



INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN NEAMȚ



CASA CORPULUI DIDACTIC NEAMȚ

Directii, intervenții și inovații în abordarea copiilor cu cerințe educaționale speciale

Simpozion național,

Ediția I, 2015, 13 iunie

Copilul, un Univers în mișcare!



Piatra Neamț

2015

ISBN 978-973-0-19459-3

$E=mc^2$



CUPRINS

- Atitudinea cadrelor didactice privind integrarea elevilor cu cerințe educative speciale
- Adaptarea profesorului la nivelul și stilul de învățare al clasei
- Depresia din spatele etichetării
- Diversitatea – bază a cunoașterii pentru elevi și cadre didactice
- Autismul și teoria empatie - sistematizare
- Integrarea elevilor cu tulburări de comportament în școala publică
- Copiii cu cerințe educaționale speciale între insucces și succes școlar
- Fiecare copil are dreptul să-și construiască viitorul
- Rolul cadrului didactic de sprijin în optimizarea procesului educațional din unitățile de învățământ unde se derulează învățământul integrat
- Dificultățile de învățare – un obstacol în calea educației
- Educația incluzivă în școala românească
- Educația elevilor cu nevoi speciale
- Efectul dezvoltării emoționale asupra copiilor cu tulburări de limbaj
- Jocul ca forma de terapie a copiilor cu cerințe educative speciale
- Incluziunea persoanelor cu dizabilitati
- Incluziunea socială și școlară a copiilor cu cerințe educative speciale
- Integrarea calculatorului în procesul învățării copiilor cu C.E.S.
- Integrarea copiilor cu C.E.S.
- Integrarea copiilor cu cerințe educative speciale în școală
- Integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă
- Integrarea copiilor cu nevoi speciale în alternativa educațională step by step
- Integrarea școlară a elevilor cu cerințe educaționale speciale
- Integrarea în învățământul preșcolar a copiilor cu C.E.S.
- Modalități de integrare școlară a diferitelor categorii de copii cu C.E.S.

- Jocul in procesul instructiv-educativ al copiilor cu C.E.S.
- Încă un pas spre „o societate pentru toți”
- Școala pentru toți
- Abordarea diferențiată a elevilor din clasele primare
- Incluziune socială - bazele educației incluzive
- O analiză comparată a evaluării elevului cu C.E.S.
- Metaforă, artă și joc în terapia dificultăților emoționale
- Modalități de intervenție în vederea diminuării comportamentelor dezadaptative la elevii cu C.E.S.
- Modalități de tratare diferențiată în corectarea și dezvoltarea limbajului copiilor de vârstă școlară mica
- Munca în grup– o modalitate de muncă cu elevii cu cerințe educaționale speciale
- Nevoile copilului cu cerințe educative speciale (C.E.S.)
- Perspective ale integrării copiilor cu cerințe educative speciale în școala de masă
- Recuperarea și integrarea elevilor cu CES
- Reeducarea abilităților de ascultare ale elevilor
- Strategii de integrare a copiilor cu deficiențe comportamentale
- Facilitarea accesului persoanelor aparținând grupurilor vulnerabile la educație și la pătrunderea pe piața forței de muncă
- Acest copil special
- Serviciile de sprijin: responsabilități, rezultate și provocări
- Mini ghid cu exemple de bune practici privind optimizarea comunicării dintre cadrul didactic și elevul cu dizabilități senzoriale și/sau fizice
- Integrarea copiilor cu cerințe educative speciale în învățământul de masă
- Tulburările de conduita și afectivitate la copii cu ADHD
- Activitățile extrașcolare – mijloc de integrare a copiilor cu C.E.S.
- Studiul de caz - un instrument util și necesar în integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale
- Mă joc, deci învăț

- Optimizarea comunicării dintre cadrul didactic, clasa de elevi și copilul / elevul cu dizabilități
- Sprijin pentru succesul educațional al elevilor cu cerințe educaționale speciale
- Necesitatea integrării în grădiniță a copiilor cu CES
- Strategii de lucru diferențiate în cadrul orei de limba și literatura română
- Copil ca tine sunt și eu
- Valențe educative ale metodelor interactive în procesul instructiv-educativ al copiilor cu c.e.s.
- Valorizarea elevului cu CES prin activități expresiv – creative
- Școala incluzivă– școala viitorului educațional
- Nevoia de schimbare a stilului didactic cu accent pe componenta creativă
- Exemple de bună practică : ”Pedagogia Feuerstein de activarea a funcțiilor cognitive”
- Autismul
- Abordarea, educarea și integrarea elevilor cu CES

Atitudinea cadrelor didactice privind integrarea elevilor cu cerințe educative speciale

Profesor Psiholog Dr. Gitlan Alina
Profesor Psiholog Onu Diana
Profesor Psiholog Vasilescu-Apostol Sorina
C.J.R.A.E. Neamț

Problematica educației copiilor cu cerințe educative speciale a devenit în ultimii ani o preocupare aparte în rândul specialiștilor. Apariția conceptelor de educație integrată și școala incluzivă a determinat modificări fundamentale în percepția actului educativ. Analizând particularitățile specifice procesului de învățare a copiilor cu diferite tipuri de deficiență, se ajunge la concluzia că una dintre calitățile esențiale ale curriculum-ului școlar vizează un grad cât mai mare de flexibilitate, astfel încât să permită fiecărui copil să avanseze în ritmul său și să fie tratat în funcție de capacitățile sale de învățare. Pentru aceasta este nevoie ca formularea obiectivelor, stabilirea conținuturilor instruirii, modalitățile de transmitere a informațiilor în clasă și evaluarea elevilor să se facă diferențiat. Până să ajungem la o adaptare curriculară în funcție de particularitățile copiilor cu cerințe educative speciale, vă propunem atenției un scurt studiu, care vizează atitudinea cadrelor didactice privind integrarea elevilor cu cerințe educative speciale în județul Neamț.

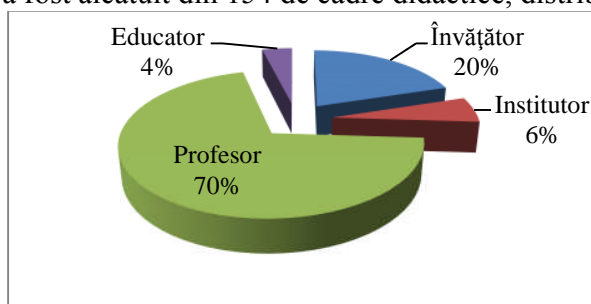
Argument

O atitudine pozitivă a cadrelor didactice reprezintă un predictor important al unei educații de calitate a copiilor cu cerințe educative speciale (deficiențe cognitive, fizice, senzoriale, tulburări de comportament, copii care provin din medii defavorizate, tulburări polimorfe). Severitatea și caracterul pervaziv al acestor deficiențe determină o abordare complexă a educației integrate. Chiar și profesorii cu o vastă experiență profesională în acest domeniu întâmpină de multe ori dificultăți în activitatea educativă cu această categorie de elevi. Cercetările din domeniu au evidențiat o influență puternică a anumitor variabile precum: experiența profesională, activitatea de formare, percepția în ceea ce privește resursele și suportul primit din partea specialiștilor asupra abordării problematicei educației copiilor cu dizabilități.

Scopul studiului a fost de a identifica percepția cadrelor didactice privind incluziunea elevilor cu cerințe educative speciale, pe de o parte, iar pe de altă parte, analiza factorilor ce determină și întrețin atitudinea pozitivă.

Instrumentul de cercetare a fost un chestionar de identificare a percepției cadrelor didactice privind integrarea elevilor cu cerințe educative speciale în învățământul de masă și a conținut un număr de 15 itemi.

Eșantionul investigat a fost alcătuit din 154 de cadre didactice, distribuția fiind următoarea:

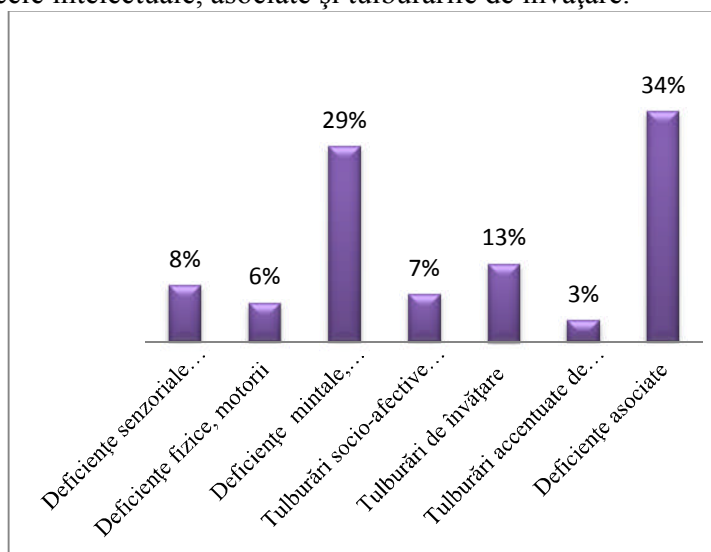


Va vom supune atenției cele mai reprezentative rezultate ale studiului.

La întrebarea „Care credeți că este atitudinea societății în general față de copiii cu cerințe educative speciale?”, respondenții consideră că societatea are o tendință generală de respingere (27%), ignorare (32%) și izolare socială (20%) și doar 7% dintre cadrele didactice consideră că societatea oferă sprijin, acceptare și toleranță copiilor cu ces.

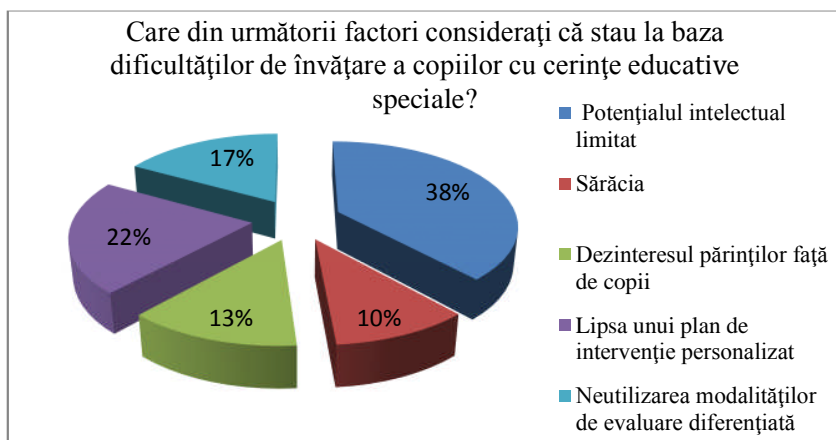
Situația se schimbă atunci când respondenții au fost întrebați care este atitudinea lor față de această categorie de elevi. Și observăm o schimbare procentuală destul de mare: 59% manifesta sprijin, 35% acceptare și 5% toleranță.

75% dintre cadre didactice au în clase cu elevi cu cerințe educative speciale, iar 25% dintre ele nu lucrează și nu au în clase elevi cu astfel de cerințe. Cele mai des întâlnite dizabilități în școlile de masă sunt cele intelectuale, asociate și tulburările de învățare.



Referitor la motivele pentru care familia unui copil cu ces alege o școală de masă și nu una specială, rezultatele au fost următoarele: 42% dintre respondenți consideră că motivul principal constă în stabilirea de relații interpersonale adecvate, 30% dreptul la o șansă egală cu a celorlalți copii și 24% posibilitatea de integrare mai ușoară în societate și 4% neacceptarea ideii de CES a copilului.

În opinia cadrelor didactice factorii care stau la baza dificultăților de învățare a copiilor cu CES sunt:



În ceea ce privește gradul de reușita al unui copil cu CES într-o școală de masă, cadrele didactice consideră că 55% dintre elevi au șanse mari de reușita școlară, 31% un grad mediu și 10 % scăzut.

Referitor la cele mai indicate soluții privind școlarizarea copiilor cu CES, 47% consideră că școlile speciale sunt cea mai bună soluție, 34% integrarea în școlile de masă și 19% crearea de clase speciale în școlile de masă.

Cei mai importanți factori ai integrării unui copil cu CES într-o școală de masă sunt: 42% adaptarea curriculară până la personalizare, 35% activități de evaluare diferențiate și grupul de specialiști din cadrul școlii – 23%.

Pe de altă parte, 49 % dintre respondenți, consideră că incapacitatea de a face față cerințelor școlare este una din principalele cauze pentru care unii copii cu CES sunt marginalizați sau excluși din școală, 33 % consideră că lipsa de experiență a cadrelor didactice duce la producerea acestui fenomen, iar 18 % consideră că înțelegerea redusă a nevoilor acestor copii este o altă cauză.

Concluzii

- Dacă percepția societății este marcată de ignoranță și respingere socială, cadrele didactice care lucrează cu copii cu CES manifestă față de aceștia atitudini de acceptare, sprijin și toleranță.
- Din perspectiva cadrelor didactice, motivația alegerii școlilor de masă de către părinți are la bază dorința acestora de a dezvolta copiii cu CES competențele sociale și emoționale.
- Printre factorii care îngreunează activitatea de învățare a copiilor cu CES cei mai importanți sunt:
 - factorul intern: potențialul intelectual limitat;
 - factori externi: lipsa unui plan de intervenție personalizat și neutilizarea modalităților de evaluare diferențiată.
- Cadrele didactice consideră că gradul de reușită a unui copil cu cerințe educative speciale este mai mare într-o școală de masă față de o școală specială, beneficiind de o adaptare curriculară personalizată și programe de evaluare diferențiată, aceștia având șanse mai mari pentru o integrare socio-profesională ulterioară eficientă.

Așadar, rezultatele studiului demonstrează o percepție predominant pozitivă a cadrelor didactice în ceea ce privește integrarea copiilor cu cerințe educative speciale, creând astfel premisele unei educații de calitate.

Adaptarea profesorului la nivelul și stilul de învățare al clasei

Profesor Verdeț Gabriela
Școala Gimnazială „Nicu Albu” Piatra Neamț, jud Neamț

MOTTO: „*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)

Una dintre problemele de fiecare zi ale cadrelor didactice la clasă, legată de succesul învățării este cum să organizeze predarea -învățarea din cadrul lecțiilor la copii diferiți, din punct de vedere al capacităților și abilităților, ritmurilor și stilurilor de învățare ori a altor diferențe individuale.

Diferențele individuale între copiii din aceeași clasă, copii care sunt de obicei de aceeași vârstă sau de vârstă apropiată se manifestă din punct de vedere al sexului (băieți și fete), originii sociale și mediului cultural din care provin, apartenenței etnice, religioase etc. Diferențele în plan psihologic mai ales cu referire la structurile de personalitate – aptitudini, temperament, caracter, motivație etc- de inteligență sau capacitate creativă sunt de multe ori extrem de mari.

Diferențele de dezvoltare și/sau de pregătire a unui copil la intrarea în școală sau la începutul unui stadiu de învățare școlară sunt de asemenea, adeseori mari.

Implicațiile metodologice, cu referire la strategii și metode de lucru la clasă sunt evidente și importante.

În psihologia școlară se evidențiază că, așa cum elevii au personalități diferite, tot așa au maniere diferite de a învăța. Există copii care învață pe baze vizuale, care rețin cel mai bine ceea ce văd sau citesc (memoria vizuală), sau persoane care învață mai bine pe calea percepției auditive, sau adoptă stilul tactil-kinestezic. Cu siguranță noi toți învățăm în diverse moduri ,dar unii dintre noi învață mai bine într-o anumită manieră, alții în alta.

Stilurile de învățare numite și stiluri cognitive, reprezintă acele caracteristici cognitive, afective și în general psihice care indică modurile în care persoanele care învață percep, interacționează și răspund la mediul de învățare.

Cunoașterea stilului cognitiv sau de învățare poate ajuta în predarea -învățarea la elevii care învață mai greu sau mai repede, poate conduce la evitarea eșecului școlar, sau la o maximizare a progresului școlar, prin mai buna adaptare a procesului de învățare. Chiar dacă această idee poate părea uneori iluzorie, ea merită atenția cuvenită în cercetarea și acțiunea educațională.

Aceste diferențe individuale afectează așadar ritmurile și calitatea învățării, determină opțiunea pentru o strategie sau alta de învățare, deci au o valoare strategică. Elevii trebuie ajutați să conștientizeze stilurile și încurajați să învețe în maniera proprie, care le convine cel mai mult. Iar fiecărui elev trebuie să i se ofere tipul de sprijin cel mai potrivit stilului său.

Unii autori consideră că varietatea stilurilor de învățare este determinată și de corespondența cu o anumită metodă de predare.

Stilurile de gândire ale profesorilor , interacționează puternic cu predarea și examinarea/testarea. Școlile și profesorii au ideologii diferite, reflectate în accentuarea diferitelor facultăți ale elevilor, a unor programe școlare și manuale diferite, ca și a unor activități extracurriculare. Nepotrivirea de stiluri între profesori și elevi poate să afecteze activismul și eficacitatea actului de învățare. Problema care se pune pentru un profesor este: “ *Ce poate face acesta în fața unei clase de 30 de elevi cu nivele de inteligență, stiluri, ritmuri și capacități diferite de învățare?*

Răspunsurile sunt diverse.

O posibilitate și tendință este de a adapta întreaga instruire la caracteristicile și nevoile individuale ale diferiților elevi.

O altă poziție recomandă “modelarea” acestor particularități (să cerem de pildă elevilor mai impulsivi un timp de reflecție, sau celor reflexivi să fie mai impulsivi). Nici una dintre soluții nu este foarte realistă.

O problemă importantă care se pune uneori este adaptarea curriculară sau a procedurilor de evaluare, de pildă, timp mai mare pentru elevii care scriu sau vorbesc mai încet; sarcini suplimentare pentru elevii care termină mai repede sarcinile de învățare etc. Conceptul de “stiluri de învățare” are 2 implicații importante pentru cadrele didactice, exprimabile sub forma unor recomandări:

- necesitatea de a varia, de a schimba modurile de predare-învățare. Se pare că profesorii care realizează acest lucru sunt mai eficienți decât cei care predau tot timpul în același fel. Schimbarea stilului de predare asigură mai multe șanse de întâlnire cu stilurile diferite de învățare.
- conceptul de stil de învățare ne aduce în atenție faptul că elevii sunt diferiți, în consecință ne ajută să fim mai receptivi, mai sensibili la diferențele din conduita lor. Clasa va avea mai multe șanse să devină un model de toleranță, ceea ce optimizează climatul de învățare.

Pe parcursul activității mele am avut parte de experiențe diferite. Am întâlnit elevi care prezintă dificultăți de învățare, exprimate prin dificultăți majore în achiziționarea, utilizarea și înțelegerea limbajului, a vorbirii, scrierii, citirii-prezintă întârzieri semnificative față de nivelul obișnuit al achizițiilor școlare, în raport cu programa și cu cadrul de referință constituit de majoritatea colegilor urmată de un retard intelectual, cât și elevi cu cerințe educative speciale, deficiențe de auz- hipoacuzie bilaterală protezată.

În urma activității cu aceștia am remarcat faptul că munca diferențiată pentru anumite nivele de intelect poate genera reabilitarea din punct de vedere psiho-educational dar și dezvoltarea nivelului de cunoștințe, reușind ca o parte din aceștia să fie reintegrați în sistemul normal al învățământului de masă.

Pentru o mai bună cunoaștere a elevilor și pentru mărirea eficienței, profesorul poate realiza un grafic, cu semnalarea cazurilor limită alături de calificativele sau notele acordate.

Desigur ca această operație cere timp, dar dă măsura progresului concret pentru elevi. Coordonatele principale ce trebuie să asigure realizarea în cel mai înalt grad, organizarea, desfășurarea și conținutul activității diferențiate cu elevii, sunt:

- a) Activitatea diferențiată trebuie să asigure realizarea, în cel mai înalt grad, a sarcinilor învățământului formativ;
- b) Activitatea diferențiată se desfășoară în cadrul procesului instructiv-educativ, organizat cu întregul colectiv al clasei;
- c) Obiectivele urmărite în cadrul activității diferențiate trebuie realizate în principal în timpul lecției;
- d) Activitatea diferențiată trebuie să cuprindă pe toți elevii clasei, atât pe cei care întâmpină dificultăți la învățatură, cât și pe cei cu posibilități deosebite;
- e) În tratarea diferențiată a elevilor se va evita atât suprasolicitarea cât și subsolicitarea lor față de potențialul psihic real de care dispun;
- f) Activitatea diferențiată trebuie să țină cont de raportul dezvoltare -învățare;
- g) Conținutul învățământului ,concretizat în planuri și programe, este comun și obligatoriu pentru toți elevii clasei;
- h) În timpul activității diferențiate se vor folosi în permanent metode și procedee care antrenează în cel mai înalt grad capacitățile lor intelectuale, trezesc și mențin interesul

față de învățatură, stimulează atitudinea creatoare, solicită un efort propriu, asigură o învățare activă și formativă;

- i) Diferențierea activităților în cadrul lecțiilor presupune îmbinarea și alternarea echilibrată a activităților frontale cu activitatea individuală și pe grupe de elevi;
- j) Diferențierea activității se realizează în toate momentele lecției, în darea temei pentru acasă, precum și în întreaga activitate extrașcolară organizată cu elevii.
Prin metodele și procedeele active și eficiente folosite la lecție, elevii își vor însuși deprinderi intelectuale.

Experiența practică de până acum în aplicarea metodelor de învățare prin cooperare a evidențiat o serie de rezultate:

- Creșterea motivației elevilor pentru activitatea de învățare;
- Atitudine pozitivă față de profesor și disciplina de studiu;
- Relații mai bune, mai tolerante cu colegii;
- Dezvoltarea capacității de adaptare la situații noi, creșterea capacității de efort;
- Încrederea reciprocă, comunicarea.

Dintre metodele și procedeele de învățare prin cooperare ce pot fi aplicate cu mare eficiență sunt:

1. **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.

Ex. "Biserica", "Rugăciune", "Sărbătoare", "Păcat", "Virtute" etc.

Ce sunt poruncile divine?

Spuneți tot ce vă vine în minte despre prietenie.

Cum se pot implica tinerii în protejarea naturii, ca dar al lui Dumnezeu pentru om?

Minuni și false minuni.

2. **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.

Ex. Sfintele Taine (Botezul, Cununia etc), Sfânta Liturghie, Maica Domnului etc

3. **Gândiți/lucrați în perechi/ comunicați**- constă în prezentarea unui subiect sau a unei teme de către profesor, 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.

Ex. Pildele Mântuitorului

4. **Rezumați/ lucrați în perechi/ comunicați**- este asemănătoare cu metoda anterioară, cu deosebirea că de această dată elevii citesc un text, după care 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 de clasă. Metoda se poate aplica și după o prezentare, sau prelegere a profesorului.

Ex. Moise-alesul lui Dumnezeu, Regele David, Solomon, Profeții Ilie și Daniel etc.

