentimentul apartenenţei la o comunitate multiculturală se formează din primii ani ai vieţii, altfel spus, în cei ,, şapte ani de acasă’’, care includ, firesc, anii petrecuţi în grădiniţă. Iată de ce revine educatoarelor ,în ansamblu, misiunea de a dezvolta în forme şi conţinut activităţi de educare şi formare multiculturală a copiilor.Cadrele didactice bine intenţionate,convinse pe drept că toţi copiii sunt egali, iar majoritarii nu sunt mai presus de ceilalţi, ignoră diferenţele dintre copii, stabilind perspectiva majoritară ca normă aplicabilă tuturor şi fără negociere.

Vom considera interculturalitatea o parte componentă a realităţii zilnice din grădiniţă,şi nu o temă sau o activitate adăugată. De asemenea acordăm atenţie materialelor expuse, organizării spaţiului care să permită învăţarea prin colaborare, comunicarea, şi nicidecum marginalizarea unor copii. Am căutat să deschidem spaţiul grădiniţei către comunitate şi specificul ei organizând întâlniri, excursii, serbări cu specific intercultural.

Educaţia interculturală joacă un rol important în viaţa copilului cu CES dezvoltând trăsături pozitive de caracter şi pregătindu-l pe copil pentru o bună integrare în viaţa socială.

**BIBLIOGRAFIE:**

1. Abrudan C., Psihopedagogie specială, Editura Imprimeriei de Vest, Oradea, 2003;
2. Cucoş C., Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale, Editura Polirom, Iaşi, 2000;
3. Cucoş C., Pedagogie, Editura Polirom, Iaşi, 1996;
4. Dasen P., Perregaux C., Rey M., Educaţia interculturală, Editura Polirom, Iaşi, 1999

# AGRESIVITATEA FORMĂ DE ADAPTARE ȘI REACŢIE LA FRUSTRARE ÎN CAZUL COPIILOR INSTITUŢIONALIZAŢI

### PROFESOR PSIHOPEDAGOG : RAȚIU ANDREEA

CENTRUL ȘCOLAR PENTRU EDUCAȚIE INCLUZIVĂ ȘIMLEU SILVANIEI

**CADRU TEORETIC**

 In viziunea lui Freud agresivitatea este un instinct, oamenii se nasc cu instinctul de a agresa și de a fi violenți.  Viaţa individuală, ca şi cea comunitară sunt într-o măsură foarte mare influenţate de societate, astfel încât individul poartă pecetea modelelor socio-culturale cărora el le aparţine. Prin aceste modele, mai mult sau mai puţin interiorizate de individ, el se adaptează cerinţelor societăţii. Dar, aşa cum societatea prin intermediul sistemului de valori ale modelului socio-cultural contribuie la formarea şi menţinerea personalităţii umane în limitele unor tipare specifice, în egală măsură omul – prin acţiunile, deciziile şi conduitele sale – poate influenţa societatea.

Modelele socio-culturale oferite de societate sunt foarte importante mai ales pentru copiii a căror personalitate este în formare. În acest sens un rol deosebit revine familiei care reprezintă primul mediu social de contact al copilului şi, totodată, primul model de cultură şi educaţie.

Ori, astăzi a crescut foarte mult numărul familiilor dezorganizate, al copiilor străzii, pierind modelele sociale, culturale şi morale pozitive, primând – ca atare – cele negative, adoptându-se, în final, agresivitatea ca formă de adaptare.

Toate aceste aspecte enumerate anterior determină formarea şi dezvoltarea agresivităţii şi a comportamentului agresiv, constituind, totodată, motivele alegerii temei.

Tot în rândul motivelor aş mai putea adăuga şi interesul şi curiozitatea privind modul de manifestare al agresivităţii la copilul de vârstă şcolară mică privat de prezenţa unei familii şi ţinut în diverse instituţii ( case de tip familial, centre de plasament, etc. ). Copiii instituţionalizaţi mai prezintă tulburări în comportamentul social, ca urmare a inabilităţiii acestora de a forma şi păstra relaţii cu ceilalţi, a incapacităţii de a respecta reguli, a lipsei sentimentului de vinovăţie şi o tulburare emoţională profundă care stă, în fapt, la baza celorlalte distorsiuni. Prezenţa, manifestarea şi gravitatea acestor fenomene negative nu se înregistrează la toţi copiii în mod uniform. Foarte probabil, ele nu sunt integral efecte ale instituţionalizării. Factorii ereditari, precum şi cei socioculturali pot afecta, în mod fundamental, tabloul. De asemenea, aspecte care ţin de fiecare copil în parte, cum ar fi experienţa lui de viaţă, provenienţa (ajung în casa de copii din leagăn sau din familie), prezenţa în instituţie a fraţilor şi surorilor, existenţa sau absenţa unui adult din familie care să viziteze regulat copilul, toate aceste aspecte pot constitui, în funcţie de copil, determinări importante.

Prin urmare, în viaţa socială există o creştere a agresivităţii. Această problemă a agresivităţii – fie că este vorba de acţiuni colective sau individuale .

**OBIECTIVE**

*Obiectiv principal*: surprinderea creşterii agresivităţii la copiii instituţionalizaţi, comparativ cu cei din familie.

*Obiective secundare:* Evidenţierea caracteristicilor psihice (mai fragile) care s-au modificat determinând comportamentul agresiv al copiilor şcolari mici din Centrul de Plasament;

Surprinderea modului cum influenţează Centrul de Plasament – ca instituţie de educaţie intelectuală, morală, culturală, socială – dezvoltarea comportamentului agresiv;

Surprinderea modului de manifestare al agresivităţii la copii şcolari mici din Centrul de Plasament;

Analiza măsurii şi modului în care tipul individual de răspuns la frustrare influenţează comportamentul de adaptare socială şi şcolară: comportamentul de învăţare; comportamentul de relaţionare;

**IPOTEZELE CERCETĂRII**

*Ipoteza principala*: se prezumă că dacă agresivitatea este o formă de adaptare, precum şi un mod de contra-reacţie, atunci ea se manifestă în mod pregnant în Centrele de Plasament comparativ cu Şcolile de masă.

*Ipoteze secundare:*

*-* dacă agresivitatea se manifestă ca formă de adaptare datorită absenţei modelelor familiale şi şcolare, atunci ea are tendinţe evidente de manifestare;

-dacă există anumite caracteristici psihice mult mai fragile la copiii instituţionalizaţi comparativ cu cei din familie, atunci ele sunt mai evidente la primii datorită influenţei respective;

-dacă agresivitatea este formă de adaptare şi contra-reacţie la frustrare, atunci copiii din Centrul de Plasament folosesc comportamentul agresiv în acest sens;

-dacă manifestările frustrant – agresive (intensitatea şi calitatea lor) au valoare adaptivă socială şi şcolară, atunci valenţa pozitivă sau negativă a grupurilor sociale şi şcolare de apartenenţă le influenţează;

-dacă la elevii ocrotiţi în familie se constată un nivel scăzut al agresivităţii şi o adaptare în funcţie de specificul fiecărui elev, atunci la copii instituţionalizaţi vom constata un prag mai crescut al frustrării şi agresivităţii, respectiv un nivel mai scăzut privind calitatea adaptării socio-şcolare.

**PARTICIPANȚI LA STUDIU**

Activitatea de cercetare am organizat-o plecând de la alegerea loturilor de subiecţi din fiecare instituţie vizată. Astfel, am ales din considerente metodologice, un număr de 20 de subiecţi cu vârste cuprinse între 7 şi 13 ani, fără a lua în considerare nivelul de pregătire, rezultând astfel un lot eterogen şi care relevă diferenţele calitative la nivelul comportamentului adaptativ, socio-şcolar.

**PROBE UTILIZATE**

În scopul realizării obiectivelor propuse şi plecând de la premisele considerate ca fundament în elaborarea ipotezelor cercetării, am considerat că principalele metode utile în demersul meu metodologic sunt:

Observaţia dirijată. Această metodă constă în urmărirea atentă şi sistematică a comportamentului subiecţilor cu scopul de a sesiza aspectele lor caracteristice privind, pe de o parte, fizionomia, igiena, înfăţişarea, privirea, mimica, gestica, conformaţia, iar pe de altă parte, aspectele comportării subiecţilor în anumite momente sau situaţii specifice (în timpul activităţilor şcolare şi libere).

Obiectivele urmărite prin metoda mai sus amintită sunt:

1) să manifeste reacţii motrice cu conotaţii agresive;

2) să folosească un limbaj agresiv;

3) să manifeste o atitudine frustrantă;

4) să folosească fie violenţa (comportamentul agresiv violent), fie un limbaj agresiv pentru eliminarea frustrarii.

In scopul realizării obiectivelor anterior stabilite şi pentru ilustrarea clară a ipotezelor s-au utilizat şi o serie de teste psihologice precum: testul de frustrare Rosenzweig; testul „Eu sunt ...” şi „Eu aş vrea să fiu ...”; testul „Familia”; testul „Clasa”.

**REZULTATE ANTICIPATE**

- copiii instituţionalizaţi, lipsiţi de modele familiale pozitive, vor manifesta un grad ridicat de frustrare şi, implicit, de agresivitate ;

- comparativ cu elevii ocrotiţi în familie, cei din Centrul de Plasament vor prezenta un grad mai crescut al frustrării datorită faptului că ei sunt privaţi de prezenţa unei familii reale, instituţia publică neputând-o suplini ;

- ca atare, copiii instituţionalizaţi vor fi mult mai frustraţi şi, în consecinţă, mult mai agresivi;

- de asemenea, copiii privaţi de mediul familial concret prezintă labilitate emoţională, caracteristici psihice mult mai fragile comparativ cu ceilalţi copii.

**BIBLIOGRAFIE :**

Roșan, A.(coord.) (2015) Psihopedagogie specială: Modele de evaluare și intervenție, Iași: Ed. Polirom.

Roșan, A.(coord.) Metodologia Cercetării Psihopedagogice și Clinice

Runceanu, L. (2012) Reprezetări sociale și atitudini față de persoanele cu dizabilitate intelectuală, Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană

# FORMAREA ABILITĂŢILOR DE COMUNICARE LA COPIII CU C.E.S.

### PROF. ED. CASAPU ELENA

C.S.E.I. ȘIMLEU SILVANIEI

Indiferent de forma de organizare a învăţământului special, în şcoli speciale de sine stătătoare sau în sistem integrat, dezvoltarea vocabularului 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 mimate, 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, aceştia trebuie să înţeleagă sensul fiecărui cuvânt, sintagme, propoziţii sau fraze.

Astfel, în cazul citirii şi comentării unui text care abundă în termeni noi, 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 câteva 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 meterial didactic. Acest lucru este absolut imposibil în cazul cuvintelor abstracte.

1. Reproducerea obiectului desemnat de cuvânt (prin desene, machete, mulaje, hărţi, filme) constituie o cale eficientă de pătrudere a acestora în vocabularul operaţional al copilului.
2. 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, care devin instrumente ale vorbirii.
3. Explicarea prin mimare a unor stări sufleteşti sau procese mai complexe din mediul înconjurător.
4. 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, 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. Aceste procedee constau în :

* 1. folosirea sinonimelor pentru lămurirea unui cuvânt necunoscut;
  2. folosirea antonimelor, care duc la o mai bună clasificare a cuvântului nou şi, în acelşi timp, poate conduce la însuşirea de cuvinte necunoscute în pereche;
  3. ȋntrebuinţarea perifrazei, situaţie în care cuvântul nou este explicat prin intermediul unui grup de cuvinte cunoscute;
  4. introducerea cuvântului necunoscut într-o propoziţie formată din cuvinte faliare, în care acesta îşi prezizează în acest mod conţinutul;
  5. utilizarea convorbirii constituie o metodă mai evoluată pentru activizarea vocabularului, în care se pretinde elevilor să răspundă mai explicit, în propoziţii dezvoltate, evitând răspunsurile stereotipe, de tipul afirmaţiilor, negaţiilor sau interjecţiilor monisilabice;
  6. folosirea povestirilor reprezintă un model de vorbire corectă şi expresivă, care stimulează interesul copiilor şi dorinţa acestora de a povesti şi repovesti textul respectiv;
  7. utilizarea de ilustraţii, prin reproducerea pe bază de poze, desene, diafilme, asigură posibilitatea înţelegerii într-un context mai larg şi concret, semnificaţia cuvintelor necunoscute.

O categorie de activităţi specifice numai învăţământului special, sunt cele desfăşurate de educatori (terapia ocupaţională, abilitatea manuală, activităţile de socializare şi cele ludice).

Pe lângă acestea se remarcă 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. 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 psihologice 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.

**BIBILOGRAFIE:**

1. Dinu M. : “Comunicarea”, Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1997
2. Popovici Doru-Vlad: “Dezvoltarea comunicării la copii cu deficienţe mintale”, Editura Pro Humanitas, Bucureşti, 2004
3. Şchiopu Ursula: “Comunicarea verbală şi neverbală”, Revista de Educaţie Specială, nr. 1/1992, INREPSH, Bucureşti
4. Şchiopu Ursula: “Introducere în psihodiagnostic”, Editura Fundaţiei Humanitas, Bucureşti, 2002

# ELEMENTE DE CONSILIERE A FAMILIILOR COPIILOR CU DIZABILITĂŢI

### PROF. TULBURE DOINA

C.S.E.I. ȘIMLEU SILVANIEI

D. este un copil în vârstă de 8 ani, elev în clasa I la CSEI Șimleu Silvaniei. A fost diagnosticat cu ADHD încă din perioada grădiniței. ADHD reprezintă abrevierea diagnosticului pentru un număr tot mai mare de copii afectați de hiperactivitate și probleme de concentrare a atenției

**Simptomatologie/ manifestare :**

Lipsa atenției:

- deseori nu reușește să fie atent la detalii sau face greșeli din neglijență la teme, lucru sau în alte activități;

- are deseori dificultăți în concentrarea atenției în sarcinile de lucru sau de joacă;

- deseori nu ascultă, nu este atentă când i se vorbește;

- deseori nu urmează instrucțiunile și nu reușește să termine temele școlare;

- are deseori dificultăți în organizarea sarcinilor și activităților;

- de multe ori, refuză, ezită sau manifestă neplăcere în angajarea unor sarcini de lucru care presupun un efort mental susținut (cum ar fi realizarea temelor în clasă sau temele pentru acasă);

- pierde deseori lucruri necesare îndeplinirii sarcinilor (ex:caiete, instrumente de scris, căciula, fular);

- este deseori distras de stimuli externi marginali;

- uită des în activitățile cotidiene (pentru anumite anunțuri pentru părinți scrie pe carnețel).

**Hiperactivitatea:**

- se joacă desori cu mâinile sau se mișcă permanent în bancă;

- deseori părăsește banca în sala de clasă (sau în alte situații – la teatru, în autocar în excursie) chiar atunci când regulile impun să rămână așezat la locul lui;

- deseori se cațără sau aleargă atunci când acest lucru nu este permis (la ora de educație fizică aleargă când copiii se aliniază, urcă pe spaliere când colegii lucrează la saltea);

- are deseori probleme în a se angaja în liniște în petrecerea timpului liber (în pauză aleargă singură prin clasă făcând mult zgomot, acasă alergă pe stradă făcând mult zgomot);

- pare a fi permanent ”pe picior de plecare” sau se comportă deseori ca și cum ar fi ”propulsat de un motor”;

- vorbește deseori excesiv;

- se repede cu răspunsurile înainte ca întrebările să fie complet formulate;

- are deseori dificultăți în a-și aștepta rândul;

- deseori întrerupe sau se bagă între alții (ex: se bagă brusc în conversațiile colegilor sau jocurile altora).

Copilul provine dintr-o familie dezorganizată, mama părăsindu-l la câteva luni după naștere și refăcându-și viața alături de alt bărbat. Copilul a rămas în grija tatălui și a bunicii paterne. Tatăl s-a recăsătorit cu o femeie care are la rându-i un copil dintr-o relație anterioară.

În familie atmosfera nu este de calm și înțelegere. Tatăl, George, este foarte indulgent, iar când mama impune niște reguli el nu ține seama de ele (fiind cel care iartă tot, datorită faptului că a crescut copilul singur și este foarte atașat de el). Pe de altă parte mama vitregă nu are răbdare cu copilul, de multe ori îl ceartă și îl pedepsește. Fratele vitreg, mai mare, manifestă o atitudine de indiferență iar bunica, având o vârstă înaintată, nu reușete deloc să stăpânească copilul. Mama vitregă încearcă să meargă pe sistemul de reguli cu pedepse și recompense dar nu este consecventă,(este prea drastică uneori, alteori e dezinteresată) deseori apelând la învățător pentru impunerea unor reguli.

Familia nu susține un nivel eficient de concentrare intelectuală și afectivă (nivelul studiilor părinților este școala profesională – tata muncitor, mama adoptivă femeie de serviciu). În realizarea temelor nu are un program strict, ci atunci când mama termină treburile gospodărești – de obicei spre seară.

După stabilirea diagnosticului medical, copilul urmează un tratament medicamentos pe care-l ia în fiecare dimineață.

La nivelul clasei s-a realizat un plan educațional individualizat, integrat în programul comun elaborat pentru ceilalți elevi. Acest plan are ca scop integrarea elevului și evitarea marginalizării lui.

În cazul copiilor diagnosticați cu ADHD, sunt necesare ședințe de consiliere (cu consilierul școlar) atât a elevului cât și a părinților.

Consilierea părinților (a tatălui, în acest caz) s-a realizat prin tehnici de cunoaștere cum ar fi: convorbiri, chestionare, scale, genograma, desen.

**Concluzii:**

Părinții trebuie să știe că disciplina strictă nu poate vindeca ADHD, acest tip de intervenție fiind în cele mai multe cazuri total neindicat și contraproductiv în planul ameliorării simptomelor și efectelor lor.

În mod cert, ADHD nu este o sentință la marginalizare și eșec, după cum nu este în sine un handicap. Cu sprijin și înțelegere, cu o strategie comprehensivă adecvată, simptomele specifice hiperactivității pot fi convertite în avantaje importante pentru succesul școlar și-ulterior-profesional.

Ceea ce mi se pare foarte important de reţinut este faptul că  dacă se adoptă un regim echilibrat de viaţă, un program terapeutic psiho-pedagogic şi medicamentos (numai daca este cazul – în momentele de excitabilitate crescută) evoluţia afecţiunii, în cele mai multe dintre cazuri, este spre vindecare, astfel că la vârsta adolescenţei sau cel mai târziu a maturităţii individul este sănătos.

Tratamente comportamentale si strategii parentale pentru părinții care au copii ce suferă de ADHD

* [Gândește pozitiv](http://www.7p.ro/Default.aspx?PageID=1319#Gandeste_pozitiv);
* [Definește programele si rutinele](http://www.7p.ro/Default.aspx?PageID=1319#Rutina);
* [Stabilește reguli si așteptari clare](http://www.7p.ro/Default.aspx?PageID=1319#Reguli);
* [Oferă instrucțiuni clare](http://www.7p.ro/Default.aspx?PageID=1320#Instructiuni);
* [Disciplina, recompense si pedepse](http://www.7p.ro/Default.aspx?PageID=1320#Recompense);
* [Folosește pauza sau amânarea de la o activitate intr-un mod eficace](http://www.7p.ro/Default.aspx?PageID=1320#Pauzele);
* Ignoră dar, totusi, cu o limită;
* [Dezvoltarea unor sarcini de organizare](http://www.7p.ro/Default.aspx?PageID=1320#Organizare);
* [Stabilește obiective mici si realizabile](http://www.7p.ro/Default.aspx?PageID=1320#Obiective);
* [Concentrează-te pe unul sau două comportamente provocatoare, în același timp](http://www.7p.ro/Default.aspx?PageID=1321#Comportamente).
* [Gaseste domenii in care copilul tau exceleaza](http://www.7p.ro/Default.aspx?PageID=1321#Aptitudini)
* [Promoveaza un stil de viata sanatos](http://www.7p.ro/Default.aspx?PageID=1321#Stil_de_viata)
* [Arata-ti dragostea neconditionata](http://www.7p.ro/Default.aspx?PageID=1321#Dragostea)
* [Ai grija de tine](http://www.7p.ro/Default.aspx?PageID=1321#Grija)

**Bibliografie:**  
[Sfaturi pentru parintii care au un copil cu ADHD partea](C:\\Users\\Bosca\\AppData\\Local\\Temp\\Rar$DIa0.344\\Sfaturi pentru parintii care au un copil cu ADHD partea3)

[3](C:\\Users\\Bosca\\AppData\\Local\\Temp\\Rar$DIa0.344\\Sfaturi pentru parintii care au un copil cu ADHD partea3) <http://www.7p.ro/Default.aspx?PageID=1321#ixzz3fmrin745>   
7 Pitici: Totul despre Sarcina si Nastere

# JOCUL CA STRATEGIE ÎN PROIECTAREA DIDACTICĂ LA COPIII CU C.E.S.

### Prof. înv. preșc. Curleancă – Năstase Mariana

Grădinița Școlii Gimnaziale *,,Elena Doamna”* Tulcea

Jocul, împreună cu desenul, pictura, modelajul, colajul, basmele și povestirile, dansul, muzica dezvoltă creativitatea și personalitatea elevului, oferindu-i libertate de exprimare și manifestare a dorințelor, trebuințelor, opiniilor și atitudinilor sale.

Jocul este una dintre activităţile umane fundamentale. Jocul este divertisment, recreere şi, în acelaşi timp, nevoie vitală de reconstrucţie imaginară a realităţii. Jocul este forma de activitate dominantă în copilărie, dar nu trebuie să lipsească de-a lungul întregii vieţi. Jocul apelează şi la capacitatea omului de a lucra cu simboluri, semne ce sunt atribuite obiectelor, acţiunilor şi faptelor ce desemnează altceva decât sunt acestea în realitate. Maria Montessori considera că ,, *jocul este munca copilului*”. E. Erikson considera jocul ca un instrument prin care copiii acţionează şi scot la lumină sentimente şi idei interiorizate. Jocul poate fi definit drept un comportament motivat intrinsec, liber ales, plăcut pentru copil şi orientat către proces. Sintetizând toate aceste note caracteristice, am putea obţine următoarea definiţie a jocului: ***Jocul este o activitate specific umană, dominantă în copilărie, prin care omul îşi satisface imediat, după posibilităţi, propriile dorinţe, acţionând conştient şi liber în lumea imaginară ce şi-o creează singur***.

Atunci când jocul este utilizat în procesul de învăţământ, el dobândeşte funcţii psihopedagogice semnificative, asigurând participarea activă a elevului la lecţii, sporind interesul de cunoaştere faţă de conţinutul lecţiei. Ştim că jocul didactic reprezintă o metodă în care predomină acţiunea didactică stimulată. Această acţiune valorifică la nivelul instrucţiei finalităţile adaptive de tip recreativ proprii activităţii umane, în general, în anumite momente ale evoluţiei sale ontogenice, în mod special.

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 cerințe educative speciale, 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, cuburi, cărţi de joc etc*.)

Activitățile creative sub formă de joc, utilizate în dezvoltarea personală a elevilor sunt flexibile, fiind o modalitate simplă de interacțiune personală educator-elev și de punere în practică a resurselor interne ale acestuia din urmă în scopul realizării cunoașterii lumii exterioare.

Grupurile în care se desfășoară aceste activități este de preferat să fie formate din 8-12 elevi. Acestea sunt conduse de către un educator (învățător, profesor, psiholog). Durata unei activități este de 60 - 120 de minute, în funcție de scopul și obiectivele propuse. Aceste activități satisfac nevoile elevilor de apartenență și identificare cu un grup și îi ajută să se cunoască, de aceea este de preferat să se deruleze pe întreg parcursul întregului an școlar.

Psihologia jocului evidenţiază importanța activării acestei metode mai ales în învăţământul preşcolar şi primar. Analiza sa permite cadrului didactic valorificarea principalelor patru 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;

Această activitate dinamizează acţiunea didactică prin intermediul motivaţiilor ludice care sunt subordonate scopului activităţii de predare - învăţare, dar şi de evaluare. Prin joc, copiii cu CES pot ajunge la descoperiri de adevăruri, îşi pot antrena capacitatea lor de a acţiona creativ, pentru că 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 clasei, încât putem spune că nu există învăţare eficientă fără evaluare. Ea nu poate şi nu trebuie să fie redusă la simplul act al notării. 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 administrative, cum ar fi repartizarea materiei de studiu pe clase şi secvenţierea optimă a acesteia. Orice program de evaluare judicios se întemeiază pe o evaluare periodică destul de frecventă (înainte, în timpul şi la sfârşitul anului şcolar) aducând la cunoştinţa elevilor rezultatele diferenţiat şi nu global. Aprecierea şcolară este o formă clasică de întărire de către învăţător a achiziţiilor dobândite în procesul învăţării. Prin întărire se înţelege ,,*sistemul de recompense şi de penalizare menit să asigure selecţia şi fixarea răspunsului sau reacţiei adecvate*’’(Radu 1974 ).

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 corectă a elevului pedepsindu-l pentru că a greşit, nici mişcările abile pedepsindu-l pentru neîndemânare. Nu-l facem pe elev 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*”.

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. Jocul în procesul de evaluare este o activitate prin care sunt colectate, asamblate şi interpretate informaţii despre starea, funcţionarea sau evoluţia viitoare a copilului cu CES. Acordarea calificativelor la sfârşitul unui joc, fie el în echipe sau individual, reprezintă clasarea elevului cu CES pe o anumită *,,scară’’*. Calificativele acordate fac din elevul cu CES un analizator, realizând singur treapta pe care o ocupă în *,,scara’’ clasei*. Jocul ca modalitate de evaluarea nu urmăreşte în principal evidenţierea deficienţei şi a blocajelor copilului. O asemenea abordare exclude definitiv teza caracterului irecuperabil al copilului cu CES. Elementele de joc încorporate în procesul de evaluare pot motiva şi stimula puternic acest proces în toate formele lui.

Folosind jocurile şi exerciţiile se urmăreşte captarea atenţiei, exersarea memoriei, buna relaţionare, exprimarea liberă a sentimentelor cu o mimică şi gestică adecvate, cunoaşterea, autocunoaşterea, corectarea ieşirilor negative, observarea percepţiei sociale a copiilor, integrarea.

**Bibliografie:**

1. Cucoş Constantin, ,,*Pedagogie*”, Editura Polirom, Iaşi, 2000

2. Radu Ion, „*Psihologia educaţiei şi dezvoltării*”, Editura Academiei, Bucureşti, 1983.

# MODALITĂȚI DE INTEGRARE PENTRU ELEVII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE ÎN ȘCOLILE DE MASĂ

### Prof. Vasile Gorcea

Școala Profesională Specială ,,SAMUS” Cluj-Napoca

Învățarea școlară este procesul de receptare și asimilare a informațiilor și influențelor educative, de reorganizare, de construcție și dezvoltare a structurilor cognitiv-operționale, psihomotrice și afective, precum și a însușirilor psihologice ale personalității. Învățământul de tip integrat reprezintă modalitatea instituționalizată de școlarizare a copiilor cu cerințe speciale în structurile școlare obișnuite sau cât mai apropiate de acestea. Orice copil integrat în învățământul de masă va beneficia după posibilități de acele categorii de servicii solicitate de natura cerințelor educative speciale pe care le prezintă, numite și servicii educaționale de sprijin. Printre acestea amintim: activitățile de învățare individualizate, activități de evaluare și adaptare curriculară, activități de intervenție recuperatorie individualizată, servicii pentru părinți dar și servicii pentru personalul didactic. Educația pentru toți a fost definită ca acces la educație și la calitatea acesteia pentru toți copii. În acest sens pot fi identificate două obiective principale: În primul rând asigurarea participării la educație a tuturor copiilor, indiferent de diferențele dintre ei. Participarea înseamnând accesul la educație și apoi identificarea modalităților prin care fiecare copil să fie integrat. În al doilea rând calitatea educației se referă la identificarea acelor dimensiuni ale procesului instructiv educativ, ale conținuturilor învățării cât și la calități ale personalului din învățământ care să sprijine învățarea tuturor categoriilor de elevi, să asigure succesul, să facă sistemul deschis, flexibil, eficient și calitativ. Școala ca instituție publică de formare și socializare umană trebuie să răspundă tuturor nevoilor elevilor, atât a celor care sunt predispuși nativ la un ritm de învățare mai rapid, având un potențial intelectual și aptitudini peste medie, cât și celor care prezintă deficiențe în procesul de învățare. Principalul obiectiv al școlilor de masă unde învață elevi cu cerințe educaționale speciale este acela de a asigura o bună integrare a acestora în mediul școlar. Pe lângă acest obiectiv principal, școlile integratoare trebuie să pună accent pe transformarea elevului într-o persoană capabilă să-și creeze propriile procese și strategii de gândire, utile pentru rezolvarea problemelor reale cu care acesta se confruntă. În acest sens una dintre soluțiile impuse de către toți factorii abilitați constă în adaptarea curriculum-ului la nivelul clasei. Un curiculum adaptat este în favoarea tuturor elevilor, mai ales a celor cu cerințe speciale de învățare, deoarece permite fiecărui elev să progreseze în ritmul său propriu și să fie tratat în funcție de capacitățile sale de învățare. În acest sens trebuie avut în vedere ca formularea obiectivelor, stabilirea conținuturilor instruirii și evaluarea să se facă în mod diferențiat. Această diferențiere a curriculumului atât pentru elevii cu cerințe speciale de învățare cât și pentru cei cu potențial de învățare mai ridicat se bazează pe aceleași premize: sistemul de învățământ se poate adapta unor abilități și trebuințe diferite, aceleași scopuri educative pot fi atinse prin mai multe tipuri de programe adaptate, realizarea scopurilor educaționale este facilitată de selecția și organizarea obiectivelor educaționale conform diferențelor individuale. Așadar este nevoie de o adaptare a procesului instructiv educativ la posibilitățile intelectuale, la interesele cognitive, precum și la stilul și ritmul de învățare al elevului. Toți elevii care participă la procesul instructiv educativ trebuie să beneficieze de o diferențiere educațională, deoarece au abilități și interese diferite, au experiențe anterioare de învățare diferite, au diferite comportamente afective, timiditate și emotivitate crescută, precum și un potențial individual de învățare, unii învață într-un ritm diferit cu un stil diferit.

Un curiculum realizat de cadrul didactic la clasă pentru predarea, învăţarea și evaluarea diferenţiată se poate  realiza prin: adaptarea conţinuturilor, ținând cont atât de aspectul cantitativ, cât şi de cel calitativ. Planurile şi programele şcolare trebuie adaptate la nivelul de învăţare al elevului prin extindere, prin selectarea obiectivelor şi derularea unor programe de recuperare şi remediere şcolară; prin adaptarea proceselor didactice având în vederea mărimea şi gradul de dificultate al sarcinii, metodele de predare, materialul didactic, timpul de lucru alocat, nivelul de sprijin, adaptarea mediului de învăţare fizic, psihologic şi social, adaptarea procesului de evaluare, toate având ca finalitate dezvoltarea unor capacitaţi individuale ce se pot exprima prin diverse proiecte şi produse. Modalitatea de evaluare poate fi adaptată în funcţie de potenţialul individual, iar evaluarea trebuie să vizeze identificarea progresului realizat de elev, luând ca punct de plecare rezultatele evaluării iniţiale. Tratarea individuală a elevilor facilitează adaptarea acestora la cerinţele şi obiectivele procesului instructiv-educativ şi presupune corelarea între cerinţele  programei şi posibilităţile copiilor. Tratarea diferenţiată exprimă necesitatea ca organizarea, desfăşurarea şi evaluarea activităţilor instructiv-educative să stimuleze dezvoltarea elevului. Sarcinile care se dau elevului să fie în concordanţă cu însuşirile de personalitate, care se află în permanentă devenire şi  transformare, astfel asigurându-se o amplificare a efortului psihic şi fizic al elevului. Diferenţierea se poate  face atât prin curriculum, prin extinderea şi profunzimea cunoştinţelor propuse spre învăţare, cât şi prin formele de organizare a activităţii şi a metodelor didactice utilizate. Copiii aflaţi în diferite faze ale insuccesului şcolar  pot fi cuprinşi în activităţi frontale, dar trebuie trataţi şi individual, cu sarcini de lucru care să ţină seama de dificultăţile lor. Cadrul didactic trebuie să pună un accent pe abordarea pozitivă a comportamentului copiilor, ameliorarea practicilor educaţionale, cum ar fi: evitarea discriminărilor, a favorizării sau etichetării copiilor, evitarea reacţiilor impulsive neadecvate, a ameninţării şi intimidării copiilor, precum și exprimarea încrederii în posibilităţile fiecărui copil de a reuşi. În activităţile didactice destinate elevilor cu CES se pot folosi metodele expozitive (povestirea, expunerea, explicaţia, descrierea), dar trebuie respectate anumite cerinţe: folosirea un limbaj adecvat, corespunzător nivelului comunicării verbale, prezentarea clară, precisă, concisă, iar ideile trebuie sistematizate. De asemenea trebuie 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 (jocul didactic, dramatizarea) pot fi aplicate cu succes atât în ceea ce priveşte conţinutul unor discipline, cât şi în formarea şi dezvoltarea comunicării la elevii cu deficienţe mintale şi senzoriale. Implicarea lor cât mai directă în situaţii de viaţă simulate, trezesc motivaţia şi implică participarea activă, emoţională a elevilor, constituind şi un mijloc de socializare şi interrelaţionare cu cei din jur. Metoda demonstraţiei ajută elevii cu dizabilităţi să înţeleagă elementele de bază ale unui fenomen sau proces. Alături de metoda demonstraţiei, exerciţiul, constituie o metodă cu o largă aplicabilitate în educaţia specială, mai ales în activităţile de consolidare a cunoştinţelor şi de formare a deprinderilor. 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 ,învaţă unii de la alţii, realizează că au nevoie unii de alţii  pentru a duce la bun sfârşit o sarcină a grupului.

Integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale în școlile de masă se poate realiza nu numai prin activităţi educative şcolare, ci şi prin activităţi extracurriculare. În acest sens este necesară o riguroasă planificare, organizare şi desfăşurare a acestor tipuri de activităţi în relaţie directă cu posibilităţile reale ale elevilor şi pentru a veni în întâmpinarea problemelor pe care elevii respectivi le resimt în raport cu actul educaţional. Rolul terapeutic al activităţilor extracurriculare constă în faptul că prin ele se poate realiza mai uşor socializarea copiilor cu cerințe educaționale speciale. În funcţie de specificul lor, aceste activităţi dezvoltă la elevi priceperi, deprinderi şi abilităţi cognitive şi comportamentale, mult mai solide, pentru că, desfășurându-se în afara cadrului tradiţional al sălii de clasă, ele permit contactul direct cu realitatea socială.

Activităţile extracurriculare de tipul vizitelor, excursiior şi drumeţiilor, permit dezvoltarea relaţiilor interpersonale şi o mai bună relaţionare a copiilor cu societatea, sporirea interesului de cunoaştere a frumuseţilor naturale şi de patrimoniu, formarea şi dezvoltarea unor sentimente de preţuire a mediului natural, în vederea adoptării unui comportament ecologic adecvat. Concursurile cu tematică diferită dezvoltă la elevii cu cerințe educaționale speciale, spiritul de competiţie, de echipă, încrederea în forţele proprii și îi mobilizează spre cooperare. Educaţia integrată va permite copiilor cu CES să trăiască alături de ceilalţi copii, să desfăşoare activităţi comune, dobândind abilităţi în vederea adaptării, integrării şi devenirii lor ca şi ceilalţi.

Un argument în favoarea promovării educației incluzive și a integrăriii elevilor cu cerințe speciale în școlile obișnuite este dat de rezultatele practice care arată că absolvenții școlilor speciale prezintă mai multă lipsă de încredere în forțele proprii, diminuarea nivelului motivațional, dezorientarea, obișnuința de a fi ajutați în permanență, imposibilitatea de a identifica alternative, de a opta și de a lua decizii. Școala incluzivă este deschisă unor situații stimulative, fiind mai flexibilă și mai variată din punct de vedere al ocaziilor de învățare. Actul învățării nu mai e privit ca fiind ceva impus, ci capătă o serie de semnificații noi, datorită posibilităților de selecție a tipurilor de învățare adaptate cerințelor și posibilităților fiecărui elev în parte.

**Bibliografie:**

1. Gherguţ, A., *Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale.Stategii diferenţiate şi incluzive în educaţie*,

Editura Polirom, Iaşi 2006.

1. Gherguț A., Cosma T., *Introducere în problematica educației intrgrate*, Editura Spiru Haret, Iași 2000.
2. Popovici, D.,  *Învăţământul integrat sau incluziv*, Editura Corint, Bucureşti 1998.
3. Păunescu, C., Mușu, I, *Psihopedagogie specială integrată. Handicapul mintal. Handicapul intelectual*,

Editura Pro Humanitate, București 1997.

1. Ungureanu D., *Educația integrată și școala incluzivă,* Editura de Vest, Timișoara 2000.

# METODE ACTIV-PARTICIPATIVE APLICATE ÎN ACTIVITATEA EDUCATIVĂ A COPIILOR CU CES

### Prof. înv. primar CRISTINA DUMITRESCU

Școala Gimnazială ”Sf. Gheorghe” Giurgiu

Educația incluzivă, un concept lansat după 1990, este o orientare care presupune o schimbare a modalităților de tratare a problemelor educaționale, bazată pe considerentul că modificările în metodologie și organizare, aduse pentru a răspunde elevilor cu dificultăți de învățare, sunt benefice pentru toți copiii. Noul tip de școală, cea incluzivă, trebuie să recunoască diferitele cerințe educaționale ale copiilor, să reacționeze adecvat la acestea, să asigure o educație de calitate pentru toți. Școala trebuie să se adapteze cerințelor copiilor, și nu invers. Dezideratul școlii incluzive este ca, pe cât posibil, toți copiii să învețe împreună.

Având în vedere faptul că Nimic nu este uşor în această lume şi fiecare lucru îşi are importanţa lui, în meseria de dascăl trebuie să avem în vedere realizarea eficientă a unei sarcini cu ţintă pe metode şi tehnici pentru o învăţare activă. Metodele activ-participative permit elevului satisfacerea cerințelor educative prin efort personal sau prin colaborare cu alți colegi. Specific acestor metode este faptul că stimulează interesul pentru cunoaștere, facilitează socializarea, copiii iau contact cu realitatea înconjurătoare. Aplicarea metodelor de învățare prin cooperare are ca rezultat:

* creșterea motivației elevilor pentru învățare;
* creșterea încrederii în sine;
* relații mai bune, mai tolerante cu colegii, indiferent de apartenența etnică sau culturală, nivelul social, capacitatea intelectuală sau unele deficiențe ale acestora;
* sporirea capacității de a percepe o situație sau un eveniment și din perspectiva celuilalt.

Datorită acestor lecții bazate pe învățarea prin cooperare, elevii se ajută unii pe alții, încurajându-se și împărtășindu-și ideile, explică celorlalți, realizează că au nevoie unii de alții pentru a duce la bun sfârșit sarcina grupului. Se formează deprinderi interpersonale, deoarece grupurile nu pot funcționa eficient dacă elevii nu au anumite deprinderi sociale (comunicare, încredere reciprocă, etc.).

Activizarea învăţării presupune folosirea unor metode şi tehnici care să-l implice pe elev în procesul de predare - învăţare. Se urmăreşte astfel participarea lui activă la procesul de învăţare, deoarece acela care învaţă trebuie să-şi construiască cunoaşterea pe baza propriei înţelegeri. Acest lucru e însă favorizat de interacţiunea cu alţii, care, la rândul lor, învaţă. A promova învăţarea activă presupune şi încurajarea parteneriatelor de învăţare. De fapt, adevărata învăţare, aceea care permite transferul achiziţiilor în contexte noi, nu e doar individual activă, ci interactivă.

Învăţând interactiv, elevii se implică mai mult, transformându-se din obiect în subiect al învăţării, manifestă dorinţa de a împărtăşi şi celorlalţi ceea ce ştiu, înţeleg mai bine când pot explica şi chiar preda celorlalţi ceea ce au învăţat, îşi dezvoltă gândirea critică şi motivaţia, le este stimulată creativitatea. Copiii înţeleg lumea în care trăiesc şi pot aplica ceea ce au învăţat. Pentru a fi eficientă învăţarea trebuie să fie în mod constant interactivă. Profesorul trebuie să stârnească interesul, să le ofere posibilitatea elevilor să se implice de la bun început. Acest lucru se poate realiza prin: schimbul activ de experienţe (întrebări despre evenimente la cre ar fi putut fi martori, propoziţii incomplete care se referă la idei importante ce vor fi discutate în lecţie, opinii despre subiectul orei); schimbul în trei oferă elevilor posibilitatea de a schimba opinii cu mai mulţi colegi despre un fenomen /proces ce va fi reluat pe larg în oră; începutul amuzant este o manieră de a începe făcând haz de necaz (copiii se împart în grupe de 4-6 şi li se cere să facă haz de unul din aspectele tratate la disciplina respectivă). Marele avantaj este că atmosfera se destinde, iar elevii îşi pun mintea la contribuţie pentru a fi creativi cu umor. Pentru ca înţelegerea să aibă loc, elevii trebuie să aibă posibilitateasă încheie ei înşişi lecţia.

Lista metodelor și tehnicilor activ-participative care se pot aplica cu succes în condițiile școlii incluzive este lungă și poate fi îmbogățită, în funcție de imaginația și creativitatea profesorului. Voi aminti aici doar câteva dintre metodele pe care le putem aplica la clasă:

Metoda bulgărelui de zăpadă împleteşte activitatea individuală cu cea în grup. Ea constă în încorporarea activităţii fiecărui membru într -un demers mai amplu, ce va duce la soluţionarea unei probleme. Metoda are mai multe faze de desfăşurare:

* faza introductivă: profesorul expune datele problemei;
* faza lucrului individual: elevii lucrează singuri timp de 5 minute pentru a rezolva problema;
* faza lucrului în perechi: se discută rezultatele la care a ajuns fiecare; se solicită răspunsuri la întrebările individuale din partea colegilor;
* faza reuniunii în grupuri mai mari: se formează grupurile şi se discută despre situaţiile la care s-a ajuns; se răspunde la întrebările rămase nesoluţionate
* faza raportării soluţiilor în colectiv: clasa reunită analizează şi concluzionează rezultatele obţinute;
* faza decizională: se alege situaţia finală şi se stabilesc concluziile.

Metoda R.A.I. (Răspunde - Aruncă - Intreabă) este o metodă de fixare a cunoştinţelor, ce urmăreşte realizare feed - back -ului printr-un joc de aruncare a unei mingi uşoare. Elevul care aruncă mingea formulează o întrebare legată de conţinutul lecţiei predate, iar cel care o prinde trebuie să răspundă. La rândul lui, acesta va formula o întrebare şi va arunca mingea unui coleg. Elevul care nu ştie răspunsul iese din joc, la fel şi cel care nu cunoaşte răspunsul la propria întrebare. Metoda R.A.I. poate fi utilizată cu succes la sfârşitul oricărei unităţi de învăţare sau la începutul şi sfârşitul lecţiilor. De exemplu, la poezia ,,**Toamna’’, de Octavian Goga,** pot fi sugerate următoarele întrebări: Cum este scris textul? Ce anotimp este descris în această poezie? Care este  titlul textului? Care este numele autorului? Ce este toamna? Ce mijloace a folosit poetul pentru a  prezenta acest anotimp? Ce este bruma? De ce este asemănată cu un văl? Cum sunt norii? Cine se  află sub greutatea lor? Ce sens are cuvântul ,,podoabă"? De ce poetul spune: ,,podoaba-i zdrenţuită", ,,tremură ... porumbul"? Cum este înfăţişat vântul? De ce? Câte rânduri are textul? Cum a fost scrisă  prima literă din fiecare rând?.

Metoda Philips 66 se aplică atunci când o situaţie trebuie analizată din mai multe puncte de vedere. Metoda presupune divizarea grupului mare în grupuri de câte 6 persoane, care discută timp de 6 minute pentru a rezolva problema pusă în discuţie. Are mai multe etape: constituirea grupurilor; liderul fiecărui grup prezintă opiniile grupului pe care -l reprezintă; dezbaterea între lideri pentru a găsi soluţii acceptabile; acceptarea în plen a celor mai bune soluţii.

Brainstormingul (numit şi asaltul de idei sau furtună în creier) îşi desfăşoară activitatea în mai multe etape: constituirea grupului de brainstorming, organizarea şedinţei, activitatea brainstorming. Principalul scop al acestei metode este emiterea de idei, care cu cât sunt mai multe cu atât este mai bine. Animatorul grupului trebuie să noteze toate ideile emise, chiar şi cele vagi sau confuze. Selecţionarea ideilor se face în mai multe runde, astfel încât în final să rămână 5- 6 idei. La clasa a II-a, la lecția „Fata babei și fata moșneagului”, am aplicat metoda pornind de la cuvântul CREANGĂ.

Cubul este o tehnică prin care se evidenţiază activităţile şi operaţiile de gândire implicate în învăţarea unui conţinut. Această metodă se poate folosi în cazul în care se doreşte explorarea unui subiect, a unei situaţii din mai multe perspective. Se oferă elevilor posibilitatea de a-şi dezvolta competenţele necesare unor abordări complexe şi integratoare. Pe fiecare faţă a cubului e scrisă câte una din următoarele instrucţiuni: Descrie! Compară! Asociază! Analizează! Aplică! Argumentează! Clasa se împarte în şase echipe, fiecare avănd de rezolvat sarcina de pe o faţă a cubului.

Metoda cadranelor urmăreşte implicarea elevilor în realizarea unei înţelegeri cât mai adecvate a unui conţinut informaţional. Această metodă se poate folosi împărţind clasa în 4 echipe. De exemplu, la Matematică, se poate aplica la problemele care se rezolvă prin metoda grafică. Prin trasarea a două axe perpendiculare, fişa de lucru este împărţită în patru cadrane, repartizate în felul următor:

I – textul problemei;

II – reprezentarea grafică a problemei;

III – rezolvarea problemei;

IV – răspunsul problemei.

În concluzie, pedagogia modernă, încurajează iniţiativa şi originalitatea individuală şi colectivă, consideră că aspectele care privesc perfecţionarea şi modernizarea metodologiei învăţământului ar trebui regândită şi reconsiderată în spirit creator. Educatorii trebuie să găsească cea mai potrivită cale de acces la conţinuturi, acestea fiind calea spre a putea face faţă complexităţii şi culturii actuale.

**Bibliografie:**

Chereja, F., 2004, Dezvoltarea gândirii critice în învăţământul primar, Editura Humanitas Educaţional, București

Dasen, P., Perregaux, C., Rey, M., 1999, Educatia interculturala. Experiente, politici, strategii, Editura Polirom, Iasi

Dulamă, M.E., 2002, Modele, strategii şi tehnici didactice activizante, Editura Clusium, Cluj Napoca

Golu, P., 1974, Psihologie sociala, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti

Leonte, R., Stanciu, M., 2004, Strategii activ-participative de predare-învăţare în ciclul primar, Editura Casei Corpului Didactic, Bacău, p. 18

# STIMULAREA CREATIVITĂŢII LA DISCIPLINA EDUCAŢIE TEHNOLOGICĂ PRIN JOC DIDACTIC

### Ing. Bănică Marina-Eraclia

Liceul Tehnologic „Dimitrie filipescu” Buzău

Jocul satisface dorinţa firească de manifestare, de acţiune şi de afirmare a independenţei copilului. Prin joc, copilul învaţă să descifreze lumea reală, motiv pentru care se apreciază că jocul este o activitate de preînvăţare. Rolul şi importanţa jocului didactic constă în faptul că el facilitează procesul de asimilare, fixare şi consolidare a cunoştinţelor, iar datorită caracterului său formativ influenţează dezvoltarea personalităţii şi creativităţii copilului.

Jocul didactic este un important mijloc de educaţie intelectuală care pune în valoare şi antrenează capacităţile creatoare ale tuturor elevilor inclusiv a celor cu dizabilităţi. El este folosit pentru cunoaşterea realităţii pe o cale accesibilă, deoarece copiii descoperă unele adevăruri noi pentru ei, angajându-se în eforturi de gândire ce le oferă satisfacţii. Ei sunt participanţi nemijlociţi la propria formare şi, antrenaţi în joc, sunt capabili să depună eforturi mari pentru îndeplinirea sarcinilor date. Totodată, jocul didactic contribuie la dezvoltarea judecăţii, memoriei, atenţiei, spiritului de observaţie, la cultivarea obişnuinţei cu munca intelectuală şi cea independentă. El constituie un mijloc şi un procedeu deosebit de valoros de acumulare de noi cunoştinţe, de echilibrare a procesului de învăţare şi a activităţii de joc, putându-se desfăşura atât în cadrul activităţilor libere, cât şi în cadrul celor comune. Este un prilej de a completa unele lacune, de a asimila şi de a folosi cunoştinţe noi.

Jocul didactic, ca activitate se poate organiza cu succes la toate disciplinele de învăţământ, iar ca metodă, adică ,,o cale de organizare şi desfăşurare a procesului instructiv-educativ”, în orice moment al lecţiei. Conceperea jocului ca metodă de învăţare, scoate mai mult în evidenţă contribuţia lui în educarea copilului şcolar.

Jocul, în special cel didactic, angajează în activitatea de cunoaştere, cele mai importante procese psihice, având în acelaşi timp, un rol formativ şi educativ. Lecţiile desfăşurate în totalitate prin joc, cât şi cele înviorate cu 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 devin pe cât de valoroase, pe atât de plăcute. În joc se dezvoltă curajul, perseverenţa, dârzenia, competiţia, corectitudinea, disciplina, precum şi spiritul de cooperare, de viaţă în colectiv şi de comportare civilizată. Prin jocul didactic cultivăm elevilor dragostea pentru studiu, le stimulăm efortul susţinut şi îi determinăm să lucreze cu plăcere, cu interes, atât în oră, cât şi în afara ei. Jocul constituie modalitate de a-i face pe elevi să participe activ la procesul de învăţare. Elevul se găseşte aici în situaţia de actor, de protagonist şi nu de spectator, ceea ce corespunde foarte bine dinamismului gândirii, imaginaţiei şi vieţii lui afective, unei trebuinţe interioare de acţiune şi afective, unei trebuinţe interioare de acţiune şi afirmare.

Jocul didactic reprezintă un ansamblu de acţiuni şi operaţii care, paralel cu destinderea, buna dispoziţie şi bucuria, urmăreşte obiective de pregătire intelectuală, tehnică, morală, estetică, fizică a copilului. Acesta are o serie de caracteristici prin care se deosebeşte de celelalte jocuri spontane şi alte forme de organizare a activităţilor comune.

Multitudinea de variante ale jocului are valenţe formative pentru elevi deoarece prin imaginarea lor are loc dezvoltarea creativităţii, dar şi posibilitatea de a face faţă situaţiilor concrete din timpul activităţii.Ca să poată realiza efectele multiple ale jocului didactic, profesorul trebuie să: aleagă jocurile didactice potrivit obiectivelor urmărite şi particularităţilor clasei şi a disciplinei; imprime un ritm jocului; menţină atmosfera de joc; evite momentele de monotonie; stimuleze iniţiativa şi identitatea elevilor; urmărească comportamentul elevilor; formuleze concluzii, aprecieri asupra felului în care s-a desfăşurat jocul, asupra comportamentului elevului; facă recomandări, facă evaluare individuală sau generală, dacă jocul didactic se desfăşoară sub formă de concurs; elevii să fie întotdeauna răsplătiţi (puncte roşii, abţibilduri, desene, calificative etc.).

În concluzie, din punct de vedere educativ, trebuie să fie asigurată o justă proporţionare a jocului cu munca, elementul distractiv cu efortul fizic şi intelectual. Jocul se îmbină cu anumite forme de muncă intelectuală accesibile acestei vârste. Îmbinarea judicioasă a elementelor de joc cu cele de învăţare constituie un mijloc important de educare a elevului în şcoală.

Metoda jocului didactic poate fi utilizată cu succes în vederea atingerii celor mai diverse obiective fundamentale, în diverse tipuri de activităţi didactice şi în orice moment al lecţiei: de captare a atenţiei, de predare, de asimilare, de consolidare şi fixare, de asigurare a feed-back-ului, de recapitulare, de evaluare. În alegerea tipului de joc didactic trebuie să se ţină cont de: scopul urmărit şi obiectivele operaţionale propuse, condiţiile specifice de lucru şi sarcinile de rezolvat. Antrenarea elevilor înşişi în conceperea de jocuri didactice constituie pentru ei un exerciţiu foarte util, iar pentru cadru didactic ,,o eficientă probă de evaluare”.

Desfăşurarea optimă a jocului didactic presupune prezenţa elementelor caracteristice: surpriza, ghicirea, întrecerea, precum şi stabilirea unui climat favorabil activităţii, a unei atmosfere destinse, relaxante de bună dispoziţie. Ca orice metodă de învăţământ jocurile didactice trebuie utilizate cu mult discernământ, şi privite cu seriozitate, ele fiind activităţi care contribuie într-un mod fericit la dobândirea de cunoştinţe, competenţe, comportamente, precum şi la formarea de abilităţi şi dezvoltarea creativităţii.

Exemplu: „De-a piaţa” - joc didactic pentru stimularea creativităţii la disciplina Educaţie tehnologică (clasa a VI-a, Economia familiei şi clasa a VIII-a, Domenii profesionale)

*Titlu*:,,De-a piaţa”

*Scop:*familiarizarea elevilor cu felul în care preţul unui produs este influenţat de raportul dintre oferta şi cererea acestuia şi cum este afectată cantitatea în care se cere un bun pe piaţă, respectiv cea în care el este oferit, de schimbările intervenite la nivelul pieţei.

*Sarcina didactică*: În cadrul acestui joc, elevii iau parte la o simulare menită să arate modul în care funcţionează piaţa. Participând la activitate, elevii pot înţelege mai bine modul în care se stabilesc preţurile pe fiecare piaţă.

*Durata:* 1 oră.

*Materiale:* carduri de cumpărător şi carduri de vânzător, de culori diferite pentru cele două categorii. Acestea vor avea următoarele valori:

Pentru cumpărători:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Preţul cumpărătorului | Nr. carduri | Preţul vânzătorului | Nr. Carduri |
| 5 bani | 5 | 5 bani | 3 |
| 1 leu | 5 | 1 leu | 3 |
| 5 lei | 4 | 5 lei | 4 |
| 10 lei | 4 | 10 lei | 5 |
| 50 lei | 4 | 50 lei | 5 |
| 100 lei | 4 | 100 lei | 6 |

Desfăşurarea jocului va începe cu distribuirea unei fişe cu instrucţiuni care va fi prezentată în continuare:

*Regulile jocului*:

- Fiecare elev cumpărător primeşte în fiecare rundă un singur ordin de cumpărare: „Cumpăraţi un sac de grâu la un preţ cât mai mic. Notaţi pe fişă acest preţ şi nu-l dezvăluiţi nimănui. În cazul în care nu aţi reuşit să încheiaţi nici o tranzacţie returnaţi cardul.”

- Fiecare elev-vânzător va avea un singur ordin de vânzare la un moment dat: „Vindeţi un sac de grâu la un preţ cât mai mare. Notaţi acest preţ şi îl spuneţi numai elevului care ţine evidenţa tranzacţiilor. Dacă nu reuşiţi, puteţi vinde chiar şi la un preţ mai mic decât cel menţionat pe card. Dacă aţi încheiat o tranzacţie returnaţi ordinul de vânzare pentru a primi în schimb altul. În cazul în care nu aţi vândut nimic returnaţi cardul la sfârşitul rundei.”

- Când profesorul spune „Piaţa e deschisă!”, vânzătorii şi cumpărătorii vor începe tranzacţiile încercând să se înţeleagă asupra preţului.

- Oricare cumpărător se poate adresa oricărui vânzător.

- Un elev poate încheia oricât de multe tranzacţii, dar numai în timpul pus la dispoziţie.

- Fiecare cumpărător sau vânzător urmăreşte să câştige cât mai mult. Primii ating acest scop încercând să cumpere la preţuri mai mici decât cele menţionate în cardurile lor. Vânzătorii câştigă încercând să vândă la preţuri mai mari decât cele menţionate pe cardurile lor.

- De fiecare dată când un vânzător anunţă responsabilului cu evidenţa tranzacţiilor încheierea unei tranzacţii, aceasta vă fi notată pe fişa clasei.

- Urmăriţi fişa de punctaj a întregii clase pentru a şti care sunt preţurile plătite.

- După ce profesorul verifică felul în care elevii au înţeles procedeul jocului, desemnează un elev care să distribuie şi să adune cardurile de cumpărător şi cele de vânzător şi un alt elev care să înregistreze fiecare tranzacţie pe fişa de punctaj a clasei.

- Cardurile de cumpărător şi cele de vânzător se păstrează în cutii separate şi se amestecă după fiecare rundă de tranzacţii.

- În clasă trebuie creat un spaţiu liber suficient de mare, care va fi locul de desfăşurare al tranzacţiilor (piaţa).

- Elevii vor fi împărţiţi în două grupe egale ca număr, iar elevii cu dizabilităţi vor face parte în mod egal din fiecare grupă. Unii vor fi cumpărători iar alţii vânzători pe tot parcursul jocului. Se distribuie fiecărui elev câte o fişă pentru înregistrarea preţului la care au vândut sau au cumpărat grâul.

- Fişă de scor pentru „Piaţa grâului”

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 (6-7) |
| 1 |  |  |  |  |  |  |  |
| 2 |  |  |  |  |  |  |  |
| Totalul rundei 1 | | | | |  |  |  |
| 1 |  |  |  |  |  |  |  |
| 2 |  |  |  |  |  |  |  |
| Totalul rundei 2 | | | | |  |  |  |
| Total runda 1 + runda 2 | | | | |  |  |  |

*Evaluarea jocului :*

- După fiecare rundă va fi lăsat un timp suficient pentru ca elevii să-şi noteze rezultatele pe fişă.

- Discuţia finală va urmări aspectele:

• La ce preţ s-au realizat cele mai multe tranzacţii?

(Elevii vor analiza datele din fişele individuale în comparaţie cu cea a întregii clase prezentate pe tablă.)

• În care rundă preţurile au fost mai variate?

• De ce au fost mai apropiate preţurile în runda a doua?

(Elevii vor constata că acest fapt se datorează informaţiilor despre cantitatea de produse disponibile la diferite preţuri din ultima rundă.)

• Ce relaţie există între preţul unui bun şi cantitatea în care bunul respectiv poate fi cumpărat pe piaţă?

(Dacă preţul creşte, produsul va fi cerut în cantităţi din ce în ce mai mici şi invers.)

• Ce relaţie există între preţul unui bun şi cantitatea în care bunul respectiv poate fi vândut pe piaţă?

(Dacă preţul creşte, cantitatea oferită pe piaţă creşte, şi invers.)

Pentru aplicarea cunoştinţelor dobândite de elevi pe parcursul jocului, pot primi diferite sarcini:

- Se aleg cinci preţuri apropiate, stabilite în clasă. Li se cere elevilor să-i interogheze pe membri familiei asupra cantităţii dintr-un produs pe care ar cumpăra-o într-o lună la cele cinci preţuri.

- Elevii însoţiţi de cadrul didactic pot vizita un magazin alimentar şi vor ruga pe responsabilul de compartiment unde se găseşte produsul ales în clasă, să estimeze cantitatea în care acesta s-ar vinde în decursul unei luni la un număr de cinci preţuri diferite.

În clasă se poate alcătui tabelul:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Preţul stabilit | Cantitatea cumpărată | Cantitatea vândută |
| 1 |  |  |
| 2 |  |  |
| Total |  |  |

Se va concluziona că a doua coloană reprezintă cererea, iar a treia ilustrează oferta. Elevii vor putea determina astfel preţul de echilibru, care va fi cel la care cantitatea cumpărată este cea mai apropiată de cea vândută.

Antrenând elevii în acest joc, vom putea atinge obiective aparţinând mai multor discipline cum ar fi: Educaţia civică, Matematică, Limbă şi comunicare, Educaţie antreprenorială etc. Elevii vor începe astfel să se familiarizeze cu concepte pe care ei deja le utilizează într-un stadiu incipient, dar care le vor fi utile în viitor.

***Bibliografie:***

AGCDR ,,Dăscălimea Română”- Program de formare continuă ,,Jocul didactic de la formal la nonformal în învățământul preuniversitar”- Suport de curs, 2017.

# PROIECTUL EDUCAŢIONAL “ŞI NOI PUTEM MAI MULT ÎN ŞCOALA INCLUZIVĂ!” ÎN SPRIJINUL INTEGRĂRII ELEVILOR DIN FAMILIILE SOCIAL-VULNERABILE

### Prof. Craiciu Mariana Tanţi

Liceul Teoretic “Nicolae Cartojan”, Giurgiu, jud. Giurgiu

Problemele cu care se confruntă învăţământul contemporan nu pot fi soluţionate prin măsuri de natură cantitativă, ci prin acţiuni care ţin de latura calitativă a procesului didactic, prin integrarea informativului în formativ şi dezvoltarea pe întregul traseu al procesului didactic, a tuturor capacităţilor elevilor: intelectuale, afective și relaționale.

S-a constatat la nivel european, de asemenea, eșecul educației segregaționiste și faptul că educația integrată are și ea limite de aplicare, motiv pentru care se impune o nouă paradigmă educațională, cea a școlii incluzive, adică a școlii pentru toți elevii, plecându-se de la principiile echității și egalității de șanse in educație. În școlile incluzive, relațiile educaționale sunt mult mai deschise, prietenoase, cu un curriculum flexibilizat, cu o activitate de predare-învățare-evaluare adaptată posibilităților elevilor și cu un parteneriat școală-familie-comunitate care să asigure participarea tuturor elevilor, mai ales a celor cu risc de excluziune, la toate activitățile școlii.

În acest context pedagogic, una dintre problemele majore identificate la nivelul organizației noastre o reprezintă scăderea calității educației și pregătirii elevilor, mai ales a celor de la profilul teoretic, cu efecte în scăderea performanțelor școlare pe parcursul liceului, scăderea ratei de absolvire (la examenul de bacalaureat), creșterea riscului de abandon și scăderea gradului de inserție socială și profesională.

Susținem aceasta cu date din starea învățamântului din ultimii patru ani școlari care arată tendințele următoare: scăderea procentului de promovabilitate la bacalaureat de la 36% la 30%; creșterea procentului mediilor generale sub 7 de la 22% la 46%, creșterea ratei absenteismului de la 11% la 13 %, a ratei abandonului de la 1% la 3%, a numărului de sancțiuni disciplinare de la 23 la 55 de elevi, a numărului de elevi analfabeți funcțional de la aproximativ 30% la 50%, a procentului de elevi care solicită consiliere de la 10% la 35%.

Prin analize la diverse niveluri ale leadershipului școlii (consiliu de administrație, consiliu profesoral, catedre) s-au identificat cauzele problemei, acestea fiind cumulate: sociale, familiale, școlare şi psihoindividuale.

De asemenea, s-au identificat grupurile de elevi vulnerabili la problema enunțată mai sus, peste 50% din elevii noştri fiind cu risc de marginalizare socială şi profesională.

Nu în ultimă instanță, s-au propus și măsuri de soluționare, proiectul nostru făcând parte dintr-o strategie mai amplă a școlii de dezvoltare a calității educației și de reducere a riscului de abandon școlar, prin activități remediale.

Scopul organizării activităţilor remediale este deci acela de a stimula finalizarea şcolarităţii şi îmbunătăţirea ratei succesului şcolar pentru copiii proveniţi din grupurile dezavantajate. Din cauza frecvenţei reduse la cursuri, a problemelor din familie sau a posibilităţilor de învățare reduse, elevii din această categorie întâmpină dificultăţi în dezvoltarea competențelor la majoritatea disciplinelor şcolare.

Unii elevi ai liceului nostru au nevoie de activităţi remediale deoarece au un nivel socio-economic scăzut, acces redus la surse de informare, au părinţi care nu sunt în măsură să-i ajute, care manifestă încredere scăzută faţă de reuşita copiilor, au atitudine negativă față de școală sau au părinţi plecaţi la muncă în străinătate, iar copiiii sunt lăsaţi în grija unor rude care manifestă dezinteres pentru rezultatele şi performanţele şcolare. Din cauza condiţiilor vitrege de acasă, unii copii sunt anxioși, nu se pot concentra pe o durată mai lungă de timp, înclinând spre fuga de la ore sau găsirea altor preocupări la granița delincvenței juvenile.

Prin activităţile de remediere, elevii devin coparticipanţi la propria formare, se transformă din obiect pasiv în subiect activ al învăţării, devin mai încrezători în forţele proprii, dezvoltându-și stima de sine și se integrează în activitățile școlare, având șanse mult mai mari de reușită socioprofesională.

Cadrele didactice voluntare din acest proiect conştientizează faptul că atunci când se intervine din timp, performanțele școlare ale elevilor se îmbunătățesc, iar competențele psihosociale se dezvoltă în aceeși măsură. Părinţii devin din ce în ce mai conştienţi că şcoala noastră le este într-adevăr un partener loial în efortul de a avea copii educaţi, pregătiţi, instruiţi iar comunitatea se împlică mult mai activ și mai consistent în susținerea școlii.

**Obiectivul general** al proiectului este îmbunătăţirea pregătirii teoretice şi practice şi reducerea absenteismului, în vederea desfăşurării unui proces instructiv-educativ de calitate și a dezvoltării personalității elevilor, a integrării active sociprofesionale a elevilor din grupul țintă.

