



ȘCOALA GIMNAZIALĂ SPECIALĂ

**CENTRU DE RESURSE ȘI DOCUMENTARE PRIVIND EDUCAȚIA
INCLUZIVĂ/INTEGRATĂ, CLUJ-NAPOCA**

ȘI



**Asociația
„Rază de soare”**

PROGRAME ȘI SERVICII DE INTERVENȚIE PSIHOPEDAGOGICĂ PENTRU ELEVII CU CES

**ISSN 2668-0262
ISSN-L 2668-0262**

**REVISTĂ ANUALĂ, NR. 1/2018
EDIȚIE ONLINE**

COLECTIV DE REDACȚIE:

Dir. prof. Delia Pal

Dir. adj. prof. Viorica Feldrihan

prof. Simona Prisneac — tehnoredactare computerizată, corectare

prof. Monica Nechita — centralizare lucrări

prof. Adela Petrenciu — corectare

prof. Luminița Pușcaș — corectare

prof. Adriana Cristea — corectare

prof. Diana Zăhan — corectare

prof. Codruța Dumitriu — corectare

Editor:

Școala Gimnazială Specială — CRDEII, Cluj-Napoca,

<http://crdeii.ro/>

ISSN 2668-0262

ISSN-L 2668-0262

Școala Gimnazială Specială

— Centru de Resurse și Documentare privind Educația Incluzivă/Integrată —

str. București nr. 32, cod poștal 400148

Cluj-Napoca, jud. Cluj

<http://crdeii.ro/>

„PROGRAME ȘI SERVICII DE INTERVENȚIE PSIHOPEDAGOGICĂ PENTRU ELEVII CU CES”

ISSN 2668-0262

ISSN-L 2668-0262

Revista conține lucrările de specialitate prezentate în cadrul

SIMPOZIONULUI NAȚIONAL

organizat în data de 07.12.2018,

ediția a XXII-a

cu ocazia aniversării a 25 de ani de la înființarea școlii.

***Întreaga responsabilitate asupra conținutului lucrărilor revine autorilor.**

Școala Gimnazială Specială

— Centru de Resurse și Documentare privind Educația Incluzivă/Integrată —

str. București nr. 32, cod poștal 400148

Cluj-Napoca, jud. Cluj

<http://crdeii.ro/>

CUPRINS

1. Secțiunea I – „Programe de intervenție, reabilitare și asistență psihopedagogică pentru copiii/elevii cu CES”:	7
1.1. Munca în echipa multidisciplinară - de la teorie la realitatea școlară	7
1.2. Excursia didactică - formă eficientă de realizare a educației elevilor cu cerințe educative speciale	11
1.3. Tehnici și strategii moderne în demersul terapeutic la copiii cu dificultăți de învățare	14
1.4. Importanța dezvoltării conștiinței fonologice la vârste timpurii	18
1.5. Câteva „trucuri” pentru a face elevii să vorbească	24
1.6. Intervenții psihopedagogice pentru corectarea disgrafiei la elevii cu ADHD	29
1.7. Motivația școlară la elevii cu dificultăți de învățare. Intervenții psihopedagogice	34
1.8. Valorile și educația	39
1.9. Reducerea agresivității la elevii cu dizabilități mintale - program de intervenție	43
1.10. Ora de limba română la elevii cu CES	47
1.11. Managementul tulburărilor emoționale și de conduită la copiii instituționalizați prin terapie asistată de animale	51
1.12. Dezvoltarea abilităților de comunicare la copiii cu dizabilități multiple/asociate	56
1.13. Creativitatea la elevii cu CES în activități de bucătărie	60
1.14. Măsuri practice și principii de acțiune pentru ameliorarea tulburărilor copiilor hiperactivi și cu deficit de atenție	64
1.15. Modalități de prevenire și combatere a bullying-ului la copiii cu dizabilități intelectuale	68
1.16. Jocul didactic - metodă didactică eficientă în dezvoltarea cognitivă și recuperarea elevilor cu CES	73
1.17. Managementul în instituții incluzive. Stagiul practic privind incluziunea elevilor cu CES pentru viitoarele cadre didactice	79
1.18. Contribuții complementare în reușita școlară: motivație, învățare	83
1.19. Intervenții specifice în activitatea cu elevii cu dizabilitate cognitivă gravă	89
1.20. Adaptarea strategiilor didactice de predare-învățare-evaluare la discipline tehnice	94
1.21. Strategii moderne pentru recuperarea și integrarea elevului cu CES	100

1.22. Co-teaching sau predarea în echipă.....	104
1.23. Înotul – terapie pentru copiii cu ADHD	109
1.24. Strategii și programe de intervenție pentru elevii cu CES	115
1.25. Adaptarea metodelor de învățare activ-participative la particularitățile elevilor cu CES	118
1.26. Proiect didactic- fizică.....	123
1.27. Învățarea în abordarea psihopedagogică a elevilor cu CES.....	129
1.28. Abordarea psihopedagogică a elevilor cu CES.....	133
1.29. Jocul didactic – metodă activ-participativă în fixarea cunoștințelor dobândite....	138
1.30. Program de intervenție pentru elev cu CES.....	140
1.31. Metode interactive de predare a matematicii pentru copiii cu CES.....	143
1.32. Dificultăți de învățare a copiilor cu ADHD	148
1.33. Plan de intervenție personalizat	151
1.34. Program de intervenție personalizat	154
1.35. Program de intervenție personalizat la biologie	161
1.36. Învățăm altfel!.....	164
1.37. Metode activ-participative în activitatea educativă a elevilor cu CES.....	169
1.38. Proiect didactic.....	173
1.39. Încadrarea elevilor cu CES prin activități extracuriculare.....	178
1.40. Aplicarea metodei proiectului în activitatea educativă a elevilor cu CES.....	182
1.41. Proiect de activitate didactică	187
1.42. Firul roșu în pedagogia curativă.....	192
1.43. Rolul art-terapiei în dezvoltarea stimei de sine la elevii cu dizabilitate intelectuală	196
1.44. Dramaterapia la elevii cu dizabilități	201
1.45. Consilierea elevilor cu CES proveniți din familii cu probleme socio-economice. Studiu de caz.....	204
1.46. Activitățile extrașcolare și copiii cu CES	208
1.47. Rolul tehnicilor de abilitare manuală în dezvoltarea personalității elevilor cu CES	211
1.48. Modalități de stimulare a creativității la copii	217
1.49. Jocurile didactice - metode activ-participative pentru integrarea copiilor cu CES	220
1.50. Integrarea copiilor cu CES prin activități extracuriculare	223

1.51. Metode moderne utilizate în activitatea educativă a elevilor cu cerințe educaționale speciale.....	226
1.52. Metode activ-participative în educația elevilor cu nevoi speciale	230
1.53. Studiu de specialitate. Metode și tehnici interactive în cadrul lecțiilor de matematică	237
1.54. Metode activ-participative în activitatea educativă a copiilor cu CES.....	242
2. Secțiunea II – „Contribuția Proiectelor Europene la dezvoltarea instituțională și a dimensiunii europene a școlii românești”:	247
2.1. Promovarea exemplelor de bune practici prin implementarea proiectului Erasmus+ PrECIVIM privind educarea copiilor cu dizabilități vizuale și dizabilități multiple.	247
2.2. Comunicarea pragmatică la copiii cu dizabilități vizuale și asociate	251
2.3. Învățarea înspre comunitate: liant între teorie și practică în educația universitară	257
2.4. Proiect educațional „Culorile Tricolorului”.....	264
2.5. Flying the Flag for a Healthy Europe; Building Capacities in Community for Special Needs – proiect Erasmus+ KA 2	268
2.6. Dezvoltarea profesională și personală a cadrelor didactice prin intermediul proiectelor Erasmus+ KA1.....	272
2.7. Activitatea Târgul-expoziție de primăvară „Muguri de lumină” din cadrul proiectului european The Citizens Are United.....	276
2.8. Politici privind inserția socio-profesională a persoanelor cu dizabilități	281
2.9. De la „2D la 3D”.....	287
2.10. Comunicarea inter și intrainstituțională.....	291
2.11. Colaborarea școală - serviciu de tip rezidențial.....	295
2.12. Dezvoltarea dimensiunii europene în școli prin proiectul eTwinning „Hai cu noi, prin Europa!	300
2.13. Exemple de bune practici în liceul meu	305
2.14. Danezii – Cea mai fericită națiune din lume	308
2.15. Erasmus+, punte peste granițele Europei	310
2.16. Protocol colaborare și Plan de acțiune pentru parteneriatul dintre CȘEI Baia Mare și Liceul Tehnologic Special „SAMUS” Cluj-Napoca	313
2.17. Integrarea socială și parteneriatul familie-școală în reușita educației incluzive..	316
2.18. Conștientizarea noțiunii și sentimentului de cetățean european prin intermediul proiectelor și parteneriatelor școlare	321

2.19. Componenta dinamică a Cuvântului revelat, cale spre adevăr prin educație	325
3. Secțiunea III – „Integrarea/incluziunea școlară a elevilor cu CES”:	329
3.1. Nevoia de schimbare în educația specială	329
3.2. Exemplu de bune practici, de adaptare a conținuturilor, pentru copiii cu CES integrați în școala de masă.....	334
3.3. Receptarea poeziei la elevii cu CES	339
3.4. Diagnostic diferențial – tulburare de pronunție secundară DM sau dizartrie. Exemplu de bună practică	343
3.5. Interviuul developmental în procesul de recuperare al elevilor cu CES	348
3.6. Diagnosticul diferențial în practica logopedică.....	353
3.7. Plan de intervenție personalizat – matematică	356
3.8. Program de intervenție personalizat – Fizică	359
3.9. Integrarea/incluziunea școlară a elevilor cu CES.....	364
3.10. Clasa incluzivă – context de dezvoltare pentru copiii cu dizabilități	368
3.11. Adaptare curriculară pentru integrarea școlară a elevilor cu CES la disciplina matematică.....	373
3.12. Proiectul de intervenție personalizat un instrument indispensabil pentru profesorul de sprijin	375
3.13. Integrarea școlară a copiilor cu CES.....	379
3.14. Studiu de caz. Integrarea școlară a elevului cu CES în învățământul de masă ...	383
3.15. Plan de intervenție personalizat	388
3.16. Profilul psihopedagogic al unui copil cu deficiență de intelect și limbaj - studiu de caz	392
3.17. Integrarea copiilor cu cerințe educative speciale în școlile de masă	396
3.18. Metode utilizate în incluziunea educațională	400
3.19. Integrarea elevilor cu CES în învățământul de masă și tratarea diferențiată a acestora prin adaptarea curriculumului la disciplinele tehnice	403
3.20. Profesorii școlii inclusive și cadrul didactic itinerant/de sprijin.....	409
3.21. Program de intervenție personalizat	413
3.22. Curriculumul școlar modificat pentru disciplina școlară limba franceză clasa a VII-a, elevi cu CES.....	416
3.23. Rolul profesorului de sprijin/itinerant în recuperarea copiilor cu cerințe educative speciale integrați în școala de masă	420
3.24. Program de intervenție personalizat pentru copiii cu CES.....	424

3.25. Folosirea instrumentelor alternative în evaluarea elevilor cu CES	428
3.26. Plan de servicii individualizat pentru copiii cu cerințe educaționale speciale	433
3.27. Plan de intervenție personalizată	437
3.28. Program de intervenție personalizat	440
3.29. Plan de intervenție personalizat	446
3.30. Strategii de lucru pentru integrarea – incluziunea copiilor cu CES în școlile gimnaziale.....	449
3.31. Educație ecologică la elevii cu cerințe educaționale speciale	455
3.32. Aplanarea situațiilor conflictuale în ciclul primar.....	458
3.33. Program de intervenție personalizat	461
3.34. Plan de recuperare curriculară a elevului cu CES	466
3.35. Integrarea elevilor cu cerințe educative speciale în școala de masă	473
3.36. Curriculum adaptat.....	476
3.37. Și copiii cu ADHD sunt minunați!.....	479
3.38. Dacă tu poți, pot și eu! - Program de recuperare al elevilor cu CES	484
3.39. Dezvoltarea capacității cadrelor didactice de a integra copiii cu CES	486
3.40. Integrarea copiilor cu CES în școlile de masă	490
3.41. Program de intervenție personalizat pentru un elev cu tulburare hiperkinetică și deficit atențional, tulburare de învățare mixtă.....	494
3.42. Curriculum adaptat – clasa a II-a.....	498
3.43. Plan de intervenție personalizat	501
3.44. Moduri de activitate/intervenție în serviciile de asistență psihopedagogică a copiilor cu CES. Studiu de caz	506
3.45. Proiect educativ „Icoana din sufletul copilului”	511
3.46. Modalități de intervenție pentru corectarea comportamentului indisciplinat	516
3.47. Integrarea/incluziunea școlară a elevilor cu CES.....	520
3.48. Soluții de integrare școlară a diferitelor categorii de copii cu CES	523
3.49. Studiu de caz pentru integrarea copiilor cu dificultăți de învățare din clasa a V-a la disciplinele matematică, informatică și TIC	525
3.50. Studiu de caz – copil cu dizabilități	529
3.51. Program de intervenție personalizat limba franceză, clasa a V-a L2.....	532
3.52. Integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă.....	536
3.53. Integrarea elevilor cu CES	540
3.54. Plan de intervenție personalizat	543

3.55. Integrarea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale.....	546
3.56. Plan de intervenție personalizat	551
3.57. Integrarea copiilor cu intelect liminar	556
3.58. Integrarea școlară a elevilor cu CES	559
3.59. Integrarea școlară a elevilor cu CES – studiu de caz.....	564
3.60. Studiu de caz. Alături de elevul meu	570
3.61. Program de intervenție personalizat	576
3.62. Proiect de activitate	579
3.63. Studiu de caz. Plan individualizat de intervenție	585
3.64. Școala pentru diversitate.....	590
3.65. Plan de intervenție personalizat	596
3.66. Incluziunea elevului cu deficiență de auz în comunitate	599
3.67. Curriculum adaptat pentru activitatea remedială de predare-învățare-evaluare și integrare a elevilor cu cerințe speciale	603
3.68. Plan de intervenție personalizat	608
3.69. Strategii de implicare a familiei în cadrul programelor educaționale incluzive ...	613
3.70. Programul de intervenție personalizată a preșcolarului cu CES.....	616
3.71. Adaptare curriculară limba și literatura română clasa a XI-a învățământ profesional	620

1. Secțiunea I – „Programe de intervenție, reabilitare și asistență psihopedagogică pentru copiii/elevii cu CES”:

1.1. Munca în echipa multidisciplinară - de la teorie la realitatea școlară

Prof. Univ. Dr. Adrian Roșan

Lect. Univ. Dr. Cristina Costescu

Departamentul de Psihopedagogie Specială

Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației

Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj Napoca, jud. Cluj

Echipa multidisciplinară are un rol important atât în evaluarea complexă a copiilor cu nevoi speciale cât și în elaborarea și implementarea planului personalizat de intervenție. Echipa colaborează cu familia pentru a crea un plan individualizat care are ca scop abordarea deficitelor copilului - pornind de la punctele forte și punctele slabe identificate în procesul de evaluare - și propunerea unor strategii și tehnici de intervenție pentru a facilita atingerea obiectelor pentru dezvoltarea copilului. Pentru a realiza planul de intervenție personalizat, echipa utilizează informațiile furnizate de familie, rezultatele evaluărilor realizate de fiecare membru al echipei, toate dosarele medicale disponibile și avizul informat al profesioniștilor care lucrează în echipa.

Conform legislației americane, surprinsă în *IDEA – Individuals with Disabilities Education ACT* (<https://sites.ed.gov/idea/>) componența echipei multidisciplinare ar fi recomandat să fie următoarea: profesorul de la clasă, psihologul școlar, evaluatorul educațional, profesorul psihopedagog (educație specială), specialistul în terapia tulburărilor de limbaj și comunicare, personal medical (când este nevoie), asistentul social, consilierul școlar/de orientare, părinții, infirmieri/e, terapeuți ocupaționali și kinetoterapeuți (când este nevoie). În ceea ce privește rolul fiecărui membru în echipă, conform aceleiași legislații, se menționează că este mai puțin important cărei specializări îi aparțin ca membru al unei echipe multidisciplinare, esențial fiind să se înțeleagă complet procesul de evaluare și să existe capacitatea de a comunica în mod clar informații esențiale specialiștilor, părinților și copiilor.

Dat fiind faptul că există o multitudine de factori care pot afecta îndeplinirea cu succes a obiectivelor echipei multidisciplinare - obiective precum: colectarea și organizarea informațiilor de bază, astfel încât membrii săi să aibă o imagine completă a punctelor forte și a

nevoilor unui copil pentru a lua decizii în cunoștință de cauză - este necesară investigarea unor abilitati care pot facilita îndeplinirea obiectivelor. Astfel, pornind de la niste valori comune, precum: orientarea spre client, respect pentru colegi și deschidere, acțiunile echipei multidisciplinare vor fi ghidate de colaborare pe tot parcursul procesului de evaluare și implementare a planului de intervenție (D'Amour, Ferrada-Videla, Rodriguez & Beaulieu, 2005). Așadar este necesar să existe o bună comunicare între membrii echipelor, aceștia să aibă bune abilități de negociere, să fie dornici să stabilească parteneriate și să dea dovadă de flexibilitate. Avantajele muncii în echipă și a obstacolelor care pot să apară sunt ilustrate în *Tabelul 1*.

Tabel 1. Ilustrarea avantajelor muncii în echipă și a obstacolelor care pot să apară

Avantajele muncii în echipă	Obstacole care pot să apară
Managementul cazurilor se face în mod global.	Lipsa de timp și creșterea cantității de muncă.
Dezvoltarea abilităților interpersonale și de comunicare.	Contextul educațional diferit poate duce, uneori, la opinii contradictorii
Permite membrilor echipei să se concentreze pe domenii individuale de expertiză	Conflictele apărute pot duce la o motivație scăzută, retragere, emoții negative și insatisfacții
Permite practicantului să învețe noi abilități și abordări.	Dinamica echipei este ușor de perturbat deoarece aceasta depinde de cooperarea tuturor membrilor.
Suport moral	Comunicarea și coordonarea reuniunilor grupului este uneori limitată și dificilă.

Contextul cultural

Eficiența echipei multidisciplinare trebuie privită și prin perspectiva contextului cultural. Psihologul olandez Hofstede (apud David, 2015) arată că România se prezintă la nivel internațional prin următoarele atribute psiho-culturale mai accentuate: o țară colectivistă (de exemplu: grupurile se formează pe bază de rudenie/prietenie/cunoștințe, nu pe baza unor valori puse în comun de indivizi autonomi) în care puterea este concentrată (puțini conduc mulți, în mod relativ autoritar), care privește viitorul și schimbările ca pericole, nu ca oportunități, în

care comportamentul social se controlează mai ales prin pedepse, nu prin recompense Inglehart și Welzel (apud David, 2015). Toate aceste attribute psiho-culturale influențează modul în care echipele multidisciplinare se formează și funcționează în România. De asemenea, emoțional vorbind românii au un nivel mai scăzut de fericire și satisfacție în viață, iar la nivel comportamental încrederea în ceilalți și cooperarea sunt extrem de scăzute. Acest lucru duce la o competitivitate crescută (prin auto- și heterocomparație), și la ambiții de a fi cei mai buni sau printre cei mai buni (după David, 2015). Aceste caracteristici și attribute nu ajută la construirea unor instituții moderne prin care să-și valorifice potențialul cognitive. Astfel, fondul tradițional – caracterizat prin colectivism (indivizi reușiți în grup pe bază de rudenie/cunoștințe), concentrarea puterii (puțini conduc mulți), represia noului/evitarea incertitudinii, controlul comportamentului prin pedepse etc. – există deja alături de un fond modern – caracterizat prin indivizi autonom reușiți în comunități pe bază de valori comune, descentralizarea puterii, căutarea noului/schimbării, controlul comportamentului prin recompense etc.

Dat fiind contextual cultural în care ne aflăm este necesar ca: a. membri echipei multidisciplinare să aibă ca responsabilitate principală munca în cadrul acestei echipe; b. să existe un mix adecvat de calificare în cadrul echipei; c. să existe legături puternice cu alte servicii de sănătate mintală și cunoștințe generale a resurselor locale; d. să existe responsabilitate clară și explicită pentru o populație locală; e. să se promoveze integrarea domeniilor, folosind un set de reguli clare și o coordonare acurată a cazurilor (Dillenburger et al., 2014).

De asemenea pentru a crește eficiența echipelor multidisciplinare se recomandă, reducerea timpului de lucru din activități individuale astfel încât să existe mai mult timp pentru a investi în munca în echipă și cooperare. Este de dorit să se facă clarificarea rolurilor în echipă și a limitelor muncii fiecăruia încă de la începutul constituirii echipei. Să se pună mai mult accent pe responsabilitatea reciprocă și pe tehnicile de lucru în echipă. Din cauza diversității profesionale prezente în echipă, diferențele de opinie și conflicte nu sunt doar inevitabile, ci sunt unerori necesare, astfel conflictul poate încuraja inovația și rezolvarea problemelor creativ, iar soluționarea cu succes a diferențelor poate spori încrederea și înțelegerea între membrii echipei. Prin urmare, trebuie să căutăm armonie atunci când apare conflictul prin ascultarea cu atenție și respect față de toate opiniile, cu focus pe soluții posibile și pe interesele comune.

Referințe

- D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., Rodriguez., L. & Beaulieu, M. (2005) The conceptual basis for interprofessional collaboration: Core concepts and theoretical frameworks, *Journal of Interprofessional Care*, 19:sup1, 116-131.
- David, D. (2015). *Psihologia poporului român: profilul psihologic al românilor într-o monografie cognitiv-experimentală*. Polirom via PublishDrive.
- Dillenburger, K., Röttgers, H. R., Dounavi, K., Sparkman, C., Keenan, M., Thyer, B., & Nikopoulos, C. (2014). Multidisciplinary teamwork in autism: Can one size fit all?. *The Educational and Developmental Psychologist*, 31(2), 97-112.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Vol. 1). Oxford University Press.
- Rosan, A. (Ed.). (2016). *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*. Polirom via PublishDrive.

1.2. Excursia didactică - formă eficientă de realizare a educației elevilor cu cerințe educative speciale

Profesor Popa Ofelia Cornelia

Școala Profesională Specială “SAMUS”, Cluj- Napoca, jud. Cluj

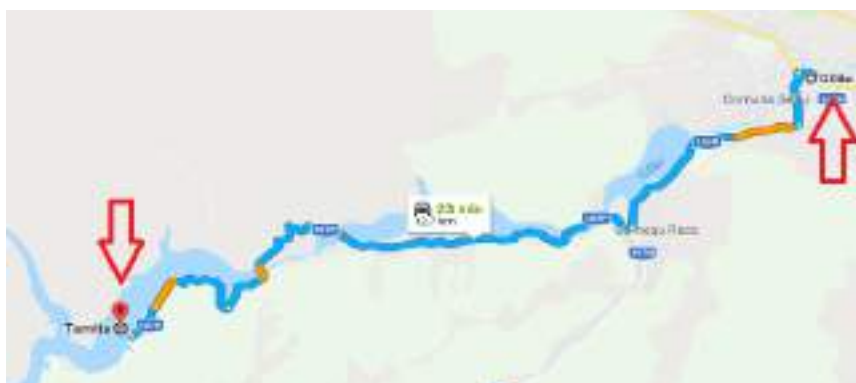
Prin definiție, excursia reprezintă o călătorie cu durata de o zi sau mai multe zile, în afara propriei localități, cu un mijloc de transport, având ca scop recreerea, vizitarea și informarea.

Excursia școlară, este cel mai bun prilej de a învăța, mai profund decât la orice oră la clasă, indiferent de metodele folosite de dascălii școlii. Totodată, este un moment potrivit de a-ți cunoaște mai bine elevii, astfel încât, odată întors în atmosfera sălii de clasă, să poți să dezvolti relația de apropiere creată în timpul excursiei.

În cazul elevilor cu cerințe educative speciale- în mod special, excursiile contribuie la dezvoltarea simțului de observație și de orientare al acestora, la lărgirea orizontului lor geografic dar și la dezvoltarea personalității și de creștere a sentimentului că aparțin unui grup, sentiment care de cele mai multe ori le lipsește.

Practic, ce implică excursia pentru cadrele didactice? Organizarea unei astfel de activități, presupune să găsești cele mai bune servicii de transport, cazare și masă pentru copii, să alegi traseul adecvat, spre a atinge scopul științific și cultural propus, să îndeplinești cu măiestrie rolul de părinte, prieten, profesor, pentru ca toți elevii să se bucure deplin de călătorie, pe care o văd ca pe o evadare din cotidian.

Un exemplu elocvent referitor la tema acestui articol, este excursia pe care am efectuat-o împreună cu elevii noștri, la mijlocul lunii octombrie, pe itinerariul Cluj- Gilău- Tarnița și retur. Scopul acesteia a fost vizitarea a doua obiective: *Stația de Tratare a apei de la Gilău* și *Lacul Tarnița*.



Pentru o mai bună înțelegere a proceselor ce urmau să le observe direct pe durata excursiei, elevilor li s-a prezentat teoretic tot ceea ce presupune potabilizarea apei provenite de la o sursă naturală. Cu aceasta ocazie, elevii au aflat faptul că Lacul Tarnița este principala sursă de alimentare cu apă a orașului în care locuim, iar înainte ca aceasta să fie transportată și distribuită consumatorilor, ea este purificată în cadrul Stației de Tratare a apei de la Gilău.

Odată ajunși la Stația de Tratare a apei de la Gilău, elevii au putut observa pașii parcurși pentru ca apa brută din Lacul Tarnița, transportată prin aducțiuni la stația de tratare a fost supusă unor procese complexe de purificare în vederea potabilizării, precum: sitarea, sedimentarea, coagularea, filtrare (fizică sau biologică), dezacidifierea, dezinfecția și nu în ultimul rând, clorinarea necesară anihilării microbilor ce impurifică apa pe parcursul transportului pe rețea până la consumator. Totodată, elevilor le-au fost arătate magistralele prin intermediul cărora apa potabilă este transportată și pompată în localități, către populație.



Astfel, prin intermediul acestei excursii didactice, elevii au avut ocazia de a observa direct diferite procese chimice și fizice și de a interacționa activ, într-un mod în care într-o sală de clasă nu ar fi fost posibil. Faptul că ei au putut “vedea cu ochii lor” și nu prin intermediul fotografiilor sau a planșelor anumite fenomene, a dus la creșterea interesului pentru tema lecției, scoțându-i din rutina orelor de clasă și motivându-i. Aceasta activitate a fost o combinație foarte reușită de a învăța într-un mod mai atractiv și eficient și totodată a contribuit cu succes la formarea deprinderii de comportare civilizată, corectă, de integrare în structura unui grup turistic, de cooperare și respect.



Așadar, putem spune că excursia școlară rămâne o adevărată lecție de învățatură în care se deschide marea carte din care poți învăța direct despre munți și ape, sate și orașe, despre plante și animale, despre oameni și faptele lor, despre istoria românilor, despre toate.

Considerate ca fiind un veritabil mijloc de cunoaștere și relaxare, așa cum spunea marele istoric și cărturar român Nicolae Iorga, *„excursiile te învață mai mult decât zece biblioteci la un loc”*.

Bibliografie:

Allport, G. „Structura și dezvoltarea personalității”, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2001.

Cerghit I., „Teoria și metodologia instruirii” . Note de curs, 2001.

Vrășmaș, T.,- „Școala și educația pentru toți”. București, Ed. Miniped, 2004.

<http://www.tribunainvatamantului.ro>

1.3. Tehnici și strategii moderne în demersul terapeutic la copiii cu dificultăți de învățare

Profesor logoped Dr. Adriana Câdea

Școala Gimnazială Specială – C.R.D.E.I.I, Cluj-Napoca, jud. Cluj

Strategiile de formare a unei atitudini pozitive în ceea ce privește realizarea eficientă a integrării și incluziunii tuturor categoriilor de copii trebuie să țină cont de situația concretă a fiecărui copil integrat în școala obișnuită, precum și de contextul complex în care integrarea se desfășoară. Totuși există o categorie de copii care în continuare pare a fi dezavantajată, necunoscută, și anume copiii cu dificultăți de învățare.

Dificultățile de învățare sunt caracteristice, în variate forme și copiilor cu deficiențe sau dizabilități ‘clasice’, în funcție de predominanța uneia sau alteia (intelectuale, senzoriale, psihomotorii) sau corelate unor probleme sau tulburări de comportament (de pildă hiperactivitatea). Aceasta intersecție poate conduce adeseori la dificultăți și erori în identificare, evaluare și intervenție.

În acest context trebuie utilizat în identificare (screening) ‘criteriul excluziunii’ – determinarea faptului dacă dificultățile de învățare sunt asociate sau nu unor deficiențe ori unui dezavantaj cultural.

Un al doilea criteriu general de identificare corectă a dificultăților de învățare este depistarea diferenței dintre aptitudini și realizările lor.

Copiii cu dificultăți de învățare pot învăța, dar ei au nevoie adesea de un alt tip de instruire sau cel puțin de alte forme de sprijin de la profesori. Deoarece cauzele dificultăți de învățare sunt foarte diferite și complexe, nu poate exista o singură strategie pentru toți copiii din acest grup. Strategiile de utilizat vor trebuie să fie adaptate modului specific de manifestare a dificultăți de învățare (perceptiv, de procesare, de producere etc.).

Am încercat definirea dificultăților de învățare atât din perspectivă unilaterală cât și interdisciplinară, concluzionând că un copil/elev are dificultăți de învățare dacă:

- există o diferență semnificativă între capacitățile sale și performanța școlară atinsă;
- progresul realizat de el în procesul de învățare este minim sau zero, pe o perioadă mai mare de timp;
- are o dizabilitate/incapacitate care-l împiedică să utilizeze facilitățile educaționale care sunt puse la dispoziția copiilor de aceeași vârstă cu el;

- lucrează în plan școlar la un nivel inferior copiilor de aceeași vârstă;
- are dificultăți persistente în învățarea citit-scrisului și a calculului matematic;
- are dificultăți emoționale și de comportament care împiedică frecvent și la un nivel considerabil procesul de învățare a copilului sau chiar a întregii clase;
- are deficiențe senzoriale și psihice care necesită un echipament sau servicii specializate suplimentare;
- are dificultăți continue de comunicare și interacțiune care-l împiedică în dezvoltarea unor relații sociale echilibrate și formează obstacole în procesul învățării.

Din cercetări rezultă că este foarte important managementul timpului, în organizarea muncii la clasă. Structurarea foarte atentă a mediului de învățare – cât mai calm, liniștit, cu elemente distractive cât mai puține, cu vorbire în șoaptă etc. Învățarea în pereche cu un alt copil (peer – tutoring) este o metodă utilizată cu eficiență. Structura și sprijinul sunt două elemente de bază ale unor programe de intervenție eficiente. Dacă pentru copiii obișnuiți temele pentru acasă care sunt nepotrivite sau prea dificile pot fi foarte frustrante, pentru elevii cu dificultăți de învățare acestea pot fi ucigătoare. De aceea se recomandă cu insistență predarea-învățarea în pași mici și cu asigurarea continuă a succesului. Implicarea părinților în asigurarea succesului în învățare este foarte utilă.

O notă comună a numeroase strategii dezvoltate în context este recunoașterea personală a problemei și adaptarea ori acomodarea la ea. Unii copii cu dificultăți de învățare învață aceste lucruri în mod natural, în timp, alții au nevoie de sprijin în acest sens. De multe ori acești copii au în spate o istorie personală de eșec și frustrare, ceea ce determină acțiuni suplimentare, pentru a fi convinși că sunt necesare eforturi reînnoite pentru a reuși (Eggen și Kauchak, 1992)

Adaptări ale instruirii pentru copiii cu dificultăți de învățare (după Eggen și Kauchak, 2012)

Aria de abilități	Adaptările de predare-învățare
Matematica	• Modelarea (ilustrarea) soluțiilor corecte la tablă (flipchart) etc. • Folosirea colegilor pentru a explica problemele • Fragmentarea sarcinilor lungi în altele mai scurte • Încurajarea utilizării calculatoarelor (matematice) și a altor mijloace auxiliare
Citirea	• Utilizarea de manuale sau cărți vechi, ca suporturi alternative • Folosirea unor ‘ghiduri’ de studiu, care identifică conceptele cheie • Explicarea cuvintelor noi sau mai dificile, înainte de lectură • Încurajarea lucrului în grup, prin care elevii se ajută unii pe alții

Pronunția	• Evitarea utilizării pronunției corecte ca și criteriu de promovare • Focalizarea pe pronunția unor cuvinte utilizate în științe, studii sociale și alte domenii de cunoaștere • Învățarea pronunției prin liste scurte, nu lungi • Încurajarea elevilor să analizeze un text de lectură, să facă note pe el și să marcheze eventuale cuvinte de care nu sunt siguri...
Scrierea	• Mărirea timpului alocat efectuării unor sarcini • Asigurarea alternativei înregistrării audio a sarcinii de lucru • Acordarea permisiunii ca, după caz, rapoartele sau alt gen de lucrări scrise să fie dactilografiate ori dictate • Încurajarea scrierii zilnice, prin folosirea unor sarcini scurte, creative.

Printre metodele care activează procesul de învățare sunt și cele prin care elevii lucrează productiv unii cu alții, își dezvoltă abilități de colaborare și ajutor reciproc. Ele pot avea un impact extraordinar asupra elevilor datorită denumirilor foarte ușor de reținut, caracterului ludic și oferind alternative de învățare cu ”priză” la copii.

Metodele și tehnicile se pot clasifica, după funcția terapeutică, în:

I. Metode terapeutice de învățare interactivă:

- Metoda învățării reciproce (Reciprocal teaching – Palinscar)
- Metoda ”mozaicului” (Jigsaw)
- Citirea cuprinzătoare
- Metoda ”cascadei” (Cascade)
- Metoda învățării pe grupe mici (STAD – Student Teams Achievement Division)
- Metoda ”turnirului între echipe” (TGT - Teams/Games/Tournaments)
- Metoda schimbării perechii (”Share Pair Circles)
- Învățarea dramatizată

II. Metode de fixare și sistematizare a cunoștințelor de verificare:

- Harta cognitivă / conceptuală
- Matricile
- Lanțurile cognitive
- Scheletul de pește
- Pânza de păianjen
- Tehnica florii de nufăr
- Cartonașe luminoase

III. Metode de rezolvare de probele prin stimularea creativității:

- Explozia stelară

- b. Caruselul
- c. Multi-voting-ul
- d. Masa rotundă
- e. Philips 6/6
- f. Tehnica 6/3/5
- g. Controversa creativă
- h. Tehnica acvariului
- i. Patru colțuri
- j. Metoda Frisco
- k. Sinectica
- l. Metoda Delphi

Bibliografie:

Breakwell, G., Hammond, S., Fife-Schaw, C. & Smith, J. (2006). Research methods in psychology, 3rd Edition, Sage Publications, <http://books.google.com>: 24.04.2010

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). Handbook of Qualitative Research. Second Edition, Sage: London, <http://books.google.com>: 25.04.2010

Rourke, B. P., Del Dotto, J. E., (1994), Learning Disabilities. A Neuropsychological Perspective, London–New Delhi, Sage. Thousand Oaks.

Sugden, A. D., Cognitive Approach in Special Education, The Falmer Press, Philadelphia

Tilstone, C., Lacey, P., Robertson, C., (2000), Pupils with Learning Difficulties în Mainstream Schools, David Fulton, Pub, London

Vrășmaș, E., (2007), Psihopedagogia copilului cu dificultăți de învățare, Proiectul Pentru Învățământul rural

1.4. Importanța dezvoltării conștiinței fonologice la vârste timpurii

*Profesor itinerant și de sprijin Ionuța Muntean,
Liceul Special pentru Deficienți de Vedere, Cluj-Napoca, jud. Cluj
Școala Gimnazială „Emil Isac”, Cluj-Napoca, jud. Cluj*

Conștiința fonologică a fost definită ca fiind o abilitate metalingvistică ce conferă copilului capacitatea de a analiza structura sonoră a limbajului (Mattigly, 1972, citat de Schuele & Bourdeau, 2008), sau cum spunea Fitzpatrick (1977) (citat de Trehearne, 2003), conștiința fonologică este abilitatea de a asculta în interiorul cuvântului.

Adams (1990) - conștiința fonologică se referă la „conștientizarea silabelor unui cuvânt, la abordări și rime, foneme și poate fi considerat ca o noțiune de bază a conștiinței fonemice”.

IMPORTANȚA CONȘTIINȚEI FONOLOGICE

Conștiința fonologică are un rol important, mai ales în prima fază a învățării limbii scrise. Ea reprezintă expresia care se referă la un anumit tip de cunoaștere metalingvistică, având drept obiect de studiu structura fonologică a limbajului. Primele semne în dobândirea competențelor fonologice ar fi împărțirea cuvintelor în silabe, folosirea sufixelor, memorarea poeziilor care se bazează pe ritm și rime.

Capacitatea copilului de a percepe limbajul ca o structură combinatorie constituită dintr-o serie limitată de sunete (foneme) se poate considera a fi una dintre cele mai mari construcții conceptuale ale minții umane (Burlea, 2007).

COMPONENTELE CONȘTIINȚEI FONOLOGICE

Procesarea fonologică funcționează în general inconștient, în timp ce ascultăm sau vorbim. Este programată să extragă înțelesul a ceea ce a fost verbalizat, nu să descifreze ce sunete au fost folosite în vorbire. Citirea și scrierea necesită achiziționarea unui anumit nivel metalingvistic, deci un anumit grad de dezvoltare a conștiinței fonologice.

Conștiința fonologică cuprinde:

- a. Conștiința fonematică;
- b. Conștiința ritmului;
- c. Conștiința enunțului;
- d. Conștiința cuvântului;
- e. Conștiința silabei;
- f. Conștiința fonemului.

ROLUL CONȘTIINȚEI FONOLOGICE

Conștiința fonologică este esențială pentru învățarea citirii oricărui sistem alfabetic de scriere (Ehri, 2004, citat de Moats & Tolman, 2009, Troia, 2004).

Argumente:

- Conștiința fonologică este necesară pentru învățarea și utilizarea codului alfabetic;
- Este un factor predictiv al viitoarelor performanțe la citire și la redarea cuvintelor pe litere;
- Majoritatea cititorilor slabi au anumite probleme la nivelul conștiinței fonemice și la nivelul altor abilități fonologice. Se estimează că cel puțin 80% dintre cititorii slabi prezintă o slabă conștiință fonologică sau/și o slabă memorie fonologică;
- Antrenarea conștiinței fonologice este benefică pentru cititorii începători. Antrenamentul conștiinței fonemice reduce și ameliorează dificultățile de citire și de scriere (Adams et al, 1998, citați de Moats & Tolman, 2009, NICHD, 2000).

Conștiința fonologică interacționează cu dezvoltarea vocabularului și a conștiinței cuvântului, pe care le și stimulează.

Conștiința fonologică și memoria sunt implicate în mai multe activități de învățare a cuvintelor:

- accesul la cuvintele nonfamiliare și compararea lor cu cuvintele cunoscute;
- repetarea și pronunțarea corectă a cuvintelor;
- fixarea în memorie a formei corecte a cuvintelor pentru a putea fi oricând regăsite și folosite;
- diferențierea paronimelor (Moats & Tolman, 2009, Torgesen & Mathes, 1998).

IMPORTANȚA FONOLOGIEI LIMBAJULUI ÎN DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE CITIT – SCRIS

Pentru a citi un cuvânt copilul trebuie să segmenteze cuvântul în elementele fonologice componente, pentru ca în cele din urmă să intervină procesele cognitive superioare care vor facilita înțelegerea cuvântului.

În dislexie, din cauza unor procesări fonologice deficitare apar reprezentări neclare, ceea ce îl va împiedica pe copilul dislexic să-și folosească funcțiile cognitive superioare pentru a ajunge la sensul cuvântului. Antrenamentul pentru dezvoltarea conștiinței fonologice constituie baza pe care se construiește mai târziu corespondența dintre complexul sonor și reprezentarea grafică corespunzătoare.

Componenta principală a deficitului fonologic, conștiința fonematică, implică relația sunet-simbol, memorizarea și reactualizarea informațiilor din memorie.

Problemele de conștiință fonematică sunt des întâlnite la copiii cu deficite fonologice. Informația fonologică implicată în procesul de citire creează o bază de reprezentare a sunetelor cuvintelor scrise, în ML. Reactualizarea informațiilor fonologice din MLD se referă la modalitatea în care copiii își amintesc pronunția literelor, a segmentelor de cuvinte sau a cuvintelor întregi. Copiii cu dislexie pot avea dificultăți în acest domeniu, deoarece își pot aminti foarte greu sau nu-și pot aminti deloc codurile fonologice.

Evaluarea conștiinței fonologice, a procesărilor de natură fonologică are valoare predictivă pentru achiziția scris-cititului, putându-ne oferi și informații cu privire la progresul pe care copilul îl înregistrează pe măsura derulării unui program de dezvoltare și îmbunătățire a abilităților de procesare fonologică (C. Bodea Hațegan, 2013).

INSTRUMENT DE EVALUARE A COMPONENTELOR PROCESELOR FONOLOGICE

1. Identificarea rimei (3 pct.):

- joc – loc (A – F)
- clasă – zidar (A – F)
- sat – lat (A – F)
- alune – tăciune (A – F)
- sare – crudă (A – F)
- plăcinte – cuminte (A – F)

2. Stabilirea cuvântului care nu rimează (2 pct.):

- Foc – loc – joc – vulpe
- Tac – sac – deloc – lac
- Sus – nară – pătruns – rus
- Cuminte – plăcinte – bunic – părinte

3. Generare de rime pornind de la un cuvânt (2 pct.):

- casă – masă -
- mac – sac -
- tare – sare –
- ghete – fete -

4. Segmentarea în silabe a cuvintelor (3 pct.):

- mare :
- sruguri:
- plictisit:

- anotimp:
- zero:
- chiuvetă:

5. Izolarea fonemului din poziție inițială (2 pct.):

- pom -
- fermă -
- bilă –
- elefant –

6. Izolarea fonemului din poziție finală (2 pct.):

- ton –
- radio –
- vas –
- pod –

7. Asociere de foneme (1,5 pct.):

- /t/ /o/ /c/ -
- /c/ /a/ /l/ -
- /l/ /u/ /p/ -

8. Segmentarea în foneme (1,5 pct.):

- os -
- sac –
- casă -

9. Eliminare de foneme (1,5 pct.):

- Spune PLAC. Ce rămâne dacă îl elimini pe P? (lac)
- Spune SAC. Ce rămâne dacă îl elimini pe S? (ac)
- Spune GRAS. Ce rămâne dacă îl elimini pe G? (ras)

10. Asociere de foneme (1,5 pct.):

- Spune OS. Ce cuvânt rezultă dacă înainte de os pui R? (ros)
- Spune AS. Ce cuvânt rezultă dacă înainte de ras pui R? (ras)
- Spune IN. Ce cuvânt rezultă dacă înainte de pun adaugi L? (lin)

11. Enumerarea a cât mai multe cuvinte (ex.: min. 2 - max. 4), în 30 de secunde, care încep cu sunetele (2 pct.):

- B:
- C:
- A:

- M:

Observații din timpul testării:.....

PROGRAM DE INTERVENȚIE TIMPURIE LA NIVELUL PROCESĂRILOR FONOLOGICE

*Antrenarea abilităților de conștiință fonologică sau intervenția timpurie în dezvoltarea acestor abilități se poate realiza după un programul de intervenție structurat pe baza următoarelor procese:

1. Ascultare/ Sensibilizare la sunete;
2. Identificare și diferențiere de rime;
3. Conștiința silabei;
4. Conștiința fonemului;
5. Evaluare

Abilitatea de a analiza fonetic un cuvânt sub aspectul silabelor componente, de a sintetiza sunetele în silabe și silabele în cuvinte, manipularea fonemelor, sunt abilități care sprijină scris-cititul. În practică, se presupune că, în momentul debutului școlar, copilul are formate aceste abilități. O procesare fonologică deficitară se va reflecta în performanța obținută în activitatea grafică. Incapacitatea de a diferenția sunetele, de exemplu consoanele surde de cele sonore sau cele cu punct de articulare apropiat, va determina atât apariția manifestărilor de tip dislalic, cât și a celor de tip disgrafic.

Bibliografie:

Anca M. (2007). Metode și tehnici de evaluare a copiilor cu CES. Cluj – Napoca: Presa Universitară Clujeană.

Anca M. & Hațegan, C. (2008). Terapia limbajului. O abordare interdisciplinară. Cluj – Napoca: Presa Universitară Clujeană.

Bodea Hațegan, C. (2013). Procesare fonologică – Delimitări teoretice și aspecte practice. Cartea albă a psihopedagogiei speciale. Cluj – Napoca: Departamentul de Psihopedagogie Specială. p. 1-11.

Bodea Hațegan, C. (2015). Tulburările de limbaj și comunicare. În Roșan, A. Psihopedagogie specială. modele de evaluare și intervenție. Iași: Editura Polirom.

Burlea, G. (2007). Tulburările limbajului citit-scris. Iași: Editura Polirom.

Burlea, G., Chiriță, R. & Burlea, A. (2010). Tulburări ale limbajului oral și scris cauzate de deficitul fonologic la copil. În Revista română de pediatrie. Vol. LIX. Nr. 4. p. 284-292.

Grigorovici, A. & Panțiru, D. M. (2015). Conștientizarea fonologică. În Interlogopedia. Revista specialiștilor în terapia limbajului din centrele logopedice interșcolare Cluj. Cluj-Napoca.

Hărdălău, L. (2014). Evaluarea auzului fonematic: jocuri și exerciții logopedice. Oradea: Editura Primus.

1.5. Câteva „trucuri” pentru a face elevii să vorbească

Profesor Bărăscu Liliana

Liceul Teoretic „Onisifor Ghibu”, Cluj-Napoca, jud. Cluj

Într-o lume perfectă deficiența nu reprezintă un impediment, o lipsă, ci doar o altă față a normalității. Deseori comunitatea tinde să-i marginalizeze pe cei care sunt altfel. Persoanele cu deficiențe suferă nu atât din cauza deficienței, cât din cauza atitudinii pe care cei din jur o au față de ea. Nu este suficient să spunem că au aceleași drepturi, ci ar fi bine să le oferim și aceleași șanse la integrarea în societate. Dacă persoanele cu dizabilități se străduiesc să țină pasul cu societatea, cea din urmă, la rândul ei, ar trebui să le ofere șansa de a evolua cât mai aproape de normal sub aspect fizic, psihic, personal, profesional. Într-o școală a diversității, educația trebuie să pună accentul nu numai pe împărtășirea unor noi modele de socializare și de percepție a propriei persoane, ci și să faciliteze acceptarea unor diverse moduri de viață, situații, puncte de vedere, etc. Învățarea la copiii cu cerințe educaționale speciale (CES), ca proces de achiziție de noi cunoștințe și de formare de capacități cognitive, este mult mai eficientă dacă se realizează în grupuri mici, dacă este activ-participativă, accentuând cooperarea, parteneriatul și implicarea personală maxim posibilă.

Ca profesor de limba franceză, provocarea majoră pentru mine este să-mi fac elevii (fără, dar mai ales **cu** CES) să vorbească, pentru că doar vorbind înveți să vorbești.

Vi s-a întâmplat să aveți elevi care să rămână muți la întrebările voastre? Care preferă mai bine să tacă decât să se exprime liber? Elevi cărora le este cu adevărat extrem de greu să ia cuvântul la ora de limba franceză (sau la oricare altă oră) ? Datoria noastră ca profesori, în special ca profesori de limbi străine este să oferim elevilor noștri instrumente care să-i ajute să vorbească.

Așadar, cum îi stimulăm? Ce instrumente le propunem?

Mai întâi, trebuie să examinăm diferitele profiluri ale elevilor, căci nu toți sunt egali în fața mutismului de la ora de limba franceză. Motivațiile care stau la baza tăcerii lor pot fi foarte diferite.

Un motiv important, poate fi stima de sine foarte scăzută (în special la elevii cu CES). Elevii care nu participă la activitățile orale cred că sunt zero la franceză, le e teamă de reproșuri și preferă să tacă decât să le ofere celorlalți o imagine proastă. Adesea ei au serioase curențe lingvistice care pot genera acest blocaj. În acest caz, ar trebui să-i încurajăm să vorbească, având

grijă să nu-i punem niciodată în dificultate, creând un climat de încredere. Este indicat să pornim de la situații în care ei se simt confortabil și să creștem progresiv dificultatea. Să le cerem să efectueze sarcini foarte simple, care au fost pregătite în prealabil în clasă și să evităm să-i corectăm de fiecare dată când fac o greșală. Este de preferat să notăm greșelile pe o foaie de hârtie și să comunicăm doar la sfârșit greșelile cele mai grave, insistând asupra faptului că greșeala este o sursă de progres. ”A învăța înseamnă să-ți asumi întotdeauna riscul că poți greși”, spune J.-P Astolfi. În plus, am putea, de exemplu să le spunem să vorbească adresându-se unuia dintre colegii pe care îi apreciază. Astfel ei nu trebuie să-l privească obligatoriu pe profesor sau întreaga clasă.

Un alt motiv pentru care elevii evită să vorbească este că sunt emotivi. Știind că nu-și gestionează prea bine emoțiile, ei preferă să tacă, de teama că ceilalți își vor bate joc de ei. Și în acest caz, instaurarea unui climat de încredere în clasă este esențială. Profesorul ar putea chiar verbaliza emoțiile împreună cu ei, căci adesea elevii au nevoie să numească ceea ce simt.

Uneori, când timpul o permite, putem încerca o mică ședință de ”teatru absurd”: elevii formează grupuri mici și fiecare grup trebuie să prezinte o situație opresivă pe care o trăiesc în viața de zi cu zi. Apoi, ei trebuie să dramatizeze situația în fața întregii clase: un elev va juca rolul opresorului, iar unul sau mai mulți vor juca rolul celor care suportă agresiunea. Exemple: stați la coadă la poștă, dar un domn sosește și se bagă în față, fără ca măcar să-și ceară scuze. Pleci frustrat pentru că nu ai îndrăznit să zici nimic... Când reprezentația se încheie, întrebăm spectatorii dacă există cineva care vrea să ia locul celui oprimat și scena se joacă din nou. Astfel, toată lumea poate descoperi un alt mod de a reacționa. Evident, putem cere elevilor să prezinte situații de opresiune legate de viața lor școlară, de munca pe care o fac la clasă. Dacă au un nivel avansat, pot face această activitate în limba franceză, dacă nu, o pot face în limba română. Important este să înțeleagă că există mai multe moduri de a reacționa în fața unei opresiuni. Și tot de aici va reieși că a-ți bate joc de cineva nu duce nicăieri.

Anxietatea reprezintă un alt motiv de a nu lua cuvântul. Mulți sunt anxioși și nu au obiceiul de a vorbi în public, iar aceste activități le creează un sentiment de angoasă. Pentru ei, problema este întrebarea pusă de profesor: elevilor le este teamă că nu înțeleg întrebările pe care le punem sau că nu vor ști să răspundă. În acest caz, sunt recomandate expunerile, elevii având posibilitatea să le pregătească acasă. Întrebările profesorului vor viza mai degrabă o aprofundare metalingvistică și nu conținuturile.

Activități propuse pentru stimularea interacțiunii orale la ora de limba franceză

1. Pregătirea unei expuneri

Profesorul poate cere elevilor să pregătească acasă o expunere, ghidându-i prin intermediul întrebărilor.

Exemplu de cerință pentru nivelul A1/A2: organizați oral un discurs de trei minute, descriind orașul vostru pe baza următoarelor întrebări:

- a) Cum se numește orașul?
- b) Este vechi? Nou? Unde se află?
- c) Este greu sau ușor de ajuns în orașul tău? Cum se poate ajunge aici? Cu ce mijloace de transport?
- d) Cu ce seamănă orașul tău?
- e) E plăcut să trăiești în orașul tău? Explică de ce.
- f) Care sunt punctele de reper cele mai cunoscute? Unde se află ele?
- g) Care sunt manifestările sportive sau artistice care au loc în orașul tău? În ce perioadă? Ce fac oamenii din oraș în aceste ocazii?
- h) Ce i-ai spune unui prieten cunoscut pe Internet pentru a-l convinge să-ți viziteze orașul?

Evident, elevii trebuie să posede vocabularul necesar pentru a putea pregăti răspunsurile.

Acasă, elevii vor redacta expunerea, iar în clasă o vor putea reda oral, consultându-și notițele la nevoie, dar fără să le citească integral. În acest scop ei pot sublinia cuvintele importante.

2. Rezumarea orală a unui text

Cu elevii de nivel avansat, alegem un text de actualitate (elevii pot alege singuri de pe site-urile didactice în limba franceză recomandate de profesor, sau textul poate fi distribuit de către profesor). Dacă textul este comun, în clasă se poate citi și explica textul. Acasă, elevii vor redacta un rezumat pe care-l vor prezenta, oral, în clasă, putând arunca ochii pe notițe, dar, evident, fără să citească.

3. Exprimarea unei opinii proprii

Pentru a invita elevii să-și exprime opinia pe marginea unui subiect, le putem propune ilustrațiile ca punct de plecare al unei conversații. Bineînțeles, le va fi mult mai ușor să vorbească despre un subiect pe care-l cunosc deja, pe care l-au citit sau despre care au văzut reportaje. Firește, ei pot să redacteze punctul lor de vedere în scris înainte de a-l prezenta oral, individual sau în grupuri mici. Dacă spațiul este potrivit, putem afișa în clasă ”panouri” cu actele de vorbire care să le permită selectarea anumitor expresii, prin care reușesc să se exprime mai ușor, să aibă încredere în ceea ce au învățat și să devină, puțin câte puțin, autonomi. Pe termen lung, exprimarea lor orală se îmbunătățește mult și folosirea acestor structuri devine automată.

4. Producerea de dialoguri

Le cerem elevilor să pregătească acasă dialoguri scrise. În clasă, li se va cere să joace aceste dialoguri. Totodată, le vom cere să improvizeze dialogurile: acasă au pregătit fraze, expresii. În clasă, dialogul fiind improvizat, va suferi în mod cert variații. Astfel, ei sunt solicitați să-și mobilizeze toate cunoștințele lingvistice. Printre altele, această sarcină le permite elevilor să facă primul pas și să realizeze că nu pot învăța să vorbească decât prin interacțiuni directe și reale.

Exemple de interacțiuni pentru a lucra lexicul referitor la îmbrăcăminte: clasa este un magazin. Un vânzător propune haine unei cliente: elevii se deplasează prin clasă, vânzătorul propune hainele, clienta face alegerea, etc.

5. Activitatea ”Intervievează-ți colegii”

Rezervăm 10-15 minute din fiecare oră interacțiunilor între colegi. Profesorul cere unui elev să pregătească dinainte cel puțin o întrebare pentru fiecare coleg. Astfel, dacă clasa este numeroasă, elevul va trebui să aleagă mai multe domenii (sport, timp liber, vacanțe, etc). Aceste activități de tip întrebare-răspuns oferă elevilor o mare plăcere de a se exprima, în timp ce cunoștințele mai aprofundate ale colegilor garantează succesul și eficacitatea comunicării lor. Elevii își depășesc teama și timiditatea de a comunica în franceză și sunt încurajați să ia cuvântul în mod mai activ.

6. Activități e-Twinning

Putem propune elevilor un proiect de colaborare la distanță având ca obiectiv exprimarea orală și comunicarea autentică, în cadrul proiectelor e-Twinning.

7. Activități ludice

Firește, nimic nu-i stimulează pe elevi să vorbească mai mult decât activitățile ludice. Există pe internet o multitudine de site-uri unde putem găsi jocuri adaptate obiectivelor noastre pedagogice diferențiate, cu activități de comunicare foarte interesante.

Așadar, emotivi, anxioși, timizi sau volubili, cu CES sau nu, elevii noștri trebuie să devină conștienți de utilitatea practică a limbii franceze pe care o studiază la școală. În epoca internetului și a globalizării, scopul învățării unei limbi străine este în mod imperios **comunicarea**: învățăm o limbă ca să o putem vorbi, să o putem scrie, împărtăși, pentru a o putea folosi în convorbirile telefonice, pe Skype, pentru a efectua sarcini cotidiene când mergem în țara în care se vorbește această limbă.

Școala are misiunea de a se adapta la toți elevii, asta este indiscutabil. Dar cum să facem ca toți elevii să se adapteze la școală? Profesorul, ca și grădinarul, caută prin diverse metode să răspundă nevoilor fiecărui ”specimen” : câtă apă, cât soare, ce temperatură? Nu trage de plante pentru a le face să crească mai repede, nu le scutură ca să facă mai multe fructe sau flori. Bunăvoința și adaptabilitatea profesorului sunt esențiale. Însă, chiar și lui îi este imposibil să

urce temperatura clasei la 35 de grade Celsius pentru a satisface unica orhidee, fără să riște afectarea celorlalte plante. Gestionarea biodiversității este o provocare. Iar găsirea metodelor potrivite, a ”trucurilor” care funcționează pentru fiecare clasă și fiecare elev în parte în vederea realizării unei competențe de comunicare eficiente este o provocare suplimentară pentru profesorul de limbi străine.

Bibliografie:

Popovici, D., *Elemente de psihopedagogia integrării*, Editura Pro Humanitate, București, 1999

Ionescu, M., *Educația și dinamica ei*, Editura Tribuna învățământului – București, 1998

1.6. Intervenții psihopedagogice pentru corectarea disgrafiei la elevii cu ADHD

Profesor psihodiagnostician Preda Oana

Școala Gimnazială Specială – CRDEII, Cluj Napoca, jud. Cluj

Hiperactivitatea cu deficit de atenție (ADHD), întâlnită la aproximativ 5 % - 10 % dintre elevi, constituie un subiect de cercetare care în prezent suscită un interes crescând, datorită impactului creat de simptomele acestui sindrom în sfera dificultăților de învățare.

În DSM-5 (2013) se precizează că **sindromul ADHD** se caracterizează printr-un mod persistent de neatenție și/sau hiperactivitate-impulsivitate. **Criteriile diagnostice ale ADHD** precizate în DSM-5 (2013) sunt redate mai jos.

Criteriul A 1: Neatenția: șase sau mai multe dintre simptome care persistă timp de cel puțin 6 luni, având un grad care nu corespunde nivelului de dezvoltare și care are în mod direct consecințe negative în privința activităților sociale și academice/profesionale.

Criteriul A 2: Hiperactivitatea și impulsivitatea : șase sau mai multe dintre simptomele care persistă timp de cel puțin 6 luni, cu un grad care nu corespunde nivelului de dezvoltare și care are în mod direct consecințe negative în privința activităților sociale și academice/profesionale. Simptomele nu sunt manifestări ale unui comportament de opoziție, ale unei deficiențe, ale unei ostilități, ale neînțelegerii sarcinii sau instructajului.

Alte precizări menționate în DSM-5:

- Unele dintre simptomele de hiperactivitate/impulsivitate sau de neatenție sunt prezente înaintea vârstei de 12 ani.

- Unele simptome de neatenție sau de hiperactivitate/impulsivitate sunt prezente în două sau mai mult de două tipuri de medii diferite (de exemplu: la domiciliu, la școală sau la locul de muncă; cu prietenii sau în cadrul unor relații; în alte activități).

- Trebuie să fie pusă în evidență, în mod clar, o alterare clinică semnificativă a funcționării sociale, școlare sau profesionale și a calității vieții.

- Simptomele nu survin în mod exclusiv în cursul unei schizofrenii sau a altei boli psihotice și nu pot fi explicate printr-o altă tulburare mintală (tulburare timică - afectivă, tulburare anxioasă, tulburare disociativă, tulburare de personalitate, intoxicare prin consumul de diferite substanțe, droguri)

Pentru diagnosticul de ADHD este important examenul clinic al copiilor și tinerilor, incluzând *anamneza*, *observația sistematică* și *aplicarea unor instrumente de depistare și evaluare a simptomelor*. De asemenea, sunt foarte utile chestionarele destinate evaluării semnelor de ADHD, completate de părinții copilului și de profesori.

Procesul de evaluare, realizat după un demers multidisciplinar și implicând colaborarea și schimbul de informații între diferiții specialiști, cuprinde trei faze esențiale:

a) Prima fază a procesului de evaluare constă într-o *întrevedere deschisă* în decursul căreia părintele, profesorul, copilul sau adolescentul vorbesc spontan medicului sau psihologului despre situația în care se află. La sfârșitul acestei prime faze, evaluatorul ar trebui să fie în măsură să formuleze baza ipotezelor care explică dificultățile copilului/adolescentului și care îl orientează în demersul său terapeutic.

b) Faza a doua rezidă în *colectarea structurată a informațiilor*. În decursul acestei faze, medicul sau psihologul sintetizează informațiile relevante și se documentează, pornind de la realitatea situației copilului. La sfârșitul acestei faze, medicul/psihologul nu trebuie să rețină decât ipotezele cele mai plauzibile.

c) Faza a treia constă în *confirmarea ipotezelor*. Această fază rezidă în evaluarea aprofundată a anumitor aspecte care confirmă diagnosticul și specificul tulburării. Se precizează și se cuantifică anumite aspecte ale comportamentelor perturbatorii: persistența, constanța, frecvența și intensitatea.

Tulburările specifice ADHD-ului pot fi evidente și pentru profesori, încă din primul an școlar. Dificultățile școlare ale copiilor cu ADHD sunt datorate unor disfuncții și tulburări ale atenției, motricității fine, orientării și structurării spațio-temporale secvențiale, memoriei, limbajului, funcțiilor executive.

Procesul de evaluare se sprijină pe câteva principii generale :

- › diagnosticul trebuie să fie precis și operaționalizat pentru a permite o înțelegere aprofundată a problemelor copilului și a mediului său, în vederea intervenției psihopedagogice;
- › trebuie acordată o atenție particulară diferitelor contexte în care se manifestă comportamentele simptomatice;
- › dezvoltarea atipică trebuie să se stabilească pornind de la instrumente valide de evaluare;
- › datele culese trebuie să servească direct tratamentului și intervențiilor psihopedagogice.

Evaluarea și diagnosticul sunt importante deoarece facilitează luarea unor măsuri de suport adaptate la dificultățile cu care se confruntă copilul (Barkley, 1991, 2003; Thomas, Willems, 1997; Fournieret, Revol, 2000). Intervenția în cazurile de ADHD se bazează pe o

abordare multidisciplinară: medicală (medicație specifică), psihologică (terapie comportamentală), logopedică, psihomotorie și psihopedagogică.

Dificultățile întâmpinate de copiii cu ADHD în realizarea scrierii cursive pot să fie date de o tulburare a funcției executive, a inhibiției comportamentale și a memoriei de lucru (Barkley, 1997; Lussier, Flessas, 2001; Engle, 2002). Deficitele memoriei de lucru senzorio-motorie, ale atenției și ale inhibiției comportamentale perturbă programele psihomotorii și realizarea adecvată a gesturilor grafo-motrice.

Evaluarea tulburărilor asociate este foarte importantă, deoarece ADHD este un sindrom care frecvent este asociat cu alte tulburări. În DSM-IV și în DSM-5, printre comorbiditățile întâlnite la copiii cu ADHD sunt menționate și *dificultăți de învățare (a citirii, scrierii, matematicii)*.

În unele contexte școlare, tratatrea informațiilor implică amânarea răspunsului care trebuie dat la unele sarcini, ceea ce este dificil la copiii cu ADHD datorită hiperkineziei/impulsivității și tulburării funcției executive.

Disgrafia este o tulburare a limbajului scris definită în termeni relativ identici de diferiți autori, fiind însă necesară o terminologie cât mai precisă.

Ajuriaguerra și colaboratorii (1980) definesc disgrafia ca fiind o afectare a calității scrierii, care nu se datorează unei tulburări neurologice sau unui deficit intelectual.

Hamstra-Bletz și Blote (1993) definesc disgrafia ca o tulburare a limbajului scris, datorită perturbării componentelor mecanice ale scrisului, în absența unei tulburări neurologice sau a unei deficiențe senzorio-motorii, tulburare care poate să se manifeste la unii copiii cu intelect normal și cu un nivel de instrucție corespunzător copiilor de aceeași vârstă.

La originea tulburărilor de scriere pot fi *dificultăți perceptiv-motorii, spațio-temporale, dificultăți de ortografie* (care relevă o tulburare fonologică, asociată sau nu cu o tulburare lexicală), *dificultăți în compoziția scrisului* (planificarea scrierii, alegerea cuvintelor, construcția frazelor, organizarea textului).

Intervenții psihopedagogice pentru corectarea disgrafiilor la elevii cu ADHD:

TIPOLOGIA TULBURĂRILOR	OBIECTIVE SPECIFICE	PROCEDEE PSIHOPEDAGOGICE
Tulburări atenționale specifice ADHD	Atenuarea distractibilității și dezvoltarea capacității de concentrare a atenției	Exerciții pentru dezvoltarea capacităților atenției prin utilizarea unor <i>itemi din bateria NEPSY, labirintele Porteus și din testul de baraj Praga</i> .

Hiperactivitate/impulsivitate	Diminuarea hiperactivității și a impulsivității motrice	Exerciții de reglare senzorio-motrică, utilizând <i>Proba de frânare voluntară a mișcărilor grafice la copil</i> (A.Rey)
Disfuncții proprioceptive	Atenuarea disfuncțiilor proprioceptive și dezvoltarea controlului proprioceptiv	Exerciții pentru dezvoltarea motricității globale și a motricității manuale fine, utilizând <i>itemi din probele propuse de A. Rey, De Meur și Staes</i>
Poziția statică posturală neadecvată	Corectarea deficitelor posturale care produc dificultăți în coordonarea mișcărilor grafo-motorii	Exerciții de antrenare a controlului postural static pentru realizarea unei bune coordonări a mișcărilor grafo-motorii
Tulburări ale motricității manuale	Dezvoltarea motricității fine ale mâinii și degetelor	Exerciții de antrenare a motricității fine a mâinii și degetelor.
Tulburarea coordonării ochi – mână	Dezvoltarea capacității de coordonare oculo-manuală	Trasarea conturului unor figuri geometrice, desene lacunare, litere etc., utilizând fișe din <i>“Caietul de exerciții grafice” (L.Netto și T.Rey) sau proba Frostig</i>
Tulburări vizuo-spațiale și ale funcției de integrare vizuo-motrică	Dezvoltarea capacității de relaționare a simțului tactil-kinestezic, percepției vizuale și motricității manuale	Exerciții pentru dezvoltarea funcției vizuo-spațiale și de integrare vizuo-motorie, prin utilizarea unor fișe inspirate din <i>probele de “organizare a punctelor” (A. Rey, R. Feuerstein) și din testul Bender-Santucci</i>
Funcționarea deficitară a memoriei de lucru vizuo-spațiale și vizuo-motorii	Atenuarea tulburărilor memoriei de lucru, dezvoltarea și automatizarea programelor mnezice vizuo-spațiale și grafo-motorii specifice pentru scriere	Exerciții pentru dezvoltarea programelor mnezice vizuo-motorii și pentru automatizarea acestora, prin utilizarea unor <i>probe de memorare și reproducere grafică a unor figuri de nuanță geometrică (Figura complexă Rey, Proba de memorare și reproducere a 15 semne grafice în 5 repetiții)</i> . Antrenarea scrierii cursive.
Insuficiența dezvoltare a metacogniției	Dezvoltarea capacității de memorare a patternurilor literelor, de auto-control grafo-motric, de corectare a erorilor de scriere și de optimizare a rezolvării sarcinilor de scriere	Exerciții pentru antrenarea auto-controlului psiho-motor, pentru corectarea erorilor de scriere a literelor și cuvintelor, de planificare a modului de scriere a diferitelor tipuri de compuneri etc.

Elevii care au beneficiat în procesul învățării de programe de intervenție personalizate printr-un curriculum integrat, bazat pe activități individualizate în funcție de particularitățile psihoindividuale și de vârstă ale acestora, au obținut progrese în formarea competențelor din domeniul scrierii.

Programele personalizate de intervenție, bazate pe activități psihopedagogice destinate dezvoltării proceselor cognitive, în special a atenției, memoriei procedurale vizuo-motorii și a funcțiilor executive, a condus la diminuarea disgrafiei, la stimularea învățării și la formarea unei atitudini pozitive față de școală.

Bibliografie:

Anca, M. *Logopedie*. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2005

Anca, M. Hațegan, C. *Terapia limbajului. O abordare interdisciplinară*. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2008

Barkley, R. A. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. În: E.J. Mash & R.A. Barkley (Eds.) *Child Psychopathology* (2nd ed.). Guilford Press 75-143, New York, 2003

Bălaș-Baconschi, C. *Psihopedagogia elevilor cu dificultăți de învățare* (Suport de curs), Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, 2010

Bodea-Hățegan, C. *Tulburările de limbaj și comunicare*. În: A. Roșan (coord.). Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție. Polirom : 212—243. Iași, 2015

DSM-IV *Manual de diagnostic și statistică a tulburărilor mentale*. Editura Pegasus. București, 2003.

1.7. Motivația școlară la elevii cu dificultăți de învățare. Intervenții psihopedagogice

Profesor logoped Preda Vasile Radu

Școala Gimnazială Specială - CRDEII, Cluj Napoca, jud. Cluj

1. Introducere

La baza abordării pragmatice a educației stă adevărul că sistemele și practicile educative trebuie să ducă la activizarea autenticului potențial psihic al fiecarui copil. Activitățile psihopedagogice și didactice formative proiectate și desfășurate cu elevii care au dificultăți de învățare pot fi eficiente dacă se bazează pe teoriile și metodologiile dezvoltării cognitive validate științific.

Modelul educațional promovat de pedagogia interactivă vizează construirea cunoștințelor personale ale elevilor nu numai prin achiziția informațiilor deja prelucrate, prezentate prin transmitere frontală, ci și prin stabilirea de *relații interpersonale* în cadrul învățării prin cooperare, prin asumarea unor responsabilități și încurajarea reflecției personale.

Instruirea interactivă eficientă face posibilă organizarea unor activități în care se întrepătrund caracteristicile programelor educaționale cu reprezentările, cunoștințele empirice, dorințele și preocupările elevilor.

În actuala paradigmă a design-ului educational, activitatea de predare-învățare este axată pe achiziția unor *competențe* tot mai complexe și variate: psihomotorii, cognitive, afectiv-motivaționale, și nu doar pe asimilarea unor informații.

Noua viziune asupra instruirii impune reconsiderarea tuturor polilor triunghiului pedagogic - *elev, cunoștințe, profesor* - în care primordial este raportul elev-cunoștințe și elev-competențe.

Profesorul are rolul de a **organiza situații de învățare**, concepute ca modalități pentru instaurarea de interacțiuni și relații dinamice între elev și obiectul sau conținutul învățării. Cunoștințele devin **suport** și **pretext** pentru construirea de noi achiziții, realizarea de conexiuni, transferuri și aplicații practice.

Reperetele de care va ține cont profesorul în realizarea planificării activităților sunt, pe de o parte, rezultatele anterioare ale elevilor, iar pe de altă parte, rezultatele în curs de achiziție. Rolul proiectării diverselor activități, care depășesc nivelul actual de dezvoltare este de a stimula prestații (cunoștințe, abilități) ce nu pot fi obținute în mod independent, ci doar prin

mediere. Aceasta nu înseamnă că un copil este capabil să învețe orice, ci sugerează faptul că doar acele activități care se înscriu în limitele „zona proximei dezvoltări”, promovează în mod autentic învățarea.

Exersarea unor abilități care depășesc cu mult nivelul actual de dezvoltare al copilului sau introducerea unor concepte prea dificile sau prea complexe, din punctul de vedere al nivelului de dezvoltare al acestuia nu ameliorează învățarea.

Pentru a fi eficientă în sens formativ, învățarea trebuie proiectată astfel încât să acționeze în „zona proximei dezvoltări”, adică să-l solicite pe copil peste capacitățile lui de învățare spontană. În această perspectivă, învățarea are un caracter intensiv, stimulat și urmărește nu atât acumularea de material informativ cât, mai ales, antrenarea capacităților operaționale ale copilului, susținerea și accelerarea dezvoltării sale intelectuale, cu alte cuvinte, transformarea continuă a zonei proximei dezvoltări în zonă a dezvoltării actuale.

Asimilarea caracteristicilor din „zona proximei dezvoltări” se face prin comunicare verbală. Vîgotski arată că, dacă se ia în considerație doar nivelul actual al dezvoltării atunci învățarea școlară nu va putea conduce la o nouă dezvoltare (la un nivel mai înalt al acesteia). Dar „zona proximei dezvoltări” conduce la rezultate pozitive, este satisfăcătoare doar acea învățare care creează de fapt zona proximei dezvoltări, ceea ce este posibil numai în interrelația nemijlocită a copilului cu cei din jur (L. S. Vîgotski, 1971, p. 318).

Zona proximei dezvoltări prezintă diferențe semnificative la copilul cu dizabilități cognitive: în timp ce copilul cu intelect normal se caracterizează printr-o „zonă proximală a dezvoltării” largă, dinamică și eficientă sub aspectul realizării noilor achiziții cognitive, la copilul cu dizabilități cognitive și cu motivație școlară scăzută „zona proximei dezvoltări” este limitată, lipsită de dinamism operațional și puțin eficientă sub aspectul achizițiilor prevăzute în curriculum.

Copiii cu *disfuncții cognitive* sau cu întârziere temporară în dezvoltarea inteligenței, din punct de vedere a performanțelor intelectuale se caracterizează prin faptul că se situează mai aproape de nivelul celor cu inteligență liminară (cu care, adesea, se confundă), fiind rămași în urmă față de parametrii obișnuiți ai dezvoltării la vârsta respectivă. Ca o consecință, în activitățile de învățare independentă ei manifestă o eficiență scăzută. Dar dacă analizăm caracteristicile zonei proximei dezvoltări, acești copii se situează, mai aproape de posibilitățile copiilor cu intelect normal, beneficiind de potențialul oferit de „coeficientul de educabilitate”.

Prin *Programele de dezvoltare cognitivă*, care au ca fundament *teoria modificabilității cognitive structurale* (Feuerstein și colaboratorii, 1980 ; Debray, 1989), în activitatea de învățare

se dezvoltă mai întâi *microoperațiile gândirii* la nivel *acțional* și *imagistic*, iar apoi, pe această bază, se face trecerea la *operarea la nivel verbal* (Bruner, 1970).

2. Trecerea de la absența motivației învățării la dezvoltarea motivației școlare

Predarea în absența motivației ridică o serie de probleme, ca de altfel și predarea în cazul „demotivării”. Predarea în absența motivației pune și problemele delicate ale remodelării programului de sancțiuni pozitive și negative, de recompense și pedepse, în consens cu cerințele psihopedagogice. În aceste condiții, măiestria pedagogică își spune cuvântul, profesorul bun fiind capabil de a stârni curiozitatea elevilor prin „elemente-surpriză” incluse în demersul didactic.

Pentru creșterea eficienței procesului de predare-învățare, în acord cu Ausubel și Robinson (1981, p. 448-450), este util să se ia în considerare următoarele aspecte psihopedagogice care contribuie la *dezvoltarea motivației școlare*:

1. *Acceptarea unui punct de vedere realist privind aspectele reale ale funcționalității motivației elevilor.* Profesorii trebuie să accepte că motivația extrinsecă și motivația intrinsecă pot duce – prin întrepătrunderea lor – la creșterea randamentului școlar.

2. *Evaluarea motivelor învățării.* În cazul în care unui elev nu i se poate capta atenția și interesul cu procedee obișnuite de motivare extrinsecă, profesorul trebuie să detecteze și să evalueze exact structura și funcționalitatea sistemului motivațional, emoțiilor și sentimentelor cognitive ale elevului respectiv, conjugându-le cu sarcinile didactice.

3. *Dezvoltarea impulsului cognitiv*, pe baza stimulării și orientării trebuinței de activism și a trebuinței de explorare, paralel cu stimularea și dezvoltarea emoțiilor și sentimentelor cognitive (curiozitatea, mirarea, îndoiala, întrebarea; bucuria descoperirii).

4. *Dezvoltarea motivației cognitive* pentru ca elevii să atingă competențele gândirii logico-matematice și să utilizeze ori de câte ori este posibil strategiile de raționament operațional formal. Preferința pentru registrele inferioare rezolutive poate fi explicată prin insuficienta dezvoltare a motivației cognitive, a curiozității epistemice de a accede la strategii mai complexe, de genul celor bazate pe raționamentul operațional formal, ceea ce a declanșat un „principiu de economie”, în sensul că s-au ales comportamente cognitive mai automatizate, mai bine stăpânite, care necesitau o investiție energetică mintală mai redusă.

5. *Dezvoltarea motivației cognitive* pentru ca elevii să atingă competențele gândirii logico-matematice și să utilizeze ori de câte ori este posibil strategiile de raționament operațional formal. Preferința pentru registrele inferioare rezolutive poate fi explicată prin insuficienta dezvoltare a motivației cognitive, a curiozității epistemice de a accede la strategii mai complexe, de genul celor bazate pe raționamentul operațional formal, ceea ce a declanșat

un „principiu de economie”, în sensul că s-au ales comportamente cognitive mai automatizate, mai bine stăpânite.

6. *Punerea în funcțiune a unui nivel adecvat al motivației.* Cercetările au demonstrat forța mobilizatoare și eficiența optimumului motivațional, este determinat de trebuința de performanță și nivelul de aspirație al elevului, de capacitatea sa de autocunoaștere și de evaluare adecvată a dificultăților reale ale sarcinilor didactice. Motivația optimă scurtează timpul necesar învățării, inclusiv la elevii cu ritm mai lent, la care prin activitatea proceselor cognitive se antrenează și ritmul învățării.

7. *Utilizarea competiției, a întrecerilor ca situații didactice motivogene.* Elevul poate fi determinat să intre în „competiție” cu propriile sale realizări din trecut, cu anumite baremuri sau cu anumite „etaloane ideale de perfecțiune”.

De mare utilitate sunt întrecerile între clase, între școli, concursurile pe discipline școlare, olimpiadele etc.

Practica școlară a demonstrat că sunt utile întrecerile în care sarcinile didactice prezentate sub forma unor teste de cunoștințe lasă libertatea alegerii de către elevi a unor itemi suplimentari, gradual mai dificili, mai complecși, pe lângă itemii obligatorii. În aceste condiții se antrenează și se dezvoltă trebuințele de performanță și nivelul de aspirație al elevilor, care sunt factori motivogeni puternici.

3. Concluzii

1. *Strategiile activizante de învățare*, aplicate în contextul *adaptării curriculare* și a procesului pedagogic de *evaluare dinamică formativă*, pot fi folosite cu succes dacă sunt adaptate în funcție de nivelul dezvoltării fiecărui elev, fiind vizată « zona proximei dezvoltări ».

2. Dificultățile întâmpinate de profesori pentru stimularea interesului și motivației elevilor din învățământul special și din clasele integratoare se explică prin faptul că există o relație puternică între *funcțiile cognitive deficitare* și *motivația scăzută pentru învățare*.

3. *Programele personalizate de stimulare și dezvoltare cognitivă* produc o ameliorare semnificativă a performanțelor elevilor cu dizabilități sau cu dificultăți de învățare.

4. Optimizarea capacității de învățare, se poate realiza prin utilizarea *experienței de învățare mediată*, care este o modalitate de a corecta funcționarea cognitivă defectuoasă a copiilor cu dizabilități cognitive sau cu dificultăți de învățare.

Bibliografie:

Audy, P. *La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'actualisation du potentiel intellectuel (API)*. Revue québécoise de psychologie, vol. 14, nr. 1 : 12-25. 1993

Bruner, J. *Procesul educației intelectuale*, Editura Științifică, București, 1970

Bruner, J. *Pentru o teorie a instruirii*. E.D.P. București, 1970

Büchel, F.P. *Analyse des processus d'apprentissage médiatisé auprès d'enfants présentant des difficultés d'apprentissage*, Revue de Psychologie Appliquée, vol. 40, nr. 4 : 407-424, 1990

Debray, R. *Apprendre à penser. Le programme de R. Feuerstein: une issue à l'échec scolaire*. Georg Eshel, Paris, 1989.

Feuerstein, R., Rand, Y, Hoffman, M., Miller, R. *Instrumental Enrichment*. University Park Press, Baltimore, 1980.

Feuerstein, R., Klein, P.S., Tannenbaum, A.J. *Mediated Learning Experience (MLE): theoretical, psychological and learning implications*. Freund Publishing House Ltd., England, 1994.

Ionescu, M., Mușata, B. *Tratat de didactică modernă*. Editura Paralela 45, Cluj 2009

Perraudau, M. *Les méthodes cognitives. Apprendre autrement à l'école.*: Armand Colin, Paris, 1996

Sternberg, R. J. *Beyond IQ: The Triarchic Theory of Human Intelligence*. Cambridge University Press, Cambridge, 1985.

Vîgotski, L.S.. *Opere psihologice alese*. E.D.P., București, 1972

1.8. Valorile și educația

Profesor Ioviță Daniela,

Școala Gimnazială Specială – C.R.D.E.I.I., Cluj-Napoca

Dir. profesor Dobrescu Simona Raluca,

Liceul teoretic „Mihai Eminescu”, Cluj-Napoca, jud. Cluj

Educația, ca instituție a constituirii și transmiterii eredității sociale, a culturii și civilizației, este chemată să perpetueze și să conserve valorile general umane, să contribuie la formarea elevului. Procesul educațional are ca scop stimularea, îndrumarea și formarea elevilor pentru integrarea activă a acestora în societate. Iar între obiectivele sale majore se numără, atât implantarea unor valori morale și culturale, cât și schimbarea de atitudini, comportamente și mentalități.

Sistemul educativ trebuie, de asemenea, să implementeze strategii care să dezvolte mecanisme care ajută la crearea unor obiective, norme de comportament în societate și valori naționale.

În prezent educația este axată pe două coordonate majore: *Ce valori ar trebui să fie promovate în rândul elevilor?* și: *Cum putem fi siguri ca aceste valori sunt specifice culturii noastre personale?* Aceste probleme trebuie analizate cu mare atenție și rezolvate de cei ce se implică în actul educațional.

Dimensiunea axiologică a educației

Ioan N. Roșca (2002, *Introducere în axiologie*) afirmă: „... ivită în procesul contemporan al diferențierii disciplinelor filosofice, axiologia este importantă atât teoretic, cât și practic, aplicativ. Teoretic, ea servește nu numai la abordarea sistematică, iar nu rapsodică a problemelor de care se ocupă și, deci, la aprofundarea lor, ci și la explorarea în profunzime a altor continente filosofice cu care interacționează, cum sunt antropologia, filosofia culturii, filosofia istoriei, etica ș.a. Practic, ea contribuie la împlinirea omului în cunoștință de cauză, pentru că acesta a avut mereu nevoie de repere valorice, iar într-o epocă de tranziție resimte și mai acut necesitatea lor. Or, numai o filosofie a valorii poate justifica atât caracterul general-uman al valorii în genere, cât și faptul că diferitele tipuri de valori sunt complementare, astfel că, fără cultivarea unora sau altora, omul s-ar afirma unilateral, sărăcitor și, la urma urmei, inautentic”.

Această remarcă reprezintă sinteza punctelor de vedere cu privire la locul și rolul axiologiei în gândirea filosofică și științifică. Din acest punct de vedere putem spune că axiologia își dezvoltă conexiunile în două direcții complementare: o direcție spre *interiorul filosofiei*, adică spre ceea ce autorul citat numește „alte continente filosofice”, între care se numără mai ales Filosofia educației și una spre *exteriorul filosofiei*, adică spre discipline științifice nefilosofice, cum sunt pedagogia, psihologia, sociologia, politologia, economia, istoria ș.a.

Fiind o știință umanistă, prin „*caracterul general-uman*” al obiectului său, „*valoarea, în genere*”, Axiologia este prezentă mai ales la întâlnirea cu științele socio-umane, cărora le oferă criterii și standarde metodologice și în spațiul cărora se identifică prin diferitele specii și sisteme de valori.

Axiologia pune la dispoziția Filosofiei educației o viziune sistematică asupra valorii educației, explicația statutului educației fără latura valorică imposibilă. În triada *normă – valoare – acțiune*, spune von Wright – „*valorile sunt fundamentale și primare, normele derivate și secundare, servind la realizarea unor valori*”, iar Rikert observă că „*valoarea, în sine, transcendentă, nu coincide cu imperativul, ci numai raportarea ei la subiect dă imperativul, a cărui formă este norma*”.

Educația este *primul domeniu autentic de aplicare a concepțiilor axiologice*, realizarea valorilor fiind indispensabilă transmiterii și asumării acestora prin educație.

Astfel, putem observa că Axiologia are o arie de manifestare remarcabilă în contextul științelor socio-umane. De altfel, ea a apărut tocmai din nevoia unor generalizări interdisciplinare, care să facă posibilă interpretarea unitară a unor vaste câmpuri de investigație a umanului și socialului, precum și din nevoia de a da sens general-uman normativității istorice și sociale. Axiologia are puterea de a orienta intervențiile educative către ceea ce este esențial pentru devenirea ființei umane, de a frâna tendințele unor comunități umane sau personalități istorice spre neglijarea omenescului în favoarea unor criterii de performanță extraumane sau chiar antiumane.

Rolul valorilor în educație

Valoarea în sine este o entitate spirituală aflată la finele unui proces de generalizare și abstractizare, deopotrivă istorică și logică: istorică, în sensul generalizării și transmiterii prin educație a valorilor culturii și experienței umane; logică, în sensul activității proprii conștiinței înțelegătoare în procesul educației. În cadrul demersului educațional, conștiința detașează valoarea de obiectul său, generalizează aprecierile valorice individuale, separă valoarea de

nonvaloare și antivaloare și își constituie un univers al valorilor, pe baza cărora, prin efort de conceptualizare propriu științelor, construiește apoi, categoria filosofică de valoare.

Ca realități culturale, prezente în educație, valorile sunt produsul relației dintre subiectul valorizator și obiectul valorizat, produse spirituale ale subiectului (aprecierea valorică este a subiectului) în legătură cu obiectul (valoarea este o calitate a obiectului). Este important pentru educație să înțelegem punctul de vedere axiologic despre polaritatea și ierarhia valorilor. Există două accepții ale polarității. Una este cea a lui Tudor Vianu, care consideră că valorile sunt polare în asociere cu nonvalorile, într-o dihotomie valorică *valori-nonvalori*, în care lumea valorilor este separată de lumea nonvalorilor, iar polaritatea valorilor este una exterioară, prin apartenență, ca polaritate în raport cu ceva.

Ioan N. Roșca vede scara aprecierii valorice într-o modalitate diferită, dihotomia *valoare – nonvaloare* semnificând diferența dintre produsul unei aprecieri valorice și celelalte produse ale spiritului. În cadrul acestei modalități de interpretare, polaritatea se realizează în interiorul lumii valorilor, între *valorile pozitive* (ceea ce este de preferat) și *valorile negative* (ceea ce este de respins). Autorul pune în evidență, pe această bază, diferența între *lumea reală*, nepolarizată, și *lumea valorilor*, polarizată. El urmează, astfel, punctul de vedere al lui H. Rikert, care gândește noțiunea de valoare în două sensuri, *unul restrâns*, ca la Tudor Vianu, și *unul mai larg*, la care Roșca aderă. Dar, mai spune Rikert, „*numai valoarea în sens restrâns se opune valorii negative, și o desemnăm, deci, ca valoare pozitivă, care poate deveni un imperativ*”. Amândouă, însă, *valoarea pozitivă* și *valoarea negativă* – aparțin sferei valorii în sensul ei larg, care nu stă în opoziție cu nonvaloarea. Tema gradualității valorilor este una cu implicații majore în educație, întrucât permite caracterizarea sistemelor de valori, precum și compararea valorilor în vederea înțelegerii ierarhiei lor. Așa cum observă Tudor Vianu, nu este vorba de o ierarhizare printr-un efort al conștiinței de cercetare și comparație. Ierarhia valorilor este o realitate a conștiinței, efortul de raționalizare fiind unul mai degrabă didactic și științific. Autorul mai observă că gradualitatea valorilor este dată prin însuși faptul ființării lor, ca o calitate primară a acestora, fapt dovedit de ușurința cu care, de exemplu, diferențiem rangul valoric al unei persoane, fără a apela la comparații cu altele.

Bibliografie:

Aiftică, Marin, *Valoare și Valorizare: Contribuții moderne la filosofia Valorilor*, Editura Academiei Române, București, 1994.

Bunescu, Gheorghe, *Școala și valorile morale. Teorii și practici ale dezvoltării psihosociale*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998.

Cucoș, Constantin, *Pedagogie și axiologie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995

Iluț, Petru, *Valori, atitudini și comportamente sociale: teme actuale de psihosociologie*, Polirom, Iași, 2004.

Roșca, I. N., *Introducere în axiologie: o abordare istorică și sistematică*, Editura Fundației „Romania de Măine”, București, 2002.

1.9. Reducerea agresivității la elevii cu dizabilități mintale - program de intervenție

Profesor psihopedagog Maria Aga

Învățător educator Suciu Simona

Școala Gimnazială Specială – C.R.D.E.I.I., Cluj-Napoca, jud. Cluj

Aproape zilnic, mass-media prezintă diferite scene de violență petrecute în școală, de la cele mai ușoare forme, până la cele mai agresive. Chiar dacă este o problemă complexă, gestionarea și reducerea acestui fenomen nu se poate face decât dacă îi sunt cunoscute cauzele, originile, formele de manifestare și posibilitățile de prevenire.

Problema violenței școlare este în atenția cadrelor didactice atât în școlile care lucrează cu copii care au un intelect normal dezvoltat sau chiar peste medie (și chiar supradotați), dar **mai ales la copiii cu dizabilități mintale**, unde deficiența de intelect se asociază frecvent cu alte diagnostice (ADHD, tulburări de învățare, etc.) și care, prin natura lor, favorizează manifestarea comportamentelor agresive și, totodată, îngreunează demersurile pedagogice și psihologice concepute pentru reducerea comportamentelor indezirabile și creșterea comportamentelor prosoziale.

În experiența noastră de peste 10 ani în munca cu copii cu deficiențe mintale și asociate, am constatat că intervenția psihologică și pedagogică în problema agresivității la copiii cu deficiență mintală impune raportarea la complexitatea factorilor care declanșează și susțin aceste comportamente: pe de o parte, intervenția la nivelul factorilor individuali psihologici specifici, iar pe de altă parte la nivelul familial social, cunoscut fiind faptul că agresivitatea copiilor este de cele mai multe ori și semnul unei probleme în mediul social, familial din care provine copilul.

Luând în considerare toți acești factori, am dezvoltat și testat un program de reducere a comportamentului agresiv la elevii din ciclul primar, program pe care l-am denumit “Stop! Gândește înainte de a acționa!”

Programul constă în 14 activități, iar obiectivul general al programului a fost evaluarea eficienței introducerii unor secvențe de intervenție pedagogică și psihologică focalizate pe dezvoltarea socio-emoțională a elevilor în scopul reducerii agresivității fizice și verbale pe care o manifestă în relațiile cu ceilalți.

Pornind de la identificarea factorilor care declanșează și mențin comportamentele agresive și extinzând intervenția de la una individuală la una sistemică (care includ familia de origine și grupul de colegi), programul “Stop! Gândește înainte de a acționa!” își propune creșterea gradului de autocontrol, cooperare și empatie manifestate de copii în relațiile școlare și familiale și care vor conduce la reducerea comportamentelor indezirabile manifestate de aceștia.

În etapa constatativă am realizat evaluarea comportamentelor agresive utilizând *Grila de observare a comportamentului agresiv* elaborată de Petermann și Petermann și prezentată în lucrarea lor *Program terapeutic pentru copiii agresivi* (p. 55). Frecvența comportamentelor agresive a fost urmărită prin intermediul unei grile de observație cu indicatori comportamentali operaționalizați.

Explorarea istoricului de viață al subiecților și a familiilor acestora s-a realizat prin completarea *Fișei de investigare pentru părinți* (Petermann, p. 20) care cuprinde informații legate de: date personale ale copilului și ale familiei; relații sociale și activități; analiză comportamentală (comportamentul de la școală, relațiile cu frații, relația copil-părinte). De asemenea, pentru o mai bună cunoaștere a particularităților de dezvoltare ale elevilor participanți la studiu, am recurs la studiul fișelor psihologice ale acestora, puse la dispoziție de psihologul școlar. În vederea cunoașterii condițiilor sociale și de mediu din care provin elevii, au fost studiate dosarele personale puse la dispoziție de asistentul social al școlii.

Etapă experimentală s-a derulat pe parcursul a 6 luni, pe două dimensiuni:

- a. Intervenție în familia de origine
- b. Intervenție în grup

Obiectivele întâlnirilor cu părinții au vizat:

- colectarea datelor privind comportamentul copilului acasă, specificul relațiilor cu membrii familiei de origine
- prezentarea și abordarea problemelor comportamentale manifestate de copil la școală și acasă
- informații generale despre etapele de dezvoltare în copilărie
- Informații generale despre practici educative sănătoase

În intervenția în grupul de elevi au fost derulate activitățile programului “Stop!Gândește înainte de a acționa!”. Principalele instrumente și metode utilizate în intervenția de grup au fost: jocul de rol povestea terapeutică, povestirea terapeutică, desene animate terapeutice , tehnici din terapia experiențială (statuia familiei), tehnici din terapia cognitive comportamentală etc.

Obiectivele programului “Stop!Gândește înainte de a acționa!”:

- identificarea modurilor prin care învățăm comportamente
- conștientizarea importanței modelelor în propriile vieți
- confruntarea cu comportamentul agresiv
- deosebirea soluțiilor dorite și nedorite de rezolvare a conflictelor
- cunoașterea tehnicilor de verbalizare
- descoperirea și recunoașterea relațiilor dintre dialoguri, sentimente și comportamente
- autoinstruire și dezvoltarea autocontrolului
- stabilirea relației cu viața de zi cu zi a copilului
- recunoașterea diferitelor soluții la conflicte
- exersarea comportamentelor pozitive pentru soluționarea conflictelor
- recunoașterea cauzelor furiei și abordarea adecvată a lor
- autocontrol: creșterea toleranței la frustrare și la critici negative
- învățarea procedurii de oferire a feed-back-ului pozitiv

În etapa postexperimentală a fost înregistrată din nou frecvența comportamentelor agresive și s-au interpretat diferențele constatate.

Din analiza datelor obținute în etapa postexperimentală am observat că, pe dimensiunile *agresivitate verbală, agresivitate fizică și agresivitate asupra persoanei de către ceilalți*, scorurile medii au scăzut, indicând o frecvență mai redusă a acestora pentru subiecții supuși intervenției. Pe dimensiunea *autocontrol-cooperare-empatie* scorurile medii au crescut indicând o mai mare frecvență a comportamentelor prosociale manifestate în relațiile cu colegii de clasă și de școală.

Programul “Stop! Gândește înainte de a acționa!” reprezenta un punct de pornire pentru cadrele didactice care își propun să intervină pentru reducerea comportamentelor agresive la copiii cu dizabilități mentale. Este foarte probabil că extinderea intervenției pe o perioadă mai mare de timp ar putea produce efecte mai semnificative.

Bibliografie:

- Blândul, V., C. (2012). Psihopedagogia comportamentului deviant, București: Aramis.
- Cristea, D. (2010). Tratat de psihologie socială, Editura Pro Transilvania
- David, D., Dobrea, A., Goșiu, M. (2015)- Retman și Retmagia. Desene animate psihoterapeutice, București, Editura Trei
- David, D. (2006)- Psihologie clinică și psihoterapie, Iași, Editura Polirom
- David, D. (1999). Experimentul cu un singur subiect. Prezentare generală și aplicație clinico-experimentală, *Cogniție, Creier și Comportament*, vol. III, pag. 145

- Dumitru, I., Al. (2008). Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice
- Eibl-Eibesfeldt, J. (1995). *Agresivitatea umană*, București, Editura Trei
- Mitrofan, I., Vasile, D. (2001). *Terapii de familie*, București, Editura Sper
- Nichols, M., P., Schwartz, R., C. (2005). *Terapia de familie. Concepte și metode*, Pearson
- Petermann, F., Dopfner, M, Schmidt, M. (2010). *Tulburări de comportament antisocial-agresiv*, Cluj-Napoca, Editura RTS
- Petermann, F., Petermann, U. (2006). *Program terapeutic pentru copiii agresivi*, Cluj-Napoca, Editura RTS
- Preda, V. (1998). *Delicvența juvenilă o abordare multidisciplinară*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană
- Rosan, A. (2009). *Comportamentul violent-screening si strategii de intervenție*, Cluj-Napoca, Editura Alma Mater

1.10. Ora de limba română la elevii cu CES

Profesor psihopedagog Balog Camelia,

Școala Gimnazială Specială - C.R.D.E.I.I., Cluj-Napoca, jud. Cluj

Într-o lume în continuă schimbare, elevilor noștri le va fi necesară capacitatea de a selecta informațiile, deoarece ei nu sunt „biblioteci vii” și vor trebui să decidă care dintre ele sunt importante. Așadar, trebuie să învețe în mod critic, pentru a da sens în mod creator și productiv acelor elemente din universul informațional.

În acest context, au apărut și noi metodologii ce promovează metode de predare – învățare active. Acestea contribuie la dezvoltarea gândirii critice, axându-se pe învățarea independentă și pe colaborare.

Elevii sunt entuziasmați să lucreze împreună. Este la fel de adevărat că se întâmplă uneori să fie și cam gălăgioși – fie pentru că nu cunosc regulile unei astfel de activități, fie pentru că așa își exprimă ei entuziasmul.

Fiecare disciplină de învățământ contribuie în funcție de conținutul ei, prin modalități și căi specifice, la formarea personalității elevului. Prin natura sa, limba și literatura română trezește și cultivă sentimente, creează acele stări afective de care are nevoie orice ființă umană pentru a-și valorifica capacitățile creatoare în conformitate cu cerințele progresului și cu interesele societății. Limbii și literaturii române îi revine un rol esențial în formarea personalității elevilor. Nu transmite doar un volum de cunoștințe util în informarea elevilor, ci are rolul important de a forma capacități de interpretare, înțelegere și acțiune. Vizează atât latura cognitivă cât și cea rațional-afectivă, contribuind la dezvoltarea cunoștințelor din toate sferile existenței sociale.

Evoluția metodelor de predare-învățare determină transformarea elevului, dintr-un receptor al informației, într-un partener în procesul de predare, care colaborează activ la procesul de formare a propriei personalități. În noul cadru conferit de predarea-învățarea eficientă într-o societate a cunoașterii, Limba română vine să îndrume elevul în însușirea unor metode de lucru și în utilizarea lor eficientă.

Prin urmare lectura este cea care dezvoltă și logica unei persoane. Acest adevăr este și mai relevant dacă se are în vedere legătura indisolubilă dintre limbaj și gândire, faptul că gândirea se concretizează prin intermediul limbajului. La copiii cu deficiență intelectuală, antrenând limbajul, în strânsă legătură cu gândirea, contribuim la realizarea unor progrese în

sfera personalității realizând o mai bună adaptare a lor la mediu. Curriculumul actual promovează sistemul comunicativ-funcțional, sistem ce presupune formarea integrată a capacităților de receptare/exprimare orală și a celor de receptare a mesajului scris și de exprimare scrisă. Calitatea procesului de comunicare eficientă va duce în final la formarea capacității de comunicare corespunzătoare pentru tinerii pe care îi formăm. Un alt element care se urmărește prin intermediul predării integrate constă în faptul că obiectivele nu mai vizează, în mod expres, asimilarea de cunoștințe, ci ele se formează în situații concrete de comunicare. Noua abordare impune ca o necesitate formarea elevilor în spirit activ-participativ, dezvoltându-le un ansamblu de atitudini și motivații ce-i vor ajuta în continuare în studiul limbii și literaturii române.

Lectura are ca scop să dezvolte gustul elevilor pentru citit și să-i facă să iubească cartea, să le satisfacă interesul pentru a cunoaște viața, oamenii și faptele lor. Din cărți, elevii descoperă multe informații despre anotimpuri, viața animalelor și a plantelor, despre descoperiri geografice, despre evenimente și personalități literare, artistice, istorice, despre frumusețile și bogățiile spațiului românesc. Cărțile le vorbesc și despre sentimentele omenești, despre prietenie, cinste, omenie. În egală măsură însă, copiii au nevoie să fie îndrumați să își descopere propriile modalități de exprimare a mesajului pe care l-au receptat.

Un copil care nu răspunde așteptărilor profesorului său așa cum acesta se așteaptă, nu înseamnă că nu are nimic de spus. Înseamnă mai degrabă că trebuie ajutat să își găsească propria modalitate de exprimare: prin desen, prin pantomimă, prin colaj, etc.

Orice text spune o poveste, iar această poveste poate fi redată în nenumărate chipuri: de la reșezarea secvențelor, la redarea lor prin intermediul desenelor, la colaje și până la rescrierea lui, dându-i un alt final sau schimbând sexul personajelor.

Disciplina Limba română își propune să evidențieze importanța metodelor de predare și învățare active, centrate pe elev. Pregătirea cadrului didactic pentru a dezvolta la elevi abilitățile de abordare creativă a textelor literare, presupune selectarea strategiilor adecvate fiecărui moment al lecției, identificarea stadiilor de gândire critică corespunzătoare diferitelor strategii, organizarea colectivului de elevi corespunzător tehnicilor de lucru în grup, a învățării prin cooperare.

În contextul intenției de formare și dezvoltare a unor deprinderi de abordare creativă a textelor, proiectarea lecțiilor este supusă unor modificări. Ideea fundamentală este aceea că este de dorit ca elevii să fie implicați efectiv în procesul prin care asimilează anumite informații. De aceea, se recomandă ca, înainte de a începe predarea propriu-zisă la clasă, cadrul didactic să

caute cu atenție oportunitățile pe care le oferă programa pentru realizarea unei învățări active și pentru dezvoltarea creativității.

Este de preferat ca, în măsura posibilităților, să fie alese texte care plac copiilor și care să le stimuleze dorința de expresie și creativitatea.

Lecția presupune următoarele activități:

1. Lectura cu voce tare a textului.
2. Identificarea cuvintelor necunoscute și notarea lor în caiete.
3. Stabilirea subiectului textului/ideii principale/ideilor secundare.
4. Identificarea a 5- 6 cuvinte-cheie din text, în jurul cărora se construiește mesajul textului.

5. Întocmirea unor desene pornind de la cuvintele-cheie care vor înfățișa secvențele principale din basm.

6. Realizarea unui *cover*, a unei *scheme figurative a textului* din aceste desene.

Profesorul ajută elevii să opteze pentru identificarea unui substantiv din lista celor 5-6 pe care pot și doresc să îl reprezinte grafic și care vor înfățișa secvențele principale din lectură. Li se atrage atenția să identifice expresii artistice pe care le vor traduce prin imagini și culoare. Durata concentrării atenției în timpul unei activități este redusă, copilul își pierde repede interesul. Există unii elevi care pot reacționa la propunerile profesorului râzând sau deranjând activitatea. Este modul lor de a se apăra de un lucru cu care nu sunt obișnuiți și care le-ar putea dezvălui aspecte necunoscute ale personalității lor. Profesorul va trebui să evite comentariile descurajante, depreciative. În funcție de numărul elevilor din clasă, grupurile vor fi de 1-2-3 elevi, același grup fiind nevoit să realizeze 2-3 mesaje.

Ca sugestii și sfaturi pentru profesori:

- încurajați elevii să identifice o idee din text pe care să o reprezinte grafic, chiar dacă ei nu sunt convinși că vor reuși să ducă la bun sfârșit desenul!
- apreciați lucrările, mai ales dacă copiii s-au străduit să redea ideea aleasă!

Abilitățile exersate de elevi sunt:

- ❖ siguranță de sine în exprimarea modalității de receptare și redare a mesajului unui text literar,
- ❖ exersarea creativității,
- ❖ implicarea afectiv-motivațională în secvențele lecției,
- ❖ formarea și consolidarea abilităților de a termina munca începută,
- ❖ disponibilitatea de a colabora și a împărtăși rezultatele muncii,
- ❖ lucru în echipă și cooperarea,

- ❖ dezvoltarea respectului față de rezultatul propriei munci și a altora,
- ❖ lectura critică a textului literar.

Bibliografie:

Gherguț, A. *Sinteze de psihopedagogie specială*, Polirom, Iași, 2005

Popovici, D.V. *Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe mintale*, Pro-Humanitate, 2000

Preda, V.(coord) *Dinamica educației speciale*, Presa Universitară Clujeană, 2010

1.11. Managementul tulburărilor emoționale și de conduită la copiii instituționalizați prin terapia asistată de animale

Profesor educator Cioban Iulia-Mihaela,

Profesor logoped Simina Olga,

Școala Gimnazială Specială-CRDEII, Cluj-Napoca, jud. Cluj

1. INTRODUCERE

Deprivarea socio-afectivă, trauma separării de părinte, hospitalismul, grefate pe un anumit fond ereditar, pot constitui la copiii abandonați de timpuriu în instituții, factori de risc în structurarea unor comportamente deviante.

Devianța se manifestă în realitatea imediată ca un comportament al unui individ sau grup de indivizi ce implică o atitudine de negare totală sau parțială a normelor de conviețuire în general acceptate de o colectivitate sau societate.

Instituționalizarea se asociază cu o serie de caracteristici ale mediului instituțional, având repercursiuni asupra personalității și conduitei copiilor a căror creștere nu are loc în aceleași condiții ca în cazul copiilor din familii. Efectele instituționalizării se resimt la toate nivelele personalității copilului instituționalizat și în toate domeniile funcționării acesteia: dezvoltare cognitivă, maturizare afectiv-emoțională, sistem de interese și valori, comportamente manifeste, formarea conștiinței de sine, natura imaginii și a respectului de sine. Studii recente au adus dovezi în sprijinul ipotezei potrivit căreia copiii agresivi le lipsesc abilitățile social-cognitive. Astfel, violența poate deveni un cerc vicios: copiii care au fost agresați au tendința de a avea puțini prieteni cu care să poată comunica ușor și adesea au sentimentul izolării și al singurătății, simt incapacitatea lor de a se angaja în situații sociale, se simt neajutorați și incapabili să controleze propriul mediu, ceea ce împiedică formarea unor deprinderi sociale non-violente. Acești copii, la rândul lor, au tendința de a-i agresa pe ceilalți (Petermann and Petermann, 2006; Goleman, 2005).

Terapia asistată de animale este proiectată să îmbunătățească funcțiile fizice, sociale, emoționale și/sau cognitive ale unui pacient, precum și să ofere suport educațional și motivațional. Se presupune că la baza acestei terapii se află o percepție des întâlnită – aceea că oamenii care sunt însoțiți de animale sunt considerați a fi mai prietenoși. Astfel, terapeutul nu mai este perceput (chiar și la nivel inconștient) ca o amenințare, ci ca și un posibil prieten, confident, persoană bine intenționată. În terapie sunt folosite multe animale, incluzând câini,

pisici, elefanți, păsări, delfini, iepuri și alte animale mici. Majoritatea animalelor care fac parte din astfel de terapii sunt, în general, cele domestice, dar și cele marine, așa cum sunt delfinii. Însă preferate sunt cele comune, precum câinele și pisica.

Terapia asistată de animale promovează interacțiunea pozitivă dintre om și animal prin încorporarea trăsăturilor psihologice, comportamentale și fizice ale unui animal, într-un mediu terapeutic, cu scopul de a facilita procesul de recuperare a unui pacient ce necesită îngrijire medicală fizică și/sau psihică (Chandler, 2005).

Este cunoscut faptul că între oameni și animalele de companie există o tendință naturală de formare a unei relații de atașament bazată pe empatie și afecțiune (Chandler, 2005). Există două principii de bază: atingerea și atașamentul. Cu ajutorul acestora, omul va evolua de la nevoia de a avea în compania sa un animal la capacitatea de a avea relații personale echilibrate.

Studiile arată că este posibil ca prin interacțiunea cu animale de companie, care sunt total dependente de proprietar, copiii învață să înțeleagă sentimentele și nevoile animalelor și cel ale ființelor umane de la o vârstă fragedă. Animalul oferă într-un cadru terapeutic beneficii similare cu cele ale animalului de companie permanent. El poate servi ca un catalizator pentru discuții între terapeut și client sau în cadrul terapiei de grup poate avea rol de „spărgător de gheață”, fiind un subiect de discuție între membrii grupului. Dacă există un animal în cadrul terapeutic, acest cadru devine mai puțin rigid, mai primitiv, oferă siguranță. Atingerea unui animal poate oferi confort psihic, poate fi liniștitor, conducând spre reducerea anxietății (Fine, 2006).

Intervențiile în cazul copiilor și tinerilor cu probleme emoționale și tulburări comportamentale includ exerciții de conduită și control emoțional, implică automonitorizare, stabilirea obiectivelor, selectarea strategiei și punerea în aplicare, precum și o reformulare a stimei de sine.

În contrast cu opinia potrivit căreia animalele oferă sentimente pozitive necondiționat și în orice situație, reacția animalului depinde foarte mult de comportamentul verbal și nonverbal cum ar fi tonul vocii, contactul vizual, expresia facială, gesturile, exprimarea emoțională „individuală”. În cadrul intervențiilor asistate de un animal, participanții trebuie să-și controleze sentimentele, starea de activare pentru a putea controla comportamentul animalului. După mai multe expuneri și exerciții, vor învăța în acest mod autocontrolul emoțional (Jackson, 2012).

2. OBIECTIVELE CERCETĂRII ȘI IPOTEZELE CERCETĂRII

Scopul cercetării vizează îmbunătățirea calității vieții și relațiilor sociale ale copiilor și adolescenților instituționalizați prin oferirea de oportunități motivaționale și/sau recreative, utilizând terapia asistată de animale, ca metodă de terapie complementară.

Obiectivul general al cercetării îl constituie analizarea efectelor terapeutice ale programului de intervenție pentru dobândirea autocontrolului emoțional și învățarea unor răspunsuri comportamentale adecvate, intervenție realizată în prezența unui animal de companie (câine).

Obiective specifice:

1. Relevarea nivelului empatiei și al rezistenței la frustrare al participanților la studiu
2. Analizarea efectelor terapeutice ale intervenției terapeutice asistată cu animale
3. Clarificarea relației dintre agresivitate și rezistența scăzută la frustrare și empatie

Ipotezele cercetării:

1. Copiii și adolescenții care vor manifesta un nivel ridicat de agresivitate și o rezistență scăzută la frustrare au o capacitate scăzută de a empatiza.
2. Odată cu creșterea frecvenței interacțiunii cu animalul de terapie crește și frecvența manifestărilor comportamentale și emoționale echilibrate.
3. Copiii și adolescenții asistați de animale în activitățile terapeutice își pot exprima mai bine sentimentele și își pot controla eficient emoțiile.
4. Intervenția de grup asistată de animal va avea ca efect, pe lângă îmbunătățirea controlului comportamental și emoțional și o creștere a nivelului empatiei participanților.

Participanți la studiu

Vor fi incluși în program copii și adolescenți instituționalizați care prezintă probleme emoționale sau riscul instalării lor, dificultăți de exprimare a sentimentelor și insuficienta dezvoltare a capacității de autocontrol. Selectarea participanților se va face în colaborare cu psihologul și pedagogul instituției respective (centru de plasament, cămin etc.) ținându-se cont de recomandările acestora.

Terapia constă în întâlniri săptămânale între participanții la studiu și animalele de companie (câinii de terapie însoțiți de instructori).

3. METODE UTILIZATE ÎN CERCETARE

- metoda anchetei pe bază de chestionar
- metoda observației sistematice
- metoda convorbirii
- metoda testelor

În cadrul **anchetei pe bază de chestionar** se vor folosi patru tipuri de scale: scala de atitudine față de animalele de companie (PAS-M, Templer et al., 1981; Munsell et al., 2004), scala de relaționare cu animalul de companie CSWAPBS (Johnson, Meadows, 2003 –

prezentată în Anderson, 2007), scala fericirii subiective (SHS By Sonja Lyubomirsky, Ph.D) și un index al empatiei (Bryant, 1982).

Observația sistematică se va realiza prin completarea unei **grile de observare structurată** care va înregistra frecvența și repetitivitatea unor evenimente. Cu ajutorul acesteia se va putea analiza comportamentul elevilor în timpul activităților de terapie asistată de animale. Se va observa calitatea interacțiunilor sociale dintre membrii grupului în timpul scurs între două ședințe săptămânale. Ca instrument se va folosi înregistrarea video a activităților.

Pentru relevarea nivelului capacității empatice voi folosi **Indexul empatiei la copii și adolescenți** (Bryant, B. 1982). Acesta constă dintr-un set de 22 de afirmații la care subiecții trebuie să răspundă cu Da sau Nu.

Metoda **convorbirii** o voi utiliza în cazul examinării individuale pentru a obține informații suplimentare.

Testul de frustrare S. Rosenzweig este o probă proiectivă specială, care se folosește la stabilirea formelor comportamentului în situații sociale limită (frustrante) din viața cotidiană.

Indexul empatiei și Testul de frustrare S. Rosenzweig se vor aplica înainte și după intervenția asistată cu animale pentru a se releva posibilele modificări așteptate în ceea ce privește nivelul empatiei și al controlului comportamental și emoțional.

4. REZULTATE AȘTEPTATE

Prin aplicarea instrumentelor de cercetare propuse, analiza și prelucrarea lor anticipez confirmarea ipotezelor stabilite la începutul studiului.

Confirmarea primei ipoteze conform căreia „**Copiii și adolescenții care vor manifesta un nivel ridicat de agresivitate și o rezistentă scăzută la frustrare au o capacitate scăzută de a empatiza**” ar arăta necesitatea intervenției asistate cu animale pentru dobândirea autocontrolului emoțional și învățarea unor răspunsuri comportamentale adecvate.

Dacă se va confirma cea de-a doua ipoteză: „**Odată cu creșterea frecvenței interacțiunii cu animalul de terapie crește și frecvența manifestărilor comportamentale și emoționale echilibrate**”, se va confirma valoarea acestei modalități complementare de intervenție pentru îmbunătățirea funcțiilor fizice, sociale, emoționale și/sau cognitive ale persoanelor.

Dacă se confirmă și celelalte ipoteze, atunci activitățile de TAA contribuie la găsirea unor modalități adecvate de exprimare a emoțiilor și îmbunătățirea comunicării interpersonale.

După desfășurarea activităților de grup preconizate, anticipez dezvoltarea unei relații pozitive și echilibrate între copiii și adolescenții luați în studiu și, de asemenea, între aceștia și animalul participant la activitățile terapeutice.

Bibliografie:

Adams, N., Animal Assisted Interventions for Adolescents with Emotional and Behavioural Problems, School of Psychology, Psychiatry and Psychological Medicine, Monash University, 2007

Fine, H., Handbook on Animal-Assisted Therapy, Aubrey, Academic Press is an imprint of Elsevier, 2006

Goleman D. - Inteligența emoțională - Editura Curtea Veche, București, 2005

Jackson, J., Animal-Assisted Therapy: The Human-Animal Bond in Relation to human Health and Wellness, Winona State University, College of Education, Counselor Education Department, 2012 (http://www.winona.edu/counseloreducation/images/justine_jackson_capstone.pdf)

Levinson, B.M., Human/Companion Animal Therapy, Journal of Contemporary Psychoterapy

Petermann F., Petermann U. - Program terapeutic pentru copiii agresivi - Ed. RTS, Cluj-Napoca; 2006

Roșan A. - Violența juvenilă școlară - teorie, prevenție și intervenție integrativă - Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca; 2006

Rosenzweig, S., Fleming, E. E. and Rosenzweig, L., The Children's form of the Rosenzweig Picture-Frustration Study – J. Psychol. 1948, 26, 141 – 191.

Rosenzweig, S. – An outline of frustration theory. Chap 11 in J. Mc.Hunt, Personality and the behavior disorders, Vol. I, New York, 1944

1.12. Dezvoltarea abilităților de comunicare la copiii cu dizabilități multiple/asociate

profesor educator Cordoș Floarea,

Școala Gimnazială Specială – CRDEII, Cluj-Napoca, jud. Cluj

Comunicarea augmentativă și alternativă (CAA), este un concept umbrelă ce cuprinde orice metodă de comunicare ce suplimentează modalitățile obișnuite de vorbire și scriere, când acestea sunt deficitare sau absente. Comunicarea augmentativă și alternativă include toate formele de comunicare cu excepția celei verbale, utilizate pentru a exprima nevoi, dorințe, idei, gânduri, etc.

Selecția și implementarea sistemului de comunicare augmentativă și alternativă se realizează în urma unei evaluări în cadrul unei echipe multidisciplinare, având în vedere diagnosticul copilului/persoanei (întârziere în dezvoltare în aria comunicării, dizabilitate de auz, dizabilitate vizuală, dizabilitate mintală, autism, paralizie cerebrală, afazie, etc.). Selectarea unui sistem de comunicare augmentativ sau alternativ trebuie să țină cont de abilitatea motorie, senzorială, cognitivă ale fiecărui copil în parte.

Comunicarea augmentativă și alternativă cuprinde mai multe sisteme:

- sisteme de comunicare fără suport tehnologic (gesturi, mimică, limbajul semnelor)
- sisteme de comunicare cu suport tehnologic scăzut/ridicat: carte cu imagini/ simboluri, cutii/panouri cu imagini/simboluri, cartonașe cu litere, cuvinte, imagini, dispozitive speciale care prin apăsarea unui buton redau vocea umană, diferite aparate ce conțin software-uri de comunicare, I-Pad-uri, etc.

Exemple de implementare a comunicării augmentative și alternative prin imagini la copiii cu dizabilități multiple/asociate.

Activități

1. Succesiunea anotimpurilor poate fi reprezentată pe un panou de comunicare, prin asocierea unui anotimp cu un simbol: ghiociei- primăvara, vara- flori, toamna- frunze uscate, iarna- fulgi de nea; cu evenimente importante care se întâmplă în fiecare anotimp, iar copilul alege imaginea/simbolul corespunzător localizându-se astfel în timp. Astfel copilul poate comunica celor din jur în ce anotimp se află și poate înțelege succesiunea timpului.



2. Pentru a comunica celorlalți când este ziua lui de naștere în ce anotimp s-a născut se atașează o poză cu copilul în dreptul fiecărui anotimp, mai precis a lunii în care își serbează ziua de naștere, la fel ca în activitatea anterioară.

3. Succesiunea activităților zilnice, rutina-orarul este reprezentată prin așezarea unor imagini/simboluri în cutii de comunicare sau pe o carte sau panou de comunicare. După ce a terminat activitatea, copilul ia imaginea/simbolul și-l pune într-o cutie de „sfârșit”. În felul acesta, comunicăm copiilor ce activități urmează să desfășoare, iar copilul comunică că a terminat activitatea desfășurată.

Panou de comunicare cu succesiunea activităților



Cutii de comunicare cu succesiunea activităților



Activități de dezvoltare a comunicării

Asocieri imagine-obiect



Mâncare



Îngrijire personală



Bibliografie:

Abric, J.C., (2002). Psiholgia comunicării: teorii și metode (Trad. Botoșineanu L., F.). Ed.Polirom, Colecția Collegium Psihologie, Iași

Bârlibaba, C.M., (1987). Paradigmele comunicării, Ed. Științifică și Enciclopedică, București

Hathazi, A., (2012). Comunicarea în contextul deficienței multiple, Volumul 1, Colecția educarea persoanelor cu dizabilități multiple, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca

Roșan, A., (2012). Psihopedagogie specială: modele de evaluare și intervenție, Ed. Polirom, Iași

1.13. Creativitatea la elevii cu CES în activități de bucătărie

profesor educator Anca Gabriela Lăpușan

Școala Gimnazială Specială-CRDEII, Cluj-Napoca, jud. Cluj

MOTTO:

*„Creativitatea este o floare atât de delicată, încât elogiul o face să înflorească, în timp ce descurajarea o înăbușă, adesea chiar înainte ca ea să se poată transforma în floare.”
(T. Carlyl)*

Termenul de creativitate își are originea în cuvântul latin "creare", care înseamnă „a zămisli, a făuri, a naște.”

Obiectivul acestei lucrări propune dezvoltarea creativității la elevii cu CES și a componentelor sale (originalitatea, fluența, flexibilitatea și elaborarea), în domeniul bucătăriei.

După modelul lui Guilford:

Originalitatea—este abilitatea de a crea idei noi, originale și unice, pentru a rezolva o problemă neașteptată, ieșită din comun; fluența- este capacitatea de a crea mai multe idei și soluții; flexibilitatea— este capacitatea unui individ de a se adapta; elaborarea – este abilitatea de a adăuga detalii și înțelesuri ideilor creative .

Creativitatea - este procesul de creare a ceva nou, frumos, valoros și generativ.

Din alte studii:

Florin Druță -1997, afirma că până în anii '50, atenția psihologilor era centrată pe analiza procesului de creație, considerat ca un fenomen rar, prezent exclusiv la elitele științifice și la marii creatori de opere literare și artistice.

Creativitatea, după Bruner- poate să apară ca o exprimare a ființelor umane, când acestea exercită o activitate specifică unei meserii, în raporturile afective, la formularea unei teorii fizice sau în pictura unui tablou. De asemenea afirma următoarele:

1. Toate ființele umane pot fi capabile de creativitate, aceasta fiind parte a patrimoniului nostru individual;
2. Nu este nevoie să fii geniu pentru a fi creativ;
3. Creativitatea poate fi stimulată și dezvoltată prin experiențe de viață și prin programe specializate.

Elevii trebuie să fie îndrumați să dobândească o gândire independentă, de grup, să prezinte toleranță față de ideile noi, capacitatea de a descoperi probleme noi și de a găsi modul lor de rezolvare; posibilitatea de a critica, constructiv. Este important ca profesorul însuși să fie creativ și “dornic de aventură”.

Despre cercetare:

Obiectivul acestei lucrări propune dezvoltarea creativității la elevii cu CES și a componentelor sale (originalitatea, fluența, flexibilitatea și elaborarea), în domeniul bucătăriei.

Știm că structura personalității elevului cu CES prezintă deosebiri fundamentale față de cea a elevului normal. Totuși, acești elevi pot să-și dezvolte creativitatea, ajutați și sprijiniți de profesori în activitățile de învățare, în luarea deciziilor sau în modul de realizare a diferitelor tipuri de rețete sau chiar meniuri, în cazul cercetării noastre.

În școlile de arte și meserii, elevii cu CES învață meseria de bucătar, deoarece poate fi printre primele meserii care oferă plăcere și satisfacție imediată. Ei pot gusta zilnic din bucate, satisfăcându-și foamea și apetitul permanent pe care îl au din cauza dizabilității. În studiu am urmărit modul de realizare și ornare a diferitelor preparate - sandvișuri, salata de fructe, diferite prăjituri.

Trăsăturile personalității creatoare pot fi grupate la nivelul următoarelor trei categorii de factori: intelectuali, operaționali, comportamentali, (Nicola Gr. 1981).

Produsul creator, în esență, reprezintă un element nou în raport cu experiența socială anterioară sau cu experiența de viață a unui individ. (Landan, Erica, 1979).

Așa cum printre caracteristicile esențiale și evidente ale deficiențelor mintali se numără și întârzierile în dezvoltare: întârzierea debuturilor specifice miciei copilăriei, întârzierea în dezvoltarea limbajului și întârzierea în dezvoltarea intelectuală, putem observa o evidentă întârziere în dezvoltarea creativității și în activitățile din domeniul bucătăriei, în funcție de nivelul de dezvoltare cronologică și mintală.

Cu cât sunt întârzieri mai mari în ceea ce privește dezvoltarea cronologică și mintală, cu atât mai mult scade creativitatea. Creativitatea poate fi însă îmbunătățită prin anumite metode și tehnici de învățare folosite de profesori.

Osborn spunea că unul din instrumentele cele mai utile pentru organizarea unei activități creatoare constă în Brainstorming.

Deasemenea profesorii pot încuraja creativitatea prin:

- furnizarea unui mediu care permite elevului să exploreze și să se joace fără restrângeri;
- adaptarea la ideile elevului, fără a încerca o structurare a ideilor lui astfel încât să se potrivească cu cele ale adulților;

- acceptarea ideilor neobisnuite ale elevului, fără a judeca modul divergent în care acesta rezolvă o problemă;
- repetiții practice individuale pentru fiecare etapă de lucru;
- oferirea de modele și alternative la modele, în funcție de posibilitățile lor fizice și intelectuale;
- încurajări fizice și verbale permanente, și nu în ultimul rând prin expunerea lucrărilor, pentru a primi aprecieri atât din partea altor elevi, cât și din partea părinților;
- folosind modalități creative pentru rezolvarea problemelor, în special a problemelor ce apar în viața de zi cu zi;
- alocând destul timp elevului pentru explorarea tuturor posibilităților, pentru trecerea de la ideile obișnuite, la idei mai originale;
- încurajând procesul, iar nu scopul.

Jocul didactic constituie de asemenea o eficientă metodă de stimulare și dezvoltare a motivației superioare din partea elevului, exprimată prin interesul său nemijlocit față de sarcinile ce le are de îndeplinit sau plăcerea de a cunoaște satisfacțiile pe care le are, în urma eforturilor depuse în rezolvare.

În cazul elevilor cu CES, indiferent de vârstă, o atmosferă non-evolutivă pentru creație poate apărea în momentul când profesorul sau oricine altcineva îi solicită în activități de care ei nu pot fi capabili fizic și intelectual.

În timp ce elevii normali creează din momentul în care vor avea o simplă aprobare a unui răspuns corect, elevilor cu CES le ia un timp până își vor da seama de posibilitățile lor fizice și intelectuale, doar pentru a crea ceva identic cu ce propune profesorul. Deci, în cazul elevilor cu CES, creativitatea crește în etape de progres fizic și intelectual. Prin creație, fiecare ființă umană dorește să arate cine este și ce poate face ea în raport cu ceilalți, pe un anumit domeniu de activitate.

Sigur că străduința e mare, efortul de asemenea, dar rezultatele îi fac să-și descopere încrederea în forțele proprii și astfel continuă lupta.

Aceasta meserie se materializează în obținerea produsului finit pe loc, lucru care contribuie la creșterea încrederii și a respectului de sine. Singura condiție să ajutăm acești elevi este să ne dorim din suflet acest lucru și să o face Concluzii:

Dezvoltarea creativității elevilor în vederea obținerii de performanțe, presupune o schimbare de viziuni în practica pedagogică bazată pe:

- Învățarea centrată pe elev;
- Promovarea învățării prin colaborare;

- Utilizarea unor strategii didactice care să stimuleze creativitatea, care să pună elevii în situații concrete de comunicare, de rezolvare de probleme, de realizare a unor produse finite originale.

Numai cu sprijinul și încurajările profesorilor, elevi vor primi încrederea necesară să învețe și să progreseze în domeniul bucătăriei, obținând ceva creativ!

CONCLUZII:

Dezvoltarea creativității elevilor în vederea obținerii de performanțe, presupune o schimbare de viziuni în practica pedagogică bazată pe:

- Învățarea centrată pe elev;
- Promovarea învățării prin colaborare;
- Utilizarea unor strategii didactice care să stimuleze creativitatea, care să pună elevii în situații concrete de comunicare, de rezolvare de probleme, de realizare a unor produse finite originale.

Numai cu sprijinul și încurajările profesorilor, elevi vor primi încrederea necesară să învețe și să progreseze în domeniul bucătăriei, obținând ceva creativ!



Bibliografie:

- Druta F., (1997). Psihologie si educatie, Editura Didactică si Pedagogică R.A. Bucuresti
- Guilford, J.P., (1950). Creativity, American Psychologist, Volume 5, Issue 9, 444–454
- Landau Erika, (1979). Psihologia creativității, EDP Bucuresti.
- Roco Mihaela, (2004). Creativitate si inteligenta emotionala, Editura Polirom, Iasi.

1.14. Măsurile practice și principiile de acțiune pentru ameliorarea tulburărilor copiilor hiperactivi și cu deficit de atenție

profesor psihopedagog Pop Iuliana

Școala Gimnazială Specială - CRDEII, Cluj-Napoca, jud. Cluj

Sindromul deficitului de atenție cu hiperactivitate – ADHD („Attention Deficit Hyperactivity Disorder”) - este o tulburare de comportament, în care persoanele afectate au dificultăți în ceea ce privește:

- autoreglarea nivelului de activism,
- autocontrolul impulsurilor,
- concentrarea și menținerea atenției focalizate pe o anumită sarcină.

Copiii cu ADHD prezintă, de regulă, probleme de comportament care au fost clasificate de specialiști în două categorii principale: *deficit de atenție și impulsivitate – hiperactivitate*. Acești copii au dezavantaje semnificative pe termen lung, atât în ceea ce privește performanțele școlare cât și din punct de vedere al dezvoltării socio-emoționale (cu implicații asupra familiei, colegilor, școlii și societății).

În prezent, tratamentul și îngrijirea unui copil diagnosticat sau cu potențial ADHD se bazează pe o triplă abordare:

- o consiliere,
- o modificarea comportamentului,
- o medicație.

Modificarea comportamentului este, de fapt, un instrument psihologic folosit pentru schimbarea tiparelor existente ale comportării unei persoane. În cazul copiilor hiperactivi și cu deficit de atenție, modificarea comportamentului este folosită cu precădere pentru ameliorarea concentrării și controlul hiperactivității lor. Ne rezumăm doar la recomandări generale, deoarece fiecare copil diferă de alții prin modul în care este afectat de ADHD, situația lui de acasă fiind de asemenea unică.

Măsurile practice și principiile de acțiune pentru părinți.

a. Părinții în acord.

Este important să existe un acord între părinți în privința modului de abordare a problemei copilului. Dacă copilul primește mesaje diferite de la fiecare părinte, situația lui se va deteriora

rapid. În plus, copilul cu ADHD poate fi un bun manipulator al părinților (mai ales în situațiile în care aceștia nu sunt de acord în privința unui anumit aspect al tratării copilului).

b. Rutina

Este esențială o ambianță organizată, previzibilă. Cunoașterea exactă a ceea ce se întâmplă – și când anume – contribuie mult la focalizarea minții copilului. Copiii a căror problemă principală constă în incapacitatea de concentrare vor învăța treptat structura fundamentală a unei zile, dacă aceasta este stabilită și menținută cu claritate și fermitate. Exemple simple: stabilirea unei ore acceptabile pentru culcare, spălatul regulat pe mâini înainte de fiecare masă.

La început, părinții vor sprijini copilul în realizarea sarcinilor stabilite în programul unei zile. Apoi, treptat, sprijinul va fi retras, trecându-se responsabilitatea asupra copilului. Dacă o anumită rutină nu reușește, trebuie încercate altele până se găsesc modalități potrivite.

c. Exercițiile fizice

Reprezintă un element important în ajutorarea unui copil hiperactiv. Copilul hiperactiv și cu deficit de atenție trebuie încurajat să practice mai puțin sporturi de echipă și mai mult sporturi individuale. Exemple: judo, arte marțiale, înot – toate sub supravegherea adulților. Înotul este un sport deosebit de bun pentru acești copii, pentru că ei vor învăța să pună în practică coordonarea dintre respirație și mișcările brațelor și picioarelor. Trebuie utilizate și activități pentru două persoane, cum este tenisul de masă, pentru a-l ajuta pe copil să aibă relații cu o altă persoană și să depună o activitate alături de altcineva.

d. Asigurarea unei modalități de evadare

„O cale de evadare poate fi liniștitoare pentru un copil care învață să-și controleze comportarea” (Gilbert, 2000, p. 71). Exemplu: *un spațiu* unde copilul să fie singur – dacă este posibil orice copil trebuie să aibă camera lui, unde poate să fie el însuși fără să se simtă monitorizat de un adult. El ar putea să simtă nevoia de a sta liniștit fără să dea dovada de hiperactivitate cum se așteaptă toți. Părinții nu trebuie să plaseze în camera copilului un televizor sau un computer personal. „Unele studii recente de neuropsihiatrie au identificat o relație directă între consumul de televiziune și slaba capacitate de concentrare a atenției” (Egan, 2007, p. 40). Aceasta deoarece, prin natura sa, televiziunea promovează hiperactivitatea, superficialitatea, necesitatea de a comuta permanent atenția asupra unor aspecte noi și nu în ultimul rând, violența.

e. Un singur lucru deodată

Părinții se vor concentra numai asupra unui singur aspect din comportarea indezirabilă a copilului lor. Nu sunt șanse ca toate tipurile comportamentale să fie modificate deodată. De

exemplu, pentru început ar putea să se ocupe de o bună organizare dimineața la trezire. Pentru aceasta, seara înainte de culcare copilul va verifica dacă și-a pregătit tot ce este necesar pentru a doua zi la școală. Părintele va controla dacă toate lucrurile sunt bine pregătite. Dimineața, i se amintește copilului să mai verifice odată dacă are tot ce-i trebuie pentru ziua respectivă. Acest exercițiu poate continua pe toată perioada de organizare a începutului de zi.

f. Incurajarea copilului

Este una dintre cele mai importante sarcini care le revine părinților. Copilul trebuie răsplătit fără rezerve pentru orice reușită, cât de mică. Greșelile nu vor fi ignorate, dar trebuie minimalizate, fiind recomandată mai degrabă retragerea temporară dintr-o situație dificilă decât angajarea într-o ceartă.

Măsurile practice și principiile de acțiune pentru educatori/profesori.

1. Organizarea fizică a sălii de clasă

Profesorul va avea în vedere reducerea la maximum a factorilor ce i-ar putea distrage atenția copilului cu ADHD (de exemplu: o fereastră joasă, prin care se poate vedea o stradă aglomerată, un computer, o ușă care scârțâie).

O idee bună este așezarea lui în partea din față a clasei sau aproape de catedră - în funcție de planul clasei. O altă posibilitate benefică pentru copil ar putea fi așezarea lui lângă cei mai liniștiți și mai calmi copii din clasă. În plus, profesorul se va asigura că, copilul știe exact unde să se așeze, unde să-și pună cărțile, creioanele și, deasemeni știe unde este așteptat să meargă la sfârșitul programului.

2. Folosirea precaută a timpului

Este important ca copiii cu ADHD să învețe - cu pași mici și consolidări la fiecare etapă - să-și gospodărească timpul.

Profesorul trebuie să-și planifice din timp activitățile zilnice, alternând lecțiile liniștite cu altele active, iar când observă că copilul are dificultăți de concentrare asupra sarcinii date, îl poate trimite să aranjeze raftul de cărți, să-i facă rapid un comision sau să împartă foi de hartie, evitându-se astfel o izbucnire. Un alt aspect care trebuie avut în vedere de către profesor este revenirea de câteva ori asupra temelor predate - oral sau scris - pentru a consolida cele învățate în mintea copilului.

Referitor la tema pentru acasă, profesorul va sugera părinților că efectuarea acesteia nu trebuie niciodată amânată până seara târziu. Episoadele scurte de lucru acasă sunt preferabile unor etape lungi, care pot obosi copilul, după o zi plină de activități la școală.

3. Folosirea adecvată a aptitudinilor pedagogice

Elemente de comunicare nonverbală – anumite semne vizuale sau fizice - pot fi folosite pentru readucerea atenției copilului asupra sarcinii actuale. Exemple: o privire directă, o ridicare de sprânceană, o ușoară atingere cu mâna a umărului copilului. Aceste semne trebuie puse în prealabil de acord cu copilul, ele oferindu-i copilului și un plus de încredere.

Profesorii trebuie să admită nevoia copilului de un „time out”. De exemplu, trimiterea copilului să ducă un mesaj în altă clasă, este un procedeu util pentru a-l scoate dintr-o situație deosebit de dificilă.

Tehnicile practicate acasă și la școală trebuie să fie consecvente și, desi ADHD nu poate fi vindecat, totuși copiii pot fi ajutați (de către părinți, profesori, psihologi) să-și gestioneze problemele lor, în scopul adaptării - în mai mare măsură - la cerințele sociale.

Bibliografie:

Egan, K., Popenici, S. *Educația elevilor hiperactivi și cu deficit de atenție*, Ed. Didactica Press, București, 2007

Dumitru, I. Al. *Consiliere psihopedagogică*, Ed. Polirom, Iasi, 2008

Gilbert, P. *Cum să-i ajutăm pe copiii hiperactivi cu deficit de atenție*, Ed. Polimark, Bucuresti, 2000.

1.15. Modalități de prevenire și combatere a bullying-ului la copiii cu dizabilități intelectuale

Profesor educator Băican Oana-Adriana

Școala Gimnazială Specială – C.R.D.E.I.I., Cluj-Napoca, jud. Cluj

1. DIZABILITATEA INTELECTUALĂ – PRECIZĂRI CONCEPTUALE

Dizabilitatea intelectuală reprezintă o realitate complexă, un fenomen bio-psiho-social de o mare eterogenitate sub aspectul cauzelor, al gradului și al tulburărilor asociate. Termenul de “dizabilitate intelectuală” este doar o noțiune care include variate forme, tipuri și grade de insuficiență intelectuală. Ritmul încetinit al dezvoltării psihice, incapacitatea de a desfășura activitatea, mai ales cea intelectuală la nivelul cerințelor grupului de aceeași vârstă, ireversibilitatea relativă a stării de întârziere mintală, sunt doar câteva caracteristici esențiale, dar insuficiente pentru a defini dizabilitatea intelectuală.

2. BULLYING-UL ÎN MEDIUL ȘCOLAR

Fenomenul de tip bullying în școală, reprezintă o problemă cu care se confruntă multe state ale lumii. Un studiu important realizat în școlile din România care a avut ca obiectiv să identifice prevalența implicării în comportamente de tip bullying (ca agresor, victimă și victimă-agresivă) precum și tendințele acestora în timp, la un eșantion reprezentativ de elevi români cu vârste de 10,13 și 15 ani, a identificat o creștere a prevalenței fenomenului bullying.

2.1. Termenul de bullying

Bullying-ul este una dintre cele mai complexe forme de comportament agresiv și violență. Cu toate acestea, nu fiecare act de violență este o acțiune de bullying. Conform studiului Organizației Mondiale a Sănătății privind comportamentul sănătos la copiii de vârstă școlară, bullying apare atunci când un elev este: “tachinat în mod repetat într-un mod care nu îi place... Dar nu este bullying atunci când doi elevi de putere sau autoritate similară se ceartă sau se bat. Nu este bullying nici atunci când un elev este tachinat într-un mod prietenos și glumeț.” (Craig et al., 2009) Cea mai caracteristică trăsătură a bullying-ului este realitatea de putere asimetrică și dezechilibrată dintre cei care agresează și cei care sunt agresați. Olweus a făcut diferența între trei tipuri de bază de comportament tip bullying: **fizic** – lovire, împingere, pocnire, ciupire, constrângerea celuilalt elev prin contact fizic; **verbal** – amenințări, tachinare, insulte, bătaie de joc, șantaj, poreclire, împărtășirea de zvonuri și minciuni;

emoțional/psihologic - excluderea intenționată a cuiva dintr-un grup sau activitate, manipulare, ridiculizare;

2.2. Originea comportamentului de tip bullying

Cele mai des întâlnite caracteristici ale copiilor înclinați să îi agreseze pe alții (Olweus, 1993, Taglieber, 2008, Pregrad, 2015) sunt: o nevoie de un statut, de putere mai mare, o dorință puternică de a controla și domina, impulsivitate, lipsa empatiei, căutarea recunoașterii statutului lor de personae care dau tonul. Adesea atât agresorii, cât și victimele au peisaje interne similare. Unii copii pun o “armură de agresor” pentru a-și ascunde slăbiciunile și pentru a evita să devină victime. Masca unui agresor este un scut care îi ascunde interiorul vulnerabil. Majoritatea agresorilor altor personae au fost victime ale violenței în copilărie. (LISTEN !, 2016)

Bullying-ul este întotdeauna un proces în care, în timp, se mărește dezechilibrul de putere, cu frecvență și intensitate care variază. Se pot distinge câteva faze:

FAZA 1: Conflictele zilnice FAZA 2: Începutul bullying-ului (faza de explorare)

FAZA 3: Escaladarea (faza de consolidare) FAZA 4: Excluderea faza de manifestare

FAZA 5: Ieșirea (faza finală)

2.3. Consecințele bullying-ului în școală

Depresia este considerată cea mai comună problemă de sănătate mintală, consecință a bullying-ului. Copiii agresați sunt defavorizați, nefericiți și suferă de probleme legate de stima de sine și încrederea în propria persoană. Ei se simt adesea anxioși, simt rușine și se simt chiar vinovați pentru ce li s-a întâmplat. În școală ei sunt de obicei intruși fără prieteni, singuri și abandonați. Relațiile lor de prietenie sunt adesea afectate din cauza unei frici sporite de a avea încredere în semenii lor. Consecințele negative afectează nu doar sănătatea lor mintală, ci și rezultatele academice și pot scădea motivația lor de a merge la școală și de a învăța.

2.4. Situația bullying-ului în școala din România

Conform studiului național desfășurat de Salvați Copiii România în 2016 cu privire la bullying-ul în rândul copiilor în mediul școlar, s-au identificat următoarele, în legătură cu diverse dimensiuni ale bullying-ului:

Excluderea din grup: 31% din copii au declarat că au fost în mod frecvent excluși din activitățile de grup și 23% amenințați cu excluderea din grup; 2 din 10 copii au raportat comportamente de excludere repetată direct din partea altor elevi. **Umilire:** 24% din copii au raportat că au fost în mod constant umiliți în fața altor copii și 37% au fost victime ale zvonurilor negative împrăștiate în comunitatea școlară. **Bullying fizic:** 13% din copii au avut bunurile personale distruse de alții și 30% au fost loviți în mod repetat de alți elevi la școală. De asemenea, 78% din toți elevii au raportat că au asistat

la cel puțin o situație de bullying în școala lor. **Bullying-ul cibernetic:** 68% din copii au confirmat că bullying-ul cibernetic are loc pe rețelele de socializare.

3. MODALITĂȚI DE PREVENIRE ȘI COMBATERE A BULLYING-ULUI

În literatura de specialitate sunt precizate unele strategii de intervenție care pot fi utile în modelarea unei culturi școlare care promovează respectul, recunoașterea, învățarea, siguranța și experiențele pozitive pentru toți elevii: acordarea de ajutor victimelor, încurajarea participării active a părinților și a altor adulți, supravegherea elevilor în timpul pauzelor, mai ales în curte, la toalete și pe coridoarele aglomerate, stabilirea și aplicarea de reguli și consecințe clare pentru comportamentele de tip bullying, implicarea claselor în discuții și activități legate de bullying.

Necesitatea implicării grupului de copii (clasă sau școală) în discuții și activități legate de bullying este susținută de ideea conform căreia, comportamentul de tip bullying are influențe negative nu doar asupra fiecărui copil în parte ci și asupra grupului. Intervențiile eficiente trebuie să se concentreze nu doar asupra agresorilor, ci și asupra spectatorilor care mai degrabă încurajează (în mod activ sau pasiv) decât să descurajeze comportamentul agresorului.

4. PREZENTAREA UNOR INVESTIGAȚII CU PRIVIRE LA MODALITĂȚILE DE PREVENIRE ȘI COMBATERE A BULLYING-ULUI LA COPIII CU DIZABILITĂȚI INTELECTUALE

4.1. Obiectivele cercetării

O1: Conceperea unui program de intervenție bazat pe activități de prevenire și combatere a bullying-ului la elevii cu dizabilități intelectuale, de la ciclul gimnazial;

O2: Investigarea eficienței unui program de intervenție adaptat copiilor cu dizabilități intelectuale prin realizarea de comparații pretest-post test;

O3: Studiarea procesului de prevenire și ameliorare progresivă a comportamentelor de tip bullying apărute între copiii cu dizabilități intelectuale, din ciclul gimnazial;

4.2. Ipoteza cercetării

În urma aplicării unui program de intervenție adaptat, privind modalitățile de prevenire și combatere a comportamentelor de tip bullying la copiii cu dizabilități intelectuale, se va constata o diminuare semnificativă, pretest-post test, a comportamentelor de tip bullying.

4.3. Metode de cercetare

Experimentul spre deosebire de observație, care presupune urmărirea fenomenelor educaționale fără nici o intervenție din partea cercetătorului, acesta presupune modificarea intenționată a condițiilor de apariție și desfășurare a fenomenelor. Experimentul psihopedagogic, care se numește și experiment didactic, este o observație provocată, întrucât

presupune producerea sau schimbarea deliberată a fenomenelor educaționale în vederea studierii lor aprofundate în condiții favorabile și a identificării, observării, cunoscării și evaluării factorilor care le influențează sau le determină.

Scopul experimentului este acela de a confirma sau infirma ipoteza cercetării și eventual, de a sugera alte întrebări sau ipoteze.

Utilizarea **chestionarului** ca instrument de cercetare impune respectarea anumitor cerințe în alcătuirea întrebriilor: să se delimiteze foarte clar și detaliat problema de cercetat și să se delimiteze și să se operaționalizeze conceptele cu care se lucrează. Întrebările existente în chestionare se referă atât la întrebări propriu-zise cât și la afirmații în legătură cu care respondentul trebuie să își manifeste acordul sau dezacordul, la propoziții în care să completeze unul sau mai multe cuvinte.

4.4. Participanți la studiu

Pilotarea demersului experimental a fost inițiată pe un eșantion de 22 de elevi de clasa a V-a, și s-a desfășurat pe o perioadă de 4 luni. Elevii sunt cu vârste cuprinse între 13-16 ani și prezintă dizabilități intelectuale și tulburări comportamentale.

4.5. Procedură

Cercetarea noastră a constat în implementarea unui program prin intermediul căruia elevii sunt ajutați să înlocuiască comportamentele de tip bullying cu cele adaptative .

Programul de prevenire și combatere a bullying-ului cuprinde următoarele activități: Șoarecele și pisica, Cuvinte care rănesc, Bețe și pietre/ Cuvintele dor, Harta ajutorului, Joacă-te cu noi, Animale și trăsături bune, Coșul de gunoi și rucsacul.

4.6. Rezultate anticipate

Evaluarea comportamentelor de tip bullying ale elevilor, cuprinși în programul prezentat, s-a realizat cu ajutorul chestionarului și a observației directe.

Observația sistematică a activității, ca metodă alternativă de evaluare didactică , permite colectarea de informații diverse și bogate, referitoare la comportamentul de tip bullying al elevilor.

După derularea programului de intervenție la elevii cu dizabilitate intelectuală, se așteaptă un progress în ceea ce privește dezvoltarea abilităților de prevenire, escaladare și gestionare a comportamentelor de tip bullying.

Concluzionând putem spune că programul adaptat privind modalitățile de prevenire și combatere a bullying-ului trebuie să aibă rezultate vizibile deoarece se asigură premisele prevenirii și ameliorării comportamentelor de tip bullying.

Bibliografie:

Băban A. (2001), Consiliere educațională. Ghid methodologic pentru orele de dirigenție și consiliere, Cluj-Napoca

Bocoș M. (2003), Teoria și practica cercetării pedagogice . Editura Casa Cărților de știință, Cluj-Napoca

Netzelmann T.A, Steffan E.,Angelova M. (2016), Strategii pentru o clasa fără bullying. Manual pentru profesori și personalul școlar

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

Whitson S. (2017), Fenomenul de Bullying. 8 Strategii pentru a-i pune capăt, București, Editura Herald.

1.16. Jocul didactic - metodă didactică eficientă în dezvoltarea cognitivă și recuperarea elevilor cu CES

Profesor psihopedagog Nechita Monica

Profesor TTL Ștefan Ionela

Școala Gimnazială Specială – CRDEII, Cluj-Napoca, jud. Cluj

JUCĂRIE...JOC... fac parte din același câmp semantic. Ne zboară mintea imediat la copilărie, la acea perioadă extraordinară a vieții pe care toți dintre noi o traversăm și după care toți tânjim, maturi fiind.

Copilul trebuie să fie învățat să vorbească corect. În acest sens, jocul ocupă un loc deosebit de important în dezvoltarea vorbirii deoarece forma de joc antrenează copilul în stimularea și exersarea vorbirii în direcția propusă în cadrul fiecărui joc, fără ca el să conștientizeze acest efort.

Astfel prin joc se fixează, precizează și activează vocabularul copiilor ceea ce contribuie la îmbunătățirea pronunției, la formarea unor noțiuni, la însușirea unor construcții gramaticale. Prin joc, copilul pune în acțiune toate posibilitățile sale, traduce în fapt potențele sale intelectuale, morale, afective și emoționale, le dezvoltă, le îmbină. Fiecare joc trebuie să îmbine armonios elementele distractive cu cele constructive și exercițiul.

În condițiile jocului didactic, copiii sunt puși în situația de a efectua operațiuni intelectuale complexe. Ei compară și scot în evidență asemănările și deosebirile dintre obiecte, analizează, sintetizează și fac generalizări, clasificări simple ținând seama de elementele specifice și constante ale obiectelor, calculează, trasează linii. În condițiile jocului didactic copiii învață să raționeze, să judece, își perfecționează și dezvoltă limbajul, memoria, atenția și spiritul de observație.

Fiecare copil cu CES prezintă particularități individuale și de relație cu mediul, trăsături care necesită o evaluare și o abordare personalizată.

Lipsa concentrării la copii cu nevoi speciale, nemotivare pentru activitatea de învățare, memoria de scurtă durată și alte caracteristici ale deficientului mintal, impun ca pentru obținerea unor rezultate cât mai bune atât în procesul didactic, cât și în activitățile de terapie logopedică, folosirea cât mai frecventă a jocului didactic sub toate formele sale.

Învățarea prin joc este metoda cea mai indicată a fi folosită în educația elevilor cu CES. Prin joc, elevul ia cunoștință cel mai bine de lumea înconjurătoare, învață diferite senzații, își

dezvoltă aptitudinile fizice și intelectuale, descoperă prietenii și reguli de adaptare socială. În joc, fiecare are un rol important, are anumite responsabilități, este nevoie de încredere în parteneri, curaj.

Vom exemplifica câteva dintre jocurile folosite la clasă în cadrul activităților de logopedie și matematică.

1. Jocul „Scrie cuvântul cu litera indicată !”

Scopul jocului este dezvoltarea gândirii și formarea deprinderii de a scrie corect.

Sarcina: Pe tablă sunt scrise diferite litere cu cretă colorată. Copiii, în caietele lor scriu cuvinte care încep cu fiecare din literele scrise pe tablă. Se vor scrie litere mici și mari, indicându-se copiilor să le folosească corect. Jocul se poate desfășura și sub formă de concurs pe rânduri de bănci. Exemplu: a – arc; r – rac; r – rama; c – casă; c – cană; u – urs; t – tata; N – Nina; s – sanie; V – Viorel;

Variantă: se poate scrie pe tablă o singură literă. Copilul care va scrie corect cele mai multe cuvinte începând cu litera respectivă va fi câștigător.

2. Jocul „Să compunem cuvinte !”

Scopul jocului: recunoașterea și asocierea sunetelor cu literele învățate, deprinderea de a forma cuvinte noi.

Sarcina: Se folosesc jetoane mari cu literele alfabetului scrise cu roșu și albastru.

O echipă primește jetoanele scrise cu roșu, alta cele scrise cu albastru. Se spune un cuvânt. Elevii care au literele corespunzătoare sunetelor ce compun cuvântul, vor ieși în fața clasei și se vor așeza pe echipe, astfel încât să formeze cu literele de pe jetoane de aceeași culoare cuvântul auzit.

Exemplu: profesorul spune cuvântul “sat”. Vor ieși copiii cu jetoanele: S, A, T.

Echipa care formează corect cuvântul câștigă un punct. Jocul se reia cu formarea altor cuvinte. Câștigă echipa cu cele mai multe puncte.

3. Jocul „Continuă propoziția”

Scopul jocului: consolidarea deprinderii de a alcătui propoziții simple și dezvoltate, realizând acordul între părțile de propoziție.

Sarcina: Primul elev din rând spune un cuvânt cu care începe propoziția. El indică un alt elev care să spună un cuvânt nou pentru construirea propoziției. Al doilea elev după ce a spus cuvântul, stabilește cine continuă. Câștigă rândul care a construit corect propoziția și a dezvoltat-o mai mult. Cuvintele pot fi scrise pe tablă pentru a fi mai ușor de urmărit.

4. Jocul „Găsește mai multe înțelesuri”

Scopul jocului: precizarea înțelesului cuvintelor cu aceeași formă, dar înțeles diferit. Am folosit ca material didactic cuvinte ca: toc, cot, pui, pod, cap.

Sarcina didactică: rostirea cuvântului după anumite înțelesuri sugerate.

Desfășurarea jocului: se scoate un elev din clasă. Cadrul didactic împreună cu elevii aleg un cuvânt, de exemplu cuvântul toc. După alegerea cuvântului, copilul de afară este adus în clasă și în mod organizat i se spun două sau mai multe înțelesuri ale aceluiași cuvânt. Elevul trebuie să ghicească despre ce cuvânt este vorba.

De exemplu: cu el se scrie, se află la fiecare ușă etc., până când elevul ghicește cuvântul. Dacă nu ghicește, i se dau lămuriri suplimentare.

Copiii sunt conduși să înțeleagă și să observe că unele cuvinte pot fi înlocuite în vorbire cu altele, cu același înțeles.

De exemplu: copilaș – bebeluș – prunc – pui de om sau bătălie – luptă – război.

5. Jocul „Cei mai isteți”

Scopul: consolidarea cunoștințelor despre genul și numărul substantivelor, utilizând corect formele substantivelor în comunicare.

Sarcina didactică: găsirea unor substantive de un anumit gen sau număr, indicat de conducătorul jocului. Jocul se desfășoară pe grupe de elevi. Elevul care prinde mingea dă un exemplu de substantiv comun al cărui gen sau număr i se cere.

Se începe cu substantive de gen feminin. Dacă răspunsul respectă regulile stabilite, copilul rămâne în joc, în caz contrar trece în bancă și jocul continuă până rămân 2-3 elevi. Se procedează identic și cu celelalte grupe, iar în final se va forma o grupă din toți aceia care au fost selecționați. După primul joc se schimbă genul substantivelor spuse de copii. (Se poate cere și substantive de un anumit număr).

6. Jocul „Calcul în pătrat”

Scopul jocului: dezvoltarea atenției, a deprinderilor de calcul mintal, a gândirii logice.

Mod de lucru: individual, în echipă

Sarcina varianta 1: Priviți cu atenție și observați legătura dintre numerele din căsuțele alăturate prin colțuri. Stabiliți ce numere lipsesc.

Sarcina varianta 2. Reconstituiți cele trei operații, dând o valoare fiecărei litere A, B și C.

	3	4	
2	5		5
9		13	6
	8	7	

A	+	7	=	B
+		+		+
B	+	2	=	C
=		=		=
C	+	B	=	20

7. Jocul „Calculăm și desenăm”

Scopul jocului: dezvoltarea atenției, consolidarea terminologiei matematice în cazul operațiilor de adunare și scădere, dezvoltarea deprinderilor de calcul mintal sau în scris, a orientării spațiale.

Sarcina: elevii au sarcina de a efectua calculele conform cerințelor specificate sub grila punctată. Rezultatul, concretizat sub forma unui număr se localizează pe grila punctată. Punctele localizate pe grilă se unesc în ordinea obținerii rezultatului. Rezultatul corect evidențiază un desen, în cazul de față, un avion.

Calculăm și desenăm!

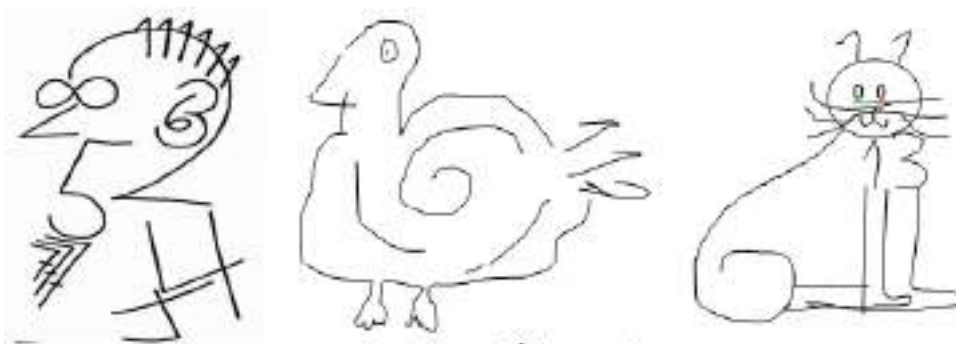
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
21	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
31	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
41	.	.	.	.	.	.	.	.	.	50
51	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
61	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
71	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
81	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
91	.	.	.	.	.	.	.	.	.	100

1. Suma numerelor 49 și 5.	9. Scade 54 din suma numerelor 59 și 24.
2. Dublează numărul 36.	10. Scade din 100 cel mai mare număr format din zeci.
3. Diferența numerelor 90 și 19.	11. Suma vecinilor numărului 9.
4. Numărul cu 7 mai mic decât 100.	12. Numărul 18 adunat cu el însuși.
5. Numărul cu 74 mai mare decât 9.	13. Răsturnatul numărului 13.
6. Diferența numerelor 81 și 16.	14. Micsorează cu 43 suma numerelor 78 și 19.
7. Suma numerelor 68 și 29.	
8. Adaugă 17 la dublul lui 15.	

8. Jocul „Calcule întortocheate”

Scopul jocului: dezvoltarea atenției, a deprinderilor de calcul mintal sau în scris, a orientării spațiale.

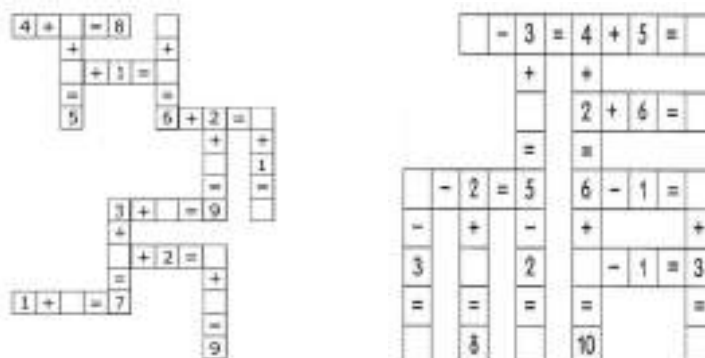
Sarcina: elevii, grupați în echipe sau individual privesc cu atenție desenele formate din cifre orientate în diferite poziții. Au sarcina de a aduna toate cifrele descoperite și de a calcula „vârsta moșului”, „câți boboci are rața”, sau „câți șoareci a prins pisica”.