5. **Turul galeriei**- în grupuri de 3-4 elevi, aceștia lucrează la o sarcină care are drept rezultat un produs (sinteză, schemă, desen, compunere, etc)- Ex. Realizarea fiecărei Pilde învățate printr-un desen semnificativ sau ciorchine Familia creștină- prezentat pe o coală de hârtie sau în altă formă ce poate fi expusă în clasă. După expunerea produselor obținute, fiecare grup examinează cu atenție produsele celorlalte grupe, grupele se rotesc de la un produs la altul,

se discută și eventual, 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. În acest mod, prin feed-backul oferit de colegi, au loc învățarea și consolidarea unor cunoștințe, se valorizează produsul activității în grup și se descoperă soluții alternative la același tip de sarcină.

6. **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 pe hârtie și transmite hârtia și creionul următorului. Fiecare membru al grupului poate avea un creion de culoare diferită și se transmite doar coala de hârtie. Acest aspect permite profesorului să identifice mai ușor elevii care alcătuiesc grupul.

Ex. Minunea din Cana Galileii- Hristos binecuvintează și ajută familia – se pot nota pe foaie motivele pentru care numărul divorțurilor este în creștere.

7. **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. Elevul 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 profesorul alege un creion și solicită elevului respectiv să prezinte contribuția la discuția respectivă. În acest fel elevii pot învăța să asculte și să respecte colegii, învață să fie toleranți și să valorizeze opinia celorlalți.

În această prezentare am încercat să sugerez câteva modalități prin care se poate aplica la clasă învățarea prin cooperare. Evident că aceste exemplificări nu trebuie preluate ca un set de “ rețete”, ci se pot selecta și adapta în funcție de tipul lecției și nivelul de vârstă și de pregătire al elevilor. Lista metodelor și tehnicilor este foarte vastă și poate fi îmbogățită și cu alte variante în funcție de imaginația și creativitatea profesorului.

Bibliografie

- Educația religioasă, Constantin Cucuș, Editura Polirom, 1999.
- Metode active de predare- învățare. Modele și aplicații la Religie-Dorin Opreș, Monica Opreș, Editura Sf. Mina, Iași, 2008.
- 3. Metodica predării Religiei- Pr. Sebastian Șebu, Monica Opreș, Dorin Opreș, Editura Reîntregirea, Alba Iulia 2000.
- Psihologie Școlară- Andrei Cosmovici și Luminița Iacob, Editura Polirom, Iași 1999.
- Psihologia Educației- Dorina Sălăvăstru, Editura Polirom, 2004.
- Psihopedagogie- Gheorghe Dumitriu, Constanța Dumitriu, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2003.
- Sinteze de Psihopedagogie Specială, Alois Gherguț, Ediția a II-a , Editura Polirom, 2007.
- “Introducerea în psihopedagogia specială și asistența socială”, Verza F. Ed. Fundației Humanitas, 2002

Depresia din spatele etichetării

Profesor Psiholog Carmen Sumanaru
C.J.R.A.E. Neamt/Liceul Tehnologic "Vasile Sav" Roman, Neamt

Sintagma "copii cu nevoi speciale" reprezintă o provocare pentru toți cei care sunt implicați în educarea acestora, părinți sau profesori. Pe lângă această sintagmă, circulă și categoria "copii dificili". Indiferent care este percepția noastră, a adulților, oricum i-am încadra și oricât de dificil ar fi să ne implicăm în educarea lor, e imperios necesar de știut că ei sunt unici și că sistemul lor nervos, care este insuficient dezvoltat, răspunde cu reacții puternice la cel mai mic factor cu potențial de stres. Acest fapt îi face să fie vulnerabili în fața problemelor emoționale, sociale și de învățare.

Prin intervenția mea doresc să atrag atenția asupra unui comportament al adulților - fie ei părinți sau profesori – care, în „inocența” sa, poate fi periculos. Mă refer aici la tendința de a eticheta copiii după comportamentele lor. Iată câteva exemple care au legătură cu subiectul pe care doresc să îl dezvolt: „retras”, „lipsit de interes”, „impulsiv”, „lipsit de concentrare”, „dificil”. Deși face subiectul unei alte discuții, etichetările folosite de adulți vor fi preluate și de copiii din anturajul celor etichetați, astfel vor ajunge să creadă despre ei că așa sunt, când de fapt, în spatele acestor etichete poate sta **depresia**.

Este în firescul universului nostru afectiv ca, din când în când să ne simțim triști, deprimați. Și cum întreaga paletă emoțională nu este valabilă doar pentru adulți (așa cum s-ar putea crede) și copiilor le sunt specifice astfel de stări atunci când li se întâmplă lucruri care îi dezamăgesc sau când se simt descurajați. Pentru cei mai mulți aceste stări sunt trecătoare și devin din nou veseli și plini de viață. Dar nu este pentru toți la fel. Se întâmplă ca tristețea să îi copleșească și să dureze. Acesta ar trebui să reprezinte semnalul de alarmă pentru cei din jur pentru că există posibilitatea instalării unui episod depresiv.

E important pentru părinți și pentru profesori să nu se încerce a se pune diagnostice (ar fi nesănătos și, de altfel, ar fi o altă formă de etichetare, dincolo de aspectul neprofesionist), ci să privească dintr-o altă perspectivă acele comportamente: manifestarea unei suferințe, interfața unei probleme ascunse, mecanism de apărare etc.. Oricare ar fi acesta, dar să se schimbe perspectiva din care anterior au fost tentați să eticheteze.

Pentru a intra în acest univers, iată trei posibile manifestări comportamentale care vin ca reacție la suferința depresivă a copiilor:

- a) comportament de izolare;
- b) comportament irascibil și / sau opozant;
- c) manifestări alternative și necontrolate ale unor stări emoționale contradictorii.
 - a) Comportamentul de izolare este însoțit de pierderea interesului pentru oricare dintre activitățile care până atunci îi provocau plăcere și pentru jucăriile care îi însoțeau în joaca lor. Nici prietenii nu și-i mai doresc aproape. Sunt critici cu ei înșiși și în același timp, îi consideră vinovați pe cei din jur pentru lucrurile care nu merg bine. De câte ori părinții copiilor care trec prin astfel de episoade nu au auzit de la aceștia: „nu sunt în stare”, „nu pot”, „sunt prost”, „nimeni nu se joacă cu mine” etc.(subapreciere, generalizare).

Cum poate fi ajutat un copil manifestă deprimare și izolare ?

1. *Validați*

- Identificați un aspect pozitiv în fiecare situație: „Știu că nu ți-ai dorit să te certți cu prietena ta, doar că de data aceasta nu ai găsit cea mai bună cale de a discuta cu ea.”
 - Validați emoția pe care o simte copilul: „Observ că ești nemulțumit pentru că ai luat o notă mică.”
 - Demonstrați disponibilitate atunci când copilul dorește să vorbească, fără a răpunde tentației de a-i face morală.
 - Folosiți tehnicile de ascultare activă.
 - Exprimați posibilele gânduri și emoții care au determinat respectivul comportament: „Cred că ai fost dezamăgit atunci când nu te-au luat în echipă pentru că ultima dată nu ai reușit să înscrii. Și eu m-aș fi simțit la fel.”
 - Normalizați situația: „Știu că este neplăcut să fii lăsat pe dinafară. La fel li s-a întâmplat și lui Mihai și lui George.”
 - Țineți seama de vârsta copilului și determinați-l să găsească soluții la problemele sale, nu îi oferiți soluțiile adultului.
 - Nu constrângeți, nu amenințați, nu exprimați ultimatumuri atunci când sunteți tensionați, amânați discuția !
2. *Dezvoltați abilitățile sociale prin stabilirea relațiilor cu ceilalți*
Alegeți o activitate structurată în cadrul căreia este nevoie să interacționeze cu alți copii în mod regulat.
3. *Aflați stresorii care îi pot induce copilului starea de depresie* pentru a putea declanșa procesul de desensibilizare.
- b) Comportament irascibil și / sau opozant
Deși acest tip de comportament poate reprezenta interfața unei tulburări depresive, este în opoziție cu manifestările anterior descrise. Comportamentele sunt caracterizate de irascibilitate și furie. Se exprimă impulsiv și reactivitatea emoțională intensă îi face să simtă incapacitate de concentrare.
Cum poate fi ajutat un copil manifestă deprimare, violență și irascibilitate?
1. *Validați*
 2. *Folosiți întărirea pozitivă*
 3. *Contribuiți la dezvoltarea de abilități și comportamente noi, în direcția dorită*
 4. *Ignorați comportamentele indesezirabile*
Tehnici și instrumente de lucru posibile : „Sistemul cu jetoane”, „Time out”, „Învățarea consecințelor și remedierea lor”, „Observarea limitelor”, „Autocalmarea” etc..
- c) Comportamentul cu manifestări alternative și necontrolate ale unor stări emoționale contradictorii
Comportamentul manifest este extrem de schimbător, haotic. Trec de la stări de fericire, manifestări creative, la tristețe și insolentă. Apar și stările de hiperactivitate cu deficit de atenție. Pot fi și opozanți, certăreți și necooperanți. Au multe de spus, fără să îi audă pe cei din jur când vorbesc.
Cum poate fi ajutat un copil deprimat, cu manifestări schimbătoare ?
Această gamă de comportamente este nevoie să fie analizate de un specialist pentru a se confirma sau infirma posibilitatea existenței unei tulburări bipolare.
În funcție de rezultatul evaluării și a comportamentelor tipice predominante se poate interveni cu tehnici și instrumente de lucru pentru:

- Dezvoltarea abilităților de autocalmare prin activități pentru problemele legate de simțul tactil, dezvoltarea coordonării, atenției, deprinderea dialogului pozitiv cu sine, calmarea minții și relaxarea sistematică;
- Dezvoltarea abilităților de comunicare prin metoda „Să te simți bine/ Great fun”;
- Intervenție în situația în care se observă o gândire inflexibilă, în termeni doar de „alb și negru”.

Donald W. Winnicott, psiholog specializat pe copii, ne asigură că adulții implicați în educația copiilor nu este nevoie să fie perfecți, trebuie să fie doar „destul de buni”. Devine și mai important acest lucru atunci când vorbim despre copiii care se confruntă cu dificultăți legate de gestionarea propriilor emoții. Intrăm pe terenul dificil al copiilor greu educabili. Uneori tacticile utilizate vă dau sentimentul că faceți mai mult rău decât bine.

Nu încercați să vă străduiți să găsiți soluția perfectă, ci încercați să înțelegeți copilul și să aflați care strategii sunt mai eficiente.

Bibliografie:

- Barkley, A.R., (2009). Copilul dificil. Manualul terapeutului pentru evaluare și trainingul părinților. Cluj – Napoca: Editura ASCR
- DSM IV (1994) Manual de diagnostic al tulburărilor mintale Hockey, K (2003). Raising depression free children: A parent’s guide to prevention and early intervention. Hazleton Publishing
- Kendall, A.& DeGangi, G. (2013). Cum să fii un părinte eficient pentru copilul dificil. Manual pentru dezvoltarea abilităților parentale. Cluj – Napoca: Editura ASCR
- Kovacs, M.,& Beck, A.T.(1997). Depression in childhood: Diagnosis, treatment and conceptual models (p. 1 – 35). New York: Raven Press

Diversitatea – bază a cunoașterii pentru elevi și cadre didactice

Prof. Andrioaie Ana-Maria
Colegiul „Mihai Eminescu Bacău”, județul Bacău

Societatea românească nu este pregătită pentru a integra elevii cu dizabilități în învățământul de masă. Tendința generală este ca acești elevi să fie orientați spre școli speciale, capabile să se ocupe de problemele lor specifice în mod individualizat.

Școala trebuie să includă în procesul de învățământ toate categoriile de copii, inclusiv copii cu diverse grade de deficiențe, prin promovarea și susținerea educației incluzive. De asemenea, elevii cu deficiențe nu trebuie etichetați drept „noneducabili”, pentru a nu îi exclude de la serviciile educaționale. Integrarea școlară presupune adaptarea elevului la cerințele școlii pe care o urmează, stabilirea unor raporturi afective pozitive cu membrii clasei din care face parte și îndeplinirea cu succes a tuturor obligațiilor școlare.

În Colegiul „Mihai Eminescu” Bacău au existat puține cazuri de elevi cu cerințe educative special care să fi fost integrați în învățământul de masă. Dar de fiecare dată când au fost integrați, acești elevi au constituit un adevărat exemplu de viață pentru ceilalți elevi. Mediul de învățare incluziv oferă elevilor un exemplu concret de acces egal și nediscriminare în educație, constituind de asemenea o lecție indispensabilă de democrație și incluziune socială.

Cele mai relevante cazuri de elevi cu cerințe educative speciale integrați în învățământul de masă din școala noastră au fost: un elev cu deficiențe psihoneuromotorii, un elev cu deficiențe fizice (locomotorii) și elevi cu deficiențe de auz.

În funcție de natura dizabilității, elevii pot fi integrați în învățământul de masă, cu condiția implementării unor măsuri de predare adaptate. Adaptarea curriculară presupune corelarea conținuturilor componentelor curriculumului național cu posibilitățile elevului cu cerințe educative speciale din perspectiva finalității procesului de adaptare și de integrare școlară. Adaptarea curriculară se realizează prin eliminarea/ substituirea/ adăugarea/ comasarea/ extinderea/diversificarea conținuturilor în concordanță cu obiectivele stabilite prin planul de intervenție personalizat.

Principiile de bază care trebuie să ghideze activitatea de adaptare curriculară sunt: principiul drepturilor egale în educație, principiul interesului superior al copilului, principiul egalizării șanselor, principiul nondiscriminării, toleranței și valorificării tuturor diferențelor, principiul intervenției timpurii, principiul individualizării procesului de educație și dezvoltării la maximum a potențialului fiecărui copil, principiul flexibilității curriculare, principiul asigurării serviciilor de sprijin, principiul flexibilității în activitatea didactică, principiul managementului educațional participativ și principiul cooperării și parteneriatului social.

Pentru a realiza o corelare optimă între posibilitățile de învățare ale elevilor cu deficiențe și sarcinile de lucru trasate, cadrele didactice care vor realiza adaptarea curriculară vor lua în considerare principalele principii pedagogice tradiționale:

- Principiul legăturii teoriei cu practica;
- Principiul însușirii conștiente și active a cunoștințelor;
- Principiul sistematizării și continuității cunoștințelor;
- Principiul accesibilității cunoștințelor sau respectării particularităților de vârstă;
- Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor.

Adaptarea curriculară presupune delimitări ale curriculumului comun, diferențierea unor componente în funcție de cerințele specifice ale elevului. Nu toți elevii cu CES vor avea aceleași competențe care să constituie un punct de plecare pentru dezvoltarea lor viitoare. Spre exemplu, elevilor cu deficiențe de auz trebuie să li se ofere o alternativă la exercițiile de dictare sau de listening, în cazul limbilor străine. Programele trebuie să fie flexibile iar traseele educaționale trebuie concepute în mod individualizat.

Adaptarea materialelor și mijloacelor didactice conform cerințelor copiilor este un aspect esențial pentru integrarea elevilor cu CES. În cazul elevilor cu deficiențe de auz școlarizați de către Colegiul „Mihai Eminescu” Bacău, li s-au oferit mai multe materiale pe suport de hârtie, pentru a suplini informația pe care ei nu o pot recepta dacă trebuie procesată pe cale auditivă. De asemenea, elevului cu deficiențe neuropsihomotorii i s-au înmănat fișe de lucru cu exerciții reduse din punct de vedere cantitativ, pentru ca respectivul elev să se poată concentra pe rezolvarea lor.

Serviciile de suport pentru elevii cu dificultăți de învățare au constituit un atu pentru integrarea elevilor cu deficiențe neuropsihomotorii. În cazul școlii din care provin, cadrele didactice au constituit principala sursă de suport, în special prin atenția crescută în ceea ce privește menținerea concentrării elevilor asupra sarcinii de lucru și prin crearea unui climat plăcut în sala de clasă, pentru reducerea stresului și anxietății elevului în cauză. Din aceeași perspectivă, este important să se pună accent pe colaborare în rezolvarea problemelor, în parteneriat cu părinții și familia extinsă. Numai prin înțelegerea în profunzime a dramelor prin

care trec elevii și familiile acestora se poate ajunge la o soluție convenabilă atât pentru elevi cât și pentru școală.

O altă condiție necesară este asigurarea accesului la oportunități. Elevilor cu deficiențe locomotorii și care se deplasează în scaun cu roțile trebuie să li se asigure o rampă de acces în școală. De asemenea, pe cât posibil, sala de clasă și laboratoarele în care studiază elevii cu acest tip de deficiențe trebuie să fie cât mai aproape de intrările principale în școală. În cazul elevului școlarizat la Colegiul „Mihai Eminescu”, sprijinul colegilor de clasă a fost un element important, deoarece aceștia au facilitat transportul elevului în scaun cu roțile de la sala de clasă la diverse laboratoare, fără să necesite prezența părinților.

Elevii cu cerințe educative speciale au învățat din experiența sa și a celor din jur. Iar elevii fără CES au învățat de la colegii lor valoarea curajului și a muncii de zi cu zi în vederea integrării la școlare și sociale.

Bibliografie:

- Alois Gherghuț: *Sinteze de psihopedagogie specială*, Editura Polirom, București, 2013
- Ioan Bontaș: *Tratat de pedagogie*, Editura ALL, București, 2008

Autismul și teoria empatie- sistematizare

Talmaciu Elena Iulia, CJRAE Neamț

Autismul conține un aspect dominant indiferent de formele de severitate, iar acesta poate fi conturat printr-o confuzie socială, prin imposibilitatea de a percepe sentimentele și emoțiile celor din jur, prin absența schimbului de priviri și a manifestării emoționale. Copiii cu autism resimt dificultăți semnificative în relațiile interpersonale, cu limitări majore în utilizarea și interpretarea formelor de comunicare (verbală, nonverbală, paraverbală), fiind imposibil să empatizeze, să se transpună în pielea celuilalt, pentru a-l înțelege și a-și armoniza atitudinile în funcție de semnificația dată.

În prezent, autismul este unul din cele mai răspândite sindroame ale copilăriei, unde 3, 4 copii din 1000 fiind diagnosticați, iar dintre aceștia 80% sunt băieți, raportul fiind de aproximativ 3 sau 4 băieți la o fată, diagnosticată cu aceiași boală, ceea ce poate sugera că aceștia sunt mai vulnerabili și mai predispuși pentru această tulburare (Eliot, L, 2011).

Unul dintre conceptele cheie în cercetarea autismului, acela că persoanele cu autism au dificultăți de interpretare a acțiunilor și intențiilor celuilalt, își datorează existența lui Simon Baron Cohen, un cercetător britanic și unul dintre cei mai provocatori gânditori din acest domeniu. Puțini oameni de știință au o carieră cu un spectru larg în cercetarea autismul ca acesta, fiind profesor de psihopatologie la Universitatea din Cambridge, din Marea Britanie și care, în 1992 dezvoltă primul instrument de screening pentru copiii cu autism și propune o ipoteză controversată, că autismul este o manifestare extremă a creierului masculin și explică în acest fel de ce afectează de patru ori mai mult băieții decât fetele. El a fost fascinat de copiii, care au prezentat semne clare de inteligență, dar în același timp păreau orbi la normele obișnuite de interacțiune socială, "aceste comportamente încurcate m-au făcut să explorez deconectarea între inteligență și abilități sociale".

Baron Cohen citează un articol scris de Ioan James pentru Journal of the Royal Society of Medicine, care menționa că oamenii de știință, inclusiv Isaac Newton, Henry Cavendish, Marie Curie, ginerele său Jean Frederic Joliot- Curie și Paul Dirac au manifestat semne de autism. De asemenea, Albert Einstein a reușit să vorbească foarte târziu, dar cu ecolalie, repetând ceea ce spuneau ceilalți, iar în copilărie nu a avut nici un prieten, toate fiind caracteristici din spectrul autist. Dovezile, spune Cohen, arată că "oamenii de știință au tendința de a avea un scor mai mare în ceea ce privește trăsăturile autiste decât oamenii din populația generală" și aceste trăsături – o iubire de sisteme, precum și o aptitudine pentru analiza lor- pot fi transmise într-un fel anume. În plus, observând și oamenii din Eindhoven, un oraș olandez cu istorie în inovația tehnică, unde 30% din locurile de muncă sunt în IT, constată că prevalența autismului este de două ori mai mare ca în restul țării.

Astfel, Baron Cohen se întreabă "Ce s-ar putea produce mai mult la bărbați, care ar putea determina această conexiune?" și răspunsul este testosteronul, iar subiecții de sex masculin produc de două ori mai mult testosteron în uter. Asta arată că persoanele cu autism "nu au o boală, ci au nevoie de sprijin- ei sunt pur și simplu fascinați de modul în care funcționează lucrurile"

La sfârșitul anilor 1990, începe să exploreze ideea că autismul ar putea fi definit de diferențele de gen și dezvoltă coeficientul empatiei, fiind o măsură a capacității umane de a se identifica cu sentimentele altei persoane. Femeile au, în general, scor mai mare pe scala empatiei, în timp ce bărbații obțin un scor mai mare pe scala sistematizare, aceasta fiind o abilitate de a analiza și de a construi sisteme, precedate de reguli. De asemenea, copiii cu autism au tendința de a înscris scor scăzut la empatie și ridicat pe tendința de sistematizare.

Rezultatele la testele psihologice, îl determină pe Baron Cohen să propună ipoteza creierului extrem masculin, care caracterizează persoanele cu autism ca fiind orientate foarte mult pe capacitatea de sistematizare, concentrându-se mai mult pe sisteme și repetarea de modele/ patternuri comportamentale decât pe gândurile și acțiunile altor oameni. Pentru a înțelege mai bine raportul de gen denaturat în autism, Cohen măsoară astfel și nivelul de testosteron din lichidul amniotic, luat de la sute de femei gravide în timpul procedurilor de testare de rutină, studiind în jur de 500 până în prezent. Studiile efectuate au arătat că testosteronul fetal este invers proporțional cu dezvoltarea socială, dezvoltarea limbajului și a empatiei, dar corelează pozitiv cu sistematizarea, atenția la detalii și numărul de trăsături autiste.

Constată că un nivel mai ridicat de testosteron poate avea ca rezultat un contact vizual redus și o dezvoltare mai lentă a limbajului la un copil și subliniază că "dizabilitățile sociale din autism", îngreunează empatia, iar modul în care "oamenii cu autism dezvoltă adesea obsesii", nu poate fi nimic altceva decât sistematizare foarte intensă la locul de muncă. De aceea, conform lui Baron Cohen, mintea autistă are o "înclinație pentru sistematizarea", dar cu o lipsa semnificativă de empatie.

Conform acestei teorii, o persoană are un anumit tip de creier, existând trei categorii: pentru unele empatizarea este mai puternică decât sistematizarea, fiind creier feminin, de tip E, iar pentru alte persoane, sistematizarea este mai accentuată decât empatia, fiind creier masculin, de tip S. Totuși alte persoane sunt la fel de puternice în sistematizare și empatie și dețin un "creier echilibrat", sau tip B. O caracteristică esențială a acestei teorii este că genul nu poate garanta tipul de creier, cum nu toți bărbații au creier masculin, nici toate femeile nu au unul tipic feminin. Afirmația centrală este că, în medie, mai mulți bărbați decât femei au creier de tip S, iar mai multe femei decât bărbați au tipul E.