Printre **obiectivele specifice** ale proiectului se numără:

- creşterea motivaţiei pentru învăţare a elevilor;

- îmbunătăţirea ratei succesului şcolar prin includerea de programe educaţionale specifice (educaţie remedială, educație incluzivă);

- îmbunătăţirea imaginii de sine și a stimei de sine;

- sporirea capacităţii de socializare şi de lucru în echipă;

-creşterea implicării în activităţile școlare si extraşcolare care să le dezvolte şi să le valorifice cunoștințele, abilităţile, talentele, deprinderile;

- dezvoltarea competenţelor şi abilităţilor de utilizare a tehnologiilor moderne;

- adaptarea curriculară în funcţie de nevoile educaționale ale elevilor, familiilor și comunităților;

- lărgirea ofertei curriculare din perspectiva egalizării de şanse şi promovarea unor metode didactice moderne de tip incluziv.

**Grupul ţintă** căruia i se adresează proiectul: elevii mai slab pregătiţi/cu dificultăţi de învăţare, fără suport moral în familie sau elevi proveniţi din medii defavorizate (comunități sărace, familii monoparentale, copii cu CES, copii de etnie rromă, familii cu părinți plecați în străinătate).

. **Descrierea activităţilor:**

1. Prezentarea proiectului „Şi noi putem mai mult în școala incluzivă!”

Se lansează (în cadrul orelor de specialitate sau a orelor de Consiliere şi orientare profesională) invitaţia elevilor de a participa la proiect, cât şi aducerea la cunoştinţă a proiectului părinţilor (la întâlnirile organizate cu părinţii în cadrul orelor de Consiliere a părinţilor, şedinţe sau lectorate cu părinţii).

2. Ştiu!/Vreau să ştiu!

Pe baza discuțiilor cu părinții şi intervievării elevilor interesaţi se realizează şi se utilizează: programe specifice pe discipline şi nivel (clase) cu conţinuturi simplificate, accesibile copiilor cu dificultăţi de învăţare, ghiduri şi auxiliare didactice pentru aceşti elevi (utile la orele suplimentare de remediere a elevilor) şi pentru părinţi (utile la orele de Consilierea părinţilor şi la şedinţele/lectoratele cu părinţii).

3. Eseul argumentativ

Se organizează întâlniri după un program aprobat şi afişat/comunicat, întâlniri care se desfăşoară în sălile de clasă, Laboratorul de fizică, Laboratorul de chimie, cabinetele de educaţie nonformală „Tineri în acţiune” şi „Nonformalis” (din incinta internatului), Sala de lectură a bibliotecii liceului.

4. Fizica şi chimia ...altfel

Organizarea întâlnirilor se face după un program aprobat şi afişat/comunicat, iar modalităţile de evaluare sunt variate: situaţia şcolară la disciplinele în cauză, aprecierile obţinute la orele de curs, portofoliile realizate de elevi sub directa îndrumare a cadrelor didactice, prezentările ppt realizate de elevi, prezentarea proiectelor/portofoliilor în faţa clasei, implicarea elevilor în activităţi ale unor proiecte şi programe educaţionale derulate în liceu, în funcţie de talentul şi abilităţile specifice.

5. Nu mai suntem singuri!

Se are în vedere realizarea unui program artistic cu elevii care au unul sau ambii părinţi plecaţi la muncă în străinătate.

6. Evaluaţi-ne pentru că acum suntem pregătiți!

Se vor elabora referate bazate pe chestionarele administrate elevilor, părinţilor, profesorilor de la clasă, profesorilor diriginţi în cadrul lectoratelor cu părinţii privitor la rezultatele înregistrate de către elevi în evoluţia şcolară. Elevii de clasa a XI-a şi a XII-a vor fi testați în cadrul simulărilor examenului de Bacalaureat.

**Modalităţi de evaluare finale:** chestionare, rezultatele şcolare pe discipline, rezultatele la simulările examenului de bacalaureat, rezultatele la examenul de bacalaureat.

**Rezultate:** Proiectul de faţă îşi propune o apropiere de elevi a limbii şi literaturii române, fizicii, chimiei, istoriei, geografiei, psihopedagogiei, educaţiei fizice, printr-o abordare mai prietenoasă a acestora, folosindu-se cu precădere metodologii ale educației incluzive (centrate pe elevi, de tipul celor din educația nonformală, de tip cooperativ şi al învățării asistate de calculator), conducând astfel la o creştere a rezultatelor obţinute în cadrul orelor la clasă, la examenul de bacalaureat, cu efecte pozitive în planul integrării sociale și profesionale.

Măsurile propuse au în vedere colaborarea cu consilierul psihopedagog al şcolii, cu Centrul Judeţean de Resurse şi Asistenţă Educaţională, dar mai ales cu familiile acestor elevi și comunitățile din care provin.

Se va avea de asemenea în vedere, implicarea acestor elevi în activităţile unor proiecte/programe educaţionale extraşcolare, competiţii sportive, în excursii şi drumeţii, în programe artistice, de comemorare a unor evenimente culturale sau istorice, vizionarea unor filme sau piese de teatru, creându-se astfel o cultură organizațională incluzivă care să îi apropie pe copii de învățare și să le dezvolte competențe transversale și psihosociale necesare în viața de zi cu zi.

Prin măsurile implementate, se urmăreşte pentru disciplinele de învăţământ mai sus enumerate, să se obţină o îmbunătăţire a rezultatelor şcolare, scăderea numărului de corigenţi, reducerea numărului de absenţe nemotivate, prevenirea abandonului şcolar pentru copiii cu dificultăţi de învăţare sau cu situaţii materiale precare, proveniţi din medii sociale dezavantajate, creşterea procentului de promovabilitate la examenul de bacalaureat, angrenarea în organizarea de expoziţii, în activităţi de voluntariat, în activităţile proiectelor/programelor educaţionale derulate la nivelul şcolii.

***Bibliografie:***

AGCDR ,,Dăscălimea Română”- Program de formare continuă ,,Jocul didactic de la formal la nonformal în învățământul preuniversitar”- Suport de curs, 2017.

# LUCRUL CU FIȘELE – ACTIVITATE INTERDISCIPLINARĂ

### PROF. MARIȘ MONICA

ŞCOALA GIMNAZIALĂ SATULUNG

*„Interdisciplinaritatea este o formǎ de cooperare ȋntre discipline diferite cu privire la o problematicǎ, a cǎrei complexitate nu poate fi surprinsǎ decȃt printr-o convergențǎ și o combinare prudentǎ a mai multor puncte de vedere.”* (Cucoș Constantin)

Interdisciplinaritatea ȋntre chimie și fizicǎ, chimie și biologie, chimie și matematicǎ, fizicǎ și matematicǎ, se realizeazǎ ȋn planul conținuturilor, avȃnd drept suport matematica. Fiecare demers realizat, cum ar fi: observarea, experimentarea, formularea de legi, teoretizarea, rezolvarea de probleme, are la bazǎ matematica. Aceasta este un instrument de lucru pentru științele naturii.

Lucrul cu fişele intensifică activitatea intelectuală ṣi activitatea individuală a elevilor de însuşire, sistematizare şi consolidare a cunoştinţelor şi le oferă posibilitatea să rezolve sarcina şcolară în ritm propriu. Folosirea fişelor de lucru trebuie să-l pună pe elev în situaţia de a analiza o sarcină de învăţare, de a căuta modalităţi de rezolvare, profesorul având rolul de a îndruma şi aprecia activitatea elevilor. În acest mod profesorul şi elevul dezvoltă o relaţie de colaborare strânsă.

R. Dottrens clasifică fişele de lucru în funcţie de conţinutul lor în următoarele categorii: fişe pentru dobândirea cunoştinţelor, fişe de exerciţii şi fişe de control, fişe de dezvoltare, fişe de recuperare.

* FIŞE PENTRU DOBÂNDIREA CUNOŞTINŢELOR꞉ Conţin cunoştinţe ce urmează a fi însuşite de elevi. Se pot folosi pentru prelucrarea informaţiilor noi, cu ajutorul experimentelor. Ȋmbinӑ noṭiunile de fizicӑ cu cele de calcul matematic, mȃnuirea ustensilelor ṣi a materialelor de laborator, precum ṣi normele de protecṭie care sunt folosite ṣi-n orele de chimie sau biologie.

**Fişă de lucru. Determinarea densităţii corpurilor solide cu formӑ regulatӑ (clasa a VI-a)  
ACTIVITATE EXPERIMENTALĂ**

**Materiale necesare:** paralelipiped dreptunghic din lemn, fier şi aluminiu, riglă, cântar electronic, (sau alternativ, dinamometru, cilindru gradat).

**Mod de lucru:**

* 1. Măsuraţi L, l şi h fiecărui corp paralelipipedic şi notaţi valorile lor în tabel;
  2. Calculaţi volumele corpurilor şi notaţi rezultatele în tabel;
  3. Cântăriţi corpurile şi notaţi masele lor în tabel;
  4. Calculaţi densităţile şi notaţi valorile obţinute în tabel;
  5. Notaţi valorile reale ale densităţilor celor 3 materiale în tabel (consultaţi **Tabelul nr.1** cu densităţile substanţelor şi extrageţi datele necesare);
  6. Calculaţi erorile dintre valorile reale şi cele obţinute de voi.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Corp** | **L(cm)** | **L(cm)** | **h(cm)** | **V(cm3)** | **m(g)** | **ρobţinută**  **(g/cm3)** | **ρ’reală**  **(g/cm3)** | **Δρ= |ρ- ρ’|**  **(g/cm3)** |
| Lemn |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Fe |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Al |  |  |  |  |  |  |  |  |

**Formule necesare:**

V=L∙l∙h ρ=m/V Δρ= |ρ- ρ’|

**Concluzii:** ……………………………………………………………………………….…… ………………………………………………………………………………………………............…**Tabelul nr.1**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Substanţa** | **Densitatea (kg/m3)** | **Substanţa** | **Densitatea (kg/m3)** |
| aluminiu | 2700 | sticlă | 2500 |
| gheaţă | 900 | lemn | 500-800 |
| apă | 1000 | fier | 7800 |
| petrol | 800 | mercur | 13600 |
| cupru | 8900 | alamă | 8550 |

* FIŞE DE EXERCIŢII ŞI FIŞE DE CONTROL꞉ Cuprind exerciţii, probleme a căror rezolvare îi ajută pe elevi să se asigure că au înţeles ceea ce au învăţat teoretic şi că pot aplica cunoştinţele anterioare. Apare interdisciplinaritatea fizicӑ – matematicӑ.

**Exemplu-Fişă de lucru. Reflexia luminii. Oglinzi (clasa a VII-a)**

1.Unghiul de incidenţă are măsura de 60050ʼ, atunci raza incidentă şi raza reflectată formează un unghi cu măsura de: ……

2.Între două oglinzi plane aşezate paralel una de alta la distanţa de 70 cm, se află un obiect la distanţa de 20 cm faţă de una dintre oglinzi. Calculaţi distanţa dintre imaginile obiectului formate în oglinzi.

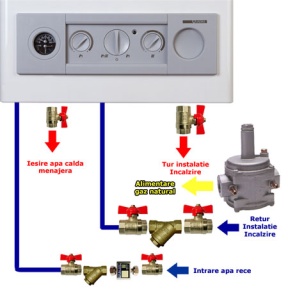
3.Două oglinzi plane se aşează vertical astfel încât suprafeţele lor de reflexie să formeze un unghi cu măsura de 900. Pe bisectoarea unghiului format de oglinzi se află un punct la 6 cm de vârful unghiului. Calculaţi distanţa dintre primele două imagini ale punctului formate în cele două oglinzi.

* FIŞE DE DEZVOLTARE꞉ Se adresează elevilor buni, cu scopul de a le oferi prilejul să-şi valorifice la maximum cunoştinţele, capacităţile, inteligenţa şi voinţa. Noṭiunile de fizicӑ sunt ȋmbinate armonios cu noṭiunile dobȃndite la chimie, la matematicӑ sau la alte materii. Capacitatea elevilor de a transfera în practică informaţiile teoretice se bazează pe rezolvarea sarcinilor pe care le au de îndeplinit pentru parcurgerea fişei. Astfel se realizează o strânsă legătură între experimentul de laborator şi lucrul cu fişa.
* FIŞE DE RECUPERARE꞉ Se adresează elevilor care au goluri în pregătire sau care au un ritm mai lent de învăţare. Acestea pot aparţine oricӑrei categorii de fişӑ ṣi ȋmbinӑ noṭiuni din domeniul ṣtiinṭelor naturii sau chiar alte domenii.

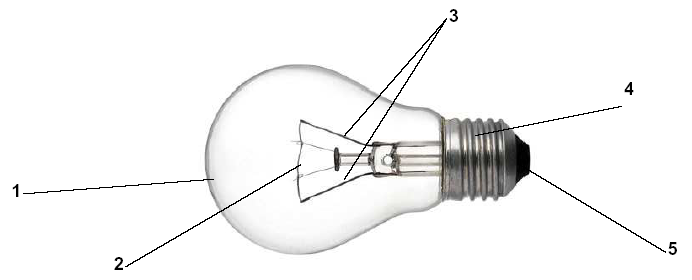
**Exemplu-Fișă de lucru pentru elevii cu CES (clasa aVI-a)꞉ În gospodărie**

1.Având la dispoziţie următoarele poze, descrie ce sugereazӑ acestea:

CIRCITE ENERGETICE DIN LOCUINŢĂ

A B C



2.

a. Identificӑ elementele componente numerotate.

b.Descrie principiul de funcṭionare.

3.Stabiliţi corespondenţa, între termenii din coloana A şi cei din coloana B, astfel încât să aibă sens ştiinţific .

**A ( elemente de circuit ) B ( rol )**

1. Priza a)interconecteazӑ traseele de conductori

2. Intrerupӑtorul b)alimentare aparate

3. Doza de ramificaṭie c)ȋnchidere / deschidere circuit

4. Becul d)dispozitive de protecṭie (scurtcircuit)

5. Siguranṭele e)asigurarea luminii artificiale

4.Reprezintă cu ajutorul simbolurilor elementelor de circuit, figura urmӑtoare꞉



Fişele de lucru pot fi utilizate ȋn orice moment al activitӑṭii didactice, sub orice formӑ, pentru a fi folosite la dobȃndirea, sistematizarea ṣi evaluarea cunoṣtinṭelor.

Utilizȃnd fiṣele se pot ȋmbina informaṭiile din orice domeniu, nu doar cele aparṭinȃnd ṣtiinṭelor naturii.

BIBLIOGRAFIE

1. Cerghit Ioan, *Metode de învățământ*, Editura Polirom, București, 2006;
2. Cucoș Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2014;
3. Dottrens Robert, *Eduquet et instruire,*Nathan/UNESCO, Paris, 1996;
4. Ionescu Miron, Chiș Vasile, *Strategii de predare și ȋnvǎțare,*Editura Ştiințificǎ, București, 1992;
5. Mӑceṣanu Florin, *Fizicӑ-probleme ṣi teste pentru gimnaziu,* Editura Corint, Bucureṣti, 2006;
6. Oprea Lăcrimioara Crenguţa, *Strategii didactice interactive,*Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 2006 ;
7. Turcitu Doina, Magda Panaghianu, *Fizicӑ-Manual pentru clasa a VIII-a,* Editura Radical, Craiova, 2015.

# INTEGRAREA ELEVILOR CU CES ACTUALITĂŢI ȘI PERSPECTIVE

### Prof. ZAHA CAMELIA

C.S.E.I. ,,Speranța" Zalău, jud. Sălaj

Accesul copiilor cu cerințe educaționale speciale în școala de masă, alături și împreună cu elevii normali reprezintă o permanentă provocare pentru toate categoriile de cadre didactice, manageri de școală, părinți și decidenții de la nivel local sau național.

Noţiunea de educaţie integrată se referă în esenţă la integrarea în structurile învăţământului de masă a copiilor cu cerinţe speciale în educaţie (copii cu deficienţe senzoriale, fizice, intelectuale sau de limbaj, defavorizaţi socioeconomic şi cultural, copii din centrele de asistență de ocrotire, copii cu uşoare tulburări psihoafective şi comportamentale, copii infectaţi cu virusul HIV etc.) pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase şi cât mai echilibrate a personalităţii acestora. În ceea ce priveşte dizabilitatea, trebuie menţionat faptul că în legislaţia românească este încă prezentă sintagma de persoană cu handicap în locul sintagmei de persoană cu dizabiliate. Potrivit Organizaţiei Internaționale a Persoanelor cu Dizabilităţi (DPI), dizabilitatea este definită ca fiind rezultatul interacţiunii dintre o persoană care are o infirmitate şi barierele ce ţin de mediul social şi atitudinal de care ea se poate lovi. În domeniul psihopedagogiei speciale sunt prezentate cel mai frecvent următoare categorii de dizabilităţi: dizabilităţi mintale/ intelectuale, dizabilităţi senzoriale (dizabilităţi de auz, dizabilităţi de vedere), dizabilităţi fizice (motorii), dizabilităţi de limbaj dizabilităţi de comunicare şi relaţionare.

Integrarea şcolară este un proces de includere în şcolile de masă/ clase obişnuite, la activităţile educative formale şi nonformale, a tuturor copiilor consideraţi ca având cerinţe educative speciale. Dreptul de a fi educaţi în acelaşi fel şi în acelaşi context social ca şi ceilalţi copii este apreciat a fi un drept universal de care să se bucure orice copil indiferent de dizabilitate. În plan psihopedagogic, cerinţe educative speciale subliniază cu claritate necesitatea individualizării, evaluării şi demersul educaţional în funcție de particularitățile psihoindividuale și de vârstă ale elevilor, de necesitățile, motivațiile, interesele fiecăruia.

Integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale, existente în școala românească, acestea se bazează pe urmatoarele modele:

Modelul cooperării școlii obișnuite cu școala specială - 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 activitatilor didactice, pregătind împreună conținutul activităților școlare, 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. De asemenea, profesorii din școala specială beneficiază de posibilități de predare mult mai largi, iar profesorii din școala obișnuită se pot informa asupra multiplelor aspecte legate de nevoile și posibilitățile reale ale unui elev cu cerințe educative speciale. La prima vedere, acest model ar putea fi considerat ca fiind irealizabil, mai ales în condițiile țării noastre, unde, în reprezentarea opiniei publice, profesorii din învățământul special sunt considerați, cel puțin din punctul de vedere al statutului, ca fiind inferiori celor din învățământul de masă, iar unii profesori din școlile obișnuite adepți ai modelului școlii elitiste, nu au puterea, curajul sau buna-credință de a recunoaște ca și o parte dintre copiii cu deficiențe pot fi la fel de buni ca semenii lor, considerați normali, având, totodată, dreptul la șanse egale îin educație și în pregătirea profesională. Pentru rezolvarea acestei probleme, există alternativa înființării unor centre de zi sau centre de recuperare pentru copiii deficienți (prin reorganizarea școlilor speciale actuale) care să includă un numar mic de copii și în care programul de activitate să fie destinat activităților recuperatorii, compensatorii și de consolidare a cunoștințelor primite la școalăa, iar regimul de viață să fie unul cât mai aproape de normalitate.

Modelul bazat pe organizarea unei clase speciale în școala obișnuită - acest model presupune integrarea copiilor deficienți în școli de masă unde să intre în relație cu elevii normali, facilitându-se, cu sprijinul cadrelor didactice și specialiștilor din școala, o mai bună intercunoaștere și relaționare între cele două categorii de copii. Modelul este criticat de unii specialiști care nu consideră o integrare reală constituirea unei clase speciale într-o școala obișnuită, practica demonstrând dificultatea aplicării unui program de integrare dupa acest model; discrepanța dintre clasele obișnuite și clasa specială se accentuează, timpul efectiv în care elevii normali și cei cu cerințe speciale relaționează direct este destul de redus (în cele mai multe cazuri acest timp se reduce la durata pauzelor dintre activitățile școlare), iar în condițiile unui colectiv școlar de acest tip se constituie cu usurință grupuri de elevi între care apar conflicte sau atitudini ce pot accentua discriminarea față de elevii deficienți din clasa specialăa (adica efectul opus  integrării).

Modelul bazat pe amenajarea în școala obișnuită a unui spațiu sau a unei săli de instruire și resurse pentru copiii deficienți, integrați individualîn clase obișnuite din școala respectivă - în acest caz, profesorul care se ocupa cu elevii deficienți este și profesorul de sprijin care desfășoară activități cu acești copii, atât în spațiul special amenajat în școală, cât și la orele de clasă, atunci când condițiile solicită/permit acest lucru, colaborând direct cu educatorii din clasele unde sunt integrați copiii.

Modelul itinerant- acest model favorizează integrarea într-o școală de masă a unui numar mic de copii cu cerințe speciale, domiciliați la mică distanța de școală (se evită astfel dezavantajul deplasărilor pe distanțe mari ale copilului) și sprijiniți de un profesor itinerant (specializat în munca la domiciliul copiilor cu un anumit tip de deficiență); ei pot astfel participa la activitățile școlii respective.

Modelul comun - este relativ asemănător cu modelul precedent, cu deosebirea că în acest caz profesorul itinerant este responsabil de toți copiii cu deficiente dintr-un anumit areal și oferă 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 cerine școlare.

Intervenția timpurie este cunoscută ca o mișcare socială, un domeniu de specializare profesională și științifică, o condiție sine qua non pentru sporirea eficienței procesului de recuperare și inserție socială a copiilor cu cerințe edicative speciale, datorate unor deficiențe care pot duce la diferite handicapuri. Echipa de intervenție timpurie actionează asupra familiilor cu copii deficienți, asigurând: o aciune de consiliere și de informare; consiliere privind diagnosticul și consecințele acestuia asupra copilului, ținând seama de evoluția previzibilă a defectului și deficienței și de punerea în lucru a mijloacelor de compensare (pentru nevăzători, ambliopi, surzi etc.); informarea părinților asupra potențialităților reale ale copilului și asupra mijloacelor susceptibile să-i favorizeze dezvoltarea; informarea asupra diferitelor tipuri de servicii care pot asigura cel mai bine educarea și dezvoltarea copilului cu nevoi speciale, datorate unor deficiențe.

Ținând seama de aceste elemente, precum și de situația familială, membrii echipei, de comun acord cu părinții, definesc proiectul educativ care va asigura convergența modalităților de intervenție timpurie și suportul științifico‑metodologic al acestora.

Proiectul psihopedagogic presupune o evaluare predictivă și una formativă a acțiunilor educative și corectiv compensatorii. În general, echipa urmărește: estimarea a ceea ce este posibil, realizabil – în raport cu natura, gradul și dinamica previzibila a deficienței – încercând să se răspundă trebuințelor specifice fiecărui copil, precum și intereselor și dorințelor părinților; determinarea domeniilor de intervenție și specificarea tipului de abordare educativă și corectiv-compensatorie, fixându-se prioritățile; realizarea unui bilanț al eficienței măsurilor educative, elaborându‑se fișe de observație, pe baza unui psihodiagnostic dinamic; evaluarea trebuie să vizeze dezvoltarea copilului sub unghi psihomotor, cognitiv, afectiv și psihosocial.

Obiectivele care se fixeaă trebuie să fie întotdeauna clare, realizabile și limitate, fixându-se perioada de timp necesară pentru a fi atinse. Pornind de la această exigență, prima distincție majoră în planurile de intervenție este cea operată între strategiile proactive și strategiile reactive.

Strategiile proactive sunt cele care urmăresc să reducă – cu timpul – frecvența și/sau intensitatea comportamentelor indezirabile ale copilului cu cerințe educaționale speciale. În categoria acestor strategii intră: manipulările „ecologice”, programele educative și corectiv-compensatorii și „tratamentul” comportamental direct (modificările cognitiv‑comportamen­tale). Utilizarea strategiilor reactive –se relaționează cu primele strategii și permit să se obțină apariția, apoi consolidarea și generalizarea și în alte contexte a comportamentului-țintă urmărit prin programele individualizate, în diferite perioade de timp ale procesului educativ și corectiv‑compensator. Realizarea acestor programe necesită o strânsă conlucrare între echipa de profesioniști, în rândul căreia există și un psihopedagog – ca profesor itinerant – și părinții copiilor cu cerințe educative speciale. Deci, și în sistemul legislativ românesc referitor la copiii cu cerințe educaționale speciale trebuie prevăzută intervenția timpurie, prin munca în echipa interdisciplinară inclusiv prin aportul profesionist al psihopedagogului itinerant, care conlucrează în chip adecvat fiecărui caz cu părinții copiilor cu cerințe educaționale speciale.

**Bibliografie:**

Gherguţ, Alois, Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale. Strategii diferenţiate şi incluzive în educaţie, Editura Polirom , Iaşi, 2006;

Gherguţ, Alois, Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri şi examene de obţinere a gradelor didactice, Editura Polirom, Iaşi, 2005;

Neamţu, Cristina, Gherguţ, Alois, Psihopedagogie specială. Ghid practic pentru învăţământul deschis la distanţă, Editura Polirom, Iaşi, 2000.

# ROLUL FACTORILOR NON-COGNITIVI ÎN EFICIENŢA ÎNVĂŢĂRII LA COPIII CU DEFICIENŢĂ MINTALĂ

### Profesor Istrate Isabella Maria

Centrul Școlar de Educație Incluzivă ”Sf. Andrei” Gura Humorului

Un stil educaţional eficient are la bază cunoaşterea atitudinii faţă de învăţare a elevilor. În activitatea instructiv educativă cu copiii deficienţi mintali cel mai dificil este să-i determini să vrea să înveţe şi să-i faci să persiste în efortul lor când se confruntă cu dificultăţile, deoarece atitudinea deficienţilor mintali faţă de învăţare este constant negativă, manifestată prin pasivitate, non-implicare/evitare, negativism. Această atitudine faţă de învăţare este explicată ca fiind efectul dificultăţilor în procesul învăţării, determinate de specificul funcţionării lor psihice ceea ce conduce de obicei la eşecuri.

La elevul cu deficientă mintală motivaţia activităţii intelectuale este mică, volumul intereselor intelectuale este scăzut ceea ce determină o persistenţă pe sarcina de lucru redusă. De asemenea, deficienţii mintali au dificultăţi în reprezentarea scopului acţiunii motiv pentru care execută sarcina dezordonat. De aceea, pentru cadrul didactic, cel mai dificil este să obțină o motivaţie pentru sarcină.

Principalele modalităţi de creare a motivaţiei învăţării la deficienţii mintali sunt:

1. Terapia veseliei care constă în crearea unui climat afectiv pozitiv prin bună dispoziţie, veselie, climat destins astfel încât să se obţină o stare de relaxare şi o înviorare afectivă.

2. Utilizarea unor forme de competiţie:

- competiţia cu tine însuţi

- competiţia cu un alt elev

- competiţia între grupuri de elevi.

3. Acordarea recompenselor/sancţiunilor. Ca tipuri de recompense se pot folosi: lauda, recompensa materială, exprimată în timp liber, conferirea unor responsabilităţi, nota. Ca tipuri de sancţiuni: dojana, ignorarea, controlul fără calificativ.

4. Terapia succesului- constă în organizarea activităţii astfel încât elevii deficienţi mintali să fie puşi în situaţia de a obţine succesul care le satisface trebuinţa de a fi apreciaţi.

În vederea atenuării sau diminuarea dificultăţilor de învăţare este necesară asigurarea unor anumite condiţii de lucru şi respectarea următoarelor cerinţe:

1. Orientarea corecţional-compensatorie, terapeutică a tuturor activităţilor ( pronunţia corectă, dezvoltarea vocabularului trebuie urmărită la toate activităţile nu numai de logoped).

2. Accentuarea caracterului concret aplicativ al activităţilor desfăşurate, ceea ce implică folosirea echilibrată şi gradată a metodelor bazate pe intuiţie, cuvânt şi acţiune. Rezultatele învăţării vor fi temeinice dacă vor fi bazate pe reprezentări concrete şi pe o bogată bază pozitivă.

3. Abordarea diferenţiată, dusă până la individualizare determină folosirea de ex., prob., material intuitiv diferenţiat şi a fişelor de lucru individuale.

4. Dezvoltarea , trezirea şi consolidarea spiritului de observaţie şi a interesului cognitiv prin:

- asigurarea contactului cât mai frecvent al elevilor deficienţi cu mediul înconjurător ( natural şi social).

- imprimarea unui caracter atractiv, interesant tuturor activităţilor şi corelarea acestora cu preocupările şi interesele elevilor.

- implicarea elevilor în sarcini de observare a fenomenelor din jur, ex. obs. schimbărilor vremii şi naturii şi consemnarea acestora în calendarul vremii.

- folosirea pe scară largă a mijloacelor audio-vizuale, instruirea asistată de ordinator.

Ca urmare, pentru ca activitatea de predare învăţare să fie eficientă trebuie ca:

1. Profesorul să-şi cunoască bine elevii în privinţa capacităţilor şi deprinderilor, el trebuie să pornească de la o evaluare atentă a abilităţilor, nevoilor şi intereselor elevilor.

2. Elevii trebuie ajutaţi să ajungă la o înţelegere personală a sarcinilor şi activităţilor în care sunt implicaţi.

3. Clasele trebuie organizate astfel încât să încurajeze implicarea şi efortul tuturor elevilor:

- se creează situaţii de învăţare prin interacţiune-metode interactive-ce încurajează implicarea elevilor şi-i ajută pe cei reţinuţi să-şi depăşească teama de schimbare.

- se negociază obiectivele şi activităţile asfel încât să se ţină cont de preocupările şi interesele elevilor.

- predarea să urmărească algoritmul aplicare-conexiune inversă.

- se evaluează permanent încurajând punerea întrebărilor şi reflecţia ca modalităţi de revizuire a celor învăţate.

- se asigură sprijin astfel încât fiecare elev să depăşească stresul determinat de activitatea de învăţare.

Profesorii îşi ating obiectivele dacă insistă mai mult asupra următoarelor aspecte: scop, diversitate şi opţiune, reflectare şi evaluare, utilizarea flexibilă a resurselor, cooperare.

Experienţele acumulate în practica educării copiilor cu deficienţă mintală din întreaga lume au permis detaşarea unui nunăr de 7 strategii de creştere a eficienţei învăţării care îl pot ajuta pe profesor să proiecteze lecţiile într-un mod care să asigure semnificaţia personală pentru elevi. Aceste 7 strategii sunt:

1. Proiectarea-construirea lecţiilor de transmitere de noi cunştinţe pe baza cunoştinţelor anterioare ale elevilor.

2. Folosirea experienţelor zilnice ale elevilor.

3. Acordarea de funcţionalitate învăţării - să aplice ceea ce învaţă în situaţii din viaţa cotidiană.

4. Trezirea interesului pentru conţinut .

5. Raportarea învăţării la alte materii .

6. Folosirea călătoriilor şi excursiilor.

7. Folosirea jocului didactic.

Aceste strategii îmbinate cu mijloace didactice adecvate și atent selecționate funcție de particularitățile elevilor conduc la creșterea eficienței învățării elevilor cu deficiență mintală.

**BIBLIOGRAFIE**

1. C. Neamţu, A. Gherguţ - Psihopedagogie specială, E.D.P. 2000, Iaşi

2. A. Gherguţ - Sinteze de psihopedagogie specială, E.D.P. 2005, Iaşi

# MODALITĂŢI DE INTERVENŢIE ÎN REZOLVAREA PROBLEMELOR DE COMPORTAMENT

### Profesor SABIN RYBANNA-ELENA

Centrul Școlar de Educație Incluzivă ”Sf. Andrei” Gura Humorului

Eficienţa activităţii educative depinde de abilitatea profesorului de a identifica şi de a rezolva problemele de comportament. În acest sens se impune cunoaşterea noţiunii de comportament şi a dimensiunilor acestuia.

Prin termenul de comportament se desemnează o acţiune, o activitate externă, măsurabilă şi observabilă, care are impact direct asupra mediului fizic sau social.

În această categorie intră majoritatea activităţilor pe care le facem în decursul unei zile, care au o anumită frecvenţă, durată, intensitate sau alte dimensiuni măsurabile.

Un comportament are câteva caracteristici care pot fi observate şi măsurate: frecvenţa, durata, intensitatea, latenţa şi calitatea.

Deoarece apariţia tulburărilor de comportament este determinată de o diversitate de cauze şi demersul de rezolvare a acestora presupune abordări şi acţiuni multiple. Astfel se pot distinge:

1. abordarea biologică – se concentrează pe intervenţia farmacologică pentru a se reduce anxietatea sau pentru a se reprima comportamentul agresiv.
2. abordarea socială – accentuează importanţa unui mediu de viaţă normal, nevoia de a se trata persoanele cu deficienţă mintală cu respect şi demnitate. Premisa acestei abordări este că dacă indivizii sunt trataţi bine ei vor reacţiona în moduri mai adecvate.
3. abordarea educaţională – subliniază importanţa dezvoltării abilităţilor şi deprinderilor precum şi a experienţei personale.
4. abordarea psihologică – urmăreşte înlăturarea stărilor psihice conflictuale şi consolidarea trăsăturilor pozitive de personalitate dublată de crearea unei motivaţii superioare pentru activitate la toate categoriile de deficienţi.

Terapia comportamentală porneşte de la constatarea că stimulii pozitivi-recompensele întăresc comportamentul, în timp ce stimulii negativi-sancţiunile îl reduc sau îl anihilează.

Printr-o recompensă mică acordată imediat după comportamentul dezirabil întărirea este mai eficientă decât folosind o recompensă consistentă dar îndepărtată în timp; sancţionarea imediată fie şi minimă, are o eficienţă mai mare decât aplicarea unei sancţiuni drastice, dar după un interval mai mare de timp.

**Tehnici de schimbare a comportamentelor negative la elevi:**

1. *Tehnica stingerii comportamentelor nedorite* are la bază faptul că diversele comportamente învăţate de copil au tendinţa de a slăbi şi de a dispărea atunci când ele nu sunt întărite corespunzător.
2. *Tehnica modelării* presupune asimilarea unor modele comportamentale pozitive prin imitarea altor persoane de ex: educatorul.
3. *Tehnica asertivă* poate fi utilizată atât ca modalitate de sensibilizare cât şi de formare şi de dezvoltare a abilităţilor de a face faţă diverselor situaţii de viaţă. Este recomandată elevilor care manifestă tendinţa de a-i lăsa pe alţii să-i manupuleze sau să profite de pe urma lor.
4. *Tehnica aversivă* presupune înlăturarea comportamentelor indezirabile prin metoda sancţiunilor. Ea este eficientă numai în cazul în care elevul doreşte cu adevărat să depăşească problema cu care se confruntă.
5. *Tehnica contractului* este vorba de o înţelegere între cei doi termeni ai relaţiei educaţionale – educator şi elev. Educatorul cade de acord cu elevul sau grupul de elevi care manifestă comportamente negative asupra unui plan de acţiune ce trebuie îndeplinit între diverse momente de discuţii purtate împreună. Înţelegerea poate consta în manifestarea unui număr redus de comportamente indezirabile de la o etapă la alta în vederea obţinerii unei anumite recompense.

**Sugestii privind prevenirea tulburărilor de comportament la elevii cu dizabilităţi**

1. Faceţi situţia de învăţare securizantă pentru toţi - activitatea trebuie să devină mai plăcută, mai atractivă pentru elev decât comportamentul “rău”.
2. Examinaţi antecedentele şi consecinţele comportamentului. Se ştie că elevilor cu probleme de comportament le place săl i se acorde atenţie şi dacă singurul fel de atenţie pe care-l pot obţine este atenţia negativă ei vor continua să se comporte astfel încât să o primească.
3. Nu acordaţi o extra atenţie comportamentelor indezirabile ci căutaţi să le ignoraţi. Acordaţi extra atenţie comportamentelor dezirabile şi însoţiţi acest lucru de recompense, de ex: laude.
4. Încurajaţi elevul să-şi supravegheze comportamentul astfel poate învăţa autocontrolul.

Cele mai frecvente tulburări de comportament cu care ne confruntăm în activitatea de zi cu zi sunt:

* agresivitate verbală
* violenţă
* fuga de la ore
* absenteism
* vagabondaj
* furt
* consum de tutun şi de alcool.

Deseori intervenţia adecvată a profesorului este întârziată deoarece, în lipsa unor criterii clare de definire a comportamentelor problemă, poate trece o perioadă îndelungată până când profesorul va admite că întradevăr există o problemă de comportament. Atribuirea unui astfel de tip de comportament unui elev necesită observarea comportamentului şi a dimensiunilor sale pentru a nu eticheta elevul doar pentru o greşeală întâmplătoare. Putem folosi *observaţia* ca metoda cea mai la îndemână pentru identificarea comportamentelor indezirabile ale unui elev.

**BIBLIOGRAFIE:**

* 1. C. Neamţu, A. Gherguţ – PSIHOPEDAGOGIE SPECIALĂ, Ed. Polirom 2000, Iasi
  2. M.Stoica – PEDAGOGIE ȘI PSIHOLOGIE – Ed. [Gheorghe Alexandru](https://www.librarie.net/cautare-rezultate.php?editura_id=609) , 2009, Craiova
  3. M. Miclea – MODIFICĂRI COGNITIV-COMPORTAMENTALE <https://biblioteca.regielive.ro/cursuri/psihologie/modificari-cognitiv-comportamentale-46544.html>

# HANDICAPUL ȘI INCLUDEREA SOCIALĂ

### Prof. Fiț Gabriela

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Șimleu Silvaniei

Handicapul reprezintă un dezavantaj social, un prejudiciu ce rezultă din deficiența sau incapacitatea (dizabilitatea) unui individ și care limitează îndeplinirea unui rol considerat ca normal ținând cont de vârstă, de sex, de factori socio-culturali. Termenul de handicap înseamnă, deci, pierderea sau limitarea șanselor de a lua parte la viața comunității la un nivel echivalent cu al celorlalți membri ai săi. El descrie interacțiunea dintre persoana cu incapacitate și mediu. Handicapul apare atunci când persoanele cu deficiențe și incapacități întâlnesc bariere culturale, fizice sau sociale, care le împiedică accesul la diferitele sisteme ale societății, care sunt disponibile altor cetățeni. În acest fel, handicapul înseamnă pierderea sau limitarea ocaziilor de a lua parte la viața comunității la un nivel egal cu al celorlalți (Chelemen, 2010).

Dificultățile întâlnite de persoanele cu handicap sunt multiple, dar ar putea fi sistematizate astfel (Gherguț, 2005):

1. Dificultăți de ordin general:

* dificultăți de deplasare și mișcare, pentru cei cu deficiențe fizice;
* dificultăți de exprimare și comunicare, pentru cei cu deficiențe senzoriale;
* dificultăți de adaptare la modul de viață cotidian și la rigorile vieții sociale, pentru cei cu deficiențe mintale;
* dificultăți de întreținere pentru persoanele lipsite de resurse și venituri sau care au venituri mici;

1. Dificultăți de ordin profesional:

* dificultăți legate de instruirea și pregătirea profesională a persoanelor cu diferite forme și grade de deficiență;
* dificultăți de plasare în locuri de muncă adecvate profesiei sau absența unor locuri de muncă în condiții protejate (ateliere protejate, secții speciale de producție pentru persoane cu handicap);

1. Dificultăți de ordin psihologic și social:

* bariere psihologice care apar între persoanele cu și fără handicap ca urmare a dificultăților întâmpinate în activitățile cotidiene, profesionale sau sociale, precum și din cauza unor prejudecăți sau a unor reprezentări deformate cu privire la posibilitățile și activitatea persoanelor cu deficiențe.

În conștiința persoanei cu dizabilitate coexistă aspirația de a deveni un individ normal alături de evidența dureroasă a unui eșec raportat la performanțele modelului ,,normal”.

Excluderea socială a persoanelor cu handicap nu înseamnă doar mai puține resurse materiale, ci mai ales dificultățile lor de a participa în mod efectiv la viața economică, socială, politică și culturală sau chiar alienare și distanțare față de societatea obișnuită.

Experiența respingerii este foarte dureroasă. Să fii respins din cauza a ceea ce ești, să ai sentimentul că oamenii te evită fiindcă ai o anumită rasă, naționalitate, religie, clasă socială sau infirmitate, reprezintă o mare suferință distructivă.

Considerat la început un deziderent al normalizării, mai apoi ca integrare și recent ca incluziune, efortul comun de punere în practică a șansei de educație pentru toți copiii, de a le oferi condiții normale de viață este aplicabil și util în cadrul oricărei societăți, deoarece poate fi adaptat oricăror schimbări sociale.

Din experienţa personală putem afirma că profesorul poate folosi în procesul de predare-învăţare- evaluare diverse strategii şi intervenţii utile: în primul rând trebuie să ţină cont de 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 şi creşterea autonomiei personale sunt aspecte semnificative de care cadrul didactic trebuie să ţină cont în vederea facilitării integrării şcolare a acestor copii. Este foarte important ca noi, cadrele didactice, să le încurajăm eforturile, să îi sprijinim, să îi apreciem pozitiv în realizarea sarcinilor şcolare, fără a crea dependenţă. De asemenea folosirea frecventă a sistemului de recompense, laude, încurajări, întărirea pozitivă, astfel încât să fie încurajat şi evidenţiat cel mai mic progres, centrarea învăţarii pe activitatea practică nu sunt de neglijat când vorbim despre copii cu CES.

B. Nirje spunea că "***integrarea*** *însemnă să ţi se permită să fii capabil să fii tu însuţi printre ceilalţi"***.** Integrarea se referă la *relaţia care se instaurează între individ şi societate* şi se realizează pe mai multe niveluri. De la simplu la complex, aceste niveluri sunt următoarele (Chelemen, 2010, Gherguţ, 2005; Buică, 2004) **:**

*- Integrarea fizică:* se referă la satisfacerea nevoilor de bază ale existenţei, constând în adaptarea clădirilor şi căilor de acces la nevoile persoanei cu dizabilităţi, organizarea claselor şi grupurilor în şcoli obişnuite, asigurarea unor spaţii de locuit în zone rezidenţiale etc.

*- Integrarea funcţională:* constă în asigurarea condiţiilor de utilizare efectivă a tuturor facilităţilor şi serviciilor puse la dispoziţia comunităţii.

*- Integrarea socială:* presupunestabilirea acelor tipuri de relaţii în comunitate care să nu excludă persoana cu dizabilitate de la viaţa socială obişnuită, relaţii care sunt influenţate de atitudinile de respect şi stimă şi de ansamblul manierelor de interacţiune între persoanele normale şi persoanele cu dizabilităţi.

*- Integrarea personală:* este legată posibilitatea iniţierii, menţinerii şi dezvoltării relaţiilor de interacţiune cu persoane semnificative în diverse perioade ale vieţii, incuzând diverse categorii de relaţii în diverse perioade ale vieţii.

*- Integrarea în societate (societală):* se referă la asigurarea de drepturi egale şi respectarea autodeterminării persoanei cu dizabilitate.

*- Integrarea organizaţională:* vizează participarea deplină la toate nivelurile structurii organizaţionale (instituţie, firmă ş.a.), conform capacităţilor şi intereselor persoanei cu dizabilitate; este necesar ca serviciile publice generale să fie organizate în aşa fel încât să răspundă nevoilor tuturor indivizilor din societate.

Pentru a clarifica unele aspecte esenţiale cu privire la educaţia integrată, putem efectua următoarea sinteză (Ghergut, 2005):

|  |  |
| --- | --- |
| **Ce este integrarea ?** | **Ce NU este integrarea ?** |
| - a educa acei copii cu cerinţe educative speciale în şcoli obişnuite, **alături de ceilalţi copii** normali;  - a asigura servicii de specialitate (recuperare, terapie educaţională, consiliere şcolară, asistenţă medicală şi socială etc.) 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 cerinţe speciale la programul şi resursele şcolii obişnuite (săli de clasă, cabinete, laboratoare, bibliotecă, terenuri de sport etc.);  - a încuraja relaţiile de prietenie şi comunicarea între toţi copii 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 radicale în organizarea şi dezvoltarea activităţilor instructiv-educative din scoala. | - a cuprinde copii cu cerinţe educative speciale în programul şcolilor obişnuite fără pregătirea şi suportul necesar;  - a izola copiii cu cerinţe speciale în şcolile obişnuite sau a plasa clasele speciale în extremitatea clădirii şcolii ori în spaţii separate de clădirea principală a şcolii;  - a grupa copiii cu cerinţe speciale foarte diferite în acelaşi program;  - a ignora cerinţele strict individuale ale copilului;  - 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 cerinţe speciale în instituţii şcolare obişnuite alături de copii mai mici ca vârstă;  - a structura un orar separat pentru copiii cu cerinţe speciale aflaţi în şcoli obişnuite. |

**Bibliografie:**

* Albu, A., Albu, C., (2000), „Asistenţa psihopedagogica şi medicală a copilului deficient fizic”, Editura Polirom, Iaşi;
* Chelemen, I., (2007), ,,Persoanele cu dizabilităţi-abordări teoretice”, Editura Universităţii din Oradea, Oradea
* Gherguţ, A., (2005), ,,Sinteze de psihopedagogie specială – ghid pentru concursuri şi examene de obţinere a gradelor didactice”, Editura Polirom, Iaşi;
* Ionescu, S., (1975), „Adaptarea socioprofesională a deficienţilor mintali”, Editura Academiei P.S.R., Bucureşti;
* Miftode, V. (coord.), (1995) „Dimensiuni ale asistenţei sociale: forme şi strategii de protecţie a grupurilor defavorizate”, Editura Eidos, Botoşani ;

# INTEGRAREA COPIILOR CU DIZABILITĂŢI

### Prof. Bunea Maria

Grădiniţa cu Program Normal Diniaş

Pregătirea pentru viaţă a omului se deosebeşte esenţial de maturizarea celorlalte fiinţe nu numai prin durată, ci, mai ales, prin conţinutul procesului. Omul, în societatea actuală, are nevoie de tot mai multe cunoştinţe şi deprinderi spre a se putea integra într-un univers mereu mai complicat, cu o birocraţie tot mai încâlcită şi pentru a se putea afirma într-o profesie utilă sieşi şi celor din jur. Deprinderile primare nu mai sunt, nici pe departe, îndeajuns, iar evoluţia individuală este subordonată nu numai aptitudinilor personale, ci şi metodelor de instrucţie şi educaţie. Subiectul este cu atât mai actual, cu cât curricula școlară nu mai poate fi comparată cu programa perioadelor istorice precedente, explozia ştiinţifică im- punând exigenţele unor noi standarde ale învăţării. Astfel, copilul se află, de mic, într-o competiţie atât cu el însuşi, cât şi cu ceilalţi, competiţie care relevă diferenţele dintre indivizi.

Ne pregătim pentru o societate tot mai complexă, pentru o confruntare necesitâd tot mai multe cuno- ştinţe. Diferenţele dintre idivizi se prezintă mai pregnant ca oricând. În lumea modernă, cei ce nu pot face faţă cerinţelor nu pot fi pur şi simplu eliminaţi. Ei fie vor rămâne un stigmat nefericit al societăţii în care nu reuşesc să se integreze singuri, fie vor fi ajutaţi să-şi depăşească limitele şi să-şi găsească un loc apt de a le oferii o viaţă independentă.

Educaţia trebuie făcută posibilă pentru orice copil, pentru orice persoană cu dizabilităţi,atât în familie cât şi în grădiniţă, în şcoală, în grupurile sociale, în comunitatea locală. Teoretic, fiecare copil trebuie să aibă şanse egale la educaţie, dar din nefericire un număr mare de copii rămân în afara grădiniţelor şi a şcolilor, iar cu timpul aceştia vor fi marginalizaţi de către societate, nemaiputând fi nicicând sociali- zaţi.

Socializarea copiilor cu dizabilităţi nu este un proces temporar, pentru ca orice individ participă vrând, nevrând la viaţa socială şi trebuie să se adapteze permanent schimbărilor care apar în societate, fiind tot timpul supus unor cerinţe şi provocări sociale. Copilul cu dizabilităţi trebuie considerat ca fă- când parte din societate. Nu putem sa-l ascundem, 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 şi să participe la activi- tăţile de grup.

Socializarea copiilor cu dizabilităţi, se poate realiza doar printr-o colaborare strânsă între familie, spe- cialiştilor din domeniul educaţiei speciale, a cadrelor din învăţământul obişnuit şi a O.N.G. cu specific. Obiectivele incluziunii copiilor cu dizabilităţi, în educaţia preşcolară, presupun dezvoltarea şi aplica- rea unor strategii educaţionale care să promoveze conştientizarea şi formarea la copii a unor comporta- mente în direcţia toleranţei şi non discriminării, acceptării copiilor cu CES. Educaţia incluzivă este corelată cu nevoile speciale ale copiilor cu dizabilităţi variate sau cerinţe educative speciale şi obţinerea progreselor specifice. Incluziunea solicită atenţie asupra diferenţelor dintre copii, dar şi adaptarea gră- diniţei la aceste diferenţe. În procesul de incluziune se pune accent pe necesitatea grădiniţei de a-şi schimba principiile de acţiune şi modalităţile de abordare în funcţie de nevoile copiilor.

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 recla- mă 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 şcoală 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 comunita- tea. Primele cerinţe faţă de formarea continuă sunt determinate de răspunsurile necesare la problemele pe care le ridică activitatea curentă în clasa de elevi. Dacă într-o clasă există un copil cu dizabilităţi, profesorul poate face faţă diferenţelor dintre copii dacă: ştie care sunt punctele forte şi punctele slabe ale copiilor şi dacă planifică lecţiile ţinând seama de acestea, ştie că învăţarea copilului poate fi afec- tată de dizabilităţi sau de lipsuri şi foloseşte strategii de predare-învăţare prin care aceste dificultăţi să fie depăşite, are încredere în propriile sale capacităţi şi abilităţi de profesor, de a proiecta lecţiile pentru a răspunde cerinţelor tuturor elevilor şi pentru a adapta curriculum-ul, astfel încât să se potrivească pentru toţi elevii, este ajutat şi sprijinit de către colegi, părinţi şi alte categorii de profesionişti şi are credinţa că toţi copiii au dreptul la educaţie şi că toţi copiii sunt capabili să înveţe.

Pentru ca integrarea copiilor cu dizabilităţi, să se realizeze cu succes, este esenţială înţelegerea de către cadrul didactic a nevoilor speciale ale fiecărui copil, atât datorită relevanţei acesteia pentru preda- re cât şi impactului asupra atitudinii lor. Mulţi copii pot să sufere de o combinaţie de condiţii şi pot suferii de tulburări comportamentale, de învăţare şi/sau psihologice. Atitudinea şi acţiunea dascălului faţă de copiii cu diverse dizabilităţi este determinată de înţelegerea următoarei teorii fundamentale: fiecare copil este unic şi are valoare indiferent de problemele care le prezintă în procesul de învăţare şcolară, iar învăţarea este şi ea unică pentru fiecare copil.

**Bibliografie:**

Gabriela Kelemen, Copilul cu dificultăţi de învăţare, Editura Universității ,,Aurel Vlaicu” Arad, 2007

Gheorghe Schwarty, Psihologia copilului, Editura Universității ,,Aurel Vlaicu” Arad, 2007

# JOCUL DRAMATIZAT, METODĂ EICIENTĂ ÎN INTEGRAREA COPIILOR CU C.E.S.

### Prof. Şulumete Ioana-Anca

Şcoala Gimnazială „Simion Bărnuţiu”Zalău, judeţul Sălaj

Asigurarea şanselor egale în educaţie, presupune că, necesităţile de educaţie ale persoanelor cu dizabilităţi au o valoare egală cu ale celorlalte persoane. Egalizarea şanselor are în vedere atât necesităţile generale, cât şi cele individuale de educaţie şi vizează eliminarea obstacolelor, ce pot apare în accesul şi participarea la procesul de învăţământ. Noua paradigmă educaţională vizează integrarea tuturor copiilor dintr-o comunitate, inclusiv a celor cu cerinţe educaţionale speciale, în grădiniţă, pentru a le oferi asistenţă educaţională de calitate şi a le satisface necesităţile individuale de instruire, în medii de învăţare comune.

Modalitatea cea mai eficientă de integrare a copiilor cu CES la grădiniţă este jocul. Jocul este forma cea mai adecvată, prin care ei pot să-şi exprime propriile capacităţi, aptitudini, veleităţi. Prin joc, copilul capătă informaţii despre lumea în care trăieşte, intră în contact cu alţi copii, cu obiecte din mediul înconjurător şi învaţă să se orienteze în timp şi spaţiu. Grădiniţa, cu mediul ei educaţional, este cea care asigură acestor copii socializarea. Jocul de rol, jocul de masă, jocul social, oferă şansa de a se juca cu alţi copii, de a relaţiona, colabora, a-şi împărtăşi dorinţe, trăiri.

Jocul reprezintă un ansamblu de acţiuni şi de operaţiuni care urmăresc obiective de pregătire intelectuală, tehnică, morală şi fizică a copilului. Elementul de joc imprimă acestuia un caracter mai viu şi mai atrăgător, aduce varietate şi o stare de bună dispoziţie funcţională, de veselie şi bucurie, de destindere. Atunci când jocul este utilizat în procesul de învăţământ el dobândeşte funcţii psihopedagogice, asigurând astfel participarea activă a copilului la activităţile instructiv-educative, sporind astfel interesul pentru cunoaştere. Jocul are puterea, prin conţinutul lui, să transmită copilului, potrivit nivelului său de percepere, informaţii, să verifice şi să consolideze anumite cunoştinţe, priceperi şi deprinderi, să dezvolte capacităţi cognitive, afective şi volitive ale copiilor, să educe trăsături ale personalităţii creatoare, să asimileze modelele de relaţii interpersonale, să poată forma atitudini şi convingeri. Jocul dramatizat, reprezintă o metodă de învăţământ în care predomină acţiunea didactică stimulată. Folosirea acestor jocuri aduce variaţie în procesul de instruire a copiilor cu CES, făcându-l mai atractiv. Fie lucrezi diferenţiat în grupe mici, sau cu toţi copiii, numai prin joc aceştia pot ajunge la descoperiri de adevăruri, isi pot antrena capacitatea lor de a acţiona creativ, îşi manifestă isteţimea, spontaneitatea, inventivitatea, răbdarea, îndrăzneala.

Metodele de simulare (jocul didactic, dramatizare) pot fi aplicate cu succes atât în ceea ce priveşte conţinutul unor discipline cât şi în formarea şi dezvoltarea comunicării la elevii cu deficienţe mintale şi senzoriale. Implicarea lor cât mai directă în situaţii de viaţă simulate, trezesc motivaţia şi participarea activă, emoţională a elevilor, constituind şi un mijloc de socializare şi interrelaţionare cu cei din jur.Important este să nu uităm că a lucra cu copiii de vârstă preşcolară, presupune luarea în serios a jocului. Este foarte indicat ca jocurile şi activităţile copiilor în grădiniţă să presupună cooperare.

Cooperarea (conlucrarea, munca, jocul alături de cineva), presupune colaborarea (participarea activă la realizarea unei acţiuni, bazată pe schimbul de propuneri, de idei), determină dezvoltarea personală prin acţiuni de autoconştientizare. Ea solicită toleranţă faţă de modurile diferite de gândire şi simţire, valorizând nevoia copiilor de a lucra împreună, într-un climat prietenos, de susţinere reciprocă.

Jocul prin cooperare este bazat pe următoarele principii, care trebuie să se regăsească şi în activitatea cu preşcolarii, îndeosebi cu cei cu CES:

1. Interacţiunea faţă în faţă presupune un contact direct cu partenerul de lucru, de joacă, aranjarea scaunelor în clasă făcându-se astfel încât să se poată crea grupuri mici de interacţiune în care copiii să se încurajeze şi să se ajute reciproc.

2. Împărţirea sarcinilor în grup şi reflectarea asupra modului cum se vor rezolva sarcinile de către fiecare membru în parte şi de către colectiv;

3. Responsabilitatea individuală, care se referă la faptul că fiecare membru al grupului îşi asumă responsabilitatea sarcinii de rezolvat;

4. Interdependenţa pozitivă, conform căreia succesul grupului depinde de efortul depus în realizarea sarcinii de către toţi membrii.

5. Formarea şi dezvoltarea capacităţilor sociale, stimularea inteligenţei interpersonale care se referă la abilitatea de a comunica cu celălalt, de a primi sprijin atunci când ai nevoie, de a oferi ajutor, la priceperea de a rezolva situaţiile conflictuale.

În jocul prin cooperare se respectă principiile: egalitarist, antiierarhic şi antiautoritar, precum şi cel al toleranţei faţă de opiniile celorlalţi şi al evitării etichetării. Jocul dramatizat, ca metodă şi concepţie este o modalitate de acţiune şi gândire liberă pentru dezvoltarea personalităţii. Este mai eficientă la preşcolari decât alte metode şi tehnici interactive de grup, deoarece este o formă specifică a vieţii în colectiv a copiilor, prin intermediul său copilul pătrunzând mai adânc semnificaţia socială a vieţii din jurul său.

Jocul dramatizat dezvoltă aptitudini şi competenţe de comunicare, socio-lingvistice, afectiv-motivaţionale, socio-culturale, strategice ş.a. De asemenea, se solicită câteva cerinţe generale: copiii să aibă capacitatea de autocunoaştere, să-şi însuşească formele de exprimare ale dramei (exprimarea verbală, nonverbală, mişcarea); să accepte benevol regulile de cooperare şi întrajutorare în jocuri; să depună efort pentru depăşirea barierei personale; să aibă preocupări pentru dezvoltarea efortului de metacomunicaţie; să cunoască şi să respecte drepturile copilului; să colaboreze, să-şi manifeste trăirile. Exemplificăm aplicarea câtorva jocuri dramatice, grupate astfel: - jocuri de cunoaştere;- jocuri de simulare şi concentrare;- jocuri de grupare;- jocuri de improvizaţie.

***1. Jocuri de cunoaştere***

**„Numele şi simbolul meu”** Copiii primesc câteva ecusoane-simbol în piept: albine roz, peştişori roşii, mere verzi, pere galbene. Pe ecuson este scris prenumele fiecărui copil. Li se cere să se plimbe prin clasă şi să privească cu atenţie colegii şi simbolurile lor. Copilul solicitat va trebui să reţină trei nume şi trei simboluri. Exemplu: „ Alex are un peştişor roşu în piept, Maria are o albină galbenă, Nicoleta are tot un peştişor roşu…

**„Propoziţii deschise”** Educatoarea începe o propoziţie, iar copiii trebuie să o finalizeze prin diferite gesturi, mişcări. Ei stabilesc, de la început ce semnifică fiecare mişcare: Exemplu: aşezat în ghemuit = nemulţumit, fluturarea braţelor deasupra capului = nu prea mulţumit, stat în poziţie de drepţi = foarte mulţumit. Exemplu de propoziţii deschise: „ A merge în parc pentru mine înseamnă…, „ A merge la dentist pentru mine înseamnă…, A mânca legume pentru mine înseamnă… Copiii îşi exprimă părerea prin mişcările stabilite.

**„Jip! Jup!”** Copiii sunt aşezaţi pe un rând. Educatoarea trece prin faţa lor şi exclamă: „ Jip!sau „ Jup! La interjecţia „Jip! copilul vizat trebuie să spună numele colegului din stânga sa, iar la interjecţia „Jup! alt copil va trebui să spună numele copilului din dreapta sa.

***2. Jocuri de simulare şi concentrare***

**„Furtuna”** Copiii sunt împărţiţi în patru-cinci grupe. Fiecare grupă va executa anumite mişcări: Prima grupa pocneşte din degete, a doua bate palmele pe genunchi, a treia bate din picioare, a patra şuieră şi mişcă braţele deasupra capului, a cincea bate palmele deasupra capului. Când li se indică de către educatoare fiecare grupă începe să execute şi să susţină cât mai mult mişcarea specifică grupului său. Pot să înceapă succesiv sau toţi odată.

**„Roşu şi negru”** Educatoarea are două palete, una roşie, alta neagră. Ea se plimbă prin faţa copiilor aşezaţi pe un rând şi când ridică paleta roşie copilul vizat trebuie să emită un enunţ pozitiv despre un obiect/fiinţă aleasă dinainte, iar când ridică paleta neagră, un alt copil va emite un enunţ negativ despre acelaşi obiect/fiinţă. Exemplu: Roşu = Păpuşa este frumoasă. Negru = Păpuşa este murdară.

***3. Jocuri de grupare***

**„Familia”** Copiii se vor grupa după ecusoanele primite în piept. Ei vor forma familii: Familia albinelor, Familia peştişorilor, Familia merelor, Familia perelor. Fiecare familie se grupează într-un colţ al clasei şi stabileşte ce membrii are. Fiecare membru al familiei trebuie să – şi găsească un prenume care să înceapă cu sunetul cu care începe imaginea de pe ecuson şi o meserie/profesie tot cu acelaşi sunet. Exemplu: Familia Albină: „Eu sunt tata, mă numesc Andrei şi sunt arhitect. Eu sunt mama, mă numesc Ana şi sunt actriţă. „Eu sunt fiul cel mare, mă numesc Aurel şi sunt aviator. „ Eu sunt fiica cea mică, mă numesc Andreea şi sunt artist-plastic „. „ Eu sunt mătuşa, mă numesc Aurelia şi sunt asistentă medicală. **„Poza de familie”** După ce fiecare familie s-a prezentat trebuie să se aşeze pentru o poză de familie cât mai hazlie. Un copil sau educatoarea vor fotografia.

***4. Jocuri de improvizaţie***

**„Mimează un proverb”** Jocul continuă cu copiii grupaţi tot în „familii‖. Fiecare familie va trebui să mimeze un proverb, iar celelalte vor ghici. Exemplu: „ Când pisica nu-i acasă, şoarecii joacă pe masă, „ Cine fură azi un ou, mâine fură un bou.

**„Desenaţi un tablou”** Este o activitate de improvizaţie grafică. Fiecare „ familie primeşte creioane colorate şi aceeaşi figură geometrică (de exemplu, un cerc). Familia va executa un desen colectiv în care trebuie să folosească această formă, în tot felul de combinaţii. Nu trebuie să vadă ce desenează celelalte familii. Tablourile se vor expune pe un panou. La final, un reprezentant al fiecărei familii va trebui să-i facă reclamă tabloului desenat de familia sa, pentru a-l vinde.

Copiii cu dificultăţi de învăţare au nevoie de organizarea învăţării în funcţie de cerinţele lor educative. În aceste condiţii este evidentă grija profesorului pentru organizarea unor situaţii de învăţare, la care să participe toţi elevii, inclusiv cei cu dificultăţi.

***Bibliografie:***

*Bernat Simona-Elena*, 2003, „Tehnica învăţării eficiente, Editura „Presa universitară clujeană Cluj-Napoca

*Ciauşu Elena*, 2007, „Învăţarea prin cooperare. Metode şi tehnici interactive de grup, Revista Învăţământul preşcolar nr.1/2007, pag.162

# COPILĂRIA ȘI GÂNDIREA LATERALĂ

### PROF. ROȘU MARINELA

ȘC. GIM. „SIMION BĂRNUŢIU” BOCȘA, JUD. SĂLAJ

Lateralizarea se explică prin dominanţa pe care o exercită una dintre emisferele cerebrale (stângă sau dreaptă), copilul fiind astfel dreptaci sau stangaci. Persoanele care scriu cu mâna dreaptă funcţionează la nivel cerebral pe emisfera stângă. Este emisfera raţionalităţii, logicii, analogiei. De aceea dreptacii sunt mai rigizi şi foarte calculaţi. În cealaltă extremă sunt persoanele stângace iar acestea utilizează cu preponderenţă emisfera dreaptă – este legată de creativitate şi limbaj.

Observaţii cu privire la lateralizare se pot face încă din primele luni de viaţă când se poate constata cum bebeluşul duce la gura mai des o anumită mână. Însă se poate constata mai clar dacă un copil foloseşte cu preponderenţă o anumită mâna de-abia pe la vârsta de 2-3 ani când copilul începe să fie fascinat de trasarea unor linii. Până la 6 ani însă, el îşi poate schimba preferinţele. De aceea trebuie să îl observi astfel încât să-i încurajezi capacităţile fără a pune piedici tendinţelor lui naturale. Copilul nu trebuie obligat! A obliga un copil să scrie cu dreapta înseamnă să-i inhibi foarte multe talente, capacităţi, aptitudini, care mai târziu l-ar ajuta. Se pot face însă încercări de genul: *„Hai să încercăm şi cu mâna dreaptă, apoi şi cu stânga. Cu ce mânuţă îţi este mai uşor?”*Trebuie orientat spre a face încercări de folosire alternative a mâinilor pentru a putea ştii cu certitudine care emisferă predomină, care mână o foloseşte cel mai mult.

De cele mai multe ori părinţii cât şi persoanele specializate ( educatoare, învăţătoare, profesori) consideră drept regulă scrierea doar prin folosirea mâinii drepte. Total greşit, deoarece scrisul presupune un efort considerabil al mâinii, ceea ce pentru un copil stângaci, corectarea de a scrie cu mâna dreaptă va reprezenta un efort suplimentar iar acest lucru nu poate duce decât la o oboseală suplimentară, frustrare, lipsa de interes şi plictiseală. A fi stângaci este o calitate, iar prin corectarea copilului stângaci îl obligi să gandească altfel decât este programat iar acesta, în timp, va întâmpina dificulăţi de concentrare, de memorare, ajungându-se la performanţe scăzute şi dezinteres din partea copilului deoarece și este îngrădită capacitatea de gândire şi acţiune.