9. Rebusuri matematice

Scopul jocului: dezvoltarea atenției, a gândirii logice, a deprinderilor de calcul mintal, a orientării spațiale.

Sarcina: elevii organizați individual sau în grupe primesc diferite rebusuri având sarcina de a găsi, prin calcule matematice, numerele sau semnele care lipsesc în unele căsuțe.

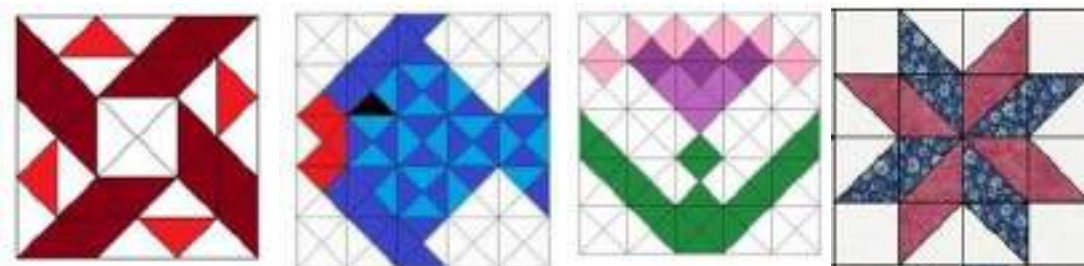


10. Geometrie în culori

Scopul jocului: dezvoltarea atenției, a creativității, a imaginației, consolidarea cunoștințelor despre figurile geometrice, dezvoltarea orientării spațiale.

Sarcina: elevii primesc un șablon împărțit în diferite spații asemănătoare cu formele geometrice simple (triunghi, pătrat). Sarcina poate fi diferită, în funcție de obiectivele activității:

- de a găsi numărul pătratelor sau triunghiurilor din șablonul dat;
- de a colora după un model dat;
- de a colora în funcție de anumite indicații (de exemplu: 3 triunghiuri din stânga, rândul al doilea);
- de a colora după imaginația fiecăruia;



Bibliografie:

Catalano H., Alburescu I., Pedagogia jocului și a activităților ludice, EDP, 2018

Nechita M., Pal D., Bogdănescu I., Moșuțiu I. Stanciu C., Caiet de sugestii pentru activitățile corectiv/compensatorii, Editura Alma Mater, Cluj-Napoca, 2003

Cristea-Armașu R. I., Exerciții și probleme distractive de matematică, Editura Sfântul Ierarh Nicolae, 2011.

1.17. Managementul în instituții incluzive. Stagiul practic privind incluziunea elevilor cu CES pentru viitoarele cadre didactice

Dr. profesor psihopedagog Lorena Văetiși

Școala Gimnazială Specială – CRDEII, Cluj-Napoca, jud. Cluj

Introducere

Considerăm că una dintre strategiile eficiente pentru promovarea și implementarea politicilor incluzive în școli o constituie pregătirea și familiarizarea viitoarelor cadre didactice cu concepte și politici privind managementul instituțiilor incluzive.

Am avut oportunitatea de a ca și cadru didactic asociat la Departamentul de Psihopedagogie Specială al Facultății de Psihologie și Științe ale Educației din cadrul Universității Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca, unde am coordonat un stagiul practic în managementul instituțiilor incluzive, la nivel masteral, în anul universitar 2014-2015.

Prezint în continuare conceptele centrale și modul de desfășurare al acestui stagiul și concluziile la care am ajuns în urma acestei experiențe profesionale atât de necesară pentru viitoarele cadre didactice.

Cadru conceptual

Scopul stagiului practic în *Managementul instituțiilor incluzive* l-a constituit analiza practicilor și politicilor incluzive la nivel de cultură organizațională în școli și instituții non-guvernamentale. Conceptele-cheie invocate au fost: *incluziune, bariere în învățare și participare, resurse pentru susținerea învățării și participării și sprijin pentru diversitate*.

Obiectivele specifice au vizat: (a) analiza și evaluarea modului de gestiune curriculară în instituțiile incluzive; (b) întocmirea unui plan de dezvoltare instituțională, printr-o abordare incluzivă; (c) analiza obstacolelor în calea realizării instituțiilor incluzive și a barierelor în calea învățării și participării și (d) identificarea și analiza soluțiilor la nivelul politicilor, practicilor, resurselor, atitudinilor și mediului educațional.

Cercetările consideră că incluziunea începe de la recunoașterea diferențelor între elevi, și că este un proces care are loc concomitent cu creșterea gradului de participare (Ainscow, Booth și Dyson, 2006; Kaplan și Lewis, 2013; Vršmaš, 2001). Studiul fundamenal *Indexul incluziunii școlare* (Booth și Ainscow, 2007) demonstrează modul în care *incluziunea în educație* presupune valorizarea egală a tuturor elevilor și personalului școlar, creșterea participării tuturor elevilor la educație, reducerea numărului celor excluși din cultura și valorile comunității

promovate prin școala de masă, restructurarea culturii și a politicilor și practicilor din școli astfel încât să răspundă diversității elevilor din comunitate, reducerea barierelor în învățare și participare, dar nu doar pentru cei cu CES ci și pentru cei din comunități considerate vulnerabile (provenind din familii sărace, de etnie romă sau din familii monoparentale etc).

Devine importantă înțelegerea faptului că diversitatea, diferențele dintre elevi constituie o *resursă* pentru învățare, nu un impediment în cale integrării sociale și a incluziunii educaționale. De asemenea, Booth și Ainscow consideră important faptul că este necesară creșterea rolului școlilor în construirea comunităților locale, că este nevoie de relații de susținere între școli și comunitate, și că incluziunea în educație constituie, de fapt, o recunoaștere a incluziunii în societate.

Pornind de la aceste asumptii teoretice, Booth și Ainscow au elaborat un instrument de lucru care măsoară gradul de incluziune al unei instituții. Acest *index al incluziunii școlare* vizează în cele din urmă „promovarea educării și a participării tuturor copiilor la învățământul de masă”. Cei doi autori propun o diagnoză instituțională, și oferă soluții prin identificarea pașilor necesari dezvoltării gradului de incluziune. În cadrul *Indexului*, incluziunea și excluderea sunt explorate sub grila unui model cu trei dimensiuni interconectate.

Acestea sunt: *crearea culturilor incluzive* (principii și valori); *desfășurarea unor practici incluzive* (lecții) și *producerea unor politici incluzive* (strategii). Cele trei dimensiuni formează, în fapt, un cadru de referință pentru planul de dezvoltare școlară, care se va structura în urma aplicării *Indexului*.

Componentele și secțiunile *Indexului* elaborat de Booth și Ainscow sunt, astfel, următoarele:

Dimensiunea (A) – *Crearea culturilor incluzive*, cu secțiunile: consolidarea comunității (A1) și stabilirea valorilor incluzive (A2);

Dimensiunea (B) – *Producerea politicilor incluzive* cu secțiunile: dezvoltarea școlii pentru toți (B1) și organizarea sprijinului pentru diversitate (B2);

Dimensiunea (C) – *Desfășurarea practicilor incluzive* cu secțiunile: dirijarea învățării (C1) și mobilizarea resurselor (C2)

Fiecare secțiune conține între 5 și 11 indicatori care sunt explicați clarificați prin mai multe întrebări. Este un instrument complex, care ajută să se realizeze un profil comprehensiv al instituției evaluate.

Desfășurarea stagiului practic

Stagiul practic s-a structurat sub forma unor activități care au avut loc de-a lungul a cinci întâlniri. Acestea s-au desfășurat sub formă de prezentări teoretice, vizite în instituții incluzive,

prezentare de modele manageriale, modele de micro-cercetare. În final, cursanții au fost solicitați să compună un plan de dezvoltare instituțională.

O altă parte a stagiului practic a constat în cercetările proprii ale fiecărui masterand în instituții. Acestea s-au desfășurat sub forma unor întâlniri și discuții cu manageri sau responsabili din cadrul instituțiilor, întâlniri care au presupus și completarea unor chestionare din *Indexul Incluziunii*.

Activitatea 1 a presupus o *prezentarea generală* a stagiului practic și a cerințelor cursului: prezentarea conceptelor-cheie pentru analiza instituțiilor incluzive; prezentarea *Indexului incluziunii școlare*; prezentarea design-ului de cercetare pentru datele obținute în *Indexul incluziunii*; prezentarea unui model de plan de dezvoltare a instituțiilor incluzive

Activitatea 2 a presupus familiarizarea cu *experiența managerială* dintr-o instituție incluzivă (A): vizită într-o organizație non-guvernamentală; prezentare și dezbateri despre incluziune și educația non-formală; familiarizarea cu experiența managerială dintr-o instituție incluzivă (B); vizită într-o școală incluzivă; prezentare unei școli incluzive din Statele Unite (invocate ca model și analizate în ceea ce privește strategiile adoptate acolo).

Activitatea 3 a însemnat familiarizarea cu *experiența managerială* dintr-o instituție incluzivă (C): vizită într-o școală specială și prezentarea școlii speciale ca model de incluziune.

Activitatea 4 a fost dedicată *evaluării masteranzilor*: prezentarea unei micro-cercetări personale; susținerea portofoliului individual pregătit și reflexii personale asupra stagiului practic. Micro-cercetarea a presupus completarea *Indexului de Incluziune*, iar discuția din cadrul activității de evaluare a însemnat prezentarea orală a rezultatelor cercetării, ortofoliului. Schița unui plan de dezvoltare a unei instituții incluzive a implicat și prezentarea unui jurnal al întâlnirilor cu manageri de instituții incluzive (minim trei întâlniri). Jurnalul a avut în vedere informarea cu privire la: data întâlnirii, instituția, numele managerului instituției, durata întâlnirii și un sumar al principalelor aspecte abordate în cadrul acesteia.

Concluzii și recomandări

În urma experienței profesionale, consider că familiarizarea viitoarelor cadre didactice cu incluziunea este un pas important în dezvoltarea lor profesională.

Oferirea unor instrumente care să le clarifice și să le ofere un model structurat precum *Indexul de incluziune* (Both și Ainscow 2007) este necesară în dezvoltarea unor planuri de dezvoltare instituțională școlară. Interesul participanților la stagiul a fost mare, iar modalitatea prin care s-a lucrat, bazată pe activități, a determinat o acuratețe nu numai științifică, ci și practică.

Referințe:

Ainscow, M., Booth, T. (2007) *Indexul incluziunii școlare*, Presa Universitară Clujeană.

Ainscow, M., Booth, T. Dyson (2006) A. *Improving Schools, Developing Inclusion*, Routledge.

Gherguț, A. (2005) *Sinteze de psihopedagogie specială*, Polirom.

Jinga, I. (2003) *Management educațional*, EDP.

Kaplan, I., Lewis, I. (2013) *Promoting Inclusive Teacher Education. Introduction*, UNESCO.

Vrăsmaș, T. (2001) *Învățământul integrat și/sau incluziv*, Aramis.

1.18. Contribuții complementare în reușita școlară: motivație, învățare

Director profesor Pal Delia

Director adjunct profesor Feldrihan Viorica

Școala Gimnazială Specială – CRDEII, Cluj-Napoca, jud. Cluj

Motto: „Cel care neglijează învățătura în tinerețe, pierde trecutul și este mort pentru viitor” Doris Lessing

Motivația reprezintă ansamblul mobilurilor interne ale conduitei, înnăscute sau dobândite, conștiente sau inconștiente, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte. Ea este definită ca „o stare de disociație și de tensiune care pune organismul în mișcare până ce ajunge la reducerea tensiunii și regăsirea integrității sale”. Prin urmare, nu putem vorbi de existența unor motive ca forțe dinamice numai prin ele însele, ci totdeauna în relație cu obiectele, rezultatele, situațiile care le satisfac și cerințele cărora le corespund, reflectate în mintea omului sub formă de imagini, idei, convingeri, aspirații.

Dat fiind faptul că motivul este rezultatul unui proces de reflectare, de conștientizare a unei necesități (înnăscute sau dobândite), în interacțiune cu mijloacele ei de satisfacere, întotdeauna motivația va fi de natură internă, intrinsecă individului. Existența acestor relații creează condițiile interne necesare care determină și susțin activitatea omului, asigurând astfel dinamica comportamentului său.

Între motivul și scopul învățării elevilor se stabilesc relații multiple și foarte complexe. Astfel, în general, scopul este subordonat motivului și, odată fixat, întărește motivația care l-a determinat. De cele mai multe ori însă, în învățarea școlară scopurile sunt fixate din exterior, de către profesori, părinți (mai ales la vârste mai mici), sub forma unor cerințe care devin sarcini pentru elevi. Problema care se pune este ca elevii să-și asume aceste sarcini, să și le conștientizeze (proces realizat cu ajutorul funcțiilor cognitive), acceptându-le ca și când ar fi propriile lor scopuri. Aceasta înseamnă că ele trebuie să corespundă unei motivații ce ține de natura internă a personalității. Dacă scopurile fixate de alții din exterior, sarcinile date, nu îndeplinesc această cerință, activitatea pe care o pretind și rezultatul său vor rămâne mai mult sau mai puțin străine elevului; ele nu-i vor da o experiență de reușită sau de eșec.

Motivația are o funcție de activare internă, de semnalare a unui dezechilibru fiziologic sau psihologic (trebuințe), de mobil (factor declanșator) al acțiunii pe care o și justifică, de

autoreglare a conduitei. Organizarea și funcționarea motivației umane poate fi caracterizată de următoarele trăsături: diversitatea motivațională, conflictualitatea motivațională, ierarhizarea motivației și variabilitatea motivațională. Diversitatea motivațională arată că omul nu acționează cel mai adesea sub impulsul unui singur motiv ci sub influența mai multor motive organizate în subansambluri („constelații”) motivaționale.

Motivația va dispune de o intensitate, forță propulsivă cu atât mai ridicată asupra conduitei persoanei, cu cât, în același subansamblu motivațional vor fi atrase motive tot mai numeroase și diverse. De exemplu, elevul care se pregătește pentru admitere este multiplu motivat: pe de o parte atracția (interesul) pentru materia respectivă și viitoarea profesie (motivații intrinseci); iar pe de altă parte, asigurarea în perspectivă a unui venit (motivație extrinsecă pozitivă) sau constrângerea părinților (motivație extrinsecă negativă).

Motivația acționează ca un câmp de forțe (Kurt Leșin) în care se afla atât subiectul cât și obiectele, persoanele și activitățile. Pentru caracterizarea componentelor motivației s-a folosit conceptul de vector care posedă în fizică: mărime, direcție și sens. Analog vectorilor fizici, vectorii motivației sunt caracterizați prin intensitate, direcție și sens, proprietăți care pot fi măsurate prin anumite metode psihologice. Direcția și sensul unui vector exprimă atracția, apropierea, evitarea sau respingerea. Intensitatea lui se regăsește în forța de apropiere sau respingere.

Rolul motivației:

Motivația este esențială în activitatea psihică și în dezvoltarea personalității: este primul element cronologic al oricărei activități, cauza ei internă, semnalează deficite fiziologice și psihologice, contribuie prin repetarea unor activități și evitarea altora, la formarea și consolidarea unor însușiri ale personalității.

La rândul ei personalitatea umană reacționează ca un filtru pentru anumite motive: cele conforme orientării ei generale sunt reținute, cele contrare sunt respinse. În ceea ce privește conflictualitatea motivațională, aflat în fața unei decizii sau a angajării unei anumite activități, omul poate fi stăpânit de un conflict motivațional reprezentat prin: a) motivații pozitive care îl împing și îl îndeamnă în angajarea acelei decizii sau activități;

b) motivații negative care îl rețin, îl inhibă.

Ierarhizarea motivației. Motivația se organizează într-un sistem ierarhizat în care motivele superioare subordonează motivele primare (inferioare). Astfel, în diversitatea lor motivele nu sunt deloc egale sau echivalente între ele, ca forță (valoare, intensitate) propulsivă pentru conduita umană (vezi piramida motivațională a lui Maslo).

Variabilitatea motivațională scoate în evidență diferențele motivaționale dintre oameni, cât și variațiile „constelațiilor” și ierarhiilor motivaționale la una și aceeași persoană. Astfel:

a) una și aceeași motivație determină la oameni diferiți comportamente și activități diferite.

b) în spatele unuia și aceluiași tip de comportament și activitate vom găsi, de la om la om, „constelații” motivaționale diferite. De exemplu comportamentul de învățare motivat divers de la persoană la persoană;

c) „Constelațiile” și ierarhiile motivaționale se modifică în timp, la una și aceeași persoană, fie sub influența vârstei (unele erau idealurile tinereții și altele ale maturității, etc) sau sub presiunea condițiilor social-istorice.

Prin conceptul de motivația învățării școlare desemnăm ansamblul factorilor interni ai personalității elevului care-i determină, orientează, organizează și susțin eforturile în învățare. Acești factori interni sunt motivele, adică acele cauze de ordin mental – imagini, judecăți, idei – care apar ca rezultat al reflectării în conștiința școlarului a obiectelor, situațiilor și cerințelor mediului și care intră în relație cu trebuințele sale, determinând anumite tensiuni emoționale.

Astfel motivele care îi determină pe elevi să învețe sunt de mai multe feluri: sociale, cognitive, de ordin afectiv, profesionale, ale autorealizării, succesul sau insuccesul școlar, aptitudinile speciale.

În categoria motivelor sociale intră cele care au scopuri un caracter social: „învăț din spirit de competiție”, „vreau să fiu folositor oamenilor”. Cât și motivul reciprocității exprimat de elevi în diferite forme: „îmi place să învăț la școală pentru că sunt împreună cu colegii” „alții știu mai multe și poți învăța de la ei”.

În categoria motivelor cognitive intră dorința elevilor de a cunoaște („învăț pentru că vreau să cunosc cât mai mult”; „îmi dă satisfacții”; „învățătura mă interesează, îmi place”), și, în același timp, atracția exprimată de elevi pentru unul sau mai multe obiecte de învățământ („literatura îmi dă o mare satisfacție”; „matematica mă interesează în mod deosebit”; „muzica îmi place”).

Sfera motivelor de ordin afectiv înglobează motivele cu o predominantă bază emoțională, atât pozitivă, cât și negativă: dragostea și respectul față de părinți, dorința de a face o bucurie părinților, simpatia și respectul față de profesor, teama de pedepsele aplicate de părinți, anxietatea determinată de atitudinea rigidă a unor profesori, sentimentul de regret sau de rușine față de profesori, părinți sau colegi. Toate aceste motive constituie trăiri afective ale elevilor izvorâte din relațiile cu diferiți factori implicați în procesul învățării lor școlare: profesori,

colegi, părinți. Ele reflectă atitudinea elevilor față de acești factori, față de sarcinile și cerințele ce vin din partea acestora, în ceea ce privește învățarea lor de fiecare zi.

Motivele profesionale sunt aspirațiile elevilor spre un ideal profesional mai mult sau mai puțin clarificat, așa după cum reiese din însăși modul în care ei se exprimă: „învăț ca să devin ceva în viață”. Astfel de motive sunt trăite de elevi ca tendințe care îi determină să învețe pentru a-și asigura pregătirea necesară în vederea alegerii profesiei viitoare. Odată cu trecerea de la o clasă la alta, la un nivel superior, clarificarea și intensitatea acestor motive crește.

Urmează motivele autorealizării care vizează în general „aspirația către competență”, și implică în același timp și celelalte două elemente componente ale „competenței” – „dorința de autodepășire” și „dorința de identificare”, elevii spun: „învăț ca să am satisfacția realizării și să fiu fericit”

Această categorie de motive este direct legată de un anumit nivel al procesului de formare a conștiinței de sine la elevi. Ca urmare, conștientizarea lor presupune, cât de cât, cunoașterea și aprecierea corectă a propriilor lor capacități care să-i conducă la traducerea dorințelor în fapt. Desigur, posibilitățile elevilor în această direcție cresc odată cu vârsta și ca rezultat al influențelor educative ce se răsfrâng asupra lor.

Motivele incluse în categoria succesului-insuccesului școlar se grupează în jurul dorinței de succes sau de evitare a insuccesului. Din răspunsurile elevilor reiese că „rezultatul favorabil” pe care ei doresc să-l obțină vizează trei direcții: situația școlară (note bune, premii, promovarea examenului de admitere, etc), prestigiul în grupul (clasa) din care fac parte și aprecierea favorabilă a profesorilor, respectiv a părinților (ultimele două direcții depinzând în bună măsură de realizarea celei dintâi, strâns legată de dorința de autoafirmare a fiecăruia dintre elevi). Aceleași direcții se conturează și în ceea ce privește evitarea insuccesului. Ca urmare, în categoria „succesului-insuccesului școlar” am inclus motive enunțate de elevi cu forme foarte diferite dar care exprimă totuși aceleași tendințe: „învăț ca să obțin note bune”; „învăț să nu rămân corigent”; „n-aș vrea să dau prilej profesorilor și colegilor să mă disprețuiască”.

Am inclus în această categorie de motive și răspunsurile elevilor care precizează că sentimentul de succes, respectiv de eșec, odată trăite, devin forte însemnate care mobilizează pe elevi să învețe cu interes la un anumit obiect, să aspire la o profesiune legată de acesta, sau dimpotrivă, să învețe numai pentru a evita un nou insucces.

La vârsta preadolescenței valoarea motivațională a aptitudinilor este totuși puțin conștientizată la elevi. Situația se explică atât prin faptul că aceste însușiri nu sunt încă pe deplin formate, cât și prin posibilitățile limitate de autocunoaștere. Cu toate acestea, am inclus categoria aptitudinilor speciale, pentru că, mai ales învățarea la disciplinele care îi interesează,

unii elevi o motivează prin prezenta acestor însușiri: „mă pricep mai bine la sport”; „am talent”; „învăț cu multă ușurință la unele discipline”, etc.

Sunt incluse în această categorie de motive și răspunsurile elevilor prin care precizează de ce învață fără interes, fără plăcere la unele obiecte: „n-am auz muzical”; „n-am talent la limbi moderne”; „rezolv greu problemele pentru că judec încet”, etc.

Învățarea, ca proprietate generală a sistemului psihic uman, este o expresie a capacității de autoorganizare și autodezvoltare, pe baza unui potențial ereditar și în condițiile activității. Dar ca activitate psihică, constă într-un raport sau relație între organism și mediu, în care are loc un consum energetic cu o finalitate adaptativă; proces ce realizează o anumită relație a omului față de lume corespunzător unor trebuințe specifice; totalitatea manifestărilor de conduită exterioară sau mintală care duc la rezultate adaptative. Dar totuși învățarea este și activitate de asimilare sau însușire a cunoștințelor și operațiilor intelectuale de constituire a unor sisteme cognitive și structuri operaționale.

Între procesele psihice și învățare sunt raporturi de interdependență. Pe de o parte, activitatea de învățare antrenează și implică toate procesele și funcțiile psihice, cum sunt percepția observativă, imaginile reprezentării și, în ansamblu, imaginația, cu deosebire gândirea și memoria, motivația și afectivitatea, și în mod special limbajul, voința și atenția. . Pe de altă parte, învățarea, mai ales în formele ei intensive, contribuie la modelarea, structurarea, chiar constituirea proceselor psihice, întrucât nu numai că le îmbogățește conținutul dar impune totodată și construirea de noi mijloace operatorii de restructurări sau organizări speciale în cadrul întregului sistem psihic uman. De aceea, se consideră că învățarea este în diverse cadre generativă sau formativă și constructivă.

Învățarea cognitivă contribuie și se sprijină pe dezvoltarea analizei și sintezei, abstractizării și generalizării, a comparației și clasificării, a algoritmicii și euristicii, a sistematizării și organizării logice a gândirii. În centrul preocupărilor învățării cognitive este conținutul informațional-cognitiv asimilat. De aceea, programatic, învățarea cognitivă este potrivnică superficialității și formalismului. Se poate învăța ceva pentru a reproduce oral sau în scris prin cuvinte fără a fi înțeles bine și corect semnificațiile conceptuale, fără a stăpâni sistemul de idei corespunzător. Tocmai de aceea învățarea cognitivă este solidară cu înțelegerea integrală și aprofundată a materialului supus studiului .Cea mai activă și fecundă strategie a învățării cognitive este problematizarea .

Cu deosebire, prin apelul la euristică se poate ajunge la performante creative, pentru că învățarea cognitivă nu se limitează numai la însușirea corectă a cunoștințelor științifice, ci tinde spre dezvoltarea lor consecventă și valorificarea lor aplicativă.

Bibliografie:

Baban A(1988) *Stres si personalitate*, Presa Universitara Clujeana, Cluj Napoca

Neacșu I *Motivație si învățare*, Ed. Didactica si Pedagogica

Roșca Al. *Psihologie Generala*, Ed. Didactica si Pedagogica, București

Potomac E. *Școlarul între aspirații si realizare* Ed. Didactica si Pedagogica, București

1978

Leșin Kurt “Forceps are wit You”www.skymark.com/resources/leaders/lewin.asp

1.19. Intervenții specifice în activitatea cu elevii cu dizabilitate cognitivă gravă

*Profesor psihopedagog Murvai Paula,
Profesor psihopedagog Sevestrean Gabriela,
Profesor psihopedagog Sevestrean Lucian,
Liceul Tehn. Timotei Cipariu, Blaj, jud. Alba*

I. Delimitări conceptuale

Prin dizabilitatea cognitivă se înțelege reducerea semnificativă a capacităților psihice care determină o serie de dereglări ale reacțiilor și mecanismelor de adaptare ale individului la condițiile în permanență schimbare ale mediului înconjurător și la standardele de conviețuire socială dintr-un anumit mediu cultural, ceea ce plasează individul într-o situație de incapacitate și inferioritate. R. Zazzo (1973) afirmă că, singura modalitate de elaborare a unei definiții sintetice și cuprinzătoare a deficienței mintale, este posibilă prin coordonarea punctelor de vedere, a planurilor diferite de abordare a acesteia. Deci, în definirea și clasificarea deficiențelor mintale trebuie să se ia în considerare aspectele medicale, psihologice, pedagogice și sociale ale acestui fenomen complex.

Strauss combină criteriul etiologic cu simptomatologia. Potrivit lui deficiențele sunt: de natură endogenă determinate de un echipament nativ deficitar și exogene provocate de infecții sau traumatisme înainte sau după naștere (apar tulburări de percepție, gândire, impulsivitate și tulburări de comportament)

Lewis – clasifică deficiențele mintale în : întârziere mentală subculturală (dată de moștenirea unui potențial subnormal și condiții culturale insuficiente) și întârziere mentală patologică.

Pevzner – clasifică deficiențele mintale după particularitățile fiziologice. Deficiențele sunt:

- deficiențe mintale cauzate de leziuni corticale difuze cu tulburarea proceselor nervoase și fără o disfuncție masivă a echilibrului dintre excitație și inhibiție;
- deficiențe mintale cu tulburare masivă a neurodinamicii corticale: predomină excitația; predomină inhibiția; sunt slabe atât excitația cât și inhibiția. Statisticile OMS arată că deficiența mentală este întâlnită la aproximativ 3-4% din populația infantilă având diferite grade de intensitate și variate forme de manifestare clinică.

Contribuția “exactă” a factorilor genetici în determinarea unor deficiențe mintale, mai ales severe, nu este cu certitudine cunoscută, având în vedere imposibilitatea de a cuprinde în evaluări toate persoanele în cauză și costurile unor asemenea investigații, care sunt extrem de mari. Cele mai multe statistici menționează mecanismele implicate în determinarea genetică a deficiențelor mintale, care- sub unghiul ponderii lor procentuale - ar fi, de exemplu, următoarele:

- Tulburări cromosomiale: trisomia 21, 25%, alte tipuri, 2%;
- Tulburări monogenetice: autosomal dominante 1%, autosomal recesive 10%, sex linkate 8%;
- Malformații ale SNC (microcefalia, hidrocefalia) și sindroame idiopatic 14%
- Întârziere mintală sau pseudodebilitate mintală datorate unor factori disfuncționali de mediu, mai ales familial 15%
- Deficiențe mintale fără cauze explicabile 25 %

Toate statisticile existente relevă faptul ca frecvența este cu atât mai scăzută cu cât este vorba de o dizabilitate mai mare.

II. Program de intervenție personalizat/individualizat

1. Informații de bază:

Numele și prenumele: A.S

Psihodiagnostic:, Deficiență mintală gravă, , nede dezvoltarea limbajului expresiv, tulburare hiperkinetică și deficit atențional.

Data de elaborare a programului: 26.09.2018

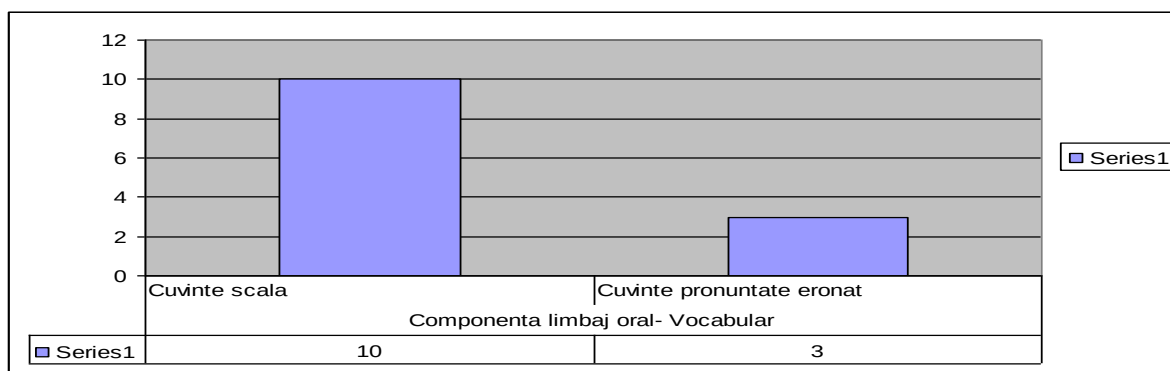
Data refacerii programului: 20.01.2019

Școala: Liceul Tehnologic „Timotei Cipariu” Blaj

2. Rezultate obținute în urma evaluării logopedice la testele: **Scala SEL** -scala pentru evaluarea limbajului oral, vocabular, înțelegerea textului vorbit, repovestire și componenta pentru pronunție; **Scala SELCS**- subteste pentru evaluarea citit-scrisului: vocabular, fluentă, tehnică și utilizare și completare de propoziții; **Scala Crichton** – pentru evaluarea nivelului de dezvoltarea a laturii semantice și lexicale a limbajului;

SEL.Componenta limbaj oral- Vocabular

A.S recunoaște obiectele din imagini și le denumește, însă le pronunță deficitar pe cele care conțin sunetul „S” : masă, stilou, scaun.



SEL.Componenta limbaj oral- Înțelegerea textului vorbit

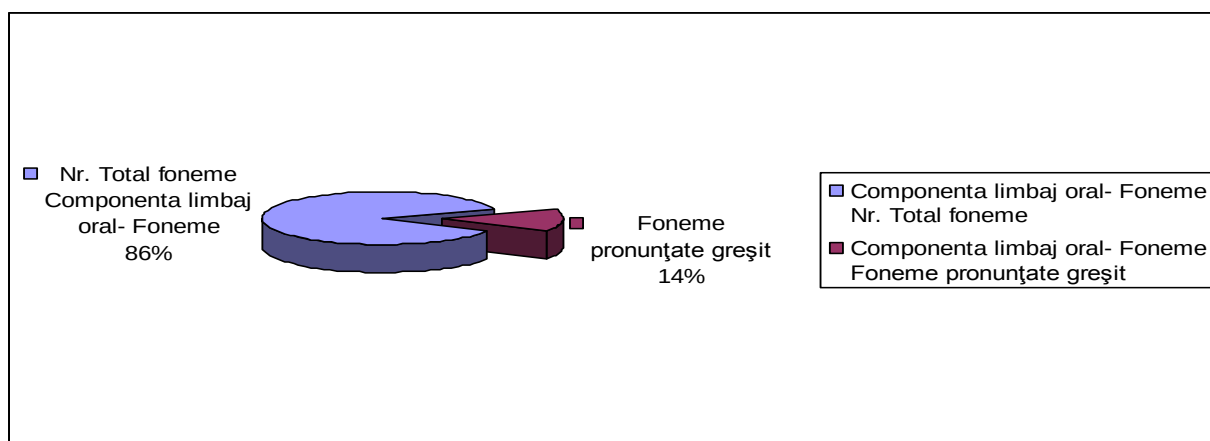
Copilul este capabil să înțeleagă întrebările care îi sunt adresate și răspunde corect la ele, dând răspunsuri exacte, când este cazul (doar când înțelege sensul și știe răspunsul).

Exemplu întrebare: „Afară plouă?” Răspuns : „Nu!”

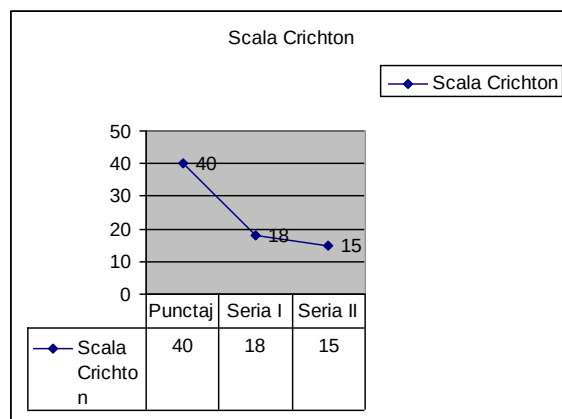
SEL.Componenta limbaj oral- Repovestire

Copilul prezintă interes pentru povestioara care îi este prezentată cu ajutorul imaginilor. În momentul în care îi este dată sarcina de repovestire și de reamplasare a imaginilor în ordine cronologică reușește să ducă sarcina la bun sfârșit, cu mare dificultate, ajutându-se de imagini.

SEL. Componenta limbaj oral- Foneme Copilul pronunță incorect perechea „soc” – „șoc” din categoria sifantelor și șuierătoarelor „S-Ș”, celelalte cinci serii de foneme (T-D, F-V, P-B, C-G, L-R) pronunțându-le corect.



Scala Chrichton- A.S a obținut un punctaj de 18 puncte din 40 la prima serie de cuvinte, iar la cea de a doua serie a obținut un total de 15 puncte din 40. În total, din 80 de puncte a obținut un coeficient de 33 de puncte, ceea ce semnifică un nivel slab de dezvoltare al vocabularului.



Obiective urmărite:

- să sesizeze semnalele din mediul apropiat, localizând sursa sonoră;
- să dezvolte abilități de imitare a unor activități / modele acționale oferite de logoped;
- să exerseze capacitățile fono-articulatorii;
- să identifice și să verbalizeze denumirile unor obiecte, ființe, lucruri familiale;

Obiective	Continuturi	Metode și mijloace de realizare	Criterii minimele pentru evaluarea progresului
Să-și formeze capacitatea de a reacționa la stimuli externi	Activități de stimulare polisenzorială; activități incipiente de interacțiune și explorare.	Surse sonore Jucării	Nivel minimal: copilul distinge și reacționează la numele său, la vocea profesorului, caută sursa de proveniență a zgomotului.
Să-și formeze capacitatea de a observa și urmări stimuli	Activități de stimulare polisenzorială; jocuri de mișcare, observare, urmărire, căutare. Activități pentru dezvoltarea capacităților de discriminare și identificare stimulilor sonori: -activități de percepere a sunetelor și	Imitația Exercițiul - conversația	Nivel maximal: copilul explorează spațiul grupei și al cabinetului, manifestă interes pentru jucării (ne axăm pe cele sonore și viu colorate) și observă apariția/dispariția lor; Nivel minimal: copilul reușește să urmărească diversi stimuli aflați în mișcare. Nivel maximal: copilul reușește să-și mențină atenția

Să-și formeze capacitatea de discriminare și identificare în mediul extern a atributelor perceptive ale obiectelor/fenomenelor (culoare, mărime, textură, sunet, miros, greutate, etc.)	zgomotelor (pe cale auditivă și vibrotactilă) Exerciții de percepere și diferențiere a onomatopeelor Exerciții de identificare, discriminare a proprietăților obiectelor/fenomenelor din jur; activități de percepere a sunetelor și zgomotelor (pe cale auditivă și vibrotactilă); exerciții de diferențiere a gusturilor și mirosurilor; jocuri de percepere a proprietăților termice	- jocul didactic	focalizată până la terminarea activității impuse. Nivel minimal: copilul reușește să indice prin imitație culoarea roșie, obiectul mai mare/mic, moale/tare, ușor/greu, miros urât/frumos. Obiectivul este considerat atins dacă copilul arată corect cu sau fără ajutor 3 din cele 5 atribute. Copilul reușește să identifice sursa sonoră. Nivel maximal: copilul reușește să indice culoarea roșie, obiectul mai mare/mic, moale/tare, ușor/greu, miros urât/frumos.

Bibliografie:

Anca M. (2002). Logopedie. Presa Universitară Clujeană. Cluj- Napoca

Băban Adriana (2002). Metodologia Cercetării Calitative. Ed :Presa Universitară Clujeană. Cluj- Napoca.

Miclea, M. (2000), Psihologie cognitivă, Ed. Polirom, București

1.20. Adaptarea strategiilor didactice de predare-învățare-evaluare la discipline tehnice

Profesor Simion Petronela,

Profesor Iftode Lăcrămioara,

Liceul Tehnologic de Transporturi și de Construcții, Iași, jud. Iași

În calitate de profesori, am fost puși deseori în situația de a avea la clasă elevi cu cerințe educative speciale și, în astfel de situații, am încercat să găsim cele mai bune metode de predare-învățare pentru a-i determina pe toți participanții la actul educațional să se implice conștient în activitățile derulate. Școala, ca instituție publică de formare și socializare umană trebuie să răspundă cerințelor tuturor elevilor, atât celor care au un ritm de învățare și un potențial intelectual și aptitudinal peste medie, dar și celor care manifestă deficiențe de învățare. Ambele categorii pot fi considerate cu cerințe educative speciale și necesită un program individualizat de învățare.

Obiectivul principal al școlilor de masă în care învață elevii cu CES este asigurarea integrării acestora în mediul școlar. Școala trebuie să aibă în vedere transformarea elevului într-o persoană capabilă să-și creeze propriile procese și strategii de raționament, utile pentru rezolvarea problemelor reale și apropiate. Adaptarea curriculum-ului la nivelul clasei reprezintă una dintre soluțiile propuse de către factorii abilitați. O calitate esențială a curriculum-ului școlar actual este aceea că vizează un grad mare de flexibilitate, astfel încât să permită fiecărui copil să avanseze în ritmul său și să fie tratat în funcție de capacitățile sale de învățare. Pentru aceasta este nevoie ca formularea obiectivelor, competențelor, stabilirea conținuturilor instruirii, modalitățile de transmitere a informațiilor în clasă și evaluarea elevilor să se facă diferențiat pe stiluri de învățare, pe ritmul propriu de învățare al elevilor, pe posibilitățile fiecăruia de învățare.

PLAN DE ÎNVĂȚARE PERSONALIZAT

MODULUL II – REPREZENTAREA ORGANELOR DE MAȘINI

Principalele obstacole în calea învățării pentru elev cu CES:

- dificultăți în înțelegerea unor informații de specialitate transmise;
- dificultăți în a aplica în structuri informațiile primite;
- dificultăți în a elabora o strategie eficientă de realizare a unui desen la scară;
- dificultăți în a reprezenta piese simple;

- nivel scăzut de concentrare;
- dificultăți în a înțelege unele sarcini de lucru;
- dificultăți în a selecta și a se concentra pe aspectele relevante ale unei sarcini;
- dificultăți în a se autoorganiza (lucrează inefficient fără supraveghere și indicații);

Modulul „Reprezentarea organelor de mașini” face parte din cultura de specialitate aferentă domeniului de pregătire de bază Mecanic, clasa a X-a, corespunzător anului II de învățământ profesional, calificarea: Mecanic auto, fiindu-i alocat un număr de 64 de ore pe an. Modulul oferă elevilor cunoștințe, abilități și deprinderi referitoare la citirea, reprezentarea și interpretarea desenelor tehnice (schițe, desene de reper, subansambluri, desen de ansamblu), cu referire mai ales la modul de realizare a desenului la scară și a desenului de ansamblu, înscrierea pe desen a stării suprafețelor (rugozității), a toleranțelor cu referire mai ales la organele de mașini. Curriculumul adaptat este util pentru elevii cu dificultăți generale sau severe de învățare, cu sau fără tulburări de comportament pentru a-și putea forma competențele profesionale necesare domeniului mecanic.

Argument

Acest curriculum este realizat plecând de la scopurile și competențele/obiectivele generale ale predării și învățării disciplinelor tehnice, în special a modulului Reprezentarea organelor de mașini: trezirea interesului și a curiozității pentru studierea disciplinelor tehnice a elevilor, pentru a fi la curent cu noile descoperiri științifice, pentru a transpune în diverse reprezentări obiecte din universul apropiat, pentru a aplica cunoștințele învățate în viața cotidiană, formarea de competențe necesare în obținerea unui loc de muncă.

Conținuturile învățării trebuie să ofere elevilor o informare corectă din punct de vedere științific despre organele de asamblare și asamblările folosite în construcția de mașini, metodele și instrumentele utilizate pentru **Reprezentarea, cotarea și notarea acestor organe**.

Curriculumul își propune să aducă în atenția elevilor cu CES metode tradiționale dar, și moderne, activ-participative de predare-învățare-evaluare, de obținere a informațiilor necesare parcurgerii materiei și de formare a deprinderilor necesare măsurării folosind metode, mijloace și instrumente de lucru cât mai adecvate acestor cazuri. Se va aborda instruirea centrată pe elev prin proiectarea unor activități de învățare variate ținând cont și de stilul de învățare al acestuia. Activitățile de învățare vor viza:

- aplicarea metodelor centrate pe elev, activarea structurilor cognitive și operatorii ale elevilor, exersarea potențialului psiho-fizic al elevilor, transformarea elevului în coparticipant la propria învățare și instruire;

- îmbinarea și alternarea sistematică a activităților bazate pe efortul individual al elevului (documentarea după diverse surse de informare, observația proprie, exercițiul personal adaptat, instruirea programată în pași mici conform ritmului de învățare al elevului, lucrări practice și lucrul individual, tehnica muncii cu fișe de lucru adaptate)

Prin strategiile abordate, se are în vedere și o bună colaborare cu consilierul școlar al școlii și integrarea cât mai bună a elevilor a cu CES în colectivul clasei.

Beneficiari

Elevi cu cerințe educaționale speciale cuprinși în învățământul de masă.

Unități de rezultate ale învățării/rezultate ale învățării și activități de învățare:

1. Starea suprafețelor pieselor tehnice

ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE:

- exerciții de observare și descriere a stării suprafețelor, a regulilor de înscriere pe desen a datelor privind starea suprafețelor și precizia formei. ;

- exerciții de identificare a modului de notare rugozității suprafețelor;
- exerciții de observare a simbolurilor pentru notarea stării suprafețelor;
- exerciții de realizare a inscrierii datelor privind starea suprafețelor

2. Reprezentarea, cotarea și notarea filetelor și flanșelor

ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE:

- exerciții de realizare a cotării filetelor și flanșelor;
- exerciții de observare a elementelor caracteristice filetelor și flanșelor ;
- experiențe simple pentru evidențierea modului de reprezentare a flanșelor și filetelor, adaptate stilului propriu de învățare al elevului.

3. Reprezentarea și cotarea organelor de asamblare și a asamblărilor folosite în construcția de mașini

ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE:

- exerciții de utilizare a desenului pentru identificarea tipului de asamblare folosită;
- exerciții de reprezentare și cotare a diferitelor tipuri de asamblări(nituite, sudate, filetate, prin pene, cu elemente elastice;
- experimente, interviuri, simulări, jocuri – concurs, dezbateri, comentarii pentru descoperirea tipurilor de reprezentări studiate, fișe cu rubrica: „Știați că...”;
- activități practice de utilizare a unor surse diverse de informare: standarde, nomenclatoare, cărți de desen tehnic, filme documentare, internet, planșe didactice, etc.;
- realizarea de portofolii pe teme date (categorii de reprezentări și cotări etc.);

- utilizarea de soft educațional (pentru învățare, evaluare în ritmul propriu al elevului-lecției AEL).

4. Reprezentarea și cotarea organelor de transmitere a mișcării de rotație și a puterii mecanice

ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE:

- exerciții de elaborare a unor reguli/norme pentru reprezentarea și cotarea arborilor, osiilor, roților dințate, angrenajelor;
- dezbateri, simulări, analiza unor cazuri reale;
- activități practice de aplicare a regulilor de reprezentare și cotarea arborilor, osiilor, roților dințate, angrenajelor;
- realizarea de portofolii pe teme date (categorii de organe de transmitere a mișcării de rotație etc), rebusuri simple și concursuri tematice sau de desene;

Strategii didactice

Procesul instructiv-educativ și compensator-recuperator în educația specială a copiilor cu CES se subordonează principiilor didacticii generale, cu mențiunea că este nevoie de flexibilitate și adaptare la particularitățile aptitudinale ale elevilor. În proiectarea și desfășurarea lecțiilor, se folosesc strategiile didactice tradiționale îmbinate cu cele moderne, utilizând diverse tehnici terapeutice, obiectivul fiind acela de a crea competențe ce vor asigura autonomia personală și integrarea socio-profesională.

Studiile din domeniu au relevat influența pozitivă asupra calității actului educativ pe care o are aplicarea metodelor și procedeele didactice interactive, având ca rezultat creșterea motivației pentru învățare, crearea anumitor deprinderi, dezvoltarea autonomiei personale, facilitarea învățării în ritm propriu, încurajarea cooperării între elevi pentru rezolvarea unor sarcini, ceea ce conduce la cunoaștere și acceptare reciprocă, respectarea altor opinii, înțelegerea realității. Dintre metodele de învățare prin cooperare eficiente și în cazul copiilor cu cerințe educative speciale folosite în cadrul modulului se numără:

- **Brainstormingul:** elevii prezintă sau scriu tot ce știu despre un anumit subiect, de exemplu: reprezentarea filetelor. Nu se admit critici, nimeni nu greșește în emiterea ideilor.
- **Știu/Vreau să știu/ Am învățat :** se vorbește despre ceea ce elevii știu deja despre o temă anume și după aceea se formulează întrebări la care se așteaptă găsirea răspunsului în timpul lecției, iar la finalul ei se verifică ce au aflat elevii după parcurgerea conținuturilor.
- **Turul Galeriei :** în grupuri de trei sau patru elevi se lucrează la o sarcină ce are ca rezultat un produs-o reprezentare a unui organ de mașină, care poate fi expus în clasă. Fiecare grup va examina atent lucrările celorlalte grupe, rotindu-se de la un produs la altul și se poate

discuta pe marginea acestora. Astfel, prin feed-backul oferit de colegi se consolidează anumite cunoștințe și se valorizează produsul obținut în grup.

- Activitatea dirijată de citire – gândire: presupune fragmentarea unei reprezentări astfel încât elevii pot face predicții despre ce se va întâmpla în fragmentul următor, să găsească informații despre reprezentare „citind” acel desen.

Alte metode activ-participative mai sunt: interviul în trei etape, predicțiile în perechi, unul stă și trei circulă, linia valorilor, masa rotundă. Este important de precizat faptul că, există o multitudine de tehnici și metode care favorizează învățarea prin interacțiunea cu ceilalți colegi, iar aceste metode pot fi selectate, reformulate și chiar îmbogățite cu alte variante în funcție de tipul disciplinei, de vârsta și nivelul de dezvoltare al elevului.

METODELE pedagogice utilizate în educația integrată sunt metode care promovează un învățământ personalizat cu ajutorul mijloacelor de învățământ pentru îndeplinirea sarcinilor de lucru.

MIJLOACELE de învățare constituie o componentă principală a procesului de învățământ pentru elevii cu CES, sunt considerate auxiliare pedagogice și se împart în materiale didactice și mijloace tehnice (calculatorul, instrumente de desen).

Modalitatea de evaluare poate fi adaptată în funcție de potențialul individual. Evaluarea trebuie să vizeze identificarea progresului realizat de elev, luând ca punct de plecare rezultatele evaluării inițiale. Tratarea individualizată a elevilor facilitează adaptarea acestora la cerințele și obiectivele procesului instructiv-educativ și presupune corelarea între cerințele programei și posibilitățile copiilor. Tratarea diferențiată exprimă necesitatea ca organizarea, desfășurarea și evaluarea activităților instructiv-educative să stimuleze dezvoltarea copilului. Sarcinile care se dau elevului cu CES să fie în concordanță cu însușirile de personalitate, care se află în permanentă devenire și transformare, astfel asigurându-se o amplificare a efortului psihic și fizic al copilului. Diferențierea se poate face atât prin curriculum, prin extinderea și profundizarea cunoștințelor propuse spre învățare, cât și prin formele de organizare a activității și a metodelor didactice utilizate. Elevii aflați în diferite faze ale insuccesului școlar pot fi cuprinși în activități frontale, dar trebuie tratați și individual, cu sarcini de lucru care să țină seama de dificultățile lor.

Bibliografie:

Gh. Husein, Desen tehnic de specialitate, E.D.P., București 1996

Gh. Husein, Aplicații și probleme de desen tehnic, E.D.P., București 1981

Crenguța Lăcrămioara Oprea, Strategii didactice interactive, Editura Didactică și pedagogică, 2009

Gherguț, A., Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Stateții diferențiate și incluzive în educație, Editura Polirom, Iași, 2006

Popovici, D., Învățământul integrat sau incluziv, Editura Corint, București, 1998.

1.21. Strategii moderne pentru recuperarea și integrarea elevului cu CES

Profesor învățământ primar Păun Cristina

Școala Gimnazială Cîndești, jud. Buzău

Termenul cerințe educaționale speciale desemnează o abordare educativă diferențiată și specializată a elevilor cu deficiențe mentale, dizabilități fizice, afecțiuni somatice etc. Este o provocare să lucrezi cu copiii cu CES, având în vedere caracteristicile și manifestările tulburărilor cu care se confruntă, dar nu este imposibil deoarece și ei au potențial pentru dezvoltare, doar că este necesar să se descopere cele mai potrivite moduri prin care să fie activat. Procesul instructiv-educativ și compensator-recuperator în educația specială se subordonează principiilor didacticii generale, cu mențiunea că este nevoie de flexibilitate și adaptare la particularitățile aptitudinale ale elevilor. În proiectarea și desfășurarea lecțiilor, cadrele didactice pot valorifica cele mai operante modalități de lucru, mixând strategiile didactice tradiționale cu cele moderne, utilizând diverse tehnici terapeutice, obiectivul fiind acela de a crea competențe ce vor asigura autonomia personală și integrarea socio-profesională.

Societatea modernă, caracterizată printr-un progres semnificativ în toate domeniile și printr-o schimbare a mentalităților, are ca scop să integreze în structurile sale toate categoriile de persoane, valorizând principiul nondiscriminării și promovând drepturi egale pentru toți. În această direcție se înscriu și inițiativele privind problematica persoanelor cu dizabilități, care de multe ori se „lovesc” de etichetări sau marginalizare. A devenit o necesitate și o prioritate modificarea reprezentărilor și a atitudinilor în ceea ce îi privește, de aceea s-au adoptat politici sociale și educaționale care să le permită participarea totală și activă în viața comunității, să faciliteze accesul la o educație și o profesionalizare corespunzătoare, în acord cu propriile disponibilități.

Referitor la educația copiilor cu cerințe speciale, sistemul de învățământ românesc s-a aliniat tendințelor și cerințelor internaționale, susținând integrarea și incluziunea școlară a acestora, mai exact pot fi incluși în școlile de masă, la activitățile formale și/sau nonformale, li se asigură o adaptare a curriculumului, iar resursele umane și materiale existente la nivelul instituției școlare sunt valorificate și îmbunătățite pentru a răspunde nevoilor de formare ale acestor copii.

Termenul cerințe educaționale speciale desemnează o abordare educativă diferențiată și specializată a elevilor cu deficiențe mentale, dizabilități fizice, afecțiuni somatice, etc. Este o

provocare să lucrezi cu copiii cu CES, având în vedere caracteristicile și manifestările tulburărilor cu care se confruntă, dar nu este imposibil deoarece și ei au potențial pentru dezvoltare, doar că este necesar să se descopere cele mai potrivite moduri prin care să fie activat.

Procesul instructiv-educativ și compensator-recuperator în educația specială se subordonează principiilor didacticii generale, cu mențiunea că este nevoie de flexibilitate și adaptare la particularitățile aptitudinale ale elevilor. În proiectarea și desfășurarea lecțiilor, cadrele didactice pot valorifica cele mai operante modalități de lucru, mixând strategiile didactice tradiționale cu cele moderne, utilizând diverse tehnici terapeutice, obiectivul fiind acela de a crea competențe ce vor asigura autonomia personală și integrarea socio-profesională.

Studiile din domeniu au relevat influența pozitivă asupra calității actului educativ pe care o are aplicarea metodelor și procedeele didactice interactive, având ca rezultat creșterea motivației pentru învățare, crearea anumitor deprinderi, dezvoltarea autonomiei personale, facilitarea învățării în ritm propriu, încurajarea cooperării între elevi pentru rezolvarea unor sarcini, ceea ce conduce la cunoștere și acceptare reciprocă, respectarea altor opinii, înțelegerea realității. Alois Gherguț descrie câteva metode de învățare prin cooperare eficiente și în cazul copiilor cu cerințe educative speciale.

Printre acestea se numără:

Brainstormingul: elevii prezintă sau scriu tot ce știu despre un anumit subiect.

Știu/Vreau să știu/ Am învățat: se vorbește despre ceea ce elevii știu deja despre o temă anume și după aceea se formulează întrebări la care se așteaptă găsirea răspunsului în timpul lecției, iar la finalul ei se verifică ce au aflat elevii după parcurgerea conținuturilor.

Turul Galeriei : în grupuri de trei sau patru elevi se lucrează la o sarcină ce are ca rezultat un produs, care poate fi expus în clasă. Fiecare grup va examina atent lucrările celorlalte grupe, rotindu-se de la un produs la altul și se poate discuta pe margine acestora. Astfel, prin feedbackul oferit de colegi se consolidează anumite cunoștințe și se valorizează produsul obținut în grup.

Activitatea dirijată de citire – gândire: presupune fragmentarea unui text astfel încât elevii pot face predicții despre ce se va întâmpla în fragmentul următor.

Alte metode activ-participative mai sunt: interviul în trei etape, predicțiile în perechi, unul stă și trei circulă, linia valorilor, masa rotundă.

Autorul precizează faptul că există o multitudine de tehnici și metode care favorizează învățarea prin interacțiunea cu ceilalți colegi, iar aceste metode pot fi selectate, reformulate și

chiar îmbogățite cu alte variante în funcție de tipul disciplinei, de vârstă și nivelul de dezvoltare al elevului (Alois Gherguț, *Sinteze de psihopedagogie specială*, pag 281, 282).

Pentru optimizarea intervențiilor la elevii cu dizabilități, nu trebuie neglijată nici utilitatea mijloacelor și materialelor didactice variate și personalizate. Totodată, un rol important în recuperarea și integrarea acestor elevi îl au și activitățile de terapie educațională (terapia ocupațională, meloterapia, dezvoltarea autonomiei personale, ludoterapia), scopul fiind acela de a forma deprinderi de viață cotidiană (asigurarea îngrijirii propriului corp și a locuinței, folosirea serviciilor din comunitate), de cultivare a capacităților și aptitudinilor pentru muncă (elevii cu dizabilități pot fi învățați să realizeze diverse activități productive care îl pot ajuta ulterior în găsirea unui loc de muncă specific) și educarea abilităților pentru petrecerea timpului liber.

În calitate de profesor cu o clasă cu elevi cu CES întotdeauna încerc să găsesc cele mai potrivite căi prin care să îmi însoțesc elevii către cunoaștere și integrare. Nu este simplu, dar cu dăruire, imaginație și multă răbdare se pot crea strategii eficiente care să îi sprijine în acest sens. Având ca reper lucrări de specialitate cu informații despre elemente de pedagogie și specificul dezvoltării psihoindividuale ale unui copil cu deficiențe, am realizat programe de intervenție și activități de învățare adecvate nevoilor fiecăruia. Nu folosesc ca pe o “rețetă” metodele și procedeele didactice despre care am citit, ci le adaptez contextului. Am observat că scenariile didactice care cuprind metode și tehnici interactive sunt eficiente, mai ales în cazul elevilor cu CES care sunt integrați în școlile de masă alături de colegi cu o dezvoltare tipică deoarece încurajează socializarea, spiritual de toleranță și suport.

Experiența proprie mi-a demonstrat utilitatea deosebită pe care o poate avea și jocul în procesul educativ al elevilor cu CES, făcând mai atractive conținuturile învățării care nu mai sunt văzute ca un efort prea mare de concentrare, având în vedere disponibilitatea scăzută în sensul acesta. Jocul poate stimula copilul pe mai multe planuri: senzoriomotor, intelectual, social, creativ, al conștiinței de sine și chiar terapeutic.

Pentru integrarea și recuperarea elevilor cu cerințe educative speciale este necesară tratarea demersului educativ într-o manieră interactivă astfel încât aceștia să cunoască, să înțeleagă lumea în care trăiește și să aplice ceea ce a învățat în diferite situații de viață.

Bibliografie:

Cucoș, Constantin. (2001). *Pedagogie*, Editura Polirom, Iasi

Radu, Gheorghe. (2000) *Psihopedagogia școlarilor cu handicap mintal*, Editura Pro Humanitas, București

Gherguț, Alois. (2013) *Sinteze de psihopedagogie specială - Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*, Editura Polirom, Iași

Seach, Diana (2011). *Jocuri interactive pentru copii cu autism*, Editura Fides, Iasi.

1.22. Co-teaching sau predarea în echipă

Profesor Spiridon Carmen Adriana,

Școala Gimnazială „C-tin Brâncoveanu”, Ștefanesti, jud. Argeș

Co-teaching-ul implică faptul că două sau mai multe cadre didactice cu niveluri echivalente de formare, dar cu domenii diferite de expertiză desfășoară un anumit tip de activitate didactică în același timp, în același spațiu fizic, cu un grup eterogen de elevi, inclusiv cu dizabilități și/sau cu cerințe speciale, într-o manieră flexibilă și deliberată prin care se vine în întâmpinarea nevoilor elevilor (Friend, 2008).

Co-teaching-ul face parte din educația incluzivă, dar e tot mai frecvent întâlnit și în instituțiile de învățământ special. Îl regăsim atât în învățământul de masă, unde pot fi formate echipe de tipul profesor/învățător – profesor consilier școlar, profesor – profesor de sprijin/itinerant, cât și în activitățile desfășurate în școlile speciale de echipe alcătuite din diverși specialiști, precum profesorii de psihopedagogie specială, de educație specială, profesorii psihopedagogi etc.

Activitățile didactice în *co-teaching* pot fi realizate ca:

- Activități de sine stătătoare – de exemplu, o activitate demonstrativă unică de predare în echipă realizată cu ocazia unui cerc pedagogic sau a unei comisii metodice;
- Activități planificate și derulate periodic sau continuu pe parcursul unei perioade mai mari de timp, de exemplu în cadrul unui proiect de parteneriat educațional;
- Activități de intervenție (remediale) ale specialiștilor din școală pentru situații punctuale (un anumit elev, o anumită clasă, de exemplu, în cazul deficiențelor asociate) și în acest ultim caz se poate începe cu o modalitate de *co-teaching* numită predare-observare (detaliată mai jos), ce constă în observarea comportamentului elevului, pentru a se continua apoi cu activități de predare alternativă sau de predare în echipă.

Pentru a fi cu adevărat eficiente, cele două cadre didactice trebuie să înțeleagă că au cunoștințe și competențe diferite, dar complementare. Scopul este acela de a folosi expertiza și punctele forte pe care fiecare le aduce în echipă, respectând însă diferențele, pentru a construi situații de predare-învățare care să genereze învățarea într-o manieră în care niciunul dintre cele două cadre didactice nu ar fi putut să le realizeze separat. Avantajul este că, într-un context care se diferențiază de cel tradițional, fiecare poate contribui cu experiența și cunoștințele din

domeniul său de expertiză, astfel încât pot fi explorate noi modalități de construire a cunoașterii la elevi.

O manieră colaborativă de predare nu este însă ușor de realizat, Scruggs, Mastropieri și McDuffie (2007) subliniind că un parteneriat puternic necesită: o atmosferă de încredere; o comunicare eficientă; sunt discutate și negociate aspecte legate de preferințe, reguli, rutine, notare etc.; resurse adecvate; luarea de comun acord a deciziilor; valorizarea egală a contribuției fiecăruia; negocierea rolurilor în cadrul echipei pe parcursul activităților; rezolvarea cu tact a neînțelegerilor; o atitudine proactivă și reflexivă.

Câteva dintre beneficiile pe care le aduce *co-teaching*-ul sunt: o dezvoltare profesională pentru cadrele didactice, o dezvoltare a cooperării între elevii cărora li s-a predat în colaborare de către două cadre didactice și o mai bună diferențiere a activităților în funcție de nevoile elevilor.

Tipuri de *co-teaching*

Activitatea de parteneriat de tip *co-teaching* nu se reduce doar la predarea în echipă (*team-teaching*), aceasta fiind doar o modalitate de *co-teaching*. În literatura de specialitate (Friend, Busruck, 2009) pot fi întâlnite șase modalități principale de realizare a activității didactice prin colaborarea de tip *co-teaching* între cadrele didactice, fiecare putând avea și variante.

1. Predare – observare

În versiunea de bază a acestei modalități de *co-teaching*, un cadru didactic face activități instructiv-educative la clasă, iar celălalt observă felul în care anumiți elevi învață, maniera în care se comportă sau relaționează în timpul orei. Sew poate realiza în două variante: poate fi o activitate care să se desfășoare pe parcursul unei lecții sau se poate realiza doar ca o secvență în cadrul orei. În primul caz poate fi o etapă necesară, care precede de cele mai multe ori intervenția și se realizează la solicitarea cadrului didactic, atunci când acesta se confruntă cu situații care necesită soluții complexe. Profesorul care observă va înregistra pe o fișă comportamentele urmărite. După realizarea uneia sau a mai multor activități de acest tip se va hotărâ modalitatea cea mai potrivită de intervenție: activitate de parteneriat educațional la clasă, activitate de cabinet etc.

A doua variantă poate fi realizată ca secvență în cadrul unei activități mixte (predare-observare/asiastare sau predare în echipă). În această situație, un cadru didactic predă, iar celălalt, pentru o scurtă perioadă de timp, observă și notează aspecte legate de modul în care lucrează elevii, corectitudinea rezolvării sarcinilor de lucru etc., după care preia un alt rol în cadrul activității. O a treia variantă ar putea fi ca, pe lângă activitatea realizată cu elevii, cadrele didactice să se observe reciproc, pentru a-și îmbunătăți predarea.

2. Predare – asistare (acordare de sprijin)

Un cadru didactic predă, iar celălalt îl asistă, în sensul că doar acordă ajutor individual în clasă acelor elevi care întâmpină dificultăți în învățare sau în realizarea sarcinilor de lucru. Responsabilitatea proiectării lecției este a cadrului didactic de la clasă care susține activitatea. Conform opiniei lui Scruggs, Mastropieri și McDuffie (2007), aceasta este una dintre modalitățile cel mai puțin eficiente de co-teaching. Cadrul didactic care acordă sprijin, deși nu aduce o contribuție esențială la activitate, creează dependență și este posibil să distragă atenția copiilor de la ceea ce se predă, iar aceștia pot pierde aspecte importante din lecție. Se recomandă utilizarea ocazională, eventual pentru început, cu alternarea rolurilor, ca parte a procesului de acomodare a cadrelor didactice la lucrul în echipă.

Avantaje: elevii primesc sprijin imediat; este mai ușor ca elevii să rămână focalizați pe sarcină datorită proximității cadrului didactic; se economisește timp cu distribuirea materialelor; al doilea cadru didactic poate observa aspecte pe care profesorul care predă ar putea să le sesizeze; diferențierea activității poate fi realizată cu ajutorul celui de-al doilea cadru didactic.

Dezavantaje: doar un cadru didactic are responsabilitatea majoră asupra proiectării și susținerii activităților didactice; din perspectiva elevilor, un cadru didactic are mai mult control decât celălalt; cadrul didactic care acordă ajutor poate fi considerat ”ajutorul profesorului”, subordonat acestuia; elevii pot începe să solicite asistență individuală imediat chiar dacă nu este cazul; prezența unui al doilea cadru didactic poate fi uneori un factor perturbator pentru elevi; nu sunt valorificate corespunzător pregătirea și competența cadrului didactic care asistă.

3. Predare – predare (sau predare în paralele)

Cele două cadre didactice planifică împreună activitatea, dar colectivul de elevi este împărțit în două: aceeași lecție este predată celor două grupuri în același timp de ambele cadre didactice, în modalități asemănătoare (stilurile de predare sunt totuși diferite). Cu variantă, se poate preda același conținut, dar la niveluri diferite de complexitate. Scopul principal al acestei modalități de co-teaching este acela de a lucra diferențiat și de a crește gradul de participare a elevilor.

Avantaje: proiectarea comună asigură rezultate mai bune; permite cadrelor didactice să lucreze cu grupuri mici; fiecare cadru didactic are confortul de a lucra separat pe parcursul lecției; pot fi împărtășite reciproc între cadrele didactice modele de bune practici.

Dezavantaje: ritmul activității la cele două grupe trebuie să fie același, pentru a termina lecția în același timp; în sala de clasă trebuie să fie suficient spațiu și resurse pentru a permite activitatea celor două grupuri; nivelul de zgomot trebuie ținut sub control.

4. Predare pe centre

Varianta clasică a acestei modalități de realizare a activității didactice presupune împărțirea elevilor și organizarea lor pe mai mult de două centre de activitate/învățare. În situația cu trei centre, cadrele didactice conduc activitatea la două centre, iar la al treilea elevii desfășoară independent o activitate de grup, în perechi sau individual. Pe parcursul orei, grupurile se rotesc de la un centru la altul, astfel încât până la final, fiecare cadru didactic să lucreze cu toți elevii. O condiție este ca activitatea să fie împărțită în părți neconsecutive, astfel încât să nu conteze ordinea în care elevii se rotesc la cele trei centre. De exemplu, se pot realiza trei experimente, două cu supravegherea cadrelor didactice, iar al treilea grup lucrează independent. Sau la o activitate de recapitulare/consolidare a părților de vorbire, la un centru se lucrează verbul, la un altul adjectivul, iar la al treilea substantivul.

O variantă poate presupune eliminarea grupului care lucrează independent dacă există preocupări legate de comportamentul elevilor, de capacitatea de finalizare a sarcinii de lucru.

Alte variante pot fi realizate prin crearea mai multor grupuri sau prin apelarea la voluntari sau la părinții care vor să se implice în activitate.

Avantaje: cele două cadre didactice își împart conținuturile și fiecare are responsabilitatea de a proiecta și predă o parte din ele; cadrele didactice sunt implicate activ în predare și elevii trec repede prin rotație de la un centru la următorul; poate fi parcurs un conținut mai mare de informații într-un timp mai scurt; pentru elevi este benefic să lucreze în grupuri mici; sunt mai puține probleme de disciplină/comportament deoarece elevii sunt implicați activ în învățarea în grupuri mici; permite accesul altor adulți/voluntari la clasă.

Dezavantaje: pentru a fi eficiente, activitățile necesită planificare și colaborare; nivelul de zgomot poate fi mare; este necesară sincronizarea activităților pentru ca toate grupurile să termine în același timp; unul sau mai multe grupuri trebuie să lucreze independent.

5. Predare alternativă

În anumite contexte este necesar ca un cadru didactic să lucreze cu marea majoritate a elevilor, iar celălalt să se ocupe de un grup mai mic, în mod diferit de profesorul care predă restului clasei. Activitatea grupului mai mic nu trebuie să fie neapărat corelată cu activitatea restului clasei. Din grupul mic trebuie să facă parte, prin rotație, toți elevii din acea clasă, pentru a se evita segregarea și etichetarea, iar scopul grupului mic trebuie să fie variat pe parcursul activităților. Pot fi realizate activități remediale, de recuperare după o absență mai îndelungată, activități de aprofundare, de evaluare a progresului elevilor etc. Se recomandă utilizarea ocazională a acestei modalități.

Avantaje: lucrul individual și în grup mic vine în întâmpinarea noilor elevi; formarea grupului mic poate fi realizată în moduri diverse; diferențierea este realizată cu ajutorul altui cadru didactic; între cadrele didactice pot fi împărtășite modele de bună practică.

Dezavantaje: elevii pot percepe cadrul didactic care lucrează cu grupul mai mare ca fiind mai important, ca având mai mult control; în clasă trebuie să fie spațiul necesar și suficiente resurse pentru a permite activitatea celor două grupuri; nivelul de zgomot poate fi un factor perturbator.

6. Predarea în echipă (team teaching)

Ambele cadre didactice sunt implicate simultan în predarea aceluiași conținut/aceleiași lecții tuturor elevilor din clasă. Necesită o bună colaborare și o schimbare a rolurilor care să fie fluentă și eficientă. Împărțirea colectivului de elevi ar conduce la una dintre variantele prezentate mai sus: predarea alternativă, pe centre sau în paralel. Se recomandă utilizarea ocazională, deoarece presupune predarea frontală.

Avantaje: ambele cadre didactice au un rol activ în proiectarea și susținerea activității didactice; elevii îi percep ca egali pe ambii profesori; profesorii sunt implicați activ în managementul și organizarea clasei; este încurajată comunicarea cu elevii; pot fi găsite strategii noi pe care cadrele didactice nu le-ar fi identificat dacă nu ar fi lucrat împreună.

Dezavantaje: proiectarea activității didactice este mai laborioasă și necesită mai mult timp; rolul fiecărui cadru didactic, natura intervențiilor, precum și timpul alocat în activitate trebuie stabilite clar.

Cei doi parteneri de predare au responsabilități comune, dar diferite pe parcursul proiectării, susținerii lecțiilor și evaluării, pentru a reuși să ofere elevilor o experiență educativă cu ”valoare adăugată”. În proiectarea didactică a activităților organizate în manieră co-teachinh este recomandat ca activitatea celor două cadre didactice să fie explicit prezentată, astfel încât fiecare să știe care este secvența în care deține ”rolul principal”. Desigur, aceasta nu exclude anumite suprapuneri, preluarea din mers sau negocierea rolului în timpul activității, dacă situația o impune. Este posibil ca pe parcursul unei lecții cadrele didactice să utilizeze una sau mai multe dintre cele 6 modele prezentate, în funcție de obiectivele propuse și de specificul activității.

Bibliografie:

- Gherguț Alois (2016). „*Educația incluzivă și pedagogia diversității*”, Ed. Polirom, Iași
Gherguț Alois (2016). „*Educația specială – ghid metodologic*”, Ed. Polirom, Iași.

1.23. Înotul – terapie pentru copiii cu ADHD

Profesor kinetoterapeut Brîndău Andreea

Școala Gimnazială Specială-CRDEII,

Școala Profesională „Samus” Cluj-Napoca, jud. Cluj



Am ales să vă vorbesc în următoarele rânduri despre beneficiile înotului în rândul copiilor cu ADHD pentru a încuraja practicarea acestui tip de terapie în școlile speciale în care activăm fiecare dintre noi. Un alt motiv care m-a determinat să aleg această temă, este viața marelui înotător american Michael Phelps, diagnosticat în copilărie cu ADHD. Ca și kinetoterapeut și instructor de înot am avut mereu atenția îndreptată spre sport, în mod special înotul și beneficiile acestuia.

Ce este ADHD?

ADHD (Attention Deficit / Hiperactivity Disorder) este o tulburare hiperkinetică cu deficit de atenție (THDA), o tulburare comportamentală manifestată prin imposibilitatea copiilor de a se concentra asupra unei sarcini anume. Astfel, este o problemă medicală ce debutează în copilărie, iar dacă nu este descoperită și tratată corespunzător, se poate extinde în timp, afectând și viața adultă.

Simptome. Prognostic. Prevalență

ADHD are trei simptome majore: neatenția, impulsivitatea și hiperactivitatea. Datele statistice arată că 3-5% din copiii de vârstă școlară sunt afectați de această tulburare, iar dintre aceștia, aproximativ 60% resimt boala și la vârsta adultă.

O publicație care a apărut în CNS spectrum: ”The International Journal of Neuropsychiatric Medicine”, în august 2008, estimează faptul că 4% din populația adultă a SUA, are ADHD. Cu alte cuvinte, 1 din 20 de adulți din SUA se confruntă cu anumite simptome

caracteristice acestei afecțiuni. Tipul de ADHD predominant cu inatenție reprezintă 10 - 15 %, cel cu hiperactivitate 5 %, iar cel combinat circa 80 % din totalul cazurilor.

Statisticile arată faptul că băieții sunt mai des diagnosticați cu ADHD, comparativ cu fetele. Diagnosticul este pus în general în jurul vârstei de 7 ani. Cu toate acestea, există și cazuri, cu simptome severe, în care diagnosticul este pus timpuriu.

Studiile arată faptul că, de la an la an, numărul persoanelor cu ADHD este în creștere. Între 1997 și 2006, rata persoanelor diagnosticate cu ADHD, a crescut cu 3% în fiecare an, iar între 2003 și 2011 cu 5% pe an.

Caracteristici

Problemele pe care le implică ADHD sunt atât rezultatul direct al acestei tulburări comportamentale, cât și consecințe ale unui tratament inadecvat sau ale unor dificultăți de acomodare a pacienților cu boala. Acestea includ: memorie deficitară, anxietate, respect de sine scăzut, probleme de angajament, impulsivitate, diverse abuzuri și dependențe de substanțe nocive, capacitate organizatorică deficitară, apatie cronică, incapacitate de concentrare, tulburări de dispoziție, depresie, probleme de adaptare socială.

S-a constatat faptul că există și o afectare a funcției unor neurotransmițători (dopamina, serotonina, noradrenalina) precum și micșorarea unor structuri cerebrale (volumului cerebral total, lobului frontal, ganglionilor bazali, cerebelului, corpului calos).

Tratament

Tratamentul medicamentos este îndelungat, ADHD fiind o boală cu evoluție cronică. Acesta presupune medicamente din clasa antidepresivelor, antipsihoticelor, anticonvulsivantelor, amfetaminelor.

Regimul alimentar în cazul acestei tulburări trebuie să excludă salicilații, coloranții, conservanții și aromele artificiale, cofeina, băuturile răcoritoare cu conținut ridicat de zahăr, băuturile energizante. Studiile recente arată faptul că acești produși alimentari ar accentua hiperkinetismul. Un exemplu, probabil foarte cunoscut, în acest caz este bucătarul britanic Jamie Oliver, care suferă de ADHD încă din copilărie. Acesta a reușit totuși să țină sub control afecțiunea urmând o alimentație sănătoasă.

Rolul plămânilor și al centurii scapulohumereale

Aerul conține 21% oxigen. Cu cât ajunge mai mult oxigen la creier, cu atât ne concentrăm mai bine și pentru o perioadă mai lungă de timp, fără a ne simți obosiți. Există anumite speculații legate de faptul că la Jocurile Olimpice de la Beijing, a fost introdus aer cu o concentrație mai mare de oxigen, în incinta în care se afla piscina olimpică, pentru a se ajunge la o competiție de succes, cu cele mai multe recorduri, iar în final, acest lucru s-a și întâmplat.

Presiunea hidrostatică exercită o anumită tensiune asupra plămânilor, ceea ce face ca aceștia să lucreze cu 60% mai mult decât în exercițiul fizic pe uscat. În timpul efectiv al înotului, presiunea este și mai mare, ceea ce face ca plămânii să lucreze cu 200% mai mult decât în timpul exercițiilor fizice pe uscat (ex. alergare, ciclism, etc.)

Pe lângă creșterea capacității pulmonare, se poate îmbunătăți volumul expirator, ceea ce înseamnă că putem crește fluxul de energie de la plămâni la creier și mușchi. Înotătorii pot depăși cu 60% volumul expirator al unui subiect neantrenat. Luând în considerare aceste două aspecte (creșterea capacității pulmonare și a volumului expirator), putem spune faptul că un copil care a practicat înotul pe o perioadă de câțiva ani, poate să își mărească consumul de oxigen cu 190%. Acest procent reprezintă dublu față de cât are nevoie un creier pentru a se putea concentra.

În cazul copiilor cu ADHD, putem observa o hipotonie a musculaturii scapuloumerale și totodată o atitudine cifotică, umeri căzuți. În acest caz, este greu să obținem o creștere a capacității pulmonare. Astfel, unul din obiectivele importante în programele de kinetoterapie pentru copiii cu ADHD este tonifierea aceste musculaturi. Înotul vine în ajutorul nostru, fiind cel mai bun sport pentru întărirea musculaturii scapuloumerale, dar și a întregului organism.

Michael Phelps

Înotătorul american Michael Phelps, cel mai medaliat sportiv din istoria Jocurilor Olimpice, a fost diagnosticat în copilărie cu ADHD. Acesta a urmat atât un tratament medicamentos cât și terapie comportamentală. La vârsta de 11 ani, tratamentul medicamentos (cu Ritalin) a fost complet întrerupt, aceasta după doar 2 ani, timp în care Michael a practicat cu regularitate înotul. S-a constatat o îmbunătățire a performanțelor școlare în ceea ce privește concentrarea și atenția. Aceasta se datorează bineînțeles și creșterii stimei de sine, având în vedere faptul că Michael excela în domeniul sportului. Înotul a fost astfel un sport perfect pentru un copil diagnosticat la vârsta de 9 ani cu ADHD, dându-i o cu totul altă direcție în viață, influențându-l pozitiv, iar el la rândul lui fiind o inspirație pentru mulți tineri.

Motive pentru a alege înotul în cazul copiilor cu ADHD

Beneficiile pe care înotul le are în rândul copiilor cu ADHD sunt multiple.

1. *Apa* - este un mediu foarte prielnic pentru persoanele cu această afecțiune deoarece în apă este liniște, iar stimulii externi sunt reduși, mai ales dacă piscina în care se desfășoară activitatea este închisă și nu în aer liber. Apa are un efect calmant, Michael Phelps însuși afirmă faptul că simțea apa ca un refugiu, un loc sigur și confortabil.

2. *Concentrarea pe respirație aduce o stare de relaxare* – în practicarea înotului, încă de la primele ședințe, se pune accentul pe respirație.

3. *Presiunea hidrostatică* pe care o simțim în imersie - are rolul de a “masa” ușor capul în momentul înaintării în apă sau chiar corpul în întregime, prin mișcările care se execută. Astfel, apa are această abilitate deosebită de a relaxa, acesta fiind un obiectiv important în cazul copiilor cu ADHD.

4. *Consumă excesul de energie și îmbunătățește concentrarea* – ADHD este caracterizat printre altele de hiperactivitate. Înotul consumă aproximativ 500-700 calorii în doar o oră, forțând totodată mușchii să muncească mai mult datorită lipsei de oxigen. Pe scurt, după un antrenament de înot subiectul se va simți antrenat și astfel mult mai capabil să stea într-un singur loc și să se concentreze pe sarcinile de rutină ale fiecărei zile.

Înotul necesită concentrare, iar faptul că, capul copilului este de cele mai multe ori sub apă, ajută la eliminarea stimulilor externi și creșterea capacității de concentrare.

5. Este cu precădere o *activitate individuală* – Robert Giabado, director al “Summit Camp for Youth with Attention Deficit Disorders” din Honesdale, Pennsylvania, afirmă faptul că este aproape imposibil pentru copiii cu ADHD să practice un sport de echipă deoarece ei nu privesc în jur la ceilalți jucători, nu au capacitatea de a se concentra atât pe sarcina lor cât și a celorlați coechipieri și astfel, ajung să fie de cele mai multe ori răniți, frustrați. Într-un sport de echipă, copilul trebuie să învețe jocul, să anticipeze mișcările și strategiile, acestea fiind exact sarcini pe care persoanele cu ADHD nu le pot dezvolta bine.

Chiar dacă înotul este practicat în cadrul unei echipe sau grupe la care participă mai mulți copii (fapt care aduce beneficii la nivel social pentru copilul cu ADHD), efortul și instrucțiunile sunt individuale și astfel se asigură reușita.

6. Este o *activitate desfășurată în siguranță* – comparativ cu baschetul, înotul se caracterizează ca un sport fără impact fizic. Acesta nu doar că aduce multiple beneficii la nivelul mușchilor și creierului, ci totodată elimină încărcătura/stresul de la nivelul articulațiilor, aspect pe care îl întâlnim spre exemplu în atletism sau alte activități desfășurate pe uscat.

7. *Oferă un spațiu bine delimitat* – copiii cu ADHD au nevoie de un spațiu clar delimitat. Piscina în sine este un astfel de spațiu, la care se adaugă și cele 2 linii cu plutitoare care delimitează culoarul pe care se desfășoară activitatea. Chiar dacă mintea unei persoane cu ADHD “zboară” de multe ori, spațiul delimitat al piscinei, îl ajută să se “reconecteze”, să se concentreze și să parcurgă lungimi successive de bazin.

8. *Poate deveni o pasiune* – pentru persoanele cu ADHD este dificil să își gasească un scop sau o pasiune. Studiile certifică faptul că înotul s-a dovedit a fi o cale benefică pentru multe din persoanele cu acest diagnostic.

9. Este *distractiv* – persoanele cu ADHD pot fi foarte repede și ușor plictisite, mai ales de activitățile repetitive (asa cum se întâmplă spre exemplu în atletism). Înotul pare a fi perceput de multe ori ca un joc și nu neapărat ca un exercițiu, iar acest lucru vine în ajutorul nostru.

Studii. Recomandările specialiștilor

Un studiu realizat de Martine Hoogman PhD (la centrul medical din Nijmegen, Olanda) și colaboratorii săi, prezintă faptul că, subiecții cu ADHD au anumite regiuni ale creierului mai mici decât “normalul”. Aceștia au analizat înregistrările RMN a peste 3200 de persoane, cu vârsta între 4 și 63 de ani, iar 1713 dintre aceștia erau diagnosticați cu ADHD. S-a constatat faptul că creierul copiilor cu ADHD era mai mic decât normalul în 5 regiuni. Aceste zone par a fi cele responsabile de controlul emoțiilor, mișcărilor voluntare și capacitatea de a înțelege anumite lucruri. Hoogman a subliniat faptul că studiul realizat susține cercetările anterioare care scot în evidență faptul că, creierul copiilor cu ADHD se dezvoltă mai lent, ajungând totuși la aceleași dimensiuni cu ale unei persoane sănătoase, la vârsta adultă.

Sandy Maynard MS, psiholog și publicist al “ADDitude Magazine” și Laurence Diller MD, autor și membru al Facultății de Medicină, subliniază, pe baza vastei experiențe, faptul că înotul este unul dintre cele mai indicate activități pe care persoanele cu ADHD ar trebui să le aibă în program.

Cercetările psihiatrului Bruce Perry, arată faptul că activitățile fizice ar trebui să fie o prioritate în cazul copiilor cu ADHD deoarece ajută la calmarea, liniștirea creierului. Dacă sunt bine alese și planificate, aceste activități sportive extracurriculare trebuie să fie parte componentă a întregului program de recuperare.

Concluzie

În concluzie, este indicat ca atât copiii cât și adulții cu ADHD, să practice înotul pentru a se “debarasa” de excesul de energie și a-și îmbunătăți capacitatea de concentrare. Michael Phelps (înot), alături de alți atleți precum Ashley McKenzie (judo), Adam Kreek (canotaj) și Louis Smith (gimnastică), sunt doar câteva nume de persoane diagnosticate cu ADHD, care și-au găsit pasiunea în sport și care în final au încununat cu succes acest lucru.

Astfel, dacă încercați să găsiți o activitate care să determine un copil cu ADHD să se concentreze, să-și îmbunătățească relațiile cu cei din jur, să-și crească stima de sine, să-și tempereze impulsivitatea, anxietatea și alte simptome care însoțesc acest diagnostic, înotul ar putea fi soluția perfectă pentru acest lucru.

Bibliografie:

Jacqueline Sinfield, Untapped Brilliance: How to Reach Your Full Potential as an Adult with Attention Deficit Disorder, (2008).

<http://accesswdun.com/article/2017/2/502663>

<http://texasswimacademy.com/swimming-and-children-with-adhd/>

<http://thechart.blogs.cnn.com/2011/10/05/calming-your-childs-adhd-symptoms/>

<http://www.cdt-babes.ro/articole/adhd-sindrom-hiperkinetic.php>

<http://www.sportcentric.com/vsite/vfile/page/fileurl/0,,5157-1-1-122094-0-file,00.pdf>

<https://www.additudemag.com/benefits-of-individual-sports/>

<https://www.endlesspools.com/news/article/5-ways-swimming-helps-with-adhd>

<https://www.healthychildren.org>

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25500059>

<https://www.nimh.nih.gov/health/publications/attention-deficit-hyperactivity-disorder-adhd-the-basics/index.shtml>

<https://www.psychologytoday.com/intl/blog/the-last-normal-child/200808/the-swimming-cure-adhd>

<https://www.swim4life.com/swimming-and-addadhd/>

<https://www.swim-west.com/advantages-swimming-children-with-adhd/>

1.24. Strategii și programe de intervenție pentru elevii cu CES

Profesor Albadi Andreea

Școala Gimnazială Stănești, Stănești, jud. Gorj

Incluziunea persoanelor cu dizabilități presupune un ansamblu de măsuri cu scopul de a oferi bazele culturii și civilizației umane, pentru ca toți elevii să se dezvolte mai departe în maniera proprie.

De asemenea, educația incluzivă vizează îmbunătățirea procesului de învățare. Comunicarea eficientă dintre elevi și profesori, între părinți și profesori și buna colaborare cu comunitățile locale pot fi câteva dintre strategiile de intervenție pentru învățarea elevilor cu CES. Strategiile de predare-învățare trebuie adaptate fiecărui elev în parte.

Asistența psihopedagogică și socială a persoanelor cu CES vizează intervențiile de natură psihologică și socială pentru recuperarea, educarea și integrarea persoanelor care prezintă deficiențe.

Deficiența mentală are anumite caracteristici- slabă capacitate de disernământ, atenție slab dezvoltată, tulburări din sfera motricității, limbaj abstract. Pentru succesul școlar al elevilor cu CES, trebuie pus accentul mai mult pe activitatea pe grupe și mai puțin pe competiție. Cooperarea cu agenții comunitari, schimbarea în orarul școlii, prin care se realizează o acțiune pozitivă în favoarea copiilor cu deficiențe mintale, pot ajuta la educarea acestora.

„Este o metodă legată de concepția lui Vygotsky cu privire la zona proximei dezvoltări” Acest lucru se referă la faza de învățare, în care elevul poate profita de pe urma asistenței, a sprijinului. Elevul poate exersa o abilitate, deja dobândită, în mod independent, iar apoi când trece la realizarea altei sarcini noi, poate beneficia de sprijinul altei persoane. În educația specială, se utilizează ca metodă- retragerea progresivă a sprijinului acordat în învățare.

În activitatea de predare-învățare, la clasele care includ copii cu deficiențe mintale, trebuie ținut cont de câteva sugestii- să se lucreze cu elevii la nivelul corespunzător de dezvoltare a vorbirii și limbajului, să i se permită copilului să spună ce are de spus, să i se permită elevului să arate ceea ce vrea să comunice, profesorul trebuie să-i dea impresia elevului că este interesat de ceea ce dorește el să spună, activitatea trebuie focusată pe calitățile elevului.

Principiul intuiției, a metodelor bazate pe acest principiu, pot îmbunătăți predarea activităților instructiv-educative la copiii cu CES. De asemenea, trebuie încurajată independența, favorizate interacțiunile sociale și trebuie apreciată personalitatea copilului.

De asemenea, ne confruntăm în învățământul de masă și cu elevi care suferă de sindromul Down. Printre problemele pe care le pot avea copiii cu acest sindrom se numără-probleme cardiace, probleme cu auzul, cu vederea, atenția este labilă, dezvoltarea limbajului întârziată, comprehensiune redusă.

Ca strategii de intervenție se recomandă o serie de activități menite să vină în ajutorul elevilor cu această problemă. Pentru că elevii cu sindrom Down, au mai degrabă stil vizual de învățare, profesorul trebuie să folosească suporturi vizuale (poze, imagini, desene), comunicarea trebuie făcută păstrând contactul vizual cu elevul, prin îmbinarea elementelor nonverbale. De asemenea, pot fi folosite materiale intuitive (aruncarea unei mingi unui elev care trebuie să răspundă la o întrebare) , înainte de începerea orei se recomandă anumite exerciții (presarea palmelor, închiderea și deschiderea palmelor). Metodele de învățare prin cooperare pot favoriza elevii cu acest sindrom (mozaicul, predarea reciprocă) . Ca formă de așezare în bancă e indicat ca elevii să stea aproape de profesor, iar zgomotul din clasă să fie accesibil.

Comunicarea cu părinții, atitudinea pozitivă, toleranța și empatia sunt ingredientele necesare în practicile profesionale ale cadrelor didactice care lucrează cu elevii cu diferite dizabilități.

De asemenea, ne confruntăm la școală și cu elevi care suferă de ADHD. Printre problemele cu care se confruntă acești elevi amintim, elevul are probleme de concentrare la lecții, se plânge de oboseală, își pierde interesul pentru lecție, nu poate face deosebirea între ceea ce e important și ceea ce nu este, poate fi ușor distrat, este foarte interesat de ce se întâmplă în jurul său, nu citește cu atenție cerințele, este hiperactiv. La acești elevi întâlnim probleme cu exprimarea orală, probleme cu exprimarea scrisă, probleme de înțelegere a textului citit.

Cadrelor didactice trebuie să fie bine informate și pregătite pentru a lucra cu acești elevi. Pentru organizarea elevilor trebuie oferit un mediu de lucru calm, organizat, clasa trebuie dotată cu rafturi cu etichete, dosare, unde elevii își pot depozita lucrurile. Când elevul răspunde corect, acesta trebuie recompensat cu steluțe, buline. Activitățile frontale trebuie combinate cu cele individuale și cele de grup, iar elevii trebuie implicați în lecție. Pentru anunțarea începutului lecției, trebuie stabilit un semnal, sunetul unui clopoțel, ridicarea brațului. Pentru a trezi interesul, trebuie prezentat un film sau imagini. Pe parcursul lecției trebuie menținută atenția, textele alese trebuie să stârnească interesul elevilor. Elevul cu ADHD, trebuie plasat lângă un copil liniștit și trebuie implicat în activități, să ude plantele, să steargă tabla, să ascută creioanele, să stea în picioare când lucrează. Profesorul trebuie să încurajeze elevul, să evite etichetele și să mențină o relație pozitivă cu părinții.

Autismul este o afecțiune de natură neuro-biologică ce face dificilă comunicarea, menținerea unei relații cu persoanele din jur și determină o percepere diferită a mediului înconjurător.

Grădinița și școala sunt mediile care îi învață pe copilul cu autism să se adapteze la regulile de funcționare ale unui grup. Contactul cu ceilalți copii normali, cu educatori, profesori, îi oferă copilului autist posibilitatea să înțeleagă regulile sociale. Acest elev are nevoie de mai mult suport vizual, de simplificarea comunicării verbale, de pauze dese, apreciere constantă. Copilul cu autism are nevoie de un însoțitor care să îl sprijine să facă față cerințelor învățătorului.

Elevul cu autist nu caută să intre în contact, să atragă atenția, să acroșeze privirea, nu-și împărtășește interesul, nu înțelege cuvintele abstracte, glumele.

Acestea sunt câteva din problemele cu care se confruntă elevii cu CES. Profesorii trebuie să accepte pe acești elevi, să-i înțeleagă, să-i sprijine.

Personal, lucrez cu acești elevi, în fiecare clasă există unu sau doi elevi cu CES, folosesc tratarea diferențiată, adaptez materia la nivelul lor, păstrez contactul vizual cu aceștia, îi recompensez de câte ori e nevoie și oferă răspunsuri bune.

Afecțiunea, zambetul, atingerea, sunt câteva dintre elementele necesare, strategiile de intervenție pentru elevii cu CES.

Profesorul de sprijin, psihologul sunt câteva dintre persoanele care pot ajuta copilul cu CES în înțelegerea anumitor termeni.

Cu ajutorul psihologului, profesorul de sprijin, cu buna colaborare între părinți și profesori, putem ajunge la o bună colabare cu elevii diagnosticați cu CES.

Bibliografie:

Formarea cadrelor didactice pentru incluziune. București- REMINCO ȘI UNICEF

Managementul clasei de elevi pentru elevii cu ADHD. Ghid pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar, București- Didactica Publishing House

Pedagogie modernă pentru lucrul cu persoanele autiste

Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale - strategii de educație integrată. Iași. Polirom

Sinteze de psihopedagogie specială. Iași. Polirom

1.25. Adaptarea metodelor de învățare activ-participative la particularitățile elevilor cu CES

Profesor de sprijin Simion Niculina,

C. S. E. I. „Al. Roșca” Piatra Neamț, jud. Neamț

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

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

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

Metodele și procedeele de învățare prin cooperare, sunt aplicate cu mare eficiență în condițiile educației incluzive sau la activitățile cu elevii care prezintă cerințe speciale în educație (Gherguț, A., 2013).

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

b) Știu / Vreau să știu / am învățat - în activități cu grupuri mici sau cu întreaga clasă se trece în revistă ceea ce elevii știu deja despre o anumită temă și apoi se formulează întrebări la care se așteaptă găsirea răspunsului în timpul lecției, urmând ca la sfârșitul ei să se verifice ceea ce elevii au aflat după parcurgerea conținutului lecției.

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

d) Predicțiile în perechi - pot fi folosite la diverse discipline unde elevii vor fi grupați în perechi. Profesorul le oferă o listă de câteva cuvinte dintr-o povestire, o relatare sau un scenariu dinainte construit de el. Fiecare pereche, în urma discuțiilor, va trebui să alcătuiască o compunere sau un scenariu pe baza unor predicții în jurul listei de cuvinte oferite. Această activitate poate fi făcută o singură dată, la început, sau poate fi repetată în decursul lecturării textului de către educator, permițându-le elevilor să-și modifice predicțiile de la un moment la altul al acțiunii descrise în text. În acest mod, elevii pot fi implicați în desfășurarea acțiunii textului, sunt încurajați să emită idei și să-și valorifice experiența socială și culturală pe care o dețin.

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

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

g) Interviuul în trei etape (2-4 elevi) - educatorul adresează o întrebare sau lansează o problemă elevilor grupați câte trei sau câte patru. Fiecare elev se gândește singur la o soluție, formulând-o chiar și în scris. Apoi, în perechi, elevii se interviează reciproc în legătură cu răspunsul sau soluția identificată, după care perechile se alătură altor perechi, formând grupuri de câte 4-6 elevi în care fiecare elev prezintă soluția partenerului sau celeilalte perechi.

h) Turul galeriei în grupuri de 3-4 elevi, aceștia lucrează la o problemă sau la o sarcină care are drept rezultat un produs (sinteză, compunere, grafic etc.) prezentat pe o coală de hârtie sau în altă formă ce poate fi expusă în clasă. După expunerea produselor obținute, fiecare grup examinează produsele celorlalte grupe, grupele se rotesc de la un produs la altul, se discută și se notează comentariile, neclaritățile, întrebările care vor fi adresate celorlalte grupe. După turul galeriei, fiecare grup răspunde la întrebările celorlalți și clarifică unele aspecte solicitate de

colegi, apoi își reexaminează propriile produse prin comparație cu celelalte. Prin feedbackul oferit de colegi, se realizează învățarea și consolidarea unor cunoștințe, se valorizează produsul activității în grup și se descoperă soluții alternative la aceeași problemă sau la același tip de sarcină.

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

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

k) Masa rotundă / Cercul - este o tehnică de învățare prin colaborare care presupune trecerea din mână în mână a unei coli de hârtie și a unui creion în cadrul unui grup mic. De exemplu, un elev din grup notează o idee pe hârtie și o dă vecinului său din stânga. Acesta scrie și el o idee și transmite hârtia și creionul următorului. Metoda are și o variantă în care fiecare membru al grupului deține un creion de culoare diferită și se transmite doar coala de hârtie. Această ultimă variantă are avantajul că obligă fiecare elev din grup să contribuie în mod egal la exprimarea ideilor și permite educatorului identificarea mai ușoară a elevilor care alcătuiesc grupul. Cercul este forma ovală a mesei rotunde în care fiecare membru al grupului contribuie cu o idee la discuție, în mod sistematic, de la dreapta la stânga.

l) „Creioanele la mijloc” se aplică mai mult ca o regulă în activitățile desfășurate în grupul tipic de învățare prin colaborare (3-6 membri) unde fiecare elev își semnalează contribuția punându-și creionul pe masă. Persoana care a pus creionul pe masă nu mai are voie să intervină până când toate creioanele colegilor nu au fost puse pe masă. Astfel, toți membrii grupului sunt egali și nimeni nu trebuie să domine, iar pentru a evalua activitatea din grup, educatorul alege un creion și solicită elevului respectiv să prezinte contribuția sa la discuția respectivă. Astfel, elevii pot învăța să asculte și să își respecte colegii, învață să fie toleranți și să valorizeze opinia celorlalți.

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

Lecțiile bazate pe învățarea prin cooperare prezintă câteva caracteristici importante:

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

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

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

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

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

Concluzionând, se observă că marele avantaj al învățării prin cooperare constă în valențele ei formative și posibilitatea evaluării continue și obiective a elevilor. Prin intermediul acestui tip de învățare pot fi valorificate și operaționalizate în practică ideile de interdisciplinaritate și transdisciplinaritate frecvent invocate în activitatea didactică, favorizând în același timp colaborarea între educatori și desfășurarea lecțiilor în team-teaching. Dezavantajul, constă în dificultatea aplicării lor într-un sistem rigid, cu un program aglomerat pentru elevi și cu un conținut supradimensionat, pentru majoritatea disciplinelor școlare.

Bibliografie:

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

Oprea, C., L., (2009). Strategii didactice interactive, Editura Didactică și Pedagogică R.A., București.

1.26. Proiect didactic- fizică

Profesor Butoi Mihaela,

Liceul Tehnologic „Petru Poni” Onești, jud. Bacău

(Acest proiect este propus pentru o clasă obișnuită în care este integrat un **copil cu CES**).

CLASA: a IX-a A

UNITATEA ȘCOLARĂ: Liceul Tehnologic „Petru Poni” Onești

DISCIPLINA: Fizică

TEMA: Lucrul mecanic

TIPUL LECȚIEI: Lecție de predare de noi cunoștințe

DURATA: 50 minute

PROPUNĂTOR: Butoi Mihaela

SCOPUL LECȚIEI: cunoașterea și înțelegerea termenilor și conceptelor specifice domeniului fizicii; dezvoltarea capacității de analiză și de rezolvare de probleme.

Competențe specifice:

- 1- Înțelegerea și explicarea unor fenomene fizice, a unor procese tehnologice, a funcționării și utilizării unor produse ale tehnicii întâlnite în viața de zi cu zi;
- 2- Investigația științifică experimentală și teoretică aplicată în fizică;
- 3- Comunicarea;
- 4- Protecția propriei persoane, a celorlalți și a mediului înconjurător.

Competențe derivate: la sfârșitul lecției elevii trebuie să fie capabili:

- C₁ – Definirea lucrului mecanic și a unității de măsură;
- C₂ – Calcularea lucrului mecanic efectuat de forța de greutate;
- C₃ – Definirea forței conservative;
- C₄ – Calcularea lucrului mecanic efectuat de forța de frecare;
- C₅ – Rezolvarea de probleme aplicând noțiunile însușite.

PENTRU ELEVUL CU CES- M. A-T-M

Competențe derivate:

COGNITIVE- la sfârșitul lecției elevul trebuie să fie capabil:

- C₁ – Definirea lucrului mecanic și a unității de măsură;

C₂ – Calcularea lucrului mecanic efectuat de greutate și de forța de frecare ajutat de un coleg sau profesor;

C₃ – Să completeze propoziții lacunare cu informații despre noțiunile studiate;

C₄ – Rezolvarea de probleme simple aplicând noțiunile însușite dirijat de un coleg sau profesor;

C₅ – Stimularea dorinței de autodepășire, încurajat de colegi și profesor.

MOTRICE: (pentru toți elevii, **inclusiv pentru M.A-T-M**): la sfârșitul lecției elevul trebuie să fie capabil:

M1: să-si dirijeze efortul oculo-motor către centrul de interes vizat de către profesor;

M2: să mânuiască cu atenție materialele și mijloacele didactice oferite de către profesor ;

AFFECTIVE: (pentru toți elevii, **inclusiv pentru M.A-T-M**): la sfârșitul lecției elevul trebuie să fie capabil:

A1: să accepte solicitările profesorului;

A2: să se mobilizeze în rezolvarea exercițiilor;

A3: să manifeste interes în realizarea sarcinilor propuse;

A4: să se bucure de aprecierile primite.

Strategii didactice:

- mijloace de învățământ:

a) materiale: calculatorul, fișă de lucru, tablă, cretă, laptop, videoproiector, internet, prezentare PPT.

b) umane: clasa omogenă cu cunoștințe ce necesită consolidate.

- metode de învățământ:

Metoda ciorchinelui, conversația euristică, explicația, demonstrația, observația, problematizarea.

- forme de activitate:

Frontal, pentru reactualizarea cunoștințelor.

Individual, pentru rezolvarea problemelor.

- metode de evaluare:

Verificare curentă orală

Observarea sistematică a elevilor.

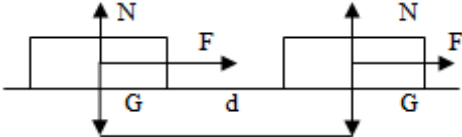
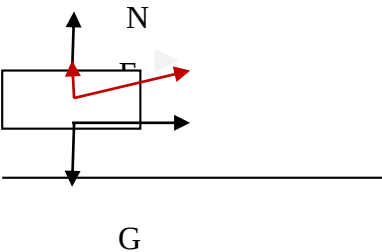
Bibliografie:

Crocnan, Daniel Ovidiu, Manual de fizică cls a IX- a, Editura Sigma

Hristev, A. ș.a., (1983). Culegerea „Probleme de Fizică pentru clasele IX-X”, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Scenariul didactic

Etapele lecției	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor	Activitatea elevilor cu CES Elev M. A-T-M
<i>Organizarea clasei, 2 min.</i>	- pregătește materialul didactic; - notarea în catalog a elevilor absenți;	Elevii se pregătesc de lecție.	<i>Elevul se pregătește de lecție.</i>
<i>Verificarea cunoștințelor anterioare, 10 min.</i>	- aplică metoda ciorchinului la tablă adresând întrebări clasei privind definirea noțiunilor dobândite anterior. Pe mijlocul tablei profesorul scrie cuvântul: FORȚĂ Profesorul verifică la elevi următoarele noțiuni: Forță - definiție, caracteristici. Unitatea de măsură Instrumentul de măsură Tipuri de forțe cunoscute + expresii cu specificarea mărimilor ce intervin în acestea.	- răspund întrebărilor profesorului, realizând metoda ciorchinului.	<i>Ajutat și de colegi participă la realizarea ciorchinului. Desenează ciorchinele folosind culori colorate.</i>
<i>Prezentarea temei și a competențelor derivate, 2 min.</i>	Scrie pe tablă titlul lecție, anunță obiectivele urmărite și modul de desfășurare a lecției.	- notează pe caietele de notițe titlul lecției și sunt atenți la indicațiile profesorului.	<i>- notează pe caietul de notițe titlul lecției și urmărește profesorul în indicații.</i>
<i>Dirijarea învățării, 25 min.</i>	Când o persoană deplasează un obiect face un efort, consumă energie. Spunem că se efectuează lucru mecanic.	- elevii răspund la întrebările adresate de profesor în scopul ducerii la bun	<i>- elevul intervine unde este cazul cu diverse răspunsuri la întrebările</i>

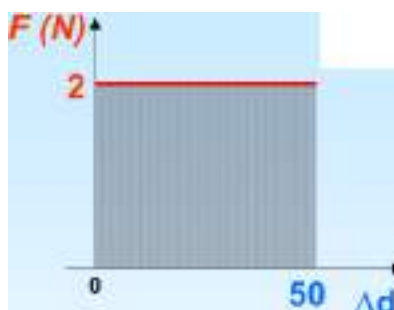
	Întrebare: Când credeți că efortul este mai mare? Variante: când greutatea este mare/ când deplasarea e mare/ când forța necesară deplasării este mare și deplasarea mare. Profesorul introduce noțiunea de lucru mecanic L efectuat de o forță F, ce acționează asupra unui corp, producându-i o deplasare pe distanța d.  Definirea lucrului mecanic, formula de definiție, unitatea de măsură (definirea joule-ului), expresia lucrului mecanic dacă forța nu este orientată pe direcția deplasării, această forță se va descompune după direcțiile Ox, respectiv Oy  În acest caz $L = Fd \cos \alpha$ Se introduc noțiunile de: lucru mecanic motor și cel rezistent. Se urmărește prezentarea PPT la videoproiector.	sfârșit a problemelor propuse. - rezolvă și completează fișele de lucru oferite de profesor; - ascultă indicațiile oferite de profesor; - răspund întrebărilor profesorului; - utilizează resurselor materiale puse la dispoziție de profesor; - rezolvă fișele de lucru (problemele propuse în prezentare pe slide-urile 7,8)	adresate de profesor. Dacă răspunde corect, profesorul îl va felicita. Dacă greșește, colegul de bancă îl va ajuta, oferindu-i indicii și repetă, după un coleg care a dat răspunsul corect; - rezolvă și completează (lucru individual) fișele de lucru oferite de profesor; - ascultă indicațiile oferite de profesor; - răspunde întrebărilor profesorului;

Anexa

	Calcularea lucrului mecanic prin metoda grafică.		
<i>Evaluarea performanței elevilor, 10 min.</i>	- prin chestionare orală pe parcursul lecției; - prin fișa de evaluare	- rezolvă pe fișele de evaluare cerințele; - se autoevaluează prin punerea la dispoziție cu ajutorul prezentării PPT a modului de calcul corect al problemelor	- rezolvă pe fișa de evaluare cerințele; - primește încurajări atât de la profesor cât și de la colegi.
<i>Tema pentru acasă, 2 min</i>	De învățat lecția folosind manualul și caietul de notițe. De rezolvat problemele 3,4,6/104	Notează în caiete tema.	Notează tema.

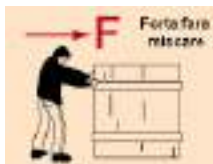
FIȘĂ DE LUCRU (M. A-T-M)

1. Calculează lucrul mecanic al unei forțe de 5 N ce deplasează un corp pe distanța de 19 m.
2. Care va fi lucrul mecanic al unei forțe de 12 N ce trage un corp sub un unghi $\alpha = 30^\circ$ pe distanța de 44 m.
3. Cât este lucrul mecanic al forței în cazul de mai jos?

**Anexa****FIȘĂ DE EVALUARE (M. A-T-M)****Lucrează și vei afla**

În care dintre situațiile de mai jos se efectuează lucru mecanic?

Afirmația	Răspunde și explică

Un om împinge cu putere o ladă și obosește. 	
Un chelner transportă un platou și străbate astfel sala. 	
Un halterofil ridică haltera deasupra capului. 	

Tema elev CES

1. Cât este lucrul mecanic efectuat de un atlet care ridică halterele, cu greutatea de 600 N la înălțimea de 2m?
2. Pentru a deplasa rectiliniu și uniform un dulap, pe distanța de 4m acționăm cu o forță de 100N. Care este lucrul mecanic al forței de frecare?
3. Stabiliți în care din situațiile de mai jos se efectuează lucru mecanic: un om ține un sac greu în spinare; un elev citește o carte; un tractor ară un teren. Argumentează răspunsurile, indicând unde este cazul forța și deplasarea.

Problemă

O persoană împinge un cărucior (de 3kg) pe roțile, dar încărcat cu 47kg marfă, pe distanța de 20m, cu viteză constantă.

Știind coeficientul de frecare $\mu=0,1$ reprezentați toate forțele ce acționează asupra căruciorului, și calculați lucrul mecanic al forței de frecare, forței de greutate, forței normale de reacțiune, și al forței de tracțiune


Bibliografie:

Cucoș, C., (2006). *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași

Gherguț, A., (2011). *Evaluare și intervenție psihopedagogică*, Editura Polirom, Iași.

1.27. Învățarea în abordarea psihopedagogică a elevilor cu CES

Profesor Epure Carmen,

Liceul Tehnologic „Petru Poni” Onești, jud. Bacău

În procesul educațional este esențial să asigurăm acele condiții optime care să stimuleze și să faciliteze învățarea. Acest proces trebuie să fie unul riguros, bazat pe principii științifice, prevăzând etapele dezvoltării lui etapizate.

Acest plan de acțiune va ilustra filosofia subiacentă, valorile asumate și, implicit, parametri și regulile comportamentelor dezirabile în mediile și situațiile educaționale.

Obiectivul ultim, major al oricărei școli este (sau ar trebui să fie) asigurarea unei *comunități de învățare sigure și pozitive*, care stimulează și facilitează învățarea și, concomitent, dezvoltă responsabilitatea celor implicați (elevi și cadre didactice). O comunitate de învățare și terapeutică veritabilă va **oferi modele comportamentale mature dezirabile**, care vor inspira elevii să se respecte pe ei înșiși și pe ceilalți, să-și confrunte și să-și rezolve adecvat propriile probleme, să perceapă aceste probleme ca oportunități de învățare, nu ca obstacole, să ia decizii și să-și asume responsabilitatea pentru consecințele lor, să recunoască și să-și accepte propriile sentimente și ale celorlalți, să învețe să-și manifeste/exprime aceste sentimente în maniere acceptabile social.

Aceste obiective sunt importante și valoroase în atingerea a ceea ce ar trebui să constituie produsul final al oricărui sistem educațional: un membru al societății independent, responsabil, activ, productiv și creativ, cu o personalitate armonios dezvoltată și deținând cunoștințe, abilități și aptitudini (competențe) utile pentru el și pentru societatea din care face parte. *Practicile educaționale și disciplinare ale mediilor educaționale și terapeutice* trebuie să fie guvernate de către aceste obiective.

Există diferite filosofii și abordări educaționale care au generat sisteme structurate de educație și disciplinare.

Pentru a putea dezvolta o filosofie disciplinară clară și strategii disciplinare specifice, este importantă *clarificarea inițială a unor principii relevante pentru acest demers*:

Obiectivul disciplinării: disciplina trebuie să-și propună ca obiectiv educarea, nu pedepsirea. Rezultatul final al disciplinei trebuie să fie *dobândirea și rafinarea abilităților de autodisciplinare*.

□ *Direcția și logica măsurilor de disciplinare* trebuie să fie *coerente*, adecvate pentru copil, respectuoase, relevante și realiste.

□ Măsurile de disciplinare trebuie să-și propună atingerea idealului educațional: modelul „cetățeanului ideal”, agreat și solicitat de către societate.

□ Un comportament trebuie să fie considerat act de indisciplină doar dacă violează norme și valori împărtășite, într-un anumit context/situație socială specifică. Caracteristicile comportamentului trebuie să fie evaluate contextual, circumstanțial și individualizat/personalizat (în funcție de context, circumstanțe și caracteristicile persoanei care manifestă comportamentul respectiv).

Școlile pozitive sunt preocupate și cu identificarea distresului psihic al elevilor, dar propun și o abordare proactivă în vederea construirii și promovării unor factori protectivi, ca tampon față de adversitate și durere.

Educația pozitivă promovează dezvoltarea reglării emoționale și dezvoltarea rezilienței, reducerea anxietății și stresului, dezvoltarea de trăsături caracteriale puternice, cum ar fi: speranță, bunătate, inteligență socială, auto-control și orientare în perspectivă. Toate aceste trăsături reprezintă rezultate pozitive, dezirabile ale dezvoltării tinerilor.

Proiectarea didactică poate fi realizată în moduri diverse, dar cea mai eficientă este situația în care profesorii lucrează împreună ptr. a elabora planuri. Există 4 elemente cruciale în planificare pe care ar trebui să le luăm în considerare: **nivelurile inițiale** de performanță ale elevilor, **nivelurile dorite**-ce ar trebui atinse la finalul seriei de lecții, **rata de regres și colaborarea dintre profesori** și spiritul critic în planificare.

Lista de verificare pentru proiectarea didactică:

1. Școala are și profesorul folosește metode bine întemeiate pentru:
 - a. monitorizarea, înregistrarea și punerea la dispoziție a aprecierilor cu privire la achizițiile elevilor (anterioare, prezente și viitoare);
 - b. monitorizarea constantă a progresului elevilor pe parcursul anilor;
 - c. formularea de finalități cu privire la efectele așteptate din partea profesorilor asupra învățării elevilor.
2. Există dovezi că lecțiile bine proiectate:
 - a. oferă stimuli adecvați care încurajează angajamentul elevului în a investi în învățare;
 - b. valorifică și întăresc încrederea elevului că va atinge obiectivele educaționale
 - c. se bazează pe așteptări suficient de înalte față de rezultatele elevilor;
 - d. îi determină pe elevi să-și impună obiective centrate pe dezvoltarea competențelor și să fie dispuși să investească în învățarea lor;
 - d. presupun obiective educaționale și criterii de reușită cunoscute explicit de către elevi (după Hattie John, 2014).

Evaluarea psihologică este indispensabilă demarării unui demers psihopedagogic de disciplinare pozitivă deoarece determină abilitățile și disponibilitățile pentru dezvoltare.

Orice proces terapeutic al copilului începe **cu o evaluare psihologică**, care implică atât copilul cât și părinții. Evaluarea psihologică a copilului urmărește următoarele arii: evaluarea stării psiho-emoționale; evaluarea dinamicii familiale; evaluarea capacităților cognitive și neurocognitive; evaluarea dezvoltării la nivel motric și psihomotric; evaluarea limbajului; evaluarea personalității; evaluarea stilului de învățare și a motivației școlare; evaluarea coeficientului de inteligență; evaluarea abilităților sociale.

Probele și testele de evaluare nu mai au drept obiectiv evidențierea deficienței și a blocajelor pe care copilul le manifestă în dezvoltare, ci determinarea abilităților și a disponibilităților imediate pentru dezvoltare.

Evaluarea stabilește elementele pozitive din dezvoltarea copilului, care vor constitui punctul de plecare în activitatea de recuperare. Evaluarea fără măsuri de intervenție este un nonsens. Sistemul de intervenție în care este cuprins copilul cu întârziere în dezvoltare trebuie să cuprindă obligatoriu următorii pași: identificare – diagnoză – orientare – măsuri și servicii de intervenție (de exemplu, recuperare și reabilitare) și suport – reevaluare – integrare și includere socială. *În consecință, evaluarea este un proces de planificare și programare care orientează elaborarea planului de servicii personalizate și programele de intervenții personalizate.*

Evaluarea parametrică implică utilizarea unor teste sau probe. Însă evaluarea trebuie să includă și observația directă și sistematică, istoricul dezvoltării copilului (anamneza), date socio-culturale, analiza produselor activității, analiza erorilor, analiza de sarcini, inventarele de abilități, chestionare, interviul, dialogul cu părinții etc. Aceste metode de evaluare permit monitorizarea copilului în contexte naturale de viață, iar informațiile culese prin intermediul lor ne oferă o adevărată “hartă” a evoluției copilului și a comportamentelor sale în domenii fundamentale, precum relațiile cu activitatea și cu mediul, relațiile cu ceilalți, relațiile cu sine.

Demersul evaluativ în cazul copiilor cu întârziere în dezvoltare parcurge următoarele mari **etape**:

- ☐ identificarea, inventarierea, clasificarea, diagnosticarea;
- ☐ stabilirea nivelului de performanțe sau potențialul actual al copilului;
- ☐ estimarea/prognoza dezvoltării ulterioare, bazată pe potențialul individual și integrat al copilului.

Rolul părinților în evaluarea corectă a copilului este major.

Primele informații despre un copil se primesc de obicei de la părinți. Aceștia petrec mai mult timp cu copilul și au astfel posibilitatea să observe comportamentul lui în mai multe situații. Ei își cunosc copilul mai bine decât oricine altcineva. De asemenea, copiii manifestă mai ușor în fața părinților comportamente emoționale extreme.

Modalitatea de bază prin care se culeg informațiile de la părinți este *interviul de anamneză*. Terapeutul trebuie să țină cont însă de o serie de probleme ce pot apărea și care pot fi de natură a perturba implicarea părinților în terapie. Prima problemă este legată chiar de implicarea acestora în procesul psihoterapeutic. Din acest punct de vedere putem vorbi despre **trei categorii de părinți: reticenți, pasivi și activi.**

Mulți părinți care se programează pentru o consultație psihologică a copilului lor doresc să știe în ce constă acest proces și care este procedura utilizată. De asemenea, părinții sunt interesați să știe dacă este nevoie de o pregătire specială prealabilă sau dacă trebuie să le comunice ceva anume copiilor legat de vizita la psiholog.

Discuția psihologului cu părinții se va referi la istoricul nașterii și dezvoltării copilului, la modul de funcționare a sistemului familial dar și la problemele curente – așa numita anamneză, ce va fi completată ulterior, pe parcursul evaluării. Aceste informații pot fi culese prin intermediul unor chestionare standardizate de evaluare comportamentală și emoțională a copilului, care oferă o bună măsură a funcționării acestuia. În plus, analiza unor materiale personale ale copilului (desene, picturi, modelaje, caietele de teme și alte documente școlare etc) sau a fotografiilor și materialelor video cu momente importante din viața copilului oferă informații extrem de utile. Toate aceste informații sunt confidențiale și nu vor fi utilizate niciodată de psiholog decât în scopul agreat împreună cu părinții.

Bibliografie:

Dumitru, Ion Al. (2000). *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*, Editura de Vest, Timișoara;

Hatie John, (2014). *Învățarea vizibilă- ghid pentru profesori*, Editura Trei;

Long N.J., M.M. Wood & Fecser F. (2012). *Intervenția în criză în spațiul de viață-vorbind cu copiii în situații de conflict* Ed. II, Editura Prouniversitaria București.

1.28. Abordarea psihopedagogică a elevilor cu CES

Profesor Ferrant Doina,

Liceul Tehnologic „Petru Poni” Onești, jud. Bacău

Progresele înregistrate de psihologia și pedagogia diferențiată, perfecționarea tehnicilor de cunoaștere a dezvoltării psihice a copiilor au permis să se distingă categorii mai nuanțate de copii în raport cu capacitatea lor de răspundere la exigențele școlare. În rândul acestora, alături de elevii cu CES integrați individual, există și elevi cu dificultăți de învățare, cu ritm lent de acumulare de achiziții dar cu intelect normal. Confundați adesea cu elevii din prima categorie sunt nestimulați sau categorizați ca atare. Alternativă a învățământului special, educația integrată permite acordarea serviciilor de sprijin pentru copii cu posibilități reale de recuperare și reintegrare. Pentru a realiza integrarea copiilor cu

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

Pentru realizarea cu succes a integrării va trebui să avem în vedere personalitatea de ansamblu a elevului cu C.E.S. și în mod special să punem accent pe adaptarea curriculară. Adaptarea curriculară depinde de:

- ☐ de tipul și gradul deficienței/ nevoii elevului,
- ☐ de posibilitățile fiecărei școli de a asigura ajutorul fiecărui elev în parte,
- ☐ de pregătirea cadrelor didactice care lucrează cu acești elevi.

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 restrânge, iar pe de alta parte se amplifică prin introducerea unor *activități suplimentare individualizate*, destinate compensării și recuperării stării de deficiență. În cazul elevilor cu deficiență mintală ușoară și moderată se va avea în vedere:

☐ **Programa** se reduce 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.

□ **Adaptarea curriculară** se realizează de către cadrele didactice de la clasă prin eliminare, substituie sau adăugare de conținuturi în concordanță cu obiectivele și finalitățile propuse prin planul de intervenție personalizat.

□ Adaptarea curriculară se realizează în urma **evaluărilor psihopedagogice/evaluărilor inițiale** realizate de profesorul psihopedagog respectiv profesorul de la fiecare disciplină.

Pe baza rezultatelor obținute, în urma evaluării și a interpretării rezultatelor elevilor, se vor realiza:

1. *proiectarea strategiilor educaționale* care li se potrivesc elevilor cu C.E.S.;
2. *diferențierea actului didactic* de către profesor în funcție de posibilitățile și nevoile elevului;
3. *favorizarea valorificării potențialului*.

În urma procesului de evaluare, se întocmește pentru elevii cu deficiență moderată / accentuată și pentru elevii care nu reușesc să-și îndeplinească sarcinile **CURRICULUM-ULUI**.

ADAPTAT la fiecare disciplină, program realizat de către profesorul de la clasă.

Predarea, învățarea și evaluarea se vor realiza respectând principiile integrării și ale incluziunii, printre care:

1. *principiul asigurării dezvoltării* elevului în conformitate cu potențialul de care acesta dispune;
2. *principiul evaluării în raport cu nevoile și cerințele elevului*;
3. *principiul abordării pozitive* (focalizarea pe valorificarea „punctelor tari” ale elevului);
4. *principiul adaptării curriculare diferențiate și personalizate*.
5. *activitățile de învățare* se vor utiliza din programă acele conținuturi corespunzătoare potențialului elevului sau cele create de cadrul didactic și obiectivele de referință vor fi simplificate/adaptate, astfel încât elevul să le poată îndeplini, *respectându-se principiul accesibilității*.

Ca resurse se vor folosi: materiale diferite, fișe de lucru individualizate în funcție de nevoile elevului. Strategiile de predare-învățare-evaluare, principiile pedagogice, metodele, gradul de dificultate al testelor, cât și perioada, se vor adapta întotdeauna nevoilor și cerințelor copiilor. Adaptarea unor obiective se poate realiza pe termen permanent (an școlar), sau pe termen scurt sau mediu (o săptămână, o lună, un semestru). **Curriculumul se va adapta** astfel încât acesta să includă diverse **strategii de învățare activă** centrate pe elev:

□ identificați strategiile de predare diferențiată sau strategiile de predare care „maximizează învățarea la nivel individual”, cum ar fi învățarea pentru dezvoltare personală, învățarea între colegi, lucru în grup, echipe de învățare etc.

□ planificați succesul elevilor și lăudați-i chiar și pentru cel mai mic progres obținut în procesul de învățare;

□ implicați elevii în stabilirea țințelor individuale de învățare; elevii cu CES au aceleași nevoi ca și ceilalți elevi (înțelegere, respect, afirmare de sine, etc.) cât și nevoi specifice (funcție de problema: hipoacuzie, deficiență vizuală, fizică, psihomotrică, intelectuală, tulburare de învățare, tulburări de comunicare sau comportament etc.).

□ elevii vor participa la procesul de învățare/evaluare după posibilitățile fiecăruia, cadrele didactice trebuind să-și adapteze metodele pedagogice în consecință.

□ Se va pune accent pe un raport optim între nivelul de competență cerut prin programa școlară și valorificarea “punctelor tari” ale elevului cu CES.

Aria CES: CERINȚE SOCIALE, EMOTIONALE SI COMPORTAMENTALE Retard psihic ușor, deficit de atenție și concentrare

Caracteristici principale:

□ are dificultăți de concentrare a atenției: Reguli / instrucțiuni - se abate de la reguli și instrucțiuni când nu e supravegheat;

1. nu poate urmări până la capăt instrucțiunile (pare ca nu ascultă/nu aude ce i se spune în mod direct); Sarcini / activități școlare

2. face greșeli (din neatenție) în desfășurarea unei activități școlare și nu le poate duce până la capăt deloc / în timp util;

3. face salturi de la o activitate la alta, fiind ușor distras de stimulii externi, neesențiali pentru sarcina dată organizare/ autoorganizare;

4. se plictisește rapid la sarcinile rutiniere ale lecției;

5. are dificultăți în organizarea activităților școlare (nu are pregătite lucrurile pentru activitățile școlare planificate);

6. pierde cu ușurință diversele instrumente și obiecte școlare;

7. uită de efectuarea temelor pentru acasă.

Bariere în calea învățării:

A. *Comunicare* (citire, scriere, vorbire). **Are mari dificultăți** în: 1. a respecta regulile unei conversații (divaghează frecvent / întrerupe discuția fiind atras de alți stimuli / nu așteaptă rândul interlocutorului, nu-l poate asculta pe celălalt până la capăt); 2. a vorbi la subiect și pe un ton potrivit (vorbește repede, agitat, zgomotos, deseori trecând de la un subiect la altul);

B. *Înțelegere și învățare cognitivă*. **Are mari dificultăți** în: 1. a înțelege conținutul cognitiv (pentru că nu are răbdare să-l asculte până la capăt) 2. cunoștințe disparate, fără o legătură logică clară; 3. a recepționa corect cerințele (pentru că nu are răbdare să le asculte până

la capăt); 4. a urmări instrucțiunile/ a efectua corect sarcinile școlare, temele (pentru că nu acordă atenția necesară detaliilor) 5. evită sarcinile care necesită efort mental susținut; 6. nu poate urmări până la capăt instrucțiunile (pare că nu ascultă/ nu aude ce i se spune în mod direct); 7. a finaliza o sarcină școlară (fiind ușor distras de stimulii externi ne semnificativi pentru sarcina dată);

C. Memorie. Are mari dificultăți în: 1. a recepta, păstra și reactualiza informațiile care-i solicită un efort voluntar; memorie voluntară și de lungă durată deficitară; 2. a reactualiza multe cunoștințe școlare (pentru că ele s-au întipărit și păstrat deficitar, datorită neatenției sale frecvente);

D. Atenție. Are mari dificultăți în: 1. a se concentra sau a-și păstra atenția într-o activitate/asupra unui obiect, persoană, conversație etc. 2. îi afectează întreaga dezvoltare psihică;

E. Orientare spațială și coordonare motrică. Are mari dificultăți în: 1. a estima distanțele dintre obiecte (împiedicându-se frecvent de ele); 2. a desfășura activități ce solicită o coordonare motorie mai precisă și mai lentă;

F. Organizarea și autoorganizarea activității. Are mari dificultăți în: 1. a păstra ordinea în lucrurile personale / necesare activităților școlare; 2. a nu pierde obiectele necesare efectuării sarcinilor; 3. a respecta sarcinile rutiniere ale lecției;

G. Aspecte psiho-sociale. Are mari dificultăți în: 1. a avea încredere în forțele proprii; 2. a relaționa cu ceilalți (fiind respins de cei din jur datorită comportamentului său asocial).

CONCLUZII

☐ O activitate didactică de succes cu elevii cu CES se face pe nivele distincte, specifice, de competență.

☐ Adaptarea curriculară a elevilor cu CES se realizează de către profesorul de la clasă.

☐ Consiliera educațională a elevilor cu CES se realizează de profesorul diriginte.

☐ Consilierea psihopedagogică a elevilor cu CES se face de către profesorul psihopedagog în cabinetul de consiliere.

☐ Colaborarea școală familie este foarte importantă în realizarea cu succes a integrării școlare.

Bibliografie:

Adler Alferd, (1995). *Psihologia școlarului greu educabil*, Ed. IRI, București,

- Gherguț A., (1997). *O nouă perspectivă asupra educației – școala pentru diversitate*, Ed. Spiru Haret, Iași,
- Păcurari O. coord., (2003). *Strategii didactice inovative*, Ed. Sigma, București.

1.29. Jocul didactic – metodă activ-participativă în fixarea cunoștințelor dobândite

Profesor Manea Mariana

Școala Profesională Dumbrăvița, Dumbrăvița, jud. Maramureș

Profesor Breaz Felicia Maria

Școala Gimnazială Băița, Băița, jud. Hunedoara

„În opera de artă, fiecare se vede pe sine!” așa spunea Constantin Brâncuși. La fel la o clasă unde sunt elevi cu CES, fiecare profesor se indentică pe el, de fapt te provoacă să dai piept cu tine, ca profesor, ca apropiat și de ce nu ,ca prieten (să fii prietenul unui elev cu CES e o mare onoare). Profesorul trebuie să simtă măsura ”fîrescului” pentru elevii cu CES. Propun ca metodă de fixare si consolidare a noțiunilor dobândite:

Jocul “Clasă, Clasă Vrem Fizicieni”

Scopul jocului

- Consolidarea și autoevaluarea cunoștințelor dobândite despre fenomenele mecanice;
- Dezvoltarea spiritului de competiție;
- Dezvoltarea spiritului de colaborare cu colegii, în echipă;
- Dezvoltarea încrederii în sine.

Conținutul jocului

Jocul include totalitatea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor dobândite despre măsurare, mișcare și repaus, inerție și masă.

Sarcina didactică

- Profesorul împarte elevii în două echipe;
- Cu ajutorul elevilor se aranjează băncile pe două linii paralele, față în față.;

Resurse didactice

- Manualul;
- Caietul de clasă;
- Internetul.

Regulile jocului

- Jocul se numește “Clasă, clasă vrem fizicieni!”;

- Elevii din clasă sunt împărțiți în două echipe, în fiecare echipă este și un elev cu CES;
- Regulile jocului sunt aceleași pentru toți elevi, doar că întrebările adresate elevilor cu CES vor avea un grad de dificultate mai scăzut,
- Fiecare echipă are 10 minute să pregătească întrebări pentru echipa adversă, folosind ce mijloace didactice vor. Pentru fiecare elev din echipa adversă câte o întrebare. Elevul care formulează întrebarea trebuie să cunoască și răspunsul.
- Profesorul alcătuiește un tabel cu scorul pentru fiecare echipă și acordă câte un punct pentru fiecare răspuns corect. Este încurajată manifestarea bucuriei unui răspuns corect cât și încurajarea celui care dă răspunsul;
- După expirarea timpului de pregătire a întrebărilor, se trage la sorți care echipă începe jocul;
- Prima echipă spune: “Clasă, clasă vrem fizicieni!”
- A doua echipă întrebă: “Pe cine?”
- Prima echipă indică un elev din echipa adversă și îi adresează o întrebare. Timpul de gândire este de un minut;
- Dacă răspunsul este corect se acordă un punct echipei al cărui elev a dat răspunsul corect. Dacă nu știe răspunsul, echipa lui nu primește niciun punct, iar cel care a formulat întrebarea dă răspunsul;
- Urmează a doua echipă să solicite: “Clasă, clasă vrem fizicieni!”
-
- Jocul continuă până când toți elevii au pus o întrebare și au răspuns la o întrebare;
- Câștigă echipa care are cel mai mare punctaj;
- În caz de egalitate, profesorul pune o întrebare de baraj. Echipa care formulează prima răspunsul corect, câștigă concursul.

După ce s-au fixat regulile, începe jocul propriu-zis.

La sfârșitul jocului, are loc o dezbatere despre joc.

Impresii, păreri, aprecieri, îmbunătățiri, ...

1.30. Program de intervenție pentru elev cu CES

Profesor Ardelean Adriana Ramona,

Profesor Onea Natalia,

Școala Gimnazială „Mihail Sadoveanu”, Baia Mare, jud. Maramureș

Realitatea zilelor noastre aduce în activitatea didactică tot mai mulți elevi cu dificultăți de învățare. Se încearcă recuperarea acestora prin incluziune, prin activități corect organizate pentru dezvoltarea diferitelor funcții psihice.

Ca un posibil remediu, am gândit un plan de intervenție personalizat pentru un elev cu CES, pe care să-l valorificăm la limba română și la matematică. Scopul este dezvoltarea capacității de comunicare, de învățare prin colaborare și cooperare, de integrare în colectiv.

PLAN DE INTERVENȚIE PERSONALIZAT

INFORMAȚII GENERALE:

Numele: *D. Dănuț*

– elev cu CES (retard sever, autism, tulburări de vorbire, la nivelul vârstei de 5 ani)

Clasa: a VI-a

Prof. Ardelean Adriana Ramona – limba română

Onea Natalia - matematică

Durata de desfășurarea a programului: octombrie 2017- iunie 2018

Domeniul de intervenție: limba română / matematică

1. EVALUARE ÎNȚIALĂ

Instrumente folosite în evaluare: fișa psihopedagogică, observația spontană și dirijată, convorbirea individuală și de grup, sarcini de lucru pentru înțelegerea unui text și formularea unor răspunsuri scrise.

Diagnostic:

- *medical*: handicap grav (cu asistent personal)
- *psihologic*: intelect liminal, deficit de atenție, percepție slabă, labilitate emoțională;
- *psihopedagogic*: dificultăți de învățare – dislexo - disgrafie, discalculie;

• *pedagogic*: nu face față cerințelor educaționale; adaptare inferioară la cerințele programei școlare pentru clasa a VI- a și a curriculumului de citire–scriere-calcul matematic

Capacități – competențe – abilități – lacune - nevoi:

- competențe în desfășurarea activităților ludice
- capacități relativ bune de învățare comportamentală prin imitație
- posibilități bune de comunicare orală, gestuală, expresivă
- nevoia de afecțiune, de integrare și de sprijin gradat
- toleranță scăzută la frustrări, sociabilitate relativ bună
- feed-back pozitiv în situațiile de individualizare a sarcinilor de învățare, mai ales la desen sau copiere.

Probleme cu care se confruntă copilul la disciplina limba română:

- vocabular sărac
- posibilități de exprimare reduse
- vorbire rară, ezitantă, încetinită
- în scris apar omisiuni și înlocuiri de grafisme, nu face analiza și sinteza fonematică corect, inversiuni de litere
- automatizarea citirii la nivel de clasa I
- comprehensiunea citirii inexistentă.

Probleme cu care se confruntă copilul la disciplina matematică:

- dificultăți în citirea semnelor și simbolurilor matematice;
- deficiențe în scrierea semnelor și simbolurilor matematice;
- dificultăți în efectuarea celor patru operații elementare: adunări, scăderi, înmulțiri și împărțiri
- abilitățile matematice sunt foarte scăzute.

2. DERULAREA PROGRAMULUI DE INTERVENȚIE

Obiective:

- să înțeleagă semnificația globală a mesajului oral
- să sesizeze sensul cuvintelor într-un enunț dat
- să formuleze clar și corect enunțuri verbale potrivite unor situații date

- să identifice litere, grupuri de litere, silabe, cuvinte și enunțuri în textul tipărit
- să sesizeze legătura dintre enunțuri și imagini relaționate cu textul
- să formuleze enunțuri pe baza acestor imagini relaționate cu textul
- să citească propoziții cu grad de dificultate crescând
- să scrie și să citească numerele naturale până la 100
- să compare și să ordoneze numerele naturale până la 100
- să efectueze cele patru operații elementare (adunare, scădere, înmulțire și împărțire).

Criterii minimale pentru evaluarea progresului:

- înțelege semnificația globală a unui text scurt, după ascultarea repetată a acestuia, sau după lămuriri suplimentare
- formulează răspunsuri la întrebările puse
- citește în ritm propriu silabe, cuvinte și propoziții alcătuite din 2-3 cuvinte, uneori cu inversiuni sau repetări
- citește cuvinte scrise, formate din silabe cunoscute
- citește fluent și corect enunțuri cunoscute, cu ezitări sau pauze mai lungi, atunci când întâlnește cuvinte care conțin aglomerări de consoane, grupuri de litere etc.
- scrierea, citirea, compararea și ordonarea numerelor naturale până la 100
- efectuarea operațiilor elementare cu numere naturale până la 100.

Prin acest program am urmărit:

- recuperarea laturilor disfuncționale în ceea ce privește citirea conștientă
- antrenarea elevului în activități plăcute pentru a-l stimula
- dezvoltarea abilităților de citire a cuvintelor și a propozițiilor
- îmbogățirea, precizarea și activizarea vocabularului
- efectuarea operațiilor elementare (adunare, scădere, înmulțire și împărțire)
- dezvoltarea autonomiei personale și sociale
- dezvoltarea capacității de orientare și adaptare la mediu

Bibliografie:

Curs postuniversitar de perfecționare pentru cadre didactice de sprijin, Universitatea „Babeș Bolyai”, Cluj-Napoca, 2008-2009

1.31. Metode interactive de predare a matematicii pentru copiii cu CES

Profesor Marinescu Nicoleta,

Profesor Manea Paul Cosmin

Școala Gimnazială Nr.1 Micești, loc. Micești, jud. Argeș

Apariția conceptelor de educație integrată și școală incluzivă a determinat modificări fundamentale în percepția actului educativ, astfel că analizând particularitățile specifice procesului de învățare a copiilor cu diferite tipuri de deficiență, se ajunge la concluzia că una dintre calitățile esențiale ale curriculum-ului școlar vizează un grad cât mai mare de flexibilitate, astfel încât să permită fiecărui copil să avanseze în ritmul său și să fie tratat în funcție de capacitățile sale de învățare. Pentru aceasta este nevoie ca formularea obiectivelor, stabilirea conținuturilor instruirii, modalitățile de transmitere a informațiilor în clasă și evaluarea elevilor să se facă diferențiat.

În scopul eficientizării procesului de învățare pentru elevii cu CES sunt invocate câteva repere fundamentale:

- ✓ învățarea interactivă care presupune folosirea unor strategii de învățare focalizate pe cooperarea, colaborarea și comunicarea între elevi la activitățile didactice, precum și pe interacțiunea dintre cadre didactice, cadre didactice și elevi;
- ✓ elaborarea în comun a obiectivelor învățării (educator – elev) deoarece fiecare participant la actul învățării are ideile, experiențele și interesele personale de care trebuie să se țină seama în proiectarea activităților didactice;
- ✓ demonstrația, aplicația și feedbackul – orice proces de învățare (mai ales în cazul elevilor cu CES) este mai eficient și mai ușor de înțeles dacă informațiile prezentate sunt demonstrate și aplicate în situații reale de viață, existând și un feedback continuu de-a lungul întregului proces;
- ✓ modalitățile de sprijin în actul învățării – elevii cu CES au nevoie în anumite momente de un sprijin activ de învățare atât în timpul activităților desfășurate în clasă, cât și la activitățile din afara clasei, prin dezvoltarea unui parteneriat educațional cu anumite categorii de specialiști, cu familiile elevilor.

Metodele și procedeele de predare-învățare trebuie să fie selectate în raport cu scopul și obiectivele activității didactice, conținutul lecției și particularitățile elevilor (vârsta, nivelul

dezvoltării psihice, tipul și gradul deficiențelor/ tulburărilor, tipul de percepție al elevilor – analitic sau sintetic), stilul de lucru al educatorului.

În activitățile didactice destinate elevilor cu CES se pot folosi metodele expositive, (povestirea, expunerea, explicația, descrierea) dar trebuie respectate anumite cerințe:

- 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 și materiale intuitive;
- să se antreneze elevii prin întrebări de control pentru a verifica nivelul înțelegerii conținuturilor de către aceștia și pentru a interveni cu noi explicații atunci când se impune acest lucru.

Metodele de simulare (jocul didactic, dramatizare) pot fi aplicate cu succes atât în ceea ce privește conținutul unor discipline cât și în formarea și dezvoltarea comunicării la elevii cu deficiențe mintale și senzoriale. Implicarea lor cât mai directă în situații de viață simulate, trezesc motivația și participarea activă, emoțională a elevilor, constituind și un mijloc de socializare și interrelaționare cu cei din jur.

Metoda demonstrației ajută elevii cu dizabilități să înțeleagă elementele de bază ale unui fenomen sau proces. Alături de metoda demonstrației, exercițiul constituie o metodă cu o largă aplicabilitate în educația specială, mai ales în activitățile de consolidare a cunoștințelor și de antrenare a deprinderilor.

Metode activ-participative pentru copiii cu CES:

➤ JOCUL MATEMATIC

Jocul matematic poate fi:

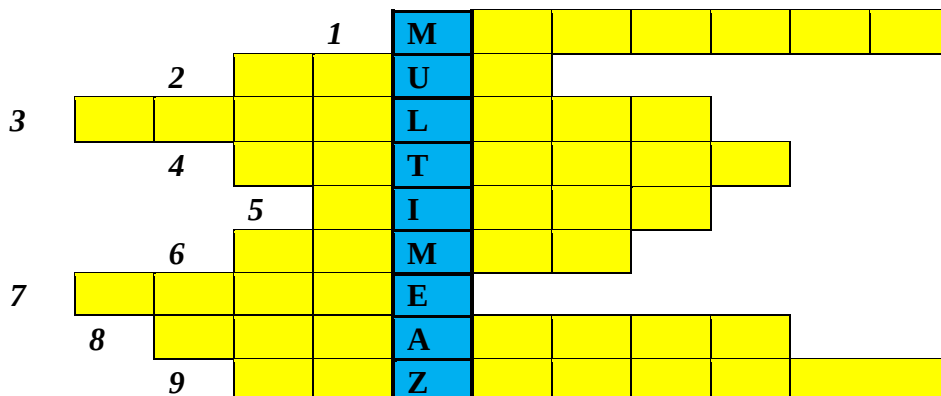
- sub forma de rebus
- “scara cunoașterii”
- probleme cu conținut haios
- dezlegarea unor puzzle, etc.

Cunoscând locul pe care jocul îl ocupă în viața copilului – unul preferat – se înțelege eficiența folosirii lui în procesul instructiv-educativ

Astfel că, folosind jocul:

- Elevul învață de plăcere cu un minim de efort
- Elevul devine interesat de activitatea pe care o desfășoară
- Îi facem pe elevii timizi să devină mai volubili

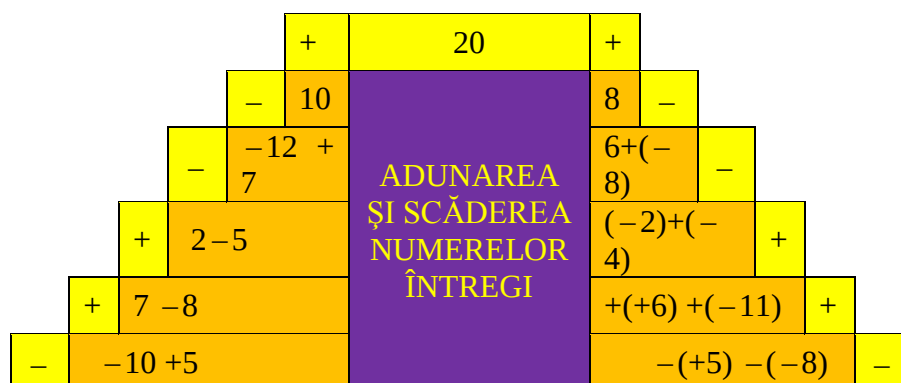
- Copilul nu este constrâns, ci este motivat intrinsec
- Elevul își reglementează comportamentul
- Elevul învață să colaboreze

REBUSUL MATEMATIC

1. unui număr întreg este întotdeauna pozitiv.
2. Orice număr întreg are un
3. Modulul se mai numește și valoare
4. Z reprezintă mulțimea numerelor
5. Semnul în fața unei paranteze schimbă semnul numărului din paranteză.
6. Pentru a aduna două numere întregi de același semn, punem semnul și adunăm modulele lor.
7. Pentru a aduna două numere întregi de semne diferite, punem semnul numărului cu modulul mai mare și modulul mic din cel mare.
8. Numerele întregi precedate de semnul minus se numesc numere întregi
9. Mulțimea Z_+ reprezintă mulțimea numerelor întregi

„SCARA CUNOAȘTERII”

Efectuați corect operațiile indicate (urcând și coborând scara) pentru a ajunge la rezultatul dorit:



	+	$-6-1$		$+13+(-13)$	+
	+	$-3+5$		$+1-(-3)+(-7)-9$	-
+4				$+(7)-5-(-3-8)+8$	+15

În activitatea educativă a copiilor cu cerințe educative speciale se poate folosi cu maximă eficiență învățarea prin cooperare. Lecțiile bazate pe învățarea prin cooperare permit evaluarea frecventă a performanței fiecărui elev care trebuie să ofere un răspuns în nume personal sau în numele grupului, elevii se ajută unii pe alții, încurajându-se și împărtășindu-și ideile, explică celorlalți, discută ceea ce știu, se învață unii pe alții, realizează că au nevoie unii de alții pentru a duce la bun sfârșit o sarcină a grupului.

METODA CADRANELOR

Este o metodă de învățare interactivă centrată pe elev, pe conținutul învățării, reprezintă o modalitate de rezumare, aprofundare și sistematizare a unui conținut, prin participarea și implicarea elevilor în înțelegerea lui. Această metodă favorizează utilizarea formelor de organizare pe grupe cât și independent.

Se utilizează cu succes la orele de matematică, fie pentru verificarea calității și a cantității învățării (cadranele au sarcini de lucru diferite), fie pentru exersarea unor euristici de învățare (folosind metoda investigației unde fiecare cadran va fi un pas în rezolvarea sarcinii de lucru).

Descriere: Se împarte foaia în patru părți prin trasarea a două drepte perpendiculare, astfel se obțin cadranele pe care le vom numera de la 1 la 4, în fiecare cadran fiind câte o sarcină de lucru.

CADRANUL I 1. Desenați patratul MATE cu latura de 4 cm și dreptunghiul PION cu lungimea de 5 cm și lățimea de 2 cm.	CADRANUL II 2. Scrieți formulele pentru perimetrele celor două figuri geometrice desenate.
CADRANUL III 3. Calculați ariile celor două figuri geometrice desenate.	CADRANUL IV 4. Comparați perimetrele și ariile celor două figuri geometrice.

În activitatea educativă a copiilor cu cerințe educative speciale se poate folosi cu maximă eficiență învățarea prin cooperare. Lecțiile bazate pe învățarea prin cooperare permit evaluarea frecventă a performanței fiecărui elev care trebuie să ofere un răspuns în nume personal sau în numele grupului, elevii se ajută unii pe alții, încurajându-se și împărtășindu-și ideile, explică celorlalți, discută ceea ce știu, se învață unii pe alții, realizează că au nevoie unii de alții pentru a duce la bun sfârșit o sarcină a grupului.

Educația integrată îi va permite copilului cu CES să trăiască alături de ceilalți copii, să desfășoare activități comune, dobândind abilități, indispensabile pentru o viață cât mai apropiată de cea a valizilor, pentru o adecvată inserție socială.

Cu certitudine, elevii cu dificultăți de învățare au nevoie de ajutor în vederea adaptării, integrării și devenirii lorca și ceilalți elevi – cu succese și insuccese, cu realizări și ratări dar și cu rezultate încurajatoare.

Bibliografie:

Ungureanu D. (1998). „*Copii cu dificultati de invatare*”- EDP, București.

Gherguț, A. (2005). „*Sinteze de psihopedagogie specială*” -, Editura Polirom, București

Verza E.F, (2004). „*Afectivitate și comunicare la copiii în dificultate*”, Ed. Fundației Humanitas București.

http://www.referat.ro/referate/Problematica_educatiei_copiilor_cu_CES_deb61.html

1.32. Dificultăți de învățare a copiilor cu ADHD

Profesor învățământ primar Onișa Daniela,

Școala Gimnazială Vadu Izei, jud. Maramureș

Investit cu nobila sarcină de educare, învățătorul trebuie să cunoască specificul fiecărui stadiu de dezvoltare a copilului, disponibilitățile intelectuale, precum și particularitățile temperamentale și caracteriale. Învățătorul se preocupă de socializarea școlarului prin integrarea lui în mediul școlar, dar îi oferă prilejul să cunoască și mediul înconjurător. În acest timp observă cum se comportă copiii nu numai în școală, dar și în afara școlii.

Copiii cu ADHD își fac tot mai simțită prezența în învățământul de masă. Zburdălnicia și voioșia este comuna tuturor elevilor dar cei ce suferă de acest sindrom depășesc cu mult pragul: își însușesc obiecte ale colegilor, se manifestă brutal în fața refuzului acestora, încearcă să atragă atenția celor din jur prin violență, deranjează orele prin neastâmpărul lor, manifestă dezinteres pentru activitatea școlară.

Acești elevi au, deseori, dificultăți asociate de citit, scris, ortografie, matematică, limbaj. Ei se descurcă mai greu la testele aplicate la sfârșitul unității de învățare, la testele individuale. Incidența acestor probleme de învățare specifice este citată de regulă ca fiind între 35 și 50% din cazuri, ceea ce înseamnă că se manifestă la aproape jumătate din copiii cu ADHD.

ADHD mai prevestește și alte neajunsuri școlare din cauza faptului că intelectul lor e afectat de neatenție, o memorie slabă și un control slab al impulsurilor. Când la acestea se adaugă și dificultăți de învățare specifice, copilul se confruntă cu probleme de două ori mai mari. (Dr. Christopher, Green; Dr. Kit Chee, 2009).

Aceștia au performanțe scăzute la citit, scris sau calcul matematic, motiv pentru care le sunt afectate rezultatele școlare. Unii dintre ei au tulburări de învățare, mai ales la scris și citit, în timp ce la alte materii se descurcă bine, iar din punct de vedere al inteligenței sunt normal dezvoltați. Deseori sunt neîndemânatici și au dificultăți de coordonare, ceea ce duce la un scris dezordonat și neciteț. Încă din perioada preșcolară se pot observa întârzieri în dezvoltare, mai ales în achiziția limbajului, în desen sau în coordonarea mișcărilor. (Dopfner, M.; Schurmann, S.; Lehmkuhl, G., 2004)

Mulți copii cu ADHD au probleme cu **memoria de lucru** – abilitatea de a ține minte informația pentru a o putea folosi. Unii au probleme cum trebuie să-și amintească, mai ales cum să găsească informația stocată. Desigur, copiii se luptă și cu atenția, o premisă a memoriei.

Ambele sunt esențiale pentru învățare și pentru reușita școlară. Ținând informația online, memoria de lucru îi permite elevului să urmeze instrucțiuni, să-și amintească o întrebare în timp ce ridică mâna pentru a răspunde și să rețină informația nouă care îi trebuie.

Cu cât este mai puternică memoria de lucru, cu atât este mai lung timpul de reținere și utilizare a materialului nou - și cu atât mai mare este șansa copilului de a-și aminti informația nouă în ora sau ziua următoare, sau poate, peste mai mult timp.

Copilul cu ADHD are o viteză mică de procesare a informației: citește, scrie și răspunde lent. Îi ia de două ori mai mult să-și facă tema, lucrarea în clasă sau testele și nu are, de regulă timp să-și verifice răspunsurile. Are dificultăți în a-și aminti lucruri stocate în memorie: formule algebrice, cuvinte într-o limbă străină, evenimente istorice sau reguli gramaticale. Ei sunt dezavantajați de problemele de atenție, memorie și control executiv - funcție a creierului care determină probleme în stabilirea priorităților, planificării, în stabilirea judicioasă a timpului, anticiparea consecințelor, învățarea din greșeli și adaptarea la normele sociale.

Neatenția care îi caracterizează pe acești copii, îi afectează negativ atunci când se confruntă cu sarcini și situații care presupun efort susținut, de ex. citirea - pentru redare, scrierea unui eseu, rezolvarea problemelor de matematică lungi sau studiul pentru testare.

Copilul cu ADHD are probleme cu **deprinderile de studiu** – tehnicile care fac învățarea mai eficientă și mai plăcută, astfel:

- o Nu are deprinderi bune de a lua notițe, nu extrage informația importantă din lectură sau manual.
- o Nu are un sistem eficient de notițe sau pentru notițe organizate.
- o Are dificultăți la pregătirea pentru teste, de ex.: nu știe ce subiecte să studieze sau cum să le studieze.
- o Este pasiv și când studiază nu utilizează strategii de învățare sau reținere a informației.
- o Nu planifică și nu are obiective când studiază sau își face temele.
- o Nu monitorizează modul în care studiază, ex.: nu verifică dacă strategia folosită este bună sau dacă trebuie să-și schimbe abordarea.

Un alt aspect deosebit de important – la care întâmpină, de asemenea dificultăți, este **tema de casă**. Astfel:

- Face tema incomplet sau deloc.
- Uită la școală cele necesare și cărțile.
- Nu poate începe să se apuce de lucru, amână.
- Face tema în grabă și neglijent.
- În timp ce își face tema, se gândește la altceva.

- La pauze dese, se mișcă încontinuu.
- Vrea să stea cineva lângă el când își face tema.
- Ascunde tema sau spune că a făcut-o la școală.
- Se supără când se vorbește despre temă și bombăne.
- Uită conținutul temei și termenele pentru cele pe termen lung sau ale proiectelor.
- Uită acasă tema făcută.
- Uită să o dea profesorului.

Sfaturi pentru ameliorarea acestor dificultăți

- o Copilul va scrie toate temele într-un caiet separat
- o Temele de casă vor fi rezolvate mereu în același loc
- o Sursele de distragere a atenției, în timpul realizării temelor, vor fi reduse
- o Temele se vor face la aceeași oră a zilei
- o Se stabilește împreună cu copilul timpul maxim acordat rezolvării fiecărei teme în parte
- o Se alcătuiește împreună cu copilul un plan de recompensare cu puncte pentru timpul acordat temelor de casă. (Dopfner, M; Schurmann, S.; Lehmkuhl, G., 2004)

În aproximativ 25% din cazuri, se accentuează tulburările de înțelegere a informațiilor. Primele degenerări constă în întârzieri în privința cititului și scrisului, a exprimării orale în general, precum și la matematică. Cercetările de specialitate relevă faptul că multe dintre aceste afecțiuni se mențin, în proporție de 50%, și la vârsta adultă, manifestându-se împreună sau separat. (Colette Sauve, 2006).

Bibliografie:

Dopfner, M., Schurmann, S., Lehmkuhl, G., (2004). „*Copilul hiperactiv și încăpățânat*”, Editura ASCR, Cluj-Napoca

„Manual de bune practici pentru părinți cu copii diagnosticați cu Tulburare de deficit de atenție și hiperactivitate”

Fundația de Abilitare „Speranța”, Centrul de Resurse și Asistență Educațională „Speranța”, (2006). „*Dificultăți de învățare la copiii de vârstă școlară*”, Timișoara

Green, Dr. Kit Chee, (2009). „*Să înțelegem ADHD*”, Dr. Christopher, Editura Aramis, București;

Colette Sauve, House of Guides, (2006). „*Copilul hiperactiv*”, București.

1.33. Plan de intervenție personalizat

Profesor învățământ primar Hădăraș Dorina

Liceul Tehnologic „Liviu Rebreanu”, Maieru, jud. Bistrița-Năsăud

NUME ȘI PRENUME: **B. F.**

DATA NAȘTERII: **14.09.2009**

CLASA: **a-III-a C**

ȘCOALA: **Liceul Tehnologic „Liviu Rebreanu” Maieru**

ÎNVĂȚĂTOR: **Hădăraș Dorina**

1. Informatii despre urmatoarele domenii de activitate ale elevului

1.1. Cognitiv

- limbaj și comunicare: vocabular sărac, posibilități de exprimare reduse, vorbire rară, ezitantă, încetinită; în scris apar omisiuni și înlocuiri de grafisme, nu face analiza și sinteza fonematică; inversiuni de litere, confuzii între consoanele surde și sonore,, p-b-d”.

1.2. Emoțional / comportamental

- elevul are o atitudine prietenoasă, s-a acomodat destul de repede unor reguli școlare de grup, dezvoltând relații interpersonale, însă în privința achizițiilor cognitive, progresele au fost minime. Se deplasează singur de acasă la școală și invers. Comunică cu colegii și cu prietenii atât cât să realizeze un climat de desfășurare a activităților comune.

1.3. Fizic/senzorial

- elevul prezintă o coordonare și o stabilitate a gesturilor și mișcărilor sale corespunzătoare unei activități de învățare eficientă, dar întâmpină dificultăți în organizarea conduitelor și structurilor perceptiv-motrice de spațiu, lucru ce duce la slaba însușire a citit-scrisului. Schema corporală este structurată parțial corect iar lateralitatea fixată.

2. Informații generale

Familia manifestă o atitudine pozitivă față de activitatea școlară, cere periodic informații despre evoluția copilului și este receptivă la sugestiile date de factorii educativi din școală.

DIAGNOSTIC: dificultăți de învățare - nu face față cerințelor educaționale; adaptare inferioară la cerințele programei școlare pentru clasa a-III-a și a curriculumului, citire – scriere.

Elevul nu a mai beneficiat de un program de intervenție personalizat anterior, în nici un domeniu al dezvoltării sale.

3. Informații educationale

Evaluare inițială: observația spontană și dirijată, convorbirea individuală și de grup, , test scris, fișa psihopedagogică.

PUNCTE TARI:

- Cunoaște majoritatea literelor
- transcrie propoziții simple
- citește în ritm propriu (lent)
- realizează o parte din sarcinile din manual

DIFICULTATI CU CARE SE CONFRUNTA ELEVUL:

- nu reușește să scrie după dictare
- omite anumite litere
- confundă litere (p, b, d) și grupurile de litere

DOMENIUL DE INTERVENȚIE: cognitiv – LIMBA ROMÂNĂ

OBIECTIVE PE TERMEN LUNG:

- dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral
- dezvoltarea capacității de exprimare orală
- dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris (citirea/lectura)
- dezvoltarea capacității de exprimare scrisă
- operarea cu consoanele b-d-p în activitatea de citit - scris fără a face confuzii între ele

OBIECTIVE PE TERMEN SCURT :

- să identifice un sunet în cadrul cuvântului
- să sesizeze corectitudinea unui enunț oral
- să construiască texte orale scurte pe baza unui suport vizual dat
- să pronunțe clar și corect un mesaj
- să transmită oral mesaje scurte
- să manifeste cooperare în diferite situații de comunicare
- să identifice literele b, d, p prin recunoașterea lor și prin verbalizare;
- să discrimineze forma grafemelor b, d, p în orice context ;

- să citească propoziții scurte formate din cuvinte care conțin literele b, d, p, în diferite poziții;
- să scrie după dictare texte scurte, formate din propoziții care conțin cuvinte în care se află grafemele b,d,p
- să citească un text scurt la prima vedere;

METODE, PROCEDEE, STRATEGII

- metoda fonetico - analitico – sintetică , exercițiul, conversația, explicația, prezentarea sarcinilor într-un ritm mai lent, cu pronunție clară, articulată.