Astfel, dacă empatia este capacitatea de a împărtăși emoția resimțită de celălalt și de a-i înțelege punctul de vedere, „de a te pune în locul celuilalt” (Eisenberg și Strayer, 1987, apud. Serge Moscovici, 1998, p.81), sistematizarea este unitatea de a analiza, de a explora un sistem, pentru a extrage reguli care guvernează comportamentul unui sistem de bază și unitatea de a construi unul. Persoana centrată pe sistematizare intuiește cum merg lucrurile sau extrage regulile sistemului. Acest aspect apare în scopul de a înțelege și de a anticipa sistemul sau pentru a inventa unul nou. Sistemele pot varia: poate fi un vehicul, o plantă, o compoziție muzicală, o minge de cricket etc, unde toate operează după reguli, fiind un proces inductiv și în funcție de ceea ce se întâmplă, după o serie de rezultate, se construiește regula. „Așa cum empatizarea este suficient de puternică pentru a face față sutelor de emoții care există, așa și sistematizarea este un proces care face față numărului enorm de sisteme” (Baron- Cohen, S., 2004).

Însă, când un copil este empatic școala nu pare o barieră grea de trecut, dar când se confruntă cu simptome din sfera autismului, acest sistem poate deveni foarte dificil. Cu autismul în sala de clasă greutățile acaparează atât copilul, cât și profesorii, părinții. Dar dacă, învățământul s-ar orienta spre resursele unice ale copilului autist, spre zonele sale de interes, pe capacitățile de sistematizare, cu certitudine evoluția sa ar avea alt curs. Așa cum toți suntem unici și cei cu autism reprezintă o categorie, ce poate ieși din sfera uniformizării, printr-o particularizare a curriculumului și adaptarea planului de învățământ la trăsăturile psiho-individuale.

Dacă este cultivată, sistematizarea nu poate fi doar o contribuție valoroasă, ci poate duce chiar la un mod revigorant, original de gândire și de a vedea lumea. Talentul în autism ia multe forme, dar o caracteristică comună rămâne abilitatea de a recunoaște modelele repetitive din stimuli. De aceea, putem concluziona că asocierea dintre autism și talent ar trebui să înceapă cu hipersensibilitatea senzorială, care ia naștere din atenția excelentă la detalii și care este o condiție prealabilă pentru hiper- sistematizare. Dacă sistemul de învățământ ar căuta o *resistematizare*, o adaptare la nevoile elevului autist, cu siguranță rezultatele nu ar întârzia să apară.

Autiștii, spune Baron Cohen, „au tendința de a fi șomeri”, astfel încât noi, ca societate trebuie să le găsim locuri de muncă, care să le aprecieze abilitățile lor și să realizăm multe prin talentele lor unice. „Persoanele cu autism sunt persoane remarcabile, care au competențe fantastice și care sunt un avantaj imens pentru societatea noastră”, remarcă psihologul Kate Plaisted Grant.

Bibliografie:

- Baron-Cohen, S., 2012, The Essential Difference: Men, Women and the Extreme Male Brain, Penguin Books Ltd, United Kingdom
- Baron- Cohen, S., 2004, The Essential Difference, Penguin Press Science, United Kingdom,
- Eliot, L., 2011, Creier roz, creier bleu. Diferențe de gen la adolescenți și copii, Editura Trei
- Moscovici, S., (1998), Psihologia socială a relațiilor cu celălalt, Editura Polirom, Iași;
- <http://www.theguardian.com/education/2003/apr/17/research.highereducation>
- http://www.autismresearchcentre.com/project_15_foetaltst
- <http://rstb.royalsocietypublishing.org/content/364/1522/1377>
- http://autism.typepad.com/autism/2005/08/empathy_for_the.html
- <http://www.wired.co.uk/news/archive/2012-10/26/simon-baron-cohen>
- <http://www.nature.com/news/2009/090113/full/news.2009.21.html>

- <http://www.theguardian.com/life/table/0,,937441,00.html>
- <http://sfari.org/news-and-opinion/investigator-profiles/2011/simon-baron-cohen-theorizing-on-the-mind-in-autism>

Integrarea elevilor cu tulburări de comportament în școala publică

**Cioarec Ramona, Consilier școlar
Școala Gimnazială "Alec Russo" Bacău**

POPULAȚIA CERCETĂRII

Populația avută în vedere pentru planul cercetării, din care 56 de subiecți au fost selectați pentru elaborarea ei, este reprezentată de totalitatea elevilor din Școala cu Clasele I-VIII „Spiru Haret” Bacău și Școala cu Clasele I-VIII „Alec Russo”.

LOTUL INVESTIGAT

Lotul utilizat este format din 56 de elevi, 28 de elevi de la Școala cu Clasele I-VIII „Spiru Haret” Bacău și 28 de elevi de la Școala cu Clasele I-VIII „Alec Russo”. Criteriul principal de selecție a fost implicarea în derularea programului și în realizarea obiectivelor.

SCOPUL CERCETĂRII

Această cercetare a avut scopul de a studia eficiența aplicării unor programe de consiliere asupra creșterii gradului de integrare a elevilor cu probleme de comportament în școala publică. Programele de consiliere s-au adresat elevilor școlii, părinților acestor elevi, cadrelor didactice (acestora din urmă prin intermediul profesorilor diriginți) și a cuprins trei direcții de acțiune:

Pentru elevi:

- Program de intervenții pentru prevenirea violențelor școlare;
- Program de consiliere a elevilor ca mediatori de conflicte;
- Program de consiliere a elevilor cu absenteism școlar ridicat.

pentru părinți:

- un program „Eu și copilul meu”, privind formarea de abilități educative pentru prevenirea consumului de tutun, alcool, droguri;
- un program de consiliere „Părinți conștienți, copii nonviolentei”.

Pentru cadrele didactice (diriginții și consilierii psihopedagogi):

- două ateliere de lucru, în vederea promovării de către aceștia la clase, în relațiile cu elevii, a comunicării nonviolente, asertive.

OBIECTIVUL CERCETĂRII

Studierea eficienței programului de consiliere integrat, centrat pe dezvoltarea convergentă și unitară a conduitelor dezirabile ale elevilor, în acord cu valorile unanim acceptate și promovate de școală, familie, asupra gradului de adaptare școlară.

IPOTEZA CERCETĂRII

Implicarea elevilor, părinților, cadrelor didactice în programele de consiliere, program care vizează integrarea în școala publică a elevilor cu tulburări de comportament va conduce la scăderea conduitelor deviate, îmbunătățirea relațiilor elev-elev, elev-profesor, părinte-profesor.

OPERAȚIONALIZAREA CONCEPTELOR

Definirea operațională a conceptului “program de consiliere integrat”.

Programul de consiliere integrat constă în desfășurarea unui set de intervenții la nivelul școlii, care să cuprindă principalii actori: cadre didactice (ateliere de lucru „Comunicarea non violentă),

părinți (programele: „Eu și copilul meu” , „Părinți conștienți, copii nonviolente”) și elevi (program de intervenție pentru prevenirea violențelor școlare, program de consiliere a elevilor ca mediatori de conflicte, program de consiliere a elevilor cu absenteism școlar ridicat).

Eficiența programului este determinată de trei direcții de acțiune:

-la nivel primar, intervenții adresate tuturor actorilor dintr-o școală (elevi, părinți, cadre didactice);

-la nivel secundar, intervenții adresate grupurilor de elevi în situație de risc de comportament deviant;

-la nivel terțiar, intervenții individualizate pentru elevii în situație majoră de risc de comportament deviant.

Definirea operațională a conceptului de „integrare ”

Integrarea socială are în vedere includerea elevilor cu tulburări de comportament și în activitățile extrașcolare (jocuri, activități culturale, activități sportive) desfășurate atât în școală cât și în afara școlii. Acest tip de integrare presupune faptul că acest elev participă activ la viața grupei/clasei din care face parte, este acceptat și inclus în relațiile și interrelațiile care se structurează la nivelul grupului.

Integrarea personală, reprezintă un nivel superior, este legată în principal de dezvoltarea relațiilor de interacțiune cu persoane semnificative din viața persoanei. În funcție de vârsta persoanei cu cerințe speciale putem spune :

- În cazul copilului, existența unor relații apropiate cu familia, prietenii, colegii de clasă, facilitează acest nivel de integrare;
- În cazul adultului, existența unor relații în cadrul grupurilor din care face parte, asigurarea existenței materiale și spirituale, favorizează o existență demnă pentru această persoană.

Definirea operațională a conceptului de „adaptare școlară”.

Conform ipotezei acestei cercetări, integrarea de tip școlar este influențată preponderent de gradul de adaptare a elevului la cerințele școlii.

Adaptarea școlară prezintă două aspecte:

-Acomodarea, sincronizarea cu cerințele mediului școlar, în limitele resurselor individuale;

-Asimilarea, transformarea condițiilor impuse de instituția școlară, în funcție de scopurile și aspirațiile elevului.

Adaptarea de tip psihologic presupune asimilarea de noi cunoștințe și valori, dar și renunțări la atitudini sau valori personale, care se dovedesc nefuncționale (pentru că sunt considerate inacceptate de societate). (Rudică T. , 1998).

Spunem despre un elev, că este cu atât mai bine adaptat, din punct de vedere școlar, cu cât are mai frecvente, mai profunde, relații interpersonale echilibrate cu ceilalți : elevi, profesori.

Adaptarea școlară presupune realizarea unei concordanțe între cerințele, normele școlare, sociale, pe de o parte, și conduitele elevului, pe de altă parte. Pentru obținerea acestei concordanței este necesar ca elevul să se supună unui proces conștient de aderare continuă, dinamică la viața școlară, realizat prin asimilarea de modele comportamentale, norme, valori, roluri promovate de către instituția școlară.

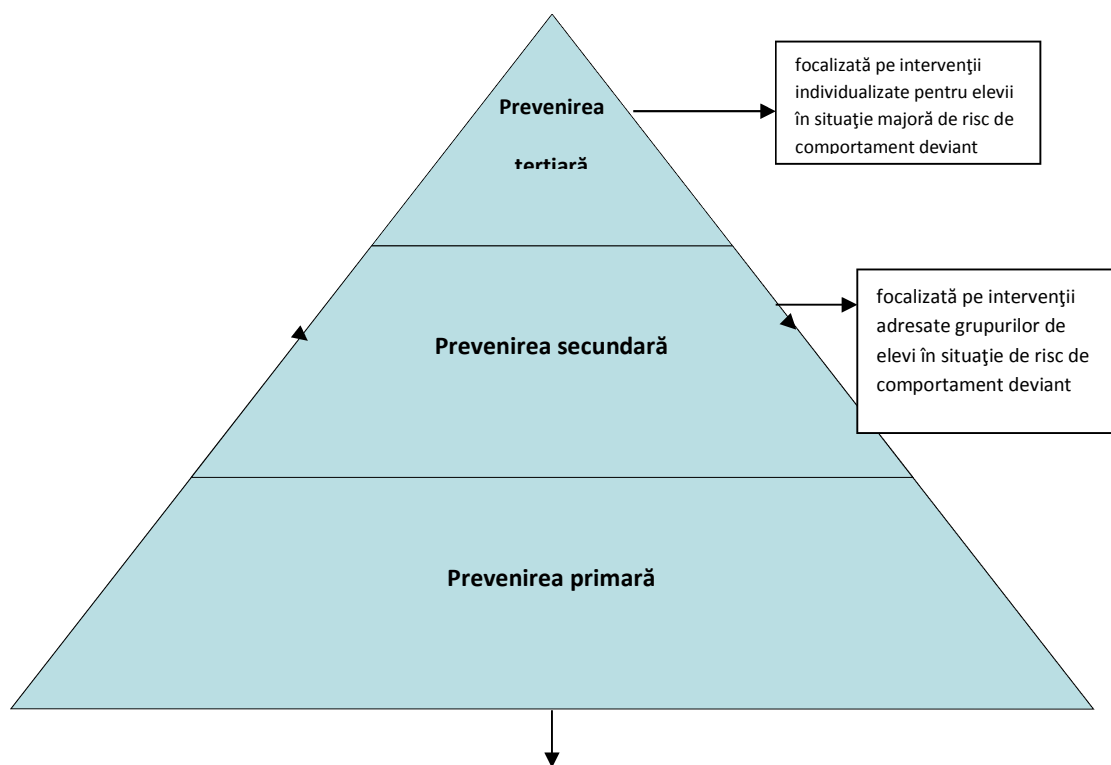
Comportamentul adaptativ (Grossman, H.J., 1973, apud. Rudică T., 1998) exprimă eficiența în care o persoană atinge standardele independenței personale și ale responsabilității sociale cerute de grupul social, căruia îi aparține.

Pentru scăderea conduitei deviate și realizarea unei bune adaptări școlare sunt necesare:

- implicarea consilierului școlar în toate activitățile elevilor;

- coordonarea de către profesorul psihopedagog a activităților extrașcolare;
- participarea părinților la orele de dirigenție, în care aceștia pe rând, le pot oferi „exemple de bune practici” ;
- desemnarea de către elevi a unui lider (asemănător șefilor de clasă), care are responsabilitatea de a-i reprezenta pe elevi și problemele acestora, în Consiliile de Administrație ale școlilor, în Consiliile Județene ale Elevilor;
- colaborarea școlilor cu asociații de tip ONG , și înscrierea elevilor, cu acordul familiei, în programele de voluntariat ale asociațiilor ;
- crearea unor “cursuri opționale” / programe/ de activitate pentru elevi, cu liberă alegere în domeniile dorite/plăcute de aceștia (mecanică, sport, artă, religie, dezvoltare personală);
- premierea elevilor participanți la proiecte, concursuri de prevenire a violențelor în mediu școlar.

*Modelul de intervenții pozitive și sprijin pentru un comportament adecvat Walker(1996) (apud. Balica M., 2012)



DESIGN-UL CERCETĂRII

Planul cercetării se prezintă astfel :

Situația pretest (înainte de intervenție)
Lotul de cercetare – grupul de 56 de elevi Aplicarea și interpretarea chestionarelor pentru elevi și părinți privind violența în școală și a chestionarelor ASEBA pentru elevi, părinți, cadre didactice
Intervenție
Aplicarea programelor de consiliere

Derularea programelor de consiliere pentru elevi, părinți, cadre didactice	
Situția posttest (după intervenție)	
Aplicarea și interpretarea chestionarelor <i>pentru elevi și părinți privind violența în școală și a chestionarelor ASEBA pentru elevi, părinți, cadre didactice</i>	
Verificarea ipotezelor	
Rezultate pretest ale grupului	Rezultate posttest ale grupului
Verificarea ipotezei prin compararea și interpretarea diferențelor semnificative dintre mediile perechi (rezultate în urma măsurătorilor pretest și posttest) la <i>chestionarele privind violența în școală și la chestionarele ASEBA</i>	

Variabilele cercetării

- *Variabila independentă:*
 - Implicarea elevilor, părinților, cadrelor didactice în programele de consiliere, vizând integrarea în școala publică a elevilor cu tulburări de comportament
- *Variabila dependentă:*
 - Adaptarea școlară

METODELE ȘI INSTRUMENTELE DE LUCRU

Metodele și instrumentele de lucru din etapa constituirii lotului cercetării

Criteriul 1. Ierarhizarea valorilor: *alegerea unei alternative din mai multe posibile*, exprimă potențialul fiecărui elev de a extrage diferite satisfacții din interacțiunea cu un obiect, un eveniment, sau o altă persoană. Elevul poate nu numai să discearnă valori, dar și să le ordoneze calitativ după intensitatea și nuanța plăcerii sau suferinței primite (anexa 1).

Criteriul 2. Parteneriatul școală-familie: *interes pentru creșterea colaborării între familie și școală – pentru dezvoltarea la elevi a unor conduite adecvate și prevenirea violențelor* (anexa 2 și anexa 4);

Criteriul 3. Cadrele didactice : *interes pentru implicarea în desfășurarea programului și în obținerea de rezultate.*

- Ateliere de lucru cu diriginții și profesorii (anexa 5);

Metodele și instrumentele de lucru din etapa pretest

- chestionarele privind violența în școală, pentru elevi și părinți (Anexa A);
- chestionare ASEBA pentru evaluarea comportamentului copiilor de 6-18 ani;
- adresate elevilor (YSR), părinților (CBCL), cadrelor didactice (TRF) (Anexa B).

Metodele și instrumentele de lucru din etapa intervenției

- programele de consiliere adresate elevilor, părinților, cadrelor didactice, diriginților .

Metodele și instrumentele de lucru din etapa posttest

- chestionare privind violența în școală pentru elevi, părinți (Anexa A);
- chestionare ASEBA pentru evaluarea comportamentului copiilor de 6-18 ani; adresate elevilor (YSR), părinților (CBCL), cadrelor didactice (TRF)

DESFĂȘURAREA PROPRIU-ZISĂ A CERCETĂRII

ETAPA CONSTITUIRII LOTULUI CERCETĂRII

În perioada 1 noiembrie 2011 – 10 noiembrie 2011 s-a stabilit lotul cercetării, constituit din 56 de elevi: 28 de elevi de la Școala cu Clasele I-VIII „Spiru Haret” Bacău (câte 7 elevi pentru fiecare nivel de clasă : V-VIII) și 28 de elevi de la Școala cu Clasele I-VIII „Alec Russo” Bacău (câte 7 elevi pentru fiecare nivel de clasă : V-VIII).

Etapele parcurse în vederea alegerii participanților:

Prezentarea intenției de cercetare (întregul program) conducerii școlii pentru obținerea acordului, atât în privința temei, cât și în privința implicării personale în obținerea rezultatelor propuse. La fel s-a procedat cu profesorii, părinții vizați pentru a fi cuprinși în program .

În urma convorbirilor dirijate avute cu directorii și cadrele didactice s-a constatat o slabă integrare a elevilor cu tulburări de comportament în școala publică, creșterea fenomenului absenteismului școlar, a violențelor verbale și fizice între elevi, a pericolului consumului de substanțe interzise („etnobotanice”).

Următorul pas a constat în aplicarea chestionarelor privind violența în școală, elevilor și părinților acestora (Anexa A) și a chestionarelor ASEBA pentru evaluarea comportamentului copiilor de 6-18 ani, adresate elevilor (YSR), părinților (CBCL), cadrelor didactice (TRF) (Anexa B).

ETAPA INIȚIALĂ A CERCETĂRII (PRETEST)

În perioada 10 noiembrie 2011 – 30 noiembrie 2011 s-a finalizat centralizarea rezultatelor obținute în urma convorbirilor dirijate și completării chestionarelor adresate elevilor, părinților, privind violența în școală, ierarhizarea valorilor de către elevi, blocajele de comunicare existente în relația dintre elevi și părinți.

ETAPA INTERVENȚIEI

Pentru realizarea intervenției au fost necesare 8 luni, intervenție desfășurată în intervalul noiembrie 2011 – iunie 2012, perioada necesară parcurgerii complete a etapelor programelor de consiliere.

Programul de consiliere/intervenții:

Obiectivul general: Creșterea gradului de integritate în școala publică a elevilor cu tulburări de comportament. Observarea impactului programelor de consiliere ale elevilor, părinților, cadrelor didactice asupra adaptării școlare și scăderii conduitelor deviate ale elevilor .

Obiective specifice:

O.1. Optimizarea conduitelor elevilor;

O.2. Conștientizarea importanței valorilor în dezvoltarea personală a elevilor;

O.3. Optimizarea comunicării și a relațiilor interpersonale (elev-elev, elev-profesor, profesor părinți) în cadrul instituției școlare;

O.4. Dezvoltarea abilităților de comunicare nonviolentă, relaționare, motivare a elevilor în relația cu profesorii și personalul școlii.

Beneficiarii programelor de consiliere:

Directi:

- 56 de elevi, 28 de elevi de la Școala cu Clasele I-VIII „Spiru Haret” Bacău și 28 de elevi de la Școala cu Clasele I-VIII „Alec Russo” Bacău

Indirecti:

- elevii
- părinții elevilor

- întreg personalul școlii

Echipa de intervenție:

- Consilierul psihopedagog
- Diriginții și cadrele didactice implicate în programe

Rezumatul programelor de consiliere

Prezentul program și-a propus creșterea gradului de integrare în școala publică a elevilor cu tulburări de comportament, prin dezvoltarea competențelor de relaționare pozitivă.

Principalele direcții de intervenție în cadrul programului de consiliere/intervenții au fost:

Pentru elevi:

- *Programul de intervenție pentru prevenirea violențelor școlare „Toleranță de nota 10”*, s-a desfășurat în perioada ianuarie 2012-aprilie 2012 și a avut drept scop dezvoltarea competențelor de comunicare, relaționare și exprimare a emoțiilor, prin promovarea drepturilor copilului, învățarea cetățeniei și gestionarea conflictelor.

Obiective :

- Încurajarea elevilor de a reflecta asupra legilor și regulilor care guvernează conviețuirea în comun;
- Dezvoltarea competențelor de relaționare pozitivă ;
- Prevenirea situațiilor și comportamentelor violente în mediul școlar;
- Dezvoltarea cunoștințelor și competențelor elevilor în domeniul rezolvării pașnice a conflictelor;
- Crearea unui mediu prietenos care promovează respectul și toleranța.

Tipurile de activități desfășurate: teme realizate cu întreg colectivul clasei, la diferite obiecte de învățământ (cultura civică, limba și literatura română, educație plastică, limbi străine, consiliere și orientare), acțiuni întreprinse în afara orelor de curs, activități cu un pronunțat caracter civic, prosocial, activități de consiliere (autocunoaștere, exprimarea emoțiilor, comunicare, controlul furiei).

Activitățile desfășurate cu întreg colectivul clasei s-au desfășurat sub forma a trei module:

Modul I – Libertate, responsabilitate, autoritate -drepturile copilului, valori, norme, legi, consecințe ale nerespectării normelor și legilor juridice (invitat, polițistul de proximitate), valorile și regulile clasei noastre;

Modul II – Relații interpersonale: prietenia, prietenia reflectată în literatură, mic ghid al prieteniei, presiunea celorlalți, conflictele, conflictele reflectate în literatură, violența, televolența, desenul meu antivolență;

Modul III - Îmbunătățirea relațiilor interpersonale: strategii de rezolvare pașnică a conflictelor, respect și toleranță.

Pe tot parcursul programului este necesară implicarea tuturor cadrelor didactice pentru realizarea tuturor obiectivelor propuse de program.

- *Program de consiliere a elevilor ca mediatori de conflicte* s-a desfășurat în perioada ianuarie 2012-mai 2012 și a avut drept scop să-i învețe pe copii modalitățile de dezvoltare a abilităților și a calităților care să le permită să-i ajute pe ceilalți (persoane care se găsesc într-un conflict și care nu-și pot rezolva singure problemele), să fie imparțiali, respectați de către colegii lor, să inspire încredere pentru ca elevii să poată discuta cu ei.