Este recomandabil ca educarea lateralităţii să înceapă în jurul vârstei de 4-6 ani, când încă nu s-au consolidat elementele orientării în spaţiu şi nici lateralitatea nu este certă.

Pentru stabilirea lateralităţii se pot folosi probe şi teste: proba aplaudatului, închiderea şi deschiderea palmelor, înşirarea margelelor pe fir de aţă, proba shooting, testul sighting şi manoptoscopului, depistarea auditivă a ceasului ascuns sub o cutie.

În grădiniţă și școală se desfăşoară o serie de activităţi ca: lucru manual (copiii taie, lipesc, îndoaie, răsucesc, şnuruiesc), desen, pictură, modelaj (modelarea plastelinei, a lutului, prin mişcări complexe: translatorii, circulare, de aplatizare, de adâncime). Toate aceste activităţi au o contribuiţie deosebită la dezvoltarea musculaturii fine a mâinilor necesară în pregătirea mâinii pentru scris.

Pe lângă aceste activităţi recomandăm o serie de jocuri şi jocuri-exerciţiu pentru dezvoltarea musculaturii, a dextralităţii manuale, în vederea însuşirii ulterioare a procesului de scriere: închiderea şi deschiderea pumnului, depărtarea şi apropierea degetelor, morişca, bătăi din palme, încrucişarea palmelor, “cântatul” la pian, “ploaia”. Atât părinţii cât şi cadrele didactice trebuie să cunoască faptul că stângăcia în sine nu reprezintă un semn de inferioritate, ci este o valoare biologică egală cu dreptăcia. Asadar, în preşcolaritate şi şcolaritate nu trebuie intervenit în eliminarea stângăciei, ci, dimpotrivă, trebuie încurajată mâna mai abilă.

După ce înveţi tehnicile de Gândire Laterală poţi să:- rezolvi probleme pe care nu le-ai putut rezolva cu metode obişnuite; - priveşti lucrurile din mai multe perspective- ai abilitatea de a gândi altfel decât critic şi analitic; - descoperi idei noi şi creezi noi produse, procese şi servicii; - valorifici la maxim potenţialul indivizilor şi echipelor ai şansa de a inova şi a fi lider pe piaţă; - poţi preîntâmpina blocajele în gândire; - eşti proactiv; - vezi oportunităţi acolo unde alţii văd probleme; - derulezi aceleaşi procese mult mai eficient, salvând timp şi bani. O dată ce ţi-ai însuşit instrumentele de Gândire Laterală, poţi să le aplici oricând, oricărei situaţii. Sunt folosite de mulţi ani de oameni din diferite domenii si culturi si toti au obţinut rezultate remarcabile. Gândirea creativă este o deprindere mentală pe care oricine poate să o achiziţioneze – dacă îşi doreşte. Instrumentele Gândirii Laterale pot fi învăţate, exersate şi folosite într-o manieră deliberată. Este foarte dificil să fii creativ cu obiceiurile si metodele de gândire tradiţionale. Tehnicile de Gândire Laterală:

* Focus: formularea definiţiilor alternative pentru a obţine cele mai bune rezultate;
* Lista propunerilor creative: canalizarea energiei creative într-un mod optim;
* Cuvântul aleator: folosirea unui in-put întâmplător pentru a ieşi dintr-o stare de blocaj;
* Contestare: aplicarea întrebărilor: de ce A?, de ce B?, de ce C? oricărei situaţii sau mod de gândire;
* Lista de verificare a stilului de gândire obişnuit: ce pattern-uri de gândire foloseşti în mod obişnuit şi cum poţi ieşi din limitele lor;
* Conceptul triunghi: utilizarea unui "punct fix" pentru a genera mai multe idei;
* Conceptul evantai: cum sa generezi un numar mare de idei care satisfac acelasi focus;
* Provocare: utilizarea termenului "po", valorificarea stimulărilor intenţionate şi neintenţionate şi aplicarea celor 6 tehnici de avansare pentru a crea idei noi;
* Recoltare: colectarea şi organizarea sistematică a tuturor ideilor emise;
* Tratarea ideilor: transformarea oricărei idei într-una valoroasă şi practică în acelaşi timp;
* Evaluare: cu 11 aspecte diferite care fac ca evaluarea unei idei să asigure implementarea ei cu succes.

Gândirea verticală dezvoltă idei care sunt generate de gândirea laterală. Nu putem săpa o altă groapă adâncind, pur și simplu, aceeași groapă. Gândirea verticală este folosită pentru a adânci aceeași groapă, dar și pentru a săpa o altă groapă, în altă parte.

Gândirea laterală este foarte diferită de gândirea verticală sau logică, cea tradiţională. În gândirea verticală, înaintăm prin pași secvenţiali, ce trebuie să aibă fiecare justificare (unul dintre instrumente folosit, de a mânui informaţia, este matematica: matematica unde nu încape  vorba să se strecoare greșeala). Când gândim lateral nu suntem interesaţi de natura unui aranjament de informaţii ci de direcţia în care ne poate duce acesta. Obiectivul gândirii nu este corectitudinea ci eficienţa. E adevărat, pentru a gândi eficient trebuie să gândim corect. A gândi corect înseamnă a avea dreptate mereu. A gândi eficient înseamnă a avea dreptate doar în final. Gândirea verticală sau logică presupune existenţa corectitudinii pe parcursul întregului demers, ea face o selecţie prin

excludere, negaţia este instrumentul folosit pentru a exclude. Gândirea laterală ne permite să facem erori pe parcurs, dar în final trebuie să avem totuși dreptate.

Gândirea laterală se axează  pe restructurarea acestor modele (intuiţia) și determinarea unor modele noi (creativitatea). Gândirea laterală și cea verticală sunt complementare. Este necesară exersarea amândurora și totuși în educaţie, accentul a fost pus întotdeauna în mod exclusiv pe gândirea verticală.

Metoda celor șase pălării gânditoare ,, Scufița Roșie” – Povestire copiilor

Cele sase pălarii intruchipeaza sase posibilitati de procesare a datelor. Schimbarea palariei iti ofera eliberarea fata de stilul conventional de tratare a problemelor si iti permite cat mai multor informatii variate privind o situatie concreta. Este o tehnica interactive, de stimulare a **creativitatii** participantilor care se bazeaza pe interpretarea de roluri in functie de pălaria aleasă. Gândește în conformitate cu pălăria pe care o porți. Această metodă a fost create de Eduard de Bono.

**Pălaria albă** - este neutral, povesteste pe scurt textul povesti.

**Pălaria albastră** – este responsabilă cu controlul discuțiilor, o caracterizeaza pe Sufița Roșie încontradicție cu lupul- vesela, prietenoasă, bună la suflet, în timp ce lupul este este rău, lacom, șiret, procupat să para sensibil la situație. Este pălaria responsabilă cu controlul discuțiilor.

**Pălaria roșie** – oferă emoție față de evenimente, arată cum Scufita isi iubea mama și bunica, își exprima compasiunea față de bunica, bucuria pentru vanător și supărarea față de lup.

**Pălăria neagră**- este negativistă, critică atitudinea Scufiței care trebuie să asculte sfaturile mamei , trebuia să ajungă repede la bunica bolnavă.

**Pălaria verde** – este creativea, acordă variante Scufiței - dacă dorea să ofere flori bunicii trebuia să-i ceară mamei să-i cumpere un buchet de flori, dacă dorea să culeagă flori, trebuia să ceară mamei să o însoțească. Gândirea lateral este specifică acestui tip de pălărie.

**Pălaria galbenă** - este simbolul gândirii positive și constructive, găsește alt final textului. Scufița putea să refuze să meargă la bunica știind că trece prin pădure, nu asculta de lup, lupul îi arăta drumul cel mai scurt spre bunica, lupul o ajuta să culeagă flori bunicii, efortul aduce beneficii.

Bibliofrafie:

http://www.didactic.ro/materiale-didactice/contexte-si-instrumente-pentru-dezvoltarea-gandirii-laterale-la-copilul-prescola

# BLENDED LEARNING – O ALTERNATIVĂ MODERNĂ PENTRU ELEVII CU DIZABILITĂȚI

### PROF. CLAUDIA HOTEA

Colegiul Național „Dragoș Vodă”, Sighetu-Marmației

Învățarea hibridă sau cum este ea cunoscută în pedagogia modernă, Blended Learning, este un program de educaţie formală care integrează învăţarea faţă în faţă cu învăţarea bazată pe tehnologie și instruire digitală. Învăţarea are loc într-o combinaţie de medii on-line, mobile sau în clasă. Această combinare permite elevului cu dizabilități o independență sporită în exprimarea creativității. Astfel, se elimină barierele fizice care ar putea să îl dezavantajele și i se deschide o lume a posibilităților.

Blended Learning este îmbinarea învăţării online cu învăţarea clasică. Practic, un program de blended learning reuneşte avantajele celor două tipuri de învăţare: calitate şi flexibilitate plus memorabilitate. Prin e-learning, cursanţii au acces nelimitat, de pe orice calculator, telefon sau tabletă, şi la orice oră la resurse de referinţă şi pot învăţa în ritmul propriu. Întâlnirele de grup pot dezbate noile concepte învăţate, pentru o asimilare mai bună şi pentru aplicarea lor în activitatea curentă. Blended Learning este un nou model educațional cu mare potenţial de a creşte rezultatele elevilor cu dizabilități şi de a crea roluri noi, interesante pentru profesorii care sunt implicați în educația lor.

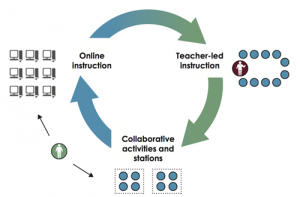


Figura de mai sus exemplifică modul în care învățarea hibridă poate funcționa eficient în contextul clasei în care învață elevi cu dizabilități. Cunoscută sub numele de învățare prin rotație, această abordare oferă flexibilitatea gestionării orelor de curs și a celor de pregătire individuală. Elevii participă prin rotaţie după un program prestabilit atât la cursuri "faţă în faţă", cât şi la studiul on-line. În unele cazuri, studiul on-line se poate face numai de la distanţă. În multe cazuri elevul cu dizabilități este forțat să rămână la domiciliu. Abordarea hibridă îi permite să funcționeze normal și să își exercite creativitatea chiar dacă nu se află fizic în incinta școlii. Motto-ul unei astfel de inițiative ar putea fi “Învăţăm creativ la şcoală şi online”.

Învățarea prin rotație sporește creativitatea elevilor și accesul lor la informație sporește vizibil. În acest mod, se combină învăţarea la şcoală cu cea la distanţă, respectiv online/offline. Această combinație dă o largă flexibilitate în alegerea diverselor modalități specifice pentru abordarea fiecărui conținut în parte. Activităţile se pot adapta în funcţie de necesităţi. Unele sunt ușor de abordat în clasă, iar altele sunt recomandate pentru studiul individual, în ritmul fiecărui elev. Unele activităţi propuse pentru întâlniri "faţă în faţă" se pot desfăşura online şi invers. Acest schimb este benefic pentru a stimula interactivitatea și a aduce un nou mod de învățare. Întâlnirile "faţă în faţă" pot completa lacunele care apar la studiul online. De multe ori, elevul poate întâlni anumite dificultăți și de aceea o combinare între cele două abordări va da rezultate mai bune. Se crede că studiul online permite o aprofundare a cunoştinţelor pentru stimularea creativității, dar el poate fi și un mediu inițial de contact cu cunoștințele.

Folosirea acestei metode de Blending Learning presupune o etapizare clară a proiectării învățarii, cu accentul pe flexibilitate și pe nevoile specifice ale elevului cu dizabilități. Profesorul proiectează riguros activităţile. El nu trebuie să fie doar cel care încarcă resursele pentru activităţile desfăşurate la distanţă sau doar cel care dirijează învăţarea în clasă. Rolul său este de facilitator al învățării și mijlocitor între elev și conținuturi. Resursele şi activităţile trebuie atent alese, astfel încât să determine atingerea competenţelor vizate și să stimuleze creativitatea. Ele trebuie individualizate pentru nevoile particulare ale fiecărui elev. În acest fel, este de dorit să se opereze pe principiul playlistului. Elevul are o listă individualizată de activități pe care le urmărește și le completează. În funcție de evoluția elevului, el poate să revină asupra unor activități sau să i se acorde unele suplimentare pentru întărirea cunoștințelor.

Contactul cu elevii trebuie să fie accentuat, nu doar la întâlnirile faţă în faţă. Pentru perioada de învăţare la distanţă, comunicarea trebuie menţinută, fie sincron (chat, webinar), fie asincron (forum, blog, email). Deşi conţinutul este comun pentru toţi cursanţii, el poate fi adaptat anumitor situaţii speciale. Comunicare permanentă cu elevii poate facilita această adaptare din mers a conținuturilor. Se pot alege variate forme de prezentare a conţinutului, astfel încât cursanţii să poată alege varianta preferată. Fişierele audio sunt bune pentru cei cu stil de învăţare auditiv, iar filme sunt pentru cei cu stilul de învăţare vizual. Elaborarea conţinutului trebuie să fie centrată pe atingerea de competenţe enunţate în curriculum. Elevii pot fi stimulaţi să acceseze cursul online, comunicându-le că sunt importante numărul şi durata conexiunilor

Sistemul educațional românesc are nevoie de modalități noi de atragere și instruire eficientă a elevilor, beneficiarii principali ai demersului educativ. Această metodă hibridă aduce predarea pentru elevii cu dizabilități la un nou nivel. Lucrul individualizat pentru fiecare elev, folosirea tehnologiei pentru instruirea în clasă și în afara ei, feedback-ul permanent și resursele educaționale moderne, vor pregăti viitorii cetățeni responsabili și care preiau inițiativa pentru proiecte de succes și își organizează viață cu un grad sporit de independență.

Succesul metodei Blended Learning se va materializa printr-o creștere a nivelului de cunoștințe, prin posibilitatea de interacționare facilă, creativitate ridicată și rezultate bune la testări, examene sau concursuri școlare. Un laborator Blended Learning dă posibilitatea oricărei școli să se înscrie printre instituțiile inovatoare, care încurajează progresul educațional, experimentele didactice, metodele moderne și învățarea centrată pe nevoile fiecărui elev în parte.

# INTEGRAREA COPIILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE ÎN GRĂDINIȚA DE COPII

### Prof. ALBU MARICICA

G. P. N. “ VIOLETA” PECHEA, JUD. GALAȚI

Copiii cu dizabilităţi fac parte din categoria copiiilor cu cerințe educative speciale. 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.

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.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. 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. 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 spaţiuşitimp.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 dizabilităţi 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.

Cadrul didactic apreciază însă că, de cele mai multe ori, integrarea copiilor cu deficienţe se realizează anevoios din cauza părinţilor, aceştia din urmă primind cu cu reticenţă compania celor cu diferite probleme de sănătate. "Eu am lucrat cu copii cu deficienţe, cu un uşor retard mintal, nu a fost uşor, însă am simţit că astfel avem mai mulţi sorţi de izbândă în ceea ce priveşte integrarea lor în societate. În multe cazuri intervine însă o altă problemă - părinţii copiilor fără probleme se opun prezenţei unui copil cu deficienţe într-o grădiniţă de masă. Astfel, mulţi dintre cei cu dizabilităţi sunt privaţi de dreptul lor la educaţie şi rămân acasă. Părinţii în primul rând trebuie să fie toleranţi faţă de problemele celor din jurul lor, să fie atenţi şi la nevoile celor din jur",

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 repezenta 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.

# STIMULAREA CREATIVITĂȚII ȘCOLARULUI AMBLIOP

### Învățător-educator: VALENTINA GHIDĂNAC

Școala Gimnazială Specială pentru Deficienți de Vedere, București

**Creativitatea** este concepută ca o caracteristică a personalității, se referă la comportamentul creativ, sau la activitățile de elaborare creativă.

Termenul de creativitatea fost larg asimilat în limbile de circulație internațională abia în a doua jumătate a secolului nostru, deși el mai fusese utilizat, sporadic, în trecut. Această situație se explică prin complexitatea procesului creativ, ca și prin diversitatea domeniilor în care se realizează creația.

Gândirea creatoare are nevoie de un material bogat cu care să opereze și care să faciliteze generalizarea; de aceea profesorul trebuie să încurajeze și să ajute dobândirea de către elevi a unor cunoștințe bogate și variate, cu care să opereze și pe care să le aplice cât mai frecvent. În funcție de felul cum este organizat și orientat, procesul de învățământ poate duce la dezvoltarea gândirii creatoare, după cum poate duce, din păcate, și la formarea unei gândiri șablon. Gândirea creatoare a elevilor se dezvoltă în instituția de învățământ, între altele, prin creșterea exigenței față de capacitățile lor, fără a distanța, însă, prea mult exigențele față de posibilități. Ca trăsături generale, persoanele creative au încredere în forțele proprii, tendință spre dominare, tărie de caracter. Ele sunt independente, nonconformiste, preocupate de părerile altora și au de regulă o natură introvertită. În ultimele două decenii s-au extins cercetările privind creativitatea persoanelor cu handicap senzorial. Aceste cercetări au vizat atât creativitatea talentului special, cât şi creativitatea expresivă, ca actualizare de sine.

Cultivarea creativităţii la nevăzători este considerată drept o condiţie esenţială pentru integrarea socială şi profesională în domenii de vârf şi pentru părăsirea modelului tradiţional de profesionalizare (meserii care cer calificare redusă). S-a demonstrat că nevăzătorii, în condiţiile cultivării creativităţii, se pot înscrie printre persoanele înalt creative în diferite domenii sau îşi pot afirma, pe plan naţional şi internaţional, aptitudinile şi talentul pentru care au avut predispoziţii (de exemplu, Andrea Bocelli).

Elevii creativi au o capacitate neobișnuită de a recepționa și stoca informația, fiind mai fluenți în explorarea cunoștințelor stocate și în producerea asociațiilor care respectă un anumit criteriu. În privința imaginației și a creativității deficienților vizual, mai puțin studiate, părerile sunt opuse; unii autori susțin că ,,nevăzătorii își imaginează ceea ce nu văd,, ,cum remarcă M.Ștefan, opinie contrazisă de faptul că și deficienții vizual dispun de cunoașterea senzorială și logico-verbală autentică a realității, dar procesele imaginative, ca de altfel toate procesele cognitive, au rol compensator al vederii slabe sau al lipsei vederii.

La ambliopi, imaginația suplinește caracterul parcelar și succesiv din actul perceptiv, contribuind, alături de reprezentare, de gândire și limbaj la realizarea imaginii sintetice și globale, precum și la ,,simultaneizarea succesivului,,( Anca Rozorea).

De asemenea, imaginația contribuie la cunoașterea unor obiecte, fenomene, evenimente, desfășurate pe axa spațiu-timp, care nu pot fi percepute direct și nemijlocit, în astfel de cazuri descrierea verbală jucând un rol deosebit. Imaginația voluntară trebuie stimulată pe baza imaginilor concrete ale obiectelor și fenomenelor și pe baza descrierii verbale. Imaginația reproductivă se dezvoltă pe baza desenelor (la nevăzători-tiflografice), iar cea creatoare pe baza unor activități cât mai diversificate (în domeniul literar, plastic, artistic etc.), dar și prin utilizarea procedeelor imaginative în activitățile de predare.

Cercetările din literatura de specialitate nu relevă o capacitate imaginativă deosebită la deficientul vizual, mai ales de vârstă mică, ele dezvoltându-se prin instrucție și stimulare în activitățile din instituțiile școlare, pe baza perfecționării percepției, reprezentării, gândirii și limbajului. Unii autori au remarcat superioritatea calităților creative ale copiilor văzători comparativ cu nevăzătorii, primii manifestând ,, o mai mare imaginație în joc și mai multă fantezie spontană,,, aceasta pentru că ,,varietatea și complexitatea stimulării pe care le asigură prezența vederii sunt esențiale pentru dezvoltarea deplină a imaginației,,. Există, din nefericire, potențial creativ al ambliopilor și nevăzătorilor neexploatat și nevalorificat, dar există și creații consacrate în domeniul literar, artistic, muzical, tehnic ale unora dintre ei. Mulți deficienți vizual au reale aptitudini muzicale (vocale, corale, instrumentale), un simț al ritmului și al măsurii deosebit (sunt și buni dansatori) și mult talent literar. Se impune în mod evident necesitatea stimulării aptitudinilor creative și ale valorificării potențialului creator, precum și formarea și consolidarea unor trăsături care circumscriu personalitatea creatoare: dorința de nou, spontaneitatea, autonomia și independența, trebuința de afirmare de sine, echilibrul psihoemoțional, activismul.

Terapia complexă și integrată pentru elevii deficienți de vedere, de orice vârstă,trebuie să includă și programe de stimulare a potențialului creativ prin activități diverse și atractive, și anume: antrenarea capacității de elaborare verbal-scrisă, prin compoziții, povestiri, texte creative, povestiri după imagini etc.; jocul sinonimelor și al antonimelor; crearea unor texte pornind de la cuvinte alese la întâmplare; realizarea unor compoziții literare inspirate de o anumită melodie; imaginarea unor titluri posibile pentru astfel de compoziții; desene libere sau tematice, individuale sau de grup; realizarea unor desene originale din figuri geometrice (și titluri inedite pentru ele); realizarea unor desene după povești sau poezii; jocul utilizărilor neobișnuite ale unor obiecte; realizarea unor jucării din diverse materiale; realizarea sau modificarea unor obiecte spre a le face polifuncționale.

Desigur, astfel de strategii și procedee creative sunt multiple și diverse, ingeniozitatea profesorului sau a educatorului fiind aceea care le poate face utile pentru ca elevii înșiși să fie atrași în acțiune de inventare, de descoperire a modalităților noi de educare a propriilor aptitudini creative, a propriului talent.

1. Învîțământul, prin însăși destinația lui, de a-l forma pe copil în primul rând prin dobândire (de informații, de priceperi sau deprinderi) nu se va putea dispensa niciodată, oricât de modernizat ar ajunge, de memorare, de repetiție, de exercițiul cu rol de consolidare. Și niciodată nu vom putea pretinde ca notele școlare, care măsoară și aceste elemente, să reflecte cu fidelitate creativitatea ca virtualitate sau ca act.
2. **BIBLIOGRAFIE:**
3. 1. Drăgan, I. (2007) - *Comunicarea (Paradigme și teorii),* Rao Internațional Publisking Company, București.
4. 2. Gîrboviceanu, M., Negoiescu. V., Onofrei. A., Roco. M., Surdu. A., Nicola. Gr. (1981) -  *Stimularea creativității elevilor în procesul de învățământ,* Ed. D P, București.
5. 3. Roco, Mihaela., ( 1979). - *Creativitatea individuală și de grup*, Ed. Academiei, București.
6. 4. Roco. Mihaela., (2001, 2004, 2007). - *Creativitatea și Inteligența emoțională* , Ed. Polirom, București.

# CALCULATORUL ȘI PROCESUL DE ÎNVĂŢĂMÂNT LA ELEVUL CU DIZABILITĂŢI

### PROF. RUS RALUCA

ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR.1 BĂLAN, JUD. SĂLAJ

Întreaga dezvoltare trece prin educaţie: valorile ştiinţei şi tehnicii, spiritul inventiv şi pragmatic, noile atitudini şi mentalităţi, modul de a fi şi de a evolua cerut de societatea modernă, toate acestea sunt învăţate în cadrul sistemului educaţional.

Deși modul de învățare tradițional este în continuare relativ lent, noile tehnologii îl vor transforma într-un proces mult mai productiv. Pătrunderea noilor tehnologii în sălile de clasă a schimbat radical relaţia care era fundamentată între profesori şi elevi. Astfel, profesorii au trecut de la poziţia de conducători atot-ştiutori la cea de ghizi ai infosferei iar materialele instructive au evoluat de la cărţile rigide la programele administrabile. Informaţia a devenit mult mai accesibilă, iar utilizatorii îşi aleg singuri ceea ce doresc, fiecare devenind un creator de conţinut. Mediul educaţional al viitorului va fi un campus electronic: locul în care se vor desfăsura orele de clasă, în care se va consulta biblioteca şi desigur unde vor avea loc contactele sociale.

În această lume în care singurul aspect nemodificat este schimbarea, învăţământul trebuie să se integreze şi să îşi adapteze ofertele pentru a veni în sprijinul noii generaţii, a elevilor cu dizabilităţi, actualizându-şi permanent finalităţile şi resursele, astfel încât să răspundă noilor provocări şi, în acelaşi timp, să le ofere subiecţilor educaţiei deprinderi şi instrumente de muncă eficiente.

Influenţa calculatorului în procesul de învăţământ are, aşadar, atât aspecte pozitive cât şi negative. Important este rolul profesorului care trebuie să intervină pentru eficientizarea activităţii de instruire, să pregătească „elemente surpriză” cu scopul de a menţine trează atenţia copiilor şi să sublinieze clar rolul calculatorului de mijloc didactic auxiliar în activitatea de predare – învăţare – evaluare.

Calculatoarele pot juca rolul unor profesori surprinzători de răbdători; ele pot îndemna către o gândire creativă, pot promova spiritul întreprinzător sau curiozitatea. Cu toate acestea tehnologia singură nu reprezintă o soluţie.

Calculatorul este un mijloc de învăţământ complex, care ajută la instruirea sau autoinstruirea elevului cu dizabilităţi. Utilizarea lui devine eficientă doar în momentul în care se face metodic, prin respectarea câtorva condiţii, dintre care cea mai importantă se referă la evitarea exagerării rolului acestui instrument în formarea şi informarea elevului.

O altă problemă a educaţie actulale este reprezentată de faptul că elevii învaţă în grupuri largi. Aceasta îi face pe mulţi să se simtă prost atunci când sunt nevoiţi să răspundă şi fac o greşeală.

Avantajul major pe care îl implică calculatoarele este tocmai această eliminare a stării de încurcătură. Ele vă vor oferi şansa să învăţaţi fără să vă mai simţiţi încorsetaţi de părerea celor din jur. Calculatoarele vor deveni un fel de mentor electronic. Astfel, în locul modelului actual - în care aveţi un singur profesor care stă în faţa clasei predând unui grup de elevi - veţi avea exact contrariul - un utilizator în faţa unui calculator cu sute de profesori înglobaţi. Aceasta vă permite reapariţia unui mai vechi model educational: ucenicia.

Ucenicia a fost întotdeauna cel mai bun model de învăţare, indiferent dacă a fost făcută în preajma oamenilor sau prin simulări. Calculatoarele vor permite o ucenicie în domenii greu sau imposibil de realizat în realitate cum ar fi chirurgia sau pilotarea unui avion. Iar aici am ajuns la un alt subiect interesant: multimedia.

Multimedia a captat imaginaţia profesorilor mai mult decât orice altă tehnologie. Ea pompează cu adevărat adrenalină în piaţa educaţională. Ţelul pe care aceasta trebuie să-l urmărească este dezvoltarea aptitudinilor observaţionale. Toţi copiii sunt capabili de observaţii, comparaţii, sortări şi unele analize bazate pe fenomene cauză-efect. Acestea sunt obiectivele cognitive pe care ar trebuie să le dezvoltăm în elevii nostri.

Faptul că eforturile de procesare educaţinală anterioare, în care exerciţiile de învăţare erau în cea mai mare parte mutate cuvânt cu cuvânt de pe paginile scrise pe ecran, aplicaţiile multimedia vor atrage elevii cu ajutorul imaginilor şi sunetului. În plus se va realiza o implicare a acestora într-un mediu interactiv de date legate prin hiperconexiuni. Folosirea acestor tipurii de aplicaţii ca şi resurse de învăţare, merge mână în mână cu teoriile de învăţare constructiviste conform cărora în lumea de astăzi, supusă unei continue schimbări, abilitatea de a analiza şi rezolva o varietate de probleme în mod rapid este mult mai importantă decât o aplicare pură a informatiilor memorate. Cea mai bună metodă de predare a unui mod de găndire conceptual, necesar pentru astfel de sarcini, este prin intermediul unui sistem al testelor. În acest sistem, elevul este supus unor situatii concrete, ale lumii reale şi forţat să i-a decizii. Multimedia interactivă, cu capacitatea sa de antrenare a utilizatorului ar putea fi suportul perfect penru astfel de procese.

***Avantaje şi dezavantaje***

Aşadar şi instruirea asistată de calculator, ca orice metodă didactică, are avantaje şi dezavantaje, care trebuie cunoscute de cadrul didactic pentru a putea fi valorificate sau, dimpotrivă, evitate. În primul rând utilizarea calculatorului înseamnă o mare economie de timp, fiind totuşi costisitoare. În al doilea rând, calculatorul simulează unele procese şi fenomene, dar nu înlocuieşte experimentele sau observarea lor directă. În ultimul rând, şi poate cel mai important, computerul duce la diminuarea relaţiilor interumane şi sociale, riscând să producă dezumanizarea procesului de învăţământ. Elevul, aflat în faţa monitorului, având puterea de a se informa şi de a înţelege, renunţă la relaţia directă cu colegii săi sau cu cadrele didactice, renunţă la comunicare.

Avantajele folosirii calculatorului în sistemul de învăţământ sunt multiple şi constă într-o imensă cantitate de informaţii care pot fi accesate, în rapiditatea şi exactitatea operaţiilor efectuate, în posibilitatea de a oferi diverse reprezentări obiectelor, proceselor şi fenomenelor, în capacitatea computerului de a comunica în mod interactiv cu profesorul sau cu elevul.

Valoarea instruirii programate constă în faptul că, prin organizarea procesului de învăţare, principiile didactice (al însuşirii conştiente şi active, al sistematizării şi continuităţii, al accesibilităţii şi însuşirii temeinice a cunoştinţelor) acţionează concomitent şi în fiecare moment al activităţii elevului cu programa, stimulînd formarea şi dezvoltarea capacităţilor intelectuale, precum şi deprinderi de muncă independentă. De asemenea, se reduc în mod simţitor timpul necesar însuşirii cunoştinţelor şi redundanţa inerentă procesului de transmisiune a informaţiilor de la profesor sau de la manual la elev.

Nu trebuie deci să renunţăm la cretă, tablă şi burete, la lucrul cu manualul, la rezolvarea de probleme şi la efectuarea experimentelor reale deoarece prin realizarea unei legături directe între experienţa practică şi ideile teoretice, studiul fizicii contribuie la formarea competenţelor necesare dezvoltării personale a elevului şi a societăţii în care trăieşte.

În concluzie putem spune că pentru a realiza un învăţământ de calitate şi pentru a obţine cele mai bune rezultate trebuie să folosim atât metodele clasice de predare, învăţare, evaluare cât şi metodele moderne!

**BIBLIOGRAFIE:**

[1] Miron Ionescu, Ioan Radu, Didactica modernă, Editura Dacia, Cluj Napoca, 2004.

[2] Romiţă Iucu, Marin Manolescu, Elemente de pedagogie, Editura Credis, Bucureşti 2004.

[3] Michaela Logofătu, Mihaela Garabet, Anca Voicu, Emilia Păuşan, Tehnologia Informaţiei şi a Comunicaţiilor în şcoala modernă, Editura Credis, Bucureşti, 2003.

[4] http://www.google.com/ [5] <http://www.yahoo.com/>

# TULBURĂRILE DE VORBIRE LA VÂRSTA PREȘCOLARĂ

### PROF. POP MANUELA OANA

ȘCOALA GIMNAZIALĂ URIU, JUD. BISTRIŢA-NĂSĂUD

Limbajul îndeplineşte o funcţie importantă încă din copilăria mică şi anume aceea de organizare a vieţii şi activităţii psihice. Ca mijloc de expresie, limbajul oral dezvoltat şi precizat sub influenţa factorilor educativi din grădiniţă, ocupă un rol esenţial în dezvoltarea psihică a preşcolarului iar valenţele sale formative acţionează asupra întregii lui personalităţi. Prin intermediul mijloacelor verbale de expresie preşcolarul reuşeşte să-şi construiască imaginea lumii la modul personal şi nu imitativ, iar prin învăţarea şi utilizarea mijloacelor de reflectare simbolică a realităţii el se aproprie tot mai mult de lumea adultului. Interacţiunea cognitiv-verbalizată din mediul grădiniţei este cu adevărat formativă numai dacă ea satisface curiozitatea iscoditoare, setea nepotolită a copilului de a căuta şi găsi răspunsuri la ,,necunoscutele” realităţii magice cu care vine în contact.

Având în vedere că în grădiniţă se urmăreşte dezvoltarea armonioasă a întregii personalităţi a copiilor şi pregătirea lor pentru integrarea în viaţa socială şi şcolară, existenţa unor tulburări în vorbirea lor acţionează negativ asupra dezvoltării psiho-intelectuale, în planul neuro-psihic şi al personalităţii căci ,,Cu cât tulburările de limbaj sunt mai grave şi acţionează la o vârstă de afirmare în planul vieţiisociale, cu atâtefectele negative sunt mai mari, iar tulburările de personalitate mai accentuate”.(E. Verza ,1977 p.102)

Astfel, venind în contact verbal cu cei din jur şi încercând să-şi transmită nevoile, dorinţele, gândurile, impresiile şi intenţiile, copilul trebuie să le îmbrace în forme verbale inteligibile pentru alţii. Articularea deficitară a sunetelor îngreunează desprinderea semnificaţiei mesajului transmis iar comunicarea verbală poate fi parţial alterată sau chiar blocată. Spre deosebire de copilul care articulează corect sunetele şi manifestă un dinamism verbal spontan, fluent şi productiv, copilul care prezintă anumite carenţe verbo-kinestezice este luat în derâdere de ceilalţi preşcolari, devine timid, stresat, închis în sine, îşi pierde încrederea în forţele proprii, refuză să vorbească şi nu are curajul să răspundă la întrebări. De regulă, activitatea verbală a acestor copii este estompată, mai săracă în conţinut şi are ca efect frânarea dezvoltării intelectuale, sociale şi caracteriale.

În perioada preşcolară mică majoritatea copiilor ce prezintă tulburari de vorbire nu le dau importanţă, nu sunt conştienţi de ele, dar, odată cu înaintarea în vârstă, defectul se conştientizează şi apar efectele negative cum ar fi: reţineri în vorbire, inhibiţii în desfăşurarea activităţii, frica de colectiv şi izolarea în cadrul lui. Unii copii refuză să răspundă chiar dacă ştiu răspunsul la întrebarea adresată sau evită să pronunţe cuvintele ce conţin sunetele pe care ei nu le pot emite corect. Gândindu-se la reacţia colectivului în timpul expunerii, ei pierd firul logic al ideilor şi, în unele cazuri, sunt consideraţi pe nedrept copii cu un intelect mai puţin dezvoltat sau chiar înapoiaţi mintal.

Deja de la vârsta preşcolară copiii manifestă o receptivitate crescută faţă de părerile persoanelor din jur şi exigenţă faţă de propria lor comportare şi în relaţiile cu colegii şi adulţii. Defectele de vorbire îi împiedică să-şi expună gândurile, ideile, pe măsura posibilităţilor lor intelectuale ceea ce îi face nervoşi, deprimaţi sau să treacă uşor de la o stare afectivă la alta.

Copilul care prezintă o tulburare de vorbire şi nu găseşte înţelegere sau nu întrevede perspectiva corectării defectului său, trăieşte adevărate traume psihice, şocuri, emoţii puternice care pot conduce la nesiguranţă în alte activităţi, determină surmenajul fizic şi intelectual, iar suferinţa psihică se poate accentua prin instalarea nevrozei şi anxietăţii.

În perioada preşcolarităţii limbajul se perfecţionează sub toate laturile sale (fonetic, lexico-semantic, gramatical) iar învăţământului preşcolar îi revine sarcina principală de a dezvolta la copil aceste laturi ale sale în vederea însuşirii cunoştinţelor despre realitatea înconjurătoare şi a dezvoltării tuturor proceselor psihice.

Argumentele psihologice scot în evidenţă faptul că preşcolaritatea este etapa hotărâtoare în însuşirea corectă a vorbirii datorită modificărilor de ordin cantitativ şi calitativ ce au loc în sfera limbajului şi care vizează însuşirea pronunţiei corecte a tuturor fonemelor, constituirea lexicului de bază, diversificarea formelor de comunicare, intensificarea funcţiei cognitive a limbajului, asimilarea şi practicarea curentă a structurilor gramaticale. Având în vedere că la această vârstă tulburările de limbaj, fiziologice sau cu caracter defectologic, au cea mai mare frecvenţă şi că acum sistemul nervos are plasticitatea cea mai mare, se consideră că este cel mai indicat moment de stimulare şi dezvoltare a unei vorbiri corecte sau de înlăturare, prin măsuri de corectare, a vorbirii deficitare sub aspect fonetic, lexico-semantic şi gramatical.

Punând problema şi sub aspectul unuia dintre obiectivele principale ale grădiniţei – pregătirea pentru viaţa din societate şi pentru etapa imediat următoare, şcoala – apare evident că subdezvoltarea laturii fonetice a vorbirii poate să devină o piedică în calea succesului şcolar. De exemplu, se ştie că stăpânirea corectă a fonemelor prezintă o importanţă hotărâtoare pentru formarea limbajului citit-scris care se bazează pe asocierea fonemelor (sunete verbale rostite) cu grafemele (litere scrise sau citite) iar citirea – scrierea corectă este posibilă numai prin convertirea ,,semnelor grafice” în corespondentele lor fonetice şi invers. Însă, copiii care învaţă citit-scrisul şi articulează deficitar fonemele, la fel vor proceda şi când vor scrie sau vor citi, iar de aici rezultă unul din argumentele ce pledează în favoarea desfăşurării muncii logopedice încă din grădiniţă.

Rolul factorilor educativi a fost subliniat de către mulţi specialişti care l-au considerat ca fiind esenţial în dezvoltarea vorbirii prin stimularea vorbirii corecte a copilului de către părinţi şi educatoare şi formarea inhibiţiei de diferenţiere care împiedică fixarea şi permanetizarea erorilor în pronunţarea fonemelor, iar oferirea de către aceştia a unui model de vorbire corectă prmite ca, prin imitaţie, copilul să-şi corecteze mult mai repede vorbirea.

Corectarea tulburărilor de vorbire la copilul preşcolar se face mult mai uşor acum, uneori chiar pe nesimţite, prin încadrarea în joc a acţiunilor de corectare a vorbirii. Deci, vârsta preşcolară este cea mai indicată pentru intervenţiile de corectare a tulburărilor de limbaj, succesul este cu atât mai mare cu cât profilaxia începe mai repede.

Din cercetările efectuate de către specialişti în domeniu (Jurcău, 1989) s-a constatat că mulţi copii care prezintă simple tulburări de articulaţie a sunetelor în vorbirea orală întâmpină greutăţi în integrarea lor în activitatea şcolară, obţinând rezultate slabe la învăţătură. La majoritatea copiilor greşelile de tipul omisiunilor sau înlocuirilor au apărut şi în scris, aceştia însuşindu-şi cu mare greutate citit-scrisul în clasa I. Mulţi copii dislalici sau bâlbâiţi pierd treptat interesul pentru învăţătură, perturbă disciplina clasei prin sustragerea atenţiei copiilor asupra modului lor de vorbire sau imitarea lor de către alţi copii.

Persistenţa şi agravarea acestor tulburări, în special în timpul şcolarizării, frânează dezvoltarea vorbirii, îngreunează însuşirea cunoştinţelor şi atrag după sine, de cele mai multe ori, modificarea comportamentului ca şi a întregii personalităţi.

**BIBLIOGRAFIE:**

Jurcău, E., Jurcău, M.,(1989) *Cum vorbesc copiii noştri*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca,

Verza, E. (1977) *Dislalia şi terapia ei*, E.D.P., Bucureşti

Dumitrana, M.(1999), *Educarea limbajului în învaţamântul preşcolar*, Ed. Compania,Bucureşti

Golu,P.,Zlate,M.,Verza,E.(1996), *Psihologia copilului*,E.D.P.,Bucureşti

Jurcău,N.(1999**),**  *Psihologie preşcolară*,Ed. U.T. PRES,Cluj-Napoca

Ezechil, L.,Lăzărescu-Păişi,M.(2001), *Laborator preşcolar*,Ed.V&I Integral, Bucureşti

Jurcău, E.,(2005), *Logopedie* (curs), U.B.B., Cluj - Napoca

http://www.terapialimbajului.info.html>

# IMPORTANŢA CREATIVITĂȚII ÎN EDUCAŢIA ELEVULUI CU DIZABILITĂŢI

### PROF. GUDEA MIOARA

ȘC. GIM. „GHEORGHE LAZĂR” ZALĂU, JUD. SĂLAJ

Despre importanța creativității nu e nevoie să spunem multe: toate progresele științei, tehnicii și artei sunt rezultate ale spiritelor creatoare. Desigur există mai multe trepte de creativitate;

C.W. Taylor descrie cinci „planuri” ale creativității.

a) Creativitatea expresivă se manifestă liber și spontan în desenele sau construcțiile copiilor mici. Nu se pune problema, la acest nivel, de utilizare sau originalitate. Este însă un mijloc excelent de a cultiva aptitudinele creatoare ce se vor manifesta ulterior.

b) Planul productiv este planul creării de obiecte, specific muncilor obișnuite. Un olar sau o țesătoare de covoare produc obiecte a căror formă se realizează conform unei tradiții, unei tehnici consacrate, aportul personal fiind redus. Este planul la nivelul căruia accede orice om muncitor.

c) Planul inventiv este accesibil unei minorități foarte importante. E vorba de inventatori, acele persoane ce reușesc să aducă ameliorări parțiale unei unelte, unui aparat, unei teorii contraversate.

d) Creativitatea inovatoare o găsim la oamenii caracterizați ca fiind „talente”. Ei realizează opere a căror originalitate este remarcată cel puțin pe plan național.

e) Creativitatea emergentă este caracteristică geniului, a omului care aduce schimbări radicale, revoluționare, într-un domeniu și a cărui personalitate se impune de-a lungul mai multor generații.

În afară de aceste aspecte, dacă nu creativitatea, cel puțin imaginația este necesară fiecărui dintre noi în condițiile vieții obișnuite. În ce privește factorii creativității, se poate vorbi, mai întâi, de aptitudini pentru creație..

***Dezvoltarea creativității***

Multă vreme creativitatea a fost considerată apanjul exclusiv al unei minorități. Distingând însă mai multe trepte calitative în creativitate și observând cum și eforturile de gândire obișnuită implică ceva nou, cel puțin pentru persoana aflată într-un impas, astăzi nu se mai face o separare netă între omul obișnuit șicreator. Orice om normal poate realiza o îmbunătățire în munca sa, o mică inovație sau invenție. Ce se poate face deci pentru stimularea creativității? Mai întâi, trebuie să combatem anumite piedici în calea manifestării imaginației, creativității. Asemenea obstacole exterioare sau interne individului sunt denumite blocaje.

***Blocajele creativităţii***

*1) Blocajele culturale*

Conformistul este unul dintre ele: dorința oamenilor ca toți să gândească și să se poarte la fel. Cei cu idei sau comportamente neobișnuite sunt priviți cu suspiciune și chiar cu dezaprobare, ceea ce constituie o descurajare pentru asemenea persoane. Există în general o neîncredere în fantezie și o prețuire exagerată a rațiunii logice, a raționamentelor..

*2) Blocaje metodologice*

Sunt acelea ce rezultă din procedeele de gândire ca e cazul rigidității algoritmilor anteriori. Se numește algoritm o succesiune determinată de operații care permit rezolvarea unei anumite categorii de probleme. Noi suntem obișnuiți să aplicăm într-o situatie un anume algoritm și, deși nu pare a se potrivi, stăruim în a-l aplica, în loc să încercăm altceva. De asemenea, se observă cazuri de fixitate funcțională: folosim obiecte și unelte potrivit funcției lor obuișnuite și nu ne vine în minte să le utilizăm altfel.

*3) Blocaje emoționale*

Factorii afectivi au o influență importantă:teama de a nu greși, de a nu se face de râs, poate împiedica pe cineva să exprime și să dezvolte un punct de vedere neobișnuit. De asemenea, graba de a accepta prima idee este greșită, fiindcă rareori soluția apare de la început. Unii se descurajează rapid, dat fiind că munca de creație, de inovație este dificilă și solicită eforturi de lungă durată. Și tendința exagerată de a-i întrece pe alții implica evitarea ideilor deosebite și dăunează procesului de creație.

***Dezvoltarea creativității în învățământ***

Câtă vreme creația era socotită un privilegiu dobândit ereditar de o minoritate, școala nu s-a ocupat în mod special de acest aspect, deși s-au creat ici colo clase speciale pentru supradotați. Pe lângă efortul tradițional de educare a gândirii critice, stimularea fanteziei apare și ea ca un obiectiv major. Aceasta implică schimbări importante, atât în mentalitatea profesorilor, cât și în ce privește metodele de educare și instruire.În primul rând, trebuie schimbat climatul, pentru a elimina blocajele culturale și emoționale. Modul de predare trebuie să solicite partciparea, inițiativa elevilor-e vorba de acele metode active utilizate în ultimii ani tot mai des. Fantezia trebuie și ea apreciată corespunzător, alături de temeinicia cunoștințelor, de raționamentul riguros și spiritul critic.

***Metodă pentru stimularea creativității***

Aspirația spre dezvoltarea spiritului creativ a dus la conceperea unor metode care, pe de o parte, să combată blocajele, iar pe de alta, să favorizeze asociația cât mai liberă a ideilor, utilizând astfel la maxim resursele inconștientului.

***BRAINSTORMING***

Etimologic, brainstorming provine din engleză, din cuvintele „brain”= creier şi „storm”= furtună, plus desinenţa „-ing” specifică limbii engleze, ceea ce înseamnă „furtună în creier”- efervescenţă,o stare de intensă activitate imaginativă, un asalt de idei. Este „ metoda inteligenţei în asalt.” Etapele metodei sunt:

1. Se alege tema şi se anunţă sarcina de lucru.

2. Se solicită exprimarea într-un mod cât mai rapid, în enunţuri scurte şi concrete, fără cenzură, a tuturor ideilor – chiar trăznite, neobişnuite, absurde, fanteziste, aşa cum vin ele în minte legate de rezolvarea unei situaţii-problemă conturate.Se pot face asociaţii în legătură cu afirmaţiile celorlalţi, se pot prelua, completa sau transforma ideile din grup, dar atenţie, fără referiri critice.Se suspendă orice gen de critică, nimeni nu are voie să facă observaţii negative.În acest caz funcţionează principiul „cantitatea generează calitatea”.

3. Totul se înregistreză în scris, pe tablă, flipchart, video, reportofon, etc.

4. Se lasă o pauză de câteva minute pentru „aşezarea” ideilor emise şi recepţionate.

5. Se reiau pe rând ideile emise, iar grupul găseşte criterii de grupare a lor pe categorii-simboluri, cuvinte-cheie, imagini care reprezintă posibile criterii.

6. Grupul se împarte în subgrupuri, în funcţie de idei listate, pentru dezbatere.Dezbaterea se poate desfăşura însă şi în grupul mare. În această etapă are loc analiza critică, evaluarea,argumentarea şi contraargumentarea ideilor emise anterior.Se selectează ideile originale sau cele mai aproape de soluţii fezabile pentru problema pusă în discuţie. Se discută liber, spontan, riscurile şi contradicţiile care apar.

7.Se afişeaza ideile rezultate de la fiecare subgrup,in forme cat mai variate si originale:cuvinte,propoziţii, imagini, desene, cântece, colaje, joc de rol pentru a fi cunoscute de ceilalţi.

Profesorul trebuie să fie un autentic catalizator al activităţii, care să încurajeze exprimarea ideilor, să nu permită intervenţii inhibante şi să stimuleze explozia de idei.

**Bibliografie:**

1. Negreţ-Dobridor, Ion.,Pânişoară, Ion-Ovidiu,Ştiinţa învăţării, Editura POLIROM, Iaşi, 2005

2. Stoica, Ana. Creativitatea elevilor. Posibilităţi de cunoaştere şi educare. Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983

# INTEGRAREA/MARGINALIZAREA ELEVULUI CU DIZABILITĂŢI

### EDUC. CIOCMĂREAN VERONICA

GRĂDINIŢA CU P.P. „LICURICI” ZALĂU, JUD. SĂLAJ

„Fiecare copil pe care îl educăm este un OM dăruit societăţii” Nicolae Iorga

Fiecare unitate școlară trebuie să fie pentru copii un spaţiu dorit, cu activităţi care să-i implice, să le ofere posibilitatea de a se dezvolta global, într-o atmosferă deschisă, stimulatoare. Când copilul intră pentru prima dată într-o sală de grupă/clasă ce ar trebui să găsească aici, astfel încât să vină zilnic la grădiniţă/școală cu plăcere, ştiut fiind că prima impresie se formează în primele 20 de secunde?

Organizată pe zone, centre de interes, centre de activitate sau arii de stimulare (aşa cum au fost denumite în timp şi în funcţie de specifcul grupei) sala de grupă/clasă devine un cadru adecvat situaţiilor de învăţare şi obţinerii experienţei. Prin felul în care este amenajată, ea oferă copilului ocazii să se simtă bine în intimitatea lui, stimulându-i interesul şi invitându-l la învăţare prin descoperire şi explorare. Sala de grupă/clasă îi vorbeşte copilului prin ceea ce oferă ca posibilitate de acţiune şi experienţă. Aflat în faţa mai multor posibilităţi, copilul este invitat să aleagă ceea ce i se potriveşte, să decidă. Începerea grădiniţei/școlii este o mare tranziţie pentru cei mai mulţi copii, deoarece este startul pentru noi experienţe într-un mediu nou. Este posibil, ca unii copii să devină anxioşi pentru că se activează teama de necunoscut: grădiniţa/școala.

Aici întâlnesc copii diferiţi faţă de ei: înălţime, greutate, păr, piele, îmbrăcăminte, limbă, gen, etnie, dizabilitate, situaţie materială, familie, istorie personală etc. În funcţie de dimensiunea legislativă, administrativă, didactică, socială, psihologică, aceste aspecte pot avea dublu impact: sau surse de dezvoltare, sau surse de stres, dacă nu sunt bine gestionate.

De dorit ca grădiniţa/școală să fie sau să devină un mediu incluziv de învăţare. În primul rând, prin „împuternicirea“ resurselor umane (educatoarea/profesorul, personalul de îngrijire, specialiştii, familia, comunitatea, etc.) implicate în educaţie cu instrumentele şi atitudinile necesare, astfel încât să creeze oportunităţi de dezvoltare pentru toţi copiii. Un mediu incluziv va răspunde nevoilor individuale, va creşte şansele pentru succes ale tuturor copiilor, va dezvolta respectul şi imaginea de sine, va valoriza în mod benefic diferenţele dintre persoane, va încuraja comunicarea deschisă despre orice, va reduce sau ameliora în acelaşi timp comportamentele discriminative şi stereotipurile.

Grădiniţa/școala ca mediu incluziv, aderă la principiul centrării pe identitatea unică a fiecărui copil. Toţi copiii au dreptul la educaţie. O grădiniţă/școală incluzivă: răspunde nevoilor, drepturile şi responsabilităţilor copiilor şi angajaţilor; este prietenoasă, deschisă, adecvat decorată; presupune înţelegerea şi acceptarea diferenţelor dintre copii; este bazată pe democraţie şi solidaritate umană, pe lucrul în echipă; este echitabilă; oferă răspunsuri adecvate situaţiilor educaţionale; manifestă flexibilitate şi adaptare la schimbare; învăţă acceptarea şi integrarea tuturor copiilor; respectă aptitudinile, interesele, abilităţile, dizabilităţile, caracteristicile fecăruia.

În cadrul dezbaterilor Consiliului European, la Lisabona, în martie 2000, s-a evidenţiat importanţa educaţiei pentru promovarea competenţei, competitivităţii şi calităţii profesionale dobândite într-un învăţământ de calitate, pentru promovarea incluziunii (integrării) sociale şi reducerea excluziunii (marginalizării) sociale. Principiile cheie ale incluziunii: valorizarea diversităţii; respectarea demnităţii fiinţei umane; înţelegerea nevoilor individuale ca cerinţe individuale; planifcarea activităţilor incluzive; responsabilitatea colectivă; dezvoltarea relaţiilor şi culturii profesionale; dezvoltarea profesională; asigurarea şanselor egale.

Toţi copiii sunt educabili şi au dreptul la o formă de educaţie pe măsură. De aceea solicitaţi tot sprijinul de care aveţi nevoie şi ajutaţi copilul să se dezvolte într-un mediu educaţional normal.

Integrarea presupune conştientizarea de către toţi cei implicaţi în procesul de educaţie a unei varietăţi de situaţii: -unii părinţi nu au suficiente cunoştinţe de dezvoltarea copilului şi nu recunosc că au copii diferiţi de ceilalţi; -unii părinţi ascund problemele copilului şi nu prezintă certificatele medicale, temându-se că nu va fi primit în grădiniţă/școală, că nu va fi acceptat; -nu toate grădiniţele/școlile dispun de specialişti care să realizeze o evaluare psihologică completă la venirea copilului în grădiniţă/școală, dar şi o evaluare continuă a acestuia; -prejudecăţile părinţilor copiilor cu dezvoltare normală (tipică) influenţează atitudinea copiilor faţă de colegii lor; -educatorii nu dispun de o formare iniţială solidă, adesea se autoinstruiesc în legătură cu cerinţele speciale ale copilului, dar manifestă nesiguranţă şi reţinere în activitatea cu acesta; -nu toţi dascălii acceptă în mod voluntar înscrierea unui copil cu nevoi speciale în grupă/clasă, ceea ce poate influenţa atitudinea faţă de copil şi părinţi săi; -nu întotdeauna educatorul beneficiază de sprijinul necesar din partea directorului, a colegilor cu experienţă sau a specialiştilor; -includerea unui copil cu cerinţe speciale în colectiv nu determină reducerea numărului de copii din grupă/clasă; -copilul cu cerinţe speciale necesită mai multă atenţie, iar unii educatori au sentimentul că acest timp se pierde şi e un dezavantaj pentru ceilalţi copii; -unii părinţi consideră copilul cu cerinţe speciale un model care oferă exemple negative pentru copiii lor; -nu toate grădiniţele/școlile dispun de materialele necesare, precum şi de un spaţiu adaptat diferitelor cerinţe speciale.

Cu toate acestea, mulţi educatori au înţeles cât de importantă este intervenţia educativă pentru copilul cu cerinţe educaţionale speciale şi nu privesc acest lucru ca pe o povară, ci ca pe o provocare. Văd cum prin eforturi comune, copil - educator - copii - părinte - părinţi, se înregistrează un progres în dezvoltarea socioemoţională a copilului respectiv, un pas pentru a se integra în comunitate.

Unele studii ca: „Ţiganii între ignorare şi îngrijorare” (ICCU, 1992, 1998), „Copiii rromi din România” (Salvaţi Copiii, UNICEF, 1999), relevă faptul că populaţia de etnie romă este grav afectată de fenomenul participării reduse la educaţie.

Dreptul copiilor romi la educaţie necesită asigurarea posibilităţii de a studia limba maternă, istoria şi cultura romă, de a dispune de publicaţii, programe şcolare bazate pe interculturalitate, acces liber şi egal la orice şcoală din sistemul de învăţământ. Acolo unde s-au desfăşurat programe speciale pentru copiii romi, acestea au demonstrat capacitatea acestor elevi de a obţine succesul şcolar.

Pentru a facilita integrarea copiilor, este de dorit ca educatorul să acţioneze ca model pentru cei din grupă. Trebuie să explice copiilor semnifcaţia termenilor „rom” şi „ţigan”, cerându-le tuturor, după exemplul său, să-l folosească pe cel de „rom” atât în grădiniţă/școală, cât şi în afara ei. Educatorul este cel care poate să-i încurajeze pe copii să se adreseze colegilor folosind numele preferat al acestora şi poate să încurajeze prietenia dintre copii fără a face discriminări. Atitudinea de respingere a copiilor romi se poate manifesta prin refuzul de a sta lângă ei, de a se juca cu ei sau de a-i ţine de mână.

Educatorul este cel care poate să planifce activităţi de observare a diferenţelor dintre oameni, despre rasele umane, despre popoarele lumii, apelând şi la experienţa de viaţă a copiilor care au constatat aceste diferenţe în călătoriile lor cu părinţii. Prin familiarizarea cu tradiţiile şi obiceiurile rome, copiii conştientizează identitatea şi apartenenţa la neam, se formează respectul pentru tradiţiile altor etnii, popoare, dar şi pentru cele proprii.

Familiile copiilor pot fi invitate şi încurajate să le povestească despre meşteşugurile romilor, tradiţiile de la naşterea copilului lor, despre obiceiurile de nuntă, îi pot învăţa dansurile specifce sau li se oferă posibilitatea de a găti o mâncare.

Audiţiile de muzică tradiţională sunt puncte de atracţie pentru copii, pentru că se cântă la diverse instrumente şi pentru că ritmurile sunt antrenante, incitante. Prin desen, copiii pot exprima liber teme legate de tradiţii din viaţa familiei, costumele populare şi egalitatea în drepturi.Convorbirile pe bază de imagini, conversaţiile şi discuţiile libere de tipul: „Ce-ar fi să fiu o zi rom?”, „Să ne cunoaştem originile”, „Să căutăm asemănări şi să descoperim diferenţe”, le dezvoltă copiilor capacităţile empatice, gândirea critică şi le stimulează interesul pentru cei de lângă ei. Succesul grădiniţei/școlii incluzive depinde de identificarea, evaluarea în echipă şi stimularea copiilor cu cerinţe educaţionale speciale de la o vârstă cât mai fragedă.

**Bibliografie:**

1. Şovar, R., Fumărel, S., 1999, Dezvoltarea practicilor incluzive în şcoli, Ghid managerial, UNICEF.
2. Vrăsmaş, Traian, 2004, Şcoala şi educaţia pentru toţi, Ed. Miniped, Bucureşti.
3. Vrăsmaş, Ecaterina (coord.), 1998, Strategiile educaţiei incluzive, Bucureşti.

# STIMULAREA CAPACITĂŢII CREATIVE A ELEVILOR CU DIZABILITĂȚI

### Prof. Cordoș Floarea

Școala Gimnazială Specială CRDEII- Cluj-Napoca

Cunoaşterea şi stimularea capacităţii creative a elevilor cu dizabilități urmăreşte să identifice cât mai multe aspecte cu privire la crearea unui mediu educaţional favorabil care să hrănească curiozitatea elevilor, dezvoltându-le abilităţile creative esenţiale pentru realizarea procesul învăţării.

Abordările pedagogice pentru încurajarea creativităţii elevilor includ spaţiul, timpul adecvat şi un set de instrumente care să stimuleze inovarea şi unicitatea prin implicarea elevilor la un nivel superior abilităţilor lor de gândire. În afara şcolii, creativitatea poate fi încurajată prin desfăşurarea unor activităţi extraşcolare şi extracurriculare, ce pot completa activităţile de învăţare din clasă. Pentru cunoaşterea capacităţii creative a elevilor cu dizabilități, sunt necesare instrumente specifice de natură psihologică şi pedagogică.

Ceea ce trebuie să menţionăm este faptul că direcţionarea actului didactic în funcţie de cunoaşterea psihologică a capacităţilor, intereselor, aptitudinilor elevilor, ne ajută să avem o acţiune educativă eficientă. Urmărind caracteristicile generale de personalitate ale elevilor putem să cunoaştem capacitatea creativă a acestora. Acest aspect ne determină să considerăm capacitatea creativă ca fiind rezultatul unui cerc larg de influenţe determinate de calitatea gândirii creative a elevilor.

Prin urmare procesul mental ce stă la baza creativităţii este într-adevăr o abilitate puternică care aduce cu ea o gamă largă de oportunităţi şi aptitudini de ordin caracterial menite să sporească mai bine gândirea elevilor. De aceea, abilitatea de creaţie a elevilor este foarte dificil de evaluat deoarece se poate manifesta în moduri diferite.

Urmărind ca fiecare elev să aibă propria experienţă, descoperim că metodele utilizate în dezvoltarea gândirii creative care funcţionează bine pentru un elev cu dizabilități pot duce la o mare frustrare pentru un alt elev cu dizabilități. Deci este necesar să dezvoltăm stilul propriu de gândire al elevilor care îi ajută să-şi exprime gândurile şi ideile creative în moduri unice, individuale.

Astfel, potenţialul creativ al fiecărui elev îl punem în valoare prin utilizarea unor metode şi tehnici care oferă posibilitatea unei exprimari cu valoare individuală şi socială. În realizarea acestui proces complex, observaţiile zilnice asupra elevilor ne ajută să descoperim punctele forte, temerile şi fanteziile lor, eliberându-i de teama de a nu greşi sau de a fi greşit înţeleşi. În acest context putem asigura elevilor o învăţare creativă, care să ofere iniţiativă proprie, muncă independentă, încredere în forţele proprii şi reacţie pozitivă la solicitările mediului.

Relaţia educaţională prin atitudinea cadrelor didactice în clasă şi în afara ei reprezintă pentru elevii cu dizabilități, factorul esenţial pentru stimularea capacităţii lor creative datorită tendinţei de a împrumuta de la educatori opinii şi sisteme de valori. De fapt, stimulând capacitatea creativă a elevilor realizăm un demers complex ce cuprinde fenomene de activare, antrenare, cultivare şi dezvoltare a potenţialului lor creator de care pot beneficia pe tot parcursul şcolarităţii.

În sistemul metodelor şi tehnicilor de stimulare, imaginaţia este identificată cu creativitatea datorită concomitenţelor afective şi emoţionale şi a desfăşurării spontane, relativ inconştiente a mecanismelor de creaţie. Desfăşurarea unor activităţi în afara orelor de curs în care sunt folosite metode creative, permit elevilor cu dizabilități ieşirea dintr-un sistem cunoscut şi descoperirea altor moduri de a gândi. Asocierile şi combinările unor obiecte sau fenomene cât şi aprecierea unor elemente mai îndepărtate, simulează capacitatea creativă a elevilor ducând astfel la apariţia ideilor proprii.

Pornind de la considerentul că fiecare copil este înzestrat cu potenţialul de a fi creativ, în lucrarea de faţă am încercat să evidențiez cum să descopăr prin experimentul pedagogic şi cum reuşesc cadrele didactice din învăţământul incluziv/integrat să cunoască abilităţile latente ale elevilor cu dizabilități, atunci când sunt folosite metode creative.

Considerăm că, creativitatea în şcoală implică ”jocul cu idei”, la nivelul tuturor ariilor curriculare, drept pentru care predarea creativă nu este restricţionată la nivelul clasei, decât de modul în care educatorul gestionează şi organizează învăţarea. Creativitatea elevilor poate fi descoperită prin realizarea de experimente care ajută elevii cu dizabilități în achiziţionarea unor perspective de a face conexiuni neobişnuite. Pentru că mulţi elevi cu dizabilități manifestă în mod spontan curiozitate, independenţă, imaginaţie bogată, adică unele caracteristici de creativitate în formare, comportamentul creator al acestora presupune o dezvoltare intelectuală armonioasă.

Metodele de cunoaştere psihopedagogică sunt principalele componente structurale, în cunoaşterea personalităţii elevului cu dizabilități. Cu ajutorul acestora, educatorul surprinde structura reprezentativă a însuşirilor psihice ale elevului, putând interveni cu pondere diferită în roluri educaţionale diferite. Pe lângă celelalte metode, metoda anchetei prin chestionar m-a ajutat să cunosc expectanţele şi impresiile sincere cu privire la cunoaşterea şi stimularea capacităţii creative a elevului cu dizabilități. Chestionarul adresat elevilor este un chestionar mixt de opinii ce conţine întrebări deschise/libere lăsând elevului posibilitatea de a formula singur răspunsul, întrebări închise care permit alegerea unei variante de răspuns marcând cu X şi întrebări semiînchise care conţin pe lângă setul de variante explicite, încă una de tipul ”Dacă da, daţi exemple, Alte situaţii”. Chestionarul adresat cadrelor didactice este un chestionar mixt de date factuale şi opinii ce conţine întrebări deschise lăsând posibilitatea subiectului de a formula singur răspunsul, întrebări semiînchise care conţin pe lângă setul de variante explicite, încă una sau două de tipul ”Dacă da, în ce fel/ Dacă nu, în ce fel şi Alte situaţii” şi o întrebare închisă (trihotomică) care permite alegerea unei variante de răspuns marcând cu X.

Metodele de stimulare a creativităţii, pot fi definite ca un sistem de procedee specifice, polivalente, orientate spre dezvoltarea mentală a elevului, prin oferirea de oportunităţi pentru a încerca idei noi, modalităţi noi de gândire şi de rezolvare a problemelor. Aşadar, în şcoală atenţia trebuie să fie direcţionată pe necesitatea de a aduce creativitatea în procesul de învăţare prin promovarea unor strategii corespunzătoare. Strategia pentru o predare creativă în şcoală reprezintă organizarea proiectivă a unei înlănţuiri de situaţii educaţionale prin parcurgerea cărora elevul dobândeşte cunoştinţe noi, priceperi, deprinderi şi competenţe. Încurajarea elevilor să înveţe dincolo de a memora şi a utiliza niveluri mai profunde de gândire şi sprijinirea cadrelor didactice în aplicarea strategiilor de predare creativă sunt benefice atât cadrelor didactice cât şi elevilor. Prin urmare, şcoala se constituie, astfel, ca un laborator de cercetare în care sunt aplicate noile cunoştinţe deţinute pe baza conţinuturilor curriculare prin folosirea unor instrumente de lucru specifice unui mediu creativ.