EVALUARE :

- fișe de lucru individuale; probe orale;
- teste cu itemi pentru fiecare obiectiv în parte;

RESURSE UMANE : învățătoarea, medicul, profesorul de sprijin

1.34. Program de intervenție personalizat

Profesor Buia Elisabeta

Liceul Tehnologic „Liviu Rebreanu” Maieru, jud. Bistrița-Năsăud

1. INFORMAȚII DE BAZĂ:

Numele elevului: A. A.; A. N.

Data nașterii: 18. 08. 2011

Clasa: I C

Domiciliul: loc. Maieru, str.Principală, nr. 23, BN.

Psihodiagnostic: Tipul de deficiență: *Deficiență mentală, nivel ușor.*

Informații despre starea de sănătate a elevilor: Stare bună de sănătate

Informații despre mediul social: Locuiesc împreună cu familia mamei, având în componența sa mama, trei unchi și o soră mai mare.. Familia nu are nici un venit și prezintă condiții precare de locuit. Mama îi acordă atenție privind activitatea școlară, dar și ea este aproape analfabetă.

2. ECHIPA DE INTERVENȚIE:

Profesor psiholog: B. V.

Numele cadrului didactic: **Buia Elisabeta**

Data elaborării P.I.P.: 12 sept. 2018 – iunie 2019

3. INSTRUMENTE UTILIZATE ÎN EVALUARE:

- chestionare orale;
- observații curente;
- aplicații practice;
- fișe de lucru utilizate la diferite activități;
- proba de evaluare;
- convorbire individuală și în grup;
- observația spontană și dirijată.

4. OBIECTIVELE PROGRAMULUI:

Pe termen lung:

- Descoperirea și folosirea potențialului psihic de învățare a subiecților, a ritmului propriu de achiziție, prin observarea zilnică și prin concentrarea tuturor informațiilor din cadrul familiei;

- Dezvoltarea exprimării orale, înțelegerea și utilizarea corectă a semnificațiilor structurilor gramaticale;
- Dezvoltarea expresivității și creativității;
- Dezvoltarea motricității mâinilor, dar și a altor părți ale corpului;
- Dezvoltarea capacităților de calcul matematic;

Pe termen scurt:

- Formarea abilităților de comunicare;
- Formarea abilităților de participare la lecții;
- Dezvoltarea capacităților de scriere;
- Participarea la activități de grup;
- Participarea la activități specifice matematicii și explorării mediului;
- Dezvoltarea capacităților de numărare și efectuare a calculului matematic, oral și în scris;

5. SCOPURILE PROGRAMULUI:

- Reducerea și eliminarea lacunelor din cunoștințele elevelor;
- Educarea exprimării verbale corecte din punct de vedere fonetic, lexical și sintactic;
- Formarea capacităților de cunoaștere a literelor și citire a cuvintelor și propozițiilor;
- Formarea deprinderilor de scriere corectă a elementelor grafice și a literelor, precum și scrierea lizibilă a cuvintelor;
- Cunoașterea și utilizarea conceptelor specifice matematicii;
- Dezvoltarea capacităților de explorare/investigare și rezolvare de probleme;
- Formarea și dezvoltarea capacității de a comunica utilizând limbajul matematic;

6. DERULAREA PROGRAMULUI DE INTERVENȚIE:

- Stimularea elevelor în vederea reducerii dificultăților de învățare prin exersarea și dezvoltarea proceselor psihice (memorie, atenție, motivație), a unor trăsături pozitive de personalitate din domeniul afectiv și motivațional, a deprinderilor de muncă individuală;
- Implicarea mamei pentru a le ajuta să lucreze cu copiii în asimilarea unor cunoștințe esențiale: cunoașterea mediului, coordonare spațio-temporală, dezvoltarea limbajului și a vocabularului, abilități de relaționare socială;

OBIECTIVE	METODE ȘI TEHNICI	MATERIALE UTILIZATE
- efectuarea unor exerciții de relaxare, pentru	- convorbirea - povestirea - problematizarea	- planșe - fișe de lucru - jocuri de construcție

concentrarea atenției și dezvoltarea memoriei;	- exercițiul de relaxare	- plastilină - cărți - puzzle
- educarea auzului fonematic, a atenției vizuale, a analizei auditive și îmbogățirea vocabularului;	- exerciții de gimnastică respiratorie, linguală; - exerciții pentru formarea priceperilor și deprinderilor de pronunție corectă a silabelor și cuvintelor; - exerciții de formulare a unor propoziții simple cu sunetul corectat în diferite poziții; - povestiri după imagini, planșe; - demonstrația;	- planșe - fișe de lucru - jocuri - cărți
- stăpânirea și motivarea personală prin gestionarea adecvată a trăirilor afective negative;	- exerciții de autocunoaștere; - exerciții pentru creșterea stimei de sine și a încrederii în forțele proprii; - exerciții pentru managementul emoțiilor negative; - convorbirea; - problematizarea; - lauda, încurajarea;	- fișe de lucru - desene - minge antistres - joc de rol
- explicarea și formarea unor deprinderi eficiente de studiu; - efectuarea temelor la cabinet când este posibil;	- efectuarea temelor și învățarea pentru oferirea unui model de lucru; - explicația; - exercițiul	- cărți, caiete; - fișe de lucru și cartonașe
- organizarea locului de învățare cu eliminarea elementelor distractive;	- convorbirea; - exercițiul; - încurajarea	
- sprijinirea copilului în parcurgerea materiei în ritm propriu și ajutor la cererea doamnei învățătoare;	- tratarea diferențiată; - relație empatică învățător-elev, consilier-elev; - activități ajutoare	- planșe - jocuri - casete - cărți
- construirea unui orar și respectarea lui astfel încât elevele să își facă temele, oferirea de recompense de către familie;	- convorbirea; - exercițiul	- cartonașe cu sarcini expuse în cameră
- măsuri unitare de susținere a copilului de către familie; - motivarea familiei în continuarea tratamentului medicamentos;	- consultarea; - informarea - empatia	- monitorizarea succesului prin acordarea de fețe vesele

• Frecvența activităților programului terapeutic este de o ședință pe săptămână (45-50 de minute)

ÎNVĂȚĂTOR:

- Antrenează elevele în activitățile specifice pe arii de stimulare sau recuperatorii și recreative, cu respectarea particularităților de vârstă și individuale;
- În cadrul lecțiilor se lucrează diferențiat, cu respectarea planificării materiei (cu revizuire și adaptări);

MIJLOACE: probe de evaluare, fișe de lucru, planșe, jetoane, jocuri didactice, rechizitele și manualele școlare, obiecte de uz general;

Domeniul de intervenție: *comunicare în limba română*

Elevele pronunță corect cuvintele dar au un vocabular foarte sărac. Răspunsurile sunt monosilabice sau în propoziții incomplete. Nu reușesc să povestească texte auzite în clasă ori întâmplări din viața personală, pierd firul logic al acestora. Capacitate scăzută de organizare și coordonare a acțiunilor în conformitate cu comanda verbală. Scriu semne grafice cu trăsături tremurate, fără a respecta spațiul de scris, pierd rândul, mângălesc foaia.

Obiective pe termen scurt	Obiective operaționale	Activități de învățare	Criterii minimale pentru evaluarea progresului	Metode și instrumente de evaluare
1. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral	- să înțeleagă semnificația globală a mesajului oral - să sesizeze intuitiv corectitudinea unei propoziții ascultate - să distingă cuvintele dintr-o propoziție dată, silabele dintr-un cuvânt și sunetele dintr-o silabă - să sesizeze sensul cuvintelor într-un enunț dat	- exerciții de delimitare a cuvintelor în enunțuri; - exerciții de stabilire a poziției unui cuvânt într-o propoziție; - jocuri de identificare a poziției silabelor în cuvânt; - exerciții de distingere a sunetului inițial, final sau din interiorul unei silabe sau al unui cuvânt; - identificarea cuvintelor ce conțin sunetul învățat și despărțirea lor în silabe; - jocuri de punere în corespondență a unui cuvânt auzit cu imaginea corespunzătoare;	- înțeleg semnificația globală a unui text scurt, după ascultarea repetată a acestuia, sau după lămuriri suplimentare; - formulează răspunsuri la întrebările puse, uneori cu imprecizii, corectate la solicitarea învățătorului; - disting și delimitează cuvintele în propoziții de două cuvinte, rostite clar de învățător; - disting uneori, după auz, silabele și sunetele, dintr-un cuvânt dat, de 1-2 silabe; - pronunță, corect, cuvântul integral și pe silabe, cu imprecizii corectate cu sprijinul învățătorului; - asociază sunetul cu litera de tipar, sau de mână; citește în ritm	Evaluarea orală și scrisă Aprecieri stimulative Evaluare cu mai multe reveniri Evaluări curente formative Probe scrise, fișe de lucru
2. Dezvoltarea capacității de exprimare orală	- să formuleze clar și corect enunțuri verbale potrivite unor situații date			

3. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris (citirea / lectura)	- să integreze cuvintele noi în enunțuri - să identifice litere, grupuri de litere, silabe, cuvinte și enunțuri în textul tipărit și în textul de mână - să sesizeze legătura dintre enunțuri și imaginile care le însoțesc - să desprindă semnificația globală a unui text citit - să citească în ritm propriu, corect un text cunoscut - să scrie corect litere, silabe, cuvinte - să scrie corect, lizibil și îngrijit propoziții scurte	- exerciții de despărțire a cuvintelor în silabe; - exerciții de trasare a elementelor grafice; - exerciții de adoptare a poziției corecte și comode pentru scris; - exerciții de scriere a unor elemente grafice pregătitoare, care să faciliteze scrierea literelor; - exerciții de scriere a literelor, silabelor, cuvintelor și propozițiilor; - exerciții de scriere a literelor și a cuvintelor, respectând forma, mărimea lor; - exerciții de încadrare corectă în pagină a textului (data, alineat); - exerciții de apreciere corectă a spațiului dintre cuvinte; - dictări de cuvinte și propoziții;	propriu silabe, cuvinte și propoziții alcătuite din 2-3 cuvinte, uneori cu inversiuni sau repetări, corectate la intervenția învățătorului; - citesc cuvinte scrise, formate din silabe cunoscute; - citesc fluent și corect enunțuri cunoscute, cu ezitări sau pauze mai lungi, atunci când întâlnesc cuvinte care conțin aglomerări de consoane, grupuri de litere etc.; - copiază, transcriu și scriu după dictare litere, silabe și cuvinte cu abateri de la regulile grafice; - construiesc în scris propoziții formate din 2-3 cuvinte, cu mici abateri de la regulile grafice, ortografice și de punctuație, corectate la intervenția învățătorului; - copiază/ transcriu/ scriu după dictare, cu unele omisiuni, inversiuni de litere, uneori cu abateri de la normele de așezare în pagină, sau de la folosirea corectă a semnelor de punctuație;	
4. Dezvoltarea capacității de exprimare scrisă				

Domeniul de intervenție: *matematică și explorarea mediului*

Elevele formează mulțimi, recunosc culorile, numără crescător până la 5, dar au probleme în ceea ce privește numărul până la 10 sau numărul descrescător, chiar și cu ajutorul obiectelor. Capacitate scăzută de organizare și coordonare a acțiunilor în conformitate cu comanda verbală. Scriu semne grafice cu trăsături tremurate, fără a respecta spațiul de scris,

pierd rîndul, mîzgălesc foaia. Recunosc părțile corpului și unele reguli pentru o viață sănătoasă.

Obiective pe termen lung	Obiective de referință	Activități de învățare	Criterii minime pentru evaluarea progresului	Metode și instrumente de evaluare
1. Cunoașterea și utilizarea conceptelor specifice matematicii	- să scrie, să citească numerele naturale de la 0 la 10; - să compare două numere cu diferență de o unitate; - să completeze un șir de numere; - să scrie vecinii numerelor;	- exerciții de numărare cu obiecte de la 0 la 10; - exerciții de citire și de scriere a numerelor naturale de la 0 la 10; - compararea și ordonarea numerelor de la 0 la 10; - exerciții de compunere și descompunere cu numere naturale de la 0 la 10; - exerciții de alegere a unei descompuneri potrivite pentru efectuarea unui calcul; - rezolvarea de probleme cu obiecte sau cu desene simple: puncte, cerulețe, linii etc.; - rezolvarea de probleme cu obiecte sau cu desene simple: puncte, cerulețe, linii etc.. - ex. de descompunere a numerelor în sume și diferențe ; - ex. de adunare și scădere cu numere de la 0 la 20 ; - ex. de aflare a numărului necunoscut ; - ex. de verificare a rezultatului prin probă ;	- asociază mulțimi (alcătuite din obiecte identice, ușor de numărat), cu numărul lor (cardinalul mulțimii); - identifică cifra zecilor și cifra unităților în scrierea unui număr de două cifre; - numără corect, crescător și descrescător, din 1 în 1, în centrul 0-30; - copiază, transcriu și scriu după dictare cifrele, cu greșeli privind corectitudinea elementelor grafice, încadrarea în spațiul de scriere, înclinarea; - efectuează adunări și scăderi în centrul 0-30, fără trecere peste ordin, utilizând simbolurile +, -, = în scrierea unui exercițiu; - efectuează corect 50-60% din exercițiile cu o singură operație cuprinsă într-o listă dată; - descompun numere naturale mai mici decât 10 în sume sau diferențe, utilizând obiecte; - rezolvă probleme cu date numerice și enunț sintetic, care presupun o singură operație, cu numere mai mici decât 10, recurgând la	Evaluarea orală și scrisă Aprecieri stimulative Evaluare cu mai multe reveniri Evaluări curente formative Probe scrise, fișe de lucru
2. Dezvoltarea capacităților de explorare/ investigare și rezolvare de probleme	- să exploreze modalități variate de compunere și descompunere a numerelor, în centrul 0 – 10 cu obiecte de sprijin;			
3. Formarea și dezvoltarea capacității de a comunica utilizând limbajul matematic	- să efectueze operații de adunare și de scădere cu numere naturale de la 0			

4. Dezvoltarea interesului și a motivației pentru studiul și aplicarea matematicii în contexte variate	la 10 fără trecere peste ordin cu obiecte de sprijin; - să rezolve probleme care presupun o singură operație dintre cele învățate.	- ex. – joc pentru verbalizarea etapelor de calcul - ex. de analiză a părților componente ale unei probleme ; - ex de transformare a unei probleme păstrând numerele date - ex. de numărare cu pas dat „înainte” și „înapoi” cu și fără sprijin de obiecte sau desene ; - ex. de comparare a numerelor folosind diferite reprezentări ale acestora ; - compunerea și descompunerea numerelor în z și u .	modelarea figurală a datelor problemei; - execută, parțial corect, în ritm propriu, comanda dată, după lămuriri suplimentare;	

Prin acest program am urmărit:

- recuperarea laturilor disfuncționale;
- structurarea unor comportamente dezirabile (elaborarea unor modele de comportament cu un grad mare de adaptare școlară și socială);
- consilierea comportamentală;
- antrenarea elevilor în activități plăcute pentru a le stimula;
- antrenarea elevilor în activități extracurriculare;
- dezvoltarea motricității generale și a finei motricități;
- dezvoltarea abilităților de numerație și calcul matematic;
- dezvoltarea abilităților de cunoaștere a literelor și citire a cuvintelor și propozițiilor;
- formarea deprinderilor de scriere corectă și respectare a spațiului de scris;
- îmbogățirea, precizarea și activizarea vocabularului;
- dezvoltarea autonomiei personale și sociale;
- dezvoltarea capacității de orientare și adaptare la mediu;
- dezvoltarea atitudinilor pozitive de relaționare în grup.

1.35. Program de intervenție personalizat la biologie*Profesor Cosma Camelia Veronia**Liceul de Artă „Ioan Sima”, Zalău, jud. Sălaj***Nume si prenume:** C. D-M**Vârsta:** 12 ani**Scoala/clasa:** Liceul de Artă „Ioan Sima” Zalău/cls. a V-a A**Echipa de lucru:** - Cadru didactic la clasă prof. Cosma Camelia

- Părinte: P. L., C. D.

Dificultăți de învățare: tulburări de atenție, discalculie, intelect de limită, onicofagie, dificultăți școlare, bullying școlar.**Priorități pentru perioada:** an școlar 2017-2018

Obiective	Activități	Metode și mijloace de realizare	Perioada de intervenție	Criterii minimale de apreciere a progreselor	Metode și instrumente de evaluare
-Să identifice componentele microscopului optic dar și ustensilele de laborator -Să observe o imagine și să recunoască mediul de viață -Să descopere tipul de relații dintre viețuitoare	Activități de dezvoltare a abilităților practice Exerciții de recunoaștere a acestor medii Activități de clasificare a mediilor naturale și artificiale Activități de recunoaștere a relațiilor de hrănire, apărare, înmulțire. Activități de modelare Activități de	Descrierea, Manual Microscopul optic Trusa de disecție Observația macroscopică Conversația, Descrierea Planșe, manual, ppt-uri Povestirea Explicația Modelarea Conversație euristică Manual, Atlase Plastelină, manual Fișe de lucru	sem I an școlar 2017-2018	Se exprimă corect logic și gramatical Alcatuiește texte scurte pe baza unor imagini sau pe o tema dată. Înțelege conținutul temei Sesizează ordinea logică a succesiunii evenimentelor Se exprimă corect, respectând ordinea Modelează corect	Evaluare prin probe orale – alcătuirea de propozitii și texte Evaluarea prin probe scrise – fișe de lucru. Activitate a practică Portofoliul elevului Fișe de înregistra-

-Să modeleze un lanț trofic - Să înțeleagă noțiunea de proiect	Realizare a unui proiect simplu: „Apa, izvorul vieții” Descrierea cu cuvinte proprii a plantelor și animalelor recunoscute Exersarea abilităților de descoperire Realizarea de compuneri/ eseu cu tema: ”Pământul peste 50 de ani” Lucrul cu atlasul zoologic și manualul	Imagini, Observația macroscopică Ppt-uri Atlase zoologice, Botanice Manual, Materiale ppt		Lipește corect, notează informații	re a progresu-lui
-Să identifice plantele și animalele studiate				Utilizează informațiile primite Transcrie texte cunoscute	Evaluarea prin probă practică Portofoliu proiect
-Să identifice și să explice efectele poluării asupra mediului				Scrie corect texte pe baza unor termeni și denumiri noi Scrie lizibil, folosind terminologia specifică Identifică efectele produse	Completarea unor fișe de lucru
Să recunoască regulile de prevenire a infectării organismului	Activități de vizionare a unui filmuleț referitor la temă	Explicația, Observația Videoproiect or Calculator, Boxe			Reprezentarea prin desen Probă scrisă, orală
				Este atentă la film și recunoaște aceste reguli	Probă orală

Evaluarea periodică: semestrial**Obiective realizate:**

- Îmbunătățirea capacității de a identifica un tip de ecosistem
- Îmbogățirea vocabularului specific disciplinei
- Dezvoltarea capacității de exprimare orală
- Dobândirea unor deprinderi practice
- Dobândirea unei experiențe cognitive superioare cele anterioare.

Dificultăți întâmpinate: menținerea lentorii ideatorii și a ritmului de executare a sarcinilor, independență redusă, rigiditate mintală, anxietate, autonomie personală deficitară

Metode cu impact pozitiv: recompensarea socială, lucru pe grupe, întărirea pozitivă, modelarea comportamentala, explicația, demonstrația

Negativ: - lucru independent

Revizuirea PIP (în funcție de rezultatele evaluărilor)-/ semestrial și la sfârșitul anului școlar

Recomandari particulare: continuarea lucrului diferentiat

Rolul și modul de implicare a părinților în program:

- Țin legătura cu cadrele didactice;
- Participă la ședințe de consiliere;
- Comunică periodic cu cadrul didactic de sprijin;
- Ajută copilul în realizarea sarcinilor;
- Contribuie la dezvoltarea autonomiei personale.

Bibliografie:

Broască Viorica, Stătescu Rozali Nicoleta, (2017). *Manual de biologie clasa a V-a*, Editura Intuitext, București

model de PIP:

<https://www.google.com/search?q=model+pip+completat&sa=X&ved=2ahUKEwjau8aU3-jeAhUII8AKHbvWCWoQ1QIoAHoECAYQAQ&biw=1518&bih=687>

1.36. Învățăm altfel!

(metode activ-participative în activitatea elevilor cu CES, instrumente și moduri de activitate)

Profesor consilier Ciurumelea Cristina,

Profesor Lazăr Lucian,

Liceul tehnologic „Ion Barbu”, Giurgiu,

Profesor Alexandrescu Adriana Luminița,

Colegiul Național „Ion Măiorescu”, Giurgiu, jud. Giurgiu

DIALOGUL PRIN GESTURI

Obiectivul: stimularea comunicării non-verbale; facilitarea raporturilor interpersonale

Vârsta: începând cu vârsta de 10 ani

Mărimea grupului: 6 – 20 de participanți

Durata: aproximativ o oră

Locul desfășurării: într-o încăpăre suficient de mare, în funcție de numărul participanților

Desfășurare:

Conducătorul grupului propune fiecărui participant să-și aleagă un coleg și să formeze astfel un cuplu. Fiecare cuplu va trebui să improvizeze un dialog non-verbal, deci se va servi doar de gesturi, semne și mimică facială. Conducătorul va lăsa un timp de lucru de cel puțin 5 minute. La sfârșitul experimentului, fiecare cuplu va putea să verifice verbal dacă mesajele au fost clare sau nu. Este posibil dacă grupul dorește, să se repete experiența schimbând partenerul. La final, participanții se reunesc în cerc pentru concluzii.

BATE PALMELE CU MINE

Obiectivul: stimularea percepției de sine și ascultarea celuilalt; favorizarea exprimării ritmice

Vârsta: începând cu vârsta de 10 ani

Mărimea grupului: 6 – 20 de participanți

Durata: aproximativ o oră

Locul desfășurării: într-o încăpăre suficient de mare, în funcție de numărul participanților

Desfășurare:

Conducătorul grupului îi invită pe participanți să se așeze în cerc și să stea jos. Pe rând, propune unui membru să producă un ritm utilizând bătaia mâinilor (chiar bătând pe podea ori pe picioare); ritmul trebuie să prezinte propria stare sufletească a momentului și trebuie să fie repetabilă. Când participantul a prins ritmul său și este în stare să-l repete de mai multe ori foarte clar, conducătorul cere grupului să intre în aceeași cadență, încercând să fie la unison. Același procedeu vor urma și ceilalți componenți ai grupului. La sfârșitul jocului, conducătorul le va cere participanților să-și exprime propria trăire atât cu privire la persoana sa, cât și la ceilalți.

Sugestii pentru conducător:

Se pot pune întrebări pentru a stimula grupul și pentru ajutarea celor care se confruntă cu dificultăți de exprimare și de intrare în ritm cu celălalt.

PORTRETUL MEU

Obiectivul: să nu întâmpine nici o dificultate în analizarea propriei persoane și să-și exprime opiniile asupra sa și a celorlalți, să reflecteze și să accepte criticile altora

Vârsta: începând cu vârsta de 8 ani

Mărimea grupului: 6 – 20 de participanți

Durata: aproximativ 40 de minute

Locul desfășurării: într-o încăpăre suficient de mare, în funcție de numărul participanților

Materiale: hârtie, cartonașe, stilouri

Desfășurare:

Conducătorul grupului distribuie tuturor participanților câte un pix/stilou și o foaie de hârtie. Fiecare va trebui să-și personalizeze foaia, scriindu-și mai întâi numele și apoi toate informațiile pe care le poate da despre el pentru a le comunica celorlalți propriile capacități, interese, dorințe, aspirații, activități sportive și recreative, raporturi cu alții, într-un cuvânt, propriul portret.

Odată ce prezentarea a fost încheiată, fiecare trebuie să-și expună foaia pe perete; fiecare va citi ceea ce s-a scris. La final, conducătorul îi va invita să comenteze în grup, prezentarea fiecărui participant. Va fi evident felul în care fiecare și-a completat foaia (dacă are multe de spus despre el, dacă îi vine greu să vorbească despre propria persoană, dacă îi este rușine să-și arate sentimentele, dacă a folosit mult spațiu sau puțin în elaborarea prezentării, dacă scrisul este mic sau mare etc.).

Sugestii pentru conducător:

Conducătorul va nota cine a întâmpinat dificultăți majore în propria analiză. Îi va invita pe aceștia să aprofundeze și să manifeste, într-un mod mai amplu, subliniind laturile pozitive, informațiile despre sine.

ICE – BREAKING: JOCUL SINONIMELOR

- se caută cât mai multe sinonime pentru cuvântul **manager**;
- se scrie pe tablă sau pe foaia de flipchart, în centru cuvântul manager, iar în jurul lui, circular, cu săgeți, sinonimele găsite;
- se definește cuvântul manager și acțiunea pe care o desfășoară.

Concluzie: care este mesajul titlului activității pe care o începem a o desfășura?

- să conducem
- să controlăm emoțiile, sentimentele, comportamentele, nu invers (în sensul de a nu ne lăsa conduși de emoții).

Activitate:

Explicăm participanților că, pe parcursul acestei activități vom descoperi legătura dintre emoții – sentimente – comportamente; de asemenea explicăm cât mai bine încărcătura acestor trei termeni, pentru a putea ajunge la rezultatul propus.

1. Utilizăm mapa emoțiilor (care este un set de fotografii ale unor copii sau adulți surprinși în momente emoționale), lăsând participanții să identifice emoția corespunzătoare fiecărei fotografii din mapă, să le noteze pe foaia de flipchart. Notăm exact formulările pe care le primim, urmând ca apoi să le putem nuanța, în cazul în care nu le putem deosebi unele de altele.

2. Pe foaia de flipchart împărțim spațiul în două coloane marcate cu „+” și „-” unde vom nota emoțiile pozitive și negative, urmând a face reflecții asupra dezirabilității de a avea emoții din ambele categorii.

3. Se votează imaginile care exprimă o emoție pozitivă și o alta pentru cea negativă – care au contabilizat cele mai multe păreri ca fiind cea mai sugestivă pentru categoria ei, marcând în dreptul lor cu linie sau un asterisc.

4. Provocăm relatarea pe scurt, a unei întâmplări care să fi generat acel tip de emoție pozitivă.

Activitate finală: participanții vor mima câte o emoție, în funcție de bilețelul extras din urnă.

JOCUL „SCAUNUL ADEVĂRULUI”

Pe două scaune se așează câte un bilețel cu următoarele mesaje ce se cer a fi completate: **mi-a plăcut / nu mi-a plăcut din această activitate**, fiind invitați să le completeze cu opinia fiecăruia.

Resurse umane: consilierul / dirigintele, elevii – dispuși în cerc în jurul conducătorului.

Resurse materiale: coli flipchart, scoch, mapa emoțiilor, cretă colorată, bilețele cu mesaj incomplet, bilețele pe care sunt notate emoțiile.

EXPRIMĂ-TE CU AJUTORUL OCHILOR

Obiectivul: recunoașterea propriilor capacități de a se exprima din punct de vedere emotiv cu ajutorul ochilor și percepția stărilor emotive în ochii altora.

Vârsta: începând cu vârsta de 12 ani

Mărimea grupului: 6 – 20 de participanți

Durata: aproximativ 60 de minute

Locul desfășurării: o încăpere suficient de mare

Materiale: creioane, foi de hârtie, un șervețel.

Desfășurare:

Înainte de începerea activității, participanții vor așeza scaunele în semicerc. Conducătorul împarte fiecăruia câte două foi de hârtie și un creion, invitându-i să scrie pe prima foaie câteva stări emoționale pozitive și câteva negative, și după un timp suficient acordat, vor înapoia foile.

În acest moment, conducătorul invită un voluntar să înceapă jocul, așezându-se în spațiul rămas liber din semicerc și să exprime cu ajutorul ochilor (acoperindu-și restul feței cu un șervețel), una din stările emoționale scrise de el și care i-a fost semnalată de către conducător, fără ca restul participanților să știe despre ce emoție este vorba.

După ce participantul s-a exprimat cu ajutorul ochilor emoția, restul grupului va trebui să noteze pe cea de-a doua foaie ce tip de emoție crede că a semnalat din privire. Când fiecare a efectuat reprezentarea, conducătorul îi va invita pe rând să citească ce emoție au notat din privirile celorlalți. Astfel, se poate evalua atât capacitatea individuală de exprimare cu ajutorul ochilor, cât și capacitatea de recunoaștere în ochii altuia a unei emoții.

La sfârșit, conducătorul va întreba fiecare participant ce a simțit în timpul exercițiului, ce dificultăți a întâmpinat și cum anume vor folosi pe viitor privirea, dacă vor întâmpina dificultăți în a se exprima de față cu anumite persoane ori în situații speciale.

Sugestii pentru conducător:

Jocul se poate propune și într-o primă întâlnire, pentru a se observa confruntarea cu propriile capacități de exprimare începând de la partea cea mai simplă a interacțiunii cu ceilalți

și apoi prin abordarea treptată a subiectelor din ce în ce mai complexe. Este important ca animatorul grupului să observe dacă nivelul de dificultate individuală s-a manifestat mai mult în depistarea stării emoționale a celui alt sau în exprimarea propriei stări. De asemenea, trebuie subliniată importanța ochilor pentru că prin ei primim și furnizăm una din primele informații exteriorului.

Bibliografie:

Cornelia Dincă, Mihaela Mișu, Eugen Puiu, (2007). „*Ghidul dirigintelui consilier*”, Editura DC Media, București

Daniela Călugăru (coordonator), (2004). „*Dirigenția și consilierea*”, Editura „Gheorghe Alexandru”, Craiova.

1.37. Metode activ-participative în activitatea educativă a elevilor cu CES

Profesor Olaru Carmen - Alina

Liceul Teoretic „Alexandru Rosetti”, Vidra, jud. Ilfov

Una din provocările societății contemporane este necesitatea regândirii școlii, cu îmbinarea educației formale cu educația nonformală și cea informală.

Învățarea trebuie să dezvolte gândirea productivă, critică precum și libertatea de exprimare a cunoștințelor. Actul didactic presupune ca profesorul să mijlocească relația dintre elev și lumea înconjurătoare. El trebuie nu doar să organizeze activitatea ci să constituie un model pentru elev și să participe activ alături de acesta la descoperirea naturii, vieții, științei.

Metodele didactice devin căi spre cunoaștere propuse de profesor. Tendințele de modernizare a metodelor folosite în învățământ duc la sporirea caracterului activ al acestora prin folosirea noilor tehnologii informaționale. Cu preponderență în învățământul special, unde percepția evenimentelor se face mai greu de către elevul cu cerințe educaționale speciale (CES), la clasă se folosesc metode combinate cum ar fi îmbinarea dintre activitatea de cooperare și lucrul în grup, cu activități de muncă independentă. Specific metodelor interactive de grup este faptul că elevii interacționează între ei ajutându-se reciproc. Acest lucru înseamnă însă și efort mare, care duce repede la oboseală și stres. Atunci lucrul individual îi eliberează pe elevi de încordarea la care au fost supuși (de cele mai multe ori din cauza vitezei de reacție mai rapide din partea unor colegi, în rezolvarea temei propuse).

Pentru ca activitatea să fie un succes trebuie ca clasa să fie organizată pe grupe de elevi cu dezvoltarea mentală apropiată și fiecare grupă va efectua sarcini personalizate, altele la fiecare grup, în funcție de capacitatea mentală a fiecăruia. Important este ca la sfârșitul orei fiecare din elevii prezenți să fi reușit să treacă la un nou nivel de cunoaștere în ce privește subiectul studiat.

Dintre metodele activ-participative care se utilizează cu succes în activitatea educativă a elevilor cu CES la diferite discipline pot fi amintite: jocul didactic, metoda mozaic, metoda KWL „Știu- Vreau să știu – Am învățat”, instruirea programată, metoda ciorchinelui, metoda cubului, metoda turul galeriilor și altele.

Jocul didactic este o metodă care constă în plasarea elevilor într-o activitate ludică cu caracter de instruire. Învățarea care implică jocul devine plăcută și atrăgătoare, se face într-o

atmosferă de bună dispoziție și destindere. Indiferent de tipul său, jocul didactic trebuie să îndeplinească anumite cerințe:

- ✓ să aibă precizate obiectivele pedagogice;
- ✓ să fie rațional integrat în sistemul muncii educative;
- ✓ să dozeze gradul de dificultate implicat (în funcție de particularitățile de vârstă și intelectuale ale copiilor);
- ✓ să fie dozate din punct de vedere calitativ.

Metodele de simulare bazate pe jocul didactic contribuie la dezvoltarea comunicării elevilor cu CES.

Activitățile ludice cu valențe instructive pot fi extrem de variate. Ele trebuie să fie folosite pentru a dinamiza activitatea de predare-învățare și pot fi îmbinate cu alte metode, în funcție de particularitățile intelectuale și de vârstă ale elevilor și de tipul de lecție.

Metoda KWL – Know, Want to Know, Learn - Știu – Vreau să știu – Am învățat – este metodă ce activează elevii și îi face conștienți de procesul învățării și oferă elevilor posibilitatea de a-și verifica nivelul cunoștințelor.

Prin acest exercițiu se încurajează participarea fiecărui elev prin conștientizarea eventualelor lacune și prin motivarea acoperirii acestora, se stimulează atenția și gândirea.

Etapele metodei:

- ✓ Anunțarea temei de către profesor.
- ✓ Se cere elevilor să inventarieze ideile pe care consideră că le dețin cu privire la subiectul ce va urma. Aceste idei vor fi notate în rubrica „Știu” a tabelului;
- ✓ Ei vor nota ideile despre care au îndoieli sau ceea ce ar dori să știe în legătură cu tema respectivă. Aceste idei sunt notate în rubrica „Vreau să știu”.
- ✓ Profesorul va propune apoi studierea unui text și fixarea unor cunoștințe, iar ideile nou asimilate le notează în rubrica „ Am învățat”.
- ✓ După rezolvarea sarcinii de lucru elevii vor folosi noțiunile înscrise în fiecare coloană pentru a demonstra nivelul actual al cunoștințelor.

Instruirea programată se realizează cu ajutorul calculatorului, prin lecții, teste interactive și softuri educaționale. Softurile educaționale trebuie să fie compatibile cu nevoile și preferințele ludice ale copiilor cu C.E.S. și să fie centrate pe elev.

Metoda ciorchinului stimulează gândirea în cadrul studiului unui anumit subiect. Metoda cubului valorifică participarea conștientă a elevilor la descoperirea cunoștințelor. Metoda turului galeriilor este potrivită mai ales pentru lecțiile de recapitulare.

Prioritare sunt metodele intuitive, bazate pe observare directă sau metode bazate pe contactul cu realitatea, cum ar fi experimentul.

Aceste metode permit organizarea pe grupuri mici, nivelul sarcinilor poate fi personalizat, un grup primind o sarcină simplă, iar alt grup una mai complexă. Important este faptul că până la sfârșitul orei s-a acoperit toată gama de informație propusă spre cunoaștere.

În școlile speciale nivelul mental al elevilor cu CES dintr-o clasă este foarte diferit (unii elevi raționează mai greu, alții socotesc greu, alții socotesc foarte bine, dar citesc pe silabe). Cum ar trebui să lucrăm la oră? Cum alternăm metodele de lucru? După împrejurare și starea de spirit a clasei. Aici își spune cuvântul harul fiecărui profesor. Elevii cu CES sunt foarte sensibili și suspicioși. Vor să fie tratați la fel, deși ei sunt foarte diferiți unul de altul. Cum putem să le câștigăm încrederea și să lucrăm cu toții ca o echipă? Să se simtă cu toții egali? Îi obișnuiesc cu o rutină, pentru că acești elevi țin foarte mult la rutină și respect totdeauna regulile. La ore, îmi obișnuiesc elevii cu fișe. Indiferent de metoda abordată, fiecare elev primește o fișă. Pe fișe se regăsește un foarte scurt text cu esențialul temei (definiție, fenomen) urmat de un test grilă, apoi întrebări legate de tema lecției și în sfârșit aplicații numerice. Uneori rezolvăm testul individual, unii elevi fragmentar, alții complet, alteleori în grup, uneori scris, alteleori oral, pentru a forma elevilor capacitatea de-a folosi termeni de specialitate și a dezvolta capacitatea de analiză lucrând aplicațiile și interpretând rezultatele. Mai pregătim și fâșii cu bucăți de fraze sau cuvinte izolate care trebuie legate între ele (definiții, fenomene). Atât de obișnuiți sunt cu rutina încât după ce au notat pe caiet ce era necesar, lucrează singuri individual fără să-i mai aștepte pe colegii care încă nu au terminat, își încercuiesc grilele de pe fișă, unii ies la tablă și rezolvă aplicația în liniște (se concentrează mai bine când nu sunt constrânși de timp), sau încearcă să formuleze răspunsul la câte o întrebare. Ce mi se pare important este faptul că au învățat să se evalueze singuri. De reținut că efectivul clasei este în jur de 10 elevi, dar cu 28–30 elevi într-o clasă ca la învățământul de masă nu se mai poate lucra individual. Nu mai permite timpul.

În concluzie, putem spune că profesorul este un regizor care pune în scenă o piesă (lecția), pe care o interpretează altfel la fiecare reprezentație (clasă de elevi), în funcție de feedbackul primit din partea publicului (elevii). Metodele activ-participative constituie nu numai la educația elevului ci și la socializarea sa, ducând la o învățare mai activă, cu rezultate pozitive.

Procesul de integrare a copiilor cu C.E.S. în învățământul de masă poate fi ușurat prin utilizarea de către profesor a unor strategii didactice care să-i dezvolte elevului abilități, deprinderi și priceperi care să-i modifice comportamentul.

Bibliografie:

Anucuța, Partenie, (1999). *Pedagogie pentru studenți și cadre didactice*, Editura Eurostampa, Timișoara

Ungureanu, Dorel, (2000). *Educația integrată și Școala incluzivă*, Editura de Vest, Timișoara.

1.38. Proiect didactic*Profesor învățământ primar Oprea Emilia Florența,**Școala Gimnazială nr. 156, București***Unitatea de învățământ:** Școala Gimnazială nr.156, București**Disciplina de învățământ:** Comunicare în limba română**Unitatea de învățare:** Cuvântul**Subiectul lecției:** Sinonime și antonime**Tipul lecției:** Lecție de fixare și sistematizare**Cadrul didactic:** Profesor învățământ primar, Oprea Emilia Florența

Profesor itinerant și de sprijin, Simona Danciu

Capacități de învățare: - elevii clasei

- un elev cu CES

Obiective operaționale:

O1 - Să explice sensurile unor cuvinte prin raportare la contexte date;

O1''-Să explice sensurile a cel puțin două cuvinte dintre cele subliniate prin raportare la contextele date;

O2- Să utilizeze cuvinte cu sens asemănător în situații variate;

O2''-Să utilizeze cel puțin un cuvânt cu sens asemănător în situații variate;

O3- Să utilizeze cuvinte cu sens opus în diferite contexte;

O3''-Să utilizeze cel puțin două cuvinte cu sens opus în diferite contexte;

O4- Să coopereze în rezolvarea unor sarcini în perechi;

O5- Să citească corect și cursiv enunțuri și texte de mică întindere, în lanț sau integral;

O5''-Să citească în ritm propriu, cu ajutor, enunțuri și texte de mică întindere, în lanț sau integral.

DEMERSUL DIDACTIC

Obiective operaționale	Etapele lecției	Conținutul lecției	Strategii didactice Metode și procedee	Strategii didactice Mijloace didactice	Itemi de evaluare
	1. Moment organizatoric	Crearea unui climat optim desfășurării orei de limba română. Pregătirea			

		materialelor necesare.			
	2. Captarea atenției	Învățătoarea le citește elevilor , de pe tablă, o ghicitoare. Le solicită acestora să găsească cuvinte cu sens asemănător pentru cuvântul ”zăpadă” și cu sens opus pentru cuvintele subliniate:”albă” ,”moale”.	Observația Conversația Explicația	ANEXA 1	
	3. Prezentarea conținutului, obiectivelor și a unui plan de recapitulare	Se anunță tema lecției și obiectivele, în termeni accesibili.	Conversația		
O1- Să explice sensurile unor cuvinte prin raportare la contextele date; O1” -Să explice sensurile a cel puțin două cuvinte dintre cele subliniate prin raportare la contextele date; O2-Să utilizeze cuvinte cu sens asemănător în situații variate; O2”-Să utilizeze cel puțin un cuvânt cu sens asemănător în situații variate; O3- Să utilizeze cuvinte cu sens opus în diferite contexte; O3”-Să utilizeze cel puțin două cuvinte cu sens opus în diferite contexte;	4. Realizarea de către elevi a unor lucrări pe baza cunoștințelor recapitulate	•Se solicită elevilor să citească de pe o planșă un text scurt și să înlocuiască cuvintele subliniate din text cu altele care au același înțeles. •Elevii vor preciza apoi sensul opus al cuvintelor ”se duse”, ”amicul” și ”să se înveselească”. •Va urma o activitate individuală în care fiecare elev va găsi cuvintele cu sens opus dintr-o listă dată: vara, alb, bogat, învățat, leneș, prieten, legal, sărac, înainte, negru, dușman, iarna, neînvățat, ilegal, înapoi, harnic •Învățătoarea îi anunță pe elevi că	Conversația Explicația Exercițiul Observația Jocul didactic	Planșă ANEXA 2 Listă de cuvinte	Eleva cu CES citește și explică cel puțin un cuvânt subliniat. Eleva cu CES utilizează cel puțin un cuvânt cu sens asemănător. Eleva cu CES utilizează cel puțin două cuvinte cu înțeles opus.

O4- Să coopereze în rezolvarea unor sarcini în perechi; O5- Să citească corect și cursiv enunțuri și texte de mică întindere, în lanț sau integral. O5”-Să citească în ritm propriu,cu ajutor,enunțuri și texte de mică întindere,în lanț sau integral.		vor juca un joc pe tabla interactivă, numit ”Găsește-i perechea!”. •Copiii vor forma echipe de câte 4 membri și vor redacta un text cu ajutorul perechilor de cuvinte descoperite la exercițiul anterior. La final se vor schimba fișele de lucru între echipe și un reprezentant al fiecărei grupe va citi în fața clasei propoziția care i-a plăcut cel mai mult.	Conversația Explicația Exercițiul Observația Jocul didactic	Tablă interactivă ANEXA 3 Fișe de lucru Markere	Eleva cu CES cooperează cu ceilalți elevi pentru îndeplinirea sarcinii. Eleva cu CES citește în ritm propriu, cu ajutor, enunțuri și texte de mică întindere, în lanț sau integral.
O2-Să utilizeze cuvinte cu sens asemănător în situații variate; O2”-Să utilizeze cel puțin un cuvânt cu sens asemănător în situații variate; O3- Să utilizeze cuvinte cu sens opus în diferite contexte; O3”-Să utilizeze cel puțin două cuvinte cu sens opus în diferite contexte;	5. Evaluare 6. Încheierea activității	Elevii vor rezolva individual, pe o fișă de lucru, câteva exerciții de identificare a cuvintelor cu sens asemănător și/sau diferit. Eleva cu CES va primi o fișă de lucru adaptată. Învățătoarea evaluează activitatea desfășurată, se fac aprecieri colective, individuale și recomandări. Se dă tema pentru acasă, diferențiată pentru eleva cu CES.	Conversația Explicația Exercițiul Munca independentă Conversația	Fișă de lucru ANEXA 4 ANEXA 4*	Eleva cu CES utilizează cel puțin un cuvânt cu sens asemănător. Eleva cu CES utilizează cel puțin două cuvinte cu înțeles opus.

ANEXA 1

„Albă plapumă și moale
S-a întins pe deal, pe vale,
Iar când vine primăvara,

Se topește plăpumioara”.

(Zăpada)

ANEXA 2

„În zori, Gheorghită s-a dus spre școală. Nu avea emoții, dar presupunea că nu va ajunge la timp. A luat autobuzul. Pe un scaun l-a zărit pe Luca, amicul său. Până la școală au repetat pentru testare. Au spus și glume, să se mai înveselească.”

ANEXA 4

FIȘĂ DE LUCRU

➤ Unește cu o linie cuvintele cu același sens:

fumuriu	alb
măsliniu	roșu
arămiu	galben
auriu	roșiatic
argintiu	cenușiu
purpuriu	negricios

➤ În enunțurile următoare subliniază perechile de cuvinte cu înțeles opus:

- Buturuga mică răstoarnă carul mare.
- Rădăcina învățaturii e amară, dar roadele ei sunt dulci.
- Decât codaș la oraș, mai bine-n satul tău fruntaș.
- Cine face și desface, are toată ziua ce face.
- Andrei este agitat, iar Cristi este calm.
- Cerul acum e senin, acum e întunecat.

ANEXA 4*

FIȘĂ DE LUCRU

➤ Unește cu o linie cuvintele cu același sens:

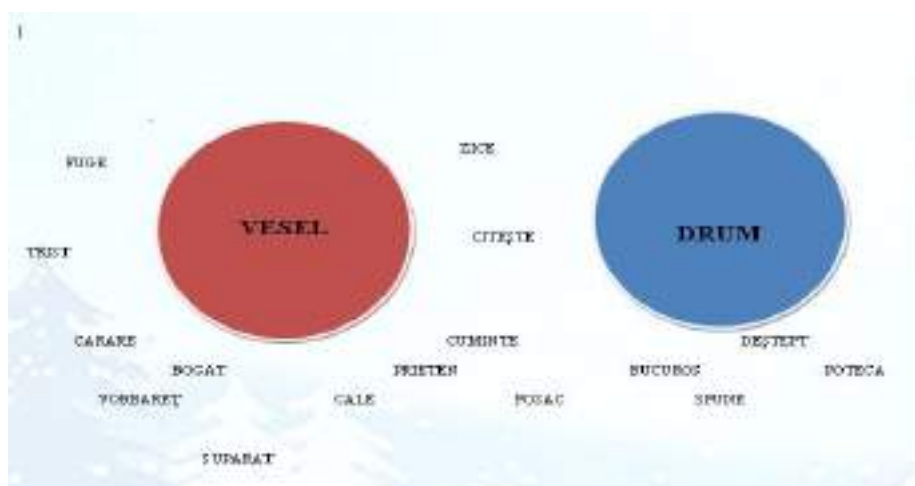
fuge	spune

țară	amic
prieten	patrie
vorbește	aleargă

➤ În enunțurile următoare subliniază perechile de cuvinte cu înțeles opus:

- Buturuga mică răstoarnă carul mare.
- Andrei este agitat, iar Cristi este calm.
- Cerul acum e senin, acum e întunecat.

ANEXA 3



1.39. Încadrarea elevilor cu CES prin activități extracuriculare

Profesor Alina Maria Guler

Liceul de Artă „Ioan Sima”, Zalău, jud. Sălaj

Elevii cu CES sunt o realitate permanentă, din păcate. Dacă acum câțiva ani, auzeam de câte un copil pe ici-colo, astăzi îi găsim aproape în fiecare colectiv de grădiniță sau școală primară. Acei copii care au adus cu sine TSA-ul în mediul școlar îi regăsim acum în clasele terminale ale gimnaziului și la liceu. Sunt copii care pot avea șansă ...la șansă, doar dacă noi suntem dispuși să le-o acordăm. Nu spun că nu e greu, ci doar că nu este imposibil. Poate fi dificil, dar poate fi și frumos. Poate fi obositor, dar vă poate aduce și bucurie. Pentru că, acești copii, ce se pregătesc să intre în școală ori sunt elevi, foarte curând vor fi adulți și cetățeni ai acestei țări. Nu dispar, ci cresc. Dacă ne prefacem că nu-i vedem, nu se vor evapora. Vor traversa viața împreună cu noi, în acest spațiu, numit România.

Sunt părinți care ascund problema copilului și acest lucru ne întristează, apoi înțelegem și le dăm dreptate de ce : cadrele didactice refuză direct accesul copiilor ”problemă” în clasă pentru a nu trage în jos restul copiilor și a nu-i influența negativ pe ceilalți. Astfel că acești copii se trezesc respinși, iar părinții sunt nevoiți să bată la poarta altei și altei și altei școli.

Din păcate acești ”copii problemă” sunt de multe ori supuși la tot felul de abuzuri, la școală, în cercul de prieteni și din păcate și în familie. Abuzul și neglijarea copilului afectează dimensiunile esențiale ale dezvoltării acestuia. Efectele sunt profunde și nefaste, putând însoți copilul de-a lungul întregii sale vieți, fiind imperios necesare identificarea și tratarea problemelor legate de abuz și abordarea cu deosebită atenție a traumelor trăite în copilărie. Familia este mediul esențial care poate influența dezvoltarea și destinul copilului prin securizare materială, dragoste și educație; dar familia poate fi și un mediu periculos pentru creșterea și dezvoltarea acestuia. De semnalarea unui anumit comportament din cadrul familial ca fiind abuz sau neglijare depinde de o serie de factori sociali și culturali. Un comportament este considerat într-o societate dată ca fiind abuziv dacă el depășește standardul cultural obișnuit al comunității. Bătaia peste fund sau o palmă dată unui copil sunt considerate în România forme acceptabile de pedepse date de către părinți; chiar dacă aceste pedepse se aplică frecvent, părintele nu este condamnat sub nici o formă. În societățile în care legislația interzice cu desăvârșire bătaia, astfel de pedepse pot duce la judecarea și condamnarea părintelui pentru

abuz fizic împotriva propriului copil. Evaluarea psihologică a copilului abuzat sau neglijat se realizează pe parcursul mai multor ședințe de terapie.

Primul obiectiv al terapiei îl reprezintă comportamentele de risc, identificate pe parcursul evaluării, și care reprezintă o prioritate, necesitând o intervenție imediată. Este vorba despre riscul de suicid, sau alte forme de violență îndreptate împotriva propriei persoane sau a altora. Următoarele obiective se referă la ameliorarea simptomatologiei privind reducerea distresului, controlul emoțional, creșterea stimei de sine, prelucrarea emoțiilor și cognițiilor asociate traumei, îmbunătățirea abilităților de relaționare și atașamentului, controlul comportamentului, psihoeducația.

Prin integrare se realizează și o pregătire psihologică a copilului, care să contribuie la crearea unor stări efectiv emoționale corespunzătoare. Toți copiii trebuie să aibă șanse egale:

Planificarea individualizată a învățării presupune adaptarea educației la nevoile individuale din perspectiva diferențelor dintre copii; Diferențierea curriculară necesită astfel selecționarea sarcinilor de învățare după criteriul maturității intelectuale, ritmul de lucru și nu după criteriul vârstei cronologice.

Educația extra curriculară, cea realizată dincolo de procesul de învățământ, își are rolul și locul bine stabilit în formarea personalității copiilor.

Educația nonformală a fost definită de către J. Kleis drept "orice activitate educațională intenționată și sistematică desfășurată de obicei în afara școlii tradiționale, al cărei conținut este adaptat nevoilor individului și situațiilor speciale, în scopul maximalizării învățării și cunoașterii și al minimalizării problemelor cu care se confruntă acesta în sistemul formal (stresul notării în catalog, disciplina impusă, efectuarea temelor)".

Educația informală este considerată ca fiind educație incidentală și include totalitatea influențelor neintenționate, eterogene și difuze, prin care fiecare persoană dobândește cunoștințe, abilități și aptitudini din experiențele sale zilnice. Ca urmare, prin educație informală înțelegem educația realizată spontan. Activitățile extra curriculare desfășurate într-un cadru informal le permit copiilor cu dificultăți de învățare/adaptare în mediul preșcolar/școlar să reducă nivelul anxietății și să se dezvolte intelectual mult mai ușor. Aceste activități permit dezvoltarea unor aptitudini speciale, antrenarea copiilor în diferite activități socio-culturale bogate în conținut, facilitarea integrării în mediul școlar, oferirea de suport pentru adaptarea școlară și apoi reușita școlară în ansamblul ei, fructificarea talentelor personale și corelarea aptitudinilor cu atitudinile caracteriale. Activitățile extra curriculare organizate împreună cu copiii pot avea un conținut cultural, artistic, spiritual, științific, tehnico-aplicativ,

sportiv sau simple activități de joc sau de participare la viața și activitatea comunității locale. Excursiile, plimbările în natură, vizitele la diverse instituții sunt câteva exemple.

Excursia contribuie la îmbogățirea cunoștințelor copiilor despre frumusețile țării, ajută la dezvoltarea intelectuală și fizică a copilului, îl reconfortează, îi oferă experiențe sociale importante. Printre beneficiile pe care le obțin copiii cu CES - și nu numai - în urma organizării unei excursii/drumeții/vizite ar fi: dezvoltarea abilităților de comunicare, îmbunătățirea relației cu părinții, dezvoltarea unor comportamente adecvate anumitor situații uzuale, creșterea stimei de sine și a încrederii în forțele proprii, apropierea de ceilalți colegi, cadre didactice

– Serbările. La pregătirea și realizarea serbărilor, copiii participă cu însuflețire și dăruire, din dorința de a oferi spectatorilor momente de ținută estetică, distracție, satisfacție, făcându-le viața mai frumoasă, mai plină de sens. Serbarea este modalitatea eficientă de cultivare a înclinațiilor artistice ale copiilor contribuind la dezvoltarea armonioasă a personalității copiilor, la evidențierea talentului acestora. Serbările ajută la cultivarea limbajului oral, dezvoltarea vocabularului, încurajarea exprimării libere, creșterea încrederii în sine, creșterea stimei de sine, a concentrării.

– Vizionare piese de teatru. Teatrul contribuie la stimularea imaginației copiilor, care, alături de cunoștințele dobândite, îi va ajuta, ca adulți, să-și împlinească visele, idealurile și proiectele, indiferent dacă domeniul de activitate va fi știința, tehnica sau arta. Participarea copiilor la un teatru trebuie să fie în concordanță cu opțiunile/ dorințele lor. Analiza personajelor, distribuirea rolurilor, dezbaterile asupra temei dau posibilitatea fiecărui copil să-și declanșeze imaginația creatoare.

– Concursurile sunt forme competiționale de activitate extrașcolară, organizate pe diferite teme, În cadrul unei școli pot fi organizate concursuri pe diferite teme putând astfel să observe înclinațiile copiilor spre un domeniu de activitate sau spre altul. Acestea pot fi din domeniile Știință, Limbă și comunicare, Arte, între clase paralele, dar și concursuri județene, naționale de creații plastice, unde pot și ei obține unele premii.

De asemenea un impact foarte mare în rândul copiilor îl au concursurile desfășurate în aer liber, în curtea școlii. Concursurile antrenează copiii pentru a oferi tot ceea ce știu, îi stimulează și-i ambiționează prin premiile obținute. În orice tip de activitate extrașcolară, fie că este vorba de drumeție, vizita într-un atelier de creație, un muzeu, un loc istoric, o excursie de mică sau mare anvergură, un concurs este necesar să antrenăm trei factori implicați în actul educațional: elevii – prin responsabilități asumate atât individual, cât și în grup; familie – prin susținere morală, financiară, sau chiar implicate în organizarea activităților; școala – prin obținerea avizelor necesare deplasării, elaborarea strategiilor didactice, realizarea unității dintre

cei doi factori, finalizarea activității întreprinse. Acest tip de activitate îi antrenează pe copii în activitatea de învățare, îi apropie de școală, îi determină să o îndrăgească. Chiar ei propun, cer, așteaptă și se implică în realizarea acestui tip de activitate. Putem spune că activitatea extracurriculară e o componentă educațională valoroasă și eficientă căreia orice cadru didactic trebuie să-i acorde atenție, adoptând el în primul rând o atitudine creatoare, atât în modul de realizare al activității, cât și în relațiile cu copiii, asigurând astfel o atmosferă relaxantă care să permită stimularea creativă a copiilor cu CES și nu numai.

Bibliografie:

Cernea, Maria „*Contribuția activităților extracurriculare la optimizarea procesului de învățământ*”, în *Învățământul primar* nr. 1 / 2000, Ed. Discipol, București

Ionescu M. Chiș (2001). „*Mijloace de învățământ și integrarea acestora în activitățile de instruire și autoinstruire*”, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca

Lespezeanu, M. (2007). „*Tradiționalism și modern în învățământul preșcolar*”, Editura S.C. Omfal, București

Preda, Viorica (2009). „*Metodica activităților instructiv-educative în grădinița de copii.*” Editura „Gheorghe Cârțu Alexandru”, Craiova.

1.40. Aplicarea metodei proiectului în activitatea educativă a elevilor cu CES

Profesor Cenușă Carmen-Gabriela

Liceul Tehnologic „Anghel Saligny”, Bacău, jud. Bacău

Metoda proiectului

Cercetarea a confirmat faptul că elevii cu cerințe educaționale speciale beneficiază de pe urma plasării în clase eterogene. Totuși, oferirea unui mediu de instruire adecvat pentru toți elevii poate fi o provocare pentru profesorii care se confruntă cu elevi cu diverse cunoștințe și abilități. Predarea prin proiecte oferă oportunități pentru diferențierea instruirii în vederea susținerii învățării elevilor cu cerințe educaționale speciale. Proiectele, de asemenea, le permit să-și dezvolte forțele și să-și pună în aplicare creativitatea referitor la materiale și produse care îi interesează.

Elevii cu cerințe educaționale speciale adesea se luptă deoarece, deși au o inteligență normală, au dificultăți în ceea ce privește cititul, scrisul, argumentarea, aducerea aminte sau organizarea informațiilor. Proiectele le oferă oportunități să-și dezvolte aceste aptitudini prin instruire și sprijin în contextul unei activități semnificative, interesante.

Învățarea bazată pe proiecte este un model de instruire centrat pe elev. Acest tip de învățare dezvoltă cunoștințe și capacități într-un domeniu prin sarcini de lucru extensive, care promovează investigația și demonstrațiile autentice ale învățării prin rezultate și performanțe. Educația prin metoda proiectului este orientată de întrebări cheie ale curriculumului care fac legătura între standardele de performanță (obiective de referință și competențe specifice), capacitățile cognitive de nivel superior ale elevilor și contexte din viața reală.

Unitățile de învățare care utilizează metoda proiectului includ strategii de instruire variate, menite să îi implice pe elevi indiferent de stilul lor de învățare. Deseori, elevii colaborează cu experți din exterior sau cu membri ai comunității pentru a ajunge la o înțelegere mai bună a conținutului. Tehnologia este utilizată tot pentru a sprijini învățarea. Pe întreg parcursul desfășurării proiectului, sunt incluse diferite metode de evaluare pentru a asigura calitatea activităților de învățare.

Instruirea prin proiecte include principiile de diferențiere ale lui Tomlinson (1995):

- Instruirea este axată pe concepte și condusă de principii.

▪ Evaluarea permanentă a disponibilității și dezvoltării elevului sunt incluse în proiectarea unității de învățare.

- Gruparea flexibilă este utilizată în mod consecvent.
- Elevii sunt exploratori activi.
- Profesorii conduc activitatea de explorare.

Unitățile de învățare bazate pe proiecte bine concepute îi implică pe elevi în sarcini de lucru autentice, cu final deschis. Sarcinile obligatorii ale proiectului le dau elevilor posibilitatea de a lua decizii și de a folosi propriile subiecte de interes și lucrurile care le plac pentru a obține produse și a realiza performanțe. Elevii învață prin investigații și au un anumit nivel de control asupra deciziilor legate de modul de realizare a sarcinilor de proiect. Profesorul preia rolul unui facilitator sau antrenor. Elevii lucrează deseori în grupuri de colaborare, asumându-și roluri care valorifică abilitățile și calitățile lor personale.

Introducerea unei unități de învățare bazate pe un proiect se realizează prin intermediul unor întrebări care exprimă idei importante și durabile, cu un caracter transdisciplinar. Elevii sunt provocați să cerceteze mai în profunzime subiectul cu ajutorul întrebărilor de conținut, care se concentrează pe obiectivele operaționale și pe standarde de performanță. Există trei tipuri de întrebări cheie ale curriculumului: esențiale, specifice unității de învățare și specifice conținuturilor. Întrebările esențiale au un caracter general și sunt întrebări deschise care abordează idei importante și concepte durabile pe care oamenii se străduiesc să le înțeleagă. Acestea depășesc de multe ori granița unei singure discipline și îi ajută pe elevi să vadă legătura dintre subiecte. Întrebările unității sunt direct legate de proiect și sprijină investigațiile cu privire la întrebarea esențială. Acestea ajută la demonstrarea înțelegerii de către elevi a conceptelor de bază ale proiectului. Întrebările de conținut au mai mult un caracter factual și sunt conforme obiectivelor operaționale și standardelor de performanță.

Proiectele au relevanță pentru viața elevilor și pot implica reprezentanți ai comunității sau experți din exterior, care asigură un context pentru învățare. Elevii pot prezenta ceea ce au învățat unui public real, pot face legătura cu resursele comunității, pot apela la experți în domeniul respectiv sau pot comunica prin intermediul tehnologiei.

Elevii au acces la diferite tipuri de tehnologie, care sunt folosite pentru a sprijini dezvoltarea capacităților cognitive, a cunoștințelor legate de conținuturi și crearea produselor finale. Cu ajutorul tehnologiei, elevii au un control mai mare asupra produselor finale, precum și posibilitatea de a personaliza aceste produse. Elevii pot depăși limitele sălii de clasă colaborând cu alți elevi aflați la distanță prin intermediul email-ului sau al propriilor site-uri sau prezentându-și rezultatele învățării cu ajutorul instrumentelor multimedia.

Proiectele permit tuturor elevilor să arate că au învățat în maniere care le evidențiază interesele, creativitatea și puterile. Cu proiectare, organizare și instruire atente, proiectele pot îndeplini atât nevoile elevilor înzestrați și talentați, cât și a elevilor cu dificultăți de învățare, dintr-o clasă eterogenă.

❖ Aplicarea metodei proiectului în activitatea educativă a elevilor cu CES

Colaborarea este o abilitate a secolului XXI necesară pentru succesul în viață. Atunci când elevii cu CES lucrează la proiecte cu grupuri de perechi, gradul lor de învățare crește în mai multe moduri. În primul rând, activitățile bine structurate expun elevii cu cerințe educaționale speciale la strategiile de învățare ale perechilor lor și îi ajută să învețe unii de la alții. Activitățile de grup precum mozaicul le permite tuturor elevilor să devină “experți” într-un anumit domeniu care poate ajuta la dezvoltarea auto-eficacității și auto-respectului. Suplimentar, când elevii primesc instrucțiuni despre cum să se sprijine unul pe altul la învățat, grupele mici pot fi locuri sigure pentru elevi să pună întrebări clarificatoare și să primească ajutor când au nevoie.

Organizarea informațiilor este adesea o problemă pentru elevii cu cerințe educaționale speciale. Ei pot fi elevi vizuali care răspund bine la reprezentările grafice ale informațiilor. hărțile, site-urile web, schemele și listele cronologice, pot ajuta elevii să încorporeze cunoștințe noi la cele deja existente.

Legarea cunoștințelor noi de cele anterioare este în special importantă pentru elevii cu CES. Schemele Know-Wonder-Learn (Cunoaște - Miră-te - Învăță), discuțiile, jurnalele și punerea de întrebări ajută acești elevi să utilizeze ceea ce știu deja pentru a înțelege ceea ce învață acum. De asemenea, ele permit profesorilor să evalueze modul în care elevii progresează cu învățatul.

Elevii cu cerințe educaționale speciale necesită o strategie explicită de instruire. Mulți elevi învață strategiile de bază pentru a învăța singuri deprinderi și informații noi. Este posibil ca elevii cu CES să nu se gândească în mod natural la activități precum luarea de notițe, realizarea de legături între idei, punerea întrebărilor, planificarea de proiect și gestionarea timpului. Proiectele oferă oportunități numeroase pentru a integra instruirea explicită în ceea ce privește modul de realizare a gândirii importante, comunicarea și strategiile de învățare în contextul activității semnificative. Acest tip de instruire s-a dovedit a fi în mod special benefic pentru elevii luptători.

Și evaluarea trebuie să se facă diferențiat. Deși este important ca elevii cu dizabilități să devină cititori și scriitori competenți, ei nu trebuie limitați la aceste metode atunci când arată

ce au învățat. Modelele, spectacolele dramatice, desenele și alte activități similare permit elevilor să demonstreze ce au învățat prin metode care să se adreseze puterilor lor.

Software-urile educaționale, precum cele de mai jos, pot ajuta elevii cu dificultăți de învățare ușoare sau grave să-și îmbunătățească scrisul:

- Software de recunoaștere a vocii;
- Software de procesare a cuvintelor cu verificare ortografică și tezaur, precum Co-Writer sau Write Outloud;
- Software de procesare text vorbit, precum CAST e-Reader, Write Outloud, IntelliTalk, SimpleTalk;
- Software de recunoaștere a vitezei. Puteți folosi recunoașterea vocală pentru a dicta textul în orice program Microsoft Office XP. De asemenea puteți selecta meniu, bară de instrumente, căsuță de dialog și module de sarcini prin utilizarea vocii dvs. Recunoașterea vocală nu este proiectată pentru funcționarea completă hands-free; cele mai bune rezultate se obțin dacă se utilizează o combinație de voce și mouse sau tastatură;
- Software de brainstorming, subliniere, diagramare flux și realizare scenarii animate, precum Inspiration pentru a ajuta memoria și organizarea;
- Software de derulare imagine;
- Software de scriere anticipată;
- Placă de comunicație sintetizată prin imagine și voce.

Acțiunile de înlesnire a cititului pot include:

- Reformatarea materialului de citire pentru accesul mai ușor prin mărirea dimensiunii textului, modificarea fontului, schimbarea culorii fontului și/sau fundalul;
- Digitizarea textului astfel încât să poată fi citit pe un computer;
- Utilizarea de „screen readers” (tehnologii de citire automată a textului) pentru Internet și materiale pentru calculator;
- Mărirea ecranului;
- Page turners;
- Dicționar vorbitor care citește cuvintele și definițiile;
- Text rescris în format imagine;
- Cântece, imagini, rânduri repetitive care se axează pe conceptele cheie;
- Modele, software pentru calculator, accesorii, materiale practice care simulează conceptele.

Se poate acorda asistență elevilor pentru a-i ajuta să înțeleagă ce este important să scrie sau să includă în proiect:

- Cuvinte cheie găsite/subliniate în foaia de lucru/fișă de indicație/fișier;
- Procesare text vorbit prin procesor de text portabil sau calculator pentru a oferi elevului feedback auditoriu;
- Organizatoare grafice;
- Introducere vocală prin bandă sau recunoașterea vocii;
- Extindere abreviere sau scriere anticipată care ajută sau indică conținutul.

Elevii cu CES adesea lucrează mai bine cu ecrane de computer mai puțin dezordonate de aceea e indicată simplificarea barei de instrumente.

Scopul final al instruirii este de a ajuta elevii să devină cât mai independenți posibil, astfel încât să-și poată controla propria învățare. Tehnologia și instruirea în ceea ce privește deprinderile de auto-orientare pot ajuta la realizarea acestui obiectiv.

Bibliografie:

Curs Intel-Teach – Instruire în societatea cunoașterii, proiect cofinanțat din F.S.C prin P.O.S.D.R.U., 2007-2013

Dumitriu Gheorghe, (2004). *Psihologia educației*, Bacău,

Gherguț Alois, (2001). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale*. Strategii de educație integrate, Polirom, Iași.

1.41. Proiect de activitate didactică

Profesor educator Lazăr Ancuța Daniela

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă, Târgu-Jiu, jud. Gorj

Aria curriculară: Terapie Educațională Complexă și Integrată

Disciplina: Stimulare cognitivă – Matematică

Titlul activității: „Cursa numerelor”. Recapitularea numerelor de la 0 la 30

Tipul lecției: Recapitulare

Competențe generale: Stimularea și dezvoltarea capacităților psiho-individuale în vederea formării unor comportamente independente.

Competențe specifice: Stimularea dezvoltării intelectuale prin exersarea și dezvoltarea proceselor psihice.

Obiective operaționale/Competențe derivate:

Obiective cognitive:

- O1 - Să afle numerele din ghicitorile enunțate.
- O2 - Să descrie cu propriile cuvinte ce înțeleg prin suma numerelor.
- O3 - Să precizeze ce înțeleg prin diferența numerelor.
- O4 - Să-și reamintească numerele de la 0 la 30, spunând fiecare câte un număr.
- O5 - Să efectueze corect operațiile matematice.

Obiective psihomotrice:

- O6 - Să realizeze prin cooperare sarcinile existente în jocul matematic.
- O7 - Să adopte o poziție corectă a corpului pe parcursul desfășurării activităților.

Obiective afective:

- O8 - Să participe cu afectivitate și interes la activitate.

Strategia didactică:

a) Resurse procedurale: conversația euristică, conversația examinatoare, explicația, exercițiul-joc, observația, problematizarea.

b) Resurse materiale: ghicitori, 36 de pahare, bilețele cu sarcini de lucru (Anexa 1), zar, tablă, cretă, marcaje pentru cursă, două mașinuțe de jucărie, planșa "Copacul ideilor", bilețele cu operații matematice (Anexa 2), foi A4, pixuri, 2 gălețușe, 2 portocale, melodia "Elefantul Cici", trompe de elefant, inele de plastic, 2 farfurii, 2 gălețușe cu surprize, medalii.

c) Forma de activitate: frontal, pe grupe.

d) Resurse temporale: 45 minute.

e) Resurse umane: 1 elev cu deficiențe psihice grave și 3 elevi cu deficiențe psihice accentuate.

În cadrul primei etape a activității, mai exact a momentului organizatoric, se creează condițiile necesare desfășurării activității și pregătirea materialelor necesare.

Captarea atenției se realizează prin citirea de către propunător a două ghicitori matematice:

*„La un număr mă gândesc
Tu încearcă să-l găsești!
Rița – Veverița dându-se uța,
A strâns sărăcuța, nuci 30 ,
15 ne-a dat nouă.
Socotiți voi, dragii mei,
Câte i-au mai rămas ei?”*

*„20 de păuni dorm în pruni
Alți 4 își fac patul
Câți păuni sunt în total?”*

Elevii ascultă cu atenție și răspund la ghicitori, precizând operațiile matematice și rezultatul corespunzător acestora. Obiectivul operațional care se urmărește a se îndeplini este O1, resursele procedurale folosite sunt: conversația examinatorie, conversația euristică, problematizarea și explicația, iar evaluarea se realizează prin aprecieri verbale.

Reactualizarea cunoștințelor se realizează prin întrebări ajutătoare, spre exemplu:

- Ce înțelegeți prin suma numerelor?
- Dar prin *diferența* numerelor?
- Care sunt numerele de la 0 la 30? Fiecare dintre elevi trebuie să spună câte un număr.

În această etapă a activității se urmăresc îndeplinirea obiectivelor operaționale: O2, O3 și O4. Resursele procedurale folosite sunt: conversația euristică și explicația, iar evaluarea se face prin aprecieri verbale.

Următoarea etapă a activității este prezentarea temei și a obiectivelor, în care propunătorul anunță titlul activității și îl va nota pe tablă, iar evaluarea se va realiza prin observarea sistematică a activității.

În următoarea etapă a activității, cea a dirijării învățării, propunătorul desfășoară împreună cu elevii, jocul matematic, numit: "Cursa numerelor". Ca la orice joc, avem niște

reguli care trebuie îndeplinite: ascultăm și suntem foarte atenți la explicații, vorbim doar când suntem întrebați, cerem lămuriri când nu înțelegem. Elevii se împart în 2 echipe, echipa Galbenă și echipa Albastră. Pentru alegerea echipelor, elevilor li se pregătesc patru bilețele cu câte un număr de la 1 la 4. Cei care extrag numerele pare formează o echipă, iar cei care extrag numerele impare formează cea de-a doua echipă. Fiecare echipă primește câte o mașină de curse. Acest joc este alcătuit din 3 runde. Pentru fiecare rundă se așează pe jos câte 6 pahare pentru fiecare echipă, iar la mijloc există câte un obstacol, care trebuie depășit, pentru a trece la următoarea rundă. Sub fiecare pahar se află un bilețel cu un exercițiu matematic. Fiecare echipă dă cu zarul și merge la paharul cu numărul corespunzător zarului. Aceștia ridică paharul sub care găsesc un bilețel cu un exercițiu matematic, care trebuie rezolvat în cadrul echipei, mai întâi pe ciornă și apoi scris pe tablă. Echipa care rezolvă greșit exercițiul stă pe loc până găsește rezolvarea corectă. Cei care rezolvă corect vor lua startul cu mașina până la obstacolul pe care trebuie să îl depășească pentru a trece la următoarea rundă. În același mod se joacă până la finalul celor 3 runde. Echipa care ajunge prima la finalul cursei va fi cea câștigătoare. Propunătorul va arăta cum trebuie să se desfășoare acest joc și va ajuta elevii atunci când vor întâmpina dificultăți sau vor avea neclarități. În cadrul acestei etape a activității se urmărește îndeplinirea obiectivelor: O5, O6, O7, O8, O9. Resursele procedurale folosite sunt: conversația euristică, explicația, exercițiul-joc, problematizarea și demonstrația, iar evaluarea activității se realizează prin aprecieri verbale. Resursele materiale folosite sunt: 36 de pahare, un zar, bilețele cu sarcini de lucru (Anexa 1), 2 masinuțe de jucărie, foi A4, pixuri, tablă, cretă, marcaje pentru cursă, 2 gălețușe, 2 portocale, melodia "Elefantul Cici", trompe de elefant, inele de plastic, 2 farfurii, 2 gălețușe cu surprize.

Fixarea cunoștințelor se realizează prin desfășurarea unui alt joc, numit: "Copacul ideilor". Elevii sunt împărțiți în echipe, la fel ca și în jocul anterior, păstrând aceeași denumire a echipelor.

Fiecare echipă primește câte o planșă cu un copac și un bol cu bilețele care conțin exerciții matematice adevărate sau false, apoi vor decora pomul lipind exercițiile matematice adevărate pe crengile copacului, iar pe cele false în iarbă. Pe tot parcursul activităților propunătorul va oferi explicații atunci când elevii vor avea neclarități în privința sarcinilor de lucru, îi va ajuta atunci când vor întâmpina dificultăți în realizarea acestora și va oferi feedback elevilor. Fiecare echipă va ieși cu pomul său în fața clasei și se vor desemna câștigătorii acestui joc. Apoi se vor stabili câștigătorii celor două jocuri și se va face premiarea acestora. Obiectivele operaționale care trebuie îndeplinite sunt: O5, O6, O7, O8, O9, iar evaluarea se realizează prin aprecieri verbale. Resursele procedurale folosite sunt: explicația, observația, exercițiul-joc și

demonstrația, iar resursele materiale sunt: planșa "Copacul ideilor", bilețele cu operații matematice (Anexa 2) și medalii.

Evaluarea performanțelor se realizează prin aprecieri generale și individuale în ceea ce privește participarea elevilor la activitate. Se vor recompensa toți elevii, evidențiindu-i pe cei care au oferit mai multe răspunsuri corecte, dar în același timp încurajându-i și pe cei care s-au descurcat mai greu.

Anexa 1

Sarcini de lucru

RUNDA 1:

1. Scrieți pe tablă numerele de la 0 la 10.
2. Scrieți vecinii numărului 20.
3. Calculați: $10+15=$
4. Calculați: $30-15=$
5. Completați căsuța cu semnul potrivit: $25 \quad 5=30$
6. Completați cu "+" sau "-": $20 \quad 5=15$
7. Ați ajuns la un teren mlăștinos. Ca să puteți trece mai departe trebuie să scoateți portocala din mlaștină doar cu gura, fără ajutorul mâinilor.

RUNDA 2:

1. Calculați: $10+5+2=$
 2. Calculați: $20-5-2=$
 3. Calculați: $20+7-10=$
 4. Pune semnul corespunzător: "<", "=" sau ">"
 $12 \quad 30$ și $20 \quad 15$
 5. Cursa are 30 de kilometrii. Până acum ați parcurs 14 kilometrii. Câți kilometrii mai sunt până la final? Scrieți repede operația pe tablă!
 6. Scrieți A dacă este ADEVĂRAT și F dacă este FALS: $25-7=12$
 $10+5=30$ $20+5=25$
- Obstacol! Elefantul Cici vă roagă să-l ajutați să scoată inelele din farfurii.

RUNDA 3:

1. Calculați: $20-5+15=$
2. Scrieți vecinii numerelor: 21 și 10.

3. Ursule/ul Winny are în cămară 25 de borcane cu miere. Ieri și astăzi a mâncat 15 borcane. Câte borcane mai are Winny?
4. Într-un copac sunt 30 de vrăbiuțe. 5 dintre ele au zburat și altele 3 au coborât să mănânce. Câte vrăbiuțe au rămas în copac?
5. Mihai are 15 iepuri. Bunicul îi mai aduce 10. Câți iepuri are Mihai în total?
6. Scrie A dacă este ADEVĂRATĂ afirmația și F dacă este FALSĂ.
Elefantul este pasăre.
Porcii zboară.
Căinele latră.
7. FELICITĂRI! Ai ajuns la capătul cursei. Te așteaptă răsplata, dar trebuie să o câștigi.
Elefantul Cici ți-a oferit trompa lui ca să poți ridica surpriza.

Anexa 2

Bilețele cu operații matematice

Scrie A, dacă este adevărat și F, dacă este fals!

$15+5=20$; $10+5=15$; $18+2=20$; $13+1=14$; $30=30$; $12 < 30$; $15+5=25$; $10+5=23$; $13+2=28$;
 $10-2=5$.

Bibliografie:

- Gherguț, A., Neamțu, C. (2000). „*Psihopedagogie specială*”, Editura Polirom, Iași.
„*Stimulare cognitivă*” - Programă școlară - Aprobat prin ordin al ministrului - Nr. 5234/
01.09.2008 - București, 2008;
Mușu, I., Taflan, A. (1997). „*Terapia educațională complexă și integrată*”, Editura Pro-Humanitate. București.

1.42. Firul roșu în pedagogia curativă

Profesor educație specială Lehaci Alina Daniela

Profesor educație specială Bumbesc Marcel Aurelian

Profesor psihopedagog Tivdă Nuța

C.Ș.E.I. „Rudolf Steiner” Hunedoara, jud. Hunedoara

Numele pe care îl scrijelești pe scoarța unui copac se va mări, va crește odată cu el. La fel și inima copilului tău. Ceea ce scrijelești în anii lui de gingășie vei citi în cei care vor urma.”

Sf. Paisie Aghioritul (1924-1994)



Pedagogia curativă întemeiată de Rudolf Steiner este un fapt social. Este un alt mod de a educa, oferit copiilor cu cerințe educaționale speciale, a căror probleme de sănătate fizică și psihică nu pot fi rezolvate prin forme de educație obișnuită.

Fundamentele pedagogiei curative sunt următoarele:

Ritmul și voința: în pedagogia curativă, activitățile din timpul zilei, sunt structurate ritmic. În școală, ziua debutează cu o zicere matinală și o parte ritmică urmată de predarea pe epoci, care are loc pe parcursul primelor două ore de curs. Săptămâna începe și se sfârșește în mod festiv, fiind marcată de întâlnirile cadrelor didactice care pe lângă alte teme, vor aborda și diverse studii de caz.

Predarea în epoci: ziua de școală începe, în fiecare dimineață cu așa zisa oră de bază sau epoca, desfășurată pe parcursul a 2-4 săptămâni și cuprinde acele materii la care trebuia accentuată cunoașterea și înțelegerea, gândirea și reprezentarea. Astfel- ora de bază- constituită din primele două ore ale dimineții, va fi începută cu grijă prin așa numita parte ritmică, ce ocupă ca timp primele douăzeci de minute.

Cuvântul viu este atât de important, încât manualele sunt evitate în primii ani de școală, și în mare măsură și în clasele superioare. Firul roșu care merge de-a lungul unei epoci de predare și care o face să fie un întreg ordonat, nu poate fi găsit în nici un manual.

Acesta este prelucrat de învățător, luând în considerare specificul clasei și efectul educativ al fiecărei materii. Lipsa manualelor atrage după sine confecționarea propriilor cărți, prin caiete de epocă în care stă strânsă esența unei perioade de predare.

Viața, la toate nivelele, de la procesele evoluției cosmice la cele ale metabolismului uman sau celular, este pătrunsă de ritm. Stadiile de evoluție ale copilului trebuie să fie în armonie cu ritmurile vieții universale.

În pedagogia curativă, ritmul are un rol important în educarea voinței, urmărindu-se ritmul unei ore, al zilei, al lunii și al anului.

La începutul fiecărei zile, clasa parcurge o parte ritmică în care cântă, recită, dansează (jocuri adecvate vârstei, însoțite de bătăi din palme, jocuri ritmice și gesturi sugestive asociate cântecelor sau poeziilor).

Partea ritmică este ca o poveste. Începutul și sfârșitul acestei “povești” este marcat de momentul aprinderii – respectiv stingerii – a unei lumânări, în jurul căroră se grupează în cerc tot colectivul de elevi și profesori prezenți. Rolul lumânării este de a crea o stare, o atmosferă unică, care nu se mai repetă de-a lungul zilei. Partea ritmică respectă aceeași desfășurare repetată zilnic a acelorași poezii și cântece, timp de 2-3 săptămâni (cât ține un modul). Întreaga desfășurare are loc recitând și cântând, cadrul didactic execută gesturile artistice și sugestiv, iar copiii îl imită cu toată încrederea, fără ca ei să primească explicații. Ideea este ca elevul să simtă cu propriul corp ritmul și să încerce să îl redea voluntar, fără ghidaj fizic.

Jocul ritmic poate să dureze până la 15-20 minute, sau chiar mai mult, în funcție de specificul lui și de particularitățile psihoindividuale ale copiilor. În jocul ritmic sunt alternate părțile dinamice, de mișcare, de exteriorizare, cu cele de liniștire, interiorizare – astfel jocul “respiră”. Partea ritmică îi aduce pe toți elevii la unison, le canalizează energia și îi pregătește pentru oră.

Scopul părții ritmice este nu numai dezvoltarea unor abilități, ci și trăirea experienței pozitive a jocului, sincronizarea emoțională, ceea ce permite copilului să devină mai relaxat, să

se simtă apreciat de adult, să-și întărească imaginea de sine pozitivă. Această activitate în comun are un efect miraculos și benefic inclusiv asupra relației dintre adult și copii, aducând bună-dispoziție și o atmosferă plăcută.

Ritmul orei este reliefat de împărțirea cursului principal – *ora de bază* – ce se desfășoară la începutul cursurilor în primele două ore, în trei părți:

- o *parte ritmică*, prin care este solicitată voința copilului
- o *parte cognitivă*, care se adresează intelectului
- o parte de *povestire*, care se adresează simțirii.

Astfel – **ORA DE BAZĂ** - constituită din primele două ore ale dimineții, va fi începută cu grijă printr-o *parte ritmică* ce ocupă ca timp până la douăzeci de minute și se adresează cu precădere componentei afectiv-motivațională. În fiecare zi, timp de câteva săptămâni, elevii cântă aceleași cântece sau recită aceleași poezii. Cântecele la flaut, liră, cu vocea, poeziile, pantomima, exercițiile de ritm (scandate cu picioarele și mâinile), exerciții de vorbire (frământările de limbă) în care copiilor le este cultivată capacitatea de a rosti duc – sub formă de jocuri și mici acțiuni – la o mai bună percepție a corpului, la cunoașterea schemei corporale, la stimularea exprimării, leagă colectivul clasei și îl acordează orei de predare.

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

După desfășurarea orei de bază, se va parcurge firul roșu al zilei respective, fiind urmate alte două activități preponderant importante în viața artistică a copilului, spre a continua ceea ce s-a început dimineața.

Spre exemplificare se poate prezenta o zi întreagă cum ar trebui să fie parcursă pentru a se merge pe firul roșu în pedagogia curativă astfel: dacă la citire-scriere-comunicare vom învăța o poezie despre primăvară, atunci la următoarele două activități se va continua cu un tablou de primăvară (la abilitare manuală și educație plastică), sau cu un cântec specific de primăvară la educație muzicală, pentru a se consolida în adâncul elevului tot ceea ce s-a derulat întreaga zi.

Evaluarea activității copiilor cu dizabilități se face apreciindu-se frecvent modul cum au lucrat, produsele obținute, punctualitatea și disciplina în muncă. Nu este indicat să li se stabilească norme de muncă, dar se va insista pentru finalizarea activității începute. Aprecierile se trec în caietele de observații asupra activității elevilor, care vor sta la baza caracterizărilor de la sfârșitul anului și acordării calificativelor sau mediilor, așa cum se procedează și în școlile

Waldorf. Un exemplar din caracterizare rămâne în dosarul personal al elevului și unul se predă părinților.

Clasa este condusă de o echipă pedagogică formată dintr-un profesor și un educator. Conținutul fiecărei discipline este parcurs conform planificărilor semestriale și anuale, elaborate după principii ritmice. Ora de bază începe cu un moment în care sunt cuprinse elemente ritmate și care durează aproximativ o jumătate de oră, apoi urmează, timp de o oră, predarea propriu-zisă. După o pauză de o jumătate de oră, urmează activitățile artistice (muzică, pictură, modelare în lut etc.), terapiile specifice (euritmie curativă, desenul formelor, artterapia, ludoterapia etc.) și activitățile practice (țesut, cusut, cioplit, gătit etc.). Activitatea individuală este predominantă, dar nu lipsesc nici activitățile frontale și pe grupe. Metodele de bază sunt: conversația, povestirea, explicația, exercițiul. Mijloacele didactice sunt utilizate zilnic, fiecare având un rol bine determinat. Cele selectate din natură sau confecționate din materiale naturale sunt predominante.

Trebuie respinsă opinia că copiii cu dizabilități sunt inferiori ca persoane. Fiecare copil are un potențial educativ înnăscut, care trebuie doar descoperit, activizat, concretizat. Menirea activităților de pedagogie curativă este aceea de a valorifica acest potențial, prin implicarea cadrelor didactice și a părinților în viața acestor copii. O vindecare totală a lor este imposibilă, însă integrarea a lor socio-profesională, în limita posibilităților de care dispun, poate fi realizată. Educația, terapia și îngrijirea sunt răspunsurile fundamentale ale pedagogiei curative la nevoile spirituale, emoționale și fizice ale copiilor cu dizabilități severe.

Bibliografie:

Catalano, Horațiu (coord.), (2011). *Dezvoltări teoretice și instituționale în alternativele educaționale*, Editura Nomina, Pitești.

Lievegoed, B. C. J., (2005). *Considerații de pedagogie curativă*, Editura Triade, Cluj-Napoca.

Steiner, Rudolf, (1995). *Arta educației. Metodică și didactică*, Editura Triade, Cluj-Napoca.

Steiner, Rudolf, (2005). *Cursul de pedagogie curativă*, Editura Triade, Cluj-Napoca,.

<http://cpchunedoara.blogspot.com/2007/09/ce-este-pedagogia-curativa.html>

1.43. Rolul art-terapiei în dezvoltarea stimei de sine la elevii cu dizabilitate intelectuală

Profesor psihopedagog Rațiu Andreea,

Centrul Școlar Pentru Educație Incluzivă Șimleu Silvaniei, jud. Sălaj

Art – terapia: este o modalitate psihoterapeutică mediată prin producții vizual- plastice (picturi, modelaj, grafice, sculptura, colaj maști) și prin unele moduri de expresie artistică (poezie, muzică, teatru, dans etc.).

Cuvântul artă este definit astfel: *activitate a omului care are drept scop producerea unor valori estetice și care folosește mijloace de exprimare cu caracter specific*. Cuvântul terapie vine de la terapia grecesc, care înseamnă „a fi atent l”. Ideea de bază a art-terapiei este aceea că procesul creativ ajută oamenii în dezvoltarea abilităților personale și interpersonale (emoțională, relațională, comunicare , inteligență) în creșterea stimei de sine, în gestionarea comportamentului, reducerea stresului, stimularea gândirii și a imaginației, dezvoltarea creativității.

Scopul terapiei prin artă este, în esență unul de vindecare la sesiunile de art-terapie accentul se pune pe interior, sentimente, percepții și imaginative, pe dezvoltarea și exprimarea de imagini care vin din interiorul persoanei. Oamenii caută întotdeauna evadarea din fața bolii și s-a constatat că arta este una dintre cele mai comune metode.

Beneficiile de bază ale art-terapiei sunt: stimularea creativității, crearea de stări afective pozitive, facilitarea comunicării interpersonale, creșterea sociabilității, dezvoltarea imaginației creatoare, rezolvarea eficientă a conflictelor, acceptarea de sine, creșterea adaptării în societate, dezvoltarea stimei de sine, inducerea unei stări de relaxare, reducerea anxietății, diminuarea tensiunii, prevenirea și reducerea stresului, dezvoltarea percepției și a reprezentării vizuale, asimilarea și fixarea afectivă a valorilor estetice, dezvoltarea inteligenței emoționale, dezvoltarea capacității de exprimare, capacitatea de a învinge obstacole („nu pot” „ nu sunt în stare de nimic”...) dezvoltarea gradului de conștientizare despre sine și despre ceilalți, descoperirea de noi strategii și soluții de a face față experiențelor traumatice, gestionarea adicțiilor, îmbunătățirea abilităților cognitive, responsabilizare, orientarea pacientului spre încorporarea frumosului în viață.

O activitate de desen, modelaj, drama, dans, poate reda buna dispoziție și starea de bine oricărui copil. Poveștile, confecționarea de măști îl pot ajuta pe copil să asimileze experiențele

trăite și realitatea în general. Copiii supărați pot simți un sentiment de control atunci când modelează lutul sau plastelina. Lutul și plastelina au și efect benefic în relaxarea mâinilor.

Terapeutul trebuie să înțeleagă și să interpreteze acest limbaj al copiilor, pentru a comunica la nivelul acestora. Prin art terapie, copiii își exprimă, trăiri, temeri și dorințe. Copilul învață într-un mediu atractiv despre și cum să gestioneze diferite situații de viață. Sunt folosite diferite jocuri și activități care favorizează învățarea, căutarea de soluții, luarea de inițiativă, exprimarea dorințelor, conștientizarea propriei scheme corporale.

Participând la ședințele de art terapie, copiii învață să relaționeze cu cei din jur, să se accepte, devin mai socialabili, mai deschiși își dezvoltă atenția, devin mai creativi, își depășesc timiditatea, își descoperă talente, abilități, își dezvoltă simțul artistic, trăiesc emoții pozitive, învață să se accepte pe sine, își dezvoltă creativitatea, originalitatea.

Intervenția prin activități de art-terapie

În urma analizei dosarelor participanților au fost elaborate activități care să corespundă nevoilor lor de dezvoltare. Implementarea activităților art-terapeutice a avut loc pe o perioadă de 4 săptămâni (13.02.2018- 11.03.2018) cu câte 2 întâlniri pe săptămână.

Ședințele au fost organizate cu regularitate pentru a determina un proces de ritualizare astfel încât elevii să se obișnuiască cu programul. Pe parcursul activităților a fost oferită pauză atunci când copii au solicitat acest lucru sau atunci când a fost considerat că este necesar acest lucru tocmai pentru a prevenii tulburările de concentrare și atenție care pot surveni. Au fost alternate activitățile dirijate cu cele în care participanților li s-a oferit posibilitatea de exprimare liberă.

ACTIVITATEA I: „Mâini dibace”

Materiale utilizate: matrițe cu diferite forme din silicon (Moș Crăciun, îngeri, brăduți, clopoței, oameni de zăpadă, fluturi, ursuleți, buburuze, animale, flori diferite, libelule, melci, cai tablouri) apă, ghips, vase pentru amestec, șpaclu, agățătoare din sârmă de diferite grosimi, Cd player, șorțur.

Desfășurarea activității: În primă fază, elevii ocupă locul în atelierul de lucru și ascultă cu atenție instrucțiunile ce urmează a fi puse în practică. Pentru crearea unui ambient mai plăcut, mai relaxant, s-a folosit muzica ca factor extern pentru acest scop. Vom folosi ca metodă în cadrul acestei ore de art terapie – modelarea, turnarea ghipsului/ipsos, pentru a crea forme diferite și pentru a le da „viață” cu ajutorul materialelor prezentate, după care vom lăsa să se usuce până la următoarea activitate.

Obiective propuse:

- o colaborarea cu colegii de grup (socializarea)
- o să cunoască etapele principale ce trebuie parcurse în confecționarea figurinelor din ipsos
- o activarea emoțională
- o dezvoltarea încrederii în sine



ACTIVITATEA II: „Un dar, un zâmbet, o mulțumire” - măștișoare

Materiale utilizate: folii de măștișoare, macaroane fundițe, mărgel, coli cu sclipici, coli colorate, șnur de măștișor, foarfece, perforatoare și foarfece cu model, folie argintie și aurie, plasă de tencuit diferite culori.

Desfășurarea activității: Copiii sunt atenți la modul de realizare a măștișoarelor, la etapele de lucru. Fiecare copil își alege macaroanele fundițe, le pictează culorile foliilor, șnurul de măștișor și sunt atenți la modul în care le vor îmbina. La finalul activității copiii își prezintă măștișoarele confecționate.

Obiective propuse:

- o Confecționarea unor produse
- o Dezvoltarea încrederii în forțele proprii;
- o Creșterea stimei de sine;
- o Dezvoltarea motricității fine;
- o Îmbunătățirea abilităților de percepție și concentrare;
- o Dezvoltarea simțului estetic;
- o Dezvoltarea respectului față de rezultatele muncii altor copii.



ACTIVITATEA III: „Felicitări pentru mama !”

Materiale utilizate: foi cartonate colorate, șnur de măștișor, lipici, griș, făină de mălai, material de construcții (glibură), pene, fire de tricatat colorate, foarfece, perforatoare și foarfece cu model

Desfășurarea activității: Elevilor li se explică modul în care se realizează felicitarea pentru a obține un produs finit. Fiecare elev își alege în funcție de propriile dorințe materialele pe care le va folosi în realizarea felicitărilor. La finalul activității fiecare elev își va prezenta propria felicitare și mesajul scris de ei în interiorul acesteia. Menționez că lucrările realizate de ei vor fi dăruite persoanelor dragi (educatori, părinți, profesori, prieteni) la alegere.

Obiective propuse:

- o cunoașterea și utilizarea unor tehnici de lucru cu diverse materiale
- o proiectarea și confecționarea unor produse artistice;
- o formarea și consolidarea deprinderilor de decupare, lipire, pliere
- o creșterea capacității de concentrare;
- o stimularea creativității;
- o creșterea stimei de sine;
- o dezvoltarea creativității, a spiritului critic și a gustului estetic.



În timpul desfășurării activităților de art-terapie am observat elevii în grup și individual, la început aceștia au fost mai tensionați, frustrați având sentimente negative, vizibile. Astfel, pe parcursul ședințelor elevii și-au redus semnificativ sentimentele negative și tensiunile încercând să colaboreze, iar la sfârșit aceștia au început să se exprime liber, au fost creativi, au cooperat unii cu ceilalți, au avut încredere și au colaborat în realizarea activităților propuse, ajutându-se unii pe alți chiar schimbând idei. La începutul primelor activități elevii erau inhibați, iar după program s-a observat lejeritate, neinhibare și eliberare de tensiune.

În urma aplicării acestui program unii elevi au reușit să-și descopere caracteristici neconștientizate până atunci, au reușit să afle părerea altor colegi despre ei. Pe durata activităților elevii au comunicat foarte bine între ei, au răspuns foarte bine la cerințele date au transmis sentimente și credințe. Din punct de vedere psihologic putem spune despre faptul că un program de consiliere are un efect benefic asupra participanților săi redându-le sau întărindu-le stima de sine .

Cu lucrările realizate în cadrul acestor activităților am participat la diferite expoziții și proiecte „Târg de măștișoare”, „Un dar, un zâmbet, o mulțumire” - copii au învățat să dăruiască; „Măștișor pentru Speranță” un proiect în care produsele hand made realizate de copii au fost vândute, iar banii strânși au fost pentru cauze sociale, copii din școala noastră care provin din familii care nu au posibilități materiale. Astfel copii incluși în proiectul de cercetare s-au simțit competenți, valoroși, iubiți, apreciați, încrezători în calitățile și abilitățile lor.

Bibliografia:

Andre, C. (2010). *Imperfecți, liberi și fericiți. Practici ale stimei de sine*, Editura Trei, București.

Băban, A. (2002). *Metodologia cercetării calitative*, Editura Presa Universitară Cluj, Cluj Napoca

Bălaș-Baconschi, C. (2013). *Suport de curs: Terapii ocupaționale la persoanele cu dizabilități*, Cluj-Napoca

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

1.44. Dramaterapia la elevii cu dizabilități

Profesor psihopedagog Ardelean Aurelia-Maria

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Lacrima

loc. Bistrița, Unirea, jud. Bistrița-Năsăud

„Dați-i omului o masca și va spune cine este!” - Oscar Wilde

Dramaterapia este o modalitate psihoterapeutică specifică, pusă la dispoziția persoanei cu dizabilități pentru a se cunoaște, pentru a face față dificultăților vieții cotidiene și pentru a surmonta aceste dificultăți. Grație acestei tehnici de terapie prin mediere artistică, fiecare copil cu cerințe educative speciale, poate să își activeze potențialul creativ. Astfel, arta devine una dintre cele mai bune terapii pentru trup și suflet.

Dramaterapia reprezintă utilizarea teatrului, a improvizației, a jocului de rol, a muzicii și mișcării, a poveștilor, măștilor și ritualurilor, a marionetelor și jocurilor inspirate din teatru (jocuri dramatice), ca factor terapeutic, în ajutorul persoanelor care au o stare de disconfort fizic și/ sau psihic (emoțional).

Dramaterapia are la bază concepții și teorii din sfera antropologică, psihologică, sociologică, psihodramă și psihoterapie. Reprezintă uniunea dintre dramă și terapie, dar nu este o simplă alăturare a celor două discipline. Combinarea celor două produce o a treia modalitate, distinctă, de intervenție - ajutorare a persoanelor, utilizând cele mai potrivite tehnici/elemente din fiecare arie, pentru a încuraja maturizarea și dezvoltarea.

Dramaterapia reprezintă utilizarea teatrului în situații speciale. Este o modalitate adecvată lucrului cu copiii, cu adolescenții, cu adulții și persoanele vârstnice, atât individual, cât și în grup. De asemenea, este utilizată cu succes în cadrul organizațiilor, pentru consolidarea echipei, îmbunătățirea comunicării între membrii echipei, pentru găsirea unor modalități creative de rezolvare unor situații nou apărute, de gestionare a situațiilor conflictuale etc.

Tehnicile utilizate în dramaterapie sunt numeroase și utilizarea lor diferă de la un client la altul. Printre acestea enumerăm: utilizarea vocii, a corpului, improvizația sau jocul de rol, realizarea poveștilor, povestirea sau alte tehnici specializate cum ar fi sculptură, oglindirea sau inversarea de rol.

De asemenea, dramaterapia poate include utilizarea lutului, a plastilinei, a acuarelelor, măștilor, marionetelor, a materialelor de orice natură, costumelor, sau pur și simplu se pot baza pe utilizarea dramatică a relației terapeutice dintre terapeut și elev.

Totodată, această formă de terapie oferă elevilor săi:

- Reducerea tensiunii și a anxietății;
- Dezvoltarea comunicării și a limbajului;
- Exprimarea facilă, liberă;
- Creșterea încrederii în sine;
- Dezvoltarea proceselor gândirii;
- Îmbunătățirea cooperării și realizarea activităților de echipă;

Mai mult decât să se centreze pe aspectele negative, dramaterapia se centrează pe resursele persoanei, într-un cadru adecvat, care oferă siguranță și încredere în terapeut. Încă de la începutul vieții noastre, suntem capabili să imităm expresiile faciale ale oricărei persoane aflate în proximitatea noastră și acest lucru poate fi observat la copii la câteva ore de la naștere. Aceasta scoate în evidență faptul că *“nucleul ființei umane”* este mai degrabă drama decât limbajul. De-a lungul vieții, dramatizăm și jucăm diferite roluri, visăm într-o formă dramatică. Dramaterapia și teatrul nu înseamnă doar *“a juca”*, ci reprezintă un proces profund prin care persoana trece din *“realitatea de zi cu zi”* în *“realitatea dramatică”*.

În ceea ce privește copiii cu dizabilități, aceștia învață să devină ei înșiși, să se exprime liber, să devină încrezători în propriile lor forțe, să comunice și să relaționeze. Copiii sunt sinceri și autentici indiferent de context. Această activitate poate fi pentru ei, o șansă de a învăța într-un mod distractiv, de a experimenta și cunoaște. De asemenea, cuvintele sunt de prisos în încercarea de a descrie bucuria pe care o simt copiii atunci când au loc repetițiile pentru piesă de teatru sau când o prezintă în fața publicului spectator. De acest lucru suntem convinși și noi, cadrele de la C.S.E.I Lacrima Bistrița, cei care am reușit să creăm un teatru inedit, un teatru al copiilor cu dizabilități. Micii actori au reușit să impresioneze publicul cu fiecare apariție, și, deși sunt abia la început, copiii au învățat să devină ei înșiși, să se exprime liber, să devină încrezători în propriile lor forțe, să comunice și să relaționeze.

Indiferent de ceea ce s-ar crede, cum că având o dizabilitate sau deficiență, copilul nu ar putea să facă un anumit lucru, este complet fals. Acolo între ei, pot face absolut tot ceea ce face un copil tipic, trebuie doar găsită modalitatea optimă.

Ultimii ani de cercetare arată că interesul inițial față de artele spectacolului generează motivație ridicată, produce atenție susținută, îmbunătățește abilitățile atenționale și optimizarea competențelor cognitive. Profesor universitar doctor Adrian Opre, arata ca această echipă de

cercetători a avansat o teorie asupra mecanismelor prin care acționează pregătirea în arta spectacolului asupra dezvoltării capacităților cognitive. Există rețele neuronale specifice pentru diferite forme de artă, există un factor general de interes sau deschidere spre arte. Copiii cu un nivel înalt de interes pentru arte care se angajează în activități artistice, dezvoltă o motivație ridicată pentru astfel de activități, motivația ridicată le susține atenția, iar motivația și atenția ridicate, ajuta la soluționarea unor conflicte/contradicții/probleme. În concluzie, pregătirea în artele spectacolului optimizează capacitățile atenționale și implicit îmbunătățește celelalte capacități cognitive.

Așa cum spunea Moreno, părintele psihoterapiei de grup și întemeietorul psihodramei, individul, grupurile și societățile sunt considerate entități cu potențial de schimbare. Punctul de pornire al concepției moreniene este ideea că în fiecare om există un potențial creativ, care însă neutilizat acesta va rămâne în stare latentă. Dramaterapia favorizează descoperirea și activarea acestui potențial în fiecare copil cu dizabilități. Din acest motiv, încurajăm utilizarea acestei forme de terapie la copiii cu cerințe educative speciale.

1.45. Consilierea elevilor cu CES proveniți din familii cu probleme socio-economice. Studiu de caz

Profesor de sprijin Ciușca Carmen-Daniela,

Liceul Tehnologic de Transport Feroviar „Anghel Saligny” Simeria, jud. Hunedoara

Consilierea psihopedagogică reprezintă azi o temă de importanță majoră întrucât este aplicabilă tot mai mult în planul educațional larg, cu scopul de a obține rezolvarea unor probleme de o anumită gravitate, cum sunt și cele legate de prevenirea eșecului școlar sau de diminuarea acestuia. Lucrarea de față a pornit cu formularea unei ipoteze care, pe parcursul derulării ei, vom vedea în ce măsură se confirmă: Dacă elevii cu CES proveniți din familii dezorganizate beneficiază de un program de consiliere psihopedagogică, atunci șansele de a evita eșecul școlar sunt mai mari.

În lucrarea de față urmăresc să scot în evidență tocmai efectele pozitive pe care le produce consilierea psihopedagogică asupra eșecului școlar al copiilor cu probleme.

Pragmatica acțiunii de consiliere.

Consilierea reprezintă o activitate complexă care presupune de la bun început stabilirea unor parametri clari de acțiune, parametri care trebuie realizați. Am considerat că este foarte important să scot în evidență aspectele concrete, experiențiale, în urma cărora persoanele cu probleme socio-economice grave sunt supuse unui program de „reabilitare” și de normalizare.

Prezentarea unui caz concret de intervenție prin consiliere psihologică. Vă prezint mai jos datele legate de elevul în cauză.

Intervalul de consiliere: 1 octombrie 2017 - 30 februarie 2018

Tipul de consiliere: psihologică, de orientare școlară

Numele și prenumele: S.M, sexul masculin, vârsta 14 ani, ocupația - elev cu CES în clasa a VIII-a.

Biografia elevului: A.T. s-a născut în Orașul Simeria, județul Hunedoara, la data de 12 aprilie 2003, tatăl său fiind muncitor necalificat și mama casnică. La vârsta de patru ani copilul a fost părăsit de tată, acesta din urmă nemanifestând niciodată dorința de a ajuta familia. Creșterea copilului a devenit o sarcină a mamei, care s-a zbatut mereu în greutăți materiale. Dintr-o relație anterioară mama mai are doi copii în întreținere. În ultimii ani mama a avut mai

mulți concubini, cu care a stat perioade de până la doi ani. Elevul a terminat clasa a VII-a cu media 6,40 și a beneficiat de programă adaptată la matematică în ultimii 2 ani.

Structura de personalitate: Rezultatele evaluării de la finele anului școlar sunt mult mai bune, semn că în acest interval de timp s-a lucrat mult cu acest elev, reușind astfel o oarecare dezvoltare din punct de vedere aptitudinal. La toate testele de aptitudini și inteligență, subiectul a obținut cu 1-2 centile mai mult decât la evaluarea inițială. Nu putem afirma că acest copil a devenit în timpul acestui an școlar mai inteligent, însă anumite capacități psiho-motorii au suferit o mică dezvoltare datorită, în primul rând, puterii de concentrare a atenției, diminuării factorilor perturbatori din familie, datorită motivației scăzute în timpul programului de consiliere, a preocupării profesorilor pentru persoana sa, a interesului manifestat pentru a intra la un liceu bun.

Definirea problemei: În urma mai multor ședințe de consiliere au fost identificate mai multe probleme ale elevului, dintre care menționăm următoarele:

1. Motivație scăzută pentru învățare, care se datorează următoarelor cauze: atenție concentrată și distributivă foarte slabă, inteligență slabă (C.I. = 92), insuficienta preocupare a mamei pentru situația copilului, posibilități materiale foarte reduse, nesolicitarea ajutorului profesorilor, absențele repetate de la școală care au determinat agravarea unora dintre problemele menționate mai sus.

2. Probleme de relaționare în grupul școlar și în grupurile de prieteni, lipsa de comunicare. Acestea pot fi puse pe seama absenței modelului parental pozitiv, a agresivității manifestate uneori de mama copilului și de concubinii acesteia, agresivitate care s-a manifestat atât sub forma verbală cât și fizică.

3. Probleme legate de alegerea școlii. Elevul a mărturisit că ar dori să urmeze un liceu în domeniul artistic, având o înclinație nativă spre desen, însă s-a confruntat cu numeroase obstacole financiare, cu descurajarea din partea mamei care tot timpul i-a reproșat că nu va putea urma nici o școală cu notele pe care le-a obținut până acum.

Planul de intervenție:

Obiectivele consilierii: obiective particular-operaționale: cognitive, afective, psiho-motorii, volitiv-caracteriale.

Strategia consilierii (strategia de intervenție). Confruntarea sau rezolvarea problemei. Aceasta este una dintre cele mai dificile etape ale procesului de consiliere, deoarece acum se desfășoară o adevărată „luptă” între atitudini, motivații, idei vechi și noi. În etapele anterioare a fost definită și recunoscută problema, iar în această etapă se trece la rezolvarea ei.

Primul pas în rezolvarea acestei probleme a reprezentat chiar apelul la ajutorul oferit de psiholog, pentru a evita eșecul școlar. Pentru îmbunătățirea relației copil-părinte, s-au purtat numeroase discuții cu părinții pe diverse teme, cum sunt: acordarea atenției, aprecierea copilului, stabilirea limitelor, ignorarea, izolarea, pedepsirea, agresiunea (fizică, emoțională) etc. Pentru cazul prezentat în acest context, în consilierea mamei s-a pus un accent deosebit pe aprecierea copilului de către aceasta, evitând să descurajeze copilul indiferent de context, comportament ce o caracteriza înainte de consiliere. Aceasta schimbare de atitudine a mamei a dus în timp la creșterea stimei de sine a elevului, îmbunătățindu-și imaginea despre el însuși.

Am observat că elevul a avut probleme în prelucrarea informațiilor, evidențiate prin punctajele mici obținute la testele care măsoară procesele cele mai importante pentru dezvoltarea cunoașterii: atenția, percepția și memoria. În ceea ce privește atenția, s-a avut în vedere faptul că un copil trebuie să stăpânească două abilități contradictorii: capacitatea de a se concentra asupra acelor aspecte ale mediului care sunt relevante și foarte valoroase pentru sarcinile pe care le au și capacitatea de ignorare a multitudinii de stimuli relevanți.

Capacitatea de învățare este asociată cu memoria. Cele mai obișnuite tipuri de memorie sunt: de lungă durată, de scurtă durată, secvențială, auditivă, vizuală, mecanică, recunoașterea și reamintirea. Copiii necesită experiențe repetate ale aceluiași eveniment înainte de a putea fi stocate în memoria de lungă durată. Atenția, percepția și memoria sunt procese independente. Dacă un copil nu poate să fie atent, el nu va fi capabil să perceapă informația și să o stocheze în MLD. Aceluiași copil îi va fi greu să interpreteze și să stabilească legături între idei, dacă nu le are stocate în memorie.

S-a avut în vedere în timpul ședințelor de consiliere cu subiectul și reducerea timidității prin exprimarea emoțiilor prin diverse metode, autoreflexia, încurajarea comportamentului asertiv.

Evaluarea eficienței intervenției

✓ În urma consilierii realizate cu mama elevului, aceasta constând în special în discuții privind agresiunea familială, neglijarea copilului, s-au constatat unele modificări în comportamentul acesteia. Aceste modificări constau într-o atenție mai mare pentru copil, preocuparea pentru viitorul său dar și pentru situația lui actuală.

✓ Urmărirea evoluției școlare s-a realizat într-un mod foarte insistent. Datorită eforturilor profesorilor și schimbării atitudinii elevului față de activitățile educaționale, a frecventat școala în ritm bun. A beneficiat și de o oră de sprijin pe săptămână la cabinet, la disciplina matematică, unde a reușit să-și consolideze unele noțiuni necesare în progresul școlar individual. A

demonstrat că are capacități mari de învățare, dar trebuie să se insiste mult pe latura motivațională și pe recuperarea educațională .

✓ Orientarea școlară și profesională nu a fost o acțiune foarte dificilă, datorită în mare parte prezenței unor aptitudini artistice și datorită dorinței elevului de a extrapola această latură. Elevul își dorește să intre la Liceul de Artă din Deva, unde va avea posibilitatea să-și dezvolte capacitățile sale artistice.

✓ Asigurarea unui climat psihic și intelectual adecvat în vederea dezvoltării unei relații armonioase a copilului cu familia, cu școala și cu grupul din care face parte este un punct care, după părerea mea a fost îndeplinit doar parțial. Și în ceea ce privește relația cu familia s-a observat o ușoară îmbunătățire, însă nu putem fi siguri că mama va continua să aibă un comportament dezirabil din punct de vedere psiho-social. Noi le-am oferit premisele unei dezvoltări armonioase a familiei, însă nu putem garanta că au continuat în acest fel.

Bibliografie:

Băban A., (2001). *Consiliere educațională, Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*, Cluj-Napoca

Radu I., (1974). *Psihologie școlară*, Editura Științifică, București.

1.46. Activitățile extrașcolare și copiii cu CES

Profesor învățământ preșcolar Stănescu Mihaela

G.P.N. Schitu Golești, loc. Schitu Golești, jud. Argeș

Astăzi, copiii cu C.E.S. sunt percepuți diferit, perceperea lor socială nefiind întotdeauna constantă, ea variază de la societate la societate, furnizând semnificații diferite, în funcție de cultura și de valorile promovate. Mulți oameni au reticențe față de copiii cu deficiențe, deoarece au o concepție greșită despre ei. Trebuie însă să înțelegem că sunt copii la fel ca ceilalți, fiind produsul unic al eredității lor și al mediului. Progresele înregistrate de psihologia și pedagogia diferențiată, perfecționarea tehnicilor de cunoaștere a dezvoltării psihice a copiilor au permis să se distingă categorii mai nuanțate de copii în raport cu capacitatea lor de răspundere la exigențele școlare. În rândul acestora, alături de copiii cu C.E.S. integrați individual, există și copii cu dificultăți de învățare, cu ritm lent de acumulare de achiziții, dar cu intelect normal. Confundați adesea cu copiii din prima categorie sunt nestimulați sau categorizați ca atare.

Din categoria copiilor cu C.E.S. (cerințe educative speciale) fac parte atât copiii cu deficiențe propriu-zise, cât și copiii fără deficiențe, dar care prezintă manifestări stabile de inadaptare la exigențele școlii. Din această categorie fac parte:

- copiii cu deficiențe senzoriale și fizice (tulburări vizuale, tulburări de auz, dizabilități mintale, paralizia cerebrală);
- copiii cu deficiențe mintale, comportamentale (tulburări de conduită, hiperactivitate cu deficit de atenție – A.D.H.D., tulburări de opoziție și rezistență);
- copiii cu tulburări afective, emoționale (anxietatea, depresia, mutism selectiv, atacul de panică, tulburări de stres posttraumatic, tulburări de alimentație: anorexia nervoasă, bulimia nervoasă, supra-alimentarea);
- copiii cu handicap asociat;
- copiii cu dificultăți de cunoaștere și învățare (dificultăți de învățare, sindromul Down, dislexia);
- copiii cu deficiențe de comunicare și interacțiune (tulburări din spectrul autist, sindromul Asperger, întârzieri în dezvoltarea limbajului).

Copiii cu C.E.S. pot fi implicați în activități extrașcolare pentru a-și exprima propriile capacități. Astfel, copilul capătă prin noi activități informații despre lumea în care trăiește, intră

în contact cu oamenii și cu obiectele din mediul înconjurător și învață să se orienteze în spațiu și timp.

Deoarece se desfășoară mai ales în grup, în natură, aceste activități asigură socializarea. Activități extrașcolare sociale sunt necesare pentru persoanele cu handicap, întrucât le oferă șansa de a interacționa cu alți copii, orice activitate având nevoie de minim două persoane pentru a se desfășura. Activitățile trebuie, însă, să fie adaptate în funcție de deficiența copilului. Copiii cu tulburări de comportament trebuie să fie permanent sub observație, iar la cei cu ADHD activitățile trebuie să fie cât mai variate.

Modalitățile de desfășurare a activităților extrașcolare trebuie să fie cât mai interesante, variate, pentru ca un volum mai mare de informații să fie acumulat în aceeași perioadă de timp. Acest lucru este posibil dacă este cunoscut stilul de învățare al copilului, dacă este făcută o evaluare eficientă care ne permite să știm cum asimilează copilul, dar și ce și cum este necesar să fie învățat.

Există copii care au nevoie de activități extrașcolare care să ajute la diminuarea tulburărilor de vorbire și de limbaj, la sprijinirea integrării pe plan social.

Există copii cu tulburări vizuale, tulburări de auz, cu dizabilități fizice, necesită programe și modalități de predare adaptate cerințelor lor educative, programe de terapie, asistență medicală specializată, asistență psihoterapeutică, activități extrașcolare specifice.

Unii copii prezintă tulburări emoționale. Aceștia trebuie să fie din timp identificați, astfel încât consultarea psihologului, a medicului neuropsihiatru și terapia să fie făcute cât mai precoce, cu implicarea tuturor factorilor educaționali. În colaborare cu factorii implicați se pot desfășura activități extracurriculare care să-i stimuleze să depășească aceste tulburări emoționale.

Din experiența personală, putem afirma că se poate, pe parcursul desfășurării activităților extrașcolare, să se creeze un climat afectiv-pozitiv, să stimuleze încrederea în sine și să-i motiveze, să formeze o atitudine pozitivă a colegilor, să încurajeze independența, creșterea autonomiei personale, eforturile, în vederea obținerii unor rezultate optime.

Într-o abordare actuală toți copiii trebuie considerați la fel de importanți, fiecare să îi fie valorificate calitățile, pornind de la premisa că fiecare elev este capabil să realizeze ceva bun.

Educația extrașcolară (realizată dincolo de procesul de învățământ) își are rolul și locul bine stabilit în formarea personalității copiilor noștri, cu C.E.S. sau fără C.E.S.. Educația prin activitățile extrașcolare urmărește identificarea și cultivarea corespondenței optime dintre aptitudini, talente, cultivarea unui stil de viață civilizat, precum și stimularea comportamentului

creativ în diferite domenii. Începând de la cea mai fragedă vârstă, copiii acumulează o serie de cunoștințe punându-i în contact direct cu obiectele și fenomenele din natură.

De la cea mai fragedă vârstă, copiii acumulează o serie de cunoștințe punându-i în contact direct cu obiectele și fenomenele din natură.

Activitatea în afara clasei și cea extrașcolară trebuie să cuprindă masa de copii.

1.47. Rolul tehnicilor de abilitare manuală în dezvoltarea personalității elevilor cu CES

Profesor itinerant și de sprijin Pupăză Gabriela Ionica

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Brădet” Săcele, jud. Brașov

La deficientul mintal se înregistrează o dereglare accentuată în dezvoltarea personalității ca urmare a funcționării deficitare a mecanismelor de adaptare și de integrare ale acestuia la mediul socio-cultural. Maturizarea personalității este influențată de insuficienta dezvoltare cognitivă, motivațional-afectivă și volitivă.

E. Verza susține posibilitatea modelării personalității deficientului mintal, în anumite limite, prin intermediul procesului educativ și recuperator-compensator. Consideră că acționând corect și eficient pe plan recuperativ-corectiv se facilitează conturarea trăsăturilor armonice implicate în adaptarea subiectului la mediul înconjurător.

Fără o influență educațională adecvată, elevul cu cerințe educative speciale resimte decalajele și conștientizează diferențele cu un puternic impact asupra sferei afective a personalității. Acesta este capabil să-și însușească deprinderi sociale, însă sunt extrem de vulnerabile la influența mediului înconjurător și pot performa defectuos. Acesta este motivul pentru care se recurge la integrarea în școala de masă a copiilor cu deficiență mintală ușoară, pentru ca deprinderile sociale să se formeze în mod corespunzător. În școala de masă nu se urmărește în mod special activitatea didactică, cunoștințele dobândite, ci însușirea acelor deprinderi care să le ușureze acceptarea lor socială și profesională ulterioară terminării școlii. Este important pentru un copil deficient mintal cu deprinderi minim funcționale de scris-citit, calcul aritmetic și comunicare verbal-orală, să-și însușească un comportament civilizat care să-i permită adaptarea la mediul social și acceptarea lui de către semenii.

Pentru a susține ideea că personalitatea elevului cu cerințe educative speciale poate fi valorizată prin supunerea lui la un program personalizat care să-l ajute să depășească eșecurile și să evolueze, am desfășurat o cercetare care s-a bazat pe aplicarea unui program de intervenție bazat pe utilizarea unor tehnici de abilitare manuală.

Locul desfășurării cercetării a fost o școală din localitatea Săcele, județul Brașov în cadrul căreia s-au desfășurat ateliere de abilitare manuală la care au participat 33 elevi cu cerințe educative speciale, elevi provenind dintr-un mediu socio-economic defavorizat.

Aceste ateliere au urmărit pe de o parte diversificarea și adaptarea tehnicilor de lucru utilizate în activitatea didactică cu copiii deficienți mintali, iar pe de altă parte îmbunătățirea imaginii de sine a acestor copii care se simt devalorizați în fața semenilor lor, în relațiile sociale pe care le stabilesc. Din această cauză, noi, ca specialiști, suntem obligați să căutăm în permanență metode și tehnici de lucru pentru a-i determina să se cunoască mai bine, să se accepte, să își formeze o imagine de sine reală astfel încât să își conștientizeze propriile posibilități și să se autoaprecieze.

Nicola sublinia faptul că „finalitatea oricărei cercetări pedagogice nu poate fi alta decât să descopere modalități noi de perfecționare a acțiunii educaționale, de creștere a randamentului său”. (Nicola, 1994: p.71)

Aplicarea programului de intervenție

Activitatea practică a constat în însușirea de tehnici de lucru cu ajutorul cărora subiecții să creeze produse care să le ofere satisfacție, încredere în posibilitățile de acțiune cu implicații benefice asupra dezvoltării personalității.

Aceste activități au urmărit să crească încrederea în sine a elevilor cu C.E.S., să le dezvolte stima de sine și față de cel care muncește, să încurajeze altruismul și sinceritatea, să stimuleze concentrarea, perseverența și spiritul de observație. Activitățile de abilitare manuală au contribuit la îmbunătățirea contactului social și a abilităților de comunicare. Prin produsele create, elevii si-au exprimat emoțiile și și-au dezvoltat simțul estetic, și-au stimulat potențialului creativ.

Tehnicile de lucru propuse au presupus utilizarea hârtiei ca și material de lucru. Hârtia este un material accesibil tuturor, ușor de procurat și care nu impune costuri materiale prea mari. S-a folosit carton, hârtie creponată, hârtie colorată, chiar și resturi reciclate: hârtie de ambalat, pungi de cadouri, ziare vechi, reviste vechi, cutii de caron, etc.

Dintre tehnicile de lucru aplicate exemplific câteva:

Tehnica colajului realizat din diferite tipuri de hârtie ruptă

Folosind această tehnică s-au decorat diverse cutii din carton care au fost folosite pentru depozitarea creioanelor, a cărților sau a instrumentelor de lucru mai mici pentru a păstra ordinea la locul de muncă. Cu această ocazie elevii au învățat că pot transforma obiecte care nu mai sunt utile nimănui în lucruri folositoare și atractiv decorate cu care pot înfrumuseța spațiul ambiental.



Pașii de lucru în realizarea procedeului formelor rupte din același tip de hârtie

Tehnica de țesere cu fâșii de hârtie

Tehnica țeserii cu fâșii de hârtie este o tehnică simplă dar cu rezultate spectaculoase. Datorită acestui lucru este foarte îndrăgită de către copii. Aplicarea acestei tehnici solicită în mod special atenția, deoarece copiii trebuie să urmărească un anumit model în împletirea fâșiilor de hârtie.



Lucrări realizate cu procedeul țeserii cu fâșii de hârtie

Tehnica Quilling- procedeul rulării hârtiei

Această tehnică pe lângă faptul că dezvoltă abilitățile motrice și îndemânarea, pune accent și pe atenție și concentrare, fiind o modalitate excelentă de relaxare, de petrecere a timpului liber prin crearea de obiecte decorative care stimulează creativitatea, imaginația și simțul estetic.



Lucrări realizate cu procedeul rulării hârtiei

Tehnica șervețelului

Tehnica șervețelului este o tehnică simplă dar cu rezultate impresionante. Constă în decorarea într-un mod inedit a unui obiect cu ajutorul șervețelului. Se pot înfrumuseța diverse obiecte sau pur și simplu se pot înnoi cele mai vechi: obiecte din lemn, sticlă, ipsos, carton.

Frumusețea și unicitatea tehnicii este dată de diversitatea culorilor și imprimeului de pe șervețel. Acesta se poate folosi în întregime sau se decupează doar partea dorită din el.



Lucrări realizate cu tehnica șervețelului

Tehnica origami

Tehnica origami este o metodă de împăturire a hârtiei colorate pentru a crea diferite creaturi, obiecte sau forme decorative abstracte. Acestea variază ca și complexitate, de la câteva împăturiri până la modele care cer multă răbdare fiind nevoie de parcurgerea mai multor pași în efectuarea lor.



Lucrări realizate folosind plierea hârtiei în formă de evantai



Lucrări realizate folosind plierea hârtiei în formă de acordeon

Tehnica kirigami

Se pliază hârtia și se decupează cu foarte mare atenție partea care se dorește a fi înlăturată. Atunci când modelul este decupat trebuie să rămână intact, să nu se taie gresit, deoarece fiecare parte a ilustrației comunică cu alta. De fapt în această îmbinare a părților constă arta și frumusețea în kirigami.



Lucrări realizate cu tehnica kirigami

Scopul atelierelor de lucru care au folosit tehnici și procedee specifice abilitării manuale, a fost ameliorarea problemelor cu care se confruntau elevii: timiditatea, labilitatea emoțională, nervozitatea accentuată, hiperactivitatea, incapacitatea de exprimare verbală a dorințelor, sentimentelor, trăirilor; eliberarea de tensiuni și anxietăți acumulate, stres, sentimente negative; stima de sine și respectul față de sine reduse.

Activitățile derulate în cadrul atelierelor de abilitate manuală au fost pe placul elevilor și au contribuit la valorificarea aptitudinilor emoționale, cognitive și artistice ale elevilor.

Au contribuit la afirmarea, cunoașterea și stimularea potențialului creativ al elevilor cu cerințe educative speciale, la formarea gustului pentru frumos, la creșterea capacității de exprimare a gândurilor și sentimentelor în mod artistic, la cultivarea simțului estetic. În cadrul acestor activități, elevii s-au exprimat liber, și au avut ocazia să-și îmbunătățească imaginea în colectivul din care făceau parte.

Activitățile de abilități practice au contribuit la influențarea în mod pozitiv a dezvoltării intelectuale a deficienților mintal, deoarece le-a oferit posibilitatea de a constata direct cum se poate aplica în practică anumite cunoștințe însușite anterior. Caracterul practic al activităților manuale a permis îmbinarea muncii fizice cu cea intelectuală, ceea ce a contribuit la dezvoltarea psiho-fizică, intelectuală, morală, estetică și afectivă a subiecților. Temele colective la care au contribuit le-a oferit prilejul de a se convinge de utilitatea muncii lor și de valoarea

acesteia, fapt ce a dus la creșterea încrederii în forțele proprii și la conștientizarea apartenenței la un grup fiind obligați să interacționeze cu colegii de echipă.

Acest tip de activități au impresionat în mod plăcut prin varietatea materialului, prin cromatica deosebită și prin multitudinea elementelor de realizat.

Concluzionez că personalitatea copilului deficient mintal, poate fi influențată de mediul școlar și social în care învață și trăiește dacă este supus unui program personalizat care să-l ajute să depășească eșecurile și să evolueze.

Bibliografie:

Gherguț, A. (2001). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe educative speciale- strategii de educare integrată*, Editura Polirom, Iași.

Golu, F. (2010). *Psihologia dezvoltării umane*, Editura Universitară, București.

Lupu, D.A. (2011). *Implicațiile activităților de consiliere psihopedagogică asupra diadei stimă de sine- reușită școlară*, Editura Universității Transilvania, Brașov.

Nicola, I. (1994). *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

Verza, E., Verza, F.E. (2011). *Tratat de psihopedagogie specială*, Editura Universității din București, București.

1.48. Modalități de stimulare a creativității la copii

Profesor învățământ preșcolar Albert Csilla,

Grădinița Luna de Sus, loc. Luna de Sus, jud. Cluj

„Creativitatea este o floare atât de delicată, încât elogiul o face să înflorească, în timp ce descurajarea o înăbușă adesea chiar înainte ca ea să se poată transforma în floare”

T. Carlyl

Creativitatea constituie una dintre componentele majore ale contemporaneității și totodată una din cele mai fascinante, fiind forma cea mai înaltă a activității omenești.

Creativitatea trebuie să fie un atribut definitoriu al omului modern, deoarece trăim într-o societate aflată în continuă schimbare, iar copilul trebuie să aibă capacitatea de a selecta informațiile, de a organiza ceea ce a auzit și a văzut, de a-si manifesta atitudinile creatoare, originalitatea în gândire, dorințele, trăirile afective.

„La copiii mici procesul creativ este o unitate dinamică ce se caracterizează mai degrabă prin spontaneitate și intuiție decât printr-o serie de tehnici logice de rezolvare a problemelor.” (D.Russel, 1956).

Creativitatea este proprie tuturor copiilor, în limitele umane, la vârsta școlară mică potențialul creativ al elevului fiind în plină dezvoltare.

Vârsta preșcolară este importantă atât pentru formarea personalității viitorilor adulți ce vor face parte și vor influența societatea în care trăim, cât și pentru acumularea de informații, formarea deprinderilor, formarea imaginii de sine și dezvoltarea încrederii în sine.

Încă de la intrarea în grădiniță aspectele estetice (amenajarea sălii de grupă, organizarea mobilierului, jucăriile, decorațiunile sălii, culorile predominante, nume, grup etc.) acționează asupra tuturor proceselor cognitive ale copilului și participă la formarea, conturarea personalității copilului, dar mai ales asupra ramurii creative.

Vârsta preșcolară este și perioada în care imaginația este una foarte bogată datorită capacității de achiziționare rapidă. (Vrăsmaș., E., 2014., p.96).

Stimularea creativității este un demers complex ce cuprinde simultan fenomene de activare, antrenare și cultivare a potențialului creativ. Creativitatea implică adaptabilitatea și flexibilitatea gândirii.

În scopul dezvoltării potențialului creativ, este necesară utilizarea adecvată a diferitelor metode și procedee specifice de stimulare și antrenare a creativității individuale și de grup, în toate momentele zilei și în toate domeniile de activitate. Cele mai importante și cunoscute metode aplicate în activitățile artistico-plastice sunt: demonstrarea, explicația, conversația și exercițiul.

Cadrul cel mai important de manifestare dar și de stimulare a potențialului creativ este jocul, cu toate tipurile sale: jocul imitativ, jocul de mânuire de obiecte, jocul de construcție, jocul de creație.

O altă modalitate de stimulare a potențialului creativ reprezintă povestirile copiilor; ele demonstrează capacitatea copilului de a exprima într-o altă creație viziunea și atitudinea față de un model literar. Copilul este independent în expresie, își manifestă nestingherit inițiativa, spontaneitatea și fantezia inepuizabilă.

Cel mai generos mijloc de activare și stimulare a potențialului creativ este arta. Artă îl pregătește pe copil să trăiască în frumusețe, în armonie, să recepteze frumosul și să vibreze în fața lui.

Stimularea creativității este favorizată de metode interactive ca: Brainstorming, Brainwriting, Lotus, tehnica viselor, copiii beneficiind de momente creative integrate în activități și jocuri cu scopul exersării gândirii. Toate aceste metode favorizează comunicarea, activizarea tuturor copiilor și formarea de capacități ca: spiritul critic constructiv, independență în gândire și acțiune, găsirea unor idei creative, îndrăznețe de rezolvare a sarcinilor de învățare.

Brainstormingul sau „furtună în creier”, este o metodă de stimulare a creativității ce constă în enunțarea spontană a cât mai multe idei pentru soluționarea unei probleme într-o atmosferă lipsită de critică.

Brainwriting: metoda reprezintă o modalitate de lucru bazată pe construcția de „idei pe idei” în domeniul creativității. Obiectivul urmărit este stimularea creativității de grup a copiilor prin solicitarea de a găsi cât mai multe soluții/idei având la bază o temă dată.

Tehnica viselor: este o tehnică bazată pe meditație în care copilul își lasă în voie imaginația să lucreze pentru a exprima ceea ce a gândit că poate face el în viitor, de exemplu cum va arăta locuința lui.

Metoda Lotus (Floarea de nufăr) pornește de la o temă principală din care derivă teme secundare ce vor deveni teme abordate în activitatea pe grupuri mici.

Educatoarea poate încuraja creativitatea copilului prin furnizarea unui mediu, climat favorabil care permite copilului să exploreze și să se joace fără restrângeri exagerate, prin adaptarea la ideile copilului, acordând libertate și respect, prin acceptarea ideilor neobișnuite

ale copilului. Încurajează creativitatea folosind modalități creative pentru rezolvarea problemelor și alocând destul timp copilului pentru explorarea tuturor posibilităților

Adulții pot încuraja creativitatea încercând să asigure copiilor posibilitatea și siguranța de a risca, de a pune la îndoială, de a vedea lucrurile dintr-un nou punct de vedere.

Este foarte important cultivarea creativității, pentru ca în fiecare moment, în fiecare situație dificilă, copilul să fie capabil să găsească cel puțin o rezolvare alternativă și astfel să poată alege ce este mai bun.

În încheiere putem spune că creativitatea este un fenomen complex , dar actual și vital pentru viitor, este fereastra larg deschisă ce-i dă imaginației aripi, iar viselor contur și împliniri.

Bibliografie:

*** (1-2/2008), Revista învățământului preșcolar, București.

*** (3-4/2008), Revista învățământului preșcolar, București.

Bontaș, I., (2007). *Tratat de pedagogie*, Editura Bic All, București.

Roco, M., (2004). *Creativitate și inteligență emoțională*, Editura Polirom, Iași.

1.49. Jocurile didactice - metode activ-participative pentru integrarea copiilor cu CES

Profesor Cantu Daniela

Colegiul Național „Vlaicu – Vodă” Curtea de Argeș, jud. Argeș

Abilitățile de comunicare ale elevilor cu CES sunt îngreunate de specificul dizabilității dezvoltate, dar și de atitudinea pe care o manifestă ceilalți în raport cu problemele de ordin medical și social cu care respectivii elevi se confruntă. Pentru optimizarea procesului de integrare a acestor elevi propun în cele ce urmează câteva activități și jocuri didactice grupate pe diferite deficiențe întâlnite la elevii cu care lucrăm.

Pentru un copil cu deficiențe de vedere, putem realiza jocul „Recunoaște personajul/ Guess who?”.

Copiii sunt împărțiți în echipe și pe rând câte unul este legat la ochi, iar altul descrie personajul ales, de obicei dintre colegi, (înfățișare, îmbrăcăminte, trăsături morale și de caracter, hobby-uri..., iar ceilalți trebuie să-l recunoască. În acest fel, toți copiii participă, fără nicio diferențiere, la același tip de activitate. Pentru copilul cu această dizabilitate, este un exercițiu prin care își folosește celelalte simțuri, iar pentru colegi este un exercițiu prin care aceștia empatizează cu colegul lor. Se poate alege o temă lucrată de curând în clasă, și astfel se pot fixa sau recapitula noțiuni de vocabular dar se poate stimula și dezvolta în același timp și capacitatea de comunicare în limba engleză, dacă se alege activitatea în cadrul orei de limbă străină.

Un alt joc, care contribuie la întărirea încrederii în ceilalți, poate fi „Mergi pe încredere”. Un copil este legat la ochi, dar are alături un coleg care îl ghidează prin sala de clasă, după un cod stabilit de comun acord. Se pot realiza adevărate itinerarii cu grad sporit de dificultate punându-se diferite obstacole în calea elevului care este ghidat de către celălalt. Și aici se pot juca în limba engleză, astfel fixând, exersând sau repetând moduri diferite de a cere și oferi indicații pentru orientarea în spațiu. Și acest joc se poate juca pe echipe pentru a spori interesul și astfel elevii sunt mai implicați și motivați în realizarea sarcinilor de lucru. În plus, este o ocazie și pentru ceilalți copii din clasă de a simți ceea ce simte un coleg nevăzător și de a consolida încrederea în cei de lângă noi. Totodată, copilul cu dizabilitate va putea participa la activitate, alături de ceilalți colegi.

Pentru un copil cu deficiențe de auz, se pot realiza jocuri de tipul celor descrise mai sus+ „Recunoaște țara”. Jocurile se realizează cu suport vizual (hartă, imagini cu personaje, mijloace

de transport, fructe, legume...). Jocurile se pot desfășura individual sau pe echipe. Înăuntrul sau în aer liber.

Se prezintă pe rând imaginile/ hărțile și recunoașterea se realizează în scris sau putem recurge la mim o altă activitate plăcută elevilor. Se pot mima și acțiuni, tipuri de sport sau alte noțiuni cunoscute de către elevi. Aceste activități pot fi lucrate atât la sfârșitul unei lecții, dar și ca mijloc de evaluare la sfârșit de unit.

Pentru un copil cu dizabilități fizice, putem realiza jocul ”Eu sunt...”. Jocul se poate desfășura în clasă. Pentru aceasta, avem nevoie de o minge. Elevii sunt împărțiți pe grupe, fiecare făcând parte dintr-o echipă cu diferite denumiri: fructe, legume, obiecte din clasă, sau pe părți de vorbire: substantive, adjective, verbe, etc, sau pe cuvinte care încep cu aceeași literă. Fiecare copil care are mingea spune un obiect și, apoi aruncă mingea cu mâna sau o pasează cu piciorul la alt coleg din aceeași categorie. Cel care greșește și aruncă mingea unui coleg din altă categorie iese din joc.

Activitatea se realizează cu toată clasa, fie în sala de clasă, fie afară.

Pentru un copil cu deficiențe de vedere, putem realiza jocul „Recunoaște țara”.

Copiii sunt legați la ochi și unul prezintă trăsăturile caracteristice ale unei țări (unități de relief, climă, ape, orașe), iar ceilalți recunosc țara. În acest fel, toți copiii participă, fără nicio diferențiere, la același tip de activitate. Pentru copilul cu această dizabilitate, este un exercițiu prin care își folosește celelalte simțuri, iar pentru colegi este un exercițiu prin care aceștia empatizează cu colegul lor, ca de altfel în cazul tuturor activităților descrise mai sus..

Un alt joc, care contribuie la întărirea încrederii în ceilalți, poate fi „Ascultă și urmează”. Un copil este legat la ochi, dar are alături un coleg care îl ghidează prin sala de clasă, după un cod stabilit de comun acord. De exemplu, dacă spune: Bip! Bip!, înseamnă că trebuie să se oprească. Dacă spune Go ahead!, înseamnă că trebuie să meargă înainte și tot așa, pentru mersul înapoi, spre stânga sau spre dreapta. În locul onomatopeelor pot fi alese cuvinte în limba engleză după un cod stabilit anterior.

De asemenea, pentru toate tipurile de dizabilități, consider că sunt foarte utile activitățile pe echipe, care stimulează colaborarea și implicarea tuturor membrilor echipei, valorizarea ideilor acestora, lucrul în echipă, responsabilizarea tuturor și împărțirea sarcinilor.

Un aspect foarte important al jocurilor este stabilirea și respectarea unui set de reguli încă de la începutul acestor activități și respectarea acestora pe toată durata lor cât și conștientizarea faptului că toți participanții sunt egali empatizând astfel cu ceilalți, înțelegându-le problemele cu care se confruntă în fiecare zi, nu doar ca ei pe durata jocului.

Bibliografie:

Gherguț A., (2005). *Psihopedagogia persoanelor cu cerinte speciale. Strategii diferite si incluzive in educatie*, Editura Polirom, Iași.

Gregory, S., Taylor, G., (1995). *Deaf People in Hearing World*, Open University Press, London

Mara, D., (2009). *Strategii didactice în educația incluzivă*. Editura Didactică și Pedagogică, București.

Popescu, R. - coord., (2003). *Copilul deficient de auz din clasa ta*, Editura Psihomedica, Sibiu.

1.50. Integrarea copiilor cu CES prin activități extracurriculare

*Profesor învățământ primar Stancu Liliana Mariana,
Școala Gimnazială Pîrșcoveni, loc. Pîrșcoveni, jud. Olt*

În școala noastră au fost școlarizați de-a lungul timpului câțiva elevi cu diferite deficiențe cum ar fi retard mental, dislalie, tulburare hiperkinetică.

Recuperarea copiilor cu CES este un proces complex. Integrarea acestor copii în învățământul de masă presupune îndrumarea lor de către un cadru didactic, de un profesor de sprijin, dar și cu ajutorul unui psiholog, unui logoped. Din păcate, în școala noastră, singura îndrumare pe care o primesc elevii cu CES este din partea cadrului didactic de la clasă.

Nu lucrasem niciodată cu copii cu CES și eram speriată de tot ce presupunea această muncă, însă în momentul în care l-am cunoscut pe C., băiețelul cu ochi negri, frica mea a dispărut. În prima zi de școală m-a îmbrățișat și mi-a spus „Toamna, te iubesc!”. Atunci am știut că n-o să avem probleme și că ne vom înțelege bine pentru că are o inimă mare, plină de frumos și de iubire.

Nu l-am tratat niciodată diferit și nu s-a simțit altfel decât colegii săi. A fost lăudat când a reușit ceva și a fost certat când nu a fost cuminte, exact ca și ceilalți copii. Fiecare zi a fost o reușită și în fiecare zi am înregistrat progres. Poate am fost o norocoasă că l-am avut pe el, căci nu știu dacă ar fi fost altfel cu alt copil.

Fiecare copil e unic, fiecare are o înclinație spre o anumită disciplină, fiecare are un talent, astfel că am încercat să dezvolt fiecare la prețurile sale. Copiii, fiind mici, n-au văzut diferențe între ei, iar eu nu le-am evidențiat niciodată. Scopul principal a fost ca toți să fim prieteni, să ne ajutăm la nevoie, să ne iubim ca frații, să ne respectăm, să ne acceptăm așa cum suntem, pentru că fiecare are și calități și defecte. Am găsit copii buni, iubitori, care mi-au devenit parteneri de nădejde în activitatea mea.

Cum procesul instructiv-educativ nu presupune numai parcurgerea conținuturilor programei școlare în cadrul orelor, ci și forme de muncă didactică complementară, activități extracurriculare, am desfășurat cât mai multe astfel de activități.

Educația extracurriculară este foarte importantă pentru dezvoltarea dragostei pentru frumos, formează deprinderi de a se descurca în situații diverse, de a comunica cu semenii, de a se putea adapta cerințelor societății.

Orice disciplină ar preda, profesorul nu trebuie doar să transmită informații, ci să formeze creativitatea, modul de a se comporta și să formeze elevii pentru viață. Dezvoltând sensibilitatea și receptivitatea copilului pentru diverse lucruri, pentru perceperea lumii înconjurătoare și corelarea fenomenelor percepute, copilul învață să folosească aceste aptitudini și în alte domenii.

Printre activitățile extracurriculare, copiii cu CES se adaptează mai ușor în mediul școlar, se dezvoltă intelectual mult mai ușor. Am desfășurat numeroase astfel de activități care au avut un impact mare asupra copiilor cu CES și nu numai, asupra relației lor cu cei din jur.

Excursiile și plimbările în natură au contribuit la îmbogățirea cunoștințelor copiilor despre frumusețile țării, respectul pentru frumusețile naturii, artă și cultură, au dezvoltat abilitățile de comunicare și au ajutat la formarea de prietenii.

Am acordat o mare importanță sărbătorilor, organizând diverse *serbări*. Acestea au fost un bun prilej de destidere, de bună dispoziție, dezvoltând la copii sentimentul apartenenței la colectivitatea din care fac parte, deprinderea de a-și stăpâni emoțiile firești provocate de prezența spectatorilor. Elevii sunt atrași de activitățile artistice, distractive, care ajută la dezvoltarea creativității, gândirii critice și stimulează declanșarea anumitor sentimente.

Am format *corul clasei* și am organizat *concerte* cu diferite ocazii. Muzica are rolul său aparte în dezvoltarea abilităților emoționale. Studii recente arată că aceasta stimulează creierul și poate chiar să îmbunătățească multe abilități. Intonarea unui cântec poate fi soluția simplă, eficientă de liniștire a unui copil iritat, nervos, furios, situație în care putem implica tot grupul. Muzica îi face pe copii mai prietenoși, fapt care duce la dezvoltarea unor abilități sociale importante învățând prin muzică să aibă încredere în ei, să se automotiveze.

Am folosit *dramatizarea* unor povești și schițe, la care elevii au participat cu multă plăcere. Am fost *actori păpușari*, am confecționat marionete din jucării vechi și am pus în scenă povești citite sau inventate. Intrând în pielea personajului, elevul încearcă să transmită trăirile, stările conflictuale, emoțiile personajului. Teatrul îl învață pe elev să colaboreze cu ceilalți, să fie spontan, să aibă încredere în el, dezvoltă vocabularul, spontaneitatea, autocontrolul, abilitatea de a învăța.

Am organizat la nivel de școală *concursuri* diverse. Un impact foarte mare l-au avut concursurile de dans, de pictură a icoanelor pe sticlă, de biciclete.

Activitățile artistico-plastice reprezintă mijloace eficiente de educare a dragostei față de muncă, a spiritului de echipă, a dezvoltării perseverenței și voinței. Când elevul realizează un desen, un colaj, o pictură, își canalizează toate eforturile pentru finalizarea acestui lucru, depune și un efort intelectual îndelungat, dezvoltându-și totodată răbdarea și perseverența. Obsevând

lucrările proprii și pe cele ale celor din jur, elevii învață să judece, să stabilească valoarea pe care o au în mod obiectiv.

Dansul, prin antrenamente și repetiții, îi ajută să asculte de instrucțiunile oferite și să realizeze mișcările pe rând și cu răbdare, îmbunătățindu-și concentrarea, memoria, scade nivelul de anxietate al copiilor, învață să facă față expunerii publice își consolidează încrederea în sine, învață să se adapteze în grup și să respecte reguli.

Concursurile dezvoltă spiritul de competiție, de echipă, încrederea în forțele proprii, îi mobilizează la cooperare.

Rolul terapeutic al activităților extracurriculare constă în faptul că prin ele se poate realiza mai ușor socializarea copiilor cu CES. În funcție de specificul lor, aceste activități dezvoltă la elevi priceperi, deprinderi și abilități cognitive și comportamentale, mult mai solide, pentru că, desfășurându-se în afara cadrului tradițional al sălii de clasă, ele permit contactul direct cu realitatea socială.

Bibliografie:

Carasel, A., Lazăr, V., (2008). *Psihopedagogia activităților extracurriculare*, Editura Arves

Gherguț, A., (2006). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație*, Editura Polirom, Iași

Popovici, D., (1998). *Învățământul integrat sau incluziv*, Editura Corint, București

Popescu, G; Pleșă O., (1998). *Handicap, readaptare, integrare*, Editura Pro Humanite, București.

1.51. Metode moderne utilizate în activitatea educativă a elevilor cu cerințe educaționale speciale

Profesor învățământ primar Diaconu Aura,

Școala Gimnazială nr. 17, Galați,

Profesor Chițac Anamaria,

Liceul Tehnologic Transporturi Căi Ferate, Galați, jud. Galați

Pentru a răspunde azi cerințelor unei „societați de formare continuă” și transformării școlilor conform abordării cognitive și mediate, poate fi găsită o abordare utilă în teoria Modificării Structural Cognitive și Experiența Învățării Mediate și în sistemele ei aplicate – Îmbogățirea Instrumentală, Activarea Potențialului de Învățare, propuse de Reuven Feuerstein (Feuerstein, Rand, Hoffman & Miller, 1980).

Diferențele în dezvoltarea cognitivă nu pot fi explicate doar prin diferențele ereditare, dar nici prin influențele mediului înconjurător prin factori cum ar fi statutul socio-economic al părinților, diferențele culturale sau originea familială. Fără să nege existența și relevanța factorilor amintiți, Feuerstein se referă la aceste condiții ca și factori “distali” ai dezvoltării cognitive diferențiale. Ceea ce produce într-adevăr o diferență este factorul “proxim” pe care el îl numește Experiența învățării mediate. Aceasta este definită ca și calitatea interacțiunii între persoana care învață și se dezvoltă și persoanele care îi oferă sprijin în dezvoltare cum ar fi părinții, profesorii, îngrijitorii, care se interpun între un stimul din mediul înconjurător și individ, pentru a se asigura că stimulul este perceput, stăpânit și integrat într-un mod corect. Conducându-se de propriile intenții și bazându-se pe propria origine culturală, mediatorul filtrează și selectează stimuli specifici de mediere, organizează și încadrează stimulii aleși într-un anumit context, reglează reacțiile celui care trebuie mediat, interpretează stimulii și le dă un sens și obține motivație și interes – toate într-un mod de creștere a eficienței procesului de învățare.

Copiii învață multe prin expunerea directă la stimuli. Ei învață multe prin imitare și identificare. Dar învățarea mediată este un mod diferit de învățare decât expunerea directă la stimuli. Funcțiile cognitive de bază sunt create datorită experiențelor învățării mediate care se manifestă ca și mijloace de adaptare la o lume în permanentă schimbare.

Medierea este canalul principal prin care este transmisă cultura de la o generație la alta. Tendința naturală a fiecărei generații din toate grupurile etnice este medierea bogăției culturale a generației mai tinere, o necesitate fundamentală și un fenomen universal valabil. Această

tradiție este amenințată de cultura tehnologică, industrială și urbană. Mulți părinți se abțin de a mai transmite valori, sensuri culturale, istorie și tradiție copiilor lor. Ei nu le mai explică copiilor lumea, nu le mai spun povești, ci lasă televizorul să îndeplinească această misiune; ei nu mai cântă destul, nu mai răspund la întrebările copilului. Intervin aici mai mulți factori: sărăcia socio-economică, familii cu un singur părinte, predominanța mass mediei electronice, procesele de urbanizare, mobilitatea și migrația. Toate acestea pot (nu este necesar) influența implicarea părintească în mod negativ. Rezultatul este că mulți copii sunt lăsați să învețe direct din stimulii mediului înconjurător, în lipsa unei medieri din partea adultului. Pe de altă parte, există disfuncții ale copiilor, datorate unor cauze interne – de exemplu, afecțiuni cerebrale, sindromul Down sau alte afecțiuni genetice – care reduc capacitatea copilului de a înțelege intențiile de mediere ale părinților. Rezultatele sunt similare: potrivit lui Feuerstein această lipsă de mediere pune în pericol dezvoltarea cognitivă a multor copii. Astfel cea mai comună cauză a deficitului de învățare este experiența insuficientă de învățare mediată. Capacitatea copilului de învățare independentă depinde de experiența adecvată pentru învățarea mediată. Doar “cei mai buni copii” învață pe cont propriu. Acest lucru se întâmplă pentru că acești copii au beneficiat de o experiență de învățare mediată și de aceea și-au dezvoltat toate funcțiile cognitive cerute pentru producerea autonomă a informației. Nu este acesta cazul pentru o mare parte a copiilor; ei trebuie învățați cum să gândească și să analizeze problemele. Din această cauză profesorul trebuie să devină un mediator, mai degrabă decât un instructor priceput la conținut și abilități. Nu este niciodată prea târziu pentru o schimbare. Toate ființele umane pot beneficia de formele MLE adaptate în mod individual, chiar și în cazurile de criză severă de interacțiune mediată și indiferent de cât de rezistente par să fie la început.

Îmbogățirea instrumentală este un sistem educațional de tip aplicativ, derivat din teoria Modificării cognitiv structurale și Învățarea mediată a lui Feuerstein. Reprezintă o abordare metodologică educațională, ținând asupra unei schimbări semnificative în calitatea și eficacitatea interacțiunii umane în tot ansamblul ei. Principalul scop al Îmbogățirii instrumentale este de a realiza modificarea cognitivă și adaptarea socială în așa fel încât să sporească, de a beneficia din expunerea directă la stimulii din mediu și din experiența de viață. Pentru a ajuta la atingerea scopului principal, au fost formulate șase subscopuri:

1. Corectarea funcțiilor cognitive deficiente – Primul subscop al acestui sistem este de a corecta deficiențele prerechizitelor cognitive ale gândirii, de exemplu, funcțiile cognitive care au eșuat în dezvoltare ca și rezultat al lipsei experienței de învățare mediată sau datorită incapacității persoanei în cauză de a beneficia de interacțiunile de mediere cu care s-ar fi confruntat. Pentru a da câteva exemple în dobândirea acestui scop, mediatorul ar trebui să-l

ajute pe cel în cauză să-și dezvolte strategiile de gândire, să-și reducă impulsivitatea, să fie precis și sistematic în obținerea datelor, să identifice și să definească probleme, să selecteze soluții relevante, să facă un plan de acțiune și să evite încercările și erorile, să formuleze și să confirme ipoteze, să caute răspunsuri logice și să reflecteze înainte să răspundă.

2. Asimilarea vocabularului, a etichetelor și conceptelor diferențiate – Al doilea subscop constă în înzestrarea celui în cauză cu mijloacele verbale necesare pentru perceperea și elaborarea informației. Presupune dotarea elevului cu un repertoriu verbal bogat și diferențiat de concepte spațio-temporale, cu definiții clare și etichete verbale precise reprezentând relații diferite, operații mentale și funcții cognitive care să preceadă orice posibilitate de rezolvare.

3. Producerea motivației intrinseci prin formarea deprinderilor – Motivația intrinsecă presupune că elevul nu are nevoie de ordine, instruire sau de alte surse motivaționale externe ca să înceapă să gândească. Acest fapt presupune conturarea și consolidarea funcționării cognitive eficiente într-un set de deprinderi care tind să apară spontan în comportamentul elevului, independent de altă nevoie externă.

4. Elaborarea gândirii "insight" și de reflectare – Al patrulea subscop constă în crearea unei siguranțe la elev asemănătoare cu relația implicită între modurile diferite de raționament și rezultatele consecvente a funcționării sale cognitive.

5. Crearea motivației intrinseci – Al cincilea subscop se referă la tipul de motivație care își poate avea originea din sensul completării și măiestriei unei sarcini și din valoarea socială atribuită îndeplinirii ei cu succes. Programul de Îmbogățire Instrumentală, disociat în mod intenționat de domeniul familiar, de conținuturile specifice și de problemele școlare tradiționale, îl ajută pe mediator să creeze motivația la elev, să se implice în sarcinile considerate atractive și provocatoare prin sentimentul de satisfacție asociat rezolvării lor.

6. Schimbarea din rolul de câștigător pasiv și reproducător de date în rolul de generator activ de informații noi – Al șaselea subscop se referă la nevoia de schimbare a imaginii de sine a studentului, care se vede pe sine adesea capabil doar de înregistrarea și refacerea datelor care provin din surse externe, în așa fel încât să se poată percepe pe sine ca și un gânditor activ și capabil să genereze informații noi pe baza datelor obținute și elaborate corect.

Orientarea profesorului în direcția atingerii acestor scopuri modifică stilul de predare al profesorului și al elevului. Sentimentele de competență sunt fortificate, iar cele precedente de eșec sunt înlocuite cu sentimentul de curiozitate. Programul ajută astfel și la prevenirea stigmatizării și a formării unei imagini negative de sine. Oamenii care au fost considerați până acum "proști" își descoperă acum deprinderea de a gândi. Când acest lucru este conștientizat de mediu, se schimbă sentimentul negativ și imaginea pozitivă de sine este refăcută.

În decursul ultimilor 30 de ani s-au întocmit multe studii despre efectele Învățării Mediate și al Îmbogățirii Instrumentale. Studiul original realizat de Feuerstein (1980) a indicat o ameliorare considerabilă a funcționării cognitive. Îmbogățirea instrumentală este un program de intervenție cognitivă practicat la scară largă, care poate fi aplicat în mod variat la multe grupuri țintă. Implementarea necesită o pregătire corespunzătoare a profesorilor și o abordare orientată la sistem. Acest program nu poate fi comparat pe deplin cu alte programe cognitive, el fiind mai mult decât cognitiv. Scopurile lui trec peste cognitivul pur pentru a atinge nivelul emoțional, social și cultural. Pe de altă parte, instrumentele nu sunt decât o scuză pentru a oferi elevului experiența intensă de învățare mediată. Acest lucru trebuie transferat la viața cotidiană.

Bibliografie:

Feuerstein, R. & Feuerstein, S., (1991). *Mediated learning experience: A theoretical review*. In R. Feuerstein, P.S. Klien, & A.J. Tannenbaum (Eds.), *Mediated learning experience (MLE); Theoretical, psychosocial, and learning implications*, (p. 3-51), London: Freund;

Feuerstein, R., Feuerstein, S., Falik, L & Rand, Y., (2002). *Dynamic assessments of cognitive modifiability*. ICELP Press, Jerusalem: Israel;

Vygotsky, L.S., (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds & Trans.), Cambridge, MA: Harvard University Press (lucrări originale publicate în 1930-33).

1.52. Metode activ-participative în educația elevilor cu nevoi speciale

Profesor limba engleză But Monica-Loredana

Liceul de Artă „Ioan Sima”, loc. Zalău, jud. Sălaj

Educația specială are în vedere un anumit tip de educație adaptată și destinată copiilor care nu reușesc să atingă în cadrul obișnuit nivele educative și sociale corespunzătoare vârstei.

Cerințe/nevoi educative speciale - CES - este o sintagmă, care se referă la cerințele în plan educativ ale unor categorii de persoane, cerințe consecutive unor disfuncții sau deficiențe de natură intelectuală, senzorială, psihomotrice, fiziologică sau ca urmare a unor condiții psihoafective, socio-economice sau de altă natură; aceste cerințe plasează persoana/elevul într-o stare de dificultate în raport cu ceilalți din jur, stare care nu-i permite o existență sau o valorificare în condiții normale a potențialului intelectual și aptitudinal de care acesta dispune și induce un sentiment de inferioritate ce accentuează condiția sa de persoană cu cerințe speciale. În consecință, activitățile educative școlare și/sau extrascolare reclamă noi modalități de proiectare și desfășurare a lor în relație directă cu posibilitățile reale ale elevilor, astfel încât să poată veni în întâmpinarea cerințelor pe care elevii respectivi le resimt în raport cu actul educațional (acest proces presupune, pe lângă continuitate, sistematizare, coerență, rigoare și accesibilizare a conținuturilor, un anumit grad de înțelegere, conștientizare, participare, interiorizare și evoluție în planul cunoașterii din partea elevilor).

Totuși, sintagma „cerințe educaționale speciale” este utilizată mai ales în domeniul psihopedagogiei speciale, unde semnifică necesitatea unor abordări diferențiate și specializate ale educației copiilor cu dizabilități/deficiențe mintale, intelectuale, ale celor cu afecțiuni neuropsihice, neurofiziologice, senzoriale, fizice, somatice.

Educația integrată presupune ca relațiile dintre indivizi să se bazeze pe o recunoaștere a integrității lor, a valorilor și drepturilor comune pe care le posedă.

Educația integrată este tot o formă de educație specială care se desfășoară în alte condiții decât cele existente în școlile speciale. În schimb, educația integrată încearcă să înlăture percepția asupra școlilor speciale ca unități școlare segregacioniste.