Obiectivul major al acestei medierii este soluționarea unui conflict cu ajutorul unei părți terțe, provenite din rândul copiilor (elevul format ca mediator, parte neutră) care reușește să implice

părțile aflate în conflict, să comunice față în față, pentru ca fiecare punct de vedere să fie ascultat.

Activitățile sunt desfășurate cu elevii din lot (grupul 1, reprezentat de elevii Școlii cu Clasele I-VIII „Spiru Haret” Bacău și grupul 2, reprezentat de elevii Școlii cu Clasele I-VIII „Alecu Russo” Bacău) pe fiecare nivel de clasă, câte 7 elevi, în patru sesiuni.

Obiective pentru sesiunea I, de mediere:

1. să creeze o definiție de lucru pentru mediere;
2. să identifice situațiile conflictuale;
3. să-și dea acordul pentru a deveni mediator;
4. să descrie motivele pentru care un mediator nu trebuie să emită judecăți sau să dea sfaturi;
5. să explice cum se pot comporta empatic;
6. să explice necesitatea confidențialității sesiunilor de mediere.

Obiective pentru sesiunea a II-a, de mediere:

- să descrie și să ilustreze mijloace de comunicare verbală și nonverbală;
- să pregătească o zonă de mediere;
- să-i primească pe ceilalți în zona de mediere;
- să explice regulile medierii;
- să explice diferența dintre cooperare și competiție;
- să explice importanța cooperării în timpul sesiunii;
- să descrie ascultarea reflexivă;

Obiective pentru sesiunea a III-a, de mediere:

1. să recunoască diferite emoții și sentimente și cuvintele care le exprimă;
2. să folosească întrebări deschise și închise;
3. să explice folosirea întrebărilor deschise și închise în timpul situațiilor de conflict;
4. să explice motivul pentru care trebuie evitate întrebările începând cu „de ce?”;
5. să identifice interesele comune ale celor aflați în conflict;
6. să recunoască asemănări între ei;

Obiective pentru sesiunea a IV-a, de mediere:

1. să descrie liniile directe ale activității de brainstorming;
2. să descrie modalitățile de a-i ajuta pe cei aflați în conflict să evalueze posibile soluții și să le aleagă pe cele satisfăcătoare;
3. să descrie modalitățile de a-i ajuta pe cei aflați în conflict să găsească soluții;
4. să rezume acordurile disputanților implicați în sesiunea de mediere;
5. să răspundă la întrebări de tipul: „Cum a mers medierea?”;
6. să descrie sistemele de sprijin (de exemplu, responsabilitățile coordonatorului lor).

Programul de formare este conceput ca unul mai puțin teoretic și mai mult practic-aplicativ, în care elevii vor învăța și vor exersa în același timp cum să soluționeze conflictele apărute între colegii lor, dar și cum să facă față unui conflict personal.

- Programul de consiliere a elevilor cu absenteism școlar ridicat s-a desfășurat în perioada ianuarie 2012-mai 2012 și a avut drept scop scăderea numărului de absențe nemotivate în rândul elevilor .

Dintre cauzele cele mai frecvent implicate în declanșarea fenomenului, menționăm cauzele:

1. care țin de personalitatea și starea de sănătate a elevului: motivație școlară scăzută, lipsă de interes, încredere scăzută în educația școlară, oboseală, anxietate, autoeficacitate scăzută, imagine de sine deteriorată, sentimente de inferioritate, abilități sociale reduse, pasivitate; refuzul de a adera la o alegere făcută de alții (reacție la presiunea exercitată de dorințele adulților)
2. care țin de familie, condițiile socio-economice ale familiei: sărăcia, stil parental indiferent, neglijent, familii dizarmonice, părinți foarte ocupați sau plecați în străinătate
3. care țin de contextul școlar specific (inclusiv relația profesor-elev): presiunea grupului, supraîncărcarea școlară, comunicarea defectuoasă elev-profesor (ironizarea, umilirea elevului) evaluarea subiectivă, frica de evaluare, conflict cu colegii, practici educative percepute de elevi ca fiind nedrepte, frustrante, incompatibilitate între aspirațiile, trebuințele de învățare și oferta educațională a școlii; formă de apărare –împotriva disciplinei excesiv de rigidă și severă.

Prin cele 10 activități ale programului se va urmări:

- creșterea interesului pentru activitățile de consiliere;
- dezvoltarea stimei de sine;
- dezvoltarea unei imagini de sine pozitivă;
- dezvoltarea unor abilități sociale;

pentru părinți:

- programul de consiliere „Eu și copilul meu” s-a desfășurat în perioada ianuarie 2012-martie 2012, la care au participat 12 părinți ai elevilor de clasa a VII-a și a avut drept scop îmbunătățirea abilităților educative ale părinților (comunicare, stabilirea de norme, supravegherea comportamentului), întărirea legăturilor familiale și clarificarea atitudinii familiei față de consumul de tutun, alcool și droguri.

Obiective specifice:

1. Dezvoltarea abilităților de comunicare eficientă între părinți și copii;
2. Îmbunătățirea supravegherii comportamentului copiilor;
3. Creșterea frecvenței utilizării de către părinți a metodelor de disciplinare pozitivă;
4. Dezvoltarea abilității părinților de a stabili reguli de comportament clare și coerente;
5. Exersarea strategiilor de rezolvare eficientă a conflictelor dintre părinți și copii;
6. Diminuarea frecvenței și intensității conflictelor în familie;
7. Îmbunătățirea competențelor consilierilor școlari în domeniul consilierii familiale.

Activitățile programului “Eu și copilul meu” s-au desfășurat săptămânal, în perioada mai sus menționată, fiecare activitate având o durată prestabilită, de 90 de minute:

1. Să facem cunoștință;
2. Nevoile copilului meu;
3. Ce fel de părinte sunt?;
4. Cum comunicăm eficient cu copiii;
5. Cum controlăm conflictele din familie;
6. Cum stabilim reguli și pedepse;
7. Cum supraveghem anturajul copilului;
8. Cum afectează familia consumul de alcool, tutun, droguri;
9. Gala de premiere a absolvenților programului “Eu și Copilul meu”.

- *Programul de consiliere* „Părinți conștienți, copii non-violenți” s-a desfășurat în perioada decembrie 2011- februarie 2012 și a avut drept scop informarea și instrumentarea părinților cu strategii eficiente de prevenire /gestionare a comportamentelor agresive ale copiilor.

Obiectivele proiectului:

1. *Identificarea cauzelor* conduitelor violente ale elevilor, care țin de mediul familial, corelate cu manifestările de violență din mediul școlar;
2. *Informarea părinților* cu privire la factorii de risc ai violenței, specifici mediului familial;
3. *Consilierea părinților* pentru ameliorarea climatului din familie și diminuarea/eliminarea situațiilor generatoare de comportamente violente la copii. În vederea ameliorării fenomenului de violență la elevi, generat de factorii familiali, programul își propune două categorii de intervenții :
 - *identificarea cauzelor conduitelor violente* ale elevilor, care țin de mediul familial, prin aplicarea unui chestionar adresat elevilor și unui interviu destinat părinților (sau chestionar);
 - *activități de informare și activități de consiliere* individuală și de grup a părinților, focalizate pe :
 - cunoașterea și înțelegerea motivelor/cauzelor care stau în spatele comportamentelor agresive ale copiilor (existența unor emoții sau situații declanșatoare, existența unor modele de comportament violent în familie, existența unor condiții care facilitează descărcarea agresivității, comportament autoritar exagerat față de copii, expunerea copilului la acte și situații de violență în familie, reguli de disciplină prea dure, permissive sau inconsistente, lipsă de implicare în viața copiilor, slabă supraveghere a acestora, afecțiune redusă față de copii);
 - identificarea unor soluții posibile la situațiile cu care se confruntă, metode de disciplinare utilizate, sistemul de recompense și pedepse utilizat, modelarea climatului moral și socio-afectiv din familie.

▪ *Activități*

A1: Aplicarea unui chestionar adresat elevilor și a unui interviu individual sau de grup cu părinții/ chestionar adresat părinților, pentru identificarea cauzelor conduitelor violente ale elevilor, care țin de mediul familial;

A2: Activități de informare a părinților în scopul cunoașterii și înțelegerii motivelor/cauzelor care stau în spatele comportamentelor agresive ale copiilor;

A3: Activități de consiliere a părinților privind gestionarea factorilor de risc familiali în vederea combaterii comportamentelor violente ale elevilor.

Pentru cadre didactice:

- *Atelierele de lucru*, „ Ora de comunicare nonviolentă”, adresate profesorilor psihopedagogi și diriginților, s-au desfășurat în luna decembrie 2011 pe parcursul a 2 ore (susținut de consilierul psihopedagog), iar atelierul susținut de către diriginți la clase, pe parcursul a 5 -6 ore, s-au derulat în perioada ianuarie – aprilie 2012.

Design-ul atelierului de la clasă a constat din prezentarea și analiza unui film care să evidențieze rolul valorilor ghid în viața personală și de grup (de exemplu: „O clasă divizată”) (Anexa 5).

Scopul atelierului de lucru „Comunicare nonviolentă” pentru cadrele didactice a fost acela de a-i determina să intervină în relațiile cu elevii pentru a-i ajuta să dezvolte lor un respect de sine autentic, considerație față de ceilalți, cooperare și o dorință fierbinte de a învăța.

ETAPA VERIFICĂRII (COMPARARE PRETEST - POSTTEST)

În luna iunie 2012, după derularea completă a programelor de intervenție, a fost aplicat același chestionar, ca și în situația pretest, în vederea comparării rezultatelor pretest – posttest și a evaluării efectelor variabilei independente “Implicarea elevilor, părinților, cadrelor didactice în programele de consiliere, vizând integrarea în școala publică a elevilor cu tulburări de comportament asupra variabilei dependente “adaptarea școlară”.

PRELUCRAREA ȘI INTERPRETAREA DATELOR OBȚINUTE

După completarea chestionarelor ASEBA de către elevi, părinți, cadre didactice s-a realizat scorarea pentru fiecare profil:

Profilurile YSR, pentru băieți și fete scale derivate DSM;

Profilurile CBCL 6-18 ani pentru băieți/ fete-scale care măsoară sindroame;

profilurile TRF pentru băieți/fete-scale care măsoară sindroame.

Datele obținute au fost introduse în SPSS.

Din reprezentările grafice întocmite pentru fiecare școală, se poate vedea care a fost impactul avut de programelor de consiliere/intervenții asupra elevilor, părinților, cadrelor didactice-diriginți, dar și existența unor diferențe între școli .

Sistemul Achenbach al Evaluării Bazate Empiric (ASEBA) permite specialiștilor din domenii diverse să evalueze rapid și eficient aspecte diferite ale funcționării adaptative și dezadaptative. Pentru că funcționarea copiilor poate varia de la un context și de la un un partener de interacțiune la altul, o evaluare comprehensivă necesită informații din surse multiple. Sistemul Achenbach ala Evaluării Bazate Empiric cuprinde un set de chestionare pentru evaluarea competențelor, a funcționării adaptative și a problemelor copiilor și adolescenților într-o manieră facilă și eficientă.

Chestionarele ASEBA:

- YSR, chestionarul de autoevaluare comportamentală -11-18 ani;
- CBCL, adresate părinților pentru evaluarea comportamentului copiilor de 6-18 ani;
- TRF, chestionarul adresat profesorilor pentru evaluarea comportamentului copiilor de 6-18 ani.

Utilizând chestionarele ASEBA se pot obține rapid date standardizate referitoare la un spectru larg de competențe, comportamente adaptative și probleme. Spre deosebire de alte instrumente standardizate, chestionarele ASEBA permit obținerea unor descrieri individualizate, acestea încluzând și întrebări deschise care vizează punctele tari și aspecte îngrijorătoare legate de comportamentul elevului evaluat.

Chestionarele ASEBA pot fi utilizate în medii educaționale pentru a descrie și cuantifica funcționarea copiilor în școală. Prin compararea evaluărilor profesorilor care au completat TRF, ale părinților care au completat CBCL și ale elevilor care au completat YSR, practicienii pot identifica problemele relatate în contextul școlar, în cel familial și pe cele care apar în toate contextele.

Utilizarea datelor ASEBA:

- pentru ghidarea și monitorizarea intervențiilor înainte de a trimite copiii spre servicii specializate;

- pentru evaluare;
- în construirea Programelor Educaționale Individualizate (PEI).

În urma aplicării chestionarului privind violența în școală (adaptarea chestionarului elaborat de Institutul de Științe ale Educației București), elevilor și părinților, s-au conturat următoarele propuneri de intervenție:

1. Elevi

- Care credeți că ar putea fi posibilele intervenții viitoare ale școlii, ale familiei, ale voastre în vederea integrării elevilor cu tulburări de comportament în școala unde învățați?

Răspunsuri ale elevilor:

Altele -5

Nu știu- 10 - 4

Acei elevi ar putea face “cursuri” de stăpânire a furiei- 1

Numărul de întâlniri cu psihologul școlii ar trebui mărit- 17 - 1

Ședințe cu părinții și cadrele didactice- 9 - 2

Montarea unor camere video- 4

Scăderea notei la purtare- 6

„Să facă curat în incinta școlii”- 2

Ore de dirigenție pe tema violenței și combaterii ei- 7 – 3

Răspunsuri ale părinților:

„Școala poate demara un program de implicare a elevilor cu tulburări de comportament în diverse cercuri, unde să fie prestate activități în folosul școlii sau de studiu suplimentar (asemănător cu sistemul american de pedepse, care obligă la studiu suplimentar la bibliotecă)”- 1

Nu știu- 4

Cadrele didactice vor hotărâ asta- 1

Scăderea notei la purtare- 7- 4

Exmatriculare- 1

Consiliere psihologică cu elevii și părinții lor- 20- 1

Interzicerea plecărilor în afara școlii, cât timp copilul este la școală-1

Testare psihologică trimestrială- 1

Supraveghere mai atentă- 12- 3

Implicarea părinților/ familiilor copiilor- 15- 2

Înscrierea copiilor cu tulburări de comportament în școlile speciale- 3- 5

- Ați dori să participați la un program de consiliere a părinților privind diminuarea violenței în rândul copiilor?

Da 36

Nu 20

- Care sunt sancțiunile pe care le aplicați cel mai des copilului dvs?

Răspunsuri ale părinților:

Mustrare- 18- 2

Interzicerea diverselor mijloace de comunicare (pc, telefon, tv etc)- 27- 1

Își face curat în camera- 2

Nu iese din camera- 1

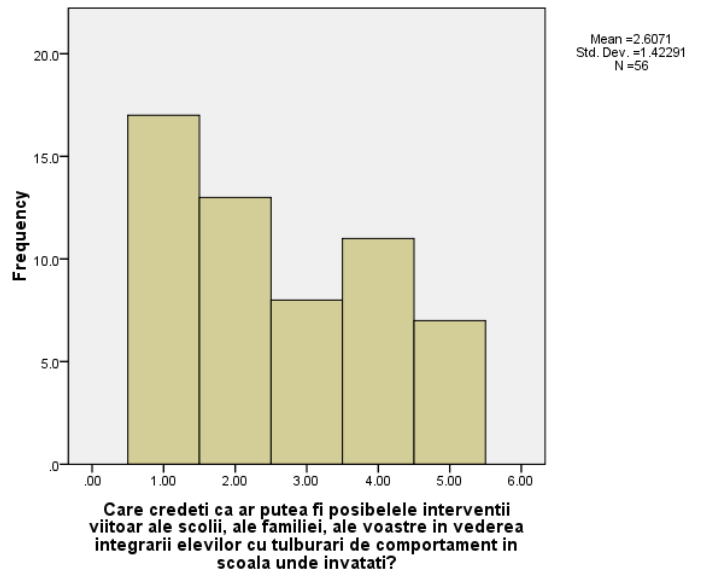
Pedepse fizice- 2

Vorbesc și îi explic calm lui/ei și nu pedepsesc- 14- 3

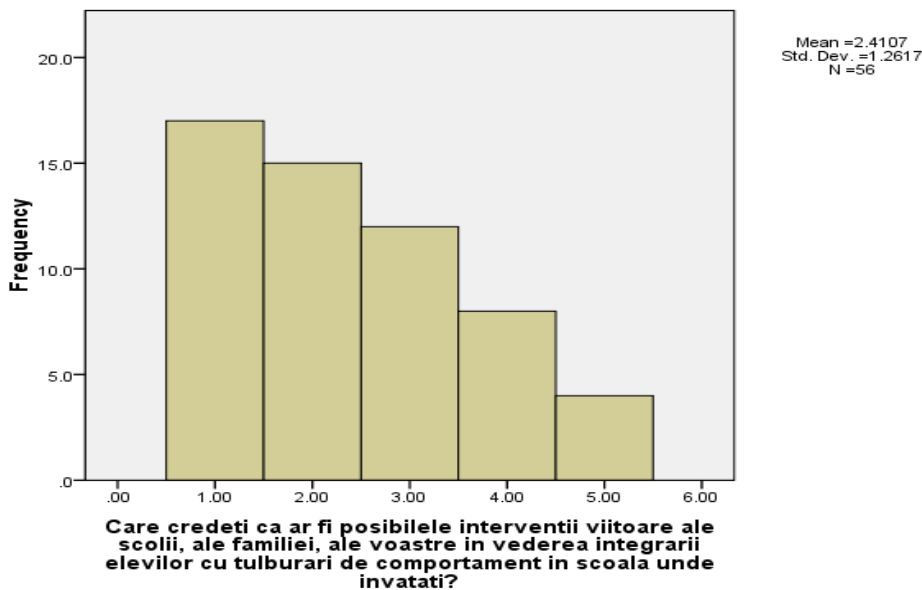
• Care credeți că ar putea fi posibilele intervenții viitoare ale școlii, ale familiei, ale voastre în vederea integrării elevilor cu tulburări de comportament în școala unde învățați?
Elevi

- 1- Ședințe cu profesorul psihopedagog
- 2- Ședințe cu părinții și cadrele didactice
- 3- Dirigenție pe tema violenței
- 4- Nu știu
- 5- Altele

➤ Care credeți că ar putea fi posibilele intervenții viitoare ale școlii, ale familiei, ale voastre în vederea integrării elevilor cu tulburări de comportament în școala unde învățați?



Părinți



Consiliere psihopedagogică-1; -Implicarea părinților- 2 ;Supraveghere atentă- 3
Scăderea notei la purtare -4 ;Înscrierea copiilor în școli speciale- 5

- Care sunt sancțiunile pe care le aplicați cel mai des copilului dvs. ?

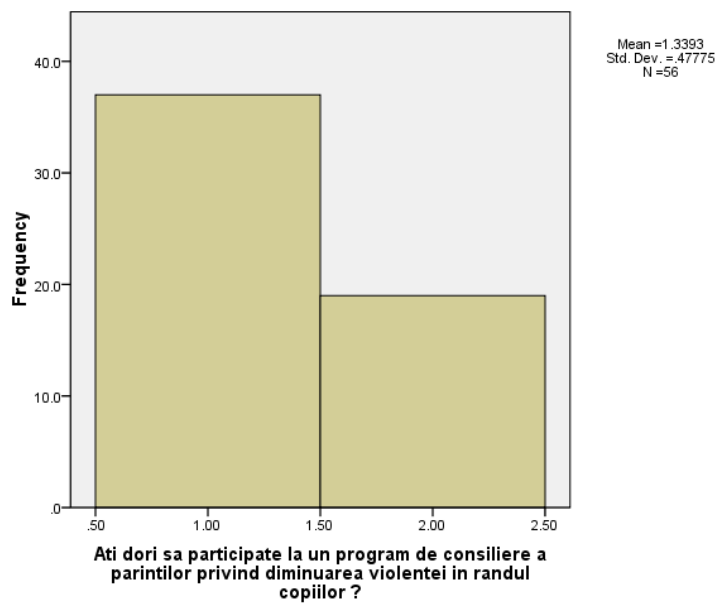


Muștrare

- 1- Interzicerea diverselor mijloace de comunicare (P.C., telefon, T.V.) pe o perioadă determinată
- 2- Vorbesc și îi explic calm lui/ei și nu pedepsesc

- Ați dori să participați la un program de consiliere a părinților privind diminuarea violenței în rândul copiilor?

1- Da 2-Nu



METODOLOGIA PRELUCRĂRII DATELOR CERCETĂRII

Principalele influențe ale variabilei independente asupra variabilei dependente

- a. Există diferențe semnificative între școlile de proveniență în funcție de răspunsurile părinților la chestionarele adresate părinților pentru evaluarea comportamentului copiilor de 6-18 ani, CBCL

Am folosit Anova One Way pentru a compara rezultatele la chestionarele adresate părinților pentru evaluarea comportamentului copiilor de 6-18 ani, CBCL, în funcție de școala de proveniență.

Descriptives

Total_CBCL

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Spiru Haret	28	63.8571	39.41115	5.55819	12.4527	35.2616	.00	110.00
Alecu Russo	28	27.0714	26.53848	5.01530	16.7809	37.3620	.00	110.00
Total	56	45.46425	27.80318	3.71536	18.0185	32.9100	.00	110.00

Media Școala cu Clasele I-VIII „Spiru Haret” Bacău= 63.85

Media Școala cu Clasele I-VIII „Alecu Russo”Bacău= 27.07

Numărul de elevi= 28 (pentru fiecare școală)

ANOVA

Total_CBCL

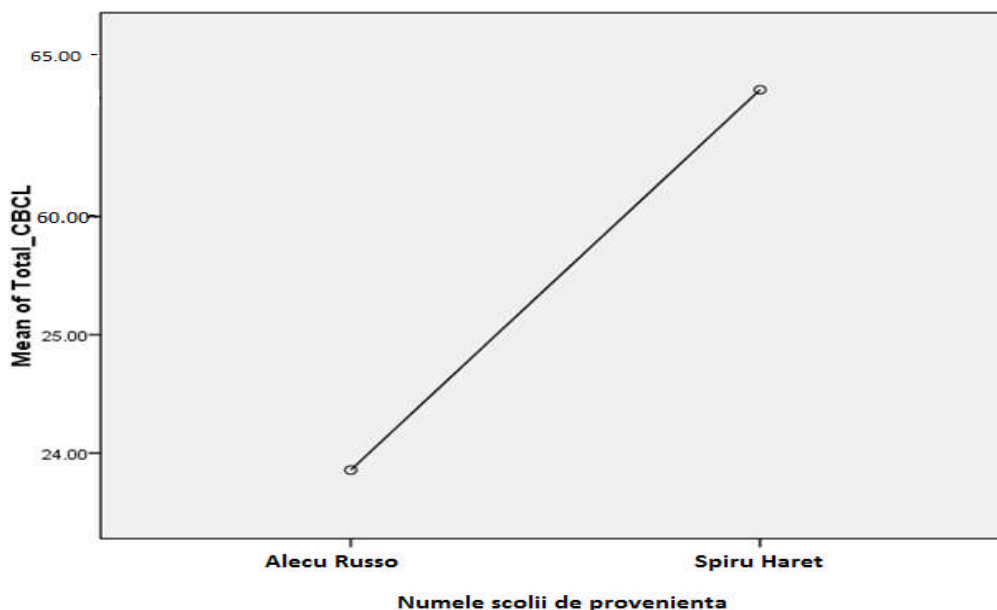
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	144.643	1	144.643	.184	.029
Within Groups	42371.286	54	784.653		
Total	42515.929	55			

Valoarea P și semnificația

statistică: prin convenție, diferența obținută (< 0.001) este considerată semnificativă din punct de vedere statistic.