Deşi nu se poate vorbi de o identificare a elevilor care au un nivel crescut de creativitate antrenamentul creativ aduce modificări pozitive dorite, atât pe planul nivelului intelectual cât şi pe cel al creativităţii elevilor. Prin aceasta se confirmă eficienţa activităţilor formative, care prin oportunităţile oferite de activităţile extracurriculare, prin realizarea unui antrenament creativ cu mare întindere a laturii intelectuale au reuşit să-şi dezvolte abilităţile în dobândirea de cunoştinţe noi, flexibilitate în gândire şi rezolvarea problemelor în mod creativ.

Aşadar, educarea gândirii creative a elevilor cu dizabilități prin diferite metode şi tehnici de predare folosite de educator , determină elevii să-şi folosească imaginaţia, să emită soluţii noi de rezolvare a diferitelor probleme, dezvoltându-le propria experienţă în căutarea noului şi creşterea nivelului cunoştinţelor la obiectele de studiu preferate de fiecare dintre aceştia. Creativitatea constituie astfel, o problemă fundamentală a întregului proces instructiv- educativ şi nu numai, în sensul că premisele ei native şi sociale trebuie cunoscute încă de la vârsta fragedă, pentru ca educatorul să acţioneze prin cele mai eficiente modalităţi psihopedagogice şi metodice, atât în actul de predare/învăţare cât şi prin activităţile din afara clasei (extradidactice). Educatorul este cel care trebuie să depisteze la elevi talentul creativ şi să asigure mediul de dezvoltare a capacităţii lor creative. El trebuie să încurajeze imaginaţia, fanteziile şi sugestiile creatoare ale elevilor.

În concluzie, cunoaşterea şi stimularea capacităţii creative a elevilor cu dizabilități constituie factorul cheie în educaţie ce ţine de personalitatea cadrului didactic şi elevului, precum şi de climatul socio-afectiv în care aceştia îşi desfăşoară activitatea.

**Bibliografie;**

Abrudan, C., (2005). *Fundamentele psihopedagogiei speciale*. Editura Universității Oradea.

Băban, A., (2001). Consiliere școlară. Ed. Psinet Cluj-Napoca.

Cosmovici, (1998). Psihologie școlară. Ed. Polirom Iași.

Gherguț, A.; C. Neamțu., (2000). *Psihopedagogie specială*. Ed. Polirom, Iași.

Schaffer,H. R. (2005). Introducere în psihologia copilului. Ed. ASCR, Cluj-Napoca.

# ART TERAPIE PENTRU COPII CU SPECTRU AUTIST

### PROF. HINTEA CLAUDIA ALEXANDRINA

CSEI ȘIMLEU SILVANIEI

Sa pictezi pentru a-ti constientiza propriile conflicte interioare, sa dansezi pentru a le reduce, toate aceste aspecte iti permit accesul la sentimente ascunse. Conflictele interioare pot fi metamorfozate prin intermediul picturii, modelajului sau fotografiei. Arta plastica permite o distantare obiectiva si o constientizare a problemei.

[](http://autismconnect.ro/wp-content/uploads/2016/02/1a1.png)

Orice repetitie imaginara este o eliberare de conflict. Teatrul are o functie de dedramatizare. Dansul reunifica mintea si corpul. Prin identificarea cu povestea, literatura evacueaza angoase, frici si frustrari. Muzica deschide caile de comunicare si dezvolta creativitatea.

Art-terapia are o larga aplicabilitate, de la copiii mici pana la varstnici, fiind folosita in principal pentru reabilitarea, stimularea si dezvoltarea copiilor si adultilor cu dizabilitati (fizice si mentale), inclusiv la copiii cu tulburari din spectrul autist, dar si pentru dezvoltarea personala si in educatie, respectiv in prevenire.

[](http://autismconnect.ro/wp-content/uploads/2016/02/2a1.png)

In multe tari, art-terapia este vazuta ca fiind o terapie complementara sau ajutatoare in cadrul terapiei copiilor cu autism, alaturi de terapia prin muzica, terapia prin joc etc. Modelele de lucru practicate in Romania, incepand cu anii ’90, odata cu transferul de informatii, in special practice, realizate de diverse ONG-uri de caritate, sunt omologate si provin din Marea Britanie, Franta si Germania, tari cu traditie in cercetarea/dezvoltarea art-terapiei si a tehnicilor conexe. Artele vizuale, muzica, literatura, miscarea, dansul, teatrul, papusile si marionetele sunt principalele componente ale acestor tehnici.

**Art-terapie vs. ABA**

Tulburarea din spectrul autist (TSA) este o tulburare a proceselor de dezvoltare care apare in primii doi ani de viata si sunt afectate limbajul, jocul, cognitia, dezvoltarea sociala si abilitatile de adaptare.

Studiile facute de specialistii in analiza comportamentala au demonstrat ca interventia timpurie si intensiva poate ajuta semnificativ la recuperarea copiilor cu tulburari din spectrul autist. Una dintre cele mai folosite strategii de modelare comportamentala si care are rezultate este ABA (Applied Behavior Analysis). Insa in ABA, de multe ori, partea emotionala este lasata la urma intrucat metodele de a o masura sunt considerate subiective.

In terapia cu copilul sau adultul cu autism, se urmareste dezvoltarea unui sistem de comunicare si relationare cu el in mod special in cadrul familiei. Prin art-terapie, se creaza un spatiu sigur pentru copilul sau adultul cu autism, eliminand astfel frustrarile si starile de agresivitate. In art-terapie sunt cateva obiective care trebuie urmarite inainte de inceperea sedintei de lucru, aceasta avand un caracter inovativ pentru cel care lucreaza cu pacientul. Obiectivele propuse vor fi personalizate in functie de gradul de dezvoltare a copilului sau adultului cu autism.

1. Integrarea si reglarea senzoriala
2. Rabdarea emotiilor – exprimarea de sine
3. Rezolvarea deficientelor motorii, abilitati grafice

4. Rezolvarea deficientelor in relatiile sociale

1. Pauza productiva
2. Coordonarea mana-ochi
3. Eliminarea starii de anxietate

Prin art-terapie intelegem un procedeu terapeutic ce are la baza eliminarea starilor de anxietate si a agresivitatii. Prin insasi natura sa, arta ofera toate mijloacele de relaxare si incredere in sine. Tocmai produsul finit este motivatia de care are nevoie persoana cu autism, iar cadrul oferit de sedintele de art-terapie reprezinta siguranta pentru aceasta persoana, acest lucru ajutand la eliminarea frustrarilor si implicit a starilor de anxietate.

1. **Dezvoltarea capacitatii cognitive, a atentiei**

De asemenea, prin art-terapie se poate oferi ocazia reducerii sensibilitatii tactile prin expunerea la diverse materiale. Se pot stimula si dezvolta abilitatile motorii fine prin taierea, asezarea si organizarea materialelor. Prin faptul ca se tin ocupate mintea si mainile, se permite copiilor sa-si schimbe focusul de la experimentarea coplesitoare a mediului la activitati dedicate crearii lucrarilor de arta.

**Bibliografie:**

1.Casandra Abrudan, Psihopedagogie speciala, Ed Imprimeriei de Vest, Oradea,2003

2.Dumitru G.; Bucurei C,; Cărăbuţ C., „Integrarea elevilor cu cerinţe educative speciale”, Timişoara, Editura Mirton, 2006.

3.Tomşa, G., Consiliere şcolară, Credis, Bucureşti, 2000

# INTEGRAREA COPIILOR CU CERINȚE EDUCATIVE ÎN ȘCOALA PUBLICĂ

### Prof. Cobzaș Daniela

CSEI Simleu Silvaniei

Complexitatea manifestărilor determinate de realitate4a dintre normalitate şi integrare adus la interpretări, amânări, experimente, tatonări, reuşite şi eşecuri în acţiunea de integrare a copiilor cu CES în şcoala de masa .Educaţia integrată se referă în esenţă la integrarea copiilor cu CES în structurile învăţământului de masă care poate oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase a acestor copii şi o echilibrare a personalităţii acestora .

Verbul " a învăţa " este cel mai des asociat cu şcoala . Procesul de învăţare începe însă mult mai devreme, chiar din primele clipe ale naşterii. A simţi, a se mişca, a se uita, a auzi toate sunt rezultatul învăţării. Şi acesta este doar începutul .

În faza următoare de dezvoltare, copilul îşi dă seama că lucrurile văzute şi auzite pot fi asociate, se leagă între ele . De exemplu, copilul cunoaşte vocea mamei, sunetul clopoţelului etc. Învaţă să asocieze experienţa tactilă cu senzaţia vizuală şi auditivă . Astfel, de exemplu, apăsarea burţii păpuşii din plastic şi sunetul fluierător devin senzaţii asociate . Astfel îşi lărgeşte copilul sfera experienţelor, fiind întotdeauna gata pentru perceperea şi prelucrarea noilor informaţii . Relaţia dintre " dacă " şi " atunci " este descoperită cu un interes intensificat . De exemplu : " Dacă încep să plâng, cineva intră şi se ocupă de mine " ; sau într-o situaţie mai complexă : " dacă mă ridic sub masă, îmi lovesc capul " ; iar într-o situaţie şi mai complexă : " Dacă alerg pe pat, atunci pot să cad, iar căderea rezultă durere " .

Legăturile " dacă - atunci " - deoarece aduc surprize copilului - îl motivează la cunoaşterea relaţiilor de cauzalitate şi la experimentarea individuală . De exemplu " Dacă rostogolesc mingea sub dulap, ea dispare " . Noile cunoştinţe sun integrate în cadrul experienţelor prelucrate anterior şi astfel în momentul şcolarizării copilului preîntâmpină" minunea " cititului, învăţului cu această experienţă bogată . Învăţarea este cea mai semnificativă în această perioadă ( de la naştere până la momentul şcolarizării ), reprezentând fundamentul oricărui proces de învăţare ulterioară .

Prin recunoaşterea tulburării de învăţare la elevi, învăţătorulo a făcut primul pas în remedierea elevului . Din moment ce învăţătorul devine competent în stabilirea cauzelor dificultăţilor de învăţare, el va fi capabil să abordeze în mod diferenţiat învăţarea/educarea acestui elev . Aceasta necesită eforturi şi energii suplimentare din partea învăţătorului, deoarece elevii cu dificultăţi de învăţare au nevoie de activităţi recuperatoare şi de o atitudine specifică, conform nevoilor individuale . Această abordare diferenţiată necesită o colaborare strânsă între pedagog şi psihologul şcolar . Pe de o parte, învăţătorului îi revin responsabilităţile abordării diferenţiate, pe de altă parte colaborarea lui cu psihologul şcolar măreşte eficacitatea intervenţiei educaţionale .

Activitatea psihopedagogică cu copiii cu dificultăţi de învăţare trebuie să prezinte un efect dublu :- având un caracter corectiv - formativ, ea are ca scop central reducerea şi corecţia deficienţelor intervenite în dezvoltare ;- prin întreţinerea şi stimularea factorilor non - intelectuali ai personalităţii cum ar fi : motivaţia de învăţare, interes, senzaţia competenţei, aptitudini de comunicare verbală, etc . Strategii pedagogice privind recuperarea, corecţia şi dezvoltarea funcţiilor cognitive şi ale aptitudinilor parţiale deficitare. Intervenţia recuperatorie trebuie întotdeauna să respecte personalitatea şi nivelul de deficienţă al copilului . Criteriul de alegere a programului de dezvoltare, a etapelor programului intră în resortul unei persoane competente : psiholog, psihopedagog , profesor consilier . Din acest motiv, în prezentarea de faţă nu abordez această latură a problemei . Ceea ce revine învăţătorului va fi aplicarea programului stabilit împreună cu psihologul, sub forma unor activităţi suplimentare ( aditive la programa şcolară ) în sălile de clasă .

Consider că nu există " reţete " pentru integrarea copiilor cu CES în învăţământul de masă . Cei care manifestă deschidere pentru integrarea acestora vor găsi şi strategiile potrivite . Fiecare copil are dreptul la educaţie şi merită să I se acorde o şansă . Învăţând împreună, copiii învaţă să trăiască împreună, să se accepte şi să se ajute la nevoie .

Integrarea copiilor cu CES conferă instituţiei şcolare rolul de componentă fundamentală a sistemului social, aptă să răspundă concret imperativelor de moment ale evoluţiei din societatea contemporană şi să rezolve o serie de probleme referitoare la nevoile de acceptare/valorizare socială a fiecărui individ şi la capacitatea acestuia de a se adapta şi integra într-o societate aflată în continuă transformare .

**Bibliografie:**

1.CREŢU; T (2004), Psihologia educaţiei, Editura Credis, Bucureşti.

2.CREŢU, V (2006), Incluziunea socială şi şcolară a persoanei cu handicap, Printech, Bucureşti.

3.DANIEL, D (2006) Psihologie clinica si psihoterapie. Fundamente, Ed. Polirom.

# TERAPIA PRIN JOC LA COPII CU AUTISM

### Prof. Fărcășanu Florentina

CSEI SIMLEU SILVANIEI

Atât în cazul copiilor tipici, cât şi a copiilor cu TSA, în dezvoltarea abilităţilor de joc vom ţine cont de triada ludică piagetiană (jocul exerciţiu/senzorio-motor, jocul cu reguli şi jocul simbolic), la cei din urmă etapele se vor desfăşura printr-o predare specifică, într-un mediu organizat – la început, îmbinând toate tehnicile de către un terapeut ocupaţional energic, creativ şi cu capacitatea de a inventa şi reinventa abilităţi de joc specifice fiecărui copil în parte.

Având în vedere specificul şi unicitatea copiilor cu TSA, mă refer aici la dificultăţile de a stabili relaţii sociale, anomalii severe ale dezvoltării limbajului, cât şi răspunsuri atipice la stimulii senzorial-perceptivi, este necesară o intervenţie cât mai timpurie în privinţa ameliorării acestor simptome. În acest caz recomand JOCUL ca o metodă extrem de eficientă care, în munca cu copilul cu TSA, poate reprezenta o piatră de temelie în procesul de recuperare.

Din dorinţa de a se repeta acţiunea care îi creează atâta plăcere, veţi fi surprinşi să auziţi copilul emiţând un sunet sau o silabă exclamată de terapeut la început.

**Exemplu – acţiuni însoţite de sunete:**

* loveşte toba: ta-tata!
* împinge maşina: Vruuuum!
* datul în leagăn: Hintaaa!

Dacă pentru copiii tipici majoritatea informaţiilor sunt însuşite prin observarea şi imitarea altora, în cazul copiilor cu TSA este necesar un efort special de predare. De aceea, cei mai importanţi paşi în începerea terapiei sunt captarea atenţiei şi învăţarea imitaţiei.

**Pentru ca predarea să fie cât mai eficientă, indiferent de activitatea de joc aleasă (jocul cu mingea, folosirea calculatorului, puzzle etc.) este absolut necesar să se ţină cont de următorii paşi:**

1. Analiza sarcinii (identificarea paşilor ce trebuie parcurşi, a elementelor componente ale abilităţii ce trebuie predată).
2. Înlănţuirea înainte (1, 2, 3…) sau înapoi (…3, 2, 1).
3. Predarea fiecărui pas pe rând.
4. Folosirea prompturilor total, parţial, până la reducerea treptată şi dispariţia acestora.
5. Întărirea răspunsurilor care se apropie cel mai mult de răspunsul dorit.

**Tipuri de jocuri recomandate:**

* **Vârsta 2-3 ani:** incastre, maşinuţe, păpuşi, instrumente muzicale, leagăne, muzică, puzzle-uri simple, litere, filmuleţe video, jocul Cucu-Bau! Cântecele interactive, jocul cu mingea, colorat, de-a prinselea, tricicleta, jocuri cu apă şi nisip etc.
* **Vârsta 4-5 ani:** lego, cuburi, maşinuţe, puzzle-uri, păpuşi, figurine din desene animate, pictat, joc simbolic (de-a gătitul, hrănitul păpuşii), jocuri cu mingea-fotbal, baba-oarba, trotineta etc.
* **Vârsta 6-7 ani:** jocuri pe computer, animale de pluş, arte şi meşteşuguri, figurine umane care să exprime diferite acţiuni, fotbal, tenis, patine cu rotile , bicicleta, animale de casă etc.

[Jocul](http://atca.ro/terapie/)este important pentru dezvoltarea imaginației și creativității oricărui copil. Acesta este o parte importantă din dezvoltarea copilului, una naturală. Copilul se bucură atunci când se joacă alături de ceilalți copii și își găsește modalități noi de comunicare, atât verbală cât și nonverbală.

Modul de a se juca al copiilor cu TSA este uneori stângaci, adesea neobișnuit , diferit, existând un joc de rol absent sau puțin dezvoltat. Copiii cu tulburare din spectru autist se pot juca repetitiv cu o singură jucărie sau un element( ex: roata unei mașini).

Pentru fiecare copil, jocul poate avea mai multe funcții:**învățare, distracție, exerciții, stimularea abilităților însușite.** Cu ajutorul jocului se testează funcționalitatea obiectelor, explorarea mediului dezvoltarea curiozității , imaginației.

Învârtitul roții unei mașini poate să pară plictisitor pentru unii copii și fără sens, însă pentru cei cu tulburare din spectru autist reprezintă un lucru interesant, un mod de a se bucura.  
Jocul, în cazul copiilor cu tulburare din spectru autist, se realizează în etape. Se trece la etapa următoare , după ce etapa anterioară a fost însușită . De exemplu, “ suntem bucatari”: prima etapă este aceea de a spăla legumele și fructele, apoi etapa următoare este tăiatul acestora.

**Jocurile potrivite pentru copiii cu autism** sunt: jocuri pentru dezvoltarea senzorio-motorie, jocuri de rol, jocuri pentru dezvoltarea motricității, jocuri pentru dezvoltarea cognitivă, jocuri pentru dezvoltarea manipulării și dexterității., jocuri de asociere și cele de grup.În jocul copiilor cu tulburare din spectru autist, tind să predomine activități și comportamente repetitive, senzoriomotorii persistente. De exemplu: un copil poate aranjează repetitiv mașinile pentru a imită jocul. Modul în care copilul se joacă poate oferi indicii privind abilitățile însușite și cele neînsușite.

Jocul simbolic include utilizarea de obiecte și activități pentru a reprezenta alte obiecte sau acțiuni, învățarea de a înlocui un obiect cu altul sau a aduce o nouă funcție pentru un obiect.

Scopul terapeutului și implicit al familiei este de a-l ajută pe copil cu TSA să-și dezvolte abilitatiile de joc și de a găsi modalități de stimulare și funcționalitate ale acestora.Cele mai importante componente ale jocului sunt acelea de învățare și punere în practică a abilităților sociale : cooperarea, schimbul, participarea la grup. Astfel, prezența comportamentelor repetitive duce la lipsa de manipulare a obiectelor pentru a le descoperi funcția acestora iar gândirea rigidă , fixațiile pot constitui o barieră în a găsi noi modalități de utilizare a obiectelor.

Copiii cu tulburare din spectru autist își pot exersa abilitățile însușite în cadrul sesiunilor de terapie cu ajutorul jocurilor de interacțiune socială, cognitive, respectarea regulilor.

*Un prim pas pentru a fi partenerul de joc este acela de a ne alătura , stăm pe covor și ne jucăm împreună cu ei ( ex: cu masina, cuburile).* Îi învățăm natural care este funcția obiectelor ( de exemplu: facem o cursă cu mașini) iar activitățile zilnice pot fi incluse și ele în timpul jocului.. Copiii cu tulburare din spectru autist au nevoie de încurajare și sprijin pentru a progresa și a dezvolta abilități mai complexe. Ca și în cazul celorlate tipuri de învățare, pentru dezvoltarea abilităților de joc ( imitativ, de rol, de grup) este nevoie pentru început de structură. Pentru alegerea jocurilor potrivite este necesar să știm nivelul și abilitățile de dezvoltare ale fiecărui copil.În timp ce se joacă , copiii vocalizează mai mult și se simt în largul lor iar activitățile sunt mai distractive. Ei pot imita verbal sau gestual pe partenerul de joacă .

**BIBLIOGRAFIE:**

1. Valentin Blândul - „Introducere in problematica psihopedagogiei speciale”, Editura Universităţii din Oradea, ISBN 973-613-752-X, 256 pagini, 2005, (Editura Universităţii din Oradea)

2. Băndilă A., Rusu C-tin., Dicţionar selectiv, Psihopedagogie specială, Defectologie medico-socială, Ed. Pro Humanitas, 1999

3. Solcan R., M., Introducere în filosofia minţii din perspectiva ştiinţei cogniţiei, Ed. Universitaţii Bucureşti, 2000

4. Marcus, S., Empatie şi personalitate, Ed. Atos, 1997

5. Dinu, M., Introducere în teoria comunicării, Ed. Universităţii, 1993,

6. Dennet, D., Tipuri Mentale, O încercare de înţelegere a conştiinţei, Ed. Humanitas, Bucureşti, 1998, Trad. Parlog, H.

7. Popescu, Neveanu, P Psihologie, Ed. Didactică şi pedagogica, Bucureşti, 1997.

# STRATEGII DE INTEGRARE A COPIILOR CU C.E.S.

### CRIȘAN- COCORU NICOLETA CORINA

CSEI SIMLEU SILVANIEI

Persoanele deficiente, la rândul lor au două păreri în ceea ce priveşte impedimentul lor: unele îl consideră un dezastru, iar altele un simplu inconvenient.

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).

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.

Şcoala este de asemenea un mediu important de socializare.

Formele de integrare a copiilor cu C.E.S. pot fi următoarele: clase diferenţiate, integrate în structurile şcolii obişnuite, grupuri de câte doi-trei copii deficienţi incluşi în clasele obişnuite, integrarea individuală a acestor copii în aceleaşi clase obişnuite.

Integrarea şcolară exprimă atitudinea favorabilă a elevului faţă de şcoala pe care o urmează; condiţia psihică în care acţiunile instructive-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.

Datorită comportamentului lor discordant în raport cu normele şi valorile comunităţii sociale, persoanele cu tulburări de comportament sunt, de regulă, respinse de către societate. Aceste persoane sunt puse în situaţia de a renunţa la ajutorul societăţii cu instituţiile sale, trăind în familii problemă, care nu se preocupă de bunăstarea copilului.

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.

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.

Educaţia incluzivă (după definiţia dată de UNESCO) este un mod de educaţie adaptat la şi individualizat în funcţie de nevoile tuturor copiilor în cadrul grupurilor şi claselor echivalente ca vârstă, în care se regăsesc copii cu nevoi, capacităţi şi nivele de competenţă foarte diferite. Prin educaţia incluzivă este oferit suport - în cadrul şcolilor de masă şi al claselor normale - copiilor cu dificultăţi de învăţare, indiferent de originea lor socială sau de tulburările pe care le prezintă, acceptaţi alături de colegii lor "normali".

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.

Copiii cu cerinţe educative speciale pot fi integraţi în mediul şcolar/preşcolar în mai multe feluri: prin integrarea individuală a acestora în clasele obişnuite, grupuri de doi-trei copii cu deficienţe incluşi în clasele obişnuite, clase diferenţiate, incluse în structura şcolii/grădiniţei obişnuite. Integrarea acestor copii în colectivul unei clase 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.

Şcoala 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.

Propunator : prof. educator

BIBLIOGRAFIE:

1. Arcan P, Ciumageanu D “Copilul deficient mintal”, Ed Facla

2. Verza F “Introducerea în psihopedagogia specială şi asistenţa socială”, Ed Fundatiei Humanitas, 2002

# METODE SPECIFICE DE INTERVENŢIE LA ELEVII CU C.E.S.

### Prof. Chiș Monica

CSEI Șimleu Silvaniei

Copiii cu CES fac parte din societatea noastră, aceştia mai mult decât ceilalţi copii au nevoie de o permanentă socializare şi colaborare cu alţi copii pentru asigurarea integrării sociale a lor. Prin contactul direct cu elevii din alte instituţii şcolare şi prin participarea alături de ei la diverse activităţi se realizează diminuarea izolării şi înlăturarea, în mare măsură, a tendinţelor de agresivitate, contribuind la îmbunătăţirea modului lor de viaţă. Tendinţa de a crea şi sprijini cadrul necesar integrării sociale şi societale a copiilor cu dizabilităţi este cu cât mai activă, cu atât mai eficientă, argumentul suprem constituindu-l beneficiile psihosociale ale incluziunii, aceasta facilitând asumarea de roluri sociale proprii în comunitate şi stabilirea de relaţii sociale.

Crearea unor parteneriate între şcoală, familie şi comunitate dar şi între diverse instituţii şcolare, presupune succesul elevilor la şcoală şi mai târziu în viaţă. Atunci când părinţii, elevii şi ceilalţi membri ai comunităţii se consideră unii pe alţii parteneri în educaţie, se creează în jurul elevilor o comunitate de suport care începe să funcţioneze.

Există în principal două etape importante în modificarea comportamentelor:

* observarea sistematică a comportamentelor în cauză, inclusiv a faptelor care precedă şi a celor care urmează; ascultarea activă – angajarea într-o relaţie de parteneriat cu copilul - este foarte importantă mai ales la vârsta preşcolară şi şcolară mică;
* manipularea acestor conduite şi evenimente în scopul obţinerii conduitei dezirabile (manipularea consecinţelor sau a antecedentelor).

Tehnica întăririi are în vedere manipularea evenimentului care urmează unui comportament.

Întărirea poate fi pozitivă sau negativă.

* întărirea pozitivă (aprobarea, lauda etc.) creşte posibilitatea ca persoana să producă în viitor un comportament asemănător, în situaţii similare.

Întărirea pozitivă presupune folosirea recompenselor pentru a motiva numai comportamentul corespunzător. Unii autori numesc relaţia dintre recompensă şi comportament „contingent". Există o gamă largă de recompense (aflate şi în arsenalul clasic al „tehnologiei" educaţiei morale); ele trebuie utilizate în funcţie de fiecare copil:

* aprobare verbală, valorizare, apreciere a ceva;
* aprobare nonverbală (zâmbet, râs, aplauze);
* contact fizic (atingere pe umăr, strângerea mâinii, sărut, îmbrăţişare etc);
* acordarea accesului la activităţi preferate;
* oferirea de premii, obiecte materiale etc.

Recompensele pot fi acordate continuu sau intermitent.

***Reguli:***

Este necesară explicarea programului de întărire, a contingentelor, înainte de începerea acestuia.

* Copilul trebuie să ştie care este comportamentul dezirabil.
* La începutul fiecărei zile se vor reaminti contingentele.
* Recompensa trebuie acordată imediat după producerea comportamentului dezirabil.

Recompensarea comportamentului dezirabil se face ori de câte ori este nevoie.

Explicarea clară a motivului acordării recompensei se face de fiecare dată când aceasta se acordă.

- Recompensa nu trebuie asociată cu alte comentarii ca, de pildă, cu menţionarea modului în care comportamentul poate fi îmbunătăţit în continuare.

- întărirea negativă (dezaprobarea, critica etc), consecutivă unui comportament negativ, este menită să scadă în viitor probabilitatea apariţiei unui comportament similar; aşteptarea este ca în viitor copilul să aleagă un comportament alternativ, ca să scape de întărirea negativă.

Întărirea negativă este, după unii autori, o tehnică aversivă mai ales atunci când are în vedere eliminarea conduitelor indezirabile prin metoda sancţiunilor. Metoda poate deveni eficientă doar în cazul în care subiectul în cauză vrea efectiv să depăşească conduita respectivă. Sancţiunea poate consta atât în înlăturarea întăririlor pozitive - deci este sinonimă cu întărirea negativă de mai sus -, cât şi în utilizarea unor stimuli aversivi. O variantă mai eficientă pare a fi întărirea diferenţiată, respectiv întărirea acelor comportamente care sunt incompatibile cu cele indezirabile.

În utilizarea sancţiunilor, care nu au întotdeauna efectul scontat, trebuie respectate câteva reguli:

Pedeapsa se va folosi doar dacă este neapărat necesar (de exemplu, dacă a fost încălcată o regulă stabilită de comun acord).

Înainte de aplicare, educatorul se va asigura că elevul în cauză înţelege de ce anume urmează a fi pedepsit.

Sancțiunea trebuie aplicată de îndată ce conduita indezirabilă a fost realizată.

Pedeapsa trebuie preferată pe cât posibil în forme uşoare: mustrarea blândă (de preferat individual), atenţia negativă (ignorarea), privarea de recompense etc.

Pedeapsa trebuie aplicată consecvent.Pedepsele mai grave trebuie precedate de avertismente verbale.Sancțiunea nu trebuie asociată cu încetarea respectului sau a afecţiunii către copil.

După efectuarea pedepsei trebuie purtată o discuţie cu copilul pentru a se identifica mai bine rolul pe care aceasta l-a avut, sentimentele copilului, perspectiva eliminării sau prevenirii conduitei respective în viitor.Tehnica stingerii comportamentului constă în principal în renunţarea la sursele de întărire care urmează unui comportament (diminuarea sau eliminarea completă a acestora). Programul de acţiune (organizat de consilier sau psihopedagog) se recomandă a fi realizat în comun cu familia, în două etape principale:

a. Abilitarea părinţilor, ca şi a cadrelor didactice de a face distincţie între comportamentele autentice şi cele intenţionat negative.

b. Sfătuirea părinţilor şi a cadrelor didactice de a manifesta aprobare numai pentru comportamentele dezirabile pozitive.

Cea mai utilizată tehnică în acest sens este "ignorarea" comportamentului în cauză. Copilul va reintra în atenţia profesorului sau a părintelui numai după încetarea comportamentului nedorit.

Tehnica modelării are în vedere asimilarea unor modele comportamentale pozitive prin imitarea unor persoane apropiate, ca de pildă educatorii sau părinţii. Modelarea comportamentului are o relevanţă mai largă în formarea caracterului şi în educaţia morală la copii.

Tehnica asertivă (din englezescul assert - a afirma, a căuta să impună, a-şi impune punctul de vedere), numită şi antrenament asertiv, poate fi utilizată atât ca sensibilizare a copilului, cât şi ca procedeu de a face faţă diverselor situaţii de viaţă. Tehnica este eficientă mai ales la copiii cu dificultăţi în stabilirea de relaţii interpersonale, ca şi a celor care au tendinţa de a-i lăsa pe alţii să-i domine sau să-i manipuleze pentru a profita de pe urma lor.

***Etape:***

a) practicarea comportamentului asertiv în clasă, în relaţia dintre educator şi elevi;

b) extinderea comportamentului în afara clasei şi a şcolii.

Tehnica contractului presupune o înţelegere între elev şi cadrul didactic prin care elevului i se admite să facă ceea ce doreşte dacă realizează mai întâi sarcina propusă de cadrul didactic. Cei doi pot conveni asupra unui scop comun sau pot elabora chiar un plan de acţiune împreună. Contractul poate viza de pildă reducerea treptată a comportamentelor indezirabile în vederea obţinerii de recompense.

**Bibliografie:**

1. Dumitru G.; Bucurei C,; Cărăbuţ C., „Integrarea elevilor cu cerinţe educative speciale”, Timişoara, Editura Mirton, 2006.

2. Cucoş, C.,“Pedagogie”, Iaşi, Editura Polirom, 2006.

# CREATIVITATEA EDUCATORULUI vs. NEVOILE COPILULUI

### Prof. Petraru Cristina

Școala Gimnazială Nr 8 Piatra Neamț

Când vorbim despre creativitate, majoritatea dintre noi ne gândim în primul rând la domeniul artistic: pictură, literatură, muzică, dans. Când spunem imaginaţie, visare, fantezie, gândul ne zboară mai ales la perioada copilăriei.

Creativitatea există în fiecare dintre noi.

Creativitatea poate fi văzută ca o trăsătură pe care fiecare o are mai mult sau mai puţin dezvoltată. Interesul, curiozitatea, spontaneitatea, deschiderea la nou, tendința de a îmbina realul cu fantasticul, toate aceste ingrediente necesare creativității se manifestă încă din copilărie.

Picasso spunea: *“Orice copil este creativ. Problema este cum să îl faci să rămână aşa şi când creşte.*” Deşi toţi ne naştem cu potenţial creativ şi îl manifestăm în copilărie, dacă nu ne cultivăm constant creativitatea riscăm să ne pierdem această calitate.

Rolul educatorului este de a stimula autocunoașterea și dezvoltarea personală, de a preveni anumite probleme emoționale, cognitive și de comportament. Ca să fii un educator cât mai bun, trebuie să fii empatic, creativ, înțelegător, răbdător și de asemenea creator.

Dar de ce ni se spune că numai unii educatori sunt creativi? Pur si simplu, pentru că numai unii continuă să inoveze, restul au fost sfătuiți că e mai bine să facă ce sunt învățați.

**Un educator creativ trebuie să găsească strategii atractive și viabile pentru:**

* a realiza o abordare individu­ală a copiilor cu nevoi speciale
* a crea o atmosferă de confort, bunăvoinţă pentru toți copiii;
* a le inspira copiilor încredere;
* a propaga arta co­municării şi arta convingerii;
* a organiza copiii să execută acţiunilor propuse;
* a-și planifica etapele şi mijloacele activităţii;
* a-și planifica lucrul individual cu copiii ce întâmpină probleme;
* a determina nevoile copiilor şi a-i ajuta să le găsească activităţi, jocuri corespunzătoare trebuinţelor lor;
* a prelucra creativ informații despre subiect: cauza și sursa problemelor
* a descoperi pozitivul în copil şi să organizeze procesul de autoajutorare;
* a influența elevii prin mijloace pedagogice (voce, gesturi, arta oratorică);
* a expune informaţia logic, expresiv şi accesibil pentru fiecare copil
* a pune interesele, nevoile copiilor mai presus decât propriile interese;

Educatorii creativi muncesc mult mai intens, pentru simplul fapt că sunt pasionaţi de ceea ce fac, ajută oamenii să se descopere în profunzime, să-şi deblocheze potenţialul şi să-şi trăiască viaţa cu sens, ajută copiii cu nevoi speciale să se integreze mai ușor în învățământul de masă. Voi exemplifica printr-un proiect cum se poate face acest lucru:

**GRUPA**: Mică A ,, Prietenii lui Mickey Mouse”

**TEMA ANUALĂ**: ,,Cu ce şi cum exprimăm ceea ce simţim?”

**TEMA SĂPTĂMÂNII**: „TRĂISTUȚA CU POVEȘTI”

**TEMA ZILEI**: ***„CĂSUȚA DIN OALĂ”***

**FORMA DE REALIZARE**: ACTIVITATE INTEGRATĂ: ALA I+ADE (DLC)

**TIPUL DE ACTIVITATE**: predare-învățare, verificare şi consolidare de cunoştinţe

***ELEMENTE COMPONENTE ALE ACTIVITĂŢII INTEGRATE:***

***ALA:*Bibliotecă**: ”Așează în ordinea desfășurării acțiunii, planșele din poveste”

**Artă:** Afiș cu personaje din poveste/ măști ale personajelor din poveste- desen/ colorare

**Joc de masă**: Puzzle/ cubul poveștii

**Joc de rol**: Mini-dramatizare ”Căsuța din oală”

***ADE: DLC:*** „Căsuța din oală” – povestea educatoarei

**MIJLOC DE REALIZARE**: jocuri şi activităţi alese/ povestea educatoarei

**SCOPUL ACTIVITĂŢII:** Familiarizarea preșcolarilor cu textul epic, exersarea deprinderii de ascultare activă și comunicare verbală pe baza suportului intuitiv;

**OBIECTIVE OPERAŢIONALE:**

**Pe parcursul şi la sfârşitul activității, preșcolarii vor fi capabili:**

***DOMENIUL LIMBĂ ȘI COMUNICARE***

**A.COGNITIVE:**

O1- să asculte cu atenție expunerea educatoarei pentru a reține conținutul de idei

O2-să recepteze mesajul educativ al textului literar citit;

O3- să redea cu ajutorul suportului intuitiv (planșe /machetă) conținutul de idei al poveștii

O4-să analizeze acțiunile personajelor transpunând în plan pragmatic anumite comportamente și atitudini;

***pentru elevii cu C.E.S.***

***pentru B.A.***

*O1- să asculte cu atenție expunerea educatoarei pentru a reține conținutul de idei*

*O2-să recepteze mesajul educativ al textului literar citit;*

***pentru Ș.Ș***

*O1- să urmărească firul acţiunii;*

*O2- să descopere personajele principale;*

**B.MOTRICE: ( pentru toți copiii)**

O1- să selecteze siluetele personajelor conform sarcinii formulate de educatoare;

O2- să plaseze silueta aleasă ”Oală”

**C.AFECTIVE:**

O1- să-și exprime trăirile și emoțiile, exprimându-se atât verbal cât și nonverbal;

O2-vor aproba / dezaproba acțiunile personajelor din text

*pentru Ș.Ș*

*O1- să manifeste disponibilitate pentru a învăţa/ colabora de la colegi;*

**ALA:**

1. [](http://articole.famouswhy.ro/formarea_convingerilor__sentimentelor_si_a_atitudinilor_prin_educatia_morala)**Activităţi pe centre de interes**

**Artă:**

* Să coloreze în contur imagini/ măști cu personaje din poveste;
* Să lipească imaginile colorate pentru realizarea UNUI AFIȘ;

**Joc de masă:**

* Să aleagă/ îmbine piesele corespunzătoare poveştii ;
* Să reconstituie din cuburi ilustrate numai scenele din poveste

Copy of BS00554_ **Bibliotecă:**

* Să „citească” imagini din poveste;
* Să ordoneze imaginile date, respectând succesiunea logică a evenimentelor din poveste;

**Joc de rol:**

* Să reproducă scene din povestea învăţată, folosindu-se de măștile desenate la centrul ARTĂ, în mici dramatizări

**RESURSELE ŞI MANAGEMENTUL TIMPULUI:**

***A.BIBLIOGRAFICE:***

a)ştiinţifice: D.E.X.-ul

b) oficiale: „Curriculum pentru învăţământ preşcolar, MECT, 2008 c)pedagogice: Didactica

d)metodico-didactice:- Metodica predării limbii române;

* Antonovici, Ş., Mitu, F, Metodica activităţilor de educare a limbajului, ediţia a-2-a revizuită, Editura Humanitas Educaţional, Bucureşti, 2005;
* Dumitrana, M., Educarea limbajului în învățământul preşcolar, Editura Compania, Bucureşti, 1999;

***B.METODOLOGICE:***

* strategia didactică: mixtă;
* metode şi procedee: conversația, explicația, povestirea, elemente de problematizare, învațarea prin descoperire, blazonul, jocul-dramatizare; *elemente de joc:* surpriza, ghicirea, mânuirea materialelor, închiderea şi deschiderea ochilor, aplauze, mişcarea.
* mijloace didactice:

Artă: imagini din poveste, coală flip-chart, ceracolor, lipici, măști cu personaje din poveste

Joc de masă: puzzle cu imagini din poveste, cuburi scene din poveşti;

Bibliotecă: imagini color cu secvențe din poveste;

Joc de rol: măști pregătite/ desenate la centrul artă, ”Oală”

Educarea limbajului: macheta, măști, set de planșe reprezentând momentele subiectului, stimulente;

* forme de organizare: frontală, individuală, în perechi, pe grupe;

**C.TEMPORALE**: 30-35 min.

**D.UMANE**: 24 preșcolari dintre care 2 copii cu C.E.S.

***NEVOI ŞI PLANURI INDIVIDUALE:***

*B.A. are o dezvoltare psihică normală şi se poate afirma în diferite domenii de activitate. Prezintă handicap vizual parțial ( nu vede cu un ochi, operată recent de tumoare la un ochi).(planșele, fișele, siluetele personajelor din poveste sunt tipărite la dimensiune mai mare, timp suplimentar pentru exerciţiile obişnuite, aşezarea copilului cât mai aproape de planșe, în apropierea unui copil dispus să ajute)*

*Ș.Ș. are dificultăţi de învăţare, retard în dezvoltare mintală, întârziere în limbaj, prezintă o încetineală în gândire, în concentrare ,* *are o atenţie de scurtă durată, o capacitate redusă de memorare, este hiperactiv, agresiv sau turbulent, are alte preocupări în timpul orelor, uneori o stare de nervozitate.(atentă supraveghere, așezat în apropierea educatoarei, solicitat când dă semne de neliniște și oboseală, încurajare şi oportunităţi de lucru în colaborare, sarcini realizabile pe etape mai mici)*

**EVALUAREA:**

-observarea sistematică a elevilor, analiza produselor activităţii: ciorchinele, fişe de lucru , reflecţii ale elevilor;

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Secvențele activității** | **Conținut instructiv-educativ** | **Activitate copii cu ces** | **Strategia didactică** | | | | **Evaluare** |
| **Metode**  **și procedee** | **Material didactic** | **Forme de**  **org.** | **t**  **i**  **m**  **p** |
| 1. | **MOMENT**  **ORGANIZA-TORIC** | Se va aerisi sala de grupă;  Se vor pregăti materialele didactice (macheta, planșele reprezentând conținutul de idei al povestirii, măștile, puzzle, cub, afiș- flipchart, ceracolor);  Se va organiza formația de lucru - semicerc – pentru a asigura o comunicare optimă și vizualizarea eficientă a machetei și a celorlalte instrumente de lucru;  Copiii sunt introduși în sala de grupă în mod organizat, pe melodia *“In poiana din pădure”* | Copilul este implicat în organizarea sălii de grupă, dându-i sarcini ușoare: să așeze scaunele, să pună creioanele etc |  |  |  | 2 |  |
| 2. | **CAPTAREA ATENȚIEI** | Se va realize prin prezența unui copil costumat într-un costum de urs, care aduce o carte uriașă cu planșele, textul povestirii și măștile personajelor despre care este vorba în text. Ursul Martin dorește să vă povestească ce i s-a întâmplat lui, într-una din zile. | Ursul îl va implica pe Ș.Ș în prezentarea sa, arătând că îl cunoaște și este prietenul lui și al celorlalți colegi | Conversația | Costum de urs  Carte cu planșe  Măști |  | 1’ | - |
| 3. | **ANUNȚAREA TEMEI ȘI**  **PRECIZA-REA**  **OBIECTIVE-LOR** | Povestea pe care o veți asculta astăzi se numește “*Căsuța din oală”.* Veți avea ocazia să ascultați o întâmplare hazlie, vă veți amuza și veți face cunoștință cu personaje noi. Dacă vă va plăcea de ele, la sfârșitul activității vă veți transforma în mici actori și veți juca rolurile personajelor pe care le veți cunoaște, ascultând povestirea.  Se vor preciza câteva sarcini pentru copii: să asculte cu atenție pentru a afla unde și când se petrecea acțiunea, care sunt personajele principale, întâmplările prin care trec ele, pentru ca în final să-și exprime părerea în legătură cu acestea. |  | Explicația  Conversația |  | Frontal | 1’ | Verificarea deprinderii de a asculta explicația educatoarei |
| 4. | **DIRIJAREA ÎNVĂȚĂRII**  Nararea  poveștii de către educatoare | Se expune povestirea cât mai sugestiv, respectându-se: intonaţia, pauzele, ritmul vorbirii, modificările vocii în funcţie de personajul ce vorbeşte ori situaţia prezentată, în succesiunea logică a faptelor și după următorul plan de idei:   1. Prezentarea locului în care se petrece acțiunea; 2. Transformarea oalei în căsuță de către șoricel; 3. Sosirea treptată a celorlalte animale și acceptarea lor în căsuță de către predecesorii lor; 4. Spargerea oalei de către urs, care, obosit, s-a așezat pe oala veche; 5. Spargerea oalei, sperietura pe care au tras-o toți prietenilor din căsuță; | Ascultă povestea spusă de educatoare şi priveşte planşele îndreptate special spre ea ;  Ascultă povestea spusă de educatoare şi priveşte planşele îndreptate special spre el, din când în când este implicat în povestire, existând o interacțiune copil- educatoare, copilul repetă după educatoare personajele din poveste, pentru a-l ține ocupat și implicat ; | Narațiunea  Explicația  Conversația  Povestirea | Planșe sugestive pentru  momentele  subiectului | Frontal | 6’ | Verificarea capacității de  a urmări cu  atenție narațiunea educatoarei concomitent cu observarea suportului intuitiv |
| 5.  6. | **OBȚINEREA**  **PERFOR-MANȚEI**  Fixarea conținutului de idei  **RETENȚIA ȘI TRANSFE-**  **RUL**  (Evaluare. Mesaj educative) | TRANZIŢIE: ,,*Bat din palme*”- joc cu text şi cânt  Se verifică modul de înțelegere a conținutului, folosind materialul intuitiv, stabilind cu ajutorul copiilor, episoadele povestirii în succesiunea lor logică.  Copiii se îndreaptă către cele 3 centre deschise. După intuirea materialelor se formează grupele de lucru:  **Artă:**selectează imagini pentru tema propusă;  colorează în contur imaginile date pentru realizarea temei; întind pasta de lipit pe spatele imaginii colorate; lipesc imaginea pe suprafaţa data; concep un afiş din imaginile colorate; colorează măștilr personajelor din poveste după ce le recunosc  **Bibliotecă:** „citesc” imagini din povestea nouă; ordonează imaginile date, respectând succesiunea evenimentelor;  **Joc de masă:** reconstituie imagini din piesele date; reconstituie scene din poveste din cuburi ilustrate;  **Joc de rol:** se strâng toți copiii în acest centru și povestesc împreună cu educatoarea, redau, reproduc scene din poveste folosindu-se de măștile desenate la centrul ARTĂ;  Copiii reproduce în mini-dramatizări rolurile unor personaje din poveste, reproducând dialoguri și acțiuni ale acestora, respectându-se ordinea intrării acestora în ”căsuța din oală”  Se antrenează copii într-o scurtă discuție:   * Ce a găsit șoricelul pe câmp? * Ce s-a gândit el să facă? * Pe cine a primit el în casă? * Cum era el la suflet,dacă a primit-o pe broscuță? * Ce faptă a făcut? * Ce ar fi putut să facă? Ce s-ar fi întâmplat dacă nu o primea pe broscută? De ce oare a primit-o în casă? * Ce alt musafir a mai intrat în casă? * Oare de ce s-a așezat ursul pe oala veche? * De ce s-au speriat animalele? * Ce credeți, i-a părut rău ursului de ceea ce s-a întâmplat? * Cum a fost întâmplarea aceasta?(hazlie) * Ce înseamnă “hazlie”?(veselă,care te face să râzi)   Se cere copiilor ca la semnalul dat să plece în căutarea altui copil care are pe cap masca aceluiași personaj din poveste ca el. În momentul în care l-a găsit îl ia de mână şi ies în faţă strigând: ,,Bingo!”  TRANZIŢIE: ( recitare ritmică):  ,, Unu-doi, unu-doi  Mergem toţi în pas vioi.  În costume să ne-mbrăcăm  De dans să ne apucăm!”( se va dansa pe un ritm dat de educatoare) | Vor participa şi ei alături de ceilalţi colegi fiecare la câte o grupă;  Răspunde la întrebări privind la imaginile afişate şi ajutată de educatoare; i se propune centrul Bibliotecă, Artă, existând imagini, siluete, măști la dimensiune mare  I se propune activitatea de puzzle cu 2-4 piese, I se sugerează alte acțiuni cu cuburile: construcții, grupări; va lucra în echipă cu alți copii toleranți; va primi o mască cu personajul droit  Este chemat în față, alături de alți colegi pentru a reprezenta un personaj despre care se vorbește  Este mereu implicat în activitate, se menține un dialog permanent cu el de către educatoare și copii  Vor participa şi ei alături de ceilalţi colegi; | Tehnica Blazonului  Exerciţiul  Lucrul pe grupe  Exerciţiul  Exerciţiul  Conversația euristică  Joc de rol Exerciţiul  Conversația  Elemente de problematizare  Explicația  Invățarea prin descoperire  Explicaţia  ,,Bingo”  Exerciţiul | Imagini cu personaje din poveste/ măști  Coală A3  Lipici  Ceracolor  Imagini din cele trei poveşti  Puzzle  Cuburi imagini din poveste  Décor de poveste  Măști specific personajelor din poveste  Măști specific personajelor din poveste | Pe grupe  Individual  Pe grupe  Individual  Frontal  Individual  Frontal  Câte doi | 15’  8’ | Aprecierea modului de  cooperare cu ceilalţi copii pentru a finaliza lucrarea.  Aprecierea rezolvării corecte a sarcinilor date;  Aprecierea modului de cooperare cu ceilalţi copii pentru a finaliza lucrarea.  Aprecierea rezolvării corecte sarcinilor date  Verificarea capacității de a reține momentele importante ale povestirii  Verificarea capacității de a analiza  faptele și  comporta-mentele personajelor  Evaluarea  capacității de exprimare corectă și coerentă în propoziții clar formulate  Aprecierea rezolvării corecte a sarcinilor date |

# ART- TERAPIA - O ALTERNATIVĂ DE EXPRIMARE NON-VERBALĂ A EMOŢIILOR

### Prof. Iordan Paula Carmen

LPS „N. Rotaru” Constanța

Reforma reală, actuală a învăţământului românesc facilitează aplicarea noii concepţii privind actualizarea curriculară şi includerea copiilor cu nevoi speciale într-un program de integrare şcolară.

A fost estimat că 1-2% din populația globului este diagnosticată cu dizabilități intelectuale (Maulik, Mascarenhas, Mathers, Dua, & Saxena, 2011). Conform datelor statistice ale Autorității Naționale pentru Pesoane cu Dizabilități înregistrate la 31 martie 2016, în România a fost identificat un număr de 11.419 (copii diagnostigati cu dizabilitate intelectuală) respectiv 112.519 (adulți diagnosticati cu dizabilitate intelectuală).

Așadar, un prim aspect important pentru familie este să înțeleagă ce înseamnă dizablitatea intelectuală.

Dizabilitatea intelectuală este caracterizată de limitări semnificative ce au loc atât la nivelul funcțiilor intelectuale (învățare, raționare, rezolvare de probleme) cât și la nivelul comportamentului adaptiv (aptitudini, abilități sociale, abilități practice) care apar în cursul dezvoltării copiilor.

Educaţie incluzivă se referă la grădiniţele, şcolile, centrele de instruire şi sistemele educaţionale, care sunt deschise pentru toți copiii. Educaţia copiilor cu cerinţe educative speciale trebuie să corespundă nevoilor de dezvoltare a lor, prin evaluarea adecvată a potenţialului de învăţare/dezvoltare şi prin asigurarea reabilitării– recuperării şi compensării deficienţelor ori tulburărilor, dificultăţilor de învăţare. Această educație incluzivă presupune:

* integrarea comunitară – acces şi participare, în condiţii de autonomie personală, la oportunităţile oferite de comunitatea de apartenenţă a persoanei cu handicap;
* integrarea familială – participare la viaţa familiei, atitudine de acceptare a persoanei cu handicap în familie;
* integrarea şcolară - este aplicată în special atunci, când copiii cu dizabilităţi frecventează instituţii (grădiniţe, şcoli) obişnuite, care au efectuat puţine schimbări sau nici o schimbare pentru a satisface necesităţile copilului;
* învăţarea individualizată – prevede selectarea acelor strategii şi sarcini de învăţare care ar facilita progresul copilului, valorificarea resurselor individuale, în dependență de vârsta, necesităţile lui individuale, ritmul de dezvoltare, stilul de învăţare şi tipul de inteligenţă;
* management (al unităţii de protecţie specială) - gestionarea activităţilor şi resurselor (materiale, umane, financiare) la nivelul unităţilor de protecţie specială, efectuată de conducerea unităţii, în baza prerogativelor legale;
* materiale şi dispozitive speciale – acestea urmăresc să reducă incapacităţile care provin din deficienţe;
* metode interactive, participative de învăţare - sunt metode care stimulează interesul copilului pentru cunoaştere şi explorare, rezolvare creativă a problemelor şi sunt bazate pe învăţarea experienţială, pe valorizarea şi dezvoltarea potenţialului fiecărui copil. Aceste metode presupun lucrul în perechi şi grupuri mici şi mari, lucrul în cooperare/ colaborare;

Una dintre metodele si tehnicile utilizate pentru copiii cu dizabilități este stimularea prin mişcare – vizează parcurgerea unui program structurat conţinând activităţi fizice care să conducă la dezvoltarea psihomotorie a beneficiarilor (jocuri cu mingea, cu cercuri, cu bile, popice, baloane etc). Metodele de lucru se bazează pe mişcări naturale şi dorinţa copiilor de a interacţiona. Activităţile se vor varia astfel încât să se evite plictiseala, monotonia. Stimularea prin joc - vizează parcurgerea unui program structurat conținând activități ludice care să conducă la dezvoltarea armonioasă a copiilor.

Art-terapia promovează convingerea că prin artă, copiii se pot exprima creativ, subliniind faptul că produsul final este mai puțin important decât procesul terapeutic în sine. Programele de acest gen oferă jocuri şi activități de stimulare potrivite vârstei, diagnosticului si nivelului de dezvoltare cu scopul formării şi educării abilităților fiecărui beneficiar în plan fizic, psihic și motor. Indiferent de vârstă jocul este fundamental pentru comunicare. El eliberează stresul, stimulează creativitatea, iar pentru copii este un mediu sigur de exprimare a sentimentelor, de explorare a relațiilor și de mărturisire a dorințelor. Limbajul copiilor rămâne în urma dezvoltării lor cognitive, iar ei comunică prin joacă ceea ce înțeleg din lumea care îi înconjoară. Astfel, jucăriile sunt percepute drept cuvinte, iar jocul ca limbaj. Jocul va fi formal/informal, structurat / nestructurat.

Stimularea prin muzică si dans se adresează și este receptată de oameni în mod direct. Lumea sunetelor este universală, are elemente care reflectă toate stările sufletești: manifestările de bucurie, melancolie, atingând toate aspectele fundamentale ale sensibilității umane. Muzica poate avea un efect liniștitor asupra individului, reduce tensiunile individuale și interpersonale, poate oferi consolare, dar poate avea efect activator, mobilizând pentru activitate și imprimând ritm acesteia. Iar dansul fiind o formă de exprimare liberă, o formă de comunicare nonverbală, spontană, fără reguli, fără aşteptări redă bucuria şi optimismul prin mişcări.

Prin stimularea prin artă vizuală în sesiunile obișnuite de artă, copii își dezvoltă observația și învață să reproducă ceea ce văd sau simt. Ei își dezvoltă o mai bună coordonare oculo-manuală si motricitatea fină, creativitatea și imaginația. Copiii învață să combine propria exprimare liberă cu a celorlalți în activități comune. Progresul are loc în etape. Aplicând tehnici de lucru cu diverse materiale şi instrumente, beneficiarii învaţă etapele de realizare a unor produse simple, le realizează şi apoi analizează, descriu şi apreciază produsul finit. Repartiţia în grupele de lucru se face în funcţie de vârsta biologică si abilităţile existente de către fiecare persoană în parte. În general, se lucrează prin formarea şi exersarea abilităţilor psihomotrice generale, prin intermediul acţiunilor de explorare senzorială a mediului înconjurător, a materialelor folosite. Se urmăreste îmbunătăţirea motricităţii fine, aplicând tehnici de lucru precum: rupere, pliere, rasucire, mototolire, tăire, îndoire, bobinare, lipire, legare, înşiruire, modelaj; şi dezvoltarea structurilor perceptiv-motrice de bază: culoare-formă, mărime,orientare spaţială. Se fac exerciții de recunoaştere a diverselor instrumente de lucru: pensula, foarfeca, lipiciul, rigla şi exerciţii practice de recunoaştere a materialelor de lucru: aţa, sfoara, şnurul, plastilina, carioca, lutul, mărimea, grosimea şi culoarea hârtiei, beţişoarele, panglicile, etc. Tehnicile de stimulare prin artă vizuală oferă beneficiarilor oportunitatea de a explora și exprima, prin intermediul materialelor specifice creației artistice, dificultățile în legătură cu diversele trăiri sau relații personale.

**BIBLIOGRAFIE:**

<http://anpd.gov.ro/web/transparenta/statistici/trimestriale/>

Cucoș Constantin, 2013, Educația. Experiențe, reflecții, soluții, Editura Polirom, Iași

Brumariu, M. C. “Terapia prin joc îi ajută pe copii să comunice”. (2008, 08 10). Preluat de pehttp://adevarul.ro/sanatate/medicina/jocul-rol-terapeutic1\_50ae646f7c42d5a6639c4ef2/index. ht

Ministerul Educaţiei, Cercetării și Tineretului - Aria Curriculară: „Terapia Educaţională Complexă și Integrată”- Ludoterapie, Bucureşti, 2008

# „ȘI EU SUNT COPIL CA TINE”

### Prof. înv. primar Pășcănuț Ionela

Școala Gimnazială “Nicolae Labiș” Mălini

Întâlnim peste tot în jurul nostru oameni 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 oameni au reticenţe faţă de persoanele cu deficienţe, deoarece au o concepţie greşită despre ele, mai ales în cazul în care aceștia au o altă orientare religioasă sau naționalitate față de majoritatea. Trebuie însă să înţelegem că sunt nişte oameni la fel ca ceilalţi, fiind produsul unic al eredităţii lor şi al mediului.

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 spaţiuşitimp.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.

Formele de integrare a copiilor cu C.E.S. pot fi următoarele: clase diferenţiate, integrate în structurile şcolii obişnuite, grupuri de câte doi-trei copii deficienţi incluşi în clasele obişnuite. Integrarea şcolară exprimă atitudinea favorabilă a elevului faţă de şcoala pe care o urmează; condiţia psihică în care acţiunile instructive-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.

În şcoală, copilul cu tulburări de comportament aparţine de obicei grupului de elevi slabi sau indisciplinaţi, el încălcând deseori regulamentul şcolar. Din asemenea motive, copilul cu tulburări de comportament se simte respins de câtre mediul şcolar (educatori, colegi). Ca urmare, acest tip de şcolar intră în relaţii cu alte persoane marginalizate, intră în grupuri subculturale şi trăieşte în cadrul acestora tot ceea ce nu-i oferă societatea.

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.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. 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.

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. 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.

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.

O caracteristica specială 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. (Nu reuşesc la examenele de capacitate sau bacalaureat, nu reuşesc să obţină diplome). 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 şcolii de masă şi al familiei, cu ajutorul programelor de dezvoltare cognitiva

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. O readaptare totală presupune un ansamblu de măsuri fundamentale şi complementare, dispoziţii, servicii de facilitare care ar putea garanta accesibilitatea la confortul fizic şi psihologic.

Adaptarea mobilierului exterior şi urbanismul, accesul în clădiri, la amenajări şi instalaţii sportive, transportul şi comunicaţiile, activităţile culturale, timpul liber şi vacanţele trebuie să constituie tot atâţia factori care contribuie la realizarea obiectivelor readaptării. În ţara noastră, elevii cu cerinţe educative speciale au învăţat în şcoli speciale, cu cadre didactice pregătite pentru a lucra cu astfel de copii, dar în ultimii ani, s-a ajuns la concluzia că procedându-se astfel, aceşti elevi sunt oarecum excluşi din viaţa socială şi s-a decis întegrarea lor în învăţământul de masă.  
Şcoala, ca instituţie publică de formare şi socializare umană trebuie să răspundă cerinţelor tuturor elevilor, atât celor care au un ritm de învăţare şi un potenţial intelectual şi aptitudinal peste medie, dar şi celor care manifestă deficienţe de învăţare. Ambele categorii pot fi considerate cu cerinţe educative speciale şi  necesită un program individualizat de învăţare.

În calitate de profesor, am fost pusă în situaţia de a avea la clasă elevi cu cerinţe educative speciale, fiind și de etnie romă şi, în astfel de situaţii, am încercat să găsesc cele mai bune metode de predare-învăţare pentru a-i determina pe toţi participanţii la actul educaţional să se implice conştient în activităţile derulate. Am ţinut cont de faptul că elevii integraţi au nevoie de sprijinul nostru, al cadrelor didactice şi de sprijinul colegilor de clasă. Ei nu trebuie marginalizaţi în niciun fel, nu trebuie „uitaţi” în clasă pornind de la ideea că nu vor putea ajunge niciodată ca şi ceilalţi elevi.

Obiectivul principal al şcolilor de masă în care învaţă elevii cu CES este asigurarea integrării acestora în mediul şcolar. Şcoala trebuie să aibă în vedere transformarea elevului într-o persoană capabilă să-şi creeze propriile procese şi strategii de raţionament utile pentru rezolvarea problemelor reale şi apropiate. Adaptarea curriculum-ului la nivelul clasei reprezintă una dintre soluţiile propuse de către factorii abilitaţi. O calitate esenţială a curriculum-ului şcolar actual este aceea că vizează un grad 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. Pentru aceasta este nevoie ca formularea obiectivelor, stabilirea conţinuturilor instruirii, modalităţile de transmitere a informaţiilor în clasă şi evaluarea elevilor să se facă diferenţiat. Astfel, în urma analizei amănunţite a evaluărilor iniţiale, am proiectat conţinuturile  individualizat şi diferenţiat, astfel încât să poată fi înţelese de către elevi, am avut în vedere faptul că învăţarea trebuie văzută ca un proces la care elevii participă în mod activ, îşi asumă roluri şi responsabilităţi.

Planificarea individualizată a învăţării presupune adaptarea educaţiei la nevoile individuale din perspectiva diferenţelor dintre elevi. Diferenţierea curriculumului, atât pentru copiii cu dizabilităţi, cât şi pentru cei cu potenţial de învăţare ridicat se întemeiază pe aceleaşi premize: sistemul de învăţământ se poate adapta unor abilităţi şi trebuinţe diferite; aceleaşi scopuri educaţionale pot fi atinse prin mai multe tipuri de programe adaptate; realizarea scopurilor educaţionale este facilitată de selecţia şi organizarea obiectivelor educaţionale conform diferenţelor individuale; diferitele trebuinţe educaţionale pot fi întâmpinate prin oportunităţi educaţionale variate. Diferenţierea curriculară necesită astfel selecţionarea sarcinilor de învăţare după criteriul maturităţii intelectuale, ritmul de lucru şi nu după criteriul vârstei cronologice.  Este nevoie de o adaptare a procesului instructiv educativ la posibilităţile intelectuale, la interesele cognitive, la ritmul şi stilul de învăţare al elevului.

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.

Adaptarea curriculum-ului realizat de cadrul didactic la clasă pentru predarea, învăţarea, evaluarea diferenţiată se poate realiza prin:

* adaptarea conţinuturilor, având în vedere atât aspectul cantitativ, cât şi aspectul calitativ, planurile şi programele şcolare fiind adaptate la potenţialul de învăţare al elevului prin extindere, selectarea obiectivelor şi derularea unor programe de recuperare şi remediere şcolară;
* adaptarea proceselor didactice având în vederea mărimea şi gradul de dificultate al sarcinii, metodele de predare (metode de învăţare prin cooperare, metode active-participative, jocul didactic), materialul didactic(intuitiv), timpul de lucru alocat, nivelul de sprijin (sprijin suplimentar prin cadre didactice de sprijin);
* adaptarea mediului de învăţare fizic, psihologic şi social;
* adaptarea procesului de evaluare, având ca finalitate dezvoltarea unor capacitaţi individuale
* ce se pot exprima prin diverse proiecte şi produse (scrise, orale, vizuale, kinestezice).

Modalitatea de evaluare poate fi adaptată în funcţie de potenţialul individual. Evaluarea trebuie să vizeze identificarea progresului realizat de elev, luând ca punct de plecare rezultatele evaluării iniţiale. Tratarea individualizată a şcolarilor facilitează adaptarea acestora la cerinţele şi obiectivele procesului instructiv-educativ şi presupune corelarea între cerinţele programei şi posibilităţile copiilor. Tratarea diferenţiată exprimă necesitatea ca organizarea, desfăşurarea şi evaluarea activităţilor instructiv-educative să stimuleze dezvoltarea copilului. Sarcinile care se dau  copilului să fie în concordanţă cu însuşirile de personalitate, care se află în permanent devenire şi transformare, astfel asigurându-se o amplificare a efortului psihic şi fizic al copilului. Diferenţierea se poate face atât prin curriculum, prin extinderea şi profunzimea cunoştinţelor propuse spre învăţare, cât şi prin formele de organizare a activităţii şi a metodelor didactice utilizate. Copiii aflaţi în diferite faze ale insuccesului şcolar pot fi cuprinşi în activităţi frontale, dar trebuie trataţi şi individual, cu sarcini de lucru care să ţină seama de dificultăţile lor. Cadrul didactic trebuie să pună un accent pe abordarea pozitivă a comportamentului copiilor, ameliorarea practicilor educaţionale, cum ar fi: evitarea discriminărilor, a favorizării sau etichetării copiilor, evitarea reacţiilor impulsive neadecvate, a ameninţării şi intimidării copiilor,  exprimarea încrederii în posibilităţile fiecărui copil de a reuşi.

În activităţile didactice destinate elevilor cu CES 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 (jocul didactic, dramatizarea) pot fi aplicate cu succes atât în ceea ce priveşte conţinutul unor discipline, cât şi în formarea şi dezvoltarea comunicării la elevii cu deficienţe mintale şi senzoriale. Implicarea lor cât mai directă în situaţii de viaţă simulate, trezesc motivaţia şi implică participarea activă, emoţională a elevilor, constituind şi un mijloc de socializare şi interrelaţionare cu cei din jur. Metoda demonstraţiei ajută elevii cu dizabilităţi să înţeleagă elementele de bază ale unui fenomen sau proces. Alături de metoda demonstraţiei, exerciţiul constituie o metodă cu o largă aplicabilitate în educaţia specială, mai ales în activităţile de consolidare a cunoştinţelor şi de formare a deprinderilor.