Educația integrată are drept obiective, următoarele:

- a educa acei copii cu cerințe speciale în școli obișnuite alături de ceilalți copii normali;
- a asigura servicii de specialitate (recuperare, terapie educațională, consiliere școlară, asistență medicală și socială) în școala respectivă;

- a acorda sprijin personalului didactic și managerilor școlii în procesul de proiectare și aplicare a programelor de integrare ; a permite accesul efectiv al copiilor cu cerințe speciale la programul și resursele școlii obișnuite (săli de clasă, cabinete, laboratoare, bibliotecă, terenuri de sport etc.);

- a încuraja relații de prietenie și comunicarea între toți copii din clasă/scoală;
- a educa și ajuta toți copiii pentru înțelegerea și acceptarea diferențelor dintre ei;
- a tine cont de probl si opiniile parintilor, incurajandu-i sa se implice in viata scolii;
- a asigura programe de sprijin individualizate pentru copiii cu cerințe speciale;
- a accepta schimbări radicale în organizarea și dezvoltarea activităților instructiv-educative din școală.

Integrarea înseamnă că relațiile dintre indivizi sunt bazate pe o recunoaștere a integrității lor, a valorilor și drepturilor comune pe care le posedă. Când lipsește recunoașterea acestor valori, se instaurează alienarea și segregarea între grupurile sociale. Altfel spus, integrarea se referă la relația stabilită între individ și societate și se poate analiza având în vedere mai multe niveluri, de la simplu la complex.

Integrarea presupune egalitatea de participare socială și egalitatea de șanse în realizarea accesului la educație. Printre valorile actuale și de perspectivă ale integrării societății democratice din lume le consideră dominante pe următoarele:

- acceptarea tuturor diferențelor;
- respectul diversității;
- solidaritatea umană și mai ales cu persoane diferite ;
- lupta împotriva excluderii și marginalizării;
- lupta împotriva inegalității sociale.

Nivelurile integrării se află în relație de interacțiune, se influențează și se îmbogățesc reciproc creând astfel ansamblul de condiții necesar pentru schimbarea societății și transformarea într-o societate capabilă să asigure integrarea persoanelor cu handicap mintal în interiorul ei. Accesul la integrare este valabil pentru toate persoanele, inclusiv pentru cele cu un handicap, indiferent de handicapul și gravitatea acestuia. **Integrarea** este un proces complex care presupune:

- a educa acei copii cu cerințe speciale în școli obișnuite alături de ceilalți copii normali;
- a asigura servicii de specialitate (recuperare, terapie educațională, consiliere școlară, asistență medicală și socială) în școala respectivă;
- a acorda sprijin personalului didactic și managerilor școlii în procesul de proiectare și aplicare a programelor de integrare ; a permite accesul efectiv al copiilor cu cerințe

speciale la programul și resursele școlii obișnuite (săli de clasă, cabinete, laboratoare, bibliotecă, terenuri de sport etc.);

- a încuraja relația de prietenie și comunicarea între toți copii din clasă/școală;
- a educa și ajuta toți copiii pentru înțelegerea și acceptarea diferențelor dintre ei;
- a tine cont de problemele și opiniile părinților, încurajându-i să se implice în viața școlii;
- a asigura programe de sprijin individualizate pentru copiii cu CES;
- a accepta schimbări radicale în organizarea și dezvoltarea activităților instructiv-educative din școală.

În ceea ce privește forme ale integrării copiilor cu CES, existente în școala românească, acestea se bazează pe următoarele 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 activităților 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.

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 școală, o mai bună intercunoaștere și relaționare între cele două categorii de copii.

Modelul bazat pe amenajarea în școala obișnuită a unui spațiu sau a unei săli de instruire și resurse pentru copiii deficienți, integrați individual în clase obișnuite din școala respectivă - în acest caz, profesorul care se ocupă 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 număr mic de copii cu cerințe speciale, domiciliați la mica distanță de școală.

Modelul comun - este relativ asemănător cu modelul precedent, cu deosebirea că în acest caz, profesorul itinerant este responsabil de toți copiii cu deficiențe 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 cerințe școlare.

O școală integrativă este:

- școală în permanentă schimbare și adaptare la nevoile copiilor
- cel mai eficient mediu de combatere a atitudinilor de discriminare
- comunitate interculturală primitoare și deschisă
- școală care-i valorizează în mod egal pe toți copiii, profesorii și părinții

Profesorul din școală integrativă va avea o serie de obiective de perfecționare și autoperfecționare profesională, cum ar fi :

- Să fie capabil să remarcă punctele forte și interesele fiecărui copil și să le utilizeze pentru motivarea interioară în procesul de educație.

- Să știe să stabilească obiective ambițioase dar diferențiate, adecvate elevului respectiv, ceea ce impune evaluare diferențiată.

- Să formuleze așteptări adecvate pentru FIECARE elev, oricare ar fi capacitățile acestuia. Această abilitate a cadrului didactic permite tuturor elevilor să devină membri ai clasei și ai școlii.

- Să știe să utilizeze un stil de predare bazat mai mult pe activități decât pe intervenția de la catedră.

- Să știe să ofere zilnic condiții pentru ca fiecare elev să aibă un succes

Competențele utile profesorului din școală integrativă sunt:

- Să realizeze că răspunde de fiecare copil din clasă.
- Să cunoască diferite strategii de instruire și să știe să le folosească eficient.
- Să lucreze în echipă cu părinții și cu alți profesioniști care se ocupă de copil
- Să perceapă lucrul cu fiecare membru al clasei ca pe o oportunitate de perfecționare profesională și nu ca problemă pe care el sau alții o au de rezolvat.
- Să fie flexibil și să demonstreze un grad ridicat de toleranță.

Proiectul personalizat de integrare în școală și comunitate este un dosar care include date despre copil, evaluarea inițială a situației acestuia, planul de intervenție și rapoarte care reflectă evoluția situației pe parcursul implementării planului.

Principiile educației integrate sunt:

- principiul prevenirii deficiențelor și handicapului
- principiul egalizării șanselor de acces la toate formele și gradele de învățământ
- principiul adaptării educației speciale la cerințele individuale ale fiecărui copil cu deficiență
- principiul intervenției precoc

- principiul participării largi a comunității locale la rezolvarea problemelor educației speciale
- principiul structurilor alternative

Integrarea este un proces care se structurează după valorile conștiinței umane.

În cadrul acestui proces nu faptul că un individ poate exercita o îndeletnicire pe baza unei aptitudini devine important, ci din contră, esențial este faptul structurii axiologice și al gradului de operaționalitate axiologică a conștiinței umane, pentru că realizarea integrării umane pe plan social este o decizie simultană a societății și a personalității, deciziile neputând fi luate, decât pe baza unor sisteme ierarhizate de valori.

Ca să existe o decizie integratoare, conștiința umană trebuie să posede în substanța sa aceste valori.

În scopul eficientizării procesului de învățare pentru elevii cu CES sunt invocate câteva repere fundamentale:

- învățarea interactivă care presupune folosirea unor strategii de învățare focalizate pe cooperarea, colaborarea și comunicarea între elevi la activitățile didactice, precum și pe interacțiunea dintre cadre didactice, cadre didactice și elevi;

- elaborarea în comun a obiectivelor învățării (educator – elev) deoarece fiecare participant la actul învățării are ideile, experiențele și interesele personale de care trebuie să se țină seama în proiectarea activităților didactice;

- demonstrația, aplicația și feedbackul – orice proces de învățare (mai ales în cazul elevilor cu CES) este mai eficient și mai ușor de înțeles dacă informațiile prezentate sunt demonstrate și aplicate în situații reale de viață, existând și un feedback continuu de-a lungul întregului proces;

- modalitățile de sprijin în actul învățării – elevii cu CES au nevoie în anumite momente de un sprijin activ de învățare atât în timpul activităților desfășurate în clasă, cât și la activitățile din afara clasei, prin dezvoltarea unui parteneriat educațional cu anumite categorii de specialiști, cu familiile elevilor.

Metodele și procedeele de predare-învățare trebuie să fie selectate în raport cu scopul și obiectivele activității didactice, conținutul lecției și particularitățile elevilor (vârsta, nivelul dezvoltării psihice, tipul și gradul deficiențelor/ tulburărilor, tipul de percepție al elevilor – analitic sau sintetic), stilul de lucru al educatorului.

În activitățile didactice destinate elevilor cu CES se pot folosi metodele expozitive, (povestirea, expunerea, explicația, descrierea) dar trebuie respectate anumite cerințe:

- 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 și materiale intuitive;
- să se antreneze elevii prin întrebări de control pentru a verifica nivelul înțelegerii conținuturilor de către aceștia și pentru a interveni cu noi explicații atunci când se impune acest lucru.

Pentru elevii cu deficiențe mintale utilizarea povestirii ca metodă didactică trebuie să fie însoțită de suporturi ilustrativ - sugestive sau imagini filmate, deoarece se captează mai ușor atenția și este facilitată implicarea afectiv-motivațională a elevilor în secvențele lecției.

Metodele de simulare (jocul didactic, dramatizare) pot fi aplicate cu succes atât în ceea ce privește conținutul unor discipline cât și în formarea și dezvoltarea comunicării la elevii cu deficiențe mintale și senzoriale. Implicarea lor cât mai directă în situații de viață simulate, trezesc motivația și participarea activă, emoțională a elevilor, constituind și un mijloc de socializare și interrelaționare cu cei din jur.

Metoda demonstrației ajută elevii cu dizabilități să înțeleagă elementele de bază ale unui fenomen sau proces. Alături de metoda demonstrației, exercițiul constituie o metodă cu o largă aplicabilitate în educația specială, mai ales în activitățile de consolidare a cunoștințelor și de antrenare a deprinderilor.

În activitatea educativă a copiilor cu cerințe educative speciale se poate folosi cu maximă eficiență învățarea prin cooperare. Lecțiile bazate pe învățarea prin cooperare permit evaluarea frecventă a performanței fiecărui elev care trebuie să ofere un răspuns în nume personal sau în numele grupului, elevii se ajută unii pe alții, încurajându-se și împărtășindu-și ideile, explică celorlalți, discută ceea ce știu, se învață unii pe alții, realizează că au nevoie unii de alții pentru a duce la bun sfârșit o sarcină a grupului.

Educația integrată îi va permite copilului cu CES să trăiască alături de ceilalți copii, să desfășoare activități comune, dobândind abilități, indispensabile pentru o viață cât mai apropiată de cea a valizilor, pentru o adecvată inserție socială.

Cu certitudine, elevii cu dificultăți de învățare au nevoie de ajutor în vederea adaptării, integrării și devenirii lorca și ceilalți elevi – cu succese și insuccese, cu realizări și ratări dar și cu rezultate încurajatoare.

Bibliografie:

- Gherguț, A., (2005). *Sinteze de psihopedagogie specială*, Editura Polirom, Iași
- Stănică, I., Popa, M., (2001). *Psihopedagogie specială*, Editura Pro Humanitas, București
- Ionescu, M., (1998). *Educația și dinamica ei*, Editura Tribuna învățământului, București

Vianin, Pierre, (2011). *Ajutorul strategic pentru elevii cu dificultăți școlare*, Editura ASCR, Cluj-Napoca

Mih, Viorel, (2010). *Psihologie educațională*, Colecția Educație, București.

1.53. Studiu de specialitate. Metode și tehnici interactive în cadrul lecțiilor de matematică

Profesor Hurmuzache Mihaela,

Școala Gimnazială „M. Eminescu” Lespezi, com. Gârleni, jud. Bacău

Învățarea prin cooperare este o strategie de instruire structurată și sistematizată a grupurilor mici de elevi, astfel încât aceștia să poată lucra împreună urmând ca fiecare membru al grupului să-și îmbunătățească performanțele proprii și să contribuie la creșterea performanțelor celorlalți membrii ai grupului.

Obiectivele cercetării:

1. evaluarea inițială pentru aria curriculară: Matematică și științe
2. selectarea și experimentarea unor metode și procedee moderne, interactive de grup, în concordanță cu specificul vârstei elevilor, cu profilul lor psihologic și cu cerințele noului curriculum.
3. aplicarea în cadrul activităților instructiv-educative a unor metode interactive de stimulare a progresului școlar și a comunicării școlarilor;
4. evaluarea finală a progresului școlar, la finalul experimentului pedagogic realizat.

Ipotezele cercetării

Ipoteza generală: utilizarea metodelor și procedeele didactice care stimulează învățarea prin cooperare ameliorează progresul în învățare

Ipoteze specifice:

1. Utilizarea metodelor și procedeele didactice care stimulează învățarea prin cooperare ameliorează în ansamblu rezultatele obținute de elevii din clasa experimentală la testele finale la matematică, în raport cu rezultatele obținute de elevii de la clasa martor.
2. Utilizarea metodelor și procedeele didactice care stimulează învățarea prin cooperare ameliorează comunicarea în scris la elevii din clasa experimentală, la testele finale la matematică, în raport cu rezultatele obținute de elevii din clasa martor.

Metodologia cercetării

Pentru a îndeplini obiectivele propuse și pentru a verifica ipotezele de cercetare am desfășurat întreaga activitate de cercetare cu două clase paralele din mediul rural. Deoarece mi-am propus să declanșez o acțiune educațională rezultatele acesteia fiind înregistrate și prelucrate

pentru a demonstra eficiența utilizării metodelor de cooperare, prin metodologia adoptată se va ajunge la descoperirea unor relații cauzale, am organizat cercetarea experimentală.

Etapele desfășurării cercetării

În procesul de învățare la clase trebuie să se folosească metode care creează posibilitatea elevului de a transforma cunoștințele pasive în cunoștințe active și de a favoriza descoperirea unor noi cunoștințe cât și aplicarea lor în activitatea practică.

Metoda de bază utilizată a fost experimentul psihopedagogic de tip ameliorativ, dar și metoda observației și analiza produselor activității.

Cercetarea a cuprins trei etape:

A. Etapa inițială care a avut un caracter constatativ.

B. Etapa intervenției ameliorative cu valoare formativă în stimularea proceselor psihice și a personalității elevilor.

C. Etapa evaluării care a avut un caracter comparativ, cu privire la rezultatele obținute în urma demersului experimental formativ.

A. Etapa inițială, s-a desfășurat la începutul anului școlar, prin aplicarea probei de evaluare inițială pentru a stabili nivelul de pregătire al elevilor. Astfel, am putut identifica competențele de care dispun elevii la disciplina matematică. În această etapă am aplicat ambelor eșantioane de elevi o probă de evaluare scrisă, la disciplina matematică. În conceperea acestei probe am urmărit evaluarea cunoștințelor elevilor la începutul anului școlar. Scopul a fost acela de a stabili punctul de plecare în desfășurarea demersului experimental. Având un caracter constatativ, testul de evaluare inițială reflecta volumul și calitatea cunoștințelor, deprinderilor și priceperilor elevilor, constituind un punct de pornire în demersul formativ. Testele au fost aplicate ambelor clase. Proba de evaluare inițială la matematică conține 7 itemi, obiectivele urmărite și descriptorii de performanță.

Nota obținută	4	5	6	7	8	9	10
Număr de elevi	2	3	8	7	1	0	1
Procente	9,09%	13,6%	36,36%	31,81%	4,5%	0%	4,5%

B. Etapa formativă

La eșantionul experimental, pe tot parcursul acestei etape, am avut în vedere utilizarea metodelor și tehnicilor de stimulare a comunicării și promovarea învățării prin cooperare. La eșantionul de control maniera de lucru a fost una obișnuită, bazată pe metode tradiționale. Am încercat ca fiecare metodă implementată să fie făcută transparentă, să i se prezinte esența,

valențele, variantele și denumirea, pentru ca elevul să îi poată descoperi utilitatea și în alte situații, atunci când experiența de învățare o cere, crearea unui mediu școlar propice dezvoltării cooperării, eliminarea factorilor care ar putea duce la blocarea creativității și nu în ultimul rând, am căutat să apreciez efortul fiecărui copil sau grupă, realizând evaluarea muncii acestora într-un mod deschis, dialogat.

Nota obținută	4	5	6	7	8	9	10
Număr de elevi	1	2	5	6	4	3	1
Procente	4,5%	9,09%	22,72%	27,27%	18,18%	13,63%	4,5%

C. Etapa finală

Etapa experimentală a cercetării a constat în administrarea unei probe de evaluare finală, identică pentru cele două clase: experimentală și de control. În conceperea acestor probe am urmărit evaluarea cunoștințelor elevilor la sfârșitul anului școlar și construirea unor itemi echivalenți cu cei din proba de evaluare inițială.

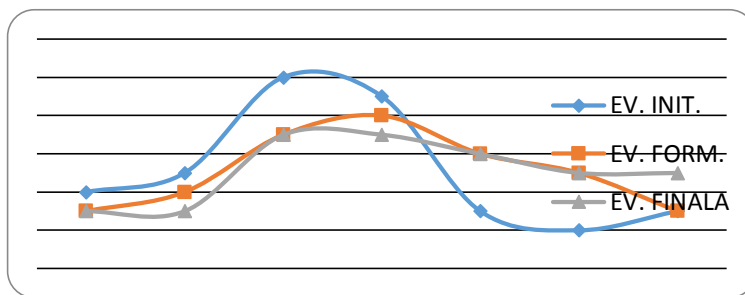
Nota obținută	4	5	6	7	8	9	10
Număr de elevi	1	1	5	5	4	3	3
Procente	4,5%	4,5%	22,72%	22,72%	18,18%	13,63%	13,63%

Concluzii

Așa cum rezultă din partea practic-aplicativă a lucrării, abordarea interactivă și interdisciplinară a conținuturilor învățării este determinată de necesitățile sociale, psihologice și pedagogice. Societatea modernă pune în fața individului sarcini de cooperare, de inițiativă și creație, de asumare a răspunderii, care nu pot forma fără un exercițiu îndelung la vârsta la care se cristalizează trăsăturile personalității elevului. Analiza și interpretarea rezultatelor obținute indică o tendință pozitivă de ameliorare a rezultatelor școlare ale elevilor, în favoarea clasei experimentale, care nu poate fi pusă exclusiv pe seama dezvoltării psihice și fizice a elevilor, fapt ce îmi permite să afirm că ipoteza propusă de mine spre cercetare se confirmă.

Prin aplicarea sistematică a metodelor și tehnicilor interactive în cadrul lecțiilor de matematică am sesizat îmbunătățirea relației îprofesor-elev într-una modernă și democratică, elevii bucurându-se de libertate, de o comunicare bazată pe cooperare, colaborare și ajutor reciproc.

A fost încurajată inițiativa elevilor la lecție, adresarea de întrebări, fiind înlăturată teama de a nu greși, iar pe parcurs elevii s-au familiarizat cu metodele și denumirile lor, au înțeles eficiența lor și pașii care trebuie urmați pentru realizarea acestora.



Folosind metodele și tehnicile de stimulare a creativității, atât individual, frontal cât și pe grupe, am constatat următoarele:

- elevii își însușesc mai ușor noile cunoștințe;
- crește încrederea că pot să decodifice și să înțeleagă conținuturile, atât pe cont propriu cât și în grup;
- doresc să se implice în învățare și nu dau semne de oboseală pentru că se implică conștient, voit, învățând activ și logic;

Învățarea prin cooperare reprezintă folosirea grupurilor mici în scopuri instructive, astfel elevii lucrând împreună își maximizează atât propria învățare, cât și pe a celorlalți colegi.

Printr-o astfel de organizare a situațiilor de învățare, elevii depind într-un mod pozitiv unii de alții, iar aceasta interdependență pozitivă îi conduce la devotament față de grup.

Alte elemente esențiale în învățarea prin cooperare sunt:

- responsabilitatea individuală
- interacțiunea stimulatorie
- deprinderi și competențe interpersonale
- constientizarea și evaluarea modului în care funcționează grupul de lucru.

Atunci când se realizează învățarea prin cooperare în mod regulat, elevii, din „singuratici care învață”, pot deveni „colegi care învață împreună”. Raportându-ne la climatul micro-social din școală, metodele învățării prin cooperare stărnesc participarea conștientă și activă a elevilor, aceasta presupune organizarea, în funcție de obiectivele operaționale bine stabilite, în care copiii lucrează împreună, în mod convergent, pentru a atinge scopuri comune. Astfel spus ea constă în declanșarea și menținerea unor relații de cooperare și competiție între membrii unui grup sau membrii mai multor grupe de copii în vederea rezolvării sarcinilor învățării.

În procesul instructiv-educativ am alternat activitatea frontală cu cea individuală sau pe grupe, pentru a permite progresul tuturor elevilor în ritmul propriu de învățare. Rezultatele pe care le-au obținut elevii la probele de evaluare finale, mă determină să consider că obiectivul propus a fost îndeplinit.

Datele și concluziile cercetării întreprinse atestă posibilitățile de reevaluare și perfecționare a procesului instructiv-educativ prin abordarea metodelor interactive și a învățării prin cooperare a tuturor componentelor acestuia. Pot afirma că această cercetare a fost o provocare pentru mine, un prilej de a studia atât literatura de specialitate cât și literatura psihopedagogică, de a-mi aprofunda și îmbogăți cunoștințele despre creativitate ca fenomen complex, dar actual și vital pentru viitor.

1.54. Metode activ-participative în activitatea educativă a copiilor cu CES

Profesor învățământ primar Manea Stela-Simona

Școala Gimnazială Vadu-Pășii, loc. Vadu-Pășii, jud. Buzău

Școala, ca instituție publică de formare și socializare umană, trebuie să răspundă cerințelor tuturor elevilor, atât celor care au un ritm de învățare și un potențial intelectual și aptitudinal peste medie, dar și celor care manifestă deficiențe de învățare. Ambele categorii pot fi considerate cu cerințe educative speciale și necesită un program individualizat de învățare.

Educația integrată va permite copiilor cu CES să trăiască alături de ceilalți copii, să desfășoare activități comune, dobândind abilități în vederea adaptării, integrării și devenirii lor ca și ceilalți.

În calitate de profesor, am fost pus în situația de a avea la clasă elevi cu cerințe educative speciale și, în astfel de situații, am încercat să găsec cele mai bune metode de predare-învățare pentru a-i determina pe toți participanții la actul educațional să se implice conștient în activitățile derulate.

Nu este simplu, dar cu dăruire, imaginație și multă răbdare se pot crea strategii eficiente care să îi sprijine în acest sens. Având ca reper lucrări de specialitate cu informații despre elemente de pedagogie și specificul dezvoltării psihoindividuale ale unui copil cu deficiențe, am realizat programe de intervenție și activități de învățare adecvate nevoilor fiecăruia. Nu folosesc ca pe o “rețetă” metodele și procedeele didactice despre care am citit, ci le adaptez contextului.

Am observat că scenariile didactice care cuprind metode și tehnici interactive sunt eficiente, mai ales în cazul elevilor cu CES, care sunt integrați în școlile de masă alături de colegi cu o dezvoltare tipică, deoarece încurajează socializarea, spiritual de toleranță și suport.

Ei nu trebuie marginalizați în niciun fel, nu trebuie "uitați" în clasă pornind de la ideea că nu vor putea ajunge niciodată ca și ceilalți elevi.

Obiectivul principal al școlilor de masă în care învață elevii cu CES este asigurarea integrării acestora în mediul școlar. Școala trebuie să aibă în vedere transformarea elevului într-o persoană capabilă să-și creeze propriile procese și strategii de raționament, utile pentru rezolvarea problemelor reale și apropiate.

Adaptarea curriculum-ului la nivelul clasei reprezintă una dintre soluțiile propuse de către factorii abilitați. O calitate esențială a curriculum-ului școlar actual este aceea că vizează un grad mare de flexibilitate, astfel încât să permită fiecărui copil să avanseze în ritmul său și să fie tratat în funcție de capacitățile sale de învățare. Pentru aceasta este nevoie ca formularea obiectivelor, stabilirea conținuturilor instruirii, modalitățile de transmitere a informațiilor în clasă și evaluarea elevilor să se facă diferențiat.

Astfel, în urma analizei amănunțite a evaluărilor inițiale, am proiectat conținuturile individualizat și diferențiat, astfel încât să poată fi înțelese de către elevi, am avut în vedere faptul că învățarea trebuie văzută ca un proces la care elevii participă în mod activ, își asumă roluri și responsabilități.

Toți elevii care participă la procesul de educație trebuie să beneficieze de o diferențiere educațională pentru că: au abilități diferite, au interese diferite, au experiențe anterioare de învățare diferite, provin din medii sociale diferite, au diferite comportamente afective (timiditate, emotivitate), au potențial individual de învățare, învață în ritmuri diferite, au stiluri de învățare diferite.

Modalitatea de evaluare poate fi adaptată în funcție de potențialul individual. Evaluarea trebuie să vizeze identificarea progresului realizat de elev, luând ca punct de plecare rezultatele evaluării inițiale. Tratarea individualizată a școlarilor facilitează adaptarea acestora la cerințele și obiectivele procesului instructiv-educativ și presupune corelarea între cerințele programei și posibilitățile copiilor. Tratarea diferențiată exprimă necesitatea ca organizarea, desfășurarea și evaluarea activităților instructiv-educative să stimuleze dezvoltarea copilului. Sarcinile care se dau copilului să fie în concordanță cu însușirile de personalitate, care se află în permanent devenire și transformare, astfel asigurându-se o amplificare a efortului psihic și fizic al copilului.

Cadrul didactic trebuie să pună un accent pe abordarea pozitivă a comportamentului copiilor, ameliorarea practicilor educaționale, cum ar fi: evitarea discriminărilor, a favorizării sau etichetării copiilor, evitarea reacțiilor impulsive neadecvate, a amenințării și intimidării copiilor, exprimarea încrederii în posibilitățile fiecărui copil de a reuși.

În activitățile didactice destinate elevilor cu CES se pot folosi metodele expositive (povestirea, expunerea, explicația, descrierea), dar trebuie respectate anumite cerințe: 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 și materiale intuitive,

să se antreneze elevii prin întrebări de control pentru a verifica nivelul înțelegerii conținuturilor de către aceștia și pentru a interveni cu noi explicații atunci când se impune acest lucru.

Metodele de simulare (jocul didactic, dramatizarea) pot fi aplicate cu succes atât în ceea ce privește conținutul unor discipline, cât și în formarea și dezvoltarea comunicării la elevii cu deficiențe mintale și senzoriale. Implicarea lor cât mai directă în situații de viață simulate, trezesc motivația și implică participarea activă, emoțională a elevilor, constituind și un mijloc de socializare și interrelaționare cu cei din jur.

Metoda demonstrației ajută elevii cu dizabilități să înțeleagă elementele de bază ale unui fenomen sau proces.

Alături de metoda demonstrației, exercițiul constituie o metodă cu o largă aplicabilitate în educația specială, mai ales în activitățile de consolidare a cunoștințelor și de formare deprinderilor.

În activitatea educativă a copiilor cu cerințe educative speciale se poate folosi cu maximă eficiență învățarea prin cooperare.

Lecțiile bazate pe învățarea prin cooperare permit evaluarea frecventă a performanței fiecărui elev, care trebuie să ofere un răspuns în nume personal sau în numele grupului, elevii se ajută unii pe alții, încurajându-se și împărtășindu-și ideile, explică celorlalți, discută ceea ce știu, învață unii de la alții, realizează că au nevoie unii de alții pentru a duce la bun sfârșit o sarcină a grupului.

Experiența proprie mi-a demonstrat utilitatea deosebită pe care o poate avea și jocul în procesul educativ al elevilor cu CES, făcând mai atractive conținuturile învățării, care nu mai sunt văzute ca un efort prea mare de concentrare, având în vedere disponibilitatea scăzută în sensul acesta. Jocul poate stimula copilul pe mai multe planuri: senzoriomotor, intelectual, social, creativ, al conștiinței de sine și chiar terapeutic.

Pentru integrarea și recuperarea elevilor cu cerințe educative speciale este necesară tratarea demersului educativ într-o manieră interactivă astfel încât aceștia să cunoască, să înțeleagă lumea în care trăiesc și să aplice ceea ce au învățat în diferite situații de viață.

Atunci când jocul este utilizat în procesul de învățământ, el dobândește funcții psihopedagogice speciale, asigurând participarea activă a elevului la lecții, sporind interesul de cunoaștere față de conținutul lecției.

Putem spune că jocul este ”Munca copilului”. În timpul jocului, copilul vine în contact cu alți copii ori adulți, astfel jocul are caracter social.

Psihologia jocului evidențiază importanța activării acestei metode mai ales la copiii cu CES.

Această activitate dinamizează acțiunea didactică prin intermediul motivațiilor ludice care sunt subordonate scopului activității de predare-învățare dar și de evaluare.

Folosirea jocului didactic ca activitate de completare cu întreaga clasă aduce variație în procesul de instruire a copiilor cu CES, făcându-l mai activ.

Elementele de joc: gândirea, mișcarea, întrecerea, surpriza, etc. - crează stări emoționale care întrețin interesul și dau colorat viu lecției.

Prin joc, copiii cu CES pot ajunge la descoperire de adevăruri, își pot antrena capacitatea lor de acțiune creativă, pentru că strategiile jocului, sunt în fond strategii euristice, în care se manifestă istețimea, spontaneitatea, inventivitatea, răbdarea, îndrăzneala.

Evaluarea prin joc condiționează în așa manieră dinamica clasei, încât putem spune că nu există învățare eficientă fără evaluare. Ea nu poate și nu trebuie redusă la simplul act al notării. Principala funcție a evaluării este aceea de a determina măsura în care diferite obiective pedagogice au fost atinse. În același timp încearcă să explice randamentul nesatisfăcător.

Scopul educației prin joc este acela de a forma anumite deprinderi, strategii cognitive, atitudini și comportamente, acestea se formează doar dacă îl punem pe elev să lucreze efectiv, să acționeze, atât pe plan verbal cât și motric.

Jena, rușinea, umilirea repetată, tind să dezorganizeze personalitatea copilului, duc la apariția unei stări psihice negative de nesiguranță, ezitare, apoi pierderea respectului de sine și încrederea în profesor.

În cazuri extreme, elevul poate deveni chiar agresiv. Se întâmplă adesea ca elevul frustrat, să fie izolat în grupul de elevi deoarece reactivitatea lui exagerată din cauza frustrării repetate se manifestă, printr-un comportament inadaptat, elevul fiind văzut de colegi ca un tip dificil. De aceea jocul poate fi folosit pentru a diagnostica conflicte psihologice, fiind binecunoscută capacitatea jocului de a deveni simbol al tendințelor, dorințelor sau conflictelor copilului.

Autorul Alois Gherguț (Sinteze de psihopedagogie specială, pag 281, 282) precizează faptul că există o multitudine de tehnici și metode care favorizează învățarea prin interacțiunea cu ceilalți colegi, iar aceste metode pot fi selectate, reformulate și chiar îmbogățite cu alte variante în funcție de tipul disciplinei, de vârstă și nivelul de dezvoltare al elevului.

Totodată, un rol important în recuperarea și integrarea acestor elevi îl au și activitățile de terapie educațională (terapia ocupațională, meloterapia, dezvoltarea autonomiei personale, ludoterapia), scopul fiind acela de a forma deprinderi de viață cotidiană (asigurarea îngrijirii propriului corp și a locuinței, folosirea serviciilor din comunitate) cultivare a capacităților și aptitudinilor pentru muncă (elevii cu dizabilități pot fi învățați să realizeze diverse activități

productive care îl pot ajuta ulterior în găsirea unui loc de muncă specific) și educarea abilităților pentru petrecerea timpului liber.

În proiectarea și desfășurarea lecțiilor, cadrele didactice pot valorifica cele mai operante modalități de lucru, mixând strategiile didactice tradiționale cu cele moderne, utilizând diverse tehnici terapeutice, obiectivul fiind acela de a crea competențe ce vor asigura autonomia personală și integrarea socio-profesională.

Materialele didactice folosite în predarea-învățarea-evaluarea elevilor cu cerințe educaționale speciale sunt:

- materiale informativ–demonstrative: atlase zoologice, planșe, CD-uri, etc;
- materiale pentru formarea și exersarea deprinderilor: microscop, lamele, preparate fixe și proaspete, acvariul din laborator, etc.;
- materiale de evaluare a rezultatelor învățării: tipuri de teste, lecții în programul Ael, portofoliul, etc.

Este o provocare să lucrezi cu copiii cu CES, având în vedere caracteristicile și manifestările tulburărilor cu care se confruntă, dar nu este imposibil deoarece și ei au potențial pentru dezvoltare, doar că este necesar să se descopere cele mai potrivite moduri prin care să fie activat. Procesul instructiv-educativ și compensator-recuperator în educația specială se subordonează principiilor didacticii generale, cu mențiunea că este nevoie de flexibilitate și adaptare la particularitățile aptitudinale ale elevilor.

Bibliografie:

- Anucuța P., (1998). *Povești și jocuri matematice distractive*, Editura Excelsior, Timișoara
- Gherguț Alois, (2006). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație*, Editura Polirom, Iași
- Gherguț Alois, (2013). *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*, Editura Polirom, Iași
- Popovici D., (1998). *Învățământul integrat sau incluziv*, Editura Corint, București
- Radu, Gheorghe, (2000). *Psihopedagogia școlarilor cu handicap mintal*, Editura Pro Humanitas, București
- Seach Diana, (2011). *Jocul interactive pentru copii cu autism*, Editura Fides, Iași
- Șchiopu U., (1966). *Dezvoltarea operativității gândirii copilului*, Editura Științifică, București.

2. Secțiunea II – „Contribuția Proiectelor Europene la dezvoltarea instituțională și a dimensiunii europene a școlii românești”:

2.1. Promovarea exemplelor de bune practici prin implementarea proiectului Erasmus+ PrECIVIM privind educarea copiilor cu dizabilități vizuale și dizabilități multiple

Conf. univ. dr. Andrea Hathazi

Departamentul de Psihopedagogie Specială

Universitatea Babeș- Bolyai Cluj-Napoca, jud. Cluj

Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD, 2009) propune o definiție amplă a dezvoltării profesionale în rândul cadrelor didactice ca fiind reprezentată de activități ce dezvoltă abilitățile, cunoștințele, expertiza și alte caracteristici individuale ale profesorului.

Dezvoltarea profesională eficientă include formare, practică și feedback, iar programele de succes implică profesorii în activități de învățare similare cu cele pe care le vor folosi cu elevii lor, încurajând dezvoltarea comunităților de învățare ale cadrelor didactice (OECD, 2005, citat de Malm, 2009). Există un interes sporit pentru dezvoltarea școlilor ca organizații de învățare, profesorii împărtășindu-și experiența într-un mod sistematic în cadrul programelor de mentorat, de cerc pedagogic, ateliere de lucru și dezbateri pe diferite teme, focus- grup și elaborare de proiecte educaționale și proiecte de parteneriat strategic.

Dezvoltarea cadrelor didactice dincolo de formarea inițială poate urma o serie de obiective:

- actualizarea cunoștințelor persoanelor despre un subiect/temă ca urmare a celor mai recente publicații și studii la nivel de teorii, abordări și metodologii;
- actualizarea abilităților, atitudinilor și abordărilor ca urmare a dezvoltării unor noi tehnici și obiective în predare, a unor noi circumstanțe și a unei noi cercetări educaționale;
- aplicarea modificărilor curriculare și regândirea strategiilor și modalităților de evaluare;

- dezvoltarea de către școli a strategiilor privind curriculum-ul și alte aspecte ale practicii didactice;

Această publicație a fost realizată în cadrul proiectului Erasmus+ PrECIVIM No: 2017-1-EL01-KA201-036289) finanțat cu sprijinul Comisiei Europene. Această publicație reflectă numai punctul de vedere al autorului, iar Comisia Europeană nu este responsabilă pentru eventuala utilizare a informațiilor pe care le conține.

- schimbul de informații și expertiză între profesori într-o modalitate multidisciplinară (TALIS – OECD, 2009)

Manualul parteneriatului în formarea profesorilor (Teacher Education Partnership Handbook, 2010) menționează dezvoltarea profesională a cadrelor didactice la nivel de competențe, astfel încât acestea se dezvoltă progresiv de la a învățare despre predare, la reflecția asupra predării și în final la reflecție asupra învățării. Valorile esențiale ale profesiei sunt: Încredere, Onestitate, Angajament, respect, Corectitudine, Egalitate, Integritate, Toleranță și Suport. Toți specialiștii și educatorii ar trebui să reflecte asupra acestor valori, nefiind vorba doar despre competențele profesionale, dar și despre valorile personale.

Raportul McKinsey (Barber și Mourshed, 2007, 15 citați de Malm, 2009) precizează:

- Calitatea unui sistem educațional nu poate depăși calitatea cadrelor didactice;
- Singura modalitate de îmbunătățire a rezultatelor este îmbunătățirea instruirii;
- Obținerea unor rezultate este posibilă numai prin instituirea unor mecanisme care să asigure instruire de înaltă calitate fiecărui copil.

Dezvoltarea competențelor cadrelor didactice în domeniul dizabilității vizuale și al dizabilităților multiple trebuie abordată ținând cont de nevoile specifice, complexitatea și heterogenitatea copiilor. În acest context, proiectul Erasmus+ PrECIVIM (**Promoting Effective Communication for Individuals with a Vision Impairment and Multiple Disabilities**) reprezintă o oportunitate de dezvoltare de bune practice și de transfer de inovație în contextul programelor de formare continuă. Proiectul vizează persoanele cu dizabilități vizuale și dizabilități multiple, care constituie un grup distinct și heterogen, cu un set unic de nevoi și provocări educaționale unice. Proiectul se referă la formarea cadrelor didactice în ceea ce privește formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare, comunicarea fiind esențială în învățare, acceptarea de către colegi și participarea semnificativă în clasă și în comunitate. Este necesară evaluarea unui set de competențe, cum ar fi abilitățile receptive și expresive de comunicare, abilitățile senzoriale și motrice legate de comunicare, colaborarea cu familiile, efectuarea de observații structurate și sistematice, evaluarea în echipa multidisciplinară.

Evaluarea adecvată și eficientă a comunicării va permite profesorilor să stabilească obiective realiste, să dezvolte exerciții adecvate de învățare și să răspundă nevoilor educaționale ale copiilor. Activitățile de formare ce includ oportunități pentru colaborare, consultare, rezolvare de probleme în varii medii educaționale sunt considerate esențiale (Annemaree, C., Forlin, C., Jobling, A, 2003).

Atunci când se reflectă asupra calității și specificității programelor de intervenție în contextul dizabilității vizuale și al dizabilităților multiple, ar trebui implementate noi abordări în formarea cadrelor didactice. Performanța competentă sau acțiunea eficientă implică mobilizarea cunoștințelor, abilităților cognitive și practice, precum și componentele comportamentului social, precum atitudini, emoții, valori și motivații. O competență este un concept holistic care nu este reductibil la dimensiunea sa cognitivă (Rychen, 2003). Competența reprezintă structura internă, abilitatea și capacitatea persoanei care corespund deprinderilor cognitive și practice ce interrelaționează, asociate cu elemente ale cogniției, motivației, valori și judecăți morale, emoții și componente sociale și comportamentale care sunt utilizate într-un context particular. Dezvoltarea competențelor profesorilor care lucrează cu copii cu deficiențe vizuale multiple reprezintă o necesitate impusă de caracteristicile copiilor al căror număr este din ce în ce mai mare în cadrul școlilor pentru copii cu deficiență vizuală. Rolul profesorului nu mai este doar de a transmite informații și de a forma deprinderi, competențele profesorului vizând acum și aspecte ale evaluării continue și formative ale nevoilor și progresului copilului, planificarea și implementarea activităților ce încurajează dezvoltarea cognitivă, comunicarea, dezvoltarea socio-emoțională și de autonomie personală, fără a uita însă cunoștințele specifice procesului de învățare, aspecte legate de adaptarea curriculară și colaborarea cu părinții și alți specialiști.

În această perspectivă, luăm în considerare aspectele psihologice pozitive aplicate, aspectele de competență culturală, perspectiva social-ecologică, abordarea bazată pe puncte forte, problemele de bunăstare, abordarea axată pe tranziție. În programele de formare a cadrelor didactice este nevoie de identificarea posibilității de a lucra în echipe multidisciplinare, de a beneficia de programe și servicii de sprijin, de a avea programe de mentorat, care să fie incluse în activitățile de dezvoltare personală.

Dezvoltarea profesională care a avut o durată mai lungă, regulată, structurată, colaborativă și încorporată în practică a fost mai eficientă, iar formarea profesorilor trebuie să se bazeze pe colaborare, autonomie și reflecție.

Dezvoltarea competențelor cadrelor didactice în domeniul deficienței vizuale și al dizabilităților multiple trebuie abordată ținând cont de toate obiectivele menționate mai sus, dar

și de nevoile specifice, complexitatea și heterogenitatea copiilor, și anume: înțelegerea implicațiilor dizabilității asupra dezvoltării, comunicării și învățării. Profesorii vor prezenta competențe în evaluare, în dezvoltarea programelor de intervenție psihopedagogică, colaborarea în cadrul echipei multidisciplinare.

Bibliografie:

Annemaree, C., Forlin, C., Jobling, A., *The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities*. Teacher Education Quarterly 30, no. 3 (2003): 65-79.

Malm, B., *Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education*, Journal of Education for Teaching, 35:1, 77-91, 2009

Peña-López, I., *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*, (OECD), 2009.

Rychen, S., *Investing in competences – but which competencies and for what? A contribution to the ANCLI/AEA Conference on Assessment Challenges for Democratic Society* (Conference paper, November). Lyon: OECD Project Deseco, 2003.

*** Education, M., *Shaping the future: How good education systems can become great in the decade ahead*, McKinsey & Company, Singapore, 2009

*** OECD, *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*.

Overview. <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf>, 2005

*** Teacher Education Partnership Handbook, www.deni.gov.uk, 2010

***Erasmus+ PrECIVIM, precivim.eu

2.2. Comunicarea pragmatică la copiii cu dizabilități vizuale și asociate

Lector universitar dr. Cristina Bălaș-Baconschi

Departamentul de Psihopedagogie Specială

Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației

Universitatea „Babeș-Bolyai” Cluj-Napoca, jud. Cluj

Lucrarea de față este realizată în cadrul Proiectului Erasmus+PrECIVIM No: 2017-1-EL01-KA201-036289) finanțat cu sprijinul Comisiei Europene, proiect axat pe dezvoltarea abilităților de comunicare la copiii cu dizabilități vizuale și asociate. Una dintre activitățile acestui proiect este reprezentată de elaborarea unui manual de training pentru profesorii care lucrează cu copiii având dizabilități vizuale și asociate în cadrul unor programe de formare și dezvoltare profesională. Manualul îmbină informația teoretică cu exemple practice ale unor studii de caz, activități, metode de evaluare, programe de intervenție, prevăzute pentru specialiștii din diferite școli și instituții din țările care sunt membre în cadrul proiectului.

Manualul se referă la o serie de concepte fundamentale legate de comunicare, precum și diferite tehnici folosite în practică în scopul îmbunătățirii abilităților de comunicare receptivă, expresivă și pragmatică a copiilor cu dizabilități vizuale și asociate. În cadrul manualului, unul dintre aspectele abordate este legat de comunicarea pragmatică, abilitate care a suscitat un interes deosebit în cadrul literaturii de specialitate din domeniu și de asemenea, a ridicat și numeroase controverse.

Comunicarea pragmatică se referă la folosirea adecvată a limbajului în diferite contexte interpersonale, fiind extrem de importantă pentru o bună integrare a copiilor în mediul familial, școlar și social (Russell, 2007, Russell and Grizzle, 2008 in Green, B.C. et al., 2014). Comunicarea pragmatică se distinge de aspectele structurale ale limbajului, care sunt considerate oarecum independente de context: fonologia, sintaxa și semantica (Camarata și Gibson 1999).

Această publicație a fost realizată în cadrul proiectului Erasmus+ PrECIVIM No: 2017-1-EL01-KA201-036289) finanțat cu sprijinul Comisiei Europene. Această publicație reflectă numai punctul de vedere al autorului, iar Comisia Europeană nu este responsabilă pentru eventuala utilizare a informațiilor pe care le conține.

Fiind conceptualizată ca și comunicare socială, această abilitate se referă la împărtășirea unor semnificații cu alte persoane, necesitând angajament social. Comunicarea pragmatică

presupune o serie de etape de natură socială, cum ar fi: atragerea atenției unei persoane, implicarea acesteia în interacțiune, menținerea acestei interacțiuni până la momentul considerat final al acesteia. În cadrul acestor etape, sunt antrenate o serie de comportamente non-verbale, ca de exemplu, orientarea privirii către fața interlocutorului, schimbarea direcției privirii, utilizarea gesturilor și a limbajului corpului, schimbarea diferitelor expresii faciale (Brooks, C.A., 2018).

Dificultățile în domeniul limbajului pragmatic se pot manifesta prin diferite comportamente ca de exemplu, un flux verbal exagerat, nerespectarea preluării în conversație, neadaptarea mesajului la cerințele interlocutorului, folosirea repetată unor expresii stereotipe, eșecul răspunsului la indicii verbali din partea celuilalt și dificultatea de înțelegere a sarcasmului, glumelor și metaforelor (Bignell și Cain 2007, Camarata și Gibson 1999, Perkins 2010, Russell 2007).

Dezvoltarea comunicării sociale este menționată ca una dintre abilitățile fundamentale legate de dezvoltarea comunicării. Uneori este dificilă distingerea a ceea ce reprezintă o abilitate socială și o abilitate de comunicare atunci când vorbim despre dezvoltarea limbajului pragmatic. Conceptul ”atenției împărtășite” (*joint attention*) este una dintre abilitățile esențiale pentru dezvoltare limbajului receptiv, expresiv și pragmatic. Atenția împărtășită este definită ca un proces atențional coordonat între două persoane și un obiect sau un fenomen, eveniment, în care ambele părți implicate recunosc și împărtășesc reciproc interesul pentru obiectul, evenimentul în cauză (Bakeman și Adamson, 1984; Eilan, 2005; Tomasello și Dunham, 1995).

Deoarece atenția împărtășită este o abilitate în esență vizuală, copiii cu dizabilități vizuale prezintă deseori decalaje sau diferențe în dezvoltarea ei, care pot avea efecte asupra dezvoltării ulterioare a limbajului. (Tadic, Pring și Dale, 2009).

Cu toate acestea, studii recente (Ross, 2015) menționează faptul că atenția împărtășită la copiii cu dizabilități vizuale apare aproximativ la aceeași vârstă ca și la copiii cu dezvoltare tipică dar este caracterizată de comportamente și răspunsuri unice la interacțiuni, ca de exemplu, reducerea comunicării sau întoarcerea cu spatele, comportamente care nu sunt cu necesitate recunoscute ca fiind relaționate cu atenția împărtășită.

Studii mai recente (Pijnacker, J., Vervloed, M.P.J., Steenbergen, B. (2012) infirmă într-o oarecare măsură unele studii anterioare în care se preciza faptul că unii copii cu dizabilități vizuale congenitale și asociate prezintă un decalaj și în dezvoltarea abilității de *theory of mind* (Brambring și Asbrock 2010; Green et al. 2004; McAlpine și Moore, 1995; Minter et al., 1998). *Theory of mind* se referă la abilitatea de a atribui stări mentale de tipul intențiilor, convingerilor și dorințelor unor persoane ca modalități de interpretare și prezicere a comportamentului și este

de asemenea importantă în dezvoltarea abilității de comunicare pragmatică. Aceste decalaje la copiii cu dizabilități vizuale au fost atribuite de către autorii studiilor unui acces deficitar la informația vizuală în contextul interacțiunilor, ca de exemplu, atenția împărțită, schimbul reciproc de priviri, expresii faciale și gesturi. Pijnacker și colab. (2012) au arătat că în cazul folosirii unor sarcini verbale adecvate copiii cu diferite dizabilități vizuale nu prezintă decalaje semnificative în înțelegerea *theory of mind*.

Informația vizuală este importantă de asemenea și pentru comunicarea socială. În același timp, copiii cu dizabilități vizuale și asociate prezintă dificultăți de folosire a limbajului în scopuri sociale, în timp ce limbajul structural (articulare, gramatică, vocabular) este dezvoltat corespunzător (James și Stojanovik, 2007; Tadic' et al., 2009).

Dezvoltarea atenției împărțite la copiii cu dizabilități vizuale se realizează prin intermediul unor modalități tactile, auditive și kinestezice, fiind dependentă de răspunsurile contigente din partea partenerilor sociali (Bigelow, 2003). Este de aceea extrem de important ca cei care se ocupă de acești copii să recunoască încercarea copiilor de a menține interacțiunea, să răspundă adecvat și să continue această interacțiune.

În absența unor abilități vizuale adecvate, limbajul poate fi cu siguranță un factor care să îi ajute pe copiii cu dizabilități vizuale să comunice, să intre în interacțiune cu colegii de aceeași vârstă și să fie parteneri sociali.

Ideea de a adapta limbajul în vederea sprijinirii interacțiunilor sociale la copiii cu dizabilități vizuale și asociate va presupune mai mult decât o simplă etichetare sau chiar descriere. Va fi nevoie de completarea unor informații legate de intențiile altora, de unele inferențe legate de intențiile copilului, adică intențiile sau funcțiile comunicării. În stadiul intențional timpuriu, plânsetele copilului, mișcările corpului său, expresiile faciale determină o comunicare mai precisă. Apoi gesturile vin cu precizări suplimentare legate de interesele sau dorințele copilului (Brooks, C.A., 2018). Copilul cu dizabilități vizuale va avea probabil gesturile sale personalizate, dar poate fi învățat să ofere, să arate sau chiar să indice, dar contactul vizual va fi absent.

A-i ajuta pe copii să se întoarcă la auzul vocilor sau înspre locul unde se află o persoană sau un obiect dorit este un scop al intervenției în acest domeniu. Și, odată atins stadiul intențional, odată cu emisia unor cuvinte izolate sau combinații de două, trei cuvinte, copiii vor folosi acest limbaj pentru a se angaja și a comunica social.

Așa cum demonstrează autori precum Brooks (2018), este utilă îndreptarea atenției spre întrebări de tipul ”cine”, ”ce”, ”care” și ”unde”, aceste concepte putând să ofere indicii legate de aspectele sociale sau non-sociale ale contextului și a relațiilor dintre acestea. Cine se află în

încăpere? Care sunt persoanele implicate în comunicare? Care sunt obiectele? Care sunt posibilele acțiuni care se desfășoară? Ce ar putea să gândească, să dorească, să îi facă plăcere copilului? Se pot folosi, oricât de paradoxal ar părea, cuvinte de tipul ”uite”, ”privește”, ei învață că asta înseamnă „fii atent”.

În momentul în care dorim să îndreptăm atenția copilului spre alte persoane care ar dori să intre în interacțiune, putem să folosim exprimări de tipul: ”Uite cine e aici. Este colegul tău care a venit. Colegul ți-a adus un joc. Vrei să vezi despre ce este vorba? Se pare că nu ești sigur. Este în regulă. Dacă dorești, poți să îl vezi mai târziu. Acum poți să povestești puțin cu colegul tău”. Sau: „Te aud, sunt în bucătărie, îți aduc sticla cu apă. Auzi apa cum curge? Îți umplu sticla. Este apă rece. Vrei apă? Uite, este în fața ta pe masă.”

În situația în care trebuie să răspundem la o reacție din partea copilului sau la sunete ori obiecte aflate în spațiul apropiat (sau mai puțin apropiat) se pot da, de asemenea, unele exemple: ” Ai auzit jucăria muzicală. Ea a sunat când am deschis cutia cu jucării. Vrei să vii și să o găsești? Haide aici, o să o scoatem din cutie.”

Lumea din jurul nostru este o adevărată ”baie informațională vizuală”. Aceasta reprezintă un real suport pentru abilitățile noastre de comunicare. În momentul în care suportul vizual lipsește, indivizii vor trebui să preia informația din contextele naturale pe baza a ceea ce aud sau ating. Iar pentru a umple golurile rămase, se poate folosi limbajul în toate formele sale.

Cuvintele descriu obiecte, oameni, acțiuni și modul în care aceștia interacționează între ei, precum și cu copiii cu dizabilități vizuale. Adaptarea input-ului lingvistic este una dintre modalitățile prin care copilul poate fi ajutat să dezvolte interacțiuni sociale intenționale, plăcute în cursul primilor ani de viață. Și, cu atât mai mult în cazul copiilor cu dizabilități vizuale și asociate, aceste interacțiuni le vor facilita o integrare mai adecvată într-o lume vizuală, pe care, fără un acces real la comunicare pragmatică, acești copii nu pot să o înțeleagă pe deplin.

Referințe bibliografice:

Bakeman, R., & Adamson, L. B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-Infant interaction. *Child Development*, 55(4), 1278.

Bigelow, A. E. (2003). The development of joint attention in blind infants. *Development and Psychopathology*, 15(02).

Bignell, S., Cain, K. (2007) Pragmatic aspects of communication and language comprehension in groups of children differentiated by teacher ratings of inattention and hyperactivity. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 499-512.

Brambring, M., & Asbrock, D. (2010). Validity of false belief tasks in blind children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(12), 1471–1484.

Brooks, C., A. (2018). *Communication skills for children who are blind or visually impaired*, Family Connect, American Printing House for the Blind.

Camarata, S.M., Gibson, T. (1999). Pragmatic language disorders in attention-deficit hyperactivity disorders (ADHD). *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5, 207-214.

Eilan, N. (2005). *Joint attention – communication and other minds: issues in philosophy and psychology*. Oxford: Oxford University Press.

Green, S., Pring, L., & Swettenham, J. (2004). An investigation of first-order false belief understanding of children with congenital profound visual impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 1–17.

James, D. M., & Stojanovik, V. (2007) Communication skills in blind children: A preliminary investigation. *Child: Care health and development*, 33(1), 4–10.

McAlpine, L. M., & Moore, C. L. (1995). The development of social understanding in children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 89(4), 349–358.

Minter, M., Hobson, R. P., & Bishop, M. (1998). Congenital visual impairment and ‘theory of mind’. *British Journal of Developmental Psychology*, 16(2), 183–196.

Perkins, M.R. (2010) Pragmatic impairments. In J.S. Damico, N. Muller and M.J. Ball (eds.), *The Handbook of Language and Speech Disorders* (Chichester: Wiley-Blackwell), p.227-246.

Pijnacker, J., Verloed, P.J.M., Sterbergen, B. (2012) Pragmatic Abilities in Children with Congenital Visual Impairment: An Exploration of Non-literal Language and Advanced Theory of Mind Understanding, in *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 2440-2449.

Ross, M.C. (2017) *Promoting Joint Attention in Children with Visual Impairment: Proposing an Intervention Using Modified Strategies from Joint Attention Symbolic Play Engagement Regulation (JASPER)*, The Ohio State University.

Russell, R.L. (2007) *Social communication impairments: pragmatics*. Pediatric Clinic of North America, 54, 483-506.

Russell, R.L., Grizzle, K.L. (2008). Assessing child and adolescent’s pragmatic language competencies: toward evidence-based assessments. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11, 59-73.

Tadić, V., Pring, L., & Dale, N. (2009). Are language and social communication intact in children with congenital visual impairment at school age? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(6), 696-705.

Tomasello, M., & Dunham, P. J. (1995). Joint attention as a social cognition. In C. Moore (Ed.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 103-130). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

2.3. Învățarea înspre comunitate: liant între teorie și practică în educația universitară

Conf. Univ. Dr. Alina Simona Rusu

Lect. Univ. Dr. Carmen Costea-Bărluțiu

Departamentul de Psihopedagogie Specială,

Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, jud. Cluj

Lucrarea de față își propune să prezinte activitățile și rezultatele preconizate și obținute până în prezent în cadrul proiectului european SLIHE (Service-Learning in Higher Education – Fostering the Third Mission of Universities and Civic Engagement of Students), co-finanțat de către Uniunea Europeană prin Programul Erasmus+, proiect început în luna septembrie 2017, cu durata până în mai 2020. În proiect sunt implicate șase universități, din șase țări ale Uniunii Europene și doi parteneri asociați din afara UE. Universitatea coordonatoare a proiectului este Universitatea Matej Bel, din Banská Bystrica, **Slovacia**, iar partenerii sunt Universitatea Palacký, din Olomouc, Republica Cehă, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, **Romania**, Universitatea din Rijeka, Facultatea De Filosofie, **Croația**, Universitatea Danube, Krems, **Austria**, Universitatea Catolică, Eichstätt-Ingolstadt, **Germania**. Alături de universitățile participante, partenerii asociați ai proiectului sunt Centrul pentru Dezvoltarea Învățării spre Comunitate din America Latină (CLAYSS, Center for the Development of Learning Service in Latin America, <http://www.clayss.org/>), Argentina și Asociația Internațională – Școala Interactivă Deschisă (International Association - Open Interactive School), Bosnia-Herzegovina. Din România, Universitatea Babeș-Bolyai (UBB) este reprezentată de către Departamentul de Psihopedagogie Specială, iar coordonatorul echipei din partea UBB este Conf. Univ. Dr. Alina Simona Rusu.

Contextul general din UBB în care proiectul SLIHE este plasat este acela al tradiției universității în ceea ce privește implicarea civică a studenților în diferite forme, cum ar fi activități de voluntariat (formal), practică și stagii de lucru (internships). **Voluntariatul spre comunitate** este întâlnit frecvent în activitățile organizațiilor studențești din cadrul diferitelor facultăți ale UBB (29 de organizații active în 2017), ceea ce denotă un real interes al studenților spre nevoile comunității.

În ultimii ani, politicile la nivelul învățământului superior au fost caracterizate, după Procesul Bologna, de marcarea rolului pregnant al universităților în modernizarea societăților.

Astfel, universitățile sunt creditate cu autonomie mai ridicată, iar activitatea acestora este de așteptat să fie ancorată în nevoile societății, prin faptul că activitățile și capacitățile existente la nivelul acestora pot contribui la dezvoltarea socială și economică. Dacă primele două misiuni ale universităților, cea de educație și cea de cercetare, sunt bine definite și există un acord general în privința definiției acestora, cea de-a **treia misiune**, mai recent descrisă ca reflectând contribuția universităților în societate deține multiple definiții, toate acestea specifice contextului național (Mahrl & Pausits, 2011). În literatura de specialitate, termenul este definit ca „generarea, utilizarea, aplicarea și exploatarea cunoștințelor și altor capacități ale universităților înafara mediilor academice” (Molas-Gallart et al. 2002). Această definiție sugerează faptul că serviciile oferite de universități societății au potențialul de a reprezenta o forță motivantă pentru deschiderea universităților înspre comunitate (Mahrl & Pausits, 2011), inițierea schimburilor de cunoștințe și experiență înafara sistemului științific, precum și găsirea răspunsurilor la probleme sociale. Dintre sarcinile circumscrise celei de-a treia misiuni a universităților, Phineiro et al. (2015) enumeră: cercetarea aplicată, dezvoltarea regională, inovația, deschiderea spre exterior etc., toate acestea strâns legate de sarcinile privind educația și cercetarea. Strategia de SL a universităților europene răspunde nevoilor de dezvoltare a celei de-a treia misiuni, însă aceasta este încă la început în multe dintre țările din Europa Centrală și de Est. În acest sens, proiectul SLIHE are ca scop general întărirea capacităților instituțiilor de învățământ superior de a îndeplini cea de-a treia misiune și a crește angajamentul civic al studenților.

Obiectivele principale ale proiectului SLIHE sunt (pentru detalii, a se vedea www.slihe.eu): (1) întărirea capacității instituțiilor de învățământ superior, referitoare la îndeplinirea celei de-a treia misiuni; (2) creșterea angajamentului civic al studenților prin implementarea învățării spre comunitate în învățământul superior; (3) îmbunătățirea calității și relevanței programelor de studiu prin susținerea universităților în implementarea strategiei de Service-Learning (SL).

Rezultatele planificate ale proiectului SLIHE sunt: (1) stabilirea unui curriculum pentru training pe tema SL destinat profesorilor din învățământul superior, precum și scrierea unui Manual pentru trainerii care susțin acest curs; (2) conceperea unui Manual pentru profesorii din învățământul superior referitor la tema SL în învățământul superior; (3) sumarizarea unei serii de recomandări pentru implementarea strategiei și programelor de SL în instituții de învățământ superior, prin exemple de bune practici, la nivel instituțional și din perspectivă strategică; (4) organizarea unei conferințe internaționale pe tema SL în primăvara anului 2020 în Slovacia, cu scopul principal de diseminare a rezultatelor proiectului și creștere

a conștientizării utilității SL la nivelul instituțiilor de învățământ superior. Numărul estimat al beneficiarilor implicați în proiect se ridică la 480, incluzând cadre didactice, studenți, grupuri țintă de la nivelul comunității, participanți la conferințe, dintre care un număr de 112 sunt persoane cu oportunități reduse.

Astfel de rezultate sunt inedite în contextul învățământului superior din Europa Centrală și de Est și dețin relevanță sporită în dezvoltarea și implementarea SL. Manualele vor fi publicate atât în limba engleză, cât și în toate limbile partenerilor din proiect, făcându-se disponibile online pe pagina web a proiectului. În cadrul proiectului sunt prevăzute șase întâlniri de lucru, centrate pe conceperea rezultatelor și pe asigurarea derulării optime a proiectului (activități de management de proiect, monitorizare, evaluare, diseminare, comunicare și follow-up). Deocamdată au avut loc întâlniri de lucru la Krems, în Austria, la Ingolstadt, în Germania și la Rijeka, în Croația, iar următoare întâlnire de lucru va avea loc la Cluj-Napoca în februarie 2019, în România. Se estimează că proiectul va avea impact nu doar asupra mediului academic, prin cadrele didactice și studenți, ci și asupra comunităților locale și va stimula cooperarea dintre mediul academic și societate.

De asemenea, printre alte activități derulate în cadrul proiectului, s-a colaborat în vederea elaborării celor trei rezultate principale, manualele pentru traineri și personalul academic și exemplele de bune practici. Partenerii din Slovacia, Croația, Republica Cehă și România au derulat un proces de investigare a nivelului de cunoștințe și a nevoilor cadrelor didactice referitoare la SL și au fost derulate programe de training pentru personalul academic interesat în fiecare dintre aceste țări. Este importat de menționat că echipa de lucru din partea UBB a abordat în manieră științifică obiectivul de investigare a nevoilor relaționate cu SL la nivel instituțional, elaborând un instrument de evaluare a acestora, pe baza analizei literaturii de specialitate existente. Rezultatele acestei investigații au fost diseminate sub forma unui articol științific și capitol în cadrul unei teze de doctorat centrată pe tematica SL.

Termenul de Service Learning (SL) sau învățarea înspre comunitate provine din limba engleză, iar conceptul de SL reprezintă o formă de pedagogie care combină orice tip de experiență de tip **serviciu către comunitate**, atent monitorizată și în care studenții își asumă **obiective de învățare** (*intentional learning goals*) și **reflectează activ** asupra învățării din această experiență (Billing, 2000, Heffernan, 2001).

Reflecția critică reprezintă cheia înțelegerii importanței activității de SL, precum și mijlocul prin care are loc **transferul experiențelor** în context de învățare și relaționarea acestora cu **viața personală** a studentului. Aceasta deține rol vital în conștientizare și face ca SL să devină **pedagogie critică**, având potențial de a determina **transformare personală** și

schimbare socială. De asemenea, reprezintă abilitatea care permite realizarea **conexiunii** dintre experiențele practice în comunitate și cunoștințele predate, contribuind la aprofundarea învățării. Deoarece reflecția nu se dezvoltă spontan și natural, ci este un **proces ghidat**, facilitat la studenți, iar în acest sens rolul cadrului didactic este foarte important (Deeley, 2015).

În literatura de specialitate, SL mai este definită ca metodă de îmbogățire a procesului de învățare printr-o mai bună înțelegere a conținutului curricular și o mai largă apreciere a disciplinei (Furco, 2011), precum și ca strategie de promovare a **responsabilității civice** a studenților și a personalului implicat (Hanover Research, 2014). **Responsabilitatea civică** presupune participarea activă a unui individ în viața publică a comunității (Gottlieb & Robinson, 2006).

În acord cu definițiile date, cele mai citate caracteristici ale SL sunt: (1) conceperea serviciilor astfel încât să întâmpine nevoile comunității, (2) coordonarea cu o instituție de învățământ sau program de serviciu comunitar, (3) vizarea dezvoltării responsabilității civice a studenților, (4) integrarea în conținutul curricular de bază al participanților, (5) oferirea unei secvențe temporale care permite participanților reflecția asupra experienței de SL (Billing, 2000 *apud* Copaci & Rusu, 2016).

La nivel internațional, activități de tip SL relaționate curricular au fost propuse frecvent în universitățile din SUA, unde există o vastă tradiție. De altfel, a fost înființată o Coaliție națională a instituțiilor de învățământ superior pentru promovarea scopului civic al acestora, cu denumirea de **Campus Compact** (site web: compact.org). Dostillio (2017) enumeră câteva elemente care favorizează includerea programelor de SL între obiectivele strategice ale instituțiilor de învățământ superior: reconsiderarea potențialului studenților ca agenți ai schimbării sociale și alinierea misiunii universităților la nevoile comunității, existența unor dovezi științifice clare pentru eficacitatea practicilor de SL asupra unor caracteristici individuale, de grup, asupra comunităților, evoluția programelor de voluntariat înspre SL (conexiuni curriculare, componenta de reflecție, dezvoltarea competențelor civice, parteneriate cu agenții comunitare etc.), sublinierea unor modele clare de SL implementate la nivel instituțional, cu accent asupra nevoilor profesorilor, studenților și comunității (Dostilio & Perry, 2017).

Responsabilitatea civică a studenților poate fi cultivată prin diferite forme, și anume: (1) **Serviciu direct** – studenții interacționează direct cu beneficiarii (ex. tutoriat student-pentru-student, ajutor la servirea mesei la un centru de plasament etc.); (2) **Serviciu indirect** – studenții sunt implicați în comunitate fără contact direct cu beneficiarii (ex. acțiune de tip Shoe Box pentru copiii din familii defavorizate); (3) **Susținere / advocacy** – studenții informează

și educă membrii comunității despre aspecte specifice ale unei nevoi/ probleme (ex. postere despre nevoia prevenția violenței domestice, pliante despre prevenția infecțiilor cu transmitere sexuală, campanii etc.).

Activitățile de tip SL prezintă multiple **beneficii**, având impact pozitiv asupra unor dimensiuni afective și cognitive ale funcționării individuale și sociale (ex. Astin et al., 2000). Astfel, în ceea ce privește **studenții**, au fost citate printre beneficiile SL: creșterea performanței academice, în special prin programe de tutoriat (Conrad & Hedin, 1991 *apud* Copaci & Rusu, 2016), gândire critică, îmbunătățirea abilităților de scriere (Astin et al., 2000), dezvoltarea abilităților de rezolvare de probleme și raționamentelor morale (Conrad & Hedin, 1991), dezvoltarea unor valori de tip civic, atitudini pozitive spre diversitate, creșterea responsabilității personale și sociale (Conrad & Hedin, 1991), creșterea nivelului auto-eficacității percepute, formarea și dezvoltarea leadership-ului și abilităților interpersonale, precum și orientare în carieră și tendința de a lua decizii de implicări viitoare în comunitate, după absolvire. Pe lângă beneficiile de ordin cantitativ, SL aduce beneficii calitative, precum sentimentul că propriile acțiuni pot face o diferență la nivelul comunității (Simons & Cleary, 2006; Astin et al., 2000) și găsirea sensului în propriile acțiuni (Conrad & Hedin, 1991).

Programele de tip SL aduc o serie de beneficii pentru **comunitate**, și anume: asigurarea unor resurse umane, care răspund nevoilor educaționale, umane, de securitate și mediu (Johnson, 1995). Prin SL, agențiile comunitare primesc ocazia participării în parteneriate educaționale și pot contribui la dezvoltarea responsabilității civice a studenților și la dezvoltarea unei democrații participative.

În ceea ce privește **personalul academic**, SL aduce o serie de beneficii, de tipul atingerii scopurilor educative prin obiective operaționale și, prin urmare, aplicarea cunoștințelor academice în situații de viață reală (Johnson, 1995). Cadrele didactice pot împărtăși experiențe de calitate cu studenții, își pot dezvolta conștientizarea pentru probleme la nivel de societate, relaționate cu subiecte de interes pentru educație și cercetare. În acest fel, pot fi identificate noi domenii de cercetare și noi oportunități pentru dezvoltare profesională și recunoaștere.

În concluzie, beneficiile SL au fost identificate la toți participanții la aceste activități, atât **studenții** (ex. competențe transversale, abilități transferabile etc.), cât și **comunitatea** (ex. soluții piate pe nevoi) și **personalul academic** (ex. aplicarea cunoștințelor academice în situații reale de viață). Datorită caracteristicilor principale ale SL ca metodă pedagogică puternică, învățarea devine un proces social, emoțional, cognitiv, multicultural și interpersonal (Simons & Cleary, 2006). Prin SL, studenții își pot dezvolta abilități care îi vor ajuta să observe, să identifice și să distingă emoțiile umane, să gestioneze (să evalueze și să regleze) propriile

emoții, să stabilească și să mențină relații pozitive, să fie responsabili în decizii, să se adapteze la situații interpersonale noi și să își îmbunătățească performanța academică (Durlak et al., 2011). Prin componenta de reflecție și conexiunea cu conținutul curricular, SL oferă studenților și personalului academic oportunități de explorare și înțelegere a perspectivelor sociale (Alexander & Chomsky, 2008). Proiectul SLIHE este un prim pas în conștientizarea utilității și implementarea unei strategii de SL la nivelul Universității Babeș-Bolyai, din Cluj-Napoca.

Bibliografie:

Alexander, I. D. & Chomsky, C. (2008). What is Multicultural Learning? Retrieved from University of Minnesota, Center for Teaching and Learning <http://www1.umn.edu/ohr/teachlearn/resources/multicultural/whatis/index.html>

Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K. Yee, J. A. (2000). *Executive Summary: How Service Learning Affects Students*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, University of California.

Billing, S. H. (2000). Research on K-12 School-Based Service-Learning: The Evidence Builds. *Phi Delta Kappan*, 81, 658-664.

Conrad, D. & Hedin, D. (1991). School-based community service: What we know from research and theory. *Phi Delta Kappan*, 72, 743-749.

Copaci, I., Rusu, A.S. (2016). Trends in Higher Education Service-Learning Courses for Pre-Service Teachers: a Systematic Review. *The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences*, 18, 1-11. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.12.1>

Deeley, S. (2015). *Critical Perspectives on Service-Learning in Higher Education*, New York: Palgrave Macmillan

Dostilio, L.D. (2017). Planning a Path Forward. Identifying the Knowledge, Skills, and Dispositions of Second-Generation Community Engagement Professionals. In *The Community Engagement Professional in Higher Education. A Competency Model for an Emerging Field*. Dostilio, L.D. (Ed.). Campus Compact, Boston, Massachusetts.

Dostilio, L.D., & Perry, L.G. (2017). An explanation of Community Engagement Professionals as professionals and leaders. In *The Community Engagement Professional in Higher Education. A Competency Model for an Emerging Field*. Dostilio, L.D. (Ed.). Campus Compact, Boston, Massachusetts.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. and Schellinger, K. B. (2011), *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis*

of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82: 405–432.
doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.

Furco, A. (2011). *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. Expanding Boundaries: Service and Learning*. Washington DC: Corporation for National Service.

Gottlieb, K., Robinson, G. (2006). A Practical Guide for Integrating Civic Responsibility into the Curriculum, 2nd ed., Washington, D.C.: Community College Press.

Hanover Research (2014). Public Engagement Strategies and Evaluation, www.hanoverresearch.com

Heffernan, K. (2001). Service-Learning in Higher Education. *Journal of Contemporary Water Research and Education*, 119(1), 2-8.

Johnson, D.B. (1995). Faculty Guide to Service-Learning. *Higher Education*. Paper 140. <http://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/140>.

Mahrl, M., & Pausits, A. (2011). Third Mission Indicators for New Ranking Methodologies. *Evaluation in Higher Education* 4 (1), 43–65.

Molas-Gallart, J., A. Salter, P. Patel, Scott, A. & Duran, X. (2002). Measuring Third Stream Activities: Final Report to the Russell Group of Universities. Brighton: SPRU, University of Sussex.

Pinheiro, P., Langa, P . V. & Pausits, A. (2015) One and two equals three? The third mission of higher education institutions, *European Journal of Higher Education*, 5, 233-249.

Simons, L., & Cleary, B. (2006). The influence of service-learning on students' personal and social development. *College Teaching*, 54(4), 307–319.

2.4. Proiect educațional „Culorile Tricolorului”

Profesor pentru învățământ primar Morar Alina-Iulia

Școala Gimnazială Țaga, loc. Țaga, jud. Cluj

Fiind în an centenar, am realizat un frumos proiect educațional, intitulat „Culorile Tricolorului”. Proiectul face parte din cadrul programului activităților extracurriculare „Școala Altfel”, organizat în perioada 22-26 octombrie 2018.

Sunt încadrată pe postul de profesor pentru învățământ primar, cu specialitatea principală de psihopedagog, la clasa aIII-a, cu o vechime în învățământul tradițional de 19 ani. Am încercat tot timpul să îmi cunosc cât mai bine elevii, din toate punctele de vedere, pentru a-i putea ajuta să se dezvolte cât mai frumos, atât moral cât și intelectual, considerând activitățile extrașcolare un „tărâm vrăjit al creativității necondiționate și al manifestării tuturor talentelor și aspirațiilor copiilor.”

Luminițele aprinse din ochișorii nevinovați, fețele zâmbitoare și dornice de explorare și cunoaștere, mă motivează mereu pentru a găsi cele mai atractive și interesante teme de cercetare.

Argumentul proiectului:

În acest an se împlinesc 100 de ani de la MAREA UNIRE, cel mai important eveniment ce a avut loc în istoria neamului românesc, unire ce s-a împlinit în 1 decembrie 1918, proces istoric în urma căruia toate provinciile istorice s-au unit în cuprinsul aceluiaș stat național, România.

Păstrarea și ducerea mai departe a tradițiilor și obiceiurilor noastre românești, de către noua generație, trebuie să fie o premisă pentru fiecare cadru didactic. Trebuie să ne mândrim că suntem români, să purtăm cu cinste de fiecare dată costumul popular și să transmitem mai departe valorile neamului nostru. Avem datoria să trezim în suflet elevilor sentimentul patriotic și dragostea necondiționată de țară, povestindu-le despre faptele mărețe ale eroilor noștri, care și-au dat viața pentru țara noastră.

Vasile Alecsandri, Dumitru Almaș, Ion Creangă sunt unii dintre poeții și scriitorii români care au închinat numeroase pagini acestui mare eveniment: **UNIREA**. Noi, cadrele didactice suntem datori să facem cunoscute elevilor operele lor, deoarece cu ajutorul acestora vom reuși cu mai multă ușurință să le trezim în suflet sentimente înălțătoare de dragoste și prețuire a

valorilor patriotice. Elevii trebuie să cinstească și să fie mândri de pagina de istorie a poporului român, pagină scrisă de descendenții nostri.

Scopul:

- ❖ dezvoltarea și consolidarea sentimentului patriotic;
- ❖ îmbogățirea cunoștințelor istorice referitoare la MAREA UNIRE;
- ❖ stimularea creativității și a expresivității prin desene, colaje, produse realizate din fire textile și pănuși de porumb.

Obiective urmărite:

- ❖ să cunoască importanța sărbătoririi CENTENARULUI MARII UNIRI;
- ❖ să memoreze poezii și cântece dedicate Unirii;
- ❖ să participe la demonstrarea unor dansuri populare specifice comunității în care trăiesc;
- ❖ să cunoască tradiții și obiceiuri din trecut specifice comunei Țaga;
- ❖ să observe așezări rurale și obiecte tradiționale expuse la Muzeul Etnografic al Comunei Țaga;
- ❖ să guste produse tradiționale românești;
- ❖ să-și stimuleze creativitatea prin transpunerea în desen, pictură, colaje și machete a marelui eveniment;
- ❖ să participe cu dragoste și interes la activitățile propuse.

Discipline integrate: limba și literatura română, educație civică, științe ale naturii, muzică și mișcare, joc și mișcare, arte vizuale și abilități practice.

Grupul țintă: elevii claselor primare ai Școlii Gimnaziale Țaga.

Locul desfășurării: sala de clasă, Muzeul Etnografic Țaga, Centrul de Informare Turistică, Biblioteca Țaga, brutăria Ceroni.

Perioada de desfășurare: 25-26 octombrie 2018.

Beneficiari:

- ❖ direcți: elevii claselor primare
- ❖ indirecti: părinți, cadre didactice, preșcolari, elevi din ciclul gimnazial, comunitate.

Resurse materiale:

- ❖ videoproiector, laptop;
- ❖ cartoane colorate;
- ❖ markere;

- ❖ pănuși de porumb, fire textile, ochișori, bețișoare modelatoare din sârmă;
- ❖ baloane ,bețe de lemn, bandă tricoloră;
- ❖ cărți de poezii patriotice și lecturi despre UNIRE;
- ❖ coli A4, instrumente de scris;
- ❖ diplome, recompense.

Rezultate așteptate:

- ❖ implicarea activă a elevilor în activitățile desfășurate;
- ❖ marcarea CENTENARULUI MARII UNIRI;
- ❖ evidențierea eficienței activităților extracurriculare.

Evaluare:

- ❖ realizarea unui CD cu activitățile desfășurate;
- ❖ expunerea desenelor, a colajelor, a creațiilor practice, și a machetelor la Școala Gimnazială Țaga, Centrul de Informare Turistică Țaga ;
- ❖ aprecieri verbale ;
- ❖ portofoliul;
- ❖ realizarea de desene, colaje, machete ;
- ❖ chestionarea orală și scrisă;
- ❖ înmânarea diplomelor și a recompenselor.

Activitățile proiectului:

ACTIVITATEA	LOCUL DESFĂȘURĂRII
❖ Prezentarea proiectului; ❖ Stabilirea activităților și sarcinilor; ❖ Prezentarea importanței MARII UNIRI	Sala de clasă
❖ Unirea și literatura ▪ citirea unor lecturi și poezii care prezintă aspecte inspirate de MAREA UNIRE ▪ prezentare power-point „Simbolurile țării noastre!” ▪ vizitarea Muzeului Etnografic ▪ gustarea unor produse tradiționale	Biblioteca ȚAGA Muzeul Etnografic Brutăria Ceroni

❖ Mândria de a fi român! - interpretarea unor cântece patriotice și a unor poezii specifice UNIRII	Sala de clasă
❖ Unirea văzută prin ochi de copil - realizarea unor creații plastice și practice inspirate de evenimentele și imaginile prezentate; - concurs: „Păpușa tricoloră” -confeccionarea unor păpuși din fire textile „Floarea tricoloră” -realizarea unor flori din pănuși de porumb, urmată de pictarea lor în culorile tricolorului; ▪ evaluarea creațiilor copiilor ▪ „HORA păpușilor și a florilor tricolore” -machetă	Sala de clasă
❖ Suntem uniți ca frații! – expoziție cu lucrările realizate. – dans popular – Ansamblul Cununița Țaga	Holul școlii Centrul de Informare Turistică Țaga

În implementarea acestui proiect am avut următoarele cadre didactice implicate: învățătorii de la celelalte patru clase, directorul școlii, profesorul de religie și consilierul educativ.

Partenerii cu care am colaborat minunat pe tot parcursul desfășurării proiectului au fost: Centrul de Informare Turistică Țaga, Biblioteca Comunală Țaga și Brutăria Țaga.

În încheierea lucrării, precizez faptul că, proiectul a avut un impact pozitiv, atât asupra copiilor școlii noastre, cât și asupra întregii comunități. Lansez invitația de a încheia acorduri de parteneriat cu fiecare dintre școlile participante la acest simpozion, pentru a putea lansa acest proiect „CULORILE TRICOLORULUI” la nivel județean sau chiar național, anul viitor.

Bibliografie:

Cărășel Aurel, Lazăr Viorel, (2007). *Psihopedagogia activităților extracurriculare*, Editura Arves, Craiova

Miron Ionescu, Vasile Chiș, (2001). *Pedagogie-Suport pentru formarea profesorilor*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca

Surse internet- <https://www.didactic.ro>

2.5. Flying the Flag for a Healthy Europe; Building Capacities in Community for Special Needs – proiect Erasmus+ KA 2

Profesor Catrina Hîrciagă-Costache

Școala Gimnazială Specială – CRDEII, Cluj-Napoca, jud. Cluj

În instituția noastră școlară, proiectele Erasmus+ au o tradiție de acum îndelungată. Beneficiile acestor proiecte au influențat modul în care se desfășoară activitatea în școala noastră, numeroase cadre didactice având oportunitatea de a transpune în practică produsele rezultate din aceste proiecte.

În cadrul proiectului „**Flying the flag for a healthy Europe; building capacities in community for special needs**”, partenerii noștri sunt:

- Durham Trinity School & Sports College, Durham, UK- coordonator parteneriat
- APPACDM Viana do Castelo, Portugalia
- Võru Järve Kool, Voru, Estonia
- Rīgas 1. speciālā internātpamatskola, Riga, Letonia
- St. Cecilia's School, Sligo, Irlanda
- Școala Gimnazială Specială-CRDEII, Cluj-Napoca, România

Domeniile de interes și aplicabilitate ale proiectului sunt:

- ☆ Incluziunea socială
- ☆ Stiluri de viață active
- ☆ Sănătatea mintală și starea de bine
- ☆ Nutriție și dietă
- ☆ Advocacy

Perioada de implementare a proiectului este 2017-2020.

Echipa de proiect a școlii noastre este constituită din psihopedagogi, managerii școlii, profesori educatori și specialiști. Responsabilitățile membrilor echipei sunt determinate de specificul muncii lor și de abilitățile pe care le au.

Managerii școlii reprezintă o achiziție valoroasă, deoarece implicarea lor în aceste proiecte garantează suportul total al instituției.

Obiectivele proiectului:

Promovarea incluziunii sociale în comunitate pentru a asigura accesul egal tuturor copiilor.

Colaborarea cu Cluburi sportive, grupuri comunitare, Agenții, Organizații de Voluntari, pentru asigura accesul copiilor din pături dezavantajate la activități organizate de acestea.

Realizarea unui instrument practic de lucru pentru profesori destinat dezvoltării stării generale de sănătate a elevilor cu CES. Acest instrument va permite cadrelor didactice să se asigure că toți educabilii au cunoștințe solide despre modul în care pot să practice un stil de viață sănătos.

Pregătirea unor Ambasadori ai Stilului de Viață Sănătos în toate școlile și instituțiile partenere care vor promova importanța acestui stil de viață. Ambasadorii vor fi pregătiți atât teoretic, cât și practic, ei fiind resursele pentru activitățile de profil desfășurate în școli, modele pentru copii de vârste apropiate.

Asigurarea oportunităților și formarea de abilități elevilor noștri pentru a-i ajuta să înfrunte provocările, având încredere în forțele proprii.

Informarea la nivel local, național și internațional cu privire la noul model de introducere în curriculum a stilului de viață sănătos.

Promovarea școlilor și instituțiilor noastre ca centre de excelență pentru asigurarea activităților sportive inclusive și promovarea stilului de viață sănătos.

Promovarea unei imagini pozitive asupra abilităților copiilor și tinerilor cu nevoi de învățare complexe și schimbarea percepției publicului larg asupra dizabilității.

Consolidarea colaborărilor cu partenerii locali și transnaționali pentru continuarea dezvoltării de bune practici.

Rolurile partenerilor în acest proiect au fost asumate încă de la prima întâlnire, astfel încât să valorificăm:

- UK:**
- coordonator
 - colectarea datelor de la parteneri
 - distribuirea agendelor și priorităților stabilite pentru fiecare întâlnire
 - întocmirea minuterelor întâlnirilor
 - asigurarea implementării sistemului de asigurare a calității
 - asigurarea îndeplinirii sarcinilor asumate de către parteneri
 - asigurarea comunicării fluente în cadrul parteneriatului

Estonia: - dezvoltarea abilităților de viață și asigurarea tranziției spre viața de adult

- sporturi de iarnă

Portugalia: - incluziune socială, antreprenariat și parteneriate

Romania: - pregătire pentru muncă

- angajare social a elevilor

- educație pentru grupurile minoritare

Letonia: - comunicare, ICT

- antreprenariat

- promovarea realizărilor elevilor cu dizabilități multiple

Irlanda: - valorizare

- celebrarea și promovarea educației speciale

Grup țintă:

Elevii Școlii Gimnaziale Speciale - CRDEII, Cluj-Napoca

Comunitatea școlară și locală

Impactul asupra grupului – țintă:

- ☆ O mai bună înțelegere asupra practicării unui stil de viață sănătos
- ☆ O mai bună înțelegerea a abilităților și atitudinilor necesare practicării de activități de socializare, cu caracter incluziv în cadrul comunității.
- ☆ Elevii vor dezvolta abilități și atitudini pozitive, necesare statutului de membri activi ai comunității.
- ☆ Elevii vor înțelege aplicabilitatea cunoștințelor de bază în viața reală.
- ☆ Elevii vor avea o foarte bună înțelegere a oportunităților pe care le au în accesarea pieței muncii.

Impactul asupra cadrelor didactice:

- ☆ Cadrele didactice implicate în proiect își vor dezvolta competențele de colaborare cu alte cadre didactice din țări europene
- ☆ Vor crește competențele de abordare și predare a educației pentru sănătate și stil de viață sănătos
- ☆ Cadrele didactice vor deveni facilitatori ai instrumentului practice pentru educația pentru sănătate elaborate în cadrul proiectului
- ☆ Încrederea în forțele proprii și stima de sine vor fi crescute

Impactul asupra școlii:

- ☆ Profilul școlii noastre va fi vizibil îmbunătățit în comunitatea profesională și în cea extinsă
- ☆ Ethos-ul școlii va fi valorizat
- ☆ Va crește prestigiul elevilor cu dizabilități în comunitatea extinsă
- ☆ Școala va deveni un deschizător de drumuri în comunitate

Impactul asupra comunității:

- ☆ Comunitatea va recunoaște drepturile tuturor cetățenilor
- ☆ Furnizorii de servicii comunitare vor fi pregătiți pentru a lucra cu elevi cu dizabilități
- ☆ Comunitatea locală va avea un prestigiu crescut datorat promovării echității sociale
- ☆ Facilitatorii vor avea un grad superior de înțelegere a diversității în comunitățile de proveniență și satisfacție de a ajuta persoanele cu dizabilități să se angajeze cu drepturi depline în viața socială
- ☆ Colaborarea comunității cu școala va fi stabilă, devenind un pilon al instituțiilor și comunității

Importanța proiectelor Erasmus+ în școlile românești s-a verificat de-a lungul timpului, aceste proiecte producând efecte durabile asupra procesului de educație. Deschiderea spre nou pe care aceste proiecte o promovează este un factor care contribuie la creșterea competențelor și performanțelor cadrelor didactice și totodată asigură suportul necesar pentru o tranziție către pedagogia secolului în care ne aflăm.

2.6. Dezvoltarea profesională și personală a cadrelor didactice prin intermediul proiectelor Erasmus+ KA1

Profesor psihopedagog Stanciu Carolina

Școala Gimnazială Specială-C.R.D.E.I.I., Cluj-Napoca, jud. Cluj

Societatea românească, ca de altfel întreaga societate contemporană, se confruntă cu probleme diverse: migrația populației, înmulțirea actelor de violență, lipsa locurilor de muncă scăderea nivelului de trai etc., toate aceste probleme reflectându-se și la nivelul sistemului de învățământ. Astfel, școala românească se confruntă cu creșterea absenteismului și a riscului de abandon școlar, diversificarea formelor de violență, scăderea motivației pentru învățare etc. Strategia educațională românească, cât și strategiile educaționale europene încearcă să rezolve aceste probleme, iar proiectele Erasmus+, fie că sunt proiecte de parteneriat strategic, proiecte de mobilitate sau proiecte VET, joacă un rol important.

Elaborarea de către instituțiile de învățământ a unui Plan de Dezvoltare Europeană care, coroborat cu Planul de Dezvoltare Instituțională și cu Politicile Educaționale ale Uniunii Europene, le facilitează acestora accesul la proiectele Erasmus+.

Proiectele de mobilitate Erasmus+ din domeniul educației școlare oferă cadrelor didactice, prin participarea la cursuri de formare, oportunități de dezvoltare profesională și personală ceea ce are consecințe pozitive asupra întregului act didactic. Competențele dobândite contribuie la diversificarea activităților școlare și extrașcolare, la elaborarea de materiale didactice auxiliare, la scrierea de cursuri etc.

Școala Gimnazială Specială - Centru de Resurse și Documentare privind Educația Incluzivă/ Integrată școlarizează elevi cu deficiențe ușoare, moderate și elevi cu deficiențe profunde și asociate, majoritatea proveniți din medii sociale defavorizate: familii monoparentale, familii cu venituri la limita subzistenței. De asemenea, 29 dintre cadrele didactice ale școlii noastre lucrează ca și profesori de sprijin în școli integratoare. Provocările instituției noastre, ca și ale oricărei instituții, constau în formarea la elevi a competențelor cerute de programa școlară, gestionarea comportamentelor nedorite și integrarea lor socială.

Proiectul Erasmus+ „**Porți deschise pentru toți copiii!**” care se derulează în perioada iunie 2017-februarie 2019 și care beneficiază de un grant în valoare de 56040 euro este centrat pe două probleme stringente: reducerea violenței școlare și incluziunea, tematici care se regăsesc și printre obiectivele prioritare ale programului Erasmus+ pentru perioada 2014-2020.

Am optat să abordez aceste teme împreună și nu separat pentru că le considerăm interconectate: pe de o parte excluziunea, discriminarea și marginalizarea elevilor poate provoca, ca reacție din partea acestora, comportamente violente; pe de altă parte violența de orice formă pot avea ca rezultat excluziunea. Astfel că, crearea unui mediu incluziv în clasa de elevi va conduce la scăderea incidentelor nedorite și viceversa.

Pentru realizarea obiectivelor stabilite în cadrul proiectului:

- formarea competențelor de creare a unui design realist și eficient al clasei incluzive;
- identificarea de noi metode și tehnici remediale eficiente pentru comportamentele indezirabile ale elevilor;
- elaborarea și implementarea strategiilor moderne și eficiente de motivare și cooperare a elevilor

22 de cadre didactice ale școlii noastre (profesori psihopedagogi, profesori logopezi, profesori itineranți, director și director adjunct) au beneficiat de 3 cursuri de formare având ca tematică clasa incluzivă și managementul conflictelor.

Primul curs „**Towards the inclusive classroom - best practice**” a avut loc în Kalamata, Grecia, în perioada: 29 octombrie–4 noiembrie 2017. Pe durata celor 7 zile, cei 6 profesori și-au format competențe care vizează:

- Proiectarea și realizarea unor materiale educaționale cât mai diversificate și atractive cu scopul de a integra și de a realiza incluziunea școlară și socială
- Organizarea și structurarea unei clase incluzive
- Munca în echipă, pe grupe, cooperarea între elevi, ajutorul reciproc - învățând să înveți de la colegi
- Folosirea IT pentru a crea materiale educaționale adaptate cerințelor și particularităților fiecărui elev cu dizabilități.

La cel de al doilea curs „**Behaviour and conflicts new methodologies, motivation and cooperation strategies**” au participat 8 cadre didactice și a avut loc în Florența, Italia în perioada 16-27 iulie 2018. Tematicile abordate în cele 2 săptămâni de curs au fost diverse și variate, dintre acestea amintim:

- Tehnici de management al clasei de elevi
- Flipped Classroom
- Instrumente TIC utilizabile în activități didactice
- Tehnici de motivare a elevilor
- Utilizarea jocului de rol și a teatrului în managementul clasei
- Dinamica grupurilor-aspecte pozitive și negative ale conflictelor

- Utilizarea conflictului ca oportunitate de dezvoltare
- Inteligența emoțională
- Tehnici de dezamorsare a conflictelor
- Bullying și cyberbullying.

Ultimul curs „**Designing Inclusive Educational Environments**”, la care au participat 8 cadre didactice, a avut loc la Barcelona, Spania în perioada 22-27 octombrie 2018. Participarea la acest curs ne-a ajutat să ne familiarizăm și înțelegem mai în profunzime:

- Procesul de incluziune
- Principiile și valorile cheie ale educației incluzive
- Indicele incluziunii
- Modalitățile de diferențiere a curriculumului, conținuturilor, procesului și a mediului pentru a putea acorda sprijinul de care are nevoie fiecare elev
- Metodele și tehnicile de identificare a abilităților, intereselor, profilul de învățare și cunoștințelor elevilor
- Tehnicile și instrumentele de accesibilizare a curriculumului
- Instrumentele TIC utile în diferențierea conținutului
- Metodele și instrumentele utile în diferențierea procesului.

La toate cele trei cursuri de formare, pe lângă aspectele teoretice, accentul a fost pus și pe caracterul parctic-aplicativ, astfel că, toate cunoștințele, competențele și abilitățile dobândite sunt de un real folos în activitățile la clasă și nu numai.

Analiza cantitativă și calitativă a chestionarelor aplicate participanților la cursurile de formare a reliefat faptul că aceste cursuri au contribuit la dezvoltarea profesională și personală a participanților. Astfel: 90 % dintre respondenți au afirmat că noile cunoștințe și competențe dobândite la cursuri le sunt utile în activitatea didactică, toți participanții consideră că metodele, tehnicile și instrumentele TIC prezentate pot fi adaptate pentru activitățile desfășurate cu elevii cu CES. Prin participarea la cursuri de pregătire lingvistică și folosirea limbii engleze ca și limbă de comunicare pe durata mobilității, s-a constatat o evoluție a competențelor lingvistice, atât în domeniul înțelegere, cât și în domeniul scriere și vorbire (trecerea de la nivelul A2 la B1 sau de la nivelul B1 la B2). În concluzie, fie că ne referim la dobândirea de noi competențe, de noi cunoștințe, metode sau tehnici, îmbunătățirea abilităților de comunicare orală și scrisă în limba engleză sau îmbogățirea cunoștințelor culturale, toate aceste aspecte au contribuit la creșterea stimei de sine, încrederii și oportunității de dezvoltare în carieră.

Alături de participarea la cursuri de formare, împărtășirea informațiilor dobândite cu alte cadre didactice și aplicarea în practică a cunoștințelor sunt alte două aspecte importante vizate

de acest proiect. Dacă ne referim la activitățile de diseminare, beneficiarii au prezentat cursurile de formare în Comisiile metodice din școala noastră și în Comisiile metodice județene, cadrelor didactice ai școlilor inetgartoare din județ (Școala Gimnazială “T. Dârjan” Cluj-Napoca, Liceul Tehnologic Special SAMUS Cluj-Napoca, Liceul Teoretic “E. Pora” Cluj-Napoca), și din alte județe (Liceul Teologic Greco-catolic “Sf. Vasile cel Mare” Blaj, CSEI Nr..1 Sibiu). Feedback-ul primit a fost unul foarte bun, toți audienții fiind foarte interesați să primească informații suplimentare despre metodele, tehnicile și instrumentele învățate la cursuri. Prin aplicarea metodelor și tehnicilor dobândite în activitățile didactice s-a constatat o dinamizarea a activităților de predare-învățare-evaluare, o mai bună colaborare între elevi, o creștere a motivației pentru învățare a acestora. Creșterea coeziunii clasei de elevi determină reducerea actelor indezirabile și reprezintă un pas important în realizarea incluziunii.

În perioada următoare, conform calendarului proiectului, echipa de implementare în colaborare cu beneficiarii cursurilor de formare se va concentra pe realizarea produsul final al proiectului care constă în elaborarea unei „Strategii integrate pentru combaterea violenței, managementul conflictelor și reducerea segregării și discriminării prin incluziune socială”. Aceasta strategie va fi un ghid practic care va încerca să ofere sugestii de activități tuturor cadrelor didactice care doresc să realizeze activități didactice moderne, care sunt interesate de incluziunea elevilor și, implicit, de reducerea actelor indezirabile ale elevilor.

Considerăm că implementarea, până în prezent, a proiectului a fost un succes și a oferit un sprijin real tuturor beneficiarilor direcți în dezvoltarea lor profesională. Sperăm ca produsul final al proiectului să fie un material util tuturor celor interesați de tematica abordată în acest proiect.

Bibliografie:

Institutul de Științe ale Educației, *Zone prioritare de educație*, Editura Alpha, București, 2006

Ghidul Programului Erasmus – www.europa.eu

2.7. Activitatea Târgul-expoziție de primăvară „Muguri de lumină” din cadrul proiectului european The Citizens Are United

profesor de sprijin și președintele Asociației Be Inclusive Maier Anca

Școala Gimnazială Specială-CRDEII / Liceul Teoretic „Lucian Blaga”, Cluj-Napoca

profesor învățământ primar Mateaș Alina

învățător Abrudan Iuliu

Liceul Teoretic „Lucian Blaga”, Cluj-Napoca, jud. Cluj

Activitatea Târgul-expoziție de primăvară „Muguri de lumină” este parte integrantă a proiectului „The Citizens Are United”, program cofinanțat de Uniunea Europeană, iar Asociația Be Inclusive, în calitate de aplicant pe proiect este parteneră cu școli și grădinițe speciale, dar și cu școli inclusive, printre care Liceul Teoretic „Lucian Blaga”, Cluj-Napoca.

Scopul activității a constat în modificarea atitudinilor cu privire la stigmatizare, creșterea implicării civice, a incluziunii sociale și a toleranței față de grupurile vulnerabile, crearea unui cadru care să stimuleze interacțiunea și dialogul dintre profesioniști din domeniul educației, părinți și reprezentanți ai comunității privind stigmatizarea și inechitățile sociale cu care se confruntă diverse categorii vulnerabile de populație.

Obiectivele educaționale ale activității au vizat valorificarea potențialului creativ al elevilor în realizarea unor lucrări artistico-plastice, folosind materiale și tehnici de lucru variate, dezvoltarea sensibilității elevilor, a gustului estetic și a interesului pentru frumosul din natură, artă, societate, dezvoltarea capacității de cooperare, în scopul realizării unui produs, responsabilizarea elevilor în manifestarea unui comportament social, activ și tolerant, dezvoltarea și cultivarea valorilor morale și civice și relaționarea armonioasă cu cei din jur, promovarea egalității de șanse, prin eliminarea stereotipurilor și a prejudecăților.

Durata și locul desfășurării activității - 3 zile (28.03-30.03.2018), la Facultatea de Psihologie și Științele Educației.

Liceul nostru a participat cu mai multe clase, respectiv clasa Pregătitoare C: 20 elevi, clasa I A: 28 elevi, clasa I B: 30 elevi, clasa a II-a A: 27 elevi, clasa a II-a B: 30 elevi, clasa a III-a A: 30 elevi, clasa a IV-a B: 30 elevi.

Preambulul acestei activități a fost marcat de o activitate complementară, desfășurată cu aproximativ o lună înaintea Târgului de primăvară, prin participarea elevilor din clasa a II-a A

la Ziua Porților Deschise, eveniment organizat de Grădinița Malteză din Cluj-Napoca. Cu acest prilej, elevii clasei a II-a A, din școala noastră au vizitat și au desfășurat activități în parteneriat (dansuri populare) cu copiii de la Grădinița Malteză.

Pe parcursul săptămânilor următoare, elevi din ciclul primar din școala noastră, alături de elevi din alte școli din județ, au lucrat cu măiestrie și dăruire, pentru a obține produse cât mai originale, rod al efortului propriu și al unei ingeniozități deosebite, produse care au fost donate și expuse în cadrul Târgului-expoziție de primăvară „*Muguri de lumină*”.

Vernisajul expoziției a fost lansat în săptămâna „Școala altfel”, iar pe parcursul a trei zile, conform unei planificări foarte riguroase, elevii din clasele a II-a A și B, a III-a A și a IV-a B, respectiv colegii lor din celelalte școli partenere, au avut ocazia de a face un popas de suflet, alături de părinți și de cadrele didactice, la Facultatea de Psihologie și Științele Educației (Departamentul de Psihopedagogie Specială), pentru a face donații pentru dotarea cabinetului de stimulare cognitivă din cadrul Grădiniței Malteze, în schimbul achiziționării unui produs expus.

Pornind de la experiențele concrete ale elevilor în realizarea unor produse, respectiv prin combinarea armonioasă a unor abilități, aceștia au avut ocazia să realizeze manual o serie de produse artistice, ceea ce a determinat o creștere a stimei de sine, o sporire a încrederii în multiplele și variatele posibilități de exprimare ale sinelui.

În dorința de a realiza un act caritabil, fiecare elev participant la activitate a adăugat produselor finale o pată de culoare a propriilor emoții, sentimente, aspecte care se reflectă în originalitatea și varietatea produselor finale obținute.

Pe de altă parte, activitățile derulate în echipă, în vederea obținerii produselor finale, și-au adus contribuția în mod simțitor la formarea și educarea comportamentelor specifice muncii în echipă, de colaborare în procesul creator. Pe tot parcursul derulării activităților, atmosfera de lucru a fost caldă, prietenoasă, stimulativă și luminoasă.

Vernisajul expoziției le-a dat prilejul elevilor să emită judecăți de valoare vizavi de lucrările artistico-plastice ale colegilor din celelalte școli, ceea ce și-a adus contribuția în mod covârșitor la aprecierea diversității artistice, în toate formele sale de exprimare. Sentimentul de mândrie pe care l-a încercat fiecare copil, văzându-și propria creație expusă în scop caritabil, a insuflat o notă aparte activității.

Donațiile extrem de generoase, s-au ridicat la suma de 2500 de lei și reprezintă un ajutor real pentru dotarea cabinetului de stimulare cognitivă din cadrul Grădiniței Malteze. Programele Grădiniței Malteze se bazează pe o educație specială, kinetoterapie, logopedie, stimulare multisenzorială și cognitivă, dar și pe terapia prin muzică și ludoterapie.

Fiecare elev din școlile inclusive și speciale, actorii principali ai acestei acțiuni cu scop caritabil, și-a îmbogățit colecția de amintiri frumoase, cu produse expuse în cadrul acestui târg, produse care sunt mărturia vie a faptului că cei din jurul nostru contează.

Interacțiunea directă a elevilor cu colegii lor de la Grădinița Malteză a avut un impact puternic asupra elevilor din școala noastră. Aceștia au realizat că au preocupări, pasiuni și interese comune, că fiecare copil este unic și valoros, cu resurse multiple care pot fi exploatate și valorificate. Hora prieteniei, a reunit suflete calde de copii, iar elevii Ansamblului Folcloric „Miorița” din școala noastră, i-au inițiat pe copiii de la Grădinița Malteză, în a descoperi bucuria valorilor folclorului autohton, în pași copilărești de dans popular.

Considerăm că, în ciuda vârstei fragede, avem elevi care manifestă un comportament empatic, deschis, responsabil și tolerant.

Vizitarea de către elevi a unor săli de curs din incinta Facultății de Psihologie și Științele Educației și interacțiunea cu cadre didactice din mediul universitar, respectiv cu studenții acestei facultăți, poate fi consemnată ca o formă incipientă de familiarizare a acestora cu una din treptele superioare ale educației, spre care își vor îndrepta pașii în viitorul nu foarte îndepărtat.

Ținând cont de faptul că Liceul Teoretic „Lucian Blaga” este școală parteneră a Asociației Be Inclusive, elevii, părinții și cadrele didactice și-au manifestat dorința și disponibilitatea de a se implica în acțiuni similare. Astfel, acțiunile umanitare complementare acestei activități, sunt activități cu tematică sportivă (Concursul „Micii Bicicliști” care s-a derulat în luna iunie la noi în școală), respectiv activități culturale (organizarea unui carnaval cu personaje îndrăgite din povești, în luna octombrie). Donațiile obținute vor fi folosite la amenajarea unui spațiu ludic pentru copiii de la Grădinița Malteză.

Dincolo de a-i ajuta pe acești copii prin suport financiar, considerăm extrem de importantă orice acțiune în cadrul căreia elevii școlii noastre au ocazia să relaționeze în mod direct cu copiii de la Grădinița Malteză, aceasta fiind și motivația implementării unor acțiuni care să mijlocească interacțiunea lor directă.

Activitatea desfășurată este parte integrantă a proiectului „The Citizens Are United”, program cofinanțat de Uniunea Europeană, iar Asociația Be Inclusive, în calitate de aplicant pe proiect, este parteneră cu școala noastră și sprijină toate eforturile cadrelor didactice din școală pentru a oferi servicii de calitate elevilor cu cerințe educaționale speciale din școală.

Coordonatele societății moderne promovează o lume a valorilor materiale, aspect resimțit de la cea mai fragedă vârstă în rândul elevilor pe care îi formăm și educăm, elevi care, de cele

mai multe ori, sunt actorii principali în lumea lui „Vreau!” sau „Îmi iei?”, o lume care le conturează falsa iluzie că totul li se cuvine.

Târgul-expoziție de primăvară **„Muguri de lumină”** este doar un mic pas în a-i sensibiliza pe cei mici și mari, deopotrivă, că cei de lângă noi contează, că gesturi simple, făcute cu suflet, pot schimba destine. În felul acesta, îi formăm pe elevi, ca viitori adulți responsabili care să promoveze valori și principii estetice, morale și civice.

Considerăm că impactul activității a fost extrem de puternic atât la nivelul școlii, cât și la nivelul celorlalte școli din județ, 14 școli fiind înscrise pe lista de colaboratori. Expoziția a fost vizitată de aproximativ 250 de elevi, cadre didactice, părinți, și studenți. Evenimentul a fost marcat și de dialoguri interculturale cu referire la toleranță, nediscriminare, stigmatizare, precum și la incluziunea socială a persoanelor vulnerabile.

Ecourile activității au fost resimțite și în mass media locală, ziarul Făclia consemnând câteva particularități ale acestui „fermecător Târg de primăvară”, dar și în filmul de prezentare al Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, film postat și pe pagina de facebook a Asociației BE INCLUSIVE.

<http://ziarulfaclia.ro/targul-de-primavara-muguri-de-lumina-in-sprijinul-copiilor-de-la-gradinita-malteza/>

<https://www.facebook.com/BeInclusiveRomania/videos/2043247862589552/>

Sintetizăm cele mai relevante mărturii referitoare la activitatea propusă, mărturii extrase din jurnalul activității:

„Muguri de azi sunt florile de mâine. Fiecare lucrare a fost o mică strălucire a comorii ascunse din fiecare copil. Dincolo de florile și coșulețele deosebite se simte dragostea și grija profesorilor și a învățătorilor. Mulțumesc pentru această experiență deosebită!” (Melania Totpall, student voluntar)

„Prin lucrările pe care le-au realizat, elevii au dăruit, într-adevăr, lumină, bucurie, speranță și, nu în ultimul rând, certitudinea că OAMENII POT FI LÂNGĂ OAMENI.

Mulțumim tuturor celor care s-au implicat în acest proiect și ne-au dat șansa să contribuim cu un crâmpel la speranța și zâmbetul celor care sunt în viața noastră MUGURI DE LUMINĂ”. (Luciana Stănciulescu, profesor învățământ primar, Liceul Teoretic „Lucian Blaga”)

„Avem nevoie de astfel de evenimente tot mai des pentru ca lumina SPERANȚEI spre mai bine să nu se stingă. Să fim mai buni, mai generoși, mai toleranți! BE INCLUSIVE!” (Iolanda Molnar, profesor învățământ primar, Colegiul Național „Emil Racoviță”)

„Sunteți minunați! Vă dorim multă sănătate și vă transmitem iubire din toată inima!”

(Mara, elevă la Liceul Teoretic „Avram Iancu”)

„Sunteți niște copii cuminți și vreau să vă donez bani și multe zâmbete luminoase!”

(Maria, elevă la Liceul Teoretic „Avram Iancu”)

„Consider expoziția minunată, interesantă, frumoasă și fascinantă. Unele obiecte o să le realizez și eu”. (reprezentat al clasei a IV-a A de la Școala Gimnazială „Nicolae Titulescu”)

„Lucrările voastre sunt unice în lume și sunt unici și cei pentru care le-ați făcut!”

(Haris și Scrob, Liceul Teoretic „Lucian Blaga”)

Liceul nostru a câștigat cu această activitate de succes **Competiția Națională „Școala Altfel, 2018”**, pe domeniul **Cetățenie democratică și responsabilitate socială**.

2.8. Politici privind inserția socio-profesională a persoanelor cu dizabilități

Dir. Adj. profesor psihopedagog Vâtcă Iosif-Gabriel

Școala Profesională Specială „SAMUS”, Cluj-Napoca, jud. Cluj

1. Strategia națională „O societate fără bariere pentru persoanele cu dizabilități”, 2015-2020

Strategia națională își propune să asigure implementarea Convenției privind drepturile persoanelor cu dizabilități ratificate de România prin Legea nr. 221/2010, prin seturi de măsuri coerente, integrate și interinstituționale. România se angajează astfel să mobilizeze resursele necesare pentru eliminarea barierelor astfel încât nicio persoană cu dizabilități să nu fie discriminată, marginalizată, exclusă sau abuzată, iar alegerile și aspirațiile ei să fie respectate și sprijinite, transpunând astfel în realitate principalele priorități în domeniul politicilor pentru persoanele cu dizabilități ale Programului de Guvernare, asigurând coerența politicilor în domeniul dizabilității precum și între diferite nivele și mecanisme de guvernare, dar și concordanța acestora cu principiile și obiectivele stabilite în tratatele și convențiile internaționale la care România este parte.

Strategia se aliază cerințelor Cartei Drepturilor Fundamentale a Uniunii Europene și Cartei sociale europene revizuite, afirmând astfel o abordare a politicilor publice din perspectiva drepturilor omului. De asemenea, Strategia își propune să îndeplinească, în România, obiectivele prioritare fixate de Strategia Europeană până în 2020 „Un angajament reînnoit pentru o Europă fără bariere.

Convenția recunoaște explicit dizabilitatea ca pe o problemă a drepturilor omului și, de asemenea, faptul că „este un concept în evoluție și că acesta rezultă din interacțiunea dintre persoanele cu deficiențe și barierele de atitudine și de mediu care împiedică participarea lor deplină și efectivă în societate în condiții de egalitate cu ceilalți”. Persoanele cu dizabilități trebuie să fie informate, consultate și să beneficieze de oportunități de participare activă și de măsuri adecvate pentru exercitarea sau revendicarea drepturilor lor. În acest sens, actorii sociali, economici și politici implicați în promovarea, protecția și asigurarea exercitării drepturilor persoanelor cu dizabilități trebuie să lucreze în parteneriat și să prevină apariția de noi bariere în toate aspectele vieții, astfel încât să se asigure valorificarea cât mai eficientă a resurselor existente.

Strategia are ca scop promovarea, protejarea și asigurarea exercitării depline și în condiții de egalitate a tuturor drepturilor și libertăților fundamentale ale omului de către toate persoanele cu dizabilități, precum și promovarea respectului pentru demnitatea lor intrinsecă.

Obiectivele generale ale *Strategiei* sunt următoarele:

1. Promovarea accesibilității în toate domeniile vieții pentru asigurarea exercitării de către persoanele cu dizabilități a drepturilor și libertăților fundamentale ale omului.
2. Asigurarea participării depline a persoanelor cu dizabilități în toate domeniile vieții.
3. Eliminarea discriminării și asigurarea egalității pentru persoanele cu dizabilități.
4. Asigurarea accesului persoanelor cu dizabilități la un mediu de lucru deschis, incluziv și accesibil, atât în sectorul public cât și în cel privat, concomitent cu asigurarea accesului lor efectiv la servicii de sprijin pentru creșterea ocupării pe piața muncii.
5. Promovarea educației și formării profesionale favorabile incluziunii la toate nivelurile și a învățării de-a lungul vieții pentru persoanele cu dizabilități.
6. Promovarea și protecția dreptului persoanelor cu dizabilități la condiții de trai decente pentru îmbunătățirea continuă a calității vieții lor.
7. Asigurarea accesului echitabil al persoanelor cu dizabilități la servicii și facilități de sănătate, de calitate, care acordă atenție problemelor specifice de gen, la un cost rezonabil și cât mai aproape posibil de comunitățile în care acestea trăiesc.
8. Fundamentarea de politici pentru persoanele cu dizabilități pe baza informațiilor și datelor statistice și de cercetare colectate din toate domeniile de activitate.

Această *Strategie* se focalizează pe opt principale direcții de acțiune vizând implementarea Convenției în România. Acestea sunt: accesibilitate, participare, egalitate, ocuparea forței de muncă, educație și formare profesională, protecție socială, sănătate și statistici și colectarea datelor.

2. Politici ale organismelor Uniunii Europene pentru includerea socio-profesională a persoanelor cu dizabilități

În formularea politicilor cu privire la grupurile dezavantajate, Comisia Europeană face apel la *abordarea de tip integrativ* (“*mainstreaming*”). Conform acestei abordări, în elaborarea politicilor și măsurilor de orice tip trebuie să fie luate în considerare nevoile persoanelor care sunt dezavantajate (inclusiv persoane cu dizabilități), iar acțiunile care privesc aceste persoane nu se limitează la politicile și măsurile care fac referire în mod specific la respectivele nevoi. În consecință, liniile directoare ale politicilor Comisiei Europene fac referire în mod general la persoanele care sunt dezavantajate, dar nu formulează politici detaliate cu privire la nevoile

specifice fiecărui grup. Fiecare stat membru trebuie să se asigure că pune în practică aceste linii directoare, în raport cu politicile naționale specifice.

Cadrul legal pentru aplicarea principiului integrativ este oferit de directiva Uniunii Europene împotriva discriminării (2000/78/EC) care interzice discriminarea în ocuparea unui loc de muncă în baza religiei și credințelor, dizabilității, vârstei și orientării sexuale. Această Directivă interzice orice formă de discriminare în ocuparea unui loc de muncă, în accesul la angajare, consiliere profesională și formare, în asigurarea condițiilor egale la locul de muncă și aderarea la diverse organizații. În ceea ce privește persoanele cu dizabilități, angajatorii (în domeniul public și privat) sunt obligați să se adapteze nevoilor persoanelor cu dizabilități, spre exemplu accesibilizând locul de muncă, echipamentele, orarul de lucru etc., iar nerespectarea acestor cerințe constituie un act cu caracter discriminator. Articolul 5 al Directivei definește conceptul de adaptare rezonabilă (*“reasonable accommodation”*). Astfel, dacă este necesar, angajatorul trebuie să ia măsurile ergonomice necesare pentru a asigura accesul persoanei cu dizabilități la locul de muncă, măsurile ce se impun pentru a avansa în carieră, pentru a participa la cursuri pentru dezvoltare profesională etc.

Un pas înainte în sprijinul inserției socio-profesionale a persoanelor cu dizabilități îl constituie rezoluția Consiliului Uniunii Europene (2003/C175/01) cu privire la promovarea angajării și integrării sociale a persoanelor cu dizabilități. Această rezoluție face referire, printre altele, la necesitatea de a acorda atenție utilizării tehnologiilor informaționale și de comunicare, respectiv Internet-ului, pentru a spori calitatea formării profesionale și accesului la angajare (punctul IV). De asemenea, documentul susține participarea persoanelor cu dizabilități la viața socială și în special accesul acestora pe piața muncii prin promovarea design-ului pentru toți (punctul V).

Principalele provocări cu care se confruntă Uniunea Europeană și statele membre în includerea socio-profesională a persoanelor cu dizabilități sunt prezența scăzută pe piața muncii, dependența financiară crescută (mai ales sub forma alocațiilor oferite de stat) și riscul crescut de a trăi în sărăcie. În ultima perioadă, sunt puse în practică mai ales *măsurile de tip activ*, în multe state membre ale U.E., aceste măsuri fiind sprijinite de o legislație adecvată care prevede scheme cu privire la procentul sau cota de angajare a persoanelor cu dizabilități, măsuri legale împotriva discriminării și acte legislative care protejează angajații.

Aplicând abordarea de tip integrativ, politicile naționale fac referire la prezența persoanelor cu dizabilități în toate sistemele societății. “Angajarea de tip special și separat” (de tipul atelierelor protejate) este completată de “sistemul dual și multi-model” care îmbină abordarea integrată și cea de tip special.

Planul de acțiune al Uniunii Europene cu privire la dizabilitate s-a axat pe patru domenii care promovează viața independentă: *încurajarea activității (inclusiv de tip economic), suport de calitate și servicii de sprijin, acces la bunurile și serviciile comune și sporirea capacității de analiză la nivelul UE.*

Crearea și oferirea *serviciilor de asistență și consiliere profesională* contribuie în mod esențial la facilitarea accesului persoanelor cu dizabilități pe piața muncii. Pentru a spori și diversifica oferta locurilor de muncă pentru persoanele cu dizabilități este nevoie să se ia în considerare și perspectiva angajatorului cu privire la includerea acestor persoane. Dată fiind necesitatea de a funcționa și a produce un serviciu sau un produs livrabil pe o piață competitivă, angajatorii sunt îndreptățiți să-și pună întrebări cu privire la modul în care prezența unor angajați cu dizabilități va influența productivitatea muncii, care sunt adaptările necesare pentru a facilita accesul acestor persoane și costurile aferente, cum se realizează inserția socială a angajaților cu dizabilități și care vor fi reacțiile/răspunsurile colegilor fără dizabilități, în ce constă sprijinul financiar oferit de stat etc.

Pentru a oferi răspunsuri și soluții practice la aceste întrebări este necesar ca serviciile de asistență socială și consiliere profesională să coopereze și să sprijine nu numai persoanele cu dizabilități, ci și instituțiile sau firmele care oferă locuri de muncă. Sprijinul se poate concretiza în evaluarea locului de muncă (în scopul obținerii informațiilor necesare pentru a asigura compatibilitatea dintre abilitățile persoanei cu dizabilități și sarcinile acesteia, pentru a facilita accesul la locul de muncă și a efectua adaptările necesare), asistența în selectarea personalului și organizarea unor sesiuni de formare pentru management și angajați în scopul oferirii de informații cu privire la situația și prezența unei persoane cu dizabilități la respectivul loc de muncă.

3. Concluzii

Strategia se constituie într-un document programatic care asigură crearea unui cadru normativ în ceea ce privește promovarea principiilor și obiectivelor Convenției până în 2020, respectiv pentru asigurarea exercitării depline și în condiții de egalitate a tuturor drepturilor și libertăților fundamentale ale omului de către toate persoanele cu dizabilități. În egală măsură, aceasta reprezintă și o condiționalitate ex-ante a României, stabilită de Comisia Europeană, în accesarea fondurilor structurale aferente perioadei de programare până în 2020.

Principalele rezultate vizate a fi obținute prin implementarea Strategiei sunt următoarele:

1) creșterea gradului de accesibilizare a mediului fizic, transportului, informațiilor și mijloacelor de comunicare, inclusiv prin asigurarea de tehnologii și sisteme informatice și de

comunicații astfel încât persoanele cu dizabilități să beneficieze de acestea în condiții egale cu ceilalți;

2) exercitarea deplină a tuturor drepturilor de către persoanele cu dizabilități în comunitate;

3) asigurarea și promovarea condițiilor pentru exercitarea deplină a drepturilor și libertăților cetățenești de către toate persoanele cu dizabilități, în condiții de egalitate cu ceilalți membri ai societății;

4) creșterea gradului de ocupare prin asigurarea unui mediu de lucru deschis, incluziv și accesibil, concomitent cu asigurarea accesului efectiv al persoanelor cu dizabilități la servicii de sprijin în vederea ocupării;

5) promovarea unui învățământ favorabil incluziunii la toate nivelurile și a învățării de-a lungul vieții pentru persoanele cu dizabilități;

6) promovarea și protecția dreptului persoanele cu dizabilități la condiții de trai decente și la îmbunătățirea continuă a condițiilor de trai, fără discriminare pe criterii de dizabilitate;

7) creșterea gradului de asigurare de servicii sociale și de sprijin în comunitate, inclusiv prin dezvoltarea unui sistem integrat, incluziv, accesibil și de calitate de servicii;

8) asigurarea accesului persoanelor cu dizabilități la servicii și facilități de sănătate, de calitate, la un cost rezonabil și cât mai aproape posibil de comunitățile în care acestea trăiesc;

9) consolidarea mecanismelor de coordonare, monitorizare și evaluare.

Sporirea calității vieții persoanelor cu diferite deficiențe presupune creșterea nivelului de instrucție și de educație a acestora, precum și accesul la formarea profesională într-un mult mai mare număr de profesii. Pentru accesibilizarea locurilor de muncă este necesar să se ia în considerare și opiniile sau sugestiile persoanelor cu dizabilități.

Însă, în pofida acestor strategii, numărul persoanelor cu dizabilități care sunt active pe piața muncii rămâne în continuare redus în numeroase țări, inclusiv în România. Desigur, se înregistrează diferențe semnificative între practicile și progresele înregistrate în diferite state membre ale Uniunii Europene în cea ce privește asistența socială activă și profesionalizarea și încadrarea în muncă a persoanelor cu dizabilități.

Scopul final al tuturor demersurilor educaționale și sociale este de a spori calitatea vieții persoanelor cu dizabilități, ca de altfel a tuturor membrilor societății, dacă societatea respectivă se dorește a fi într-adevăr democratică.

Bibliografie:

- *Active labour market programmes for people with disabilities. Facts and figures on use and impact* (2004). European Commission. Directorate General for Employment and Social Affairs. Unit E.4
 - *Code of practice on managing disability in the workplace* (2001). Geneva: International Labor Organisation.
 - Council Resolution of 15 July 2003 on promoting the employment and social integration of people with disabilities (2003/C 175/01). *Official Journal C 175*, 24/07/2003, 1-2.
 - National Authority for Persons with Disabilities: www.anpd.gov.ro
 - The Romanian Institute for Human Rights (IRDO)
- Abrams, M., (1973), *Subjective social indicators*, Social Trends, 4, pp. 35-50.
- Chazal, Ph. (sous la direction- 1999), *Les aveugles au travail*, Paris, Le cherche midi éditeur.
- Elena-Loreni Baciuc, Theofil-Andrei Lazar, Between equality and discrimination: disabled persons in Romania.
- Liénard, G. (éd. – 2001), *L'insertion: défi pour l'analyse enjeu pour l'action*, Liege, Mardaga
- Runceanu, L. (2010), *Strategii europene în sprijinul includerii socio-profesionale apersoanelor cu dizabilități*, în: V. Preda (coord.), *Dinamica educației speciale*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană.

2.9. De la „2D la 3D”

Profesor Bogdan Florica

Liceul Vocațional Pedagogic „N. Bolcaș”, Beiuș, jud. Bihor

În perioada 10.02.2018 – 19.05. 2018 la Liceul Vocațional Pedagogic „Nicolae Bolcaș” din Beiuș s-au desfășurat activitățile propuse în cadrul Proiectului cu titlul *De la „2D la 3D”* proiect finanțat de Fundația Comunitară Oradea prin Fondul Științescu. Descriem în cele ce urmează modul de organizare și impactul proiectului în școala noastră.

Ca profesor de matematică am constatat că nu întotdeauna geometria transpusă în cadrul orelor de la clasă reușește să fie accesibilă pentru toți elevii. De cele multe ori problemele de geometrie sunt privite ca: „figuri geometrice cu notațiile ...”, fără nici o legătură cu realitatea înconjurătoare. În clasa a VIII-a, când conform programei școlare, studiem geometria în spațiu, chiar dacă avem convenții de desen și cunoaștem proprietățile figurilor geometrice studiate în anii anteriori, faptul că desenăm 2D corpuri și figuri 3D, cel puțin în prima parte a semestrului I, ridică unele probleme elevilor de clasa VIII-a. Din aceste constatări a venit ideea proiectului. Astfel, prin descrierea și susținerea unei prezentări a proiectului cu titlul *De la „2D la 3D”* am primit finanțare prin Fondul Științescu pentru achiziționarea a douăsprezece truse de geometrie *GeoFantasy*. Am selectat apoi grupul țintă - 76 elevi de clasa a VII-a de la școala noastră. Am propus planul de acțiune al proiectului care este:

10.02.2018 - Prezentarea obiectivelor proiectului și a activităților care se vor desfășura în cadrul acestuia.

10.02.2018 - 25.02.2018 - Achiziționarea truselor de geometrie plană și celor necesare pentru confecționarea modelelor după care vom construi în plan și spațiu, folosind trusele *GeoFantasy*.

24.03.2018 - Descrierea(reactualizarea) următoarelor figuri geometrice: triunghi isoscel, triunghi echilateral, dreptunghi, pătrat. Se prezintă setul *GeoFantasy* și modul de lucru cu acesta; se construiesc figurile de mai sus.

31.03.2018 - Se descriu, definesc și caracterizează cubul și paralelipipedul dreptunghic. Se prezintă modelele construite. Cu ajutorul truselor *GeoFantasy* se construiesc aceste corpuri.

Se definesc: bazele, fele laterale, diagonalele, aria laterală, aria totală și se calculează acestea pentru copurile construite de fiecare grupă. (trusele conțin tuburi de dimensiuni cunoscute).

14.04.2018 - Se descriu, definesc și caracterizează prisma triunghiulară regulată, prisma patrulateră regulată. Se prezintă modelele construite. Cu ajutorul truselor GeoFantasy se construiesc aceste corpuri. Se definesc: bazele, fele laterale, diagonalele, aria laterală, aria totală și se calculează acestea pentru copurile construite de fiecare grupă.

21.04.2018 - Se descriu, definesc și caracterizează hexagonul regulat și prisma hexagonală. Cu ajutorul truselor GeoFantasy se construiesc aceste corpuri. Se definesc: bazele, fele laterale, diagonalele, aria laterală, aria totală și se calculează acestea pentru copurile construite de fiecare grupă.

28.04.2018 - Se descriu, definesc și caracterizează tetraedrul și piramida triunghiulară regulată. Cu ajutorul truselor GeoFantasy se construiesc aceste corpuri. Se definesc: bazele, fele laterale, diagonalele, aria laterală, aria totală și se calculează acestea pentru copurile construite.

5.05.2018 - Se descriu, definesc și caracterizează piramida patrulateră regulată și piramida hexagonală regulată. Cu ajutorul truselor GeoFantasy se construiesc aceste corpuri. Se definesc: bazele, fele laterale, diagonalele, aria laterală, aria totală și se calculează acestea pentru copurile construite.

12.05.2018 - Fiecare grupă are de construit un corp fără model dintre cele prezentate la activitățile desfășurate. Cu ajutorul truselor GeoFantasy se construiesc aceste corpuri. Se calculează diagonalele, aria laterală, aria totală și se calculează pentru copurile construite.

19.05.2018 - Se diseminază activitățile proiectului și fiecare elev primește o diplomă de participare la proiect, și grupele primesc premii de concurs.

În perioada mai 2018 în cadrul Conferinței Județene cu participare internațională „Repere practice în stimularea creativității” ed. III; Roșia; Bihor, am desfășurat împreună cu o parte din echipa de proiect un atelier de lucru cu același titlu - De la 2D la 3D - și cu activități asemănătoare celor desfășurate în proiectul nostru, folosind materialele achiziționate în proiect nostru, acestea fiind de un real folos și foarte îndrăgite de elevi.

După desfășurarea activităților propuse în cadrul proiectului am constatat că trusele GeoFantasy achiziționate au fost foarte îndrăgite de elevii noștri și nu numai, așa cum specificam și mai sus.

Putem spune că materialele achiziționate împreună cu activitățile desfășurate au deschis o altă perspectivă elevilor despre geometria în spațiu care urmează a fi studiată în clasa a VIII-a. De asemenea feedback-ul elevilor a fost unul foarte pozitiv cu privire la modul de desfășurare al activităților, elevii privindu-le ca un joc. Am reușit să reactualizăm și fixăm mare parte din noțiunile geometrice predate în clasele a VI-a și a VII-a (triunghiuri - descriere, clasificare, proprietăți, calcul de arii, patrulatere - descriere, clasificare, proprietăți, calcul de arii), precum și unitățile de măsură pentru arii și volume și am prezentat unele noțiuni care se vor studia la geometria de clasa a VIII a. Specificăm că toate noțiunile reactualizate și prezentate în cadrul proiectului sunt în programa de matematică de la Testarea Națională pentru elevii de clasa a VIII a, deci activitățile desfășurate vor fi de un real folos elevilor. Cu toate că activitățile s-au desfășurat sâmbăta elevii ar fi fost dispuși să vină la școală în continuare. Am observat că modul de calcul al ariilor și a volumelor prezentat de noi în activități a fost atractiv pentru elevi.

Relevant a fost faptul că deși erau copii de clasa a VII-a (deci mai mari din punctul nostru de vedere) au luat activitățile ca un joc și le-au tratat ca atare. Au fost foarte impresionați de trusele de geometrie și de multe ori ne-au luat-o înainte (nu au așteptat explicațiile oferite) descurcându-se singuri foarte bine, fapt care arată că au fost interesați de activități și creativi. Am constatat de asemenea, că toți elevii au asimilat cunoștințe noi și au putut descrie oricare dintre corpurile prezentate.

Prezentăm câteva fotografii care vin să întărească cele spuse mai sus:





2.10. Comunicarea inter și intrainstituțională

Profesor învățământ primar Andrișan Dorina Maricica

Școala Gimnazială Satu Mare, loc. Satu Mare, jud. Suceava

Trăim și vom trăi vremuri ale comunicării. Peste tot și cu mijloace tot mai perfecționate comunicăm. Presa vizuală, cea audio și cea scrisă, telefoanele mobile, internetul și multe altele creează o atmosferă foarte densă a comunicării. S-ar putea crede că o dată cu intensificarea și extinderea comunicării, a întreținerii nevoii schimbului de informații, oamenii învață și știu de la sine să comunice. Însă, la o privire mai atentă, se observă ca atmosfera nu este lipsită de neînțelegeri, de formalism, de nesincronizări, de confruntări interpersonale.

În substanța-i intrinsecă, comunicarea presupune cunoașterea, aprofundarea, dezvăluirea atentă, nuanțată și onestă a structurilor psihologice, axiologice, filozofice. În comunicare, partea vizibilă, rostită este clădită pe partea nevăzută, nerostită exterior. Comunicarea interumană este ancorată adânc în lumea noastră interioară: în stările noastre afective, în motivațiile noastre, în părerea noastră generală despre viață, oameni, relații, fericire, Dumnezeu. De asemenea, comunicarea dintre noi are ca suport convingerile, credințele, valorile, prejudecățile, obiceiurile și educația noastră.

Comunicarea educațională sau pedagogică este comunicarea care mijlocește realizarea fenomenului educațional în ansamblul său, indiferent de conținuturile, nivelurile, formele sau partenerii implicați. Față de acestea, comunicarea didactică apare ca formă particulară, obligatorie în vehicularea unor conținuturi determinate, specifice unui act de învățare sistematică, asistată. Comunicarea constituie baza procesului de predare - asimilare a cunoștințelor în cadrul instituționalizat al școlii și între parteneri cu roluri determinate. Atât comunicarea educațională, cât și cea didactică pot fi considerate ca fiind forme specializate ale fenomenului complex și dinamic al comunicării umane.

În accepțiunea sa cea mai largă, comunicarea poate fi definită ca fiind relația bazată pe co-împărtășirea unei semnificații. Dacă informația este premisa absolut necesară unui act de comunicare, ea nu este însă și suficientă. Absența înțelegerii acelei informații și a cadrului relațional care să-i ghideze și să-i fixeze semnificația, anulează comunicarea. În esență, a comunica înseamnă „a fi împreună cu”, „a împărtăși și a te împărtăși, a realiza o comuniune de gând, simțire, acțiune. Este foarte important să știm să comunicăm cu copiii. Calitatea relației noastre cu ei, dar și consistența lor umană, spirituală depind mult de calitatea și de durata

comunicării noastre cu ei. În prima parte a vieții, comunicarea copiilor cu părinții și profesorii are o mare greutate. Formarea lor se întemeiază în considerabila măsură pe schimbul de mesaje pe care îl au cu adulții. În consecință, nu putem trece indiferenți peste această dimensiune a relației noastre cu copiii, fie că sunt fiii noștri naturali sau elevii noștri. "Felul în care vorbesc părinții și profesorii" - scrie H. Ginott - "îi arată copilului părerea lor despre el. Afirmările lor influențează încrederea și prețuirea pe care acesta o acordă propriei persoane. De aceea, în actul permanent al comunicării lor cu copiii, educatorii - în general - vor fi atenți la "diferența dintre cuvintele care demoralizează și cele care dau curaj", la cea "dintre cuvintele care incită la confruntare și cele care invită la cooperare", la cea "dintre cuvintele care îl pun pe copil în imposibilitatea de a gândi sau de a se concentra.

Desigur că, pe măsură ce cresc, copiii se comportă diferit în situațiile de comunicare, cu prietenii, colegii, părinții, sau profesorii lor. Cu toate acestea, există și aspecte comune ale interacțiunii dialogate. Noi, adulții, vom ține seama atât de aspectele generale, dar și de cele particulare, atunci când comunicăm cu elevii. Se impune să fim atenți la dinamica și fluctuațiile vieții emoționale ale elevilor noștri, întrucât în funcție de semnul (pozitiv sau negativ), de intensitatea și de durata ei, comunicarea noastră intră sau nu în criză, are sau nu efecte favorabile asupra activității lor de învățare. Este necesar ca - pentru a se instrui - elevii noștri să fie pregătiți emoțional să asculte și să învețe. Această pregătire presupune, mai întâi, să creăm condițiile ca ei să-și dezvăluie o parte din bagajul emoțional cu care vin la școală. Elevii sunt mult mai dispuși să se poarte în mod responsabil atunci când profesorii descriu problema, în loc să acuze sau să dea ordine, notează A. Faber (2002, p.58).

De exemplu, în loc de:

- Dan, ce neatent ești! Uite ce-ai făcut pe jos!
- Cine-i geniul care a uitat să-și treacă numele pe lucrare ?
- Încetați tămbălăul ăsta și treceți imediat în clasă! Hai, mișcați-vă!

S-ar putea:

- Dan, sunt niște pete de acuarelă pe jos!
- Am o lucrare nesemnată, dragii mei!
- Băieți, se aud vocile voastre tocmai de pe hol!

Tot astfel, atunci când profesorii dau informații fără insulte, este mult mai probabil ca elevii să-și schimbe comportamentul.

De asemenea, în loc de a da un ordin, de a formula o profeție descurajatoare sau de a adresa o amenințare, este mai onest și mai acceptabil să oferim o variantă. "Amenințările și

ordinele " - scriu A. Faber și colaboratorii (2002) - "îi pot face pe elevi să se simtă neajutorați sau să fie îndărătnici.

Mereu atenți la viața lor emoțională și cu dorința sinceră de a-i respecta, este recomandabil ca în loc să lansăm un avertisment, să facem morală sau să le aducem elevilor niște acuzații, să ne exprimăm scurt, printr-un singur cuvânt. În general, lor nu le place să li se facă morală sau să asculte lungi explicații. „Un singur cuvânt sau gest îi încurajează să se gândească la problemă și să își dea seama ce trebuie făcut.”

De exemplu, în loc de:

- Unde pleci așa, fără haină? Afară e frig, nu mai e ca ieri. Vrei să răcești?

S-ar putea: - Luiza, haina!.....

Există, în multe cazuri, și tendința de a fi sarcastici, de a-i face să le fie rușine sau de a-i insulta pe elevi. Este recomandabil ca în locul unor asemenea reacții să le vorbim despre sentimentele noastre. O altă tendință des întâlnită la adulți este aceea de a eticheta. Specialiștii recomandă să nu ne angajăm în etichetarea copilului, să încetăm cu etichetările referitoare la capacitățile lor de învățare. Nu putem simplifica evoluția unui copil. Etichetările sunt supărătoare și constrângătoare, oricât am crede că sunt de inofensive. Mai degrabă, să vedem în fiecare copil o ființă cu potențialități multiple. Înainte de a formula și de a pune etichete, să ne străduim ca fiecare copil să fie încurajat " să guste plăcerea de a face sport, de a cânta, de a dansa, de a juca pe o scenă de teatru sau de a face arte plastice.

În loc să etichetăm copilul, mai bine:

- să căutăm prilejul de a-i arăta o nouă imagine despre el însuși;
- să-l punem într-o situație în care să se poată vedea singur altfel;
- să prezentăm comportamentul pe care ne-ar plăcea să-l vedem;
- să -i reamintim realizările lui anterioare;
- să ne formulăm sentimentele și / sau așteptările;

Este indicat să fim prudenți cu etichetările, dar și cu laudele. Majoritatea copiilor încep să se simtă incomod când aud comentarii nesfârșite despre comportamentul lor. Alți copii au o reacție foarte diferită atunci când știu că " sunt băgați în seamă " tot timpul.

Prin urmare, ca adulți, este necesar să știm dacă - în raport cu elevul - lauda noastră este folositoare sau nu; iar ea este folositoare, dacă îl ajută să își conștientizeze forța și să capete o imagine clară despre capacitățile și realizările sale; și nefolositoare, dacă aprecierile noastre îl fac pe copil mai dependent de persoana și de aprobarea noastră.

Așadar, comunicarea cu copiii, elevii, nu este un exercițiu psihosocial în sine. Ne interesează foarte mult principiile și valorile care o întemeiază, specificul/particularitățile în

lumea pe care o traversăm; de aici întreg contextul de idei, mesaje, stări afective implicat în ce, cum, și când comunicăm cu copiii și elevii noștri.

Bibliografie:

Gabriel Albu, (2008). *Comunicarea interpersonală*, Editura Institutul European, Iași

Andrei Cosmovici, Luminița Iacob, (2008). *Psihologie școlară*, Editura Polirom, București

Bogdan Balan, Ștefan Boncu, Andrei Cosmovici, Constantin Cucoș, (2005). *Psihopedagogie*, Editura Polirom, București.

2.11. Colaborarea școală - serviciu de tip rezidențial

*Profesor pentru învățământul primar Cădar Iulia
Liceul Tehnologic „Timotei Cipariu”, loc. Blaj, jud. Alba*

Partenerii școlii sunt instituțiile care pot contribui la misiunea ei educativă. Conștientizând faptul că viața comunitară presupune angajare publică, simț al relațiilor, simțul responsabilității și capacitatea anticipării, școala își afirmă dispozițiile de a angaja parteneriate, deschiderea ei fiind necesară pentru adaptarea la o societate în schimbare continuă.

Consonanța colaborării este o primă cerință înțelegând prin ea nu numai unitatea de vederi, ci și unitatea de atitudini față de cel educat. Colaborarea mai presupune pe lângă unitatea de vederi și o coordonare a acțiunilor în obținerea unității. Școala are rolul de a coordona colaborarea factorilor educativi, deoarece ea este singura calificată pentru o asemenea acțiune.

Modul cum interrelaționează cadrele didactice și personalul din serviciile de tip rezidențial își pun amprenta pe formarea și instruirea copilului. Numeroase studii au demonstrat că o relație bună între cele două instituții ale educației este în avantajul dezvoltării copilului la toate vârstele. Pentru a-și dezvolta complet și armonios personalitatea, copilul are nevoie de afecțiune, aceasta reprezentând condiția fundamentală plămădirii unui fond sănătos al psihicului său.

Toți cei ce ne desfășurăm activitatea cu copii instituționalizați trebuie să avem în vedere particularitățile lor specifice.

Particularități comportamentale ale copiilor aflați în serviciile de tip rezidențial

Comportamentul copiilor din serviciile de tip rezidențial este dominat de instabilitate, labilitate afectivă, impulsivitate, irascibilitate, rigiditate, tendința de negare a tot ce apreciază alții, atitudini nonconformiste manifeste etc. (U. Șchiopu, 1997). Așadar, personalul didactic care desfășoară activitatea cu acești copii, trebuie să cunoască faptul că fiecare copil are un anumit tablou dat de particularitățile sale specifice. A ști cum reacționează un astfel de copil și care este cauza care generează acest comportament este o condiție esențială pentru succesul activității sale.

Atitudinea față de școală și atitudinea față de muncă

Putem vorbi de o trăsătură destul de des întâlnită la copiii aflați în serviciile de tip rezidențial: rezistența față de învățare. Cauzele care declanșează rezistența față de învățare sunt numeroase: deficiențele fizice și psihice și deficiențele comportamentului afectiv-relațional,

așteptări exagerate din partea profesioniștilor în raport cu maximum de potențial al copilului sub raportul vârstei și al potențialului vocațional, discriminarea și marginalizarea copiilor care provin din serviciile de tip rezidențial sau alte servicii alternative, care pot apărea în mediul școlar. Copilul care s-a confruntat de-a lungul vieții sale cu tot felul de situații care i-au influențat negativ atitudinea față de școală și căruia nu i-a fost creat un climat favorabil învățării, are o atitudine de respingere față de ideea de participare școlară. Pentru a putea dezvolta atitudinea față de muncă, copilul trebuie să fie implicat în activități în care să depună un efort constant pentru a obține ceva.

Deși serviciile de protecție specială a copilului încearcă să reproducă modelul familial, copilul nu este acasă! Copilul se află într-o casă în care TRĂIESC copii și în care LUCREAZĂ adulți.

Integrarea școlară

Fiecare copil aflat în sistemul de protecție trebuie încurajat și sprijinit să-și finalizeze studiile, cel puțin cele obligatorii. Nefinalizarea studiilor sau o pregătire școlară precară vor accentua riscurile de marginalizare a viitorului adult.

În demersul de susținere a integrării școlare a copiilor protejați în sistemul rezidențial este necesară colaborarea dintre conducerea unităților de învățământ cu conducerea serviciului, a cadrelor didactice cu managerul de caz, de întreg personalul educativ aflat în relație directă cu copiii.

Realitatea confirmă, din păcate, numeroase situații în care copiii din sistemul de protecție suferă situații de discriminare la școală. Există și situații pozitive în care școala și dascălii ei acordă atenția cuvenită acestor copii, îi stimulează și îi ajută să se dezvolte conform potențialului lor.

Pași pentru asigurarea integrării școlare a copilului:

Figura centrală o deține educatorul, așa este definit în standardele de calitate, însă nu este educatorul cel cu pregătire de specialitate în domeniul pedagogiei, ci un educator specializat în domeniul protecției copilului, și care este o persoană de referință în viața copilului, și este potrivit și acceptat ca un părinte, dar un părinte social.

- Educatorul are relații de colaborare cu profesorii fiecărui copil din grupa sa. Mai mult decât relația părinte - cadru didactic, relația educator - cadru didactic este mai intensă datorită caracterului profesional, fiind o obligație a educatorului, dar și a cadrului didactic. Toată munca de educare, socializare și de pregătire pentru integrare familială și socială pe care personalul serviciului rezidențial și în principal, educatorul o desfășoară în beneficiul copilului este continuată și completată prin ceea ce se realizează în mediul școlar.

- Educatorul participă la sedințele cu părinții organizate de către unitatea de învățământ și poate solicita participarea părinților copilului, în măsura în care aceștia sunt prezenți în viața copilului. Se vor solicita și nota opiniile cadrului didactic în legătură cu evoluția copilului.

- Copilul este încurajat să-și exprime orice sentimente față de mediul școlar (program, colegi, cadru didactic) pentru a fi mereu la curent cu starea sa sufletească și să intervină prompt pentru remedierea situațiilor care se pot agrava.

- Situațiile de absenteism școlar nemotivat sunt considerate probleme grave, pe care educatorul le comunica șefului serviciului și celorlalți profesioniști, în vederea unui plan de intervenție comun.

- Nu doar personalul serviciului rezidențial trebuie să se deplaseze în unitățile de învățământ unde studiază copiii, ci și profesorii vor fi invitați la activități ale serviciului. Educatorul împreună cu copiii și cu sprijinul conducerii serviciului rezidențial ar trebui să organizeze mici evenimente la care să invite cadre didactice și colegi ai copiilor din SR.

Relația cadrelor didactice cu personalului educativ din serviciile de tip rezidențial

Cadrul didactic de la școală este extrem de important ca membru în echipa „de caz”, fiind deținătorul informațiilor cu privire la:

- modalitatea de răspuns a copilului la sarcinile școlare (puncte tari/ puncte slabe)
- evoluția dezvoltării copilului
- modalitatea de răspuns la situațiile de socializare (în cadrul activităților școlare sau extrașcolare, între covârșnici sau copii de vârste diferite)
- orientarea vocațională etc.

Colaborarea dintre personalul educativ din SR și cadrul didactic poate genera soluții cu privire la: prevenirea discriminării pentru diferite categorii de copii aflați în situații de risc; prevenirea abandonului școlar; prevenirea delincvenței juvenile; prevenirea consumului (tutun, alcool, droguri) etc.

Un copil absentează de la școală/ abandonează cursurile

Deoarece o bună parte din viața copilului se derulează în mediul școlar sau în raport cu acesta (atribuții școlare care se regăsesc și în activitatea de acasă, relațiile cu colegii etc.), școala reprezintă o sursă reală de stres pentru acesta. Nu doar cerințele mediului școlar (teme, examene, reguli, relații – uneori autoritare cu cadrele didactice) presează copilul aflat într-o etapă a dezvoltării sale extrem de vulnerabilă, ci și viața socială și acest mediu îi pot accentua fragilitatea. Modalitatea în care copilul este valorizat în grupul de colegi, capacitatea acestuia de a-și construi relații colegiale, reperarea intereselor comune cu ceilalți copii sunt elemente care pot deturna comportamentul copilului către rezultate școlare slabe, absenteism sau

abandon școlar. De aceea, atitudinea adultului trebuie să fie echilibrată, pretențiile pe care le are în raport cu rezultatele școlare ale copilului trebuie să fie în concordanță strictă cu potențialul de dezvoltare al copilului.

Adeseori copilul „chiulește” de la câteva ore la presiunea grupului de colegi, doar din spirit de aventură: nu se duce la câteva ore și își petrece timpul în „gașcă”, fără un scop anume. Acest gen de manifestare comportamentală a copilului poate să fie pur ocazională, însă trebuie cunoscută de adult. Relația permanentă cu școala, cu profesorii sau dirigințele trebuie menținută constant de adultul care are în responsabilitate un copil. În acest fel, adultul poate monitoriza constant comportamentul copilului și poate interveni în timp util când apar astfel de situații.

La nivelul școlii noastre există agreat un parteneriat cu DGASPC Alba prin instituțiile de ocrotire de pe raza municipiului Blaj, respectiv Centrul de Plasament Blaj, Casa de tip familial Blaj și Casa de tip familial Mănărade și care au înscris copii aflați cu măsură de protecție, în școala noastră.

Pentru ușurarea îndeplinirii misiunii educative a școlii cât și a misiunii educative a centrelor rezidențiale trebuie să concepem câteva măsuri eficiente de gestionare a problemelor existente. Acest lucru este posibil prin disponibilitatea și completarea noastră reciprocă: a școlii cu unitatea de ocrotire, a cadrelor didactice cu educatorii, specialiștii din cadrul serviciilor rezidențiale. Oricare ar fi așteptările, esențială este încrederea.

Serviciul rezidențial unde este plasat copilul, cu angajații lor trebuie să aibă încredere în noi, cadrele didactice, în profesionalismul nostru, dar și noi să le recunoaștem și să le apreciem munca, efortul și răbdarea de a lucra cu astfel de copii care sunt priviți ca o povară a societății, a comunității în care trăiesc.

Dezvoltarea unui parteneriat de succes : școală – instituția de asistență socială, necesită un efort continuu în timp, iar soluționarea unei probleme determină apariția a noi provocări. Efectele parteneriatului trebuie evaluate în mod continuu.

Dacă intervenția specialiștilor din cadrul unității de ocrotire în recuperarea și reabilitarea tulburărilor de comportament, se desfășoară în anumiți parametri, noi cadrele didactice putem face un efort de a continua sau de a susține anumite activități stipulate în programele de intervenție.

În concluzie, pentru a putea asigura educarea copiilor în cele mai bune condiții și, implicit, reușita în viață, e nevoie ca toți factorii implicați în procesul educațional să formeze o echipă în care fiecare știe ce are de făcut și acordă partenerului respectul și încrederea cuvenită.

Motivul principal pentru crearea unor parteneriate școală - familie - comunitate este dorința de a ajuta elevii să aibă succes la școală și, mai târziu, în viață. Atunci când părinții,

elevii și ceilalți membri ai comunității se consideră unii pe alții parteneri în educație, se creează în jurul elevilor o comunitate de suport care începe să funcționeze. Parteneriatele trebuie văzute ca o componentă esențială în organizarea școlii și a clasei de elevi.

Relația școală-familie-comunitate este una în care fiecare factor interrelaționează cu ceilalți.

Colaborarea dintre școală și serviciile de tip rezidențial presupune nu numai o informare reciprocă cu privire la tot ceea ce ține de orientarea copilului ci și înarmarea managerilor de caz cu toate problemele pe care le comportă această acțiune.

Bibliografie:

Brânzei Petre și colaboratorii, (1974). „*Copil și adaptare*”, Iași

Cerghit, Ioan, Neacșu, Ioan, Negreț Dobridor Ioan, (2001). „*Prelegeri pedagogice*”, Editura Polirom, Iași

Ciofu Carmen, (1998). „*Interacțiunea părinți copii*”, Editura medicală „Amaltea”.

2.12. Dezvoltarea dimensiunii europene în școli prin proiectul eTwinning

„Hai cu noi, prin Europa!”

Profesor Zegrea Luminița Gabriela,

Profesor Olaru Carmen Alina,

Liceul Teoretic „Alexandru Rosetti”, Vidra, jud. Ilfov

Proiectul încurajează elevii să descopere diversitatea europeană. Elevii vor realiza materiale în care vor ilustra tradiții și obiceiuri din zone diferite ale țărilor lor, atracții turistice, monumente istorice, povești, rețete tradiționale, port popular, curiozități din țările participanților, descoperiri și invenții remarcabile, etc. Activitățile se vor desfășura sub îndrumarea unui profesor, care va fi mentor pentru un grup de cel puțin 10 elevi. Aceștia, în funcție de calendarul proiectului, vor realiza materiale electronice, pliante, etichete, afișe, machete, etc. Acestea se vor regăsi în mapa proiectului. Aceasta va fi prezentată, la întâlnirea finală a proiectului, într-o întâlnire online, la care vor participa toți cei implicați. Proiectul are patru secțiuni. Fiecare secțiune are o altă tematică. Etapele se vor desfășura în lunile decembrie, ianuarie, martie, aprilie. Etapa finală se va desfășura în luna mai, cu ocazia sărbătoririi Zilei Europei.

Proiectul își propune:

- dezvoltarea interesului pentru identificarea, prezentarea și transmiterea valorilor tradiționale și nu numai, din Europa
- promovarea interdisciplinarității ca mijloc de dezvoltare și stimulare a creativității elevilor,
- dezvoltarea abilităților/competențelor digitale pentru elaborarea materialelor digitale
- dezvoltarea abilităților de comunicare între participanți din localități, țări diferite.

Fiecare grup participant (format din profesor mentor și cel puțin 10 elevi) își va alege o mascotă pe care o vor confecționa în prima săptămână a proiectului. Aceasta nu va putea fi modificată/îmbunătățită/înlocuită pe toată perioada proiectului. Fiecare grup va realiza materialele de prezentare pentru fiecare etapă a proiectului. Aceste etape au următoarele tematici:

1. VINO ÎN ȚARA MEA DE SĂRBĂTORI! decembrie 2018
2. PORTUL POPULAR ȘI BUCĂTĂRIA CULTURILOR EUROPENE! ianuarie 2019
3. CALEIDOSCOP ISTORICO-GEOGRAFIC! martie 2019
4. DESCOPERIREA- STARTUL EVOLUȚIEI! aprilie 2019

5. STOP! ȘI DE LA CAPĂT! - mai 2019

Rezultate ale proiectului:

- filme de prezentare ale echipelor participante
- ppt-uri, movie-maker-uri, prezi, cu obiceiuri de iarnă din diferite țări/regiuni ale Europei
- pliante, semne de carte, prezentări de costume populare, rețete tradiționale, dansuri populare, prezentări de îndeletniciri străvechi din diferite țări europene
- hărți cu monumente istorice, clădiri, statui, mănăstiri, rezervații naturale, trasee turistice, peșteri, munți, atracții turistice
- prezentări PPT, referate, pliante realizate, machete, filme, care reprezintă descoperiri sau invenții remarcabile realizate de personalități ale popoarelor europene.
- pagina de facebook a proiectului
- panoul proiectului
- albume cu fotografii ce prezintă diverse etape ale realizării materialelor pentru proiect, pliante de prezentare a proiectului
- campania de publicitate a proiectului, „PARADA MASCOTELOR!”
- „CARTEA PRIETENIEI” a proiectului (fiecare participant își va regăsi semnătura în aceasta)

Inovație și creativitate pedagogică

Proiectul se desfășoară în cadrul școlii. Elevii cunosc calendarul proiectului, și contribuie activ la respectarea acestuia. Astfel, fiecare etapă a proiectului este parcursă de întreaga echipă din școala respectivă. După ce primesc îndrumările mentorului, aceștia concep materialele acasă, iar la școală le prezintă și celorlalți colegi. Ei pot lucra materialele și în grupuri mai mici. Toate materialele sunt expuse, fiind integrate într-un proces de evaluare. Dacă ne referim la prima etapă, aceea de înființare a echipei proiectului, la alegerea numelui echipei și alegerea mascotelor, fiecare posibil membru al echipei își prezintă mascota și propune un nume pentru echipă. Pe tot parcursul proiectului, se vor realiza fotografii. Astfel că, fotografiile ce urmează a fi expuse reprezintă diverse etape de desfășurare a proiectului.

Integrare în curriculum

În cadrul proiectului, un loc important îl ocupă comunicarea. În fiecare echipă, există un lider, care expune părerile grupului, profesorului coordonator. După o scurtă descriere, și susținere a punctului de vedere visavis de o anumită situație, în urma unei conlucrări, dezbateri dacă este nevoie, se ajunge la un consens de opinii. Acest consens este mai apoi, concretizat în activități, care, vor fi postate în spațiul virtual al proiectului. Un alt lucru important, pe care copiii îl dezvoltă, este lucrul în echipă. Acesta este posibil, datorită sarcinilor pe care aceștia le

parcurs în derularea proiectului. Astfel, ei contribuie activ, atât la etapa de elaborare a materialelor cât și la etapa de evaluare a acestora, atunci când le este solicitată participarea.

Ca și mod de lucru, pot menționa faptul, că elevii cunosc calendarul proiectului, și săptămânal, ei realizează activitatea menționată în calendar. Acest lucru se realizează, fie individual, fie în echipe. Atragerea către proiect este vizibilă, prin implicarea în realizarea sarcinilor, prin competiția ce se naște între elevi, și nu în ultimul rând prin câștigarea unor premii modice, în general dulciuri, și schimbarea periodică a liderului de grup. Elevii sunt tentați de ocuparea unei funcții în desfășurarea proiectului.

Comunicare și schimburi între școlile partenere

Comunicarea între parteneri s-a realizat, inițial, urmând pașii de găsim a partenerilor, ca mai apoi, să utilizăm mailul personal, facebook-ul, dar nu în ultimul rând Twinspace-ul proiectului. Pentru o mai bună cunoaștere, între elevii din proiect, ne propunem să realizăm, fiecare în școala unde se desfășoară proiectul, a unui film de prezentare, astfel, toți elevii din proiect, își vor cunoaște partenerii. Filmele realizate vor fi postate în Twinspace-ul proiectului.

Colaborare între școli partenere

Colaborarea a existat încă de la lansarea proiectului. Pe tot parcursul etapelor acestuia, coordonatorii echipelor au colaborat în mediul virtual pe mai multe căi: skype, facebook, mail. Colaborarea a fost constructivă și s-a realizat și la nivel de îndrumare, de abordare a unor situații, în mod diferit în țările partenere. Prin îmbunătățire, mă refera aici, la plusul de valoare al unei activități, plus realizat pe parcursul desfășurării unei etape. Astfel că, la finalul unei activități propuse, aceasta nu mai are forma inițială, strictă a proiectului, ci are o notă de personalitate a grupului, notă ce este vizibilă pe twinspace-ul proiectului, în fotografiile postate, filmele, comentariile din forum, etc.

Colaborarea s-a materializat și prin modificarea calendarului proiectului. Colegii parteneri, au propus, inițierea unei etape noi în proiect, și anume, ANIVERSAREA ȚĂRII MELE! Deoarece, majoritatea partenerilor, vorbesc aceeași limbă, limba română, noi partenerii am căzut de acord, ca în săptămâna 26-30 noiembrie 2018, fiecare partener să posteze acțiuni ale aniversării ROMÂNIEI.

Echipele partenere, colaborează pe tot parcursul proiectului, prin profesorii facilitatori, care susțin sesiuni scurte de informare, privind postările din proiect. Săptămânal, elevii vizionează postările din săptămâna anterioară, și se autoevaluează (nu întotdeauna obiectiv) comparativ cu celelalte echipe.

În cadrul acțiunii ANIVERSAREA ȚĂRII MELE!, echipele partenere, au realizat un afiș comun astfel: s-a realizat conexiunea prin skype, între două echipe partenere, fiecare echipă

a beneficiat de ustensile pentru desenat. Liderul de echipa (de această dată ales datorită competențelor sale artistice) realizează afișul sub îndrumarea echipei partenere. Această colaborare, se realizează în timp real, pe parcursul a 30 de minute. În tot acest timp, elevii echipei care primește instrucțiunile, susțin și îndrumă liderul. După scurgerea timpului, rolurile se inversează. După alte 15 minute, timp în care se finalizează afișul, prin contribuția întregii echipe, acestea se fotografiază și de postează pe twinspace-ul proiectului.

Utilizarea tehnologiei

Activitățile au putut fi realizate în colaborare cu alte școli, datorită, în primul rând platformei eTwinning. Aici am putut găsi parteneri interesați de proiect. Am inițiat twinspace-ul proiectului, prilej cu care am putut posta imagini de pe parcursul proiectului, am purtat discuții cu ceilalți parteneri, și am putut posta în forum diverse mesaje pentru celelalte echipe. Pe parcursul proiectului, așa cum am zis, colaborarea a avut loc în ambele sensuri de la inițiatorul proiectului la parteneri dar și invers.