Valori intermediare utilizate în calcul: $F = 0.184$, $df = 1,54$ cu un prag de încredere, $(p) = 0.029$.

Apar diferențe semnificative între rezultatele părinților la chestionarele adresate părinților pentru evaluarea comportamentului copiilor de 6-18 ani , CBCL, în funcție de școala de proveniență, în sensul că media rezultatelor obținute de către părinți de la școala „Spiru Haret” este semnificativ mai ridicată, comparativ cu rezultatele părinților de la școala „Alecu Russo”.



- b. Există diferențe semnificative între școlile de proveniență, ale elevilor, în funcție de răspunsurile date la chestionarele de autoevaluare comportamentală -11-18 ani, YSR
- c. Am folosit Anova One Way pentru a compara rezultatele elevilor la chestionarele de autoevaluare comportamentală -11-18 ani, YSR, în funcție de școala de proveniență.

Descriptives

Total_YSR

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Spiru Haret	28	47.9286	26.94841	5.09277	37.4791	58.3781	14.00	113.00
Alecu Russo	28	23.6071	11.26437	4.01859	35.3617	51.8526	14.00	113.00
Total	56	35.7678	24.15028	3.22722	39.3004	52.2353	14.00	113.00

Media Școala cu Clasele I-VIII „Spiru Haret” = 47.92

Media Școala cu Clasele I-VIII „Alecu Russo” Bacău = 23.60

Număr de elevi = 28 (pentru fiecare școală)

ANOVA

Total_YSR

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	261.446	1	261.446	.444	.008
Within Groups	31816.536	54	589.195		

ANOVA

Total_YSR

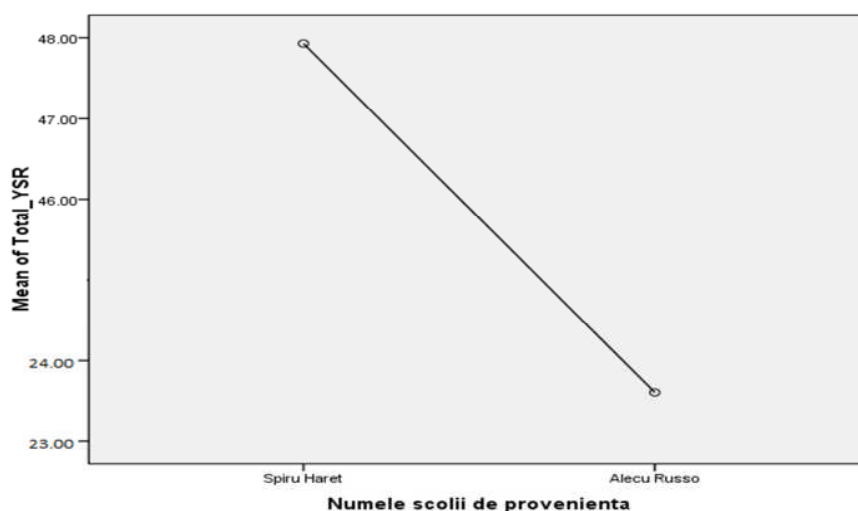
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	261.446	1	261.446	.444	.008
Within Groups	31816.536	54	589.195		
Total	32077.982	55			

Valoarea P și semnificația statistică: prin convenție, diferența obținută (< 0.001) este considerată semnificativă din punct de vedere statistic.

Valori intermediare utilizate în calcul: $F = 0.444$, $df = 1,54$ cu un prag de încredere (p) = 0.008.

Apar diferențe semnificative între rezultatele elevilor la chestionarele YSR în funcție de școala de proveniență.

Astfel, elevii care fac parte din școala cu Clasele I-VIII „Spiru Haret”, sunt mai implicați în programe de consiliere și cu o mai bună integrare în școală, comparativ cu elevii Școlii cu Clasele I-VIII „Alec Russo”.



- d. Există diferențe semnificative între școlile de proveniență, între rezultatele profesorilor, în funcție de răspunsurile date la chestionarul adresat profesorilor pentru evaluarea comportamentului copiilor de 6-18 ani, TRF.

Am folosit Anova One Way pentru a compara rezultatele profesorilor la chestionarele pentru evaluarea școlii cu Clasele I-VIII „Spiru Haret” Bacău = 63.82

Media Școala cu Clasele I-VIII „Alec Russo” Bacău = 33.03

Număr de elevi = 28 (pentru fiecare școală)

medierea comportamentului copiilor de 6-18 ani, TRF, în funcție de școala de proveniență.

Descriptives

Scor_total_TRF

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Spiru Haret	28	63.8214	36.43162	6.88493	49.6947	77.9481	17.00	118.00
Alecu Russo	28	33.0357	28.20229	5.32973	22.1000	43.9714	.00	102.00
Total	56	48.4286	35.82272	4.78701	38.8352	58.0220	.00	118.00

ANOVA

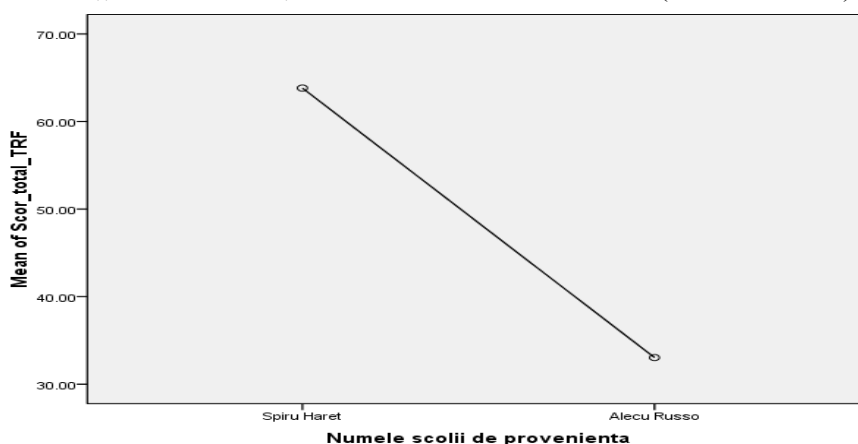
Scor_total_TRF

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	13268.643	1	13268.643	12.502	.001
Within Groups	57311.071	54	1061.316		
Total	70579.714	55			

Valoarea P și semnificația statistică: prin convenție, diferența obținută (< 0.001) este considerată semnificativă din punct de vedere statistic.

Valori intermediare utilizate în calcul: $F = 12.502$, $df = 1,54$ cu un prag de încredere (p)= 0.001.

Apar diferențe semnificative între rezultatele profesorilor la chestionarele TRF în funcție de școala de proveniență, astfel profesorii de la Școala cu Clasele I-VIII „Spiru Haret” Bacău au o medie semnificativ mai ridicată (se implică mai mult) în comparație cu profesorii de la Școala cu Clasele I-VIII „Alecu Russo”, care au o medie mai scăzută (Media= 33.03).



Prelucrarea statistică a datelor privind efectele variabilei independente „implicarea participanților (elevi, părinți, cadre didactice) în vederea integrării elevilor cu probleme de

comportament” asupra variabilei dependente s-a făcut cu ajutorul metodei statistice Paired Sample T-test.

Comparare pretest- posttest

Paired Samples Statistics

Pentru indicatorul „Tulburare de comportament”

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error
Pair 1 Tulburare de comportament Grup 1	11.1964	56	13.60671	1.81827
Tulburare de comportament Grup 2	20.6964	56	15.82739	2.11502

au fost utilizate scalele:

- Externalizare(subscalele „Comportament agresiv”, „Comportament- încălcare reguli”);
- Internalizare(subscalele „Anxietate/Depresie”, „Însingurare/Depresie), din profilurile CBCL, TRF, YSR.

Valoarea P și semnificația statistică: prin convenție, diferența obținută (< 0.001) este considerată semnificativă din punct de vedere statistic.

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 Tulburare de comportament Grup 1 - Tulburare de comportament Grup 2	-9.5000	19.83661	2.65078	-14.81228	-4.18772	-3.584	55	.001

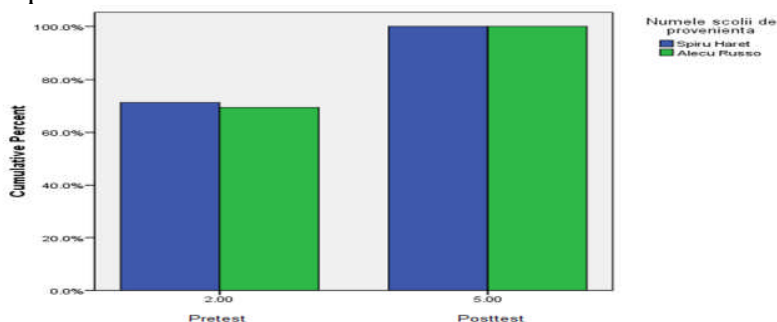
Interval de încredere: media diferenței dintre grupul 1 (pretest) și 2 (posttest) este de -9.50; intervalul de încredere se situează între -14.81 și -4.18, reprezentativ pentru 95% din populație.

Valori intermediare utilizate în calcul: t = -3.58, df = 55, p= 0.000 < 0.001 < 0.005

Sintetizarea datelor:

Grup	Grup 1	Grup 2
Media	11.19	20.69
N	56	

$t^2/(t^2+n) = \Rightarrow$ în urma programului de training, 0.18% dintre elevi au mai manifestat tulburări de comportament.



În urma analizei histogramei, se poate observa cum în faza inițială, gradul de integrare a elevilor cu probleme de comportament a fost mai redusă, însă după intervenție, în faza de posttest, după aplicarea unor programe de consiliere și intervenție, asupra creșterii gradului de integrare a elevilor cu probleme de comportament, s-a remarcat o creștere semnificativă (aproape 100% eficiență) în direcția integrării elevilor cu tulburări de comportament în cele două școli publice.

CONCLUZII

Prelucrarea și interpretarea datelor din prezenta lucrare arată eficiența programelor de consiliere, programe care au vizat creșterea gradului de **integrare** în școala publică a elevilor cu tulburări de comportament, sub trei aspecte:

- ca *obiectiv*, de formare, stimulare, dezvoltare a însușirilor, capacităților, aptitudinilor, abilităților, de realizare a concordanței între cerințe și manifestări;
- ca *proces*, de o anumită complexitate, dinamică, de interacțiune între elementele sistemului personalității și elementele sistemului social;
- ca rezultat, facilitat de evoluția în direcția dorită a procesului instructiv-educativ și al vieții sociale (realizarea unor indicatori pozitiv al acțiunilor educative și sociale: scăderea numărului de elevi care absentează, scăderea violențelor verbale, fizice între elevi);

Pentru elevii cu tulburări de comportament din cele două școli: „Spiru Haret” și

„ Alecu Russo”, participarea la programele de consiliere a permis valorizarea egală a tuturor copiilor, creșterea gradului de participare la activitățile școlare, extrașcolare, comunitare, reducerea barierelor fizice, sociale din calea învățării pentru toți copiii, reducerea gradului de excludere și marginalizare a copiilor, acumularea unor experiențe pozitive, din încercările de depășire a situațiilor generate de conduitele indezirabile ale acestora.

Acest studiu a scos în evidență faptul că în școala „ Spiru Haret” și școala „ Alecu Russo” familia este un partener principal. Parteneriatul activ școală-familie a contribuit la diminuarea evenimentelor violente în școli, atât între elevi și cadre didactice sau personalul școlii, cât și între elevi .

În activitățile școlare și extrașcolare ale școlilor cuprinse în cercetare se acordă o importanță deosebită cooperării, solidarității în rândul elevilor.

Datele cercetării confirmă faptul că la elevii de gimnaziu, conduitele deviate sunt legate de imaturitatea socio-afectivă, caracterială și de dificultățile de adaptare la mediul social. Formarea și stabilizarea unor însușiri caracteriale deficitare conduce la structurarea unor comportamente deviate care la început se manifestă indirect și latent, apoi din ce în ce mai direct și intens. Comportamentele deviate se pot manifesta relativ devreme și au un spectru larg de manifestări, programele de consiliere/intervenție întreprinse din timp pot oferi soluții eficiente.

Studiul efectuat a adus în atenție faptul că elevii care sunt în situație de risc (absenteism școlar/abandon școlar), provin din familii numeroase, au unul dintre părinți plecat în străinătate/detenție, aparțin etniei rome.

Din autoevaluarea programelor de consiliere/ intervenții am desprins unele constatări cu valoare practică:

- Activitățile de grup au contribuit la asigurarea normalității regimului de viață al elevilor în spațiul școlar: instaurarea în clase a unui climat afectiv securizant;
- Învățarea de către elevi a unor tehnici de cultivare a trăirilor afective pozitive au dus la dezvoltarea stimei de sine și încrederii în sine;
- Tehnicile asertive combinate cu tehnici de ameliorare a capacității de comunicare au evidențiat forța terapeutică cathartică a verbalizării și a confesării elevilor;
- Activitățile cognitive pentru cunoașterea de sine, pentru creșterea încrederii în sine, tehnicile de autoanaliză rațională, de eliminare/înlocuire a autoevaluărilor negative au contribuit la cultivarea încrederii în sine, la educarea autocontrolului, prin dezvoltarea capacității de amânare a trebuințelor.

Eficiența programelor de consiliere/ intervenții utilizate în vederea integrării în școala publică a elevilor cu tulburări de comportament a fost generată de orientarea și concentrarea acțiunilor școlii ca instituție deschisă pentru toți, crearea unui mediu adaptativ și a condițiilor de sprijinire în clasă, colaborarea cadrelor didactice în desfășurarea activităților.

Obiectivele propuse au fost atinse prin:

- participarea implicată a elevilor, părinților, profesorilor-diriginți și a conducerii în programele de consiliere și intervenții, care au vizat creșterea conduitelor dezirabile;
- regăsirea optimală a fiecărui participant în valorile care definesc organizația școlară, factor primordial în integrarea școlară a elevului cu tulburări de comportament;
- creșterea calității practicilor de comunicare asertivă și relaționare interpersonală, inclusiv stabilirea unui cod de comunicare.
- Scăderea procentului, pentru indicatorul „absenteism școlar”, de la 3,93 (anul școlar 2010-2011), la 2,86 (anul școlar 2011-2012), în urma intervențiilor realizate;
- Integrarea elevilor consumatori de substanțe interzise („etnobotanice”) și obținerea de către acești elevi a succesului școlar .

„ Mereu mai sus, mereu mai repede și mai spre verticală” (Lenz Siegfried, „Ora de germană”) sunt cuvintele unui personaj, Siggı Jepsen, adolescent cu tulburări de comportament, care a trăit drama reeducării, dar care a înțeles valoarea libertății, demnității umane, curajul de a spune adevărul.

Bibliografie:

- ACHENBACH, T. M., RESCORLA L. A., (2010), *Manualul ASEBA pentru vârsta școlară*, Editura RTS, Cluj-Napoca.
- ALBU, E., (2002), *Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți. Prevenire și terapie*, Editura Aramis Print SRL, București.
- BĂBAN, A., (2003), *Consiliere educațională-ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*, S.C. PSINET SRL, Cluj-Napoca.
- BALICA, M., HORGĂ, I., FARTUȘNIC, C., (2012), *Elevi în situații speciale: devianți și supradotați*, Comunicare.ro, București.

- BÉLIVEAU, M.C., (2005), *Necazurile micului școlar, tulburările afective și dificultățile școlare*, Editura House of Guides, București.
- BOTIȘ MATANIE, A., AXENTE, A., (2009), *Disciplinarea pozitivă sau cum să disciplinezi fără să rănești*, Editura A.S.C.R., Cluj-Napoca.
- BREZEANU, O., (1998), *Minorul și legea penală*, Editura All Beck, București.
- CENTRUL JUDEȚEAN DE RESURSE ȘI ASISTENȚĂ EDUCAȚIONALĂ CLUJ (2010), *Proceduri de intervenție și gestionare a situațiilor de violență în mediul școlar*.
- CIUCHI, O., (2006), *Devianță și criminalitate într-o societate în tranziție*, Editura Expert Projects, Iași.
- DEBARBIEUX, É. (2010), *Violența în școală: o provocare mondială*, Editura Institut European, Iași.
- DRĂGAN, I., ȘTEFĂNESCU, P. (coord.)(2009), *Reprezentarea violenței televizuale și protecția copilului*, Editura Vanemonde, București.
- DUPONT, H., (2010), *Le parcours scolaire des enfants ayant des Troubles de la Conduite et du Comportement*, LAPSAC, Bordeaux.
- GAUDET, É., (2007), *Drogurile și adolescența : răspunsuri la întrebările părinților*, Editura Minerva, București.
- GHERGUȚ, A. (2006), *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale*, Editura Polirom, Iași .
- GHERGUȚ, A. (2007), *Management general și strategic în educație*, Editura Polirom, Iași .
- GHERGUȚ, A. (2011), *Evaluare și intervenție psihoeducațională*, Editura Polirom, Iași .
- GORDON, T., (2011), *Profesorul eficient-Programul Gordon pentru îmbunătățirea relației cu elevii*, Editura Trei, București.
- HART S., KINDLE HODSON V., (2006), *Ora de comunicare nonviolentă*, Editura Elena Francisc, București.
- HUSSAR, E., STAN G. (2011), *Pedagogia diversității și dificultății de învățare*, Editura Casei Corpului Didactic Bacău, Bacău
- JIGĂU, M., LIICEANU, A., PREOTEASA, L.,(coord.),(2006), *Violența în școală*, Institutul de Științe ale Educației, UNICEF, București.
- JIGĂU, M.,(coord.),(2005), *Program pilot de intervenție prin sistemul Zone Prioritare de Educație*, Editura Alpha MDN, Buzău.
- IUCU, R., (2000), *Managementul și gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice*, Editura Polirom, Iași
- MINISTERUL ADMINISTRAȚIEI ȘI INTERNELOR, MINISTERUL EDUCAȚIEI, CERCETĂRII, TINERETULUI ȘI SPORTULUI, (2010), *Ghid de bune practici privind prevenirea delincvenței juvenile în sistemul integrat în unitățile de învățământ și în zona adiacentă acestora*, Editura Expert, București.
- MINISTERUL ADMINISTRAȚIEI ȘI INTERNELOR, AGENȚIA NAȚIONALĂ ANTIDROG, MINISTERUL EDUCAȚIEI, CERCETĂRII, TINERETULUI ȘI SPORTULUI, (2011), *Eu și copilul meu-Ghid de bune practici pentru consilierii școlari*, București.
- MINISTERUL EDUCAȚIEI, CERCETĂRII ȘI TINERETULUI, (2007), *Strategia Ministerului Educației, Cercetării și Tineretului cu privire la reducerea fenomenului de violență în unitățile de învățământ preuniversitar*, OMECT nr. 1409/29.06.2006.

- MUNTEAN A., MUNTEAN A., (2011), *Violență, traumă, reziliență*, Editura Polirom, Iași .
- NEAMȚU, C., (2003), *Devianța școlară, ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament*, Editura Polirom, Iași .
- NECULAU, A., (coord.), (1987), *Comportament și civilizație, Mică enciclopedie pentru tineret*, Editura Științifică și Enciclopedică, București.
- NECULAU, A., FERRÉOL, G.(coord.), (2003), *Violența. Aspecte psihosociale*, Editura Polirom, Iași.
- NECULAU, A., FERRÉOL, G.(coord.), (1999), *Aspecte psihosociale ale sărăciei*, Editura Polirom, Iași.
- PĂUN, E., (1999), *Școala- Abordare sociopedagogică*, Editura Polirom, Iași.
- PĂUNESCU, C., (1994), *Agresivitatea și condiția umană*, Editura Tehnică, București.
- PĂUNESCU, C., (1999), *Psihoterapia educațională a persoanelor cu disfuncții intelective*, Editura All Educational, București.
- PĂUNESCU, C., (1984), *Coordonate metodologice ale recuperării minorului inadaptat*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- PETERMANN, F., DÖPFNER, M., SCHMIDT, M.H., (2010), *Tulburări de comportament antisocial-agresiv*, Editura RTS, Cluj-Napoca.
- RĂDULESCU, S. M., (1998), *Sociologia devianței- teorii, paradigme, arii de cercetare*, Editura Victor.
- RĂDULESCU, S. M., BANCUIU, D., (1990), *Introducere în sociologia delincvenței juvenile*, Editura Medicală, București.
- RĂDULESCU, S. M., PITICARIU, M., (1989), *Devianță comportamentală și boală psihică*, Editura Academiei Republicii Socialiste România, București
- ROSENBERG, M.B.,(2005), *Adevărata educație pentru o viață împlinită*, Editura Elena Francisc, București.
- RUDICĂ, T., (1981), *Familia în fața conduitelor greșite ale copilului*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- RUSU, C. (coord.), (1997), *Deficiență, incapacitate, handicap-ghid fundamental*, Editura Pro Humanitate, București.
- SHAPIRO, D., (coord.), (1998), *Conflictul și comunicarea*, Editura Arc, București.
- STOICA-CONSTANTIN, A., (2004), *Conflictul interpersonal, prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor*, Editura Polirom, Iași .
- STRĂCHINARU, I., (1969), *Devierile de conduită la copii*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- ȘOITU, L., HĂVĂRNEANU, C., (2001), *Conduite agresive în școală*, Editura Institut European, Iași.
- TOMȘA, G., (2006), *Consilierea și orientarea în școală*, Editura Credis, București.
- TURLIUC, M. N., (2007), *Psihosociologia comportamentului deviant*, Editura Institut European, Iași.
- UNICEF România, (2002), *Ghid juridic privind protecția copiilor și a familiei*.
- VERNON, A., (2010), *Ce, cum, când în terapia copilului și adolescentului*, Editura RTS, Cluj-Napoca.
- VERNON, A., (2010), *Programul Pașaport pentru succes*, Editura RTS, Cluj-Napoca.

- VERZA, E., PĂUN, E.(coord.) (1998), *Educația integrată a copiilor cu handicap*, UNICEF, Asociația RENINCO România.
- VRASMAȘ, T. (coord.) (2010), *Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale*, Editura Vanemonde, București.