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, învaţă unii de la alţii, realizează că au nevoie unii de alţii pentru a duce la bun sfârşit o sarcină a grupului. Integrarea  copiilor cu CES se poate realiza nu numai prin activităţi educative şcolare, 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 elevilor şi pentru a veni în întâmpinarea problemelor pe care elevii respectivi le resimt în raport cu actul educaţional.

Rolul terapeutic al activităţilor extracurriculare constă în faptul că prin ele se poate realiza mai uşor socializarea copiilor cu CES. În funcţie de specificul lor, aceste activităţi dezvoltă la elevi 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. Activităţile extracurriculare de tipul vizitelor, excursiior şi drumeţiilor, permit  dezvoltarea relaţiilor interpersonale şi o mai bună relaţionare a copiilor cu societatea, sporirea interesului de cunoaştere a frumuseţilor naturale şi de patrimoniu,  formarea şi dezvoltarea unor sentimente de preţuire a mediului natural, în vederea adoptării unui comportament ecologic adecvat.

Concursurile cu tematică diferită (sportive, artistice, pe discipline de studiu etc.) dezvoltă la elevii cu CES, spiritul de competiţie, de echipă, încrederea în forţele proprii, îi mobilizează la cooperare.

Educaţia integrată va permite copiilor cu CES să trăiască alături de ceilalţi copii, să desfăşoare activităţi comune, dobândind abilităţi în vederea adaptării, integrării şi devenirii lor ca şi ceilalţi.

# EDUCAȚIA INCLUZIVĂ ÎN GRĂDINIȚA DE COPII

### Prof. Nistor Luize Lavinia

Grădinița P.P. Nr.1/„Piticot”-Hunedoara

,,A fi om înseamnă a fi responsabil!”, spunea scriitorul francez Antoine de Saint-Exupery.

A-i învăţa pe alţii să înveţe este mult mai dificil decât să predai o lecţie, deoarece implică o perioadă mai lungă, iar rezultatele nu sunt întotdeauna cele aşteptate. A-i învăţa pe alţii să se descurce în viaţă, să aibă curaj, să aibă motivarea devenirii, să scoată la iveală ceea ce este mai bun în ei, să descopere din timp menirea acestei existenţe, nu este cel mai uşor lucru din lume.

Educaţia timpurie porneşte de la ideea că vârstele mici constituie baza dezvoltării personalităţii şi că, pentru reuşită educaţională a copilului, familia, instituţiile educaţionale şi comunitatea sunt răspunzătoare de realizarea obiectivelor educaţionale. Educaţia timpurie se realizează atât în mediul familial, cât şi în cadrul serviciilor specializate, precum grădiniţa. Pentru o pregătire cât mai bună a copilului pentru şcoală şi pentru viaţă, în perioada copilăriei timpurii este deosebit de importantă atenţia acordată dezvoltării sale din toate punctele de vedere. Astfel, vom descrie învăţarea copilului pe domenii de dezvoltare, finalitatea educaţiei în perioada copilăriei timpurii fiind dezvoltarea globală a copilului, care urmează să îi asigure un start bun în viaţă.

Domeniile de dezvoltare sunt diviziuni convenţionale ce asigură dezvoltarea plenară, completă a copilului, dar şi observarea evoluţiei acestuia. Domeniile de dezvoltare sunt instrumente pedagogice esenţiale pentru a realiza individualizarea educaţiei şi învăţării, acestea dând posibilitatea de a identifica atât aptitudinile, cât şi dificultăţile fiecărui copil în parte. Fiecare copil este unic în modul în care creşte, se dezvoltă şi dobândeşte deprinderi şi competenţe. Copiii trec prin stadii similare de dezvoltare, dar în ritmuri diferite. Nu trebuie să ne aşteptăm ca toţi copiii să atingă acelaşi nivel de performanţă în aceleaşi timp.

În evoluţia creşterii şi dezvoltării, copiii cunosc lumea prin simţurile şi corpul lor. Copiii au nevoie de explorări repetate ale mediului ambiant, de timp pentru înţelegerea informaţiilor. Atunci când ne referim la dezvoltarea copilului, trebuie să reţinem un aspect foarte important: etapele de dezvoltare sunt atribuite copilului în general, iar dezvoltarea este un proces individual şi ţine de unicitatea fiecărui copilul.

În centrul organizării procesului de predare – învăţare este copilul care solicită abordare integrată a potenţialului său prin găsirea acelor intervenţii didactice care să-i permită stimularea performanţei personale. Crearea unui mediu educaţional adecvat, în vederea stimulării continue a învăţării spontane a copilului, relaţionarea permanentă cu un adult pregătit să răspundă nevoilor de dezvoltare ale copilului şi accesul nemijlocit al copilului la activităţi integrate, punând accent deosebit pe joc ca metoda de baza a acestui proces definesc educaţia timpurie abordată integrat.

Astfel, cercetătorii au stabilit că omul în dezvoltarea sa se distinge prin ciclitatea unor etape de vârstă bine definite. Obiectivele incluziunii în educaţia preşcolară presupun dezvoltarea şi aplicarea unor strategii educaţionale care să promoveze conştientizarea şi formarea la copii a unor comportamente în direcţia toleranţei şi nondiscriminării, acceptării copiilor cu CES: copii cu dizabilităţi, copii supradotaţi, copii de diferite etnii, copii cu boli cronice, copii cu situaţie socioeconomică precară etc. Educaţia incluzivă este corelată cu nevoile speciale ale copiilor cu dizabilităţi variate sau cerinţe educative speciale şi obţinerea progreselor specifice. Incluziunea se discută în termeni de politici educaţionale, dar în acelaşi timp, este o provocare, pentru dezvoltarea copiilor ca „cetăţeni activi“. Dacă nu sunt respectate, exprimate şi încurajate să se dezvolte, diferenţele dintre copii într-un grup cauzează probleme (de exemplu: agresivitate, violenţă, neglijare etc.).

În consecinţă, incluziunea solicită atenţie asupra diferenţelor dintre copii, dar şi adaptarea grădiniţei la aceste diferenţe. În procesul de incluziune se pune accent pe necesitatea grădiniţei de a-şi schimba principiile de acţiune şi modalităţile de abordare în funcţie de nevoile copiilor. Valorizarea unui mediu incluziv este utilă pentru toţi copiii, dacă educatorii îmbunătăţesc practicile de organizare a activităţilor şi folosesc diversitatea în grupă ca o resursă şi ca o oportunitate echitabilă de învăţare. Grădiniţa incluzivă este benefică pentru toţi actorii responsabili de educaţie, dar în special pentru copii. De exemplu, copiii învaţă „socializarea“ prin comunicarea şi interacţiunea cu ceilalţi colegi de grupă. Copiii leagă prietenii prin aceste contacte, află despre interesele şi preferinţele pentru anumite activităţi (de exemplu, unii copii desenează, pictează, alţii încep să cânte la un instrument, alţii sunt „povestitori“, altora le place să creeze colaje, să vizioneze desene animate, să inventeze poezii, iar alţii sunt „campioni“ la practicarea unui sport sau le place să observe natura etc.), se cunosc, iar bunele relaţii, starea de bine dintre ei reprezintă o condiţie facilitatoare pentru învăţare şi dezvoltare.

Părinţii pot să se implice în viaţa grădiniţei, să aibă încredere în politicile promovate de grădiniţă, să încurajeze talentele şi succesele copiilor lor, să nu se descurajeze dacă au copii cu CES, să accepte diversitatea, să accepte propriul copil ca pe o fiinţă distinctă, unică, specială, să-i accepte pe ceilalţi, să apeleze la servicii de suport oferite de grădiniţă şi de comunitate (psihologi, asistenţi sociali mediatori, etc.), să propună grădiniţei să dezvolte programe educaţionale, în funcţie de nevoile identificate, să-şi asume responsabilităţi şi să practice voluntariatul în grădiniţă, să acorde feed-back pozitiv, să fie buni ascultători, să aibă iniţiativă şi să participe la activităţile propuse de grădiniţă (de tipul „O familie pe săptămână“, „Club pentru părinţi“, „Părinţii, agenţii diversităţii“, „Bunicii sunt cu noi“, petrecerea zilelor de naştere etc.).

Comunitatea poate să asigure suport logistic şi financiar grădiniţei (de exemplu, buget pentru asistentul personal care asistă copiii cu CES), să vină la întâlniri cu copiii din grădiniţă, cu educatorii şi părinţii, să motiveze comunitatea oamenilor de afaceri pentru susţinerea, prin campanii de strângere de fonduri, a copiilor cu CES şi familiile acestora, mai ales cele aflate în situaţie de risc (familii monoparentale, familii cu nivel socio-economic scăzut), să iniţieze parteneriate în dezvoltarea unor proiecte educaţionale (copiii autişti, copiii cu ADHD, copiii supradotaţi etc.), să ofere modalităţi atractive de petrecere a timpului liber (spaţii destinate relaxării, jocului, sportului, centre de resurse etc.).

Pregătirea profesională şi deschiderea echipei manageriale a grădiniţei sunt aspecte extrem de importante în dezvoltarea unui mediu incluziv, astfel încât să-i motiveze şi să-i inspire pe angajaţi să o urmeze. Promovarea imaginii grădiniţei se va realiza printr-un marketing educaţional care să cuprindă respectarea principiilor educaţiei incluzive.

Cadrele didactice trebuie să creeze un mediu adecvat de învăţare pentru toţi copiii şi să încurajeze toleranța şi respectarea drepturilor omului, astfel încât copiii să nu fie discriminaţi, indiferent de statutul lor sau al părinţilor lor, de situaţiile sau nevoile lor specifice. Oamenii pot discrimina în diferite moduri, uneori fără să-şi dea seama sau fără intenție. Cadrele didactice trebuie să ofere modele de comportament în acest sens. De exemplu, neridiculizând un copil din cauza originii sale etnice, a handicapului său( gras sau slab) sau din alte motive. Democratizarea şcolii şi egalizarea şanselor- deşi intens discutate şi controversate- reprezintă direcţii stategice care angajează în mod cert o mai mare responsabilitate şi flexibilitate a serviciilor educaţionale. Focalizarea atenţiei educaţionale pe grupurile vulnerabile este un semnal al nivelului de civilizaţie atins de o anumită societate, un indiciu al nevoii de căutare a unor noi forme de solidaritate umană- lucru ce are o semnificaţie aparte în societatea noastră

Educaţia pentru toţi este o nevoie a epocii noastre. Depinde de fiecare cadru didactic în parte, de responsabilitatea şi implicarea tuturor ca ea să devină o realitate din care fiecare să înveţe şi să se dezvolte şi să nu uităm că educația depinde foarte mult de familie.

**Bibliografie:**

-Verheyde M.. *Petrecerea timpului liber*. Program educativ 2-4 ani. Bucureşti, 2011

-Vrânceanu M., Pelivan V., *Incluziunea socio-educaţională a copiilor cu dizabilităţi în grădiniţa de copii.* Ghid pentru educatori şi părinţi. Chişinău, 2012.

# STRATEGII DE INTEGRAREA A COPIILOR CU CES

### Prof. înv. primar Mandache Elena

Școala Gimnazială Nr.6,Vulcan

Întâlnim peste tot în jurul nostru oameni 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 oameni 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.

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.

Formele de integrare a copiilor cu C.E.S. pot fi următoarele: clase diferenţiate, integrate în structurile şcolii obişnuite, grupuri de câte doi-trei copii deficienţi incluşi în clasele obişnuite. Integrarea şcolară exprimă atitudinea favorabilă a elevului faţă de şcoala pe care o urmează; condiţia psihică în care acţiunile instructive-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.

În şcoală, copilul cu tulburări de comportament aparţine de obicei grupului de elevi slabi sau indisciplinaţi, el încălcând deseori regulamentul şcolar. Din asemenea motive, copilul cu tulburări de comportament se simte respins de câtre mediul şcolar (educatori, colegi). Ca urmare, acest tip de şcolar intră în relaţii cu alte persoane marginalizate, intră în grupuri subculturale şi trăieşte în cadrul acestora tot ceea ce nu-i oferă societatea.

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.

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. 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.

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.

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, noi dascălii, suntem puşi în dificultate de diversitatea și complexitatea problemelor. Educaţia incluzivă (după definiţia dată de UNESCO) este un mod de educaţie adaptat la şi individualizat în funcţie de nevoile tuturor copiilor în cadrul grupurilor şi claselor echivalente ca vârstă, în care se regăsesc copii cu nevoi, capacităţi şi nivele de competenţă foarte diferite.

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.

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. (Nu reuşesc la examenele de capacitate sau bacalaureat, nu reuşesc să obţină diplome). 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 şcolii de masă şi al familiei, cu ajutorul programelor de dezvoltare cognitiva

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. O readaptare totală presupune un ansamblu de măsuri fundamentale şi complementare, dispoziţii, servicii de facilitare care ar putea garanta accesibilitatea la confortul fizic şi psihologic.

**Bibliografie:**  
Verza F., “Introducerea în psihopedagogia specială şi asistenţa socială”, Ed Fundatiei Humanitas, 2002.

# SĂ ÎNVĂȚĂM LUMINOS

**(CUTIA LUMINOASĂ)**

### Prof. psihoperdagog Țiganea Cristina Maria

Școala Gimnazială Specială pentru Deficienți de Vedere

 Specialiștii susțin că lumina creează schimbări pozitive în creier. În cadrul unui studiu danez, 30 de persoane au participat la activități luminoasă timp de 30 de minute zilnic pe o perioadă de trei săptămâni. Sursa de lumină a avut aceeași gamă de lungimi de undă ca și lumina naturală, care corespunde, de asemenea, tipului de lumină care se regăsește în lămpile de terapie cu lumină.

Înainte de începerea experimentului, participanților li s-au efectuat scanări RMN ale activității creierelor lor, în timp ce priveau imagini cu fețe umane care aveau expresii neutre, furioase sau înspăimântătoare.

După trei săptămâni, cercetătorii au observat că:

• Creierul participanților a răspuns mai puțin la fețele care și-au exprimat frica sau furia.

• Capacitatea creierului de a controla centrul de teamă s-a îmbunătățit.

• Efectul a fost asociat cu cantitatea de expunere la lumină: cu cât este mai intensă lumina, cu atât este mai mare efectul.

Pe baza acestor principii, specialiști americani au introdus cutia luminoasă ca mijloc didactic și terapeutic.

Cutia luminoasă a fost concepută pentru a ajuta la formarea abilităților vizuale de bază, precum și la formarea abilităților vizual-motorii și vizual-perceptive mai complexe. Este un mijloc de intervenție atractiv, agreat de copii, datorită efectelor deosebite create de lumină. Fundalul cu contrast ridicat creat de suprafața luminoasă face ca o varietate de sarcini să fie mai ușor de efectuat. Suprafaţa luminoasă evidențiază contururile prin contrast și culorile prin transparenţă şi suprapuneri. Luminând și colorând în același timp obiectele și formele utilizate, copii cu dizabilități pot să le vadă mai bine. Culorile de fond luminos pot fi stabile sau se pot alterna mai lent sau mai rapid, în funcție de specificul copilului sau de activitatea propusă. Lumina captează atenția copiilor, iar căldura îi relaxează. În acest mod, elevii cu dizabilități pot fi integrați în diverse grupuri de lucru.

Scopul este ca, folosind obiecte viu colorate, elevii să fie motivați să își utilizeze vederea, să colaboreze, să participe activ la activități, crescând coeziunea și empatia în grup.

Cutia luminioasă poate fi folosită cu succes și în cadrul orelor de curs. Cutia luminoasă este extrem de utilă pentru înţelegerea diferitelor noțiuni legate de lumină, formă, culoare, orientare în spațiu restrân, la observarea rezultatului combinării acestora. Dispozitivul poate fi, de asemenea, utilizat ca un instrument important în cadrul orelor pentru copiii care sunt interesați de obiecte luminoase și de surse de lumină, dar care în mod obișnuit nu își utilizează vederea sau nu interacționează frecvent cu materialele prezentate.

In funcție de specificul elevului, există posibilitatea de a crește sau a scădea intensitatea unei culori, astfel se obțin efecte cromatice luminoase foarte spectaculoase ajutând elevul să își concentreze atenția mai mult timp, să dezvolte curiozitatea și interesul.

Cutia luminoasă aduce beneficii pe mai multe paliere:

* orientarea în spațiu restrâns,
* localizare/urmărire/scanare/discriminarea vizuală,
* coordonarea ochi-mână,
* dezvoltarea abilităților perceptiv vizuale,
* dezvoltarea simțului cromatic
* dezvoltarea creativității
* dezvoltarea vorbirii, încurajarea comunicării
* formarea reprezentărilor matematice
* explicarea unor fenomene științifice
* reducerea anxietății.

Cutia luminoasă oferă experiențe senzoriale deosebite și ajută copii să își antreneze atenția și memoria vizuală, menținându-i o perioadă mai lungă de timp într-o activitate, fie ea individuală sau de grup. Cutia luminoasă face ca aplicațile să fie mai antrenante, mai plăcute și ajută la stimularea vizuală.

Terapeuții pot folosi dispozitivul pentru a evalua posibilitățile vizuale ale unui copil. Profesorii o pot utiliza pentru a-i ajuta să învețe noi abilități și comportamente. De exemplu, succesiunea luminilor îi poate ajuta pe copiii să învețe culorile, numerele și literele. Kinetoterapeuții o pot folosi pentru a ajuta copiii cu cerințe educaționale speciale să se întindă și să realizeze extensii. Cutia luminoasă ajută și familia unui copil cu dizabilități implicându-l și angajându-l în diverse activități de zi cu zi (formarea autonomiei personale- alimentație, îmbrăcat, autoservire etc ).

Specialiștii americani avertizează cu privire la anumite efecte secundare. Deși în general lumina este bine tolerată și foarte sigură, există unele reacții adverse asociate cu utilizarea unei cutii luminoase timp îndelungat: oboseala ochilor, cefalee, iritabilitate, insomnii, uneori chiar dependență.

În cazul în care se constată unul dintre aceste efecte secundare, se recomandă reducerea timpului petrecut în fața cutiei luminoase sau îndepărtarea de la dispozitiv.

**Bibliografie:**

Preda V. (1988), Explorarea vizuală. Cercetări fundamentale și aplicative. Editura Științifică și Enciclopedică, București.

Preda, V., (coord.), (1999). Intervenția precoce în educarea copiilor deficienți vizuali, Presa Universitară Clujeană, Cluj Napoca

50 Ways To Use A Light Box (2008) - Michelle Clyne, Enabling Devices, 50 Broadway Hawthorne NY , Ed. M.S., Illinois Deaf-Blind Services, USA

Best, A., (1995), Teaching children with visual impairments, Open University Press, Buckingham  ,UK

Light Boxes: Materials, Activities, and Guides from APH - American Printing House for the Blind

# O EDUCAȚIE DE CALITATE PENTRU TOȚI ÎNTR-O ȘCOALĂ PENTRU TOȚI

### Prof. Carmen- Nicoleta Petec

Școala Gimnazială Nr.1 Onești

*,,Şcolile trebuie să primească toţi copii, fără nici o deosebire privind condiţiile lor fizice, sociale, emoţionale, lingvistice sau de altă natură. Acestea se referă şi la copiii cu dizabilităţi sau talentaţi, copiii străzii şi copiii care muncesc, copii din populaţii îndepărtate sau nomade, copii aparţinând minorităţilor lingvistice şi etnice…”*

Persoanele cu dizabilităţi, în special cele cu probleme de învăţare, deranjează şi tulbură ordinea acceptată majoritar în societate, stereotipurile dobândite în timp. Reacţiile la aceste tulburări pot fi mila manifestată prin acte de caritate, ostracizare (acţiunea de a le îndepărta pentru a fi ascunse vederii şi minţii) şi/sau frică. Oricare ar fi mobilul reacţiei, persoanelor cu nevoi speciale li se oferă foarte greu un loc semnificativ în societate. Felul în care ne purtăm cu aceste persoane ne definește ca societate. Fiecare copil trebuie tratat ca parte din societate, dincolo de și fără să conteze deficienţa sa sau dificultăţile pe care le întâmpină în învăţare.

Educaţia copiilor reclamă o preocupare deosebită din partea tuturor factorilor implicaţi în această misiune fundamentală. Alături de copiii din şcolile de masă, cresc şi se dezvoltă şi o altă categorie de copii şi anume, cei cu cerinţe sau nevoi speciale (CES). Fiecare copil prezintă particularităţi individuale şi de relaţie cu mediul, trăsături care necesită o evaluare şi o abordare personalizate. Copiii cu deficienţe au şi ei aceleaşi trebuinţe de bază în creştere şi dezvoltare ca toţi copiii: nevoia de afectivitate şi securitate, de apreciere şi întărire pozitivă, de încredere în sine, de responsabilitate şi independenţă.

Incluziunea lor, integrarea socială și educarea acestora necesită solidaritate între instituții și oameni, compasiune, respectul acordat necondiționat persoanei umane și nediscriminare.

**Incluziunea** nu este un simplu concept, aplicat doar la mediul şcolar. Din contră, problematica incluziunii, a diversităţii, este o sursă complexă de politici, dezbateri şi acţiuni sociale. Unul dintre dezideratele acestor politici este acela de a asigura o schimbare durabilă de mentalitate la nivel de societate faţă de persoanele cu dizabilităţi, schimbare care să se integreze în mai larga cerinţă a acceptării şi promovării diversităţii.

Şcoala, prin misiunea ei de instituţie formatoare de personalităţi, alături de misiunea de a transmite elevilor informații și un bagaj solid de cunoștințe reprezintă un mediu prioritar pentru începerea şi implementarea politicii incluzive. Să ne gândim doar la perioada pe care un copil o petrece în şcoală. Aceste ore și ani pot fi marcaţi de segregare, de excluziune sau pot fi marcaţi de efortul de a adapta metodele, tehnicile şi instrumentele de care dispune profesorul pentru a facilita integrarea copiilor cu cerinţe educaţionale speciale în mijlocul copiilor fără CES.

Trecând de la discuţia asupra beneficiilor educaţiei incluzive şi a locului ei în cadrul politicilor generale privind incluziunea, este bine să accentuăm faptul că vorbim de un proces, şi nu de un fapt. Această trecere a societăţii în general şi a şcolii în special către acceptarea diversităţii şi educaţia incluzivă este un demers de lungă durată. Din acest motiv este important să privim şi la mecanismele prin care acest proces este facilitat sau din contră, întâmpină rezistenţe din partea actorilor câmpului social, politic, educaţional.

Educaţia formală, nonformală și informală transformă individul dependent de familie, de societate, într-unul independent, care se bucură de autonomie. Valorile învăţate în şcoală şi în familie ar trebui să îndrume omul pe tot parcursul vieţii. Un climat de armonie şi bună înţelegere în şcoală este definitoriu. Un dezechilibru al şcolii devine o problemă la nivelul societăţii.

În documentele Conferinței Mondiale asupra educației pentru persoane cu cerințe educative speciale de la Salamanca (iunie 1994) și respectiv ale Congresului Internațional al Educației Speciale (Cardiff, 1990), aceste formule terminologice relevă recunoașterea universală a necesității reformei sistemului școlar general. Ea implică cu necesitate pregătirea de ansamblu a școlii și a societății pentru a primi și satisface participarea persoanelor cu dizabilități în medii școlare și sociale obișnuite, ca elemente componente naturale ale diversității umane, cu diferențele ei specifice.

Educația sau școala incluzivă implică cu certitudine ideea de schimbare – reformă a școlii și societății în ansamblu, cu scopul de a răspunde dezideratului societății viitorului “o societate pentru toți” care să răspundă mai bine prin co-educație nevoilor, potențialului și aspirațiilor tuturor copiilor, inclusiv al celor deosebit de dotați și/ sau talentați, al celor ce fac față în prezent în școala obișnuită, al celor cuprinși în școli speciale separate.

Acceptarea în plan teoretic și realizarea treptată a școlii incluzive devine atât o problemă de concepție și decizie politică cât și o chestiune de strategie și acțiune coerentă în plan pedagogic, de organizare și dezvoltare a sistemelor și structurilor de sprijin a educației speciale integrate. Astfel, următorul pas este de a pune bazele unui demers educativ individualizat care să țină cont de unicitatea fiecărui copil în parte, așa cum propune A. Roșan :

* Evaluarea nivelului actual de dezvoltare al copilului cu CES;
* Fixarea obiectivelor pe termen lung și scurt;
* Determinarea serviciilor de asistență și de resurse;
* Indicarea metodelor, a strategiilor și a mijloacelor;
* Evaluarea progreselor copilului cu CES;
* Readaptarea programei educative individualizate în funcție de progresele sau non-progresele realizate.

Școlile din România sunt dispuse să acorde atenția cuvenită acestei chestiuni? Avem resurse și profesori care să adapteze mediul școlar la noile provocări ridicate de incluziunea copiilor cu CES în școlile de masă?

**BIBLIOGRAFIE:**

* ***Declarația de la Salamanca asupra educației cerințelor speciale*** adoptată la conferința mondială „Acces și calitate“ organizată de UNESCO și Ministerul Educației din Spania, 7-10 iunie 1994
* T. M. Pădurean, ***Problema solidarității***, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj Napoca 2013
* A. Roșan, (coord.), ***Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție***, Ed. Polirom, Iași 2015
* OECD, ***Politici în educație pentru elevii în situație de risc și pentru cei cu dizabilități din Europa de Sud-Est***, Paris 2007
* ***Declarația Universală a Drepturilor Omului***, adoptată în 16 Dec. 1948 prin rezoluția 217A în cadrul celei de-a treia sesiuni a Adunării Generale a ONU, Paris.

# ELEVII PROVENIŢI DIN FAMILII SOCIAL-VULNERABILE

### Profesor pentru învăţământ primar Oniţa Afrodita

Şcoala Gimnazială „Titus Popovici” Mişca, judeţul Arad

Familia a reprezentat dintotdeauna nucleul central al societăţii. Grija faţă de familie, faţă de copii, a fost o permanenţă în spaţiul românesc. Dar, tranziţia de la sistemul socialist la economia de piaţă a bulversat echilibrul social, a descoperit dificultăţile şi neajunsurile diferitelor categorii sociale. O parte a familiilor a fost împinsă spre sărăcie sau spre diminuarea drastică a resurselor economice. Aceste elemente au avut repercursiuni şi asupra condiţiei copiilor din cadrul familiilor respective.

În societatea românească există câteva categorii sociale considerate categorii defavorizate, cu risc social crescut: populaţia săracă, şomerii, vârstnicii, persoanele cu dizabilităţi, populaţia de etnie romă etc. Pornind de la existenţa acestor categorii sociale, o atenţie distinctă trebuie acordată, însă, copiilor care provin din familii defavorizate, mult mai mult afectaţi de riscul social decât adulţii.

Un argument în acest sens poate fi considerat faptul că, în procesul de formare a personalităţii copilului, rolul major, în special în primii ani de viaţă ai copilului, revine familiei, în principal mamei, ori, aceşti copii, mulţi, de la vârste foarte mici, sunt privaţi de prezenţa familiei, a părinţilor. Familia, educaţia familială, sunt punctele centrale ale vieţii copilului, pentru o dezvoltare armonioasă a sa.

Problema participării la educaţie a acestor copii devine foarte importantă, în condiţiile în care s-a demonstrat faptul că, doar prin educaţie se poate obţine salvarea unei persoane de la excluziune socială şi pentru a-şi asigura un mod de viaţă decent.

Familia şi stilul educativ adoptat, au influenţă asupra reuşitei şcolare a acestuia, prin controlul pe care-l exercită, prin stilul parental, care trebuie să fie o combinaţie nuanţată şi flexibilă între afecţiune şi susţinere parentală a activităţii şcolare a copilului. Controlul asupra activităţii şcolare trebuie corelat cu exigenţă în evaluarea ei. Reuşita şcolară pare a fi legată de un control parental, uneori omniprezent şi hiper-autoritar, corelat cu autonomia instrumentală şi funcţională a copilului.

O condiţie importantă a reuşitei şcolare este afecţiunea maternă, absenţa ei sau, cu atât mai mult, respingerea maternă, influenţează negativ atât reuşita imediată, cât şi rezultatele pe termen lung.

Atitudinile şi performanţele adolescenţilor sunt dependente, în acelaşi timp, de srtructurile familiale şi de cele şcolare, dar, ceea ce se poate afirma cu certitudine, este că mediul familial are o importanţă considerabilă în dezvoltarea copilului şi în reuşita lui şcolară.

Indiferent de tipul de familie, de stilul său educativ, între familie şi şcoală se realizează o relaţie care se dovedeşte a avea un rol important în procesul de socializare şi integrare socială a copilului şi în reuşita lui şcolară. Majoritatea părinţilor manifestă deschidere faţă de funcţionarea şi iniţiativele de dialog ale şcolii, deşi aşteptările lor pot fi, uneori, foarte diferite sau chiar contradictorii.

Copii aflaţi în situaţie de risc pot fi consideraţi şi copiii romi, fiind expuşi diferitelor forme de excluziune socială. Pe lângă factorii specifici familiilor de romi, sărăcia, locuirea, nivelul de educaţie, şcolarizarea, copiii romi reprezintă segmentul de copii cu cel mai ridicat nivel de neparticipare şcolară şi abandon şcolar. Faptul că aproape 90% dintre copiii neşcolarizaţi provin din familiile sărace, demonstrează cât de puternic este condiţionat accesul la educaţie de resursele economice ale familiei de origine. Romii sunt mai puţin educaţi decât populaţia majoritară, ceea ce le limitează accesul pe piaţa muncii.

Accesul la educaţie al copiilor şi tinerilor este facilitat şi de un sistem de protecţie socială care cuprinde diferite modalităţi de încurajare a participării şcolare a copiilor romi.

# INTEGRAREA COPIILOR CU DIZABILITĂȚI

### PROF. ÎNV. PREȘCOLAR BĂLUȚĂ ADRIANA

GRĂDINIȚA P.P. NORD 1, RM.VÂLCEA

De-a lungul istoriei, 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.

Un început timpuriu în grupuri de joacă sau grădiniţe obişnuite este cea mai bună pregătire pentru o viaţă integrată. 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. Şi copiii diferiţi au drepturi egale cu ceilalţi, iar o educaţie separată ar duce la marginalizare şi discriminare, împiedicînd formarea, împlinirea de sine şi afirmarea personalităţii.

Jocul înseamnă libertate și permite integrarea copilului în societate. Copilul care se joacă dobândește experienșa, iar jocul în echipă stimulează spiritul de cooperare și autocontrolul.

S-a constatat că acei copii care au fost antrenați dupa scheme rigide se exprimă cu dificultate când sunt solicitați să aducă idei noi, originale, creative, atât la școală, cât și în viața reală și sunt incapabili să hotărască singuri sau să reacționeze dacă nu le spune cineva ce și cum să facă. Această reacție este provocată de teama ce cuprinde copilul care nu a avut acordul părinților în exprimarea liberă a energiei cu care s-a nascut..

Copiii care își exprimă creativitatea devin cea mai valoroasă resursă umană și dimpotrivă, cei care nu găsesc un mediu în care să-și manifeste potențialul creativ prezintă un indice de risc social ridicat (riscă să se comporte violent față de cei din jurul lor sau față de ei înșiși).

S-a spus, de asemenea, că mulți copii sunt indisciplinați, lipsiți de interes pentru lectură și de respect față de cerințele adulților. Constatăm însă, dacă analizăm cu atenție, că acestor copii le place mai mult să aplice, să experimenteze practic, să simtă, să vibreze de emoții pozitive puternice, să transforme, să creeze, să se joace...

Copilul s-a nascut pentru a fi un centru creativ. El este un centru creativ. Când este lăsat să gândescă liber și să experimenteze, el crește și evoluează. De aceea, nu trebuie în primul rând bani pentru creșterea copiilor.

Există şi cazuri de copii proveniţi din medii socio-culturale, geografice sau etnice care nu beneficiază de aceleaşi şanse cu ceilalţi copii, ceea ce le reduce adesea posibilităţile de acces şi participare la o educaţie adecvată, care să răspundă necesităţilor lor de dezvoltare umană. 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.

Integrarea şcolară exprimă atitudinea favorabilă a elevului faţă de şcoala pe care o urmează; condiţia psihică în care acţiunile instructive-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. Copilul cu dizabilităţi trebuie considerat ca făcând parte din societate. Are nevoie de sprijinul nostru, permiţându-i să trăiască alături de ceilalţi copii, ca parte integrantă a comunităţii. Pentru a socializa cu o persoană cu dizabilităţi este important să: beneficieze de intervenţie individuală; participe la activităţile de grup.

Copilul și familia formează o unitate, copilul aparține mamei, tatălui, întregii familii și prin ei întregii omeniri atât cu perfecțiunile cât și cu imperfecțiunile lui. Atât copilul cât și familia acestuia au nevoie de suport pentru a învinge temerile, neputința și disperarea.

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.

Climatul, mediul familial are cel puțin trei dimensiuni: factor de coagulare în plan afectiv, loc de ocrotire, de siguranță și spațiu eterogen pentru învățarea primelor experiențe de socializare. Rolul părintelui în existența copilului este fundamental, dar numai în măsura în care el găsește forța și secretul de a lansa pe traiectoria vieții un individ rezistent, puternic, adaptabil, echilibrat, bun și, prin aceasta, predispus la o anume fericire.

În şcoală, copilul cu tulburări de comportament aparţine de obicei grupului de elevi slabi sau indisciplinaţi, el încălcând deseori regulamentul şcolar. Din asemenea motive, copilul cu tulburări de comportament se simte respins de câtre mediul şcolar (educatori, colegi). Ca urmare, acest tip de şcolar intră în relaţii cu alte persoane marginalizate, intră în grupuri subculturale şi trăieşte în cadrul acestora tot ceea ce nu-i oferă societatea.

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. 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.

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.

Metodele şi procedeele de predare-învăţare trebuie să fie selectate în raport cu scopul şi obiectivele activităţii didactice, conţinutul lecţiei şi particularităţile copiiilor (vârsta, nivelul dezvoltării psihice, tipul şi gradul deficienţelor/ tulburărilor, tipul de percepţie al elevilor – analitic sau sintetic) , stilul de lucru al educatorului.

În activităţile didactice destinate copiilor cu CES 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;

Pentru preșcolarii cu deficienţe mintale utilizarea povestirii ca metodă didactică trebuie să fie însoţită de suporturi ilustrativ - sugestive sau imagini filmate, deoarece se captează mai uşor atenţia şi este facilitată implicarea afectiv-motivaţională a elevilor în secvenţele lecţiei.

Metodele de simulare (jocul didactic, dramatizare ) pot fi aplicate cu succes atât în ceea ce priveşte conţinutul unor discipline cât şi în formarea şi dezvoltarea comunicării la elevii cu deficienţe mintale şi senzoriale. Implicarea lor cât mai directă în situaţii de viaţă simulate, trezesc motivaţia şi participarea activă, emoţională a preșcolarilor, constituind şi un mijloc de socializare şi interrelaţionare cu cei din jur.

Metoda demonstraţiei ajută elevii cu dizabilităţi să înţeleagă elementele de bază ale unui fenomen sau proces . Alături de metoda demonstraţiei, exerciţiul constituie o metodă cu o largă aplicabilitate în educaţia specială, mai ales în activităţile de consolidare a cunoştinţelor şi de antrenare a deprinderilor.

În activitatea educativă a copiilor cu cerinţe educative speciale se poate folosi cu maximă eficienţăînvăţarea prin cooperare. Activitățile bazate pe învăţarea prin cooperare permit evaluarea frecventă a performanţei fiecărui copil care trebuie să ofere un răspuns în nume personal sau în numele grupului, prșcolarii 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 CES să trăiască alături de ceilalţi copii, să desfăşoare activităţi comune, dobândind abilităţi, indispensabile pentru o viaţă cât mai apropiată de cea a valizilor, pentru o adecvată inserţie socială.

**BIBLIOGRAFIE:**

Gherguţ, A., Sinteze de psihopedagogie specială, Editura Polirom, 2005,pag.132

Stănică, I., Popa, M., Psihopedagogie specială, Editura Pro Humanitas – Bucureşti, 2001,pag.37

Ionescu, M., Educaţia şi dinamica ei, Editura Tribuna învăţământului – Bucureşti, 1998, pag.79

Verza F “Introducerea în psihopedagogia specială şi asistenţa socială”, Ed Fundatiei Humanitas, 2002, pag.197

# METODE DE INTEGRARE A ELEVILOR DIN FAMILII VULNERABILE

### Prof. înv. presc.Ciucu Gabriela

G.P.P. „Lumea Copiilor” Topoloveni Argeș

Participarea la educație este un drept și o obligație a copiilor de pretutindeni.

Drepturile copiilor prevăd înscrierea în învățământul românesc a tuturor copiilor care au vârsta cuprinsă între 3 ani și până la 20-22 ani – conform particularităților de vârstă și individuale, pe niveluri de grupă – preșcolar, primar, gimnazial, liceal, universitar, în funcție de posibilitățile fiecăruia. Copiii care au vârsta cel puțin până la clasa a X-a se înscriu în învățământul obligatoriu de masă.

Statisticile arată că sunt foarte mulți copii în situația de abandon școlar si ei provin din familii vulnerabile.

Putem spune că abandonul școlar constă în decizia de a întrerupe parcursul școlar, înainte de finalizarea unui ciclu de învățământ si asta se datoreaza in mare parte faptului ca familia nu este alaturi de copil,nu cunaste nevoile de dezvoltare ale acestuia.

Există definiții care asociază abandonul școlar părăsirii timpurii a unui parcurs educativ înainte de obținerea unei diplome. În situația abandonului școlar se regăsește copilul care este înscris anul acesta într-un nivel de studiu, iar anul următor nu se mai regăsește în nici o formă de educație.

Copiii care rămân repetenți sunt predispuși abandonului școlar. Se rușinează că sunt mai mari decât copiii cu care învață și încep să lipsească din ce în ce mai mult.

Indiferența părinților, neascultarea copiilor, crește numărul celor care pe zi ce trece nu mai termină nici 8 clase, nu se mai înscriu la o școală profesională sau la un liceu pentru a obține o calificare.

Nivelul de educație al părinților constituie un alt motiv care stimulează neparticiparea la procesul de educație.

În cei 23 de ani de activitate am constatat că elevii cu risc de abandon școlar se văd din grădiniță.

Frecventează grădinița cu multă greutate,gasesc tot felul de motivatii pentru aceste absente

Cauzele sunt multiple. Atunci când copilul are o problemă este motivat, dar când începe cu ,,Nu vreau” sau pleacă de acasă, se joacă pe stradă, merge la cunoscuți sau rude atunci aceștia sunt copiii care devin în ciclurile următoare cu risc de abandon.

Educatoarele trebuie să mențină colaborarea cu familia, , să apeleze la ceilalți factori – parteneri în educație – poliție, biserică, primărie și așa se recuperează o serie de copiii care pornesc pe căi greșite.

Sunt copii a căror situație financiară îi presează și-i aduce spre abandon școlar. Pentru acești copii am căutat sponsori sau am participat din buget personal pentru achiziția de hăinuțe, materiale necesare desfasurarii activitatilor la grădiniță.

Nu putem spune că au un spațiu de locuit confortabil. În urma unei analize atente am constatat că acești copii cu risc de abandon, provin din familiile care la rândul lor au abandonat școala sau au fost scoși din evidență datorită numărului mare de absenți, nefrecventării școlii.

Concluzia este – un sistem educativ democratic și de succes este acela care nu are în vedere formarea elitelor ci formarea tuturor tinerilor în manieră adoptată posibilităților, nevoilor si intereselor celor care învață.

Lupta pentru prevenirea abandonului școlar este o prioritate a învățământului din toate țările europene.

# ABORDAREA CREATIVITĂȚII PRIN ALTERNATIVELE EDUCAȚIONALE LA ELEVUL CU DIZABILITĂȚI

### Prof. inv. presc. Filip Gabriela-Nicoleta

GPP “Lumea Copiilor”, Topoloveni

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 ȋn 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 ȋn 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.

Societatea modernă, caracterizată printr-un progres semnificativ ȋn toate domeniile și printr-o schimbare a mentalităţilor, are ca scop să integreze ȋn structurile sale toate categoriile de persoane, valorizând principiul nondiscriminării și promovând drepturi egale pentru toţi. În  această direcţie se ȋnscriu 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 ȋn ceea ce ȋi privește, de aceea s-au adoptat politci sociale și educaţionale care să le permită  participarea totală și activă ȋn viaţa comunităţii, să faciliteze accesul la o educaţie și o  profesionalizare corespunzătoare, ȋn acord  cu propriile disponibilităţi.

Referitor la educaţia copiilor cu cerinţe speciale, sistemul de ȋnvăţământ românesc s-a aliniat tendinţelor și cerinţelor internaţionale, susţinând integrarea și incluziunea școlară a acestora, mai exact pot fi incluși  ȋn 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 ȋmbunătăţite 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 ȋn 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 ȋn 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.

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 ȋnvăţare,crearea anumitor deprinderi, dezvoltarea autonomiei personale, faciltarea ȋnvăţării ȋn ritm propriu, ȋncurajarea cooperării ȋntre elevi pentru rezolvarea unor sarcini, ceea ce conduce la cunoștere și acceptare reciprocă, respectarea altor opinii, ȋnţelegerea realităţii

Există multe metode pentru rezolvarea problemelor. Suntem conştienţi că sunt monopoluri pentru terapiile destinate acestor copii, dar alternativele educaţionale înseamnă o viziune asupra vieţii. În proiectul nostru am avut ca obiectiv să redescoperim şcoala şi miza a fost să lucrăm pe baza cuplului părinte-copil. Suntem aici să vedem alte perspective şi modalităţi de abordare asupra copiilor.

Cred că este într-adevăr timpul să redescoperim şcoala, pentru că situaţia actuală pune altfel problema. Pedagogiile nondirecţioniste au deja o tradiţie şi este nevoie de o schimbare. Avem exemple de reuşite la nivel mondial şi naţional, ceea ce arată că economia socială are resurse să se ocupe de fiecare.

**Statistici**

Numărul persoanelor cu dizabilităţi din România era, la sfârşitul anului 2012, de 687.596, dintre care 60.353 (8,8%) copii şi 627.243 adulţi (91,2%). În cazul copiilor cu dizabilităţi, 49,6% (aproape 30.000 de copii) dintre aceştia au o dizabilitate gravă (I). Copiii cu dizabilităţi accentuate (II) sau medii (III) reprezintă un procent de 20,2%, respectiv 28,6%. Restul, de sub 2%, reprezintă copii cu dizabilităţi de grad uşor (IV). În funcţie de tipul dizabilităţii, cel mai preponderent în rândul copiilor se regăsesc cele de tip somatic, reprezentând aproape 22% din cazuri (13.000 de cazuri înregistrate), urmate de cele de tip asociat (cu 12.625 de cazuri, 21%), mental (11.200 de cazuri, aproape 19%) şi psihic (aproape 11.000, 18%).

**Tipuri de pedagogii pentru nevoi special:**

Planul Jena este un concept pedagogic apărut în anul 1920. Iniţiatorul său a fost pedagogul german Peter Petersen care în 1924 l-a aplicat la şcoala experimentală a Universităţii Jena din Germania. În procesul educaţional se pune accent pe copil şi pe dezvoltarea integrală a personalităţii sale. România a introdus Planul Jena în învăţământul preşcolar începând cu anul 1994, peste 100 de cadre didactice aplicând Planul Jena în patru judeţe din România şi municipiul Bucureşti.

Alternativa pedagogică „Montessori” a apărut la începutul anului 1907, prin înfiinţarea primei instituţii, „Casa dei Bambini” („Casa Copiilor”), în care s-a experimentat cu succes o nouă metodă de educaţie iniţiată de Maria Montessori, pedagog şi medic italian. Pedagogia Montessori are ca principiu de bază autoeducarea şi aplicarea celor învaţate direct, nemijlocit. Copilul şi, implicit, nevoile sale individuale reprezintă centrul pedagogiei Montessori. Acesta este privit ca un om în toată firea, i se respectă personalitatea, deoarece este un individ unic şi irepetabil, este ajutat să-şi dezvolte voinţa, acordându-i-se libertate asupra hotarârilor sale, este îndrumat să gândească şi să acţioneze independent.

Pedagogia Waldorf a fost creată la începutul secolului XX de către Rudolf Steiner, la iniţiativa directorului Waldorf Astoria, Emil Molt. Pedagogia Waldorf aduce în actul predării în mod armonios grija pentru cele trei componente ale fiinţei umane: gândire, simţire şi voinţă. În România, învăţământul Waldorf este învăţământ de stat. Federaţia Waldorf din România este o organizaţie non-profit, care cuprinde 23 de asociaţii Waldorf şi reprezintă la nivel naţional şi internaţional interesele grupelor, grădiniţelor, claselor, şcolilor, liceelor şi centrelor de pedagogie curativă din România.

Institutul Lauenstein a fost primul lăcaş de pedagogie curativă de orientare antroposofică, întemeiat de Rudolf Steiner, în 1924. Impulsul dat de Steiner a fost dezvoltat de doctorul vienez Karl König. În prezent, această metodă alternativă este prezentă în peste 40 de ţări, în care sunt cuprinşi aproximativ 12.000 de copii. Începutul activităţii de pedagogie curativă în România este legat de primul simpozion internaţional de pedagogie Waldorf şi pedagogie curativă, ce a avut loc la Deva, în septembrie 1990. În anul şcolar 2012-2013, în România peste 300 de copii au beneficiat de serviciile oferite de centrele de pedagogie curativă.

La sfârşitul secolului XX, profesorul francez Celestin Freinet pune bazele unui sistem denumit mai târziu pedagogia Freinet. Pedagogia Freinet este activă, participativă şi în întregime centrată pe copil. Ea respectă curriculum naţional şi face parte din subsistemul învăţământului alternativ de stat. Pedagogia Freinet permite copilului să descopere singur o mare parte din ceea ce învaţă, dezvoltă creativitatea şi încrederea de sine. Tipologia educaţiei promovate de Freinet este învăţarea centrată pe rezolvarea unor probleme de către grupurile de copii aflate sub îndrumarea cadrelor didactice.

Asociaţia Internatională Step by Step a luat fiinţă în anul 1999. Organizaţie neguvernamentală, înregistrată în Olanda, aceasta reprezintă Asociaţiile Naţionale Step by Step din 29 de ţări din Europa, Asia şi America de Sud, din care face parte şi Centrul pentru Educaţie şi Dezvoltare Profesională Step by Step România. Step by Step este o alternativă educaţională care implementează metode de predare centrate pe copil şi încurajează implicarea familiei şi a comunităţii în învăţământul preşcolar şi şcolar. În alternativa Step by Step, copiii sunt încurajaţi să facă alegeri, să îşi asume responsabilitatea pentru deciziile lor, să îşi exprime ideile în mod creativ, să se ajute reciproc, să îşi dezvolte abilităţile de gândire critică şi să gândească liber. Copiii educaţi în spiritul Step by Step reuşesc să definească şi să rezolve singuri problemele cu care se confruntă, să comunice uşor cu cei din jur, să înţeleagă şi să negocieze.

**Exemplu: Povestea Elenei**

„Uneori mă doare foarte tare, dar nu îi spun lui mami pentru că mă trimite la spital şi nu mai vreau acolo... Azi sunt fericită, copiii ceilalţi s-au jucat cu mine şi, pentru câteva ore, am uitat de boală”, sunt gândurile pe care Elena, o fetiţă de câţiva anişori, diagnosticată recent cu cancer în gât cu metastază, le aşterne pe jurnalul pe care mama ei îl citeşte, pe ascuns, uneori. În ultimele luni viaţa ei s-a schimbat radical - a stat mai mult în spitale decât la şcoală, capacitatea de concentrare este din ce în ce mai redusă, s-a ales cu o cicatrice imensă la gât, după operaţie, iar copiii au respins-o iniţial pentru că se gândeau că pot lua şi ei această boală (dar, mai târziu, cu ajutorul învăţătoarei, au reintegrat-o). „Chiar dacă este destul de deprimată uneori, atunci când mă vede supărată sau disperată îmi spune să fiu tare pentru că este alături de mine”, povesteşte mama fetiţei care, de când a apărut boala, stă cu ea mai tot timpul.

La începutul lunii septembrie, cele două sunt din nou împreună la atelierele de creaţie realizate în cadrul programului „Să redescoperim şcoala”, în oraşul Voluntari. Elena a decis să deseneze floricele viu colorate, o inimă imensă, „cât a mamei” şi un soare mare, galben – culoarea ei preferată. „Abia aştept să înceapă şcoala, să îmi cunosc noii colegi, să îmi fac prieteni”, spune ea în timp ce decupează. În timp ce Elena modelează alături de specialiştii proiectului, mama sa şi alţi părinţi ai copiilor cu nevoi speciale prezenţi la atelierele de creaţie „Să redescoperim şcoala” beneficiază de consiliere psihologică. Aici, în prezenţa unui specialist, părinţii îşi împărtăşesc experienţe, îşi dau sfaturi, îşi recomandă doctori, tratamente. Mulţi dintre ei ţin legătura şi după finalizarea activităţii. La finalul atelierului, copiii îşi iau acasă creaţiile realizate împreună cu părinţii şi abia aşteaptă să revină.

**BIBLIOGRAFIE:**

Albulescu, I., (2014), Pedagogii alternative, Editura ALL, București.

Albulescu, I., (2007), Doctrine pedagogice, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Bârsănescu, Șt., (1971), Dr. Montessori și contribuția ei la dezvoltarea pedagogiei ca știință, în Revista de Pedagogie, nr. 3;

Binet, Alfred, (1975), Ideile moderne despre copii, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Catană, L. și Cuciureanu M., (2012), Alternative educaționale – aspect de actualitate, în Revista de Pedagogie, nr. 3;

# ȘANSE EGALE PENTRU TOȚI COPIII

### Înv. Brănișteanu Georgeta

L.T. Bîlteni , Gorj

Şcoala este spaţiul învăţării pluralităţii culturale prin preţuirea diversităţii, a notei distincte aduse de cultura fiecărui actor social participant. Scopul acţiunii şcolii în optica interculturalităţii este educaţia pentru diversitate prin diversitate. Şcoala trebuie să formeze deprinderea preţuirii valorilor pluriculturale, ideea că nu există valori superioare sau inferioare; există valori specifice care nu trebuie judecate pornind de la criterii etnocentriste, ci preţuite prin aportul lor la nuanţarea şi îmbunătăţirea celorlalte culturi cu care vin în contact. În şcoală, direcţia concretă de aplicare a acestui principiu este moderarea orgoliului etnic al majorităţii şi întărirea încrederii în sine a minorităţilor. Existenţa unor idei preconcepute în mentalitatea cadrelor didactice este dăunătoare şi datorită faptului că, prin transfer, copiii sunt tentaţi să interiorizeze steriotipiile negative aplicate asupra lor şi să-şi refuze identitatea.

În contextul unei Europe lărgite şi unite, rromii trebuie cunoscuţi şi valorizaţi, apreciaţi pentru tot ce au oferit şi mai pot încă aduce în patrimoniul cultural european. Circulaţia liberă în ţările europene va deschide noi perspective etniei rrome, inclusiv pentru recunoşterea existenşei şi valorilor proprii.Iar celelalte popoare datoare să ia act de această etnie şi să-i acorde respectul cuvenit în spiritul Declaraţiei Universale a Drepturilor Omului.

Copiii rromi constituie una dintre cele mai defavorizate categorii de copii şi au nevoie de mult sprijin pentru a depăşi situaţia în care se află. Sărăcia şi lipsurile familiilor rrome, prejudecăţile care persistă în mentalitatea populaţiei, inerţia unor părinţi rromi faţa de perspectivele pe care educaţia le oferă copilului, toate acestea contribuie la marginalizarea copiilor rromi, la limitarea accesului la şansele egale la care au dreptul toţi copiii.

Marginalizarea reprezintă procesul de situare a indivizilor sau grupurilor pe o “poziţie sociala periferică” sau de “izolare” şi implică limitarea accesului la resursele economice, politice, educaţionale şi comunicaţionale ale colectivităţii.

Uneori şcoala devine un element traumatizant pentru copilul rrom din cel puţin două puncte de vedere: pe de o parte pentru că, odată ajuns în şcoală, întreg sistemul său de valori şi norme ale educaţiei familiale este răsturnat, fiind identificat de autoritatea şcolară cu spaţiul subculturii, iar pe de altă parte pentru că, chiar şi atunci când încearcă să-şi uite identitatea şi să devină cât se poate de “român”, abandonarea etnicităţii nu-i este răsplătită cu o includere reală, el continuând să fie “ţiganul”, care trebuie aşezat în ultima bancă pentru a nu “deranja clasa”, care nu are educaţie, care provine dintr-o familie proastă etc. Unităţile şcolare care au astfel de copii vor trebui sa iniţieze în mod organizat acţiuni comune pentru intercunoaştere şi formarea respectului reciproc. Iniţierea la nivel de şcoală a unor proiecte în parteneriat educaţional cu părinţii, în principal, şi cu ceilalţi parteneri educaţionali pentru realizarea identităţii culturale.

Iniţierea unor programe şcolare pentru copiii rromi care să-i atragă către învăţătură, crearea cât mai multor posturi pentru învăţătorii de etnie rromă, discuţii de sensibilizare cu părinţii şi liderii comunităţilor, ar fi câteva dintre măsurile care ar trebui luate pentru a-i atrage.

Înstrăinat de propriile reprezentări despre lume şi viaţă, copilul rrom se simte, chiar dacă de multe ori nu la nivel conştient, ci în profunzimile subconştientului, prizonier al unei instituţii deformatoare, în care nu se recunoaşte şi care, în loc să-l protejeze, îl respinge şi îi înşeală deja fragilizatul orizont de aşteptare. Se produce astfel un ireversibil derapaj existenţial, o ruptură între proiecţia eului individual - rezultată din imaginea de sine originară, produsă de cultura de provenienţă şi receptarea ca deviantă a acestei proiecţii de către colectivitatea şcolară - provenită din stereotipul stigmatizant cu care este perceput sistemul axiologic al spiritualităţii rrome. Ruptura de eul colectiv rrom, datorată internalizării stigmatului, şi prin aceasta inferiorizării apartenenţei etnice, conduce la traumatizarea eului individual, la o profundă stare de disociabilitate şi la un inevitabil eşec existenţial, mai ales la o vârstă la care se formează modele şi se caută căi de rezolvare a conflictului inerent cu lumea.

Educaţia interculturală acţionează pentru: promovarea unor atitudini tolerante, deschise, de acceptare şi înţelegere firească a raportului cu – celălalt şi a noţiunii de străin; recunoaşterea şi respectarea diferenţelor culturale prin valorificarea pozitivă a relaţiilor de egalitate între oameni şi nu prin aplicarea polarităţii superior – inferior; promovarea unor politici şcolare care să promoveze egalizarea şanselor în educaţie; strategii de valorificare a diferenţelor culturale pentru a le transforma în resurse pedagogice.

Lumea contemporană este o structură din ce în ce mai evident pluriculturală. Însă modalităţile prin care sistemul de învăţământ de la grădiniţă până la ultimul stadiu de şcolarizare – răspunde acestor realităţii rămâne un subiect deschis, un domeniu în care iniţiativele concrete sunt aproape inexistente. Cadrele didactice pot avea tentaţia să considere pregătirea pentru interculturalitate un lux sau o gratuitate, inventată din dorinţa de a face pe plac standardelor euro – atlantice.

Însă o multitudine de motive demonstrează contrariul: pregătirea dascălilor în spirit intercultural este o necesitate evidentă, chiar o prioritate. Cadrele didactice s-au implicat în găsirea unor modalităţi de ameliorare a situaţiei copiilor.Principalele direcţii ale acestora constau în informarea autorităţilor locale, a părinţilor rromi şi a reprezentanţilor pressei cu privire la drepturile copiilor rromi, cursuri de pregătire pentru profesorii care lucrează cu copii aparţinând acestei minorităţi, educaţia preşcolară pentru copiii rromi, educaţie pentru toleranţă, nondiscriminare, înţelegere şi apropiere între copiii de etnii diferite. Viitorul societăţii depinde de modul în care creştem şi educăm azi toţi copiii. Fiecare copil are dreptul la educaţie şi la sprijin adecvat pentru a prticipa la procesul educativ. Integrarea copiilor rromi este dificilă dar nu imposibilă şi presupune eforturi din partea tuturor, atât a şcolii cât şi a părinţilor legată de importanţa educaţiei în dobândirea unei calificări pentru ocuparea ulterioară a unu loc de muncă stabil.

Concluzie:

* educaţia interculturală nu trebuie să se limiteze în mod exclusiv la trasmiterea unor conţinuturi specifice în cadrul unei discipline particulare; consolidarea abordării sale interdisciplinare este fundamentală;
* educaţia interculturală nu poate fi concepută doar pentru mediul şcolar, ci şi în legătură cu extraşcolarul ( familie, grupuri sociale, instituţii, mass – media...)
* educaţia interculturală implică centrarea pe elev
* se schimbă rolul profesorului, care depăşeşte simpla funcţie de a comunica modele şi programe şi care trebuie să acorde un loc mai mare spiritului de iniţiativă şi creativităţii.

**BIBLIOGRAFIE:**

1. Accesul la educaţie al grupurilor dezavantajate cu focalizare pe rromi, Modul I – Şcoala inclusivă
2. Alexandrescu Gabrilea – Copiii rromi din România
3. C. Cucoş T.Cosma – Minorităţi , marginali ; Ed. Polirom Iaşi 1996
4. www didactic.ro
5. C. Zamfir, E. Zamfir – Ţigani între ignorare şi îngrijorare, Editura Alternative, Bucureşti 1993
6. Mic Îndrumar metodologic Rromii în şcoală – Organizaţia salvaţi copiii
7. www didactic.ro

# ROLUL ACTIVITĂŢILOR MUZICALE ÎN FORMAREA PERSONALITĂŢII COPILULUI CU DIZABILITĂŢI

### Profesor-educator RAD-CHIȘ ANCA-VERONICA

Centrul Școlar pentru Educaţie Incluzivă Șimleu Silvaniei

Problemele adaptării, recuperării şi integrării sociale a copiilor cu dizabilităţi se bucură în ultima vreme de o atenţie deosebită în rândul specialiştilor. În ultimul deceniu s-a conturat un sistem modern de recuperare a acestor copii în vederea integrării lor în societate.

Termenului de integrare socială i s-au acordat diferite semnificaţii de către specialişti. Prin integrare socială se înţelege ansamblul măsurilor luate în vederea înlăturării sau diminuării deficienţelor, pentru a realiza o încadrare deplină a deficientului în viaţa socială. Aceste măsuri vizează stabilirea şi restabilirea contactelor sociale normale, stimularea spiritului de independenţă şi de autoservire, atragerea deficientului la activităţile culturale şi sportive.

Oare toţi copiii care nu fac faţă cerinţelor şcolii –în materie de programe, ritmuri de învăţare, reguli de comportament, sistem de evaluare şi de valorizare- pot fi consideraţi în mod obligatoriu nişte inadaptaţi? Pentru a-i ajuta pe aceşti copii, a le favoriza dezvoltarea şi pentru a preveni însăşi inadaptarea trebuie să se acţioneze asupra individului cât şi asupra mediului. Ca atare, este strict necesar ca şcoala să se adapteze la copilul cu dizabilităţi, ca ea să devină un mediu de viaţă, de creştere şi de dezvoltare a intereselor şi capacităţilor lui. Învăţământul integrat din ţara noastră pune un mare accent pe activităţile de artterapie care folosesc mijloace de expresie artistică în scopuri terapeutice.

Valoarea terapeutică a muzicii rezultă din multiplele influenţe pe care le are asupra psihicului uman, datorită complexităţii fenomenului muzical. Ea declanşează procese afective dintre cele mai variate şi neaşteptate, de la emoţia muzicală, cu o gamă largă de manifestare( bucurie, trăire interioară, sentimentul armoniei, înălţare spirituală), până la descărcări explozive de exaltare colectivă. Specialişti în domeniul muzicologiei, psihologiei, pedagogiei, sociologiei au ajuns la concluzia că arta muzicală îmbogăţeşte viaţa psihică şi contribuie la desăvârşirea personalităţii, prin antrenarea în trăirile estetico-artistice a întregii fiinţe umane.

Muzica educă şi dezvoltă procese psiho-intelectuale, priceperi şi deprinderi, gândire logică, atenţie distributivă şi concentrată, memorie, spirit de ordine şi disciplină, motive puternice de acţiune sau inacţiune. Muzica are sarcina de a satisface nevoia de frumos, de preţuire şi asimilare a valorilor culturale. Cultivarea accesului copiilor către frumos trebuie eşalonat încă de la cea mai fragedă vârstă. Pe baza receptivităţii analizatorului auditiv se dezvoltă percepţiile şi reprezentările. Muzicoterapia favorizează recunoaşterea şi reproducerea cu uşurinţă a jocurilor muzicale, cântecelor sau a cântecelor de joc.

Prin intermediul gândirii copilul trece de la explorarea senzorială şi motrică la interiorizarea percepţiei prin operaţii logice, favorizând înţelegerea creaţiei muzicale. Muzica este cea care trezeşte şi întreţine pe o durată mai mare atenţia copiilor. Atenţia concentrată şi atenţia distributivă se dezvoltă atunci când educatorul solicită copiilor şi executarea unor mişcări, paşi de dans concomitent cu intonarea melodiei.

Memoria se dezvoltă prin reflectarea experienţei anterioare, prin fixarea, păstrarea, recunoaşterea şi reproducerea materialului sonor, a textului, a ideilor, a stărilor afective sau a mişcărilor asimilate. Pe baza reprezentărilor sonore şi a memoriei muzicale se dezvoltă imaginaţia şi, la acei copii cu înclinaţii deosebite imaginaţia creatoare. Copiii care cântă mai mult îşi formează auzul fonematic şi muzical mai repede decât cei care cântă mai puţin, fapt ce îi ajută să sesizeze uşor după auz elemente de rimă, metru, ritm, simetrie; discriminează mai uşor consonanţa şi disonanţa, despart corect în silabe, scrierea lor este mai ortografică, limbajul este mai bogat şi mai nuanţat.

Educaţia muzicală influenţează şi latura socio-comportamentală ştiut fiind faptul că integrarea în colectivitate se realizează mult mai uşor prin intermediul muzicii. Cântând în cor, copiii au posibilitatea să se asculte individual, să-i asculte pe ceilalţi şi să se sincronizeze cu corul. Astfel ei vor fi mai disciplinaţi, mai atenţi. Prin intermediul muzicii se declanşează stări emoţionale ce duc la formarea şi modelarea personalităţii. Conţinutul educativ al textelor cântecelor îmbogăţeşte orizontul de cunoaştere al copiilor, consolidează şi sistematizează cunoştinţele despre om, natură, societate.

Creaţiile folclorice trezesc în copil sentimente de dragoste şi admiraţie faţă de poporul nostru. Folclorul românesc nu este numai o expresie a înţelepciunii şi trăirilor sufleteşti, a firii paşnice şi deschise a românului, ci şi un mesaj al umanismului şi vigorii sale spirituale spre universalitate.

Specialiştii au clasificat folclorul în două mari categorii:

1. folclorul legat de anumite date şi prilejuri, ocazii, îndeplinind în cadrul acestora funcţii precise- numit folclor ocazional, funcţional;
2. folclor neocazional, nelegat de un prilej, deci practicat fără a avea o altă funcţie decât aceea de a exterioriza trăiri şi sentimente, concepţii despre viaţă, dragoste, muncă.

Creaţiile aparţinând primei categorii nu se practică decât în cadrul obiceiurilor pe care le reprezintă. În această categorie intră creaţiile legate de anul agrar, religios, calendaristic- pe de o parte- şi cele legate de principalele momente din viaţa omului: naşterea, nunta, moartea- pe de altă parte. Dacă marile sărbători sunt însoţite de creaţii populare de mare valoare, este normal ca şi momentele importante din viaţa omului să-şi cristalizeze în timp manifestări artistice complexe. Dintre acestea, una din cele mai importante este nunta. Nunţile româneşti se desfăşoară într-o atmosferă de basm şi antrenează întreaga comunitate a satelor. Unele momente ale nunţii sunt adevărate spectacole: jocul vorniceilor, jocul druştelor, jocul zestrei, hora miresei, jocul găinii.

Cântecul popular imprimă copiilor valori morale nebănuite: afectivitate, dragoste faţă de frumuseţile naturii, de satul, de graiul şi portul popular, demnitate şi sârguinţă. Mireasma cântecului popular dezvoltă simţul melodic, auzul muzical, memoria, gândirea şi receptivitatea muzicală. De asemenea, cântecul popular contribuie la formarea deprinderilor de cântare frumoasă, expresivă, a deprinderilor de exprimare a tempoului, de emisie vocală, de înţelegere a structurii cântecelor.

Jocul popular este una dintre cele mai îndrăgite categorii ale folclorului. El dezvoltă copiilor simţul ritmic, le formează deprinderi de exprimare a tempoului, a auftaktului( la strigături). Învăţarea cântecului şi jocului popular întregeşte procesul de învăţământ, oferind elevilor posibilităţi suplimentare de acţiune şi manifestare, de îmbogăţire a cunoştinţelor muzicale, de consolidare a valorilor morale. Specific acestor activităţi este faptul că oferă posibilităţi mai largi de cunoaştere nemijlocită a realităţii, stimulează spiritul de iniţiativă şi dispun de o încărcătură afectivă mai puternică.