Rezultate, impact și documentație

Rezultatele proiectului sunt:

- filme de prezentare ale echipelor participante
- ppt-uri, movie-maker-uri, prezi, cu obiceiuri de iarnă din diferite țări/regiuni ale Europei
- pliante, semne de carte, prezentări de costume populare, rețete tradiționale, dansuri populare, prezentări de îndeletniciri străvechi din diferite țări europene
- hărți cu monumente istorice, clădiri, statui, mănăstiri, rezervații naturale, trasee turistice, peșteri, munți, atracții turistice
- prezentări ppt, referate, pliante realizate, machete, filme, care reprezintă descoperiri sau invenții remarcabile realizate de personalități ale popoarelor europene.
- pagina de facebook a proiectului
- panoul proiectului
- albume cu fotografii ce prezintă diverse etape ale realizării materialelor pentru proiect
- pliante de prezentare a proiectului
- campania de publicitate a proiectului, „PARADA MASCOTELOR!”
- „CARTEA PRIETENIEI” a proiectului (fiecare participant își va regăsi semnătura în aceasta)

Prin derularea proiectului, elevii își vor putea dezvolta abilitățile de comunicare, de a colabora cu alți colegi în realizarea sarcinilor, de a se implica activ în desfășurarea unui proiect . pe parcursul etapelor acestuia, elevii vor învăța sa-și gestioneze timpul, și mai ales timpul de

lucru pentru realizarea unei sarcini, pentru finalizarea în timp util a acesteia. Cu alte cuvinte, elevii vor învăța să-și gestioneze timpul.

Ca și avantaj al școlii, putem vorbi despre vizibilitatea acesteia pe platforma eTwinning. Considerăm că dacă, am fost vizibili de la primul proiect inițiat de noi pe platformă, putem crește această vizibilitate prin implicarea directă, ca fondatori sau ca parteneri în proiecte, la care elevii noștri să participe. Astfel, prin realizarea proiectului nostru, am fost contactați și de alți parteneri, fiind în acest moment, parteneri în 7 proiecte, astfel:

[MULTICULTURAL ADVENT CALENDAR](#)

[MY LEARNING WITH MY PUPPETS](#)

["MY FRIENDS FROM THE WORLD"](#)

[Who Let the Dogs Out?](#)

[Let's code our own game](#)

[Sharp Brains with Mind Games](#)

[HAI CU NOI, PRIN EUROPA!](#)

Ca și rezultat important al proiectului, pot menționa în primul rând câștigarea unor prieteni. Putem spune că derularea proiectului a lărgit grupul prietenilor elevilor noștri, dar și a noastră, a profesorilor. Colaborarea fructuoasă cu alți parteneri ne-a determinat să aplicăm și pentru alte proiecte, pe care să le realizăm în comun.

2.13. Exemple de bune practici în liceul meu

Profesor Georgescu Otilia

Colegiul Tehnic de Poștă și Telecomunicații „Gheorghe Airinei”, București

În Colegiul Tehnic de Poștă și Telecomunicații „Gheorghe Airinei” din București s-a desfășurat Proiectul municipal „Ingineri români în conștiința elevilor bucureșteni”. Alături de elevii colegiului nostru au participat și elevi ai altor licee tehnologice partenere în proiect. Cazul de bună practică, ce urmează a fi prezentat, a fost realizat cu ocazia participării la concursul cu tema „Ingineri români în conștiința elevilor bucureșteni” în cadrul proiectului municipal cu același nume.

Concursul a constat din două probe. Proba teoretică în care elevii au răspuns, într-un anumit timp, la întrebări legate de viața și activitatea inginerilor români ale căror nume sunt purtate de licee bucureștene. Proba practică a constat în prezentarea concluziilor unei teme de cercetare.

Ca temă de cercetare a concursului, care implica contribuția activă a elevilor, s-a căutat și s-a găsit o potențială investigație de interes comun, atât pentru elevi cât și pentru cadre didactice.

Tema cercetării – Pe urmele inginerilor români ale căror nume este purtat de licee bucureștene

Sarcini de lucru:

1. Identificați liceele bucureștene care poartă numele unui inginer român;
2. Enumerați descoperirile inginerilor români care v-au impresionat;
3. Imaginați-vă o zi din viața voastră fără aceste descoperiri;
4. Prezentați impactul descoperirilor/realizărilor inginerului Gheorghe Airinei asupra evoluției societății.

Performanțe așteptate:

- Realizarea unei prezentări în care să oferiți răspunsurile fiecărei sarcini de lucru;
- Participarea la concursul organizat în cadrul proiectului “Ingineri români în conștiința liceenilor bucureșteni”.

Provocarea s-a dovedit destul de incitantă, a stârnit curiozitatea elevilor, a trezit și cultivat sentimentul de apartenență față de propria școală dar și față de instituții de învățământ similare

din București. Astfel tinerii au redescoperit valori cu adevărat mari ale științei și tehnicii românești.

Investigația a durat aproximativ patru luni și s-a realizat atât în timpul orelor de dirigiență, prin documentări, dezbateri, prezentări, problematizări, redactări de materiale și în final prin redactarea unei broșuri și a unei prezentări power point de către elevi. Dar mai ales investigația s-a dezvoltat cu succes prin observații directe în teren. Grupe de elevi însoțiți de profesori, s-au deplasat la licee bucureștene: Colegiul Tehnic “Dimitrie Leonida”, Colegiul Tehnic de Aeronautică “Henry Coandă”, Colegiul Tehnic Poștă și Telecomunicații „Gh. Airinei”, Colegiul Tehnic “Edmond Nicolau”, Colegiul Tehnic “Anghel Saligny”, Grup Școlar de Construcții Montaj “Elie Radu”.

La începutul investigației, s-a dezvoltat tema și s-a stabilit că ea va ține cont de documentația pusă la dispoziție de liceele de mai sus și de informația selectată pe internet. Elevii au primit materiale și au realizat fișe de documentare în legătură cu temele puse în discuție. Elevii s-au deplasat la Muzeul Tehnic “Dimitrie Leonida” unde s-au documentat și au admirat lucrări ale inginerilor români.

Grupele de lucru au fost formate din 3 - 4 elevi, iar sarcinile s-au distribuit în funcție de cerințele elevilor, apetența lor față de un anumit subiect. Grupele au raportat periodic progresele făcute.

În munca de teren elevii au fost instruiți să observe activ, să-și pună întrebări, să comunice cu oamenii, să noteze, să fotografieze tot ce li se părea semnificativ, trierea urmând a se face în urma unei discuții în grupul comun de lucru.

Plecând de la ideea că un popor fără trecut e un popor fără viitor s-a inițiat și o lecție de dirigiență bazată pe cele aflate de pe teren, dar și prezentări făcute de elevi pentru alte clase, pentru diseminarea celor aflate de ei.

Investigația s-a finalizat prin prezentarea concluziilor echipelor trimise pe teren, la finalul cercetărilor și a concursurilor ce au avut loc în fiecare liceu.

Astfel, elevii s-au documentat, au participat la activități ce au avut ca scop omagierea unor ingineri români de care poporul român este mândru, s-au întors cu premii, semn că și-au însușit multe din cunoștințele descoperite.

Pentru selectarea elevilor participanți la concursurile ce au avut loc s-au utilizat criterii de evaluare și s-a întocmit o schemă de notare:

Criterii de evaluare a temei întocmite:

1. Multitudinea și diversitatea surselor de informații;
2. Sintetizează informațiilor culese;

3. Analizează importanța acestor descoperiri pentru societate;
4. Gradul de implicarea fiecărui elev în activitatea echipei;
5. Utilizarea limbajului de specialitate;
6. Utilizarea instrumentelor TIC pentru documentare și prezentare.

Criteriul	Descriptori de performanță		
	Nota 5	Nota 7	Nota 10
Planificarea sarcinii de lucru	Identificarea a 2 piste de analiză (licee cu nume de ingineri români)	Identificarea a 3 piste de analiză (licee cu nume de ingineri români)	Identificarea a 5 piste de analiză (licee cu nume de ingineri români)
Realizarea sarcinii de lucru	Colectează informația necesară fără a fi organizată și sintetizată	Colectează informația necesară. Sintetizează informațiile culese conform instrucțiunilor	Colectează informația necesară. Sintetizează informațiile și realizează documentația necesară în scopul rezolvării sarcinilor de lucru
Prezentarea sarcinii de lucru realizate	Folosirea incorectă a limbajului de specialitate. Realizarea unei prezentări PowerPoint	Folosirea corectă a limbajului de specialitate. Realizarea unei prezentări PowerPoint	Folosirea corectă a limbajului de specialitate. Realizarea unei prezentări PowerPoint care să conțină informația cerută

COLEGIUL TEHNIC DE POȘTĂ ȘI TELECOMUNICAȚII
în cadrul proiectului „Ingineri români în conștiința elevilor bucureșteni”

În ziua de 18 mai, Colegiul nostru a găzduit întâlnirea liceelor tehnice din București.

În Clubul Colegiului profesori și elevi, au prezentat viața și activitatea inginerului Gheorghe Airinei, un scurt istoric al telecomunicațiilor în țara noastră și, bineînțeles, Colegiul Tehnic de Poștă și Telecomunicații „Gheorghe Airinei”, unde ne desfășurăm activitatea.

Au urmat activități artistice și concursuri la care protagoniști au fost elevii colegiului nostru cât și elevii liceelor partenerie în proiect.

În concursul teoretic desfășurat în laboratorul de informatică, elevii participanți au arătat un deosebit interes



Imagini de la unul din concursurile din cadrul Proiectului „Ingineri români în conștiința elevilor bucureșteni”

2.14. Danezii – Cea mai fericită națiune din lume

Profesor Hâncu Sabina-Maria

Liceul Teoretic Emil Racoviță, Galați, jud. Galați

Între 4-10 noiembrie am avut ocazia ca împreună cu 7 elevi să iau parte la o Activitate de Învățare, Predare și Instruire ce a avut loc în Copenhaga, Danemarca și a făcut parte din



proiectul Erasmus+, Active Pupils Become Active Citizens. Am participat împreună cu partenerii din Portugalia și Finlanda la ore de curs în școala Skolen ved Bulowsvej.

Încă înainte de a pleca din România, am vrut să văd și să înțeleg de ce sunt danezii una dintre cele mai fericite popoare din lume. Nu știu dacă am găsit Răspunsul, dar știu că am fost impresionată de sistemul educațional din Danemarca, pe care l-am găsit a fi foarte asemănător cu cel din Finlanda.

Dincolo de faptul că sălile de clasă erau foarte bine echipate din punct de vedere tehnologic (laptop, tablete pentru fiecare elev în șoc de manuale, deși elevii aveau și caiete, tabla inteligentă, etc), era evidentă atmosfera relaxată între profesori și elevi.

Profesorii și școala se bucură de respectul societății. Profesorii nu sunt controlați, verificați, testați și stresați. Cine a ajuns profesor se presupune că a trecut deja printr-un sistem riguros de examene și verificări. Iar dacă profesorul nu se descurcă, este responsabilitatea directorului să acționeze în folosul școlii (nu știu cât de mult ar funcționa în România, ar putea da naștere unor abuzuri). Dinamica relației profesor-elevi nu poate fi redusă la câteva verificări birocratice și testări standardizate. Ea trebuie văzută doar individual.

Cooperarea, nu competiția, este încurajată în rândul elevilor și profesorilor. În mod ironic, acest spirit i-a adus în topul economiilor mondiale. Multe școli din România sunt atât de concentrate pe rezultatele de la matematică, științe, etc încât uită de ceea ce constituie un mediu educațional sănătos și armonios. Sistemul școlar din Danemarca se întoarce la lucrurile de bază. Nu se pune accent pe ideea de a domina cu cele mai bune note, nici pe ideea de întrecere,

ci pe cum poate școala să asigure un mediu echitabil. Elevii, indiferent de gen, învață să coase, să gătească, să repare lucruri în casă, lucruri de bază pentru un stil de viață sănătos și sustenabil.

Atmosfera relaxată era peste tot, mai puțin stres, mai puține reguli inutile și mai multă implicare și afecțiune. Copiii aveau pauze de gustări și de joacă în curtea școlii. Asta îi ajuta să formeze legături mai strânse cu colegii, să se relaxeze prin joacă, să fie activi și astfel să se poată concentra în timpul orelor de curs.

Și profesorii au nevoie de relaxare pentru a putea funcționa la capacitate maximă. Astfel, cancelaria era un loc primitiv, cu mese, scaune, dar și canapele și fotolii, locuri în care puteau să socializeze pur și simplu ca într-o cameră de zi prietenoasă.

Temele pentru acasă nu erau din belșug și nu erau obligatorii. Pe de altă parte atât elevii cât și părinții erau conștienți că munca individuală e în folosul propriu. Disciplina era ceva inerent, elevii erau obișnuiți să lucreze în echipe sau perechi cu plăcere.

După școală, elevii desfășurau activități, precum baby-sitting, plimbarea unui animal de companie a unui vecin, predarea de lecții de dans, gimnastică. Deși proveneau din familii înstărite (școala era una din centrul capitalei daneze), copiii erau învățați să respecte munca și să aprecieze valoarea banului.

Elevii danezi obțin tot ce le este necesar în școală fără a avea presiunea de a excela la fiecare



obiect. Fără să trebuie să se îngrijească în privința notelor și a studiului epuizant, ei pot să se concentreze pe adevărata îndatorire – să învețe și să se dezvolte ca oameni. Și la urma toată asta este ceea ce ne face fericiți, nu-i așa?

2.15. Erasmus+, punte peste granițele Europei

Profesor Laura Teșu

Colegiul Tehnic de Transporturi „Transilvania”, Cluj-Napoca, jud. Cluj

Trăim într-o lume cosmopolită, unde migrația a devenit un cuvânt la ordinea zilei. Oamenii se mută dintr-un loc în altul ducând cu ei tradițiile și obiceiurile strămoșilor lor. Dar pentru a se putea adapta și integra într-o nouă comunitate ei trebuie să reușească să înțeleagă tradițiile și modul de viață, limba comunității în care se stabilesc. De aceea este important să ne înțelegem și să ne apreciem unii pe alții.

O dată cu aderarea la Uniunea Europeană fiecare țară s-a angajat să colaboreze pe diverse planuri cu celelalte țări din această comunitate. Programele europene din domeniul educației dau posibilitatea elevilor și profesorilor din țările europene să se cunoască, să învețe unii de la alții, să se dezvolte colaborând unii cu alții. Pe de-o parte astfel de proiecte stimulează munca în echipă, respectul pentru ceilalți, dar și o mai mare înțelegere a felului de a fi a fiecărui popor; pe de alta parte, proiectele europene pot duce la o schimbare de atitudine vis-à-vis de școală și de procesul de învățare a celor implicați. În cadrul Uniunii Europene reușesc să-și păstreze identitatea proprie însușindu-și totodată țelurile și principiile comune.

Colegiul Tehnic de Transporturi „Transilvania” din Cluj-Napoca a fost implicat de-a lungul timpului în mai multe proiecte europene, ultimul dintre ele a început chiar în anul acesta școlar. Este vorba despre proiectul Erasmus+ „Patrimoines: s’engager au présent pour sauver l’avenir”, nr. 2018-1-FR01-KA229-047981.

Proiectul reunește sub sigla Erasmus șase școli reprezentând cinci țări europene: Liceul Polyvaent de l’Edit, Franța, care este și coordonatorul proiectului, SOU „Dimcho Bebelyanov”, Bulgaria, Collège Jeanne d’ARC, Franța, I.I.S.S., „Quintiliano”, Italia, IES EL CHAPARIL, Spania și Colegiul Tehnic de Transporturi „Transilvania”, România.

Obiectivul principal al proiectului este de a găsi soluții inovatoare pentru protejarea și punerea în valoare a patrimoniului natural și cultural al fiecărei țări. Foarte puțini înțeleg ce înseamnă conceptul de patrimoniu, de aceea unul din obiectivele principale ale proiectului este explicarea pe înțelesul tuturor a acestui termen, care deși abstract, îl putem exemplifica prin multe din lucrurile sau locurile cu care interacționăm zi de zi. De aceea trebuie să înțelegem că fiecare acțiune a omului asupra acestui patrimoniu contează. O acțiune eficientă valorează cât o mie de vorbe. Toate activitățile pe care le vom desfășura în cadrul proiectului sunt centrate

pe ideea de patrimoniu. Pe scurt, scopul final, este promovarea și protejarea patrimoniului mondial al umanității în totalitatea sa.

Proiectul se adresează elevilor de liceu (14-19 ani). Prin activitățile numeroase pe care și le propune proiectul (dezbateri, mese rotunde, concursuri de fotografie, realizarea de obiecte decorative din materiale reciclabile, elaborare de articole, concurs de desene, afișe, poezii, pentru a numi doar câteva dintre activitățile pe care proiectul și le propune) se dorește sensibilizarea a cât mai multor persoane în legătură cu importanța protejării mediului și a obiectivelor culturale din fiecare țară. Activitățile din cadrul proiectului își propun stimularea creativității și spiritului de echipă a elevilor și profesorilor implicați. Majoritatea vor fi activități interactive, de descoperire, activități care le vor da posibilitatea participanților la proiect să descopere lucruri noi despre ei, despre colegii lor, despre țara lor, dar și despre toate țările implicate în acest proiect. Proiectul, în totalitatea sa, reflectă viziunea a 6 echipe europene diferite, dar care lucrează împreună pentru a cultiva respectul tinerei generații pentru tot ceea ce înseamnă patrimoniu cultural sau natural al Europei. Trăind în Europa și făcând parte din Uniunea Europeană, ar trebuie să ne determine să dorim să ne cunoaștem și să ne înțelegem unii pe alții. Acest proiect ne va da această posibilitatea de-a lungul celor 2 ani de implementare.

Pe lângă activitățile derulate în orașul nostru, echipa proiectului se va întâlni cu partenerii externi în cadrul celor șase întâlniri transnaționale care vor avea loc în fiecare dintre țările partenere. Pe parcursul acestor întâlniri elevii și profesorii Colegiului Tehnic de Transporturi „Transilvania” vor avea posibilitatea să se întâlnească în mod direct cu partenerii din celelalte țări și să lucreze împreună pentru îndeplinirea obiectivului proiectului. A învăța pentru o săptămână în Franța, Italia, Spania sau Bulgaria este o experiență unică, benefică pentru toți cei implicați. Un schimb de experiență între cinci sisteme școlare diferite nu face altceva decât să le îmbogățească pe fiecare, căci toți putem învăța unii de la alții. Un mare plus ar programelor de acest gen este că elevii vor fi nevoiți să folosească o limbă străină (limba franceză) pentru a comunica cu ceilalți. De asemenea, vor fi puși în situația de a descoperi locuri noi fără ajutorul familiei. Profesorii au și ei multe lucruri de învățat: metode noi de predare-învățare, activități noi sau modalități noi de abordare a elevilor. În acest sens putem vorbi despre întâlnirea transnațională din Bulgaria din 4-10 noiembrie 2018. La această întâlnire au participat 2 profesori și 4 elevi din partea Colegiului Tehnic de Transporturi „Transilvania”. Aceștia au participat alături de celelalte echipe din școlile partenere la activități din cadrul proiectului organizate de către gazdele noastre. Aceștia ne-au propus activități de descoperire a patrimoniului natural și cultural bulgar, dar și activități de reflecție, de introspecție, de creație.

Astfel elevii au fost rugați să propună diverse modalități de protejare a frumuseților naturale descoperite în Bulgaria. Ei au fost încurajați să-și exprime sentimentele și trăirile legate de fluviul Dunărea, pe care l-au putut descoperi la marginea orașelului Belene, unde s-a desfășurat întâlnirea noastră. Pe parcursul șederii noastre acolo, am descoperit trecutul întunecat al închisorii de pe insula din apropierea orașului. În timpul regimului comunist din Bulgaria, mulți oameni și-au găsit sfârșitul în această închisoare. Povestea insulei și a închisorii s-a dovedit o adevărată lecție de istorie pe care noi toți trebuie să o ținem minte. Pentru noi românii, această poveste a trezit amintirile triste legate de experiența noastră din timpul regimului comunist, în timp ce pentru partenerii vest-europeni a fost o descoperire nouă, un exemplu concret a unor povești pe care poate le-au auzit în treacăt în timpul orelor de istorie. Cât de adevărată este ideea potrivit căreia- pentru a înțelege un popor, trebuie să-i cunoști istoria. Elevii care au participat la această întâlnire au mărturisit că sunt hotărâți să profite de tot ceea ce le oferă școala pe viitor și că munca face cinste omului. Totodată am fost impresionați de primire caldă a gazdelor noastre care au știut organiza totul cu un deosebit profesionalism. O astfel de experiență schimbă oamenii îi face mai înțelegători cu ceilalți, dar și mai independenți, întărindu-le încrederea în ei.

Proiectele Erasmus+ aduc oamenii împreună, dându-le posibilitatea să se cunoască, să lucreze împreună, chiar să devină prieteni. Doar interacționând putem să ne descoperim calitățile și să învățăm unii de la alții. Un astfel de proiect nu face altceva decât să ducă la o apropiere a popoarelor europene.

2.16. Protocol colaborare și Plan de acțiune pentru parteneriatul dintre CȘEI Baia Mare și Liceul Tehnologic Special „SAMUS” Cluj-Napoca

Profesor Oana Alina

Profesor Buda Aurelia

CȘEI Baia Mare, jud. Maramureș

Profesor Bujor Amalia

Liceul Tehnologic Special „SAMUS” Cluj-Napoca, jud. Cluj

DENUMIRE ACȚIUNE: „Să ne cunoaștem”

CONTEXT EDUCAȚIONAL: activitate în cadrul Protocolului de colaborare cu Liceul Tehnologic Special „SAMUS” Cluj Napoca, activitate cuprinsă în programul național „Școala altfel”.

TIPUL ACȚIUNII: Vizită tematică – schimb de experiență

CONȚINUTUL ACȚIUNII: Transportul cu autocarul de la adresa Baia Mare, 8 Martie, nr. 5 la adresa Cluj Napoca, Ialomiței, nr. 17 și retur.

Vizită la Liceul Tehnologic Special „SAMUS” Cluj Napoca, desfășurarea de activități pe ateliere pentru domeniile mecanică, construcții, alimentație și industria textilă;

Vizită - Parcul Central Cluj Napoca.

LOCUL DE DESFĂȘURARE: Liceul Tehnologic Special „SAMUS” Cluj Napoca

DATA, ORA: 17 mai 2018; 7,00-19,00

GRUP ȚINTĂ: elevii și profesorii participanți de la cele două instituții școlare

RESURSE UMANE IMPLICATE: minim 25 de elevi și minim 10 profesori de la CȘEI Baia Mare și minim 20 elevi și minim 10 profesori de la LTS „SAMUS” Cluj Napoca.

OBIECTIVE:

- Dezvoltarea relațiilor de colaborare în cadrul grupului țintă
- Cunoașterea spațiului de desfășurare a activității;
- Realizarea de activități practice generatoare de produse finite specifice domeniilor mecanică, construcții, alimentație și industria textilă;
- Aplicarea regulilor de comportament adecvate în societate;

- Combaterea abandonului școlar prin atragerea elevilor către școală prin activități plăcute, atractive și recreative, activități care vizează desegregarea școlară, creșterea stimei de sine, educație interculturală;
- Cultivarea sentimentelor pozitive față de muncă;
- Ameliorarea stării de agresivitate a elevilor prin activități care se vor desfășura într-un ritm adaptat nivelului de dezvoltare al copilului, obiectivul fiind acela de asimilare a cunoștințelor într-un mod plăcut, fără a stresa copilul, fără a-l demoraliza;
- Activitățile se vor adresa în special elevilor cu dificultăți, specifice procesului educațional: absenteism, agresivitate care implică grupul țintă, relații deficitare între partenerii educaționali, dificultăți de învățare, adaptare, integrare, performanță, relaționare.

PROGRAMUL ACTIVITĂȚILOR:

Nr. crt.	Interval orar	Activitate
1	7-11	Deplasarea de la Baia Mare spre Cluj Napoca
2	11-12	Vizitarea liceului și socializarea participanților
3	12 – 13,30	Activități desfășurate pe ateliere
4	13,30-14	Masa de prânz
5	14 – 16	Vizită în Parcul Central Cluj Napoca
6	16 – 19	Deplasarea de la Cluj Napoca spre Baia Mare

REZULTATE AȘTEPTATE

- Produse finite specifice domeniilor mecanică, construcții, alimentație și industria textilă;
- Protocol semnat de cele două instituții
- Fotografii

Organizatori: prof. Oana Alina, prof. Buda Aurelia, prof. Bujor Amalia

PARTICIPANȚI CSEI BAIJA MARE

Nr. crt.	Nume prenume profesori/elevi	Clasa	Semnătura
DOMENIUL: Alimentație publică			
1	Rus Elena		
2	Știrbu Valentin		
3	Baic Monica		
4	Petrlă Andreea	X	
5	Toșa Tabita	X	
6	Dragomir Rebeca	X	
7	Dragomir Flavia	X	
8	David Diana	X	
9	Pop Dumitru	X	

10	Coșcodar Ioana	X	
11	Mare Emanuel	XI	
12	Radvani Cristian	XI	
13	Varga Alex	IX	
14	Balog Samuel	IX	
15	Ciurdaș Elvira	IX	
16	Martocean Liviu	IX	
17	Balog Moise	IX	
DOMENIUL: Industrie textilă și pielărie			
18	Mureșan Mariana		
19	Matei Rozica		
20	Bozântan Andrei	X	
21	Groanți Denisa	XI	
22	Mihali Larisa	St.	
23	Kraițar Darius	XI	
24	Sava Eduard	St.	
DOMENIUL: Mecanică			
25	Rus Liviu		
26	Păcurar Mihăiță		
27	Biro Patric	IX	
28	Kis Norbert	IX	
29	Pintea Avram	IX	
30	Ciornei Darius	IX	
31	Trif Nicușor	XI	
32	Bolotă Cosmin	X	
DOMENIUL: Construcții			
33	Buda Aurelia		
34	Oana Alina		
35	Butariu Marin		
36	Tibil Nicoleta	IX	
37	Coșcodar Augustin	IX	
38	Gliguță Vasile	IX	
39	Cozma Teodor	X	
40	Gall Norbert	X	
41	Lacatoș Samuil	IX	
42	Moldovan Adrian	XI	
43	Ghețe Marcela – asistent medical		

2.17. Integrarea socială și parteneriatul familie-școală în reușita educației incluzive

Profesor Bucur Alina Carmen

Școala Gimnazială „Zaharia Boiu” Sighișoara, jud. Mureș

Noile tendințe educaționale promovate în cadrul reformei învățământului trebuie să pună accentul pe formarea unei personalități libere și independente, care va fi capabilă să ia decizii în situații dificile și riscante. În aceste condiții școala trebuie să devină un prieten al copilului, deschisă pentru toți membrii comunității. Un rol aparte în formarea unei școli prietenoase copilului o are familia, considerată și prima școală a copilului. De asemenea, un rol deosebit de important îl are și comunitatea, care este obligată să ofere un mediu optim de dezvoltare, de socializare și educare a copilului. Prin urmare, luate doar în ansamblu, școala, familia și comunitatea vor reprezenta o „finalitate” în dezvoltarea copilului bazată pe respectarea tuturor principiilor caracteristice unei societăți democratice.

„Școala are obligația să creeze condiții adecvate pentru a da posibilitate fiecărui elev să-și realizeze propria lui dezvoltare optimă.” (Jerome Bruner)

Incluziunea reprezintă esența unui sistem educațional ce se caracterizează prin promovarea egalității în drepturi și responsabilității, flexibilitatea programelor școlare, implicarea activă a comunității în programele școlii, parteneriat cu familia. În reușita educației incluzive un rol important revine familiei. Relația familie-școală se bazează pe încredere. Comunicarea eficientă asigură încrederea reciprocă. La începutul parteneriatului cu părinții, profesorii trebuie să se gândească ce pot învăța de la părinți despre copiii lor.

Pentru o mai eficientă susținere a școlii incluzive din partea familiilor, membrii acestora trebuie să satisfacă un minimum de cerințe:

- să participe activ la toate activitățile școlii și să se implice în promovarea practicilor de integrare școlară a copiilor cu cerințe speciale la toate nivelurile vieții sociale;
- să fie modele de acțiune și comportament în acceptarea și susținerea integrării persoanelor cu cerințe speciale din comunitățile lor;
- să sprijine profesorii în alegerea unor strategii realiste cu privire la evoluția și formarea copiilor în școală și în afara ei;

- să fie parteneri sinceri de dialog și să accepte fără rezerve colaborarea cu echipa de specialiști, care se ocupă de educarea și recuperarea copiilor lor, urmărind împreună progresul înregistrat de copil în diverse situații de viață;

- să colaboreze cu alți părinți în grupurile de suport ale părinților și să împărtășească și altora experiențele personale cu proprii copii la activitățile desfășurate în mijlocul familiei;

- să fie convinși de avantajele oferite de școala incluzivă copiilor cu cerințe speciale și să accepte fără resentimente eventualele limite impuse de gradul și complexitatea deficiențelor acestora;

Comunicarea cu familiile despre programele școlii și progresul elevului folosind comunicări de la școală la familie și de la familie la școală. Prin comunicare eficientă cu familia, aceasta ajunge să conștientizeze rolul în educație, rolul în integrarea cu succes a copilului său. Familia trebuie să exercite o influență pozitivă asupra copilului, rolul său fiind foarte important în dezvoltarea acestuia din punct de vedere fizic, intelectual, moral.

Familia este mediul normal în care personalitatea unui copil, cu sau fără deficiențe, se dezvoltă armonios sub toate aspectele.

Succesul educației inclusive este asigurat de comunicarea dintre familie și școală.

Copiii au rezultate bune la școală, se integrează dacă familiile se interesează îndeaproape de educația lor. Părinții sunt cei care cunosc cel mai bine copilul și reprezintă o importantă sursă de sfaturi pentru profesori.

Parteneriatele școală – familie vin în sprijinul îmbunătățirii comunicării dintre părinți și profesori. Ele se evidențiază în activități comune, participarea părinților la diferite cursuri în care se explică acestora ce înseamnă o regulă în familie, ce înseamnă o pedeapsă când nu au fost respectate regulile și ce înseamnă o laudă.

În cadrul parteneriatelor se clădesc relații între indivizi, acestea fiind caracterizate de responsabilități și cooperări reciproce. Nu-și mai au locul idei, din partea profesorilor, de genul: „dacă familia ne sprijină și noi ne vom putea face datoria” sau din partea familiilor: „noi am crescut acest copil, este treaba voastră să-l educați”.

Realizarea parteneriatelor funcționale presupune un sistem de activități cuprinse într-un plan pe termen scurt și mediu, cu obiective și responsabilități clare.

Ca și obiective operaționale pentru un parteneriat școală-familie pot fi enumerate:

- implicarea conștientă a elevilor, părinților și membrilor comunității în activitățile propuse potrivit capacităților psiho-fiziologice și aptitudinilor lor;
- identificarea și înlăturarea barierelor de comunicare;
- combaterea eșecului școlar, a abandonului școlar;

- îmbunătățirea bazei materiale a școlii;
- consilierea elevilor și a părinților să devină frecventă și eficientă;
- îmbunătățirea relațiilor între școală și părinți, profesori și elevi, părinți-părinți;
- conștientizarea necesității ascultării active;
- înlăturarea prejudecăților și a discriminărilor elevilor în funcție de mediul din care provin sau de statutul părinților;
- identificarea caracteristicilor individuale ale elevilor;
- exprimarea liberă a opiniilor;
- dezvoltarea încrederii în sine și în reușita acțiunii.

Un parteneriat între cadrele didactice (profesioniști) și familie este posibil numai dacă fiecare dintre cei implicați înțelege rolul pe care îl joacă în viața copilului. Părinții au nevoie de educație pentru a ști cum să-și crească copiii. Prezența părinților și a profesorilor împreună în activități de dezvoltare și participare comunitară, influențează pozitiv rolul lor în educația incluzivă.

Dacă părinții și cadrele didactice lucrează împreună, se poate sprijini dezvoltarea copilului, iar cerințele sale pot fi îndeplinite într-o măsură mai mare.

Un parteneriat între familie și școală nu se poate construi foarte repede, ci sunt necesare etape bine planificate. Această planificare duce la stabilirea unei relații de încredere și cooperare activă cu cadrele didactice și alți profesioniști, familia fiind unul dintre factorii a căror contribuție este foarte importantă în procesul de integrare școlară a copiilor.

În concluzie, parteneriatul școală – familie – comunitate are un rol deosebit în dezvoltarea personalității elevilor. Fiecare parte implicată are de învățat una de la alta, în același timp analizând aspectele pozitive și cele negative ale fiecărei părți. Școala are menirea de a aduce cât mai multe beneficii pentru elevi, implicând totodată și membrii comunității prin diferite proiecte/parteneriate în comun. Numai valorificând toate aspectele familiei și ale comunității, școala va reuși în cele din urmă să „atrage” elevii în procesul de cunoaștere și cercetare, roadele fiind implicarea tuturor elevilor în realizarea unei școli prietenoase copilului.

În sens generic, integrarea este un proces de inserție activă și eficientă a individului în activitățile sociale, în grupurile sociale și într-o accepțiune mai largă în viața socială. Pe ansamblu, acest proces se realizează prin diverse forme și mijloace, cum ar fi: instruirea, educația și serviciile sociale. Verbul „a învăța” este cel mai des asociat cu școala. Procesul de învățare începe însă mult mai devreme, chiar din primele clipe ale nașterii. A simți, a se mișca, a se uita, a auzi, toate sunt rezultatul învățării. Și acesta este doar începutul. Învățarea este cea

mai semnificativă în această perioadă (de la naștere până la momentul școlarizării), reprezentând fundamentul oricărui proces de învățare ulterioară.

Integrarea socială a copiilor este indisolubil legată de procesul de socializare al acestora precum și de diferitele forme de acțiune educativă la care participă. Sistemul școlar este un instrument de integrare socială a copiilor și adolescenților în sistemul existent.

Sensul tratării individuale este acela al influențării active a elevului în scopul întăririi, promovării și dezvoltării trăsăturilor sale pozitive, atâtea câte sunt. Reforma reală, actuală a învățământului românesc, facilitează aplicarea noii concepții privind actualizarea curriculară și includerea copiilor cu nevoi speciale într-un program de integrare școlară. Programele de învățământ pentru acești elevi respectă principiile de descentralizare, deflexibilitate și de descongestionare a procesului educativ.

În acest sens obiectivele urmărite prin studiul diferitelor materii în școala primară se vor adapta astfel încât să asigure acestor elevi formarea noțiunilor de bază prin:

- Abordarea diferențiată a conținuturilor de învățare;
- Adaptarea modalităților de învățare;
- Adaptarea metodelor de predare;
- Evaluarea cunoștințelor la nivelul lor de evoluție.

Toate aceste cerințe impun cadrului didactic să-și diversifice și modifice în mod fundamental orientarea în activitatea la clasă.

Convenția cu privire la drepturile copilului include un articol specific asupra drepturilor copiilor cu dizabilități (art. 23), în care accentul este pus pe participarea activă la comunitate, precum și pe integrare socială, ceea ce implică, evident, necesitatea evitării și a reducerii instituționalizării copiilor cu dizabilități. Asigurarea accesului efectiv la educație al acestor copii este vital, cel puțin din două puncte de vedere.

Mai întâi, este vorba de valorizarea socială, inerența acordării dreptului la educație, valorizarea ca ființă umană cu drepturi egale.

În al doilea rând, integrarea școlară este o formă efectivă de integrare socială, a cărei reușită este fundamentală pentru inserția socială

În pledoaria pentru integrarea socială a copiilor cu dizabilități, argumentul suprem îl constituie beneficiile psihosociale ale incluziunii, care facilitează asumarea de roluri sociale proprii în comunitate, care se exprimă fie prin valorizarea imaginii sociale a persoanei, fie prin creșterea competențelor în aceleași medii ambiante

În școala noastră de aproximativ patru ani s-a aprobat funcționarea unei clase incluzive. În activitatea mea profesională, ca profesor de religie, am căutat să promovez cât mai multe activități în colaborare cu elevii acestei clase.

Împreună cu acești elevi și părinții lor am făcut vizite la biserica din parohia unde este arondată școala, de asemenea am susținut activități legate de marile sărbători religioase.

Implicarea părinților în educația copiilor (nu doar de la clasele incluzive) este cheia succesului obținerii de rezultate meritorii, atât la școală cât și în viață.

Bibliografie:

Gherguț, Alois, (2006). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale – Strategiidi diferențiate și incluzive în educație*, Iasi: Editura Polirom.

Gherguț, Alois, (2005). *Sinteze de psihopedagogie specială - Ghid pentru concursuri si examene de obținerea gradelor didactice*, Iasi: Editura Polirom

Keith Prenton – *Educația incluzivă. Concepte, politici și practici în activitatea școlară*

Popescu, Mihai. (2000). *Implicarea comunității în procesul de educație*. Editura Corint

Solovei, Rodica. *Educație incluzivă „Ghid metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general”* Chișinău 2013

Monitorul oficial al RM Nr.92-98 din 18.04.2014 „*Aprobarea Instrucțiunilor privind mecanismul intersectorial de cooperare pentru identificarea, evaluarea, referirea, asistența și monitorizarea copiilor victime și potențiale victime ale violenței, neglijării, exploatării și traficului. Aprobarea Instrucțiunilor privind mecanismul intersectorial de cooperare pentru identificarea, evaluarea, referirea, asistența și monitorizarea copiilor victime și potențiale victime ale violenței, neglijării, exploatării și traficului*”

*** Drepturile copilului monitorizate de copii, Chișinău 2013, CIDDC

*** Strategia de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități în raionul Orhei 2013-2018 <http://inclusion.md>

2.18. Conștientizarea noțiunii și sentimentului de cetățean european prin intermediul proiectelor și parteneriatelor școlare

Profesor Cantu Daniela

Colegiul Național „Vlaicu – Vodă”, Curtea de Argeș, jud. Argeș

În contextul societății actuale aflată într-o continuă schimbare, realitatea națională și internațională se confruntă cu probleme multiple, printre care cele mai importante: deteriorarea mediului și caracterul limitat al resurselor; integrarea în societate a persoanelor cu dizabilități și cerințe speciale; necesitatea implicării active în comunitate și pierderea identității naționale care derivă din tendința mult prea accentuată de globalizare, de sincronizare cu celelalte culturi și civilizații. În mod firesc sistemele educaționale ar trebui să răspundă exigențelor acestor realități și provocărilor lansate de spațiul social. Astfel, în contextul acestor schimbări, educației îi revin obiective și conținuturi actualizate, pliate pe noile dimensiuni care să fie relevante pentru acțiunile de modelare și formare în perspectiva unor cerințe și finalități racordate la repere social-istorice și culturale. Educația și-a păstrat de-a lungul timpului misiunea ei fundamentală și anume aceea de a transmite de la o generație la alta valorile culturii și civilizației caracteristice societății momentului respectiv, cât și schimbările și noutățile ca produs al progresului și evoluției omenirii. Astfel prin cele trei forme ale educației, educația formală, non formală și informală școala trebuie să se plezească pe conținuturile ce urmează a fi asimilate de elevi în afara ei, să valorifice experiențele acumulate de elevi în diferite contexte de viață, preluând și prelucrând totodată influențele educației non-formale și informale.

Educația reprezintă prin urmare factorul determinant al formării personalității. R.H. Dave apreciază că educația permanentă vizează activitatea de formare–dezvoltare a personalității umane prin corelarea mai multor resurse. Având în vedere că noi ca indivizi nu suntem o entitate unitară, ci funcționăm ca parte a unui întreg, în relație cu oamenii din jurul nostru, formând grupuri, comunități organizate mai departe din punct de vedere teritorial în orașe, județe, state și politic ajungând până la apartenența la Uniunea Europeană, educația trebuie să se concentreze și pe latura formării unui cetățean responsabil, implicat în societate care să cunoască valorile propriei națiuni și implicit pe cele europene și care să înțeleagă în egală măsură diversitatea culturală și lingvistică.

Formarea și dezvoltarea cetățeanului european încep de la clasele mici, dacă nu chiar de la grădiniță, prin conștientizarea apartenenței la o comunitate, prin transmiterea valorilor

culturii și civilizației spațiului românesc și european, prin înțelegerea problemelor cu care se confruntă societatea. Acestea se pot introduce prin activități în cadrul diferitelor ore de consiliere sau a proiectelor inter și trans-disciplinare, dar și prin realizarea de parteneriate educative școlare la nivel local, național și european.

Înțelegerea importanței mediului înconjurător și necesitatea de a-l ocroti reprezintă un obiectiv important în formarea unui tânăr, fiind o prioritate a parteneriatelor locale, naționale, dar și în cadrul proiectelor europene finanțate de Comisia Europeană prin programul Youth in Action și ulterior Erasmus+. Colegiul Național „Vlaicu-Vodă”, prin parteneriatul de 20 de ani cu Asociația de Turism și Ecologie Călțun – Club UNESCO, are posibilitatea de a implica elevii în activitățile organizației, dezvoltându-le spiritul civic, atitudinea față de cei din jur, respectul și înțelegere pentru cei cu cerințe speciale și totodată acceptarea diversității de ordin cultural, etnic și religios. Astfel, la nivel local s-au constituit parteneriate axate pe probleme de mediu. Elevii implicați au participat la activități de conștientizare a acestor probleme prin discuții, brainstorming, mese rotunde, dezbateri, și au încercat identificarea unor posibile soluții care pot fi aplicate în primul rând la nivel local cu sprijinul instituțiilor responsabile. Spiritul civic și implicarea activă în comunitate sunt intens promovate prin proiecte precum Let's do it, Romania!, informări publice referitoare la Ziua Europei, Ziua Mediului, importanța voluntariatului, implicare în activitățile din centrele de plasament pentru copii cu dizabilități sau defavorizați și prin acțiuni de marcarea a traseelor din Munții Făgăraș, în colaborare cu Serviciul Județean de Salvamont Argeș. În ceea ce privește implicarea la nivel european, elevii colegiului au posibilități multiple de participare în proiecte cu finanțare Erasmus+ pe diferite teme care vizează problemele amintite anterior. În acest mod, participarea unui număr cât mai mare de elevi presupune dezvoltarea dimensiunii europene în cadrul școlii. Pentru a conștientiza sentimentul de cetățean european, este absolut necesar să simți emoții de bucurie, siguranță, de validare și apartenență la o comunitate implicit europeană. Sentimentul de a aparține unei națiuni și bineînțeles însușirea de european pot fi simțite mai intens cu precădere într-un cadru internațional, unde fiecare participant se afirmă în primă instanță prin naționalitate și limbă maternă. Mai mult decât atât, prin implicarea mai multor țări, tinerii învață să respecte diversitatea, învață că există oameni cu diferite convingeri, religii și culturi care trebuie în egală măsură respectați. De asemenea, tinerii depășesc bariera lingvistică, descoperă cât de ușor pot comunica într-o limbă străină despre care nu erau siguri că o stăpânesc atât de bine și de cele mai multe ori învață cuvinte de bază și fraze uzuale din limbile materne ale participanților cu care interacționează. Deși la început există reticență, timiditate și chiar teamă, prin activitățile la care participă, tinerii sunt încurajați să se cunoască între ei, să descopere valorile comune și

diferențele dintre ei, să învețe lucruri noi despre culturile și religiile pe care le întâlnesc. Astfel, de cele mai multe ori participanții ajung ca la finalul proiectului să formeze o familie de care nu doresc să se mai despartă. Prietenii formate se păstrează, comunicarea fiind facilă datorită tehnologiei avansate, iar având în vedere oportunitățile existente, aceștia ajung să se întâlnească din nou, uneori chiar întâmplător.

Pe lângă activitățile specifice fiecărui proiect, serile culturale sau naționale, unde fiecare echipă are posibilitatea de a-și reprezenta țara și de a aduce preparate și lucruri semnificative, sunt extrem de importante pentru înțelegerea dimensiunii europene. Astfel, participanții pot deprinde cu ușurință, într-un mod plăcut și într-un cadru prietenos informații utile despre celelalte țări, despre culturi și tradiții, despre mâncăruri specifice, costume tradiționale și chiar istorie. De asemenea, elevii învață să fie patrioți să-și reprezinte țara cu mândrie și să ducă mai departe tradițiile și obiceiurile românești. Într-un spațiu în care fiecare își afirmă identitatea națională, orice tânăr simte să facă astfel și deci să promoveze frumusețile țării. În contextul tot mai acut al globalizării și al sincronizării națiunilor, această parte a fiecărui proiect încurajează cunoașterea valorilor naționale și păstrarea obiceiurilor moștenite de-a lungul generațiilor. Întrucât un popor este definit de istorie, tradiții, obiceiuri, valori naționale, cultură și limbă, pierderea acestora ar duce la o sincronizare exagerată a culturilor, definindu-se în final un popor unic care împărtășește aceleași valori globalizate.

Așadar, participarea la astfel de proiecte este extrem de utilă pentru elevi întrucât pe lângă cele opt competențe cheie consacrate, aceștia se dezvoltă pe plan personal, învață să fie responsabili, să lucreze în echipă, să comunice și să rezolve probleme. Învață ce este empatia și că orice om, indiferent de religie, convingeri, cultură, nu trebuie judecat, ci dimpotrivă, merită respectul fiecăruia, întrucât cu siguranță ne poate învăța ceva.

În contextul pregătirii elevilor pentru participarea la astfel de proiecte și implicit pentru devenirea lor ca adevărați cetățeni europeni responsabili, consider că educația din școală necesită anumite îmbunătățiri sau actualizări. Având în vedere posibilitatea de a călători și de a munci în străinătate, migrația, fenomenul foarte accentuat de globalizare, probabilitatea de a întâlni un străin este foarte mare. Elevii trebuie să fie pregătiți să interacționeze, nu doar din punct de vedere lingvistic și al comunicării, ci în ceea ce privește un set de cunoștințe minime pe care orice individ este necesar să le aibă pentru a fi capabil să respecte o persoană care îmbrățișează total alte convingeri, practicând altă religie și aparținând unei culturi diferite. Această educație a individului ca parte a unui întreg ansamblu de oameni foarte diferiți lipsește din sistemul de învățământ. Inevitabil, se va ajunge la comiterea unor greșeli de comportament, care în opinia noastră pot părea absolut normale și firești, însă pentru o altă persoană pot fi

nerespectuoase, obraznice. De exemplu privirea excesivă a femeilor musulmane care poartă văl (hijab), purtarea culorii alb în anumite țări, aceasta simbolizând doliul, gestul de a da noroc cu femei, nu foarte popular în România, greșeala de a ura „Crăciun fericit” evreilor și musulmanilor care nu au această sărbătoare, oferirea de mâncăruri care conțin carne de porc evreilor și musulmanilor, etc. Astfel, este necesară o educație care să vizeze cunoștințe de bază despre religii și diferite obiceiuri, culturi care pot fi considerate chiar bizare în comparație cu ale noastre. Această educație îi va ajuta să interacționeze într-un mod facil, degajat, prietenesc, fără să jignească inconștient acea persoană.

În concluzie, dezvoltarea dimensiunii europene în școli poate fi constituită de această actualizare a educației și ulterior susținută prin implicarea în proiecte europene prin care să se dezvolte nu numai elevii, dar și cadrele didactice, împărțând metode didactice și pedagogice, obținând rezultate sustenabile și relevante pentru dezvoltarea unității de învățământ ca întreg.

Bibliografie:

Cerghit, I., *Determinațiile și determinările educației*, în *Curs de pedagogie*, Universitatea București, 1988

Cucoș, C. *Pedagogie*, Editura Polirom, Iasi, 1996.

Crețu, D. Nicu, A., *Pedagogie și elemente de psihologie pentru formarea continuă a cadrelor didactice*, Editura Universității “Lucian Blaga”, Sibiu, 2004.

Dave, R. H., *Fundamente ale educației permanente*, București, 1991.

2.19. Componenta dinamică a Cuvântului revelat, cale spre adevăr prin educație

Dr. profesor de limba și literatura română Rucăreanu Alina Marieta

Liceul Teoretic „Ioan Petruș” Otopeni, jud. Ilfov

Cuvântul nu este numai o modalitate de exprimare interpersonală și de comunicare, ci reprezintă o realitate spirituală profund umană. De asemenea, Cuvântul nu este numai o revelație și o desfășurare a gândirii umane, ci este o revelație a ființei lui, a logosului lăuntric, o extensie a personalității sale. Cuvântul reprezintă o persoană întreagă, iar persoana este integră doar prin intermediul comunicării prin cuvinte, în virtutea dimensiunii ei caracteristice, orizontală și verticală, potrivit teandriei sale, dacă se zidește pe sine până ce Hristos va lua chip în ea (Galateni 4,19).

Cuvintele sunt, datorită perspectivei dumnezeiești, puteri ale sufletului uman, dar nu sunt cuvinte ipostatnice, asemenea Cuvântului dumnezeiesc, puteri datorită cărora omul comunică și descoperă. Rostul cuvintelor nu constă numai în tălmăcirea mișcărilor minții; de asemenea, cuvintele nu servesc doar în relațiile personale, ca mijloace de comunicare și capabile de a reflecta starea lăuntrică a unui om. Ele dețin forța lăuntrică de a trezi un suflet adormit, de a învia o conștiință, de a produce o schimbare importantă a omului, stimulând și întreținând schimbarea. Cuvintele au puterea de a conferi noi sensuri realităților deja existente, când acestea nu sunt separate de Cuvântul dumnezeiesc – cauza și sensul tuturor celor existente.

În acest sens, avem mărturia scripturistică a Dreptului Iov: „Câtă vreme duhul meu va fi întreg în mine și suflarea lui Dumnezeu în pieptul meu, buzele mele nu vor rosti niciun neadevăr și limba mea nu va grăi nicio minciună!”. (Iov 27, 3-4) Se afirmă, cu argumente temeinice, că o persoană nu poate fi cunoscută de către o altă persoană decât dacă se descoperă, dacă se destăinuie pe sine. Cuvântul deține rolul primordial de a ridica vălul de pe fața acoperită a omului, bine știind faptul că persoana este o carte închisă. Acest adevăr a fost descoperit lumii prin Întruparea Cuvântului. Având model pe Iisus Hristos care ridică vălul și-L descoperă lumii pe Tatăl, „slujitorii Cuvântului”, ca niște adevărați mesageri, prin propovăduirea Evangheliei ridică vălul de pe fața lumii acoperită de păcat.

Comunicarea oamenilor prin cuvinte, integrarea omului în această lume primită ca „dar” divin reflectă convergența omului către Logosul divin creator, ca origine comună atât pentru om, cât și pentru întreaga lume. De-a lungul istoriei au existat îndoieli privitoare la puterea

cuvintelor de a exprima sensul, de a reflecta realul și de a facilita comunicarea. Însă, prin întruparea *Logosului* divin, Dumnezeu confirmă nu doar timpul și istoria, ci și simțurile și limba. Aceasta, deoarece Iisus Hristos folosește limbajul pentru a face cunoscută învățătura Sa dumnezeiască și-i învață pe apostolii Săi cuvintele unei rugăciuni adresate Tatălui, validând cuvântul ca mijloc de exprimare și comunicare, iar rugăciunea ca mijloc de apropiere și de convorbire a omului cu Dumnezeu. Deși Dumnezeu există dincolo de cugetarea umană și de exprimarea oamenilor prin cuvinte, prin întruparea Cuvântului divin, Dumnezeu garantează rolul cuvântului ca mijloc pedagogic de comunicare.

Componenta dinamică a cuvântului poate fi alterată, deoarece cuvintele nu exprimă întotdeauna Adevărul, cu toate că ele pot da sens realităților existente. Se cunoaște distincția dintre realitate și Adevăr. Realitatea nu poate fi identificată cu Adevărul, deoarece ea conține resurse profunde de durere și dramă. Realitatea poate fi deformată de către opusul Adevărului, exprimat prin cuvântul fals. Dumnezeu-Cuvântul Și-a transmis chiar prin actul creației chipul Său în om, ca și Cuvânt activ, Cuvânt cuvântător. Așadar, El, prin suflarea divină creatoare de viață, Și-a suflat cuvântul în om, pentru ca acesta să poată cuvânta în numele Domnului și să poată auzi, la rândul lui, cuvântul divin grăit de către altul.

Încălcarea poruncii lui Dumnezeu de către Adam și Eva a însemnat decăderea omului din Cuvântul, alterarea și degradarea cuvântului, adică a limbii paradisiace, care a fost prima și, de fapt, singura limbă a unei comuniuni reale între Dumnezeu și om. Cel de-al doilea aspect temporal al decăderii omului îl reprezintă Turnul Babel, care semnifică și o dezintegrare și o înmulțire a cuvintelor originale, toate conducând la pierderea forței creatoare a *Logosului*. Căci menirea primordială a cuvântului este să creeze lumea, nu doar să o exprime. Până la întruparea lui Dumnezeu - Cuvântul și Pogorârea Duhului Sfânt, procesul predominant este acela al unei malformări a cuvintelor. Ulterior, și-au recăpătat forța lor creatoare.

Incorecta întrebuințare a cuvintelor este consecința degradării chipului divin din om și constituie expresia unei acute crize spirituale din care poate ieși printr-o profundă reintegrare în Viața Cuvântului.

Cuvintele, cu ocurențele lor caracteristice, pozitive și negative, își au izvorul în mintea și în inima omului și reflectă fie o gândire curată și o inimă plină de credință, fie o inimă pustiită de duhul cel creștinesc. Întrebuințarea negativă aduce cu sine schimbarea percepției asupra cuvintelor și pe lângă suferința și durerea pe care le transmit, acestea devin instrument al devalorizării și desacralizării cuvintelor cu ocurență pozitivă, originare; aceasta, deoarece și-au pierdut forța lor creatoare, fiind supuse minciunii și nedreptății. Din instrumente de legătură

între Dumnezeu și oameni, din punți transmițătoarea ale comuniunii divine, cuvintele au devenit moduri de manifestare a urii și prilej de dezbinare între oameni.

De aici decurge ocurența pedagogică a responsabilității utilizării cuvintelor în relațiile cu semenii noștri, la nivel educațional, dar, mai ales, în comunicarea cu acei copii cu CES. Profesorii trebuie să fie cu atât mai responsabili de cuvintele pe care le adresează și să conștientizeze la adevărată valoare creatoare puterea cuvântului rostit. De aici rezidă exemplul pedagogului „propovăduitor” al cuvântului, care trebuie mai întâi să-l trăiască în sufletul și în faptele sale și apoi să-l transmită mai departe. Cuvântul lui să fie extensia Cuvântului lui Dumnezeu, cuvânt-sămânță roditoare, cuvânt purtător de viață, cu atât mai mult cu cât graiul omenesc se constituie ca un veritabil suport al încărcăturii divine.

Incursiunea în profunditatea ocurențională a cuvântului ne procură interesul pentru specificul funcțiilor acestuia, cu particularitățile lui intrinseci: teologic-pedagogic, teologic-estetic, estetic-etic-pedagogic, pedagogic-cultural. Privite în ansamblu, aceste determinante conceptuale par a susține una predominantă, comunicarea, care constelează prin problematica sa. Aceasta presupune prezența a cel puțin două persoane, una care transmite și alta care primește mesajul. Conotațiile profunde ale cuvântului, sub aspect creativ și pedagogic, își găsesc perspectiva împlinirii autentice doar atunci când persoana care primește mesajul reușește transpunerea lui în viață. Apare astfel posibilitatea unor premise pentru dominante ale caracterului educativ, care se manifestă, de altfel, în sfera tuturor științelor normative. De pildă, eticianului nu îi este suficientă situația luării la cunoștință a regulilor de conduită, ci urmărește aplicarea acestor reguli în viață de către cel ce a luat cunoștință de ele. De asemenea, Pedagogia pe lângă transmiterea noțiunilor teoretice și însușirea lor de către subiecți, urmărește și educarea acestora, formarea personalității și profesionalității atât de necesare unei vieți puternic ancorate într-o misiune educațională activă și creatoare. Cu atât mai mult, Pedagogia creștină își stabilește ca prioritate formarea personalității religios-morale a oamenilor, aplicarea și percepția autentică a cuvântului evanghelic în viața și în conduita duhovnicească a fiecăruia. Concluzia care derivă din toate acestea este aceea a rolului eminamente practic al cuvântului, investit cu puterea de a insufla omului forța creatoare a Cuvântului divin.

Odată stabilite aceste aspecte, ocurențele cuvântului nu mai reprezintă entități distincte, ci fundamentul pe osatura căruia se poate construi dinamismul energiei dumnezeiești ca forță care pune în mișcare puterile sufletești, cu evidențierea valorilor religioase și moral-creștine. Nu există o ancorare solidă în procesul de înnoire sufletească, dacă nu se merge pe ideea aplicării esenței cuvântului în viața făpturii umane. Sfântul Antonie cel Mare ne transmite noțiunea de „dar” al Cuvântului lui Dumnezeu, atunci când acesta este construit pe un înțeles

pe cât de profund, pe atât de esențializat și adaptat, dar nu formal, la viață. Dacă prin cuvântul obișnuit se pot percepe conținuturi situate în planul abstracțional, cuvântul revelat este investit cu menirea unei profunde înnoiri și transformări a vieții umane. Această problemă nu scoate în evidență nicio pretinsă posibilitate de teoretizare și imperioasă apropiere de valorile religioase, nici vreo efuziune spirituală determinată de învățăturile despre poruncile divine. Asistăm mai degrabă la o transpunere a învățăturilor divine despre milă, bunătate, smerenie, jertfă de sine într-o practică autentică a trăirii creștine, care nu poate satisface deplinătatea menirii ei decât printr-o permanentă convertire în izvoare de virtuți.

Având în vedere toate aceste considerații, se impune o restaurare a cuvintelor, o purificare necesară în scopul redobândirii vocației și menirii lor inițiale și așezate în comunicarea eficientă cu semenii noștri, mai ales cu aceia care au dificultăți în perceperea corectă a conotațiilor profunde ale CUVÂNTULUI. Acesta trebuie să poarte în vocabularul lui energii creatoare, în virtutea cărora va zidi sufletele, nu le va dărâma.

***Acest studiu face parte din teza de doctorat „Elementul religios în poezia interbelică românească din perspectivă pedagogică”, aparținând autoarei, Rucăreanu Alina Marieta.

Bibliografie:

*** SFÂNTA SCRIPTURĂ. (2001). Ediție Jubiliară a Sfântului Sinod, Versiune diortosită după Septuaginta, redactată și adnotată de Bartolomeu Valeriu Anania, Mitropolitul Clujului, București: Editura Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române.

3. Secțiunea III – „Integrarea/incluziunea școlară a elevilor cu CES”:

3.1. Nevoia de schimbare în educația specială

Insp. școlar Ionescu Crina Laura, ISJ Cluj

*Prof. univ. dr. Bocoș Mușata-Dacia,
Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației,
Univ. Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, jud. Cluj*

Trăim într-o perioadă extrem de dinamică fiind zilnic puși în situația de a ne adapta la schimbările care se ivesc. Multitudinea de informații, progresul tehnologic fără precedent, noile descoperiri din domeniul științelor, corelate contextului social accentuat de planuri grandioase de dezvoltare, se opun însă, crizelor economice, conflictelor militare și foametei din diverse zone de pe mapamond.

Nevoia de a pregăti tinerii pentru a face față provocărilor vieții a condus la apariția școlii, iar școala a contribuit la progres, conducând civilizația spre noi orizonturi. Avem definiții complexe pentru orice noțiuni și procese, am dezvoltat ramuri și subramuri noi chiar și noi științe, astfel, acum, mai mult ca oricând, se simte nevoia ca școala să devină un element primordial în existența fiecărui individ, aceasta fiind instituția desemnată să caute și să găsească soluții la problemele cu care se confruntă oamenii, atât în prezent, cât și în viitor.

Una dintre cele mai importante realizări ale secolului al XIX-lea este, fără îndoială, școala publică, educația manifestându-se deplin ca valoare a societății acelei perioade. Astfel s-au dezvoltat oameni de geniu care au adus lumii, pe lângă revoluția tehnologică, descoperiri importante în toate domeniile. Dar se pune întrebarea: *Ce schimbări a suferit între timp școala?*

Deși aflată încă sub influența gândirii pedagogice herbatene, școala de azi poartă marea responsabilitate a creșterii și educării noilor generații și trebuie să perceapă importanța valorificării fiecărui potențial uman într-un context social zbuciumat. Astfel, școala are tot mai multe atribuții sociale, cărora, din păcate nu li se alocă suficiente resurse. În articolul “21st Century Education Policy” (2012), Seth Rosenblatt pune câteva întrebări fundamentale precum:

- *Ce este diferit la o sală de curs din prezent față de una de acum un secol? Doar prin calculatoare și alte câteva tehnologii? Dacă alocăm aceleași resurse de timp parcurgerii*

curriculumului și evaluăm după standarde și criterii unice, cum putem respecta particularitățile fiecărui copil? O școală cu săli de clasă identice și un profesor la peste 20 de elevi formează tinerele generații?

Într-un interviu pentru Global Education Magazine, Henry Giroux (<http://truth-out.org/news/item/14331-a-critical-interview-with-henry-giroux>) afirmă că una dintre cauzele crizei în educația publică este reducerea competențelor de comunicare și colaborare ale elevilor. Este pusă astfel în pericol, nu numai capacitatea elevilor de a fi creativi, ci și capacitatea lor de a gândi pentru sine, precursora a gândirii critice. Henry Giroux consideră că această criză poate periclita însăși supraviețuirea societăților democratice.

Conform organizației ”Framework of 21st Century Learning” (The Partnership for 21st Century Skills, SUA) abilitățile de comunicare și colaborare, gândirea critică și rezolvarea de probleme fac parte din arsenalul deprinderilor de viață. Și este necesar să putem accesa multitudinea de informații și să fim în pas cu evoluția spectaculoasă a instrumentelor tehnologice, având în vedere faptul că trăim într-o societate guvernată de tehnologie și mass-media. De asemenea, se impune ca școala să găsească modalități adecvate de stimulare și dezvoltare a creativității și inovației, pentru progresul noilor generații.

Acum nu mai este suficient să deții cunoștințe, trebuie să poți surmonta încercările vieții în medii de lucru tot mai competitive care solicită: eficiență, spirit de răspundere, flexibilitate și adaptabilitate, inițiativă, competențele sociale și cross-culturale, leadership și responsabilitate. Inter- și transdisciplinaritatea sunt indispensabile în lumina noilor abordări curriculare.

În aceste circumstanțe, pedagogia critică explică interconexiunile dintre cunoștințe, autoritate și putere, educația reprezentând strădania educatorilor de a îmbogăți cunoștințele și personalitățile elevilor. Pedagogia critică explică, între altele, de ce este atât de important să înțelegem ceea ce se întâmplă concret în sălile de clasă și în celelalte medii educaționale.

Iar în momentul în care școala, educația în general, se află în situația de a nu găsi răspunsuri și soluții, se face apel la intervenția educației speciale. În cele mai multe cazuri, această intervenție este specifică pentru copiii care nu reușesc să demonstreze un progres școlar corespunzător cerințelor caracteristice vârstei, adresându-se copiilor cu întârzieri în dezvoltare, dar nu trebuie uitată, nici minimalizată, influența educației speciale asupra copiilor supradotați.

În plan internațional se constată transformarea profilului elevilor din școlile speciale. Se remarcă creșterea ponderii dizabilităților mintale severe sau profunde, a handicapului asociat, dar și a tulburărilor din spectrul autist în aceste școli. Este, însă în scădere numărul elevilor cu dizabilități fizice și senzoriale, aceștia putând fi integrați tot mai bine în școlile de masă.

Printre principalele aspecte privind intervenția educației speciale se numără:

- contribuția semnificativă la îmbunătățirea procentajelor indicatorilor naționali ai educației, precum rata mai mare a promovabilității sau diminuarea abandonului școlar;
- suport de specialitate pentru școlile de masă, prin care se clădesc bazele intervenției multidisciplinare și în echipă;
- copiii cu și fără nevoi speciale dezvoltă relații prin promovarea schimburilor de experiență și a oportunităților de învățare în cadrul comunității.

Trăind într-o societate informațională, este firesc ca educația specială să beneficieze și să folosească la maxim tehnologia în scop didactic, dar și în vederea compensării și îmbunătățirii calității vieții copilului cu cerințe educaționale speciale. Fiind o componentă nouă a curriculumului, tehnologiile educaționale moderne (TEM) reprezintă un set valoros de resurse noi și instrumente didactice adecvate, menite să susțină procesul de învățare. Cu îmbunătățiri semnificative în formarea și dezvoltarea autonomiei și a independenței persoanelor cu dizabilități poate veni și tehnologia asistivă (TA). Din păcate, însă, există și efectul advers, întrucât dezvoltarea fulgerătoare a tehnologiei poate crea noi bariere în calea persoanelor cu cerințe educaționale speciale.

O analiză retrospectivă ne arată faptul că abordările diferite ale deficienței/handicapului au translat de-a lungul timpului din sfera patologiei individuale la patologia socială. Aceste exemple importante au determinat dezvoltarea unor politici și intervenții diferite conturându-se astfel patru modele de acțiune și responsabilitate în plan social: modelul medical, modelul drepturilor omului, modelul funcțional și modelul carității. Cu toate că modelul drepturilor omului este specific acestor vremuri – prin promovarea unor valori universale ca: egalitate de șanse, nondiscriminarea, libertatea privată și socială, normalizarea, diversitatea, accesibilitatea, înlăturarea barierelor – se pune, tot mai des, întrebarea dacă acest model poate garanta, în mod real, o calitate mai bună a serviciilor educaționale.

În lucrarea „Rethinking Special Education for a New Century” (2001), Chester E. Finn și coautorii realizează o analiză concretă privind limitele de aplicabilitate ale acestui model, aducând în prim-plan imperativele „*modelului conformității*” (născut din cerințele garantării calității).

Bryan C. Hassel și Patrick J. Wolf pun în evidență inconsistența conținuturilor privitoare la noțiunile transmise în educația specială, precum și costurile ridicate ale serviciilor oferite. „*Modelul conformității*” are ca scop stabilirea unor legături clare între intrări și ieșiri, ceea ce conferă eficiență sistemului, măsura în care obiectivul propus se atinge fiind dată de „*eficacitate*”. Acestea pot fi centrate pe resurse (intrări), pe activități și procese (servicii), pe

rezultate sau efectele sociale ale rezultatelor (impact). Efectele aduc plusvaloare serviciilor și standardelor de intrare, întrucât acestea sunt centrate pe ceea ce realizează efectiv un program, nu doar pe ceea ce se cheltuie. „Responsabilitatea” implică angajarea deplină a indivizilor, instituțiilor și a comunității în scopul asigurării funcționării eficiente a serviciilor educaționale. În acest fel, performanțele obținute vor fi făcute publice pentru a demonstra utilizarea adecvată a fondurilor publice.

Aceeași autori analizează procesul testării elevilor cu nevoi educaționale speciale, înfățișând faptul că, în opinia specialiștilor, progresul/succesul educațional trebuie determinat individual, pentru majoritatea beneficiarilor. De aici rezultă dificultatea de aliniere la standardele naționale. Se preferă, adesea, varianta unui contract educațional cu rezultate postulate.

În ultimele decenii, educația specială a suferit schimbări multiple, provenite din trecerea de la modelul „Acces și servicii” la modelul „Rezultate și responsabilitate” (dovedite). Conform analizei efectuate în lucrarea citată, se pare că, în aceste circumstanțe, educația specială nu a putut răspunde corespunzător cerințelor. Educația specială este încă în etapa „acces și servicii”, orientându-se spre drepturile civile, cu implicarea stakeholderilor.

Problemele de rezolvat sunt încă numeroase, mai cu seamă în privința combaterii discriminării și, în ciuda eforturilor depuse de toți actorii implicați, dar și a nenumăratelor ajustări legislative, sunt încă multe de realizat, conform reformei axate pe standarde proiectate ca motoare ale schimbărilor în educație. Eforturile depuse pentru înlăturarea barierelor – de acces și de integrare individuală au fost înlocuite treptat de obsesia demonstrării rezultatelor convenționale și de diminuare a diferențelor în învățare. Prin urmare, educația specială se dovedește a fi practic „ruptă” de sistemul educațional general, devenind adesea „o cale cu sens unic” pentru evoluția copilului cu nevoi speciale. Tot mai mulți tineri, cu tot mai multe probleme, unele chiar cu origini ambigue, solicită educație specială. În momentul de față există prea multe tipuri de nevoi educaționale speciale care disipă scopurile educaționale. O bună parte dintre aceste cazuri ar fi putut fi evitate prin accesarea serviciilor de prevenție și intervenție timpurie. Doar o suplimentare a fondurilor nu este suficientă pentru a rezolva toate aceste probleme care impun necesitatea unei reforme. Prin urmare, în cele expuse anterior, recunoaștem probleme globale în educația specială.

Bibliografie:

Bocoș, M. (coord.), Răduț-Taciu, R., Stan, C., Chiș, O., Andronache, D., *Dicționar praxiologic de pedagogie*, Volumul I, Editura Paralela 45, Pitești, 2016.

Bocoș, M. (coord.), Răduț-Taciu, R., Stan, C., Chiș, O., Andronache, D., *Dicționar praxiologic de pedagogie*, Volumul II, Editura Paralela 45, Pitești, 2016.

Bocoș, M. (coord.), Răduț-Taciu, R., Stan, C., Chiș, O., Andronache, D., *Dicționar praxiologic de pedagogie*, Volumul III, Editura Paralela 45, Pitești, 2017.

Bocoș, M., Jucan, D., *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*, ediția a III-a, revizuită, Editura Paralela 45, Pitești, 2017a.

Bocoș, M., Jucan D., *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*, ediția a III-a, revizuită, Editura Paralela 45, Pitești, 2017b.

Booth, T., Ainscow, M., *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*, Published by the Centre of Studies on Inclusive Education (CSIE), 2004.

Iluț, P., *Valori, atitudini și comportamente sociale*, Editura Polirom, Iași, 2002.

Ionescu, M., *Instrucție și educație. Paradigme educaționale moderne*, ediția a IV-a revizuită și adăugită, Editura Eikon, Cluj-Napoca, 2011.

Iosifescu, Șerban, coordonator, *Calitatea educației - concept, principii, metodologii*. Institutul de Științe ale Educației, București, 2007.

Norwich, B., Daniels, H., *Teacher support teams for special educational needs in primary schools: Evaluating a teacher-focused support scheme*, Educational Studies, Vol. 23, p. 5-24, 1997.

Răduț-Taciu, R., Bocoș, M., Chiș, O., coord., *Tratat de management educațional*, Editura Paralela 45, Pitești, 2015.

Verza, E.F., *Introducere în psihopedagogia specială și în asistența socială*, Editura Fundației Humanitas, București, 2002.

Vrășmaș, E., Nicolae, S., Oprea, V., Vrasma, T., *Ghid pentru cadre didactice de sprijin (CDS)*, Editura Vanemond, București, 2005.

3.2. Exemplu de bune practici, de adaptare a conținuturilor, pentru copiii cu CES integrați în școala de masă

*Profesor învățământ primar Pop Daniela,
Liceul Teoretic „Lucian Blaga”, Cluj-Napoca, jud. Cluj*

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

În întreaga lume, ideea de educație incluzivă a devenit fundamentală, fiind inclusă în documentele multor organizații internaționale, cu precădere în cele ale Organizației Națiunilor Unite. Toate acestea susțin dreptul tuturor copiilor la șanse egale în educație în școlile de masă, fără discriminare.

În țara noastră, în perioada 1990-2009 s-au realizat multe schimbări în domeniul învățământului, în ceea ce privește, în primul rând, integrarea copiilor cu nevoi speciale în școlile de masă. La început, școlile în care învățau elevi cu CES, au îndeplinit rolul de școli integratoare, mai mult decât cel de școli incluzive. În primii ani, numărul școlilor care au acceptat să devină, chiar și doar școli integratoare, a fost mai mic, dar odată cu trecerea timpului și formarea unei viziuni clare a dascălilor privind educația integrată, numărul acestor școli a crescut, ba mai mult, ele au devenit din școli integratoare, școli incluzive.

Incluziunea copiilor cu CES a fost o provocare pentru mulți dascăli, ei trebuind să accepte în primul activitățile desfășurate în echipe de specialiști, să fie convinși că se pot afla în situația unei nereușite în procesul de integrare, să încerce să găsească soluțiile cele mai potrivite astfel încât metodele și mijlocele folosite să răspundă nevoilor fiecărui elev, să favorizeze realizarea unui mediu favorabil relaționării între elevi, să fie dispus să ofere ajutor oricărui elev din clasă și nu în ultimul timp să participe la activități de perfecționare în domeniul educației integrate/incluzive.

În cele ce urmează, o să prezint modalitățile prin care am încercat să răspund nevoilor copiilor cu CES, pe care i-am avut la clasă, în generațiile anterioare.

Încă de la începutul clasei pregătitoare, le-am făcut cunoscută părinților viziunea mea, privind activitatea cu un colectiv de 30 de elevi, în care cu siguranță există ritmuri diferite de lucru, în care există elevi cu handicap neuromotor și în care pot exista elevi cu dificultăți de

învățare, care pot apărea de la începutul perioadei de școlarizare, sau pot să apară ocazional. Le-am prezentat avantajele activității diferențiate cu elevii și i-am făcut să înțeleagă că activitatea pe grupe pe care eu o propun, nu are rolul de etichetare a copiilor, așa cum inevitabil sunt tentați să creadă, ci o modalitate de adaptare a conținuturilor la particularitățile individuale ale elevilor, cu scopul de a-i ajuta pe fiecare să se dezvolte la nivelul posibilităților sale, prin eforturi progresive.

Pe parcursul semestrului I al clasei I, am făcut o radiografie a clasei, urmărind elevii, și făcând o evaluare a ritmului de lucru și a nivelului lor intelectual.

Astfel că, începând din semestrul al II-lea al clasei I, am împărțit colectivul de elevi în două grupe principale: grupa A și grupa B. În grupa A am inclus elevii cu CES, și în grupa B ceilalți elevi, însă aceasta din urmă am împărțit-o în două subgrupe, B1 și B2, diferența dintre cele două subgrupe a făcut-o, la început, ritmul de lucru al elevilor și apoi atât ritmul de lucru cât și nivelul lor intelectual. Componenta subgrupelor B1 și B2 a fost diferită la matematică și comunicare în limba română, fiecare elev însușindu-și foarte repede din ce grupă face parte.

Înainte de a începe această activitate diferențiată, a fost nevoie și de o conștientizare a elevilor, privind beneficiile pe care această activitate diferențiată le aduce fiecăruia dintre ei, de acceptare a grupei din care fac parte. Sigur că această repartizare a elevilor pe grupe prezintă riscul ca elevii să se eticheteze, însă marea mea șansă a fost că fiecare dintre elevi a acceptat grupa din care face parte el, cât și ceilalți, fără ca absolut niciodată să nu fie niciun fel de discuții între ei.

Pașii pe care i-am urmat în derularea acestui ”proiect”, au fost următorii:

- acordarea temelor diferențiate, începând cu semestrul al II-lea, al clasei I;
- activități diferențiate la clasă, în special începând din clasa a II-a;
- adaptarea testelor pentru copiii cu CES.

Deși pentru unii dascăli pare greu de realizat, sau aproape imposibil, acordarea de teme diferențiate este un lucru foarte benefic pentru copii și cu timpul, ca dascăl îți formezi o deprindere din a acorda teme diferențiat. Cu toții știm că temele de casă au devenit o corvoadă pentru majoritatea elevilor, însă atunci când știu că au mai puțin decât alți colegi, sau mai ușor, nu se întâmplă altceva decât să fie fericiți. Se pune întrebarea ce simt cei care au mai mult, sau mai dificil. Și aceștia sunt fericiți, pentru că nivelul lor intelectual le permite să rezolve cu ușurință sarcinile mai dificile, iar ritmul de lucru mai alert le permite de asemenea să se încadreze în același timp de lucru, chiar dacă, ca și volum, au mai mult de lucru decât ceilalți.

Iată două exemple de teme diferențiate:

Tabel 1: Temă diferențiată, pe trei niveluri, clasa I, Comunicare în limba română

COMUNICARE ÎN LIMBA ROMÂNĂ-Grupul de litere gi		
GRUPA A	GRUPA B1	GRUPA B2
1. Transcrie primul alineat al textului. 2. Realizează corespondența între cuvintele cu înțeles asemănător. 	1. Transcrie primele două alineate ale textului. 2. Scrie cuvinte cu același înțeles pentru cele date: alege, margine, dragi.	1. Transcrie primele două alineate ale textului. 2. Scrie cuvinte cu același înțeles pentru cele date: alege, margine, dragi, gigantică. 3. formulează câte o propoziție cu înțelesurile diferite ale cuvântului dat. 

Tabel 2: Temă diferențiată, pe trei niveluri, clasa a II-a, Matematică și explorarea mediului

MATEMATICĂ- Înmulțirea numerelor naturale		
GRUPA A	GRUPA B1	GRUPA B2
1) Află produsele: a) $3 \cdot 6$; b) $7 \cdot 6$; $9 \cdot 4$; $8 \cdot 9$; c) $5 \cdot 2$ d) $2 \cdot 3$ $4 \cdot 2$ $3 \cdot 3$	1) Află produsele: c) $5 \cdot 2 \cdot 3$; d) $2 \cdot 3 \cdot 8$; $4 \cdot 2 \cdot 0$; $3 \cdot 3 \cdot 7$. 2) Scrie numerele următoare ca produse de doi factori: 42, 24, 63, 72, 81, 45. 3) Află suma dintre produsul numerelor: 8 și 6; 7 și 9.	1) Află produsele: c) $5 \cdot 2 \cdot 3$; d) $2 \cdot 3 \cdot 8$; $4 \cdot 2 \cdot 0$; $3 \cdot 3 \cdot 7$. 2) Scrie numerele următoare ca produse de trei factori: 8, 27, 48, 54, 64, 72 3) Un parc este înconjurat cu 2 rânduri de câte 9 plop, 3 rânduri de câte 8 aluni și 2 rânduri de câte 7 sălcii. Câți copaci sunt în total?

Activitățile diferențiate în timpul orelor, se știe că sunt consumatoare de energie, trebuie foarte bine organizate, astfel încât toți elevii să valorifice timpul unei ore în favoarea lor, fără existența timpilor morți, datorită imposibilității cadrului didactic de a se dedubla. Este cunoscut faptul că, chiar și atunci când modul de organizare al colectivului de elevi este cel frontal, există momente în care diferiți elevi îți cer ajutorul, situație care se complică și mai mult atunci când lucrezi pe grupe de nivel. În acest caz, nu numai că ești solicitat de către elevi, dar atenția ta distributivă trebuie să fie foarte bună, sarcinile lor de lucru fiind diferite.

Lucrurile se simplifică atunci când, la clasă, este prezent profesorul itinerant și există posibilitatea ca, împărțind tabla pe din două, un profesor să lucreze cu o grupă, iar celălalt cu cealaltă grupă.

În special la matematică, acolo unde decalajul este foarte mare, am abordat această manieră, lucrând în paralel cu cele două grupe. De exemplu, la lecția *Ordinea efectuării operațiilor*, grupa A, lucrează exerciții cu două operații de ordine diferite, cu și fără paranteze rotunde, iar grupa B lucrează exerciții în care apar mai multe operații de ordine diferite, cu paranteze rotunde și drepte.

Exemplu:

Grupa A	Grupa B
$180 - 136 + 283$	$126 - [(63 \times 2 : 6 + 109) \times (75 : 25 + 21 : 3)] : 10$
$2 \times (2 + 50)$	$128 : 4 + [2 \times (2\,222 : 22 - 22 : 22)] : 10$

Adaptarea testelor pentru copiii cu CES se impune, fie din punct de vedere al gradului de dificultate, fie din punct de vedere al volumului, fie din punctul de vedere al organizării în pagină.

Am surprins câteva avantaje și dezavantaje ale modului de redactare a testelor, pentru copiii cu CES cu care am lucrat.

AVANTAJE	DEZAVANTAJE
-redactarea pe foi separate a itemilor testului și repartizarea lor progresiv, pe măsură ce itemii sunt rezolvați;	-redactarea itemilor testului succesiv, pe aceeași foaie;
-redactarea testului aerisit, astfel încât între exerciții să fie spații mari;	-redactarea testului cu itemi înghesuiți;
-formularea cerințelor pas cu pas, în format coloană; Exemplu: Într-un oraș erau 3 185 bărbați, femei cu 385 mai puține, iar copii cu 280 mai mulți decât femei. Află a) câte femei locuiesc în oraș. b) câți copii locuiesc în oraș	-formularea unei singure cerințe, care presupune efectuarea mai multor operații, în format liniar; Exemplu: Într-un oraș erau 3 185 bărbați, femei cu 385 mai puține, iar copii cu 280 mai mulți decât femei. Câți copii locuiesc în oraș?

Această abordare a contribuit la înregistrarea ușoarelor progrese ale copiilor cu CES, ceea ce dovedește că tot efortul și implicarea cadrului didactic și a echipei de specialiști din școală nu a fost în zadar.

Bibliografie:

Mihăilescu C., Pițilă T., (2018). *Comunicare în limba română, Manual pentru clasa I*, Editura Didactică și Pedagogică, București

Pițilă T., Mihăilescu C., (2018). *Matematică și explorarea mediului, Manual pentru clasa a II-a*, Editura Didactică și Pedagogică, București.

3.3. Receptarea poeziei la elevii cu CES

Profesor Carmen-Maria Cozma

Profesor Adriana-Ana Mureșan

Școala Profesională Specială „Samus”, Cluj-Napoca, jud. Cluj

A.1. Adaptarea curriculară

În cazul învățământului special funcționează un curriculum școlar specific, pentru copiii cu CES. Adaptarea curriculară reprezintă un exemplu foarte clar despre cum se poate realiza personalizarea în educație, prin: personalizarea obiectivelor de învățare, personalizarea activităților de învățare și de evaluare, personalizarea timpului necesar / alocat pentru activitate, personalizarea resurselor necesare în munca cu copiii cu dizabilități și/sau CES.

Planul de Intervenție Personalizat (PIP) reprezintă instrumentul de proiectare și implementare a activităților educaționale, cu implicații directe la nivelul curriculumului. PIP fixează obiectivele de învățare pe termen mediu, precizând modalitățile concrete de intervenție prin care se operaționalizează obiectivele propuse, realizează adaptarea și personalizarea curriculară a programelor școlare la nevoile fiecărui copil cu CES prin: selectarea conținuturilor, stabilirea metodologiilor de lucru, stabilirea criteriilor minimale de apreciere a progresului copilului, a modalităților și instrumentelor de evaluare.

Abordarea curriculumului pentru elevii cu dizabilități, cu deosebire în cazul învățământului special, are la bază corelarea directă cu tipul și gradul deficienței. Pe lângă activitățile curente, elevii din școlile speciale beneficiază și de activități de susținere individuală din partea profesorilor psihopedagogi.

A.2. Adaptarea strategiilor didactice

Adaptarea curriculumului presupune implicit și o adaptare a strategiilor de predare-învățare-evaluare. Avem în vedere atât strategii de lucru colective (la clasă), cât și strategii individuale, stabilite în funcție de particularitățile și progresele fiecărui elev. PIP-urile promovează activități de dezvoltare a competențelor de bază (scris, citit, socotit), pun accent pe remediere, dar și pe dezvoltarea competențelor care să asigure autonomizarea și integrarea socială reală a copiilor cu CES. Finalitatea este de a forma și de a crea condițiile de a se integra în zona socială, nu neapărat obținerea de performanțe școlare, ci de a-i forma copilului abilitățile de integrare socială. Și atunci, și copiii cu CES se vor simți nediscriminați și înțeleși de

comunitate, și comunitatea la rândul său va ști cum să acționeze, cum să se comporte cu o astfel de persoană.

Un rol semnificativ îl constituie, în această categorie, strategiile de evaluare. Mai mult ca oriunde, în învățământul special evaluarea trebuie să aibă un rol motivațional. E vorba de o evaluare formativă, centrată pe învățare, și nu pe control. Astfel, evaluarea devine parte integrantă a predării și învățării. Instrumentele de evaluare trebuie responsabil gândite, astfel încât acestea să fie relevante în evidențierea progresului fiecărui elev.

B. 1. Literatura și dezvoltarea personală

„Capacitatea formativă a literaturii se manifestă și ca posibilitate de a trăi indirect o parte din experiențele pe care limitarea noastră ontică le face innaccesibile.

Ca și scrisul, cititul este un mod de a protesta împotriva insuficiențelor vieții, un mod de a trăi viețile multiple pe care am fi dorit să le avem, când de fapt nu dispunem decât și abia de una singură. (Mario Vargas Llosa, *Reorientări*). Prin lectură se pot trăi experiențe inaccesibile, experiențe care permit extinderea orizontului trăirii.

Aceeași idee o găsim și la Umberto Eco, în *De ce ne prelungesc cărțile viața ?* - față de un analfabet, noi suntem bogați prin faptul că noi am trăit foarte multe vieți. Mai mult decât atât, în măsura în care este dublată de reflecție, lectura poate determina remodelarea viziunii despre lume, despre celălalt și despre sine însuși. Efectele modelatoare ale literaturii sunt multiple.

Prezentarea modelului dezvoltării personale este cel mai nou și are ca suport definiția dată de Ken Bain: excelența în învățare presupune „existența unor demersuri didactice dublu orientate spre dezvoltarea intelectuală și spre dezvoltarea lui personală” (*What the best college teachers do*).

Dezvoltarea personală înseamnă în viziunea lui Ken Bain autoînțelegere și înțelegere a ceea ce înseamnă să fii ființă umană. Astfel, discursul literar participă în mod substanțial la dezvoltarea personală a elevilor.”

B.2. Poezia

Aspectele legate de poezie, de discursul ei fascinant, care se clarifică, în mod paradoxal, prin imprecizie, este un discurs a cărui abordare este, adeseori, dificilă.

„Precizez distincția între poezie și proză, afirmată de Malherbe și formulată de Paul Valery în opera „Propos sur la poesie”: „Malherbe asimila proza cu mersul, poezia cu dansul. Mersul, ca și proza, are întotdeauna un obiect précis. Este un act îndreptat spre un obiect pe care scopul nostrum este de a-l atinge. Dansul este cu totul altceva. El este fără îndoială, un sistem de acte care își au scopul în ele însele. El nu se duce nicăieri. Dacă ar urmări totuși

ceva, nu poate fi vorba decât de un obiect ideal, o stare, o voluptate, fantoma unei flori sau un fel de încântare de tine însuși, o extremă de viață, un pisc, un punct suprem al ființei.”

Exemplificare: *Numai una*, de George Coșbuc

Pornind de la expresia „a peți ” o fată, termen necunoscut pentru elevi, am direcționat discuția înspre comportamentul pe care o tânără sau un tânăr îl are față de persoana iubită.

Am încercat să valorizăm aici toate aspectele legate de competențele emoționale, de competențele sociale, managementul situațiilor conflictuale, rezolvarea problemelor și luarea deciziilor. Deficiența și lipsa modelelor pozitive de acasă au transferat această operă lirică într-o autentică lecție de viață absolut obligatorie și absolut necesară.

Punctul final la care am ajuns a fost VIOLENȚA DOMESTICĂ, pornind de la o statistică cruntă și adevărată și anume că România ocupă primul loc la acest capitol.

Am debutat discuțiile euristice printr-o cascadă de întrebări:

- * Cum încercăm să-i arătăm unei fete simpatia noastră?
- * Cum reacționăm dacă aceasta ne refuză?
- * Cum acceptăm refuzul?
- * Cum menținem o relație stabilă și frumoasă?
- * Cum reacționăm când ne certăm?
- * Dacă părinții nu sunt de acord?
- * Dacă ea dorește să pună punct relației?
- * Dacă dorim să fim cu altcineva, cum procedăm?
- * Dacă statutul material sau social al unuia dintre parteneri este inferior
- * Ce facem dacă partenerul are un alt punct de vedere asupra unui aspect de viață?

Dorim să menționăm că punctul de plecare a fost dezamăgirea. Fetele s-au plâns că băieții nu sunt serioși, sunt superficiali, iar băieții sunt dezamăgiți că fetele sunt materialiste doar și nestatornice. Știam sigur că în clasă sunt elevi pentru care astfel de scene erau la ordinea zilei în familiile de origine și mai mult decât atât, în relația proprie sunt fete care au fost victime și băieți care au recurs la acte de violență.

Exemplele greșite din familie, sau absența lor, deficiența, vârsta delicată a adolescenței și dorința de a afla răspunsuri la multe dintre întrebările actuale pe care viața a început să le pună au stârnit interesul elevilor și implicarea acestora.

Pentru a fi mai accesibil, mai atractiv, am prezentat materiale video diversificate: reportaje, știri, emisiuni, prezentare de asociații, explicații date de psihologi, sfaturi, cazuri reale, concrete, date, statistici, modalități de depășire și vindecare. Am cerut ajutorul unor elevi

pentru a valoriza competențele lor TIC, dar și a da ocupație hiperkinetismului lor. Pentru elevii cu deficiență de auz, imaginile din video-urile prezentate au fost relevante.

- * Violența domestică asupra femeii (reportaj) YOU TUBE <https://m.youtube.com/watch>
- * În bătaura românească, știre Antena 3
- * Asociații care sprijină femeile abuzate
- * Violența în familie, film de Adrian Gușan
- * Emisiunea „Romania, te iubesc”, Violența domestică, tradiția moștenită dintr-o generație în alta
- * Nu răbda violența în familie!

Feed-back-ul a fost împărtășirea de către fiecare elev a experiențelor de viață din familia de origine, selectarea unor experiențe proprii din viața personală, atât pozitive cât și negative, reflexia și analiza lor, aprecierea sau denigrarea.

Reflexia asupra activității a fost dorința unor elevi de a redacta o compunere despre „o frumoasă poveste de dragoste pe care a trăit-o mai demult” și pe care și-o amintește cu plăcere ca fiind singura, o altă elevă a scris despre sensibilitatea și sufletul omului, pentru că este cel mai important aspect de viață, iar un elev despre tristețea produsă de absența tatălui în viața lui. Subliniez implicarea maximă tocmai a elevilor „problemă” din clasă. Pentru elevii cu autism și cu deficiență mintală severă am creionat portretul fetei, la tablă și în caiete, extrăgând din textul poeziei trăsăturile fizice.

În finalul lecției am evidențiat valoarea morală a operei, și anume alegerea dragostei, formarea unei familii bazate pe dragoste, decizia de a trăi cu persoana iubită o viață bazată pe dragoste, înțelegere, muncă cinstită, ignorarea conflictelor și găsirea împăcării și liniștii sufletești.

Concluziile lecției au fost că soluțiile se găsesc întotdeauna, în orice familie, în orice situație, soluții bazate pe demnitate, respect și discernământ.

Am căutat împreună astfel de soluții, lăsându-i pe ei să discearnă, să analizeze, să tragă concluzii.

Bibliografie:

Pamfil, Alina, (2000). *Didactica limbii și literaturii române pentru școlile cu predare în limbile minorităților naționale*, Editura Dacia, Cluj-Napoca

Pamfil, Alina, (2016). *Didactica literaturii - reorientări*, Editura Art, București

Pamfil, Alina, (2003). *Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, Pitești.

3.4. Diagnostic diferențial – tulburare de pronunție secundară DM sau dizartrie. Exemplu de bună practică

*Profesor logoped Petrenciu Adela Maria,
Școala Gimnazială Specială – C.R.D.E.I.I., Cluj-Napoca
Profesor învățământ primar Cîmpean Maria Cornelia,
Colegiul Național „Gheorghe Șincai”, Cluj-Napoca, jud. Cluj*

Lucrarea prezintă demersurile întreprinse pentru stabilirea corectă a diagnosticului unui elev cu CES încadrat într-o școală specială din mediul urban.

Subiectul C.I., a fost diagnosticat în debutul școlarizării cu DMU de către profesorul psihodiagnostician din școală.

Din punct de vedere logopedic, în etapa de depistare, a fost identificat cu următoarele posibile tulburări: Tulburare de pronunție secundară DM, Întârziere în dezvoltarea limbajului, Tulburare de ritm și fluență, Dizartrie.

Date colectate în urma analizei dosarului personal al elevului și a screeningului logopedic complex desfășurat în cabinetul școlar

Pentru determinarea nivelului de dezvoltare psihologică în raport cu vârsta cronologică a subiectului, au fost aplicate următoarele teste/probe:

1. *Matricile Progresive Raven Color;*
2. *Proba Alice Descoeudres;*
3. *Proba pentru examinarea diferențierii auditive;*
4. *Bateria de lateralitate Galifret Granjon;*
5. *Probe pentru examinarea schemei corporale;*
6. *Probe pentru examinarea orientării în spațiu și pe plan;*
7. *Nepsy - procesarea fonologică:*
 - *numirea rapidă;*
 - *înțelegerea instrucțiunilor;*
 - *repetarea cuvintelor fără sens;*
 - *fluente verbală.*

În urma examinării componentelor aparatului fono-articulator au fost identificate următoarele:

- buzele sunt simetrice; incisivii superiori și inferiori sunt schimbați;
- maxilarele sunt îngustate, constatăm modificări la nivelul maxilarului superior (prognatism superior);
- mușcătura frontală defectuoasă; mușcăturile laterale sunt bune;
- dinții sunt înghesuiți, spațiile interdentare sunt deficitare. Dentiția este totodată și foarte slabă, prezența cariilor și a abceselor dentare confirmă acest lucru;
- palatul dur este foarte înalt;
- uvula este alungită mult și flască;
- limba este normală dar hipotonă fiind poziționată pe planșeul bucal;
- frenul lingual este normal;
- frenurile labiale sunt fără probleme.

Subiectul *respiră* predominant oral, motiv pentru care stă în marea majoritate a timpului cu gura între-deschisă. Conform studiilor medicale, neînchiderea gurii, a apropierea buzelor în poziție de repaus, duce în timp la modificarea dentiției, deoarece mușchii obrazilor, fiind în tensiune, realizează o presiune asupra maxilarului, determinând îngustarea lui și deplasarea dinților în față. Constatăm și o hipersalivație, subiectul nu înghite suficient de des, acest lucru afectându-i pronunția sunetelor.

În urma *examinării funcționale a aparatului fono-articulator* au fost identificate deficite la nivelul:

- motricității linguale;
- motricității mandibulare;
- motricității labiale;
- coordonării activității respiratorii;
- auzului fonematic;
- actului fonator.

Mecanisme specifice limbajului, la nivelul cărora se constată dificultăți, sunt:

- *Componenta motorie: articularea și pronunția :*
 - sunete izolate/ în silabe/ în cuvinte: în pronunție sunetele “s”, “z”, “f”, “v”, “b”, “d”, “p”, “b”, “m”, “n”, “l”, “r”; abilitățile scăzute de pronunție corectă pot perturba mai târziu decodarea și comprehensiunea textelor (în citire);
- *Componenta semantică:*
 - înțelegerea cuvintelor:
 - cuvinte denumiri – le înțelege pe cele uzuale, dar nu știe să le explice întotdeauna;

- cuvinte acțiuni – nu-l pun în dificultate;
- cuvinte însușiri – întâmpină unele probleme în înțelegerea lor;
- cuvinte de relație – nu le înțelege și nu sunt prezente în vocabularul lui;
- expresii cu sens figurat – nu le înțelege
- formularea și înțelegerea propozițiilor:
 - cu conținut familiar – nu-i creează dificultăți, dar sunt prezente multiple dezacorduri gramaticale în structura lor;
 - cu conținut nou – întâmpină multiple dificultăți
- vocabularul:
 - activ – dezvoltat sub nivelul vârstei cronologice;
 - pasiv – este sub nivelul vârstei cronologice
- expresivitatea vorbirii:
 - ritmul vorbirii este tahilalic;
 - vocea și tonalitatea – normale.

În urma *evaluării componentelor necesare însușirii citit-scrisului* s-au obținut scoruri scăzute, sub nivelul vârstei cronologice a subiectului, acesta prezentând întârzieri, deficiențe și dificultăți la nivelul proceselor psihice și la nivelul mecanismelor implicate în achiziția limbajului:

- deficit de procesare auditivă și verbală;
- coordonare oculo-motorie deficitară;
- concentrarea atenției - deficitară;
- capacitate scăzută de percepție a direcției și succesiunii;
- perturbări la nivelul structurilor perceptiv-motrice de formă, schemă corporală, orientare și organizare spațio-temporală: nu cunoaște lunile anului, anotimpurile, confundă zilele săptămânii, nu citește ceasul;
- tulburare a capacității de diferențiere și discriminare fonematică;
- abilități scăzute de a asculta atent, de a encoda și înțelege ce a auzit și de a organiza și actualiza această informație din memorie;
- lipsa interesului precum și dificultăți în planificarea strategică, organizarea și secvenționarea unei prezentări verbale;
- probleme la nivelul capacității memoriei de lucru care pot afecta encodarea inițială a informației și abilitatea de a reactualiza ceea ce s-a auzit;
- dificultăți la nivelul memoriei verbale, probleme de reactualizare și lipsa de strategii de memorare verbală.

Diagnostic logopedic:

1. Tulburare de pronunție secundară DM;
2. Întârziere în dezvoltarea limbajului;
3. Tulburări instrumentale ale scris-cititului.

Suspiciunea de Dizartrie a fost eliminată datorită diagnosticului medical pus de către medicul neurolog, acela de ADHD.

Intervenția logopedică a urmărit:

- ✓ Dezvoltarea motricității generale;
- ✓ Educarea respirației;
- ✓ Dezvoltarea motricității aparatului fono-articulator;
- ✓ Dezvoltarea auzului fonematic;
- ✓ Exerciții pentru corectarea tulburărilor de vorbire;
- ✓ Formarea și consolidarea schemei corporale, a structurilor perceptiv-motrice de formă, spațio-temporale;
- ✓ Dezvoltarea limbajului/îmbogățirea vocabularului;
- ✓ Dezvoltarea abilităților grafomotorii necesare însușirii cititului și scrisului.

Date obținute pe parcursul derulării programului de terapie logopedică

În cadrul terapiei

- s-a urmărit dezvoltarea aparatului fono-articulator, insistându-se asupra mișcărilor de articulare corectă a sunetelor siflante, suierătoare, vibrante și a diferențierii lor.
- nu s-a obținut un control al respirației, subiectul respirând în continuare predominant prin cavitatea bucală.
- s-a obținut o exprimare mai corectă a vorbirii, prin pronunția corectă a siflantelor.
- s-a reușit emiterea vibrantei “R”, prin vibrarea, nedorită, a uvulei. Lungimea nefirească a uvulei a determinat obținerea unui “R” uvular. Există puține cazuri când subiectul emite corect, cu efort, dar conștient sunetul “R”.
- s-au achiziționat cuvinte care au lărgit sfera vocabularului, cuvinte care denumesc obiecte, acțiuni, calități ale obiectelor, noțiuni referitoare la organizarea spațio-temporală, culori, forme geometrice, momente importante din viața cotidiană.
- tulburările de vorbire sunt însoțite în continuare de tulburări fonatorii, de ritm și fluentă precum și de o serie de ticuri nervoase.

Intervenția logopedică de lungă durată (aprox. 4 ani), nu produce rezultate evidente în direcția remedierii problemelor semnalate de diagnosticul inițial. Din acest considerent, logopedul solicită o nouă evaluare neurologică a subiectului C.I..

La vizita medicală, pune la dispoziția specialistului neurolog datele colectate în cabinet pe parcursul intervenției logopedice.

La reevaluarea neurologică, subiectul C.I. primește un nou diagnostic: Microsechelaritate Encefalopatică.

Modificarea diagnosticului confirmă corectitudinea demersului logopedic și modifică diagnosticul inițial în cel de Dizartrie.

Exemplul prezentat se dorește a fi o încurajare pentru specialistul logoped în colaborarea cu alți specialiști din echipa de caz pentru stabilirea corectă a unui diagnostic. Fiecare membru al echipei de caz are nevoie de cât mai multe informații de la ceilalți specialiști și este obligat, în același timp, să țină cont de toate informațiile primite.

O echipă pluridisciplinară are un randament corect doar ținând cont de dinamica fiecărui caz.

Bibliografie:

Bodea Hațegan, C. (2011). *Abordări structuralist-integrate în terapia tulburărilor de limbaj și comunicare*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană

Bodea Hațegan, C. (2016). *Terapia Tulburarilor de limbaj. Structuri deschise*, Bucuresti, Editura Trei.

3.5. Interviuul developmental în procesul de recuperare al elevilor cu CES

Profesor logoped Dumitriu Codruța,

Școala Gimnazială Specială - CRDEII, Cluj Napoca, jud. Cluj

Interviul developmental reprezintă o metodă de cercetare foarte utilă în psihologie ce permite obținerea de informații relevante de la părinți despre copilul lor, inclusiv punctele forte precum și toate preocupările acestora cu privire la sănătatea copilului, dezvoltarea și comportamentul acestuia.

Pe baza datelor colectate în timpul interviului developmental pot fi formulate o serie de concluzii în ceea ce privesc profilul familiei și contribuția dinamicii, structurii și funcționării acesteia în problema prezentată de către copil. Esențial este faptul că utilizarea interviului developmental permite, după o evaluare riguroasă a copilului, intervenția timpurie în echipă cu rol esențial în recuperarea și prevenirea instalării unor probleme asociate.

Raportul interviului developmental

A. Istoricul problemei prezentate

P.C., în vârstă de 8 ani și 5 luni, este elev în clasa a II-a la Școala Gimnazială “Ioan Bob”, Cluj-Napoca. El a frecventat clasa 0 la Liceul Waldorf Cluj Napoca, fiind reorientat la finalul clasei 0 spre Școala Gimnazială “Ioan Bob” la cererea părinților. Mama participă la interviu, manifestând interes crescut față de discuția cu intervievatorul.

Din discuția cu mama, aceasta menționează că C a avut probleme motrice, de adaptare și o anxietate crescută de la vârsta de sugar. A frecventat creșa de la vârsta de 2 ani. La grădiniță copilul a manifestat o perioadă foarte îndelungată, 6 luni simptomele anxietății de separare, prin crize de plâns în fiecare dimineață la intrarea în grădiniță. Suferința copilului era evidentă, fără însă, ca acesta să o poată verbaliza întrucât exprimarea verbală era redusă la vârsta de 2 ani la 20 de cuvinte, respectiv 40-50 de cuvinte la 3 ani și jumătate. În grupa mare datorită dificultăților de coordonare motorie generală și mai ales fină implicată în desen, scriere etc copilul refuză să mai meargă la grădiniță. Copilul colaborează cu intervievatorul afirmând că era greu la grădiniță pentru că trebuiau să scrie mult, iar lui nu îi plăcea să scrie.

Mama copilului afirmă că a conștientizat existența unei probleme încă de la vârsta de 6 luni întrucât copilul nu ședea, dentiția a înregistrat întârziere în apariție, la 7 luni copilul a spus cuvântul mama apoi, pe durata unui an întreg a mai rostit doar 10 cuvinte. În ceea ce privește durata problemei copilul se confruntă și în prezent cu aceasta.

Soluția educațională considerată potrivită și adoptată de către părinți la vârsta de 6 ani a fost aceea de a înscrie copilul la Liceul Waldorf .

Prima evaluare neuropsihiatrică a copilului a fost realizată la vârsta de 2 ani diagnosticul înregistrat fiind de ADHD diagnostic pentru care s-a solicitat monitorizarea copilului. Diagnosticul pus cu mare ușurință din punctul de vedere al mamei i-a generat acesteia o stare depresivă.

B. Istoricul prenatal, perinatal, postnatal timpuriu

- Sarcina normală; naștere normală: greutate 2,800g, Apgar = 10; copilul a avut tegumentele curate rozalii, în ziua a doua de la naștere a manifestat icter mecanic.

C. Istoricul medical

- sindrom de malabsorbție manifestat la vârsta de 2 ani, sindrom de colon iritat, suspiciune de fibroză chistică ulterior neconfirmată, suspiciune de boală celiacă (intoleranță la gluten) confirmată, viroze respiratorii, viroze digestive cu recuperare dificilă, streptococ betahemolitic
- examen neurologic tulburări de comportament hyperkinetic, dispraxie motorie, tulburări emoționale de tip anxios

D. Achiziții conform perioadelor de dezvoltare

În urma observației directe, a evaluării psihologice realizată de psihologul clinician, și a evaluării logopedice s-au constatat următoarele:

a. Domeniul motor:

- motricitate generală/grosieră relativ bună; dificultăți de coordonare a motricității fine a mâinii; de coordonare bilaterală și integrare bilaterală; dificultăți de integrare a abilităților vizuo-spațiale cu cele de coordonare a activității motorii; slaba dezvoltare a funcției perceptiv-motrice, aceasta fiind situată la un nivel de 6 ani. Aceste rezultate au fost obținute în urma aplicării probelor de evaluare a nivelului de dezvoltare a psihomotricității.

b. Domeniul limbajului:

- Volumul vocabularului bogat, exprimarea verbală, în propoziții simple și dezvoltate corecte din punct de vedere gramatical, citire corectă, fluentă cu respectarea accentului și intonației (unitatea de citire cuvântul), scrierea corectă fără distorsiuni, omisiuni sau substituirii de litere, analize sinteze fonetice corecte realizate la nivel de propoziție, cuvinte, silabe, sunete, întâmpină dificultăți de încadrare în spațiul rând, literele nu sunt uniforme, elementele de legătură dintre litere afectate.

c. Domeniul autonomiei:

- Respectă regulile de igienă personală și de alimentație, are autonomie în privința igienei personale și alimentației, întâmpină dificultăți în activități precum încheierea, descheierea nasturilor; legarea șireturilor, necesită îndrumare și control în organizarea și aranjarea spațiului de lucru, rechizitelor școlare.

Diagnosticul neurologic: tulburări de comportament hiperkinetic, dispraxie motorie, tulburări emoționale de tip anxios.

E. Istoricul școlar

C.P. a frecventat creșa de la vârsta de 2 ani, la 3 ani a fost înscris la grădiniță unde în grupa mare a prezentat un comportament dezadaptativ manifestat prin refuzul categoric de a mai participa la anumite activități relaționate cu desenul și scrierea mergând până la refuzul de a mai veni la grădiniță.

La 6 ani a fost înscris în clasa 0 la Liceul Waldorf. Manifestările inadaptative au devenit mai pregnante, din cauza provocărilor fizice și creative la care trebuia să facă față. În acest context toleranța scăzută la frustrare asociată cu numeroasele frustrări acumulate datorate incapacității de îndeplinire a sarcinilor școlare, au condus la o imagine și stimă de sine negative ce implicit au generat refuzul de a merge la școală deși performanța școlară nu era notată.

La sfârșitul clasei 0 la solicitarea părinților copilul este transferat la Școala Gimnazială Ioan Bob unde după un an și jumătate copilul este integrat, beneficiază de suportul unui profesor de sprijin și iubește școala.

Punctele tari constau în: interacțiune foarte bună cu adulții, în special cu părinții, interacțiunea foarte bună cu fetele din clasă.

Punctele slabe sunt: dificultățile de integrare și socializare într-un grup mai mare de copii, dificultăți de înțelegere a regulilor jocurilor, acceptarea unei noi autorități cu dificultate.

În prezent elevul este bine integrat și acceptat de grupul clasă, are o motivație pozitivă față de școală, are o toleranță mai mare la frustrare, foarte rar are comportamente inadaptative de a refuza sarcina propusă, nu se manifestă agresiv verbal sau fizic.

Elevul este inclus în programul de sprijin și dispune de un PSI și PIP cu următoarele obiective în ceea ce privește domeniul serviciilor educaționale:

- abordarea unei perspective curriculare adaptate particularităților individuale ale elevului cu tulburare hiperkinetică, cu dispraxie motorie, tulburări emoționale de tip anxios;
- însușirea achizițiilor fundamentale specifice ciclului primar prevăzute în curriculum adaptat elaborat pentru fiecare etapă de școlarizare;

- proiectarea unor activități în funcție de interesele, preocupările, aptitudinile elevului având permanent în vedere zona proximei dezvoltări;
- redactarea fișelor de lucru cu spațiu suficient pentru răspuns, pentru facilitarea gestionării problemelor legate de spațiu pe care copilul le manifestă;
- repetarea instrucțiunilor atunci când apar dificultăți de focalizare asupra unei cerințe;
- creșterea stimei de sine prin încurajarea și motivarea constantă;
- valorizare prin atribuirea de responsabilități în cadrul clasei.
- evaluarea periodică a progresului școlar.

F. Istoric privind personalitatea, nivelul social, emoțional, comportamental

Elevul are potrivit afirmațiilor mamei un temperament predominant flegmatic.

În privința jocului acesta nu se joacă singur întrucât nu își poate organiza singur jocul, dorește compania părinților și a fratelui în această situație fiind încântat să participe activ. Agresivitatea verbală și fizică pregnantă au fost prezente în special în grupa mare și clasa 0 când copilul a suferit cele mai mari frustrări. Acestea s-au manifestat atât asupra obiectelor cât și asupra persoanelor (doamna învățătoare). Interesele copilului sunt pasagere. C P stabilește cu greu prietenii, însă are câteva prietene bune fetițe. Relațiile din familie sunt stenice, calde deschise spre comunicare și înțelegere.

G. Istoric familial

Elevul CP provine dintr-o familie organizată, părinți căsătoriți și mai are un frate de 3 ani și jumătate. Părinții au vârsta de 40 de ani, studii universitare cu doctorat în domeniul dreptului civil și penal. Nu există nici o altă problemă care ar trebui menționată.

H. Expectanțe asupra vizitei de evaluare

În urma acestui interviu/vizite de evaluare, pe baza datelor culese și având în vedere diagnosticul neurologic al elevului, se va urmări realizarea Planului de Servicii Individualizat vizând: servicii educaționale – plan de intervenție personalizat și servicii terapeutice – kinetoterapie.

Concluziile interviului developmental pot fi sintetizate astfel:

- Problemele copilului se manifestă de foarte timpuriu din perioada de sugar (motrice, de adaptare, anxietate). Atitudinea familiei se concretizează prin implicare și interes în ceea ce privește evaluarea nivelului de dezvoltare al copilului (prima evaluare neuropsihiatrică la 2 ani –diagnostic inițial ADHD pentru care se solicită monitorizare).
- Diagnosticul generează stare depresivă mamei, tatăl consideră problemele minore.

- Copilul evoluează cu comportament dezadaptativ la integrarea în colectivitate (creșă), anxietate de separare. Comunicarea părinți – educatoare foarte redusă, cadrele didactice nu semnalează probleme în evoluția cognitiv- comportamentală a copilului.
- Nașterea fratelui face ca mama să sesizeze diferențele în ceea ce privesc achizițiile la nivel psihomotor, limbaj, cogniție dintre frați și devine foarte implicată.
- Copilul este înscris la Școala Waldorf ca moment de recunoaștere a diagnosticului neurologic tulburări de comportament hyperkinetic, dispraxie motorie, tulburări emoționale de tip anxios. Soluția se dovedește a fi eronată. Manifestările dezadaptative sunt mai pregnante datorate provocărilor fizice și creative la care trebuie să facă față copilul.
- Toleranța scăzută la frustrare conduce la o imagine și stimă de sine negative ce implicit generează refuzul de a merge la școală, deși performanța școlară nu era notată.
- Copilul este transferat la Școala Gimnazială I Bob, evaluat complex neuropsihiatric, psihologic, logopedic.
- În clasa I părinții fac echipă cu învățătoarea, psihologul școlar, logopedul, kinetoterapeutul, profesorul de sprijin și conducerea școlii copilul fiind evaluat periodic și beneficiind de plan de servicii individualizat pentru copiii cu cerințe educaționale speciale.
- Evoluția este pozitivă, suportul și colaborarea cu părinții permanente.
- Feed-back pozitiv între toți actorii implicați.

Bibliografie:

Roșan, Adrian coord., (2015). *Psihopedagogie specială - Modele de evaluare și intervenție*, Editura Polirom, Iași.

3.6. Diagnosticul diferențial în practica logopedică

Profesor logoped Diana Zăhan,

Școala Gimnazială Specială – CRDEII, Cluj-Napoca, jud. Cluj

Lingvistica structurală, al cărei teoretician a fost Ferdinand de Saussure, este văzută de către acesta ca un sistem ale cărui elemente se află într-o relație de interdependență. Diacronia specifică oferă elementelor stabilitatea interdependenței în interiorul sistemului în care acestea evoluează.

Un pas mai departe, abordarea structuralist integrată pornește de la premisa că elementele sistemului, de la fonem la discurs, trebuie abordate integrat. (Bodea-Hațegan 2011).

Tulburările de limbaj pot fi abordate în funcție de categoriile diagnostice incluse în DSM V, cum sunt, spre exemplu, tulburările de limbaj aparținând categoriei de tulburări de învățare, având cauze cu componente biologice.

Diagnosticul diferențial al tulburărilor logopedice se stabilește prin realizarea unei anamneze complexe, ce include criteriile de diagnosticare cuprinse în DSM V.

Simptomatologia descrisă în DSM V poate fi grupată pe trei domenii de abilitate:

- citire (se urmăresc fluentă, corectitudinea, comprehensiunea)
- scrierea (exprimare scrisă clară și organizată, respectarea regulilor de gramatică, ortografie și punctuație)
- matematica (simțul numerelor, calculul matematic, raționament matematic).

Criteriul diagnostic **A** este cel care operaționalizează prezența simptomatologiei pe o perioadă de șase luni, în condițiile în care există o intervenție în derulare.

Criteriul diagnostic **B** – criteriul afectării funcționale operează cu dezvoltarea abilităților în discuție la un nivel inferior celui așteptat conform vârstei cronologice. Afectarea acestui criteriu își face simțită prezența atât în performanța școlară, cât și în viața personală, privată, a persoanei, spre exemplu la locul de muncă, ori în alte activități ce implică utilizarea acestor abilități.

Criteriul diagnostic **C** se referă la operaționalizarea debutului tulburărilor de limbaj la debutul perioadei de școlarizare. Este posibil ca o investigație mai amplă să permită diagnosticarea unei tulburări de învățare, context în care apare și tulburarea de limbaj. Uneori, tulburările limbajului devin evidente pe măsură ce cresc cerințele din mediul școlar.

Criteriul diagnostic **D** se referă la excluderea dificultăților de învățare instalate pe fondul diabilității intelectuale, a tulburărilor neuronale sau mentale, a deficitelor senzoriale (auz, văz), ori a condițiilor de educație neconforme. O altă situație în care aceste tulburări pot să survină este școlarizarea/evoluția în contextul unei limbi străine, pe care subiectul nu o stăpânește.

Diagnosticul trebuie să cuprindă și gradul de severitate, stabilit în termenii **ușor, moderat, sever**. Gradul de severitate se stabilește cu luarea în calcul a câtorva parametri și anume: domeniile la care se extind tulburările, modul în care subiectul răspunde intervenției și intensitatea programului aplicat.

Spre deosebire de DSM IV, DSM V (pg. 19)

Diagnosticul diferențial al tulburărilor de limbaj și comunicare se poate stabili doar în funcție de raportarea la diagnosticul psihopedagogic/psihologic general.

În cazul unor fluctuații normale ale performanțelor școlare, spre exemplu, criteriile luate în considerare în stabilirea diagnosticului vizează persistența Tulburărilor specifice de învățare, în ciuda intervenției exercitate prin terapie.

În cazul diagnosticului de dizabilitate intelectuală, se ia în considerare ca și criteriu funcționarea tipică în condițiile unui IQ de 70, plus sau minus 5.

Dacă elevul prezintă dificultăți de învățare având cauze neurologice sau senzoriale, atunci criteriul ce trebuie luat în calcul este excluderea prin examinări medicale de specialitate.

Numeroși elevi prezintă un diagnostic inițial de ADHD, iar în acest caz, dificultățile care apar nu sunt legate de achiziții, ci de aplicarea și realizarea lor practică.

Pentru stabilirea unui diagnostic diferențial complet este necesară anamneza pe direcția identificării posibilelor comorbidități referitoare la tulburări neorodevelopmentale, precum ADHD, tulburări de comunicare, de coordonare sau TSA.

Dacă sunt luate în considerare tulburările neurocognitive, atunci criteriul se referă la debutul și menținerea tulburărilor. În aceste cazuri, însă, achizițiile anterior dobândite nu involuează.

Stabilirea unui diagnostic logopedic diferențial complet și complex, necesită luarea în considerare a criteriilor ICD -10.

Criteriul **A** se referă la prezența a cel puțin două abateri standard în cazul unui test de citire ce vizează comprehensiunea și/sau corectitudinea, în condițiile sistemului de educație din care face parte elevul, cu respectarea așteptărilor legate de vârsta și nivelul de inteligență ale acestuia. Performanța se coroborează, în aceleași condiții, cu cea probată în activitățile de scriere.

Criteriul **B** vizează afectarea funcțională în activitățile școlare sau cotidiene.

Criteriile **C – E** sunt cele care exclud alte afectări (de tip senzorial, dizabilitate intelectuale, legate de mediu).

Criteriile de diagnoză a tulburărilor de scriere se referă la prezența a cel puțin două abateri standard la testele de scriere. Însă aceste abateri se produc în condițiile în care scorurile la testele de citire și cele aritmetice se încadrează în parametri normali, iar experiența școlară generală este tipică, raportat la vârstă, nivelul de inteligență, specificul sistemului de educație în care evoluează elevul. Dificultățile de scriere a cuvintelor sunt prezente încă din etapa incipientă a învățării scrierii. Ca și în cazul diagnosticului tulburărilor de citire, performanța copilului în mediul școlar și înafara acestuia este afectată de tulburarea de scriere.

Pentru diagnosticarea tulburărilor matematice, se vor lua în calcul un scor la un test de matematică standardizat, cu cel puțin două abateri standard. Tulburarea abilităților matematice survine pe fondul absenței tulburărilor de scris-citit, cu respectarea particularităților de vârstă a elevului, conform nivelului său de inteligență și în funcție de specificul mediului educațional. Tulburarea afectează performanța școlară și evoluția sa în alte activități cotidiene. Criteriul de excludere, în acest caz, este un scor IQ de sub 70 de percentile.

Respectarea acurateții criteriilor de diagnosticare, coroborate cu cele de excludere conduce la stabilirea corectă a diagnosticului tulburărilor de limbaj, comunicare și a tulburărilor matematice.

Bibliografie:

Bodea Hațegan, C. (2011). *Abordări structuralist-integrate în terapia tulburărilor de limbaj și comunicare*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană

Bodea Hațegan, C. (2016). *Terapia Tulburărilor de limbaj. Structuri deschise*, București, Editura Trei.

3.7. Plan de intervenție personalizat – matematică

*Profesor învățământ primar Balan Daniela,
Școala Gimnazială Nr. 12 Brașov, jud. Brașov*

Elevul: O. D.

Data nașterii: X.X.2009

Școala Gimnazială Nr. 12 Brașov

Clasa: II B

Profesor pentru învățământ primar: Balan Daniela

Echipa de lucru: învățător, profesor de sprijin, părinți

Durata de desfășurare: 2018-2021

Domeniul de intervenție: Comunicare în limba română, Matematică și explorarea mediului, Dezvoltare personală, Muzică și mișcare, Arte vizuale și abilități practice

Evaluare inițială: fișa psihopedagogică, observația, convorbirea individuală și de grup, sarcini de lucru individual, produsele activităților independente

Diagnosticul medical: clinic sănătos

Diagnostic psihologic: TSA

Diagnosticul educațional: ușor retard în asimilarea cunoștințelor și în formarea capacităților de învățare în limita programei, tulburări ale ritmului de lucru, dificultăți în adaptarea la regimul școlar- toate pe fondul unor deficiențe de ordin emoțional;

Obiective generale ale intervenției educative:

- Stimulare cognitivă și emoțională;
- Integrare școlară și socială;
- Terapie tulburărilor de limbaj;
- Terapii afectiv comportamentale;

Competențe urmărite:

În accepțiunea Comisiei Europene, definiția competențelor-cheie este următoare: „Competențele-cheie reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe,

deprinderi și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziune socială și inserție profesională. Acestea trebuie dezvoltate până la finalizarea educației obligatorii și trebuie să acționeze ca un fundament pentru învățarea în continuare, ca parte a învățării pe parcursul întregii vieți.”

Competențe generale:

- formarea și exersarea deprinderilor de exprimare orală firească;
- citirea corectă;
- înțelegerea și precizarea semnificației cuvintelor în textul studiat;
- perfecționarea abilităților de scriere corectă și lizibilă;
- formarea capacității de calcul oral și scris;
- exprimarea normală a bagajului emoțional;

Competențe specifice:

- exprimarea corectă în enunțuri;
- alcătuirea corectă a enunțurilor cu cerință (după model);
- exprimarea unor emoții și atitudini despre situații de viață desprinse din texte scurte;
- citirea corectă a unor texte narative ușoare;
- înțelegerea semnificațiilor semnelor de punctuație și a celor matematice;
- rezolvarea corectă a calculelor matematice;
- exprimarea firească a emoțiilor prin muzică și desen;

Domenii de activitate:

- comunicare în limba maternă;
- însușirea unor competențe de bază pentru comunicarea scrisă și pentru calcule matematice;
- învățarea unui limbaj simplu și firesc de exprimare a necesităților de ordin fizic, emoțional, intelectual;
- sensibilizare și exprimare emoțională;

Prin acest program se urmărește:

- recuperarea laturilor disfuncționale în ceea ce privește citirea conștientă și exprimarea emoțională firească;
- antrenarea elevului în acțiunile frontale ale clasei;

- dezvoltarea abilităților de citire conștientă a cuvintelor și a propozițiilor;
- îmbogățirea vocabularului;
- rezolvarea corectă a operațiilor matematice;

Bibliografie:

<https://www.autism-aita.ro>

3.8. Program de intervenție personalizat – Fizică

Profesor fizică Toader Izabela

Școala Gimnazială Vulcana Pandeale, loc. Vulcana Pandeale, jud. Dâmbovița

CLASA a VI-a pentru școlarizare la domiciliu

Semestrul I al anului școlar 2016 – 2017

1. **Numele și prenumele elevei:** ABC
2. **Data nașterii:** 01.01.2003
3. **Clasa:** a VI-a la Școala Gimnazială Vulcana Pandeale, Jud. Dâmbovița
4. **Perioada de școlarizare la domiciliu:** anul școlar 2016-2017
5. **Domiciliul elevei:** Loc. Vulcana Pandeale, str. D nr. 100, Jud. Dâmbovița
6. **Temei Legal:**

Legea nr.1 / 2011 a Educației cu modificările și completările ulterioare, Art. 262, alin.1); OM nr. 5575 din 07.10.2011 privind aprobarea Metodologiei cadru pentru școlarizarea la domiciliu respectiv înființarea de grupe / clase în spitale; ROFUIP aprobat prin OM nr. 5079 / 10.08.2016 cu modificările și completările ulterioare; Certificatul de Orientare școlară eliberat de CJRAE și înregistrat la secretariatul școlii; Decizia I.S.J. Dâmbovița cu privire la școlarizarea la domiciliu; Decizia Internă cu privire la școlarizarea la domiciliu.

Echipa de lucru (se vor preciza cadrele didactice implicate, alți specialiști, membrii familiei)

Echipa de caz: profesor de fizică - Toader Izabela; specialiști ai CJAPP, dacă este cazul; cadrul didactic de sprijin, dirigintele clasei a VI-a, mediator școlar, mama elevei, consiliul clasei a VI-a, elevi mentori etc.

Problemele cu care se confruntă copilul (rezultatele evaluării complexe - *deficiențele / afectările din certificatul de orientare școlară și profesională eliberat de CJRAE/CMBRAE, numărul și data eliberării acestui document*):

- ✓ Tipul de deficiență: Motorie; Tulburări de învățare
- ✓ Nivel de deficiență: Grav conform Certificatului de încadrare în grad de handicap
- ✓ Media la finalul semestrului I al anului școlar 2016-2017 este 7,71 (sapte 71 %);
- ✓ Media la disciplina Fizică la finalul semestrului I al anului școlar 2016-2017 este 7 (sapte);
- ✓ Media 10 (zece) la purtare;

- ✓ Beneficiază de sprijin familial în efectuarea sarcinilor școlare,
- ✓ Se încadrează în disciplina lecției, temele și le face cu regularitate, deoarece familia se preocupă de acest lucru.
- ✓ Datorită problemelor de sănătate, lipsește motivat de la domiciliu;

Are recomandare emisă de Comisia Internă de Evaluare Continuă valabilă până în iunie

2017

Priorități pentru perioada de intervenție:

1. Predare – învățare: 12 septembrie – 23 decembrie 2016 / an școlar 2016-2017
2. Evaluare / Recapitulare: 09 ianuarie 2017 – 3 februarie 2017 / an școlar 2016-2017

Structura programului de intervenție personalizat:

Obiective	Conținuturi	Metode și mijloace de realizare	Perioada de intervenție	Criterii minimale de apreciere a progreselor	Metode și instrumente de evaluare
1.1 să distingă între diferite fenomene fizice, instrumente și mărimi fizice din domeniul studiat 1.2 să recunoască în activitatea practică fenomenele studiate din mecanică 4.2 să formuleze observații proprii asupra fenomenelor studiate	1. Măsurarea m, t, L 2. Interacțiuni 3. Eclipse	1. Explicația 2. Utilizarea imaginilor 3. Interpretarea unui desen 4. Selectarea răspunsului corect 5. Completarea unui desen 6. Întrebări structurate 7. Adevărat – fals 8. Fișe de lucru și manualul	12.09. 2016 – 23.12. 2016 12 săpt. = 0,5 ore / săptămână	1. La finalul perioadei de intervenție eleva va putea: 1. să identifice FF, MF, UM, IM; 2. să evidențieze unele fenomene cu sprijinul profesorului; 3. să recunoască fenomene fizice întâlnite în viața reală prin asocierea cu MF, IM, UM etc.	Observația sistemică Evaluare continuă Fișa de progres
3.4 să stabilească legături între domeniile fizicii și celelalte de studiu;	1. Folosirea unor desene, scheme, texte, tabele, figuri etc	1. experimentul 2. demonstrația 3. observația 4. descoperirea 5. munca independentă 6. interpretarea	12.09. 2016 – 23.12. 2016 12 săpt. = 0,5 ore / săptămână	La finalul perioadei de intervenție eleva va putea: 1. să identifice FF, MF, UM, IM;	Observația sistemică Evaluare continuă Fișa de progres

	privind MF, UM, IM.	7.conversația euristică		2.să evidențieze unele fenomene cu sprijinul profesorului; 3.să recunoască fenomene fizice întâlnite în viața reală prin asocierea cu MF, IM, UM	
2.1 să observe fenomene, să culeagă și să înregistreze observații referitoare la acestea	1.Transformări de UM 2.Mișcarea rectilinie și uniformă, MRU	1.Fișe de lucru 2.Exerciții cu transformări de UM	09.01. 2017 –03.02. 2017 4 săpt. = 0,5 ore / săptămână	La finalul perioadei de intervenție eleva va putea: 1.să identifice FF, MF, UM, IM; 2.să evidențieze unele fenomene cu sprijinul profesorului; 3.să recunoască fenomene fizice întâlnite în viața reală prin asocierea cu MF, IM, UM	Observația sistemică Evaluare continuă Fișa de progres

Evaluarea periodică:**Obiective realizate:**

Activitățile specifice de recuperare și dezvoltare desfășurate pentru eleva ABC din clasa a VI-a la disciplina Fizică s-au concretizat în următoarele obiective realizate:

Descrierea experimentală a unor fenomene fizice întâlnite în viața reală prin asocierea cu MF, IM, UM etc.: interpretarea unor desene, scheme, texte, tabele, figuri, etc privind MF, UM, IM; rezolvarea unor probleme simple cu MF studiate în cls. a VI-a

Dificultăți întâmpinate: absența oportunităților de învățare (spitalizare periodică, oboseala fizică), dezavantaje sociale din punct de vedere al imposibilității relaționării cu colegii de clasă în timpul școlarizării sale

Metode cu impact ridicat: - pozitiv: Activitățile desfășurate pe bază de experimente reale în cazul obținerii O1; descoperirea unor concepte fizice prin implicarea obiectelor și corpurilor reale din viața elevei pentru descoperirea MF, UM și IM pentru O2; comunicarea verbală simplă prin asocieri cu nr. și cifre, desene și figuri pentru O3; citirea itemilor, a textului din manual, a sarcinilor de rezolvat, a chestionarelor cu răspunsuri multiple etc. de către profesor; realizarea unor experimente, interpretări, explicații de către profesor, ca model; realizarea unor experimente, interpretări, explicații de către elevă suficient de corecte fără un efort suplimentar de recitare a sarcinilor de lucru; asigurarea unui timp de lucru la în concordanță cu dispoziția elevei ABC pentru efectuarea probelor experimentale; stabilirea de comun acord cu familia a măsurilor întreprinse pentru fiecare oră viitoare din punct de vedere al sarcinilor individuale de lucru; motivarea elevei prin promovarea succeselor sale la nivelul clasei a VI-a.

Metode cu impact: - negativ:

Explicații verbale din partea elevei în ceea ce privește imaginile vizualizate în forme diferite: grafice, diagrame, foarte simple de măsurare, a unor interpretări, a unor explicații pentru descoperirea greșelilor; memorarea formulelor de calcul; utilizarea formulelor de calcul în diferite contexte; are dificultăți în a interpreta grafice, tabele, scheme sau hărți.

- **Revizuirea programului de intervenție personalizat are** în vedere, în semestrul al II-lea, îmbunătățirea rezultatelor școlare prin utilizarea ariilor de interes ale elevei, prin așteptările părinților, prin recomandările altor cadre didactice, prin nevoile educaționale suplimentare.

- **Recomandări particulare:**

- Exemple de dificultăți descoperite prin școlarizarea la domiciliu: eleva ABC are un vocabular destul de limitat, prezintă dificultăți de conversație socială, este nesigură în exprimarea scrisă, are curaj limitat în expunerea părerilor personale în legătură cu diferite fenomene fizice simple întâlnite în viața de zi cu zi; este emotivă la sarcini noi, redă cu dificultate informațiile prezentate verbal; are dificultăți în a interpreta grafice, tabele, scheme sau hărți, etc, sarcinile/ activitățile orale sau experimentale.

Rolul și modul de implicare a părților în program: colaborarea cu prof. de matematică în vederea îmbunătățirii calculelor matematice simple: înmulțiri, împărțiri, ridicări la puteri etc.; colaborarea cu dirigintele clasei în vederea îmbunătățirii relațiilor sociale cu colegii de clasă; colaborarea cu mediatorul școlar în vederea implicării în activități organizate la nivel local/ județean; colaborarea cu consiliul clasei în vederea alegerii celor mai potrivite metode didactice

Semnătura directorului,

Semnătura membrilor din echipa de lucru

Prof. Toader Izabela

Data

Bibliografie:

Manual: Editura Radical / Doina Turcitu

Culegeri de fizică pentru gimnaziu,

revistele “Evrika” și « Delta », « Enciclopedia științifică pentru copii », « Arborele

Lumii »

selectiv, www.wikipedia.org

3.9. Integrarea/incluziunea școlară a elevilor cu CES

Profesor Neagu Ioana Mădălina,

Profesor Dima Valentina,

Liceul Tehnologic Special „Ion Teodorescu” Slobozia, jud. Ialomița

Ideea integrării copiilor cu dizabilități în școala publică a apărut ca o reacție necesară și firească a societății la obligația acesteia de a asigura normalizarea și reformarea condițiilor de educație pentru persoanele cu cerințe educative speciale. Întâlnim peste tot în jurul nostru oameni cu deficiențe. Ei sunt percepuți diferit, perceperea lor socială nefiind întotdeauna constantă, variind de la societate la societate, furnizând semnificații diferite, în funcție de cultura și de valorile promovate. Mulți oameni au reticențe față de persoanele cu deficiențe, deoarece au o concepție greșită despre ele. Trebuie însă să înțelegem că sunt niște oameni la fel ca ceilalți, fiind produsul unic al eredității lor și al mediului.

Integrarea înseamnă că relațiile dintre indivizi sunt bazate pe o recunoaștere a integrității lor, a valorilor și drepturilor comune pe care le posedă. Când lipsește recunoașterea acestor valori, se instaurează alienarea și segregarea între grupurile sociale. Altfel spus, integrarea se referă la relația stabilită între individ și societate și se poate analiza având în vedere mai multe niveluri, de la simplu la complex.

Integrarea presupune egalitatea de participare socială și egalitatea de șanse în realizarea accesului la educație. Printre valorile actuale și de perspectivă ale integrării societății democratice din lume le consideră dominante pe următoarele:

- acceptarea tuturor diferențelor;
- respectul diversității;
- solidaritatea umană și mai ales cu persoane diferite;
- lupta împotriva excluderii și marginalizării;
- lupta împotriva inegalității sociale.

Nivelurile integrării se află în relație de interacțiune, se influențează și se îmbogățesc reciproc creând astfel ansamblul de condiții necesar pentru schimbarea societății și transformarea într-o societate capabilă să asigure integrarea persoanelor cu handicap mintal în interiorul ei. Accesul la integrare este valabil pentru toate persoanele, inclusiv pentru cele cu un handicap, indiferent de handicapul și gravitatea acestuia. În acest sens nu ar trebui să existe nici o restricție. Persoanele cu un anumit handicap și mai ales cu un handicap mintal sunt

oameni cât se poate de obișnuiți, oameni cu vise, speranțe, aspirații, dar cu mai multe dureri și mai multe obstacole cu care se confruntă.

Integrarea este un proces complex care presupune:

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

Copiii cu C.E.S. pot prin joc să-și exprime propriile capacități. Astfel copilul capătă prin joc informații despre lumea în care trăiește, intră în contact cu oamenii și cu obiectele din mediul înconjurător și învață să se orienteze în spațiu și timp. Datorită faptului că se desfășoară mai ales în grup, jocul asigură socializarea. Jocurile sociale sunt necesare pentru persoanele cu handicap, întrucât le oferă șansa de a juca cu alți copii, orice joc având nevoie de minim două persoane pentru a se desfășura. Jocurile trebuie însă să fie adaptate în funcție de deficiența copilului. Educația incluzivă este o mișcare mondială bazată pe drepturile umane de bază. Conform principiilor drepturilor omului, fiecare copil, indiferent de apartenența sa sau de nivelul de dezvoltare a capacităților sale, are dreptul la o educație de bună calitate, care să conducă în cea mai mare măsură la dezvoltarea capacităților sale cognitive și de integrare socială. Diferențierea școlară pe baza apartenenței la o anumită categorie socială sau a nivelului de dezvoltare individuală este nedreaptă și nu justifică excluderea din școala de masă. Al doilea argument care susține necesitatea mișcării integraționiste este acela că școala de masă este cea care asigură mediul, precum și nivelul de calitate cel mai propice învățământului și însușirii aptitudinilor sociale și cognitive. Pentru a ușura copiilor cu dificultăți de asimilare integrarea în școlile de masă, este necesar ca în aceste școli să se asigure o atmosferă mai primitoare și de acceptare. Elaborarea unui curriculum flexibil și ușor de adaptat cerințelor educaționale ale fiecărui elev are la bază mai multe argumente:

- respectarea dreptului fiecărui copil la instrucție și educație pe măsura potențialului și capacităților sale;
- formarea la copilul deficient a unui registru comportamental adecvat care să permită adaptarea și integrarea sa socială printr-o experiență comună de învățare alături de copiii normali;
- asigurarea legăturii cu faptele reale de viață și familiarizarea cu o serie de obișnuințe privind activitățile de utilitate practică și de timp liber;
- dezvoltarea capacităților necesare pentru rezolvarea independentă (în limitele permise de gradul deficienței) a problemelor de viață, autocontrol în situații dificile și practicarea unor metode și tehnici de muncă intelectuală care să asigure eficiență în adaptarea și integrarea școlară și socială.

În scopul eficientizării procesului de învățare pentru elevii cu CES sunt invocate câteva repere fundamentale:

- învățarea interactivă care presupune folosirea unor strategii de învățare focalizate pe cooperarea, colaborarea și comunicarea între elevi la activitățile didactice, precum și pe interacțiunea dintre cadre didactice, cadre didactice și elevi;
- elaborarea în comun a obiectivelor învățării (educator – elev) deoarece fiecare participant la actul învățării are ideile, experiențele și interesele personale de care trebuie să se țină seama în proiectarea activităților didactice;
- demonstrația, aplicația și feedbackul – orice proces de învățare (mai ales în cazul elevilor cu CES) este mai eficient și mai ușor de înțeles dacă informațiile prezentate sunt demonstrate și aplicate în situații reale de viață, existând și un feedback continuu de-a lungul întregului proces;
- modalitățile de sprijin în actul învățării – elevii cu CES au nevoie în anumite momente de un sprijin activ de învățare atât în timpul activităților desfășurate în clasă, cât și la activitățile din afara clasei, prin dezvoltarea unui parteneriat educațional cu anumite categorii de specialiști, cu familiile elevilor.

Educația integrată se referă la faptul că toți copiii trebuie să învețe împreună în medii cât mai aproape de contextul normal al vieții și nu în medii separate. Fiecare copil trebuie integrat într-un program adecvat de educație; fiecare copil are dreptul să meargă la grădiniță/școală unde merg toți copiii din vecinătatea sa, iar grădiniță/școala să răspundă nevoilor sale educative.

Orice copil are o serie de particularități, caracteristici care se referă la modul, stilul, ritmul și specificul învățării sale. În același timp o serie de copii au particularități ce îndreptățesc un sprijin suplimentar, activități specifice pentru realizarea sarcinilor de învățare; este vorba de

cerințe speciale, diferite de ale majorității copiilor și care determină măsuri specifice. Cerințe speciale poate avea orice om/copil în anumite perioade, pentru că cerințele speciale acoperă o realitate extrem de variată, complexă și dinamică - de la probleme simple, determinate de dezvoltarea tipică a individualității și persoanei, până la problemele unice, care nu se pot rezolva decât cu o intervenție specială și specifică.

Integrarea creează prin valorile sociale personalitatea umană și controlul acestei creații reprezintă gradul de operaționalitate praxiologică și axiologică pe care societatea și-l recunoaște ca fiindu-i propriu în structura personalității integratoare.

O școală integrativă este: școala în permanentă schimbare și adaptare la nevoile copiilor, cel mai eficient mediu de combatere a atitudinilor de discriminare, comunitate interculturală primitoare și deschisă, școala care-i valorizează în mod egal pe toți copiii, profesorii și părinții. Integrarea se bazează pe convingerea că adulții lucrează în comunități incluzive, alcătuite din persoane de diferite rase, religii, aspirații, cu sau fără dizabilități. Tot așa, indiferent de vârstă, copiii au nevoie să crească și să învețe în medii asemănătoare celor în care vor lucra ca adulți, iar școala este principala instituție care trebuie să răspundă acestei nevoi.

Bibliografie:

Verza F., (2002). *Introducerea în psihopedagogia specială și asistența socială*, Editura Fundației Humanitas.

Gherguț, A., (2001). *Sinteze de psihopedagogie specială*, Editura Polirom, 2005, Stănică I., Popa M., *Psihopedagogie specială*, Editura Pro Humanitas – București

Ionescu, M., (1998). *Educația și dinamica ei*, Editura Tribuna învățământului – București.

3.10. Clasa incluzivă – context de dezvoltare pentru copiii cu dizabilități

Profesor de sprijin Hava Laura – Mihaela,

Centrul Școlar de Educație Incluzivă nr.1, Oradea, jud. Bihor

Fiecare copil, cu sau fără dizabilități, are dreptul fundamental la educație. Orientările moderne ale învățământului din întreaga lume vizează integrarea copiilor cu dizabilități în învățământul de masă.

J. A. Comenius în *Didactica Magna* notează: ”Nu numai copiii celor avuți sau ai fruntașilor trebuie îndreptați spre școală, ci toți deopotrivă: de nobili și de nenobili, de bogați și săraci, băieți și fete, din toate orașele și târgurile, din sate și așezări izolate (...), dacă noi admitem pentru cultivarea spiritului numai pe unii, iar pe alții îi excludem, nu manifestăm nedreptate numai față de cei ce sunt de aceeași natură cu noi, ci și față de Dumnezeu însuși (...). Unii oameni apar greoi și proști de la natură (...), cu cât e cineva mai greoi sau mai puțin dotat de la natură, cu atât mai mult are nevoie de ajutor spre a se elibera de mărginirea și de prostia sa. Pentru că nu există niciun caz atât de nefericit de spirit care să nu fie prin cultivare susceptibil de îmbunătățire (...) și cei cu mintea slabă, chiar dacă nu ajung prea departe în știință, devin totuși mai cultivați în comportare și dau ascultare (...)”. În descrierea marelui pedagog ceh putem regăsi și copiii cu dizabilități integrați în învățământul de masă. Este cunoscut faptul că persoane cu dizabilități au existat din toate timpurile. Modul în care au fost abordate aceste persoane de-a lungul timpului reflectă cultura și gradul de dezvoltare a societății din care fac parte, dar și credințele religioase. În epoca modernă apar cu adevărat preocupări față de educarea persoanelor cu dizabilități: promovarea drepturilor acestor persoane; egalizarea șanselor de acces la educație (și nu numai) prin eliminarea oricăror forme de discriminare și propunerea incluziunii ca principiu cu valoare morală, socială și educațională; promovarea și implementarea ”școlii/ educației pentru toți”, concept dezvoltat în cadrul Conferinței mondiale asupra educației speciale de la Salamanca (1994); dezvoltarea de noi contexte de acțiune educativă psiho – pedagogică, și anume ”școala incluzivă”. Școala incluzivă este unitatea de învățământ în care se asigură o educație pentru toți copiii și reprezintă mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare și segregare. Copiii/ elevii din aceste unități de învățământ beneficiază de toate drepturile și serviciile educaționale, psihoterapeutice, medicale și sociale, conform principiilor incluziunii sociale, echității și al asigurării egalității de șanse. (OMECTS nr. 5574/ 2011)

Disputa dintre adepții segregării și cei ai integrării a reliefat faptul că nu se poate afirma cu certitudine că acei copii educați în instituții speciale ar face progrese mai mari comparativ cu cei rămași în mediile educaționale obișnuite. Pe de altă parte, cercetările cu privire la aceștia din urmă arată că nu se pot distinge diferențe semnificative între ei și cei din unitățile speciale sub aspectul achizițiilor și dezvoltării intelectuale, în schimb, sub aspectul achizițiilor și dezvoltării sociale câștigul este net în favoarea copiilor integrați. (Vrășmaș, 2001)

Integrarea copiilor cu dizabilități în învățământul de masă este o practică în sistemul românesc de învățământ. Școala este mediul în care educația incluzivă și educația integrată se întrepătrund, elevul cu dizabilități lărgindu-și orizontul de cunoaștere, formându-și deprinderi, dezvoltându-și abilități și capacități, interacționând cu copiii de aceeași vârstă. Clasa incluzivă oferă copiilor cu dizabilități modele de conduită dezirabile social și oportunitatea dezvoltării abilităților sociale într-un mediu obișnuit sau cât mai apropiat de acesta. Specificul dizabilității, prin capacitățile și limitele elevului integrat, trebuie făcut cunoscut colectivului de elevi și părinților acestora. Cadrul didactic își desfășoară întreaga activitate urmărind evoluția școlară și psiho – socială a tuturor elevilor clasei, dezvoltarea unui climat cu relații interpersonale pozitive, implementarea egalității de șanse pentru toți copiii. De – asemenea, prin atitudinea sa, acesta poate debina grupul – clasă, însă o atmosferă încărcată negativ nu facilitează activitatea niciunuia din cei implicați în actul didactic. Relațiile intragrup și interpersonale pozitive – de acceptare, de suport, îndrumare, colaborare – sunt o premisă a atingerii idealului educațional. Rezultatele – achiziții ale copiilor aflați în dificultate sunt consecința muncii în echipă învățător/profesor – elevi.

Cunoașterea de către colectivul clasei incluzive a capacităților și limitelor operaționale/instrumentale ale colegului lor cu dizabilități contribuie la dezvoltarea unor relații interpersonale pozitive, armonioase, precum și la implicarea acestuia din urmă în activități pe echipe, alături de colegii valizi. Această stare de fapt a fost confirmată de rezultatele unui studiu desfășurat la nivelul a zece clase incluzive din ciclul primar. În situația în care fiecare elev al clasei incluzive a fost solicitat să numească trei colegi din clasă cu care ar dori să realizeze un desen, un colaj sau o machetă (Figura 1.), elevul cu dizabilități a obținut cinci nominalizări la prima alegere, una la a doua, patru la a treia, iar nouă copii (din totalul de nouăsprezece elevi chestionați) nu l-au nominalizat pentru echipa lor. Această atitudine a colectivului față de colegul lor se datorează activității cadrului didactic: de manager al clasei de elevi care modelează personalități în formare și își alătură parteneri pe părinții acestora pentru a dezvolta atitudini de acceptare, susținere, motivare, colaborare, implicare a celor aflați în dificultate, printr-o discriminare pozitivă; de exemplu personal; de mediator în cazul situațiilor tensionate

sau conflictuale; de susținător al egalității de șanse și al accesului la educație indiferent de particularitățile psiho-individuale în medii școlare obișnuite sau cât mai apropiate de acestea; în esență, un promotor de bune practici cu copiii cu dizabilități. Acolo unde activitatea cu elevii nu include aspectele enumerate, elevul integrat este marginalizat, nu este acceptat în echipe de lucru, interacțiunile colectivului cu acesta sunt minimale sau chiar inexistente. (Hava, 2015)

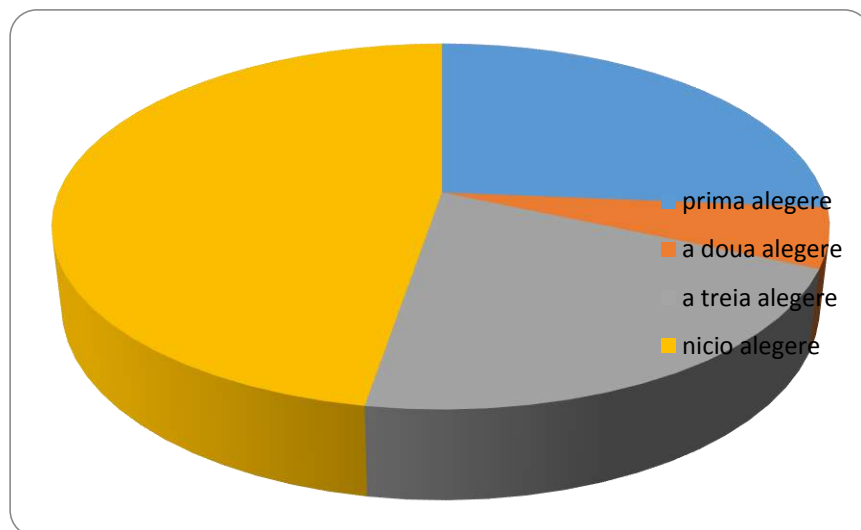


Figura 1.

Copiii cu dizabilități au șansa dezvoltării unor capacități fizice și psihice care să îi apropie cât mai mult de copiii valizi, prin implementarea unor programe corectiv – recuperatorii, cu valorificarea tuturor resurselor disponibile și a potențialului restant, ce permite dezvoltarea compensatorie a unor funcții menite să le suplinească pe cele deficitare; de – asemenea, creând comunități primitoare și un climat afectiv pentru stimularea motivației în învățare, educația incluzivă contribuie la asigurarea unui progres continuu (în ritm propriu, cu un efort voluntar susținut), la formarea unor abilități de socializare și relaționare cu cei din jur, la formarea de deprinderi cu caracter profesional și de exercitare a unei activități cotidiene, la dezvoltarea comportamentelor adaptative și a însușirilor pozitive ale personalității.

Abordarea dizabilității prin centrarea pe diagnosticul deficitului îi poate determina pe cei responsabili de actul educativ să diminueze posibilitățile de dezvoltare și de adaptare a copilului cu dizabilități; de asemenea, este posibilă îngustarea rețelei de relații sociale ale acestuia, rămânând astfel limitat între incapacitățile sale. (Jaume, 1991). Această abordare prevede doar instituții diferențiate sau izolate, previziunea dificultăților copilului de a-și recupera resursele determină imposibilitatea adaptării la mediul școlar și social obișnuit, favorizându-se cronicizarea dizabilității. Însă, orice copil cu dizabilități manifestă o oarecare plasticitate a

comportamentului și are un anumit potențial de învățare care trebuie valorizat, iar strategiile educative nu se construiesc pe relevarea incapacităților, ci trebuie să se sprijine pe potențialul restant al educabilului. Prin centrarea pe diagnosticul potențialităților persoanei este posibilă stabilirea de relații pe baza schimburilor informaționale și comportamentale reciproce dintre valizi și cei cu dizabilități. Inaptitudinea inițială se diminuează, dezvoltându-se capacitățile subiectului de a descoperi și experimenta comportamente noi, adaptabile exigențelor mediului. Conform teoriei ”zonei proximei dezvoltări” (Vîgotski, 1971), un copil poate imita un mare număr de acțiuni care depășesc limita capacităților sale inițiale. Într-o activitate colectivă, copilul poate face mult mai multe prin imitație, decât ar face în mod autonom. Aplicarea acestei teorii pentru educația copiilor cu dizabilități are la bază principiul conform căruia singurul învățământ convenabil este cel ce precede dezvoltarea. Prin urmare, se va ține seama de potențialitățile copilului, de ceea ce știe să facă chiar și cu ajutorul adultului; situația educațională trebuie astfel construită încât să sprijine evoluția psiho – socială a acestuia.

În consecință, cei chestionați, cunoscători ai potențialităților colegului lor cu dizabilități, în situația numirii a trei colegi cu care să realizeze un portofoliu (Figura 2.) și-au nominalizat colegul de trei ori la prima opțiune, de cinci ori la a doua opțiune, de trei ori la a treia, doar patru (din totalul de cincisprezece elevi chestionați) nu l-au nominalizat. (Hava, 2015)

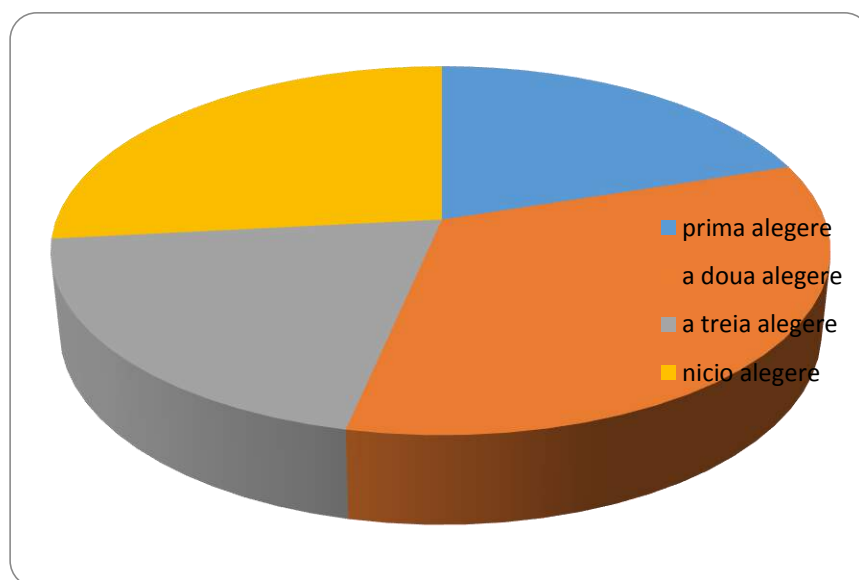


Figura 2.

Prin urmare, colectivul clasei incluzive se implică în diferite activități alături de colegul cu CES dacă cunosc abilitățile și capacitățile de acțiune ale acestuia, dacă sunt îndrumați cum să relaționeze, cum să-l sprijine, dacă sunt martorii unei discriminări pozitive. Cadrul didactic

trebuie să își exercite rolul de mediator, în sensul diminuării relațiilor conflictuale și creșterii coeziunii grupului. Conform teoriei învățării sociale, elevii vor prelua modelul profesorului (investit cu autoritatea de a educa și modela personalități în formare), atitudinea colegilor față de elevul integrat reflectând atitudinea și preocuparea acestuia. Evoluția ascendentă a elevului cu dizabilități este favorizată de un climat armonios în clasă, fără etichetare și cu recunoașterea calităților, efortului personal și progresului realizat. Beneficiind de suport din partea oricărei persoane care îl poate oferi, acesta își va depăși teama de înfruntare a noului/ necunoscutului, achiziționând noi conținuturi, formându-și noi abilități, priceperi și deprinderi. Apelând la potențialul real al copilului cu CES, ceea ce poate să facă acesta va constitui și pentru colectiv o normalitate existențială, cu înțelegere pentru rămânerea în urmă, cu prețuire pentru fiecare progres, cu încredere în îmbunătățirea/ dezvoltarea potențialului existent.

Copilul integrat este colegul fiecărui membru al clasei incluzive și prietenul tuturor celor care îl respectă!

Bibliografie:

Hava, L. M., *Dinamica relațiilor interpersonale în clasa incluzivă. Lucrare metodică - științifică pentru obținerea gradului didactic I*, Cluj – Napoca, seria 2014 - 2016

Jaume, J., *L'enfant handicapé et le milieu scolaire ordinaire*, Université Aix en Provence, 1991

Vîgotski, L. S., *Opere psihologice alese*, Editura Didactică și Pedagogică, București, vol. I, 1971

Vrășmaș, T., *Învățămintul integrat și/sau inclusiv*, Editura Aramis, București, 2001

***Comenius, J. A., *Didactica Magna, Traducere, note, comentarii și studiu*, de prof. univ. dr. Iosif Antohi, București în <https://vesteabuna.files.wordpress.com/2010/08/jan-amos-comenius-didactica-magna-public-pdf.pdf>, 1970

****Declarația de la Salamanca și direcțiile de acțiune în domeniul educației speciale*, Conferința mondială asupra educației speciale: acces și calitate, Salamanca, Spania, iunie 1994

***OMECTS nr. 5574/ 7 octombrie 2011

3.11. Adaptare curriculară pentru integrarea școlară a elevilor cu CES la disciplina matematică

Profesor Hurmuzache Mihaela

Școala Gimnazială „Mihai Eminescu” Lespezi, com. Gârleni, jud. Bacău

Curriculumul general este simplificat pentru a putea fi parcurs de elevii cu C.E.S., iar strategiile didactice utilizate pentru integrarea acestor copii sunt și ele modificate. Profesorul trebuie să cunoască și să utilizeze strategii didactice care să identifice și să sprijine rezolvarea dificultăților de învățare în clasă, dar să-l și implice pe elev în procesul de învățare, urmărindu-se astfel dezvoltarea gândirii, stimularea creativității și a interesului pentru învățare. Nu se poate lucra diferențiat cu elevii dacă profesorul nu cunoaște foarte bine copiii, atât sub aspectul dezvoltării lor fizice cât și al dezvoltării psihice.

În cele mai jos, este propus un curriculum adaptat în cazul elevilor cu C.E.S., pentru disciplina matematică - algebră, clasa a VIII-a, semestrul I, an școlar 2017-2018.

Unitatea de învățare	Competențe specifice	Conținuturi	Conținuturi adaptate	Nr de ore	Săpt.	Obs.
Recapitulare (6 ore)	CG2-1. Utilizarea operațiilor aritmetice și a proprietăților acestora CG5-3. Interpretarea matematică a unor probleme practice	-Exercitii recapitulative: calcul în R -Elemente de geometrie -Test initial -Analiza testului inițial	Exerciții simple, adaptate nivelului de competențe al elevului integrat	2 2 1 1	S1 S1 S2 S2	
Mulțimi de numere reale intervale (5 ore)	CG1-1. Identificarea în exemple, în exerciții sau în probleme a numerelor reale CG3-1. Alegerea formei de reprezentare a unui număr real CG4-1. Folosirea terminologiei aferente noțiunii de număr real CG2-1. Utilizarea în exerciții a definiției	-Forme de scriere a unui număr real. Relația $N \subset Z \subset Q \subset R$ -Reprezentarea numerelor reale pe axa nr prin aproximări -Modulul unui număr real -Intervale de numere reale -Probă de evaluare -La dispoziția profesorului	Exerciții de identificare a mulțimilor din care fac parte anumite nr date exerciții simple, adaptate nivelului de competențe al elevului integrat	1 1 1 1 1	S2 S3 S3 S4 S4	

	intervalelor de numere reale					
Reguli de calcul în R (6 ore)	CG3-1. Alegerea formei de reprezentare a unui număr real și utilizarea de algoritmi de calcul CG1-1. Identificarea în exemple, în exerciții sau în probleme a formulelor de calcul prescurtat	- Operații cu numere reale -Raționalizarea numitorului de forma $a\sqrt{b}$ sau $a \pm \sqrt{b}, a, b \in \mathbf{N}^*$ -Probă de evaluare -La dispoziția profesorului	Exerciții simple realizate după model pentru raționalizare	2 2 1 1	S5 S6 S7 S7	
Calcul cu numere reale reprezentate prin litere (8 ore)	CG1-1. Identificarea în exemple, în exerciții sau în probleme a formulelor de calcul prescurtat CG5-1. Deducerea și aplicarea formulelor de calcul prescurtat	-Calcul cu numere reale reprezentate prin litere -Formule de calcul prescurtat -Descompuneri în factori -Probă de evaluare -La dispoziția profesorului	Model de aplicare a formulelor de calcul prescurtat	1 2 2 1 2	S8 S8,9 S9,10 S10 S11	
Teză (2 ore)		-Pregătirea lucrării scrise -Lucrare scrisă	Fișă de lucru individualizată	1 1	S14 S14	
Rapoarte de numere reale reprezentate prin litere (9 ore)	CG1-1. Identificarea în exemple, în exerciții sau în probleme a formulelor de calcul prescurtat CG5-1. Deducerea și aplicarea formulelor de calcul prescurtat CG6-1. Rezolvarea unor situații problemă	-Rapoarte de numere reale reprezentate prin litere -Amplificarea și simplificarea rapoartelor -Operații cu rapoarte -Probă de evaluare -La dispoziția profesorului	Exerciții de amplificare și simplificare în cazul rapoartelor de nr reale după modelele prezentate	1 2 3 1 2	S12 S12,1 3 S13,1 5 S16 16,17	
Recapitulare (3 ore)		-Numere raționale -Numere reale.	Exerciții simple, adaptate	1 2	S17 S18	

3.12. Proiectul de intervenție personalizat un instrument indispensabil pentru profesorul de sprijin

*Profesor itinerant/de sprijin Hrițcu Mirela Ștefania,
Școala Gimnazială Nr. 2 Botoșani, jud. Botoșani*

În condițiile școlii pentru diversitate, profesorul de sprijin/ itinerant reprezintă un nou personaj, cu rol principal în optimizarea procesului educațional din clasele unde se derulează învățământul integrat. El este o persoană specializată în domeniul psihopedagogiei speciale și care, împreună cu profesorul din școala de masă, formează o echipă omogenă, răspunzătoare de procesul învățării elevilor din școală. Experiența practică a arătat că în anumite momente ale procesului educațional integrat este nevoie de intervenția și sprijinul unei persoane specializate în activitatea educativă și de recuperare a copiilor cu cerințe educaționale speciale, uneori chiar în timpul orelor de clasă, la anumite discipline care reclamă o mai mare concentrare a atenției din partea tuturor elevilor și presupune asimilarea unor informații și cunoștințe absolut necesare evoluției viitoare a fiecărui elev în parte. Pentru marea majoritate a elevilor clasei, profesorul care predă o anumită disciplină respectă un anumit standard privind conținuturile și modul de comunicare al acestor conținuturi către elevii clasei, standard cerut de programa și manualele acelor discipline. În aceste condiții, se ivesc situații când elevii cu cerințe educaționale speciale au nevoie de un sprijin suplimentar pentru a înțelege cât mai bine acele conținuturi prezentate de profesorul de sprijin pe înțelesul lor și adaptate nivelului și cerințelor în planul educației.