Copiii cu cerințe educaționale speciale între insucces și succes școlar

Profesor pentru învățământul primar IOAN VÂTCĂ
Liceul Tehnologic „Vasile Sav” Roman

Școala modernă, menită să răspundă tuturor problemelor pe care le ridică educația generațiilor contemporane de elevi, încearcă să se adapteze din mers la cerințele principiului **egalității șanselor la educație pentru toți copiii**, principiu desprins din dreptul fundamental la educație. Dacă în demersurile educaționale zilnice se va ține seama și de celelalte principii care vizează respectarea particularităților, intereselor și necesităților de învățare unice, specifice fiecărui copil, programele de învățare pot fi proiectate și aplicate în așa fel, încât să se țină seama de marea diversitate a particularităților și cerințelor, iar educația acestor copii se poate desfășura în învățământul de masă, urmând să fie centrată pe copil, diferențele dintre elevii obișnuiți și cei cu cerințe educaționale speciale vor putea fi atenuate, și de ce nu, chiar eliminate la o parte din elevi.

Practica a dovedit că este foarte ușor să lucrezi la clase cu colective omogene de elevi din punct de vedere a înzestrării psihointelectuale, și dacă se poate, acești copii să provină și din familii cu o situație materială bună, dar trebuie să ne ancorăm în realitatea de pe teren, deoarece grupurile de elevi cu care lucrăm sunt eterogene, mai ales în cadrul școlii noastre, și în plus, aproape în fiecare clasă există copii cu cerințe educaționale speciale, menționând că aceștia sunt copii cu dizabilități, copii provenind din familii destrămate sau cu conflicte frecvente între membrii acestora, sau copii ce aparțin unor familii cu o stare economică sub limita de subsistență.

Indiferent cărei categorii aparțin, acești copii trebuie să-și găsească echilibrul în marea familie a școlii, aceasta având obligația de a-i integra în programul său, iar dascălii buni cunoscători ai naturii umane, sunt datori să găsească soluții viabile pentru rezolvarea problemelor acestor copii, adoptând strategii decente, care să permită implicarea activă a lor în procesul formării propriei personalități, iar felul în care vor funcționa relațiile dintre învățător și colectivul de elevi care include și elevii cu cerințe speciale vor asigura rezultatele preconizate.

Nu suntem străini nici de situațiile în care, dascăli cu renume refuză sau evită primirea în grupul de elevi structurat încă de pe băncile grădiniței, a unor elevi cu probleme, aceștia fiind priviți de cele mai multe ori ca intruși, atât de învățător cât și de colegii de clasă sau părinți. Urmările nu întârzie să se arate. Ostilitatea cu care sunt priviți, comportamentul neadecvat au condus de cele mai multe ori spre marginalizare, urmată uneori de autoexcludere prin abandon, sau excluderea din colectivul de elevi prin orientarea spre o școală specială, potrivită pentru nevoile elevului. În cel mai fericit caz se recurge la îndrumarea spre o școală cu mai puține pretenții, unde elevul se poate integra mult mai bine, fără a știrbi din eticheta clasei sau școlii respective.

În toate aceste cazuri este clar că nu s-au înțeles destul de bine că necazurile pricinuite de elevii etichetați, de multe ori pe nedrept, ca **debili mintali**, **handicapați** sau **oligofreni** există, dar

pot fi reduse situațiile în care, acești școlari sunt deja niște victime nevinovate, incapabile să se apere singure, fără sprijinul celor din jur: dascăli, familie, comunitate.

Pornind de la aceste constatări, care fac parte din realitatea ce ne înconjoară, și încercând să mă adaptez la normele învățământului mondial, privind drepturile copilului la educație și dezvoltate am înțeles că nu mai putem să tratăm la întâmplare astfel de elevi, să-i izolăm și să-i neglijăm, ci dimpotrivă trebuie să le creăm condiții educative, profesionale și socio-culturale care să permită valorificarea capacităților neafectate, ajutându-i și determinându-i să ducă o existență cât mai apropiată de viața persoanelor normale, să gândească pozitiv și să învețe să se descurce singuri să nu depindă toată viața de alții.

Acest nou mod de abordare a persoanelor cu cerințe speciale reprezintă un semn de normalitate, care așează școala românească în rândul școlilor din țările civilizate ale lumii.

Educația integrată, care permite școlarizarea copiilor cu cerințe educaționale speciale sau a celor care provin din medii defavorizate, reprezintă o alternativă oferită de sistemul educațional actual, este un act responsabil asumat de școala integratoare și permite progresul elevilor în funcție de posibilitățile proprii.

De-a lungul carierei didactice am reușit să integrez în grupurile de elevi cu care am lucrat și elevi cu cerințe speciale.

Nu este ușor să lucrezi cu elevul a cărui vedere este grav afectată și care are recomandare de la medic să folosească ochii cel mult treizeci de minute în activități de citit, scris, socotit alternate cu pauze de o oră pentru odihnă și nu este ușor nici pentru părinți să-l convingă că în timpul liber are voie să privească la televizor tot treizeci de minute, pentru a nu i se agrava boala. Pentru acest elev am stabilit împreună cu părinții un program special de muncă și odihnă. Temele pentru acasă au fost mai scurte, s-a renunțat la scrierea enunțurilor și a sarcinilor de lucru, elevul lucrând direct, scriind numai răspunsurile. În clasă, ponderea în participarea la lecții au constituit-o răspunsurile orale, urmate de justificări privind unele reguli de scriere corectă sau raționamente la matematică. Activitățile scrise au trebuit selectate în așa fel încât să reprezinte esențialul și să corespundă ritmului său de lucru raportat la deficiențe. A fost antrenat să recepționeze corect mesajele colegilor, să formuleze răspunsuri și judecăți de valoare în funcție de problemele discutate, să participe la completarea sau corectarea unor răspunsuri date de colegi. Fișele de lucru au fost mărite și scrisul accentuat pentru a descifra cu ușurință cerințele.

Este ținut permanent sub observație și dirijat să se descurce, primește explicații suplimentare atunci când are nevoie. Colegii îl ajută și îi înțeleg problemele de sănătate. Astfel riscul pierderii a fost eliminat, elevul integrându-se aproape normal în viața școlară, respectându-se astfel dreptul e a locui împreună cu familia.

O categorie aparte o constituie elevii care au Q.I. la limită sau sub limită și care fac obiectul școlii de masă. Acești elevi nu vor reuși niciodată să țină ritmul colegilor, vor lucra cu greșeli datorită nesiguranței și lipsei de concentrare la efort intelectual.

Pentru aceștia am utilizat fișe de lucru cu sarcini diferențiate, am stabilit programe individualizate de învățare, concepute în concordanță cu natura și gradul de dificultate al disciplinei de studiu, activități desfășurate în școală sub îndrumarea învățătorului, dar și în colaborare cu familia. În unele situații s-a impus colaborarea cu specialiști (medici, psihologi) care au ajutat mai ales părinții în însușirea unor tehnici specifice de lucru, în scopul integrării acestor copii în viața școlară.

Rezultatele nu au fost spectaculoase, dar au permis menținerea elevilor la cursuri, formarea unor comportamente adecvate activităților de învățare, a crescut interesul pentru unele discipline de studiu, ceea ce-a permis promovarea clasei.

Valorificând teoria inteligențelor multiple acești elevi au reușit să se exprime într-o formă personală sau să realizeze lucrări legate de conținuturile activităților și au fost evaluați corect fără a știrbi personalitatea fiecăruia. Temele sau sarcinile de lucru au fost reduse, sau diferite comparativ cu a celorlalți colegi, dar au fost lucrate bine.

Au fost încurajați pentru orice pas realizat, au fost stimulați la fiecare progres semnificativ înregistrat, evidențiați și chiar premiați pentru competențe dobândite la unele discipline de studiu sau activități extracurriculare.

Toate activitățile organizate în sprijinul recuperării și asigurării progresului școlar s-au bazat și pe o consiliere atentă atât a elevilor cât și a părinților acestora, care au trebuit să accepte adevărul despre situația reală a posibilităților psihointelectuale și să-și planifice mai bine activitățile zilnice pentru a le rămâne timp suficient și pentru sprijinul acordat propriului copil.

Fără însumarea eforturilor celor trei factori de educație – școală, familie, specialiști în domeniu, soarta elevilor cu cerințe educaționale speciale va rămâne la latitudinea celor implicați să le asigure educația și dacă efortul nu este pe măsură, riscăm ca și în următorii ani o parte din ei să mărească numărul celor cunoscuți sub denumirea de *copiii străzii*.

Bibliografie:

- Traian Vrasmas, *Învățământul integrat și / sau inclusiv*, București, Editura Aramis, 2001, pag.135, 246, 262;
- Ecaterina Adina Vrasmas, *Consilierea și educarea părinților*, București, Editura Aramis, 2002, pag. 22,
- 27- 36,40 – 54;
- *** *Psihopedagogia pentru persoane cu cerințe educaționale speciale*. Editura Alfa; Piatra – Neamț, 2004, pag.4-33, 47- 58.

Fiecare copil are dreptul să-și construiască viitorul

Prof. Diaconu Maria
Școala Gimnazială „Constantin Panțiru” Grințieș
Județul Neamț

Platon, marele filozof al Greciei Antice spunea „să nu descurajezi niciodată pe nimeni...care progresează continuu, indiferent cât de încet o face.”

Deși a gândit acest lucru cu două milenii în urmă, reflecția lui Platon este încă valabilă și astăzi. Este o realitate că suntem diferiți. Diversitatea se regăsește nu numai în cultură, limbă, tradiții, ci și în modul în care arătăm sau percepem lucrurile sau în rapiditatea cu care răspundem la cerințe. Faptul că unii copii nu asimilează la fel de repede, că au o deficiență fizică sau că nu „țin pasul” cu cerințele cotidiene nu este o noutate. În calitate de dascăli ne-am confruntat deseori cu acest tip de probleme. Rolul nostru este de le acorda și acestor copii atenția de care au nevoie și de a găsi soluții optime în funcție de deficiența cu care se confruntă aceștia. Asaltați de rutină și de griji cotidiene, uneori abordăm problema superficial, uitând de fapt cât de norocoși suntem, noi, cei care nu ne confruntăm cu probleme speciale. Nu realizăm ce șansă avem că putem vedea minunățiile naturii, că putem merge și explora lumea, că putem asculta sunetele naturii, că putem percepe realitatea. S-au făcut studii în domeniu, am participat la cursuri de formare, cum ar fi „Școala incluzivă”, dar consider că se poate face mai mult în România, deoarece copiii cu deficiență sunt încă priviți cu suspiciune de semenii lor. Stigmatizarea

persoanelor cu CES izvorăște din lipsa de educație, de informație, din necunoaștere deplină a ceea ce sunt aceste persoane, a ceea ce simt, a ceea ce gândesc și pot face aceștia. Verdictul dat fără milă de cei necunoscători în cauză și modul în care sunt privite persoanele cu CES de societatea noastră, nu face altceva decât să-i dezumanizeze și să-i facă să se simtă inutili sau inadaptați. De aceea se impune nu numai sensibilizarea, înlăturarea stigmatizării și a etichetării acestor persoane, prin cunoașterea specificului copiilor cu CES, ci și găsirea unor metode de abordare în școală, care să-i ajute să se integreze mai ușor, să asimileze cunoștințe și să-și formeze abilități.

În calitate de dascăl cu vechime considerabilă în învățământ, de părinte și de consilier educativ cu experiență remarcabilă pot afirma că un rol foarte important în integrarea copilului cu CES îl are: familia, societatea, educatorul, învățătorul și profesorul. Abordarea problemei trebuie să aibă la bază principiul de solidaritate și dorința tuturor de a integra copilul în colectivitatea din care face parte și de a-l ajuta să facă progrese. Un rol important în reușita acestui demers îl au:

- comunicarea cu familia;
- capacitatea de a empatiza cu cel în cauză;
- perseverența;
- munca în echipă;
- implicarea tuturor copiilor în activități menite să-i pună în valoare și să-i motiveze.

În demersul didactic am abordat o paletă variată de metode de predare-învățare, îmbinând metodele clasice de predare cu cele interactive centrate pe elev. Tratarea diferențiată asociată cu explorarea competențelor copiilor a dat întotdeauna rezultate. Reușita atingerii obiectivelor propuse a fost condiționată de asocierea metodei de predare cu categoria de vârstă și cu specificul clasei de elevi, luând în considerare și copiii aflați în dificultate. Din multiplele metode folosite la copiii cu CES recomand:

❖ activitățile ludice, care presupun

1. muncă în echipă
2. exerciții de simulare
3. jocuri și exerciții de creativitate.

1. Munca în echipă presupune o participare colectivă, deci include și copiii cu CES. Atmosfera relaxantă în care fiecare face ce știe mai bine pune în valoare cooperarea și dorința fiecărui copil de a contribui la reușita echipei.

Exemplu o fabulă, o pagină de revistă, un desen colectiv, un poster, o felicitare, etc.

2. Exercițiile de simulare creează o ocazie favorabilă unei comunicări autentice. Din această categorie fac parte:

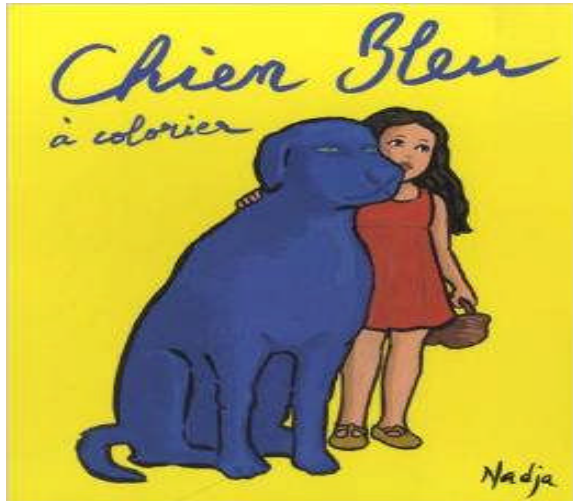
- ✓ exercițiile de dramatizare;
- ✓ scheciurile;
- ✓ jocurile de rol.

La jocuri de rol, se poate foarte bine alege la ora de franceză povestea „Le chien bleu”, scrisă de Nadja. După vizionarea povestirii fiecare copil poate imita diferite personaje, poate simula diferite trăiri sau răspunde la diferite întrebări. Povestea nu dezvoltă doar sentimente de protejare

FRANCOFONIA 2015



a animalelor, ci le dă ocazia copiilor să-și pună diferite întrebări existențiale (de ce câine albastru, de ce ciudat sau străin, etc) mergând până la întrebări legate de condiția lor. Vizionarea istorioarei și dezbaterea ei îi ajută pe copiii cu CES să înțeleagă că și ei pot intra în normalitate, că și ei pot fi buni, utili și că au dreptul la afecțiune și înțelegere.



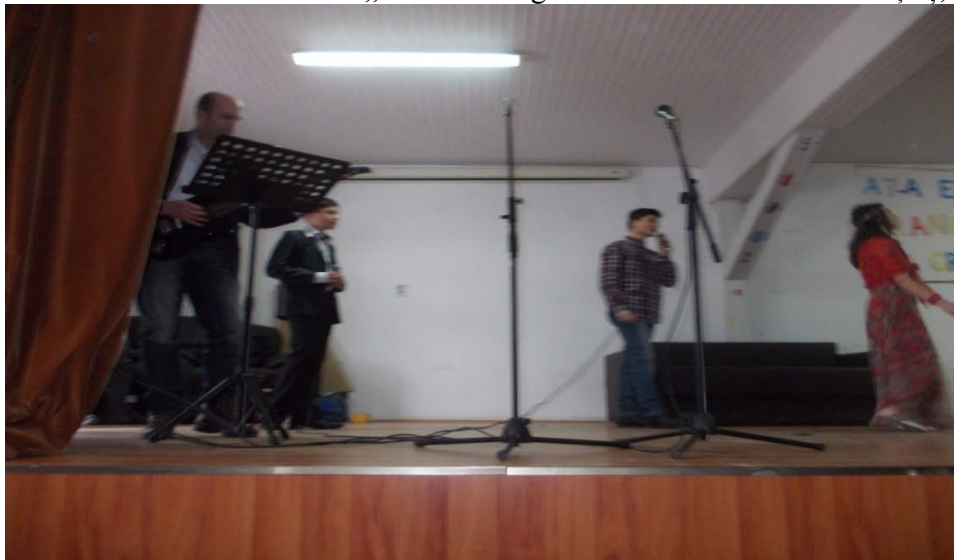
„Charlotte a un ami qui n'est pas comme les autres. C'est un chien au pelage bleu et aux yeux verts brillants comme des pierres précieuses. Il vient la voir tous les soirs. Charlotte aimerait le garder mais sa maman s'y oppose. C'est alors qu'elle se perd dans la forêt[..]”

Și dacă acest câine albastru a ajutat-o pe Charlotte, noi de ce nu i-am ajuta pe copiii cu cerințe speciale?!

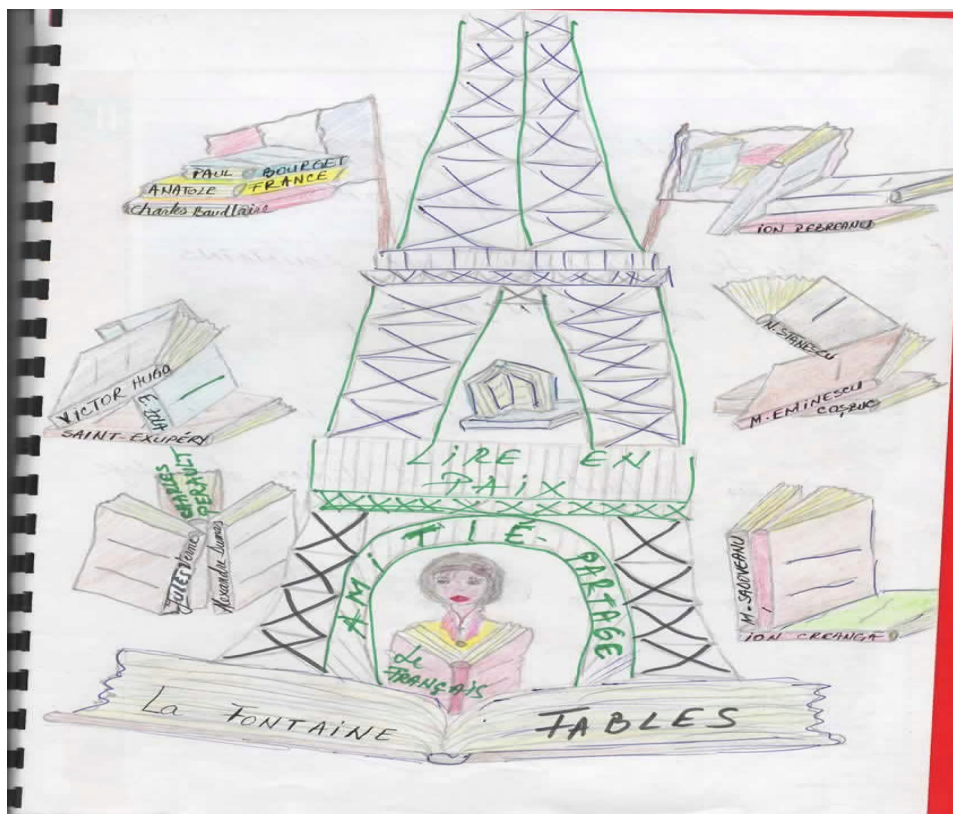
Interpretarea pe roluri a unor cântece, cum ar fi „Belle” din Notre Dame de Paris le dă prilej copiilor să înțeleagă dreptul fiecăruia dintre noi la afecțiune și la iubire, indiferent de cum aratăm, de cât de inteligenți suntem, sau de care etnie

apartinem.

„Belle” - Imagine Francofonia 2015 - Grințieș, Neamț



3. Jocurile și exercițiile de creativitate le permit copiilor cu CES să utilizeze într-o manieră nouă și personală vocabularul și noțiunile achiziționate. Aceștia își pot exprima prin artă sentimente și trăiri personale, punând în valoare atât talentul cât și cunoștințele de specialitate asimilate.



Proiectele pun în valoare mai multe aptitudini de grup, deci ele pot include și copiii cu CES, cu condiția ca fiecare copil să primească sarcini pe măsura competenței acestuia, iar realizarea finală să fie coerentă și unitară. Exemple:

- ❖ jurnalul clasei;
- ❖ dezbateri pe diferite teme de interes general;
- ❖ parteneriate cu alte școli în care sunt clase cu copii CES;
- ❖ prezentarea unor modele de elevi situați în dificultate, care au reușit prin curaj și perseverență să-și depășească condiția umană;
- ❖ întâlniri cu psihologi, etc

Reușita noastră în demersul didactic ține de capacitatea și competența fiecărui cadru didactic de a realiza unitate în diversitate. Acest lucru se realizează dacă empatizăm cu copiii aflați în dificultate și dacă prin măiestria de dascăl îi ajutăm să se afirme prin ceea ce sunt ei competenți, mergând pe ideea că: „perseverența este acea tendință de a continua în ciuda tuturor dificultăților!”

Rolul cadrului didactic de sprijin in optimizarea procesului educational din unitatile de invatamant unde se deruleaza invatamantul integrat

**Profesor itinerant, Diaconu Marius Constantin
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Roman
Județul Neamț**

Transformările pe care le cunoaște societatea noastră, urmând drumul dificil al unei democratizări autentice, se răsfrâng, în mod firesc, și asupra științelor educației, conferindu-le noi dimensiuni și noi coordonate. Există, astăzi, un efort de adaptare a învățământului și, în general, a muncii educative, la realitățile și perspectivele românești și, în același timp, de racordare la progresele gândirii și practicii pedagogice universale. Există și un efort de depășire a inerțiilor și dogmelor unei pedagogii rămase în urma vieții.

Perioada anilor '90 aduce nuanțe noi în atitudinea socială față de persoanele cu cerințe speciale, în sensul orientării politicii și practicii asistentei și educației în direcția integrării sau includerii copiilor și persoanelor cu handicap în medii educationale și de viață cât mai apropiate de cele obișnuite, normale ale unei comunități. Astfel, structurile educative de tip integrativ, au devenit o prezență familiară în numeroase țări, dar și în țara noastră. Prin Legea învățământului din 1995 se consfințește legalitatea și oportunitatea diversificării structurilor și modalităților de integrare școlară a copiilor cu cerințe educative speciale, introducând alături de unitățile școlare speciale, două modalități noi de școlarizare a acestor copii - grupe/ clasele speciale din unitățile școlare obișnuite și integrarea directă, individuală în unități obișnuite de învățământ. De asemenea, Regulamentul de organizare și funcționare a învățământului special oferă premise favorabile pentru atingerea obiectivelor integrării. Acest document prezintă o descriere largă a conceptelor și principiilor educației speciale care pot fi asigurate copiilor și în alte instituții de învățământ decât cele cuprinse în rețeaua învățământului special, cu precădere în școlile de masă.

La sfârșitul anului 1995, a fost aprobat, prin Hotărârea Guvernului României, „Planul național de acțiune în favoarea copilului”, care conține și o serie de prevederi centrate pe integrarea copiilor cu cerințe speciale în comunitate, ce recomandă printre altele „accesul copiilor cu deficiențe sau cerințe educative speciale, în funcție de potențialul acestora, la structurile și programele învățământului de masă, precum și educația școlară în comunitate a acestor copii”.