Folclorul pe care educatorii îl aduc din vatra satului în şcoală, prin mireasma de fluier şi dor, contribuie la educaţia muzicală de care copilul are atâta nevoie. El ne prezintă valori autentice ale simţirii poporului, care trebuie cunoscute şi preţuite ca orice ladă de zestre lăsată de strămoşi. Folclorul esta oglinda vie a existenţei de secole a unui popor cu vădite înclinaţii artistice. El stă la baza creaţiei de factură cultă şi ne reprezintă cu cinste în cultura vechilor popoare europene.Ora de educaţie muzicală este o oră de cântare pentru toţi copiii, chiar dacă nu au auz muzical sau sunt afoni. Practica arată că, până la clasa a IV-a sau chiar mai târziu, copiii cu deficienţe în acest sens reuşesc să atingă un nivel de exprimare acceptabil urechii.

Muzica se adresează activităţii şi sensibilităţii omului, ea dă naştere unor puternice sentimente estetice care sprijină dezvoltarea intelectuală şi ridică mobilurile activităţii umane pe o treaptă superioară. „ Muzica- spune Robert Dottrens- este ca o a doua limbă care ne ajută să ne exprimăm sentimentele”. Ea este limbajul universal care uneşte toate popoarele, indiferent de graiul pe care-l vorbesc, însă ea trebuie cunoscută şi înţeleasă de cei cărora li se adresează.

**Bibliografie:**

Gherguţ, Alois, „Sinteze de psihopedagogie specială: ghid pentru concursuri şi examene de obţinere a gradelor didactice”, Editura Polirom,2005.

Păunescu, Constantin; Mânzat, Bibiana, „Terapia educaţională integrată”, Editura Semne, Bucureşti, 2003.

Ausubel, P. D. , „Învăţarea în şcoală”, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1986.

Lupu, Jean, „Educarea auzului muzical dificil”, Editura didactică şi pedagogică”, Bucureşti, 1984.

# INCLUZIUNE ȘI INTERCULTURALITATE

### Prof. Stoian CarmenVioleta

Şcoala Nr. 1 „Sfinţii Voievozi” Bucureşti

Societăţile europene devin din ce în ce mai multiculturale.O societate omogenă din punct de vedere etnic este în zilele noastre o utopie. Lumea de astazi este o întalnire între culturi , care sunt o sursă de îmbogăţire reciprocă dar este şi o sursa de situaţii în care pot apărea inegalităţile sociale .

Lupta împotriva acestor inegalităţi sociale ar trebui să garanteze drepturile fundamentale care fac posibilă participarea la viaţa socială mai ales cea din statele europene.. Drepturi cum ar fi accesul la educaţie şi participarea la viaţa culturală, sunt considerate priorităţi pentru Declaraţia Universală a Drepturilor Omului şi contribuie la integrarea reală a celor mai dezavantajate persoane şi colectivităţi în societate. Incluziunea este modul concret prin care se asigură egalitatea de şanse. Incluziune înseamnă regândirea raportului dintre minoritate şi majoritate, prin întelegerea diversităţii şi a identităţii. Diversitatea, prin constientizare si prin mediere şi acceptare, devine factor de coagulare, şi nu de excludere

Coexistenţa armonioasă şi pozitivă a majorităţii româneşti şi a minorităţilor germană, maghiară, sârbă, rromă, slovacă..., a religiilor ortodoxă, romano-catolică, greco-catolică sau a diferitelor limbi vorbite de către locuitorii României face din acest colţ de Europă un model care merită să fie difuzat ca exemplu de bună practică într-o lume confruntată cu resurecţia naţionalismelor exacerbate, a xenofobiei si a intoleranţei sub toate formele acestora. Ramâne dar, nu numai să ne educăm proprii locuitori, noua generaţie în sensul acceptării a tot mai multe naţionalităţi dar, mult mai greu în ultimii ani , avem sarcina de a convinge Europa că populaţia ce migrează astăzi dinspre România spre bătrânul continent are o reală dorinţă de integrare în societăţile unde ajung , şi merită respectul celorlalţi. Trebuie să demonstrăm că venim dintr-un loc plin de tradiţii, de cultură , că putem contribui la îmbogăţirea tezaurului cultural european, că avem de spus un cuvânt în Europa , că suntem cel puţin la fel de buni ca ei şi că trebuie să facem front comun împotriva unor elemente antisociale care nu numai călătorind prin Europa fac probleme ci şi în ţările de provenienţă.

Educaţia şcolară este cea care trebuie să asigure , în Europa , primii paşi în conştientizarea individuală a acestor valori ale societaţii actuale. Educaţia interculturală trebuie să ţină cont de diferitele stiluri de viaţă, să se adapteze la nevoile şi interesele fiecăruia dar să şi fie elaborată şi configurată pe principiul participării egale a tuturor celor implicaţi în procesul educativ. In acelasi timp şcoala actuală are sarcina să facă pe fiecare participant la procesul educativ să înteleagă că nici în şcoală , nici în societate nu mai pot exista criterii de selecţie sau excludere etnică .

Educaţia interculturală vizează dezvoltarea unei educaţii generale, mergând în întâmpinarea diferenţelor existente în interiorul aceleiaşi societăţi, mai degrabă decât o educaţie pentru persoanele culturalmente diferite. Educaţia interculturală nu este o problemă de publicuri specifice. Este o educaţie a tuturor, minoritari si majoritari, la un „parametru cultural”, într-o reciprocitate a perspectivelor.  
 În acest scop statul român a conceput mai multe principii de diminuare a discriminării pe care încearcă să le implementeze în societatea românească. Acestea sunt: -politica şanselor egale, chiar şi prin legislaţie; -reprezentativitatea în organismele de decizie; -tratamentul egal al persoanelor, respectând diversitatea şi diferenţierea individuală; -monitorizarea permanentă din partea societăţii civile.

Educaţia interculturală dezvoltă o pedagogie a relaţiei umane de un anumit tip: o educaţie care să permită elevilor să se situeze ei înşişi, în orice moment, în raport cu ceilalţi, să le dea mijloace de diversificare a referinţelor, să traiăscă diversele modalitaţi culturale ale mediului lor în deplină legitimitate. Şcolii nu îi revine rolul de a determina identitatea elevului, de a-l identifica pentru ca, mai apoi, să îl închidă într-o reţea de semnificaţii, nici să aleagă pentru el o identitate oarecare. Educaţia interculturală este fondată pe principiul „centralităţii copilului”, punct de plecare pentru orice pedagogie adevarată” dar aceasta nu poate fi concepută doar în cadrul mediului şcolar, ci în asociere cu extra-şcolarul (familia, grupuri sociale, instituţii, comunităţi, media...);

Toţi copiii trebuie educaţi pentru a participa deplin şi a contribui la societatea democratică. Aceasta înseamnă că trebuie să le fie transmise principiile democratice de bază.Astfel ei se angajează în apărarea valorilor democratice dobândind cunoştinţele, deprinderile, atitudinile şi abilităţile necesare.Acestea includ un angajament faţă de o ordine socială dreaptă şi umană,încredere mutuală,respect pentru drepturile şi identităţile celorlalti, deschidere, abilităţi interpersonale.

Pentru cadrele didactice este esenţial să creeze relaţii pozitive în interacţiunea dintre semeni, să favorizeze dezvoltarea persoanei cât şi a relaţiilor constructive în grup, pentru a trăi sentimentul propriei identităţi.

Venind din culturi diferite avem şansa să ne integrăm într-o societate diferită, multiculturală, care favorizează sentimentul de a fi în realitatea cotidiană, o individualitate care nu seamănă cu nimeni şi nimic. Cunoaşterea şi înţelegerea celuilalt este un proces progresiv şi complex. Primele contacte intre oamenii de culturi diferite sunt însoţite de sentimentul de insecuritate, de frică, de adversitate deschisă faţă de celălalt.

Datorită învăţării relaţionale, pe măsură ce contactele devin frecvente, indispensabile(datorită unor circumstanţe, locuri de muncă, etc) acceptarea şi înţelegerea celuilalt devin comportamente de bun simţ.

**Bibliografie:**

1.Teodor Cozma, Elena Sechedin, Concepte de împrumut în educaţia interculturală, Editura Polirom, Iaşi, 2001  
2.Constantin Cucoş, Educaţia. Dimensiuni culturale şi intrculturale, Editura Polirom, Iaşi, 2000

# INTEGRAREA ELEVILOR STRĂINI ÎN ȘCOALA PRIMARĂ

### Prof. Înv. primar Agiurgioaiei Luminița

Școala Gimnazială nr. 7 „Remus Opreanu” Constanța

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 experiența de peste 30 de ani, în învățământ, am aplicat și particularizat educația incluzivă atât la elevi din medii defavorizate cât și la elevi cu cerințe educaționale speciale. Iată că viața mi-a oferit o nouă provocare, de data aceasta, elevul pentru care am căutat o rezolvare este un copil care nu vorbește limba română, comunică în limba chineză (limba maternă) și în limba engleză.

Subiectul: M.C., 6 ani, clasa pregătitoare, născut în R.P.Chineză, mama: W.J. – născută în R.P.Chineză, ghid turistic,tata: M.C. – născut în Oneşti, România, inginer mecanic.

1. Prezentarea cazului

- inadaptarea şcolară;

- lipsa de comunicare cu colegii şi cadrele didactice, dezinteres faţă de activitatea şcolară în colectiv, nervozitate, agitaţie, tulburări de comportament.

2. Istoricul evoluţiei problemei

Încă din primele zile de şcoală nu se juca cu nimeni, nu răspundea la întrebările colegilor sau ale mele (învăţător la clasă). A răspuns doar când l-am întrebat cum îl cheamă şi câţi ani are, cu o voce foarte scăzută, abia auzită, cu o pronunţie greoaie. Elevul colora după contur fişele primite. Era foarte captivat de jocul Lego, cu piese foarte multe și de mici dimensiuni, pe care îl aducea zilnic în ghiozdan şi din care făcea diferite obiecte interesante, după modelul oferit de imaginile jocului. Își făcea singur de lucru, în recreație, fără să se alăture colegilor.

După orele de curs, elevul rămânea la programul After shcool. Doamnele învăţătoare mi-au adus la cunoştinţă că acest elev nu participa la activităţi, nu comunica cu ele sau cu ceilalţi copii. Când era interpelat se încrunta, strângea din pumni, se enerva şi îşi lua geanta îndreptându-se spre uşă să iasă din clasă. Își revenea greu, numai dacă adultul se retrăgea de lângă el și îi vorbea calm sau îl lăsa în pace fără să i se mai adreseze. Am confirmat că așa se comporta mereu. La clasă, când îl invitam pe covoraş să ne jucăm alături de ceilalţi colegi, se încrunta, nu se ridica de pe scaun, iar când îl atingeam să îl iau de mână să mergem la copii, se băga sub bancă. Renunțam la insistențe și îl lăsam să facă ce dorea. În timpul activităților de învățare urmărea dar nu răspundea și nu executa decât dacă îi arătam ce să facă și cum să facă (colorat, încercuit etc.).

3. Descoperirea cauzelor generatoare

Dialog cu elevul: Elevul M.C., părea, la prima vedere, un băiat liniştit, retras care evită să vorbească. Am încercat să vorbesc cu el fără să asiste şi colegii. La unele întrebări răspundea cu da/nu la altele nu mai spunea nimic, după care nu mai răspundea orice aş fi încercat eu să mai întreb.

Dialog cu mama: Mama nu vorbea româneşte. Nu m-am putut înţelege cu aceasta, îmi spunea “Nu înţeleg!”, unele cuvinte mi le adresa în limba engleză, dar eu înțelegeam foarte puţin din ce spunea. Cu elevul meu am observat că mama vorbea chineza, acesta vorbind cursiv, dar cu aceeaşi tonalitate scăzută pe care şi mama o avea. Am reuşit să mă înțeleg cu mama să vină tatăl copilului.

Dialog cu tata: Tatăl elevului M. a venit la şcoală imediat ce a reuşit să revină în localitate. Acesta m-a informează că nici el nu vorbeşte româneşte cu copilul, ci engleza, să poată înţelege şi mama copilului. Povesteşte că M. este un copil cuminte, ascultător, rar se încăpăţânează să facă ceva, când este prea obosit. El are o soră de aproape 4 ani cu care se înţelege foarte bine, se joacă împreună, vorbesc doar engleză şi chineză. L-am rugat să mă lămurească cu privire la puţinele cuvinte, în limba romănă, pe care copilul le cunoaşte, şi aflu că bunica de la Oneşti vorbeşte în limba română cu copilul, atunci când acesta se duce la bunici sau când vine bunica să aibă grijă de nepoţi.

Am aflat că la grădiniţă mergea foarte rar. La rugămintea mea ca tatăl să vorbească limba romăna cu copilul, acesta s-a scuzat invocând motivul că „nu vor mai sta mult în România”, că își doresc să plece în Anglia.

4. Analiza datelor şi stabilirea ipotezelor

* Inadaptarea lui M. la şcoală reprezenta expresia certitudinii că el nu a fost capabil să înţeleagă ce comunicau cei din jurul său, dar nici ceea ce se comunica cu el
* Neutilizarea limbii române în comunicarea din mediul familial îl punea în dificultate în mediul şcolar, în relaţia cu cadrele didactice şi cu colegii săi
* Contradicţia descoperită între comportamentul băiatului acasă (calm, vorbăreţ, docil) şi cel de la şcoală (introvertit şi ostil).

5. Crearea unui program de schimbare prin fixarea obiectivelor

Obiective pe termen lung: M. trebuia să întrebe când nu înţelegea ceva pentru a primi explicaţii perceptibile lui; La ore trebuia să ia parte la discuţiile şi activităţile cu colegii, fără să se sfiască dacă nu înţelegea tot ce se vorbea;

Obiective pe termen scurt: Am solicitat acordul conducerii şcolii să fac serviciul la After school cât mai repede posibil, timp de cel puțin 8 săptămâni, cu scopul de a avea cât mai mult timp în care să comunic cu subiectul; Am discutat cu părinţii elevului M. să o aducă pe bunica de la Oneşti să locuiască o perioadă de timp cu ei pentru a comunica cu copilul.

Metode şi strategii

Am considerat benefice strategia de susţinere morală şi terapia ocupaţională. Pentru atingerea obiectivelor am avut o strânsă legătură cu familia, astfel încât prezenţa în speciat a tatălui la şcoală, când este chemat, să fie de 100%. L-am sfătuit pe elevul M. să spună în faţa colegilor săi, când nu înţelege, întrucât este sprijinit şi încurajat, atât de mine, cât şi de colegii lui. S-a negociat cu el folosirea unui cartonaș pe care am scris „AJUTOR!”, și pe care să îl ridice atunci când nu înțelege ceva. I s-a oferit ocazia să-şi mărească încrederea în sine şi să-şi îmbunătăţească aptitudinile în situaţiile în care interacţionează cu grupul de elevi (clasa), prin responsabilizarea sa în jocuri, competiţii, cocursuri.

6. Aplicarea programului de schimbare

I s-a cere elevului M. să participe zilnic la „Întâlnirea de dimineaţă”, cu sau fără ajutor, la completarea Calendarului, fiind supravegheat dacă realizează bine sarcina, sau dacă ridică cartonaşul prin care cere „Ajutor!”. A fost încurajat să verbalizeze, în limita posibilului, ceea ce face, sau să repete ceea ce i se spune. Zilnic, timp de 8 săptămâni, am fost supraveghetoare la grupa cu elevii de clasă pregătitoare la After school, pentru a mări timpul de comunicare în limba română cu elevul M.

Am organizat activităţi pe care copilul le ştia de la clasă şi l-am ajutat să se integreze şi în acest grup şcolar. În fiecare zi, la After school, îl ajutam să găsească răspunsul unei întrebări care va fi pusă în ziua următoare la orele de curs. Acest fapt avea ca scop mărirea participării lui în clasă, micşorându-i teama de a răspunde în faţa colegilor. Rolul meu scădea în funcţie de progresul înregistrat de elev, în măsura în care participa sau răspundea spontan la discuţiile din clasă. Părinţii au răspuns la solicitarea mea de a veni bunica. Am comunicat permanent cu bunica povestind activitatea pe care o face subiectul în timpul petrecut la școală. Bunica a fost foarte încântată să colaboreze pentru ca nepotul său să poată vorbi și înțelege limba română.

7. Evaluarea programului de schimbare

Obiectivele pe termen scurt au fost realizate treptat cu implicarea permanentă a familiei şi s-au observat progrese rapide în relaţiile elevului M. cu celelalte persoane. Elevul a demonstrat ceea ce susțineau părinții că este un copil foarte isteț, perseverent și maleabil. Nu mai avea acele reacţii la ore. În recreații colabora cu colegii la jocuri, îi lăsa să contruiască din piesele jocului său Lego. După epuizarea celor 8 săptămâni în care a lucrat numai cu mine la After school, a acceptat cu ușurință o altă doamnă supraveghetoare.

1. Rezolvarea problemei

La sfârşitul primului semestru, M nu mai ridica probleme comportamentale în clasă; Randamentul lui M. la învăţătură a crescut, darorită faptului că a asimilat destul de ușor cuvinte și expresii în limba română. Am continuat să îi ofer sprijin printr-un program de lucru suplimentar de o oră pe săptamână, vinerea, la finalul orelor.

9. Concluzii

Teama pe care o manifesta M. de a nu se face de râs în faţa colegilor, dorinţa lui de a epata prin comportamentul său, are expicaţie în lipsa de comunicare atât cu mama cât şi cu tatăl în limba română, care îi era atât de necesară. Se ferea să-şi facă prieteni, să se ataşeze emoţional de o altă persoană, de teamă că nu înţelege toate cuvintele şi de aici dificultatea lui de a relaţiona cu colegii. Avantajul în obținerea succesului a fost vârsta pe care o avea subiectul, care i-a permis să învețe mai ușor, dar mai ales faptul că a fost în clasa pregătitoare unde activitatea de învățare se bazează pe joc și nu în ultimul rând deschiderea familiei cu care s-a ținut o strânsă legătură. Subiectul a demonstrat că se simte mult mai bine la şcoală, vorbea mai mult şi mai bine. A reprezentat un caz special până la finalul anului școlar primind ajutor permanent din partea colegilor și a cadrelor didactice și a demonstrat că efortul nu a fost zadarnic din nicio parte.

**BIBLIOGRAFIE:**

1. Cristea, Sorin,(2003), Managementul organizaţiei şcolare, E.D.P., Bucureşti;

2. Jinga,Ioan,(2001), Managementul învăţământului, Ed.,,Aldin”, Bucureşti;

3. Iucu, B. Romiţă,(2006), Managementul clasei de elevi – aplicaţii pentru gestionarea situaţiilor de criză educaţională, Editura Polirom, Iaşi.

# JOCUL - MODALITATE DE INTEGRARE A COPIILOR CU C.E.S. ÎN GRĂDINIŢĂ

### PIP.VOAIDEȘ KINGA CLAUDIA

ȘCOALA GIMNAZIALĂ NR. 1, BICAZ-CHEI, NEAMȚ

Din fericire există pe lume “COPILĂRIA”, vârsta marilor superlative pe care le merită viaţa, vârsta celei mai pure sincerităţi, a celei mai depline libertăţi, vârsta viselor fără graniţe, vârsta care trăieşte prin flori şi se exprimă prin exclamaţii, vârsta în care toţi suntem frumoşi. Şi dacă există copilărie, trebuie să existe dragoste, dragoste fată de viaţă, faţă de părinţi şi faţă de tot ceea ce ne înconjoară.

Copilul nu este copil fiindcă este mic - el este copil ca să devină adult.

Incluziunea preşcolară vizează implementarea unor strategii coerente de dezvoltare a conştiinţei şi formare a comportamentelor copiilor în spiritul toleranţei şi nediscriminării, al acceptării şi oferirii de şanse egale pentru toţi . Pentru a realiza acest ideal este necesară crearea unui sistem coerent şi coordonat de incluziune a copiilor preşcolari cu diferite dizabilităţi sau de alte etnii, dar şi pregătirea celorlalţi copii în vederea acceptării acestora în mod firesc, pentru a nu face diferenţe în manifestarea comportamentală sau verbală.

Incluziunea recunoaşte şi acceptă diversitatea , care stă la baza democraţiei iar pentru reuşita practică a acestui concept conştiinţa copiilor trebuie formată în aşa fel încât să înţeleagă că şi cei „diferiţi” au dreptul să participe la acţiuni comune care duc la dezvoltarea lor interioară şi la dezvoltarea comunităţii în care trăiesc însă , de asemenea, toată societatea trebuie să înţeleagă că o persoană instruită are o şansă în plus pentru o viaţă mai bună şi când se va afla în situaţia de a lua decizii proprii, acestea îl vor conduce pe un drum sănătos în viaţă.

Fiecare individ reprezintă un izvor de experienţe de învăţare atât pentru propria sa formare, cât şi pentru ceilalţi . Acest lucru evidenţiază ideea că învăţarea este un proces complex ce implică interrelaţii şi experienţe comune ale educatului şi educatorului. Un prim pas care trebuie făcut de educatoare pentru a-i determina pe copiii din grupă să înţeleagă diferenţele dintre ei este combaterea prejudecăţilor aduse de copiii din mediul familial , prejudecăţi care duc la atitudini de discriminare faţă de cei „diferiţi”. Rolul educatoarei este stimularea toleranţei copiilor şi acceptarea necondiţionată a diversităţii într-un grup, cooperarea , lucrul în echipă . Ea trebuie să pregătească grupa, să vorbească cu copiii despre ceea ce înseamnă un copil „diferit” ,faţă de ei, într-o manieră corectă şi pozitivă, accesibilă. Se pot face diferite simulări cu ei(limitarea vederii, a auzului, simularea unor dizabilităţi locomotorii) pentru a-i sensibiliza şi a-i ajuta să înţeleagă mai bine situaţia celor care au unele dizabilităţi. Se pot folosi texte literare, poveşti, se pot organiza vizite la persoane cu deficienţe.

Copiii cu CES trebuie încurajaţi şi stimulaţi, ajutaţi să se integreze în grup, iar, pentru că educatoarea educă prin joc, acesta reprezintă modalitatea cea mai potrivită pentru integrare.

Una din formele de manifestare a copilului este jocul. In mod obişnuit o asemenea activitate este izvorâtă 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 utiliza timpul şi nu numai.

Jocul-ansamblu de acţiuni şi operaţiuni care urmăresc obiective de pregătire intelectuală, tehnică, morală şi fizică a copilului. Elementul de joc imprimă acestuia un caracter mai viu, mai atrăgător, aduce varietate şi o stare mai bună, dispoziţie functională, de veselie, de bucurie, de destindere, ceea ce previne apariţia monotoniei, plictiselii şi a oboselii.

Atunci când jocul este utilizat în procesul de învăţămant, el dobândeşte funcţii psihopedagogice speciale,asigurând participarea activă a elevului la lecţii sporind interesul de cunoaştere faţă de conţinutul lecţiei. Ştim că jocul didactic prezintă o metodă de învăţare în care predomină acţiunea didactică stimulativă. Această acţiune valorifică la nivelul instrucţiei finalităţile adaptive de tip recreativ proprii activităţii umane, în general, în anumite momente ale evoluţiei sale ontogenice, în mod special.

Copiii, majoritatea timpului liber şi nu numai, şi-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, intra în contact cu oamenii şi cu obiectele din mediul înconjurător şi învaţă să se orienteze în spaţiu şi timp.

Putem spune că jocul este”Munca copilului”. In timpul jocului, copilul vine în contact cu alţi copii ori adulţi, astfel jocul are caracter social.

Ca activitate de bază în grădiniţă, jocul constituie pentru copiii cu cerinţe educative speciale forma cea mai eficientă de socializare, recuperare şi cea mai bună modalitate de a apropia copiii cu CES de ceilalţi copii din grupă. În cadrul jocurilor, barierele de orice natură dintre copii dispar, aici copilul cu cerinţe educative speciale reuşind să-şi depăşească neputinţele şi frustrările. În timpul jocurilor şi a alegerii centrelor de interes se naşte un mediu educaţional în care fiecare îl acceptă pe celălalt aşa cum este şi aşa cum se poate exprima, creându-se un spaţiu de conveţuire caracterizat prin acceptare, toleranţă şi diversitate.

Prin joc, copilul cu dizabilităţi poate să exploreze lumea înconjurătoare, poate să-şi lărgească sfera de achiziţii , de abilităţi, de deprinderi, să-şi modeleze comportamentul. În timpul jocului, diferenţele şi barierele între copii dispar, copiii cu CES pot obţine aici succese, mici, dar motivante, ceea ce le satisface trebuinţa de a fi apreciaţi. Educatoarea are posibilitatea , în timpul jocurilor şi a alegerii centrelor de interes de către copii, de a trata individualizat copiii integraţi, de a lucra cu ei pentru recuperarea deprinderilor şi capacităţilor nerealizate în activităţile frontale dar şi de a stimula o atitudine pozitivă faţăde sine, de a încuraja increderea în forţele proprii. Aşadar, jocul rămâne pentru copilul cu dizabilităţi forma permanentă de recuperare şi socializare . Prin joc, copilul poate să facă ceea ce poate, ceea ce-i place, ajungând într-un final să înveţe multe de la cei cu care se joacă. În momentul integrării copiilor cu cerinţe speciale în grădiniţă este necesară întocmirea de către educatoare a calendarului activităţilor compensatorii care trebuie să înlăture cauzele care au împiedicat dezvoltarea normală a acestora şi care au stânjenit o mai rapidă integrare a copiilor în colectiv. Sărăcia reprezentărilor, lipsa contactului cu mediul înconjurător şi cunoaşterii directe unor obiecte, fenomene, lipsa de comunicare şi de recunoaştere a simbolurilor verbale, lipsa de afecţiune a celor din jur faţă de ei reprezintă de obicei cauzele care împiedică o dezvoltare normală.

În grădiniţă se desfăşoară multe tipuri de jocuri însă cele care îi ajută pe copiii cu CES sunt:

1)Jocurile manipulative care au o importanţă deosebită pentru stimularea senzorială a copiilor cu CES , oferă, prin simplitatea lor, condiţii deosebite pentru dezvoltarea senzorială a acestora. Aceste jocuri pot fi utilizate de asemenea pentru formarea unei imagini de sine pozitive, pentru stimularea unor relaţii de prietenie cu colegii de grupă, contribuind asfel la socializarea şi integrarea copiilor cu CES în colectivitate.

2)Jocul-învăţare explorator-manipulativ constituie de la formele incipiente ale jocului până la formele avansate ale sale o importantă sursă de explorare a mediului şi de stimulare senzorială a copilului. Organizarea stimulilor poate fi gândită să vină în sprijinul copilului, în funcţie de nevoile acestuia în vederea îmbogăţirii experienţei senzoriale.

3) Exerciţiile senzoriale organizate în grădiniţă trebuie să aibă un carecter diferenţiat şi individual. Fiecare copil trebuie să participe activ la desfăşurarea exerciţiilor respective. Reuşita unui exerciţiu senzorial depinde de folosirea, prezentarea şi distribuirea materialului didactic. Jocurile senzoriale fac multă plăcere tuturor copiilor. Această etapă de joc-învăţare, de tip explorare-manipulare, constituie o etapă foarte importantă în evoluţia copilului cu dizabilităţi. Jucându-se împreunã, copiii învatã sã trãiascã împreunã! ... Incluziunea fãrã resurse, fãrã suport, fãrã implicare, fãrã restructurare, fãrã pregatire continuã nu va merge. In consecintã, accentul și prioritatea care se pun tot mai clar în abordarea conceptualã si practicã a educatiei speciale – prin paradigma grădiniţiei incluzive - evidentiazã cert cã aceasta trebuie sa fie tot mai mult si o responsabilitate a grădiniţelor obisnuite, lucru realizabil atunci când structurile sistemului sunt adecvate, când de la afirmatia „educaţie pentru toti” vom putea trece la practica „educaţie pentru fiecare”.

Fiecare joc didactic cuprinde următoarele laturi constitutive:conţinuturi;sarcina didactică, regulile jocului, acţiunea de joc. Prima latură-conţinuturi-este constituită din cunoştinţele anterioare ale copiilor,însuşite în cadrul lecţiilor anterioare cu întreaga clasă. Cea de-a II-a-sarcină didactică-poate să apară sub forma unei probleme de gandire, de cunoaştere, de numire, ghicitoare, comparative. A treia latură-regulile jocului-decurge din însăşi denumirea ei. Regulile sunt menite să arate copiilor cum să joace, cum să rezolve problema respectivă. Ultima latură-acţiunea de joc-cuprinde momente de aşteptare,surprindere,ghicire, întrecere şi fac ca rezolvarea sarcinii didactice să fie placută şi atractivă pentru copii.

Elementele de joc: gândirea, mişcarea, întrecerea, surpriza, etc, crează stări emoţionale care întreţin interesul şi dau colorat viu lecţiei. Prin joc,copiii cu CES pot ajunge la descoperire de adevăruri, îşi pot antrena capacitatea lor de a acţiona creativ,pentru că strategiile jocului, sunt în fond strategii euristice, în care se manifestă isteţimea, spontaneitatea, inventivitatea, răbdarea, îndrăzneala. Jocurile copiilor la ora de matematică devin metode de instruire în cazul în care ele capată o organizare şi se succed în ordinea implicate de logica cunoaşterii şi învăţării. În acest caz,intenţia principală a jocului nu este divertismentul, rezultat din încercarea puterilor, ci învăţarea care pregateşte copilul pentru munca şi viaţă. Pentru a atinge aceste scopuri, jocurile trebuie să fie interactive, să le evalueze cunoştinţele.

Evaluarea prin joc condiţioneaza în aşa manieră dinamica clasei, încât putem spune că nu există învăţare eficientă fără evaluare. Ea nu poate şi nu trebuie redusă la simplul act al notării.Principala funcţie a evaluării este aceea de a determina măsura în care diferite obiective pedagogice au fost atinse. In acelaşi timp încearcă să explice randamentul nesatisfăcător.

Jocul ca modalitate nu urmăreşte în principal evidenţierea deficienţei şi a blocajului copilului.O asemenea abordare exclude teza caracterului irecuperabil al copilului cu CES. Elementele de joc încorporate în procesul de predare-evaluare pot fi motive şi stimula puternic acest proces în toate formele lui.

**BIBLIOGRAFIE:**

1.Fluieraş, V., 2005, Teoria şi practica invăţării prin cooperare, Editura Casa Cărţii de Ştiinţă,

Cluj –Napoca

2. Ungureanu,D., Educaţia integrată şi şcoala incluzivă, Editura de Vest, Timişoara

3. Programe pentru grădiniţele speciale, Bucureşti, 1993, Editura Didactică şi pedagogică

4. Vrasmas, E., Bucureşti, 2004, Şcoala şi educaţia pentru toţi, Editura Miniped

# PSIHOCOMPORTAMENTUL MORAL-RELIGIOS LA

**ELEVUL CU DIZABILITĂŢI**

### PROF. IOAN CIOCMĂREAN

C.S.E.I. ȘIMLEU SILVANIEI, JUD. SĂLAJ

Fiecare etapă din viaţa unui om are importanţa ei, iar un sistem educativ va fi complet numai atunci când va cuprinde toate formele de informare şi de formare, pentru toate nivelurile de vârstă: preşcolar, şcolar, adolescent, tânăr. Altfel spus, pentru reuşita orei de Religie, la copiii cu CES, sunt necesare o bună cunoaştere a particularităţilor etapelor de dezvoltare psihogenetică şi adaptarea la specificul acestora, aşa cum şi Sf. Ap. Pavel vorbeşte, în Epistola sa către Evrei, despre tratarea diferenţiată a oamenilor în învăţare: „(…) Pentru cei tari trebuie hrană tare, pentru cei mici, lapte. Pentru că oricine se hrăneşte cu lapte este nepriceput în cuvântul dreptăţii, de vreme ce este prunc. Iar hrana tare este pentru cei desăvârşiţi, care au prin obişnuinţă simţurile învăţate să deosebească binele şi răul ”.

Având în vedere misiunea Profesorului de religie, acesta joacă un rol de maximă importanţă în formarea unei personalităţi armonioase a elevilor cu CES, prin atitudinile sale pozitive şi benefice, luminoase, prin încrederea acordată, îngăduinţa, toleranţa, îmbinată cu fermitatea, dialogul deschis şi prin acţiunile desfăşurate. El îşi poate pune amprenta pe cristalizarea şi cizelarea personalităţii tânărului elev cu dificultăţi, pentru că este alături de acesta, ca factor educativ, din copilărie şi pâna la vârsta adolescenţei.

Împlinirea orei de Religie depinde de strategia didactică aleasă de profesor pentru a-l determina pe elevul cu probleme să-şi deschidă sufletul, de tipul de relaţie stabilit cu elevul şi cu întreaga clasă, astfel încât dascălul să aibă sentimentul împlinirii sufleteşti şi satisfacţiei profesionale. În această perioadă a vieţii tinerilor, profesorul de religie îi poate pierde sau câştiga, prin credinţa pe care le-o insuflă. Rolul său, de îndrumător de suflete, de mediator în viaţa sa tumultuoasă, plină de întrebări, dileme şi angoase existenţiale, chiar şi în momente de criză şi tulburări de comportament sau personalitate, este asemenea celui al preotului, iar a doua sa Biserică o constituie Şcoala, unde încearcă să-L aducă pe Dumnezeu.

Pentru aceasta, atitudinea faţă de elevi nu trebuie să fie una extremă: abandon şi neimplicare, sau, dimpotrivă, exagerare în îndrumare.

Pe lângă educaţia prin lecţiile predate, elevii au parte şi de exemplul Profesorului, care trebuie să fie întruchiparea celor prezentate de acesta. Profesorul de religie este şi trebuie să fie un model viu pentru elevi, în sensul seriozităţii, al religiozităţii, al moralităţii şi al pregătirii sale multilaterale. În fond modelul

este unul singur, Iisus Hristos, iar noi toţi ceilalţi încercăm să ne modelăm şi să ne lăsăm modelaţi după acest model unic. Religia în programa învăţământului special şi profesorul de religie sunt factori fundamentali de polarizare, de conturare, modelare şi mediere a universului şi mediului uman, de copii şi tineri, aflaţi în formare permanentă şi continuă. O polarizare care nu ascultă de direcţii arbitrare, impuse sau insinuate de anumite interese ale societăţii, ci o ordonare bazală, fundamentală, ontologică, fără de care societatea, în mic sau în mare, îşi pierde sensul axiologic şi reperele ei, esenţiale sau existenţiale...

Desfăşurându-mi activitatea didactică ca profesor de religie, de opt ani şi până în prezent, într-o şcoală specială am constatat: • În majoritatea cazurilor elevilor cu CES se manifestă întârzieri ale procesului dezvoltării, sub diferite aspecte;• Inegalităţi ale procesului de dezvoltare la unul şi acelaşi elev, sub diferite aspecte;• Limitare mai mult sau mai puţin accentuată a accesului la informaţie, precum şi a capacităţii de prelucrare a acesteia;• Activism limitat, capacitate redusă de automobilizare în activitate;• Limitarea relaţiilor interpersonale şi de grup prin izolare şi autoizolare;• întârziere de vorbire şi limbaj asociate;• nivel scăzut de concentrare;• dificultăţi majore în dobândirea abilităţilor de scriere, citire, calcul;• dificultăţi majore în înţelegerea conceptelor;• abilităţi sociale insuficient dezvoltate ;• respect de sine scăzut ;

Există la disciplina religie dar şi la celelalte, elevi cu dificultăţi de învăţare care se confruntă cu obstacole în calea învăţării, dar le este afectată mai ales capacitatea de a :

• se autoorganiza;• lucra eficient fără supraveghere şi indicaţii;• înţelege informaţii complexe, în scris ;• efectua în scris teme mai lungi ;• înţelege şi aplica concepte religioase;• înţelege şi aplica concepte generale;• deprinde şi aplica noi abilităţi fără a avea în mod frecvent posibilitatea de a le repeta;• reţine informaţii complexe fără posibilitatea repetării acestora;• înţelege pe deplin informaţiile transmise verbal;• îşi comunica ideile clar şi eficient;• crede că pot învăţa;• avea încredere să înceapă şi să desfăşoare sarcini;• se concentra asupra unor sarcini pentru perioade extinse;• lucra în grupuri;

Considerând şcoala ca principala instanţă de socializare a copilului cu CES-aici menţionez că majoritatea elevilor din şcoală sunt abandonaţi de ambii părinţi, trăind în casele de tip familial din Zalău şi împrejurimi; iar alţii fac parte din familii dezorganizate sau de etnie romă-, (familia fiind considerată prima instanţă de socializare a copilului care creşte în sânul ei ), integrarea şcolară reprezintă o particularizare a procesului de integrare socială a acestei categorii de copii, proces care are o importanţă fundamentală în facilitarea integrării ulterioare în viaţa comunitară prin formarea unor conduite şi atitudini, a unor aptitudini şi capacităţi favorabile acestui proces.

Consider că, fiecare elev este unic şi are valoarea sa, indiferent de problemele pe care le prezintă în procesul de învăţare şcolară. Fiecare copil prezintă particularităţi individuale şi de relaţie cu mediul, trăsături care necesită o evaluare şi o abordare personalizată. Copiii cu deficienţe au şi ei aceleaşi trebuinţe în creştere şi dezvoltare. Aceşti copii au în acelaşi timp şi anumite necesităţi particulare, individualizate. Ei sunt diferiţi din punct de vedere al temperamentului, motivaţiilor, capacităţii chiar dacă prezintă acelaşi tip de deficienţe.

Integrarea urmăreşte valorificarea la maximum a disponibilităţilor subiectului deficient şi antrenarea în mod compensatoriu a palierelor psiho-fizice, care nu sunt afectate în aşa fel încât să preia activitatea funcţiilor deficitare şi să permită însuşirea de abilităţi care să înlesnească integrarea eficientă în comunitatea normală. Prin integrare se realizează şi o pregătire psihologică a copilului, care să contribuie la crearea unor stări efectiv emoţionale corespunzătoare în care confortul psihic este menţinut de satisfacţiile în raport cu activităţile desfăşurate. Raportul relaţiei socializare, integrare, incluziune are în vedere implicaţiile practice, teoretice ce privesc evoluţia sistemului de organizare a educaţiei speciale şi a pregătirii copiilor pentru integrarea şi incluziunile în activităţile profesionale şi în colectivităţile sociale.

Există diferite forme de integrare a elevilor cu CES în activitatea didactică, integrarea care presupune construirea unei relaţii de colaborare emoţional-educaţională:

-  integrarea parţială; presupune ca elevii cu CES să desfăşoare doar o parte din timpul lor în şcoală, participând direct doar la anumite discipline, acolo unde pot face faţă;

-integrarea totală, unde elevii cu CES petrec tot timpul în cadrul organizat, în instituţia de învăţământ acolo unde sunt înscrişi la începutul anului şcolar. Parcurgerea programului educaţional nu exclude participarea la şedinţele terapeutice, desfăşurate în spaţii speciale, destinate acestui scop;

- forme de integrare ocazională ce presupune participarea în comun la diferite excursii, serbări, întreceri sportive, spectacole, unde reuşesc sa stabilească relaţii cu ceilalţi membri ai grupului.

Crearea unui climat favorabil în colectivele de elevi de unde fac ei parte contribuie la dezvoltarea motivaţiei pentru învăţare. Este bine să se înveţe cu ceilalţi copii, şi nu separat de ei. Cultura psihopedagogică a cadrului didactic se compune din cunoştinţe de psihologie, pedagogie, metodică, dintr-un ansamblu de deprinderi şi priceperi practice solicitate de desfăşurarea acţiunii practice.

Parcurgând şi depăşind toate aceste etape, profesorul îşi desfăşoară activitatea spre a-l determina pe elevul cu CES să se integreze în societate, „să înveţe, să înveţe”, pe cât este posibil şi să-l ajute să depăşească conştientizarea propriilor drame.

Profesorul de religie trebuie sa dovedească creativitate în conceperea unor materiale auxiliare care sa favorizeze o evoluţie favorabilă a copilului cu cerinţe educative speciale, să dezvoltare abilităţii de a constitui un portofoliu individual de intervenţie personalizată conform particularitaţilor psiho-individuale ale copiilor integraţi.

**Bibliografie:**

Alois Gherguţ, 2006, Psihologia persoanelor cu cerinţe speciale, Editura Polirom, Iaşi

Carmen Creţu, 1999, Curriculum diferenţiat şi personalizat, Editura Polirom, Iaşi

Ghid de predare – învaţare pentru copii cu C.E.S., UNICEF si Asociaţia Reninco, Bucureşti, 2000

# DEZVOLTAREA SOCIO-AFECTIVĂ LA ELEVII CU DIZABILITĂŢI

### PROF. BOHA CLAUDIA

ȘC. GIM. „SIMION BĂRNUŢIU” ZALĂU, JUD. SĂLAJ

Vorbirea este asigurată de două componente: componenta care permite producerea actului lingvistic oral, componentă pe care o vom denumi aparat fono-articulator şi componenta care asigură receptarea actului lingvistic oral, componentă pe care o vom denumi analizator verbo-auditiv. Cele două componente îndeplinesc funcţii complementare, în vederea asigurării actului comunicaţional, acestea având la rândul lor o serie de subcomponente. În continuare se va realiza o prezentare a celor două componente care asigură, susţin şi facilitează vorbirea.

Pentru înţelegerea aspectelor ce ţin de particularităţile comunicării verbale, orale şi scrise vor fi prezenate în continuare câteva aspecte importante legate de neurofiziologia limbajului. Abordările de natură neurofiziologică sunt din ce în ce mai complexe, cu ajutorul cercetărilor şi experimentelor din acest domeniu putându-se realiza şi perfecţiona programele de intervenţie, metodele, tehnicile, instrumentele, ajungându-se la rezultate nescontate în ceea ce priveşte corectarea tulburărilor de limbaj şi a disfuncţiilor legate de comunicare care decurg din acestea ca o consecinţă firească.

În urma numeroaselor cercetări s-a pus în evidenţă faptul că zona limbajului este situată în emisfera stângă şi este reprezentată prin: a treia circumvoluţiune frontală, prima circumvoluţiune temporală, girusul supramarginal şi girusul angular. Vorbirea normală, tip dezvoltată, fără tulburări reclamă nu numai integritatea acestor zone ci şi integritatea regiunilor subcorticale- legătură între pulvinar şi porţiunea postero-laterală a talamusului stâng, cu porţiunea retrorolandică a zonei limbajului de cealaltă parte sau porţiunea dorsomediană şi ventrolaterală a talamusului stâng, pe de o parte, cu porţiunea retrorolandică a zonei limbajului, de partea cealaltă. Se pare că o porţiune din talamus- pulvinarul mai ales modulează activităţile zonei clasice a limbajului (porţiunea retrorolandică).

Exprimarea corectă a limbajului necesită integritatea zonelor: structurilor de materie cenuşie paraventriculară, insula, putamenul şi sistemul reticulat ascendent. Se poate observa cu certitudine că centrele care organizează limbajul sunt localizate în emisfera stângă.

În condiţii de vorbire normală emisfera dreaptă nu are control direct asupra mecanismelor motorii ale vorbirii. Emisfera dreaptă intervine probabil în asociere cu cea stângă, în exprimarea şi comprehensiunea prozodică, în declanşarea secvenţelor automate, în producerea şi interpretarea metaforelor. În timpul discursului, emisfera dreaptă permite un comportament adaptat spuselor interlocutorului. În funcţie de context, de afectivitatea subiectului, emisfera dreaptă are rol în iniţierea vorbirii sau anularea intenţiei de a vorbii.

În producerea limbajului s-au delimitat două zone, arii de importanţă majoră: Broca şi Wernicke. Jumătatea posterioară a celor două prime circumvoluţiuni temporale stângi, girusurile asupra marginalis şi angular, substanţa albă subiacentă precum şi fascicolul arcuat alcătuiesc subsistemul posterior, respectiv aria Wernicke. Rolul acestei arii constă în receptarea stimulilor lingvistici şi comprehensiunea limbajului vorbit. Regiunile temporale drepte omoloage sunt activate simultan, ceea ce confirmă rolul emisferei drepte în comprehensiunea limbajului. Structurile perisylviene, precum şi neocortexul de asociaţie din zona joncţiunii temporo-occipito-parietale sunt implicate în selecţia cuvintelor în funcţie de semnificaţia lor. Aceste elemente formează aria Broca, piciorul şi capul celei de-a treia circumvoluţiuni frontale (ariile 44 şi 45), partea inferioară a circumvoluţiunii frontale ascendente, insula, substanţa albă subiacentă acestor structuri corticale, fasciculele de substanţă albă periventriculară, capsulă internă, nucleul caudat şi lenticular.

Aria Broca intervine în: incitarea în vorbire, motivaţie, controlul semantic şi sintactic al cuvintelor şi frazelor, programarea şi realizarea motorie a limbajului.

Între cele două arii există o strânsă legătură conform teoriei lui Geschwind. Legătura se stabileşte astfel: informaţiile sunt stocate în aria Wernicke, ele sunt activate când un cuvânt vorbit este recunoscut, pentru ca acest cuvânt să fie redat verbal informaţiile sunt trimise din aria Wernicke în aria Broca. Transferul dintre cele două arii este asigurat de fascicolul arcuat. În aria Broca se află un cod care permite convertirea informaţiei auditive în cod motor.

Pornind de la acest model, extrapolat la limbajul scris, deducem că semnele scrise ajung din cortexul vizual, în aria primară şi ariile de asociaţie din lobul occipital. Informaţia trece în girusul angular al lobului parietal şi literele sunt recunoscute ca formând cuvinte. Girusul angular, situat în aria vizuală şi auditivă de asociaţie este locul ideal pentru a asocia auzul şi văzul, ceea ce stă la baza scrisului şi cititului. Subsistemul motor implicat în limbaj este la rândul său compus din numeroase subsisteme alcătuite din substanţa albă -fascicole descendente- care inervează musculatura labio-buco-gloso-faringiană precum şi musculatura mâinii, implicate atât în limbajul oral, cât şi cel scris.

Alte teorii susţin faptul că sistemul vorbirii este organizat modular, în creier existând unităţi funcţionale distincte care intervin în mod autonom şi ierarhic operaţiile desfăşurându-se secvenţial. Astfel, Crăciun, 2001 menţionează următoarele etape ale vorbirii:

- într-o primă etapă, semnalul acustic ajunge în ariile primare şi de asociaţie ale celor două emisfere, în lobii temporali. Structuri specializate din emisfera stângă „extrag” din fluxul acustic semnalul fonetic specific cuvântului. Este nevoie de o codare pentru a elimina multiplele variaţii de pronunţare ale fonemelor legate de vocea, accentul şi viteza de emisie a vocii vorbitorului.

- în etapa următoare are loc identificarea intrărilor prin activarea codurilor lexicale stocate. Cuvântul poate fi recunoscut sau nu, în funcţie de bogăţia lexicului codat şi stocat în cortex.

- în ultima etapă reprezentările lexicale activează procese asociative care susţin semantica. Configurarea nivelului semantic al limbajului se bazează pe vaste reţele asociative distribuite în interiorul celor două emisfere. Comprehensiunea frazelor angajează în mare măsură memoria, care la rându-i permite construcţia gramaticală şi sintaxa frazei.

În urma parcurgerii acestui circuit se produce limbajul. Vorbitorul este propriul său auditor în baza circuitului intern- limbajul interior- cel care permite omului să reprezinte mental ceea ce spune şi să decodifice.

**Bibliografie:**

1. Guţu, M. (1975). Logopedie, Curs Litografiat, Universitatea „Babeş-Bolyai”, Cluj-Napoca.

2. Haţegan, C. (2011). Perspective neuro-fiziologice privind procesarea limbajului, în Evaluarea şi intervenţia psihopedagogică-perspective integrative, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, Editor: Maria Anca, p. 16-26.

3. Haţegan, C. (2008). Limbaj şi comunicare, O abordare interdisciplinară, http://www.etc.tuiasi.ro/sibm/romanian\_spoken\_language/ro/arhiva.htm.

4. Kent, R.D. (2004). The MIT Encyclopedia of Communication Disorders, The MIT Press, Massachusetts.

5. Mureşan, R., Chirilă, M. (2010). Reabilitarea şi igiena vocii, Editura Alma Mater, Cluj-Napoca.

# IMPORTANŢA CREATIVITĂŢII ÎN

**DEZVOLTAREA COPIILOR**

### LAZĂR ȘANDOR IOANA

CSEI ȘIMLEU SILVANIEI

Creativitatea poate fi definită ca trăsătură complexă a personalităţii umane, constând în capacitatea de a realiza ceva nou, original sau o activitate imaginativă adaptată astfel încât să producă rezultate care sunt atât originale cât şi de valoare.

Nu avem idee ce se va intampla în viitor, cum se vor desfăşura lucrurile. Educaţia este cea care trebuie sa ne ajute sa ne adaptăm pentru un viitor pe care încă nu îl putem decât bănui cu atât mai puţin înţelege. Copiii dispun de un mare potenţial de creativitate, iar noi suntem responsabili de valorificarea acestuia. Ei au o extraordinară capacitate de a se adapta unor situaţii inedite, sunt talenaţi şi creativi, iar un sistem educaţional prea rigid nu face decât să înăbuşe ceea ce ar trebui dealtfel sa scoatem la iveală.

Un copil are nevoie de reguli pentru a-şi însuşi anumite conduite, însă de multe ori acestea ridică un zid care îl împiedică să se manifeste firesc, de frica sancţiunii. Greşeala şi asumarea acesteia sunt inerente actului de creaţie. De pildă pentru un copil demontarea maşinuţelor pe care le are poate fi o modalitate de cunoaştere, de înţelegere a mecanismului de funcţionare, sau pentru unul căruia îi place să picteze, iar în demersul lui strică materialele de lucru, sancţiunile din partea părinţilor sau ale dascălilor nu fac decât să înăbuşe din faşă posibile talente care incearcă să iasă la iveală.

Această rigiditate se regăseşte din păcate şi în maniera de predare a multor cadre didactice, care pun în plan secund sufletul copilului, starea lui de bine, ocupându-se doar de îmbogăţirea lui cognitivă şi evident sistemul de învăţămant care pune accentul pe discipline cum ar fi limba română, matematica şi mai puţin pe muzică. sport, educaţie artistică, plastică, dans, etc., activităţi care sunt iubite de copii dar care din păcate sunt cenuşăresele sistemului de învăţământ. Astfel, copilul este educat să se axeze pe discipline „de viitor”.

Alternativele educaţionale sunt cele care doresc să ofere copilului posibilitatea de a-şi dezvlta liber gândirea imaginativă, punând accentul pe afectivitate şi voinţă.

„Omul este liber – spune R. Steiner – în măsura în care poate asculta de sine însuşi, în fiecare clipă a vieţii sale.”

Forţa fanteziei nu este altceva decât forţa naturală de creştere, metamorfozată în ceva sufletesc. Urmând îndemnul lui Steiner, dacă vrem să aflăm ce e fantezia, trebuie să studiem mai întâi forţa vie care lucrează la crearea formelor vegetale, forţa vie care lucrează la crearea formaţiunilor minunate din interiorul organismului uman, pe care o produce Eul, tot ceea ce se desfăşoară în vastul univers, o muncă plăsmuitoare de forme, tot ceea ce se desfăşoară în regiunile subconştiente ale Cosmosului, o activitate de plăsmuire, modelare şi creştere. Poate atunci vom avea o noţiune despre ceea ce înseamnă forţă a fanteziei.

Creativitatea a fost definita şi ca procesul interpersonal sau intrapersonal al carui rezultat sunt produse originale, semnificative si de o inalta calitate. In cazul copiilor, accentul ar trebui pus pe proces, adica pe dezvoltarea si generarea de idei originale, care pare sa fie baza potentialului creativ.

Preşcolarul se află în stadiul în care descoperă lumea, este curios de tot ceea ce îl înconjoară, astfel ca trebuie să îi dăm ocazia, să îl stimulăm “să vadă”, “să simtă”, „să miroase” lucrurile pentru ca mai apoi să le poată transpune artistic într-o manieră originală. Sensibilitatea copiilor pentru frumos are ca punct de plecare dezvoltarea simţului estetic, prin perceperea formelor, mărimilor, îmbinarea culorilor.

Educaţia artistico-plastică nu poate fi neglijata, deoarece pe lângă faptul ca are o contribuţie majoră în ceea ce priveşte dezvoltarea cognitivă (stimulează funcţiile perceptive, memoria vizuală şi tactilă, formarea reprezentărilor, etc), din punct de vedere afectiv creaza un cadru în care elevii îşi pot descoperii natura interioara. Aceste activităţi îi ajuta pe copii sa descopere frumosul din lucrurile care îi înconjoara şi să le valorizeze, îi ajuta să se exprime într-o manieră necenzurată, îi ajută să iubească natura şi oamenii. Acestea sunt adevarate terapii de care sufletul are nevoie pentru a se putea îmbogăţii spiritual.

“Citind” creaţiile copiilor care au o mare încărcătură simbolistică, putem descifra stadiul intelectual în care se află, nevoile pe care le au, aspiraţiile, modul în care ei percep lumea în general. Doar cunoscând aceste lucruri putem să înţelegem cu adevărat copilul şi să îl ajutăm, să îl ghidăm în ceea ce are nevoie şi nu în ceea ce considerăm noi că ar avea nevoie.

În momentul în care copilul uzează de anumite materiale (lut, vopsele, etc) pentru a crea ceva, el deţine controlul asupra lor, se simte independent şi valorizat, în acel moment este impulsionat să se mobilizeze, simte că el este important şi că doar de el depinde cum va ieşi acel lucru. Este de dorit ca el să aibă posibilitatea să îşi aleagă materialele de lucru şi modalitatea în care va realiza lucrarea, chiar dacă trebuie să respecte o anumită temă.

Un rol foarte important în stimularea creativităţii îl are motivaţia, atmosfera de lucru şi cadrul în care se desfăşoară activitatea. Pentru un copil este extrem de important să se simtă valorizat şi evidenţiat atunci când realizează ceva, fiind impulsionat astfel şi pentru viitoarele activităţi. În ceea ce priveşte atmosfera de lucru, aceasta trebuie să fie destinsă, copilul nu trebuie să lucreze în tensiune şi critică, iar o muzică liniştitoare în surdină pe lângă atitudinea blândă şi plină de tact a celui care dirijează activitatea este binevenită. Cadrul ideal pentru desfăşurarea acestor activităţi este natura, cel mai de preţ terapeut.

Activităţile artistico-plastice sunt extrem de benefice mai ales în cazul copiilor cu dizabilităţi, pentru care ele devin cea mai la îndemână modalitate de comunicare. Ele contribuie la formarea autonomiei personale, la dezvoltarea psihomotricităţii, la modelarea voinţei şi la exprimarea afectivităţii. Astfel copilul va căpăta încredere în forţele proprii precum şi forţa interioară de a lupta cu boala. Aceste activităţi desfăşutrate ritmic vor scoate copilul cu dizabilitati din izolarea lui, vor suprima monotonia, starea de regresiune sau complexele legate de prezenta handicapului, vor favorizeaza adaptarea si evolutia clinica către ameliorare.

Astfel, măsura în care creativitatea copilului reuşeşte să iasă la iveală depinde de inventivitatea, arta şi dăruirea cu care cadrul didactic ajunge la sufletul copilului.

**Bibliografie:**

1.Barron, Frank and David M. Harrington, Creativity, Intelligence and Personality, 2003

2. Ion Albulescu, Pragmatica predării. Activitatea profesorului între rutina şi creativitate, Editura Paralela 45, 2009

# INTEGRAREA COPIILOR CU CERINȚE SPECIALE ÎN GRĂDINIȚĂ

### Prof. Scorțar Larisa

Gradiniţa „Lumea Copiilor” Lupeni

Legislația tranzitorie actuală cât și Legea invatamantului, prin secțiunile distincte care privesc învățămantul special, oferă posibilitatea pentru copiii cu cerinte speciale de a fi integrati în grădinițe. Într-o strategie a învățământului special, o direcție semnificativă o constituie asigurarea deschiderii acestui subsistem spre invatamantul special.

Aceasta înseamnă transpunerea unor necesităti obiective ale copiilor cu cerinte speciale de accedere cat mai putin abrupta la viata comunitara, iar functionarea formulei integrarii se vrea o alternativa la invatamantul desfasurat in reteaua institutiilor de profil.

Integrarea trebuie orientata pe doua componente fundamentale, si anume:-asigurarea conditiilor de ordin financiar-administrativ; -problematica generala, particulara si individuala a copiilor cu cerinte speciale.

Ambele componente trebuiesc sustinute de un sistem de norme metodologice adecvate. Cum am mai subliniat, aceasta integrare se prezinta ca o alternativa, nu ca o forma care sa inlocuiasca integral sistemul de invatamant special. Asadar, nu se poate accepta ca formula si nu este benefica pentru toti copiii cu cerinte speciale. Ca alternativa, devine oportuna si benefica pentru acei copii, atunci cand se pune in aplicare de la o varsta cat mai mica, deoarece prin participarea continua la regimul institutional special se realizeaza o adecvare a integrarii in limitele acestui mediu si in mai mica masura o integrare la comunitate. Din acest motiv realizarea integrarii copiilor cu cerinte speciale incepand cu gradinita are darul de a asigura cele mai mari sanse de acces ulterior la viata comunitatii.

Pe langa criteriul varstei, trebuie avut in vedere tipul si nivelul deficientei precum si o evaluare psihopedagogica adecvata.Nu trebuie uitat nici al treilea element fundamental reprezentat de modul practic de integrare:

-unul sau mai multi copii cu cerinte speciale integrati la o grupa obisnuita

-grupa care sa functioneze ca unitate structurala in cadrul institutiei.

In gradinita noastra am optat pentru prima varianta, pentru cea de-a doua neexistand spatiu disponibil. Astfel, in prima faza am inscris in colectivul grupei o fetita venita de la o alta gradinita.

Din discutiile purtate cu parintii am inteles ca acest copil a fost marginalizat din pricina faptului ca se exprima defectuos si cu destul de mare dificultate, devenind, treptat, dintr-un copil ambitios si sociabil, unul din ce in ce mai inchis in sine, singuratic,complexat, refuzand sistematic sa mai frecventeze colectivitatea.

Motivul era ca avea o cicatrice destul de vizibila la gurita, semn al unor interventii chirurgicale reparatorii(buza de iepure), din acest motiv vorbind mai greu.

Am primit-o cu caldura in colectivul nostru. Cu precadere, am fost deosebit de tandra cu ea, urmarind sa descopar daca are aptitudini deosebite.Primul lucru care l-am constatat a fost acela ca are o omaginatie deosebita, era creativa, lucru ce se reflecta in desene, picturi, activitati practice. Primul succes l-am obtinut cand am organizat o expozitie cu lucrarile copiilor, la care au participat si parintii.Cele mai multe lucrari selectate au fost ale ei. Am stiut ca am castigat batalia atunci cand m-am uitat in ochii ei si am citit uimirea si fericirea, imbinate cu multumirea; dar mai mult, atunci cand am vazut ca nu mai tine , ostentativ, palma in dreptul gurii(avea acest obicei)

La intrebarile copiilor in legatura cu acea cicatrice am raspuns cu diplomatie, iar in scurt timp acestia nici nu au mai bagat de seama.Fetita si-a recapatat increderea in fortele proprii, integrandu-se in colectivitate si participand din ce in ce cu mai mult interes la activitatile din gradinita.

Al doilea succes a fost la serbarea sfarsitului de an. Remarcand talentul ei la dans si gimnastica ritmica, am alcatuit programul pentru sebare in asa fel incat, intr-o secventa a serbarii ea sa fie in prim plan.Am ales cu grija aceasta secventa, cunoscandu-i dificultatile de exprimare. Astfel, am organizat un dans tematic dupa “Lacul lebedelor”, unde ea a avut rolul printesei.

Am antrenat-o in activitati pe grupuri de preferinta cat si in activitati independente,activitati de exersare a limbajului; am luat legatura cu logopedul(parintii si-au dat acordul) iar rezultatele nu s-au lasat mult asteptate. Dealtfel, am beneficiat de o excelenta implicare si colaborare a parintilor ; fetita a frecventat Clubul de pictura de la Palatul Copiilor, avand rezultate foarte bune, a urmat cursuri de balet, iar azi frecventeaza o scoala obisnuita, fiind un copil premiant.

Mai greu a fost cand am depistat un copil hipoacuzic, ce mai tarziu a fost diagnosticat si cu ADHD.A venit in gradinita in grupa mijlocie, parintii stabilindu-se in localitate datorita locului de munca(au venit din judetul Hunedoara).

La inceput mi-a lasat impresia ca se integreaza mai greu in colectivitate datorita faptului ca a schimbat brusc mediul familial(si bunica locuia cu ei), locuinta, localitatea, prietenii.Insa perioada de acomodare s-a prelungit prea mult, Baiatul nu spunea numele copiilor ci doar le atragea atentia prin gesturi, uneori brutale; la fel proceda si cu personalul. Nu reactiona la comenzi verbale decat in cazul in care eram fata-n fata;deoarece cel mai des ma intalneam cu bona, am discutat cu aceasta, cu diplomatie, despre comportamentul copilului; in urma discutiilor mi s-au confirmat temerile, intr-adevar copilul avea probleme de auz, ce, mai tarziu s-au dovedit foarte grave. A fost momentul cand am hotarat sa discut cu parintii.

Acestia au fost foarte reticenti, punand totul pe seama rasfatului; cu mult tact am dezvoltat su biectul, incercand sa nu-i lezez, iar in cele din urma au acceptat sa-i faca un control la specialist.Temerile mi-au fost confirmate, copilului i s-au facut aparate pentru amandoua urechiel; a urmat o alta problema, parintii fiind convinsi ca ceilalti copii vor rade de el. Nu s-a intamplat asa.

Le-am explicat ca baietelul poarta un fel de cercelusi ca sa poata sa auda mai bine iar noi trebuie sa avem grija sa nu-l impingem, din greseala, ca sa-i cada. Copiii au fost receptivi la cerinta, manifestand empatie.Baietelul s-a simtit mult mai bine, iar integrarea lui s-a facut cu succes.

Ulterior am aflat ca astfel de probleme mai au bunica si matusa sa, iar el, crescand in preajma lor, si-a insusit limbajul gesturilor, vorbea tare.Am lucrat cu el dupa o planificare personalizata, avand concursul logopedului si psihopedagogului scolar. Rezultatele nu s-au lasat prea mult asteptate, aceasta si pentru ca parintii au constientizat, intr-un final, ca se pune problema viitorului copilului lor si ca poate fi ajutat.Azi, face parte dintr-o asociatie sportiva de judo, obtinand la concursuri rezultate remarcabile, capatand incredere in fortele proprii, invatand sa respecte anumite norme de disciplina sportiva, acest lucru fiind benefic pentru activitatile desfasurate in gradinita.

La inceputul acestui an scolar au fost inscrisi in grupa doi copii cu usoare deficiente locomotorii, fiind necesar sa poarte ghete ortopedice,( un copil ce poarta o semiproteza) o fetita cu dizabilitate mintala medie.Programul lor zilnic nu difera mult de cel al copiilor fara deficiente, doar pentru fetita cu dizabilitate mintala fiind necesar a se lucra dupa planificare personalizata.O mare parte din activitati se desfasoara in comun cu intreaga grupa.

# NECESITATEA CUNOAȘTERII INDIVIDUALITĂŢII ELEVILOR

### Prof. înv. Valentina Moldovan

Şcoala Gimnazială ,,Silvania” Șimleu Silvaniei

*“Şcoala trebuie să te înveţe a fi propriul tău dascăl, cel mai bun şi cel mai aspru.“*

*– Nicolae Iorga*

Școala a fost întotdeauna un factor important în creșterea și continuitatea culturii unui popor. Ca parte indispensabilă a acestuia, ea a trebuit să se modeleze creînd noi punți între tânăra generație și dascăli. Cei din generația tânără, mereu în pas cu inovațiile vieții, depășesc uneori capacitatea profesorului de a li se adapta, el reprezentând tradiția, în majoritatea cazurilor.

Îndemnul lui J.J.Rousseau „Începeți prin a vă cunoaște copiii, căci, de bună seamă, nu-i cunoașteți!” capătă o deosebită relevanță în contextul proiectării unei strategii care să elimine situațiile de eșec și să sprijine toți elevii în descoperirea și afirmarea șansei proprii de realizare. Îți trebuie inteligență și iscusință ca să cunoști Omul, această ființă solid fortificată, acest „mic univers” cum îl numea Heraclit. „Există numai un singur fel de a înțelege bine oamenii – atrăgea atenția Ch. A. Sainte-Beuve- anume de a nu ne grăbi să-i judecăm, ci de a trăi în prejma lor, a-i lăsa să se explice, să se dezvăluie zi de zi și să se zugrăvească ei înșiși în noi”.