Cerințele educaționale speciale (CES) sunt, astfel, definite în Hotărârea de Guvern nr. 1251 din 2005 privind unele măsuri de îmbunătățire a activității de învățare, instruire, compensare, recuperare și protecție specială a copiilor/elevilor/tinerilor cu cerințe educative speciale din cadrul sistemului de învățământ special și special integrat: *“necesități educaționale suplimentare, complementare obiectivelor generale ale educației, adaptate particularităților individuale și celor caracteristice unei anumite deficiențe / dizabilități sau tulburări/dificultăți de învățare ori de altă natură, precum și o asistență complexă (medicală, socială, educațională etc.”* (Crețu, 2006).

Programul de intervenție personalizat este elementul principal pe care se bazează educația incluzivă a elevului, promovând în același timp, și ideea unei învățări personalizate și diferențiate.

Conform OMSCTS 5574 din 7 octombrie 2011, articolul 3, punctul K, planul de intervenție personalizat este un instrument de realizare și aplicare a activității educațional - terapeutice, utilizat pentru eficientizarea activității de intervenție și atingerea finalităților prevăzute în planul de servicii individualizat (focalizat pe nevoile de dezvoltare ale copiilor/elevilor/tinerilor cu cerințe educative speciale integrați în învățământul de masă). Astfel, prin PIP, profesorul de sprijin își fixează pașii de intervenție, obiectivele, metodele de intervenție, strategiile și materialele didactice necesare, perioada realizării obiectivelor și ordinea priorităților.

În continuare voi detalia un model de proiect de intervenție personalizat pe care îl utilizez în activitatea mea didactică ca profesor de sprijin pentru un elev cu cerințe educaționale speciale.

PROIECT DE INTERVENȚIE PERSONALIZAT

1. **Numele și prenumele elevului:** A. M.
 2. **Data și locul nașterii:** 08.04.2002
 3. **Domiciliul:** Județul Botoșani
 4. **Școala:** Școala Gimnazială Nr. 2 Botoșani
 5. **Clasa:** a V- a
 6. **Date despre familie:**
Mama: A. L. S.
Tata: A. C.
Frați/ Surori: -
 7. **Echipa de lucru:**
- **Înv.** C. M.
- **Profesor de sprijin:** Hrițcu Mirela Ștefania
- Data elaborării programului: 1.10.2018

A. PROBLEME CU CARE SE CONFRUNTĂ COPILUL, REZULTATE ÎN URMA EVALUĂRII COMPLEXE

1. Din punct de vedere medical:

Tipul de deficiență/handicap: Deficiență mintală ușoară.. Dificultăți de învățare.

2. Din punct de vedere psihopedagogic:

Prezintă dificultăți de învățare.

3. Din punct de vedere curricular:

- limba română

Întâmpină dificultăți de scriere după dictare, dificultăți de exprimare orală și în scris, dificultăți de înțelegere a unui text lecturat.

- matematică:

Dificultăți în adunarea și scăderea cu o trecere peste ordin, rezolvarea problemelor, identificarea corectă a formelor grafice. Cunoaște adunarea și scăderea fără trecere peste ordin, în centrul 0-100.

4. Din punct de vedere social:

Dificultăți de relaționare și comunicare, dificultăți de adaptare la mediul școlar.

B. OBIECTIVE PE TERMEN LUNG - AN ȘCOLAR 2018-2019

- Dezvoltarea abilităților în plan lexico-grafic;
- Cunoașterea și utilizarea conceptelor specifice matematicii;
- Dezvoltarea deprinderilor de calcul;
- Dezvoltarea vocabularului;
- Stimularea și dezvoltarea capacităților psiho-individuale în vederea formării

unor comportamente independente.

1. Obiective curriculare:

- Limba română

Să scrie corect litere, silabe, cuvinte și propoziții scurte. Să utilizeze convenții ale limbajului scris: punctul, virgula, semnul întrebării, semnul exclamării, cratima, linia de dialog. Să povestească un text cunoscut. Scrierea cu majusculă la începutul propoziției și a substantivelor proprii. Scrierea corectă a cuvintelor care conțin grupurile de litere: ce, Ce, ci, Ci, ge, Ge, gi, Gi, che, Che, chi, Chi, ghe, Ghe, ghi, Ghi. Să recunoască titlul, autorul și personajele dintr-un text. Să găsească cuvinte cu înțeles asemănător și opus.

Exemple de activități de învățare:

Exerciții de scriere a literelor, silabelor, cuvintelor simple. Exerciții de plasare a semnelor de punctuație într-un text.

Exerciții de povestire a unui text după un plan dat. Exerciții de cuvinte cu sens asemănător/opus.

Metode și instrumente de evaluare:

Evaluare orală și scrisă. Evaluări curente formative: Observația, Fișe de lucru, materiale manipulative.

Criterii minimale de apreciere a progreselor:

Să scrie litere, silabe, cuvinte simple. Să plaseze corect semnele de punctuație într-un text. Să povestească un text.

- Matematică

Să scrie, să citească, să compare și să ordoneze crescător/descrescător numerele naturale de la 0 la 300. Să efectueze operații de adunare, scădere în concentrul 0-300 cu și fără trecere peste ordin. Să înțeleagă algoritmul înmulțirii și împărțirii.

Exemple de activități de învățare:

Exerciții de scriere și citire a numerelor de la 0 la 300. Exerciții de comparare și ordonare a grupurilor de obiecte folosind procedee diferite. Exerciții de adunare, scădere, înmulțire și împărțire cu numere naturale.

Metode și instrumente de evaluare:

Evaluare orală și scrisă. Evaluări curente formative: Observația, Fise de lucru, materiale manipulative.

Criterii minimale de apreciere a progreselor:

Să scrie corect numerele de la 0 la 300. Să compare și să ordoneze grupuri de obiecte folosind procedee diferite. Exerciții de adunare, scădere, înmulțire și împărțire cu numere naturale.

2. Obiective psihopedagogice:

Stimularea dezvoltării intelectuale prin exersarea și dezvoltarea proceselor intelectuale. Exerciții de stimulare a gândirii, memoriei, imaginației, limbajului, voinței. Dezvoltarea comunicării și a unei atitudini civilizate în relația cu ceilalți. Dezvoltarea vocabularului. Să-și mențină atenția concentrată până la finalizarea sarcinii de lucru.

Bibliografie:

Crețu, V. (2006). *Incluziunea socială și școlară a persoanelor cu handicap strategii și metode de cercetare*. București: Editura Printech.

Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului. (2011). *Ordin privind aprobarea Metodologiei serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă*. Monitorul Oficial Nr. 785 din 4 noiembrie 2011.

3.13. Integrarea școlară a copiilor cu CES

Profesor Cătălina Drescan

Școala Gimnazială Specială „Constantin Pufan” Galați, jud. Galați

În mod tradițional, sistemul de învățământ obișnuit îi excludea pe acei copii percepuți ca *diferiți* și care nu reușeau să atingă standardele de performanță școlară așteptate. Orientarea copiilor cu deficiențe către instituții speciale era o măsură segregționistă, deși organizarea unei astfel de alternative educaționale se făcea în scopul de a se asigura terapia și recuperarea dificultăților de învățare.

În acest context, *educația specială* vizează îndeosebi adaptarea procesului instructiv – educativ și reabilitarea/ recuperarea persoanelor care nu reușesc să atingă, în cadrul sistemului de învățământ general (obișnuit), nivelurile educative și sociale corespunzătoare vârstei. Conceptul de „educație specială” se utilizează în prezent alternativ cu cel de „educația cerințelor speciale”.

Unii copii cu dificultăți ușoare și moderate de învățare și/ sau cu deficiențe frecventau școli obișnuite fără a primi sprijin suplimentar, de unde și apariția fenomenului de eșec și/ sau abandon școlar pentru care „remediul” era trimiterea în școli speciale. Aceasta era o problemă pentru care s-au gândit, după anii '70, diverse măsuri de politică școlară la nivelul fiecărei țări. Ca o veritabilă replică la segregarea școlară, a apărut *integrarea* care trebuie privită atât în plan școlar, cât și social.

În esență, educația integrată/educația incluzivă sau învățământul integrat se referă la integrarea în structurile învățământului de masă (școlile obișnuite) a copiilor cu cerințe speciale în educație (printre care și cei cu deficiențe mintale).

Dacă prin educația integrată se aveau în vedere mai ales obiective legate de școlarizarea normalizată a copiilor cu cerințe educative speciale (accentul se punea pe copii și formele de suport pentru aceștia), incluzivitatea educației are ca obiectiv principal adaptarea școlii la cerințele de învățare ale copiilor (implicit, se obținea creșterea numărului de elevi care progresează corespunzător în școală).

Noua strategie se înscrie pe linia educației pentru toți - o singură școală pentru toți. Aceasta nu înseamnă însă aceeași educație pentru fiecare copil, ci educația pentru nevoile, cerințele de dezvoltare ale fiecăruia.

Din observațiile efectuate ca profesor de sprijin, sunt de părere că normalizarea poate determina pentru elevul cu deficiență mintală schimbări pozitive la nivelul deprinderilor, capacităților și comportamentelor. Totuși, acești elevi necesită ajutor specializat pentru a putea face față cerințelor mediului social. În consecință, serviciile sunt complexe și funcționează într-o anumită interdependență în școlile speciale. Acesta nu constituie un argument pentru integrarea automată a elevilor cu deficiență mintală în școli speciale, ci integrarea lor – în funcție de gradul deficienței – în școli obișnuite, în paralel cu asigurarea accesului la servicii specializate de sprijin individual.

Făcând o sinteză asupra a ceea ce este/nu este integrarea pentru elevii cu deficiențe (și mai ales pentru cei cu deficiențe mintale), obținem următoarele concluzii:

<i>Ce este integrarea?</i>	<i>Ce nu este integrarea?</i>
▪ educarea tuturor copiilor cu nevoi speciale și/sau cu deficiențe ușoare până la moderate* în școlile obișnuite; ▪ asigurarea serviciilor specializate în școala obișnuită; ▪ sprijinirea adecvată a cadrelor didactice și a administratorilor școlari; ▪ copiii cu deficiențe integrați în școala obișnuită trebuie să aibă același orar cu ceilalți copii; ▪ acești elevi integrați trebuie să participe la cât mai multe activități în școală și extrașcolare; ▪ copiii cu deficiențe trebuie să utilizeze toate facilitățile școlii incluzive: bibliotecă, teren de sport etc.; ▪ integrarea presupune încurajarea prieteniei și a relațiilor sociale între toți copiii; ▪ a integra înseamnă a-i educa pe toți copiii pentru a înțelege și a accepta diferențele dintre oameni; ▪ în procesul de integrare trebuie considerate și analizate corespunzător și problemele părinților; ▪ pentru elevii cu deficiență mintală integrarea înseamnă a asigura programe de sprijin individualizat.	▪ a cuprinde copiii cu deficiențe în programele obișnuite fără pregătirea și suportul necesar; ▪ a plasa clasele speciale în extremitatea clădirii școlii/ în clădiri anexă ale aceleiași școli; ▪ a menține orare separate pentru copiii integrați în școlile obișnuite; ▪ a grupa copiii cu nevoi speciale foarte diferite în același program; ▪ a ignora nevoile strict individuale ale copilului; ▪ a expune elevul cu deficiențe întâmplării, riscurilor sau încercărilor („experimentelor” educaționale); ▪ a formula solicitări nerezonabile** pentru profesori sau administratori; ▪ a izola copiii cu deficiențe, cuprinși în programul de integrare în școlile obișnuite; ▪ a plasa elevii cu deficiență mintală în instituții școlare obișnuite, dar în clase/grupe pentru copii mai mici ca vârstă; ▪ a ignora problemele părinților.

Experiența mea practică a demonstrat faptul că, pentru elevii cu deficiențe moderate sau cu deficiențe asociate este mai indicată școlarizarea în instituții speciale, după un curriculum propriu și prin strategii speciale, individualizate.

În cazul deficiențelor de intelect, tulburările de limbaj pot determina accentuarea tulburărilor psihice și de comportament, ca urmare a deficitului funcțiilor de cunoaștere și de

exprimare, a imaturității afective și impulsivității, a creșterii sugestibilității și rigidității în dezvoltarea psiho-motrică. Este împiedicată semnificativ aprecierea corectă și adecvată a situațiilor de viață, cu efecte imediate în comportamentele adaptative la stimulii din ambianță.

Cu alte cuvinte, atunci când deficiența mintală este dublată de tulburările limbajului vorbit sau scris, pot apărea tulburări afectiv-emoționale și volitive, stări de disconfort, anxietate și izolare față de grup sau, dimpotrivă, reacții nevrotice și impulsive.

Etichetarea acestor elevi este evidentă sub aspect relațional, comportamental, intelectual sau educațional și conduce fie la reacții de hiperprotecție sau milă, fie (cel mai frecvent) la reacții de respingere, dispreț, marginalizare sau izolare.

Acesta este un risc care trebuie evaluat în momentul deciziei de integrare a elevului cu deficiență mintală (și nu numai!). Specialiștii cu rol decizional evaluează nu doar potențialul individual de învățare, cât și „atitudinile” mediului incluziv, excluzând tratarea elevilor cu cerințe educative speciale „altfel decât ceilalți”.

La nivelul grupului, succesul integrării este dat și de relațiile elevului deficient cu ceilalți colegi de clasă, inclusiv de modalitățile de rezolvare în grup a problemelor de învățare (este de acum încetățenită sintagma „învățare prin cooperare”) și de modalitățile de intercunoaștere și interrelaționare.

Particularitățile psihice ale elevilor cu deficiență mintală, în condițiile unei instruirii școlare care nu stimulează și motivează corespunzător, pot conduce, în anumite situații la probleme de conduită și disciplină în clasă. De la vorbirea excesivă în timpul lecțiilor, nerespectarea sarcinilor de lucru individual sau conduitele hiperkinetice, până la reacții de negativism și agresivitate, efectele nedorite ale unei integrări „forțate”, fără analiza atentă a tuturor variabilelor implicate în proces, pot perturba procesul didactic, elevul și clasa, cadrele didactice, părinții.

Bibliografie:

Anca, M., (2002). *Logopedie*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca

Anca, M., (2003). *Metode și tehnici de evaluare a elevilor cu CES*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca

Aldescu, L., Buică, C., (2002). *Integrarea școlară a copilului în dificultate/cu nevoi speciale*, Colecția Crips-Resurse pentru formare

Gherguț, A., (2006). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație*, Editura Polirom, Iași

Jurcău, E., Jurcău, N., (1989). *Cum vorbesc copiii noștri. Ghid psihopedagogic pentru educatoare, învățători și părinți*, Editura Dacia, Cluj-Napoca

Lungu, N., (1992). *Program de recuperare complexă a copilului handicapat mintal*, I.N.R.E.S.P.H., București

Preda, V., (1995). *Principiul intervenției precoce asupra copiilor cu nevoi speciale. Recuperarea și integrarea persoanelor cu handicap*, Editura Clujeană

Vrășmaș, T. (2001). *Învățământul integrat și/sau incluziv pentru copii cu cerințe educative speciale*, Editura Aramis, București.

3.14. Studiu de caz. Integrarea școlară a elevului cu CES în învățământul de masă

*Profesor învățământ primar Hereșanu Ildiko,
Școala Gimnazială „Ioan Vlăduțiu” Luduș, jud. Mureș*

INFORMAȚII DE BAZĂ (Date personale și familiale):

Numele și prenumele elevului: L. M.

Data nașterii: 25.09.2008

Vârsta: 9 ani

Unitatea de învățământ: Școala Gimnazială I.V.

Clasa: a II-a

Antecedente patologice:

Naștere: operație cezariană

Sarcina: fără probleme deosebite

Dezvoltare fizică: normală

Greutatea la naștere: 3500 g

Datele familiale

Numele și prenumele părinților: Tata – L.I.

Mama – L.A.

Ocupația părinților: Mama - casnică

Tatăl - se ocupă cu vânzări mașini

Bugetul familiei: mediu

Structura familiei: copilul este crescut de părinți

Relații familiale: armonie.

Diagnosticul medical: Tulburări de vorbire

Diagnosticul educațional: Tulburări de învățare

Aceste tulburări se caracterizează printr-o funcționare școlară substanțial sub cea expectată, tulburările specifice fiind dislexia, discalculia, disgrafia și tulburarea de învățare fără altă specificație. Problemele de învățare interferează semnificativ cu performanța școlară sau cu activitățile cotidiene care necesită aptitudini lexicale, de calcul aritmetic sau grafice.

Date anamnezice semnificative:

Elevul provine dintr-o familie normală. Atitudinea față de copil și de educația lui:

*Mama se implică foarte mult în educația fetei.

*Tatăl preocupat mai mult de situația materială.

Date psihologice semnificative

a) Comportament motor și psihomotor: motricitate slab dezvoltată, bimanualitate, lateralitatea este relativ bine definită, dreapta dominantă.

b) Comunicare și limbaj:

- *înțelegerea mesajului:* acceptabilă, reacționează adecvat la mesaje verbale, dar descifrarea scrisului rămâne limitată;

- *volumul vocabularului:* vocabular sărac, lipsit de coloratură stilistică, cu puține adjective și verbe, frecvența predominantă a substantivelor față de alte părți de vorbire;

- *exprimare:* structuri gramaticale corecte, enunțuri complete, debit verbal normal, uneori blocaje în comunicare în situații de stres emoțional;

- *tulburări de limbaj:* dislalie polimorfă discret manifestată în special în momentele tensionate, dislexie-disgrafie ușoară.

c) Comportament cognitiv: cunoaște majoritatea literelor, dar nu face sinteza literelor în silabe, scrie după dictare literalizată, copiază cu litere de mână, citește doar pe litere; și-a însușit conceptul de număr, recunoaște cifrele în concentrul 0-30, efectuează adunări și scăderi în concentrul 0-30, doar în plan obiectual-concret și cu sprijin psihopedagogic. Are înclinații artistico-plastice. Atenție fluctuantă, dificultăți de concentrare a atenției, distributivitate scăzută; memorare mecanică, păstrare de scurtă durată, reactualizare lacunară; gândire concret-situațională; imaginație săracă, de tip reproductiv, lipsită de imagini noi, originale.

d) Comportament social-afectiv:

• În timpul orelor

Are un comportament activ la clasă în timpul activităților de predare-învățare, este ușor timidă atunci când trebuie să comunice, datorită defectelor de vorbire. Uneori se întâmplă să rămână în urmă cu scrisul pentru că este foarte preocupată de aspectul scrisului. Acceptă ajutorul învățătoarei. Caietele îi sunt foarte îngrijite, este foarte conștiincioasă și preocupată pentru realizarea temelor pentru acasă.

• În pauze

Are o relație apropiată cu învățătoarea și în pauze stau împreună, datorită faptului că are probleme cu echilibrul are nevoie de însoțitor. Relaționează relativ bine cu anumiți colegi, are momente când devine negativistă, are preferințe printre colegi cu care comunică foarte bine, nu necesită supraveghere și sprijin psihopedagogic permanent, capacitate de adaptare bună.

Domeniul de intervenție: educațional

Componenta echipei de intervenție

Învățător/diriginte: H.I. / Psiholog: T.C.

Obiective generale ale intervenției educative:

- stimulare cognitivă;
- terapia tulburărilor de limbaj;
- integrarea școlară și socială;

OBIECTIVE DE REFERINȚĂ PE ARII CURRICULARE:

Arii curriculare	Obiective de referință
Limbă și comunicare	- formarea și exersarea priceperilor de exprimare orală; - citirea pe silabe (mono și bi); - înțelegerea și precizarea semnificației cuvintelor în textul studiat; - perfecționarea abilităților de scriere corectă și lizibilă de silabe, cuvinte, propoziții și a unor texte scurte.
Matematică și științe ale naturii	- formarea numerelor naturale 0-100; - descompunerea numerelor naturale 0-100 în zeci și unități; - compararea numerelor 0-100; - formarea deprinderilor de calcul orar și în scris în cadrul operației de adunare și scădere cu și fără trecere peste ordin 0-100.
Arte	- sortarea după diferite criterii: formă, mărime, culoare; - mânuirea corectă a instrumentelor de decupat, lipit, pictat; - perceperea trecerii timpului cu formarea reprezentărilor de acum, ieri, mâine.

Mijloacele utilizate pentru realizarea obiectivelor

- curriculum diferențiat
- programul de terapie educațională complexă
- material didactic

Raport de evaluare periodică/ semestrială

Data evaluării: iunie 2017

Instrumente utilizate în evaluare: probe scrise, probe orale, probe practice

Rezultatele evaluării periodice/semestriale

Domeniul	Obiective îndeplinite	Obiective neîndeplinite

Limbă și comunicare	- identifică corect sunetele și poziția acestora în cuvinte; - desparte corect în silabe cuvinte date (oral); - și-a însușit literele și le integrează în cuvinte; - citește cuvinte formate din 1-2 silabe (citirea pe litere); - scrie literele învățate (separat sau integrate în silabe și cuvinte), prin transcriere, copiere sau dictare; - înțelege adecvat mesajul oral și scris datorită îmbogățirii vocabularului cu cuvinte și expresii noi; - formulează răspunsuri logice, coerente sub formă de propoziții;	- nu realizează o scriere caligrafică a literelor și a cuvintelor (păstrarea spațiului de scris, respectarea liniaturii caietului tip II, realizarea formei corecte a literei); - nu reușește să scrie după dictare cuvinte formate din mai multe silabe sau cu mai multe consoane alăturate; - nu citește pe silabe cuvintele;
Matematică	- diferențiază forme, mărimi, culori diferite pentru a forma mulțimi, respectând unul sau două criterii; - utilizează corect noțiunile de spațiu și timp; - recunoaște și scrie corect cifrele; - realizează corespondența cifră-număr prin manipularea corectă a materialului intuitiv-concret și a cartonașelor cu cifre; - numără crescător și descrescător până la 100, ordonează și compară cifrele.	- nu poate să numere din 2 în 2, din 3 în 3 etc. crescător și descrescător până la 100; - are dificultăți în a stabili vecinii unui număr dat; - nu reușește să folosească terminologia matematică în vederea pregătirii pentru rezolvarea de probleme.
Integrarea în grupul școlar	- se integrează adecvat în colectivul clasei, are prieteni alături de care participă la jocuri în cadrul orelor.	- ar trebui să dobândească mai multă încredere în sine; - se încearcă să se diminueze dependența față de adulți și nevoia de protecție și încurajare.

Concluzii:

Pe parcursul acestui an școlar eleva s-a acomodat programului școlar, a cunoscut o evoluție satisfăcătoare în toate domeniile vizate: fizico-emoțional, socio-emoțional, cognitiv, a limbajului și comunicării, a capacității și atitudinilor de învățare.

Eleva a reușit să parcurgă aproape toată materia predată la clasă, fiind permanent ajutat și susținut în îndeplinirea sarcinilor adaptate capacităților sale atât de către învățătoarea clasei și profesorul de sprijin. Și-a însușit la nivel satisfăcător deprinderile de citit-scriș și de calcul matematic, deficitul atențional nu mai este la fel de pronunțat (dar mai este nevoie de exerciții în acest sens), se observă o ameliorare a conduitei hiperkinetice. Comportamentul infantil mai persistă (nevoia exagerată de protecție), dar se văd progrese în dobândirea încrederii în sine, a unei mai mari independențe în raport cu persoanele în care are mare încredere.

Progresul se datorează în mare parte implicării familiei, fetița participă la activități de recuperare și ședințe de logopedie.

Recomandări:

Se recomandă în continuare adoptarea unei strategii de intervenție personalizată, curriculum adaptat/activitate diferențiată atât în clasă, cât și cu profesorul de sprijin, metode activ-participative care să-i capteze și să-i mențină atenția concentrată atât cât este posibil. Se recomandă stimularea pozitivă, întărirea motivației și a încrederii în propriile forțe, precum și reluarea unor anumite activități în vederea consolidării achizițiilor dobândite. O atenție deosebită trebuie acordată sferei afectiv-motivațională pentru a obține cele mai bune rezultate.

Bibliografie:

Bocoș, M. (2002), *Instruire interactivă, Repere pentru reflecție și acțiune*, Ediția a II-a, revăzută, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca;

Kelemen, G. (2007), *Copilul cu dificultăți de învățare*, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, Arad;

Vrășmaș, E.A. (2007), *Dificultățile de învățare în școală*, Editura V&I Integral, București;

Ionescu, M. (2000), *Demersuri creative în predare și învățare*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca;

Neacșu, I. (1990), *Metode și tehnici moderne de învățare*, Editura Militară, București.

3.15. Plan de intervenție personalizat*Profesor logoped Székely Emese**Profesor logoped Rusu Gabriela**Profesor logoped Lăpușan Kinga**Centrul Școlar de Educație Incluzivă Beclean, jud. Bistrița-Năsăud**Nume și prenume: B.M.**Vârsta: 12 ani**Adresa: Centrul de Protecția Copilului Beclean**Clasa: a II-a**Diagnostic: Dislexo-disgrafie, Dislalie polimorfă, Deficiență mintală medie**Durata programului: An școlar 2017-2018.*

Obiective cadru și de referință	Activități și intervenții	Observații/rezultate obținute
Ob. cadru: Formarea, exersarea abilității de structurare a mesajului oral <u>Ob de referință:</u> <i>Dezvoltarea auzului fonematic, exersarea atenției, a memoriei auditive și vizuale</i> <u>Ob de referință:</u> <i>Corectarea pronunției sunetelor deficitare</i>	1.Exerciții de recunoaștere și imitare de sunete onomatopice produse de diferite obiecte și animale. 2.Exerciții de recunoaștere și pronunțare a unor serii de silabe opuse; 3. Exerciții pentru diferențierea consoanelor surde de cele sonore (s-z, ș-j); 4. Exerciții de analiză fonetică cu indicarea primului sunet din cuvânt; 5. Completarea cuvintelor cu prima silabă pronunțată de logoped (cuvinte bi- și trisilabice uzuale, fără grupuri consonantice); 6.Jocuri de corelare a sunetului cu obiectele /animalele care produc sunetul; 7. Jocuri hazlii, în care un anumit sunet să fie repetat de mai multe ori; 8. Înregistrări pe reportofon, cu autoapreciere ulterioară. 1.Exerciții premergătoare emiterii sunetelor “ș” și “j” 2.Exerciții de impostare corectă a fonemelor pronunțate deficitare (ș, j);	Îmbunătățirea capacității de analiză și sinteză fonematică. Poate preciza sunetul inițial și final al cuvintelor. Este necesară continuarea exercițiilor de diferențiere a consoanelor surde de cele sonore. Au fost consolidate și diferențiate sunetele “s” și “z”. Este necesară automatizarea sunetului “s”, sunetul “z” fiind corectat. Pronunția reflectată și independentă a cuvintelor ce conțin cele două sunete a fost mult îmbunătățită.

<u>Ob. de referință:</u> <i>Formarea abilității de vorbire reflectată și independentă la nivel propozițional</i>	-exerciții de recunoaștere auditivă a sunetelor (s, z, ș, j) -punerea aparatului fonoarticulator în poziția corectă de articulare (ș, j); -demonstrația articulatorie (ș, j); -emiterea prin imitație/pronunție reflectată (după terapeut/profesor/educator/coleg) și concomitentă (ș, j); 2.Exerciții de emitere, fixare și consolidare a sunetului (ș, j); 3. Exerciții de introducere a sunetului în silabe, cuvinte (s, z, ș, j); - cuvinte mono- bi- și polisilabice cu sunetul în poziție inițială, mediană și finală; -stabilirea locului sunetului în silabă, în cuvânt; -exemple de cuvinte ce conțin sunetele impostate; -denumirea obiectelor din imagini; 4. Exerciții de diferențiere a sunetelor s- z și ș-j, la nivel de silabe și cuvinte: -exerciții de educare a auzului fonematic; -atragera atenției asupra modului de articulare a sunetelor și asupra vibrațiilor de la nivelul laringelui; -pronunțarea de silabe (directe – indirecte) ce conțin consoane surde și sonore (s-z, ș-j) și le compară; -pronunțarea de cuvinte paronime, cu insistare pe aspectul semantic; -denumirea obiectelor din imagini 5.Automatizarea sunetului în cuvinte și propoziții simple. - repetare de propoziții simple care să conțină cuvinte cu sunetul corectat în diferite poziții. 1.Exerciții de utilizare a pronumelui personal “eu”, însoțit de verbe “a avea”, “a vedea”; 2. Exerciții de integrare propozițională, după suport obiectual și/sau imagistic, cu o anumită structură: -subiect+nume predicativ: “Păpușa este mică.” -subiect+verb+adverb: “Mama vine acasă”	Au fost emise sunetele “ș” și “j”. Este necesară continuarea consolidării celor două sunete prin introducerea lor în cuvinte și propoziții simple, diferențierea și automatizarea lor. Stagnare. Se menține stilul telegrafic. Alcătuirea de propoziții enunțative cu suport imagistic/cuvinte date se realizează tot sub forma unor definiții. Exemplu: “Școală învățăm”; “Creion ascuțim”. Se menține acest obiectiv și în anul școlar următor. Sunetele învățate sunt identificate cu ușurință în poziție inițială și, cu ajutor, în poziție finală. Dificultăți în a exemplifica cuvinte cu sunetul vizat în poziție inițială. Poate spune doar cuvântul cu care a fost asociat sunetul respectiv, fără a exemplifica și alte cuvinte. Identifică literele învățate, dar recunoaște numai literele mici și literele mari A, M.

Ob. cadru: Formarea abilităților în plan lexico-grafic Ob. de referință: <i>Corectarea dislexo-disgrafiei</i>	-subiect+verb+complement: “Ana bea apă” 3.Exerciții de completare a propozițiilor lacunare (suport imagistic/sprijin verbal); 4.Exerciții de alcătuire de propoziții enunțative, interogative, exclamative cu suport imagistic/cuvinte date; 5. Exerciții de completare a unui enunț cu început dat; 1.Exerciții de identificare auditivă a fonemelor a, u, o, i, p, t, c, m: -identificarea sunetului aflat în poziție inițială; -exemplificări de cuvinte cu sunetul vizat în poziție inițială; 2.Exerciții de identificare-diferențiere și fixare mnezică a literelor: -vizualizare, diferențiere, denumire a literelor; -redarea gestuală a literelor; -construirea literei din plastilină, sârmă după model/în absența modelului; -exerciții de asociere literă – imaginea unui cuvânt care începe cu sunetul corespunzător literei; 3.Exerciții de asociere fonem-literă-grafem: -exerciții de selectare a literei dintr-un grup dat -exerciții de asociere literă-cuvânt ilustrat; -exerciții de redare a grafemului; -copieri; -transcrieri; -dictări de litere; 4.Exerciții de citire și scriere (copiere, transcriere, scriere după dictare) de cuvinte mono-și bisilabice cu literele însușite, după următoarea succesiune: -cuvinte monosilabice de tip vocală-vocală (ou, oi, au), vocală-consoană (ac, om) și consoană-vocală (tu, ta, pa); - cuvinte monosilabice de trei litere (pui, pai, tai, cai, atc.); - alte cuvinte monosilabice; - cuvinte bisilabice cu silabă repetitivă (mama, tata, papa);	Copierea se realizează mecanic; “pictează” literele; scris caligrafic. Dificultăți în realizarea corespondenței literă-grafem și fonem-grafem Transcrierea și scrierea după dictare se realizează cu foarte mare dificultate (numai cu ajutor, cu suport intuitiv-concret: alfabetul ilustrat și asocieri fonem-cuvânt-imagine-literă-grafem). Scrie după dictare literele: a, u, o, i, p, c, m. Nu cunoaște literele mari. Fără ajutor, nu poate scrie după dictare silabe sau cuvinte monosilabice; nu poate denumi în scris obiectele din imagini. Poate realiza sinteza sunetelor în silabe deschise, închise și în cuvinte monosilabice (vv, vc, cv, vcv, cvc), cu ajutor poate citi silabe și cuvinte monosilabice. Se impune menținerea acestui obiectiv și în anul școlar următor, cu studierea numai a majusculor.

	- cuvinte bisilabice cu structură vocală-consoană-vocală (apa, Ama, Ami, etc.); - cuvinte bisilabice cu structură consoană-vocală-consoană-vocală; - alte cuvinte bisilabice; citire de cuvinte cu silabe redată în culori diferite;	

Rezultatele obținute:

- Subiectul a înregistrat un progres evident, fiind ameliorate tulburările de pronunție și formate o serie de abilități necesare însușirii scris-cititului, eleva fiind menținută în terapie logopedică.
- Subiectul și-a îmbunătățit imaginea de sine, are mai multă încredere în forțele proprii.
- Obiectivele propuse au fost realizate într-o mare măsură;

Bibliografie:

Anca, M., (2007). *Logopedie*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca

Roșan, A., (2015). *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*, Editura Polirom, Iași.

3.16. Profilul psihopedagogic al unui copil cu deficiență de intelect și limbaj - studiu de caz

Profesor Stratone Laura-Carmen

Școala Gimnazială Nr. 1 Onești, loc. Onești, jud. Bacău

1. Date de identitate

Numele și prenumele: A. S.

Vârsta: 13 ani

Clasa: a VII-a

Sex: feminin

2. Definirea problemei

Gradul de manifestare al subiectului în activitatea cotidiană:

Andreea este mereu retrasa, atât în timpul activităților desfășurate la clasă, cât și în pauze. Este un copil cuminte, prea timid, marginalizat de colegi. Doamna dirigintă încearcă să o includă în grupul de elevi și în activitățile clasei. Eleva simte că nu este acceptată de colegi și suferă. Nu deranjează niciodată orele de curs, nu vorbește neîntrebată, nu lipsește niciodată de la școală. Trăiește într-o lume a ei, greu de înțeles. La ore încearcă să se adapteze cerințelor profesorului, în modul în care înțelege ea cerința. Nu caută să iasă în evidență în nici un fel, refuză să răspundă la întrebările profesorului, nu știe să citească. Doar copiază de la tablă sau din carte, deoarece recunoaște literele. Se descurcă singură: știe drumul spre casă, își duce singură ghiozdanul, cunoaște date elementare despre familia ei. Socializează mai mult cu elevii mai mici, decât cu copiii de vârsta ei. Provine dintr-o familie cu 4 copii: o fată elevă, Andreea S., subiectul în cauză, cls. a VII-a, un băiat în clasa a V-a, și un băiat de 5 ani, înscris la grădiniță. Toți ceilalți copii din familie sunt normai psihic și emoțional. Familia îi sprijină și îi iubește.

3. Date familiale:

Numele și prenumele părinților

tata-Marius

mama-Maria

Ocupația părinților

Tata – pensionat pe caz de boală;

Mama - ambalatoare la o fabrică de biscuiți; face navetă grea, lucrează în schimburi;

Bugetul familiei: modest

Componenta familiei: tata, mama și 4 copii: 2 fete și 2 băieți: 14 ani; 13 ani; 11 ani și 5 ani;

Relații familiale: bune.

4. Date despre starea sănătății

Dezvoltare fizică: bună, arată ca un copil de vârsta ei, dar foarte firavă și străvezie.

5. Date privind dezvoltarea personalității

Percepție: lacunară

Atenție: instabilă, se concentrează greu în activitate

Memorie: predominant mecanică și de scurtă durată; viteza de memorare variată, în funcție de tipul textului învățat (fredonează cântecele pentru copii, dar nu poate reda versurile din cauza defectului de vorbire); înțipărirea slabă, durata păstrării scurtă.

Gândirea: nu face abstractizări.

Limba și comunicare:

Volum vocabular: sărac, concret- situativ.

Tip de comunicare: mimico-gesticulară, înțelege informația verbală în ritm lent după multe repetări.

Imaginație: săracă, îndreptată spre lumea desenelor animate, pentru că urmărește aceste programe la televizor

Afectivitate: emotivitate-instabilă, imatură emoțional, reacții emotive cu accese de timiditate, se retrage în colțul ei, este timorată de frica să nu fie ascultată la lecție.

Psihomotricitate: coordonare motrică generală - relativ bună (are o ușoară dificultate la mers). Rezistență la efort fizic și intelectual: obosește ușor, se plictisește repede.

Trăsături de caracter în devenire: neîncredere în sine, timiditate, nehotărâre, nesiguranță.

Aptitudini: aptitudini pentru activitățile practice (în special pentru desen), educație muzicală.

6. Stil de învățare:

Nu știe să citească, doar copiază de pe carte. Preferă orele de educație plastică și educația muzicală (cântă cântecele învățate, dar fără a fi prea bine înțeleasă). Este dezinteresată de

celelalte activități din școală, are un stil de muncă încet, se plictisește ușor, nu rezistă la efort intelectual susținut și nici la efort fizic.

7. Stil de muncă: sub supravegherea profesorului, a părinților sau a fraților.

Analiza SWOT

- deficiență de intelect și limbaj -

Analiza SWOT (Strengths-Weaknessee-Opportunities-Threats)

(Puncte tari, Puncte slabe, Oportunități și Amenințări)

- Se axează pe realitatea internă și externă, examinând părțile tari și slabe în cadrul mediului intern, ca și oportunitățile și amenințările legate de mediul extern.-

1. S. Puncte tari: sunt aspecte pozitive interioare care pot fi controlate și folosite în avantaj:	2. W. Puncte slabe: sunt defecte, aspecte negative care, prin control, pot fi minimizate și îmbunătățite.
- interacționează cu colegii, cu cadrele didactice și cu oamenii cunoscuți din comuna; - se deplasează singură de acasă la școală și invers; - psihomotricitate: coordonare motrică generală relativ bună; - aptitudini pentru abilități practice (desen), educație muzicală; - beneficiaza de curriculum adaptat; - i se oferă sprijin educațional din partea cadrelor didactice; - beneficiază de dragostea și sprijinul familiei; Concret la obiectul pe care-l predau eu: - încearcă să răspundă cerințelor mele: își aduce mereu manualul și caietul de fizică; copiază de pe tablă sau de pe carte (cu greșeli); - încearcă să deseneze diferite instrumente de măsură folosite la fizică; recunoaște termometrul, balanța, scripetele, vasele gradate, magneții, dar nu știe să le folosească; - îi plac culorile; deoarece nu înțelege noțiunile grele și nu e capabilă să scrie după dictare, are alte preocupări: desenează fără a deranja orele; - reacionează pozitiv la laude și încurajări.	- are dificultăți în exprimare:- se exprimă lent, își caută cuvintele, are un vocabular sărac, înțelege informația verbală în ritm lent, răspunde la întrebări ușoare, care nu solicită o inteligență aparte; - imaginația este săracă, îndreptată spre lumea desenelor animate, pentru că urmărește aceste programe la televizor; desenează ceea ce vede, dar în modul perceput de ea; face totul cu o bucurie specifică unui preșcolar, nu caracteristic vârstei ei; - folosește gesturi (sau alte moduri de comunicare non-verbală); - imposibilitatea de a-și concentra atenția; - are probleme medicale; de aceea nu este integrată în colectiv; - simte că este respinsă de colegi, de aceea se izolează în banca ei; - petrece mult timp singură și nu depune prea mult efort în a-și face prieteni; - nu este interesată în a intra în jocul altor copii (evită uneori copiii și chiar animalele); nu este capabilă să intre într-un joc bazat pe imaginație; - nu rezistă la efort intelectual susținut și nici la efort fizic; - manifestă neîncredere în sine, timiditate, nehotărâre, nesiguranță; - memorie predominant mecanică și de scurtă durată;

	- viteza de memorare variată, în funcție de tipul textului învățat (memorează ușor melodiile dar nu poate reda corect versurile, din cauza defectului de vorbire); - întipărire slabă, durata păstrării scurtă; - nu face abstractizări; - afectivitate: emotivitate-instabilă, imatură emoțional.
3. O. Oportunitățile: sunt condiții pozitive, necontrolabile, dar care pot fi folosite în propriul avantaj.	4. T. Temerile (amenințările): sunt condiții necontrolabile, dar al căror efect poate fi prevăzut și evitat:
- Deoarece Andreea este integrată în învățământul de masă, se înregistrează progrese în ceea ce privește socializarea, achiziționarea unor deprinderi de interacțiune în grup și limbaj. - Cu cât stă mai mult într-un colectiv sănătos, cu atât integrarea în societate va fi mai ușoară. - Dacă ar începe ședințe de logopedie, atunci limbajul ei ar deveni mai inteligibil, iar ea s-ar putea exprima mai ușor, ceea ce i-ar înlătura și frustrarea datorată faptului ca nu este înțeleasă decât de părinți. Nu poate însă beneficia de aceste ședințe, venitul familiei este modest și familia nu-și permite să se deplaseze la oraș la un psiholog-logoped. - fiind catolici, beneficiază de sprijin material din partea bisericii, iar preotul încearcă să o integreze în cât mai multe activități comune (corul bisericii, excursii în alte comunitati catolice);	- simte că este respinsă de colegii din clasă, de aceea nu e prea interesată în a avea relații cu copiii; - nu răspunde cu plăcere la întrebări și nu își privește în ochi interlocutorul; - petrece mult timp singură și nu depune prea mult efort în a-și face prieteni; - nu intră în joaca altor copii; nu capabilă să intre într-un joc bazat pe imaginație; - nu dorește să fie ascultată la orele de curs, refuză să răspundă, din timiditate excesivă; - nu poate beneficia de sprijinul psihologului școlar, prezent în școli, deoarece eleva învață în mediul rural și școala nu dispune de cabinet și de profesor consilier școlar; - nu va fi niciodată acceptată în totalitate de comunitate, deoarece există încă multe prejudecăți în comunitatea mică în care trăiește;

3.17. Integrarea copiilor cu cerințe educative speciale în școlile de masă

Profesor învățământ primar Sascău Iuliana

Școala Gimnazială Cleja – Școala Gimnazială Somușca (Structură), jud. Bacău

Conceptul de cerințe educative speciale aspiră la depășirea tradițională a separării copiilor pe diferite categorii de deficiențe, printr-o abordare non categorială a tuturor copiilor.

Educația sau școala inclusivă implică cu necesitate pregătirea de ansamblu a școlii și societății, pentru a primi și satisface participarea persoanelor cu handicap la medii școlare și sociale obișnuite, ca elemente componente naturale ale diversității umane, cu diferențele ei specifice.

Integrarea școlară este un proces de includere în școlile de masă/clase obișnuite la activitățile educative formale și non formale, a copiilor considerați ca având cerințe educative speciale.

Integrarea copiilor cu CES permite, sub îndrumarea atentă a cadrelor didactice, perceperea și înțelegerea corectă de către elevii normali a problematicei și potențialului de relaționare și participarea lor la serviciile oferite în cadrul comunității.

Condițiile de care are nevoie copilul cu CES sunt:

- Condiții de stimulare și sprijin a dezvoltării din cele mai timpurii perioade;
- Flexibilitate didactică;
- Adaptarea curriculumului la posibilitățile individuale;
- Individualizarea educației;
- Protecție socială;
- Programe individualizate de intervenție;
- Integrare școlară și socială.

Cerințele educative speciale sunt interpretate ca unitate în dezvoltarea copilului, stilul unic de adoptare, de învățare, de integrare, în nivelul individual de dezvoltare fizică și psihică cu caracteristici biologice, fizice, psihice și sociale.

Educația integrată se referă la integrarea în structurile învățământului general cu CES pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate acestor categorii de copii.

Educația integrată a copiilor cu CES urmărește dezvoltarea capacităților fizice și psihice a acestora care să-i apropie cât mai mult de copiii normali, a implementării unor programe cu

caracter corectiv-recuperator; stimularea potențialului restant, ce permite dezvoltarea compensatorie a unor funcții menite să le suplinească pe cele deficitare; crearea climatului afectiv în vederea formării motivației pentru activitate, în general și pentru învățare, în special asigurarea unui progres continuu în achiziția comunicării; formarea unor abilități de socializare și relaționare cu cei din jur; formarea de deprinderi cu caracter profesional și de exercitare a unor activități cotidiene; dezvoltarea comportamentelor adaptabile și a însușirilor pozitive ale personalității, care să faciliteze normalizarea deplină. Fiecare copil cu CES trebuie să beneficieze de un program adecvat și adaptat de recuperare, care să dezvolte maximal potențialul fizic și psihic pe care îl are. Integrarea urmărește valorificarea la maximum a disponibilităților subiectului deficient și antrenarea în mod compensatoriu a palierelor psihic-fizice care nu sunt afectate în așa fel încât să preia activitatea funcțiilor deficitare și să permită însușirea de abilități care să înlesnească integrarea eficientă în comunitatea normală. Prin integrare, se realizează și o pregătire psihologică a copilului, care să contribuie la crearea unor stări efectiv emoționale corespunzătoare, în care confortul psihic este menținut de satisfacțiile în raport cu activitățile desfășurate. Raportul relației socializare, integrare, incluziune, are în vedere implicațiile practice și teoretice ce privesc evoluția sistemului de organizare a educației speciale și a pregătirii copiilor pentru integrarea și incluziunea în activitățile profesionale și în colectivitățile sociale.

Există diferite forme de integrare a copiilor cu CES și anume:

- Forme de integrare totală parțială - elevii cu CES petrec doar o parte din timpul lor în școala obișnuită sau la anumite discipline, școlare unde pot face față;
- Forme de integrare totală- elevii cu CES petrec tot timpul în școala obișnuită cu excepția programelor terapeutice care se pot desfășura în spații speciale, destinate acestui scop;
- Forme de integrare ocazională – participare în comun la diferite excursii, serbări, întreceri sportive, spectacole, etc.

Fiecare cadru didactic pus în ipostaza de a avea în colectivitatea sa un copil cu CES acționează în urma unei reflecții îndelungate. Un lucru important pentru cadrele care lucrează cu acești copii îl reprezintă colaborarea cu părinții și consilierea acestora, implicarea lor directă în lucrul efectiv cu copiii, nu în calitate de observator ci și de participanți activi. Părinții copiilor cu CES trebuie să înțeleagă că ei sunt modele pentru copiii lor și prin ei învață să trăiască în armonie cu lumea. Sarcina părinților și a cadrelor didactice este să-i ajute pe copii să învețe despre sentimentele lor și să le arate relația dintre sentimentele și comportamentul lor.

- Relația dintre părinți, cadre didactice și copiii cu CES trebuie să fie privita pozitiv, iar pentru acest lucru este nevoie de respectarea următorilor reguli:

- Părinții și copiii trebuie să fie realiști în așteptări. Copilul trebuie implicat în luarea deciziilor și trebuie alese situațiile la care poate să participe. Trebuie oferite copilului o alegere de 2 opțiuni, pe care cei mai mari le acceptă. Problemele trebuie discutate până când se ajunge la o concluzie acceptabilă, chiar dacă nu se ia o hotărâre;
- Trebuie să existe un parteneriat cât mai strâns între părinții copiilor cu CES și cadrele didactice bine pregătite și informate în legătură cu felul în care pot interveni pentru consilierea acestora. Trebuie redusă izolarea părinților punând-i în legătură cu alți părinți aflați în situații similare, promovând o abordare pozitivă a creșterii și disciplinării copiilor;
- Trebuie susținut că nu există un singur model de părinte și numai prin unirea forțelor părinților, cadrelor didactice și a școlii se poate face o mai bună integrare a copiilor cu CES.

Educația specială este o formă de educație adoptată și destinată tuturor copiilor cu CES care nu reușesc singuri să atingă, în cadrul învățământului obișnuit-temporar sau pe toată durata școlarității, un nivel de educație corespunzător vârstei și cerințelor societății pentru un om activ, autonom și independent.

Principiile care stau la baza educației oricărui copil sunt următoarele:

1. Garantarea dreptului la educație al oricărui copil:
 - Copiii au dreptul să învețe împreună, indiferent de dificultăți și de diferențe
 - Fiecare este unic și are un anumit potențial de învățare și dezvoltare
 - Școala și comunitatea asigură șanse egale de acces la educație pentru toți copiii.
2. Asigurarea de servicii specializate centrate pe nevoile copiilor cu CES:
 - Corelarea tipurilor de educație și a formelor de școlarizare în funcție de scopul educației, obiectivele generale și specifice precum și de finalitățile educației
 - Asigurarea conexiunilor educaționale activității complexe.

Finalitățile educației speciale sunt acelea de a crea condiții unei bune integrări sociale și profesionale a persoanei cu nevoi speciale.

Principiul normalizării presupune luarea în seamă nu doar a modului în care persoana cu deficiențe se adaptează la cerințele vieții sociale, dar în același timp, la felul în care comunitatea înțelege să se conformeze nevoilor și posibilităților persoanei în dificultate.

Normalizarea implică includerea într-un mediu școlar și de viață cotidiană nediscriminatoriu și asigurarea unei multitudini de servicii care să reducă pe cât posibil starea de handicap, chiar dacă deficiențele sau afecțiunile propriu-zise nu pot fi încă depășite.

Bibliografie:

Popescu, E., Plesa, O.(coord) (1998). „*Handicap, retardare, integrare*”, Editura Pro Humanita, București

Verza, E., Paun, E. (1998). „*Educația integrată a copiilor cu handicap*”, Unicef

Vrasmas, T. (2001). „*Învățământ și/sau inclusiv*”, Editura Aramis, București.

3.18. Metode utilizate în incluziunea educațională

Profesor învățământ preșcolar Cucu-Chiriac Irina

Școala Gimnazială Cleja – Școala Gimnazială Somușca (Structură), jud. Bacău

Școala incluzivă facilitează accesul tuturor la o educație de calitate printr-o serie de activități al căror centru este elevul. Educația pentru toți poate să fie un mijloc de îmbunătățire a educației în general prin reconsiderarea sprijinului care se acordă anumitor copii. Maniera în care o serie de particularități de dezvoltare și învățare determină împărțirea copiilor în categorii determinate tinde să fie înlocuită de o manieră noncategorială, care consideră că orice copil este o persoană care învață într-un anumit ritm și stil.

Metode eficiente utilizate în incluziunea educațională:

Responsabilitatea pentru învățare.

Responsabilitatea ultimă de a învăța este a elevului. Mediul școlar trebuie să-i permită să se angajeze în învățare, dar el însuși este cel care acționează. Totuși, înainte să acționeze, e nevoie să știe ce i se cere pentru a învăța eficient. Există câteva atitudini și comportamente pe care elevii care vor să devină independenți le afișează și pe care profesorii ar trebui să le promoveze și încurajeze, cum ar fi: încrederea, implicarea activă, deschidere pentru împărtășirea ideilor și ascultarea activă.

Încrederea.

Elevii trebuie să ajungă să creadă că opiniile lor sunt apreciate. Trebuie să simtă că ceea ce gândesc și împărtășesc este unic, important și reprezintă o contribuție la o înțelegere mai profundă a conceptelor și problemelor care sunt dezbătute. Fără încredere în propria lor valoare și demnitate, nu se pot implica activ în construcția universului de cunoștințe.

Implicarea activă

Este demonstrat faptul că elevilor le place să fie implicați activ în procesul de învățare și atunci când implicarea lor este solicitată aceștia manifestă o capacitate sporită de înțelegere. Elevii care se angajează pe deplin în învățare ajung să conștientizeze împlinirea pe care o resimt în urma depunerii unui efort în învățare.

Deschidere pentru împărtășirea ideilor.

Împărtășirea ideilor cere curaj. Inițiatorul trebuie să renunțe la ceva de dragul celorlalți. Părinții își învață copiii de mici că dăruirea, împărțirea lucrurilor este un comportament social și important. Copiii ajung să accepte ideea de a împărți, nu pentru că părinții lor vor acest lucru

ci pentru că înțeleg beneficiile ei intrinseci. Când elevii se angajează într-ol astfel de activitate de împărtășire a anumitor lucruri, se dedică întregii comunități de elevi, clasei lor, școlii lor și se simt împliniți.

Ascultarea active.

Expunerea ideilor în clasă, printre colegi, presupune ascultare, renunțare la emiterea de judecăți sau la impunerea propriei opinii în fața sau în detrimentul altora. Elevii primesc în schimb înțelepciunea colectivă, care le încadrează ideile într-un context mai larg și trebuie să îi învățăm să aprecieze.

Învățarea activă în clasele incluzive aduce o serie de avantaje elevilor care asimilează la un nivel mai profund, rețin ideile mai mult timp și pot utiliza conținutul cursurilor lor. Prin învățarea activă, aceștia sunt mai motivați să învețe, pot corela mai ușor ceea ce au învățat cu viața reală și pot folosi lucrurile învățate la școală în practică. De asemenea, învață să aibă inițiativă în procesul de învățare, pot dezvolta relații de calitate cu ceilalți și își întăresc abilitățile sociale. Participarea directă în procesul propriu de formare îi face să deprindă abilități de cooperare care-și dovedesc ulterior utilitatea în societate și la locul de muncă.

Cercetările efectuate arată că metodele bazate pe cooperare au rezultate importante și mult mai bune decât metodele de învățare bazate pe competiție și individualism. În plus, învățarea prin cooperare dezvoltă respectul pentru diversitate, capacitatea de empatie, abilitățile sociale. Dat fiind că între membrii unui grup există și diferențe cognitive, apare conflictul socio-cognitiv, care generează accelerarea învățării. Grupul funcționează mai bine dacă membrii au distribuite roluri, pe care le exercită alternativ. În acest fel, elevii lucrează împreună, în perechi, în grupuri mici pentru a rezolva aceeași problemă, a explora o temă nouă sau a crea idei noi.

Când abordăm învățarea prin cooperare trebuie să ținem seama de multiple cerințe:

- constituirea grupurilor eterogene (5 – 7 elevi);
- desfășurarea activității din punct de vedere metodic;
- monitorizarea grupurilor de către învățător (urmărește activitatea, intervine la nevoie, îmbogățește sarcinile, evaluează învățarea);
- responsabilitatea personală și de grup;
- climatul clasei.

Învățarea prin cooperare are loc atunci când copiii lucrează împreună, pentru a rezolva una și aceeași problemă, pentru a explora o temă nouă sau a crea idei noi, combinații noi, sau chiar inovații autentice. Învățarea prin cooperare se poate aplica cu succes mai ales la temele de recapitulare, sistematizare, consolidare, fixare, formare de abilități intelectuale și practice, pe parcursul unei ore întregi, ori secvențial.

Educația pentru toți corespunde în educația școlară scolii incluzive. Acest tip de școală se referă în sens restrâns la integrarea / includerea tuturor copiilor, indiferent de capacitățile și competențele de adaptare și deci de învățare, într-o formă de școală. În sens larg, ea înseamnă preocuparea pentru ca fiecare copil să fie sprijinit și să se lucreze în beneficiul învățării tuturor.

Bibliografie:

Bernat, S.E., (2003). *Tehnica învățării eficiente*, Presa Universitara Clujeana, Cluj-Napoca

Flueras, V. (2005). *Teoria si practica învățării prin cooperare*, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca

Peretti, A.; Legrand, J-A.; Boniface, J. (2001). *Tehnici de comunicare*, Polirom, Iași

Vrasmas, T. (2001). *Învățământ și / sau inclusiv*, Editura Aramis, București.

3.19. Integrarea elevilor cu CES în învățământul de masă și tratarea diferențiată a acestora prin adaptarea curriculumului la disciplinele tehnice

Profesor ing. Cristiana Voicu,

Profesor dr. ing. Anca Eugentina Roznovan,

Liceul Tehnologic de Transporturi si Construcții Iași, jud. Iași

Rezumat: *Educația integrată se referă la includerea în structurile învățământului de masă a copiilor cu cerințe educative speciale, pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate a personalității acestora. Lucrarea prezintă cum am adaptat curriculum la disciplina Masurari tehnice la aceste cerințe.*

Cuvinte cheie: *educație integrată, cerințe educaționale speciale, curriculum, etc*

Ideea integrării elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES) în învățământul de masă a apărut ca o reacție necesară și firească a societății la obligația acesteia de a asigura normalizarea și reformarea condițiilor de educație pentru aceste persoane. *Integrarea* înseamnă ca relațiile dintre indivizi sunt bazate pe o recunoaștere a integrității lor, a valorilor și drepturilor comune pe care le posedă. *Integrarea* presupune egalitatea de participare socială și egalitatea de șanse în realizarea accesului la educație în învățământul de masă. Printre valorile actuale și de perspectivă ale integrării societății democratice din lume le considerăm dominante pe următoarele: acceptarea tuturor diferențelor, respectul diversității, solidaritatea umană și mai ales cu persoane diferite, lupta împotriva excluderii și marginalizării, lupta împotriva inegalității sociale.

Alături de elevii cu CES integrați individual, există și elevi cu dificultăți de învățare, cu ritm lent de acumulare de achiziții dar cu intelect normal. Confundați adesea cu elevii din prima categorie sunt nestimulați sau categorizați ca atare. Alternativă a învățământului special, educația integrată permite acordarea serviciilor de sprijin pentru copii cu posibilități reale de recuperare și reintegrare, care altădată ar fi fost orientați către școala specială. Pentru a realiza integrarea copiilor cu CES, trebuie să acționăm asupra diferitelor nivele de dezvoltare a personalității lor, și anume: la nivel biologic, la nivel psihic, la nivel social.

Scopurile principale, în vederea integrării copiilor cu nevoi speciale sunt:

- informarea și sensibilizarea comunității locale cu privire la posibilitatea recuperării,

- sporirea conștientizării din partea comunității școlare;
- implicarea comunității în sprijinul acordat copiilor cu nevoi speciale;
- schimbarea mentalității și atitudinii opiniei publice față de copiii cu nevoi speciale;
- elaborarea programelor școlare de informare și pregătire a comunității locale pentru educația incluzivă, prin aceasta înțelegând adaptarea școlii la cerințele speciale ale fiecărui copil, indiferent de problemele acestuia, și nu a copilului la cerințele școlii, găsirea unor strategii didactice adecvate, a unor metode și tehnici de lucru specifice: planificare, instruire, evaluare.

Integrarea școlară a copiilor cu cerințe speciale în învățământul de masă presupune a educa copiii cu cerințe speciale în școli obișnuite, alături de copiii normali și accesul efectiv al copiilor cu cerințe speciale la programul și resursele școlii obișnuite.

Munca diferențiată și programul pedagogic personalizat pentru elevii cu CES constă în stabilirea unor obiective și a unui program, diferite de cele folosite pentru restul clasei și adaptate în funcție de necesitățile și dificultățile elevului. Lucru simplu de înțeles, dar dificil de pus în practică. Obiectivele didactice și conținuturile de învățare care urmează să fie parcurse de către fiecare elev cu CES ar trebui să fie stabilite de către profesorul de sprijin și profesorul specialist, în egală măsură. Întreaga intervenție asupra copiilor din învățământul integrat presupune, de fapt, o muncă în echipă: profesor specialist, profesor de sprijin, logoped, profesor consilier, părinți.

- *Planificarea individualizată a învățării* la disciplinele tehnice, presupune adaptarea educației la nevoile individuale din perspectiva diferențelor dintre elevi.

- Diferențierea curriculumului, atât pentru copiii cu CES, cât și pentru cei cu potențial de învățare ridicat se întemeiază pe aceleași premise:

- sistemul de învățământ se poate adapta unor abilități și trebuințe diferite;
- aceleași scopuri educaționale pot fi atinse prin mai multe tipuri de programe;
- realizarea scopurilor educaționale este facilitată de selecția și organizarea obiectivelor educaționale conform diferențelor individuale;
- diferitele trebuințe educaționale pot fi întâmpinate prin oportunități educaționale variate.

La școala în care predăm, *Liceul Tehnologic de Transporturi și Construcții Iași*, în calitate de profesori la disciplinele tehnice, am fost puși în situația de a avea la clasă elevi cu cerințe educative speciale și, în astfel de situații, am încercat să găsim cele mai bune metode de predare-învățare pentru a-i determina pe toți participanții la actul educațional să se implice conștient în activitățile derulate. Am ținut cont de faptul că elevii integrați au nevoie de sprijinul nostru, al

cadrelor didactice și de sprijinul colegilor de clasă. Am realizat planuri de învățământ personalizate, avizate de Comisia de Orientare Școlară și Profesională (COSP) din cadrul Centrul Județean de Resurse și de Asistență Educațională Iasi.

Adaptarea curriculum-ului la nivelul clasei reprezintă una dintre soluțiile propuse de către factorii abilitați. O calitate esențială a curriculum-ului școlar actual este aceea că vizează un grad mare de flexibilitate, astfel încât să permită fiecărui copil să avanseze în ritmul său și să fie tratat în funcție de capacitățile sale de învățare. Pentru aceasta este nevoie ca formularea obiectivelor, stabilirea conținuturilor instruirii, modalitățile de transmitere a informațiilor în clasă și evaluarea elevilor să se facă diferențiat. Astfel, în urma analizei amănunțite a evaluărilor inițiale, am proiectat conținuturile individualizat și diferențiat, astfel încât să poată fi înțelese de către elevi, am avut în vedere faptul că învățarea trebuie văzută ca un proces la care elevii participă în mod activ, își asumă roluri și responsabilități.

Diferențierea curriculară necesită astfel selecționarea sarcinilor de învățare după criteriul maturității intelectuale, ritmul de lucru și nu după criteriul vârstei cronologice. Este nevoie de o adaptare a procesului instructiv educativ la posibilitățile intelectuale, la interesele cognitive, la ritmul și stilul de învățare al elevului. Toți elevii care participă la procesul de educație trebuie să beneficieze de o diferențiere educațională pentru că au abilități diferite, au interese diferite, au experiențe anterioare de învățare diferite, provin din medii sociale diferite, au diferite comportamente afective, au potențial individual de învățare, învață în ritmuri diferite, au stiluri de învățare diferite. Am realizat la modulul Masurari Tehnice ce se predă în școala noastră, o programa personalizată pentru 2 elevi cu probleme educationale speciale. Diferențierea curriculară necesită astfel selecționarea sarcinilor de învățare după criteriul maturității intelectuale, ritmul de lucru și nu după criteriul vârstei cronologice. A fost nevoie de o adaptare a procesului instructiv educativ la posibilitățile intelectuale, la interesele cognitive, la ritmul și stilul de învățare al elevilor. 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 restrânge, iar pe de altă parte se amplifică prin introducerea unor activități suplimentare individualizate, destinate compensării și recuperării stării de deficiență. Fiecare copil cu CES trebuie să beneficieze de un program adecvat și adaptat de recuperare care să dezvolte potențialul fizic și psihic pe care îl are precum și de un standard de evaluare corespunzător, așa cum am realizat și noi.

Standardul de evaluare asociat unității de rezultate ale învățării:

Nr. crt.	Criterii de realizare și ponderea acestora		Indicatorii de realizare și ponderea acestora		Ponderea minimă pentru îndeplinirea indicatorilor pentru elevii cu CES
1.	Primirea și planificarea sarcinii de lucru	35%	Respectarea planificării sarcinii de lucru conform fișelor de lucru personalizate	20%	10%
			Organizarea locului de muncă pentru executarea operațiilor de utilizare a mijloacelor de măsurare a mărimilor tehnice specifice proceselor industriale	30%	20%
			Selectarea mijloacelor de măsurare și control specifice pentru fiecare din mărimile tehnice măsurate	20%	15%
			Alegerea mijloacelor de măsurare și controlul în vederea determinării abaterilor dimensionale, de formă și poziție ale pieselor.	20%	10%
2.	Realizarea sarcinii de lucru	50%	Utilizarea mijloacelor de măsurare și controlul pentru lungimi, unghiuri, suprafețe, mese,, presiuni, viteză, accelerație, mărimi electrice.	30%	20%
			Utilizarea mijloacelor de măsurare și de control în vederea determinării abaterilor dimensionale, de formă și de poziție ale pieselor	20%	15%
			Realizarea montajelor de măsurare	20%	10%
			Folosirea corespunzătoare a echipamentului de lucru	10%	5%
			Respectarea normelor cu privire la protecția muncii și protecția mediului	20%	10%
3.	Prezentarea și promovarea sarcinii realizate	15%	Descrierea lucrării executate	20%	10%
			Analiza și interpretarea rezultatelor	20%	5%
			Utilizarea terminologiei de specialitate în descrierea metodelor și mijloacelor de măsurare și de control a parametrilor specifici ai mașinilor, utilajelor și instalațiilor.	60%	40%

Trebuie să pornim de la ideea că școala are datoria de a asigura șanse egale tuturor elevilor. Unii înțeleg prin șanse egale crearea unor condiții identice: programe comune, manuale etc. Dar sistemul școlar care asigură aceleași condiții de instruire pentru toți elevii reprezintă o inegalitate, deoarece ei nu profită în același fel de aceste condiții. A asigura șanse egale elevilor înseamnă a asigura posibilități maxime de dezvoltare fiecăruia, în funcție de aptitudinile și interesele sale. Cerințele educative speciale reies din particularitățile individuale de dezvoltare, învățare, relaționare cu mediul, din experiențele anterioare ale copilului, din problemele sociale și de existență ale lor.

Educația integrată se referă la integrarea în structurile învățământului general a elevilor cu CES pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate a acestor categorii de copii. Integrarea urmărește valorificarea la maximum a disponibilităților subiectului deficient și să permită însușirea de abilități care să înlesnească integrarea eficientă în comunitatea normală. Prin integrare se realizează și o pregătire psihologică a copilului, care să contribuie la crearea unor stări efectiv emoționale corespunzătoare.

Trebuie să existe un parteneriat cât mai strâns între părinții copiilor cu dizabilități și cadrele didactice bine pregătite și informate în legătură cu felul în care pot interveni pentru consilierea acestora. Trebuie redusă izolarea părinților punându-i în legătură cu alți părinți aflați în situații similare, promovând o abordare pozitivă a creșterii și disciplinării copiilor. Măsurile întreprinse trebuie să se adreseze în mod specific factorilor care contribuie la abuzare și neglijare, inclusiv lipsa informațiilor și abilităților ca părinte, sau caracterul nepotrivit al acestora, respectul scăzut față de sine însuși, sentimentul de izolare, așteptările nerealiste și înțelegerea greșită a dezvoltării copilului și al rolului de părinte.

La adaptarea curriculumului realizată la disciplinele tehnice, de către noi profesorii de la clasa pentru predarea, învățarea și evaluarea diferențiată am ținut cont de:

- adaptarea proceselor didactice având în vedere mărimea și gradul de dificultate al sarcinii, metodele de predare (prin cooperare, metode activ participative, jocul didactic), materialul didactic, timpul de lucru alocat, nivelul de sprijin;

- adaptarea conținuturilor având în vedere atât aspectul cantitativ cât și aspectul calitativ, planurile și programele școlare fiind adaptate la potențialul de învățare al elevului prin extindere, selectarea obiectivelor și derularea unor programe de recuperare și remediere;

- adaptarea mediului de învățare fizic, psihologic și social;

- adaptarea procesului de evaluare, având în vedere ca finalitate dezvoltarea unor capacități individuale ce se pot exprima prin diverse proiecte și produse (scrise, orale, vizuale).

Modalitatea de evaluare poate fi adaptată în funcție de potențialul individual. Evaluarea trebuie să vizeze identificarea progresului realizat de elev luând ca punct de plecare rezultatele evaluării inițiale. Aceste rezultate conduc la selectarea obiectivelor pe care le propunem, la selectarea conținuturilor și a activităților de învățare.

Bibliografie:

- Cojocar, Venera Mihaela, (2004). *Terapia și metodologia instruirii*, E.D.P. București.
Cucoș Constantin, (1996). *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași.

Gherguț, Alois, (2006). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale*, Editura Polirom, Iași.

<http://www.scribub.com/profesor-scoala/Integrarea-copiilor-cu-deficie25741.php>

3.20. Profesorii școlii inclusive și cadrul didactic itinerant/de sprijin

profesor consilier școlar Ciobanu Diana

profesor Lazăr Mihaela

Școala Gimnazială Nr. 20, sector 3, București

profesor Predoi Cătălina

Școala Gimnazială Elena Văcărescu, sector 1, București

Școala incluzivă presupune recunoașterea dreptului fiecărui copil la educație și înțelegerea diferențelor de adaptare și învățare, specifice fiecărui copil în parte, ca fiind naturale. Așadar, într-un mediu școlar optim integrării sociale a elevilor cu dizabilități, se realizează adaptarea școlii la diversitatea copiilor dintr-o comunitate. Învățământul integrat este, în esență, un învățământ „centrat pe elev” și răspunde dezideratului societății viitorului - „o societate pentru toți”.

Cadrele didactice implicate în educația incluzivă pun accent pe desfășurarea de activități care presupun lucrul în echipă și cooperarea, respectarea identității culturale a fiecărui copil, monitorizarea eficacității activităților de predare – învățare – evaluare, sprijin și remediere școlară.

Învățarea la copiii cu CES, ca proces de achiziție de noi cunoștințe și de formare de capacități cognitive, este mult mai eficientă dacă se realizează în grupuri mici, dacă este activ-participantă, cooperativă, partenerială. Actul educativ în școala incluzivă are șanse de reușită dacă cei trei factori implicați - elevul cu deficiențe, familia, echipa de specialiști - cooperează, conlucrează în aceeași direcție: dezvoltarea copilului cu cerințe educative speciale.

Fiecare copil cu CES trebuie să beneficieze de un program adecvat și adaptat de recuperare, care să dezvolte la maximum potențialul fizic și psihic pe care îl are.

Echipa de intervenție este compusă, în general, din: învățător/profesor care predă la clasă;

profesor de sprijin - coordonatorul întregului program; părinții copilului; alți profesori care predau la clasă; psihologul școlii incluzive; consilieri școlari. Responsabilitățile cadrelor didactice în tratarea individuală a copiilor cu CES sunt: adaptare curriculară - programă, planificare; întocmirea planului de intervenție personalizat; conținuturi și sarcini simplificate în activitățile școlare; activitatea adaptată la fiecare oră – sarcini de lucru și teme diferențiate; evaluare (evaluarea vizează progresul copilului – nu se face comparația cu elevii clasei); utilizarea unor modalități alternative de comunicare; colaborare strânsă cu familia elevului.

Profesorul de sprijin:

- intervine prin acțiuni cu caracter remedial și recuperator în cazul elevilor cu dificultăți de învățare;
- colaborează cu celelalte cadre didactice în vederea integrării școlare și sociale a elevilor;
- elaborează și realizează planul de intervenție personalizat, precum și adaptarea curriculară, în parteneriat cu cadrele didactice de la clasă;
- evaluează periodic nivelul de dezvoltare (progresul sau regresul) al elevilor cu CES în vederea ajustării, după caz, a PIP-ului și a metodelor de intervenție utilizate;
- participă la activități de asistență la clasele cu elevi cu CES integrați, cu rol de observator, consultant, coparticipant;
- colaborează cu specialiștii care aplică terapii speciale pentru optimizarea procesului de intervenție (medici, logopezi, psihologi, consilieri școlari etc.);
- propune și elaborează materiale didactice individualizate adaptate dificultăților depistate și nevoilor individuale de învățare și receptare a copiilor;
- consiliază familiile elevilor cu CES care au intrat în programe de sprijin individual;
- menține legătura dintre familiile copiilor/elevilor cu CES integrați, școala integratoare și serviciile oferite de comunitate în interesul copiilor, pentru a facilita integrarea sa școlară/socială;
- orientează către comisie (CIE) noile cazuri apărute;
- pledează pentru integrarea nondiscriminatorie a copiilor/elevilor cu CES în școala incluzivă.

Instrumentele profesorului de sprijin sunt următoarele:

1. Planul de intervenție personalizat (PIP-ul);

2. Portofoliul de intervenție și evaluare: se constituie ca ansamblul documentelor ce conțin și orientează intervenția; se întocmește pentru fiecare elev în parte; conține: Certificat de orientare școlară elaborat de Comisia Internă de Evaluare Continuă sau de Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Planul de servicii individualizat, PIP - cu adaptările sale curriculare, rapoarte de evaluare (periodică și finală), fișa de evaluare continuă (elaborată de Comisia Internă de Evaluare Continuă, din cadrul instituției incluzive, fișe de muncă individuală, certificate sau alte documente medicale – în cazul în care elevii au anumite afecțiuni ce pot influența evoluția școlară (certificat de handicap, certificat medical care atestă existența unor boli cronice).

3. Adaptarea curriculară:

- reprezintă corelarea conținuturilor componentelor curriculumului național cu posibilitățile elevului cu cerințe educative speciale;

- se realizează de către cadrele didactice de sprijin/itinerante, împreună cu cadrul didactic de la clasă, prin eliminare, substituie sau adăugare de conținuturi, în concordanță cu obiectivele și finalitățile propuse prin planul de intervenție personalizat.

Curriculumul diferențiat și personalizat adaptează, așadar, procesul instructiv–educativ la posibilitățile aptitudinale și cognitive ale copilului cu CES. El e determinat de diferențele dintre elevi, măsurabile prin următoarele caracteristici: capacitatea de înțelegere, posibilitatea asimilării, ritmul de învățare, capacitatea creativă, nivele de motivație, gradul implicării afective și al curiozității intelectuale.

Flexibilizarea curriculumului școlar și adaptarea acestuia vine către nevoile elevilor cu dificultăți de învățare și integrare școlară, regăsindu-se și în modul de proiectare a lecțiilor, precum și în modalitățile de învățare propuse. Un curriculum simplificat și accesibilizat la nivelul de asimilare al elevilor cu CES integrați presupune preluarea din curriculumul general, comun, adresat copiilor fără dizabilități școlare a acelor conținuturi care pot fi înțelese și însușite de copiii cu CES, anularea și eliminarea acelor care prezintă o mare complexitate pentru nivelul lor limitat de înțelegere.

În practica activității de sprijin a elevilor cu CES se identifică, de obicei, următoarele forme de curriculum:

- curriculum parțial adaptat - flexibilizarea pe arii curriculare de interes pentru depășirea dificultăților școlare și de integrare așa cum se regăsesc în PIP-uri (se aleg ariile curriculare limba română și comunicare, matematică și științe, om și societate etc.); pe acest tip de curriculum se regăsește intervenția practică a profesorului de sprijin și colaborarea acestora cu învățătorii sau profesorii de specialitate;

- curriculum obișnuit adaptat - se adresează tuturor disciplinelor care prezintă adaptări de conținut (simplificare);

- curriculum special - constituie un curriculum particularizat în funcție de tipul și gradul de deficiență al subiectului și se adresează îndeosebi persoanelor cu dizabilități severe sau profunde (se impune intervenția conjugată a tuturor specialiștilor din serviciile de profil).

La toate tipurile de curriculum menționate, munca de echipă este esențială în ameliorarea și recuperarea deficiențelor. Cadrul didactic va ține seama de o serie de reguli care să contribuie la instrucția și educația copilului cu CES: va folosi un limbaj cât mai adecvat, verificând permanent dacă a fost înțeles; va utiliza material intuitiv adecvat; va lega noile cunoștințe de experiența de viață a copilului; se va insista și repeta aceeași temă, prin exerciții diversificate,

până în momentul în care elevul o va reține, apoi va trece la altă temă; se va lucra pe unități mici de învățare; se vor include cunoștințele în sistem, pornind întotdeauna de la ceea ce știe copilul; se vor da doar noțiuni de bază, cât mai simple, dar necesare; sarcinile de lucru vor fi ușoare, clare, plăcute; se va urmări și îndruma permanent copilul; după fiecare sarcină efectuată corect (sau parțial corect) va fi lăudat, apreciat; să nu fie izolat de restul clasei (așezarea lui în apropierea unui coleg mai bun la învățătură, acordarea unor responsabilități ușoare, dar permanente, în cadrul colectivului); să fie antrenat în activități extracurriculare, demers care facilitează integrarea copiilor cu CES în clasele obișnuite.

Un obiectiv important al școlii inclusive îl reprezintă sprijinul acordat pentru menținerea în familie a copiilor cu CES. De aceea, se pune problema respectării principiului normalizării ce se referă la accesul persoanelor cu nevoi speciale la condiții de existență cotidiană cât mai apropiate de circumstanțele normale, includerea într-un mediu școlar și de viață cotidiană nediscriminatoriu, eliminarea separării copiilor cu CES și acceptarea lor alături de ceilalți copii.

Bibilografie:

Coman, S., (2001). *Parteneriat în educația integrată a copiilor cu cerințe educative speciale*, Editura Spiru Haret, Iași

Gherguț, A., (2005). *Sinteze de psihopedagogie specială*, Editura Polirom, București

Ionescu, M., Radu, I., (2001). *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj-Napoca

Informații selectate din: *Ghid de predare-învățare pentru copiii cu cerințe educative speciale*. (Culegere de texte. Asociația RENINCO România, coordonator Ionel Musu), Editura Marlink, 2000;

Verza, E., Păun, E., (1998). *Educația integrată a copiilor cu handicap*, UNICEF

Vrășmaș, T., (2004). *Școala și educația pentru toți*, Editura Miniped, București,

Vrășmaș, T., (2001). *Învățământul integrat și/sau incluziv pentru copiii cu cerințe educative speciale*, Editura Aramis, București.

3.21. Program de intervenție personalizat

Profesor Ionescu Alina

Liceul Tehnologic Agromontan „Romeo Constantinescu”,

loc. Vălenii de Munte, jud. Prahova

NUME ȘI PRENUME:

DATA NAȘTERII:

CEOS:

DOMICILIUL:

ȘCOALA DE INTEGRARE:

CLASA: a VII a

PROFESOR ITINERANT:

PROFESOR LB. ROMÂNĂ:

Perioada de realizare 2018-2019

INTERVENȚII ANTECEDENTE: a mai beneficiat de serviciul de sprijin al unui profesor itinerant.

CONCLUZIILE EVALUĂRII COMPLEXE:

Din punct de vedere psihopedagogic: deficiența mintală usoară, dificultăți de scris-citit, vârsta psihologică sub nivelul vârstei cronologice, vocabular sărac și conținut ideatic modest, stadiul operațiilor concrete, memorie de scurtă durată, atenție distributivă deficitară, potențial de învățare scăzut.

Din punct de vedere social: nu este integrat în colectivul clasei sau al școlii, este retras, sfios, timid, inadaptat, interiorizat, emotiv

Din punct de vedere al familiei: elevul provine dintr-o familie săracă, numeroasă, compusă din părinți și noua copii; una dintre surori a rămas repetentă de trei ori consecutiv, iar alta este în clasa a VIII-a diagnosticată cu CES; mama se interesează în limita posibilităților de situația școlară a copiilor însă nu se poate deplasa foarte des la școală deoarece mai are acasă alți copii mai mici.

DOMENIUL DE INTERVENȚIE: Limba și literatura română

SCOPURILE PROGRAMULUI DE INTERVENȚIE:

- dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral
- dezvoltarea capacității de exprimare orală

- dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris
- dezvoltarea capacității de exprimare scrisă
- dezvoltarea abilităților de relaționare și a comportamentelor emoționale

NIVELUL DE PLECARE:

CAPACITĂȚI, COMPETENȚE, ABILITĂȚI, COMUNICAREA:

- răspunde la întrebări
- ascultă/ dialoghează
- relatează fapte trăite
- citește foarte greu, pe litere
- repovestește cu sprijin conținutul unor texte
- identifică elemente corespunzătoare ale unei imagini de sine stătătoare, personaje, culori, timp, cu sprijin minim
- alcătuiește propoziții despre obiecte prezentate în imagini, cu sprijin verbal
- dezvoltare fizică bună, coordonare a mișcărilor mai ample
- nu are abilități de natură tehnologică
- nu reține decât cu material concret, prin reluări permanente
- nu comunică cu ușurință în propoziții
- pronunță bine, dar auzul fonematic nu e format
- lucrează cu dificultati la matematică în centrul 0-1000, nu cunoaste tabla înmulțirii
- nu face calcule orale
- memoria și atenția sunt foarte scăzute
- imaginația lipsește, fiind ancorată în prezent
- nu face corelații, lipsă de gândire logică
- după dictare scrie cu multe greșeli, nu folosește corect semnele de punctuație, cratima etc.
- nu știe luna în care se află
- are nevoie de atenție
- permanent are nevoie de sprijin

CITIREA:

- citește foarte greu, inexpresiv

SCRIEREA:

- utilizează corect instrumentele de scris

- scrie cu greșeli, omisiuni și inversiuni de litere, nu folosește corect punctuația, semnele de ortografie, majusculă

PLANIFICAREA INTERVENȚIEI:

La nivelul cadrelor didactice: consiliere pentru flexibilizarea curriculum-ului, a adaptării evaluării și notării în funcție de progres

La nivelul clasei: acordarea de sprijin de către colegii de clasă

La nivelul familiei: recomandări pentru supravegherea lecțiilor, relaționarea continuă cu școala, fișe de lucru pentru acasă.

INSTRUMENTE DE EVALUARE:

Probe și teste psihologice

Aprecieri directe: citirea unui text cunoscut și al unui necunoscut, dictări de litere, silabe, cuvinte, propoziții, formare de propoziții, povestire a unor întâmplări de viață sau a unor povești scurte

Analiza produselor activității: caiete de clasă, de teme, desene, fișe de lucru

Analiza documentelor școlare

Discuție cu profesorii și părinții

DOMENIUL DE INTERVENȚIE: *Socio-afectiv – emoțional*

Obiectivele	Metode și mijloace didactice	Perioada de timp	Criterii de evaluare	Metode și instrumente de evaluare
Să colaboreze cu colegii în rezolvarea unor sarcini de grup	Încadrarea elevului într-un grup de lucru (periodic) și încredințarea unor sarcini pe măsură		Desenează	Activitate practică
Să participe la jocuri de echipă (la ora de educație fizică)	Exprimarea unei opinii, păreri asupra unor lucruri cunoscute elevului Povestirea unor fapte, întâmplări personale		Colaborează, discută	Evaluări orale
	Să respecte voluntar regulile jocului Să-și aducă contribuția la câștigarea unei întreceri, îndeplinirea unor sarcini		Povestește	
			Se integrează în grupul de joacă	Activități practice (sportive)

3.22. Curriculumul școlar modificat pentru disciplina școlară limba franceză clasa a VII-a, elevi cu CES

Profesor Dâlcu-Ciupeanu Ramona-Andreea

Școala Gimnazială Mihai Eminescu Lespezi, com. Gîrleni, jud. Bacău

ELEV: IANĂU ISABELA-IOANA, CLASA a-VII-a C

Anul școlar 2018- 2019

Limba franceza

Formarea competențelor specifice Limbii străine II la ciclul gimnazial se produce în cadrul domeniilor comunicării, culturii, conexiunii, comparației, cu inițiere în cel al comunității și în baza subcompetențelor prevăzute pentru fiecare clasă. Subcompetențele sunt formate și actualizate de către profesori la lecții prin elaborarea și formularea fostelor obiective de referință, fiind coordonate în paralel cu variate forme de prezentare a conținuturilor și cu diverse activități de învățare și evaluare cu caracter de recomandare.

Statutul disciplinei	Aria curriculară	Clasa	Numărul de ore pe an	Numărul de ore pe săptămână
Obligatorie	Limbă și comunicare	a-VII-a	68	2

Limba franceză

Clasa VII, 68 ore

Nr.	Unități de conținut dominante / integratoare	Nr. de ore
	DOMENIUL COMUNICARE	
1.	1. Competența comunicativă: Receptarea mesajelor orale 1.1. Deducerea ordinii evenimentelor dintr-un mesaj simplu articulat clar și rar. 1.2. Executarea unor instrucțiuni de orientare în spațiu. 2. Competența comunicativă și pragmatică: Producerea mesajelor orale și interacțiunea 2.1. Recunoașterea temei unui text pe bază de titlu și/ sau imagini însoțitoare. 2.2. Redactarea unor enunțuri simple cu valoare imperativă pentru situații vizuale. 3. Competența comunicativă: Receptarea mesajelor scrise 3.1. Selectarea dintr-un text a informațiilor necesare rezolvării unei sarcini de lucru simple.	

	4. Competența comunicativă: Producerea mesajelor scrise 4.1. Redactarea de texte scurte folosind relatări scurte. 4.2. Completarea spațiilor într-un alineat, pe o temă potrivită, din care au fost omise câteva cuvinte incidente, ce vor fi date după alineat; <u>Notă recomandabilă (metodologică) pentru activitatea cu elevul cu CES:</u> - Audierea unui mesaj scurt; - Efectuarea unui test cu alegere multiplă; - Audierea instrucțiunilor vorbitorului și îndeplinirea unor sarcini simple. - Audierea unui dialog/ povestiri, prezentarea orală a răspunsurilor la întrebări, îndeplinirea exercițiilor de tipul: „Adevărat/ Fals”; - Identificarea tipului de text; - Respectarea tempoului, accentului, intonației; - Discuții între profesor/elev; - Exerciții de confirmare a înțelegerii mesajului. - Răspunsuri la întrebări de control. - Întreținerea unui dialog pe o temă cunoscută. - Prezentarea corectă a ordinii discursului. - Descrieri simple cu suport verbal, întrebări, cuvinte de sprijin. - Completarea spațiilor libere;	
2.	Domeniul Cultură 1. Competența socio/pluriculturală: cunoașterea obiceiurilor, tradițiilor, personalităților istorice și culturale 1.1. Identificarea și respectarea normelor de comportament verbal și non verbal în cadrul interacțiunilor orale și scrise. 1.2. Cunoașterea unor texte literare: povestiri, legende, fabule, poezii, piese de teatru care aparțin patrimoniului cultural al țării alofone. 1.3. Descrierea unor aspecte geografice și de organizare administrativă a țării alofone <u>Notă recomandabilă (metodologică) pentru activitatea cu elevul cu CES:</u> • Asocierea simbolurilor cu imaginea locurilor unde ele se pot afla. • Activități ludice. • Identificare de temă, personaje, acțiuni, decor, morală. • Localizarea pe harta și prezentarea unor aspecte geografice: forme de relief, râuri, mări, oceane	
3.	Domeniul Conexiune 1. Competența interdisciplinară: cunoașterea asemănărilor și deosebirilor interlingvistice și interculturale 1.1. Realizarea unor operații matematice (adunare, scădere) în cadrul activităților de comunicare. 1.2. Pronunțarea și scrierea denumirilor unor țesături naturale și artificiale în cadrul activităților de comunicare. 1.3. Localizarea pe hartă a unor orașe importante din țara alofonă. 1.4. Scrierea și pronunțarea corectă a cifrelor și numerelor în cadrul activităților de învățare. <u>Notă recomandabilă (metodologică) pentru activitatea cu elevul cu CES:</u>	

	- Activități de comparare a lexicului în limbile cunoscute de elev (limba maternă, limba străină). - Asocierea orei și activității corespunzătoare. - Realizare de mini-dialoguri. - Enumerarea orașelor importante din țara etc..	
4.	Domeniul Comparație 1. Competența socio/pluriculturală : cultivarea deprinderilor de autoformare, autoghidare, autoevaluare 1.1. Compararea vocabularului specific și formulelor de politețe verbală pentru a interacționa oral și scris. 1.2. Compararea vocabularului specific, formulelor de politețe verbală pentru a interacționa oral și scris. 1.3. Compararea unor norme de comunicare la telefon cu persoane din anturajul imediat și familial. <u>Notă recomandabilă (metodologică) pentru activitatea cu elevul cu CES:</u> - Receptarea unor dialoguri scurte și selectarea formulelor similare pentru a oferi ajutor și a mulțumi pentru ajutor. - Receptarea unor dialoguri scurte și selectarea formulelor de politețe uzuale.	
5.	Domeniul Comunitate 1. Competența civică: sensibilizarea în formarea de atitudini și valori 1.1. Identificarea unor norme uzuale de politețe verbală și non verbală, în situații de comunicare familiare, referitoare la universul personal și imediat. 1.2. Participarea la interacțiuni orale simple (cu profesorul, cu colegii de clasă) pe teme familiare. <u>Notă recomandabilă (metodologică) pentru activitatea cu elevul cu CES:</u> - Jocuri de rol - Simularea unei situații de comunicare (o aniversare în familie), respectând norme de politețe uzuală.	

ACTIVITĂȚI DE EVALUARE:

Exerciții orale	- Întrebări – răspunsuri; - Formularea de întrebări; - Analizarea imaginilor; - Comunicare în baza subiectului lecție; - Comunicare în baza textelor propuse pentru învățare; - Comunicare în acțiune în grup (cu ceilalți elevi cu CES și colegii de clasă);
Exerciții scrise	- Exerciții de comparare; - Exerciții de transcriere a unui text; - Completarea rubricilor preconizate în fișe, scheme și tabele; etc.
Forme de evaluare	- Fișe de lucru; - Caietul elevului; - Fișe de evaluare individuală; - Postere;

	- Evaluare în perechi; - Notarea explicativă, etc.

Curriculum disciplinar modificat pentru elevii cu Cerințe educaționale speciale (CES) la limba franceză, clasa a VII-a, reprezintă o formă simplificată a Curriculumului modernizat.

3.23. Rolul profesorului de sprijin/itinerant în recuperarea copiilor cu cerințe educative speciale integrați în școala de masă

Profesor Bârza Manuela Gabriela

Colegiul Național „Octavian Goga” Marghita, jud. Bihor

Sintagma „cerințe educative speciale” este folosită pentru a ne referi la preșcolarii sau elevii care prezintă anumite deficiențe la nivel cognitiv, fizic sau de dezvoltare generală. De asemenea, ne putem referi și la copiii care manifestă deficiențe la nivel comportamental, emoțional sau de comunicare. Termenul folosit de specialiști a suferit de-a lungul timpului câteva modificări, lucru ce s-a datorat în mare parte înțelegerii tot mai profunde din partea acestora a subiectului. În prezent, a învăța elevi cu cerințe educative speciale se referă la a învăța copii (preșcolari sau elevi) care, din motive justificate intelectual sau medical, înregistrează, din punct de vedere educativ, o evoluție mai slabă decât aceea a colegilor lor. O precizare care se impune aici este faptul că educația elevilor cu cerințe educative speciale nu include învățarea remedială, învățarea elevilor capabili de performanță sau învățarea copiilor care provin din medii economice sau culturale dezavantajate; prin urmare, nu ne vom referi la copiii provenind din aceste categorii.

În România, la fel ca și în alte țări europene, se fac în mod constant progrese legate de includerea elevilor cu cerințe educative speciale în școala de masă. Sunt de remarcat eforturile învățământului românesc de angajare într-un proces de restructurări profunde, al cărui scop este de a schimba grila de valori a educației în acord cu procesul de democratizare a întregii societăți românești. De asemenea, sunt laudabile și progresele realizate în identificarea particularităților de dezvoltare a persoanelor cu dizabilități, în special a copiilor cu cerințe educative speciale, în scopul implementării de noi strategii educaționale, mai bine adaptate nevoilor lor și, implicit, mai eficiente. O provocare ce rămâne însă mereu actuală este aceea de a conștientiza necesitatea schimbării mentalităților și a atitudinilor față de persoanele cu dizabilități și, de asemenea, oferirea șansei la o viață normală, prin renunțarea la stigmatizare și etichetări, prin oferirea de șanse egale, în vederea integrării lor socioprofesionale.

În scopul realizării dezideratelor prezentate mai sus, în școlile de masă a apărut un nou personaj – profesorul de sprijin/itinerant, al cărui rol principal este optimizarea procesului educațional din clasele unde se derulează învățământ integrat. Experiența practică a dovedit faptul că, în anumite momente ale procesului educațional integrat, este benefică intervenția și

sprijinul unei persoane specializate în activitatea educativă și de recuperare a elevilor cu cerințe educative speciale, uneori chiar și în afara orelor de curs, la anumite discipline care solicită o mai mare concentrare a atenției din partea tuturor elevilor și care presupun asimilarea de informații și cunoștințe absolut necesare evoluției viitoare a fiecărui elev în parte. Pentru cea mai mare majoritate a elevilor dintr-o clasă, cadrul didactic ce predă o disciplină oarecare își planifică și desfășoară activitatea didactică respectând un anumit standard în ceea ce privește conținuturile și modul de comunicare al acelor conținuturi, standard impus de programa școlară și de descriptorii de performanță ai acelor discipline. În aceste condiții, se ivesc situații când elevii cu cerințe educative speciale au nevoie de sprijin suplimentar pentru a înțelege cât mai bine acele conținuturi. Prin intervențiile sale, profesorul de sprijin/itinerant prezintă acele conținuturi pe înțelesul elevilor și le adaptează nivelului lor de înțelegere.

Această meserie este una extrem de solicitantă, întrucât îl pune pe profesorul itinerant în situația de a face față mai multor responsabilități în același timp. Spre deosebire de alți profesori, al căror prim interes este transmiterea cunoștințelor, profesorul itinerant joacă atât rolul de educator / furnizor de educație, cât și pe cel de „avocat” al elevilor cu cerințe educative speciale. Programul lui se împarte între planificare, instruire, asistență a elevilor și crearea planurilor de intervenție personalizată. Profesorii itineranți sunt educatori care reușesc să își adapteze stilul de predare astfel încât să întâmpine nevoile individuale ale unei game foarte variate de elevi. Marea majoritate a profesorilor de sprijin își concep planuri de intervenție personalizată pentru fiecare elev în parte, în concordanță cu nevoile specifice ale fiecăruia; prin urmare, ei trebuie să cunoască îndeaproape particularitățile specifice fiecărei dizabilități, pentru a ști cum să intervină eficient. Datorită acestei palete enorme de responsabilități cărora trebuie să le facă față, unele dintre cele mai importante calități pe care trebuie să le aibă un profesor de sprijin sunt: răbdarea, flexibilitatea, compasiunea și capacitatea de a comunica în mod eficient. Toate aceste calități vor fi exercitate nu doar în relația cu elevii cu cerințe educative speciale, ci și în relațiile cu alte persoane implicate în intervenția personalizată: directorii școlilor, alte cadre didactice de la clasă, părinții sau tutorii. Toate aceste persoane trebuie să lucreze împreună pentru a stabili cel mai bun traseu educațional fiecărui elev. Planul de intervenție personalizat este, astfel, creat în concordanță cu specificitatea fiecărui elev, în raport cu aptitudinile acestuia și, în mod cert, în raport cu realitățile vieții. Observăm, așadar, că profesorul itinerant joacă un rol ce reprezintă o fuziune între un profesor consultant și un tutor pentru elevii cu cerințe educative speciale incluși într-un program de integrare. Totodată, el asigură și consilierea necesară pentru cadrele didactice de la clasele în care sunt copii cu cerințe educative speciale, se implică în evaluarea curriculară și participă direct la procesul instructiv-educativ al elevilor

cu cerințe educative speciale. Pe lângă implicarea sa în aceste activități, alături de ceilalți elevi și profesori din clasă, profesorul itinerant continuă cea mai mare parte a activității sale în afara orelor de curs când, prin intermediul activităților și al metodelor didactice specifice, consolidează conținuturile învățării prezentate la orele de curs și îi ajută pe elevi să își îndeplinească obligațiile și sarcinile individuale cerute în clasă. În plus, profesorul itinerant are și rolul de consilier, pentru că asigură asistența psihopedagogică elevilor și celorlalte persoane implicate în intervenția personalizată. Din această postură, profesorul de sprijin contribuie la ameliorarea aspectelor atitudinale și psihocomportamentale negative care pot să apară în cadrul procesului de integrare.

Uneori, activitatea extrașcolară a elevilor cu cerințe educative speciale desfășurată împreună cu profesorul de sprijin este inclusă în programul unor centre de zi sau de ocrotire și asistență unde, pe lângă activitățile educative, copiii sunt angrenați în programe de recuperare sau de compensare a deficiențelor lor. În plus, cel mai adesea, aceste tipuri de centre dispun de un personal specializat pe diferite domenii (kinetoterapeuți, ergoterapeuți, logopezi, specialiști în psihomotricitate, euritmie, cromoterapie etc.), în funcție de tipurile de copii și de dizabilități avute în vedere. Practic, școala pentru diversitate și aceste tipuri de centre sunt instituții complementare care, prin acțiunile comune, prin modul lor de abordare și prin tipurile de specialiști pe care le includ, transpun în practică ideea integrării copiilor cu cerințe educative speciale în învățământul de masă. Colaborarea dintre profesorul de sprijin și serviciile de asistență socială ale acestor centre reprezintă elementul de legătură ce asigură funcționarea reală a parteneriatului dintre școala și centrul respectiv.

În concluzie, profesorul de sprijin trebuie să fie o persoană specializată în particularizarea instruirii, în adoptarea și aplicarea unui demers didactic la situațiile individuale ale elevilor. El trebuie să dovedească bune capacități de proiectare și desfășurare a activităților educative în funcție de particularitățile individuale biologice și psihice ale fiecărui elev, o adaptare continuă a procesului didactic la trăsături individuale, cunoscute foarte bine în prealabil. Doar prin intervenția personalizată se poate valorifica cel mai bine potențialul și interesul fiecărui copil cu cerințe educative speciale.

Aspectele prezentate mai sus scot în evidență rolul fundamental pe care îl are profesorul itinerant în facilitarea integrării elevilor cu cerințe educative speciale în învățământul de masă. Însă, el nu poate reuși fără sprijinul celorlalți factori implicați, sprijin pe care trebuie să îl primească atât din partea colegilor, cât și din partea familiilor elevilor. Până în acest moment, marea majoritate a elevilor cu cerințe educative speciale și părinții sau tutorii lor consideră benefică integrarea în învățământul de masă. Interrelaționarea cu ceilalți copii este tot atât de

importantă ca și progresul școlar și poate reprezenta o garanție pentru acceptarea lor socială de mai târziu.

Bibliografie:

Emilia Barboș, Ana Maria Barboș, (2008). *Adaptare, compenso-recuperare, integrare*, Editura Risoprint, Cluj-Napoca

Tony Booth, Mel Ainscow, (2007). *Indexul incluziunii școlare. Promovarea educării și a participării tuturor copiilor la învățământul de masă*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca

Coord. Irina Horga, Mihaela Jigău, (2009). *Situația copiilor cu cerințe educative speciale incluși în învățământul de masă*, Reprezentanța UNICEF în România, Editura Vanemonde, București.

3.24. Program de intervenție personalizat pentru copiii cu CES

Profesor Badea Emil,

Liceul Tehnologic „Petru Poni”, Onești, jud. Bacău

1. INFORMAȚII DE BAZĂ:

Numele elevului:

Data nașterii:

Clasa: IX-a A

Domiciliul:

Informații despre problemele cu care se confruntă elevul: (ce nu poate face elevul)

- Are probleme la ridicarea la putere la numere mai mari, sau puteri mai mari de trei, în schimb face încercări pentru fixarea acestor noțiuni.
- Ar dori să rezolve exerciții mai complexe cu numere pozitive și negative.
- Elevul are dificultăți în folosirea celor 4 operații de bază, în folosirea parantezelor, ordinea efectuării operațiilor.
- Rezolvă exerciții cu numere întregi (și negative). Reprezintă numere întregi pe axa numerelor întregi.
- Tulburări de concentrare în timpul predării, neputând urmări procesul instructiv educativ pe o perioadă de aproximativ: 20 minute.

Probleme de exprimare, în general un vocabular săracăcios, îndeosebi la termenii matematici. Probleme de scriere. Cunoaște literele dar nu poate scrie după dictare. De pe tablă reușește să copieze doar din prima bancă deoarece are probleme de vedere. Probleme la memorarea formulelor. Probleme la folosirea instrumentelor geometrice. Probleme de comportament în timpul orei, uneori hiperactiv, agitat, alteori deprimat, indiferent la tot ce se întâmplă în jurul ei. La fixarea noțiunilor legate de figurile geometrice din plan, totuși se poate vedea o bază de noțiuni asimilate în clasele anterioare.

Informații despre mediul social:

- Elevul provine dintr-o familie dezmembrată, tata decedat, mama plecată în Spania, 8 frați toți instituționalizați, la Căsuțe de tip familial.
- Mama nu se interesează de minor, nu îi face vizite. Singura persoană este asistentul social de la Căsuța maternală.

ECHIPA DE INTERVENȚIE:

Profesor psihopedagog - Psiholog.

Inspector-psiholog:

Prof. Badea Emil - profesor diriginte, prof. de matematică.

3. DOMENIUL DE INTERVENȚIE:

Disciplina – Matematică

4. NIVELUL PREZENT AL ACHIZIȚIILOR ȘI ABILITĂȚILOR COPILULUI/ELEVULUI:

COGNITIV – Elevul are o gândire lentă, memorie de scurtă durată, imaginație bogată, fabulează, hiperactiv, neatent, atenția este greu de captat capacitatea de voluntar lipsește cu desăvârșire, citește greu, scrie încet și nu poate scrie după dictare, cunoștințele matematice sunt săracăcioase (ex. caracteristici ale gândirii, memoriei, imaginației, abilităților de comunicare, atenției, capacității de efort voluntar și ale abilităților școlare: citire, scriere, matematică, etc). Capacitatea de efort voluntar este scăzută. Are un ritm extrem de scăzut la scris. Sub controlul profesorului nu are abilități de efectuare a experiențelor.

PSIHOMOTOR – (ex. motricitate globală, fină, psihomotricitate) mișcările elevului sunt corespunzătoare unei activități de învățare eficientă, dar întâmpină dificultăți în organizarea conduitelor și structurilor perceptiv-motrice de spațiu ,motricitate inadecvata pentru desen, capacitate interactivă cu colegii si profesorul

SOCIO-AFECTIV – (ex. autonomie personală, socială, comportament relațional-afectiv, socializare):

- nu execută întotdeauna sarcinile în echipă

5. PRIORITĂȚI PENTRU PERIOADA x: (Ce ar trebui să achiziționeze ?)

- să recunoască și să denumească noțiuni matematice legate de mulțimi, logică matematică, funcții, operații matematice
- să identifice câteva caracteristici atât ale mulțimilor cât și ale funcțiilor (dezvoltarea vocabularului, exersarea scrierii corecte)
- să coreleze fiecare noțiune cu funcția îndeplinită (dezvoltarea vocabularului, exprimarea frumoasa în propoziții cu conținut științific adecvat)
- să participe la experimente în echipă.

Rezultate așteptate pe termen scurt:

- să recunoască funcția de gradul I și II
- să denumească corect proprietățile acestora
- să coloreze corespunzător pe fișa de lucru

6. SCOPUL PROGRAMULUI:

Terapia trebuie să ajute copilul să își mențină atenția concentrată, și să elaboreze planuri de acțiune, pentru a rezolva mai bine sarcinile. La sfârșitul perioadei de intervenție copilul va putea identifica mulțimile, funcțiile, propozițiile matematice, proprietățile acestora, funcțiile îndeplinite de acestea și sistem și importanța acestora

7. OBIECTIVELE PROGRAMULUI:

Obiective generale ale PEI

● Pe termen lung (an școlar)

- menținerea atenției concentrată, și să elaboreze planuri de acțiune, pentru a rezolva mai bine sarcinile.
- realizarea programului de intervenție împreună cu toți membrii echipei pentru reducerea deficiențelor cognitive și socio-afective ale elevului
- colaborarea eficientă cu familia și cu colegii de clasă

● Pe termen scurt (semestru)

- identificarea cauzelor care conduc către comportamentele respective;
- alegerea strategiilor, metodelor și mijloacelor didactice adecvate situației elevului
- fracționarea programului de intervenție pe unități de învățare și lecții
- modificarea programului de intervenție de câte ori este nevoie și adaptarea lui la noile cerințe.
- consultarea și sprijinul familiei în aplicarea lui

8. CONȚINUTURI: (unitatea de învățare/lecțiile)

Unitatea de învățare: Mulțimi. Funcții, Logică matematică Definiții, proprietăți, exemple, aplicații rezolvate

9. STRATEGII DIDACTICE:

Resurse procedurale: explicația, conversația, exercițiul, experimentul

Resurse materiale: manualul, culegere de exerciții, planșe, fișe cu formule, fișe de lucru

Modalități de realizare:

- lucrul individual cu elevul în clasă și în afara programului școlar (scriere independentă, exerciții de citire, completare de fișe de lucru cu grad scăzut de dificultate, apoi creșterea progresivă a dificultății sarcinilor de lucru, observarea materialului didactic

10. Data elaborării P.I.P.:

11. Data revizuirii P.I.P.:

12. STRUCTURA P.I.P.:

FORTE (Ce poate să facă, ce îi place să facă)	NECESITĂȚI (Ce nu știe dar ar dori să asimileze)	PRIORITĂȚI (Ce ar trebui să acționeze mai întâi)

- Cunoaște cele 4 operații de bază și știe să rezolve exerciții complexe. Operații cu paranteze, ridicare la putere.	- Are probleme la ridicarea la putere la numere mai mari, sau puteri mai mari de trei, în schimb face încercări pentru fixarea acestor noțiuni.	- Ar trebui însușite formulele privind proprietăților ridicării la putere pentru forma generală: n
- Rezolvă exerciții cu numere întregi (și negative). Reprezintă numere întregi pe axa numerelor întregi.	- Ar dori să rezolve exerciții mai complexe cu numere pozitive și negative.	- Ar trebui însușite regulile de adunare, scădere, înmulțire și împărțire a numerelor întregi.

Concluzii:

Programul de intervenție personalizat a presupus colaborarea în echipă, formată din psiholog, profesor, diriginte, familie, toți cei implicați în activitatea desfășurată de elev pentru a forma un cerc de susținere, echilibrare și integrare în comunitate. Activitatea în școală s-a axat pe urmărirea evoluției copilului implicat și pe crearea de prilejuri pentru a exersa suplimentar activități necesare urmărind totodată dezvoltarea încrederii în forțele proprii. Acest fapt s-a realizat prin aplicarea unor metode și deprinderilor cognitive, motrice, socio-afective. Elevul a fost recompensat prin laudă, încurajare. După derularea programului de intervenție personalizată, în urma evaluării rezultatelor s-a ajuns la concluzia că elevul a dobândit o experiență cognitivă superioară celei anterioare înlăturând anumite bariere în calea dezvoltării sale, este mai comunicativ, aderă regulilor de grup.

Rolul și modul de implicare al părinților în program:

Mama vine la școală, ceea ce dovedește că în familie există o bună comunicare între membrii familiei, se respectă reciproc lucru foarte important pentru evoluția emoțională ulterioară a băiatului. Familia, în parteneriat cu profesorul, a evaluat rezultatele aplicării planului de intervenție personalizat.

Recomandări: Se recomandă în continuare întărirea motivației și a încrederii în forțele proprii, stimularea și aprecierile pozitive din partea profesorului, a colegilor și a familiei.

3.25. Folosirea instrumentelor alternative în evaluarea elevilor cu CES

Profesor Dumitrescu Lucreția,

Liceul Tehnologic „Petru Poni” Onești, jud. Bacău

Evaluarea persoanelor cu cerințe educative speciale reprezintă un proces fundamental în psihopedagogia specială, prin care se urmărește cunoașterea complexă a acestora în plan medical, psihologic, educațional și social a acestora, cuprinzând întreaga problemă întâmpinată de către aceștia în mediul lor obișnuit de viață.

Evaluarea ne permite să ne pronunțăm “asupra stării unui fapt, proces la un anumit moment, din perspectiva informațiilor pe care le culegem cu ajutorul unui instrument care ne permite să măsurăm în raport cu o anumită normă la care ne raportăm” (Etienne Brunswic).

În sens larg, prin strategie se înțelege ansamblul de acțiuni întreprinse într-o organizație (militară, economică, educațională etc.) pentru atingerea obiectivelor stabilite pe termen lung sau mediu.

Strategia vizează asigurarea și pregătirea resurselor umane și materiale, probleme de planificare și organizare a muncii, de cooperare în cadrul organizației sau cu alte organizații etc., potrivit funcțiilor managementului modern, toate acestea având însă un caracter anticipativ, cu bătaie lungă, deci un pronunțat spirit de previziune.

Evaluarea trebuie înțeleasă ca un proces complex, continuu, dinamic, de cunoaștere și estimare cantitativă și calitativă a particularităților dezvoltării și a capacității de învățare a copilului, de planificare și programare care orientează elaborarea planului de servicii personalizat și programele de intervenție personalizate.

Preocuparea continuă a practicienilor din domeniul educației de a găsi și valorifica noi tehnici și proceduri de evaluare s-a concretizat în identificarea și utilizarea unor metode și instrumente de evaluare care pot reprezenta o adevărată alternativă la testele standardizate.

Cunoașterea particularităților psihopedagogice ale fiecărui copil cu cerințe educative speciale, indiferent de tipul deficienței, precum și stabilirea unui diagnostic diferențiat au la bază o serie de metode științifice grupate în două mari categorii:

1. Metode și tehnici accesibile tuturor categoriilor de specialiști (cadre didactice, instructori de educație, specialiști terapeuți, etc): observația, convorbirea, explicația, conversația euristică, exercițiul, demonstrația, studiul de caz, metoda aprecierii obiective, probe de evaluare scrise și orale la diferite discipline, probe de evaluare practică,

2. Metode și tehnici de uz intern, folosite de persoane care au o pregătire specială în acest scop (diagnosticieni, psihologi, psihopedagogi, pedagogi, consilieri școlari): chestionarele/inventarele de personalitate, testele de inteligență generală, testele de inteligență globală, testele de aptitudini, probe pentru evaluarea activității psihice (percepția, afectivitatea, limbajul, imaginația, memoria, atenția), probe de evaluare a nivelului intelectual pentru diferite deficiențe, etc.

Observarea sistematică a activității și comportamentului elevilor furnizează profesorului informații relevante asupra performanțelor elevilor, din perspectiva capacității lor de acțiune, a competențelor și abilităților de care dispun aceștia.

Pentru a atinge acest scop, profesorului trebuie să utilizeze un instrumentar adecvat obiectului observării sale. În mod practic, el are la dispoziție trei modalități de înregistrare a acestor informații: fișa de evaluare, scara de clasificare și lista de control sau verificare.

Fișa de evaluare este individuală și cuprinde numai date asupra comportamentului copilului în anumite situații. Ea servește la o mai bună cunoaștere a elevului, atât de către profesor, cât și de către părinți. Observațiile înregistrate conduc la concluzii ce se vor menționa în fișa standardizată de caracterizare, întocmită la finalul ciclului de școlarizare.

Scara de clasificare este un instrument util în observarea atitudinii elevului față de o activitate de învățare sau o sarcină de lucru, individuală sau în ce măsură elevul a participat la discuții.

Aceste modalități de înregistrare a informațiilor pot fi utilizate atât pentru evaluarea procesului, cât și a produselor realizate de către elevi. Ele surprind atât obiectivări comportamentale ale domeniului cognitiv, cât și ale domeniului afectiv și psihomotor.

Investigația, ca metoda complementară de evaluare, oferă elevului posibilitatea de a aplica în mod creativ cunoștințele însușite anterior în situații noi și variate. Este limitată la o ora de curs și solicită elevul îndeplinirea unei sarcini de lucru precise prin care își poate demonstra în practică un întreg complex de cunoștințe și de capacități. Urmărește formarea unor tehnici de lucru în grup și individual precum și a atitudinii elevilor implicați în rezolvarea sarcinii. Promovează interrelațiile în grup și deprinderi de comunicare.

Acest tip de activitate se pretează în special la disciplina Biologie, valorificând intuiția ca principiu pedagogic de bază la acest nivel.

Portofoliul este un instrument de evaluare complex, care include rezultatele relevante obținute prin celelalte metode și tehnici de evaluare. Aceste rezultate privesc probele orale, scrise și practice, observarea sistematică a comportamentelor școlare, precum și sarcini specifice fiecărei discipline. Deoarece urmărește progresul elevului de la un semestru la altul,

de la un an școlar la altul sau chiar de la un ciclu școlar la altul, portofoliul reprezintă "cartea de vizită" a acestuia.

Elementele componente ale portofoliului sunt definite de către profesor. Elevul are însă libertatea să pună în portofoliu materialele pe care le consideră necesare și care îl reprezintă cel mai bine. Astfel un portofoliu ar putea cuprinde: lucrări scrise curente, teste, eseuri pe teme date, compuneri libere, creații literare proprii, postere, colaje, machete, desene, caricaturi, prezentarea unor cercetători, contribuții la reviste școlare, jurnalul personal al elevului etc.

Portofoliul oferă profesorului posibilitatea de a emite o judecata de valoare bazată pe un ansamblu de rezultate, oglindind evoluția elevului. El preia din sarcinile evaluării continue, eliminând tensiunile induse de metodele tradiționale de verificare. Sintetizând activitatea elevului pe o perioada mai mare de timp, portofoliul poate servi și ca evaluare sumativă. El stimulează creativitatea, ingeniozitatea și implicarea personală a elevului în activitatea de învățare, dezvoltând motivația internă a acestuia.

Autoevaluarea, prin informațiile pe care le furnizează, are rol esențial în întregirea imaginii elevului prin perspectiva judecății de valoare pe care o emite profesorul. Prin acest procedeu, "notarea unipersonală" realizată de profesor este înlocuită prin "notarea în colaborare cu alții", în cazul de față cu elevii.

Pentru ca evaluarea să fie resimțită de către elev ca având efect formativ, este foarte utilă formarea și exersarea la elevi a capacității de autoevaluare. Elevii au nevoie să se autocunoască, fapt care are implicații în plan motivațional și atitudinal. Condiția principală care favorizează interiorizarea de către elevi a aprecierilor profesorului o constituie înțelegerea criteriilor de apreciere. Cunoașterea și aprecierea acestor criterii îi ajută pe elevi să înțeleagă semnificația calificativelor acordate de învățător.

Tehnicile folosite în scopul educării aptitudinii de autoapreciere sunt variate. Una dintre acestea este "autonotarea controlată", în cadrul căreia propunerea notei o face chiar elevul examinat, fiind revăzută și definitivată de examinator, eventual cu consultarea celorlalți elevi. Un exercițiu util în aceasta privință îl constituie autocorectarea sau corectarea lucrărilor colegilor. Delimitarea răspunsurilor corecte de cele nesatisfăcătoare și a stării de reușită sau de eșec, oferă elevilor repere pentru aprecierea performanțelor obținute și pentru perceperea distanței la care se află față de nivelul așteptat. În multe cazuri se practică și metoda "notării reciproce" în cadrul căreia aprecierea este făcută, sub îndrumarea profesorului, de un grup de elevi, stabilit pentru o perioadă limitată.

Aceste metode complementare de evaluare oferă următoarele valențe formative în special în cazul elevilor cu C.E.S:

- permit profesorului să adune informații asupra derulării activității elevului și implicit a sa; pe baza acestor informații profesorului își fundamentează judecata de valoare într-o apreciere obiectivă a achizițiilor elevilor și a progreselor înregistrate;
- oferă profesorului o imagine la zi asupra performanțelor elevilor, în raport cu abilitățile și capacitățile de evaluare, dar și o imagine asupra profilului general al cunoștințelor elevilor;
- asigură un demers interactiv actului de predare-învățare, valorificând și stimulând potențialul creativ și originalitatea elevului;
- exersează abilitățile practic-aplicative ale elevilor asigurând o mai bună clarificare conceptuală și integrare în sistemul noțional a cunoștințelor asimilate, care astfel devin operaționale;
- crează oportunități elevului de a arata ceea ce știe și, mai ales, ceea ce știe să facă, într-o varietate de contexte și situații.

Oferind profesorului evaluator puncte de reper și informații suplimentare asupra modului de derulare a activității și asupra nivelului de achiziții al elevului, aceste metode alternative de evaluare întregesc imaginea asupra elevului și completează judecata de valoare pe care profesorul o emite și care se dorește a fi cât mai obiectivă posibil mai ales pentru elevii cu C.E.S.

Alte forme eficiente de evaluare în condițiile educației din școala incluzivă constă în evaluarea dialogată, participativă, consensuală, un proces în care sunt negociate și aduse la un consens diferitele interese, valori și puncte de vedere, între educator și elev. Evaluarea participativă, consensuală – are la bază responsabilitatea împărtășită între elev și educator, iar accentul se pune pe cooperare, colaborare și pe procesul învățării. Astfel, noțiunea de evaluare își lărgeste sfera de cuprindere și nu se oprește doar la conținuturile vehiculate în școală, la rezultatele obținute de elev (cunoștințe, informații, priceperi, deprinderi, capacități, modele de comportament, trăsături atitudinale etc.), ci se extinde de la rezultatele obținute către procesul de învățare derulat în situații și contexte diferite, inclusiv în afara școlii (nonformal și informal).

Evaluarea capacității de învățare, precum și evaluarea periodică a stării de progres/regres în dezvoltarea bio-psihoeducațională a elevului se face prin probe de evaluare a nivelului de cunoștințe și competențe. Aceste probe vor fi prelucrate, adaptate și utilizate, ținându-se seama de tipul și gradul de deficiență. Probele de evaluare la activități sau pe unitatea de învățare sunt diferențiate, pe grupe de nivel, nivel bazal și nivel superior. Fiecare probă de evaluare urmărește anumite achiziții, abilități și atitudini ale elevilor în funcție de particularitățile lor.

Bibliografie:

Anghel Luminita - *Tehnici alternative de evaluare*, <http://www.scritub.com/profesor-scoala/tehnici-alternative-de-evaluar4422241222.php>

Cosmovici, Andrei Iacob Luminița, *Psihologie școlară*, Editura Polirom, 1999

Gherguț Alois, *Evaluare și intervenție psihopedagogică*, Editura Polirom, Iași, 2011

Laslo Livia – *Metode și instrumente de evaluare proiecte*.pmu.ro/.../forummentorat

Moldoveanu Aurelia Manuela - *Diagrama Venn și tehnica cubului abordate incluziv în cadrul orelor de Biologie*, 2017, Revista Dynamis, 4, pag.57-58.

3.26. Plan de servicii individualizat pentru copiii cu cerințe educaționale speciale

Profesor învățământ primar Ananie Mirela

Școala Gimnazială Vadu Izei, jud. Maramureș

Numele și prenumele copilului/elevului:	A. C.
Mama:	M.
Tata:	M. D.
Data nașterii:	28.03.2009
Domiciliul:	Vadu Izei, Nr.10, Maramureș
Unitatea de învățământ la care este înscris:	Școala Gimnazială Vadu Izei
Certificat de orientare școlară și profesională:	nr. ... din emis de S.E.O.S.P.
Data realizării/ revizuirii Planului de servicii individualizat:	11 octombrie anul curent
Responsabilul de caz servicii educaționale:	Ananie Mirela

Servicii psihoeducaționale pentru copilul cu CES:

Tipul de serviciu/ intervenție	Instituția responsabilă	Obiective	Data de începere	Perioada de acordare a serviciului	Persoana responsabilă de acordare a serviciului
Servicii educaționale: <i>Plan de învățământ pentru învă. primar și curriculum adaptat</i>	Școala Gimnazială Vadu Izei	Atingerea nivelului minim al programelor școlare adaptate; Dobândirea competențelor specifice prevăzute în curriculum adaptat; Implicarea în cadrul activităților de învățare prevăzute în curriculum adaptat; Stabilirea și parcurgerea planurilor de remediere pe perioade scurte; Formarea capacităților de cunoaștere a literelor (în ritm propriu) Formarea deprinderilor de scriere corectă a elementelor grafice și a unor literele mari de tipar;	11 SEPT. anul curent	1 an școlar	Prof. Ananie Mirela

		Cunoașterea și utilizarea conceptelor specific matematicii; Dezvoltarea abilităților de numerație și calcul simplu matematic; Descoperirea și folosirea potențialului psihic de învățare, a ritmului propriu de achiziție, prin observarea zilnică și prin concentrarea tuturor informațiilor din cadrul familiei; Dezvoltarea motricității mâinilor, dar și a altor părți ale corpului; Educarea exprimării verbale corecte din punct de vedere fonetic, lexical și sintactic (exerciții care au la bază terapia tulburărilor de limbaj) Reducerea și eliminarea lacunelor din cunoștințele elevului; Formarea abilităților de participare la lecții; Participarea la activități de grup			
Servicii de asistență psihopedagogică prin cadrul didactic itinerant și de sprijin: <i>Plan de învățământ pentru inv. special</i>	Centrul Școlar de Educație Incluzivă Sighetu M	Recuperarea laturilor disfuncționale; Structurarea unor comportamente dezirabile (elaborarea unor modele de comportament cu un grad mare de adaptare școlară și socială); Consiliere comportamentală Antrenarea elevului în activități extracurriculare, activități plăcute pentru a-l stimula; Dezvoltarea motricității generale și a finei motricități; Dezvoltarea abilităților de numerație și calcul simplu matematic; Dezvoltarea abilităților de cunoaștere a literelor;	11 SEPT. anul curent	1 an școlar	Prof. Berinde Claudiu

		Formarea deprinderilor de scriere corectă și respectare a spațiului de scris; Dezvoltarea autonomiei personale și sociale; Dezvoltarea capacității de orientare și adaptare la mediu; Dezvoltarea atitudinilor pozitive de relaționare în grup;			
Servicii de consiliere și orientare școlară: <i>Consiliere psihopedagogică</i> <i>Consiliere părinți</i> <i>Consiliere individuală/de grup</i>	CJRAE Maramureș	Antrenarea elevului în activități plăcute pentru a-l stimula; Structurarea unei imagini de sine pozitive; Educarea capacității de autocunoaștere și autocaracterizare; Dezvoltarea abilităților de comunicare; Dezvoltarea autonomiei personale și sociale; Dezvoltarea capacității de orientare și adaptare la mediu; Dezvoltarea capacității de luare a deciziilor (independența alegerilor personale)	11 SEPT. anul curent	1 an școlar	Consilier școlar Roman Camelia Loredana
Servicii de terapie logopedică/terapia tulburărilor de limbaj - <i>exerciții care au la bază terapia tulburărilor de limbaj</i>	Centrul Școlar de Educație Incluzivă Sighetu M	Dezvoltarea capacității de exprimare corectă prin: - Exerciții de respirație corectă - Exerciții de gimnastică facială - Exerciții de dezvoltare a auzului fonematic	11 SEPT. anul curent	1 an școlar	Prof. Berinde Claudiu
Servicii de terapie educațională *	-	-	-	-	-
Servicii de kinetoterapie *	-	-	-	-	-
Asigurare transport la	Elevul vine însoțit de	-	-	-	-

unitatea de învățământ	părinți (distanța până la școală fiind de 300m)				
Măsuri de sprijin pentru educația incluzivă** <i>Participarea la activități extrașcolare</i>	Centrul Școlar De Educație Incluzivă Sighetu M	- Dezvoltarea relațiilor de prietenie - Dezvoltarea abilităților de comunicare și interrelaționare	11 SEPT. anul curent	1 an școlar	Prof. Berinde Claudiu

3.27. Plan de intervenție personalizată

Profesor învățământ primar Mariana Blavenstein

Școala Gimnazială „Vasile Alecsandri” Baia Mare, jud. Maramureș

Numele și prenumele: K.B.C.

Clasa: a IV a E

Anul școlar: 2017-2018

Diagnostic: sindrom dislexico – disgrafic

Comportament cognitiv:

- limbaj și comunicare: vocabular sărac, posibilități de exprimare reduse, tulburări semantice accentuate dificultăți de analiză și sinteză fonematică;
- matematică: dificultăți de efectuare a operațiilor de adunare cu trecere peste ordin.

Autonomie personală și socială:

- aria de autoservire: schema corporală este realizată, deprinderi de igienă personală și de păstrare a sănătății sunt dezvoltate;
- aria de socializare: conduite și atitudini dominate de infantilism afectiv și stări de afectivitate contradictorii, posibilități bune pentru dezvoltarea atitudinilor de relaționare;

Psihomotricitatea: dificultăți de orientare, organizare și structurare spațială și temporală.

Instrumente folosite în evaluare: testul de motricitate generală Ozeretski, Matricile Progresive Raven Color, probe pentru cunoașterea vârstei psihologice a limbajului, probe curriculare, chestionare pentru familie, convorbire individuală și în grup, observația spontană și dirijată.

Diagnostic psihologic:

- întârziere în apariția și dezvoltarea limbajului, stări de discordanță afectiv- relațională
- psihopedagogic: prezintă nevoia de afecțiune, de integrare, de modele socio-umane și de sprijin permanent din partea celorlalți.
- pedagogic: adaptare inferioară la cerințele programelor școlare.

Capacități-competente-abilități-lacune-nevoi:

- capacități relativ bune de învățare comportamentală prin imitație,
- posibilități de comunicare orală, gestuală, expresivă;
- identifică cu ușurință situațiile sociale care pot să-i aducă beneficii;
- toleranță scăzută la frustrare;

	- să înțeleagă sensul cuvintelor; Etapa propoziției - să recunoască cuvintele care alcătuiesc propoziția; - să compună și să descompună propoziții în cuvinte; - înțelegerea sensului cuvintelor; Etapa textelor mici - să recunoască propozițiile dintr-un text; - să identifice semnificația unui text; - să citească în ritm propriu un text nou de mică întindere; - să desprindă informații din textul citit; - să utilizeze sensul cuvintelor noi în enunțuri proprii.	ian 2018 martie 2018 mai 2018	- exerciții de recunoaștere și reproducere a cuvântului, exerciții de analiză și sinteză fonematică a cuvintelor, exerciții de copiere și dictare de cuvinte, exerciții de despărțire în silabe; - exerciții structurate cu partea inițială sau finală a cuvântului constantă; - găsește și citește cuvintele în text; - explicația; - exerciții de recunoașterea a numărului de cuvinte din propoziții; - exerciții de formulare a unor propoziții pornind de la un cuvânt dat; - exerciții de citire; - explicația

În cadrul terapiei dislexiei-disgrafiei se au în vedere obiectivele comune, precum:

- recunoașterea direcției în grafie și lexie;
- identificarea ordinii cronologice și spațiale;
- identificarea fonemelor și grafemelor în ordine alfabetică și aleatorie;
- identificarea fonemelor și grafemelor în cadrul unui ansamblu structurat;
- abilitatea de a identifica fonemele și grafemele;
- abilitatea de ordonare a grafemelor și fonemelor;
- abilitatea de memorare lexică și grafică.

3.28. Program de intervenție personalizat

Profesor psihopedagog Radu Elena

Școala Gimnazială Specială „C-tin Pufan” Galați, jud. Galați

1. INFORMAȚII DE BAZĂ

Numele elevului: I.A.

Data nașterii: 12.03.2009

Clasa: I

Domiciliul:

Psihodiagnostic: Tipul de deficiență: *Deficiență mintală ușoară,*

Informații despre starea de sănătate a elevului: Stare bună de sănătate.

Informații despre mediul social: Locuiește împreună cu familia având în componența sa mama, tata, frate. Tatăl este cel care se ocupă de copii, mama fiind plecată la muncă în străinătate.

Comportament - eleva este foarte liniștită și cooperantă.

2. ECHIPA DE INTERVENȚIE:

Profesor psiholog -

Numele cadrului didactic -

Profesor de sprijin-R. E.

Data elaborării P.I.P.: 1 octombrie 2018. – 9 iunie 2019

Data revizuirii P.I.P.: 12 februarie 2019

3. INSTRUMENTE UTILIZATE ÎN EVALUARE:

- chestionare orale;
- observații curente;
- aplicații practice;
- fișe de lucru utilizate la diferite activități;
- proba de evaluare;
- convorbire individuală și în grup;

4. OBIECTIVELE PROGRAMULUI:

Pe termen lung:

- a. Descoperirea și folosirea potențialului psihic de învățare ale subiectului, a ritmului propriu de achiziție, prin observarea zilnică și prin concentrarea tuturor informațiilor din cadrul familiei;
- b. Dezvoltarea exprimării orale înțelegerea și utilizarea corectă a semnificațiilor structurilor gramaticale;
- c. Dezvoltarea expresivității și creativității;
- d. Dezvoltarea capacităților de calcul matematic;

Pe termen scurt:

- e. Formarea abilităților de comunicare;
- f. Formarea abilităților de participare la lecții;
- g. Dezvoltarea capacităților de scriere;
- h. Participarea la activități de grup;
- i. Participarea la activități specifice matematicii;
- j. Dezvoltarea capacităților de numărare și efectuare a calculului matematic, oral și în scris;

5. SCOPURILE PROGRAMULUI:

- k. Reducerea și eliminarea lacunelor din cunoștințele elevei.
- l. Educarea exprimării verbale corecte din punct de vedere fonetic, lexical și sintactic;
- m. Cunoașterea și utilizarea conceptelor specifice matematicii;
- n. Dezvoltarea capacităților de explorare/investigare și rezolvare de probleme;
- o. Formarea și dezvoltarea capacității de a comunica utilizând limbajul matematic;

6. DERULAREA PROGRAMULUI DE INTERVENȚIE:

PROFESOR PSIHOLOG :

- Stimulează elevul în vederea reducerii dificultăților de învățare prin exersarea și dezvoltarea proceselor psihice (memorie, atenție, motivație), a unor trăsături pozitive de personalitate din domeniul afectiv și motivațional, a deprinderilor de muncă individuală;
- Implică familia pentru a o ajuta să lucreze cu copilul în asimilarea unor cunoștințe esențiale: cunoașterea mediului, coordonare spațio-temporală, dezvoltarea limbajului și a vocabularului, abilități de relaționare socială;
- Frecvența activităților programului terapeutic este de o ședință pe săptămână (45-50 de minute)

OBIECTIVE	METODE SI TEHNICI	MATERIALE UTILIZATE
-efectuarea unor exerciții de relaxare, pentru concentrarea atenției și dezvoltarea memoriei;	- convorbirea - povestirea - problematizarea - exercițiul de relaxare	- planșe - fișe de lucru - jocuri de construcție - plastilina - cărți - puzzle
-educarea atenției vizuale, a analizei auditive și îmbogățirea vocabularului;	- povestiri după imagini, planșe;	- planșe - fișe de lucru - jocuri - cărți
-stăpânirea și motivarea personală prin gestionarea adecvată a trăirilor afective negative;	- exerciții de autocunoaștere; - exerciții pentru creșterea stimei de sine și a încrederii în forțele proprii;- exerciții pentru managementul emoțiilor negative; - convorbirea; - problematizarea; - lauda, încurajarea;	-fișe de lucru -desene -minge antistres -joc de rol
- explicarea și formarea unor deprinderi eficiente de studiu; - efectuarea temelor la cabinet când este posibil;	- efectuarea temelor si învățarea pentru oferirea unui model de lucru; - explicația; - exercițiul	-cărți, caiete; -fișe de lucru și cartonașe
- organizarea locului de învățare cu eliminarea elementelor distractive;	- convorbirea; - exercițiul; - încurajarea	
-sprijinirea copilului în parcurgerea materiei în ritm propriu și ajutor la cererea doamnei învățătoare;	- tratarea diferențiată; - relație empatică învățător-elev, consilier-elev; - activități ajutătoare	-planșe -jocuri -casete -cărți
-construirea unui orar si respectarea lui astfel încât elevul să își facă temele, oferirea de recompense de către familie;	- convorbirea; - exercițiul	-cartonașe cu sarcini expuse în cameră
-măsuri unitare de susținere a copilului de către familie;	- consultarea; - informarea - empatia	-monitorizarea succesului prin acordarea de fețe vesele

ÎNVĂȚĂTOR ȘI PROFESOR DE SPRIJIN

- Antrenează elevul în activitățile specifice pe arii de stimulare sau recuperatorii și recreative, cu respectarea particularităților de vârstă și individuale;
- În cadrul lecțiilor se lucrează diferențiat, cu respectarea planificării materiei (cu revizuire și adaptări);

MIJLOACE: probe de evaluare, fișe de lucru, planșe, jetoane, jocuri didactice, rechizitele și manualele școlare, obiecte de uz general;

Domeniul de intervenție: *limba română*

Eleva nu prezintă tulburări de pronunție. Citește bine, dar fără să respecte semnele de punctuație. Nivelul de înțelegere a unui text este destul de scăzut, are nevoie de sprijin în rezolvarea sarcinilor de lucru. Se exprimă bine dar vocabularul este destul de sărac. Scrie după dictare cu unele omisiuni de litere și fără a respecta semnele de ortografie și de punctuație.

Prin acest program se urmărește:

- recuperarea laturilor disfuncționale;
- structurarea unor comportamente dezirabile (elaborarea unor modele de comportament cu un grad mare de adaptare școlară și socială);
- consilierea comportamentală;
- antrenarea elevei în activități plăcute pentru a o stimula;
- dezvoltarea motricității generale și a finei motricități;
- dezvoltarea abilităților de numerație și calcul matematic;
- dezvoltarea abilităților de cunoaștere a literelor și citire a cuvintelor ;
- formarea deprinderilor de scriere corectă și respectare a spațiului de scris;
- îmbogățirea, precizarea și activizarea vocabularului;
- dezvoltarea autonomiei personale și sociale;
- dezvoltarea atitudinilor pozitive de relaționare în grup;

IV. DERULAREA PROGRAMULUI DE INTERVENȚIE

Domeniul de intervenție: cognitiv, Limba Română, citire-scriere, Matematica.

OBIECTIVE PE TERMEN SCURT:

La sfârșitul programului eleva va fi capabilă:

Limba română:

- să-și dezvolte capacitatea de exprimare orală;
- să citească cu intonație un text
- să scrie după dictare propoziții folosind semnele de ortografie și de punctuație.
- să identifice într-un text substantivele, adjectivele și pronumele.

Matematică:

- Dezvoltarea capacităților de explorare/investigare și rezolvare de probleme
- Formarea și dezvoltarea capacității de a comunica utilizând limbajul matematic

- Cunoașterea și utilizarea conceptelor specifice matematicii
- Scrierea și citirea corectă a numerelor naturale de la 0 la 1000;
- Rezolvarea corectă de adunări și scăderi în concentrul 0-1000 fără /și cu trecere peste ordin;
- Rezolvarea unor exerciții simple de înmulțire și împărțire.
- să compare numere naturale folosind corect semnele;”<”, ”>”.=.

EVALUARE FINALĂ—CRITERIALĂ

Criterii de evaluare minimale:

- să formeze propoziții cu cuvinte date;
- să răspundă corect la întrebările din lecțiile învățate.

Criterii de evaluare maxime:

- să citească un text scurt la prima vedere, ținând cont de semnele de punctuație;
- să scrie după dictare texte scurte
- să povestească un text exprimându-se corect din punct de vedere gramatical

Instrumente de evaluare:

- fișe de lucru individuale;
- probe curriculare;
- teste criteriale cu itemi pentru fiecare obiectiv în parte;

VI. CONCLUZII

- În urma evaluării rezultatelor obținute după derularea programului de intervenție pe o perioadă de un an școlar s-a ajuns la concluzia că datorită exercițiilor și activităților simple, accesibile, desfășurate în ritm propriu, eleva a depășit în mare parte dificultățile sale, dobândind o experiență cognitivă superioară celei anterioare, înlăturând anumite bariere din calea dezvoltării sale.

- De asemenea, un rol deosebit în progresul obținut de elevă, l-a avut colaborarea foarte bună pe care am avut-o cu învățătorul și asistentul maternal.

VII. RECOMANDĂRI

Se constată că reluarea unor sarcini de învățare și a unor comportamente-țintă sunt de un real folos în dezvoltarea deprinderilor de muncă independentă.

Se recomandă stimularea pozitivă, întărirea motivației și a încrederii în propriile forțe, precum și reluarea unor anumite activități în vederea consolidării achizițiilor dobândite.

Bibliografie:

Roșan, Adrian, (2015). *Psihopedagogie specială, modele de evaluare și intervenție*, Editura Polirom, Iași.

3.29. Plan de intervenție personalizat*Profesor învățământ primar Morong Anamaria**Profesor învățământ preșcolar Țepele Teodora Alina**Profesor educație fizică și sport Rus Cristian Dorel**Liceul Teoretic „Gabriel Țepelea” Borod, jud. Bihor***NUME ELEV:** C. D.-B.**DATA NAȘTERII:** 16.02.2009**DIAGNOSTIC:** **psihologic** – deficiență mintală severă (IQ- 33)**logopedic** – retard limbaj expresiv**ALTE DIAGNOSTICE MEDICALE** – tulburare din spectru autist**ECHIPA DE LUCRU:**

- Profesor Învățământ Primar Morong Anamaria
- Profesor Învățământ Preșcolar Țepele Teodora Alina
- Profesor Educație Fizică și Sport Rus Cristian Dorel

Priorități pentru perioada (se specifică intervalul de timp): perioada de intervenție**12. 09. 2018 – 30. 10. 2018** cu următoarele obiective:

- Să localizeze zgomotele specifice mediului ambiant sau provocate
- Să reacționeze la diferiți stimuli prin fixarea privirii/zâmbet
- Să realizeze diferite exerciții pentru dezvoltarea aparatului fono articular
- Să imite anumite acțiuni simple (bate palmele, mișcă degetele, strânge pumnul etc.)
- Să asculte/înțeleagă mesajele exprimate de profesor
- Să utilizeze în comunicare modele de exprimare nonverbală (gesturi, mimică)
- Să imite unele activități/modele oferite de către profesor

Obiective realizate:

Obiective nerealizate/ realizate parțial:

Domeniul	Obiective	Exemple de activități de învățare	Metode	Mijloace	Progrese		
					R	M	S
Domeniul cognitiv	Să asculte unele zgomote/ sunete din	Exerciții de localizare a zgomotelor specifice mediului ambiant sau provocate	-activități de mișcare, ascultare,	diferite obiecte concrete, jucării.			

(senzorial / perceptiv)	mediul ambiant Să localizeze zgomotele specifice mediului ambiant sau provocate Să reacționeze la diferiți stimuli prin fixarea privirii/zâmbet Să asculte/înțeleagă mesajele exprimate de profesor Să realizeze în comunicare modele de exprimare nonverbală (gesturi, mimică) Să imite unele activități/ modele oferite de către profesor	Exerciții de orientare în mediul înconjurător Exerciții de recunoaștere a vocii persoanelor familiare Exerciții de recunoaștere a stimulilor olfactivi și gustativi Exerciții aplicative de executare de comenzi verbale simple („Pune mâna pe masă!” „Așază mingea pe raft!” etc.) Exersarea unor comenzi verbale potrivite la mediu ambiant („Închide ușa!”, „Adună jucăriile în coș!”) Exerciții de menținere a contactului vizual și auditiv în timpul comunicării Exerciții pentru dezvoltarea abilității de a elabora răspunsuri emoționale, exprimate mimico-gestual (plăcere, bucurie, tristețe, etc) Exerciții de imitare a unor sunete, gesturi, expresii mimicofaciale, acțiuni, cuvinte din repertoriul profesorului	identificare, imitare; -observația, explicația, demonstrația, exercițiul, jocul.				
Comuni- care și limbaj	Să realizeze diferite exerciții pentru dezvoltarea aparatului fono articulator;	Exerciții pentru dezvoltarea aparatului fono articulator; Exerciții pentru dezvoltarea auzului fonematic;	-activități de cooperare, mișcare, ascultare, identificare, imitare; -observația, explicația, demonstrația, exercițiul, jocul.	-diferite obiecte concrete, pictograme, jucării, instrumente muzicale oglinda logopedică			

Domeniul psihomotor (motricitatea fină/motricitatea grosieră)	Să imite anumite acțiuni simple (bate palmele, mișcă degetele, strânge pumnul etc.)	Exerciții de încălzire a musculaturii întregului corp Exerciții de încălzire a musculaturii brațelor, mâinilor, degetelor;	-activități de cooperare, mișcare, ascultare, imitare; -observația, explicația, demonstrația, exercițiul, jocul.	-obiecte concrete -minge -bile din cauciuc			

Bibliografie:

Cristea, S. (2000). *Dicționar de pedagogie*, Editura Litera. Litera Internațional Chișinău, București

Gherguț, A. (2001). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată*. Editura Polirom, Iași

Mara, D. (2009). *Strategii didactice în educația incluzivă*, Editura Didactică și Pedagogică, București

Preda, V. (coord.) (2001). *Orientări teoretico – praxiologice în educația specială*, Editura Presa Universitară, Cluj-Napoca.

3.30. Strategii de lucru pentru integrarea – incluziunea copiilor cu CES în școlile gimnaziale

Profesor psihopedagog Alina Ivan,

Profesor religie Svetlana Ceapă,

Școala Gimnazială „Miron Costin” Galați, jud. Galați

Școala oferă un set de servicii educaționale permițând integrarea tuturor copiilor și au scopul de a le asigura șanse egale.

După depistarea precoce făcută fie de unitățile medicale, fie de cele de învățământ, intervenția timpurie este foarte importantă pentru recuperarea copilului și, ulterior, integrarea lui socială.

Echipa de intervenție este compusă, în general, din: învățător/profesor care predă la clasă; profesor de sprijin - coordonatorul programului; părinții copilului; alți profesori care predau la clasă; consilierul școlar; profesorul logoped; asistentul social; medicul școlar; specialiști pentru recuperarea deficiențelor senzoriale, atunci când este cazul.

Echipa de intervenție timpurie colaborează cu familia copilului, asigurând: consiliere și informare; consiliere privind diagnosticul și consecințele acestuia asupra copilului, ținând seama de evoluția previzibilă a deficienței și mijloacele/modalitățile de compensare (pentru nevăzători, surzi, etc.); informarea părinților asupra potențialităților reale ale copilului și asupra mijloacelor care pot 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.

Intervenția psihopedagogică, în lipsa unui certificat medical, constă în identificarea CES pe baza unor probleme semnalate de cadrele didactice, psiholog, părinte, investigarea problemelor, recomandare pentru evaluare SOSP, iar atunci când există un certificat medical se recomandă investigarea de către Comisia SEOSP, curriculum adaptat, profesor de sprijin, alte servicii de recuperare. Psihologul școlar face o evaluare psihopedagogică, proiectează un program de intervenție și acțiune educațională și terapeutică, monitorizează progresul și evoluția copilului, întocmește raportul intervenției.

Evaluarea psihopedagogică se realizează cu scopul identificării caracteristicilor cognitive, sociale, psihomotrice, emoționale, de limbaj și autonomie personală.

Evaluarea elevilor cu cerințe educaționale speciale are rol esențial în elaborarea și aplicarea demersului didactic compensator și recuperator. Evaluarea cuprinde: evaluarea inițială, evaluarea periodică, evaluarea formativ - continuă și evaluarea finală. Toate tipurile de evaluări se fac textual, descriptiv, cuprinzând atât evoluțiile, cât și stagnările înregistrate la învățătură, dar și sub aspect comportamental. Se lucrează în echipă atât cu cadrele didactice care pot observa copilul la diverse ore, cât și cu familia pentru cunoașterea circumstanțelor și mediului de viață al copilului și a modalităților de comunicare cu membrii acesteia, pe o durată de 2-3 ședințe. Metodele și instrumentele de lucru sunt: anamneza, testele de dezvoltare, fișa psihopedagogică, raportul de evaluare inițială: spre exemplu, Grila Portage - o grilă de evaluare a dezvoltării copiilor. Pe fiecare arie a dezvoltării psihice (afectivitate, limbaj, cogniție, autoservire și comportament), pentru vârste diferite sunt itemi pe care fiecare copil ar trebui să fie capabil să îi îndeplinească; Ghidul curricular Bridget Anne Taylor și Kelly Anne McDonough de abilități preșcolare și școlare: copilul definește locații și obiecte; potrivește cuvinte scrise la obiecte și obiectele la cuvintele scrise; citește cuvinte obișnuite; numește literele (așa cum sunt pronunțate); numește un cuvânt, începând cu primul sunet; numește consoanele inițiale, mediane și finale; citește literă cu literă cuvintele simple; explică înțelesul cuvintelor; identifică sinonime simple; identifică relațiile temporale; identifică numeralele ordinale; identifică cuvintele care rimează; scrie din memorie cuvinte simple; adună numere formate dintr-o singură cifră; potrivește itemii din aceeași categorie; potrivește literele mari la literele mici; potrivește cuvintele identice; identifică „mai mult” și „mai puțin”; secvențializează numerele/literele; completează fișe simple; copiază litere și numere; identifică numele scris; desenează imagini simple; își scrie numele; lipește; taie cu foarfeca; colorează în chenar.

Sistemul de notare se stabilește de comun acord cu cadrul didactic de la clasă și trebuie să aibă efect stimulatoriu pentru elevul integrat.

Raport de evaluare inițială

Nume profesionist:

Specialitatea:

Nume caz / cod caz:

Nume părinte/reprezentant legal:

Date socio-demografice ale persoanei:

Sex: Data nașterii:

Localitate rezidentă:

Nivelul de școlarizare (dacă este cazul):

Imagine de ansamblu (vârsta la care au fost observate primele probleme, primele semne îngrijorătoare pentru aparținători, etc.):

Debutul problemelor (scurtă descriere):

Există elemente care îi îngrijorează pe aparținători?:

Istoric medical:

Diagnostic prezent:

Data diagnosticării:

Medicație:

Intervenția curentă/anterioară oferită copilului:

Repere în dezvoltare: dezvoltarea motrică; autoservire; abilitatea de a se îmbrăca, de a mânca etc.; abilitățile lingvistice & utilizarea limbajului sau a comunicării; interacțiunile sociale, competența socială (contact vizual, afect, utilizarea gesturilor, poziția și limbajul corporal, inițierea/ reacția la deschiderile sociale); jocul (reprezentare, imaginație, abilitatea de a mima, joc independent, colaborare). Preocupările/interesele copilului (de ex. existența unor comportamente stereotipe, sensibilitate crescută la sunete, rezistența la schimbările din mediu)

Intervenția psihopedagogică se face cu scopul de a dezvolta abilitățile necesare adaptării școlare și sociale, de a planifica/proiecta un program de intervenție educațională în colaborare cu părinții, cadrele didactice și alți specialiști. Obiectivele planului de intervenție vor fi stabilite în colaborare cu cei implicați în recuperarea copilului, pe o durată de 5-7 ședințe/ monitorizarea periodică a cazului/ asistarea pe durata întregului an școlar -1 ședință pe săptămână. Responsabili sunt psihologul școlar, cadrele didactice și părinți. Metodele și instrumentele de lucru sunt: planul de intervenție personalizat, selector de programe, fisele de monitorizare a progresului.

Planul de intervenție personalizat (PIP) este un demers educațional de adaptare a curriculum-ului școlar la nevoile fiecărui copil cu CES. Programele de intervenție personalizate presupun folosirea unor modalități eficiente de adaptare curriculară care variază în funcție de tipul cerinței educative speciale: dificultăți de învățare sau deficiențe specifice.

Exemplu de PLAN DE INTERVENȚIE

Nume profesionist: Alina Ivan

Nume persoană cod caz: D. A. M.

Diagnostic: TSA

Data nașterii: 20.01.2006

Sumar al evaluării inițiale:

Cea mai afectată arie a dezvoltării copilului este cea a relațiilor sociale și a comunicării. Cunoaște obiecte diferite din mediu, le arată, se joacă singură, execută comenzi. Conform evaluării cu grila Portage nivelul de dezvoltare a limbajului se situează la 5 ani și 3 luni sub nivelul vârstei; este energică, contactul vizual este slab dezvoltat și pentru persoane și pentru obiecte, își pierde interesul pentru activitate relativ repede, este atrasă de jocurile cu mișcare. Nivelul dezvoltării abilităților sociale este de 4 ani și 2 luni (respecta 2 reguli de joc, imitând acțiunile altor copii, salută adulți din familie fără a i se aduce aminte, înțelege sentimentele prin verbalizare: dragoste, tristețe, râs).

Cognitiv, vârsta este de 6 ani și șase luni, diferențiază obiecte cu atribute diferite, face asocieri, cunoaște culorile, diferențiază formele geometrice, numără de la 1 la 20. Cele mai dezvoltate sunt ariile de autoservire și comportamentul motor.

Obiective pe termen lung: dezvoltarea abilităților importante de verbalizare, joc, socializare, cogniție; dezvoltarea abilităților care sporesc independența copilului; îmbunătățirea abilităților de coordonare vizual-motorie; adoptarea de către copil a comportamentului adecvat în diferite medii sociale; dezvoltarea posibilităților de joacă, a interacțiunii sociale; descoperirea modalităților personale de dezvoltare și folosire a imaginației, creativității și gândirii abstracte; dobândirea de informații generale care sunt funcționale și adecvate vârstei sale.

Obiective pe termen scurt: stimularea atenției copilului; îndeplinirea unei acțiuni formată dintr-o succesiune de etape; dezvoltarea controlului motor fin și a coordonării vizual-motorii; îmbunătățirea abilităților grafo-motorii; exersarea abilităților scrise – citit cuvinte monosilabice; înlocuirea comportamentelor autostimulatoare cu comportamente de joc.

Tehnici utilizate: predare prin exercitii distincte – comanda – răspuns prompt – recompensă; modelare comportamentală – recompense pozitive și negative, recompensare diferențiată a răspunsurilor; generalizarea învățării.

Programe: răspunde la nume; alegeți; povesteste mai departe; verbalizare; identificare sunete, despărțire silabe, citire; joc cu reguli; asociere mulțime – număr.

Intervenția în clasă – metoda Umbra: persoana care ajută copilul să se adapteze la situația din clasă, oferă recompense pentru comportamentele noi (micile premii, tabla cu cartonașe, lauda, gesturi apreciative, etc.). Umbra folosește indicații verbale, gestuale, fizice pentru a învăța copilul comportamente noi pe care trebuie să le îndeplinească în mediul școlar.

Metoda umbrei poate fi folosită în caz de: deficit de atenție; neîndeplinirea acțiunilor date de profesor; dificultăți de comprehensiune; dezvoltarea abilităților de joc; îmbunătățirea relațiilor sociale, a comunicării în grup; dezvoltarea limbajului, intervenții prin întrebări tematice spontane cu scopul de a învăța să întrebe despre lucruri care se întâmplă în mediu.

Monitorizarea progresului se face cu scopul de a identifica progresele realizate, a dificultăților întâmpinate, stabilirea unor noi obiective de recuperare și integrare/adaptare școlară; evaluarea programului de consiliere înseamnă conturarea unui răspuns legat de eficiența programului; comunicarea raportului se face în prezența responsabililor intervenției în cadrul unei ședințe. Metodele și instrumentele utilizate sunt: fișa de raport final, chestionare pentru părinți, profesor, fișe de înregistrare progres școlar.

Raportul final al intervenției

Nume profesionist:

Nume copil:

Numărul de ore (inclusiv componenta de evaluare):

Descrierea pe scurt a cazului:

Obiective urmărite:

Nivelul realizării obiectivelor propuse (procente):

Colaborarea cu membrii echipei de lucru (cadre didactice, părinți):

Dificultăți întâmpinate în desfășurarea intervenției:

Comentarii și sugestii generale pentru îmbunătățirea ulterioară a stării copilului:

Aprecierea performanței generale pe parcursul intervenției:

0 1 2 3 4 5

Slabă

Excelentă

Pentru o bună incluziune școlară sunt foarte importante următoarele aspecte: oferirea acelorași oportunități tuturor copiilor; cerințe clare, structurate, simple; acordarea timpului suplimentar pentru oferirea unui răspuns; oferirea ajutorului doar când e absolut necesar; recompensarea copilului, precum și al celorlalți copii, care interacționează cu el; completarea fișei de observație zilnică; întâlniri regulate cu părinții (zilnic) și terapeuții copiilor (cel puțin o dată la 2 săptămâni), pentru evaluarea progreselor copiilor, identificarea punctelor tari și slabe, stabilirea obiectivelor pentru perioada următoare, discutarea dificultăților, metodelor care facilitează învățarea.

Bibliografie:

- Gherguț, Alois (2006). *Psihologia persoanelor cu cerințe speciale*, Editura Polirom, Iași;
- Crețu, Carmen (1999). *Curriculum diferențiat și personalizat*, Editura Polirom, Iași;
- Vrăjmaș, Ecaterina (2001). *Strategiile educației inclusive*, Editura Polirom, Iași;
- **** (2000). *Ghid de predare – învățare pentru copii cu CES.*, UNICEF și Asociația Reninco, București.

3.31. Educație ecologică la elevii cu cerințe educaționale speciale

Profesor Sandu Doina,

Liceul Tehnologic „Petru Poni” Onești, jud. Bacău

Profesor Sandu Adrian,

Școala Gimnazială „George Călinescu” Onești, jud. Bacău

În întreaga lume, ecologia este o știință de bază, ceea ce probează că omenirea a devenit conștientă de greșelile făcute până acum. A înțelege natura înseamnă a înțelege viitorul, iar a face ceva pentru salvarea naturii atât de amenințată astăzi, înseamnă să contribui la fericirea comună. Toate schimbările și aspectele noi le stârnesc curiozitatea copiilor, fapt ce se manifestă prin multitudinea de întrebări puse adulților. Copiii sunt martori oculari ai transformărilor din viața socială, economică și din mediul înconjurător.

Programa activităților de terapie educațională oferă un cadru necesar educării ecologice a copiilor cu CES. Măiestria cadrului didactic în proiectarea conținuturilor, tratarea interdisciplinară în activitatea zilnică favorizează înțelegerea de către copii a legăturilor indisolubile existente între obiectele și fenomenele lumii înconjurătoare. Copiii trebuie să știe că natura este un organism viu ale cărui componente sunt într-o strânsă intercondiționare. Pregătirea copiilor în școală nu înseamnă numai dobândirea de către aceștia a unor cunoștințe noi, ci și formarea unor atitudini, priceperi, motivații, abilități, stări afective.

Educația în domeniul ocrotirii mediului înconjurător trebuie să înceapă din grădiniță și să fie continuată în tot timpul anilor de școală, cât și în afara școlii. Din primele clase învață despre sol, aer, apă, plante, animale. Educatorii au sarcina de a le spune că fără acești factori naturali, viața nu este posibilă, deci trebuie protejați.

Cunoștințele căpătate în primii ani de viață sunt mai puternic consolidate și aplicate în practică decât cele primite în anii următori. Orice prilej oferit de activitățile de observare a plantelor și animalelor, observări spontane, plimbări, excursii, expunere de diapozitive, comentarea unor texte studiate din fauna și flora terestră, vizionarea unor emisiuni TV trebuie folosite pentru a forma o gândire intuitivă și deductivă a copiilor în raport cu natura, pentru a dezvolta dragostea și respectul față de această dorință de a ocroti. Putem face educație ecologică prin toate activitățile și acțiunile pe care le desfășurăm în școală. Curiozitatea copiilor duce la acumularea de cunoștințe multiple despre mediul înconjurător, despre protecția lui, contribuind la dezvoltarea capacității de a gândi logic și a interpreta corect anumite aspecte din jurul lor.

Copilul trebuie lăsat să descopere el singur adevărul, acționând în mod practic, deoarece scopul școlii este de a forma creatori, și nu indivizi care să repete ceea ce au învățat generațiile precedente. În natură, lucrurile se petrec aidoma lucrurilor din viață, iar marii scriitori le-au descris cu multă măiestrie în texte a căror morală este directă și pe înțelesul copiilor. În poveștile „Lacrima unui fir de iarba” de G. M. Zamfirescu, „Puiul” de Al. Br. Voinesti deslușești îndemnul la ascultare și consecințele grave ale neascultării. În realizarea educației ecologice trebuie să urmărim realizarea câtorva obiective, dintre care amintim:

- să cunoască ființe și fenomene din mediul înconjurător și caracteristicile acestora;
- să se asigure însușirea unor cunoștințe din domeniul ecologic prin activități cu caracter experimental și demonstrative;
- educarea capacității de a ocroti, proteja și respecta natura;
- cultivarea dragostei pentru Terra cu tot ce are (apă, animale, plante)
- conștientizarea necesității de a economisi apa, energia electrică, lemnul etc.;
- educarea copilului în sensul păstrării sănătății mediului natural în care trăiește;
- antrenarea în activități menite să contribuie la îngrijirea unor arbori, a fiecărui metru de spațiu verde pe care îl au la dispoziție;
- formarea unui comportament civic etic și a deprinderilor de păstrare și iubire a naturii;
- vizitarea unor rezervații naturale, a unor amenajări speciale destinate creșterii unor plante și animale care sunt ocrotite prin lege;
- observații asupra mediului, jocuri distractive, povestiri, diafilme, diapozitive, plimbări, drumeții, excursii, vizite, discuții libere, convorbiri organizate.

Colțul viu din sala de clasă este locul cel mai apropiat copilului, acesta fiind amenajat cu ghivece cu flori și vase pentru procesul de germinație.

Cadrele didactice au în vedere și următoarele aspecte:

- păstrarea curățeniei în curtea școlii, în parcuri, în gradina școlii, în păduri, cu diferite prilejuri, în cartierul școlii.
- menținerea integrității arborilor și florilor;
- cunoașterea unor arbori ornamentali cu evaluare istorică;
- întreținerea spațiilor verzi;
- plantarea de arbori, flori și întreținerea lor;
- discuții libere: „De ce trebuie udați pomii?”, „Cum sunt pedepsiți cei ce distrug natura?”

Prin convorbiri pe tema: „Pădurea, prietena mea”, „Iarna în pădure”, se poate arăta copiilor grija permanentă a oamenilor pentru asigurarea celui mai benefic element pentru

viață: „aerul”. Jocurile cu rol „De-a grădinarii”, „Florăresele” dau posibilitatea copiilor să amenajeze ronduri de flori. Desenele copiilor cu tema : „ Grădina bunicilor”, Unde aş dori să-mi petrec vacanța” - sunt alte mijloace utile în atingerea obiectivelor educației ecologice.

Bibliografie:

Copiii și natura – educație ecologică și de protecție a mediului, Elena Dincă, Editura Caba Educațional, București, 2008, p. 25.