În condițiile școlii pentru diversitate, cadrul didactic de sprijin are un rol principal în optimizarea procesului educațional din clasele unde se derulează învățământul integrat. Cadrul didactic de sprijin 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 școala pentru diversitate. Cadrul didactic itinerant joacă un rol ce reprezintă o combinație între un profesor consultant și un tutor pentru copiii cu cerințe speciale integrați. El asigură consilierea necesară pentru cadrele didactice de la clasa obișnuită, evaluarea unor copii, precum și participarea directă la instruirea copiilor cu CES.

Experiența practică a arătat că, în anumite momente al procesului educațional integrat, este nevoie de intervenția și sprijinul unei persoane specializate în activitatea educativă și de recuperare a copiilor cu cerințe educative 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 absolute necesare evoluției viitoare a fiecărui elev în parte. Cadrul didactic care predă la clasă respectă un anumit standard privind conținuturile și modurile de comunicare ale acestor conținuturi către elevii clasei, standard cerut de programa și manualele acestor discipline. În aceste condiții, se ivesc situații când elevii cu cerințe educative speciale au nevoie de un sprijin suplimentar pentru a înțelege cât mai bine acele conținuturi, prezentate de învățătorul de sprijin pe înțelesul acelor elevi și adaptate nivelului și cerințelor lor în planul educației.

Cadrului didactic de sprijin/itinerant:

- a) colaboreaza cu comisia interna de evaluare continua din scoala/ centrul de resurse in vederea preluarii informatiilor privind evaluarea si planul de servicii personalizat al copilului/elevului cu cerinte educative speciale, integrat in invatamantul de masa;
- b) colaboreaza cu intreg corpul profesoral al unitatii de invatamant in care este inscris copilul/elevul, in vederea realizarii integrarii eficiente in intregul colectiv al scolii;
- c) elaboreaza si realizeaza planul de interventie personalizat, precum si adaptarea curriculara in parteneriat cu cadrele didactice de la grupa/clasa;
- d) evalueaza, in parteneriat cu echipa, rezultatele aplicarii programelor curriculare adaptate;
- e) colaboreaza cu cadrele didactice de la clasa/grupa in care sunt elevi cu cerinte educative speciale, in vederea stabilirii modalitatilor de lucru pentru fiecare unitate de invatare:
 - participa in timpul orelor de predare, la activitatile ce se desfasoara in clasa de catre invatator su professor;
 - participa la activitatile educative din grupa/ clasa in calitate de observator, consultant, coparticipant;
 - organizeaza activitati de interventie personalizata in grupe/ clase sau in afara acestora;
 - desfasoara activitati de tip terapeutic-cognitiv-ocupational, individuale sau in grup;
 - colaboreaza cu specialistii care realizeaza terapiile specifice in vederea realizarii coerente a planului de servicii personalizat;
 - propune si realizeaza materiale didactice individualizate in functie de dificultatile de invatare ale copiilor/elevilor;
- f) Realizeaza activitatea de evaluare periodica vizand dezvoltarea elevilor si reprojecteaza programul de interventie personalizat;
- g) Consiliaza familiile copiilor/elevilor care beneficiaza de serviciile de sprijin si colaboreaza cu acestea;
- h) Realizeaza programul saptamanal de asistenta educatioala, in functie de:
 - necesitatile elevului;
 - evolutia elevului intr-o perioada de timp limitata;
 - rezultatele evaluarii periodice;
 - cerintele grupului de elevi asistati;
- i) Orienteaza catre comisia interna de evaluare continua toti acei copii/ elevi care au cerinte educative speciale si nu beneficiaza de servicii educationale de sprijin.

In afara de prezenta sa la anumite activitati in clasa, alaturi de alti elevi si invatatorul/profesorul din clasa obisnuita, cadrul didactic de sprijin isi continua cea mai mare parte a activitatilor sale in afara orelor clasei cand, prin activitati si metode didactice specifice, consolideaza continuturile invatarii prezentate la orele de clasa si ajuta elevii sa-si indeplineasca obligatiile si sarcinile individuale cerute la activitatile clasei. Activitatea extrascolara a elevului cu cerinte educative speciale poate fi desfasurata impreuna cu invatatorul de sprijin in cadrul programului unor centre de zi sau centre de ocrotire si asistenta unde, pe langa activitatile educative, copiii sunt antrenati in programe de recuperare sau compensare a deficientelor lor.

In aceste conditii, responsabilitatea sa este dubla, deoarece trebuie sa se adapteze atat conditiilor de lucru din clasa obisnuita (unde trebuie sa joace rolul unui personaj familiar si discret), cat si conditiilor de lucru in particular cu respectivii copii.

Acest statut presupune o serie de cerințe cum ar fi:

- Sa nu faca diferentieri in privinta atitudinii sale fata de elevii clasei, ajutandu-i in mod egal;
- Sa inteleaga pe deplin elevii cu cerinte speciale si sa manifeste real interes si placere in munca cu acestia;
- Sa aiba capacitatea de a initia si sustine programe de educatie individualizate si adaptate cerintelor fiecarui elev cu cerinte speciale;
- Sa aplice strategii noi si diverse in situatiile de invatare si sa faciliteze cooperarea intre toti elevii clasei;
- Sa coopereze cu profesorii, parintii si specialistii care lucreaza cu copiii;
- Sa fie un sprijin si un partener activ pentru profesorii clasei, atat la activitatile clasei, cat si in afara orelor, la pregatirea lectiilor, materialelor didactice, a clasei si a ambiantei necesare bunei desfasurari a lectiei;
- Sa accepte rolul de avocat al copilului si sa medieze in situatiile dificile care se pot ivi intre invatatori si parinti sau alte persoane direct implicate in activitatile copiilor cu cerinte special;
- Sa inregistreze toate observatiile cu privire la evolutia si progresul elevilor, fiind cel mai in masura sa explice comportamentul, reactiile si modul de a fi al copilului cu cerinte educative special in diferite situatii de viata;
- Sa fie creativ, flexibil si deschis la noile idei si propuneri venite de la ceilalti parteneri;
- Sa fie un model pentru toti elevii si sa respecte intimitatea si confidentialitatea unor informatii cu privire la viata personala a copilului;
- Sa evite, pe cat posibil, aparitia dependentei copilului de persoana sa in momentele de decizie sau in situatiile cotidiene de viata.

Bibliografie

- Cristina Neamtu, Alois Ghergut - Psihopedagogie speciala , Ed.Polirom – ian.2000
- Nicola - Pedagogie *** Esecul scolar
- T. Vrasmas -Invatamantul integrat si /sau incluziv
- Alois Ghergut- Sinteze de psihopedagogie speciala, Editia a II-a, Ed. Polirom- 2007
- Monitorul Oficial al Romaniei, Partea I, nr.1.151/6.XII.2004

Dificultățile de învățare – un obstacol în calea educației

Profesor Anda-Raluca Ghidu
Școala Gimnazială Răcăciuni

Copiii cu dizabilități fac parte din categoria copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES). În această categorie se încadrează copiii cu dificultăți de învățare, cei cu deficit de atenție și cei cu tulburări de comportament.

În menținerea dificultăților de scris-citit ale copiilor intervin și factori ce țin de mediul ambiant, cum ar fi:

- dezinteresul familiei sau hiperprotecție/toleranță excesivă;
- nivelul cultural și material scăzut;
- dezorganizarea regimului zilnic al copilului (nu are timp de odihnă);

- absenteismul, neintegrarea în colectivitatea școlară;
- nestimularea la lecții;
- necunoașterea psihopedagogică a copilului;
- frecventarea de anturaje nefaste;
- etichetarea prematură ca fiind slab la învățătură.

În calitate de diriginte, în primul rând, și de cadru didactic în general este important să ne cunoaștem elevii, să știm din ce mediu familial provin și ce dificultăți întâmpină. Acest lucru ne poate ajuta în activitatea didactică.

Cunoscând elevul mai bine putem determina și factorii care țin de mediul ambiant care îl pot împiedica pe copil să treacă peste dificultățile de scris - citit. Determinând acești factori poate reușim să facem ceva pentru a le diminua influența. Din păcate sunt rare cazurile în care reușim acest lucru, dar dacă avem succes măcar o dată, înseamnă că tot efortul depus a meritat.

Unul dintre acești factori este dezinteresul familiei sau, dimpotrivă, hiperprotectivitatea părinților. Ambele situații duc la eșecul școlar al copilului. Din păcate am de furcă în fiecare zi cu acest tip de comportament. Cel mai des întâlnit în ziua de azi este dezinteresul familiei. Părinții trăiesc cu impresia că dacă trimit copilul la școală în fiecare zi este mai mult decât suficient și aici rolul lor ia sfârșit. În momentul în care copilul se confruntă cu o problemă la școală avem de-a face cu două reacții total opuse: fie părinții ne spun că asta este, nu au ce face și că până la urmă orice se întâmplă este problema școlii și a cadrelor didactice mai ales. Copilul vine la școală pentru a învăța și dacă avem un eșec este strict vina profesorilor. A doua reacție este la fel de uluitoare: părinții neagă cu vehemență existența unei probleme, se enervează și fie pleacă supărați, fie ajung la injurii privind cadrele didactice. Este greu să reușim să acționăm asupra acestui factor. Oricât de multă diplomatie ai avea, părinții nu vor să audă că este ceva în neregulă cu odorul lor și în mod clar nu vor face nimic ca să remedieze situația. Doar dacă profesorul se încapățânează să facă tot ceea ce poate la școală pentru a ajuta acel copil și dacă copilul apreciază acest lucru putem face progrese. Doar un copil foarte matur poate ignora ceea ce se îi spun părinții și să se axeze pe ceea ce face la școală, să lucreze suplimentar, conștient fiind că doar așa poate trece peste dificultățile pe care le experimentează.

Nivelul material scăzut de obicei duce și la un nivel cultural scăzut. Acestea duc la eșecul școlar al copilului. Foarte rar în asemenea cazuri copilul depune eforturi pentru a se ridica deasupra nivelului. Dar sunt și cazuri în care acest lucru se întâmplă și acestea sunt cele care fac viața de profesor mai frumoasă. Din fericire asupra nivelului material scăzut putem interveni. Îi putem ajuta pe acești copii prin oferirea de cărți, caiete, culegeri, le putem face fișe pentru lucru suplimentar pe banii noștri, putem să îi ajutăm și cu haine. Am văzut cum acest ajutor dat unui copil îl poate ambiționa să lucreze mai mult, să obțină note mai bune, să ajungă mai bine ca părinții săi.

Lipsa odihnei poate duce la menținerea dificultăților de scris - citit. Un program haotic are mereu rezultate nefaste asupra copilului. Aici putem interveni vorbind cu părinții și explicându-le că este important să îi facă copilului un program cât de cât strict, unul care să îi ofere copilului și timp de joacă, și de teme, și de odihnă. Dacă avem noroc și dăm peste niște părinți înțelegători, atunci vom beneficia de ajutorul lor și astfel copilul poate fi ajutat. Un copil odihnit se concentrează mult mai bine la ore, lucrează mai bine și mai mult, este mai probabil să obțină rezultate.

Absenteismul este mai greu de corectat. Putem vorbi cu părinții elevului, să le explicăm care este problema. Rareori avem succes. Mai ales în mediul rural elevii nu lipsesc de la școală fără să știe părinții. Aceștia lipsesc pentru că părinții îi pun să ajute la muncile din gospodărie, la câmp

sau la pădure. Când vorbim cu aceștia ni se spune că viața este grea, familia are nevoie de bani și este esențial ca cel mic să îi ajute. Nu avem ce soluții să găsim. Le putem spune că la un număr mare de absențe pot pierde alocația copilului, dar de multe ori acest lucru nu are nici un efect.

Nestimularea la lecții poate fi corelată, după părerea mea, cu etichetarea prematură ca fiind slab la învățătură. Dacă un elev este slab ce rost are să depunem eforturi suplimentare pentru el? Aici este nevoie să nu ne lăsăm influențați de cei din jurul nostru, să nu ne intereseze ce note are elevul la celelalte materii. Este important să îi acordăm o șansă, la fel cum facem cu toți ceilalți. Observând potențialul copilului îi putem acorda o sansa, putem depune eforturi suplimentare pentru a-l ajuta. La Limba Engleza putem lucra fișe suplimentare cu el, fișe adaptate nivelului lui, care să îl ajute să treacă peste dificultățile pe care le întâmpină. Dacă avem ore libere le putem petrece lucrând în plus cu elevul. Toate acestea îi pot da încredere în sine, îl pot ajuta să vadă că poate reuși în ceea ce își propune și astfel îl putem stimula să învețe mai bine. Dacă la ore copilului îi sunt aduse exerciții pe care le poate realiza, dacă se simte apreciat și valorizat, acesta va veni cu drag la școală și va face eforturi să treacă peste orice dificultate, atâta timp cât are ajutorul celor din jur.

Un alt factor este cel al anturajului nefast. Acesta îl poate influența foarte mult pe copil, el poate fi provocat să lipsească de la școală, să nu își facă temele, să se dea în spectacol în clasă. Aici putem vorbi cu elevul și să încercăm să îi explicăm că nu este benefic anturajul. Mai putem vorbi cu părinții dar de obicei acest lucru nu are efecte pozitive. Copilul se revoltă împotriva autorității părinților, crede că aceștia nu îi vor binele și nu va întrerupe legătura cu anturajul. Rareori putem interveni asupra acestui factor. Foarte rar elevul ne va asculta, convins fiind că îi vrem binele.

Bibliografie:

- Jurcău, E, Jurcău, N, *Cum vorbesc copiii noștri*, Editura Dacia, Cluj – Napoca, 1989.
- Smith, C, Strick, L, *Dizabilități legate de învățare, explicate de la A la Z*, Editura Aramis Print, București, 2011
- Ungureanu, D, *Copiii cu dificultăți de învățare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998.

Educația incluzivă în școala românească

Ursache Vasile Andrei

Liceul Tehnologic „Spiru Haret”, Piatra Neamț

Educația incluzivă (după definiția data 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, capacități și nivele de competență foarte diferite. Prin educația incluzivă este oferit suport - în cadrul școlilor de masă și al claselor normale - copiilor cu dificultăți de învățare, indiferent de originea lor socială sau de tulburările pe care le prezintă, acceptați alături de colegii lor "normali".

Teoria psihopedagogică actuală tinde să se îndepărteze de termenii care pot eticheta și/sau stigmatiza copiii cu diverse probleme de dezvoltare și/sau învățare. Accentul se pune, de aceea, tot mai mult, pe necesitățile educaționale individuale, iar atunci când sunt utilizați termeni

uzuali, de circulație internațională (deficiență, incapacitate, handicap), aceștia sunt asociați permanent cu persoana, cu copilul (copil cu deficiență sau cu dizabilitate și nu deficient sau handicapat), ceea ce are o semnificație însemnată, întrucât primează calitatea de ființă umană. Cunoașterea terminologiei este necesară pentru înțelegerea evoluției concepțiilor, cât și pentru a se putea fundamenta satisfacerea cerințelor speciale de educație, ca și a altor drepturi umane.

Cerințele educative speciale (**CES**) reprezintă o sintagmă de dată relativ recentă, ivită, în principal, din dorința de a substitui, după caz, anormalitatea educațională sau inadaptarea școlară, care nu mai corespundeau noii viziuni asupra dreptului la educație. Conceptul a fost lansat în anul 1978, în Marea Britanie. Noțiunea de **CES** desemnează 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 specifică, prin reabilitare/recuperare corespunzătoare.

CES exprimă o necesitate evidentă de a se acorda anumitor copii o atenție și o asistență educațională suplimentară (un anumit fel de discriminare pozitivă), fără de care nu se poate vorbi efectiv de egalizarea șanselor, de acces și participare școlară și socială. Educația cerințelor speciale se referă la adaptarea, completarea și flexibilizarea educației pentru anumiți copii, în vederea egalizării șanselor de participare și integrare.

Schimbarea sintagmei „educație specială” cu expresia „educația cerințelor speciale” este una oportună deoarece „educația specială” sugerează o abordare specială și deci segregativă, în schimb „educația cerințelor speciale” pune accentul pe faptul că anumiți copii pot avea cerințe speciale, dar acestea pot fi satisfăcute și în medii de învățare obișnuite, incluzive, nu numai în medii școlare separate. Astfel, ECS tinde să devină o parte integrantă și o responsabilitate a sistemului școlar – ca întreg, ea trebuie să fie accesibilă, flexibilă și comprehensivă, dimensiuni specifice educației incluzive. Grupul de copii care pot beneficia de ECS nu se rezumă la copiii cu dizabilități ci include, mai degrabă, toate grupurile vulnerabile și marginalizate.

Sensul inițial al dificultăților/tulburărilor de învățare se referă la tulburări cu dominantă psihomotorie, psihoafectivă (fără deviații semnificative ale comportamentului), la ritm lent de învățare, la tulburările instrumentale (deficiențe minore de ordin perceptiv ori cognitiv). Un sens mai larg încearcă relativizarea și - într-un fel - estomparea utilizării unor termeni ce pot traumatiza și stigmatiza, (deficiența, incapacitatea, handicapul etc.) încercând relevarea consecințelor acestora asupra învățării, deci convertirea lor în limbaj psihopedagogic.

Deficiența s-ar traduce prin absența, pierderea sau alterarea unei structuri ori funcții (anatomice, fiziologice sau psihologice). Ea poate fi rezultatul unei maladii, al unui accident, dar și al unor condiții negative din mediul de creștere și de dezvoltare al unui copil.

Dizabilitatea / incapacitatea însumează un număr de limitări funcționale. Ea poate fi cauzată de deficiențe (fizice, senzoriale sau intelectuale), de condiții de sănătate (boli mintale/neuropsihice) sau de mediu. Acestea pot fi permanente sau temporare, reversibile sau ireversibile, progresive sau regresive.

Handicapul semnifică dezavantajul social rezultat din pierderea ori limitarea șanselor unei persoane de a lua parte la viața comunității, la un nivel echivalent cu ceilalți membri ai acesteia. Handicapul descrie interacțiunea dintre persoana cu dizabilitate și mediu.

Tulburările de dezvoltare reprezintă întârzierea, afectarea dezvoltării unui copil cauzate de diferite deficiențe, a existenței unor limitări sau dizabilități. Procesul dezvoltării poate fi afectat și de condiții negative în mediul de creștere, de un mediu familial și socio-cultural care împiedică dezvoltarea normală a copilului, îndeosebi la vârstele timpurii.

Normalizarea reprezintă un principiu potrivit căruia persoanele cu deficiențe au dreptul universal de a duce o viață cât mai normală posibil, asemenea semenilor din comunitate și de a-și păstra, pe cât posibil, o conduită personală față de normele culturale ale comunității. Această concepție constituie una din premisele majore ale apariției învățământului integrat și, ulterior, a celui incluziv.

Asigurarea drepturilor egale este un alt principiu care presupune că necesitățile fiecărui individ precum și ale tuturor indivizilor sunt de importanță egală. Aceste necesități trebuie să stea la baza planurilor făcute de societate, iar utilizarea resurselor să se facă în așa fel încât fiecare individ să aibă șanse egale de acces și participare. **Egalizarea șanselor** reprezintă deci un proces prin care diversele sisteme ale societății și mediului sunt puse la dispoziția tuturor, inclusiv a persoanelor cu deficiențe.

Integrarea școlară este un ansamblu de măsuri care se aplică diverselor categorii de populație și urmărește înlăturarea segregării sub toate formele. Integrarea se poate aborda dintr-un sens larg, care vizează adaptarea oricărui copil la cerințele școlii și un sens restrâns care vizează problematica școlarizării unor copii cu cerințe speciale, în contextul aplicării filosofiei normalizării – cuprinderea acestora în instituții școlare obișnuite sau în structuri școlare cât mai apropiate de școlile obișnuite. Această semnificație este corespunzătoare și noțiunilor de educație integrată sau de învățământ integrat.

Se distinge, în literatura de specialitate, o anumită procesualitate a integrării, prezentată de mulți autori printr-o structură pe patru niveluri care se află în relații de interdependență:

- Integrarea fizică – are în vedere prezența unor copii cu deficiențe în grupe/clase de învățământ obișnuit, cu scopul de reducere a distanței dintre cele două categorii de copii. Acest lucru presupune mai degrabă utilizarea împreună a unor spații, echipamente, dotări decât activități comune și interacțiune.
- Integrarea funcțională - sau pedagogică reprezintă participarea efectivă a copiilor cu deficiențe la un proces comun de învățare cu ceilalți copii din clasa obișnuită.
- Integrarea socială – presupune includerea copiilor cu deficiențe în activitățile desfășurate în afara lecțiilor.
- Integrarea societală – poate apărea atunci când copilul sau persoana cu deficiențe integrată accede la un sentiment de apartenență și participare deplină la viața societății, ceea ce presupune asumarea de roluri.

Educația (școala) incluzivă exprimă extinderea scopului și a organizării școlii obișnuite (transformarea acesteia) pentru a putea răspunde unei diversități mai mari de copii, în speță copiilor marginalizați, defavorizați și / sau excluși de la educație. **Educația incluzivă presupune un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor elevilor din cadrul unei comunități.** (MEN și UNICEF, 1999). Adezuna la educația/școala incluzivă pune în evidență necesitatea dezvoltării școlii, pregătirea și schimbarea de ansamblu a acesteia pentru a primi și a satisface corespunzător participarea copiilor cu dizabilități, dar și a altor grupuri marginalizate, în medii școlare obișnuite, ca elemente componente ale diversității umane, cu diferențele ei specifice.

Incluzivitatea educației are ca obiectiv principal adaptarea școlii la cerințele speciale de învățare ale copiilor și adaptarea școlii la diversitatea copiilor dintr-o comunitate, ceea ce presupune reforma și dezvoltarea de ansamblu a școlii.

Printre avantajele școlii incluzive se semnalează și optimizarea calității educației oferite prin creșterea eficacității (în sensul măririi numărului de elevi care progresează corespunzător în școală).

Bibliografie:

- Dumitru Popovici : “*Învățământul integrat și/sau incluziv – De la segregare și excludere la integrare și incluziune școlară*”

Educația elevilor cu nevoi speciale

Prof.înv.primar IFRIM GARIELA
Școala Gimnazială Nr.5,Piatra Neamț
Clasa a IV a Step by Step

Educația specială are în vedere un anumit tip de educație adaptată și destinată copiilor care nu reușesc să atingă în cadrul învățământului obișnuit nivele educative și sociale corespunzătoare vârstei.

Acești copii sunt copii cu **cerințe/nevoi educative speciale** .

Cerințele educative speciale – CES sunt cerințele în plan educativ ale unor categorii de persoane, ca urmare a unor disfuncții sau deficiențe de natură intelectuală, senzorială, psihomotrice, fiziologică sau ca urmare a unor condiții psihoafective, socioeconomice sau de altă natură.