Din perspectivă psihopedagogică, a cunoaște un copil presupune identificarea notelor dominante ale personalității sale, înțelegerea motivelor care îl determină să reacționeze într-un anumit mod la situațiile cu care se confruntă, prevederea atitudinilor ulterioare și, nu în ultimul rând, anticiparea modului în care se va manifesta. Volumul și nivelul cunoștințelor transmise elevilor, numărul și dificultatea sarcinilor propuse pentru formarea deprinderilor, cantitatea și durata efortului în activitățile de instruire la lecții trebuie să fie adaptate posibilităților pe care le au atât la nivelul vârstei, cât și individual. Realizarea unui program de recuperare educaţională a elevilor cu tulburări de învăţare presupune din partea cadrului didactic rigoare ştiinţifică, multă răbdare, tact pedagogic, imaginaţie în creearea materialelor didactice auxiliare. Obţinerea unor progrese depinde şi de modul în care copilului/elevului cu tulburări de învăţare i-a fost câştigată încrederea din partea cadrului didactic.

Cunoaşterea unui aspect al realităţii nu se reduce la a acumula totalitatea informaţiilor cu privire la aspectul respectiv. Un profesor cunoaşte numeroase date despre elevii săi, dar cunoaşterea este complexă doar atunci când îşi propune în mod special acest lucru şi când realizează demersuri în acest sens. Cunoaşterea fiecărui elev este una din cele mai importante provocări pentru un cadru didactic. Într-o abordare complexă şi atractivă, fiecare elev va fi tratat în mod special, ca o individualitate unică şi nu ca parte a unui grup. Responsabilitatea cunoaşterii elevilor, pentru a le descoperi şi a le dezvolta potenţialul, pentru a-i ajuta pe ei să se cunoască, pentru dezvoltarea încrederii în sine este „startul” pentru reuşita activităţii educaţionale.

Traseul educaţional prin intermediul unui material video .Această tehnică a fost implementată pentru a oferi copiilor şi tinerilor o imagine de ansamblu asupra procesului de învăţare. Materialul sugerează ideea unei călătorii alături de cadrele didactice. În acest drum al cunoaşterii, diferite cadre didactice sunt prezentate drept ghizi cunoscători de locuri necunoscute. Fiecare cunoaşte un traseu şi va purta copiii şi elevii, în siguranţă, până la limita de el cunoscută. Fiecare ciclu de învăţământ se încheie la momentul potrivit, dar conceptul de încheiere este privit ca perspectivă pentru un nou început. Mesajul final al materialului este de acceptare a acestei călătorii împreună şi înţelegerea rolului şi responsabilităţilor unui ghid.

Copilul nu este totuşi un robot ce acţionează doar atunci când este programat. El este o personalitate în devenire, un material maleabil sub influenţa factorilor de mediu şi educaţionali care, ca orice fiinţă umană, are nevoi şi trebuinţe și necesită ajutor pentru creştere şi dezvoltare. Cu cât îl cunoaștem mai bine pe cel pe care îl educăm, cu atât rezultatele nu vor întârzia să apară, fiind, de cele mai multe ori, cele pe care ni le dorim. Necesitatea cunoașterii personalităţii elevilor, preocupările de identificare și cultivare a specificului individual al copilului sunt justificate și de prezenţa știinţei în acţiunea de orientare școlară și profesională care contribuie la înlăturarea întâmplării, neinformării sau a capriciilor în alegerea profesiunii, înlesnește, în același timp trecerea de la un criteriu constatativ, dogmatic și statistic la unul formativ dinamic și interpretativ. Pentru dezvoltarea unor atitudini și valori dezirabile, profesorul trebuie să creeze situaţii de învăţare menite să dezvolte astfel de atitudini, să se descurce în situaţii conflictuale date de opinii diferite între indivizi sau între individ și societate, să evalueze dezvoltarea atitudinilor și valorilor la elevi. Este un al doilea pilon de bază al strategiei elaborate la nivelul managementului școlii în scopul stimulării, evidenţierii și promovării performanţei individuale și colective specifice. Este deosebit de important ca și sistemul de formare a profesorilor să răspundă acestor noi dezvoltări ale curriculum-ului, ale tehnologiei didactice (metodologii de predare-învăţare) și materialelor educaţionale pe care profesorii trebuie să fie pregătiţi să le folosească adecvat.

În final aş vrea să închei cu spusele lui William Butler Yeat, care afirma ,,Educaţia nu este umplerea unei găleţi, ci aprinderea unui foc.”

**BIBLIOGRAFIE:**

Allport, G. W, (1991), Structura şi dezvoltarea personalităţii, EDP, Bucureşti.

Dumitru, Ion Al.(2000), Dezvoltarea gândirii critice şi învăţarea eficientă, Editura de Vest, Timişoara.

# CREATIVITATEA ȘI ALTERNATIVELE

**EDUCAȚIONALE**

### Pop Cristina Florina

C.Ș.E.I. ,,Speranța” Zalău

Termenul de creativitate își are originea în cuvântul latin ,,creare” care înseamnă ,,a zămisli”, ,,a făuri”, ,,a crea”, ,,a naște”. Creativitatea poate fi considerată ca o capacitate a persoanei de a realiza ceva nou și de valoare sau ca un proces prin care se realizează un produs original, de înalt nivel. Se poate defini ca fiind ,,forma superioară de manifestare comportamentală a personalității creatoare, prin care produce, în etape, un bun cultural original, cu valoare predictivă pentru progresul social” (Stoica Constantin, A., Creativitatea elevilor, 1983, p.25).

Principalele caracteristici ale creativităţii (Paul Popescu-Neveanu) sunt:

- fluiditatea – uşurinţa şi rapiditatea asociaţiilor între imagini şi idei, debitul verbal;

- flexibilitatea – uşurinţa de a schimba punctul de vedere, modul de abordare al unei probleme când un procedeu se dovedeşte inoperant;

- originalitatea – maniera individuală, personală de abordare a problemelor.

C. W. Taylor distinge *cinci niveluri ale creativităţii*:

- ***creativitatea expresivă***, caracterizată prin spontaneitate şi libertate de expresie, fără preocupări de utilitate sau valoare, ca în cazul desenelor realizate de copii;

- ***creativitatea productivă***, care constă în însuşirea de informaţii, formarea şi dezvoltarea unor priceperi, a unor tehnici, originalitatea fiind minimă;

- ***creativitatea inventivă*** face posibile invenţiile, îmbunătăţirile aduse produselor, aparatelor, suficient de importante pentru a fi brevetate, difuzate în producţie;

- ***creativitatea inovatoare*** duce la modificări ale principiilor ce stau la baza unui domeniu, la noi modalităţi de exprimare, specifice talentelor; e caracteristică unei minorităţi, unei elite;

- ***creativitatea emergentă*** se manifestă la omul de geniu care revoluţionează un domeniu ştiinţific, ori la creaţia artistică, deschizând noi căi de abordare.

A. Stoica, 1983; P. Popescu‑Neveanu, M. Zlate, T. Crețu, 1991 au prezentat în literatura de specialitate portretul elevului creativ: este activ la lecții; pune întrebări profunde; are un nivel superior de aspirații; are încredere în forțele proprii; are imaginație; este plin de idei; încearcă mereu idei noi; este perseverent, original în gândire.

Creativitatea este una din componentele formative fundamentale ale învățământului. Activitățile creatoare concepute gradat și sistemic sunt atât accesibile cât și atractive pentru elevi. Ținând seama de particularitățile psihice ale copiilor, putem realiza comportamente creatoare.

În ceea ce privește alternativele educaționale, acestea promovează un demers de creștere și educare a copilului care diferă de paradigma clasică dezvoltată de instituția școlară. Sistemele educaționale alternative vin în întâmpinarea nevoilor emoționale, stabilind cadre pentru dezvoltarea și optimizarea individuală din punct de vedere socio-emoțional. În cadrul sistemului de învățământ din România întâlnim următoarele alternative educaționale: pedagogia Waldorf (1990), pedagogia Montessori (1993), pedagogia Freinet (1995), alternativa Step by step (1996), planul Jena (1996). Alternativele educaţionale dezvoltă grija față de copil; promovează, în esenţă, acele teorii şi principii pedagogice care pleacă de la nevoile copilului, de la dorinţele şi posibilităţile sale; vizează respectarea copilului, valorificarea ritmului său de dezvoltare, a sensibilității, a autonomiei și înclinațiilor sale; pun accent pe meditaţie, reflecţie, pe o pedagogie centrată pe personalitatea celor educaţi şi mai puţin pe considerente teoretice, pe aspecte informative.

***PEDAGOGIA WALDORF*** a fost creată la începutul secolului XX de către Rudolf Steiner și are în centru cunoașterea copilului, a nevoilor sale de devoltare, încercând să vină în întâmpinarea ritmului său natural de dezvoltare. Încurajează cultivarea de aptitudini umane sociale fără de care nu ar putea exista o conviețuire armonioasă între oameni: simțul libertății și al integrității celorlalți oameni (prin imitație la vârsta preșcolară); sentimentul siguranței, capacitatea de cooperare (prin autoritate la vârsta primară); interesul profund pentru lume și pentru condițiile de viață ale celorlalți oameni (printr-un proces de învățare neautoritar și caracterizat de un contact uman apropiat cu profesorii, la vârsta adolescenței).Dezvoltarea gândirii, simțirii, voinței copilului sunt obiectivele esențiale ale acestei alternative educaționale.

Asigură exprimarea liberă a copiilor prin activități artistice (muzică, dans, desen), lucrări practice, euritmie.

***PEDAGOGIA MONTESSORI*** a apărut la începutul anului 1907, prin înfiinţarea primei instituţii, „Casa dei Bambini” („Casa Copiilor”), în care s-a experimentat cu succes o nouă metodă de educaţie iniţiată de Maria Montessori, pedagog şi medic italian. Este un proces în care copiii sunt încurajați să se dezvolte în ritm personal, într-un mediu securizant și plin de grijă. Metoda Montessori s-a dovedit de succes atât cu copiii supradotați cât și cu copiii cu dizabilități. În cadrul programului Montessori se lucrează individual, copiii învață mai degrabă din experiență decât din ascultare și memorare. Sala de clasă este organizată astfel încât să ofere acces la o varietate de experiențe de învățare, iar materialele sunt elaborate pentru a fi adecvate nevoilor de dezvoltare ale copiilor. Într-o clasă Montessori există patru arii diferite: viața practică, activitățile senzoriale, activitățile de limbaj și activitățile de matematică.

***PEDAGOGIA FREINET***

La sfârşitul secolului XX, profesorul francez Celestin Freinet pune bazele unui sistem denumit mai târziu pedagogia Freinet, accentuând unicitatea și irepetabilitatea copilului și nevoia unei educații individualizate care să-i ofere copilului maximum de posibilități de alegere. Pedagogia Freinet promovează libera exprimare a copilului și introduce cooperarea și ideea de întrajutorare. Cooperarea reprezintă fundamentul dezvoltării a variate atitudini care favorizează conviețuirea: toleranța, respectarea opiniilor celorlalți, curajul de a se afirma în grup, curajul de a-și asuma riscuri.

***STEP BY STEP***

În România, programul a debutat în 1994 sub numele de Head Start, care, în 1995 a luat numele de Step by Step, la inițiativa Fundației Soros pentru o Societate Deschisă, prin semnarea unei Convenții cu Ministerul Educației  Naționale. Programul promovează educația centrată pe copil, predarea orientată după nevoile și interesele copilului, învățarea organizată în centre de activitate, implicarea familiei și comunității în educația copiilor, respectarea și aprecierea diversității umane, susținerea incluziunii grupurilor defavorizate. Alternativa educațională Step by Step are misiunea de a dezvolta în fiecare copil capacitatea de a fi creativ, de a-și forma o gândire critică, a face opțiuni și a avea inițiativa, a defini și a rezolva o problemă, a comunica ușor cu semenii, a-i înțelege și a negocia. În cadrul programului Step by step învățarea este organizată interdisciplinar, pe centre de activitate (centrul de citire, centrul de scriere, matematică/jocuri de construcții, centrul de știință, centrul de artă) și se desfășoară sub formă de joc, respectându-se opțiunile și ritmurile de lucru personale.

***PLANUL JENA***

          Această alternativă pedagogică își trage numele de la Universitatea Jena din Germania, acolo unde, cu ani în urmă, în 1924 a fost inițiat un experiment școlar în urma căruia prof. Peter Petersen și-a expus teoriile la Congresul Internațional de la Locamo din 1924. Cu timpul, văzându-se rezultatele remarcabile obținute, Planul Jena se bazează pe următoarele principii pedagogice: gruparea - majoritatea timpului este petrecut de copii în grupuri eterogene de vârstă, după modelul familial; activitățile de bază sunt cele care definesc ființa umană - conversația, jocul, lucrul, serbarea; sala de clasă, grupa și toate celelalte spații sunt spații educaționale; participarea la management, dezvoltarea simțului pentru ordine și a responsabilității pentru spațiul comun; participarea copiilor în organizarea experiențelor educaționale și a activității, în amenajarea spațiului, managementul clasei, stabilirea regulilor etc.

Cadrul didactic poate dezvolta în clasă o atmosferă care să faciliteze creativitatea prin încurajarea elevilor să gândească, să pună întrebări, să exploreze, să inventeze și să-și noteze ideile proprii.

**BIBLIOGRAFIE**

1. Cosmovici, Andrei - Psihologie școlară, Editura Polirom, Iași, 1998

2. Felea, Gheorghe - *Alternativele educaționale din România*, Editura Triade, Cluj Napoca, 2002

3. Montessori, Maria - *Descoperirea copilului*, EDP, București, 1977

4. Rădulescu, Mihaela Șt. - *Pedagogia Freinet. Un demers inovator*, Editura Polirom, Iași, 1999 5. Schaffer, H. R. - *Introducere în psihologia copilului*, Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2005

6. Stoica Constantin, A. - Creativitatea elevilor, EDP, București, 1983

# EDUCAȚIA INTEGRATĂ

**A ELEVILOR CU DIZABILITĂȚI**

### Prof. Cîrligeanu Margareta,

Centrul Școlar de Educație Incluzivă Suceava

Problematica educaţiei copiilor cu CES a devenit în ultimii ani o preocupare aparte în rândul specialiştilor. Apariţia conceptelor de *educaţie integrată* şi *şcoală incluzivă* a determinat modificări fundamentale în percepţia actului educativ.

Expresia „educație (învățământ) integrat(ă)” are în vedere o modalitate instituționalizată de școlarizare a copiilor cu dizabilități, în școli și clase obișnuite, sau în structuri școlare cât mai apropiate de cele obișnuite, dacă nu este posibil chiar în acestea. Integrarea învățământului pentru acești copiii are mai multe dimensiuni:

- una legislativă și administrativă, legată preponderent de politicile educaționale; școlarizarea acestor copii trebuie să fie o parte integrantă și o responsabilitate a sistemului național de învățământ;

- una pedagogică, care relevă necesitatea apropierii condițiilor de predare-învățare, pentru copiii cu dizabilități, de cele accesibile celorlalți copii - din punct de vedere al locului de școlarizare (cât mai aproape și cât mai mult timp în/de clase obișnuite, dacă nu este posibilă integrarea completă), al curriculum-ului; există o gamă variată de forme și modalități de integrare pedagogică;

- una socială, care accentuează importanța relațiilor, a interacțiunii sociale dintre copii (în clasă și din afara orelor de clasă) - cu efecte de regulă pozitive pentru toți copiii. Educația integrată este focalizată mai mult și în principal pe copiii care trebuie integrați. Școala obișnuită face puține schimbări, dacă le face, pentru a putea primi acei copii. Se presupune ca mai degrabă respectivul copil să se adapteze la ceea ce există deja în școală.

*Dizabilitatea* (incapacitatea) (engl. „disability”, franc. „incapacite”) însumează un număr de limitări funcționale, ce pot fi întâlnite la orice populație din lume. *Dizabilitatea* (incapacitatea) derivă dintr-o deficiență, este determinată, dar nu în mod obligatoriu și univoc, de o deficiență. Dizabilitățile sunt determinate, cauzate de deficiențe (fizice, senzoriale sau intelectuale), de condiții de sănătate (boli mintale/ neuropsihice), dar depind și de mediu.

În ceea ce privește educația copiilor cu dizabilități, Ministerul Educației și Cercetării a adoptat câteva principii majore:

* copilul/persoana cu dizabilități este membru al societății și trebuie să rămână în interiorul comunității în care locuiește;
* școlile trebuie să includă în procesul de învățământ toți copiii, indiferent de condițiile lor fizice, intelectuale, lingvistice, etnice sau de altă natură;
* învățământul trebuie adaptat la cerințele copilului și nu copilul trebuie să se adapteze la cerințele școlii, atunci când acestea nu sunt conforme cu nevoile sale de dezvoltare;
* copilul trebuie să primească sprijin și asistență psihopedagogică, pentru ca acesta să se poată dezvolta după posibilitățile lui;
* sistemul de învățământ trebuie să integreze, într-o formă de școlarizare, toți copiii cu dizabilități, ținând cont de nevoile lor educaționale.

În declarația de la Salamanca (Spania, 1994), incluziunea se referă la orice persoană, indiferent de deficienţa sa sau de dificultăţile pe care le întâmpină în învăţare, și trebuie tratată ca un membru al societăţii.

Din categoria copiilor cu CES fac parte atât copiii cu deficiențe propriu-zise la care, cerințele speciale sunt multiple, inclusiv educative, cât și copiii fără deficiențe, dar care prezintă manifestări stabile de inadaptare la exigențele școlii.

Deci, din această categorie fac parte: copiii cu deficiențe senzoriale: vizuale, auditive, locomotorii; copiii cu deficiențe mintale; copiii cu tulburări afective (emoționale); copiii cu handicap asociat.

Integrarea persoanelor cu CES este un proces complex, de durată, dificultăți, în care trebuie să regăsim într-o îmbinare flexibilă mai multe nivele: *integrarea fizică* (exprimată doar de prezența copiilor/tinerilor cu CES alături de ceilalți, folosirea comună a spațiilor, resurselor, dar o comunicare și o relaționare minimă sau chiar absentă), *integrarea pedagogică/funcțională* ce duce spre demersuri didactice comune, învățare și participare la activitatea școlară în condiții asemănătoare pentru toți copiii, *integrarea socială* (care absoarbe copilul cu CES în grupul de elevi, în activitatea clasei, a școlii, atât în plan școlar, cât și extrașcolar, sunt exprimate acceptarea, participarea, legăturile interpersonale, suporturi afectiv-pozitive), *integrarea societală* (care va asigura participarea la viața comunității, asumarea de responsabilități, exprimarea sentimentului apartenenței, consolidarea stimei de sine, a respectului față de semeni, dar și față de propria persoană).

Problematica dizabilității, a handicapului a fost și este abordat, în principal, din perspectiva a două modele: *cel individual*, *de inspirație medicală* (care consideră că dificultățile persoanelor cu handicap sunt datorate inferiorității biologice și psihologice a acestora) și *modelul social*, care pune accentul pe mediul social neadaptat, considerat generator al dificultăților persoanelor cu deficiențe (L. Manea, 2006).

Ideea educației integrate a apărut ca o reacție firească a societății la obligația acesteia de a asigura cadrul necesar și condițiile impuse de specificul educației persoanelor cu cerințe educative speciale. Aceste persoane au dreptul la tratamentul medical, psihologic și funcțional, la recuperare medicală și socială, la școlarizare, pregătire și educare/reeducare profesională, asistență de consiliere, la servicii de încadrare în muncă, precum și la alte servicii care să le permită dezvoltarea și manifestarea aptitudinilor și capacităților de care aceștia dispun și să le faciliteze procesul de integrare/reintegrare socială.

Educația integrată se referă la integrarea în structurile învățământului de masă a copiilor cu cerințe speciale în educație (copii cu deficiențe senzoriale, fizice, intelectuale sau de limbaj, defavorizați socio-economic și cultural, copii din centrele de asistență și ocrotire, copii cu ușoare tulburări psihoafective și comportamentale, copii infectați cu virusul HIV, etc.) pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate a personalităților acestora.

Evoluția pe plan teoretic, cât și practic a problematicii integrării în țara noastră a condus la necesitatea apariției unor centre de resurse pentru educația integrată, la început prin constituirea ca entități noi în marile centre universitare unde se formează viitorii specialiști și cadre didactice pentru învățământul preuniversitar, urmând ca asemenea centre să apară și în alte județe prin evoluția sau transformarea unor centre-pilot incluse în anumite proiecte/programe interesate de promovarea conceptelor și principiilor educației integrate, astfel încât, la nivelul fiecărui județ, să existe în prima etapă cel puțin un astfel de centru de resurse.

Pentru o înțelegere cât mai exactă a rolului și finalităților educației integrate în contextul transformărilor care au loc în majoritatea sistemelor de învățământ, procesul de integrare în comunitate a persoanelor cu cerințe speciale trebuie analizat din cel puțin trei perspective (perspectiva psihologică necesită o abordare din punctul de vedere al psihologiei individului și o abordare din punctul de vedere al psihologiei colective/de grup).

Din *perspectiva psihologiei individului* trebuie să evidențiem cunoașterea trăsăturilor dominante ale personalității copilului, reacțiile și comportamentele sale în diferite situații, conștientizarea de către copil a propriilor nevoi, identificarea căilor de satisfacere a acestor nevoi. Se mai poate avea în vedere setul de interese și aspirații ale copilului, care îi motivează orientarea selectivă și durabilă spre anumite activități, setul de atitudini care se manifestă în contextul relațiilor sociale și nivelul expectanțelor copilului, care pot modifica reacțiile și comportamentele sale.

Din *perspectiva psihologiei de grup*, trebuie urmărit stadiul intercunoașterii și aprecierii interpersonale dintre membrii grupului de elevi, stadiul coeziunii socio-afective care influențează dinamica grupului, stadiul conștiinței de sine a grupului ca rezultat al maturizării relațiilor și interiorizării setului de reguli și norme existente în viața și activitatea grupului.

Din *perspectiva psiho-sociologică*, orice demers în abordarea strategiilor de implementare a învățământului integrat în sistemul de învățământ actual trebuie să pornească de la o analiză la nivel macrosocial, cât și la o analiză la nivel microsocial a acestei problematici.

Educaţia integrată îl va face pe elevul cu dizabilități să trăiască și să socializeze cu ceilalți copii, să se simtă în largul lui, să desfăşoare împreună diverse activităţi, îmbogățindu-și astfel bagajul de cunoștințe, abilități, indispensabile pentru o viaţă mai bună, pentru o adecvată inserţie socială.

**Bibliografie**:

1. Manea Livius, *Protecția persoanelor cu handicap*, Casa de Editură și Presă „Șansa” SRL, București, 2006;

2. Verza, Emil, Verza Păun, *Educația integrată a copiilor cu handicap*, (Asociația Reninco România), UNICEF, București, 1998;

3. Vrășmaș, T., *Învățământul integrat și/sau incluziv*, Editura Aramis, București, 2001;

4. Vrășmaș, E., Nicolae S., Oprea V., Vrășmaș T., *Ghid pentru cadre didactice de sprijin (CDS)*, Editura Vanemonde, București, 2005.

# ADAPTAREA LA SPECIFICUL VIEŢII COTIDIENE A CUNOȘTINŢELOR DE CULTURĂ GENERALĂ NECESARE TINERILOR CU C.E.S.ÎN VEDEREA INTEGRĂRII SOCIO-PROFESIONALE

### PROF. PETRESCU IOANA

C.S.E.I. SUCEAVA

Conceptul de „Educație pentru toți” a fost lansat în 1990 in Tailanda la Conferința Internațională a Ministerului Educației, iar in 1994 la Salamanca, în Spania, s-au lansat dimensiunile educației pentru toți care constau în calitatea actului educațional și acces pentru toți copiii: „Școlile trebuie să primească toți copiii, fără nicio deosebire privind condițiile lor fizice, sociale, emoționale, lingvistice sau de altă natură. Acestea se referă și la copiii cu dizabilități sau talentați, copiii străzii și copiii care muncesc, copii din populații indepărtate sau nomade, copii aparținând minorităților lingvistice și etnice…”

Idealul școlii pentru toți este școala care nu exclude (prin selecție și marginalizare în forme variate, directe sau indirecte), ci include, acceptă și valorizează copiii, chiar foarte diferiți, anterior excluși. Prin documentul adoptat la Salamanca, statele semnatare, printre care și țara noastră au decis realizarea unor schimbări fundamentale în domeniul politicilor educaționale în sensul de dezinstituționalizării și adoptării educației integrate (incluzive).

Educația integrată se referă la includerea în structurile învățământului de masa a copiilor cu cerințe educative speciale, pentru a oferi un climat favorabil dezvoltarii armonioase și cât mai echilibrate a personalității acestora. A asigura șanse egale elevilor înseamnă a asigura posibilități maxime de dezvoltare fiecaruia, în funcție de aptitudinele și interesele sale.

Pentru ca activitatea instructiv – educativă să fie profitabilă pentru toți elevii, aceasta trebuie să se realizeze diferențiat. Educația diferențiată vizează adaptarea activității de instruire la posibilitățile diferite ale elevilor, la capacitatea de înțelegere și ritmul de lucru propriu unor grupuri de elevi sau chiar fiecarui elev în parte.

Pentru ca educația copiilor cu cerințe speciale să fie eficentă, pe de o parte trebuie sa aibă un caracter integrat, iar pe de altă parte trebuie să aibă un caracter diferențiat, să fie adaptată particularităților elevilor. Procesul de integrare educaționala a elevilor cu CES include elaborarea unui plan de intervenție individualizat, în cadrul căruia, folosirea unor modalități eficiente de adaptare curriculară joacă rolul esențial. În planul dezvoltării curriculare pentru elevii cu deficiență, are loc o mișcare în sensuri diferite față de curriculum-ul general pentru elevii valizi. Pe de o parte curriculum-ul acestora se restrange, iar pe de altă parte se amplifică prin introducerea unor activități suplimentare individualizate, destinate compensării și recuperării stării de deficență.

Spre exemplu, în cazul elevilor cu deficiență mintală, planul de învățământ se reduce, atât din punct de vedere al numarului de discipline de studiu, cât și din punct de vedere al conținutului informațional, ce urmează a fi însușit în fiecare capitol în parte. În schimb, crește numărul de activități individuale suplimentare, în care urmează să fie inclus elevul cu deficiență mintală, în scopul recuperării acestuia.

Raporturile ce se stabilesc cu fiecare elev în parte sunt foarte importante. Elevul trebuie să simtă că este apreciat ca individ. Astfel, elevii vor participa la procesul de învățământ după posibilitățile fiecaruia, cadrele didactice trebuind să-și adapteze metodele pedagogice în consecință.

Orice individ trebuie să acorde o deosebită atenţie grupului social din care face parte, aşadar nu poate exista în afara unei experienţe de grup. Naşterea, creşterea, educaţia, asigurarea traiului zilnic, locul de muncă etc. sunt doar câteva etape prin care trece omul în decursul vieţii sale. Însă, pentru ca individul (copil, adult, vârstnic) să poată trăi într-un mediu social, trebuie să respecte unele norme şi reguli importante pentru societate. Aceste reguli după care se ghidează individul în viaţa socială au şi caracter social, motiv pentru care sociologia pune accent pe socializare.

Socializarea nu este un proces mărginit şi temporar, pentru că orice individ participă vrând-nevrând la viaţa socială şi trebuie să se adapteze permanent schimbărilor care apar în societate, fiind tot timpul supus unor cerinţe şi provocări sociale. Copilul cu dizabilităţi trebuie considerat ca făcând parte din societate. Nu putem să-l ascundem, 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;

• 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 trebuie 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.

Considerând şcoala ca principala instanţă de socializare a copilului, integrarea şcolară reprezintă o particularizare a procesului de integrare socială a acestei categorii de copii, proces care are o importanţă fundamentală în facilitatea integrării ulterioare în viaţa comunitară prin formarea unor conduite şi atitudini, a unor aptitudini şi calităţi favorabile acestui proces.

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

Integrarea şcolară ca situaţie particulară a socializării, se poate defini, de asemenea, în două feluri:

• într-un sens larg, care se referă la adaptarea oricărui copil la cerinţele şcolare;

• în sens retrâns, legat de problematica unor copii cu cerinţe speciale, în contextul normalizării, cuprinderea acestora în instituţii şcolare obişnuite, sau în moduri de organizare cât mai apropiate de acestea.

Şcoala şi familia, ca agenţi ai socializării, au un rol foarte important în integrarea copiilor cu dizabilităţi în învăţământul de masă. Aşadar, în urma deciziei că acel copil se va înscrie în învăţământul obişnuit, se iau măsuri pentru integrarea lui reală:

• Pregătirea clasei care va primi copilul;

• Pregătirea părinţilor copiilor;

• Pregătirea cadrului didactic care va prelua cazul;

• Adaptarea programei;

• Terapii specifice pentru copilul cu dizabilităţi;

• Evaluarea după criterii stabilite iniţial, se va evalua progresul;

• Crearea unei atmosfere calme, lucrând pe grupuri mici, educatorul supervizând şi îndrumând discret fiecare grup de elevi;

• Înainte de a vorbi, educatorul trebuie să se asigure că este linişte, atrăgând atenţia copiilor când va anunţa ceva important, deci şi copilului cu dizabilităţi să se asigure că recepţionează (ar putea fi nevoie ca anumite informaţii să fie decodificate special pentru el);

• Folosirea unui limbaj simplu şi direct, însoţit de mimică expresivă şi gesturi adecvate;

• Solicitarea copilului cu dizabilităţi să rezolve sarcini diferite, astfel încât să aibă timp să le încheie; de reuşita în aceste activităţi va depinde motivaţia lui pentru învăţare şi progresele înregistrate;

• Chiar dacă la început timpul necesar este mai lung pentru a finaliza o activitate, rezolvând singur sarcina, elevul este capabil de anumite perfomanţe şi astfel îşi îmbunătăţeşte imaginea de sine;

• Educatorul trebuie să păstreze faţă de copii aceeaşi atitudine; cu toţii trebuie să stabilească reguli de comportare în grup, cu toţii trebuie să le respecte;

• Păstrarea legăturii cu părinţii, informându-i despre progresele copilului şi despre modul în care îşi pot ajuta copilul acasă.

Putem să socializăm copiii cu dizabilităţi, indiferent dacă ştim cauza dificultăţilor sale (tulburări de dezvoltare, leziuni neurologice). Cel mai important lucru este ajutorul timpuriu dat copilului(în familie, grădiniţă, şcoală). Atitudinea pozitivă zilnică a adultului faţă de copilul cu dizabilităţi îl poate ajuta efectiv în dezvoltarea capacităţilor de comunicare. Copilul va comunica mai uşor dacă doreşte să o facă, dacă doreşte să exprime lucrurile pe care le trăieşte. Folosind eficient capacităţile noastre de comunicare, vom putea stimula modul de comunicare al copilului.

Este foarte important ca un copil cu dizabilităţi să fie ajutat să devină cât mai independent posibil în toate acţiunile pe care le întreprinde. Însă, orice demers în abordarea strategiilor de implementare a învăţământului integrativ, sistemul de învăţământ actual trebuie să pornească atât de la analiză la nivelul macro-social, cât şi de la analiza la nivelul micro-social a acestei problematici.

Analiza micro-socială are în vedere:

• Disponibilitatea şi interesul cadrelor didactice de a susţine învăţământul integrat prin activităţile desfăşurate cu colectivul claselor pe care le au în primire;

• Acceptul părinţilor care au copii în clasele unde se practică integrarea - acest fapt evită posibile stări de tensiune sau conflict care se pot ivi pe parcurs;

• Actuala structură numerică a claselor din învăţământul de masă permite integrarea?

• Poate cadrul didactic să facă faţă unei abordări diferenţiate a categoriilor de copii din clasă?

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

• Fiecare copil este important pentru societate.

• Fiecare copil are nevoi speciale.

• Fiecare copil ae particularităţi specifice.

• Fiecare copil este unic.

• Cu toate că sunt diferiţi, toţi copiii sunt egali în drepturi.

# INTEGRAREA ELEVILOR CU DIZABILITĂȚI PRIN ACTIVITĂȚILE EXTRAȘCOLARE ȘI EXTRACURRICULARE

### Prof. itinerant/de sprijin Tănăsescu Maria Minodora

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Băbeni, jud. Vâlcea

Activităţile extraşcolare și extracurriculare ajută la formarea unei atitudini pozitive faţă de învăţământ, la abilităţi practice diversificare, dar şi la o mai bună înţelegere a unor probleme din viaţa cotidiană. Aceste activităţi acţionează asupra stimei de sine, dau sentimentul de împlinire, de utilitate.

În cazul copiilor cu dizabilități, activităţile extraşcolare se desfăşoară pe cât posibil împreună cu copiii/elevii voluntari din şcoala de masă. Ei au acces liber, în condiţii de participare şi şanse egale cu ceilalţi copii, la toate activităţile organizate în cluburi, palate, baze sportive, turistice, de agrement sau în unităţile şi şi structurile înăţământului special sub formă de cercuri aplicative, cultural-artistice, sportive, gospodăreşti.

Rolul activităţilor extrașcolare este complementar orelor clasice, iar aria lor este foarte vastă. De la excursii şi vizite, la activităţi artistice ce cuprind hobbyuri, la activităţi de protecţia mediului. Ele îi ajută pe copii să se înţeleagă pe ei înşişi, să-şi înţeleagă propriul comportament.

Activităţile extrașcolare cer timp şi dăruire pentru modelarea, formarea şi educarea copiilor cu dizabilități. Datorită faptului că se desfăşoară mai ales în grupuri, aceste activităţi asigură o foarte bună socializare a acestor copii, una dintre cele mai importante componente constituind-o jocul, care, prin desfăşurarea lui, trebuie să ţină seama de deficienţa copilului.

Dacă la copilul normal învăţarea este predominant cognitivă, la copilul cu dizabilități învăţarea este predominant afectiv-motivaţională. La copiii cu tulburări de comportament, în cadrul activităţilor extracurriculare, aceştia sunt încurajaţi să-şi împărtăşească experienţele, să gândească şi să se comporte independent, să îşi recunoască vulnerabilitatea, să se simtă parte a lumii, dar în acelaşi timp să fie ajutaţi să interacţioneze cu ea. Copiii relaţionează, apreciază situaţii, depăşesc stări de anxietate produse de stresul cotidian.

Activităţile extracurriculare trebuie să fie diverse şi atractive, în funcţie de aspiraţiile copilului, de aptitudinile lui, să fie nestresante, scutite de evaluări riguroase. Ele nu ar trebui să se rezume la învăţarea unor cunoştinţe din manuale, ci să asigure o învăţare prin acţiune.

Abilitatea de a socializa este definită ca fiind capacitatea de a iniţia şi întreţine relaţii persoanale, de a fi acceptaţi şi de a ne intregra în grupuri, de a fi eficienţi ca membrii ai unei echipe. Astfel putem preveni scăderea performanţelor, problemele emoţionale şi de comportament, de a acţiona eficient ca membrii ai unei echipe.

Exemple de activităţi pentru dezvoltarea abilităţilor sociale ale elevilor cu dizabilităţi

* “Tehnica ziarului vorbitor”, prin care se cere elevilor la începutul unei ore să-şi exprime sentimentele produse de ziua respectivă acţionând asupra unui ziar pe care l-a primit de la profesor; astfel, ruperea ziarului poate desemna sentimente de frustrare acumulate de elev.
* “Grupurile zumzăitoare”: elevii sunt împărţiţi în grupe de câte patru persoane pentru a le permite si celor mai timizi să-şi exprime opiniile. Rezultatele muncii în echipă vor fi prezentate de un singur elev, fără a se nominaliza elevii care au avut o anumită idee. La început prezentarea o vor face elevii care nu au probleme de comunicare; pe măsură ce elevii se vor familiariza cu această tehnică, sarcina prezentării rezultatelor finale va reveni si celor mai timizi.
* Tehnica “Obiecte găsite”: Este o tehnică producătoare de amuzament şi energie, contribuind la dezvoltarea abilităţilor de comunicare şi negociere. Se va cere elevilor ca timp de câteva minute să iasă din clasă şi să revină aducând cu sine un obiect pe care l-au găsit în afara clasei. Ei au sarcina de a prezenta cât mai frumos obiectul respectiv şi, chiar mai mult, să convingă învăţătorul să îl cumpere.
* “Ochelarii vorbitori”: Elevii sunt aranjaţi în cerc. O pereche de ochelari de soare va trece pe rând de la unul la celălalt. Unul dintre copii începe jocul purtând ochelarii. Vecinul din partea dreaptă spune: “Ochelari, ochelari, spuneţi ce vedeţi, Spuneţi ce vă place mai mult la mine.” Cel care poartă ochelarii trebuie să răspundă în numele lor. Va spune un lucru frumos, bun despre cel care a recitat versurile, apoi va trece ochelarii vecinului din partea stângă. Jocul continuă până ce toţi membrii cercului vor lua parte la el.
* “Mângâierea îngerilor” (pe un fond muzical adecvat, copiii aşezaţi pe două rânduri faţă în faţă, având roluri de îngeri ating colegul care trece încet, cu ochii închişi, prin  culoarul  rândului format. Prin atingere, copiii  transmit colegului  gânduri  de afecţiune, precum un înger. Prin acest exerciţiu-joc se  urmăreşte coeziunea clasei,  respectul faţă de ceilalţi, echilibru individual psihic).
* „Desenul grupului” (realizarea unui desen în grup, pe o coală mare de hârtie, cu menţiunea ca fiecare să-şi aleagă un loc pentru a desena ce doreşte, astfel încât toţi să dispună de un spaţiu pentru desen în mod egal. Prin acest exerciţiu se urmăreşte libertatea de manifestare, colaborarea cu colegii de grup, antrenarea răbdării şi respectarea   regulilor de  grup).
* „Rotaţia desenelor”(copiii aşezaţi în jurul unei mese, vor desena timp de 3-5 minute pe foile primite ce doresc. La comanda Stop! elevii vor da foaia colegului din dreapta care va desena ce doreşte timp de 5 min. Desenele se vor roti de la un coleg la altul, până vor reveni elevului-posesor. Prin acest exerciţiu se urmăreşte dezvoltarea abilităţilor de rezolvare a problemelor şi conflictelor, respectul faţă de colegii de grup, dezvoltarea creativităţii).

Într-o şcoală a diversităţii, educaţia trebuie să pună accentul nu numai pe împărtăşirea unor noi modele de socializare şi de percepţie a propriei persoane, ci şi să faciliteze acceptarea unor diverse moduri de viaţă, situaţii, puncte de vedere, etc.

Într-o lume perfectă deficienţa nu reprezintă un impediment, o lipsă, ci doar o altă faţă a normalităţii. Deseori comunitatea tinde să-i marginalizeze pe cei care sunt altfel. Persoanele cu deficienţe suferă nu atât din cauza deficienţei, cât din cauza atitudinii pe care cei din jur o au faţă de ea. Nu este suficient să spunem că au aceleaşi drepturi, ci trebuie să le oferim şi aceleaşi şanse la integrarea în societate. Dacă persoanele cu dizabilităţi se străduiesc să ţină pasul cu societatea, oare cea din urmă la rândul ei, nu ar trebui să le ofere şansa de a evolua cât mai aproape de normal sub aspect fizic, psihic, personal, profesional şi social?

Problematica educaţiei dobândeşte în societatea contemporană noi conotaţii, date mai ales de schimbările fără precedent din toate domeniile vieţii sociale. Modelarea, formarea şi educaţia omului cere timp şi dăruire. Timpul istoric pe care îl trăim cere oameni în a căror formaţie caracterul şi inteligenţa se completează pentru propria evoluţie a individului.

Rolul terapeutic al activităţilor extracurriculare constă în faptul că prin ele se poate realiza mai uşor socializarea copiilor cu CES. În funcţie de specificul lor, aceste activităţi dezvoltă la elevi 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.

Activităţile extrașcolare de tipul vizitelor, excursiior şi drumeţiilor, permit dezvoltarea relaţiilor interpersonale şi o mai bună relaţionare a copiilor cu societatea; sporirea interesului de cunoaştere a frumuseţilor naturale şi de patrimoniu; formarea şi dezvoltarea unor sentimente de preţuire a mediului natural, în vederea adoptării unui comportament ecologic adecvat. Concursurile cu tematică diferită (sportive, artistice, pe discipline de studii etc.) dezvoltă la elevii cu CES spiritul de competitie, de echipă, îi mobilizează la cooperare şi le dezvoltă încrederea în forţele proprii. Desfăşurarea de competiţii între elevii cu CES şi cei din şcolile de masă facilitează depăşirea sentimentului de marginalizare şi permite valorizarea potenţialului aptitudinal al copiilor cu deficit de intelect.

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.

Astfel, formarea personalităţii elevului cu dizabilități se face în cadrul obiectivelor educative generale, comune tuturor elevilor, numai că mijloacele de realizare sunt diferite.

**BIBLIOGRAFIE**

1.Carasel, A; Lazăr,V., ”Psihopedagogia activităţilor extracurriculare”- Editura Arves, 2008;

2. Ionescu, M.; Chiș, V. ”Mijloace de învăţământ şi integrarea acestora în activităţile de instruire şi autoinstruire”, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2001;

3. Lespezeanu, M., ”Tradiţional şi modern în învăţământul preşcolar”, Editura S.C. Omfal, Bucureşti, 2007;

4. Ministerul Educației si Cercetării, Institutul de Știinte ale Educației Revista învățământului preșcolar, 3-4/2006;

5. Popescu, G, Pleşă, O., ”Handicap, readaptare, integrare”, Editura Pro Humanite, Bucureşti, 1998;

6.Popovici, D., ”Învăţământul integrat sau incluziv”, Editura Corint, Bucureşti, 1998;

7. Preda, V., ”Metodica activităţilor instructiv educative în grădiniţa de copii”, Editura ”Gheorghe Cârţu Alexandru”, Craiova, 2009.

# INTEGRAREA COPIILOR CU DIZABILITĂŢI

**ÎN ŞCOALA PUBLICĂ**

### Profesor psihopedagogie specială: Gheorghița Nicola

C.S.E.I. Balș, județul Olt

Dizabilitatea face parte din existenţa umană, fiind o latură a dimensiunii universale a umanităţii. Ea este cea mai puternică provocare în acceptarea diversităţii, pentru că limitele sale sunt foarte fluide.

În categoria persoanelor cu dizabilităţi poate intra oricine, în orice moment, ca urmare a unor împrejurări nefericite (boli, accidente) şi există opinia că segmentul de populaţie marcat de dizabilităţi este potenţial în creştere.

Sacina evaluării pesoanelor cu dizabilităţi nu este una uşoară. Rolul cadrului didactic este să ştie exact ce este dizabilitatea, dar şi să o recunoască fie ca pe-o experienţă unică, fie ca pe o dimensiune a diversităţii umane. Numai astfel se poate  aprecia corect dacă programele de intervenţie educaţional-recuperatorii răspund necesităţilor celor cărora le sunt adresate.

Integrarea şcolară reprezintă procesul de includere în şcolile de masă sau în clasele obişnuite, la activităţile educative formale şi nonformale, a copiilor consideraţi ca având cerinţe educative speciale.

Integrarea şcolară reprezintă o particularizare a procesului de integrare socială a acestei categorii de copii, proces care are o importanţă fundamentală în facilitatea integrării ulterioare în viaţa comunitară prin formarea unor conduite şi atitudini, a unor aptitudini şi capacităţi favorabile acestui proces.

In plus, integrarea şcolara a copiilor cu cerinţe speciale permite, sub îndrumarea atentă a cadrelor didactice, perceperea şi înţelegerea corectă de către elevii normali a problematicii şi a potenţialului de relaţionare şi participare la viaţa comunitară a semenilor lor care, din motive independente de voinţa lor, au nevoie de o abordare diferenţiată a procesului de instrucţie şi educaţie din şcoală şi de anumite facilităţi pentru accesul şi participarea lor la serviciile oferite în cadrul comunităţii.

Relaţia dintre incluziune şi integrare comportă următoarele caracteristici:

a)      Integrarea copiilor cu cerinţe speciale are în vedere includerea acestora în clasele obişnuite; se centrează pe transferul copiilor de la şcoli separate (asa-numitele şcoli speciale) la şcolile obişnuite din cadrul comunităţii; dacă nu se constată o creştere a interacţiunilor între elevii cu sau fără dizabilităţi sau cu diferenţe în învăţare, putem considera că nu este un proces de integrare şcolară reală, ci numai o etapă în integrare: integrarea fizică.

b) Educaţia incluzivă presupune un proces permanent de îmbunătăţire a instituţiei şcolare, având ca scop valorificarea optimă a resurselor existente, mai ales a resurselor  umane, pentru a susţine participarea la procesul de învăţământ a tuturor elevilor din cadrul unei comunităţi.

Practica a demonstrat că integrarea presupune adaptare, deci instrumentele de lucru propuse şi proiectele de intervenţie unitară corectiv-compensatorie trebuie să ofere idei flexibile, uşor adaptabile la situaţii concrete.

Capacitatea de relaţionare, profesionalismul, exemplul de dăruire, perseverenţa cu care educatorii îşi desfăşoară activitatea impulsionează şi oblig: „Din suflete formate, pentru suflet în formare”.

Într-un colectiv de elevi din şcoala publică, copilul cu nevoi speciale va trebui să depăşească cel puţin două bariere: propria sa timiditate, inhibiţie socială coroborată cu un complex de inferioritate care se manifestă prin izolare şi respingerea de către ceilalţi, datorate de cele mai multe ori ignoranţei şi prejudecăţilor.

Conştient de această realitate, învăţătorul/profesorul integrator va avea în vedere realizarea umătoarelor obiective:

·                 Încurajarea relaţiilor naturale de sprijin;

·              Promovarea interacţiunilor copiilor de aceeaşi vârstă prin stategii de tipul „învăţarea în cooperare şi parteneriat între elevi”;

·                 Dezvoltarea prieteniei prin cunoaştere reciprocă;

·                 Consilierea părinţilor copiilor.

Introducerea în clasa integratoare a elevului cu dizabilităţi nu trebuie să se facă întâmplător, prezentarea acestuia trebuie pregătită în prealabil, printr-un proces de sensibilizare şi informare a factorilor implicaţi. Această activitate este necesară pentru ca integrarea să nu se facă brutal, iar învăţătorul/profesorul şi copiii să fie pegătiţi, să cunoască ce poate şi ce nu poate să ofere, să realizeze ce reprezintă un copil cu nevoi speciale, cât, cum şi unde trebuie ajutat şi nu în ultimul rând, să conştientizeze faptul că este **copil,**un copil ca toţi ceilalţi ...

**Strategii:**

·           Prezentarea copilului în faţa colegilor trebuie să se desfăşoare normal, să fie aceeaşi ca şi pentru orice coleg nou venit;

·           Pentru a favoriza comunicarea şi receptarea mesajului verbal este necesar ca mesele să fie aşezate în semicerc sau în grupuri mici (maxim 4 elevi);

·         Folosirea, preponderent, a metodelor activ-participative care stimulează interesul pentru cunoaştere, dezvoltă învăţarea prin cooperare şi dezvoltă colaborarea şi sprijinul reciproc pentru rezolvarea diferitelor sarcini;

·        Reconsiderarea metodelor de predare-învăţare, în sensul adaptării la cerinţele educaţionale specifice gradului şi tipului de handicap;

·           Utilizarea jocului de rol ca modalitate pentru învăţarea comportamentului social;

·           Solicitarea elevului la diferite activităţi practice şi de gospodărire;

·           Recompensarea;

·           Existenţa unor structuri de sprijin la nivelul şcolilor publice;

·           Implicarea autorităţilor locale;

·           Implicarea mass-mediei în sensibilizarea comunităţii la problemele copiilor cu CES;

**Modalităţi de depăşire a barierelor:**

·                 Informarea eficientă în şcoala publică şi în comunitate;

·                 Cursuri specifice pentru cadrele didactice din şcolile publice ce urmează a fi integratoare;

·                 Metodologie adecvată;

·                 Motivarea personalului;

·                 Activităţi preintegrative;

·                 Team-building-uri;

·                 Set de materiale şi instrumente de evaluare.

În complexul proces de integrare a copiilor cu dizabilităţi în şcoala publică, luarea deciziilor asupra conţinutului şi a strategiilor de instruire cele mai potrivite constituie inima predării strategice. Conceptul  de  predare  strategică se conturează în principal pe rolul profesorului ca **model** şi ca **mediator**, deşi nu exclude rolul său de manager şi conducător al procesului de instruire.

**Bibliografie:**

Bogdănescu, I., Neamţu, M., Rosan, A., Marcu, *Învăţăm împreună*, Editura Alma Mater, Cluj-Napoca, 2006

Vrăsmaş, T., *Educaţia integrată şi/sau incluzivă*, Editura Aramis, Bucureşti, 2001

Vrăsmaş, T., Daunt, P., Muşu, I., *Integrarea în comunitate a copiilor cu cerinţe educative speciale*, Editura Meridiane, Bucureşti, 1996

# DEZVOLTAREA CREATIVITĂȚII ELEVULUI CU DIZABILITAȚI PRIN ALTERNATIVE EDUCAȚIONALE

### PROF. SIMIONESCU FLORENTINA-ANIELA

ȘCOALA PROFESIONALĂ SPECIALĂ „SFÂNTUL STELIAN” BOTOȘANI

Educația specială are în vedere un anumit tip de educație adaptată și destinată copiilor care nu reușesc să atingă în cadrul învățământului obișnuit nivele educative și sociale corespunzătoare vârstei. Acești copii sunt copii cu cerințe/nevoi educative speciale.

Cerințe/nevoi educative speciale – CES- cerințele în plan educativ ale unor categorii de persoane, ca urmare a unor disfuncții sau deficiențe de natură intelectuală, senzorială, psihomotrice, fiziologică sau ca urmare a unor condiții psihoafective, socioeconomice sau de altă natură.

Aceste cerințele educative speciale solicită abordarea actului educațional de pe poziția capacității elevului deficient sau aflat în dificultate de a întelege și valorifica conținutul învățării, și nu de pe poziția profesorului sau educatorului care desfășoară activitatea instructiv-educativă în condițiile unei clase omogene sau pseudo-omogene de elevi.

Fiecare dintre noi a asistat în secolul XXI, mai mult ca oricând la o ’’punere sub lupă’’ a sistemului educaţional, determinat atât de noile schimbări ale societăţii cât şi de impregnarea valorilor aduse din vest în ceea ce priveşte sistemul educaţional. Această tendinţă s-a concretizat în România prin introducerea alternativelor educaţionale, cele mai multe având la bază iniţiative private.

Privite la început cu reticenţă, aceste iniţiative private au ajuns astăzi a fi apreciate de cei mai mulţi dintre cei implicaţi în actul educaţional. Dacă până mai ieri, societatea românească se ferea a aminti de alternativele educaţionale care existau în vest astăzi observăm o preferinţă către aceste sisteme-lucru deloc neglijabil pentru cei interesaţi a introduce reforma în învăţământ.

În comunicatul de presă al M.E.C şi C.N.A.E din 31.03.2004 sunt precizate cele 5 forme de educaţii alternative existente în România:

\*Pedagogia Waldorf (1990) \*Pedagogia Montessori (1993) \*Pedagogia Freinet (1995)

\*Alternativa Step by Step (1996) \*Planul Jena (1996)

Prof. Dr. Gheorghe Felea, coordonatorul lucrării Alternative Educaţionale din România precizează că educaţia tradiţională reprezintă elementul static, pe când educaţia alternativă reprezintă elementul dinamic. Astfel în învăţământul tradiţional se pregăteşte elevul pentru viaţă, pe când în învăţământul alternativ şcoala face parte din viaţă, cunoştinţele sunt descoperite de copil. Acestea dezvoltă creativitatea elevilor cu cerințe educative speciale și îi ajută să se integreze mai bine în cadrul societății și comunității. Deși nu sunt școli speciale care să abordeze exclusiv aceste metode sunt copii care învață în aceste sisteme în cadrul învățământului integrat, atât în grădinițe cât și în școlile de masă.

Fiecare dintre aceste tipuri educaţionale ar merita atenţia noastră, dar societatea românească este doar la stadiul în care se obişnuieşte cu astfel de concepte, iar până la asimilarea lor deplină este nevoie de timp.

În calitate de profesor cu o clasă cu elevi cu CES, ȋntotdeauna ȋncerc să găsesc cele mai  potrivite căi prin care să ȋmi ȋnsoţesc elevii către cunoaștere și integrare. Nu este simplu, dar  cu dăruire, imaginaţie și multă răbdare se pot crea strategii  eficiente care să ȋi sprijine   ȋn 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 ȋnvăţare 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 ȋn cazul elevilor cu CES care sunt integraţi ȋn școlile de masă alături de colegi cu o dezvoltare tipică deoarece ȋncurajează socializarea, spiritual de toleranţă și suport.

Experienţa proprie mi-a demonstrat utilitatea  deosebită  pe care o poate avea  și jocul ȋn procesul educativ al elevilor cu CES, făcând  mai atractive conţinuturile ȋnvăţării care nu mai sunt  văzute ca  un efort prea mare de concentrare, având ȋn vedere disponibilitatea scăzută ȋn sensul acesta. Jocul poate stimula copilul pe mai multe planuri: senzoriomotor, intelectual, social, creativ, al conştiinţei de sine şi chiar terapeutic.

**BIBLIOGRAFIE:**

1. Aldo, Pettini - Freinet şi tehnicile sale, Editura CEDC, Bucureşti, 1992.

2. Ezechil, Liliana - Pedagogie. Fundamente teoretice. Ediţia a II-a, Editura V&I Integral, Bucureşti, 2002.

3. Rădulescu, Mihaela -

# ARTERAPIA-MODALITATE DE REGLARE A FUNCŢIONĂRII OPTIME A ELEVILOR CU C.E.S.

### Profesor Culidiuc Militina Cleopatra

C.S.E.I. ”Sf. Andrei” Gura Humorului

În cazul elevilor cu cerințe educative speciale, art- terapia contribuie la o eficientă reglare şi autoreglare a stărilor psihice, o descoperire și valorificare a disponibilităţilor latente dar și a potențialului fizic și spiritual, reușind să contribuie la o restructurare de o anumită amploare a personalităţii.

În acest scop sunt utilizate metode, tehnici şi procedee menite să asigure funcţionalitatea normală, optimă a persoanei. Astfel, prin ședințele de artterapie, se realizează relaxarea şi destinderea corporală, este favorizată meditaţia şi exerciţiile de imaginaţie care deconectează individul de preocupările majore zilnice şi-l antrenează în controlarea reprezentărilor, gândurilor. Totodată se produce descărcarea tensională şi revitalizarea organismului, se activează mecanismele autocalmante, este favorizată dezvoltarea relaţiilor interpersonale amicale fiind un eficient mijloc de realizare a suportului social. Toate tehnicile de artterapie sunt modalităţi eficiente de a controla stresul, de a oferi raţia de afectivitate, de confort și de satisfacţie de care elevul are nevoie.

Dezvoltarea optimă a personalităţii umane este determinată de dezvoltarea individului sub toate aspectele şi, mai ales, de armonizarea interrelaţionării acestora, concretizată într-un mod şi stil de activitate umană şi de viaţă adecvat cerinţelor sociale şi aptitudinilor individuale. Artterapia favorizează procesul de autoactualizare a potenţialităţilor şi a capacităţilor elevilor. În viziunea lui A. Maslow [1], persoanele care au atins stadiul autorealizării au următoarele caracteristici: au o imagine de sine realistă şi se autoevaluează corect, se acceptă pe sine şi îi acceptă pe ceilalţi aşa cum sunt, îşi focalizează atenţia asupra problemelor importante care pot fi rezolvate, manifestă entuziasm şi au chef de viaţă, pot să se detaşeze de anumite situaţii şi relaţii, simt nevoia unor experienţe de viaţă variate, apreciază corect oamenii, lucrurile şi situaţiile, manifestă ataşament faţă de anumite valori, au sentimentul apartenenţei la o anumită comunitate, sunt tolerante, sunt deschise la experienţe noi, sunt originale și creative, sunt capabile de trăirea unor experienţe spirituale, fiind în stare de autoeducaţie şi perfecţionare morală, posedă simţul umorului şi manifestă o atitudine realistă faţă de viaţă.

În cadrul orelor din aria curriculară terapii specifice și de compensare, în funcție de gradul de afectare a dezvoltării, am aplicat câteva din tehnicile de artterapie, cum ar fi: desenul, pictura (în diverse tehnici: dactilopictură, tehnica bulelor de săpun, tehnica picturii cu buretele, etc.), modelajul (din plastilină, nisip, aluat, etc.), colajul, confecționarea de articole decorative, etc.

Accentul a fost pus nu pe realizarea unor lucrări de valoare ci pe latura terapeutică a ședințelor astfel încât elevii să se echilibreze emoțional. Uneori lucrările obținute nu au un sens anume ci reprezintă doar materializarea unui amplu proces generat de descărcarea stărilor de frustrare și de anxietate, exprimarea unor sentimente de bucurie, entuziasm, etc. Ședințele se desfășoară individual sau în grupuri mici, se creează un ambient plăcut, se combină artterapia cu meloterapia și cu terapia prin joc.

***Bibliografie:***

1.Maslow, A. (2007), Motivaţie şi personalitate, Ed. Trei, Bucureşti

# INTEGRAREA COPIILOR CU DIZABILITĂȚI

### Profesor psihopedagog Ioana Ciurea

Liceul Special ,,Moldova” Tg. Frumos

Fiecare persoană se naște cu un scop și cu capacitatea de a oferi ceva societății într-un fel sau altul. Este inevitabil ca unele persoane să aibă mai multe nevoi decât altele. În mod incontestabil, integrarea copiilor cu dizabilități în școlile de masă promovează o societate deschisă și favorabilă incluziunii.

În ultimii ani, preocupările lumii științifice s-au focalizat din ce în ce mai evident pe studii, dezbateri și polemici privind integrarea și incluziunea școlară şi socială a copiilor cu dizabilităţi. Integrarea copiilor cu dizabilități nu este lipsită de provocări. Cu toate acestea, o astfel de incluziune este foarte importantă pentru dezvoltarea unei societăți empatice, deschisă și toleranță. Este vital să oferim grijă și atenţie copiilor cu nevoi special, la fel cum oferim și copiilor fără dizabilități, deoarece ei sunt viitorii membri contribuabili ai societății.

Sunt multe argumente care susţin că efortul de integrare a copiilor cu dizabilităţi în şcoala de masă nu ar face decât să dăuneze procesului de învăţământ, că s-ar putea anula tot ceea ce s-a construit în sub-sistemul de învăţământ special de până acum, cel puțin în România.

Specialiştii în educația specială consideră totuși că integrarea persoanelor cu dizabilităţi în învățământul de masă ar putea rezolva în mare parte problemele sociale şi educaționale ale acestora, şi, de asemenea, aceştia ar beneficia în mod echitabil de dreptul la servicii educaționale de calitate, de acces și alegere neîngrădită legislativ la alternative educaționale.

Nu trebuie omis faptul că, în strânsă legatură cu termenul de dizabilitate se află principiul egalizării şanselor, principiu care face trimitere la procesul prin care diversele sisteme ale societăţii şi mediului, ca, de pildă, serviciile, activităţile, informaţiile, documentarea sunt puse la dispoziţia tuturor şi, în particular, a persoanelor cu dizabilităţi. Egalizarea şanselor trebuie înţeleasă ca dreptul persoanelor şi copiilor cu dizabilităţi de a rămâne în comunitate şi de a primi sprijinul necesar în cadrul structurilor obişnuite de educaţie, sănătate, servicii sociale şi încadrare în muncă.

Integrarea şcolară este un proces de includere în şcolile de masă/clase obişnuite, la activităţile educative formale şi nonformale, a copiilor consideraţi ca având cerinţe educative speciale. Considerând şcoala ca principala instanţă de socializare a copilului (familia fiind considerată prima instanţă de socializare), integrarea şcolară reprezintă o particularizare a procesului de integrare socială a acestei categorii de copii, proces care are o importanţă fundamentală în facilitarea integrării ulterioare în viaţa comunitară prin formarea unor conduite şi atitudini, a unor aptitudini şi capacităţi favorabile acestui proces. În plus, integrarea şcolară a copiilor cu CES permite, sub îndrumarea atentă a cadrelor didactice, perceperea şi înţelegerea corectă de către elevii normali a problematicii şi potenţialului de relaţionare şi participare la viaţa comunitară a semenilor lor care, din motive independente de voinţa lor, au nevoie de o abordare diferenţiată a procesului de instruire şi educaţie din şcoală şi de anumite facilităţi pentru accesul şi participarea lor la serviciile oferite în cadrul comunităţii.

Integrarea şcolară exprimă atitudinea favorabilă a elevului faţă de şcoala pe care o urmează; condiţia psihică în care acţiunile instructive-educative devin accesibile copilului; consolidarea unei motivaţii puternice care susţine efortul copilului în munca de învăţare; situaţia în care copilul sau tânarul 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 învăţatură şi în plan comportamental considerate normale prin raportarea la posibilităţile copilului sau la cerinţele şcolare.

Integrarea elevilor cu dizabilități în clase normale este importantă nu doar pentru că Uniunea Europeană spune acest lucru ci pentru că este moral să se realizeze acest lucru. Există câteva motive fundamentale care demonstrează de ce integrarea elevilor cu dizabilități conduce la îmbunătățirea rezultatelor învățării pentru toți copiii:

1. Elevii cu dizabilități contribuie la creșterea nivelului de diversitate de la clasă. Diversitatea îmbogățește viața noastră. Biodiversitatea adaugă noi medicamente, diversitatea culturală oferă idei noi și prezența elevilor cu dizabilități într-o clasă adaugă noi posibilități, care fac o clasă mai interesantă. Cât de plictisitor ar fi în școală dacă fiecare elev ar arăta și ar acționa la fel!

2. Elevii cu dizabilități aduc noi puncte forte în sălile de clasă. Din păcate, prea des ne concentrăm pe ceea ce le lipsește copiilor cu dizabilități atunci când ar trebui să fim atenți la ceea ce fac bine. Sunt cercetări care vor să evidențieze numeroasele puncte forte ale celor cu handicap, spre exemplu capacitatea spațială ridicată la mai mulți copii cu dislexie, gândirea creativă la elevii cu ADHD, abilități sistemice (cum ar fi excelența în calculatoare) la cei cu tulburări din spectrul autist, da și farmecul personal sau căldură sufletească pe care o regăsim la mulți elevi cu sindrom Down.

3. Elevii cu dizabilități contribuie la promovarea unui climat ce încurajează dăruirea, oferirea, încurajarea la nivelul clasei. Elevii cu nevoi speciale pot umaniza orice mediu educațional prin trimiterea unui mesaj elevilor că toți trebuie să contribuim, să oferim și să ne ajutăm reciproc în viață.

4. Elevii cu dizabilități ar putea obține rezultate mult mai bune atunci când sunt cuprinși într-un cadru în care li se cere să ofere mai mult, să se implice mai mult, când practic așteptările din partea lor sunt mai mari. Atunci când elevii sunt excluși din sălile de clasă normale și sunt plasați doar în școli/clase speciale, potențialul de stigmatizare, ridiculizare și auto-condamnare este mai accentuat, iar profesorii tind să trateze acești elevi ca fiind mai puțin capabili în comparație cu copiii normali. Într-o sală de clasă incluzivă, copiii cu dizabilități au posibilitatea de a experimenta cum este să fie considerat suficient de normal să învețe într-un mediu de clasă obișnuită, sunt inspirați de performanțele pozitive ale colegilor lor, și vor încerca să se ridice la așteptările profesorilor lor.

5. Elevii cu dizabilități ne provoacă să oferim modalități educative mai bune pentru toți copiii. Pentru a crea o clasă incluzivă eficientă, profesorii trebuie să construiască un mediu de învățare care să ofere o varietate de moduri în care poate fi reprezentat, asimilat, evaluat un conținut de învățare. Acest proces aduce beneficii tuturor elevilor, nu doar celor cu dizabilități, deoarece multe cercetări au evidențiat faptul că copiii au moduri diferite de învățare.

6. Copiii cu dizabilități mintale dezvoltă legături neuronale mai puternice într-un mediu de învățare mai bogat.

Practicile incluzive educaționale nu vor avea succes dacă profesorii nu sunt dispuși să acorde timp și să depună efort în stabilirea unor condiții optime la clasă. Cel mai important în realizarea acestui obiectiv este acela de a afla cât mai multe lucruri posibile despre punctele forte, talentele și abilitățile copiilor cu dizabilități, care vor fi incluși în mediul școlar.

Odată ce au fost identificate și stabilită o listă de puncte forte pentru copilul cu dizabilități, profesorul trebuie să creeze, să dezvolte strategii de învățare care să ajute elevul pentru a avea succes școlar, comportamental și social. De exemplu, pentru un student diagnosticat cu dislexie, care are o capacitate artistică / spațială puternică, oferirea posibiliății de a reprezenta ceea ce a învățat făcând planșe de desene, crearea unor filme, sau de a crea un montaj fotografic îl va putea ajuta să se confrunte cu dificultățile sale de scris în contextul unei activități pe care o consideră în esență plăcută și interesantă.

O altă componentă importantă care poate ajuta elevii cu dizabilități este utilizarea corectă a noilor tehnologii. Elevii care au dificultăți de comunicare sau articulare, de exemplu, pot utiliza aplicații sau alternative de comunicare, cum ar fi Proloquo2Go, care traduce icoanele anumitor butoane legate de nevoile și cererile specifice (de exemplu, „Trebuie să merg la baie“) în vorbirea sintetizată prin simpla apăsare a unui buton.