Ecologie și protecția mediului, Vlad Iordache, Florinela Ardelean, Editura Matrixrom, București, 2007, p. 55.

Un singur Pământ – omul și mediul înconjurător, Silviu Neguț, Editura Albatros, București, 1978, p. 81.

3.32. Aplanarea situațiilor conflictuale în ciclul primar

*Profesor pentru învățământul primar Maier Ana-Maria,
Școala Gimnazială „Axente Sever”, loc. Aiud, jud. Alba*

„Nu vei răzbate pân’ la inimi, dacă din inimă pornirea nu-ți vine”. (Goethe)

Copiii trebuie să-și poată exercita dreptul de a-și exprima liber opiniile, în funcție de capacitatea lor în plină evoluție, să-și poată dezvolta respectul de sine, să dobândească cunoștințele și priceperile, cum ar fi cele de a rezolva conflictele, de a lua decizii și de a comunica, pentru a face față provocărilor vieții. În orice clasă de elevi pot apărea conflicte ce constau în stări tensionale ce se pot instala la niveluri diferite: elev-elev, învățător-elevi, clasa de elevi-alte colective de elevi, elevi-părinți.

Cauzele generării conflictelor sunt variate. Aceste conflicte sunt cel mai adesea provocate de: lipsa de comunicare sau comunicarea defectuoasă care creează bariere și uneori chiar blocaje, insuficienta cunoaștere a elevilor, lipsa de atenție în raport cu dorințele și așteptările, lipsa de obiectivitate a dascălului în raport cu conduita elevului, recurgerea la argumentul autorității în rezolvarea unor probleme, pasivitatea sau indiferența, amânarea rezolvării problemelor, nediscutarea cu elevii a regulilor și a consecințelor încălcării acestora, neexercitarea înțelegerii sancțiunilor și recompenselor, slaba comunicare cu părinții etc.

În planul idealului educațional, tranziția de la formularea „educație pentru toți” la „educație pentru fiecare” are implicații majore la nivelul instituțiilor școlare. Este vorba de centrarea pe posibilitățile de devenire ale fiecărei individualități, pentru a ști nu numai „ce pregătire pentru viață trebuie să dea” ci mai ales, ce se poate face din fiecare om, ce puteri creatoare și civilizatorii va dezvolta în cursul vieții. Numai pe această bază se poate proiecta întreg procesul de învățământ pentru a diminua sursele de frustrare și eșec, pentru a stimula prin succes și copilul care se afirmă tardiv, care provine dintr-un mediu educativ indiferent față de realizările lui, pentru a acorda o mai mare atenție nevoilor, trebuințelor și obiectivelor afective.

În activitatea noastră didactică, am întâlnit nenumărate cazuri de copii normal dezvoltați, dar care, din diferite motive, prezentau un comportament dificil. Având în vedere eterogenitatea colectivelor de elevi, întâlnim aproape în fiecare clasă câte un elev cu un astfel de comportament. Un astfel de caz l-a constituit elevul S.P.R. din clasa a II-a. Ce am făcut pentru a corecta și ameliora conduita acestui elev? În primul rând am realizat anamneza individului,

căutând anumite cauze care au determinat un astfel de comportament sau motivațiile de natură afectiv-relațională care au stat la baza manifestărilor nepotrivite și a reacțiilor de adaptare. Toate indiciile, motivațiile sau rațiunile analizate s-au cristalizat aflând că acest copil trăia într-o familie în care aveau loc certuri, divergențe sau conflicte frecvente, el fiind mereu marginalizat, neacordându-i-se atenție și nu îi erau niciodată apreciate eforturile de a realiza ceva bun, frumos, constructiv.

În aceste circumstanțe, reacția era agresarea minoră a colegilor, verbală și fizică, fără motive reale sau esențiale și fără să conștientizeze consecințele acțiunilor lui. Ca o măsură inițială, dar fără a mă adresa direct lui, ci întregii clase de elevi, am realizat un semn al exclamării mare, roșu, vizibil, din polistiren, pe care am scris: „SUNT UN BUN COLEG”. Fără a le induce nuanța de provocare, am analizat frontal semnificația acestui mesaj, „întâmplător” revenindu-i lui sarcina de a finaliza prin extragerea caracteristicilor specifice unui elev care poate afirma că face parte din această categorie. Elevul a manifestat interes față de această problemă, dându-și seama de propriile manifestări și simțindu-se ușor jenat raportându-se la conduitele celorlalți colegi.

Am luat apoi legătura cu familia elevului și am încercat în decursul mai multor întâlniri, să le canalizez acțiunile spre a-i da importanță copilului, spre a-l implica în mici sarcini în gospodărie și a-i recunoaște rolul în familie, bineînțeles apreciindu-i munca efectuată, efortul și dacă este posibil, chiar să-l recompenseze, uneori cu mici gesturi de tandrețe sau verbal. Simultan, am apelat și la sprijinul consilierului școlar, iar terapiile specifice au dat roade.

Învățătorul, consilierul școlar, familia – o triadă funcțională care printr-un efort comun, cu tact și dăruire poate muta munții din loc, nu numai schimbă în bine conduita, convingerile sau atitudinea unui copil de vârstă școlară mică, cu atât mai mult cu cât, prin implementarea unui plan strategic comun cu finalități convergente poate înregistra progrese uluitoare și rezultate foarte bune.

Nu există practic rețete, nici răspunsuri stereotipe față de situațiile conflictuale sau de criză, există numai reacții adecvate. În plan deontologic, aceste reacții adecvate și comportamente dezirabile sunt rodul unei cunoașteri temeinice a meseriei de dascăl și a unui comportament profesional, care trebuie să țină seama de legi (uneori chiar nescrise, dar simțite vocațional), de practicile sociale. De aici importanța unei munci de echipă, cu asumarea autentică de roluri și a reflectării în fața situațiilor dificile. Este extrem de important să ajutăm copilul la timp, pentru a putea reduce și apoi elimina aceste dificultăți. Procesul de aplanare firească a conflictului în cazul elevului nostru încă se derulează, până la momentul actual s-au înregistrat schimbări radicale în ceea ce privește relaționarea în grup, modul de manifestare sau

reacție, reușindu-se eliminarea totală a expresiilor verbale vulgare sau violente și reducerea într-o mare măsură a gesturilor violente sau agresive.

Un sfat pentru un bun educator-manager: „Pe toți să-i tratezi ca oameni, luminându-i cu lumina ochilor, încălzindu-i cu căldura inimilor noastre, după cum soarele cu noi toți – fără să ne diferențieze în vreun fel”.

Bibliografie:

Stan, Emil (2003). *Managementul clasei*, Editura Aramis, București

Stan, Emil (1999). *Profesorul între autoritate și putere*, Editura Teora, București

Zoița, Elena (2000). *Managementul educațional*, Editura Polirom, Iași

Iucu, Romiță (2000). *Managementul și gestiunea clasei de elevi*, Editura Polirom, Iași

Păun, Emil (1999). *Școala, o abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iași.

3.33. Program de intervenție personalizat

Profesor itinerant/de sprijin Dănescu Liana,

Profesor itinerant/de sprijin Neiconi Diana,

CPC Simeria / Liceul Tehnologic „Ovid Densusianu”, Călan, jud. Hunedoara

Numele și prenumele beneficiarului: **C. L. C.**

Data și locul nașterii: 10.10.2005, Hunedoara

Domiciliul:

Școala/instituția: Liceul Tehnologic “Ovid Densusianu”, Călan - Școala Gimnazială

Echipa de lucru

Diriginte:

Prof. itinerant/de sprijin: Neiconi Diana

Prof. limba română:

Prof. matematică:

Prof. limba engleză:

Prof. limba franceză:

Prof. biologie:

Prof. geografie:

Prof. istorie:

Prof. tehnologia informației și calculatoarelor:

Prof. educație pentru sănătate:

Prof. educație ecologică:

Prof. Religie:

Capacități, competențe, abilități, puncte slabe, nevoi stabilite în baza evaluării inițiale și observației sistematice:

- Dezvoltare fizică bună, bună coordonare a mișcărilor mai ample;
- Are o motivație intrinsecă puternică pentru învățare;
- Recunoaște litere, cu excepția literelor j.k. g, w, q, x și y;
- Citește cuvinte pe litere;
- Nu are însușite regulile elementare de igienă personală;

- Nu reține decât cu material concret, prin reluări permanente și explicații suplimentare;
- Nu comunică cu ușurință în propoziții-frecvente dezacorduri și accentuări greșite de sunete;
- Timidă, retrasă, stimă de sine scăzută;
- Imaturitate psihosocială;
- Memoria și atenția sunt foarte scăzute;
- Are nevoie de atenție, din partea părinților, colegilor, a cadrului didactic;
- Are permanent nevoie de sprijin;
- Ritm de lucru lent.

Obiective pe termen lung:

1. Dezvoltarea abilităților de citit-scris prin utilizarea unor cuvinte uzuale, a textelor citite, cunoscute;
2. Dezvoltarea abilităților de calcul matematic în centrul 0-100 fără și cu suport concret;
3. Dezvoltarea abilităților de relaționare și a comportamentelor emoționale;
4. Dezvoltarea unor competențe ale intelectului (memorare, gândire logică, stabilirea de relații cauză-efect).

Obiective pe termen scurt/Competențe specifice

Limba și literatura română:

- o utilizarea imaginilor pentru indicarea semnificației unui mesaj audiat
- o oferirea de răspunsuri la întrebarea: „Despre ce este vorba... (în acest fragment de poveste/ în acest text) ?”
- o oferirea unor răspunsuri la întrebări de genul: „Cine? Ce? Când? Unde? Cum? De ce?”
- o analiza și sinteza fonetică a cuvintelor și silabelor
- o despărțirea cuvintelor în silabe, numărarea silabelor unui cuvânt și reprezentarea lor prin simboluri/ semne/ jetoane/ gesturi/ bățai din palme
- o rostirea cuvintelor pe silabe în numărători sau jocuri
- o stabilirea poziției unui sunet în silabă/ cuvânt
- o punerea în corespondență a unui cuvânt dintr-o propoziție cu imaginea potrivită/ corespunzătoare
- o exersarea unor formule de adresare, de solicitare, de mulțumire, adaptate interlocutorului

- o alcătuirea unor enunțuri orale și/ sau crearea de povești orale pornind de la idei/ imagini date sau desene create de copii
- o recunoașterea literelor mari și mici, de tipar și de mână
- o compunerea, la alfabetarul mobil, a unor silabe, cuvinte, propoziții din 3-5 cuvinte
- o marcarea prin colorare, subliniere, decupare, încercuire, a unor cuvinte din propoziții solicita
- o completarea unor silabe date pentru a obține cuvinte
- o ordonarea unor silabe dintr-o serie dată, pentru a obține cuvinte
- o citirea pe silabe/ integrală a cuvintelor scrise cu litere de tipar sau de mână
- o citirea selectivă a unor cuvinte și enunțuri dintr-un text scurt
- o memorare unor poezii și ghicitori
- o scrierea literelor de mână, folosind diverse instrumente de scris (creion, carioca, stilou, pensulă, cretă) pe variate suporturi (nisip, tablă, tastatură etc.)
- o copierea, transcrierea literelor, silabelor, cuvintelor, enunțurilor din 3-5 cuvinte menținând distanța dintre elementele grafice, dintre litere și dintre cuvinte
- o scrierea după dictare a literelor, silabelor, cuvintelor, propozițiilor din 3-5 cuvinte;

Matematică:

- o reprezentarea prin obiecte (bețișoare, bile etc) a numerelor din intervalul 0 -100;
- o reprezentarea zecilor prin mănunchiuri de câte 10 bețișoare;
- o citirea numerelor de la 0 la 100;
- o scrierea numerelor de la 0 la 100, pe rețeaua caietului de matematică;
- o evidențierea cifrei unităților/zecilor dintr-un număr;
- o numărarea obiectelor/ființelor din mediul apropiat
- o numărare din 1 în 1, din 2 în 2, din 3 în 3 etc., în ordine crescătoare și descrescătoare, cu precizarea limitelor intervalului (de la ...până la)
- o evidențierea cifrei unităților sau a zecilor dintr-un număr (ex.: Colorați cifra zecilor cu roșu; Scrieți cu verde cifra unităților);
- o scrierea rezultatelor obținute prin comparare, utilizând semnele $<$, $>$, $=$;
- o compararea a două numere naturale mai mici decât 31;
- o identificarea „vecinilor” unui număr de la 0 la 100;
- o ordonarea crescătoare/descrescătoare a unor numere naturale;
- o poziționarea pe axă a unor numere date;
- o efectuarea de adunări și scăderi și verificarea cu obiecte sau prin operația inversă;

- o aflarea sumei/diferenței a două numere mai mici decât 31;
- o scrierea pe rețeaua de pătrățele a caietului de matematică a liniuțelor orizontale, verticale, oblice;
- o conturarea pe foaie velină a unor forme geometrice plane (pătrat, triunghi, dreptunghi, cerc), cu ajutorul unor șabloanelor;
- o desenarea formelor geometrice (pătrat, triunghi, dreptunghi, cerc), pe rețeaua de pătrate din caietul de matematică;
- o realizarea/transcrierea unor modele repetitive - înșirarea mărgelilor, jucăriilor etc. respectând o anumită regulă;
- o realizarea unor colaje/desene care reprezintă corpul omenesc cu principalele organe; - identificare.;
- o realizarea de asociații între fenomene și cauzele posibile
- o recunoașterea cauzei care a determinat uscarea unei plante verzi ca urmare a explorării fenomenului (lipsa de apă, lipsa luminii etc.)
- o ordonarea anotimpurilor pe o scală a preferințelor (îmi place cel mai mult, îmi place mult, îmi place
- o rezolvarea unor probleme după imagini date
- o așezarea unor cartonașe reprezentând zilele săptămânii, în ordinea succesiunii lor în săptămână;
- o precizarea lunilor specifice unui anotimp;
- o poziționarea acelor ceasului pe baza unei cerințe date: ”Ceasul arată ora 9 fix/ 9 și jumătate”;
- o recunoașterea bancnotelor de 1 leu, 5 lei, 10 lei, 50 lei, 100 lei
- o recunoașterea monedelor de 1 ban, 5 bani, 10 bani, 50 de bani;
- o jocuri de utilizare a banilor: La piață, La librărie, La chioșc;
- o identificarea și utilizarea instrumentelor de măsură potrivite pentru efectuarea unor măsurători (rigla, vasul gradat);

Domeniul de intervenție: socio-afectiv-emoțional

- Să cunoască, recunoască și să numească propriile emoții (stimularea inteligenței emoționale);
- Să-și controleze emoțiile negative;
- Să înțeleagă ce este o regulă, cum și de ce trebuie să o respectăm;
- Să-și îmbunătățească capacitatea de memorare și capacitatea de concentrare a atenției;

- Să își însușească termenii de "vreau" și "pot" și să acționeze în conformitate cu aceștia;
- Să cunoască și să respecte regulile elementare de igienă și alimentație sănătoasă.

Domeniul de intervenție: psihomotric

- Să manevreze corect instrumentele din trusa geometric
- Să realizeze lucrări și obiecte utilizând diferite obiecte- ac, ață, traforaj, placaj, hartie, carton, polistiren etc.)
- Să utilizeze calculatorul și programele din calculator

Revizuirea programului de intervenție educational-terapeutică (în funcție de rezultatele evaluărilor periodice):

Recomandări particulare:

Obiective realizate:

Recomandări pentru următorul an școlar:

Rolul și modul de implicare a părinților în program:

3.34. Plan de recuperare curriculară a elevului cu CES

Profesor învățământ primar Lorințiu Ana-Maria

Liceul Tehnologic „Liviu Rebreanu” Maieru, jud. Bistrița-Năsăud

1. INFORMAȚII DE BAZĂ:

Numele elevului: P.A.

Data nașterii: 20. 10. 2010

Clasa: I

Domiciliul: com. Maieru, jud. Bistrița Năsăud

Psihodiagnostic: Tipul de deficiență: *Deficiență mintală, nivel ușor.*

Informații despre starea de sănătate a elevului: Răceli frecvente, probleme optice.

Informații despre mediul social: Locuiește împreună cu familia lui, având în componența sa mama, tata și cinci frați. Familia nu are nici un venit și prezintă condiții medii de locuit. Mama îi acordă atenție privind activitatea școlară, dar acționează haotic, urmată de satisfacerea poftelor copilului.

2. ECHIPA DE INTERVENȚIE:

Profesor consilier școlar: Borș Viorica

Numele cadrului didactic: înv. Lorințiu Ana-Maria

Data elaborării P.I.P.: octombrie 2018. – iunie 2019

3. INSTRUMENTE UTILIZATE ÎN EVALUARE:

- chestionare orale;
- observații curente;
- aplicații practice;
- fișe de lucru utilizate la diferite activități;
- proba de evaluare;
- convorbire individuală și în grup;
- observația spontană și dirijată.

4. OBIECTIVELE PROGRAMULUI:

Pe termen lung:

- a. Descoperirea și folosirea potențialului psihic de învățare ale subiectului, a ritmului propriu de achiziție, prin observarea zilnică și prin concentrarea tuturor informațiilor din cadrul familiei;
- b. Dezvoltarea exprimării orale, înțelegerea și utilizarea corectă a semnificațiilor structurilor gramaticale;
- c. Dezvoltarea expresivității și creativității;
- d. Dezvoltarea motricității mâinilor, dar și a altor părți ale corpului;
- e. Dezvoltarea capacităților de calcul matematic;

Pe termen scurt:

- f. Formarea abilităților de comunicare;
- g. Formarea abilităților de participare la lecții;
- h. Dezvoltarea capacităților de scriere;
- i. Participarea la activități de grup;
- j. Participarea la activități specifice matematicii;
- k. Dezvoltarea capacităților de numărare și efectuare a calculului matematic, oral și în scris;

5. SCOPURILE PROGRAMULUI:

- a. Reducerea și eliminarea lacunelor din cunoștințele elevului;
- b. Educarea exprimării verbale corecte din punct de vedere fonetic, lexical și sintactic;
- c. Formarea capacităților de cunoaștere a literelor și citire a cuvintelor și propozițiilor;
- d. Formarea deprinderilor de scriere corectă a elementelor grafice și a literelor, precum și scrierea lizibilă a cuvintelor;
- e. Cunoașterea și utilizarea conceptelor specifice matematicii;
- f. Dezvoltarea capacităților de explorare/investigare și rezolvare de probleme;
- g. Formarea și dezvoltarea capacității de a comunica utilizând limbajul matematic;

6. DERULAREA PROGRAMULUI DE INTERVENȚIE:

ÎNVĂȚĂTOR:

- Antrenează elevul în activitățile specifice pe arii de stimulare sau recuperatorii și recreative, cu respectarea particularităților de vârstă și individuale;
- În cadrul lecțiilor se lucrează diferențiat, cu respectarea planificării materiei (cu revizuirii și adaptări);

MIJLOACE: probe de evaluare, fișe de lucru, planșe, jetoane, jocuri didactice, rechizitele și manualele școlare, obiecte de uz general;

Domeniul de intervenție: *limba și comunicare*

Elevul pronunță corect cuvintele dar are un vocabular foarte sărac. Răspunsurile sale sunt monosilabice sau în propoziții incomplete. Nu reușește să povestească texte auzite în clasă ori întâmplări din viața personală, pierde firul logic al acestora. Capacitate scăzută de organizare și coordonare a acțiunilor în conformitate cu comanda verbală. Scrie semne grafice cu trăsături tremurate, fără a respecta spațiul de scris, pierde rândul.

Obiective pe termen scurt	Obiective operaționale	Activități de învățare	Criterii minimale pentru evaluarea progresului	Metode și instrumente de evaluare
1. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral	- să înțeleagă semnificația globală a mesajului oral - să sesizeze intuitiv corectitudinea unei propoziții ascultate - să distingă cuvintele dintr-o propoziție dată, silabele dintr-un cuvânt și sunetele dintr-o silabă - să sesizeze sensul cuvintelor într-un enunț dat	-exercitii de delimitare a cuvintelor în enunțuri; -exercitii de stabilire a poziției unui cuvânt într-o propoziție; -jocuri de identificare a poziției silabelor în cuvânt; -exerciții de distingere a sunetului inițial, final sau din interiorul unei silabe sau al unui cuvânt; -identificarea cuvintelor ce conțin sunetul învățat și despărțirea lor în silabe; -jocuri de punere în corespondență a unui cuvânt auzit cu imaginea corespunzătoare;	- înțelege semnificația globală a unui text scurt, după ascultarea repetată a acestuia, sau după lămuriri suplimentare; - formulează răspunsuri la întrebările puse, uneori cu imprecizii, corectate la solicitarea învățătorului; - distinge și delimitează cuvintele în propoziții de două cuvinte, rostite clar de învățător; - distinge, după auz, silabele și sunetele, dintr-un cuvânt dat, de 1-2 silabe; - pronunță, corect, cuvântul integral și pe silabe, cu imprecizii corectate cu	Evaluarea orală și scrisă Aprecieri stimulative Evaluare cu mai multe reveniri Evaluări curente formative Probe scrise, fișe de lucru
2. Dezvoltarea capacității de exprimare orală	- să formuleze clar și corect enunțuri verbale potrivite unor situații date - să integreze cuvintele noi în enunțuri	-exerciții de despărțire a cuvintelor în silabe; - exerciții de trasare a elementelor grafice; - exerciții de adoptare a poziției corecte și comode pentru scris; - exerciții de scriere a unor elemente grafice pregătitoare, care să faciliteze scrierea		
3. Dezvoltarea capacității de	- să identifice litere, grupuri			

receptare a mesajului scris (citirea / lectura)	de litere, silabe, cuvinte și enunțuri în textul tipărit și în textul de mână - să sesizeze legătura dintre enunțuri și imaginile care le însoțesc - să desprindă semnificația globală a unui text citit - să citească în ritm propriu, corect un text cunoscut - să scrie corect litere, silabe, cuvinte - să scrie corect, lizibil și îngrijit propoziții scurte	literelor și scriere în duct continuu; - exerciții de scriere a literelor, silabelor, cuvintelor și propozițiilor; - exerciții de scriere a literelor și a cuvintelor, respectând forma, mărimea lor; - exerciții de încadrare corectă în pagina a textului (data, alineat); - exerciții de apreciere corectă a spațiului dintre cuvinte; - dictări de cuvinte și propoziții;	sprijinul învățătorului; - asociază sunetul cu litera de tipar, sau de mână; citește în ritm propriu silabe, cuvinte și propoziții alcătuite din 2-3 cuvinte, uneori cu inversiuni sau repetări, corectate la intervenția învățătorului; - citește cuvinte scrise, formate din silabe cunoscute; - citește fluent și corect enunțuri cunoscute, cu ezitări sau pauze mai lungi, atunci când întâlnește cuvinte care conțin aglomerări de consoane, grupuri de litere etc.; - copiază, transcrie și scrie după dictare litere, silabe și cuvinte cu abateri de la regulile grafice; - construiește în scris propoziții formate din 2-3 cuvinte, cu mici abateri de la regulile grafice, ortografice și de punctuație, corectate la intervenția învățătorului; - copiază/ transcrie/ scrie după dictare, cu	

			unele omosiuni, inversiuni de litere, uneori cu abateri de la normele de așezare în pagină, sau de la folosirea corectă a semnelor	

Domeniul de intervenție: *matematică*

Elevul formează mulțimi, recunoaște culorile, numără crescător până la 15, dar are probleme în ceea ce privește numărul până la 31 sau numărul descrescător, chiar și cu ajutorul obiectelor. Capacitate scăzută de organizare și coordonare a acțiunilor în conformitate cu comanda verbală. Scrie semne grafice cu trăsături tremurate, fără a respecta spațiul de scris, pierde rândul.

Obiective pe termen lung	Obiective de referință	Activități de învățare	Criterii minimale pentru evaluarea progresului	Metode și instrumente de evaluare
1. Cunoașterea și utilizarea conceptelor specifice matematicii	- să scrie, să citească numerele naturale de la 0 la 31; - să compare două numere cu diferență de o unitate; - să completeze un șir de numere; - să scrie vecinii numerelor;	- exerciții de numărare cu obiecte de la 0 la 31; - exerciții de citire și de scriere a numerelor naturale de la 0 la 31; - compararea și ordonarea numerelor de la 0 la 31; - exerciții compunere și descompunere cu numere naturale de la 0 la 31; - exerciții de alegere a unei descompuneri potrivite pentru efectuarea unui calcul; - rezolvarea de probleme cu obiecte sau cu desene simple: puncte, cerceulețe, linii etc.; - rezolvarea de probleme cu obiecte sau cu desene simple: puncte, cerceulețe, linii etc..	- asociază mulțimi (alcătuite din obiecte identice, ușor de numărat), cu numărul lor (cardinalul mulțimii); - identifică cifra zecilor și cifra unităților în scrierea unui număr de două cifre; - numără corect, crescător și descrescător, din 1 în 1, în centrul 0-30; - copiază, transcrie și scrie după dictare cifrele, cu greșeli privind corectitudinea elementelor	- Evaluarea orală și scrisă - Aprecieri stimulative - Evaluare cu mai multe reveniri - Evaluări curente formative - Probe scrise, fișe de lucru
2. Dezvoltarea capacităților de explorare/ investigare și	- să exploreze modalități variate de compunere și descompunere			

rezolvare de probleme	a numerelor, în centrul 0 – 100 cu obiecte de sprijin;	-ex. de descompunere a numerelor în sume și diferențe ; -ex. de adunare și scădere cu numere de la 0 la 100 ; -ex. de aflare a numărului necunoscut ; -ex. de verificare a rezultatului prin probă ; -ex. – joc pentru verbalizarea etapelor de calcul -ex. de analiză a părților componente ale unei probleme ; -ex. de transformare a unei probleme păstrând numerele date -ex. de numărare cu pas dat „înainte” și „înapoi” cu și fără sprijin de obiecte sau desene ; -ex. de comparare a numerelor folosind diferite reprezentări ale acestora ; -compunerea și descompunerea numerelor în z și u .	grafice, încadrarea în spațiul de scriere, înclinarea; -efectuează adunări și scăderi în centrul 0-100, fără trecere peste ordin, utilizând simbolurile +, -, = în scrierea unui exercițiu; - efectuează corect 50-60% din exercițiile cu o singură operație cuprinsă într-o listă dată; - descompune numere naturale mai mici decât 100 în sume sau diferențe, utilizând obiecte; -rezolvă probleme cu date numerice și enunț sintetic, care presupun o singură operație, cu numere mai mici decât 100, recurgând la modelarea figurală a datelor problemei; - execută, parțial corect, în ritm propriu, comanda dată, după lămuriri suplimentare;	
3. Formarea și dezvoltarea capacității de a comunica utilizând limbajul matematic	- să efectueze operații de adunare și de scădere cu numere naturale de la 0 la 100 fără trecere peste ordin cu obiecte de sprijin;			
4. Dezvoltarea interesului și a motivației pentru studiul și aplicarea matematicii în contexte variate	- să rezolve probleme care presupun o singură operație dintre cele învățate.			

Prin acest program am urmărit:

- recuperarea laturilor disfuncționale;
- structurarea unor comportamente dezirabile (elaborarea unor modele de comportament cu un grad mare de adaptare școlară și socială);

- consilierea comportamentală;
- antrenarea elevului în activități plăcute pentru a-l stimula;
- antrenarea elevului în activități extracurriculare;
- dezvoltarea motricității generale și a finei motricități;
- dezvoltarea abilităților de numerație și calcul matematic;
- dezvoltarea abilităților de cunoaștere a literelor și citire a cuvintelor și propozițiilor;
- formarea deprinderilor de scriere corectă și respectare a spațiului de scris;
- îmbogățirea, precizarea și activizarea vocabularului;
- dezvoltarea autonomiei personale și sociale;
- dezvoltarea capacității de orientare și adaptare la mediu;
- dezvoltarea atitudinilor pozitive de relaționare în grup;

Bibliografie:

Programa școlară învățământ primar, 2013

3.35. Integrarea elevilor cu cerințe educative speciale în școala de masă

profesor Mocan Adriana,

profesor Mușat Simona,

profesor Gabriela Păunescu,

Școala Gimnazială „Petru Dumitriu”, Orșova, jud. Mehedinți

Înțelepciunea și iubirea mea e jocul

Tânărul cântă:

Jocul și înțelepciunea mea e iubirea

Bătrânul tace:

Iubirea și jocul meu e înțelepciunea.”

(Lucian Blaga)

Integrarea elevilor cu cerințe educative speciale presupune o călătorie ce nu ar trebui întreruptă niciodată, deoarece ocupă un loc esențial în devenirea umană, unește toate compartimentele educației, are un rol important în munca educativă și o puternică influență asupra personalității aflate în formare. Asigurarea succesului în viață depinde în mare măsură de achizițiile fundamentale dobândite în timpul anilor de studiu, deschizând elevilor o nouă cale către cunoaștere.

Ideea integrării copiilor cu dizabilități în școala publică a apărut ca o reacție necesară și firească a societății la obligația acesteia de a asigura normalizarea și reformarea condițiilor de educație pentru persoanele cu cerințe educative speciale.

Integrarea înseamnă că relațiile dintre indivizi sunt bazate pe o recunoaștere a integrității lor, a valorilor și drepturilor comune pe care le posedă. Când lipsește recunoașterea acestor valori, se instaurează alienarea și segregarea între grupurile sociale. Altfel spus, integrarea se referă la relația stabilită între individ și societate și se poate analiza având în vedere mai multe niveluri, de la simplu la complex.

Integrarea presupune egalitatea de participare socială și egalitatea de șanse în realizarea accesului la educație. Printre valorile actuale și de perspectivă ale integrării societății democratice din lume le consideră dominante pe următoarele:

- acceptarea tuturor diferențelor;
- respectul diversității;

- solidaritatea umană și mai ales cu persoane diferite ;
- lupta împotriva excluderii și marginalizării;
- lupta împotriva inegalității sociale.

Integrarea este un proces complex care presupune:

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

Integrarea se bazează pe convingerea că adulții lucrează în comunități incluzive, alcătuite din persoane de diferite rase, religii, aspirații, cu sau fără dizabilități. Tot așa, indiferent de vârstă, copiii au nevoie să crească și să învețe în medii asemănătoare celor în care vor lucra ca adulți, iar școala este principala instituție care trebuie să răspundă acestei nevoi.

Profesorul din școala integrativă va avea o serie de obiective de perfecționare și autoperfecționare profesională, cum ar fi:

- Să fie capabil să remarce punctele forte și interesele fiecărui copil și să le utilizeze pentru motivarea interioară în procesul de educație.
 - Să știe să stabilească obiective ambițioase dar diferențiate, adecvate elevului respectiv, ceea ce impune evaluare diferențiată.
 - Să formuleze așteptări adecvate pentru fiecare elev, oricare ar fi capacitățile acestuia.
- Această abilitate a cadrului didactic permite tuturor elevilor să devină membri ai clasei și ai școlii.
- Să știe să utilizeze un stil de predare bazat mai mult pe activități decât pe intervenția de la catedră.
 - Să știe să ofere zilnic condiții pentru ca fiecare elev să aibă un succes.

Competențele utile profesorului din scoala integrativă sunt:

- Să realizeze că răspunde de fiecare copil din clasă.
- Să cunoască diferite strategii de instruire și să știe să le folosească eficient.
- Să lucreze în echipă cu părinții și cu alți profesioniști care se ocupă de copil.

Copiii sunt o categorie socială care, în ciuda aparențelor nu au timp să aștepte. Finalitățile educației speciale sunt acelea de a crea condiții unei bune integrări sociale și profesionale a persoanei cu nevoi speciale.

Drept urmare a celor spuse mai sus:

Dacă omul n-a primit decât o educație defectuoasă sau rea,
el devine cel mai îngrozitor animal pe care l-a produs pământul.

De aceea legiuitorul trebuie să facă din educația copiilor
prima și cea mai serioasă din preocupările sale.” Platon

Bibliografie:

www.creeaza.com

www.scribub.com

www.biblioteca.ro

www.qreferat.com

3.36. Curriculum adaptat*Profesor Holici Angelica,**Școala Gimnazială Vadu Izei, jud. Maramureș***Nume și prenume elev:****Instituția de învățământ:** Școala Gimnazială Vadu Izei**Învățător:** prof. Holici Angelica - Adriana**Clasa:** a II-a**Profesor de sprijin:**.....

Aria curriculară	Disciplina
Limbă și comunicare	Comunicare în limba română

STANDARDE CURRICULARE DE PERFORMANȚĂ

Obiectivele cadru	Standardele de performanță
1. Receptarea de mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute	Desprinderea semnificației unui mesaj ascultat pe baza întrebărilor ajutătoare
2. Exprimarea de mesaje orale în diverse situații de comunicare	Pronunță și construiește corect propoziții Manifestă inițiativă în comunicarea orală, formulând întrebări și răspunsuri ajutat de învățător
3. Receptarea unei varietăți de mesaje scrise și orale în contexte de comunicare cunoscute	Asociază corect sunetele cu literele Citește cuvinte formate din 2-3 silabe Citește propoziții simple Citește un fragment dintr-o lecție
4. Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare	Copiază și transcrie corect cuvinte formate din 2-3 silabe și propoziții simple

CG	Competențe specifice		Activitatea de învățare pentru elevii cu CES
	Majoritatea elevilor	Elevii cu CES/ curriculum adaptat	
1. Receptarea de mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute	1.1. identificarea semnificației unui mesaj oral din texte accesibile variate	1.1 să distingă cuvintele și sensul lor într-o propoziție dată;	- utilizarea imaginilor pentru indicarea semnificației unui mesaj audiat - jocuri de tipul: „Ce nu se potrivește?” etc. - audierea unor povești, descrieri și manifestarea unor reacții corespunzătoare - audierea unor povestiri simple, ilustrate - exerciții de de ascultare și confirmare a înțelegerii mesajului ascultat; - formulări de răspunsuri și/la întrebările adresate

	1.2. Identificarea unor informații variate dintr-un text audiat	1.2. Confirmare a prin replici în ceea ce privește înțelegerea mesajului -să distingă cuvintele și sensul lor într-o propoziție dată	- conversații pe teme familiare - oferirea unor răspunsuri la întrebări de genul: „Cine? Ce? Când? Unde?” - stabilirea de asemănări între personajele prezentate în povestirile audiate - jocuri de tipul: „Recunoaște povestea și personajul”, „Ce s-ar fi întâmplat dacă..” etc. - formularea de răspunsuri la întrebări referitoare la textul audiat („Cine?, Ce?, Cu cine?, Unde?”) - recunoașterea personajelor unui text după descrierea lor - jocuri de executare a unor comenzi orale formulate de învățător sau elevi;
	1.3. Identificarea sunetelor și silabelor în cuvinte și a cuvintelor în enunțuri rostite cu claritate	1.3. Identificare a corectă a sunetelor din silabe simple și silabelor din cuvinte (cuvinte formate din 2-3 silabe)	- jocuri de pronunție a cuvintelor care încep/ se termină/ conțin un anumit sunet -exerciții de corectare a greșelilor de exprimare; - jocuri de identificare a poziției silabelor în cuvânt; - jocuri de tipul: „Telefonul fără fir”, „Fazan”, „Sunetul care se repetă”, „Nume cu silabă repetată”, „Completează silaba”, „Grupează după numărul de silabe” etc. - numărători melodice însoțite de mișcare - despărțirea cuvintelor în silabe, numărarea silabelor unui cuvânt și reprezentarea lor prin simboluri/ semne/ jetoane/ gesturi/ bătaii din palme - numărarea cuvintelor din propoziții - punerea în corespondență a unui cuvânt dintr-o propoziție cu imaginea potrivită -exerciții de delimitare a cuvintelor într-o propoziție dată; -exerciții de despărțire a cuvintelor în silabe ; -exerciții de identificare a sunetelor în structura silabei ;
	1.4. Exprimarea interesului pentru receptarea de mesaje orale, în contexte de comunicare	1.4. Exprimarea interesului pentru receptarea mesajelor orale, în contexte de comunicare cunoscute	- jocuri de rol de tipul vorbitor–ascultător, -povești-vizionări - utilizarea formulelor specifice în situații concrete de tipul: invitație, urare, prezentarea unor scuze etc. - jocuri de rol - oferirea unor informații despre sine, despre familie, colegi, despre activitățile preferate etc., folosind enunțuri simple - exersarea unor formule de adresare, de solicitare, de mulțumire, adaptate situațiilor concrete - relatarea unor evenimente semnificative din viața proprie sau din activitatea școlară/ a clasei - enumerarea unor reguli de joc - formularea de enunțuri pe baza unei imagini

2. Exprimarea de mesaje orale în diverse situații de comunicare	2.1. Formularea unor enunțuri proprii în situații concrete de comunicare	2.1. Să formuleze enunțuri verbale potrivite unor situații date;	-exerciții pentru dezvoltarea auzului fonematic -exerciții de formare a ritmului vorbirii -exerciții de articulare și pronunțare corectă a sunetelor -exerciții de alcătuire a unor enunțuri cu accent pe pronunție corectă și clară; -povestirea unor fapte, întâmplări personale -formulări de întrebări și răspunsuri; - exersarea unor formule de adresare, de solicitare, de mulțumire, adaptate interlocutorului - relatarea unor evenimente semnificative din viața proprie sau din activitatea școlară/ a clasei - enumerarea unor reguli de joc - formularea de enunțuri pe baza unei imagini -dialoguri în pereche sau în grupuri mici pe teme date
	2.2 Transmiterea unor informații printr-o suită de enunțuri înlănțuite logic	2.2. Să integreze cuvinte noi în enunțuri;	- formularea unor enunțuri simple referitoare la activități desfășurate -discuții de grup - exprimarea propriei păreri în legătură cu fapte sau situații familiare - discuții privind comportamentul personajelor - exerciții joc de utilizare a unor formule de adresare și de încheiere a unei conversații - formularea, completarea unor enunțuri orale care să conțină comparații între obiecte familiare - jocuri de tipul: „Ce s-ar întâmpla dacă...”, „Dacă aș fi...”, „Personajul preferat”, „Cine are dreptate?”, „Continuă povestea” etc.
	2.3. Participarea cu interes la dialoguri, în diferite contexte de comunicare	2.3. Să manifeste inițiativă în comunicare a orală;	- dialoguri în contexte reale, pe teme familiare - referitoare la un personaj/ o întâmplare etc. - jocuri de rol în contexte familiare: „La telefon” „În vizită” etc. - concentrarea atenției pe subiectul discuției și menținerea unei conversații pe diferite teme de interes - exerciții de primire sau de oferire a unor complimente - jocuri de tipul: „Să ne imaginăm”; „Ce s-ar întâmpla dacă ...” - formularea întrebărilor corespunzătoare în vederea obținerii unor informații sau pentru satisfacerea curiozității (Cine? Unde? Ce? Când? De ce? Cum?

Modalități de evaluare: observarea sistematică, activități în grup, jocul didactic, portofoliul, aprecieri verbale -se va ține cont de ritmul de gândire (un conținut redus de sarcini), fișe de lucru.

După Programa Școlară pentru clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a aprobată prin ordin al ministrului nr. 3418/19.03.2013

3.37. Și copiii cu ADHD sunt minunați!

Profesor itinerant/ de sprijin Apostu Mihaela

Școala Profesională Specială „Sf. Stelian” Botoșani, jud. Botoșani

1. Titlul: Educația părinților cu copii cu Sindrom de hiperactivitate și deficit de atenție (ADHD)

2. Definirea problemelor:

- Relația deficitară adult-copil cu ADHD
- Rezolvarea eficientă a situațiilor problematice
- Disciplinarea pozitivă

3. Descrierea problemei:

Copiii cu tulburare comportamentală se diferențiază față de copiii cu o dezvoltare normală prin *frecvența* și *intensitatea* cu care apar problemele (se concentrează mai greu, sunt ușor de distras, agitație, etc.).

Hiperactivitatea cu deficit de atenție presupune cel puțin trei elemente: *hiperactivitatea*, *impulsivitatea* și *deficitul de atenție*.

a) *Hiperactivitatea* caracterizează persoanele dinamice, neliniștite și agitate.

Copiii hiperactivi:

- dau din mâini și/sau picioare când sunt așezați pe scaun;
- se deplasează liber prin clasă;
- preferă jocurile de mișcare;
- se lovesc frecvent de obiecte;
- nu acordă atenție detaliilor;
- se apucă de mai multe lucruri deodată;
- pierd/își uită obiectele personale.

b) *Impulsivitatea* e o manifestare comportamentală caracteristică persoanelor care:

- fac comentarii inadecvate situațional;
- își stăpânesc cu dificultate impulsurile;
- îi lovesc pe ceilalți;
- iau din lucrurile personale ale altora;
- au un autocontrol scăzut.

c) *Deficitul de atenție* este întâlnit la copiii care:

- au dificultăți de concentrare;
- se plictisesc repede;
- își întrerup activitatea la scurt timp după începerea ei;
- finalizează cu greu o sarcină.

Sindromul ADHD e o tulburare specifică de comportament, cu o incidență medie de 3-5% la copii, mai crescută în rândul băieților decât la fete. În 50% din cazuri, tulburarea debutează înainte de 4 ani, dar e diagnosticată ca atare odată cu începerea școlii.

4. Identificarea posibilor factori de formare și dezvoltare a problemei:

Cauzele tulburărilor de comportament sunt greu de precizat. Se înregistrează *factori genetici* (anomalii, deficiențe anatomo-fiziologice), *factori psiho-patologici* și *sociali*. Principala cauză a acestor probleme rezidă în tulburările funcțiilor cerebrale (factori ereditari), dar și în condițiile de trai ale copiilor: în familie, grădiniță/școală.

Această etiologie diversă se manifestă sub forma incapacității individului de *a se adapta* unor solicitări. Apare des un cerc vicios datorită limitelor impuse de părinți, pe care copilul nu le ia în considerare, fiind necesară o permanentă atenționare a copilului. Copilul poate manifesta neîncredere în forțele proprii sau grupul de prieteni manifestă o presiune asupra acestuia, iar agitația psihomotorie e o formă de apărare.

Manifestările de hiperactivitate debutează odată cu vârsta preșcolară (cel târziu la 5-6 ani), iar spre adolescență neliniștea corporală se reduce, menținându-se totuși anumite dificultăți atenționale și orientarea spre acțiuni impulsive.

5. Identificarea factorilor de menținere și activare a problemei:

Copilul poate prezenta unele întârzieri în dezvoltare și probleme de concentrare, însă impactul cel mai puternic îl exercită factorii sociali: atitudinea de marginalizare, de denigrare a persoanei, nu a comportamentului acestuia.

Astfel, elevii sunt frustrați, se simt neînțeleși, reacționând prin impulsivitate, anxietate, egoism. Etichetarea și blamarea reprezintă o formă de bullying ce lasă urme adânci în dezvoltarea copilului cu ADHD.

6. Planul de intervenție:

a. Obiectiv general: Dezvoltarea aptitudinilor de suport al copilului cu ADHD în situații de criză

b. Obiective specifice:

- Asimilarea caracteristicilor particulare ale copiilor cu ADHD (componenta comportamentală);
- Dezvoltarea abilităților de relaționare eficientă (componenta socio-emoțională);

- Formarea aptitudinilor de suport emoțional, social și educațional (componenta cognitivă).

c. Strategii de intervenție:

- **Grupul țintă:** opt părinți cu copii cu ADHD
- **Locul de desfășurare:** Cabinetul de asistență psihopedagogică al școlii
- **Metode:** observarea comportamentului, jocul, abilitatea de exprimare emoțională, ateliere de creație, filmarea
- **Materiale:** caietul de consiliere, foi, markere, fișe de lucru, postit-uri

Ședința 1 „Copiii noștri sunt minunați!”

Obiectiv: descrierea statutului de părinte (aspecte pozitive și negative)

Desfășurarea ședinței:

- **Moment de cunoaștere reciprocă:** *”Dorințele numelui tău”* (fiecare participant completează inițialele care-i compun prenumele cu dorințele pe care le are)
- **Stabilirea regulilor de conviețuire în grup:** se vorbește pe rând, se păstrează confidențialitatea informațiilor personale, nu se critică persoana, ci ideea.
- **Joc** de subliniere a unicității unei persoane: *”Găsește-ți nuca!”* (se răstoarnă în mijlocul grupului o grămadă de nuci, cât mai variate; sarcina este de a-și alege nuca care îi caracterizează, motivându-și alegerea)
 - o De ce ai ales-o?
 - o Ce are special?
 - o A fost dificilă alegerea?
 - o Care e părerea dvs. legată de diversitatea caracterelor umane?
- **Fișa ”Patru colțuri”** (în cele patru colțuri ale unei foi albe se trasează patru idei: 1- Hobby, pasiune, 2- Care este jocul preferat, desfășurat împreună cu copilul tău?, 3- Ce dorință ai pentru zâna cea bună? și 4- Ce admiri la alți părinți?)
 - o Foile se amestecă și se reîmpart;
 - o Se ghicește posesorul;
 - o Se face o listă centralizată a pasiunilor, jocurilor preferate, dorințelor și a problemelor personale;
 - o Se discută sentimentele experimentate în activitate (Cum apreciezi acțiunile desfășurate? Cum te-ai simțit? De ce?)
- **Tema pentru acasă:** *”Calitățile copilului meu sunt...”*

Ședința 2 „Calitățile copilului meu”

Obiectiv: asimilarea caracteristicilor particulare ale copiilor cu ADHD

Desfășurarea ședinței:

- Se prezintă o serie de șapte pași esențiali în conviețuirea cu copiii cu ADHD, care vor fi dezvoltati pe parcursul a trei ședințe de consiliere:
 - o **Pasul 1:** Fiți atent la ceea ce vă place la copilul dvs.!
 - o **Pasul 2:** Fiți atent la lucrurile mărunte!
 - o **Pasul 3:** Fiți atent dacă situațiile problematice se desfășoară mai bine decât de obicei!
 - o **Pasul 4:** Arătați-i copilului dvs. aspectele pozitive pe care le vedeți în comportamentul său!
 - o **Pasul 5:** Seara scrieți ce a funcționat bine peste zi!
 - o **Pasul 6:** Discutați cu copilul evenimentele pozitive din timpul zilei!
 - o **Pasul 7:** Nu așteptați minuni!
- Se parcurge **pasul 1**, descriind calitățile copiilor cu ADHD
- Se prezintă o prezentare Power Point cu trăsăturile caracteristice copiilor cu ADHD, însoțite de filmulețe sugestive (se integrează și fragmente din *”Dezvoltarea copiilor de la 0 la 7 ani”* UNICEF, 1997)
- **Joc de energizare:** *”Dragonul își mușcă coada”* (șirul format de părinți e alcătuit din cap și coadă; pentru rezistență, se țin strâns unul în spatele celuilalt)
- **Pasul 2** necesită o analiză a lucrurilor nesemnificative pentru părinți, dar importante pentru copii: dimineța e bine dispus, se bucură de o anumită mâncare/joc, își curăță singur pantofii, etc.
- **Temă pentru acasă:** *”Ce a mers bine la copilul dvs. în ultimele zile?”*

Ședința 3 „Regulile familiei mele”

Obiectiv: dezvoltarea abilităților de relaționare eficientă

Desfășurarea ședinței:

- Se surprind aspectele pozitive care au fost identificate de la ultima întâlnire
- **Activitatea “Valul de probleme” (Pasul 3)**
 - o Se dau postit-uri pentru menționarea unei probleme stringente căreia nu i se poate face față
 - o Se așează pe suport în formă de val
 - o Se decide discutarea anumitor probleme

- o Se împărtășesc experiențe din care se extrag exemplele bune de urmat
- **Joc de energizare:** *”Pizza”* (în cerc, cu mâinile pe umerii celui alt, *se frământă aluatul, se taie salamul, legumele, se pune ketchup, se presară cașcavalul și... se-mpinge tava în cuptor!*)
- Se exemplifică o serie de reguli/limite aplicate în educația copilului cu ADHD
- **Temă pentru acasă:** *”Din moment ce îi împărtășiți copilului ce vă deranjează la el, e dreptul lui să afle și ce vă place la el!”*

Sedința 4 „Jurnalul meu zilnic al faptelor pozitive”

Obiectiv: formarea aptitudinilor de suport emoțional, social și educațional

Desfășurarea ședinței:

- Se discută aspectele pozitive descoperite în ultimele zile în comportamentul copilului
- Se exemplifică un *jurnal al faptelor pozitive*, din experiența personală a părinților, prin tehnica completării frazelor:

Data	Astăzi a mers bine pentru că ...	Am reacționat...
Exemplu	... a venit acasă la timp	... m-am bucurat

- **Joc de energizare:** *Am o căsuță mică/ Așa și-așa/ Și fumul se ridică/ Așa și-așa/ Îmi lustruiesc pantofii/ Așa și-așa/ Și bat la ușa casei/ Așa și-așa!*
- Se creează un plan de recompensare cu puncte, stabilind condiții de premiere și pedepsire
- **Temă pentru acasă:** *Propriul jurnal al faptelor pozitive*

Bibliografie:

Dophner, M., Schurmann, S., Lehmkuhl, G., (2006). „*Copilul hiperactiv și încăpățânat. Ghid de intervenție pentru copiii cu tulburări hiperchinetice și opoziționale*”, Ediția a doua revizuită, Editura RTS, Cluj Napoca

Dumitru, I., (2008). „*Consiliere psihopedagogică*”, Editura Polirom, Iași

Neculau, A., (2004). „*Manual de psihologie socială*”, Ediția a doua revizuită, Editura Polirom, Iași

Rădulescu, S., Piticariu, M., (1989). „*Devianță comportamentală și boală psihică. Sociologie și psihiatrie*”, Editura Academiei Române, București.

3.38. Dacă tu poți, pot și eu! - Program de recuperare al elevilor cu CES*Profesor învățământ primar Păleru Rodica**Școala Gimnazială Nr. 1 Dorobanțu, jud. Constanța***Scopul:** *Ajutarea elevilor cu probleme de învățare să-și asigure un minim de cunoștințe.**Perioada:** Octombrie 2018/ Iunie 2019**Grup țintă:** un grup de 3 elevi din clasa a II a, de la Școala Gimnazială Nr.1 Dorobanțu**Obiective:**

- obișnuirea elevilor cu un program de lucru;
- antrenarea părinților în problemele propriilor copii;
- dezvoltarea abilităților de comunicare;
- activități de învățare pentru nevoile elevilor;
- încurajarea elevilor cu CES să creadă în propriile forțe.

Activități propuse:

- „În fiecare săptămână, învăț ceva !” – săptămânal ore suplimentare (după orele de curs), pentru fiecare elev cu CES.

Rezultate preconizate:

- implicarea elevilor cu CES în toate activitățile școlii;
- implicarea părinților în activitățile de ajutorare;
- dezamorsarea „unor conflicte” familie – școală – elevi.

Obiective operaționale	Deficiențe semnalate (competențe generale/ specifice)	Activități remediale propuse
- să alcătuiască propoziții simple și dezvoltate despre obiecte și ființe familiare, personaje din povești, aspecte ale vieții sociale; - să recunoască secvențe și personaje din basme și povești cunoscute și le redă prin: repovestire, dramatizare, desen; - să despartă propozițiile în cuvinte și cuvintele în silabe;	- Elevii alcătuiesc propoziții simple cu ajutor, dar nu alcătuiesc propoziții dezvoltate; - Recunosc personaje din basme și povești cunoscute, dar întâmpină dificultăți - în povestire, - Au o exprimare greoaie și un vocabular	Exerciții de alcătuire a propozițiilor simple și dezvoltate despre obiecte și ființe familiare; Exerciții de pronunție corectă a cuvintelor; Exerciții de recunoaștere a personajelor și de redare a acestora prin repovestire, jocuri de rol, desen, dramatizare;

- să recite poezii scurte cu respectarea intonației, ritmului și pauzei; - să scrie linii orizontale, verticale, puncte, bastonașe; - să identifice caracteristicile anotimpurilor și lunile corespunzătoare acestora; - să aleagă imagini care reprezintă evenimente și sărbători specifice; - să numească meserii pe care le cunosc; - să se prezinte și să își prezinte membrii familiei, colegii, prietenii și vecinii;	sărac în cuvinte și în expresii; - Scriu elementele grafice cu unele greșeli; - Identifică cu ajutor și cu greșeli caracteristicile anotimpurilor și lunile corespunzătoare a acestora;	Exerciții de despărțire a propozițiilor în cuvinte și a cuvintelor în silabe; Exerciții de recitare a poeziilor cu intonație și pauze; Exerciții de scriere a semnelor grafice; Exerciții de identificare a caracteristicilor anotimpurilor și a lunilor corespunzătoare a acestora; Exerciții de prezentare a propriei persoane și a celor din jur; Exerciții joc de genul: „Spune ce faci!” „Cine recită mai frumos?” „Ghici ghicitoarea mea” „Vorbește cu un prieten (oglinda) „Ce simte un copil când este lovit?”

3.39. Dezvoltarea capacității cadrelor didactice de a integra copiii cu CES

*profesor logoped Roșca Simona-Bianca,
CJRAE Mureș, Târgu Mureș, jud. Mureș*

Fiecare copil are propriile sale nevoi și este special în felul său fiind caracterizat prin unicitate. Dreptul la educație este prevăzut în țările europene prin lege. Copiii cu CES au, de asemenea, dreptul la educație și sunt egali în drepturi cu copiii tipici. Educația specială în țara noastră a fost o lungă perioadă segregată. Incepând cu perioada postdecembristă, cu pași timizi, educația din România a devenit integratoare plecând de la ideea unei adaptări socio-profesionale cât mai bune a copiilor cu CES. „Beneficiile incluziunii sunt reciproce, dar majoritatea dintre noi n-a conștientizat încă acest lucru evident. Separarea ne limitează înțelegerea reciprocă. Familiaritatea și toleranța reduc frica și respingerea, favorizând relații de comunicare și colaborare în beneficiul tuturor”, s-a scris în introducerea unui ghid de educație specială. (Incluziunea socio-educatională a copiilor cu dizabilități, 2011)

Într-un studiu întreprins de noi pe un număr de 30 de cadre didactice din mediul urban utilizând ca metodă ancheta pe bază de chestionar am întrebat respondenții următorul lucru: În ce măsură sunteți familiarizat(ă) cu problematica copiilor cu CES? Pe o scară de la 1 la 5 am obținut o medie de 3.27 fapt care denotă o oarecare siguranță de sine subiectivă.

La întrebarea care sunt sursele care v-au familiarizat cu problematica copiilor cu CES, se observă în Figura 1 că sursele principale de informare sunt studiul individual urmat de cursurile în liceul pedagogic, alte cursuri de pregătire, iar o persoană a răspuns că s-a familiarizat cu această problemă din alte surse decât cele sus-menționate.

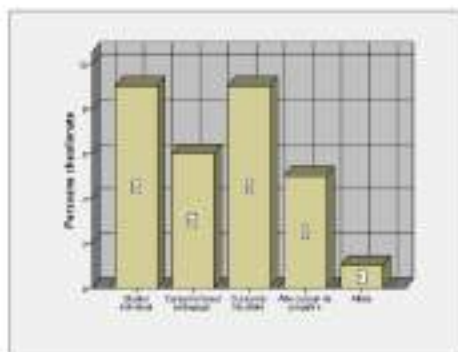


Figura 1

La întrebarea **În ce măsură considerați că cunoașteți specificul următoarelor categorii de CES?** cadrele didactice chestionate au oferit răspunsuri foarte diverse, astfel încât

putem afirma că nu există o educație suficient de uniformă în legătură cu particularitățile dizabilităților și a CES și că există o nevoie clară de a interveni în mod formator pentru a oferi cât mai multe informații, metode și mijloace de a cunoaște specificul nevoilor speciale educative.

În tabelul atașat se observă diferențele nivelului de cunoștințe specifice ale unei categorii CES în raport cu numărul de respondenți. Se observă că tulburările de limbaj, respectiv tulburările specifice de învățare (dislexie, disgrafie, discalculie) sunt cunoscute de cadrele didactice în comparație cu deficiențele individuale ale unui simț a unui copil cu CES, sau cele asociate unde există și răspunsuri de natura „deloc cunoscute”. Totodată, observăm că Sindromul Down și deficiențele mentale sunt CES despre care nivelul de informație al unui cadru didactic este scăzut.

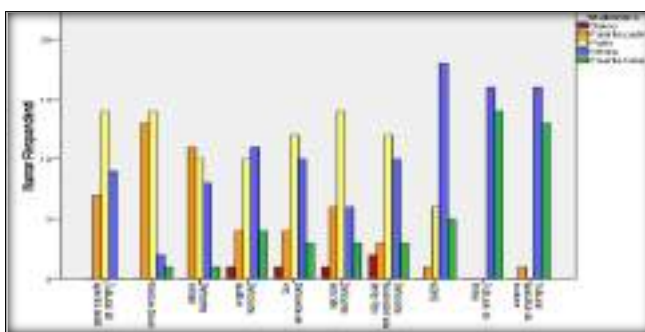


Figura 2

Direcții de intervenție

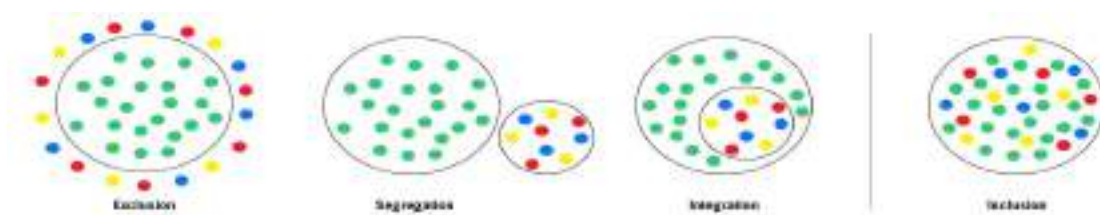
Pentru a obține o cât mai bună incluziune a copiilor cu CES este nevoie, în primul rând, de sensibilizarea cadrelor didactice, de informarea lor și pregătirea lor pentru managementul de caz.

Incluziunea trebuie să implice toți factorii sociali și educaționali disponibili: familie, colegi, cadre didactice, specialiști din CSEI și CJRAE, medici specialiști, ONG-uri.



Figura 3

După cum se poate vedea în imaginea de mai sus, specialiștii în educație trebuie să fie foarte atenți ca integrarea- incluziunea să aibă loc nu doar fizic ci și funcțional.

**Figura 4**

Incluziunea se deosebește prin faptul că acceptă diversitatea și copiii sunt abordați în manieră diferită dar sunt considerați ca fiind egali.

Din experiența noastră de incluziune

Elevul O.R. diagnosticat cu hipoacuzie neurosenzorială, medie, bilaterală protezată. Copilul a fost integrat în grădinița de masă însă singurele persoane care cunoșteau specificul tulburării de limbaj la hipoacuzic și a dificultăților de învățare au fost profesorul logoped și psihologul școlar. Cadrele didactice au fost atent îndrumate pentru integrarea preșcolarului astfel acesta fiind inclus în toate activitățile grădiniței. Jocul la liberă alegere al copilului era predominant solitar, însă pe parcursul activităților acesta a fost cooptat și a participat alături de grupă însușindu-și numeroase cunoștințe.

La începerea școlii elevul avea o mare întârziere de limbaj și dislalie audiogenă, cunoștea majoritatea literelor și poseda multe cunoștințe de ordin matematic.

Cea mai dificilă parte a adaptării, alături de dificultățile de limbaj a fost comunicarea cu semenii și adaptarea socială.

Învățătorul de la clasă, din nefericire, nu a fost instruit privitor la munca cu copiii hipoacuzici, astfel neînțelegând nevoile educative speciale ale elevului O.R.. Singura adaptare fizică a mediului a fost așezarea acestuia în prima bancă. Nu au fost disponibile sisteme FM sau alte forme de transmitere a informației înafara celor convenționale.

Învățătorul a avut o reticență permanentă în ceea ce privește elevul și colaborarea cu specialiștii a devenit greoaie din cauza acestui fapt.

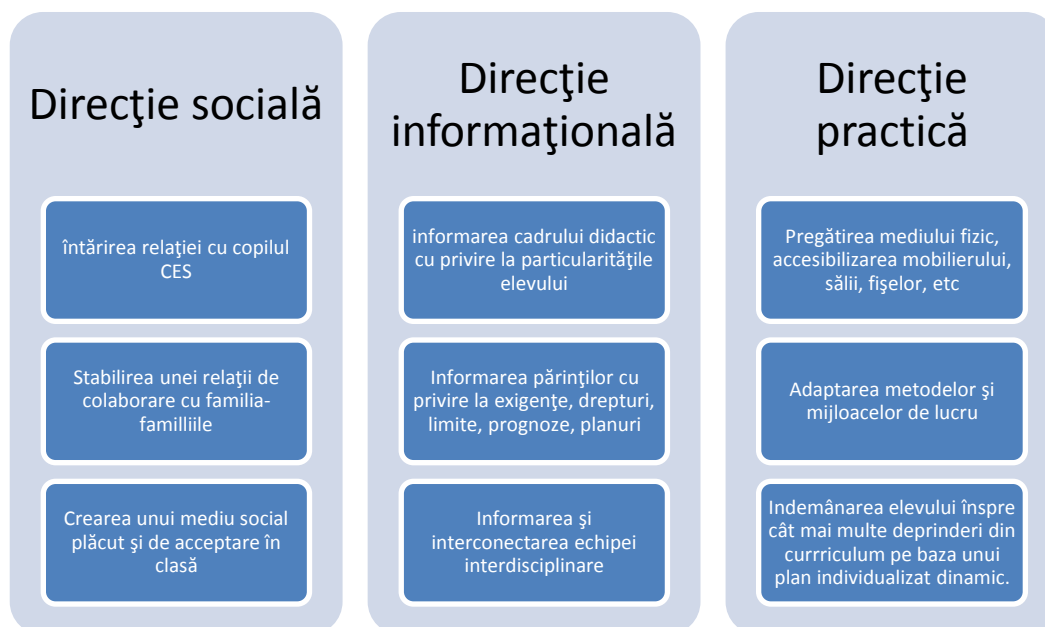
Intervenția profesorului de sprijin și a logopedului a completat munca de la clasă urmărind îmbogățirea vocabularului, însușirea sintaxei, a conjugărilor, a acordurilor și declinărilor, a ortografiei și înțelegerea problemelor de ordin matematic.

Limbajul a fost optimizat și singurele aspecte trenante au fost pronunția siflantelor și a șuierătoarelor care nu sunt acoperite în totalitate de protezarea auditivă.

Din punct de vedere social, elevul are în continuare, mari dificultăți în a stabili și menține relațiile cu semenii, probabil datorită prejudecății elevilor și a insuficienței intervenției de consiliere a elevilor, familiilor și a corpului profesoral.

Conchidem subliniind faptul că este imperios necesar ca dascălii conducători de clasă să fie instruiți și consiliați permanent cu prilejul integrării. De asemenea, trebuie menționat că doar munca în echipă poate conduce la o bună incluziune și ca nu este suficient ca fiecare să își facă treaba ci trebuie să colaboreze toți factorii implicați.

Încheiem această surtă introducere în educație incluzivă trasând câteva direcții de urmat pentru o integrare optimă.



Bibliografie:

Verza, E., (1998). „*Bazele psihologice ale educației integrate*”, Editura Unicef & Renico, București

Vrășmaș Ecaterina, (2007). „*Dificultățile de învățare în școală*”, Editura V & Integral, București

Vrășmaș E., Nicolae S., Oprea V., Vrăjmaș T., (2005). „*Ghid pentru cadre didactice de sprijin*”, Editura Vanemonde, București

<https://drive.google.com/file/d/1oNGQEdNo-2eMlpDLCuNSfsZJVPx51Btp/view?ts=5bea6917>

Incluziunea socio-educatională a copiilor cu dizabilități, 2011 în:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/incluziunea_socio-educational_a_copiilor_cu_dizabiliti_in_grdinia_de_copii.pdf

3.40. Integrarea copiilor cu CES în școlile de masă

Profesor învățământ primar Șeicahmed Farida,

Școala Gimnazială nr. 1 Dorobanțu, jud. Constanța

Copiii cu C.E.S. pot prin joc să-și exprime propriile capacități. Astfel, copilul capătă prin joc informații despre lumea în care trăiește, intră în contact cu oamenii și cu obiectele din mediul înconjurător și învață să se orienteze în spațiu și timp. Datorită faptului că se desfășoară mai ales în grup, jocul asigură socializarea. Jocurile sociale sunt necesare pentru persoanele cu handicap, întrucât le oferă șansa de a se juca cu alți copii, orice joc având nevoie de minim două persoane pentru a se desfășura. Jocurile trebuie însă să fie adaptate în funcție de deficiența copilului. Copiii cu tulburări de comportament trebuie să fie permanent sub observație, iar la cei cu ADHD jocurile trebuie să fie cât mai variate. Școala este un mediu important de socializare unde copiii intră în contact cu ceilalți copii.

Formele de integrare a copiilor cu C.E.S. pot fi următoarele: clase diferențiate, integrate în structurile școlii obișnuite, grupuri de câte doi-trei copii deficienți incluși în clasele obișnuite, integrarea individuală a acestor copii în aceleași clase obișnuite. Integrarea școlară exprimă atitudinea favorabilă a elevului față de școala pe care o urmează; condiția psihică în care acțiunile instructive-educative devin accesibile copilului; consolidarea unei motivații puternice care susține efortul copilului în munca de învățare; situație în care copilul sau tânărul poate fi considerat un colaborator la acțiunile desfășurate pentru educația sa; corespondența totală între solicitările formulate de școală și posibilitățile copilului de a le rezolva; existența unor randamente la învățătură și în plan comportamental considerate normale.

În școală, copilul cu tulburări de comportament aparține de obicei grupului de elevi slabi sau indisciplinați, el încălcând deseori regulamentul școlar. Din asemenea motive, copilul cu tulburări de comportament se simte respins de către mediul școlar (educatori, colegi). Ca urmare, acest tip de școlar intră în relații cu alte persoane marginalizate, intră în grupuri subculturale și trăiește în cadrul acestora tot ceea ce nu-i oferă societatea. Datorită comportamentului lor discordant în raport cu normele și valorile comunității sociale, persoanele cu tulburări de comportament sunt, de regulă, respinse de către societate.

Copiii cu C.E.S. au nevoie de un curriculum planificat diferențiat, de programe de terapie lingvistică, de tratament logopedic specializat, de programe specifice de predare-învățare și evaluare specializate, adaptate abilităților lor de citire, scriere, calcul matematic.

Copiii cu tulburări vizuale, tulburări de auz, cu dizabilități fizice, necesită programe și modalități de predare adaptate cerințelor lor educative, programe de terapie, rampe de acces pentru deplasare, asistență medicală specializată, asistență psihoterapeutică. Copiii ce prezintă tulburări emoționale trebuie să fie din timp identificați astfel încât consultarea psihologului, a medicului neuropsihiatru și terapia să fie făcute cât mai precoce, cu implicarea tuturor factorilor educaționali. Consilierul școlar este și el de mare ajutor copilului, dar și familiei.

Acești copii nu sunt speciali în sine. Ei au nevoie doar de o abordare personalizată în ceea ce privește demersurile pe care le întreprindem în educația lor. Educația incluzivă (după definiția dată de UNESCO) este un mod de educație adaptat la și individualizat în funcție de nevoile tuturor copiilor în cadrul grupurilor și claselor echivalente ca vârstă, în care se regăsesc copii cu nevoi speciale, capacități și nivele de competență foarte diferite.

Datorită unui nivel mai redus al cerințelor, de cinci ori mai mulți copii cu nivel socio-economic redus față de cei cu nivel socio-economic crescut sunt înscriși în școlile ajutătoare speciale, în loc de școlile generale. Astfel se creează un cerc vicios:

- performanțe școlare slabe
- loc de muncă cu salarizare scăzută
- perspective sociale slabe
- nivel de viață scăzut
- tensiuni în viața personală

Și totul se repetă în generația următoare. Tuturor acestor copii le-ar asigura posibilități mai bune școala generală unde un sistem educațional mai atent, le-ar putea schimba soarta în bine.

Pentru prevenirea declinului social ulterior nu este suficient ca acești copii să fie menținuți în sistemul educațional tradițional pentru că există pericolul dificultăților de adaptare la standardele ridicate și deci pericolul de eșec sau abandon școlar. Pe lângă acceptarea copilului în școala de masă, trebuie asigurat un mediu educațional corespunzător.. O caracteristică specială a acestor copii "în pericol de excludere" o constituie faptul că posibilitățile lor nu sunt în concordanță cu nivelul obișnuit al așteptărilor față de copii. Ei nu se adaptează cu ușurință și nu pot obține succese în cadrul sistemului educațional tradițional. Nu reușesc la examenele de capacitate sau bacalaureat, nu reușesc să obțină diplome.

Recunoscând faptul că orice proces de readaptare a unei persoane cu cerințe educative speciale ar trebui să țină cont de măsurile care favorizează autonomia sa personală și asigură independența sa economică și integrarea sa socială, cea mai completă posibil, trebuie incluse și dezvoltate programe de readaptare, măsuri individuale și colective care să favorizeze

independența personală, care să-i permită să ducă o viață cât mai normală și completă posibil, ceea ce include dreptul de a fi diferit. O readaptare totală presupune un ansamblu de măsuri fundamentale și complementare, dispoziții, servicii de facilitare care ar putea garanta accesibilitatea la confortul fizic și psihologic. Adaptarea mobilierului exterior și urbanismul, accesul în clădiri, la amenajări și instalații sportive, transportul și comunicațiile, activitățile culturale, timpul liber și vacanțele trebuie să constituie tot atâția factori care contribuie la realizarea obiectivelor readaptării.

Copilul cu deficiențe se adaptează greu la relațiile interpersonale, de aceea părinții trebuie să joace rolul de mediator între copil și persoanele străine. Uneori părinții pot dramatiza excesiv reacțiile inadecvate venite din partea unei persoane străine, identificând o falsă rea intenție într-un gest oricât de neutru. Pe de altă parte, unii părinți refuză să țină cont de dificultățile sociale determinate de deficiență. În acest fel, ei îi împiedică pe copii să înțeleagă și să accepte toate aspectele legate de propria deficiență. Datorită acestui rol suplimentar de mediator, reacțiile părinților în fața unui copil cu deficiență capătă o importanță majoră. Copiii, majoritatea timpului lor liber și nu numai, si-l petrec jucându-se. Jocul reprezintă pentru copii o modalitate de a-și exprima propriile capacități.

Prin joc, copilul capătă informații despre lumea în care trăiește, intră în contact cu oamenii și cu obiectele din mediul înconjurător și învață să se orienteze în spațiu și timp. În timpul jocului, copilul vine în contact cu alți copii sau cu adultul, astfel că jocul are un caracter social. Jocurile sociale sunt esențiale pentru copiii cu deficiențe, întrucât le oferă șansa de a se juca cu alți copii. În aceste jocuri sunt necesare minim două persoane care se joacă și comentează situațiile de joc (loto, domino, table, cuburi, cărți de joc etc.). În perioada de preșcolar se desfășoară mai ales în grup, asigurându-se astfel socializarea. Din acest motiv, copiii cu deficiențe trebuie să fie înscriși la grădiniță, alături de copiii sănătoși. Copiii sunt curioși, dar practici, astfel că ei vor accepta ușor un copil cu deficiență fizică, care se deplasează în scaun cu roțile sau în cârje. Ei sunt suficient de simpli și deschiși pentru a accepta ușor un coleg cu probleme de sănătate.

În unele cazuri, copilul are probleme legate de utilizarea toaletei și de deplasare în alte locuri străine pentru el. În aceste situații, este de preferat să se solicite prezența mamei până la acomodarea copilului în colectivitate, ca apoi să se obișnuiască. Toate jocurile trebuie să fie adaptate în funcție de deficiența copilului și de problemele pe care acesta le are.

Bibliografie:

Weihs, T. J. , (1998). „*Copilul cu nevoi speciale*”, Editura Triade, Cluj Napoca

Arcan, P., Ciumageanu D., „*Copilul deficient mintal*”, Editura Facla

Verza, F. (2002). „*Introducerea în psihopedagogia specială și asistența socială*”, Editura
Fundației Humanitas.

3.41. Program de intervenție personalizat pentru un elev cu tulburare hiperkinetică și deficit atențional, tulburare de învățare mixtă

profesor Pandelescu Ersilia

profesor State Daniela

Școala Gimnazială Specială Nr. 9, București

NUMELE ȘI PRENUMELE ELEVULUI (EI): **R. I. N.**

DATA NAȘTERII: **28.07.2008**

CLASA: **a III-a**

ANUL ȘCOLAR: **2018 – 2019**

DIAGNOSTICUL:

ECHIPA DE INTERVENȚIE: Prof. _____ , Prof. _____ , Consilier: _____ .

SCOPUL (COMPORTAMENTUL ȚINTĂ/REZULTATUL AȘTEPTAT):

Pentru perioada septembrie 2018 – iunie 2019 îl reprezintă adaptarea elevei la cerințele minime ale programei școlii de masă;

- Aplicarea unui tratament diferențiat în funcție de realitățile imediate (aptitudinile elevei, competențele deja dobândite, voința de implicare personală și a părinților, existența/inexistența unui profesor de sprijin specializat etc.);
- Însușirea termenilor de bază la fiecare disciplină, la nivelul minim acceptat de programa școlară pentru elevii cu CES;
- Întocmirea mai multor fișe de lucru și materiale didactice adaptate nevoilor personale ale elevei, mai ales pentru situațiile când toți elevii lucrează individual sau în grup;
- Organizarea la nivelul clasei a III-a a unor activități educative specifice la care să participe toți elevii.

OBIECTIVE:

- PE TERMEN SCURT: Dezvoltarea abilităților de calcul matematic în concentrul 0 - 1.000 cu și fără suport concret
- PE TERMEN MEDIU: Dezvoltarea abilităților de scris – citit
- ❖ DURATA PROGRAMULUI: 6 luni
- ❖ DOMENIUL / DOMENII DE INTERVENȚIE: **Cognitiv**
- ❖ DATA ELABORĂRII PIP: Septembrie 2018

❖ DATA REVIZUIRII PIP: Februarie 2019

❖ CONȚINUTUL ACTIVITĂȚILOR:

Cognitiv. Să explice sensul cuvântului prin mijloace verbale și nonverbale pornind de la contextul mesajului audiat;

Nr. crt.	Obiectiv operațional	Strategii de terapie și recuperare	Intervalul de timp	Evaluare și aprecierea evoluției	
				Indica-tori	Instru-mente
1.	- Să explice sensul cuvântului prin mijloace verbale și nonverbale pornind de la contextul mesajului audiat; - Să specifice felul cuvintelor (plural/ gen etc.); - Să solicite repetarea unui mesaj (de exemplu, „Ce-ai spus?”/ „Mai spune o dată!” / „Cred că nu am înțeles ce ai spus”/ „Te rog să mai spui o dată”)- solicitarea unei explicații (de exemplu, „Ce înseamnă că ...?”	Jocuri de cuvinte Exercițiul Fișe de lucru adaptate cu sprijin pe imagini și material concret Jocuri didactice Activitate independentă și de grup	Septembrie – Noiembrie 2018	Chestionare orală Evaluare orală Evaluare scrisă Fișe de evaluare adaptate cu sprijin pe imagini și material concret Dictări	
2.	- Să identifice și să numească trăsături ale obiectelor/ ființelor din universul apropiat; - Să descrie colegul de bancă, cu sprijin din partea profesorului sau a altui coleg; - Să despartă cuvinte în silabe; - Să alcătuiască propoziții cu diferite cuvinte date; - Să relateze după întrebările investigatorului perfect (Cine? Ce? Unde? Când? Cum? De ce? Cu cine?) - Jocuri de rol; - Să scrie după dictare cuvinte și propoziții scurte, clare, concise; - Să copieze texte scurte; - Să transcrie texte scurte.	Jocuri de cuvinte Exercițiul Fișe de lucru adaptate cu sprijin pe imagini și material concret Jocuri didactice Activitate independentă și de grup	Decembrie – Februarie 2019	Chestionare orală Evaluare orală Evaluare scrisă Fișe de evaluare adaptate cu sprijin pe imagini și material concret Dictări	

Cognitiv

Nr. crt.	Obiectiv operațional	Strategii de terapie și recuperare	Intervalul de timp	Evaluare și aprecierea evoluției	
				Indica-tori	Instru-mente

1.	- Să ne amintim; - Să identifice în cotidian elemente repetitive; - Să realizeze modele repetitive (cu desene sau cu obiecte), respectând o regulă dată; - Să realizeze modele repetitive utilizând figuri/ corpuri geometrice de diferite mărimi și culori; - Să genereze/ completeze șiruri de simboluri sau de numere folosind o regulă dată - Să citească un număr și să scrie numerele de la 0 la 1.000 cu cifre / litere; - Să identifice, într-un număr, cifra unităților / zecilor / sutelor / miilor; - Să numere crescător și descrescător din 1 în 1, din 2 în 2, din 3 în 3, cu precizarea limitelor intervalului (de la...până la..., mai mic decât ... dar mai mare decât ...);	Exerciții de recunoaștere, transcriere, așezare, comparare, citire, scriere, ordonare și numărare crescător și descrescător 0-1.000 Exerciții de rezolvare a unor probleme simple având ca suport material concret Calcul simple	Septembrie – Noiembrie 2018	Evaluare inițială Evaluare orală Observația directă și indirectă
2.	- Să genereze numere mai mici decât 1.000, ale căror cifre îndeplinesc condiții date (de exemplu, cifra unităților este 1, cifra zecilor este cu 2 mai mare decât cifra unităților etc.); - Să aproximeze (rotunjirea) numerelor naturale la diferite ordine; - Să formeze, scrierea și citirea numerelor folosind cifrele romane (I, V, X); - Să compare două numere mai mici decât 1.000 folosind numărătoarea pozițională sau reprezentări; - Să compare numere mai mici sau egale cu 1. 000 utilizând algoritmul de comparare; - Să utilizeze semnele <, >, = în compararea numerelor sau fracțiilor cu ajutorul unor exemple concrete și a unor reprezentări grafice.	Exerciții de recunoaștere, transcriere, așezare, comparare, citire, scriere, ordonare și numărare crescător și descrescător 0-1.000 Exerciții de rezolvare a unor probleme simple având ca suport material concret Calcul simple	Decembrie – Februarie 2019	Evaluare inițială Evaluare orală Observația directă și indirectă

Bibliografie:

Cosmovici, A. și Luminița Iacob, (2005). „*Psihologie școlară*”, Editura Polirom, Iași

Gherguț, A. (2007). „*Sinteze de psihopedagogie specială*”, Editura Polirom, Iași

Mușu, Ionel și Taflan, Aurel (1999). „*Terapia educațională complexă și integrată*”, Edit.

Pro Humanitate

„*Programa școlară clasele I-X, Psihodiagnoză, consiliere, terapie și programe de intervenție*”, București 2009

3.42. Curriculum adaptat – clasa a II-a

Profesor învățământ primar Florea Sofia Nicoleta

Școala Gimnazială nr. 1 Dorobanțu, jud. Constanța

Domeniul de intervenție: educațional

Echipa de intervenție: învățător _____, psiholog _____.

Numele și prenumele elevului: B.F.D

Anul școlar 2018-2019

Starea de sănătate: relativ buna

Evaluarea inițială a elevului:

- copilul are minime reprezentări despre mediul înconjurător corespunzătoare vârstei și nu are capacitatea de a observa sistematic;
- volumul limbajului este sărac, se exprimă greoi, are tulburări de pronunție;
- gândirea se manifestă doar în cazuri concrete, intuitive;
- atenția este slab dezvoltată;
- cunoaște schema corporală;
- întâmpină dificultăți în orientarea spațială;
- exprimare orală greoaie și defectuoasă;
- tulburări de comportament;
- dificultăți în perceperea componentelor spațiale și temporale;
- nu stăpânește concepte specifice matematicii;

Relatii sociale: este violent

Competențe generale:

- Receptarea de mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute
- Exprimarea de mesaje orale în diverse situații de comunicare
- Receptarea unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute
- Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare

Obiective pe termen lung:

- Ameliorarea pronunției și dezvoltarea exprimării orale;
- Dezvoltarea operațiilor gândirii și a calității acesteia;

- Recuperarea lacunelor în domeniul matematicii;
- Exersarea capacității de orientare spațială și temporală;
- Educarea comportamentului civilizat.

Domenii de intervenție recomandate:

- Comunicare în limba română
- Matematică și explorarea mediului

Conținuturile învățării:

• **Domeniul - psihomotric**

- Să recunoască componentele spațiale și să se orienteze adecvat

Exerciții și jocuri de mișcare ce vizează:

a) direcția: înainte/înapoi ; sus/jos; stânga/dreapta

b) distanța: aproape/depart

c) pozițiile față de obiecte: lângă, pe sub.

Jocuri de căutare a unor obiecte așezate în diferite poziții spațiale

Rezolvarea unor fișe cu sarcini de orientare spațială

- Să perceapă componentele temporale care vizează ritmul mișcărilor

Exerciții efectuate pe loc și în deplasare cu respectarea duratei, tempoului, intensității

Exerciții și jocuri de mișcare cu utilizarea onomatopeelor și a versurilor ritmate

• **Domeniul - Comunicare orală**

- Ascultarea, vorbirea
- Acte de vorbire: a saluta persoane cunoscute, a se prezenta, a identifica un obiect, o persoană, a formula o rugămintă
- Cuvântul. Propoziția Enunțul
- Înțelegerea cuvintelor noi
- Dialogul. Formularea de răspunsuri despre locuri și lucruri, membrii familiei, prieteni, animale, reguli de igienă alimentară și personală
- Povestirea după imagini

• **Domeniul - Citire lectură**

- Cartea Coperte, foaie, pagini, ilustrații
- Literele mici și mari de tipar
- Propoziția: enunțul - formularea de propoziții cu suport intuitiv

• **Domeniul - Scriere**

- Redactarea elementelor grafice care intră în componența literelor de mână : linii, puncte, bastonașe, zale, bucle, semiovale, ovale, nodulețe
- Desenarea literelor de tipar
- Scrierea funcțională folosind desene, simboluri
- Scriere literelor mici și mari de mână
- Felicitarea

• **Matematică și explorarea mediului**

- Mulțimi
- Numerele 0-31
- Scriere, citire, comparare, ordonare
- Adunări și scăderi cu ajutorul numărătoareii

Metode si mijloace de realizare:

- Exerciții de exprimare corectă a obiectelor și lucrurilor din imaginea dată și identificare a culorilor și obiectelor
- Exerciții de colorare
- Exercițiile de identificare a părților corpului omenesc și de exprimare corectă
- Jocuri de rol
- Exerciții de dezvoltare a vocabularului
- Exerciții de exprimare corectă
- Exerciții de numărare
- Exerciții de scriere
- Exerciții de identificare și recunoaștere
- Exerciții de memorare
- Dialogul
- Exprimarea emoțiilor prin desene
- Analiza planului

Obiective realizate	
Dificultăți întâmpinate	
Metode cu impact ridicat	
Recomandări particulare	
Rolul și modul de implicare a părinților în program	

3.43. Plan de intervenție personalizat*Profesor psihopedagog Crețu Alin,**C.S.E.I. „Orizont”, Structura C.S.E.I. Nr. 1, loc. Tileagd, județul Bihor**Profesor Consilier școlar Crețu Crina,**C.J.R.A.E., loc. Oradea, jud. Bihor***Numele elevului: V. A., Data nașterii: 08.12.20__ , Clasa: Cls. a VII a****Informații relevante, importante pentru procesul de învățare:**

- Informații socio - familiale: familie încheată;
- Informații psihologice: D.M.M., IQ=50, tulburări de comportament;
- Informații medicale: epilepsie, E.I.S., grad de handicap moderat

Dificultăți întâmpinate: Atenție și concentrare fluctuantă, frecvente schimbări de dispoziție, inconsecvență / refuz în îndeplinirea sarcinilor.

Metode / mijloace cu impact: - *pozitiv:* Recompense, oferirea posibilității alegerilor personale, schimbarea mediului;

- *negativ:* -

Echipa de lucru: Prof. _____, Prof. _____, Prof. _____, Prof. _____, Prof. _____.

Priorități pentru perioada de implementare a programului de intervenție: an școlar

2018-2019 / Sem. I

Aria curriculară/Disciplină de intervenție	Obiective comune pentru echipa clasei	Evaluarea progresului		
		Da	Parțial	Nu
<u>Limbă și comunicare</u> • Citire- scriere- comunicare • FAC	- să utilizeze șablonul pentru a reda grupe diverse de obiecte; - să reprezinte grafică prin unire de puncte; - să realizeze semnelor pregrafice în spații de diferite dimensiuni: punct, linie oblică, verticală, fantă; - să asculte povești scurte cu suport ilustrat;			
<u>Matematică și științe ale naturii</u> • Elemente de matematică aplicată	- să sorteze obiecte după criterii diverse; - să formeze grupe de obiecte; - să recunoască figurile geometrice plane, cercul;			

• Educație senzorială motorie și psihomotorie • Cunoașterea și igiena corpului uman • Cunoștințe despre mediu	- să realizeze corespondența între numărul de elemente a unei mulțimi și cifră în concentrul 0 – 3; - să numere crescător pe baza imaginilor; - să recunoască animale domestice;			
<u>Om și societate</u> • Religie • Educație moral civică	- să recunoască imaginile biblice; - să identifice în imagini comportamentele dezirabile;			
<u>Arte</u> • Educație plastică • Educație muzicală	- să coloreze în contur, dactilopictură; - să învețe cântece cu mișcări sugerate de text;			
<u>Educație fizică și sport</u>	- să execute mișcări la comandă;			
<u>Tehnologii</u> • Abilitare manuală • Activități de pre-profesionalizare	- să realizeze exerciții de șnuruire, mototolire, lipire; - să cunoască obiectele și utilitatea lor, cu care lucrează;			
Formarea autonomiei personale	- să realizeze activități de igienă; - să realizeze deprinderi de autoservire;			
Terapie ocupațională	- să realizeze și să aprecieze diferite produse; - să învețe diverse tehnici de lucru;			
Stimulare cognitivă	- să învețe semne grafice; - să învețe cifrele în concentrul 0 – 5;			
Ludoterapie	- să învețe jocuri de imitație; - să învețe jocuri pentru dezvoltarea proceselor psihice;			
Socializare	- să cunoască numele membrilor familiei; - să cunoască spațiile școlare și publice;			
TTL	- să respecte regulile gramaticale; - să denumească imagini;			
Psihodiagnoză	- să se adapteze la sarcinile școlare; - să își dezvolte abilitățile personale;			

Kinetoterapie	- să cunoască lateralitatea corporală; - să identifice părțile corpului;			

Observații:

Pictogramele / V.S.S. / L.M.G. vor fi utilizate de toți profesorii de la clasă;

Metode folosite în cadrul activităților de la clasă și cabinet: imitația, demonstrația, jocul;

Exercițiile pentru dezvoltarea și formarea musculaturii aparatului fonoarticular se vor realiza la începutul fiecărei ore de T.T.L., F.A.C., Citire, scriere comunicare;

Exerciții pentru formarea și dezvoltarea vocabularului activ și pasiv se vor realiza la toate orele de la clasă;

Exercițiile joc pentru încălzirea musculaturii mâinii, brațelor sau al întregului corp, vor fi alese de fiecare profesor și realizate la începutul activităților;

Activitățile vor fi începute și încheiate de jocuri cu mișcare sau cântec - jocurile fiind alese de fiecare profesor.

Domenii de intervenție	Obiective	Exemple de activități de învățare	Metode și mijloace	Evaluare		
				Da	Parțial	Nu
Domeniul psihomotor (motricitatea fină / motricitatea grosieră)	☐ Să împingă un adult cu mâna, stând în genunchi. ☐ Să taie decupeze cu foarfeca forme simple	• Exerciții de încălzire a musculaturii întregului corp • Exerciții practice de mers, alergat, sărit, urcat, coborât scări, mers pe genunchi, cu spatele, etc. • Exerciții practice de susținere reciprocă fiind în poziția genunchi- rezemat palma de palma adultului. • Exerciții practice de tăiere cu foarfeca hârtii de grosime diferită • Exerciții practice de tăiere cu foarfeca respectând o linie groasă • Exerciții practice de decupare forme simple.	Împinge apoi susține adultul în poziția exersată. Decupează un pătrat.			
Domeniul structurilor perceptiv motrice	☐ Să identifice culorile calde și reci	• Exerciții de identificare a culorilor folosind planșe, paleta de culori, jucării, jetoane, etc. • Exerciții de desenare, pictare, realizare figuri	Identifică culorile calde și reci. Colorează după model			

	☐ Să participe la activități de stimulare senzorială;	geometrice utilizând aceste noțiuni. • Exerciții de stabilire a corespondenței între culori și obiecte • Exerciții de scriere a denumirii culorilor. • Exerciții joc de stimulare al canalelor senzoriale vizuale, auditive, tactile, proprioceptive	Participă la activități de stimulare senzorială 80%, și dacă stimulul este neplăcut.			
Comunica-re și limbaj	☐ Să sorteze imagini după un criteriu (imagini legate de Sărbătorile de iarnă și anotimpul iarnă) ☐ Să scrie ADRIAN cu litere mari	• Exerciții de identificare, manipulare obiecte și acțiuni familiare din domeniile propuse. • Exerciții de sortare obiecte după un criteriu. • Exerciții de executare sarcini verbale simple în vederea dezvoltării capacității de înțelegere a semnificației globale a mesajului oral folosind noțiunile exersate. • Exerciții de scriere peste model al numelui. • Exerciții de scriere a numelui după model, în spațiul dat	Sortează 4 imagini dintr-o mulțime de 6 după un criteriu. Scrie corect numele după model, 1 din 3 încercări			
Domeniul cognitiv	☐ Să stabilească corespondență mulțime obiectuală - imagine, cifra 1,2 ☐ Să participe la activități de	• Exerciții de identificare și operare cu noțiunile unu, doi, folosind jucării, jetoane, etc. • Exerciții de colorare, pictare, realizare colaje folosind aceste noțiuni. • Exerciții de stabilire a corespondenței mulțime obiectuală- imagine- cifra 1 și 2 • Exerciții de scriere a cifrelor 1, 2 • Exerciții joc de stimulare al canalelor senzoriale vizuale, auditive, tactile, proprioceptive	Identifică cantitate – cifra 1, 2 . Scrie peste model cifrele 1,2 Participă la activități de stimulare senzorială 80%, și dacă stimulul este neplăcut.	.		

	stimulare senzorială;					
Autonomie personală și socială	☐ Să se dezbrace / îmbrace cu geacă potrivit fermoarul	• Exerciții practice de tragere al fermoarului în jos și sus, potrivit lacătul • Exerciții practice de îmbrăcare/ dezbrăcare cu geaca, trăgând corect mânecile acestuia, punând geaca pe cuier la sfârșitul exercițiului, -reducând treptat sprijinul acordat .	Se îmbracă / dezbracă corect cu geaca, potrivit fermoarul.			

Bibliografie:

Mureșan, Cristina, (2004). *Autismul infantil. Structuri psihopatologice și terapie complexă*, Editura Presa Universitară, Cluj-Napoca

Popa, Carmen Maria, (2009). *O școală orientată spre elev-elevul, partener activ în procesul propriei învățări*, Editura Aramis Print, București

Roșan Adrian, (2015). *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*, Editura Polirom, Iași.

3.44. Moduri de activitate/intervenție în serviciile de asistență psihopedagogică a copiilor cu CES. Studiu de caz

Profesor de psihopedagogie specială Tabaranu Maria

Profesor de psihopedagogie specială Borcan Daniela

Colegiul Tehnic „Ion Holban”, Iași, jud. Iași

Date generale:

Nume și prenume: P. C.

Vârsta: 9 ani

Clasa a II-a

Școala Generală „Elena Cuza” Iași;

Diagnostic: - deficiență mintală ușoară;

- prezintă dificultăți de adaptare școlară;

Date familiale

Numele și prenumele părinților:

Mama: Maria

Tata: Toader

Vârsta și profesie:

Tata: 37 ani, vânzător toneta presă

Mama: 35 ani, este angajată operator introducere date în calculator

Natura familiei: provine dintr-o familie dezorganizată – prin divorț

Bugetul familiei: insuficient

Relatii familiale: copilul locuiește într-un corp de casa în 2 camere împreună cu mama, fiind găzduiți de unchiul mamei, în urma divorțului. Condiții bune de creștere și educație. Copilul păstrează legătura cu tatăl biologic și bunicii din partea tatălui;

Atitudinea familiei față de copil: mama- protectoare.

Colaborarea cu școala: mama - interes permanent, bunicii se implică în creșterea și educarea copilului, iar tatăl își oferă sprijinul sporadic în creșterea copilului și numai ocazional.

Antecedente personale

Naștere: normală

Alimentație: naturală

Boli ale copilăriei: nesemnificative

Starea de sănătate actuală: sindrom hiperkinetic.

Date psihologice:

- DMU - instabilitate psihomotorie cu deficit de concentrare a atenției, imaturitate emoțională, atipii comportamentale, reactiv;
- memorie mecanică, fatigabilitate, relaționare interpersonală relativ redusă, impresionabil, spirit de inițiativă deficitar;

Date pedagogice:

Ruta școlară: – grădinița cu program prelungit;

- terapii specifice în cadrul “Fundației Daco - Romane “– Iași, pe parcursul cursurilor preșcolare;
- urmează cursurile Școlii „Elena Cuza”, cu tratare diferențiată;
- *discipline preferate:* educație fizică, educație muzicală;
- *discipline la care întâmpină dificultăți:* matematică, comunicare în limba română;
- percepție difuză, superficială a materialului de învățare;
- dificultăți de orientare spațială și temporală;
 - atitudine pasivă marcantă, elevul fiind puțin sânguincios;
 - *rezultate școlare:* foarte slabe;

Servicii terapeutice de care beneficiază copilul:

Date logopedice:

- întârzieri în sfera limbajului, dislalie polimorfă,
- primele cuvinte apar în jurul vârstei de 3 ani,
- dificultăți de analiză și sinteză fonematică;

Rezultatele evaluării logopedice, psihopedagogice și curriculare:

- dislalie polimorfă, bradilalie, ecolalie; înlocuiește ș, z, r, ce, ci, che, chi distorsionează s, j, ț atât în vorbirea reflectată cât și în cea independentă;
- vocabular slab dezvoltat – utilizează un cuvânt dislalic pentru a exprima o propoziție;
- analiza și sinteza fonematică deficitară;
- numără crescător oral în centrul 0 -10, dar nu înțelege noțiunea de mulțime;

- dificultăți de executare a unui model motric prin imitație;
- tulburări de conduită pe fondul tulburărilor hiperkinetice;

Activități realizate de membrii echipei:

➤ profesor psihopedagog:

- sarcini adaptate programelor la matematică, comunicare în limba română;
- stimularea activismului cognitiv prin activități de socializare;
- activități de dezvoltare a exprimării orale, a capacității de receptare a unui mesaj scurt prin exerciții și jocuri didactice;
- activități de activizare și îmbogățire a vocabularului;
- consiliere familială;
- activități de sprijin în vederea dezvoltării auzului fonematic a dezvoltării scris – cititului prin:
 - ✓ *exerciții de asociere treptată a literelor cu sunetele corespunzătoare,*
 - ✓ *exersarea scrierii la nivelul posibilităților elevului;*
 - ✓ *exerciții de orientare spațială și temporală ;*
 - activități de sprijin în vederea achiziționării conceptului de mulțime/număr;
 - dezvoltarea psihomotricității prin activități de orientare, organizare și structurare spațio-temporală, perceptiv-motrice;
 - consilierea familiei.

➤ profesorul logoped:

- activități de terapie tulburărilor dislalice: impostare, diferențiere, consolidare, automatizare sunete deficitare: s, ș, ț, z, j, ce, ci, che, chi
 - activități de pregrafie :
- ✓ *exerciții de coordonare motorie generală;*
- ✓ *exerciții pentru formarea percepțiilor spațio - temporale;*
- activități pentru cunoașterea literelor și realizarea legăturii fonem grafem (scrierea cu ajutorul punctelor);
 - activități de învățare a silabelor:
 - ✓ *exerciții de compunere și descompunere a silabelor*
 - ✓ *exerciții de construire a silabelor (exemplu: ma, na) cu ajutorul alfabetului decupat ;*
 - activități pentru însușirea cuvântului:
 - ✓ *exerciții pentru despărțirea corectă în silabe, numărarea silabelor*
 - ✓ *exerciții de identificare a sunetului în poziție inițială;*
 - ✓ *exerciții de completare a sunetului, silabei lipsa din cuvânt;*

- ✓ *jocuri didactice;*
- activități pentru însușirea propozițiilor:
- ✓ *exerciții de analiză și sinteză a cuvintelor și silabelor componente;*
- ✓ *exerciții de completare orală a propozițiilor lacunare cu suport concret (planșe);*
- ✓ *jocuri didactice;*
- consilierea familiei.

Concluzii:

De la includerea în programul psihopedagogic, terapia tulburărilor de limbaj s-au obținut următoarele rezultate:

- sunete impostate: ț, ș, j, che, chi, ameliorate: s, z, ce, ci
- se mențin tulburări disgrafice pe fondul deficitului neuromotor;
- desparte cuvintele în silabe dar nu poate indica corect numărul silabelor;
- identifică auditiv sunete în cuvinte;
- recunoaște vizual literele mari și numerele învățate 0-10;
- cunoaște culorile de bază, recunoaște corect formele geometrice;
- recunoaște vizual 6 litere mari de tipar și realizează cu unele dificultăți asocierea fonem – literă mică de tipar, cu alfabetul mobil;
- vocabular exersat, structură gramaticală exersată: construiește oral propoziții simple cu suport concret și suport pedagogic, utilizează formule de politețe;
- orientarea în spațiul foii a fost îmbunătățită – curba performanțelor crește după intervenția pedagogică;
- recunoaște numerele 0 -10, dar nu poate constitui mulțimi cu număr dat;
- pe fondul rigidității motorii și psihice nu operează corect cu conceptul de număr, nu urmărește motric-vizual- verbal corect șirul obiectelor concrete;
- realizează corespondența obiectelor după model concret, realizează asociații după 1-2 criterii, stabilește deosebiri între noțiuni- exemplu: mare-mic, mult – puțin;
- și-a exersat capacitatea de a opera cu mulțimi de obiecte dar cu ajutor didactic permanent;
- activism cognitiv ușor exersat, mai ales pe activitatea ludică: cea mai bună implicare se obține în activitatea joc cu mișcare, cântec cu linie melodică;
- s-au ameliorat manifestările de conduită ca urmare a interiorizării normelor din viața de școlar;

- consilierea tatălui a avut ca rezultat implicarea mai facilă în educarea și creșterea copilului (conduce și ia uneori elevul de la școală, fapt care a facilitat ameliorarea relațiilor între părinți).

Propuneri si strategii de ameliorare:

- Activitatea compensatorie și recuperatorie adaptată nevoilor copilului va avea în vedere continuarea parteneriatului educațional în cadrul echipei interdisciplinare, pe baza planului de intervenție personalizat, cu accent pe stimularea domeniului motric, psihomotric, cognitiv, comunicare și limbaj.
- Psihologul va consilia familia în vederea armonizării relațiilor intrafamiliale, părinte - părinte, tată – copil;
- Legătura cu familia copilului va avea ca obiectiv și implicarea membrilor ei – părinți și bunici – în activitatea terapeutic – compensatorie, astfel încât să se asigure continuitatea activității echipei interdisciplinare și în mediul familial.

Bibliografie:

Ghergut, A., (2013). *Sinteze de psihopedagogie specială: ghid pentru concursuri și obținerea gradelor didactice*, Editura Polirom, Iasi.

3.45. Proiect educativ „Icoana din sufletul copilului”

Profesor itinerant și de sprijin Susa Gabriela Maria

CSEI „Orizont”, Oradea, jud. Bihor

Argument

Acest proiect este un proiect cu tradiție, care de-a lungul timpului a căpătat diverse nume. A debutat în urmă cu peste 8 ani când s-a numit „Lucrez și mă joc alături de prietenii mei”, și de-a lungul anilor a căpătat numeroase forme. Inițial a avut la bază ideea integrării copiilor cu CES atât în mediul școlar propriu cât și în alte grupuri sociale decât cu cele cu care aceștia vin în contact zi de zi.

Ideea de bază de la care s-a plecat atunci, a rămas și în proiectele care l-au succedat, și anume schimbarea atitudinii și comportamentului copiilor fără deficiențe vizavi de copiii cu retard mintal integrați în învățământul de masă, prin intermediul art-terapiei. Ideea de ARTelier are în vedere o mai bună integrare a elevilor cu cerințe educative speciale în colectivul clasei. Dat fiind faptul că imaginea de sine reprezintă pilonul personalității cu impact major asupra integrării oricărei persoane, educarea unei imagini de sine favorabile la copiii cu CES se prezintă ca o condiție de bază a incluziunii școlare.

S-a organizat un cerc de pictură pe sticlă cu temă religioasă, pregătindu-ne pentru sărbătorile de Crăciun. La acest cerc de pictură au luat parte 10 copii cu CES integrați în învățământul de masă și 10 colegi, prieteni ai acestora. Aceasta este etapa de formare a echipei. Copiii încep să se cunoască între ei. Încurajarea relațiilor de prietenie, joc și comunicare în cadrul proiectului la care participă atât elevii cu CES, cât și colegi ai acestora, elevi fără CES, duce la înlăturarea etichetării și a barierelor afective.



Ideea de bază în ARTelier este aceea că procesul creativ ajută oamenii în dezvoltarea abilităților personale și interpersonale (comunicare, relaționare, inteligență emoțională), în creșterea stimei de sine și a auto-conștientizării, în gestionarea comportamentului și reducerea stresului, în dezvoltarea capacităților cognitive prin stimularea atenției, imaginației și a gândirii.

În al doilea rând, participarea la o activitate, care nu are la bază învățarea, ci jocul și libera exprimare a sentimentelor prin intermediul activităților practice duce la dezvoltarea imaginii de sine, la diminuarea sentimentelor de inferioritate și egalitate de șanse. Faptul că proiectul cuprinde și o expoziție. Expoziție organizată în holul școlii, străjuită de mândrul brad împodobit, unde atât profesorii cât și elevii școlii noastre au putut admira minunatele icoane realizate de copii cu CES împreună cu colegii și prietenii acestora. Au fost admirate pe acorduri de colinzi și însoțite de imagini de suflet care să ne pregătească și să ne introducă într-o stare de liniște, fericire, bucurie pentru minunata sărbătoare a nașterii Domnului nostru Isus Hristos. Totul a culminat cu apariția la postul (de atunci) TV local.

În al treilea rând, proiectul care are la bază o activitate artistică cum ar fi pictura, modelajul, colajul, prezintă dincolo de cele enumerate mai sus, avantajul de a fi o activitate terapeutică. Art-terapia vizează exprimarea emoțiilor – copilul învață să devină el însuși, să se exprime liber, să devină încrezător în forțele sale, să relaționeze – într-un cuvânt, să fie fericit. Nu trebuie să exceleze în pictură sau modelaj, ci doar să se simtă liber, să se exprime liber.

Tot efortul și strădania acestor copii nu a rămas nerăsplătit. Ulterior toate acele minunate icoane au fost valorificate. Din suma obținută am organizat activități extrașcolare (ieșire în oraș la pizza) precum și o excursie de trei zile, la munte, în județ la Pădurea Neagră. Toate acestea au fost un argument motivant de a atrage copiii tipici în ”CERCUL DE PICTURĂ” al elevilor cu CES integrați. Astfel, copiii integrați au avut asupra lor o autoapreciere adecvată. Apreciindu-se și având stimă de sine, elevul cu CES va fi acceptat mai ușor în colectivul clasei. Faptul că elevul normal are șansa de a participa la un proiect, invitat fiind de un coleg de-al său cu CES, îl va face mult mai deschis, mai cooperant și mai sensibil în înțelegerea nevoilor celorlalți, fără a se ajunge așadar la prejudecăți și evitări a-priori.



Excursia a avut un real succes deoarece în cele trei zile toți au fost DOAR COPII, indiferent de coeficientul de inteligență, de situația familială, de situația financiară și orice obstacol sau diferențe au dispărut.

Cercul de pictură a mai reușit să facă un lucru extrem de important: să trezească în sufletele copiilor dorința de înțajutorare, de caritate.

Caritatea, care este un mijloc eficient de integrare socială a copiilor cu CES.

Un studiu din 2012 a descoperit că a dăruir este preferabil lui a primi, în cazul copiilor. Cercetătorii au oferit mai multe dulciuri copiilor din două grupuri și apoi au cerut unui grup să



dea altora darurile lor. Copiii care au împărțit cu alții dulciurile au prezentat semne mai accentuate ale sentimentului de fericire, sugerând că un sacrificiu personal este pozitiv din punct de vedere emoțional.

Acțiunile caritabile și voluntariatul ajută la creșterea încrederii și a stimei de sine. La această concluzie au ajuns mai multe studii, ONU considerând că rata crescută a voluntariatului în Danemarca este unul dintre motivele pentru care aceasta este cea mai fericită națiune din lume, cu 43% dintre locuitori participând în diverse programe de voluntariat.

De aceea ar trebui să îi învățăm mai des pe elevii noștri să ofere, deoarece altruismul este cheia spre o viață armonioasă și echilibrată.

DENUMIREA PROIECTULUI:

a) **Titlul :** „ICOANA DIN SUFLETUL COPILULUI”

b) **Domeniul și tipul de educație în care se încadrează:** Activitate plastică-artistică/activitate extracurriculară

c) **Tipul de proiect:** școlar /cerc de pictură

APLICANTUL

Coordonate de contact: Școala Gimnazială Nr.

Responsabil:

Coordonator: prof. sprijin:

Echipa de proiect: cadrele didactice de la clasele participante,
studente an I la Facultatea de Științe Socio-Umane
Oradea – în calitate de voluntare și studente practice

DESCRIEREA PROIECTULUI

Scop: Implicarea elevilor cu CES în activități sociale cu caracter creativ, ludic, educativ, care oferă șanse egale, posibilități de dezvoltare a spiritului de cooperare și stimuli de integrare socială și societală.

Obiective:

a) Generale (pe termen lung):

- să se afirme cu încredere și optimism în forțele proprii prin inițiativă și spirit de răspundere;
- să cultive capacitățile și aptitudinile necesare pentru dezvoltarea relațiilor de prietenie prin intermediul jocului combinat cu activități responsabile;
- să dezvolte relații variate, diversificate la nivelul grupului;
- să manifeste sensibilitate și spirit deschis spre valori estetice și artistice;
- să contracareze efectele nocive la nivel intrapersonal datorate tracului și inhibiției;
- să se implice în activități sociale cu caracter creativ și în același timp de întraajutorare;

b) Specifice (pe termen scurt):

- să realizeze activități de pictură comune cu alți copii de aceeași vârstă, înlesnindu-se gradul optim de adaptare și acceptare a copiilor cu dizabilități în comunitate;
- să inițieze spirit de cooperare în activitățile sociale și de colaborare în activități la nivelul grupului/colectivului;
- să depășească blocaje emoționale;
- să-și exerseze capacitatea de autocunoaștere și auto-acceptare
- să creeze lucruri deosebite pentru care să fie apreciați;
- creșterea încrederii și a stimei de sine prin acțiuni caritabile și de voluntariat;
- să elibereze tensiunile, anxietatea acumulată, stresul, frustrările, sentimentele negative;
- să se integreze în grupul de art-terapie.

Grup țintă:

➤ direct: 10 copii din clasele III-VIII

Durata: un an școlar.

EVALUARE

Evaluare internă: (de către echipa de proiect)

- observații făcute asupra impactului pe care proiectul l-a avut asupra grupului țintă cât și asupra mediului social
- expoziție de icoane

- obținerea de fonduri (vânzarea lucrărilor)

Evaluare externă:

- impactul acțiunii atât pe plan local(școlar) cât și la nivelul orașului Oradea

REZULTATE:

- elevii cu CES au căpătat încredere în forțele lor proprii;
- elevii cu CES au fost apreciați la nivel de școală și la nivel de comunitate
- elevii cu CES au fost remarcați atât de colegii lor de clasă, cât și de colegii mai mari; profesorii acestora au fost plăcuți surprinși de capacitățile și talentele acestor copii.

3.46. Modalități de intervenție pentru corectarea comportamentului indisciplinat

*Învățător itinerant de sprijin Balint Ingrid,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Orizont”, Oradea, jud. Bihor*

La rândul lor, măsurile de prevenție a comportamentelor deviante la elevi se clasifică în: primare, secundare, terțiare.

Măsurile de prevenție primară fac trimitere la societate, familie și copil private în context socioeconomic și cultural mai lung. Comportamentul deviant trebuie prevenit prin prisma intervenției asupra cauzelor sale macrosociale. La nivelul familiei, măsurile prevenite primare include: politici ameliorative în vederea îmbunătățirii condițiilor de viață prin acordarea de alocații și reducerea de taxe aplicabile familiilor numeroase cu posibilități financiare modeste; politicile de remediu urmăresc educarea vieții de familie prin programe de consiliere/terapie familial; politicile instituționale vizează implicarea familiilor în acțiuni extrafamiliale.

Măsură de prevenție secundară a devianței școlare vizează acele acțiuni ce pot fi întreprinse de autoritățile guvernamentale și școlare cu scopul creșterii ratei de participare la educație formal a unei populații de vârstă școlară din ce mai largă. Atragerea copiilor către școală printr-un curriculum educațional adaptat particularităților, dar și intereselor lor, aceștia își vor putea contura o personalitate armonioasă și echilibrată, care să le permită funcționarea optimă în raport cu exigențele mediului fără nici un fel de „sincope” comportamentale.

Măsurile de prevenție terțiară a comportamentului deviant coincide cu intervenția propriu-zisă pentru limitarea fenomenului. Potrivit Cristinei Neamțu (2003, p.365), aceasta desemnează un demers specific conceput în raport cu natura problemei și specificul factorilor etiologici, adaptat caracteristicilor de personalitate ale individului și care este susținut de specialiști în domeniu, în cooperare de cadrele didactice, respective cu familia. Obiectivul major al acestei intervenții este reprezentat de prevenirea structurii comportamentelor deviante în forme mai grave (comportamente delincvente), respective în prevenirea recidivei acestor conduite indezirabile.

Competențele cadrului didactic nu se rezumă la monitorizarea elevilor cu comportament deviant, aceștia având posibilitatea să intervină pentru corectarea unor asemenea manifestări, însă numai în cazul limitelor impuse de pregătirea lor psihopedagogică și în colaborarea cu specialiștii ori familia. Ideea central constă în modificarea posibilității elevului, ci în reducerea

frecvenței comportamentelor indezirabile, respective în înlocuirea acestora cu alte adecvate, utilizând în acest scop o serie de metode pedagogice. Astfel, profesorii pot interveni pentru corectarea unor conduite ce se subsumează sferei largi a indisciplinei școlare: reacții nepotrivite la ore și în afara lor, comportamente evazioniste școlare, agresivitate în câmpul școlar.

Dintre metodele educaționale pe care profesorii sunt abilitați să le folosească pentru limitarea comportamentului deviant la elevi, putem aminti:

1. **Acordarea atenției.** Elevii sunt dinamici și ocupați cu diverse lucruri pe întreaga durată a zilei. El încearcă să le atragă atenția celor din jur făcând tot feluri de lucruri, mai mult sau mai puțin bune. În acest sens, o observație interesantă este aceea că, în vreme ce elevii se bucură atunci când reușesc să atragă atenția profesorilor asupra lor. Însă, de cele mai multe ori se întâmplă ca profesorii să acorde atenție în special comportamentelor negative ale elevilor, ignorându-le pe cele pozitive.

2. **Întărirea pozitivă.** O excelentă modalitate de a-i acorda atenție unui elev este reprezentată de recompensarea sa atunci când merită acest lucru. Este foarte important ca profesorii să recompenseze corespunzător orice progres înregistrat al elevilor lor, indiferent cât de neînsemnat i-ar părea, în felul acesta ajutându-l să se simtă valorizat și să-și dezvolte încredere în sine. Recompensele sunt la fel de importante și pentru elevii cu probleme comportamentale, acolo unde orice răsplată îi poate stimula și ajuta să depășească situațiile dificile în care se găsesc. Întărirea negativă sau sancționarea are rolul de a reduce frecvența și intensitatea comportamentelor indezirabile.

3. **Comunicarea asertivă.** Presupune exprimarea propriilor sentimente și gânduri fără a-i leza pe ceilalți. Un element foarte important prin care profesorii pot comunica asertiv cu elevii lor este reprezentat de dezvoltarea capacităților de a spune nu în fașa provocărilor considerate inacceptabile. A spune nu reprezintă o foarte bună modalitate de a fixa limitele. Atunci când elevii fac sau cer lucruri considerate inaccesibile, profesorii trebuie să le explice motivele pentru care nu sunt de acord cu solicitările exprimate.

4. **Ignorarea.** Uneori elevii fac lucruri care nu le sunt permise doar pentru a atrage atenția profesorilor. În cazul în care aceștia reacționează și le dau elevilor lor satisfacție, este posibil ca ei să continue participarea comportamentului indezirabil. În acest caz, cea mai bună soluție este ca profesorii să stabilească limitele care, explicându-le elevilor lor ce le este îngăduit și ce nu, respectiv ignorând ultima categorie de comportamente, bineînțeles numai în măsura în care nu pun în pericol integritatea caporal și psihică a lor și a celor din jur.

5. **Izolarea.** Atunci când ignorarea comportamentului negativ nu este posibilă sau dă rezultate scontate, se recomandă ca elevii indisciplinați să fie scoși din mediul în care se

manifestă. Este necesar ca decizia de izolare a elevului indisciplinat să fie motivată de către profesor și să se producă într-un mediu în care elevul să nu aibă posibilitatea să continue comportamentul disruptiv. Izolarea elevului indisciplinat nu trebuie să dureze mai mult de câteva minute.

Tehnici corectiv – terapeutice:

1. Modelul Canter – recomandă profesorilor să fie pozitivi în abordarea relațiilor cu elevii lor, fiind calmi, dar energici față de aceștia, respectiv asumându-și responsabilități în sala de clasă. Profesorii pozitivi stabilesc reguli clare pentru elevii lor, precizând totodată atât consecințele respectării lor, cât și pe cele ale încălcării acestor reguli.

2. Modelul Glaser – recomandă terapia realității pentru a institui disciplina în sală de clasă. Elevilor li se lasă libertatea de opțiune, dar sunt ajutați de către profesor să aleagă comportamentele dezirabile social, în acord cu posibilitățile și nevoile lor reale. Regulile de în

[n continuare un rol fundamental în clasă și se negociază între elevi, respectiv între elevi și profesor. Necesitatea acestor reguli este inacceptabilă indiferent de motivul invocate, iar măsurile corective trebuie să fie în consecință.

3. Modelul Kounin – pune accentual pe rolul efectului de undă în managementul comportamentului elevilor. Astfel s-a demonstrat că intervenția fermă și clară a profesorului asupra liderilor grupului informale din clasă are efecte puternice asupra celorlalți membrii ai respectivelor structuri. Mai pot exista și situații inverse, în care tocmai liderii acestor grupuri informale să manifeste comportamente-model pe care ceilalți colegi să le ia drept exemplu și să le urmeze.

4. Modelul modificărilor comportamentale are la bază concepția lui B.F. Skinner potrivit căreia majoritatea comportamentelor umane sunt învățate, învățarea este semnificativ controlată de mediu și, ca atare, comportamentele întărite pozitiv au tendința de a se repeta, în vreme ce cele amendate au tendința de a se diminua ca frecvență și grad de intensitate.

5. Modelul consecințelor logice se aseamănă cu cele deja prezentate, în sensul că orice încălcare a unei reguli are o serie de consecințe firești pentru făptaș, dar uneori și pentru cei din jur. Consecințele logice constau în experiențe organizate de profesor, prin care acesta încearcă să sublinieze faptul că orice acțiune a individului conduce la o reacțiune din partea mediului. Acesta îi obișnuiește pe elevi să-și asume responsabilitatea faptelor comise, atât în cazul celor pozitive, cât și în cazul celor negative.

Saunders, Watkins și Wagner dau și câteva sfaturi generale, în privința unor situații conflictuale la clasă:

- Evitarea confruntării cu elevii în fața clasei, căci ei pot câștiga astfel noi aderenți;
- Evitarea amenințării, mai ales pe cele care pot fi percepute ca fizice
- Optarea pentru alternativa care dă câștig de cauză și profesorului și elevilor;
- Sfătuirea elevului să ne descrie percepția sa asupra stării conflictuale, apoi profesorul să-i explice propria percepție asupra stării conflictuale respective.

Bibliografie:

Blândul Valentin Cosmin, (2012). *Psihopedagogia comportamentului deviant*, București, Editura Aramis

Buică B. Cristian, (2004). *Bazele defectologiei*, București, Editura Aramis

Peter Karla, Kiss Julien – Ferencz (2013). *Psihopedagogie specială aplicată*, Editura Universității din Oradea.

3.47. Integrarea/incluziunea școlară a elevilor cu CES

Profesor Barbu Ileana Monica

Colegiul Național „Radu Greceanu”, Slatina, jud. Olt

CES sau cerințe educative speciale este denumirea pentru „necesitățile educaționale complementare obiectivelor generale ale educației școlare, necesități care solicită o școlarizare adaptată particularităților individuale și/sau caracteristice unei deficiențe (ori tulburări de învățare), precum și o intervenție, prin reabilitare/recuperare corespunzătoare”.

Întâlnim peste tot în jurul nostru persoane care au anumite deficiențe, însă cu atât mai trist este când tot mai mulți copii sunt afectați, întrucât ei au nevoie de sprijin de specialitate pentru a fi recuperați și integrați în mediile școlare. O societate normală trebuie să se bazeze în primul rând pe o populație sănătoasă, aptă de muncă, disponibilă pentru cunoaștere permanentă.

Copilul cu CES are: dificultăți ușoare de învățare, dificultăți perceptiv-motrice (orientare în timp și spațiu, schemă corporală), deficiențe mintale ușoare/asociate/severe (spre exemplu copiii cu sindrom Down), deficiențe senzoriale (vizuale, auditive), deficiențe locomotorii, deficiențe de pronunție, scriere, citire (spre exemplu copiii cu dislexie, disgrafie, discalculie), tulburări de comportament sau emoționale (spre exemplu copiii cu ADHD sau cu autism).

În învățământul de masă, cadrul didactic va identifica ușor un astfel de elev și de aici va începe o adevărată provocare, de integrare, devenind membru într-o echipă formată din familie, specialiști în domeniu, respectiv psihologul unității școlare.

Identificarea și evaluarea timpurie a elevilor cu deficiențe, respectiv acceptarea de către părinți a acestei situații și adoptarea unei atitudini realiste față de viitorul lor, reprezintă primul pas către un viitor mai bun. Copiii nu au timp să aștepte, ei sunt o categorie socială care, deși aparent departe de maturitate, ar putea pierde etape importante în procesul de recuperare.

În funcție de gradul dizabilității și recomandarea comisiei, părintele trebuie să știe că are mai multe variante de ajutor, precum: școli speciale, școli de masă, clase speciale integrate, școlarizare la domiciliu, un centru de zi în paralel cu școala sau un centru de pedagogie curativă.

Dacă va alege o școală de masă este nevoie de un curriculum planificat diferențiat, de programe de terapie lingvistică, de tratament logopedic specializat, de programe specifice de predare-învățare și evaluare specializate, adaptate abilităților lor de citire, scriere, calcul, de programe terapeutice pentru tulburări motorii.

Stilurile de predare și învățare trebuie să fie apropiate pentru acumularea unui volum cât mai amplu de informații și cunoștințe. Acest lucru este posibil dacă este identificat stilul de învățare al copilului, dacă evaluarea este eficientă și ne permite să știm cum învață copilul, dar și ce și cum este necesar să fie învățat.

Copiii cu tulburări vizuale, tulburări de auz, cu dizabilități fizice, necesită programe și modalități de predare adaptate cerințelor lor educative, programe de terapie, rampe de acces pentru deplasare, asistență medicală specializată, asistență psihoterapeutică.

Copiii care prezintă tulburări emoționale trebuie să fie identificați vremelnic, astfel încât consultarea psihologului, a medicului neuropsihiatru și terapia să fie făcute cât mai precoce, cu implicarea tuturor factorilor educaționali (familie, cadre didactice). Consilierul școlar este și el de un real ajutor, el oferind consilierea elevului și a familiei.

Abordarea incluzivă susține că școlile au responsabilitatea de a-i ajuta pe elevi să depășească barierele din calea învățării și că cei mai buni profesori sunt aceia care au abilitățile necesare pentru a-i ajuta pe elevi să reușească acest lucru. Pentru aceasta școala trebuie să dispună de strategii funcționale pentru a aborda măsuri practice care să faciliteze îndepărtarea barierelor cu care se confruntă elevii în calea participării lor la educație.

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

În ceea ce privește recuperarea, corecția și dezvoltarea funcțiilor cognitive și aptitudinile deficitare ale elevilor, intervenția trebuie să se adapteze personalității și nivelului de deficiență al copilului.

Deși în ultimii ani s-au făcut progrese în ceea ce privește problema abordată mai sus, în realitate integrarea copiilor cu CES este un proces dificil, care presupune un consum mare de energie și timp din partea cadrelor didactice. Însă tocmai aceasta este menirea noastră; toți copiii

au dreptul la educație și fiecare merită o șansă. Numai prin educație copiii învață să trăiască împreună să se accepte unii pe alții și să elimine barierele legate de diferențele existente.

Bibliografie:

Coord. Horga, I., Jigău, M. (2009). „*Situația copiilor cu cerințe educative speciale incluși în învățământul de masă*”, Institutul de Științe ale Educației, UNICEF, București, www.unicef.ro

„*Tendințe*”, Revistă editată de Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Giurgiu Nr.7 – 2017

<http://www.logopedics.info/copiii-cu-cerinte-educative-speciale.php>

3.48. Soluții de integrare școlară a diferitelor categorii de copii cu CES

Profesor învățământ primar Andrei Neugis Sena

Școala Gimnazială nr. 1 Dorobanțu, jud. Constanța

Educația specială este un concept fundamental utilizat în cadrul procesului instructiv-educativ al copiilor cu deficiențe și care se desprinde tot mai mult de conținutul învățământului special.

Principiile care stau la baza educației speciale:

- Toți copiii trebuie să învețe împreună indiferent de dificultățile pe care le întâmpină aceștia sau diferențele dintre ele;
- Societatea și școala trebuie să le acorde tot sprijinul suplimentar de care au nevoie pentru a-și realiza educația în școala publică;
- Formarea și dezvoltarea școlilor incluzive atât în mediu urban cât și în cel rural prin asigurarea resurselor umane cât și a celor materiale;
- Educația egală se realizează prin acordarea sprijinului necesar pentru fiecare copil cu deficiențe în funcție de cerința individuală.

Activitatea de incluziune și de integrare a copiilor cu deficiențe în școala publică trebuie făcută cu mult simț de răspundere de către specialiștii care acționează la diferite nivele structurale.

Practica psihopedagogică a relevat principiul conform căruia este mai bine să greșești prin supraaprecierea copilului orientat inițial spre învățătorul obișnuit, decât să subapreciezi calitățile reale, orientându-l cu ușurință spre învățământul special. Pentru a favoriza integrarea copiilor cu deficiență mintală în structurile învățământului de masă și ulterior în comunitățile din care fac parte, are nevoie de aplicarea unor măsuri cu caracter profilactic, ameliorativ sau de sprijinire.

O problemă cu totul specială apare în cazul integrării copiilor cu deficiențe mintală în clasele mai mari sau în finalul procesului de școlarizare, atunci când solicitările depășesc cu mult capacitatea lor de utilizare a gândirii formale, iar dezideratul unei calificări și al integrării sociale, prin participare la activitățile productive, depășește limitele ergoterapiei, prioritară în etapele anterioare. Actuala formă de pregătire profesională pentru această categorie de deficienți este total inferioară. O posibilă soluție ar fi integrarea acestor copii în școlile obișnuite

de ucenici, unde pot învăța o meserie cu cerere pe piața muncii, urmată de angajarea și integrarea în unități productive.

Un elev cu deficiențe de vedere trebuie privit la fel ca oricare dintre elevii clasei, fără a exagera cu gesturi de atenție și fără a fi favorizat mai mult decât ar cere gradul și specificul deficienței sale. Elevii cu handicap de vedere trebuie încurajați să se deplaseze prin clasă, școală, pentru a învăța să evite obstacolele și să identifice cu mai multă ușurință locurile unde trebuie să acorde o atenție deosebită, să fie apreciați mai ales cu ajutorul expresiilor verbale sau cu atingeri tactile, să realizeze în principiu aceleași sarcini ca și colegii lor de clasă, iar acolo unde este posibil, să se adapteze la mijloacele de învățământ și conținutul sarcinilor de lucru la posibilitățile reale ale acestor elevi.

În cadrul activităților de predare-învățare la clasele unde sunt integrați elevii cu vedere slabă trebuie să se acorde o atenție deosebită unor elemente care să asigure egalizarea șanselor în educația școlară.

În cazul elevilor nevăzători, intervin o serie de particularități care afectează procesul didactic, deoarece aceștia folosesc citirea și scrierea în alfabetul Braille, au nevoie de un suport intuitiv mai bogat și mai nuanțat pentru înțelegerea celor predate, au nevoie de metode și adaptări speciale pentru prezentarea și asimilarea conținuturilor învățării, este necesară intervenția unui interpret și alocarea unui timp suplimentar de lucru.

Manifestările din sfera motricității trebuie privite în relație strânsă cu dezvoltarea intelectuală, expresia verbală și grafică, maturizarea afectiv-motivațională și calitatea relațiilor interindividuale ca expresie a maturizării sociale.

Bibliografie:

Casantra Abrudan, (2003). *Psihopedagogie specială*, Editura Imprimeriei de Vest, Oradea.

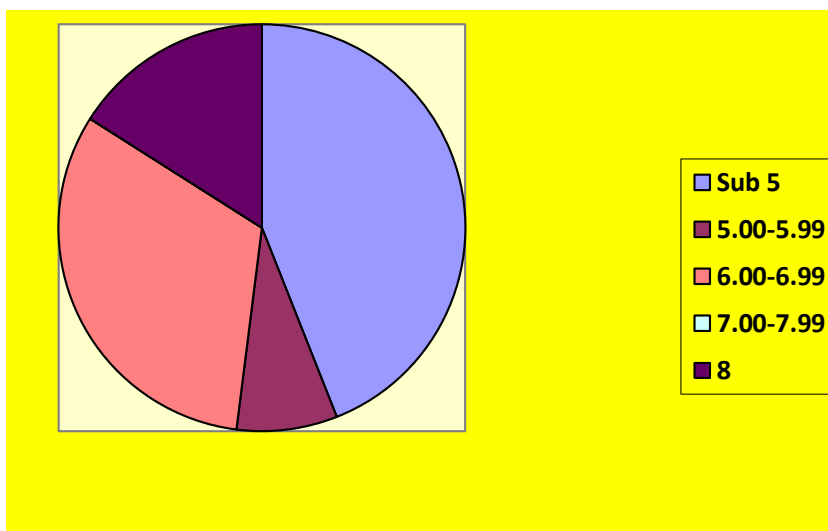
3.49. Studiu de caz pentru integrarea copiilor cu dificultăți de învățare din clasa a V-a la disciplinele matematică, informatică și TIC

Profesor Zegrea Luminița Gabriela

Liceul Teoretic „Alexandru Rosetti”, Vidra, jud. Ilfov

Studiul se referă la integrarea a doi copii cu deficiențe de învățare, elevi din cadrul Liceului Teoretic Alexandru Rosetti, Vidra, Ilfov. Menționez că, la această clasă îndeplinesc funcția de diriginte, și predau disciplinele Matematică și Informatică și TIC. La clasă, am aplicat testul inițial la disciplina matematică. După evaluarea acestora, cei doi elevi, la care se referă acest studiu, au obținut note situate sub nivelul clasei. Pentru respectarea legislației în vigoare, îi voi numi pe cei doi elevi, ELEV1 și ELEV2. Rezultatele obținute de aceștia sunt 3.0, respectiv 3.9. Dintr-o clasă cu 31 de elevi, dintre care 4 elevi au fost absenți, notele acestora s-au situat pe poziția 22 pentru ELEV 1 și pe 27 pentru ELEV 2. La acest test un număr de 11 elevi au obținut note sub 5, iar 16 au obținut note situate între 5 și maxim nota 8. Grafic, rezultatele arată astfel:

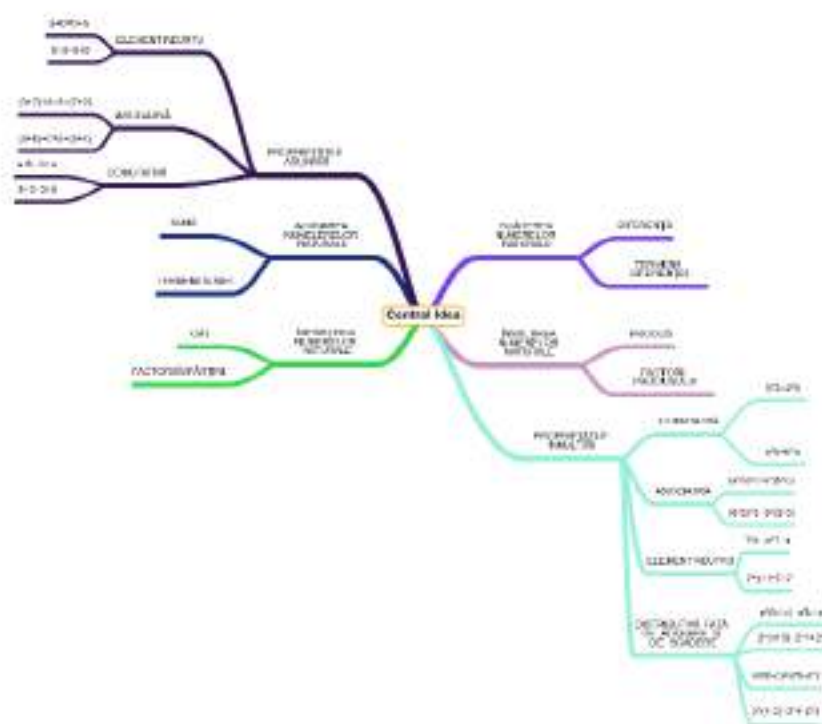
Media	Sub 5	5.00-5.99	6.00-6.99	7.00-7.99	8
Nr. Note	11	2	8	0	4



Corelând rezultatele la testarea inițială cu rezultatele de la clasă la disciplina matematică, concluzionez că cei doi elevi prezintă dificultăți de învățare. În aceste două cazuri, pentru o bună integrare a acestora în învățământul de masă, a fost necesară adaptarea curriculumului clasei, la nivelul de cunoștințe a celor 2 elevi. Împreună cu acest document, au fost întocmite planurile de intervenție individualizată, pentru fiecare dintre aceștia, și evaluând că nivelul acestora este apropiat, am întocmit un singur curriculum adaptat pentru disciplina matematică, curriculum pe care îl aplic ambilor elevi. Totodată, în aceleași situații ne aflăm și la disciplina Informatică și TIC, cu diferența că testul inițial a fost aplicat doar pentru testarea abilităților de lucru cu tastatura și mouse-ul, și nu pentru testarea nivelului de cunoștințe acumulat pe parcursul ciclului primar (în ciclul primar, nu au avut Informatică și TIC).

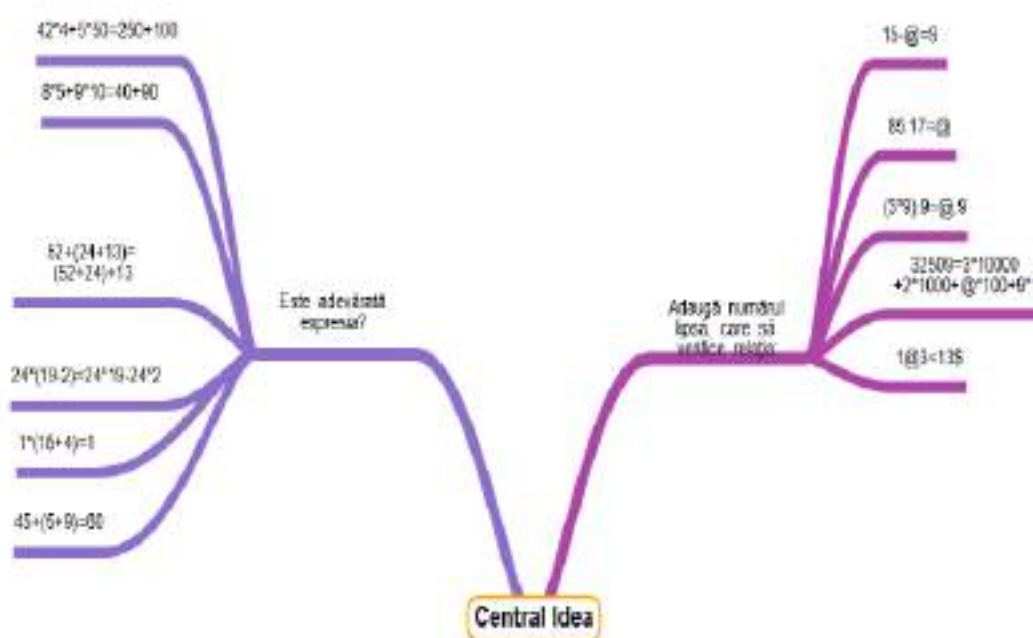
Pentru disciplina Matematică, adaptarea curriculumului la nivelurile celor doi elevi, a cuprins, curriculumul pentru clasa a V-a cu menționarea faptului că adaptarea s-a realizat pentru operațiile de bază: adunare, scădere, înmulțire, împărțire, ridicare la putere. În ceea ce privește rezolvarea problemelor utilizând metodele din programa, nivelul de dificultate al acestora s-a limitat la înlocuire de termeni, scriere, copiere, scriere după dictare.

Pentru disciplina Informatică și TIC, am adaptat nivelul minimal de cunoștințe la nivelurile lor de înțelegere și redare. Astfel, pentru o învățare mai ușoară a operațiilor, am realizat, împreună cu cei doi elevi harta de mai jos. Aceștia, și-au exersat, pe rând abilitățile de scriere la calculator dar și cele de matematică, astfel, pentru fiecare proprietate descrisă în hartă, ei au rezolvat câte 5 exerciții asemănătoare.



Ca și exercițiu, au avut de lucrat harta de mai jos. Au lucrat astfel:

- Au deschis calculatorul
- Au accesat harta
- Au rezolvat în caiete cerințele
- Au separat prin mutare în stânga sau dreapta , exercițiile false de cele adevărate



Pentru o integrare satisfăcătoare în învățământul de masă, elevilor cu dificultăți de învățare, li se acordă o atenție mai deosebită, atât din partea profesorilor de la clasă, dar și din partea consilierului școlar. Adaptarea curriculumului școlar, la disciplina Matematică dar și la Informatică și TIC, aduce o ameliorare a decalajelor dintre nivelurile elevilor clasei și cei cu dificultăți. Scopul acestor adaptări curriculare este însușirea noțiunilor de bază, în ceea ce privește disciplina matematică. Dacă facem referire la disciplina Informatică și TIC, adaptarea cunoștințelor se face mai ușor și rezultatele sunt vizibile de la o oră la alta, și datorită utilizării, acasă, a calculatorului. De apreciat este efortul copiilor cu dificultăți de învățare, la această disciplină, de a realiza lucrări practice primite ca și sarcini de lucru de către ceilalți elevi. Rezultate îmbucurătoare la disciplina matematică, sunt vizibile, mai ales, atunci când lecția este interactivă, când se folosesc jetoane, insigne, hărți și materiale didactice ce captează interesul prin animație, culori, etc.

Adaptarea curriculumului la nivelul de cunoștințe al elevilor cu dificultăți de învățare, îi ajută pe aceștia într-o parcurgere fluidă a lecțiilor, cu micșorarea timpilor morți, timp care la o parcurgere a curriculumului neadaptat, erau foarte mari, pentru acești copii.

3.50. Studiu de caz – copil cu dizabilități

Profesor Constantinescu Mihaela,

Profesor Deac Alina,

Profesor Ștefan Elena,

Grădinița Nr. 62, București, sector 4

Date de identificare:

B.V. - băiat , născut în București, la 03 mai 2014

Anamneza personală

În urma discuțiilor purtate cu mama am aflat următoarele aspecte:

- Nașterea a avut loc la 9 luni prin cezariană; greutate la naștere: 3 kg. Copilul a primit oxigen după naștere, familia suspectând influența acestuia asupra dezvoltării psihice ulterioare.
- Gânguritul: normal, dezvoltare normală în primul an de viață
- Mersul: după vârsta de un an
- Primele cuvinte: după 2 ani
- Dezvoltare somatică în limitele normalului: aspect atrăgător, corp proporționat, expresie inteligentă.

Anamneza familială

Copilul B.V provine dintr-o familie normală, fiind al doilea din cei doi copii ai familiei, legal constituită. Primul copil , o fetiță, este normal, fără probleme de dezvoltare. La nașterea lui V, mama avea 30 ani și tatăl 31. Mama este asistent medical, tata este sofer.

Cât au fost mici, ambii copii au fost crescuți de bunicii materni, ambii părinți fiind prinși de slujbele pe care le aveau. Mama nu a acceptat să fie popularizat diagnosticul copilului autist. Persoana care se ocupă cel mai mult de copil este bunica lui, dar fiind superprotectivă, de cele mai multe ori nu acționează în interesul lui V.

Diagnosticul: Autism infantil cu întârziere în dezvoltarea psihică și limbaj.

După diagnosticarea copilului autist și depășirea șocului inițial, copiii au rămas în continuare mai mult în grija bunicilor, de care, copilul V, este puternic legat. Copilul a fost

înscris la grădiniță, la recomandarea medicului pentru integrare în colectivitate și instituirea unui program educațional.

În afara grădiniței copilul este cuprins într-un program de lucru intensiv, individual și de grup, care urmărește abilitarea și dezvoltarea copilului pe toate ariile de dezvoltare, cu intenția introducerii acestuia în învățământul primar de masă.

Din punct de vedere emoțional, prezintă puternice tulburări ale afectivității: nu este atașat de mamă (face confuzii între mamă și alte femei); nu reacționează când mama se îndepărtează; râsul, plânsul, zâmbetul neadecvate situației în care e pus copilul; atenție labilă, slabă putere de concentrare. Se constată o mare dexteritate în mișcări, stereotipii (se poate juca la infinit cu același tip de joc). Nu suportă să fie atins, nu-l interesează jucăriile care întruchiează oameni, animale; manipulează cu ușurință obiectele, fiind fascinat de obiectele mecanice.

În ceea ce privește vorbirea, aceasta este aproape inexistentă, fără participare emoțională. Cunoaște și folosește cuvinte în limba română dar și în engleză (timp foarte mult petrecut în fața televizorului). Se remarcă caracterul reproductiv-imitativ (ecolalie) și nu cel de comunicare al limbajului, folosește neadecvat pronumele personal (vorbește despre sine la persoana a III-a). Nu este atent la ce i se spune, dă impresia că nu aude, nu-și fixează privirea asupra persoanelor din jur, nu caută contactul vizual cu acestea. Manifestă o mare abilitate în a-i manevra pe ceilalți pentru a-și satisface necesitățile, evită contactul cu ceilalți copii. De asemenea înregistrează o discrepanță între posibilitățile intelectuale și vorbire. De exemplu este capabil să se joace cu jocuri tip „puzzle” aranjând imagini care pentru copiii cu 2-3 ani mai mari ca el prezintă dificultăți.

În urma observării și implicării în diverse activități am constatat următoarele: cunoaște părțile corpului, recunoaște forme, culori, cifre, orientarea spațială, sortări, răspunsuri la diverse comenzi. În colectivitate prezintă comportamente negative: aruncă jucăriile, lovește colegii, plânge din senin, se lovește singur (se aruncă pe covor și se dă cu capul de parchet).

Din punct de vedere al socializării acesta nu stabilește relații durabile cu alți copii din grupă, oscilând între o prietenie sau alta, în funcție de interesul de moment (pentru o jucărie sau alte obiecte).

Având în vedere toate aceste aspecte s-a stabilit, împreună cu consilierul școlar din unitate, un program educațional pentru preșcolarul B.V., ce a avut drept obiective îmbogățirea vocabularului, creșterea capacității de memorare și concentrare, creșterea gradului de socializare.

Astfel, învățarea cuvintelor și propozițiilor s-a realizat pornind de la noțiuni familiare acestuia (animale, păsări, jucării, fructe, legume), cuvintele însușite fiind legate de obiecte,

imagini, acțiuni, demonstrații. Propozițiile au fost reluate, repetate de mai multe ori. Pentru memorarea, înțelegerea, compararea noțiunilor, folosirea propozițiilor și orientarea spațială și temporală s-a folosit mult material intuitiv și demonstrativ. Alcătuirea de propoziții s-a realizat treptat, de la propoziții simple alcătuite din două cuvinte, până la propoziții alcătuite din 4-5 cuvinte. Referitor la numărul de cuvinte însușite corect, cât și creșterea capacității de memorare progresele înregistrate au fost semnificative.

Pentru creșterea gradului de socializare copilul, împreună cu membrii familiei (în special bunicii), au ieșiri zilnice în afara spațiului cunoscut. În prezent, la grădiniță se poate observa că se simte mai bine în grup, comunică și cooperează din ce în ce mai mult.

Relația afectivă cu educatoarea a evoluat excelent. Simte dorința de a fi luat în brațe, mângâiat, îi place să fie lăudat și evidențiat. Nu-l deranjează dacă ceva se modifică în mediul ambiant. Totdeauna i se explică ce se întâmplă, de ce se întâmplă.

Am constatat faptul că, cu cât B.V. are mai multe cunoștințe cu atât „curajul” de a vorbi crește, pentru că are suportul necesar transmiterii de informații. Extrem de importante sunt dezvoltarea motivației și a interesului copilului pentru comunicare și crearea a cât mai multor situații de comunicare. Jocul, climatul afectiv pozitiv, încurajarea permanentă, folosirea recompenselor variate și oferite cu mult entuziasm sunt elemente de bază în procesul de recuperare, cu rezultate imediate și benefice.

3.51. Program de intervenție personalizat limba franceză, clasa a V-a L2*Profesor Oana Bold**Școala Gimnazială „George Emil Palade” Buzău, jud. Buzău*

Numele și prenumele beneficiarului

Data și locul nașterii

Domiciliul:

Școala Gimnazială „George Emil Palade” Buzău

Echipa de lucru: prof. Bold Oana

Problemele cu care se confruntă copilul/elevul (rezultatele evaluării complexe):

- întârzierea reacțiilor;
- capacitate redusă de a memora și de a înțelege;
- dificultăți în pronunție;
- teama de necunoscut;

Priorități:

- Adaptarea elevului la mediul școlar;
- Învățarea unor elemente indispensabile pentru studiul limbii franceze (salut, prezentare, familie, numerele, zilele săptămânii);
- Introducerea în universul francofon.

Structura programului de intervenție personalizat

Obiective	Conținuturi	Metode și mijloace de realizare	Perioada de intervenție	Criterii minimale de apreciere a progreselor	Metode și instrumente de evaluare
1.1 Selectarea informațiilor dintr-un mesaj scurt articulat și clar 2.1 Formularea unor răspunsuri la întrebări simple pe subiecte familiare	Pronumele personale la singular Numerele cardinale 1-12 • Se présenter/ répondre aux présentations	Conversația Dialogul Exercițiul Explicația Jocul didactic exerciții de citire în	S1-S4	Evaluare predictivă	Observația progresului

Scoala Gimnazială Specială – Centru de Resurse și Documentare privind Educația Incluzivă/Integrată, Cluj-Napoca | 533

	Gramatică : Adjectivele- beau/nouveau (frumos –nou)				
1.1 Selectarea informațiilor dintr- un mesaj scurt articulat și clar 2.2 Integrarea unor cuvinte noi în enunțuri proprii 3.1 Identificarea informațiilor dintr- un text scurt, conținând lexic cunoscut 4.3 Redactarea de mesaje simple pe baza unor cuvinte de sprijin și a unei imagini	Thèmes: L'enfant et le milieu environnement: conversations téléphoniques Communication: Demander/ doner des informations pratiques Teme: Copilul și mediul lui Conversații telefonice Comunicare: A cere/a da informații practice Teme: A face cumpărături Comunicare: Exprimarea cantității	Conversația Dialogul Exercițiul Explicația Jocul didactic Exerciții de citire după model/ repetare verbală a unor cuvinte din text **Exerciții de transcriere a cuvintelor indicate din Vocabular: **exerciții de alegere a răspunsurilor corecte, din itemi cu dublă intrare, cu ajutorul unui model dat sau prin folosirea unui cod de culori (răspunsurile corecte sunt scrise cu o anumită culoare)	S17-S24	Evaluare formativă	Observația progresului Evaluarea performanței obținute

Bibliografie:

Abbou, A., « Communications sociales et didactiques des langues étrangères » dans *Études de linguistique appliquée*, n°37, Paris, Didier, 1980.

Belabed, G., Popa, L., *Lire, Parler, Ecrire*, București, Booklet, 2014.

Bertocchini, P., Constanzo, E., *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, Paris, Clé International, 2008.

Tagliante, Ch., *L'évaluation et le Cadre européen commun*, coll. « Techniques et pratiques de classe » Paris, Clé International, 2006.

Tagliante, Ch., *La classe de langue*, coll. « Techniques et pratiques de classe », Paris, Cle International, 2006.

Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, Editions Didier, 2001.

www.edu.ro

3.52. Integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă

Profesor învățământ preșcolar Iaru Mihaela Raluca

Profesor Țențu Isabela Magdalena

Școala Gimnazială Nr. 1 Valea Mare-Pravăț, com. Valea Mare-Pravăț, jud. Argeș

Ideea integrării copiilor cu dizabilități în școala publică a apărut ca o reacție necesară și firească a societății la obligația acesteia de a asigura normalizarea și reformarea condițiilor de educație pentru persoanele cu cerințe educative special. *Integrarea* înseamnă ca relațiile dintre indivizi sunt bazate pe o recunoaștere a integrității lor, a valorilor și drepturilor comune pe care le posedă. Când lipsește recunoașterea acestor valori, se instaurează alienarea și segregarea între grupurile sociale. Altfel spus, integrarea se referă la relația stabilită între individ și societate și se poate analiza având în vedere mai multe niveluri, de la simplu la complex.

Integrarea presupune egalitatea de participare socială și egalitatea de șanse în realizarea accesului la educație. Printre valorile actuale și de perspectivă ale integrării societății democratice din lume le consideră dominante pe următoarele:

- acceptarea tuturor diferențelor;
- respectul diversității;
- solidaritatea umană și mai ales cu persoane diferite ;
- lupta împotriva excluderii și marginalizării;
- lupta împotriva inegalității sociale.

Nivelurile integrării se află în relație de interacțiune, se influențează și se îmbogățesc reciproc creând astfel ansamblul de condiții necesar pentru schimbarea societății și transformarea într-o societate capabilă să asigure integrarea persoanelor cu handicap mintal în interiorul ei. Accesul la integrare este valabil pentru toate persoanele, inclusiv pentru cele cu un handicap, indiferent de handicapul și gravitatea acestuia. În acest sens nu ar trebui să existe nici o restricție. Persoanele cu un anumit handicap și mai ales cu un handicap mintal sunt oameni cât se poate de obișnuiți, oameni cu vise, speranțe, aspirații, dar cu mai multe dureri și mai multe obstacole cu care se confruntă.

Integrarea este un proces complex care presupune:

- a educa acei copii cu cerințe speciale în școli obișnuite alături de ceilalți copii normali;
- a asigura servicii de specialitate (recuperare, terapie educațională, consiliere școlară, asistență medicală și socială) în școala respectivă;

- a acorda sprijin personalului didactic al managerilor școlii în procesul de proiectare și aplicare a programelor de integrare; a permite accesul efectiv al copiilor cu cerințe speciale la programul și resursele școlii obișnuite (săli de clasă, cabinete, laboratoare, bibliotecă, terenuri de sport etc.);
- a încuraja relațiile de prietenie și comunicarea între toți copii din clasă/scoală;
- a educa și ajuta toți copiii pentru înțelegerea și acceptarea diferențelor dintre ei;
- a ține cont de problemele și opiniile părinților, încurajându-i să se implice în viața școlii;
- a asigura programe de sprijin individualizate pentru copiii cu CES;
- a accepta schimbări radicale în organizarea și dezvoltarea activităților instructiv-educative din școală.

Conform principiilor promovate în materie de educație de către organismele Internaționale, se menționează ca persoanele/elevii cu diferite tipuri de deficiențe au aceleași drepturi fundamentale ca și ceilalți cetățeni de aceeași vârstă, fără discriminare pe motive de sex, limbă vorbită, religie, stare financiară sau orice alta caracteristică a persoanei în cauză sau a familiei sale.

În ceea ce privește *formele integrării copiilor cu CES, existente în școala românească*, acestea se bazează pe următoarele 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 activităților 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, considerat normali, având, totodată, dreptul la șanse egale în 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 număr mic de copii și în care programul de activitate să fie destinat activităților recuperatorii, compensatorii și de consolidare a cunoștințelor primite la școală, 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 școală, 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 școală obișnuită, practica demonstrând dificultatea aplicării unui program de integrare după 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 ușurință grupuri de elevi între care apar conflicte sau atitudini ce pot accentua discriminarea față de elevii deficienți din clasa specială (adică 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 individual în clase obișnuite din școala respectivă - în acest caz, profesorul care se ocupă 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 număr mic de copii cu cerințe speciale, domiciliați la mică distanță 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 deficiențe 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 cerințe școlare.

Procesul de integrare a copiilor în dificultate presupune din partea profesioniștilor antrenați nu doar interes, cunoștințe și competențe – ci și o capacitate reală de a lucra în echipă. O echipă constituită atât în cadrul școlii, dar și o echipă la nivel interinstituțional, care să-i includă pe toți profesioniștii care răspund de copil: educator sau asistent maternal, asistent social, profesor diriginte, director de școală și alții.

Bibliografie:

<http://www.scrib.com/profesor-scoala/Integrarea-copiilor-cu-deficie25741.php>

3.53. Integrarea elevilor cu CES

Profesor limba franceză Poalelungi Marina,

Liceul Pedagogic „D. P. Perpessicius”, mun. Brăila, jud. Brăila

Mai întâi de toate ar trebui să definim copiii cu CES. Copiii cu CES sunt acei copii care au cerințe educative speciale. Ei se împart în 3 categorii în funcție de percepție vizual- spațială, de limbaj și de atenție.

Există o serie de caracteristici care îi pot diferenția pe copiii cu CES de ceilalți copii:

- ✓ frica de școală
- ✓ pot înțelege, însă nu pot reda
- ✓ li se par că au prea multe sarcini de rezolvat

Gravitatea dificultăților de învățare depinde foarte mult de gravitatea bolii. De exemplu, un elev poate avea aptitudini superioare la nivelul limbajului vorbit însă să prezinte grave deficiențe în limbajul scris. Pentru elevii cu deficiențe mintale aptitudinile sunt cele mai scăzute. Profesorul are sarcina de a adapta curriculumul la nevoile fiecărui copil cu CES. Dizabilitățile pot fi: intelectuale, mintale, cu afecțiuni neuropsihice, neuro-fiziologice, senzoriale, fizice sau somatice). Totuși, sintagma cerințe educaționale speciale este utilizată mai ales în domeniul psihopedagogiei speciale, unde semnifică necesitatea unor abordări diferențiate și specializate ale educației copiilor cu dizabilități/deficiențe mintale, intelectuale, ale celor cu afecțiuni neuropsihice, neurofiziologice, senzoriale, fizice, somatice.

Conform ultimelor acte în vigoare, guvernul a adoptat o lege- 7 august 2017 prin care copiii cu CES sunt înmatriculați în sistemul de învățământ preuniversitar. Cerința specială solicită abordarea actului educațional de pe poziția profesorului sau educatorului care desfășoară activitatea în condițiile unei clase omogene sau pseudo- omogene.

Iată și soluțiile pe care le propun în acest referat pentru integrarea copiilor cu CES:

- a) clase diferențiate
- b) grupuri de 2, 3 elevi incluși în clasele obișnuite – educație incluzivă
- c) un curriculum diferențiat, programe de terapie lingvistică, tratament logopedic specializat, programe specifice de învățare specializate, adaptate abilităților lor.

Trebuie să respectăm toate aceste condiții dacă dorim să avem rezultate cu astfel de copii. Dacă avem un program tradițional de educație nu putem avea succes cu ei. Școala trebuie să

răspundă nevoilor copiilor cu cerințe educative speciale. Ei trebuie să fie stimulați în mod diferit și toți participanții la calitatea actului educațional să se implice.

Curriculumul trebuie să fie diferențiat și în funcție de maturitatea intelectuală, ritmul de lucru și nu după criteriul vârstei cronologice. Trebuie să ne adaptăm la nevoile fiecărui elev dacă vrem rezultate.

Modalitatea de evaluare este adaptată în funcție de potențialul individual. Evaluarea ar trebui să aibă în vedere progresul școlar. Metodele de simulare (jocul didactic, dramatizarea) pot fi aplicate cu succes pentru că ei asimilează diferit față de un elev obișnuit. Abordarea ar trebui să fie pozitivă. Pe lângă activitățile școlare din cadrul școlii ar trebui să avem și activități extracurriculare. La ce ar ajuta activitățile extracurriculare de genul drumețiilor, excursiilor pentru că ajută la intrarea în contact cu realitatea socială.

Ca și profesoară de limba franceză s-ar crede că învățarea limbilor străine ar fi inutilă și anevoioasă pentru cineva cu CES. Dacă ei au deja probleme în asimilarea limbii materne ar fi mult mai greu să învețe și o limbă străină. Este însă foarte important să le oferim celor cu nevoi speciale posibilitatea de a extinde și de a spori diversitatea experiențelor. Poate că le-ar plăcea și i-ar motiva să învețe mai mult, ar stârni interesul. Putem recompensa anumite abilități, stimularea simțurilor copiilor cât mai mult posibil prin ajutoare multi-senzoriale.

Materialele trebuie să fie variate, accesibile și clare dar să și acopere materia. O clasă eficientă va fi o clasă în care se stabilesc anumite obiceiuri și profesorul este ferm dar și corect. Vygotsky consideră că dacă un copil cu cerințe speciale este integrat într-o clasă obișnuită starea lui se ameliorează.

Trebuie să existe un plan educațional personalizat pentru a avea rezultate: „ce”, „cum” și „când” ar trebui învățat. Este un document pentru întreg personalul didactic. Ar trebui să conțină și obiective. Trebuie să-l respectăm, completăm și să-l adaptăm la fiecare elev cu CES.

Pentru ca să fie pregătit profesorul trebuie să urmeze cursuri de perfecționare ca să fie pregătit în lucrul cu copiii cu nevoi speciale. Trebuie să cunoaștem legislația în vederea incluziunii, caracteristicile dificultăților specifice de învățare, aplicarea tehnicilor, dobândirea unor abilități didactice în vederea gestionării unor situații de risc cu elevii cu CES integrați. Avem nevoie și de ajutorul unui psihopedagog.

Ca și concluzie la cele menționate până acum, aș scrie ca acești copii cu nevoi speciale sunt o categorie aparte și trebuie să fie integrați în societate ca și o dovadă a societății moderne în care trăim.

Bibliografie:

Gherguț, A. (2006), Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație, Editura Polirom, Iași

Popovici, D. (1998) – Învățământul integrat sau incluziv, Editura Corint, București

Ghid de predare învățare pentru copiii cu cerințe educative speciale: culegere de texte. Asociația RENINCO Romania, Coordonator Ionel Musu, Editura Marlink, 2000

Vygotsky, L. Mind in Society. Cambridge. Mass Harvard University Press. 1978

3.54. Plan de intervenție personalizat

*Profesor învățământ primar Balan Daniela,
Școala Gimnazială Nr. 12 Brașov, jud. Brașov*

Elevul: O. D.

Data nașterii: X.X.2009

Școala Gimnazială Nr. 12 Brașov

Clasa: II B

Profesor pentru învățământ primar: Balan Daniela

Echipa de lucru: învățător, profesor de sprijin, părinți

Durata de desfășurare: 2018-2021

Domeniul de intervenție: Comunicare în limba română, Matematică și explorarea mediului, Dezvoltare personală, Muzică și mișcare, Arte vizuale și abilități practice

Evaluare inițială: fișa psihopedagogică, observația, convorbirea individuală și de grup, sarcini de lucru individual, produsele activităților independente

Diagnosticul medical: clinic sănătos

Diagnostic psihologic: TSA

Diagnosticul educațional: ușor retard în asimilarea cunoștințelor și în formarea capacităților de învățare în limita programei, tulburări ale ritmului de lucru, dificultăți în adaptarea la regimul școlar- toate pe fondul unor deficiențe de ordin emoțional;

Obiective generale ale intervenției educative:

- Stimulare cognitivă și emoțională;
- Integrare școlară și socială;
- Terapia tulburărilor de limbaj;
- Terapii afectiv comportamentale;

Competențe urmărite:

În accepțiunea Comisiei Europene, definiția competențelor-cheie este următoare: „Competențele-cheie reprezintă un pachet transferabil și multifuncțional de cunoștințe, deprinderi și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru incluziune socială și inserție profesională. Acestea trebuie dezvoltate până la finalizarea

educației obligatorii și trebuie să acționeze ca un fundament pentru învățarea în continuare, ca parte a învățării pe parcursul întregii vieți.”