În cele din urmă, prezentarea unor modele pozitive ale unor persoane cu dizabilități și o concentrare a atenției pe cariere pozitive adaptate la punctele forte ale persoanelor cu handicap, reprezintă o importantă soluție de normalizare a experienței de a fi diferit, o modificare atitudinală care poate avea efecte puternice asupra comportamentelor și succeselor tuturor elevilor, dar în special a celor cu handicap. Pe măsură ce elevii învață despre marile personalități cu dizabilități, cum ar fi Stephen Hawking sau Frida Kahlo (dizabilități fizice), Temple Grandin (tulburări din spectrul autismului), omul de afaceri miliardarul Richard Branson (dislexie) și Chris Burke (un actor de televiziune cu sindrom Down), sau află despre oameni de succes din comunitatea lor locală, care au dizabilități, ei vor începe să înțeleagă că dizabilitățile nu definesc totalitatea unei persoane, ci mai degrabă reprezintă doar un aspect al vieții lor, aspect mai puțin important decât punctele lor forte, decât dorințele, preferințele și interesele lor.

**Bibliografie:**

Neacşu M., Dumitraş M. - ,,O introducere în problematica integrarii”

Popescu G., Pleşa O., (1998),,Handicap, readaptare, integrare”, Editura Pro Humanitate, Bucureşti

Verza E., Păun E.,(1998), ,,Educaţia integrată a copiilor cu handicap”, Editura Bucureşti, UNICEF

Vrăşmaş T., Daunt P., Muşu I., (1996),,Integrarea în comunitate a copiilor cu cerinţe educative speciale”, Editura Meridiane, Bucureşti

Weihs T.J., (1998),,Copilul cu nevoi speciale”, Editura Triade, Cluj Napoca.

# INTEGRAREA ŞI SOCIALIZAREA ELEVILOR CU C.E.S. PRIN TERAPIA TULBURĂRILOR DE LIMBAJ

### Prof. Luțu Maricica-Carmen

C.S.E.I. Negrești

Încă de la naştere, copilul, este supus unui proces de socializare în cadrul căruia dobândeşte comportamentul necesar adecvării lui la cultura şi societatea din care face parte. Socializarea este un proces de transmitere – asimilare a atitudinilor, valorilor, concepţiilor şi modelelor de comportare în vederea formării, adaptării şi integrării sociale a unei persoane. Fiind un proces interactiv de comunicare, presupune dubla considerare a dezvoltării individuale şi a influenţelor sociale, implicând învăţarea socială ca mecanism fundamental de realizare.

Socializarea copilului cu c.e.s. este un proces complex, de durată, prin care acesta îşi însuşeşte limba colectivităţii, interiorizează norme şi modele sociale de comportament, devenind membru al comunităţii.

Construcţia personalităţii începe în familie. În interiorul ei se însuşesc regulile elementare de conduită, se acumulează un important număr de obiceiuri şi tradiţii privind relaţiile morale şi bineinţeles, se învaţă limbajul. Prin natura sa, limbajul, este o modalitate de relaţionare şi integrare socială. Pentru ca acest proces să aibă rezultate optime, este nevoie atât ca toate organele şi aparatele vorbirii să se dezvolte corect cât şi ca procesul de educaţie să fie coerent şi satisfacător. Dacă una dintre aceste condiţii nu este îndeplinită, se instalează tulburările de limbaj care, odată consolidate, sunt dificil sau imposibil de corectat. Tulburările de limbaj afectează atât procesele de învăţare, cât şi funcţia socială a copilului. Deficienţa de limbaj poate atrage după sine incapacitatea de asimilare de noi cunoştinţe, de comunicare şi relaţionare cu ceilalţi. Cu timpul, copilul, poate dezvolta tulburări de comportament care îi vor afecta evoluţia normală a dezvoltării personalităţii sale şi integrarea socială. Recuperarea copilului cu tulburări de limbaj solicită normalizarea relaţiilor sociale ale copilului atât cu adulţii, cât şi cu copiii.

Considerăm că în cazul elevilor cu c.e.s., terapia tulburărilor de limbaj presupune o abordare complexă, programul terapeutic incluzând şi activităţi corectiv-terapeutice care să vizeze modelarea comportamentală ce are ca finalitate o bună integrare socială.

Pornind de la aceste considerente, am realizat cu două grupe de elevi cu dizabilităţi de intelect din clasele a V-a A şi a V-a B, diagnosticaţi cu dislexie-disgrafie (nivel mediu), timp de o săptămână, activităţi corectiv-terapeutice cu tema: *„Formule de adresare”*, urmărind ca în acelaşi timp cu consolidarea achiziţiilor lexico-grafice să realizez şi modelarea comportamentală prin exersarea regulilor de exprimare politicoasă.

Ca suport am utilizat softul educaţional *“Lecţie multimedia – CES-FL-04”* care ne-a permis atingerea următoarelor o*biective cadru*:

- dezvoltarea capacităţii de receptare a mesajelor orale şi scrise;

- consolidarea abilităţilor de comunicare nonverbală şi verbală;

- dezvoltarea capacităţii de comunicare ca mijloc de relaţionare.

Prin derularea activităţilor am reuşit îndeplinirea următoarelor *obiective de referinţă*:

- concentrarea atenţiei pentru a asculta mesaje;

- distingerea sunetelor şi a silabelor din cuvinte;

- receptarea clară a mesajelor scrise;

- operarea cu limbajul grafico – pictural;

- asocierea comenzii verbale cu imaginea sau obiectul desemnat;

- pronunţarea clară şi corectă a sunetelor, silabelor şi a cuvintelor;

- pronunţarea clară şi corectă a cuvintelor și a unor propoziţii simple;

- manifestarea interesului pentru comunicare cu cei din jur;

- îmbogăţirea vocabularului;

- utilizarea adecvată a formulelor de adresare.

Elevii au parcurs în ritm propriu lecţia multimedia *„Formule de adresare”* ce conţine o serie de aplicaţii pentru fiecare capitol în parte, rezolvări de probleme şi jocuri educaţionale.

Activitatea a debutat cu o animaţie menită să capteze atenţia elevilor asupra subiectului lecţiei. Fiind o condiţie necesară actului de învăţare, captarea atenţiei sporeşte eficienţa şi facilitează atenţia voluntară, involuntară şi postvoluntară, creând condiţii favorabile proceselor de cunoaştere.

În prima secvenţă a lecţiei elevii au fost puşi în situaţii concrete de comunicare/adresare, au fost ajutaţi să descopere informaţii despre adresare şi li s-au prezentat formulele de adresare politicoasă pe care le-au putut asculta şi citi. Apoi elevii, îndrumaţi pas cu pas de personajul ajutător din animaţie, au descoperit cele mai importante reguli de adresare corectă şi politicoasă *la şcoală*, *la magazin* şi *la telefon*. În continuare li s-au propus interactivităţi de completare a unui dialog cu formulele de adresare potrivite situaţiei şi interlocutorilor. Au fost puşi în situaţii concrete de comunicare şi după ce au urmărit imaginile şi firul logic al conversaţiei au trebuit să insereze replicile date la momentul potrivit, astfel încât să fie respectate regulile unei comunicări civilizate.

Li s-au prezentat apoi două dialoguri relativ similare, dintre care unul respecta regulile unei adresări politicoase, iar celălalt nu.

Elevii au trebuit să aleagă dialogul care respecta regulile învăţate pe parcursul lecţiei. Ca o ultimă secvenţă a lecţiei elevilor le-a fost oferit un joc educativ în care au trebuit să potrivească piese de puzzle, astfel încât să rezulte formule de adresare politicoasă.

La finalul lecţiei multimedia *„Formule de adresare”*, ca răsplată pentru rezolvarea cu succes a tuturor sarcinilor de lucru, elevii au fost premiaţi cu o diplomă pe care şi-au putut scrie numele şi au printat-o.

Pentru feedback am propus elevilor să conceapă şi să redacteze un *Cod de adresare*

*politicoasă* care să poată fi afişat în cabinetul logopedic şi în clase.

Elevii noştri au ajuns, după un brainstorming pe tema dată, la următorul conţinut al acestui

cod:

*- Ne adresăm pe un ton moderat.*

*- Pronunţăm clar cuvintele şi propoziţiile.*

*- Privim în ochi pe cel cu care vorbim.*

*- Când vorbim nu ţinem mâinile în buzunare şi nu mestecăm gumă.*

*- În funcţie de situaţie folosim cuvintele magice:* **Vă rog!***,* **Mulţumesc!***,* **Cu plăcere!***,* **Vă rog să mă iertaţi!***,* **Bună ziua!***,* **Bună seara!***,* **Aş dori...!***,* ***La revedere!****,* **Îmi pare rău!** *etc.*

Elevii au avut ca temă să exerseze aceste reguli cât mai des în relaţiile cu cei din jur.

Contribuind în mod direct la elaborarea acestor reguli elevii le-au interiorizat mult mai uşor şi în timp s-a observat o uşoară îmbunătăţire a comportamentului lor atât în relaţiile cu colegii, cât şi cu adulţii.

Integrarea lecţiei multimedia în activitatea corectiv-terapeutică a permis facilitarea înţelegerii sensurilor şi terminologiilor, favorizarea relaţiei nemijlocite a elevului cu obiectele cunoaşterii şi învăţarea prin efort propriu dirijat, suscitarea şi menţinerea interesului. Elevii au descoperit şi învăţat prin interacţiune. Secvenţele instructiv-educative au fost stabilite în funcţie de nivelul de înţelegere al copiilor, urmărind, pe cât posibil, înlăturarea barierelor de înţelegere a sensului cuvintelor, a propoziţiilor, a mesajului, prin folosirea materialelor audio-vizuale ca: imagini, animaţii, simulări etc.

Modul de elaborare modularizat al materialului a permis atingerea scopului general prin asamblarea şi folosirea în mai multe moduri a elementelor de conţinut ale lecţiei.

**Bibliografie:**

1. Gherguţ, A., 2006, *Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale. Strategii diferenţiate şi*

*incluzive în educaţie*, Editura Polirom, Iaşi

2. Muşu, I., (coordonator), 2000, *Ghid de predare-învăţare pentru copiii cu cerinţe educative*

*speciale*, RENINCO şi UNICEF

3. Tobolcea, I., Karner-Huţuleac, A., 2010, *Terapia logopedică. Implementarea mijloacelor informatice*, Editura Universităţii “Alexandru Ioan Cuza”, Iaşi.

# PROIECT DE ACTIVITATE EXTRACURRICULARĂ

### Profesor Mariana Diaconu

Școala Profesională Specială ,,Ion Pillat” Dorohoi, judeţul Botoşani

**TEMA PROIECTULUI:** „CORONIŢELE TOAMNEI"

Atelier de ART-TERAPIE

**Activitatea face parte din proiectul:** „CREŞTEM ÎMPREUNĂ PRIN ART-TERAPIE”

**DATA:** 24.10.2018

**SCOPUL ACTIVITĂŢII DIN CADRUL ATELIERULUI:**

* Stimularea imaginaţiei şi creativităţii prin intermediul lucrului în echipă;
* Educarea sentimentelor de admiraţie şi dragoste faţă de anotimpul toamna, prin realizarea unor coroniţe.

**ARGUMENT:**

Toamna este anotimpul care prin culorile sale ne emoţionează profund, înfăţişându-ne încă o dată simţul artistic al naturii după un drum de transformări care mai de care mai uluitoare. Anotimpul în care natura îşi pregăteşte spiritul să se destindă pentru a avea energia să îşi reia cursul firesc. Toamna este anotimpul care reprezintă apogeul transformărilor din natură, ajungând la maturitatea pe care o poate atinge în tot cursul ei spre desăvârşire.

Ne-am gândit la toamnă, ca la o regină modestă şi bogată şi ne-am gândit să o încununăm cu coroniţe, care de care mai frumoase, făcute cu mânuţele noastre mici şi uneori neîndemânatice. Sperăm să reuşim împreună să realizăm ce ne-am propus!

**TIPUL PROIECTULUI:** Activitate extraşcolară

**COORDONATOR ATELIER:** Prof. Diaconu Mariana

**PARTENERI:**

* Şcoala Gimnazială ,,Spiru Haret” Dorohoi

Liceul Tehnologic Special “Ion Pillat” Dorohoi

**OBIECTIVE:**

* Să cunoască semnificaţia culorilor toamnei;
* Să realizeze decupaje, colaje;
* Să-şi îmbogăţească experienţa prin participarea la diverse activităţi creativ-educative;
* Să coopereze şi să stabilească relaţii de prietenie prin desfăşurarea activităţilor comune;
* Insuşirea unui comportament atent, tolerant, civilizat;
* Dezvoltarea spiritului de competiţie şi fair-play;
* Dezvoltarea spiritului de altruism, generozitate, bunătate la elevii;

**GRUP ŢINTĂ:**

* Elevii claselor: a II-a - Liceul Tehnologic Special ,,Ion Pillat” Dorohoi
* Elevii clasei a IV-a C de la Şcoala Gimnazială ,,Spiru Haret” Dorohoi
* cadre didactice
* părinţi

**LOCUL DESFĂŞURĂRII:** Centrul educativ-recreativ - Liceul Tehnologic Special "Ion Pillat" Dorohoi, jud. Botoşani

**DESFĂŞURAREA ACTIVITĂŢII:**

1. **ACTIVITĂŢI:**

* Prezentarea semnificaţiei culorilor toamnei;

Prezentare PPT ( Retroproiector, laptop, tv)

Discuţii libere cu elevii

* Interpretarea unor cântece/poezii dedicate anotimpului toamna;

"A venit pe dealuri toamna"

"A, a, a, acum e toamnă, da"

"Odă bucuriei"

"Rapsodii de toamnă"

* Confecţionarea unor coroniţe ale toamnei din diferite materiale;

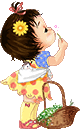
Materiale necesare:

* frunze si flori decupate;
* coroniţa din carton;
* adeziv, aracet sau orice fel de lipici lichid;
* panglica colorată;
* cariocă, fundiţe, foarfec, penson.

Modul de lucru:

* Se unge coroniţa din carton cu adeziv.
* Pe frunzele decupate se pot desena nervurile astfel încât să pară cât mai reale.
* Se suprapun şi se lipesc frunzele între ele apoi pe coroniţă.
* Se aşază patru astfel de grupuri de frunze pe coroniţă sus-jos, dreapta–stânga şi apoi se completează spaţiile dintre ele.
* Florile decupate se aşază una peste alta lipindu-le.
* Se completează aşa pentru fiecare grup de frunze până se acoperă spaţiul alb de pe coroniţă. Creativitatea elevilor este cea mai importantă.

1. PERIOADA DE REALIZARE A ACTIVITĂŢII: orele 16.00 - 18.00

EVALUAREA ŞI MEDIATIZAREA:

* Discuţii în grup cu elevii;
* Schimb de păreri si experienţă;
* Fotografii, filmuleţe;
* Prezentarea activităţii în cadrul sedinţelor de lucru, pe site-ul şcolii şi facebook.

**BIBLIOGRAFIE:**

1. Ceauşu V. – Autocunoaştere şi creaţie, Editura Militară Bucureşti, 1993;
2. Cosmovici A. şi Caluschi M. – Adolescentul şi timpul său liber, Editura Junimea Iaşi 1985;
3. Muşu I.- Ghid de predare- Învăţare pentru copii cu cerinţe educative speciale, Reninco &Unicef 2000;
4. Tibu S. şi Goia D. – Parteneriatul școală-familie-comunitate, Editura Universitară Bucureşti 2011;

# VALOAREA PSIHOPEDAGOGICĂ A MIJLOACELOR AUDIO-VIZUALE. METODE DE STIMULARE A CREATIVITĂŢII ELEVULUI CU CES

### Prof. Triculescu Florentina-Daniela

### Prof. Bădănoiu Marian-Ovidiu

Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă Balș

În societatea modernă, s-a conturat o nouă concepție, specifică unui învățământ “strategic”. Astfel, Tardif (1997) structurează modul în care se desfăṣoară procesul de predare-învățre-evaluare, subliniind importanța dezvoltării metacognitive, motivaționale ṣi afective, în formarea, dezvoltarea abilităților practice, consolidării deprinderilor ṣi asimilării de noi cunoṣtințe, la elevii cu CES.

Un factor esențial în desfăṣurarea activităților elevului cu CES este mediul ambiant al copilului, care trebuie să fie stimulativ, pornind de la cunoṣtințe anterioare ale beneficiarului educației, axat pe organizarea ṣi asimiliarea graduală a cunoṣtințelor.

Noua paradigmă a învățământului “strategic” presupune eficiența învățării prin implicarea activă a elevului cu CES ṣi utilizarea unor mijloace de învățământ cu caracter acțional, practic/ aplicativ, informatic.

Noul rol al profesorului, acela de “mediator/ facilitator” al învățării pune accentul pe utilizarea metodelor activizante (metode activ-participative) ṣi a resurselor materiale stimulante, creative, astfel încât elevul cu CES să fie motivat de propriul proces de învățare, participând activ la acesta.

Ȋn educația specială, în cazul elevilor cu dizabilități intelectuale ṣi senzoriale, mijloacele didactice valorifică principiul intuiției, accesibilizând conținuturile învățării. Acestea “facilitează percepția directă a realității, solicită ṣi sprijină operațiile gândirii, stimulează căutarea ṣi descoperirea de soluții, imaginația ṣi creativitatea elevilor, iar integrarea ṣi armonizarea lor organică în cadrul lecțiilor determină creṣterea gradului de optimizare ṣi eficiența învățării”. (Gherguț, 2007). După Cucoṣ (2002), mijloacele audio-vizuale sunt grupate în categoria mijloacelor de învățământ care cuprind mesajul didactic.

Ȋn categoria mijloacelor de învățământ moderne, utilizate în activitățile cu elevii cu CES, se încadrează ṣi mijloacele audio-vizuale. Bineînțeles, între materiale ṣi mijloace didactice de învățământ există interrelații, acestea fiind selectate în funcție de obiectivele ṣi conținutul activităților, dar ṣi de particularitățile de vârstă ṣi psihoindividuale ale elevilor cu CES.

Aceste mijloace audio-vizuale - tv, radio, video, calculator, retroproiector, casetofon, optimizează motivarea elevilor de a participa la activități, antrenându-le atenția ṣi stimulându-le creativitatea. Punând în lucru abilitățile senzoriale specifice fiecărui elev, aceṣtia se pot implica în activități, evitându-se demotivarea ṣcolară. Mijloacele audio-vizuale, stimulând ṣi orientând trebuința de activism, de a “face”, permit dezvoltarea impulsului cognitiv.



De asemenea, utilizarea “strategiei învățării depline”, inclusiv la elevii cu ritm lent, presupune activizare cognitivă, senzorială, antrenându-se astfel ritmul propriu de învătare al fiecărui elev cu CES. Aspectele motivaționale, afective, atitudinale, cunoscând particularitățile psiho-individuale ale elevului cu CES, pot fi stimulate prin mijloace audio-vizuale.

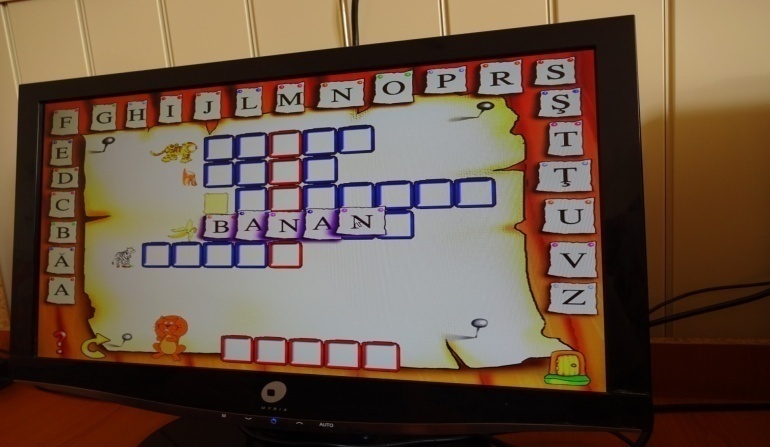
Mijloacele de învățământ, utilizate în educația copilului cu CES, au funcții psihopedagogice:

-cognitiv-formativă;

-de educare estetică, moral-civică;

-de dezvoltare a personalității elevului cu CES.

Cu ajutorul mijloacelor audio-vizuale, se pot utiliza metode de dezvoltare a limbajului ṣi gândirii: metoda textelor eliptice, găsirea deosebirilor/ asemănărilor, rebus pe calculator, citire, scriere pe calculator, vizualizare, audiție muzicală, teatru radiofonic.



Ȋn cazul elevilor cu dizabilități intelectuale, experențierea învățării mediate diminuează deprivarea culturală, reprezentând o metodă eficace în adaptarea spațiului educațional. Un mediu organizat, prin “mediator”, impune situații de învățare care au scop reglarea interacțiunilor. Medierea semnificației, prin mijloace audio-vizuale, reglează, realizează autocontrolul comportamentului, facilitând exprimarea “plasticității individuale”.

**Bibliografie:**

Gherguț Alois, 2007, *Sinteze de psihopedagogie specială*, Polirom, Iaṣi

Panaite, Doina, *Instrumente de lucru ṣi strategii didactice în educația integrată,* Gadprint,Bacău

Roṣan, Adrian, coord., 2015, *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare ṣi intervenție*, Polirom, Iaṣi

# PREGĂTIREA PRACTICĂ ȘI INTEGRAREA PROFESIONALĂ A ELEVILOR CU C.E.S.

### Prof. Simeria Maria

CSEI ”Sf. Andrei” Gura Humorului

Problema integrării socio – profesionale a copiilor cu cerinţe educative speciale exprimă eficienţa întregului proces instructiv-educativ care se desfăşoară într-o unitate de învăţământ special.

Pornind de la considerentele că:

• Fiecare copil este important pentru societate;

• Fiecare copil are nevoi speciale;

• Fiecare copil are particularităţi specifice;

• Fiecare copil este unic;

• Cu toate că sunt diferiţi , toţi copiii sunt egali în drepturi.

Copilul cu cerinţe educative speciale trebuie considerat ca făcând parte din societate. Nu putem să-l ascundem, nu are nevoie de mila noastră, ci de sprijinul nostru, permiţându-i să trăiască alături de ceilalţi copii, ca parte integrantă a comunităţii. Acest lucru îl fac cel mai bine şcolile speciale.

Educaţia trebuie asigurată oricărui copil, cu sau fără cerinţe educative speciale, 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 şi grădiniţelor un număr semnificativ de copii. Aceştia, cu timpul, vor fi marginalizaţi de către societate.

În procesul de recuperare a copiilor cu CES, cel mai important lucru este ajutorul timpuriu dat copilului (în familie, grădiniţă, şcoală).

Atitudinea pozitivă zilnică a adultului faţă de copilul cu cerinţe educative speciale îl poate ajuta efectiv în dezvoltarea capacităţilor de comunicare. Copilul va comunica mai uşor dacă doreşte să o facă, dacă doreşte să exprime lucrurile pe care le trăieşte. Folosind eficient capacităţile noastre de comunicare, vom putea stimula dezvoltarea limbajului copilului.  
 Este foarte important ca un copil cu cerinţe educative speciale să fie ajutat să devină cât mai independent posibil în toate acţiunile pe care le întreprinde.

În societatea noastră, pregătirea şi integrarea persoanelor cu cerinţe educative speciale într-o activitate productivă este o necesitate economică, o datorie socială şi o obligaţie morală.

Astfel, şcoala specială are sarcina de a imprima conţinutului învăţământului un caracter predominant practic-aplicativ.

Este unanim recunoscut faptul că, procesul de formare a deprinderilor la persoanele cu cerinţe educative speciale este mai dificil de realizat datorită nivelului intelectual scăzut, a dezvoltării mai slabe a motricităţii. Dar tot atât de adevărat este şi faptul că în procesul muncii fizice persoanele cu cerinţe educative speciale sunt mai puţin deficitare decât în activitatea şcolară. Această situaţie se poate explica prin prezenţa unei motivaţii mai puternice şi mai adecvate legată de activităţi concrete.

Muncind, copilul îşi exersează capacităţile senzoriale şi intelectuale existente şi prin aceasta şi le dezvoltă. Munca fizică are un efect pozitiv contribuind la îmbunătăţirea stării somatice a copiilor cu dizabilităţi.

În fiecare individ-chiar şi în copilul cu cerinţe educative speciale există anumite tendinţe pozitive legate de autorealizarea eului. Se ştie că modalitatea de stimulare a succesului în activitatea practică poate fi asigurată prin activizarea unor factori motivaţionali. Succesul realizat, la rândul lui, va crea o satisfacţie, aceasta dând naştere unei motivaţii care va face ca activitatea practică să devină mai eficientă.

Cu cât numărul stimulentelor este mai mare, cu atât numărul situaţiilor de realizare a unor performanţe superioare este mai mare, deci cu atât mai multe şanse de realizare.

Copii cu cerinţe educative speciale nu înţeleg întotdeauna corect explicaţiile date, nu pot să-şi fixeze pe plan mintal scopul acţiunii şi desfăşurarea acesteia. Se va cere, de fiecare dată, elevilor să reproducă cunoştinţele predate pentru a se fixa pe planul acţiunii şi pentru a se forma vocabularul necesar acţiunii respective. Se recomandă ca acţiunea să se desfăşoare lent la început pentru ca fiecare operaţie să se însuşească corect. După ce elevul este stăpân pe fiecare operaţie, se va insista asupra creşterii ritmului de lucru.

Copii cu cerinţe educative speciale părăsesc Centrul Şcolar la varsta de 18-22 de ani şi pot fi imaturi din punct de vedere social deoarece au avut puţine posibilităţi de a participa la viaţa comunităţii. Deasemenea ei au nevoie de o orientare şi o adaptare în muncă deoarece au o slabă experienţă privitoare la piaţa liberă a muncii , se adaptează mai greu la orarul de muncă de 8 ore şi regulilor disciplinei muncii. Din aceste motive perioada de trecere către statutul de adult devine extrem de importantă pentru tinerii cu cerinţe educative speciale.

Pregatirea şcolară la clasele de profesională cuprinde o serie de obiecte destinate formării tânărului pentru o viaţă activă. Programele şcolare sunt adaptate în aşa fel încât să se realizeze un echilibru între disciplinele de cultură generală şi pregătirea profesională din atelierele şcolii şi ale agenţilor economici cu care şcoala noastră are încheiate protocoale de colaborare.

În atelierele şcolii elevii învaţă să desluşească adevărata însemnătate practică a cunoştinşelor teoretice. Activitatea practică se traduce în desfăşurarea de acţiuni foarte diversificate, de tipul rezolvării unor exerciţii şi probleme, confecţionării de obiecte, efectuării de experienţe, lucrări în laboratoare şi activităţi productive.

În perioada de formare este inclusă şi practica la agentul economic, etapă deosebit de importantă, de adaptare la specificul locului de muncă şi socializare efectivă într-un alt mediu, diferit de cel al instituţiei învăţământului.

Desfăşurarea instruirii practice în cadrul societăţilor comerciale pune în practică cunoştinţele teoretice ale elevilor, perfecţionându-se o serie de trăsături profesionale, morale, economice şi estetice. Activitatea în unităţile de alimentaţie contribuie la îmbunătăţirea spirituală şi intelectuală a elevilor; aici se formează şi se modelează trăsături de caracter ca amabilitatea, sociabilitatea, adaptarea la orice situaţie, uşurinţa în exprimare, răbdarea, calmul, inteligenţa practică, dinamismul necesar viitorului lucrător. Elevii sunt educaţi într-un spirit de disciplină, dezvoltându-li-se pasiunea pentru muncă, dorinţa permanentă de a cunoaşte tot mai mult şi mai bine.

Absolvenţii cu CES au nevoie de o perioada mai mare de timp pentru a deprinde o anumită profesie şi pentru a dobândi abilităţi şi deprinderi în planul socializarii. Pe de altă parte după terminarea studiilor şi părăsirea instituţiilor de ocrotire elevii noştri se găsesc în mijlocul unei societăţi incapabile să le asigure suportul financiar de care au nevoie în perioada de tranzit de la viaţa instituţională la viaţa independentă, mai ales că tehnicile moderne din ce in ce mai răspândite, reduc mult perspectivele de angajare a tinerilor, în special a celor cu cerinţe educative speciale.

CONCLUZII

**Într-o abordare incluzivă toţi elevii 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.**

Ceea ce doresc să evidenţiez este faptul că din copii speriaţi, timizi, cu un vădit handicap social, în urma efectuării practicii la agenţii economici, mulți dintre elevii școlii noastre devin tinerii normali din punct de vedere social, pricepuţi în ceea ce fac, mândri de ceea ce fac, siguri pe ei, cu încrederea în sine mult ridicată, cu capacitatea de a lua la momentul oportun unele decizii în ceea ce priveşte munca lor, de a comunica cu persoane străine şi de a răspunde cerinţelor acestora.

Toate acestea se pot realiza valorificând cunoştinţele acumulate, deprinderile deja dobândite în ceea ce priveşte munca într-o unitate, disponibilitatea de a efectua aceste tipuri de activităţi, dorinţa de a progresa, de a i se răspunde nevoii de apreciere, încurajare, creşterea stimei de sine, într-un mediu nou şi totuşi familiar lor. Faptul că devin apreciaţi şi de alţii pentru munca lor, le întăreşte încrederea în sine şi respectul pentru munca bine făcută, ceea ce le oferă atât satisfacţii pe plan personal cât şi pe plan profesional.

Putem concluziona că un rol hotărâtor în integrarea socială a copiilor cu dizabilităţi o are instruirea practică, modul de organizare, dozarea efortului, asigurarea calităţii în execuţia lucrărilor. Se cunosc multe cazuri de tineri cu dizabilităţi care au obţinut rezultate mulţumitoare în activitatea profesională, mai mult datorită sârguinţei decât priceperii. Astfel elevii reuşesc să-şi formeze o deprindere simplă, perfectionându-se în executarea unei anumite operaţii, care să le asigure existenţa.

Învăţământul special din unitatea noastră urmăreşte pregătirea pentru activitatea practică, **ci şi** poate cel mai important, pentru viaţă, a acestor copii. În societatea noastră, pregătirea şi integrarea persoanelor cu dizabilităţi într-o activitate productivă este o necesitate economică, o datorie socială şi o obligaţie morală.

**BIBLIOGRAFIE**

1. Gherguţ, A.,*Psihologia persoanelor cu cerinţe educaţionale speciale.* *Strategii diferenţiate şi incluziune în educaţie*, Editura Polirom, Iaşi, 2006.
2. Gherguţ, A., *Sinteze de psihopedagogie specială*, (ediţia I şi II), Editura Polirom, Iaşi, 2005, 2007.
3. Verza, F., “*Introducere în psihopedagogia specialăşi asistenţa socială*”, editura Fundaţiei Humanitas, 2002.

# “MÂINI ÎNDEMÂNATICE”- PROIECT DE ARTĂ CULINARĂ

### PROF. IOLANDA BUNA

C.S.E.I. “BRĂDET” SĂCELE, BRAȘOV

Prin activitățile propuse spre derulare în cadrul Proiectului de artă culinară “Mâini îndemânatice”elevii sunt încurajați să-și folosească cunoștințele și abilitățile practice în scopul formării de priceperi și deprinderi reale care să îi sprijine în prepararea unor produse culinare îndrăgite de ei, iar în perspectivă să îi ajute să facă față cerințelor impuse de o viață individuală autonomă.

Alegerea în verderea desfășurării acestui tip de activitate a fost determinată de găsirea unor alternative nonformale de creștere a încrederii și a stimei de sine a elevilor din cadrul instituției noastre în care sunt școlarizați atât elevi cu diferite grade de deficiență mintală și/sau asociată atât instituționalizați cât și elevi care provin din familii din medii defavorizate. În aceste condiții, elevii școlii, fie nu au acces la prepararea hranei fie nu pot găti ei înșiși anumite produse culinare pe care le doresc la un moment dat, deoarece meniul cantinei nu se realizează după preferințele elevilor sau în cazul celor care provin din familii acestea nu au posibilitățile financiare suficiente pentru a ține cont de preferințele tuturor membrilor familiei în stabilirea meniului zilnic.

Un alt motiv a fost demonstrarea importanței manifestării creativității în activitățile culinare și promovarea unei alimentații sănătoase și cu aport nutritive echilibrat.

Scopul proiectului a vizat următoarele aspecte:

Formarea și dezvoltarea unei atitudini creative în abordarea actului culinar;

Formarea și dezvoltarea unor priceperi și deprinderi practice și de viață care să le asigure o minimă autonomie personală, iar ulterior o bună incluziune în diferite medii din comunitate;

Diminuarea conduitelor deviante și îmbunătățirea frecvenței elevilor problem prin implicarea în activități extrașcolare atractive;

Reducerea abandonului școlar.

Descrierea Proiectului:

Grup țintă: elevii din C.S.E.I. “Brădet”, interni și externi, din cadrul claselor de la a II până la clasa a X-a.

Durata: anul școlar 2018-2019.

Frecvența întâlnirilor: 2 ori/lună.

Locul desfășurării: incinta școlii, respectiv sala de activități gospodărești.

Resurse:

Resurse materiale: vase, echipamente, aparate și ustensile de bucătărie, ingrediente diferite necesare preparării produselor finite propuse spre realizare pe parcursul derulării proiectului aparat foto, laptop, diferite ornamente,etc.

Resurse umane: elevii selectați în derularea proiectului, cadrul didactic coordonator, părinți/tutori/ reprezentanți legali, membri ai comunității locale.

Resurse financiare: sponsorizări, donații, contribuția cadrului didactic coordonator.

Resurse procedurale: conversația euristică, explicația, conversația, observația, demonstația, exercițiul.

Obiectivele Proiectului:

O.1. Să respecte normele igenico-sanitare și de siguranță personală în activitîțile derulate;

O.2. Să îndrăgească activitățile culinare propuse;

O.3. Să mnifeste creativitate în realizarea produselor culinare propuse;

O.4. Să utilizeze corect aparatele, ustensilele și vasele de gătit;

O.5. Să cuprindă în preferințele lor culinare alimente recomandate pentru un stil de viață sănătos;

O.6. Să aprecieze și să fie mândri de produsele realizate;

O.7. Să consume /să ofere cu plăcere produsele culinare preparate;

O.8 .Să aplice în practică cunoștințele teoretice dobândite la diferitele arii curriculare ;

O.9. Să manifeste un comportament ameliorat din punctul de vedere al devianței;

O.10. Să dorească să vină la școală și pentru a participa la acest tip de activitate.

Etapele derulării Proiectului:

Etapa I- implementarea proiectului-10-15 octombrie 2018.

Etapa II-derularea efectivă a proiectului:15 octombrie 2018-5 iunie 2019.

Etapa III-încheierea proiectului și prezentarea rezultatelor obținute(foto)-7/14 iunie 2019.

# “MICI ȘI MARI LUCRĂM ÎMPREUNĂ”-PROIECT DE ARTĂ PLASTICĂ

### PROF. RODICA BĂILĂ

C.S.E.I.” BRĂDET”- SĂCELE, BRAȘOV

Proiectul ”Mici și mari lucrăm împreună” a fost conceput pentu a derula activități artistico- plastice pe parcursul unui an școlar, cuprins în calendarul activităților extracurriculare de la nivelul instituției, fiind fundamentat pe elemente de artă plastică tradițională, în cadrul cărora elevii sunt încurajați să coopereze în scopul realizării prin forțe proprii a unor obiecte de artă plastică menite să valorizeze aptitudinile fiecăruia dintre participanți. Menționez câteva tipuri de activități derulate: modelaj în argilă în scopul obținerii de obiecte decorative diverse (mărțișoare, suport pentru lumânare, magneți pentru frigider, decorațiuni pentru pomul de Crăciun, etc.); încondeieri de ouă; cusături tradiționale; pictarea unor tipare originale de icoane pe sticlă din diferite centre iconografice românești.

Decizia de a desfășura acest tip de activități a fost determinată de necesitatea de a identifica noi alternative educaționale care să stimuleze creativitatea elevilor în moduri diferite și variate, menite să preîntâmpine manifesterea conduitelor deviante, stimularea spiritului de competiție, de colaborare, de toleranță și nu în ultimul rând să le sporească stima de sine dar și față de ceilalți.

Scopul Proiectului a vizat următoarele aspecte:

Familiarizarea cu elementele de bază ale artei populare tradiționale românești;

Formarea priceperii și deprinderii de a colabora/coopera cu colegii în realizarea unor obiecte de artă plastică;

Formarea priceperii și deprinderii de a realiza/aprecia diferite obiecte de artă plastică;

Prevenirea conduitelor deviante de orice fel;

Promovarea comportamentului tolerant și a acceptării celor din jurul nostru;

Afirmarea elevilor cu dizabilități în cadrul comunității locale prin expunerea lucrărilor realizate de aceștia;

Promovarea imaginii instituției prin participări la ateliere, concursuri și expoziții locale zonale, naționale și internaționale.

Descrierea proiectului:

Grup țintă: elevii din cadrul C.S.E.I.” Brădet”, interni și externi, din clasele de la a II-a până la a X-a.

Durata: an școlar 2018-2019.

Frecvența întâlnirilor: o dată pe săptămână, 2-3 ore.

Locul desfășurării: în școală, în incinta Cercului “Obiceiuri și tradiții populare”.

Resurse:

Resurse materiale: lut, acuarele, vopsele în ulei, pensule, tuș, creioane, blocuri de desen, carton plastilină, ouă, condeie (chișițe), galus, pigmenți naturali, ace, etamină, ațe de diferite culori etc.

Resurse umane: elevii selectați pentu derularea proiectului, cadrul didactic coordonator, părinții/tutorii/ reprezentanți legali ai copiilor, membrii comunității locale.

Resurse financiare: donații, sponsorizări, contribuția cadrului didactic coordonator.

Resurse procedurale: conversația euristică, explicația, demonstrația, observația, exercițiul.

Obiectivele proiectului:

O.1. Să respecte arta populară tradițională românească;

O.2. Să respecte normele de utilizare corectă a materialelor și instrumentelor de lucru;

O.3. Să îndrăgească activitățile de artă plastică propuse;

O.4. Să aprecieze lucrările proprii și ale colegilor;

O.5. Să manifeste spirit loial de competiție;

O.6. Să manifeste toleranță și compasiune față de cei aflați în dificultate la un moment dat;

O.7. Să manifeste o ameliorare a comportamentului deviant.

Etapele derulării Proiectului “Mici și mari lucrăm împreună”:

Etapa I- Debutul și implementarea proiectului- Octombrie 2018.

Organizarea unei întâlniri, cu toți participanții selectați pentru a participa la derularea proiectului, în cadrul căreia sunt prezentate: argumentul, scopul și obiectivele proiectului precum și tipul și specificul activităților concrete propuse spre derulare.

Etapa a-II-a: Desfășurarea proiectului: octombrie 2018 - iunie 2019.

O întâlnire pe săptămână (2-3 ore) unde se vor confecționa diferite obiecte de artă plastică (obiecte decorative din lut, mărțișoare, picturi tipare icoane, ouă încondeiate, felicitări utilizând diferite tehnici,etc.).

Etapa a-III-a: Încheierea Proiectului- a doua săptămână din luna iunie 2019.

Organizarea unei expoziții la nivelul instituției cu toate tipurile de lucrări realizate pe parcursul întregului an de către elevii participanți.

Prezentarea diplomelor și rezultatele obținute la toate competițiile la care s-a participat cu lucrări realizate în cadrul proiectului mai sus prezentat.

# PARTENERIATUL FAMILIE-PROFESOR LOGOPED ÎN DEMERSUL CORECTĂRII / RECUPERĂRII / COMPENSĂRII LIMBAJULUI COPILULUI

### Prof. logoped Mariana Lazăr

CJRAE Vâlcea –Colegiul Național de informatică “Matei Bsarab”

și Liceul Sanitar “Antim Ivireanu” Râmnicu Vâlcea

Parteneriatul familie – profesor logoped vizează implicarea părinților în cunoașterea demersurilor logopedice potrivite deficienței copiilor și practicarea rolului de parteneri competenţi şi responsabili în corectarea și exersarea corectă și permanentă a limbajului copilului în familie și în afara școlii. Se știe că orice copil copiază comportamentul adulților din mediul său. Prin urmare, pentru dezvoltarea sănătoasă a copilului, familia trebuie îndrumată spre comportamente favorizează dezvoltarea cognitivă, socială şi emoţională a copiilor facilitând relaţii sănătoase şi funcţionale cu cei din jur.

Activitatea de corectare a vorbirii, de recuperare / compensare a limbajului, este mai eficientă atunci când are loc în mediul natural al copilului și pe tot parcursul zilei, continuându-se terapia de la cabinetul logopedic și acasă. Ideea formării unui parteneriat între familia copilului logopat și profesorul logoped nu este nouă și nici nu ar trebui să intimideze pe nici una din părți. Cum altfel, familia ar putea obține sprijinul și îndrumarea de care are nevoie?! Practic, parteneriatul începe prin a invita părintele în cabinetul logopedic. Activitatea logopedică se desfășoară normal, punctându-se acțiunile ce pot fi lucrate acasă și în ce mod. În final, copilul primește tema și recomandarea de a fi la fel de ascultător și acasă. În foarte puține cazuri copilul reacționează mai bine în absența părintelui, dar în aceste cazuri, și posibilitatea continuării activităților logopedice în afara cabinetului sunt reduse, în mare parte cauzele ținând de obiceiurile din familie. Tocmai de aceea, considerăm oportună consilierea familiei de mare însemnătate în demersul corectării / recuperării – compensării limbajului copilului.

Desigur, există și dificultăţi estimate precum abandonul activității logopedice din diferite motive sau neprezentarea la cabinet a persoanelor adulte din familie, respectiv cei cu care care copiii efectiv petrec cea mai mare parte a timpului, după grădiniță / școală. De asemenea, programul încărcat al elevilor şi părinţilor poate afecta volumul şi calitatea achizițiilor, precum şi necontinuarea exercițiilor acasă sau pierderea parțială a abilităților formate la cabinet.

Utilizarea unui limbaj corect facilitează integrarea în colectiv, îmbunătățește rezultatele școlare, reduce eșecul școlar și contribuie eficient la dezvoltarea personalității copilului. Se consideră oportun un program de consiliere a părinților în ceea ce privește dezvoltarea limbajului copilului, desfășurat în paralel cu terapia logopedică, care să își propună îmbunătățirirea rezultatelor privind corectarea / recuperarea / compensarea limbajului copilului. Astfel, se răspunde nevoii părinţilor de a cunoaște și înțelege activitatea logopedică, dar și de a fi pregătiți pentru continuarea activităților logopedice în afara școlii. Prin urmare, optimizarea relaţiilor părinte – profesor logoped și părinte – copil, în demersul corectării / recuperării / compensării limbajului reprezintă un obiectiv permanent în activitatea didactică a profesorului logoped.

În educarea copilului, de mare importanță este crearea și menținerea unui mediu familial calm, sigur şi relaxant în care copilul să aibă oportunitatea de a-și dezvolta abilitățile. Deși în multe familii lipsa timpului și grijile zilnice copeșesc adulții, copilul are nevoie de crearea permanentă de oportunități pentru învățare prin acordarea de atenție permanentă și aprecieri corecte pentru orice mică realizare.

Cunoașterea particularităților de vârstă este esențială, dar mulți părinți adoptă scuza că nu sunt specialiști în paralel cu emiterea de aşteptări prea mari pentru nivelul de dezvoltare psihofizic al copilului. Fiecare copil are un ritm propriu de dezvoltare, învață și își dezvoltă noi abilități în ritmul său. Se aşteaptă prea mult și prea repede, respectiv se aşteaptă de la copil un comportament perfect. Observăm numeroase situații în care copilul este considerat “problemă”. De cele mai multe ori primele observații vin din partea educatorilor, părinții înțelegând doar nevoia de a corecta rapid comportamentul copilului. Dar, de foarte multe ori, acțiunile din familie, de cele mai multe ori conținând pedepse (apostrofări, critici, alte pedepse) nu dau rezultate și părinții solicită sprijin pentru cumințirea copilului sub formă de sfaturi de la profesorul psiholog și/sau profesorul logoped.

Prin activitățile de consiliere parentală în școală, urmărim conștientizarea importanței încurajării copilului pentru a se implica și a face față diferitelor situații cu care se confruntă și învățarea de către copil a asumării responsabilităților și a rezolvării problemelor sale. Supraprotejarea, ajutorul exagerat pentru orice activitate întreprinsă, rezolvarea micilor probleme ale copiilor de către părinți duc la adoptarea unor reacții caracteristice unei vârste mai mici, la non-răspunsuri, uneori la proteste și chiar la inhibiție manifestată prin diferite forme de răspuns.

Comunicarea eficientă în familie alături de utilizarea unui limbaj corect, fără cuvinte stâlcite care să deruteze copilul și să îi influențeze negativ achizițiile, sunt permanent în atenția profesorului logoped.

În funcție de etapa logopedică traversată de copil, de nivelul psihoindividual de dezvoltare, și de implicarea familiei în activitățile logopedice, activitățile de consiliere școlară logopedică pot fi adaptate fiecărui caz:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Activitățile logopedice | Activitățile cu părinții | Rezultate așteptate |
| Evaluarea logopedică. Cunoașterea copilului și acomodarea la cabinet. | 1.Prezentarea activității logopedice la întâlnirea cu părinţii pentru cunoașterea copilului, evaluarea logopedică.  2.Relaţia cu proprii copii în familie (supraprotejarea copiilor, utilizarea limbajului de bebeluș în comunicarea cu copilul, comportamentele neadecvate (așteptări prea înalte raportate la nivelul dezvoltării copilului, utilizarea în exces a echipamentelor electronice de către copil...)  3.Identificarea părinţilor aflaţi în dificultate şi orientarea lor spre cabinetul de asistenţă psihopedagogică în vederea oferirii serviciilor de consiliere psihologică în scopul echilibrării în plan afectiv şi oferirii de sprijin până la depăşirea situaţiilor problemă. | Cunoașterea copilului  Completarea fișei logopedice. Anamneza.  Corectarea eventualelor obiceiuri care, în mediul familial și extrașcolar pot afecta achiziționarea limbajului la copilul logopat precum și dezvoltarea armonioasă a personalității lui.  Consilierea psihopedagogică a familiei și copilului. |
| Terapia logopedică în cabinet. Activitățile sunt specifice fiecărui caz în parte. | 4.Recomandări pentru sprijinul integrarii copilului (spre exemplu, obținerea Certificatului de orientare școlară a copilului și cunoașterea serviciilor de care poate beneficia).  5.Participarea părinților la activitățile logopedice 6.Continuarea activității de corectare a limbajului în afara școlii (exerciții cu rol de temă)  7.Însuşirea bunelor practici în comunicarea cu copilul. | Familiarizarea părinților cu exercițiile potrivite deficienței logopedice a copilului.  Comunicarea eficientă cu copilul.  Corectarea permanentă a copilului. |
| Adaptarea permanentă a intervenției logopedice la evoluția copilului. | 8.Participarea părinților la activitățile logopedice.  9.Continuarea activității de corectare a limbajului în afara școlii (exerciții cu rol de temă)  10.Însuşirea bunelor practici în comunicarea cu copilul. | Obișnuirea familiei cu activitatea de corectare permanentă a copilului. |
| Evaluarea finală. | 11.Continuarea activității de corectare a limbajului în afara școlii. | Corectarea permanentă a copilului. |

Menținerea legăturii permanente cu familiile copiilor, într-o societate cu un ritm alert al vieţii cotidiene, reprezintă un obiectiv principal pentru fiecare profesor logoped și o bază pe care se inserează acțiunile de corectare / recuperare / compensare a limbajului copilului. Creşterea nivelului implicării părinţilor, ca parteneri informaţi și responsabili, în activitatea de corectare de lungă durată a limbajului copilului, în acțiunile de integrare școlară, de corectare a deficiențelor de limbaj, precum și integrarea copiilor în școală și în viața socială sunt câteva rezultate așteptate în urma activităților logopedice.

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

### PROF. PSIHOPEDAGOG DANIELA PERȚE

- CȘEI ȘIMLEU SILVANIEI

“Educaţia reprezintă, pentru orice societate, vectorul dezvoltării durabile. Dezvoltarea capitalului uman şi creşterea competitivităţii prin formare iniţială şi continuă, pentru o piaţă a muncii flexibilă şi globalizată, reprezintă obiectivele majore ale programului de guvernare.”

Elevii au nevoie de activităţi remediale datorită nivelului socio - economic scăzut; accesului redus la surse de informare; lipsei de educaţie a părinţilor care nu sunt în măsură să-i ajute şi manifestă expectanţe scăzute faţă de reuşita copiilor; lipsei părinţilor, plecaţi în alte ţări, copiii fiind lăsaţi în grija unor bunici, mătuşi; rudelor care manifestă dezinteres pentru rezultate şi performanţe şcolare; riscului mare de eşec şcolar.

Scopul organizării activităţilor remediale este acela de a stimula finalizarea învățământului obligatoriu (prevenirea abandonului școlar) şi îmbunătățirea ratei succesului școlar pentru copiii din grupurile dezavantajate. 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 aceste ore, elevii sunt sprijiniţi în efectuarea asistată a temelor, 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.

* Implicarea tinerilor în acte de violenţă este o problemă răspândită în fiecare şcoală şi în vecinătea acesteia, fiind influenţată de rasă, religie şi gen biologic.
* Sentimentele de frustrare şi disperare au devenit o problemă printre educatori şi alţi adulţi direct implicaţi în raporturile cu tinerii.
* Aceşti indivizi sunt adeseori depăşiţi de elevii ostili, agresivi şi violenţi. Unul din cinci profesori poate cita incidente verbale sau ameninţãri fizice primite de la elevi.
* Agresiunea fizică şi intimidarea sunt adesea prima reacţie a tânărului când are probleme sau dezacorduri.

Pentru a se obţine rezultate cât mai bune este necesară diversificarea strategiilor de predare în funcţie de stilul individual de învăţare al elevului şi să folosirea de material didactic adecvat:

**- Planșe cu imagini** pentru a se dezvolta limbajul. Imaginile trebuie să fie punct de plecare pentru discuții frontale, care să dezvolte atenția şi creativitatea.

**- Material distributiv**. Elevii pot alcătui mici texte, oral sau scris. Materialul se poate folosi şi pentru munca în echipe, grupuri mici care favorizează interacțiunea elevului cu colegii săi.

- **Calculatorul** îi ajuta pe elevi să vadă ceea ce nu pot vedea în mediul lor obișnuit de viața (prezentări Power Point), jocurile pot fi folosite în oricare secvența a lecției: pentru fixarea cunoștințelor, pentru reactualizarea lor, pentru predare.

- Folosirea **situațiilor de joc în învăţare**, jocurile de rol, dramatizarea, folosirea povestirilor cu nume de elevi din clasa sau cu situații prin care au trecut elevii. Jocul stimulează funcțiile intelectuale, modelează procesele afectiv - motivaționale. Prin intermediul jocului elevul se simte responsabil de rezolvarea problemei impuse de joc. Elevul își asuma roluri luate, fie din viața cotidiana, fie din povesti. Jocurile de rol sunt numeroase şi vizează învăţarea diferitelor conținuturi mult mai ușor.

- **Interdisciplinaritatea**: descoperirea unei maniere originale de a aborda un subiect comun pentru a crea conexiuni posibile şi necesare în vederea atingerii scopului propus, îmbinarea metodelor folosite la celelalte materii.

- **Lucrul în grup** oferă o gama larga de interrelații care sprijină învăţarea şi evidențiază rolul social al acesteia.

- Folosirea **metodelor interactive**: brainstorming, jurnalul cu dubla intrare, ciorchinele, cubul, eseul de cinci minute( se poate cere elevilor să alcătuiască un text de 4-5 propoziții prin care să-şi convingă prietenul să citească un anumit text).

- R**ezolvarea creativa** a conflictelor din clasa;

- C**olaborarea cu familia** – am menționat mai sus ca mama sprijină intervenția. Strategii pentru creșterea stimei de sine şi a încrederii în propria eficientă sunt: profesorul furnizează elevilor un feed-back pozitiv asupra reușitelor lor si-i obișnuiesc să facă atribuiri interne ale succeselor.

În ce priveşte **strategiile** abordate pentru construirea unei relaţii cât mai apropiate cu elevii, dar şi eficiente în acelaşi timp, trebuie să ţinem cont de următorii parametri:

* Prioritate pentru sporirea capacităţii de socializare;
* Crearea motivaţiei şi menţinerea fluxului motivaţional prin cerinţe didactice adaptate cu evaluare şi autoevaluare obiectivă şi imediată;
* Mesaj personalizat şi atitudine empatică pentru o comunicare reală;
* Flexibilitate în designul activităţilor de învăţare;
* Învăţarea centrată pe elev (acceptarea unor dorinţe şi propuneri, încurajarea iniţiativei personale, descoperirea şi dezvoltarea unor aptitudini)
* Pentru a dezvolta motivaţia învăţării şi a evita rutina şi oboseala s-au conceput activităţi care se pliază pe tipurile de inteligentă predominantă (centre de interes tip STEP BY STEP**)**
* Pe parcursul fiecărei activităţi s-a insistat pe încurajarea permanentă a progresului, acordarea de recompense simbolice, responsabilizarea tuturor elevilor

**Cum se mărește eficienţa activităţilor de remediere?**

* Diversitatea, accesibilitatea şi estetica materialului didactic prezentat;
* Cadrul ambiental personalizat cu lucrările elevilor sau schimbarea locaţiei de lucru;
* Aplicarea unor strategii de învăţare prin cooperare ca metode de promovare a armoniei sociale;·
* Percepţia şi feed-back-ul părinţilor pe parcursul desfăşurării activităţilor de remediere;
* Implicarea mediatorului şcolar în buna desfăşurare a activităţii de educaţie remedială;

Prin activitățile de remediere se schimba modul de gândire şi de percepție al cadrelor didactice care s-au implicat în program, legat de actul educațional din interiorul şi exteriorul scolii. Alături de profesorii implicaţi efectiv au venit şi alţi colegi din scoală, ajungându-se astfel la schimbarea de mentalitate.

Resursele umane pe care trebuie să ne sprijinim sunt: elevul, colegii săi, mediatorul școlar si familia, în cazurile fericite în care aceasta este lângă copil.

În urma repetatelor întâlniri cu părinții elevilor implicați în activitatea de remediere, aceștia au înțeles ca rolul lor este să fie educatorii copilului lor, au învățat unde şi când se termina rolul de educator al părinților, să știe ca uneori şi ei au de învățat de la copilul lor, dar şi ca școala le este mereu aproape şi sprijin în formarea şi educarea copilului lor.

Bibliografie:

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

2. Verdier Pierre: “Noul ghid de bunăstare, a copilului,” Le Centurion, Paris,2000

# STRATEGII DE COPING FOLOSITE DE

**PĂRINŢII COPIILOR CU TSA**

### Prof. de psihopedagogie specială, Lia-Maria Busuioc

CSEI Șimleu Silvaniei

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

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

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

Dolev, Oppenheim, Koren-Karie, Dolev și Yirmiya (2009) au descoperit că deși rezoluția a fost importantă în reducerea stresului parental, abilitatea de a percepe lucrurile din perspectiva copilului (insightfulness) a fost și ea un factor important. Mamele care aveau și rezoluție și această abilitate, au format un atașament securizant cu copiii lor. Autorii au considerat că abilitatea numită insightfulness depinde nu numai de capacitatea părintelui de a citi semnalele copilului, dar și de capacitatea copilului de a semnaliza și de a-și comunica nevoile, aceasta fiind o dificultate a copiilor cu autism. Mamele cu un insightfulness crescut caută motivele care stau la baza comportamentelor copilului și au încredere în abilitățile lor. Ele sunt orientate către copil, acceptă provocările pe care le are copilul cu austism și lucrează pentru stabilirea unei relații puternice și pline de sens cu copilul.

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

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

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

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

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

**BIBLIOGRAFIE:**

Altiere, M. J., & von Kluge, S. (2009). Family functioning and coping behaviors in parents of children with autism. Journal of child and Family Studies

Bayat, M. (2007). Evidence of resilience in families of children with autism.

Dolev, S., Oppenheim, D., Koren-Karie, N., & Yirmiya, N. (2009). Emotional availability in mother-child interaction: The case of children with autism spectrum disorders.

Gray, D. E. (2006). Coping over time: The parents of children with autism.

Mancil, G. R., Boyd, B. A., & Bedesem, P. (2009). Parental stress and autism: are there useful coping strategies?. Education and Training in Developmental Disabilities

# EDUCAREA INTERESULUI ȘI A

**DRAGOSTEI PENTRU MUZICĂ**

### Prof. înv.primar Parga Silvia

Școala Gimnazială nr.31, Bucureşti sector 2

Platon spunea că "Muzica este mişcarea sunetului care atinge sufletul prin educarea virtuţilor".

**Acest an şcolar ne-a oferit şansa de a participa cu elevii la două proiecte deosebite.**

**Unul dintre acestea a fost derulat în parteneriat cu Opera Comică pentru copii , Bucureşti şi cel de-al doilea în parteneriat cu Cantus Mundi Bucureşti.Ambele proiecte au avut ca obiectiv principal crearea unei educaţii muzicale şi ca principal scop învăţarea copilului să asculte muzica şi să stimuleze capacitatea de concentrare atunci când este antrenat în diverse activităţi.Nu in ultimul rând scopul acestora a fost si de a implica toti copiii fără a se simţi nimeni exclus.**

**Lecţiile de muzică** desfăşurate în urma vizionării a 3 cd-uri oferite în mod gratuit de OCC au îmbunătăţit **abilităţile de învăţare, au cultivat abilităţile sociale, au rafinat disciplina şi răbdarea şi au crescut respectul de sine**.

Muzica clasică ascultată a adus multe beneficii în dezvoltarea copilului, efectele calmante şi relaxante, fiind printre cele mai cunoscute dintre ele. Nu a combătut doar stresul, ci au înlăturat şi oboseala şi au oferit o stare pozitivă.

**Programul Național Cantus Mundi** a fost înființat în anul 2011 la inițiativa reputatului dirijor Ion Marin, pe baza voluntariatului membrilor Corului Madrigal. În 2014, **Programul Național Cantus Mundi** a devenit, prin Hotărâre de Guvern, o Direcție în cadrul instituției aflată în subordinea Ministerului Culturii: Corul Național de Cameră „Madrigal – Marin Constantin”.

Am fost invitati în cadrul acestui program să ne alăturăm miilor de coriști și dirijori Cantus Mundi care au cântat în toată țara timp de o oră, pe 30 martie. Evenimentul s-a desfășurat în intervalul orar 20:30-21:30, simultan în toate localitățile participante. Ora Pământului este un eveniment internațional, organizat în luna martie a fiecărui an, începând din 2007. Scopul acestui demers este de a sensibiliza utilizatorii de energie electrică în fața problemei dioxidului de carbon emis în atmosferă la producerea acestui tip de energie. Ora Pământului constă în stingerea luminii și oprirea aparatelor electrocasnice neesențiale timp de o oră, în mod voluntar, atât de către consumatorii individuali, cât și de instituții. În prezent, comunitatea de susţinători ai acestui demers a atins 2 miliarde de oameni, în peste 7.000 de oraşe, din peste 152 de ţări.

Cele două proiecte în care am implicat toţi elevii care au dorit să participe , indiferent de etnie sau dizabilităţi , ne-au demonstrat încă o dată importanţa muzicii.

Putem concluziona: Muzica este stimulent pentru intelect, creativitate şi imaginaţie; Muzica educă stima de sine ; Muzica e o limbă universală; Muzica îl învaţă pe copil răbdarea şi perseverenţa; Muzica îmbie la relaxare şi eliberare .; Educaţia muzicală influenţează şi dezvoltarea fizică a copilului. Mişcările executate ritmic dau supleţe şi frumuseţe corpului, mişcările devin mai îndemânatice, mai expresive; Muzica influenţează direct şi mai puternic sentimentele copiilor decăt celelalte arte.  
 Pentru ca ea să producă o stare emoţională este necesar să dezvoltăm capacitatea copiilor de a o percepe, să le educăm interesul şi dragostea pentru muzică să-i învăţăm să asculte, să cânte muzică şi să se mişte în ritmul ei.

**Muzica îi ajută pe copii să înţeleagă mai bine subiectele şcolare de bază, iar efectele ei se pot observa şi în alte aspecte ale dezvoltării lor.** Impactul pozitiv pe care îl are asupra stimei de sine şi a nivelului de interacţiune socială este crucial.

**Bibliografie :**

[http://bit.ly/ParticipaLaOraPamantului2019](https://cantusmundi.us16.list-manage.com/track/click?u=067cd54b664af69a7105823e5&id=cac40e0648&e=ed55fbbf4e)

# INTEGRAREA ELEVILOR CU DIZABILITÃȚI

### Prof. Cucoarã Laura

Liceul cu Program Sportiv ,, Nicolae Rotaru” Constanța

„***Una dintre problemele majore în înţelegerea dimensiunii şi gravităţii fenomenului dizabilităţii în întreaga lume este variaţia considerabilă care există în clasificarea şi definiţia acestuia***”, se afirmă în lucrarea ***Copii la limita speranţei*** .

Abordarea de către Uniunea Europeană a problemelor dizabilităţii se bazează pe „modelul social”, care, la rândul său, se bazează pe drepturile tuturor persoanelor de a participa la viaţa socială în mod egal şi deplin. La nivel internaţional şi european se recunoaşte că problematica dizabilităţii trebuie tratată prin prisma drepturilor omului.

Astfel pornind de la ***Declaraţia Drepturilor Omului*** : “*Toate fiinţele umane se nasc libere şi egale în demnitate şi în drepturi. Ele sunt înzestrate cu raţiune şi conştiinţă şi trebuie să se comporte unele faţă de celelalte în spiritul fraternităţii*” , se consideră că membrii societăţii au obligaţia de a acţiona consecvent şi uniţi contra obstacolelor şi îngrădirilor cu care se confruntă persoanele cu dizabilităţi în toate domeniile vieţii.

Problematica educaţiei elevilor cu dizabilitãți a devenit în ultimii ani o preocupare aparte în rândul specialiştilor. Apariţia conceptelor de educaţie integrată şi şcoală incluzivăa determinat modificări fundamentale în percepţia actului educativ.

Exista douã perspective privind școlarizarea copiilor cu dizabilitãți:

* ***perspectiva integrativã, comprehensivã*** – urmãrește identificarea unor strategii, modele, metode și tehnici prin care școlile obișnuite sã se adapteze și sã fie capabile de a acorda asistențã educativã eficientã și copiilor  cu dizabilitãți, alãturi de ceilalți copii din comunitate.
* ***perspectiva segregaționistã, delimitativã*** -  pleacã de la premisa conform cãreia, din moment ce elevii cu dizabilitãți nu pot fi instruiți și educați  eficient prin  metode și forme de activitate școlarã obișnuite, în școlile de masã, ei trebuie atent diagnosticați și educați în unitãți școlare instrumentate, sprijinite și specializate în consecințã, adicã în școli speciale.

Integrarea presupune transferul unei persoane dintr-un mediu mai mult sau mai puțin separat **într-unul obișnuit și urmãrește înlãturarea segregãrii sub toate formele ei.**

Este o modalitate de realizare a normalizarii. Presupune:focalizarea pe elev,examinarea elevului de catre specialisti,diagnosticul rezultatelor, programe pentru elevi, plasarea in programe adecvate ,metode speciale de integrare. Un rol important il are **individualizarea** ca formã a diferențierii activitãții didactice pentru copiii cu dizabilitãți. Aceasta se referã la a trata individual,conform cu particularitãțile, caracteristicile generale și individuale și a adecva mãsurile pedagogice. **Individualizarea** se referã la activitatea cu o anumitã persoanã și nu la un individ care poate fi reprezentat de un grup.

Declaratia de la Salamanca stabilește încã din 1944 ideea ca ***nu copiii se adapteazã la curriculum școlar ci acesta trebuie adaptat la nevoile copiilor.***

Educația copiilor cu dizabilitãți presupune identificarea resursele de sprijin adecvate pentru a răspunde nevoilor educaționale ale fiecărui elev . Aceasta presupune lucrul în echipã pentru interesul superior al copilului.

Una din metodele utilizate în integrarea a elevilor cu dizabilitãți este ***Jocul didactic*.**  Acestã metodă constă în plasarea elevilor cu dizabilitãți într-o activitate ludică cu caracter de instruire. Învăţarea care implică jocul devine atrăgătoare și plăcută, se face într-o atmosferă de destindere și bună dispoziţie. 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.

***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. Se stimulează astfel 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; • Ei 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 nouasimilate le notează în rubrica „ Am învăţat”. • După rezolvarea sarcinii de lucru elevii vor folosi noţiunile înscriseîn fiecare coloană pentru a demonstra nivelul actual al cunoştinţelor.

***Instruirea programată s***e 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 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. Modul de procedare este simplu. 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.

**Metoda demonstrației** ajutã elevii cu dizabilitãți sã înțeleagã elementele de bazã ale unei lecții. **Exercițiul** este o metodã cu o largã aplicabilitate în educația specialã, mai ales în activitãțile de consolidare a cunoștințelor și de formare a deprinderilor.

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, învaţă unii de la 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 CES să trăiască alături de ceilalţi copii, să desfăşoare activităţi comune, dobândind abilităţi, indispensabile pentru o viaţă cât mai apropiată de cea a valizilor, pentru o adecvată inserţie socială.

Cu certitudine, elevii cu dificultăţi de învăţare au nevoie de ajutor în vederea adaptării, integrării şi devenirii lor ca şi ceilalţi elevi – cu succese şi insuccese, cu realizări şi ratări dar şi cu rezultate încurajatoare.

**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.