Competențe generale:

- formarea și exersarea deprinderilor de exprimare orală firească;
- citirea corectă;
- înțelegerea și precizarea semnificației cuvintelor în textul studiat;
- perfecționarea abilităților de scriere corectă și lizibilă;
- formarea capacității de calcul oral și scris;
- exprimarea normală a bagajului emoțional;

Competențe specifice:

- exprimarea corectă în enunțuri;
- alcătuirea corectă a enunțurilor cu cerință (după model);
- exprimarea unor emoții și atitudini despre situații de viață desprinse din texte scurte;
- citirea corectă a unor texte narrative ușoare;
- înțelegerea semnificațiilor semnelor de punctuație și a celor matematice;
- rezolvarea corectă a calculelor matematice;
- exprimarea firească a emoțiilor prin muzică și desen;

Domenii de activitate:

- comunicare în limba maternă;
- însușirea unor competențe de bază pentru comunicarea scrisă și pentru calcule matematice;
- învățarea unui limbaj simplu și firesc de exprimare a necesităților de ordin fizic, emoțional, intelectual ;
- sensibilizare și exprimare emoțională;

Prin acest program se urmărește:

- recuperarea laturilor disfuncționale în ceea ce privește citirea conștientă și exprimarea emoțională firească;
- antrenarea elevului în acțiunile frontale ale clasei;
- dezvoltarea abilităților de citire conștientă a cuvintelor și a propozițiilor;
- îmbogățirea vocabularului;

- rezolvarea corectă a operațiilor matematice;

Bibliografie:

<https://www.autism-aita.ro>

3.55. Integrarea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale

Profesor Stan Ileana Emilia,

Profesor Munteanu Iuliana,

Școala Gimnazială Nr. 20, București

În momentul actual preocupările pentru creșterea calității intervenției educative au dus la o serie de soluții, între care întâlnim și integrarea în învățământul obișnuit a elevilor cu cerințe educaționale speciale. Alături de școală, familiile vin cu un potențial educativ semnificativ, care, dacă este valorificat într-un parteneriat activ, își va pune amprenta asupra calității și eficienței intervenției asupra copilului. Integrarea educativă vizează reabilitarea și formarea persoanelor cu nevoi speciale aflate în dificultate psiho-motorie, cu dizabilități senzoriale, intelectuale, de limbaj, psiho-comportamentale, printr-o serie de măsuri de natură juridică, politică, socială și pedagogică. Principiul de bază al acestei tendințe este acela de a adapta școala și educația la diversitatea tipurilor și a posibilităților de învățare, la interesele și abilitățile de care aceștia dispun. Această nouă orientare în realitatea educațională presupune adoptarea unor reforme atât la nivel social cât și la nivelul sistemului de învățământ.

În sens mai larg, integrarea educativă presupune schimbarea mentalităților cu privire la rolul social al școlii, schimbarea mentalităților în plan individual, al cadrelor didactice, al părinților, etc. Reformele cele mai accentuate sunt cele la nivelul modului de desfășurare a activității didactice. „Statutul persoanelor cu dificultăți de învățare sau al celor cu dizabilități decurge din atitudinea societății față de deficiență și deficienți, deoarece ea este cea care construiește o anumită imagine socială a omului și care este investită cu valoare deplină în societate.” (C. Enăchescu, p.188). Părinții sunt printre primii care pot sesiza apariția anumitor perturbări în dezvoltarea copilului și tot ei sunt primii interesați să găsească o rezolvare posibilelor deficiențe. De aceea, familia trebuie considerată un partener care joacă rolul decisiv în viața și procesul de educație al copilului. Alături de școală, copilul și familia trebuie să conștientizeze faptul că pentru a avea succes sau pentru a recupera diferențele de achiziții trebuie făcute o serie de schimbări. Mai întâi, aceasta poate însemna pentru copil realizarea unor „sacrificii” ca de exemplu primirea de ajutor specializat sau alocarea a unei părți din timpul liber pentru terapii specifice. În al doilea rând, părinții trebuie să accepte faptul că copilul are anumite dificultăți de învățare și să facă anumite schimbări mai ales prin stabilirea priorităților.

În al treilea rând profesorul trebuie să contribuie în mod esențial la realizarea și punerea în practică a intervenției specifice. Problematica integrării copiilor cu CES în învățământul de masă aduce în discuție conceptul de egalitate a șanselor. Prin egalitatea șanselor se înțelege acel proces prin care diversele sisteme ale societății și mediului sunt puse la dispoziția tuturor, în particular a persoanelor cu handicap.

Existența copiilor cu CES a pus în fața învățământului probleme dintre cele mai diverse, de la forme de organizare a activității, metodologia didactică, strategiile de evaluare, strategiile de predare/învățare, modalități de diferențiere a activității și/sau a conținuturilor învățării, etc. până la complexa problemă a segregării sau/și integrării acestor copii în învățământul de masă.

Până nu demult, în unele țări printre care și România, a separat persoanele care nu se ridicau la nivelul standardelor prestabilite, dificultatea de învățare fiind considerată consecința unei boli care poate fi tratată numai într-un loc specializat. Copiii cu deficiențe ușoare care frecventau școli obișnuite nu beneficiau de o asistență psihopedagogică adecvată. S-au creat astfel școli și instituții speciale. Tot mai mult se face azi simțită nevoia ca școlile obișnuite să se implice prin lărgirea obiectivelor lor, astfel încât să poată cuprinde o mai mare diversitate de elevi și să permită înglobarea, în sistemul general, a cât mai multor copii cu cerințe educaționale specifice.

În această perspectivă, însăși învățământul special trebuie să fie:

- recunoscut ca responsabilitate a tuturor celor care activează în învățământul normal și la îndemâna tuturor celor care au nevoie de el;
- integrant, permițând tuturor copiilor cu deficiențe să fie educați în mediul cel mai puțin restrictiv;
- flexibil și centrat pe copil;
- profesional, practicat de profesori specialiști și devotați;
- comprehensiv și realist, în funcție de realități actuale, economice, sociale, culturale și politice.

Strategia națională cu privire la egalizarea șanselor pentru copiii și tinerii cu deficiențe are la bază ideea educației pentru toți și pentru fiecare.

Școlile trebuie să includă în procesul de învățământ toți copiii, indiferent de condițiile fizice, intelectuale, lingvistice sau de altă natură;

Învățământul trebuie adaptat la cerințele copilului și nu copilul să se adapteze la cerințele prefabricate;

Participarea la procesul de învățământ în cadrul școlilor obișnuite, deschise pentru toți membrii societății;

Școala incluzivă trebuie să recunoască și să reacționeze la diversele cerințe ale elevului prin: programe de învățământ adecvate, organizare eficientă, strategii didactice concrete, folosirea optimă a resurselor, parteneriate cu celelalte instituții ale comunității;

Copilul deficient trebuie să primească întregul sprijin suplimentar de care are nevoie pentru obținerea de performanțe proprii după posibilitățile lui;

Succesul integrării poate fi realizat numai prin funcționarea unor parteneriate autentice la nivelul instituțiilor guvernamentale, al asociațiilor nonguvernamentale, al elevilor, cadrelor didactice, părinților și al comunității locale. Proiectarea și realizarea unei asemenea strategii, va apropia învățământul românesc de generosul ideal al „educației pentru toți copiii- educație pentru fiecare”.

Dacă F. E. Verza (2002, p. 285) definește instituționalizarea ca „reprezentând încadrarea unor copii cu diverse tipuri de deficiențe în instituții specializate unde aceștia beneficiază de hrană, îngrijire, odihnă, educație specializată și chiar locuri de muncă, sub supravegherea unui personal specializat”, E. Bonchiș (2000, p. 127) consideră că „a instituționaliza un copil înseamnă a-l plasa într-un mediu din care lipsesc lucrurile personale, evenimentele personale, lipsesc activitățile adecvate/individualizate fiecărei persoane, lipsește contactul cu lumea exterioară și perspectiva viitorului”. Continuă autoarea: „personalul controlează toate deciziile iar rezidentul își pierde autonomia și încetează a se mai vedea pe sine însuși ca având alte roluri sau relații într-o lume exterioară instituției, el devine practic dependent de instituție și incapabil de organizare a propriei sale vieți”. Școala ca instituție publică de formare și socializare a personalității umane, trebuie să răspundă cerințelor fiecărui elev în parte, în funcție de posibilitățile și interesele sale „fără a îngrădi dreptul de acces în mod egal al tuturor persoanelor la oferta școlii. Dezvoltarea școlii incluzive nu poate fi un proces impus de anumite interese personale (ale părinților, ale reprezentanților unor instituții) de sentimente sau atitudini umanitare ori de politici educaționale și sociale cu caracter propagandist, educația incluzivă este un act responsabil, asumat de personalul școlii, de comunitate, de familie și nu trebuie perceput ca un proces de subminare a școlilor obișnuite, ci ca un proces de normalizare a vieții persoanelor aflate în dificultate.

Școala incluzivă reprezintă o provocare pentru școlile obișnuite, însă nu trebuie privită ca o amenințare pentru performanțele școlii. Multe dintre aceste instituții găsesc ca fiind dificil să integreze elevii cu nevoi speciale în cadrul claselor obișnuite. Însă această teamă poate fi depășită prin educație, resurse didactice adecvate, sprijin și nu în ultimul rând credința că incluziunea este un drept moral și social ce nu poate fi negat nimănui. Există anumite etape ce trebuie urmate în cadrul școlarizării copiilor cu CES, printre care, în prima fază este acceptarea

ideii că există astfel de copii, recunoașterea dreptului lor la educație, integrarea lor treptată în cadrul școlilor obișnuite. Astfel pe măsură ce acești copii vor crește, vor deveni adulți și vor avea proprii copii, incluziunea va fi deja un fapt acceptat și o măsură firească în cadrul educației.

Copiii educați în cadrul școlii incluzive vor fi mai bine pregătiți să interacționeze cu diverși indivizi precum și diverse situații din lumea reală. În cadrul școlii incluzive profesorii trebuie să colaboreze cu diferiți specialiști în domeniul educației, cum ar fi psihologi, consilieri, terapeuți și alți specialiști pentru că doar împreună vor reuși să obțină cele mai bune rezultate.

Școala incluzivă presupune îmbunătățirea sistemului educațional pentru toți elevii. Implică schimbări în curriculum, în modul de predare al profesorilor, în modul de învățare al elevilor, precum și schimbări în modul cum interacționează copiii cu CES cu colegii lor și viceversa. Ideea este ca școlile, centre de învățare și educație, să se schimbe astfel încât să devină comunități educaționale în care nevoile tuturor elevilor și profesorilor să fie îndeplinite. Cu alte cuvinte acest tip de școală este deschisă tuturor elevilor, astfel încât toți elevii să participe și să învețe împreună. Pentru ca acest lucru să se întâmple, profesorii și școlile, în general, au nevoie de o schimbare, pentru a întâmpina cu mai mult succes diversitatea nevoilor elevilor. Educația incluzivă este un proces de facilitare a procesului de învățare pentru toți elevii, chiar și pentru cei ce au fost anterior excluși.

Printre avantajele școlii incluzive se numără faptul ca elevii cu CES sunt tratați ca parte integrantă a societății, au ca model restul colegilor care au probleme, atât copiii cu CES cât și colegii lor își dezvoltă abilitățile comunicative, devin mai creativi, acceptă diversitatea. Profesorii adoptă metode diverse de predare-învățare, de care beneficiază toți elevii, nu numai cei cu CES. Socializarea între elevi și dezvoltarea prieteniiilor între colegi este destul de importantă în dezvoltarea procesului de învățare, datorită schimbului de informații.

În ceea ce privește cadrele didactice din cadrul școlii incluzive, ele trebuie încurajate să adopte practici moderne în cadrul orelor de curs, să se autoperfecționeze în permanență în ceea ce privește copiii cu CES. Un alt rol important pe care cadrele didactice îl au este acela de a-i face pe copiii fără probleme să-și accepte și să-și ajute colegii cu CES, fără a-i ridiculiza sau exclude.

Trebuie precizat de asemenea, că alături de cadrele didactice și colegii de clasă, un rol important în asigurarea succesului copiilor cu CES este atribuit familiei și părinților acestor copii. A fost demonstrat că în unele cazuri în care părinții și familia, în general s-au implicat activ în procesul de învățare, copiii cu CES au avut rezultate mult mai eficiente. Prin această implicare activă a familiei se creează de fapt, o comunitate incluzivă ce-i poate ajuta pe copiii cu CES să se integreze mai repede și cu mai mult succes în societate, după terminarea studiilor.

Așadar, necesitatea de redimensionare a învățământului pentru a stabili standarde educaționale și pentru a determina școlile să devină responsabile de rezultatele elevilor, necesită un mare efort și dedicație atât individual cât și colectiv. Pentru aceasta trebuie să credem că fiecare copil în parte poate învăța și reuși, că diversitatea ne este utilă tuturor și că elevii expuși diferitelor riscuri le pot depăși printr-o atenție și implicare din partea cadrelor didactice și a comunității, în general.

Concluzionând, putem spune că incluziunea nu-i implică numai pe copiii cu CES, ea este de fapt o realitate și recunoașterea faptului că fiecare copil este unic. Școala incluzivă ne demonstrează, așadar, că suntem unul, dar nu unul și același.

Bibliografie:

Vrășmaș, T. (2001). *Învățământul integrat și/sau incluziv*, Editura Aramis, București

Vrășmaș, T. (2004). *Școala și educația pentru toți*, Editura Miniped, București

Acces la educație al copiilor cu cerințe educative speciale, Ministerul Educației și Cercetării, București, mai 2004

Convenția cu privire la drepturile copilului, ONU, 1989

Ordin MECTS nr. 5.574/2011 pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă.

3.56. Plan de intervenție personalizat

Profesor itinerant Boacă Magdalena

Centrul Școlar de Educație Incluzivă Buzău, jud. Buzău

Profesor pentru învățământul primar Vișinescu Mădălina

Școala Gimnazială „Nicu Constantinescu” Buzău, jud. Buzău

Planul de intervenție personalizat este componentă a planului de servicii personalizat, reprezentând instrumentul de proiectare și implementare a activităților educațional-terapeutice utilizat pentru eficientizarea activităților de intervenție în vederea facilitării procesului de adaptare școlară și socială a elevilor cu CES integrați.

Planul de intervenție personalizat este o tehnică de planificare și coordonare care face ca atât beneficiarul - elevul, cât și furnizorul de servicii psihopedagogice să aibă o viziune cât mai completă asupra nevoilor sale: asigură continuitatea, complementaritatea și calitatea serviciilor, ca răspuns la diversele sale cerințe.

Planul de intervenție personalizat este o tehnică de lucru permanentă pentru unul sau mai mulți membri ai echipei, care își coordonează intervențiile în direcția realizării scopurilor stabilite pentru elevul cu CES.

Planul de intervenție personalizat trebuie conceput astfel încât să reprezinte un instrument util, flexibil și accesibil.

Procesul de elaborare a planului de intervenție personalizat implică mai multe etape:

Evaluarea inițială complexă în vederea stabilirii cu exactitate a competențelor și dificultăților de dezvoltare și învățare ale copilului;

Aceasta presupune o analiză aprofundată a situației și stabilirea necesităților prioritare ale copilului printr-o caracterizare care să descrie nivelul actual de performanță al elevului (ce poate face). Este important să nu se indice toate problemele copilului, ci să fie menționate punctele forte ale acestuia. Descrierea nivelului actual al performanței copilului trebuie să fie foarte exactă, întrucât în baza acestor caracteristici se stabilesc obiectivele unui plan de intervenție personalizat.

Întocmirea PIP-ului;

Punerea în aplicare a PIP-ului;

Revizuirea PIP-ului.

PIP-ul trebuie să specifice:

Persoanele implicate în realizarea planului

În realizarea PIP sunt implicați: profesioniștii care realizează intervenția, copilul, părinții/reprezentanții legali ai copilului, alți colaboratori. Rolul decisiv în realizarea planului individual de servicii revine profesorului de sprijin, deoarece acesta are sarcina principală de achiziționare a informațiilor ce țin de particularitățile și necesitățile copilului.

Fără îndoială, în procesul de formare a personalității copilului familia este primul și cel mai important factor educațional, constituind cea mai adecvată sursă pentru învățător care, prin convorbirile personale cu părinții obține cea mai mare parte a informației. Părinții sunt principalii susținători ai copilului, participă la ameliorarea vieții școlare a acestuia fiind implicați în trasarea unor obiective ale planului individual personalizat și furnizând anumite informații (pe care doar ei le cunosc) necesare elaborării acestuia cu privire la: trecutul copilului, realizările acestuia în planul dezvoltării sale, abilitățile sociale și emoționale stăpânite de către copil, persoanele semnificative din viața lui, capacitățile cognitive, motivația, preferințele, interesele, domeniile vulnerabile în care are nevoie de ajutor, cele mai eficiente metode prin care poate fi susținut și promovat.

Obiectivele pe termen scurt și mediu care trebuie atinse

Acestea trebuie să fie formulate în termeni simpli și clari, reali și limitați prin stabilirea unei anumite perioade de timp pentru atingerea lor. Realizarea obiectivelor propuse necesită o legătură permanentă între echipa de specialiști și părinții copilului cu cerințe educaționale speciale.

PIP-ul scoate în evidență capacitățile elevului la diferite arii curriculare și extracurriculare și trasează obiective didactice ce urmează a se realiza într-o anumită perioadă de timp. Învățătorul/profesorul împreună cu profesorul de sprijin sunt aceia care trebuie să observe și să evalueze nivelul de pregătire, interesele și necesitățile speciale ale copilului, să identifice ce poate face singur, cu puțin ajutor sau fără ajutor din partea adultului sau colegilor.

Obiectivele vizate:

- Domeniul/aria curriculară/disciplina
- Sarcini de lucru/activități/strategii didactice:

a) *Personalizate*: vor fi specificate sarcinile didactice pe care elevul cu CES le va lucra la clasă sau la cabinetul de terapie, susținut de cadrele didactice de la clasă.

b) *Realizate în comun (frontal)*-se vor prezenta sarcinile didactice pe care elevul cu CES le va aborda concomitent cu ceilalți elevi ai clasei.

- Observații (dacă este cazul)

Mijloacele și resursele necesare atingerii obiectivelor propuse

Durata intervențiilor;

Planul de intervenție personalizat poate fi elaborat pe un semestru sau pe un an întreg, în funcție de tipul de dizabilități și obiectivele pe care și le propune echipa de lucru. Când unele dintre obiective au fost deja atinse, se face o analiză a progresului copilului și se trasează noi obiective și scopuri. Așadar, planul de intervenție personalizat este o formă de înregistrare și evidență a copilului, care este pus la dispoziția tuturor cadrelor didactice implicate în procesul instructiv-educativ

Evaluarea efectelor PIP-ului și revizuirea sa pe baza datelor furnizate de evaluare**Modalitățile și instrumentele de evaluare**

Evaluarea continuă și acumularea de date sunt utilizate în stabilirea progresului educativ al elevului fiind parte integrantă a procesului de elaborare a unui plan de intervenție personalizat. Rezultatele sunt înscrise și sunt împărtășite părinților copilului.

Revizuirea PIP în echipă, în vederea adaptării lui permanente la cerințele globale ale copilului.

Revizuirea PIP trebuie efectuată la intervale regulate, în funcție de domeniul de intervenție, vârsta, specificul dizabilității, evoluția copilului. Procesul de revizuire include evaluarea gradului de realizare a obiectivelor stabilite și a eficienței intervenției, decizia cu privire la continuarea planului de intervenție personalizat în funcție de progresele realizate și de dificultățile întâmpinate. PIP include domeniul de intervenție, specialiștii și alte persoane implicate și data elaborării acestuia și a revizuirii lui. Pe baza observațiilor și măsurărilor (fișe de lucru, teste ce urmăresc elevul care învață în funcție de obiectivele vizate în PIP), se descriu progresele elevilor privind comportamentul țintă definit în obiectivele învățării.

Se evaluează achizițiile realizate de elev, mijloacele de realizare pentru atingerea obiectivului vizat, eficiența strategiilor de intervenție și învățare propuse.

Se ia o decizie în ceea ce privește continuarea sau modificarea strategiilor de intervenție și învățare în funcție de progresele realizate după cum urmează:

1. Dacă obiectivul a fost atins se stabilește următorul obiectiv de intervenție;
2. Dacă obiectivul nu a fost atins, se reface obiectivul reducându-se nivelul de complexitate al comportamentului vizat;
3. Dacă obiectivul a fost atins parțial și evaluarea indică un progres suficient pentru atingerea obiectivului în timp rezonabil:
 - 3.1 se continuă aplicarea strategiilor de învățare și intervenție
 - 3.2 se modifică corespunzător strategiile de învățare și intervenție.

La sfârșit de an școlar se va relua același proces de analiză iar la final se va face o recomandare privind ruta școlară a elevului cu CES.

PLAN DE INTERVENȚIE PERSONALIZAT

Nume și prenume: L.V.

Școala/ Clasa/ An școlar.

Echipa de lucru:

1. cadru didactic;
2. profesor de sprijin;

Rezultatele evaluării complexe :

Puncte tari (potențial) ale elevului :

- citește și scrie corect și lizibil,
- are capacitatea de a extrage ideile principale dintr-un text citit și de al explica,
- cunoaște limbajul matematic și îl folosește corect,
- rezolvă corect operațiile matematice fără și cu trecere peste ordin,
- are cunoștințe din toate disciplinele studiate,
- posibilități foarte bune de comunicare orală, gestuală, expresivă,
- manifestă un comportament adecvat contextului școlar cu toate cadrele didactice de la clasă și cu colegii.

Dificultățile cu care se confruntă elevul:

- caută să se impună în centrul atenției prin atitudine indisciplinată, chiar perturbatoare,
- la activitățile frontale din clasă răspunde fără să fie solicitat sau în locul celui întrebant,
- dă dovadă de încăpățănare față de învățătură, în care vede o problemă de care nu se poate achita când și cum vrea,
- imită comportamentele negative ale unor colegi sau face ceea ce aceștia îi cer.

Obiective vizate (semestrul I)

Domeniul/aria curriculară/disciplina: Limba română/ Matematică

Elevul va fi abordat la nivelul programei școlare și va fi monitorizat permanent de către profesorul de sprijin din punct de vedere instructiv-educativ.

În cadrul activităților de la clasă se va urmări focalizarea atenției încurajând comportamentele pozitive.

Strategii didactice/activități/sarcini de lucru: fișe de lucru, manuale, munca independentă, povestirea, lucrul pe grupe, problematizarea, conversația, exercițiu, explicația.

Evaluare

1. sumativă (semestrul I), data: ianuarie 2019 rezultatele evaluării: Elevul a parcurs programa școlară de la nivelul clasei și a atins competențele necesare.

Calificativele pe semestrul I au fost de bine și foarte bine.

Revizuire (semestrul II). În semestrul al-II-lea, elevul va parcurge materia conform programei școlare la toate disciplinele și va fi monitorizat de către profesorul de sprijin.

2. sumativă (final de an școlar), data: iunie 2019 recomandări: A parcurs materia la nivelul programei școlare, atingând competențele necesare la nivelul clasei.

Modalități de implicare a familiei: Familia se implică constant și constructiv în procesul instructiv-educativ.

Colaborare permanentă și eficientă cu cadrele didactice de la clasă și profesorul de sprijin.

Semnatura (cadru didactic)

Semnatura (profesor de sprijin)

Bibliografie:

Coman, Stela (2011). *Parteneriat în educația integrată a copiilor cu cerințe educative speciale*, Editura Spiru Haret, Iași

Verzea, Emil; Păun, Emil (1998). *Educația integrată a copiilor cu handicap*, UNICEF.

Vrăjmaș, T., *Învățământul integrat și/sau incluziv pentru copii cu cerințe educative speciale*, Editura Aramis, București

Legea Educației Naționale. Legea nr. 1/2011

Ordinul nr. 5574/2011 pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copii, elevii și tinerii cu cerințe educaționale speciale integrați în învățământul de masă.

3.57. Integrarea copiilor cu intelect liminar

Profesor Adriana Lichi,

Colegiul Tehnic „Gr. Cobălcescu” Moinești, jud. Bacău

Integrarea elevilor cu cerințe speciale este cea mai bună alternativă la învățământul special. Pentru a realiza cu succes integrarea copiilor cu CES, trebuie să acționăm asupra diferitelor nivele de dezvoltare a personalității lor (la nivel biologic, la nivel psihic, la nivel social). Fără o relație trainică între școală, familie și comunitate nu putem înainta în acest domeniu al educației.

Dificultățile în învățarea școlară sunt cauzate de mai multe categorii de factori: personali ce țin de rata dezvoltării individuale (înălțime, vârstă mentală, vârsta lecturii, vârsta educațională, vârsta pentru matematică, nivelul maturității emoționale, etc.); psihologici interni sau externi (nivelul redus al inteligenței individuale, autismul infantil, hiperexcitabilitatea, anxietate, etc.); factorii școlari influențează la rândul lor (volumul sarcinilor școlare, lipsa de obiectivitate în evaluare, sprijinul insuficient acordat pentru îmbunătățirea studiului individual, rigiditatea ritmurilor de învățare, abordările educative de tip exclusiv frontal, mărimea clasei de elevi, etc.); factorii familiali favorizează/defavorizează copilul (climatul din familie, relațiile copilului care învață cu membri familiei, atitudinea acestora față de activitatea lui, situațiile și evenimentele ce se ivesc în familie, etc.); factorii sociali sunt importanți prin contextul social în care se face educația (valoarea și importanța pe care statul și diferite alte instituții o acordă învățământului în ceea ce privește integrarea, succesul profesional și social al elevilor, etc.).

În urma măsurării coeficientului de inteligență cu ajutorul testelor, a coeficientului de dezvoltare psihică, a evaluării posibilităților de adaptare și integrare, de elaborare a comportamentelor comunicaționale și de relaționare cu cei din jur a fost făcută o clasificare. Între categoriile acelei clasificări se află intelectul liminar. Între normal și deficientul de intelect se interpune o categorie specifică și anume intelectul de limită sau liminar cu un IQ între 80-85-90. Acesta marchează granița dintre normalitate și handicap. În studiile de specialitate se menționează existența unui decalaj între vârsta mentală și vârsta cronologică de aproximativ doi ani și jumătate la vârsta de 10 ani, decalaj ce crește treptat până la cinci ani la vârsta de 15 ani, iar în jurul vârstei de 10-12 ani are loc o plafonare psiho-intelectuală în planul dezvoltării proceselor cognitive superioare.

Copiii cu intelect liminar sunt aceia care se adaptează doar la limita inferioară a cerințelor activității școlare, motiv pentru care sunt numiți și copii cu inteligență școlară de limită. Într-un cadru afectiv și motivațional pozitiv, ei nu pot rezolva sarcinile școlare decât până la un anumit nivel de complexitate și abstractizare. Prin urmare elevului va face față la limită cerințelor școlare dacă îi sunt puse la dispoziție condiții optime de motivație, atitudine, perseverență, organizare a lecției, metode specifice etc. Apare un prag al adaptabilității școlare, dincolo de care mecanismele intelectuale ale acestor elevi devin deficitare.

Conduitele dezadaptative ale copilului cu inteligență școlară de limită, sunt vizibile începând cu clasa 0 și poate fi confundată cu imaturitatea școlară. Acești copii întâmpină dificultăți în realizarea activităților de analiza și sinteză, comparație și abstractizare, clasificare cu conținut semantic și simbolic. La nivelul verbal-abstract al activității, operațiile mintale ale acestor elevi devin imprecise, nesigure și inerte. Lipsa de stăpânire, de autocontrol, autoreglarea nesigură și insuficiența sunt trăsături care caracterizează elevii cu inteligență de limită. Acești elevi prezintă frecvent reacții de opoziție (indisciplină, reacții de evadare), atitudine negativă față de activitatea școlară. În ceea ce privește atitudinea acestor elevi față de sarcina intelectuală, inițial ei se antrenează mai greu.

Integrarea școlară a copiilor cu cerințe speciale în învățământul de masă presupune:

- a educa copiii cu cerințe speciale în școli alături de majoritatea copiilor;
- a asigura servicii de specialitate copiilor cu CES în școală (recuperare, terapie educațională, consiliere școlară, asistență medicală și socială etc.);
- a acorda sprijin personalului didactic și managerilor școlii în procesul de proiectare și aplicare a programelor de integrare;
- a permite accesul efectiv al copiilor cu cerințe speciale la programul și resursele școlii obișnuite (bibliotecă, terenuri de sport, laboratoare TIC, etc);
- a încuraja comunicarea între toți copiii din școală;
- a educa copiii pentru o mai bună înțelegere/ acceptare a diferențelor dintre ei;
- a implica părinții în viața școlii;
- a schimba/diversifica activitățile instructiv-educative din școală.

Integrarea școlară a copiilor cu intelect liminar este posibilă în condițiile diferențierii și individualizării curriculumului. Adaptarea strategiilor, metodelor și mijloacelor (lucrul diferențiat la ore) lucrul în echipă/perechi sau chiar cu ajutorul personalului suport sau a unui facilitator. Scopul este integrarea școlară și la finalul etapei realizarea autonomiei personale si/sau asigurarea independenței economice și integrarea socială. Accesul la informație este cheia unei vieți autonome.

Bibliografie:

- <http://www.universdecopil.ro/dificultati-scolare-si-intelectul-de-limita.html>
- <http://www.cabinet-logopedic-alexia.ro/clasificarea-deficientei-de-intelect/>
- http://www.e-scoala.ro/psihologie/climatul_psihoactiv_al_tanarului_cu_intelect_liminar.html
- https://en.wikipedia.org/wiki/Borderline_intellectual_functioning
- <http://isjgiurgiu.ro/jcms/attachments/article/1437/20170515%20-%20CJRAE%20-%20revista%20tendinte%20-%207,%202017.pdf>
- <http://www.creeaza.com/didactica/didactica-pedagogie/INTEGRAREA-ELEVILOR-CU-CERINTE364.php>
- <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2791520/>
- <http://www.secretulnumerelor.ro/%EF%BB%BF%EF%BB%BFdeficitul-intelectual/>
- <http://www.qreferat.com/referate/psihologie/Caracteristici-psihopedagogice655.php>
- <https://www.prostemcell.ro/articole-discriminare/probleme-de-integrare-sociala-a-copiiilor-cu-ces.html>

3.58. Integrarea școlară a elevilor cu CES

Profesor învățământ primar Ghenea Ionela Alina

Profesor învățământ primar Chirescu Monica

Școala Gimnazială Produlești, loc. Produlești, jud. Dâmbovița

Educația integrată se referă la integrarea în structurile învățământului general a elevilor cu CES pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate a acestor categorii de copii. Fiecare elev are valoarea sa, este unic indiferent de problemele pe care le prezintă în procesul de învățare școlară. Copiii cu deficiențe au și ei aceleași trebuințe în creștere și dezvoltare, anumite necesități particulare. Ei sunt diferiți din punct de vedere al motivațiilor, temperamentului, capacității chiar dacă au același tip de deficiențe.

În orice clasă putem găsi copii cu CES și integrarea lor permite înțelegerea corectă de către ceilalți elevi a problematicii de relaționare și participarea lor în colectivul clasei. Copiii pot întâmpina dificultăți de învățare de la cele mai ușoare până la tipuri aparte de învățare care necesită intervenții deosebite. Este necesară crearea unui climat favorabil în colectivele de elevi de unde fac ei parte pentru dezvoltarea motivației pentru învățare, astfel este bine să învețe cu ceilalți copii, și nu separat de ei. Fiecare copil are nevoie de un îndemn, sprijin, de o îndrumare la momentul potrivit.

Procesul integrării școlare a copiilor cu CES presupune elaborarea și aplicarea unui plan de intervenție individualizat, folosind modalități eficiente de adaptare a curriculumului. Profesorii trebuie să planifice și să urmărească planuri complementare pentru antrenarea în procesul de predare-învățare a acestora. Pentru fiecare activitate didactică profesorii trebuie să stabilească cum și cât vor antrena acești copii, să le găsească locul și sarcina didactică potrivită pentru a participa alături de ceilalți la procesul învățării. Copiii cu CES pot avea planuri de învățare sau planuri educaționale personalizate dar, rolul profesorului la clasă nu este să îi separe ci să îi antreneze în activități alături de ceilalți.

Acești copii au nevoie de o învățare multisenzorială complexă care să-i facă să avanseze prin metode și suporturi de învățare. De asemenea, au nevoie de inițiere în lectură și scriere ceea ce presupune de cele mai multe ori alte metode și mijloace decât cele folosite în mod obișnuit. Acești copii au dificultăți în organizarea informației, ei sunt adesea incapabili să prevadă și de aceea trebuie să li se furnizeze un cadru adecvat și structurat de învățare în clasă, fiind mereu preveniți de ceea ce urmează.

Profesorul trebuie să asigure participarea fiecărui copil, sarcini didactice adaptate și o evaluare care să prevadă diferențele dintre performanțele elevilor. Rolul lui cel mai important este, deci în adoptarea unor strategii didactice care să fie potrivite unor diferențe dintre copii dar și să pregătească clasa pentru a accepta și colabora în acest sens. În acest caz este de dorit ca profesorul clasei să respecte următoarele cerințe: să identifice și să cunoască bine dificultățile de învățare a fiecărui elev, modul lor de manifestare și domeniul în care apar; să se asigure ca elevii aflați în situație dificilă au achiziționate aptitudinile prealabile.

Evaluarea se realizează diferențiat față de ceilalți participanți la lecție prin evaluări formative și sumative personalizate, prin itemi care să măsoare o înregistrare minimă a progresului școlar prin raportare la cerințele din curriculum. Reușita activităților depinde de reușita dublei abordări a instruirii în interiorul clasei și a relației fundamentale dintre instruire și evaluare. Pentru ca activitățile să fie profitabile pentru toți elevii, dascălul trebuie să găsească calea de mijloc în care instruirea și evaluarea să aibă atât caracter integrat, cât și caracter diferențiat, adaptat la particularitățile deficiențelor elevilor cu CES, participanți la procesul educative.

În continuare voi prezenta un studiu de caz al elevei A.M.

STUDIUL DE CAZ

A. Date personale

Nume și prenume : A.M.

Vârsta : 9 ani și 7 luni

Clasa: a III-a

Școala: Gimnazială Produlești

Diagnostic: deficiență mintală ușoară

B. Date familiale

Numele și prenumele părinților:

Tata: Sorin, 39 ani, sudor

Mama: Violeta, 36 ani, casnică

Natura familiei: eleva provine dintr-o familie organizată, cu condiții socio- economice și culturale modeste

Bugetul familiei: insuficient

Numărul fraților: două surori de 4, respectiv 12 ani

Relații familiale: mici conflicte intrafamiliale datorate unor neajunsuri materiale, dar cu caracter temporar.

C. Antecedente personale

Naștere: la termen, a decurs dificil: forceps

Greutate la naștere: 1.700 gr: 0,45 cm

Alimentație: naturală

Starea de sănătate actuală: în afară de problemele medicale inerente creșterii și dezvoltării, eleva nu este în evidență cu afecțiuni clinice sau cronice. Dezvoltarea fizică este normală vârstei, iar starea de sănătate este bună.

D. Date psihologice semnificative

Limbaj și comunicare:

- **înțelegerea mesajului**: reacționează adecvat la mesaje verbale, dar descifrarea scrisului rămâne limitată; **volumul vocabularului**: vocabular sărac, cu puține adjective și verbe, frecvența predominantă a substantivelor față de alte părți de vorbire, (specific copilului cu deficiență mintală ușoară); **exprimare**: structuri gramaticale deficitare, enunțuri incomplete, lipsa acordului dintre subiect și predicat, construcții de tip SPC (subiect + predicat + complement), lungimea medie a enunțului în limbajul scris este de 6,2, debit verbal normal; **tulburări de limbaj**: dislalie polimorfă, dislexo-disgrafie ușoară; **vârsta de apariție a limbajului oral** – 2 ani și jumătate; **controlul și coordonarea mișcărilor**: coordonare generală a mișcărilor ușor deficitară (caracteristică deficientului mintal); **lateralitate**: stânga; **orientare spațială**: se orientează în spațiul apropiat; **orientare temporală**: cu lacune (cunoaște momentele zilei, zilele săptămânii)

Cognitiv:

- **percepție**: ușor distorsionată, imagini perceptive lipsite de detalii; **atenție**: fluctuantă, dificultăți de concentrare a atenției; **memorie**: memorare mecanică, păstrare de scurtă durată, reactualizare lacunară; **gândire**: concret-situațională; **imaginație**: lipsită de imagini noi, originale

Trăsături de personalitate:

- **temperament**: predominant sangvinic, cu tendință moderată spre extraversie; **emotivitate**: emotiv, dar fără reacții dezadaptative; **dispoziție afectivă predominantă**: vesel, optimist; **însușiri aptitudinale**: lucrează greoi, cu erori, nu se încadrează în timp; **trăsături de caracter**:

- atitudinea față de sine: ușor egocentrism, atitudinea față de ceilalți: pozitivă

Nivel socio-afectiv și adaptarea în mediul școlar:

- **stabilitatea conduitei:** ușoară instabilitate, cu abateri comportamentale relativ frecvente, dar nu grave; **conduita în grup:** participă la activitatea de grup numai dacă este solicitat; **rezistența la solicitări:** scăzută; **capacitate de adaptare:** scăzută

E. Date pedagogice semnificative

- ruta școlară:- învățământul preșcolar: Grădinița cu Program Normal Produlești
 - învățământul primar: Școala Gimnazială Produlești, cu tratare diferențiată;
- stilul de muncă intelectuală: neglijent, cu rămăneri în urmă la învățătură și la alte activități;
- discipline la care întâmpină dificultăți: Limba română și matematică
- rezultate școlare: eșec școlar

F. Servicii terapeutice de care beneficiază copilul:

- Activități suplimentare de terapie a tulburărilor de limbaj în cadrul Centrului Școlar pentru Educație Incluzivă Târgoviște, cu specialistul B.D.L.

G. Propuneri și strategii de ameliorare a eșecului școlar :

- Discuții cu părinții elevei în care se clarifică importanța implicării și a sprijinului afectiv oferit în familie, dar și importanța interesului manifestat de familie față de conduita școlară a fiicei lor.
- Includerea familiei într-un **Program de educare a părinților**
- Continuarea activităților de terapie a tulburărilor de limbaj pe baza unui program de intervenție personalizat care să aibă în vedere toate structurile afectate, de la pronunție până la structura gramaticală.
- Menținerea orientării școlare a elevei către învățământul de masă cu tratare diferențiată ;
- Atitudine suportivă din partea învățătoarei, încurajarea acesteia și întărirea comportamentelor așteptate prin recompense de tip școlar, determinând astfel ca motivația extrinsecă a elevului să devină una intrinsecă.
- Includerea elevei în diverse activități extrașcolare în cadrul cărora aceasta are inițiative, își manifestă creativitatea și își pune în valoare aptitudinile sale speciale.
- Gratificarea fiecărui progres obținut pe parcursul schimbării conduitei sale, prin încurajări și recompense.

- Monitorizarea permanentă a evoluției școlare și personale a acesteia.
- Menținerea unei colaborări permanente între familie, colectivul profesoral, și profesorul de terapie a tulburărilor de limbaj, în vederea aflării celei mai bune modalități de progres școlar.

Bibliografie:

Musu, Ione, (2000). *„Ghid de predare învățare pentru copiii cu cerințe educative speciale”*, Editura Marlink, București;

Vrășmaș, Ecaterina, (2004). *„Introducere în educația cerințelor special”*, Editura Credi, București.

3.59. Integrarea școlară a elevilor cu CES – studiu de caz

Profesor Mirescu Corina,

Școala Gimnazială Nr. 117, București, Sector 6

I. DATE PERSONALE

1. Numele și prenumele copilului/elevului **B. A.**

2. Data și locul nașterii născut la data de, domiciliat în

3. Domiciliul

4. Clasa Pregătitoare C

5. Traseu educațional: Școala Gimnazială nr. 117 **de la data de 15 septembrie 2014, din clasa pregătitoare;**

Beneficiază de servicii de sprijin din anul școlar 2014/2015

Programe educaționale la vârsta preșcolară: a frecventat Grădinița timp de ani

Pregătirea școlară: este școlarizat din clasa pregătitoare, la Școala Gimnazială Nr.117, unde are rezultate satisfăcătoare.

Activități (inclusiv extrașcolare) de sprijin anterioare și prezente: terapie ABA; logopedie; beneficiază de servicii de sprijin

Situația familială:

Tatăl Mama Familia este: organizată, *dar trăiesc separați*

Capacitatea părintelui de a înțelege dificultățile cu care se confruntă copilul; părinții înțeleg nevoile copilului, mama îl însoțește permanent – inclusiv la orele de curs, constituind un sprijin real în integrarea școlară a elevului.

II. DIAGNOSTICUL/INFORMAȚII INIȚIALE: Tulburare pervazivă de dezvoltare – autism, ADHD, întârziere în dezvoltare psihică și a limbajului

III. PROBLEMELE CU CARE SE CONFRUNTĂ ELEVUL: Sindrom autist. ADHD. Întârziere în dezvoltare psihică și a limbajului.

1. Lipsă de interes față de alte persoane sau ca răspuns la interacțiunea cu alte persoane;
2. Eșec în dezvoltarea relațiilor sociale adecvate nivelului de dezvoltare;
3. Lipsa spontaneității și reciprocității în plan afectiv;

4. Întârzieri semnificative în dezvoltarea limbajului și dificultatea de a susține și de a iniția conversații;
5. Aderență inflexibilă la repetiții și stereotipii motorii;
6. Arii de interes restrânse și preocupări persistente pentru anumite obiecte sau părți ale acestora;
7. Deficit la nivel intelectual și cognitiv;
8. Rezistență la schimbarea mediului înconjurător;

Dezvoltare senzorial-perceptivă: - starea auzului și văzului – bune;

Nivelul dezvoltării psiho-motricității: - rezistență mică la efort, nivel slab al deprinderilor motrice, nu prezintă forță și viteză de reacție în mișcări fine; coordonarea oculo-motorie deficitară, se integrează și respectă cu greutate un ritm dat;

Obiective pe termen lung

1. Realizarea scopurilor la nivel educațional, comportamental și social, identificate în planul educațional individualizat;
2. Dezvoltarea deprinderilor de bază de comunicare și a capacității de a comunica la nivel primar cu ceilalți;
3. Stabilirea unei relații de atașament primar între copil și persoanele semnificative din jur;
4. Educarea membrilor familiei în sensul acceptării deficienței copilului și stabilirii unor expectanțe realiste față de comportamentele acestuia;
5. Angajarea în jocuri imitative, cu reguli simple;
7. Eliminarea tuturor comportamentelor de autoagresiune.

Obiective pe termen scurt (la nivel individual)

1. Realizarea unei evaluări la nivel intelectual și cognitiv;
2. Realizarea unei evaluări a limbajului;
3. Asigurarea cooperării din partea părinților la planul de intervenție, individualizat în funcție de rezultatul testării;
4. Creșterea comportamentelor deficitare (limbaj, abilități sociale, abilități de joacă, abstractizări și autoservire)
5. Dezvoltarea unor deprinderi de bază, de autonomie personală și independență;
6. Reducerea frecvenței comportamentelor dezadaptative (hiperkinetism, comportamente obsesive)
7. Antrenament asertiv pentru dezvoltarea imaginii de sine

8. Învățarea unor modalități eficiente de comunicare, dezvoltarea abilităților sociale de relaționare.

Structura programului de intervenție

1. Realizarea unei evaluări intelectuale și cognitive pentru a obține un profil psihologic al copilului autist, evidențiind capacitatea și deficiențele sale;
2. Evaluarea limbajului;
3. Colaborarea cu părinții, profesorii și alte persoane apropiate copilului, în ceea ce privește realizarea programului de intervenție construit pe baza capacităților de care dispune copilul și compensând deficiențele sale;
4. Construirea relațiilor deschise între copil și profesor, constând în stabilirea contactului vizual, acordarea atenției, interesului, stimei, simpatiei și a acceptării necondiționate a acestuia;
5. Orientarea copilului autist spre un logoped, pentru a-și îmbunătăți vorbirea și deprinderile de comunicare;
6. Proiectarea și aplicarea unor programe de răspuns utilizând întăririle pozitive, pentru a facilita dezvoltarea limbajului copilului autist;
7. Oferirea suportului părinților, precum și a unor metode utile pentru creșterea deprinderilor de comunicare ale copilului autist;
8. Utilizarea frecventă a frazelor și recompensei pozitive, pentru a crește nivelul cunoștințelor copilului autist;
9. Învățarea părinților să practice unele tehnici de management comportamental (cum ar fi pauza, costul răspunsului, îndepărtarea privilegiilor) pentru a scădea stereotipiile ciudate ale vorbirii tipice autiste, excesul auto-stimulării și pentru a tempera izbucnirile și comportamentele autoagresive ale copiilor;
10. Proiectarea unui sistem de semne pentru clasă sau pentru programul pe care îl urmează copilul, pentru a îmbunătăți deprinderile sociale ale acestuia, autocontrolul și deprinderile de comunicare;
11. Dezvoltarea unui sistem de compensare sau a unui contract contingent, pentru îmbunătățirea deprinderilor sociale și controlul furiei;
12. Îndrumarea părinților să-l învețe pe copil deprinderi esențiale de autonomie personală (de exemplu, periajul dinților, pieptănatul părului etc); Monitorizarea și asigurarea frecventă a feed-back-ului vizând progresele copilului autist în această direcție;

IV. MONITORIZARE realizată în perioada ...

Până la sfârșitul sem. I, s-au putut realiza următoarele obiective din cele propuse inițial:

- s-a constatat progres în achiziții școlare, cum ar fi: scris-citit (recunoașterea literelor), comunicare verbală și non-verbală; matematică – numără, realizează calcule simple cu sprijin; organizare în pagina de lucru – scrie mai mic, se încadrează uneori în liniatura caietului;
- și-a dezvoltat abilitățile sociale de relaționare.

Înregistrarea progreselor/regreselor

Gradul de însușire a cunoștințelor școlare: conform adaptării curriculare, la nivel minim

Descrierea metodelor de intervenție și a mijloacelor folosite: întărirea pozitivă, analiza sarcinilor, modelarea; tehnici care promovează dezvoltarea atenției distributive, interacțiunea socială și comunicarea intenționată, folosindu-se modalități de comunicare expresivă (ex.: schimbarea de imagini, desene, cuvinte, gesturi, etc.) și încurajându-se o varietate de funcții de comunicare pentru a fi dezvoltate (ex.: a cere, a iniția, a protesta, a comenta, etc.);

Tipuri de activități:

- Emoția poate fi analizată cu ajutorul unor portrete, expresii, prin jocuri de rol;
- Activități pentru dezvoltarea motricității (scrisul, legatul șireturilor, înotat, mersul pe bicicletă, cățărutul);
- Jocuri pentru dezvoltarea comunicării sau jocul cu alți copii de aceeași vârstă;
- Jocuri pentru dezvoltarea reciprocității emoționale sau sociale (nu participă activ la jocurile colective, preferând activitățile solitare, servindu-se de alții în scop instrumental);
- Observarea.

1. FUNCȚIONAREA COGNITIVĂ/ PROCESELE COGNITIVE ȘI STILUL DE MUNCĂ INTELECTUALĂ IN PERIOADA an școlar ...

Operațiile gândirii:

- concretă, situativă, poate imita acțiuni și conduite, dificultăți de analiză și sinteză, poate clasifica după criterii de formă, culoare, mărime; nu poate opera cu sensuri și simboluri;
- scrie cu cifre după dictare, numerele din centrul 0-10 și transcrie numere mai mici de 10 scrise cu cifre;
- efectuează calcule ușoare cu sprijin concret;
- identifică pătratul, cercul dintr-o listă de desene; exprimă compararea măsurilor a două obiecte folosind termenii *mai mare* – *mai mic*; enumeră zilele săptămânii și dar nu și lunile

anului în succesiune;

Memoria: preponderent mecanică, memorarea cunoștințelor este dificilă, reactualizarea informațiilor este situativă și lacunară; modalitatea de însușire a cunoștințelor se face preponderent pe cale vizuală;

Atenția: Deficit mare de atenție, prezintă instabilitate în sarcină, cu fluctuații în funcție de interes;

Limbajul: comprehensiune/exprimare: vocabular puțin dezvoltat, are un limbaj stereotip; înțelege mesajele verbale scurte și răspunde la acestea cu sprijin; ușoare probleme la pronunție comunică verbal greu; pronunță corect vocalele; cuvintele scurte se pot înțelege, mai ales dacă sunt despărțite în silabe; înțelege mesajele verbale și răspunde la acestea, ajutându-se și de limbajul gestual; vocabularul este sărac; nivelul scris - cititului este mediu dezvoltat – recunoaște unele litere, transcrie relativ corect cuvinte din două-trei sunete;

Stilul de muncă: inegal, cu fluctuații în salturi; dacă este bolnav, recuperează greu lecțiile pierdute.

2. CONDUITA ELEVULUI LA LECȚIE ȘI ÎN CLASĂ

- **Conduita în timpul lecțiilor:** prezintă instabilitate în sarcină, cu fluctuații în funcție de interes; prezintă probleme de adaptare la activitatea de tip școlar; tulburări de atenție; manifestă atenție voluntară și stabilitate în sarcina de lucru (cca. 8 minute); renunță ușor atunci când obosește și nu finalizează sarcina decât cu suport; atenția este distrată de orice zgomot sau factor perturbator;

- **Motivația pentru învățare:** externă: prin imitarea modelelor, ca răspuns la obligația de a urma școala; se bucură de mici recompense (laudative/ materiale);

- **Receptivitatea la învățare:** prezintă dificultăți în asimilarea informațiilor, care devin stabile și pot fi actualizate (în contexte situative adecvate) doar prin exersare repetată, cu metodologie specifică;

- **Participare și implicare** (pentru diferite tipuri de școlarizare): aparent indiferent față de activitatea de tip școlar; se implică inițial în sarcină, dar nu poate lucra singur și finaliza, ceea ce îl demotivează;

- **Nivelul de adaptare la cerințele activităților școlare:** își subordonează conduita unor reguli/ cerințe de tip școlar;

- **Comportamentul în general:** adecvat, politicos; comportament adecvat normelor de conduită civilizată;

3. CONDUITA ÎN GRUP, INTEGRAREA SOCIALĂ A ELEVULUI

- **Participarea la viața de grup:** *relații sociale reciproce*: cooperant uneori, sociabil, manifestă infantilism comportamental (depinde foarte mult de mamă, care este și însoțitor permanent); are relații bune cu anumiți colegi care îl ajută și îl sprijină; nu inițiază conversații cu ceilalți elevi, dar nu îl deranjează prezența acestora și răspunde uneori pozitiv solicitărilor de participare la joc.

- **Cum este văzut de colegi:** are o atitudine rezervată față de colegii din clasă; este receptiv la sarcini ușoare și plăcute;

4. TRĂSĂTURI DE PERSONALITATE MANIFESTATE ÎN PERIOADA ...

- **Emotivitate:** imaturitate socio-afectivă; exprimarea emoțiilor este adesea inadecvată; dificultăți în identificarea emoțiilor proprii sau ale celorlalți; toleranță scăzută față de situațiile stresante, ce reprezintă adesea motivul comportamentelor negative.

- **Dispoziție afectivă predominantă:** dispoziție afectivă fluctuantă;

- **Înșușiri aptitudinale:** are nevoie de indicații clare de lucru; lucrează cu sprijin permanent și necesită supraveghere.

Bibliografie:

ALBU, Adriana, ALBU, Constantin, (2000). *Asistența psihopedagogică și medicală a copilului deficient fizic*, Științele Educației, Structuri, Conținuturi, Tehnici, Editura Polirom.

3.60. Studiu de caz. Alături de elevul meu

Profesor învățământ primar Bălașa Loredana

Școala Gimnazială „I. C. Lăzărescu”, loc. Titești, jud. Argeș

Era într-o frumoasă zi de februarie; o zi dintre acelea când copiii se întorc la școală după o scurtă vacanță intersemestrială. Mă aflu în curtea unei școli și mă uitam la un elev cum vandaliza băncile, florile și micuțul gard ce delimita parcul de terenul de sport. Copilul era cuprins de furie. Am încercat să-l liniștesc, dar nu știam cum. Avea în jur de șapte ani și era supărat că alți copii de seama lui refuzau să se joace cu el. Drept care, am făcut cunoștință cu băiatul turbulent și mi-am dat seama că avea anumite probleme emoționale și de comportament. Mai târziu am aflat că este de etnie romă, iar cei care au refuzat să se joace cu el erau români. Pentru mine acest fapt a fost un indiciu clar de segregare pe criterii etnice a copiilor; segregare care încă își mai face simțite efectele în școlile noastre. Vorbim despre o segregare care nu este dirijată în mod conștient de către adulți, fie ei părinți sau cadre didactice, ci ea se manifestă pur și simplu, fiind un produs moștenit în mod tradițional. Pe de altă parte, atât părinții, cât și cadrele didactice erau de părere că elevul turbulent este un „copil problemă”, având mari îndoieli cu privire la dezvoltarea posibilităților lui intelectuale. Așa că, încă de la început, mi-am zis că trebuie să am o relație cu el bazată pe prietenie, pentru a-i trezi la viață întregul potențial intelectual pe care bănuiam că-l are. Gândirea îi era însă înceată și leneșă, iar cel mai mic efort al minții îi provoca o stare de agitație și nerăbdare. Și astfel trebuia să-mi fac drum către un suflet care pentru moment se afla într-o stare vecină cu somnul și să-l determin – treptat – să-și domine manifestările imprevizibile ale corpului. Fiind înarmat cu această idee, urma să-i fixez – dacă pot spune așa – spiritul în corp, căci înclinam să cred că, deși ascunse, facultățile spirituale ale băiatului erau apreciable.

Prin urmare, construind și dezvoltând o relație bazată pe prietenie cu acel „copil-problemă”, după o anumită perioadă de timp am obținut de la el același răspuns la felul meu de a mă purta. De altfel, numai văzând că i se zâmbește neconținut, orice copil ajunge să zâmbească și el. Mai mult, știam că persoana care are compasiune față de alții este beneficiarul nemijlocit al acesteia. Relațiile noastre excelente, așadar, au determinat ca elevul furios din curtea școlii să se atașeze foarte repede de mine, trezindu-i sufletul din acea stare de somnolență. Apoi am început să-l învăț să citească, să scrie și să socotească, pentru că avea doar câteva noțiuni elementare. După un timp, am început să parcurgem disciplinele de la clasă, dar cu mare atenție,

ca el să nu obosească. Apoi, în timpul rezervat jocului sau desenelor, trebuia să ordonez cu mare grijă succesiunea activităților, după care urma să le repartizez convenabil pe durata orelor de școală. Ușor, ușor, băiatul meu a început să obțină adevărate performanțe la învățătură, iar starea lui emoțională era una satisfăcătoare.

În același timp, am stat de vorbă cu părinții copilului, cerându-le să se poarte cu el așa cum mă purtam și eu. Le-am spus că fără o minte senină, somn și dimineți liniștite, copilul lor se va afunda și mai mult în întunericul minții sale. Aceștia mi-au ascultat sfaturile și s-au purtat cu fiul lor așa cum le-am cerut. Drept care, am avut satisfacția să-mi văd elevul învățând într-un an ce trebuia să învețe în doi. Mai târziu, el a ajuns să fie printre cei mai buni elevi ai clasei respective. Iată ce înseamnă iubirea necondiționată față de copii.

Aceasta este ideea prin care egoismul se transformă în altruism, răutatea în bunătate. Fiind beneficiarii propriei iubiri față de semenii lor, copiii ajung să se apropie unii de alții. Numai iubirea face ca schimbările survenite în viață să fie depășite mai ușor. Iubirea, alături de educație, este un atu în plus pentru viață. Iubirea nu izolează. De altfel, nu poți să crești un copil ca și cum nu ar avea să iasă niciodată din încăperea lui și ar rămâne pentru totdeauna cu aceiași oameni împrejur. Nu poți proceda precum Thetis, care l-a udat pe fiul său Achile cu apa Styxului, pentru a-l face invulnerabil. Or, ea l-a luat de călcâi. Astfel tot corpul i s-a udat în afară de călcâi și, din pricina asta, numai când Paris l-a rănit la călcâi, Achile a murit. Prin urmare, Thetis nu a prevăzut o astfel de situație, precum nici părinții de azi nu pot prevedea absolut toate situațiile la care vor fi supuși copiii lor. Iată de ce copilăria este bună să-i învețe pe copii nu situațiile delicate în care vor fi puși de viață, ci modalitatea de a ieși din astfel de situații. Din păcate, astăzi, educația a fost înlocuită cu pedagogia. Iar această pedagogie se concentrează mai mult asupra ceea ce-i deranjează pe copii – agresivitate, violență, depresie, anxietate și alte asemenea. Or, educația trebuie să tindă către ceea ce îi face bine copilului. Adică să-l convingă să fie bun și iubitor. Adeseori e de ajuns să spui ori să-l lași pe copil să creadă că i se bănuiesc anumite însușiri bune, pentru ca el să-și dea toată silința de a îndreptăți această părere. A-l bănuși de simțăminte urâte, a-l dojeni pentru fapte sau intenții nemeritate sau chiar meritate, a întrebuița față de el rele tratamente, toate acestea fac parte dintr-o educație cu rezultate potrivnice celor urmărite.

PROGRAM INDIVIDUALIZAT

1. Problema cu care se confruntă copilul/ elevul

Elevul problemă, având vârsta de 7 ani, a fost diagnosticat cu un deficit atențional moderat pe fondul anxietății, manifestată prin teama de a răspunde la solicitările imediate ale

cadrelor didactice, are probleme de socializare, leagă cu greu prietenii, doar urmând propriile interese, este extrem de agitat, hiperkinetic, când intervine frustrarea are loc manifestări de agresivitate moderată fizic și verbal.

2. Istoricul cazului

✓ A avut o întârziere majoră în exprimarea limbajului oral, a vorbit la vârsta de 4 ani, direct în propoziții. Se încadrează în standardele pentru înălțime și greutate corespunzătoare vârstei.

3. Date despre subiect

✓ Structura familiei: biparentală, climat afectiv tensionat.
✓ Elevul locuiește împreună cu părinții.
✓ Starea materială a familiei este precară, veniturile fiind mici dar stabile.
✓ Copilul nu dispune de o cameră proprie, și nici de un loc amenajat pentru pregătirea lecțiilor.

✓ Părinții: conflictele dintre părinți au ca efect o integrare slabă în viața școlară a copilului.

✓ Întâmpină dificultăți în jocul cu ceilalți copii, nu înțelege necesitatea respectării regulilor jocului, își impune propriile reguli și vrea să câștige mereu atunci când joacă.

✓ Se frustrează cu ușurință. Când vrea ceva, vrea imediat!

✓ Are reacții emoționale exagerate: sare, țipă, râde nervos - la bucurie și plânge, țipă, lovește cu piciorul - la supărare, frustrare...

✓ Lipsa de empatie - de înțelegere intuitivă a sentimentelor celorlalte persoane.

Motivația: Dorește și are nevoie de recompense în special materiale pentru rezolvarea cu succes a sarcinilor. Are o motivație dominant extrinsecă, are nevoie de aprecieri și întăriri frecvente.

Voința: Extrem de hotărât în acțiunile sale sau domeniile de comunicare în interes propriu. Când are slab interes, abandonează cu ușurință sarcina dată, fără a se strădui s-o finalizeze, chiar și cu insistența unei persoane adulte.

Temperamentul - coleric: angajat, dârz, combatant, acționează repede în toate situațiile, comandă, e capabil de inițiative îndrăznețe. Impulsiv, are mișcări bruște, vorbire explozivă, rapidă, agitat, chiar violent, se adaptează greu la activități monotone, certăreț, încăpățânat, dominator, manifestă furii.

Aptitudinile: Are aptitudini intelectuale slab dezvoltate.

Relațiile în grupul de elevi: Datorită lipsei empatiei leagă cu greu prietenii cu copiii de aceeași vârstă. Devine cu ușurință obiectul batjocurii și/ sau abuzurilor colegilor săi, care obișnuiesc să-i refuze includerea în echipele lor datorită formelor stranie de comportament.

4. Discuția cu subiectul

✓ Convorbirea – scurtă, întrebări simple cu răspunsuri date fără a obține multe amănunte;

✓ Răspunsurile la întrebări erau **da** sau **nu**, rareori câteva cuvinte.

Discuția cu părinții:

Mama este destul de deschisă spre dialog... Ea se ocupă de copil, în special sub aspectul educațional. Aceasta mi-a explicat încă de la înscriere, înainte de începerea școlii că băiatul are probleme. A încercat să-mi explice modul de manifestare al copilului acasă.

Discuția cu psihologul:

Discuții cu ceilalți colegi ai elevului:

Copiii spun că se joacă cu el în timpul pauzelor, dar numai jocurile impuse de el. Dacă i se refuza acest lucru, începea să alerge, să țipe.

5. Observarea comportamentului școlar:

Comportament cognitiv

✓ Lipsa empatiei îl face să participe din propria inițiativă doar la discuțiile legate de domeniile lui preferate. Este foarte greu să legi un dialog cu el pe teme impuse!

✓ Vorbire cu greșeli gramaticale, uneori cu o tonalitate nepotrivită;

✓ Are nevoie de ajutorul învățătoarei pentru concentrare, menținerea atenției în sarcina primită.

6. Autonomie personală și socială:

- *Aria de autoservire:* elevul nu are formate deprinderile de igienă personală, se orientează greu în mediul ambiant și își organizează cu greutate acțiunile din regimul zilnic (mesele principale, activitatea școlară, de joc, de odihnă). Prezintă carențe comportamentale motrice și în gesturile social-utile de autogospodărire. Nu se îmbracă singur și nu are grijă în mare măsură de propria îmbrăcăminte.

- *Aria de socializare:* elevul are o atitudine negativă, s-a acomodat destul de greu unor reguli școlare de grup, dezvoltând cu greu relații interpersonale, dând dovadă de hiperactivitate.

- *Psihomotricitate:* elevul prezintă cu greu o coordonare și o stabilitate a gesturilor și mișcărilor sale corespunzătoare unei activități de învățare eficientă, este în permanență agitat, nu își găsește locul în bancă, deranjând întreaga clasă.

7. Stabilirea ipotezelor de lucru

- ✓ activități în mediul școlar;
- ✓ jocuri colective;
- ✓ activități extrașcolare: vizite, excursii, serbări, serbarea zilelor de naștere;
- ✓ antrenarea familiei;
- ✓ antrenarea profesorului psiholog școlar în activități didactice.

8. Descrierea metodologiei utilizate

- ✓ fișa psihopedagogică,
- ✓ observația spontană și dirijată în timpul activităților școlare, extrașcolare, dar și în timpul recreațiilor;
- ✓ convorbirea individuală cu elevul;
- ✓ convorbirea cu părinții și cu consilierul psihopedagog;
- ✓ se folosește consilierea de tip cognitiv- comportamentală.

1. Planul de intervenție

A. Lista de probleme

- ✓ Elevul înregistrează probleme de socializare, nu leagă prietenii.
- ✓ Este extrem de agitat, hiperkinetic și înregistrează un serios deficit de atenție;
- ✓ Când intervine frustrarea au loc manifestări de agresivitate moderată fizică și verbală.

B. Obiectivele vizate

Obiective pe termen lung:

- ✓ cunoașterea aptitudinilor lui Musavelea Viscol necesare implicării în anumite activități școlare și extrașcolare;
- ✓ socializarea și integrarea deplină a copilului în mediul școlar;
- ✓ înțelegerea necesității urmăririi unui tratament medicamentos pentru a-i reduce copilului manifestările hiperkinetice și opozante mai ales în cazul apariției frustrării;
- ✓ învățarea copilului să-și învingă dorința de a se manifesta distructiv și neadecvat social în situațiile de frustrare;
- ✓ formarea unui eu social bazat pe o imagine de sine conform posibilităților reale ale personalității;

Obiective pe termen scurt:

- ✓ cunoașterea nivelului de adaptare și de evoluție a copilului la instituția școlară;

- ✓ identificarea măsurilor de ameliorare a hiperactivității cu deficit de atenție – Nicoleta Gavrila;
- ✓ integrarea copilului în cadrul mediului social al clasei și al școlii;
- ✓ convingerea și conștientizarea din partea colegilor de clasă, a părinților acestora și a cadrelor didactice ce predau la clasa subiectului în acordarea unui sprijin afectiv și comunicațional lui Musavelea Viscol.

2. Acțiunea propriu-zisă (exemple de activități vizate)

Intervenția de ordin secund: integrare subiect în grup, acceptarea , de obicei se realizează la nivel grupal

- ✓ implicarea copilului în activități variate de integrare socială în mediul clasei, jocuri în cadrul orelor sau pauzelor care-l fac să respecte reguli, să respecte și să acorde locul cuvenit celorlalți colegi ai săi;
- ✓ să participe la diferite activități școlare și extrașcolare;
- ✓ să facă un sport de echipă (deoarece așa copilul își va putea face prieteni și va ști să respecte reguli impuse);
- ✓ învățatoarea trebuie să-i acorde sprijinul necesar integrării lui în colectivitate ;
- ✓ E indicată așezarea copilului alături de copiii care înțeleg problema acestuia și nevoile speciale pe care acesta le necesită. Tot acești colegi mai înțeleghători pot deveni prietenii copilului și îi pot fi companioni în timpul pauzelor.
- ✓ să aibă un program de relaxare împreună cu părinții, ca întărire pozitivă a comportamentelor dorite și ca mediu de socializare adecvat vârstei, etc;
- ✓ activități individuale;
- ✓ vizite la domiciliul copilului;
- ✓ participarea părinților la activitățile din școală cu scopul de a observa copilul în mediul educațional;
- ✓ acordarea de roluri în jocurile și activitățile alese prin care să capete încredere în forțele proprii, precum și încrederea colegilor;
- ✓ consilierea împreună cu părinții de către specialistul neuropsihiatru în urma observării comportamentului copilului;
- ✓ desfășurarea unor activități în echipă, în care copilul să știe precis ce are de realizat;
- ✓ realizarea de proiecte tematice în care să fie cooptați colegii din clasă și profesorii care predau la clasă;
aprecieri în cadrul colectivului atunci când realizează sarcinile.

3.61. Program de intervenție personalizat

Profesor învățământ primar Nicolae Alexandra Mihaela

Școala Gimnazială „I. C. Lăzărescu”, Țițești, loc. Țițești, jud. Argeș

INFORMAȚII DE BAZĂ:

Numele și prenumele elevului:

Vârsta:

Clasa:

Informații despre starea de sănătate a elevului: clinic sănătos

Informații despre mediul social: familie armonioasă; ambii părinți se implică în dezvoltarea psihoemoțională a elevului

Problema identificată: certificat CES, cu structură de sprijin (diagnostic: ADHD)

ECHIPA DE INTERVENȚIE

Cadru didactic: prof. înv. primar ALEXANDRA NICOLAE

Consilier psihopedagogic: prof. _____

Profesor itinerant și de sprijin: prof. _____

Cadre didactice implicate: prof. lb. franceză _____
prof. ed. fizică _____

Perioada de intervenție: anul școlar 2017-2018

INSTRUMENTE UTILIZATE ÎN EVALUARE

- chestionare orale;
- observații curente
- aplicații practice;
- fișe de lucru;
- proba de evaluare;
- convorbire individuală și în grup;
- observația spontană și dirijată;

OBIECTIVELE PROGRAMULUI:

- să identifice și să modifice comportamente dezadaptative;

- să-și însușească cunoștințe utile la fiecare disciplină studiată;
- dezvoltarea modalităților de autocontrol emoțional.

DERULAREA PROGRAMULUI DE INTERVENȚIE

Consilierul psihopedagogic:

stimulează elevul în vederea reducerii stresului emoțional prin exersarea unor trăsături pozitive de personalitate din domeniul afectiv și motivațional, a deprinderilor de muncă individuală;

implică părinții pentru a ajuta copilul în asimilarea unor cunoștințe: autocontrolul emoțiilor, abilități de relaționare socială;

Consiliere de grup pe tema autocontrolului emoțiilor.

Profesorul itinerant și de sprijin:

stimulează elevul în vederea însușirii cunoștințelor necesare progresului școlar;

adaptează curriculumul școlar la particularitățile psihoindividuale ale elevului.

Profesor. înv. primar:

antrenează elevul în activitățile specifice pe arii de stimulare sau recuperatorii și recreative, cu respectarea particularităților de vârstă și individuale;

monitorizează comportamentul și progresul elevului la școală;

exerciții de grup privind emoțiile și modul de soluționare al acestora.

Profesorii echipă:

monitorizează activitatea elevului la clasă;

întocmește fișe de observație periodice;

implică elevul în activitățile de grup.

Mijloace: fișe de lucru; jocuri de rol; activități de grup.

PRIN ACEST PROGRAM SE URMĂREȘTE:

- recuperarea laturilor disfuncționale;
- însușirea modalităților de autocontrol emoțional prin mijloace specifice: lărgirea perspectivei, discuția cu sine, tehnica listei, detașarea de eveniment/perspectivă externă, umorul, tehnica asocierilor libere;

- structurarea unor comportamente dezirabile (elaborarea unor modele de comportament cu un grad ridicat de adaptare școlară și socială);
- consilierea comportamentală;
- antrenarea elevului în activități plăcute pentru a-l stimula;
- dezvoltarea autonomiei personale și sociale;
- dezvoltarea capacității de orientare și adaptare la mediu;
- dezvoltarea atitudinilor pozitive de relaționare în grup.

3.62. Proiect de activitate

Profesor psihopedagog Iambor Ivan,

C.Ș.E.I Șimleu Silvaniei, jud. Sălaj

Data: 10.05. 2018

Clasa: a VI a (clasa DMU+DMM)

Nivelul de înțelegere a textului: înțeleg și folosesc expresii uzuale cu scopul de a îndeplini anumite cerințe specifice. Pot comunica într-o conversație simplă, cu condiția ca interlocutorul să fie dispus să reformuleze sau să repete frazele sale într-un ritm mai lent. Pot citi și înțelege texte foarte scurte și cu informație directă, pot să scrie mesaje scurte și precise, de tipul scrisorilor personale simple.

Profesor psihopedagog: Iambor Ivan

Aria curriculară: Comunicare și limbaj

Disciplina: Citire-scriere-comunicare

Subiectul: *În excursie*

Obiective operaționale:

- O1: să denumească corect imaginile prezentate;
- O2: să-și însușească cuvinte și expresii noi: peisaj, încântați, destinații turistice;
- O3: să formuleze răspunsuri la întrebările profesorului prin propoziții simple;
- O4: să completeze oral și în scris propoziții lacunare;
- O5: să citească corect, cursiv, expresiv un text scurt.

Metode și procedee didactice:

- conversația;
- explicația;
- demonstrația;
- jocul didactic;
- exercițiul, observația, intuiția;

Mijloace și materiale didactice: caiete, creioane, fișe de lucru, prezentare PPT.

Forma de organizare a activității: frontal, individual;

Simboluri:

- receptarea mesajului oral
- receptarea mesajului scris
- producerea mesajului oral
- producerea mesajului scris



Desfășurarea activității

Profesorul antrenează elevii în pregătirea și mobilizarea pentru lecție, prin:

- captarea atenției: anunțarea temei, care va fi foarte interesantă, și a obiectivelor activității
- pregătirea materialelor didactice în funcție de succesiunea lor.



1. Răspundeți la următoarele întrebări:

- Unde ați fost în excursie cu clasa?
- Unde v-a plăcut cel mai mult în excursie?
- Când mergeți de cele mai multe ori în excursie?
- Unde puteți merge în excursie?



2. Potriveți imaginile cu cuvintele corespunzătoare!



munte

lac

mare

pădure



3. Înlocuiți imaginile cu cuvinte potrivite:

Vara putem să mergem în excursie la.....
sau la

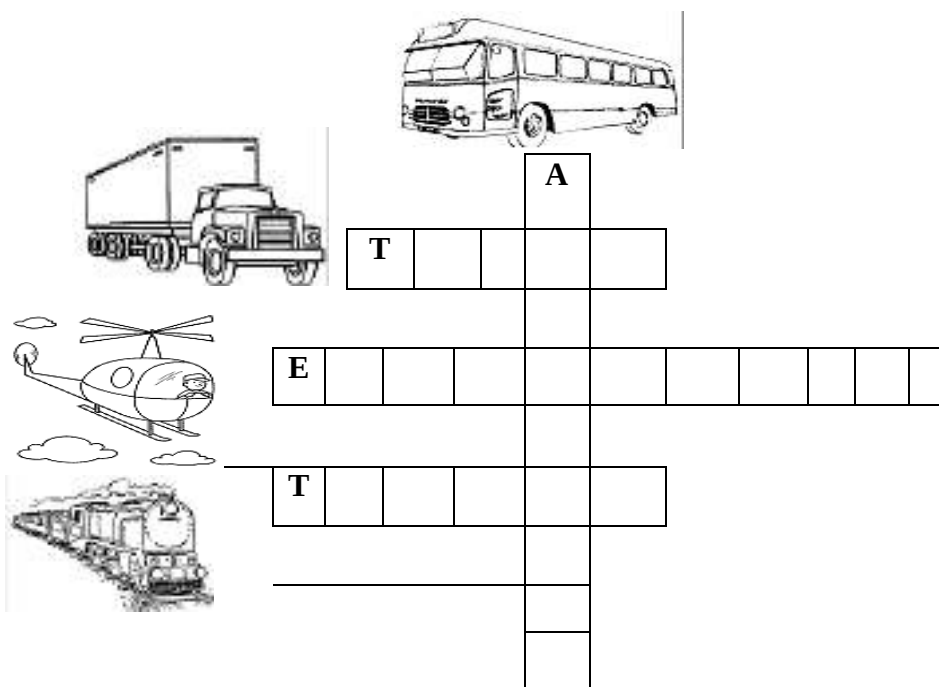
Destinații turistice mai pot fi un.....
sau.....

Dar mai putem să ieșim în apropiere, la



4. Spuneți cu ce mergeți în excursie?

I. Găsiți cuvântul potrivit pentru fiecare mijloc de transport.



II. Colorați cum doriți fiecare mijloc de transport.

5. Completați fiecare propoziție cu un cuvânt din casetă:

situat peisaj încântați autocar destinații



- Orașul meu este în județul Sălaj.
- Copii sunt că vor primi cadouri.
- cele mai iubite de copii sunt la mare, la munte și la pădure.
- Am plecat în excursie cu un nou.
- De la fereastra mea se vedea un frumos.



6.

În excursie

Miercuri se anunța o zi obișnuită. Până când doamna profesoară vine în clasă și ne dă vestea cea mare.

- Copii, pentru că se apropie mini-vacanța și ca sunt mulțumită pentru că ați fost cuminți și ați învățat bine, mâine facem o excursie în județul nostru.

Noi am fost cu toții **încântați** de propunerea doamnei profesoare. Aproape că nu am dormit în noaptea aceea, îmi era gândul numai la excursie: oare cum va fi ziua de mâine? Caldă sau rece? Dar **destinațiile** turistice pe care le vom vizita? Ne vom distra? Doamna profesoară va fi mulțumită de noi?

A sosit ziua cea mare! M-am trezit, m-am îmbrăcat, mi-am făcut pachetul și-am plecat spre școală. Acolo m-am întâlnit cu colega mea cu care voi merge în excursie. Toți așteptam autocarul pentru a pleca în excursie. Când a ajuns, ne-am urcat în el, eu m-am așezat pe rândul al doilea și am așteptat să plece spre destinație. În **autocar** nu am putut să mă bucur prea tare de **peisaj** pentru că am discutat mult cu colega mea despre ce putem face în timpul nostru liber, în vacanță. Prima dată am vizitat un lac și o biserică **situată** în aceeași zonă. După aceea am vizitat o grădină zoologică, acolo unde erau: păsări, urși, elefanți, ponei și maimuțe.

La sfârșitul vizitei am fost într-o pădure unde ne-am jucat fotbal.



7. Din cele cinci variante alegeți varianta corectă!

- Copiii au plecat în excursie cu autocarul.
- Copiii au plecat în excursie cu avionul.
- Copiii au plecat în excursie cu trenul.
- Copiii au plecat în excursie cu vaporul.
- Copiii au plecat în excursie cu bicicleta.



8. Puneți în ordine ideile principale!

- ☐ Elevul s-a pregătit pentru excursie.
- ☐ Într-o zi doamna profesoară a anunțat că elevii vor merge în excursie.
- ☐ S-au oprit la o pădure și s-au jucat.
- ☐ Au plecat cu autocarul în excursie în județul lor.
- ☐ Au avut destinații turistice: un lac, o biserică, o grădină zoologică.



9. Acum citiți textul și decideți dacă întrebările sunt adevărate sau false:

- ☐ Elevul a stat lângă o colegă.
- ☐ În excursie au avut următoarele destinații turistice: lac, pădure, munte.
- ☐ Elevul a stat pe rândul al doilea.
- ☐ La sfârșitul zilei s-au oprit lângă o pădure și au povestit.



10. Faceți un plan de vacanță, decideți unde ați putea merge împreună în excursie.

la mare, la
munte, la țară, la

autobuz,

ne jucăm,

hotel, cort,

Nume: și

Destinație:

Transport:



11. Ascultați ghicitorile și potriviți cu imaginea corectă.

Ghicitoarea 1



Ghicitoarea 2



Ghicitoarea 3



Ghicitoarea 4



Ghicitoarea 5



1. Pe șine ce aleargă-ntins spre zări și are roți, ferestre, uși și scări. /Cerul larg îi este drum.
2. Lasă-n urmă drum de fum/ Pasăre de fier ce zboară/ Toți copiii ies afară/ Ana-i strigă lui Ion:/ Vino să vezi un.....
3. Cameră pe groase roate,/ Duce călători în spate!/ În oraș și în afară/ Chiar și în întreaga țară!
4. Ce-noată pe lac sau mare, înaintând ajutată de al verii vânt?
5. Patru roți, volan, scaune, îl cunosc chiar dintr-o mie numai tata îl conduce la plimbare când ne duce.

Încheierea activității.

Profesorul face aprecieri verbale asupra modului de lucru al elevilor și gradului de implicare în activitate. Elevii își exprimă părerile în legătură cu activitatea desfășurată, fac aprecieri privind implicarea lor în activitate.

Biblografie:

Proiectul „Perfecționarea cadrelor didactice, din învățământul preuniversitar, care predau limba română minorităților naționale” Contract POSDRU/87/1.3/S/63909.

3.63. Studiu de caz. Plan individualizat de intervenție

Profesor educator Balázs Monica

C.Ș.E.I. Șimleu Silvaniei, jud. Sălaj

Una din problemele majore pe care le prezintă copiii cu CES este aceea de a se adapta activităților școlare, în special de a reuși să-și controleze comportamentul în timpul lecțiilor (să cunoască modalități de a exprima anumite cereri, de a respecta regulile dialogului în clasă, de a asculta explicațiile și cerințele profesorului, de a-și controla reacțiile față de colegi și profesori).

În activitatea noastră la clasă, pentru modelarea comportamentului adaptativ al elevilor cu CES am utilizat un plan de disciplină al clasei completat de intervenții individualizate, punând accent pe întărirea comportamentului pozitiv; folosind diferite tipuri și tehnici de întărire, am constatat o îmbunătățire în ceea ce privește performanțele comportamentului elevilor.

Structura de bază a unui plan de disciplină cuprinde regulile (care statuează ce comportament se așteaptă de la elevi), consecințele (ceea ce elevii acceptă să aleagă ca urmare a nerespectării regulilor) și recompensele (ceea ce elevii primesc în situația în care se conformează regulilor). Pentru asigurarea succesului acestor activități o premisă necesară ține de formularea clară a așteptărilor pe care profesorul le stabilește în ceea ce privește comportamentul elevilor pe de o parte, iar pe de altă parte, de modul cum prezintă elevilor aceste așteptări, astfel încât ei să înțeleagă. Pentru definirea problemelor de comportament am utilizat termeni operaționali astfel încât modul de manifestare să fie identificat în situații variate, repetabilitatea manifestării indicând o caracteristică marcantă a comportamentului. Ca instrument de lucru am folosit fișa de observare a comportamentului, prezentată în Anexa nr.1.

Pornind de la analiza comportamentului am elaborat și aplicat un plan de intervenție personalizată.

Subiectul: P.A.R.

Vârsta: 10 ani

Unitatea: C.Ș.E.I. Șimleu Silvaniei

Diagnostic psihologic: DMU, IQ= 58

Tulburări de comportament

Condiții familiale:

P.A.R. provine dintr-o familie dezorganizată prin divorț, cu un nivel economic foarte scăzut. Elevul locuiește împreună cu mama și concubinul acesteia. Climatul familial este tensionat și frecvent se consumă alcool.

Caracteristici comportamentale:

- ❖ agresivitate;
- ❖ instabilitate;
- ❖ lipsă de control.

Modalități de manifestare:

- în situații de grup, când nu obține ce dorește, lovește colegii și manifestă ostilitate față de aceștia în general;
- refuză constant să fie atent la explicații;
- în timpul lecțiilor își părăsește locul motivând că trebuie să ceară ceva colegilor;
- manifestă exces de mișcare și obosește repede;
- se implică cu dificultate în sarcina de învățare și își întrerupe frecvent activitatea;
- blamează pe ceilalți pentru comportamentul său.

Repere pentru stabilirea obiectivelor și orientarea strategiilor de intervenție:

- să învețe să-și exprime trăirile în mod adecvat;
- să învețe să-și analizeze comportamentul (ce a gândit că poate obține, ce a obținut, ce a simțit când a obținut ce și-a dorit prin comportamentul respectiv);
- să fie recompensat pentru realizările lui;
- să primească cât mai multe întăriri sociale pentru a înțelege că este acceptat și apreciat;
- să primească sarcini care să-i asigure succesul pentru a-i crește încrederea în sine;
- să se creeze oportunități de interacțiune care pot fi supravegheate atent de profesor;
- să primească recompense pentru a fi motivat să se implice în învățare;
- să se prevină situațiile în care este posibil să suporte consecințe negative sau să fie dezaprobat.

Planul de intervenție individualizat

Caracteristica comportamentală și modalități de manifestare	Obiective	Strategii de intervenție	Tehnici de întărire
1. Agresivitate în situații de grup,	-diminuarea agresivității și	-formularea de reguli clare de derulare a interacțiunilor în situații de grup (ce este	Întăriri sociale

Scoala Gimnazială Specială – Centru de Resurse și Documentare privind Educația Incluzivă/Integrată, Cluj-Napoca | 587

	ceea ce nu înțelege	a putut realiza, ce l-a împiedicat în acest sens, ce consecințe a avut pentru sine faptul de a nu fi ascultat mesajele; -solicitarea elevului în a repeta explicațiile și indicațiile profesorului de câte ori este posibil.	
3. Dificultăți în asumarea responsabilității propriilor comportamente -blamează pe ceilalți pentru comportamentele și eșecurile sale	-creșterea capacității de autoanaliză și de a-și conștientiza valoarea propriului comportament în raport cu eșecurile obținute	-pentru fiecare solicitare să se specifice clar ce se așteaptă de la elev din punct de vedere al comportamentului; -să se discute cu elevul fiecare reușită și fiecare eșec sub aspectul a ceea ce a făcut sau nu a făcut și ce alternative are; -să se creeze oportunități pentru a exersa alternativele.	Întăriri “palpabile”

Anexa nr. 1**FIȘĂ DE OBSERVARE A COMPORTAMENTULUI ELEV: P.A.R. cls. a IV-a**

ZIUA	COMPORTAMENTUL	CÂND ARE LOC	ÎN PREZENȚA CUI	CARE SUNT ANTECEDENTELE COMPORTAMENTULUI	CARE SUNT CONSECINȚELE COMPORTAMENTULUI
07.X. 2017	lovește un coleg care nu vrea să-i dea creionul lui	ora de citire	profesor elevi	mișcare excesivă; își părăsește locul motivând că vrea să ceară ceva de la un coleg (creionul lui nu era ascuțit)	deranjează activitatea de învățare; produce neplăcere celor din jur
08.X. 2017	întrerupe activitatea spunând că vrea să ude florile	ora de matematică	profesor elevi	se implică foarte greu în activitatea de învățare	nu-și poate însuși cunoștințele, nu se implică în activitatea de învățare
09.X. 2017	înjură și lovește un coleg care nu vrea să-i dea gustarea lui	în pauză	profesor de serviciu elevi	deși are și el gustare, o vrea și pe al colegului	nu-și asumă responsabilitatea faptelor sale; muștrări din partea profesorului
10.X. 2017	se ridică din bancă și merge să vadă ce fac ceilalți elevi	ora de scriere	profesor elevi	exces de mișcare	nu-și poate însuși citit- scrisul, nu rezolvă sarcina de învățare
11.X. 2017	folosește cuvinte și expresii nedorite în	în pauză	profesor de serviciu elevi	ceilalți elevi nu l-au primit în grupul lor; este	este marginalizat, neacceptat, neintegrat

	relațiile cu ceilalți elevi			irascibil când nu i se dă atenție	

Bibliografie:

Catrinel, Ș., Kallay, E. (2007). *Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale la preșcolari*. Ed. ASCAR, Cluj-Napoca

Gerald R. Adams, Michael D. Berzonsky. (2009). *Psihologia adolescenței. Manualul Blackwell*. Ed. POLIROM, Iași

H. Rudolph Schaffer. (2010). *Introducere în Psihologia Copilului*. Ed. ASCAR, Cluj-Napoca

Benga, O., Baban, A., (2015). *Strategii de prevenție a problemelor de comportament*. Ed. ASCAR, Cluj-Napoca.

3.64. Școala pentru diversitate

Profesor de psihopedagogie specială Copotoiu Cristina-Elena

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Târgu-Jiu, jud. Gorj

Lucrarea de față analizează o categorie aparte de oameni, și anume, copiii cu cerințe educaționale speciale și integrarea lor în școala, și ulterior, în societate. Copiii sunt cele mai frumoase ființe și merită să trăiască frumos alături de semenii lor, indiferent de cum s-au născut. În primii ani de viață, părinții au responsabilitatea de a crește și de a îngriji copilul, de a-l educa, îndruma, sfătui. Aceștia trebuie să ofere copilului îngrijire, să-i garanteze siguranță, să-i ofere căldură emoțională, stimulare, încurajare, dar și îndrumare și reguli de conduită. O dată cu trecerea anilor, școala are un rol foarte important în dezvoltarea copilului cu cerințe educaționale speciale. Ea este una dintre verigile esențiale care ar trebui să contribuie la acceptarea, susținerea, învățarea, în vederea dezvoltării armonioase a copiilor.

Din propria experiență, în zilele noastre, școala nu urmărește, sau nu știe să urmărească binele copiilor. Cu alte cuvinte, școala, marginalizează și exclude automat, acești copii, în loc să-i accepte și să le ofere ceea ce merită.

Proiectul propus pleacă de la următoarele întrebări:

- De ce școala exclude copiii cu cerințe educaționale speciale?
- De ce cadrele didactice marginalizează copiii cu cerințe educaționale speciale?
- De ce părinții nu acceptă în clasele copiilor lor normali, copiii diferiți?
- De ce oamenii, în general, judecă acești copii, și de ce îi tratează ca pe niște „intruși”?
- Se poate face ceva pentru a avea loc o schimbare?
- Ce se poate face?

Pornind de la aceste întrebări, proiectul vizează transformarea unei școli normale în școală integrată, cu alte cuvinte să facem o școală pentru toți, al cărei ideal să fie acela de a nu exclude, ci de a include, a accepta și valoriza copiii chiar foarte diferiți, anterior excluși. O școală care să ofere un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate a personalității tuturor elevilor. Trebuie să pornim de la ideea că școala are datoria de a asigura șanse egale tuturor elevilor.

Obiectivele proiectului

1. Pregătirea mediului școlar cu principiile școlii integrate

2. Formarea persoanelor din școală implicate în activități didactice în vederea desfășurării optime a activităților instructiv-educative
3. Reorganizarea structurilor funcționale ale școlii
4. Revizuirea atitudinii tuturor angajaților școlii față de actul educațional în noile condiții impuse de integrare
5. Adoptarea noilor modalități de lucru în plan didactic
6. Schimbarea și organizarea școlii în concordanță cu perspectiva integrării
7. Evaluarea periodică a procesului de integrare.

Obiectivele propuse vor fi îndeplinite pe măsură ce fiecare etapă a procesului de integrare este parcursă. Pentru o cât mai bună asimilare și acomodare a tot ceea ce înseamnă școala integrată, fiecare etapă se desfășoară treptat.

Sensibilizarea

Integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale (copiii cu deficiență mintală și copiii supradotați) necesită, pe de o parte, pregătirea copiilor normali, pregătirea părinților, iar pe de altă parte, pregătirea profesorilor. Pentru părinți și profesori nu este firesc a avea o școală integrată, din cauza unor stereotipuri cognitive cu privire la educarea și socializarea copiilor cu cerințe educaționale speciale. Primul pas este cel mai greu, dar prin acțiuni de informare pe toate căile, se încearcă identificarea și valorificarea potențialului uman existent în școală (în primul rând cadrele didactice) care să dorească și să aibă competența necesară în munca cu clasele și cu elevii incluși în programul de integrare. Din punctul meu de vedere, copiii pot empatiza cu ceilalți copii, îi pot înțelege și accepta mai ușor, decât „oamenii mari”. Toți copiii se nasc cu un anumit rezervor ce trebuie alimentat mereu și mereu cu multă dragoste, apreciere, respect pentru a crește frumos și a fi fericiți. Crescuți într-o asemenea manieră, copiii se acceptă ușor unii pe alții, pun mai presus de diferențele dintre ei, lucrurile care într-adevăr sunt sursă de bucurie – jocurile copilăriei care îi leagă și îi fac să se simtă bine împreună – interesul pentru același joc, film, personaj de poveste, aceeași păpușă sau mașină. Dacă copiii primesc de la casa lor o bună educație bazată pe respect și acceptare necondiționată, urmată de multă iubire, atunci, copiii la rândul lor vor oferi același lucru. Atunci când un copil normal, are o atitudine negativă și respingătoare față de un copil cu nevoi speciale, acea atitudine este rodul unei educații eronate, primită de la părinți, profesori sau alte persoane. Sensibilizarea este etapa care are un caracter mai special, deoarece este primul pas în încercarea de a modifica sau a ameliora o serie de atitudini cu privire la educarea și socializarea copiilor cu cerințe educaționale speciale. De multe ori aceste reprezentări deformate sunt rezultatul unor dezinformări sau informări unilaterale cu privire la viața și evoluția persoanelor cu nevoi speciale. Tocmai din acest motiv,

prin sensibilizare, trebuie să reușim să schimbăm mentalitatea societății față de persoanele cu cerințe educaționale speciale.

Training-ul

Training-ul este pasul următor, în care persoanele din școală implicate în activități didactice și care manifestă deschidere față de ideea integrării sunt incluse într-un program de training în care învață principii, metode și tehnici adecvate activităților instructiv-educative cu elevii deficienți/supradotați și, în același timp, modalitățile prin care aceste metode și tehnici pot fi adaptate în timpul orelor, la clasă, pentru fiecare categorie de elevi în parte, astfel încât fiecare dintre ei să primească cunoștințele în forme accesibile capacităților și nevoilor lor de învățare. Școala ce se dorește a fi integratoare, stabilește, pe parcursul unui an școlar un parteneriat cu o școală specială, care să susțină pregătirea personalului din școala de masă, printr-o strânsă relație de colaborare. Pentru o cât mai vastă acumulare de informații și experiență, școala devine parteneră, cu o altă școală de masă, dar care are în componența sa, o sală de instruire și resurse pentru copiii deficienți, integrați individual în clase obișnuite din școala respectivă. Specialiștii care îi vor susține permanent pe cadrele didactice din școala de masă, sunt angajații acestei școli speciale, care oferă propria lor experiență ca punct de plecare în înțelegerea modalității de lucru cu copiii cu cerințe educaționale speciale. Pentru o colaborare cât mai bună, trebuie să existe o comunicare sinceră și directă între toți cei implicați în procesul de integrare școlară: cadrele didactice, specialiștii în psihopedagogie specială, părinții, elevii. Pregătirea personalului didactic este foarte importantă, tocmai de aceea un prim pas în formarea și specializarea acestora în lucrul cu copiii cu nevoi speciale, are în vedere participarea cadrelor didactice la cursuri de perfecționare în domeniul psihopedagogiei speciale. Prin parcurgerea acestor cursuri se impune, în primul rând, o cunoaștere profundă a particularităților biologice, psihologice și sociale ale copilului cu nevoi speciale. Astfel, se obțin informații cheie care identifică de la bun început acele coordonate pe care se poate interveni cu succes. Cadrul didactic din școala de masă se poate ghida după evaluările făcute de specialiștii în domeniu și poate apela la competențele acestora.

Luarea deciziei

Luarea deciziei reprezintă o etapă decisivă și implică reorganizarea structurilor funcționale ale școlii și revizuirea atitudinii tuturor angajaților școlii față de actul educațional în noile condiții impuse de actul integrării. Analiza etapelor precedente a condus la o concluzie demnă de apreciat: dacă în majoritatea cazurilor copiii se acceptă între ei, ar fi păcat ca noi

„oamenii mari” să le tăiem aripile și să nu-i acceptăm. Astfel, decizia a fost luată în sensul transformării școlii de masă în școală integrată.

Tranziția

Tranziția este etapa transformării, momentul în care are loc schimbarea totală a școlii. Este o etapă în care trebuie să se muncească intens și să se implice toată lumea pentru ca procesul integrării să aibă o finalitate productivă. Pentru început, școala trebuie să aibă o nouă înfățișare, să transmită ideea de integrare. Astfel, în holul școlii ar trebui să fie montate monitoare pe care să ruleze continuu poze cu copiii din timpul activităților realizate împreună, sloganul școlii – „O educație de calitate pentru toți, într-o școală pentru toți”, mesaje pentru susținerea integrării, adică a șanselor egale pentru toți copiii adresate cadrelor didactice dar și copiilor: „Oferă-le șansa de a învăța împreună”, „Toți suntem egali”, „Fii tolerant”, „Tratează așa cum ți-ar plăcea să fii tratat”, „Acceptă și respectă, pentru a fi acceptat și respectat”, „Zâmbește”, „Fii bun”, „Ai reușit continuă, nu ai reușit, continuă!”, „Și eu sunt copil ca și tine”, „Fii alături de mine”, „Am nevoie de sprijinul tău”, „Școala ta, vreau să fie și școala mea”, „Acceptă-mă, sunt la fel ca tine!”, „Vreau să fim prieteni”.

Părinții, profesorii și elevii ar trebui să se implice cu toții în realizarea unor pliante, în scrierea unor mesaje pe calculator și ulterior tipărite sub diverse forme, achiziționarea sau confecționarea de materiale necesare pentru munca cu toți copiii.

Sălile de clasă, trebuie și ele animate, să transmită ideea de clasă în care învață toți copiii. Pe lângă dotările materiale și tehnice, clasele ar trebui să fie individualizate, adică împodobite cu materialele realizate de către copiii care învață în clasa respectivă. Clasa ar putea să aibă o mascotă, aleasă de către elevi, în funcție de specificul lor ca grup. Fiecare colțisor poate să aibă rolul său, astfel: în fața clasei ar putea fi așezate poze cu copiii de la diferite activități, felicitări realizate de către copii cu diverse ocazii, mesajele de încurajare ale profesorilor, precum și mesaje scrise de către părinți pentru copii. În spatele clasei, poate fi amplasat un dulap în care copiii să păstreze jucăriile, jocurile pe care le-au adus pentru a se juca împreună cu colegii lor în pauze sau în timpul anumitor activități.

Evaluarea procesului

Evaluarea procesului este o etapă vitală, care asigură reușita integrării. Evaluarea trebuie să se facă periodic prin implicarea tuturor părților: profesori, elevi, părinți și alți specialiști.

În acest sens, ar fi indicat să se organizeze ședințe săptămânale între cadrele didactice care lucrează cu copiii și să-și împărtășească tot ce au experimentat pe parcursul săptămânii. În funcție de dificultățile pe care le-au întâmpinat, se pot stabili diferite modalități de ameliorare a ceea ce nu a fost bine, fiecare cadru didactic oferind soluții. Și aspectele pozitive trebuie aduse

În discuție, ele reprezintă punctele forte care le oferă tuturor mulțumirea și puterea necesară de a merge mai departe, indiferent de greutățile pe care le întâmpină. Elevii trebuie să fie într-o permanentă observație a cadrelor didactice, a părinților dar și a celorlalți specialiști din școală deoarece ei ne transmit dacă ceea ce ne-am propus se realizează. În funcție de ei, școala ar trebui să știe unde trebuie să intervină atunci cînd este cazul, urmărindu-se tot timpul adaptarea la nevoile reale ale elevilor a tuturor proceselor care se desfășoară în școală pe linia integrării. Cadrele didactice trebuie să aibă întâlniri săptămânale cu părinții copiilor. Copiii povestesc părinților ce fac la școală, în timpul orelor, în pauze și astfel, părinții pot oferi informații cu privire la trăirile copiilor vis-a-vis de noua schimbare. Acest lucru îi ajută foarte mult pe profesori, deoarece vor ști unde trebuie să intervină pentru a repara ceea ce s-a făcut greșit. Greșelile trebuie privite ca pe modalități de învățare și nu ca pe o lipsă de profesionalism. Având în vedere complexitatea procesului de integrare, cadrele didactice au nevoie de o formare continuă. Și ei au nevoie la rândul lor să fie învățați, îndrumați și sprijiniți în acțiunile pe care le întreprind în cadrul școlii. Cum orice început este necunoscut și greu, profesorii ar trebui să aibă un mentor, adică acel specialist care să-i ajute, să-i ghideze, să-i consilieze, să le ofere informații și sfaturi. Acești specialiști pot fi cei din școala specială parteneră. Școala trebuie să fie mereu dispusă la schimbare, să aibă în permanență în centrul interesului său binele tuturor copiilor.

În cadrul acestei lucrări am analizat problematica învățământului integrat propunând un program de transformare a unei școli normale într-o școală integrată.

Integrarea este un proces amplu care trebuie să se realizeze treptat și cu multă răbdare și muncă. Oamenii care se antrenează într-o asemenea încercare, trebuie să fie mari iubitori ai copilului, să fie adepții dreptății, să știe să respecte, să ajute, să dăruiască, să aprecieze și să accepte copilul cu toate ale lui. Integrarea nu este deloc ușor de realizat, dacă luăm în considerare toate barierele existente pe parcursul unui astfel de proces. Cu toate acestea, conform opiniei unor specialiști, se consideră că simplul fapt că s-a încercat integrarea este lăudabil și de apreciat, deoarece prin această încercare, cel puțin, se fac cunoscute adevăratele principii ale integrării, producându-se astfel schimbări la nivelul mentalității societății.

Bibliografie:

Adler, A., (1995). *Psihologia școlarului greu educabil*, Editura Iri, București.

Arcan, P., Ciumăgianu D. (1995). *Copilul deficient mintal*, Editura Facla, Timișoara.

Boici., G., Stănică, I., (1998). *Evaluarea copiilor cu CES în perspectiva integrării*, Editura Timpul, Reșița.

Văideanu, G., (2000). *Psihologia școlarului. De ce merg unii elevi încruntați la școală?*, Editura Polirom.

3.65. Plan de intervenție personalizat

Consilier școlar Oanță Georgiana Camelia,

Centrul Județean de Resurse și Asistență Psihopedagogică, Slatina, jud. Olt

Numele si prenumele beneficiarului: S. L.

Echipa de lucru: învățătoarea

profesor psiholog

părinți

Problemele cu care se confruntă copilul:

- dificultăți în respectarea regulilor;
- neastâmpărat;
- își părăsește locul frecvent;
- emite răspunsuri la întrebări înainte ca acestea să fie completate;
- dificultăți de a-și aștepta rândul în conversație sau la joc;
- întrerupe sau deranjează.

Priorități pentru perioada septembrie 2018- iunie 2019

- dezvoltarea abilităților sociale;
- inhibarea tulburărilor de comportament;
- program de consiliere școlară;
- achiziția deprinderilor elementare în plan cognitive.

Structura programului de intervenție personalizat

Obiective:

- evaluarea permanentă a experiențelor acumulate zilnic;
- formarea și dezvoltarea abilităților de comunicare;
- formarea atitudinii de acceptare necondiționată din partea colectivului clasei;
- inhibarea comportamentului violent;
- însușirea unor deprinderi elementare în plan cognitiv;
- consiliere școlară.

Conținuturi:

Activități realizate de membrii echipei:

- învățătoarea:

- desfășurarea de activități și strategii didactice pentru progresul copilului;
- manifestare de interes și o atitudine pozitivă față de elev;
- pentru hiperactivitate se recomandă așezarea într-un loc unde nu poate fi distras de ceea ce se întâmplă în jur, de preferat cât mai aproape de doamna învățătoare;
- pentru a-i satisface, cât de cât, nevoia de mișcare, este necesar să i se încredințeze niște sarcini care să-i permită, din când în când să se ridice de pe scaun, cu un anumit scop, fără a deranja, astfel ora;
- atunci când deranjează prin hiperactivitate sau prin vorbire excesivă, să-i reamintească, pe un ton liniștit dar ferm, că trebuie să stea pe scăunel până la îndeplinirea sarcinii sau ca, vorbind, îi deranjează pe ceilalți;
- copilul trebuie antrenat mai des la răspunsuri sau activități practice în timpul lecției și să-l încurajeze atunci când reușește să stea liniștit și să se concentreze la lecții;
- atunci când i se dă o sarcină, doamna ar fi bine să verifice dacă elevul a ascultat până la capăt și a înțeles ce are de făcut ;
- trebuie să fie stimulat pentru a lucra în grup, de exemplu să stabilească sarcini la care trebuie să colaboreze cu alți 2-3 copii pentru a o îndeplini.

- **profesorul psiholog:** terapia comportamentală cu accent pe strategii de management, terapia individuală cu accent pe schimbarea comportamentelor, consilierea părinților.

Metode si mijloace de realizare:

- conversația;
- demonstrația;
- munca dirijată și independentă;
- exercițiul;
- explicația;
- munca independent și în echipă;
- planșe;
- jucării;
- jetoane;
- coli de scris;
- markere;
- cuburi.

Perioada de intervenție: septembrie 2018 - iunie 2019

Criterii minimale de apreciere a progreselor:

- participarea la toate activitățile școlare;
- însușirea unor deprinderi minimale;
- interrelaționare pozitivă cu cel puțin patru colegi de clasă;
- crearea unui cadru favorabil comunicării în relațiile cu cei din jur.

Metode si instrumente de evaluare:

- observația directă și indirectă;
- grila de evaluare a conduitei sociale;
- rezultatele școlare la obiectele de studiu.

Dificultăți întâmpinate: elevul își pierde foarte repede concentrarea, chiar dacă la începutul orei pare să aibă o activitate satisfăcătoare.

Rolul și modul de implicare a părinților în program:

Părinții sunt foarte interesați de progresele făcute de elev dar și de colaborarea cu școala. Se interesează zilnic de evoluția sa și încearcă să lucreze cu elevul suplimentar acasă.

3.66. Incluziunea elevului cu deficiență de auz în comunitate

*Profesor educator Udrea Constantinescu Narcisa Mihaela,
Școala Gimnazială Specială „Sfântul Mina”, Craiova, Dolj*

În existența sa, omul este o ființă pentru care socializarea este un factor vital. Socializarea nu se poate realiza dacă nu există comunicare, iar aceasta este deseori împiedicată de diverși factori printre care unele deficiențe sau dizabilități.

Dizabilitățile sunt de foarte multe feluri. În cadrul școlilor speciale se găsesc copii cu deficiențe ușoare, moderate, severe sau asociate. Însă, în această lucrare voi vorbi despre particularitățile și cerințele educaționale speciale ale elevului cu deficiență de auz.

Persoanele cu deficiență de auz se nasc cu această dizabilitate sau o dobândesc pe parcursul vieții din cauza unor factori diverși cum ar fi: unele boli, traume sau procesul normal de îmbătrânire.

În cazul copiilor cu probleme auditive congenitale, descoperirea deficienței de auz are loc, de obicei, mai târziu.

În cazul în care părinții prezintă deficiență de auz, comunicarea în limbajul mimico-gestual va fi ceva natural, însă dacă părinții sunt auzitori, nașterea unui copil cu deficiență de auz va reprezenta o adevărată provocare pentru ei.

Mai întâi de toate, pentru a reuși să comunice cu propriul copil, vor trebui să învețe ei înșiși limbajul mimico-gestual sau limbajul semnelor. După aceea, va fi o adevărată provocare să își învețe propriul copil un limbaj nou.

Bineînțeles, copiii cu deficiență de auz trebuie ajutați de un specialist, de obicei, un logoped. Acesta îi va ajuta să își folosească buzele și limba corespunzător pentru a reuși să transmită ceea ce doresc, dar și labiolectura, adică cititul de pe buze. Aceasta este mult mai ușor de stăpânit de persoanele care au dobândit surzenia decât de cele care s-au născut așa și nu au auzit niciodată nimic.

Provocarea cea mai mare va consta însă în a-i învăța pe acești copii alfabetul. Literele, semnele grafice pe care ei nu le vor auzi niciodată, vor trebui asociate cu o anumită formă a gurii, a buzelor și a limbii și apoi cu dactilema corespunzătoare (o poziție specifică a mâinii pentru fiecare literă în parte). Apoi, înșiruirea de litere va forma niște cuvinte cărora le vor corespunde anumite semne.

Trebuie menționat faptul că un elev cu deficiență de auz din naștere nu va ajunge niciodată la performanța de a scrie perfect corect sau de a înțelege în totalitate textele citite, deși cunoaște toate literele. Și acest lucru se datorează diferențelor foarte mari dintre limba vorbită/scrisă și limbajul semnelor aferent limbii respective. Nu ar trebui omisă mențiunea că toate limbile au propriul limbaj al semnelor. Acesta nu este universal valabil de la o țară la alta, însă unii surzi provenind din țări diferite reușesc să înțeleagă noțiunile de bază transmise în limbajul semnelor datorită mimicii și a semnelor descriptive.

Cea mai veche mențiune cunoscută a avut loc în Grecia Antică, unde Platon îi menționează pe surzi, care se exprimă prin gesturi și mișcări.

În Grecia Antică surzii au avut o viață grea. Forța fizică și cea mintală erau cele mai importante caracteristici. Copiii cu deficiență de auz erau uciși la naștere. Urâtenia și handicapul erau privite cu dispreț. Aristotel considera că educarea unei persoane cu deficiență de auz este mult mai dificilă decât a unei persoane cu deficiență de vedere.

În timpul Imperiului Roman viața deficienților de auz este încă dificilă. Copiii cu deficiență de auz continuau să fie uciși la naștere. Însă, de-a lungul timpului, persoanelor cu deficiență de auz li s-a permis să trăiască și să beneficieze de anumite drepturi (acces la instrucție în domeniul artelor frumoase). Ulterior, aceștia erau interpreți de pantomimă la locul de întâlnire al reprezentanților diferitelor culturi.

Regulile de integrare în comunitate a persoanelor cu deficiențe de auz sunt: asumarea deficienței de auz, cunoașterea limbajului mimico-gestual și participarea la viața socială a acestei comunități. Limbajul mimico-gestual este un simbol al identității, un mijloc de interacțiune socială și un element de depozitare al culturii.

Persoanele cu deficiențe de auz formează, de cele mai multe ori, psihologii aparte și, în același timp, cultivă sentimente de admirație față de auzitori și orientarea lor socială, astfel încât, își doresc să se amestece printre aceștia, să fie pe același plan cu ei și să nu fie disociați de categoria lor. Persoana cu deficiență de auz este unică și opiniile ei pot fi diferite, situație care se poate datora atât diferențelor de educație cât și de limbaj. Este foarte important ca persoana să interacționeze și să socializeze cu comunitatea celor cu deficiență de auz.

Având în vedere informațiile prezentate, cum ar putea un cadru didactic să ajute un elev cu deficiență de auz să se integreze în comunitate?

În primul rând, atât cadrul didactic cât și elevul trebuie să cunoască limbajul semnelor. Acesta este primordial în vederea unei comunicări eficiente. Odată ce bariera comunicării a fost depășită, cadrul didactic trebuie să cunoască cultura deficienților de auz și, în special, a

propriului elev. Acest lucru înseamnă că el trebuie să culeagă informații despre familie, mediul în care elevul se dezvoltă, problemele pe care le întâmpină și nevoile speciale ale elevului său.

De asemenea, este foarte important ca profesorul să îi prezinte elevului informațiile într-un mod simplu, clar și ușor de înțeles. Întotdeauna sunt preferate noțiunile concrete, iar cele abstracte trebuie aplicate la viața reală prin exemple din viața de zi cu zi a elevului.

Nu trebuie neglijată dezvoltarea celorlalte simțuri ale elevului. De aceea, cadrul didactic ar trebui să utilizeze cât mai multe mijloace vizuale, imagini, desene, fotografii, filmări video, dar și modalități de a testa îndemânarea elevului. Elevii cu deficiență de auz pot fi foarte talentați la desen, pictură, sculptură, și orice lucru care implică mânguirea corectă a unor unelte. Persoanele cu deficiență de auz au meserii foarte apreciate precum: desenator tehnic, tehnician dentar, strungar, sudor, tâmplar, croitor, etc. La fel cum un copil cu deficiență de vedere poate avea o voce frumoasă sau poate cânta extraordinar la un instrument muzical, un deficient de auz are posibilitatea de a se pregăti pentru viață învățând o meserie care să îi permită să se întrețină și să ducă o viață cât mai „normală”.

Un cadru didactic care lucrează într-o școală specială și care are elevi cu deficiență de auz, are în față o provocare imensă: aceea de a-și ajuta elevii să-și descopere talentele sau calitățile pe care le au și astfel de a-și găsi drumul în viață, uneori singurul drum posibil pentru o persoană care are o dizabilitate și care trăiește într-o societate puțin dispusă să piardă timp și bani investind fără garanția reușitei.

Un alt lucru care trebuie luat în considerare atunci când se lucrează cu copiii cu deficiență de auz este necesitatea lor stringentă de afecțiune. Afecțiunea nu poate fi transmisă prin tonul cald al vocii, de aceea, o față senină și zâmbitoare și gesturile de aprobare precum o strângere de mână sau o mângâiere pe cap sau pe frunte înseamnă enorm pentru un copil cu deficiență de auz.

Să ne gândim ce ar însemna să nu auzim...Să vedem că păsările își mișcă ciocul dar să nu auzim ciripitul lor minunat, să nu știm ce zgomot face avionul când zboară, sau ce sunet scoate un pian, o vioară, o chitară. Și mai grav, să nu auzim niciodată vocea mamei, a soțului sau soției și a copiilor noștri. Dacă am sta o clipă și ne-am gândi ce înseamnă, de fapt, să nu auzi probabil că am aprecia mai mult persoanele din jurul nostru care nu aud și pe cei care lucrează cu astfel de persoane și îi ajută să se integreze în școală, în comunitate și în societate.

Bibliografie:

Albu, A., Albu, C., (2000). „*Asistența psihopedagogică și medicală a copilului deficient fizic*”, Editura Polirom, Iași

Ionescu, S., (1975). *„Adaptarea socio-profesională a deficienților mintali”*, Editura Academiei P.S.R., București

Miftode, V. (coord.), (1995). *„Dimensiuni ale asistenței sociale: forme și strategii de protecție a grupurilor defavorizate”*, Editura Eidos, Botoșani

Popescu, G., Pleșa, O. (coord.), (1998). *„Handicap, readaptare, integrare”*, Pro Humanitate, București.

3.67. Curriculum adaptat pentru activitatea remedială de predare-învățare-evaluare și integrare a elevilor cu cerințe speciale

profesor pentru învățământ primar Corbean Adela Ana

Școala Gimnazială „Toma Cocișiu”, loc. Blaj, jud. Alba

I. INFORMAȚII DE BAZĂ:

Numele elevei: K.A.E

Clasa: clasa a III-a B

DISCIPLINA: comunicare în limba română

Psihodiagnostic: intelect de limită jos

Informații despre starea de sănătate a elevului: stare bună de sănătate.

Informații despre mediul social: familia este formată din 4 membri. Mama este anxioasă; transmite copilului aceeași stare.

II. ECHIPA DE INTERVENȚIE:

profesor pentru învățământ primar: Corbean Adela Ana

profesor psihopedagog: _____

III. COMPETENȚE GENERALE, COMPETENȚE SPECIFICE, ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE

- **Comunicare în limba română**

- 1. Receptarea de mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute**

1.1. Identificarea semnificației unui mesaj oral, pe teme accesibile, rostit cu claritate: utilizarea imaginilor pentru indicarea semnificației unui mesaj audiat; realizarea unui desen care corespunde subiectului textului audiat; oferirea de răspunsuri la întrebarea: „Despre ce este vorba... (în acest fragment de poveste/ în acest text) ?”; selectarea unor enunțuri simple, scrise, care exprimă mesajul textului audiat, dintr-o pereche de enunțuri date; jocuri de tipul: „Basmе și culoare”, „Scrisori desenate”, „Ce nu se potrivește?” etc.

1.2. Identificarea unor informații variate dintr-un mesaj rostit cu claritate: identificarea personajelor/personajului unui text audiat; oferirea unor răspunsuri la întrebări de genul: „Cine? Ce? Când? Unde? Cum? De ce?”; identificarea enunțurilor adevărate/false referitoare la textul audiat; identificarea elementelor dintr-un text audiat care se regăsesc într-o ilustrație

corespunzătoare textului; stabilirea de asemănări/deosebiri între personajele și/sau întâmplările prezentate în povestirile audiate; jocuri de tipul: „Recunoaște povestea și personajul”, „Ce s-ar fi întâmplat dacă...” etc.

1.3. Identificarea unor sunete, silabe, cuvinte în enunțuri rostite cu claritate: jocuri de pronunție a cuvintelor care încep/ se termină/ conțin un anumit sunet; jocuri de tipul: „Telefonul fără fir”, „Fazan”, „Sunetul care se repetă”; numărători melodice însoțite de mișcare; analiza și sinteza fonetică a cuvintelor și silabelor; despărțirea cuvintelor în silabe, numărarea silabelor unui cuvânt și reprezentarea lor prin simboluri/ semne/ jetoane/ gesturi/ bătaii din palme; rostirea cuvintelor pe silabe în numărători sau jocuri; stabilirea poziției unui sunet în silabă/cuvânt; numărarea cuvintelor din propoziții de 3-5 cuvinte; stabilirea poziției și a ordinii cuvintelor din propoziții de 3-5 cuvinte; punerea în corespondență a unui cuvânt dintr-o propoziție cu imaginea potrivită/corespunzătoare.

1.4. Exprimarea interesului pentru receptarea de mesaje orale, în contexte de comunicare cunoscute: formularea orală a unor întrebări sau solicitări cu scopul înțelegerii unui mesaj oral; jocuri de rol de tipul vorbitor–ascultător, folosind păpuși pe deget, pe mână, marionete, măști; formularea unor întrebări de lămurire în urma audierii poveștilor și povestirilor citite, înregistrate sau povestite de adulți/copii; activități de tipul „știrile zilei” („Ce am făcut ieri”), în care ascultă întâmplări/evenimente povestite de copii sau adulți; conversații pe teme de interes pentru copii; discuții pe marginea unor spectacole de teatru pentru copii, emisiuni radio-tv, filme etc.

2. Exprimarea de mesaje orale în diverse situații de comunicare

2.1. Formularea unor enunțuri proprii în diverse situații de comunicare: utilizarea formulelor specifice în situații concrete de tipul: invitație, urare, solicitare, prezentarea unor scuze; jocuri de rol - oferirea unor informații despre sine, despre familie, colegi, despre activitățile preferate, folosind enunțuri simple; relatarea unor evenimente semnificative din viața proprie sau din activitatea școlară; formularea de enunțuri pe baza unei imagini/suite de imagini sau folosind cuvinte date; dialoguri în pereche sau în grupuri mici pe teme familiare reale sau imaginate; conștientizarea existenței unor reguli simple de desfășurare a schimburilor verbale (salutul, prezentarea scuzelor, transmiterea mulțumirilor, formularea unei cereri, formularea unor întrebări).

2.2. Transmiterea unor informații prin intermediul mesajelor simple: formularea unor enunțuri simple, corecte, coerente, referitoare la activități desfășurate; repovestirea clară și cu intonație a unui text audiat; exprimarea propriei păreri în legătură cu fapte sau situații familiare; discuții privind comportamentul personajelor; discuții de grup, pe subiecte familiare;

completarea unor enunțuri care solicită realizarea acordului gramatical; formularea, completarea unor enunțuri orale care să conțină comparații între obiecte familiare; jocuri de tipul: „Ce s-ar întâmpla dacă...”, „Dacă aș fi...”, „Personajul preferat”, „Cine are dreptate?”, „Continuă povestea” etc.

2.3. Participarea cu interes la dialoguri simple, în diferite contexte de comunicare: dialoguri în contexte reale sau simulate, pe teme familiare; formularea unei opinii personale referitoare la un personaj/conduita unei persoane/o întâmplare; jocuri de rol în contexte familiare: „La telefon”, „Pregătim o serbare”, „În vizită”; jocuri de tipul: „Să ne imaginăm”; „Ce s-ar întâmpla dacă...”.

2.4. Exprimarea propriilor idei referitoare la contexte familiare, manifestând interes și încredere în sine: jocuri de recunoaștere a unor personaje, a unor povești după indicii date; concursuri de ghicitori; dramatizări ale unor povești cunoscute; improvizarea unor povestiri plecând de la cuvinte alese aleatoriu, de la teme familiare copiilor; conversații în grup, pe baza unui text audiat sau a unei imagini; jocuri de tipul: „Spune mai departe”, „Cine este personajul?”, „Spune după mine”.

3. Receptarea unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute

3.1. Citirea unor cuvinte și propoziții scurte, scrise cu litere de tipar sau de mână: recunoașterea literelor mari și mici, de tipar și de mână; compunerea, la alfabetarul mobil, a unor silabe, cuvinte, propoziții din 3-5 cuvinte; completarea unor silabe date pentru a obține cuvinte; citirea pe silabe/integrală a cuvintelor scrise cu litere de tipar sau de mână; citirea în ritm propriu a unor enunțuri sau texte scurte care conțin cuvinte cu structură fonetică simplă, scrise cu litere de tipar sau de mână; citirea în perechi, citirea în lanț, citirea ștafetă, citirea ghidată și/sau selectivă a unor cuvinte și propoziții; realizarea unor colaje, afișe publicitare utilizând cuvinte decupate din ziare și reviste.

3.2. Identificarea mesajului unui scurt text care prezintă întâmplări, fenomene, evenimente familiare: identificarea personajelor, locului și timpului unei întâmplări prezentate în textul citit; recunoașterea în ilustrații a personajelor, locului, timpului și momentului evocat; formularea unor răspunsuri orale la întrebări despre conținutul textului citit; citirea selectivă a unor cuvinte și enunțuri dintr-un text scurt; ilustrarea unor enunțuri/fragmente de text citite; stabilirea valorii de adevăr a unor afirmații despre conținutul unor enunțuri sau al unui text scurt

3.3. Identificarea semnificației unor simboluri din universul familiar, care transmit mesaje simple: recunoașterea unor simboluri întâlnite în situații cotidiene: M-metrou, P-parcare, I-informații, intrare, ieșire, farmacie, trecere de pietoni, semafor; plasarea în spațiul

clasei a unor jetoane sau afișe care transmit mesaje (reguli de conduită, aniversări ale copiilor, mesaje ale copiilor sau ale profesorului).

3.4. Exprimarea interesului pentru lectura unor texte simple, susținute de suport imagistic: citirea unor cărți de grup (cărți uriase); citirea individuală și din proprie inițiativă a unor povești, povestiri; memorare unor poezii și ghicitori din proprie inițiativă; activități în biblioteca școlii; jocuri de rol: „La librărie”; „Toneta cu reviste”; citirea unor reviste pentru copii.

4. Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare

4.1. Scrierea literelor de mână: exerciții de dezvoltare a musculaturii fine a mâinii; modelarea din plastilină a conturilor unor litere; decorarea literelor de mână și de tipar; trasarea în duct continuu a literelor de mână (începând prin unirea punctelor care le compun); executarea conturului unor litere, silabe, cuvinte cu degetul pe blatul mesei, în aer, pe spatele colegului, pe hârtie, cu pensula și acuarela, cu creta pe tablă, cu markerul pe coli mari; scrierea literelor de mână, folosind diverse instrumente de scris (creion, carioca, stilou, pensulă, cretă) pe variate suporturi (foaie velină, foaie liniată, tablă etc.); copierea, transcrierea literelor, silabelor, cuvintelor, enunțurilor din 3-5 cuvinte menținând distanța dintre elementele grafice, dintre litere și dintre cuvinte; completarea după model, cu litere de mână, a unor enunțuri din cuprinsul unor bilete, invitații, felicitări, scurte scrisori; exerciții de așezare în pagină a datei, a titlului, a alineatelor, de păstrare a distanței dintre cuvinte; scrierea după dictare a literelor, silabelor, cuvintelor, propozițiilor din 3-5 cuvinte; selectarea unor silabe dintr-o serie de silabe date, scrise cu litere de tipar sau de mână, pentru a obține cuvinte.

4.2. Redactarea unor mesaje scurte, formate din cuvinte scrise cu litere de mână, folosind materiale diverse: alcătuirea și scrierea unor enunțuri scurte, având suport vizual; adăugarea unor cuvinte/semne de punctuație în enunțuri; ordonarea cuvintelor care formează un enunț și scrierea acestuia; scrierea unor cuvinte, propoziții cu ajutorul computerului; personalizarea unor modele predefinite de invitații, felicitări, scrisori (de exemplu, scrisoare către Moș Crăciun)

4.3. Exprimarea unor idei și sentimente prin intermediul limbajelor convenționale și neconvenționale: realizarea unor scrisori desenate, jurnale, invitații la evenimente personale ori ale clasei, documente cu valoare utilitară în cadrul clasei (orar, traseul unor excursii, hărți simple care să marcheze obiective culturale din jurul școlii)

Conținuturile învățării: ✚ Acte de vorbire: a saluta, a se prezenta, a formula o rugămintă, o idee/o părere, o cerere ✚ Cuvântul. Propoziția/Enunțul: Utilizarea cuvintelor noi în contexte adecvate Intonarea propozițiilor enunțiative și interogative ✚ Dialogul. Oferirea unor informații despre: identitatea proprie, desene animate, filme pentru copii, viața de școlar,

familie, prieteni, colegi de clasă, reguli de circulație, mediul social și natural apropiat, igiena personală

✚ Reguli de vorbire eficientă: vorbirea pe rând, ascultarea interlocutorului, păstrarea ideii

✚ Forme ale discursului oral: Povestirea unor întâmplări trăite; Repovestirea unor întâmplări auzite; Descrierea unui obiect/a unei persoane

✚ Cartea: Numerotarea paginilor, direcții de orientare în pagină

✚ Literele mici și mari de tipar și de mână Grupurile de litere ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi

✚ Alfabetul limbii române: Citirea cuvintelor mono și plurisilabice (introduse progresiv); Cuvinte care conțin diftongii: oa, ea, ia, ie, ua, uă; Citirea propozițiilor/enunțurilor; Citirea textelor scurte (de maxim 75 de cuvinte, introduse progresiv); Așezarea textului în pagină; Titlu. Autor. Alineate; Scrierea literelor mici și mari de mână; Grupurile de litere ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi

✚ Ortografia: Scrierea ortografică a cuvintelor; Scrierea cu majusculă la începutul propoziției și al titlului; Scrierea cu majusculă a substantivelor proprii; Scrierea corectă a cuvintelor care conțin grupurile de litere ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi

✚ Punctuația: Punctul; Semnul întrebării; Linia de dialog

✚ Organizarea textului scris: Scrierea caligrafică pe liniatură tip I; Plasarea datei, a titlului, folosirea alineatelor

Scrierea funcțională: Copieri; Transcrieri (litere, silabe, cuvinte, propoziții, texte de maxim 30 de cuvinte); Dictări; Biletul; Invitația; Felicitarea; Scrisoarea

✚ Scrierea imaginativă (texte de 3-5 enunțuri), pornind de la experiențe trăite

✚ Vocabular: Cuvântul-grup de sunete asociat cu un înțeles; Cuvinte cu sens asemănător; Cuvinte cu sens opus; Cuvinte care au aceeași formă și înțeles diferit

✚ Fonetică: Sunetele limbii române. Articularea vocalelor și consoanelor; Silaba; Despărțirea cuvintelor în silabe intuitiv, fără cunoașterea regulilor; Propoziția/enunțul.

Materiale auxiliare:

- ✓ Caiete speciale pentru clasa I
- ✓ Manuale pentru clasa I
- ✓ Manuale pentru clasa a III-a – sarcini diferențiate

Bibliografie:

Programa școlară pentru disciplina Comunicare în Limba Română, Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a, aprobată prin ordin al ministrului Nr. 3418/19.03.2013.

3.68. Plan de intervenție personalizat

Profesor învățăământ primar Grigorie Diana

Școala Gimnazială Pîrșcoveni, jud. Olt

I. Date personale:

Copilul M.C, în clasa pregătitoare, prezintă întârziere în dezvoltarea limbajului, întârziere mintală și sindrom hiperkinetic, diagnosticate parțial și atestate medical parțial, deoarece părinții sunt plecați în Spania și de copil se ocupă bunicii materni.

II. Anamneza:

Antecedente patologice: naștere prematură, al doilea copil din cei doi copii ai familiei.

Istoricul dezvoltării: este crescut de bunici și provine dintr-o familie ce nu este legal constituită. Prezintă întârziere în dezvoltarea limbajului, primul cuvânt este rostit în jurul vârstei de 2 ani; prezintă agresivitate fizică față de persoanele cu care intră în contact, la frustrări minore sau în relațiile conflictuale din familie.

Istoricul adaptării pedagogice: s-a adaptat greu la activitatea și disciplina din școală din cauza tulburărilor de comportament și de limbaj.

III. Diagnosticare:

Examen somatic: prezintă o dezvoltare staturală, ponderală și toracică normală, situate la limita superioară.

Examen psihopedagogic: Bine dezvoltat fizic, nu prea ordonat în ținuta vestimentară, inteligența sub limita normalului. Capacitate slabă la efort în general, de concentrare în special, nu poate urmări activitatea prezentată. Obosește repede și nu mai participă la activitate. Trece foarte ușor de la activitate la joc și foarte greu invers. Are tulburări de comportament datorate sindromului hiperkinetic. Prezintă bradilalie observată printr-o vorbire încetinită, greu de urmărit, ce apare mai frecvent la copiii cu nivel scăzut de inteligență. Întârziere în apariția și dezvoltarea limbajului.

IV. Recomandări:

- Terapie logopedică;
- Ludoterapie;

- Terapie cognitivă;
- Consilierea părinților.

V. Intervenție în cadrul școlii:

Domenii: educarea limbajului, matematică și abilități practice.

Tipul de intervenție:

- dezvoltarea abilităților cognitive specifice vârstei copilului;
- dezvoltare abilităților de comunicare;
- însușirea unor deprinderi elementare.

Cine intervine în aplicarea programului:

- învățătoarea,
- părinții.

Scopul intervenției:

- dezvoltarea potențialului cognitive al copilului în vederea integrării lui în activitățile de tip școlar cât și în grupul de copii.

Obiective:

- pe termen lung:

- creșterea nivelului de dezvoltare cognitive prin stimularea corespunzătoare a senzațiilor și percepțiilor;
- dezvoltarea exprimării orale, înțelegerea și utilizarea corectă a structurilor verbale;
- creșterea nivelului de dezvoltare motrică.

- pe termen scurt:

- să realizeze deosebiri și asemănări privind conservarea numărului de obiecte, lungimii, volumului și suprafeței;
- să întrebe și să răspundă la întrebări;
- să ia parte la discuții în grupuri mici;
- să ia parte la activitățile de învățare în grup.

Programul de intervenție personalizat

Programul de intervenție personalizat are la bază metode și strategii centrate pe copil, în funcție de particularitățile lui, pentru a crea un mediu care să favorizeze și să sprijine învățarea.

Ținta 1. Dezvoltarea abilităților de comunicare

Scopul acestor acțiuni este activizarea vocabularului pe baza experienței imediate, cu cuvinte care denumesc obiecte, ființe și fenomene observate, cunoscute, însușiri caracteristice, acțiuni, poziții spațiale, relații și unele trăiri afective.

Obiectivele acțiunilor sunt raportate la particularitățile elevului:

- să transmită un mesaj simplu în cadrul activității de învățare;
- să primească mesaje, să îndeplinească acțiuni simple;
- să răspundă adecvat la ceea ce i se spune.

Având în vedere importanța deosebită a mediului social în tratarea tulburărilor de limbaj, am căutat să mă asigur de sprijinul familiei în sensul de a-i determina să-și schimbe atitudinea, să fie mai afectuoși față de copil.

Am început cu băiatul o serie de exerciții pentru:

- imitarea de sunete sub formă de onomatopee;
- dezvoltarea auzului fonematic;
- repetarea unor serii de silabe;
- exersarea pronunțării cuvintelor mono-, bi și polisilabice;
- denumirea unor imagini sau obiecte;
- formularea de mici răspunsuri la întrebări pe baza unor imagini;
- povestire liberă.

În cadrul activităților de învățare am așezat copilul în interiorul grupului de copii, preîntâmpinând astfel tendința de automarginalizare ce este prezentă la copiii cu dizabilități ca urmare a faptului că se simt neputincioși să participe la activități. Am apelat frecvent să povestească ce vede în imagini, cerându-i să răspundă la întrebări simple „Pe cine vezi în imagine?”, „Ce face?” copiii urmând să închege povestioarele sugerate de planșe. După fiecare răspuns l-am încurajat („Foarte bine!”, „Bravo!”) pentru a-i oferi un stimulent.

Ținta 2. Terapia cognitivă

Terapia cognitivă se constituie din acțiuni și programe compensatorii care facilitează înțelegerea lucrurilor, fenomenelor, persoanelor și situațiilor de viață.

Mi-am propus să-și fixeze câteva repere specifice stadiului gândirii preoperatorii, respectiv înțelegerea aspectelor privind conservarea numărului de obiecte, a materiei, lungimii și volumului.

De exemplu: am luat un număr egal de bile și le-am așezat în două șiruri ca să observe egalitatea numărului de obiecte. Apoi am distanțat bilele dintr-un șir și am întrebat copilul unde sunt mai multe bile. În general copilul răspunde că sunt mai multe în șirul mai lung. Asemenea exerciții am lucrat împreună cu elevul și pentru conservarea volumului (cu ajutorul a două pahare identice cu lichid), pentru conservarea materiei (lucrând cu două bucăți egale de plastilină), pentru conservarea lungimii (cu două bețișoare de lungimi egale) sau pentru

conservarea suprafeței (jucându-ne cu un număr egal de cuburi pe două suporturi pe care le-am aranjat prima data identic, iar a doua oară diferit).

Ținta 3. Dezvoltarea motricității

Scopul acestei activități este ca băiatul să fie capabil să realizeze lucrări practice inspirate din viața cotidiană, valorificând deprinderi de lucru însușite.

Obiectivele demersului sunt adaptate la particularitățile elevului și anume:

- să utilizeze unelte ușor de manevrat;
- să folosească tehnici simple de lucru (asamblare, lipire);
- să selecteze materialul necesar temei propuse;
- să verbalizeze acțiunile întreprinse.

De exemplu, o temă la activitățile practice a fost: „Hai să recunoaștem culorile semaforului” și a fost un colaj. Copiii au fost așezați la măsuțe, iar elevul a fost așezat lângă învățătoare pentru a primi ajutorul (verbal și fizic) în realizarea mișcărilor. Am distribuit copiilor materialele necesare (planșă, suport cartonat, aracet, foarfece, coli colorate: roșu, galben, verde; șervețele de șters pe mâini) și am dat indicațiile despre utilizarea lor. Activitatea constă în decuparea cerculețelor colorate ce reprezintă luminile semaforului și lipirea lor pe suportul de carton pentru a forma semaforul. Pe parcursul activității copiii primesc sprijin pentru realizarea colajului, iar elevul lucrează pe etape mici sub îndrumarea învățătoarei (ex: „luăm planșa..., o așezăm pe măsuță..., decupăm câte un cerculeț din fiecare culoare..., acum trebuie să lipim cercurile colorate, ce culoare are semaforul sus?...”) Pentru fiecare etapă realizată, copilul primește stimulente verbale și poate fi dat și ca exemplu celorlalți copii.

Ținta 4. Consilierea părinților

Am considerat că este necesară colaborarea cu familia tocmai pentru că am înțeles neputința familiei și dezamăgirea acesteia în fața dificultăților copilului de a îndeplini sarcini și de a se integra în grupul de copii.

Prin discuții, explicații și exemplificări i-am ajutat pe părinți să înțeleagă că modul în care gândesc ei despre împlinirea copilului lor în viață, va determina maniera în care își vor educa copilul și îi va inocula acestuia o anumită imagine de sine. Am subliniat că parintele trebuie să fie un bun ascultător, să fie flexibil, realist și să colaboreze cu acesta pentru a-i înțelege problemele și a-l ajuta.

Părinții au înțeles că prin răbdare, înțelegere și încurajare pot ajuta copilul să treacă peste inhibiții și să execute activități la care întâmpină dificultăți.

Am reușit să determin îmbunătățirea relației mamei cu copilul, prin acordarea de timp și mai multă înțelegere.

VI. Concluzii

Programul de intervenție personalizat presupune colaborarea în echipă, formată din învățătoare, psiholog, logoped, familie, toți cei implicați în activitățile desfășurate de copil pe parcursul unei zile, pentru a susține și integra copilul în comunitate.

Însă, în urma intervențiilor educative, am reușit să realizez un progres prin ameliorarea tulburărilor de limbaj. Aceasta a fost un factor de favorizare a dobândirii achizițiilor specifice vârstei copilului.

3.69. Strategii de implicare a familiei în cadrul programelor educaționale incluzive

Profesor consilier școlar Bojan Ileana

CJRAE Olt, jud. Olt

Educația integrată se referă în esență la integrarea în structurile învățământului de masă a copiilor cu cerințe speciale în educație pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate a personalității acestora.

În modelul tradițional, relațiile familiei cu școala sunt aproape inexistente sau au un caracter informal, ocazional. În condițiile școlii incluzive, părinții participă direct la viața școlii și pot influența anumite decizii care privesc procesul educațional. Absența sau indiferența părinților în ceea ce privește problemele educaționale ale copilului vine în opoziție cu ideea de integrare sau incluziune. În acest sens apar o serie de dificultăți cauzate de atitudinea de reținere sau neîncredere a părinților care rezultă din reprezentări/mentalități eronate cu privire la viața și evoluția școlară a unui copil cu cerințe educative speciale. Având în vedere perspectiva învățământului de tip incluziv, părinții au dreptul să-și exprime propria viziune asupra modului de funcționare a școlii și să participe concret la influențarea actului managerial din școală. De asemenea, familiile copiilor cu cerințe educative speciale au obligația să se implice în activitățile extrașcolare ale copiilor și să dea dovadă de răbdare și înțelegere față de schimbările mai lente sau mai rapide din viața copiilor lor.

Incluziunea reprezintă esența unui sistem educațional ce se caracterizează prin promovarea egalității în drepturi și responsabilității, flexibilitatea programelor școlare, implicarea activă a comunității în programele școlii, parteneriat cu familia. În reușita educației incluzive un rol important revine familiei. Relația familie-școală se bazează pe încredere. Comunicarea eficientă asigură încrederea reciprocă. La începutul parteneriatului cu părinții, profesorii trebuie să se gândească ce pot învăța de la părinți despre copiii lor. Pentru ca această comunicare să fie eficientă profesorii trebuie să apeleze la bune deprinderi de ascultare. Ascultând atent părintele se poate stabili o relație deschisă cu sprijin reciproc. A ști să ascuți înseamnă a fi capabil să creezi premisele colaborării. Ascultarea activă înseamnă a fi cu adevărat activ.

Pentru o incluziune cu un nivel ridicat de eficiență a copiilor cu CES plecăm de la **parteneriatul școală familie**. În acest parteneriat școala îi are alături atât pe părinții copiilor cu cerințe educative speciale, cât mai ales pe acei părinți ai elevilor valizi.

Acceptarea și integrarea elevilor cu CES în sistemul școlar și în direct în societate (pentru început în cea școlară) și prin generalizare în comunitate se realizează prin

Parteneriat Educațional Școală - Familie.

Aceste parteneriate au o structură bine definită. Pentru elaborarea lor se pornește de la ARGUMENT, care este motivul realizării parteneriatului și în concordanță cu acest argument se stabilește scopul, obiectivele generale /specifice, grupul țintă/resursele materiale /activitățile care se vor derula pentru realizarea obiectivelor și se stabilește calendarul derulării activităților din parteneriat. Monitorizarea și evaluarea proiectului se realizează de obicei prin realizarea unui album foto /postere /expoziție cu lucrările realizate iar diseminarea rezultatelor se realizează printr-un raport.

Activitățile care se pot derula în cadrul parteneriatului sunt:

- **Activități de informare a părinților** (cu precădere a celor care au copii valizi) a ceea ce înseamnă CES și care sunt barierele de care se lovesc atât copii cât și părinții elevilor cu CES; care sunt particularitățile/nevoile elevilor cu CES; de cum trebuie „văzuți” **acești copii; de ce anume au nevoie pentru a fi și ei integrați nu a mai fi „ciudații”** societății etc
- **Activități de socializare** între părinții copiilor cu/fără CES prin:
 - Sesiuni de educație parentală
 - Mese rotunde cu subiecte din viața cotidiană
- **Activități de relaționare** a părinților copiilor cu/fără CES și copiii cu /fără CES prin:
 - Ateliere de lucru – modelaj fimo/pictură/colaje
 - Aniversarea zilelor de naștere
 - Participarea la întreceri sportive/spectacole artistice

Prin aceste parteneriate se urmărește îmbunătățirea comunicării dintre copii/ părinți/ profesori, munca în echipă.

a) Excursii – organizate semestrial la inițiativa școlii pe durata unei zile sau mai multe iar implicare părinților se reflectă în organizarea transportului, asigurarea cazării și servirea mesei. Traseul excursiei este stabilit de comun acord elevi/profesori/părinți. În cadrul acestor excursii nu vor participa toți părinții, cei care vor participa se vor ocupa alături de cadrele

didactice de toți elevii, prin aceste excursii se urmărește relaționarea/interacțiunea dintre copii, copii/profesori, părinți/copii, părinți/profesori, părinți/părinți

b) Organizarea reuniunilor cu părinții în alte locații decât cea școlară (participare ca voluntari la diverse activități organizate de ONG-urile, cu care școala are încheiate parteneriate de colaborare

c) Realizarea chestionărilor periodice printre părinți pentru identificarea aspectelor din organizarea/funcționarea instituțională care necesită îmbunătățiri

d) Consiliere individuală și de grup.

Efectul programelor și intervențiilor care angajează familiile în sprijinirea copiilor lor în procesul nemijlocit de învățare este direct proporțional cu bunăstarea copiilor, implicarea familiei având un efect determinant asupra prestației copilului la școală, indiferent că e vorba despre rezultate academice, comportamente sociale, relaționare etc. La fel de important este și efectul protectiv: fiind sprijiniți de către părinți, copiii se simt mai siguri și protejați și, pe termen lung, dezvoltă calități importante în ceea ce privește respectul de sine.

Bibliografie:

Gherguț, A. (2006), „*Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale*”, Editura Polirom, Iași

Maria Andruszkiewicz, Keith Prenton – „*Educația incluzivă. Concepte, politici și practici în activitatea școlară*”

Popescu, M. (2000). „*Implicarea comunității în procesul de educație*”, Editura Corint

3.70. Programul de intervenție personalizată a preșcolarului cu CES

Profesor învățământ preșcolar Cojocaru Jana

Profesor învățământ preșcolar Farcaș Maria

Grădinița cu program prelungit nr. 20 Sibiu, jud. Sibiu

Fiecare copil este diferit și special și are propriile nevoi, fie că este sau nu un copil cu dizabilități. Toți copiii au dreptul la educație în funcție de nevoile lor. Educația incluzivă are ca principiu fundamental un învățământ pentru toți, împreună cu toți, care constituie un deziderat și o realitate ce câștigă adepți și se concretizează în experiențe și bune practici de integrare/incluziune. Educația de tip incluziv este o educație de calitate, accesibilă și care își îndeplinește menirea de a se adresa tuturor copiilor, fără discriminare. În întreaga lume, din ce în ce mai mulți copii care provin din medii defavorizate urmează grădinițele, școlile primare sau gimnaziale. În cele mai multe țări se stipulează prin lege că toți copiii trebuie să beneficieze de educație. Educatoarea trebuie să cunoască deficiențele copiilor pe care îi va primi în grupă în scopul înțelegerii acestora și pentru a-și putea modela activitățile, în funcție de necesitățile copiilor. Grupa în care va fi integrat copilul cu cerințe speciale va trebui să primească informații într-o manieră corectă și pozitivă despre acesta. Este foarte importantă sensibilizarea copiilor și pregătirea lor pentru a primi în rândurile lor un coleg cu dizabilități. Sensibilizarea se face prin stimulări: crearea și aplicarea unor jocuri care permit stimularea unor deficiențe (motorie, vizuală, auditivă), ceea ce determină copiii să înțeleagă mai bine situația celor cu dizabilități: prin povestiri, texte literare, prin discuții, vizitarea/ vizita unor persoane cu deficiențe.

Primirea în grupă a copilului cu cerințe educative speciale, atitudinea față de el trebuie să păstreze o aparență de normalitate, copilul trebuind să fie tratat la fel cu ceilalți copii din grupă. Conduita și atitudinea educatoarei trebuie să demonstreze celorlalți copii că i se acordă preșcolarului cu dizabilități. De aceea trebuie să exprime aceleași așteptări și să stabilească limite similare în învățare ca și pentru ceilalți copii din grupă. Ea trebuie să își asume rolul de moderator, să promoveze contactul direct între copiii din grupă și să direcționeze întrebările și comentariile acestora către copilul cu cerințe educative speciale.

PLAN DE INTERVENȚIE PERSONALIZAT

Responsabil de program: educatoarele grupei

Coordonator: profesor psiholog

Numele și prenumele preșcolarului: P. D., grupa mare

Date familiale: familie uniparentală, cu 3 copii, mama are posibilități reduse de creștere și educare, caz social; mama este divorțată, copii locuiesc toți într-o cameră, venitul provine din alocațiile copiilor;

Diagnostic medical: Retard mental ușor, retard în achiziția limbajului, deficit de atenție cu agitație psihomotorie, ușor handicap locomotor;

Stare de sănătate: relativ bună, îmbolnăvire frecventă a căilor respiratorii;

Diagnostic psihologic: stare de agitație psihomotorie, capacitate slabă de efort, concentrare redusă; atenție greu de captat, este retras, capricios, labilitate emoțională;

Evaluare pedagogică: exprimare greoaie în limbaj, volumul limbajului sărac, necooperant; deseori are reacții violente, nivel de inteligență scăzut, nu are formate deprinderi practice, dezordonat, dezorientat, agresiv cu copiii, aruncă cu jucării, nu are formate deprinderi elementare de igiena personală;

Specialiști care intervin în aplicarea programului:

- educatoarele - terapie cognitivă, ludoterapie, stimulare psihică intensivă prin activitatea la grupă;
- consilierea familiei (frații mai mari, mama, bunica), supravegherea copilului, colaborare cu factorii implicați;
- psihologul – consilierea educatoarei și a familiei;
- prof. logoped - terapie logopedică;
- medicul: tratament medical adecvat, reevaluări lunare;

Scopul: Dezvoltarea potențialului cognitiv al copilului în vederea integrării lui în grupul de copii și în activitățile specifice grădiniței.

Obiective cadru: dezvoltarea abilităților cognitive specifice vârstei preșcolare;

- dezvoltarea abilităților de comunicare cu cei din jur;
- socializare, relaționare cu copiii și personalul grădiniței;
- însușirea unor deprinderi elementare de comportament și deprinderi igienice;
- creșterea nivelului de dezvoltare și coordonare psiho- motrică;

Intervenția educatoarelor în cadrul grădiniței:

Tipuri de activitate: dezvoltarea abilităților de comunicare, activități pe centre de interes; activități practice, educația pentru societate; activități artistico-plastice, educația muzicală; activități de educație fizică și sport;

Strategii centrate pe copil: procedee de lucru simple, cu grad mic de dificultate; valorificarea maximă a jocurilor; stimularea corespunzătoare a senzațiilor și percepțiilor;

valorificarea ariilor de stimulare și a tuturor spațiilor din grădiniță cu care copilul vine în contact (care influențează în mod pozitiv dezvoltarea fizică, intelectuală, afectivă, senzorială și socială a copilului).

Resurse, mijloace: material didactic adecvat fiecărei activități, jucării, truse de joc, truse de joc sportive, calculator, cd-uri, cărți cu imagini, cărți de colorat, planșe, jetoane;

Metode și instrumente de aplicare: jocul didactic, jocul de mișcare, jocul de rol; percepția și manipularea de obiecte; conversația, explicația, exercițiul.

Obiective operaționale:

Dezvoltarea abilităților de comunicare: să perceapă și să rostească cuvinte în propoziții simple; să răspundă adecvat (verbal sau comportamental) la ceea ce i se spune, la ce i se cere, să participe la activități;

Terapia cognitivă: să cunoască și să recunoască obiecte, jucăriile, lucrurile din jurul său; să cunoască și să recunoască unele reguli simple de comportare civilizată; să cunoască bine spațiul grădiniței, personalul grădiniței cu care vine în contact zilnic;

Dezvoltarea motricității: să utilizeze obiecte, jucării ușor de manevrat, să nu le strice, să aibă grijă de ele, să recunoască anumite obiecte, jucării, să știe să se autoservească și să așeze la locul lor obiectele utilizate și să ofere și altor copii jucăriile pe care le folosește, să se joace cu ceilalți copii, să nu arunce cu jucării;

Consilierea familiei: discuții despre comportamentul copilului; exemplificări despre activitatea desfășurată, despre progresele obținute pas cu pas; explicații despre metodele aplicate, de răbdarea de care este nevoie, de încurajarea permanentă la adresa copilului, de laude și mângâieri și multă atenție din partea familiei;

Acest „Plan de intervenție personalizat” va fi revizuit periodic, în funcție de progresele obținute în dezvoltarea copilului, în funcție de comportamentele atinse, a integrării în colectivul de copii.

La această structură generală se adaugă conținutul propriu-zis al activității, în pași mici, întocmind o planificare săptămânală.

Metode și instrumente de evaluare:

- evaluare orală, observație directă, evaluarea rezultatelor concrete: desene, lucrări practice, portofoliul copilului, etc;
- se face prin exerciții susținute, prin jocuri educative având ca puncte tari automatismele întreținute, convorbiri cu copiii, povestiri, conversații, convorbiri cu părinții, convorbiri cu medicul și psihologul.

Obiective realizate: pregătirea copilului de a răspunde pozitiv în grupul de copii, de a face față în mod natural la integrarea în grupă, promovarea unei atitudini deschise, de acceptare a copiilor cu nevoi speciale și restul grupului.

Dificultăți întâmpinate: munca susținută, posibilități de modulare a programului zilnic, adaptare curriculară individualizată;

Metode cu impact ridicat:

Pozitiv - învingerea timidității, de a nu se izola de grup, încredere în sine, acceptarea celorlalți copii.

Negativ - necesită timp și implicare uneori în defavoarea celorlalți, tehnici speciale de predare, de lucru prin schimbarea regulilor.

Recomandări particulare: îmbunătățirea comunicării și cooperării cu părinții copiilor pentru program susținut pentru ameliorare și progres.

Rolul și modul de implicare a părinților în program: stimularea dezvoltării atitudinilor pozitive ale părinților de a fii alături de copil, de cerințele speciale ale copilului, să aibă multă răbdare, încredere, să acorde atenție pozitivă la eforturile copilului, să conștientizeze că este nevoie de timp și efort din partea lor, de a sesiza, anticipa și a repeta situații educative pentru înțelegerea manifestărilor copilului.

Bibliografie:

Casantra, Abrudan (2003). *Psihopedagogie specială*, Editura Imprimeriei de Vest, Oradea

Vrăjmaș, Ecaterina (1999). *Educația copilului preșcolar*, Editura ProHumanitas, București

Vrăjmaș, Ecaterina (2004). *Introducere în educația cerințelor speciale*, Editura Credis, București.

3.71. Adaptare curriculară limba și literatura română clasa a XI-a

învățămint profesional

profesor Mămară Nicoleta Loredana,

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă, Târgu-Jiu, jud. Gorj

Clasa: a-XI-a

DISCIPLINA: Limba și literatura română

PERIOADA DE IMPLEMENTARE: anul școlar 2018-2019

COMPETENȚE GENERALE

1. Receptarea mesajului oral în diferite situații de comunicare.
2. Utilizarea corectă și adecvată a limbii române în producerea de mesaje orale în situații de comunicare monologată și dialogată.
3. Receptarea mesajului scris, din texte literare și nonliterare, în scopuri diverse.
4. Utilizarea corectă și adecvată a limbii române în producerea de mesaje scrise, în diferite contexte de realizare, cu scopuri diverse.

Competențe specifice	Activități de învățare	Metode și mijloace de realizare	Metode și instrumente de evaluare	Observații
Înțelegerea semnificației generale a mesajului oral, sesizând progresia și coerența ideilor exprimate	- exerciții de identificare - exerciții de discriminare - exerciții de verificare a înțelegerii sensului global dintr-un text oral - exerciții de selectare a ideilor principale dintr-un text (oral sau scris) - exerciții de desprindere / înțelegere a ideilor dintr-un text (dialog structurat, conversație, descriere, discuție)	-dialog, conversație dirijată sau liberă, simulare, interviu, joc de rol, dezbateri - discuții, descrieri, asocieri, comparații, povestire, comentariu	- observarea - evaluare orală - Fișe de lucru - portofoliu	
Sesizarea semnificației îmbinării elementelor verbale cu cele nonverbale (gest, mimică)	- exerciții de formulare de întrebări și răspunsuri - exerciții de construire a paragrafului - exerciții de prezentare, relatare / repovestire, rezumare	-exerciții simple, adaptate nivelului de competențe al elevului integrat - discuții, descrieri,	-evaluare orală -evaluare scrisă -portofoliu	

etc.) într-un text oral	- expunere / prezentare sub formă de monolog -exerciții pe perechi și în grup: dialog, conversație	asocieri, comparații, povestire, comentariu		
Sesizarea adecvării elementelor lexicale utilizate la scopul mesajului ascultat	- exerciții de identificare a abaterilor de la normele limbii literare; - exerciții de identificare a particularităților vorbirii regionale; - exerciții de identificare a categoriilor gramaticale învățate	discuții, exerciții cu itemi variați adaptați nivelului de competență a elevului, conversația, explicația	-evaluare orală -evaluare scrisă -portofoliu	
Sesizarea particularităților lexico-gramaticale ale unui mesaj scris	- exerciții de verificare a înțelegerii sensului global dintr-un text scris - exerciții de grup: formulare / ordonare / esențializare a unor idei / enunțuri - exerciții de redactare a unor texte / scrisori ghidate - exerciții de completare de formulare, text lacunar	- interviu, realizarea unor afișe, mesaj scris, scrisoare de răspuns, cereri, completare text lacunar	-evaluare orală -evaluare scrisă -portofoliu	
aplicarea principiilor ascultării active în manifestarea unui comportament comunicativ adecvat	- exerciții de luare de notițe -- exerciții de formulare de corespondență personală / oficială (mesaje, scrisori, e-mail, felicitare) - exerciții de formulare / construire a unei argumentări - exerciții de redactare simplă cu întrebări de sprijin și plan	-exerciții simple, adaptate nivelului de competențe al elevului integrat - conversația, dialogul, expunerea orală, explicația scurte compuneri	-fișa de lucru - autoevaluarea - observarea	
Dovedirea înțelegerii unui text literar sau nonliterar, pornind de la cerințe date	- exerciții de sesizare a felului în care se combină într-un text cele trei moduri de expunere; - exerciții de identificare a ordinii logice și cronologice a ideilor / întâmplărilor dintr-un text; - exerciții de identificare a semnificației unor procedee de expresivitate artistică în textele lirice; - exerciții de identificare din structura textelor narative a timpului, spațiului narațiunii, a relațiilor dintre personaje; - exerciții de memorare și identificare a trăsăturilor specifice celor trei genuri (epic, liric și dramatic) - exerciții de citirea unor texte:	- dialog, conversație dirijată sau liberă, simulare, - citirea unor texte la prima vedere și dovedirea înțelegerii acestuia	-evaluare orală -evaluare scrisă -fișa de lucru - autoevaluarea - observarea	

Identificarea valorilor etice și culturale într-un text, exprimându-și impresiile și preferințele	- exerciții de analiză a elementelor etice și culturale descoperite într-un text și de exprimare a propriei atitudini față de ele; - exerciții de exprimare a propriei atitudini față de ele;	-exerciții simple, adaptate nivelului de competențe al elevului integrat - conversația, dialogul, expunerea orală, explicația	-fișa de lucru - autoevaluarea - observarea	
Redactarea diverselor texte, adaptându-le la situația de comunicare concretă	- exerciții de redactare a unor texte funcționale (scrisoare, telegramă, cerere, invitație, curriculum vitae); - exerciții de exprimare în scris a propriilor sentimente, cu ocazia unui eveniment personal, social sau cultural; - exerciții de evidențiere a trăsăturilor unui obiect (peisaj, operă de artă, persoană), prin utilizarea resurselor expresive ale limbii într-o descriere / într-un portret; - exerciții de rezumare/ povestire a unor texte; - exerciții de scriere, copiere, a unor texte; versificația etc.) - conspectul;	-exerciții simple, adaptate nivelului de competențe al elevului integrat - conversația, dialogul, expunerea orală, explicația scurte compuneri	-fișa de lucru - autoevaluarea - observarea	
Utilizarea în redactarea unui text propriu a cunoștințelor de Morfo-sintaxă, folosind adecvat semnele orto-grafice și de punctuație	- exerciții de utilizare corectă a categoriilor sintactice (părți de propoziție) studiate în redactarea unui text; - exerciții de aplicare corectă a semnelor de punctuație la nivelul frazei; - exerciții de realizare a expresivității cu ajutorul semnelor de punctuație; - exerciții morfo-sintactice de exprimare scrisă corectă; - exerciții de aplicarea corectă a semnelor de punctuație; - exerciții de completare a unor texte lacunare cu semnele de punctuație corespunzătoare, dictări, copierea unor texte	-exerciții simple, adaptate nivelului de competențe al elevului integrat - conversația, dialogul, expunerea orală, explicația scurte compuneri	-evaluare orală -evaluare scrisă -fișa de lucru - autoevaluarea - observarea	
Redactarea unui text argumentativ	- exerciții de comentare a textului literar pornind de la elemente de limbă și stil. - exerciții de structurare a textului argumentativ	-exerciții simple, adaptate nivelului de competențe al elevului integrat - scurte compuneri		

CRITERII DE EVALUARE MINIMALE:

- să identifice secvențele de dialog, narațiune sau de descriere dintr-un text;
- să descrie un obiect sau un ansamblu de obiecte;
- să construiască corect și expresiv un text;
- să prezinte o acțiune sau o înlănțuire de acțiuni;
- să utilizeze corect, în context, părțile de propoziție;
- să utilizeze un cuvânt nou în contexte diferite;
- să găsească sinonimele și antonimele unor cuvinte;
- să formuleze propoziții cu omonime;
- să identifice vocalele și consoanele dintr-un cuvânt;
- să despartă corect în silabe cuvinte;
- să completeze propoziții lacunare;
- să treacă un substantiv de la numărul plural la singular și invers;
- să formeze familia lexicală a unor cuvinte;
- să identifice sufixele și prefixele unor cuvinte;
- să alcătuiască propoziții simple și dezvoltate;
- să transforme o propoziție simplă în propoziție dezvoltată și invers;
- să facă aprecieri sumare referitoare la textele lirice și epice;
- să citească corect și fluent un text narativ sau o poezie;
- să recite cursiv o poezie;
- să memoreze texte scurte, poezii;
- să realizeze un dialog (scris/oral) pe diverse teme;
- să delimiteze corect părțile componente ale unui text (introducere, cuprins, încheiere);
- să identifice personajele unui text și să plaseze acțiunea în timp și spațiu (raportarea la parametrul „cine?”, „când?” „unde?”, „cum?”);
- să identifice ideile principale din textul dat;
- să povestească un text folosind un vocabular minimal;
- să identifice rolul personajului în acțiune – principal, secundar;
- să caracterizeze sumar un personaj cu evidentă tendință de povestire;
- să așeze corect textul în pagina de caiet;
- să redacteze corect o cerere;
- să recunoască părțile principale și secundare de propoziție (cu ajutorul întrebărilor).

STANDARDE CURRICULARE DE PERFORMANȚĂ

Obiectivele cadru/ competențe generale	Standardele de performanță
1. Receptarea mesajelor orale	1. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral S.1 Desprinderea sensului global al unui mesaj clar articulat, rostit cu viteză normală S.2 Identificarea unor informații într-un mesaj clar articulat, rostit cu viteză normală
2. Producerea mesajelor orale	2. Dezvoltarea capacității de exprimare orală S.3 Formularea de întrebări simple în situații de comunicare uzuală S.4 Oferirea de informații pe subiecte familiare S.5 Relatarea unei fapte / întâmplări, folosind descrieri și exprimând opinii
3. Receptarea mesajelor scrise	3. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris S.6 Identificarea ideilor principale dintr-un text lecturat S.7 Extragerea de informații din texte de informare, tabele, grafice, pentru rezolvarea unei sarcini de lucru
4. Producerea mesajelor scrise	4. Dezvoltarea capacității de exprimare în scris S.8 Redactarea unui text scurt folosind relatori simpli (și, dar, pentru că, deci) S.9 Redactarea unui text funcțional simplu pentru situații de comunicare cotidiene S.10 Completarea unor formulare cu date personale

„PROGRAME ȘI SERVICII DE INTERVENȚIE PSIHOPEDAGOGICĂ PENTRU ELEVII CU CES”

REVISTĂ ANUALĂ, NR. 1/2018
EDIȚIE ONLINE

ISSN 2668-0262
ISSN-L 2668-0262

Școala Gimnazială Specială
— Centru de Resurse și Documentare privind Educația Incluzivă-Integrată —
str. București nr. 32, cod poștal 400148
Cluj-Napoca, jud. Cluj
<http://crdeii.ro/>

***Întreaga responsabilitate asupra conținutului lucrărilor revine autorilor.**