Aceste cerințe educative speciale solicită abordarea actului educațional de pe poziția capacității elevului deficient sau aflat în dificultate de a înțelege și a valorifica conținutul învățării, și nu de pe poziția profesorului sau educatorului care desfășoară activitatea instructiv-educativă în condițiile unei clase omogene sau pseudo-omogene de elevi.

Asigurarea unor condiții de viață, corespunzătoare pentru persoanele cu cerințe speciale, acceptarea acestora în cadrul societății sau comunității din care fac parte, fiindu-le asigurate aceleași drepturi, responsabilități și posibilități de acces la serviciile comunitare ca și celorlalți membri ai societății, în scopul dezvoltării și valorificării optime a potențialului de care aceste persoane dispun înseamnă normalizare.. Altfel spus, normalizarea se referă la sprijinul oferit persoanelor cu cerințe speciale de către componentele sistemului social pentru a permite acestora un mod de viață similar sau apropiat cu al celorlalți membri ai societății; consecințele practice ale normalizării sunt programele și acțiunile bazate pe incluziune și integrare.

Educația incluzivă- presupune de fapt **integrarea** copiilor cu dizabilități (nevoi speciale) în școala publică.

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 - are drept **obiective:**

- 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 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;

- 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 radicale în organizarea și dezvoltarea activităților instructiv-educative din școală.

Profesorul din școala integrativă trebuie să dea dovadă că are competențe pentru a răspunde de fiecare copil din clasă. El trebuie 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 fie flexibil și să demonstreze un grad ridicat de toleranță.

Formele integrării copiilor cu CES existente în școala românească se bazează pe următoarele modele:

a. 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

- 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.

b. 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).

c. 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.

d. 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.

e. 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.

Școala publică devenită școală incluzivă va dispune de:

- dotări tehnico-materiale: săli specializate (de kinetoterapie, logopedie), aparate pentru diferite tipuri de deficiențe, mijloace de învățământ adaptate;
- asigurarea cu resurse umane corespunzătoare (specialiști în domeniu psihopedagogic și cadre didactice itinerante);
- adaptări funcționale la nivelul clădirilor (modificări ale clădirilor, rampe de acces, scări rulante)

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.

Școala incluzivă pune în centrul atenției sale persoana umană ca ființă originală, unică și irepetabilă, accentuând ideea ca în fiecare societate există personalități, grupuri diferite, motivații, rațiuni și puncte de vedere diferite.

Educația incluzivă sau educația pentru toți a fost definită ca acces la educație și la calitatea acesteia pentru toți copiii, fiind identificate două obiective generale:

- asigurarea posibilităților participării la educație a tuturor copiilor, indiferent de cât de diferiți sunt ei și cât se abat, prin modelul personal de dezvoltare, de la ceea ce societatea a denumit normal. Participarea presupune în primul rând accesul și apoi identificarea modalităților prin care fiecare să fie integrat. Accesul are în vedere posibilitatea copiilor de a ajunge fizic la influențele educative ale unei societăți (familie, școală, comunitate), de a se integra în școală și de a răspunde favorabil solicitărilor acesteia ;

- calitatea educației se referă atât la identificarea acelor dimensiuni ale procesului didactic, ale conținuturilor învățării, cât și la calități ale agenților educaționali, care să sprijine învățarea tuturor categoriilor de elevi, să asigure succesul, să facă sistemul deschis, flexibil, eficient și efectiv.

Efectul dezvoltării emoționale asupra copiilor cu tulburări de limbaj

**Prof. Înv. Primar Cozma Mona- Elena
Liceul Tehnologic „ Spiru Haret” Piatra- Neamț**

Copiii învață pentru prima dată despre emoții în familie. Felul în care ceilalți interacționează cu ei chiar de când sunt mici le transmite mesaje despre modalitatea de a exprima emoții, despre circumstanțele în care emoțiile pot fi exteriorizate și despre tipurile de acțiuni pe care le putem realiza pentru a ne adapta situațiilor care determină apariția emoțiilor. Tipurile de relații pe care le au aceștia cu cei din jur pot să determine modul și măsura în care socializarea emoțională are loc. Acest lucru se observă și din „ examinarea asocierii dintre dezvoltarea emoțională a copiilor și stilul lor de atașament.” (H. Rudolph Schaffer, Introducere în psihologia copilului, Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2005, pag. 143)

Atașamentul este definit ca o legătură emoțională, respectiv ca o relație în care copiii întâlnesc câteva din cele mai intense experiențe emoționale din cele mai intense experiențe emoționale din anii timpurii ai viții lor. Maniera în care aceste experiențe sunt oferite de către părinți și felul în care părinții răspund la manifestările emoțiilor de către copii reprezintă influențe decisive asupra dezvoltării armonioase a personalității. Sensibilitatea maternal în gestionarea expresiilor emoționale ale copilului asigură securitatea atașamentului, insesibilitatea duce la insecuritate. Copiii crescuți de părinți sensibili și care dezvoltă atașamente securizate față de aceștia au o probabilitate mai crescută să dezvolte strategii diferite de reglare emoțională decât copiii cu părinți mai puțin sensibili și care dezvoltă atașamente anxioase. Emoționalitatea este așadar influențată de tipul de relație care se dezvoltă între părinte și copil, prin faptul că diferitele tipuri de atașament sunt asociate cu mesaje distincte pe care părinții le transmit copiilor lor despre accesibilitatea emoțiilor. Lecțiile învățate astfel sunt apoi duse mai departe în anii următori și generalizate la alte relații, devenind parte a stilului afectiv al fiecărui individ.

Oricât de importantă ar fi influența părinților asupra dezvoltării emoționale a copiilor, un rol deosebit au și alte persoane. Acest lucru este demn de notat atunci când luăm în considerare presiunea pe care o exercită grupul de copii, mai ales pentru a se asigura că băieții vor fi băieți, iar fetele fete. Ne așteptăm, astfel ca băieții să fie duri, iar fetele tandre. Pentru băieți asta înseamnă să utilizeze furia și agresivitatea și să găsească modalități pentru a le exprima, minimalizându-le pe celelalte. Pe de altă parte, fetele sunt menite să estompeze semnele conflictului deschis, punând accent pe cooperare și acord și să devină sensibile față de sentimentele celorlalți și maestre în exprimarea celor proprii. Acestea sunt generalizări care nu sunt valabile tot timpul și în orice condiții; cu toate acestea, ele servesc la a ne reaminti că grupurile de prieteni au un climat emoțional, la fel ca și familiile, și că ele se așteaptă de la membrii lor să se conformeze modalităților de menținere a acestuia. Aceasta se aplică la cantitatea exprimării emoționale, la tipul de emoții tolerante și, de asemenea, la cui față de cine îi este permis să se manifeste emoțional. Grupurile de copii au adesea o ierarhie strictă, iar a manifesta furie față de cineva situat mai sus în ierarhie înseamnă a căuta necazul cu lumânarea. Grupurile de copii au idei bine definite despre emoțiile care sunt acceptabile și în ce condiții : este probabil ca băieții care sunt foarte agresivi să fie respinși, cu toate că și băieților total nonasertivi le va fi greu să primească acceptarea în cadrul grupului. Astfel, începând cu vârsta preșcolară, diferitele tipuri de interacțiuni în care se implică copilul vor forma abilități emoționale diferite, iar calitatea de membru atât al familiei, cât și al grupurilor de prieteni va ajuta în consecință la lărgirea paletelor de abilități aflate la îndemâna copiilor.

Așadar, copiii caracterizați printr-o emoționalitate intensă și printr-un control slab al exprimării acesteia tind să aibă o influență disruptivă; ei au o probabilitate mai mare să determine conflicte și au un risc mai mare de a fi respinși de către grup decât copiii care și-au dezvoltat abilitatea de a-și gestiona reacțiile emoționale.

Expresiile emoționale sunt universale, indiferent de cultura din care facem parte, reușim fără prea mare dificultate să recunoaștem o serie de expresii emoționale ca: bucuria, dezgustul, frica, furia, tristețea și surpriza. Influențele sociale ale culturii în care creștem se fac simțite în cursul copilăriei prin stabilirea normelor privind măsura și condițiile pentru exprimarea emoțională.

Competența emoțională pe care o dobândesc copiii desemnează abilitatea acestora de a-și gestiona propriile emoții, precum și de a recunoaște și de a se adapta la emoțiile celorlalți. Pentru a putea să trăiască emoții din ce în ce mai complexe, copiii trebuie să fie mai întâi conștienți de sine. Odată ce copiii încep să vorbească, pot să comunice celorlalți cum se simt, devenind mult mai ușoară înțelegerea naturii emoțiilor (cauzele, consecințele precum și gestionarea lor).

La vârsta școlară termenii utilizați pentru descrierea emoțiilor cresc în diversitate și cantitate. Copiii nu doar trăiesc emoțiile, ci se și gândesc la ele. Ei devin capabili să poarte discuții cu alții despre emoțiile lor interne sau pot să asculte ce spun ceilalți despre emoțiile lor, să înțeleagă cauzele emoțiilor altora și să anticipeze consecințele acestora. Conversațiile între părinți și copii despre emoții cresc în frecvență. Dacă în primii ani de viață discuțiile se referă doar la emoțiile copiilor, treptat părinții vor începe să menționeze și pe cele ale altor oameni, numărul și varietatea emoțiilor crescând pe măsură ce copilul crește, părinții discutând cu copiii lor tot mai mult cauzele emoțiilor și consecințele acestora.

Diferențele de sex par să influențeze frecvența cu care părinții discută despre emoții cu fiul sau fiica lor. Astfel, conversațiile dintre mamă – fiică sunt caracterizate prin mai multe referiri la emoții decât conversațiile mamă – fiu. Emoționalitatea este influențată de tipul de relație care se dezvoltă între părinte și copil, prin faptul că diferitele tipuri de atașament sunt asociate cu mesaje distincte pe care părinții le transmit copiilor lor despre accesibilitatea emoțiilor. Lecțiile învățate astfel sunt apoi duse mai departe în anii următori și generalizate la alte relații, devenind parte a stilului afectiv al fiecărui individ. Așa cum indivizii diferă la nivelul competenței intelectuale, tot astfel diferă și la nivelul competenței emoționale. Există mai multe motive pentru aceste diferențe: biologice, respectiv caracteristici temperamentale și alte trăsături innăscute; interpersonale, adică felul cum sunt crescuți copiii; ecologice, cum ar fi sărăcia. O componentă foarte importantă se referă la abilitatea de a regla și controla propriile emoții, deoarece eșecul în dobândirea unei astfel de abilități poate să aibă consecințe sociale dezastruase. „Dezvoltarea acestei abilități este o problemă de transfer al controlului de la cel care îngrijește copilul la copil, un proces care ocupă întreaga perioadă a copilăriei și implică achiziția de strategii diverse pentru reglarea sentimentelor și a expresiei acestora.” (H. Rudolph Schaffer, Introducere în psihologia copilului, Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2005, pag. 155)

„Abilitatea emoțională trebuie să fie dezvoltată astfel încât coeficientul de emoționalitate să reușească să se ridice peste medie. Abilitatea emoțională va fi foarte utilă în creșterea și educarea copiilor. Părinții vor putea să le dezvolte copiilor potențialul emoțional și social învățându-i să adopte și să dezvolte caracteristicile inteligenței emoționale: să-și identifice sentimentele personale și să le diferențieze, să învețe mult maim ult despre modul cum și unde se pot exterioriza sentimentele, să-și dezvolte empatia, să citească limbajul trupurilor și alte aspect nonverbal, pentru a înțelege comunicarea, să învețe să asculte, să învețe să fie constructive.” (

Mihaela Roco, Creativitatea și inteligența emoțională, Editura Polirom, București, 2001, pag.155)

Frecvența cu care copiii au fost implicați în limbajul emoțional are influența pe termen lung, favorizând dezvoltarea unor abilități mai bune legate de înțelegerea emoțiilor. Atragerea atenției copiilor la aspectele particulare ale comportamentului uman face posibilă dezvoltarea unei sensibilități față de diversele expresii emoționale, cunoștințele despre cauzele și consecințele comportamentului emoțional fiind mult mai bogate. Prin urmare, atenția acordată de părinți laturei emoționale poate contribui în mod major la dezvoltarea armonioasă a copilului lor, favorizând în felul acesta realizarea unei mai bune adaptări sociale.

Tulburările de limbaj au implicații profunde asupra personalității. Evoluția normală a limbajului are un deosebit rol în dezvoltarea psihică a copilului, în relaționarea pozitivă cu cei din jur și în integrarea social-culturală a acestuia. Dezvoltarea limbajului ca și eventualele sale deteriorări trebuie considerate numai în cadrul evoluției întregului sistem psihic uman pentru că acesta influențează limbajul, iar la rândul său, comportamentul verbal are adânci rezonanțe în întreaga personalitate.

Copiii cu tulburări de limbaj au nevoie de multă afecțiune și de încurajare a conduitei lor. Ei trebuie atrași spre comunicări spontane și nu constrânși. Dealtfel, cu cât copiii sunt mai sensibili, cu atât suportă mai greu să fie dirijați în permanență. Compătimire copiilor de către părinți sau scutirea lor de la orice sarcini este tot atât de dăunătoare ca și severitatea exagerată.

Atitudinea consecventă și cu totul indiferentă față de ezitățile copiilor este cea mai adecvată. Unele succese pe care le obține în activitatea de corectare a vorbirii îl fac din nou optimist, mai deschis în relațiile cu cei din jurul său, începe să accepte discuția cu cei din jur, reiau activitățile școlare și sociale.

În concluzie, putem spune că tulburările de vorbire, influențează negativ dezvoltarea personalității. De aceea progresele înregistrate în corectarea acestora influențează evoluția pozitivă a personalității. Copiii vor conștientiza că tulburările de limbaj sunt temporare și pot fi înlăturate, își vor îmbunătăți atitudinea față de sine, față de propriile probleme. Aceștia își construiesc o imagine de sine pozitivă, încep să aibă mai multă încredere în ei, să participe mai intens la viața socială și școlară.

Bibliografie

- Segal, J. ,, Dezvoltarea inteligenței emoționale, Editura Teora , București,1999
- Tobolcea, Iolanda, ,,Intervenții Logo-terapeutice pentru corectarea formelor dislalice la copilul normal, Editura Spanda, Iași, 2002
- Wallon, Henri, ,,Evoluția psihologică a copilului'', Editura Didactică și Pedagogică, București, 1985
- Roco, Mihaela, ,,Creativitatea și inteligența emoțională'' , Editura Polirom, București, 2001

Jocul ca forma de terapie a copiilor cu cerințe educative speciale

Iftode Antoanela
Asociația ”Centrul Educational Antonia”
Piatra Neamț, Jud. Neamț

„Jocul este cel mai elevat tip de cercetare.” – Albert Einstein

Una dintre condițiile importante pentru incluziunea cu succes a copiilor cu CES (cerințe educative speciale) în învățământul general în grupele de grădiniță/clasele obișnuite de copii, este existența și funcționarea serviciilor specializate - recuperare, terapie educațională, consiliere psiho-pedagogică, asistență medicală și socială etc.- în cadrul grădiniței/scolii inclusive sau în cadrul altor centre comunitare.

O viață „integrată” începe de timpuriu, în grupuri de joacă și în grădinițe, ca apoi să fie urmată de educația în școli și colegii normale, destinate majorității. Beneficiile incluziunii sunt reciproce: fiecare persoană cu CES evoluează conform particularităților sale, iar majoritatea își învinge teama de separare și de respingere, depășește obstacolele din calea accesului și participării la viața comunitară, își dezvoltă toleranța și creativitatea în relaționarea interpersonală.

Cerințele speciale determină măsuri educative speciale, antrenate și structurate la nivelul procesului de învățare și predare. Cerințele educative speciale derivă din dizabilități, deficiențe, boli sau deprivări de ordin socio-cultural. Datorită gamei largi de tulburări și deficiențe prezente la copiii cu CES, uneori asociate, ei au nevoie de un curriculum planificat diferențiat, de programe de terapie lingvistică, de tratament logopedic specializat, de programe specifice de predare-învățare și evaluare adaptate abilităților lor, de programe terapeutice individualizate, de consiliere școlară și vocațională și nu în ultimul rând de consiliere și terapie psihologică personală și a familiei.

Terapia prin joc, la fel ca orice alt demers terapeutic, reprezintă un proces de optimizare, de suport sau de recuperare a potențialului atât de divers al copilului. Însotită de pasiune și conștiințozitate, de libertate, fantezie și perseverență, ea dă rezultate uimitoare în cazul copiilor în general și al copiilor cu CES în particular.

Lucian Blaga spunea că „*intelecțiunea și iubirea copilului este jocul*”. Această activitate rezultă din nevoia de acțiune, de mișcare a copilului, de a se distra, de a utiliza, în mod plăcut timpul liber. Jocul este activitatea pe care copiii o îndrăgesc cel mai mult.

In joc copilul se găsește „în situația de actor, de protagonist și nu de spectator, ceea ce corespunde foarte bine dinamismului gândirii, imaginației și vieții lui afective, unei trebuințe interioare de acțiune și afirmare. (Cerghit, I., *Metode de învățare*, 1980, p. 85)

Terapia prin joc are o istorie lungă de practică și cercetări. Dezvoltarea terapiei prin joc a mers în paralel cu dezvoltarea câmpului sănătății mentale în general. La începutul secolului XX, Anna Freud (1928) și Melanie Klein (1932) au scris despre aplicarea psihanalizei la copii, iar Margaret Lowenfeld (1935) scrie despre cum le permite copiilor să folosească jocul pentru a învăța ea însăși să le înțeleagă lumea. Începând cu aceste lucrări timpurii, de-a lungul timpului, terapia prin joc a integrat cele mai multe din teoriile și curentele psihologice (teoria centrată pe persoană a lui Carl Rogers, existentialismul, terapia de orientare Jungiană, terapia gestalt, terapia cognitivă, terapia individuală Adleriană, etc.).

Fiecare joc îndeplinește anumite funcții care se reflectă asupra copilului care se joacă, dar și asupra celui care coordonează sau doar supraveghează acțiunile copilului.

Una dintre clasificările funcțiilor jocului, identifică șapte astfel de funcții (*Radut-Tarciu, 2013*):

- ✚ *Funcția cognitivă, informativă* – prin joc copilul acumulează noi cunoștințe și își formează deprinderi, priceperi și obișnuințe;

- ✚ *Funcția stimulativ-motrică (motorie)* - orice joc stimulează dezvoltarea motorie a copilului. Chiar dacă jocurile îi solicită fizic pe copii, la sfârșitul acestora, copiii nu resimt oboseala, vrând să își reia activitate;
- ✚ *Funcția formativ-educativă* - jocul contribuie la perfecționarea funcțiilor cognitive ale copilului, la dezvoltarea afectivă, precum și la dezvoltarea unor aptitudini;
- ✚ *Funcția socială* - pentru copil, jocul reprezintă prima formă de activitate fundamentală cu care el intră în contact;
- ✚ *Funcția de echilibrare-tonificare* - un interes, unele trăsături de personalitate, de caracter, atât de elocvente în timpul alegerii și desfășurării anumitor jocuri, pot servi ca funcție de echilibrare-tonificare sau ca funcție de sprijin în modificarea atitudinii celui care se joacă față de anumite microstructuri ale realității sociale (familia, grădinița, școala, obiectul de studiu, sau altele) și, implicit, în crearea condiției pozitive de accesibilitate pentru orice acțiune cu rol formativ;
- ✚ *Funcția terapeutică* - jocul reprezintă o terapie plăcută și prin urmare, determină obținerea de rezultate pozitive și durabile deopotrivă;
- ✚ *Funcția cathartica* (de curățire, de purificare).

O tipologie mai amplă, fără însă a fi exhaustivă, este cea a lui *J. Piaget (1986, p. 51)*. Autorul identifică următoarele trei categorii de jocuri:

- ✚ *Jocuri exerciții*: care includ jocurile senzorio-motorii și jocurile de exercitare a gândirii;
- ✚ *Jocuri simbolice*;
- ✚ *Jocuri cu reguli*: jocuri senzoriale, jocuri intelectuale, jocuri cu competiții și reguli.

Dezvoltarea psiho-fizică a copilului se realizează prin interacțiuni, prin schimbul cu mediul înconjurător. În acest schimb copilul se adaptează dar și asimilează, pentru că nu există adaptare fără asimilare. În cadrul interacțiunii cu mediul exterior, acomodării și asimilării, legătura informațională cea mai simplă a omului cu realitatea este realizată prin intermediul senzațiilor.

Pentru copilul sănătos acest proces al asimilării se petrece ca de la sine dar, pentru unii dintre copiii cu CES se ridică două bariere: pe de o parte limitele impuse de dizabilitate, iar pe de altă parte izolarea sau stimularea insuficientă, neadecvată, haotică.

Jocul aduce copiilor ocazia de a asimila ceea ce în viața reală ar putea fi dificil să înțeleagă, este modul în care se poate lucra asupra confuziilor, anxietăților și conflictelor lor, într-o formă facilă și ușor acceptată. Mulți copii nu sunt capabili să exprime nevoile, trăirile și sentimentele proprii, dar jocul devine un mijloc de exprimare accesibil.

Terapeutul trebuie să înțeleagă și să interpreteze acest limbaj al copilului, pentru a comunica la nivelul lui. Aria terapiei prin joc este special adaptată diferitelor nevoi ale copiilor, pentru a le da acestora siguranța, sentimentul căminului și posibilitatea unui contact normal cu cei din jur. Astfel, terapeutul are nevoie de cunoștințe vaste, nu doar privind reacțiile și comportamentul normal al copiilor, ci, mai ales, privind stările emotionale și psihice în diferite condiții speciale. Boala și handicapul creează probleme terapeutice speciale, care necesită atenție specială.

Jocul este un proces de învățare care oferă un larg avantaj de posibilități prin care copiii și adolescenții își manifestă și își dezvoltă fantezia și aptitudinile. Jocul, preocuparea activă, ajută

si influenteaza pozitiv psihicul copilului aflat in dificultate si tocmai de aceea este un real mijloc terapeutic adjuvant al tratamentului medical.

Prin joc, copiii cu CES pot ajunge la descoperiri de adevaruri , isi pot antrena capacitatea de a acționa creativ, pentru ca strategiile jocului sunt in fond strategii euristice, in care se manifesta istetimea, spontaneitatea, inventivitatea, rabdarea, indrazneala.

Indiferent de varsta, copilul are sentimentul demnității personale; orice incercare de a-l umili, mai ales in prezența colegilor sai, va avea un rezultat nedorit: copilul cu CES fie ca se retrage in sine, refuzand sa mai comunice, fie ca reactioneaza violent la frustrare. Jena, rusinea, umilirea, repetate, tind sa dezorganizeze personalitatea copilului, duc la aparitia unor stari psihice negative ca nesiguranta, ezitarea, apoi pierderea respectului si increderii față de cei din jur. In cazuri extreme, elevul poate deveni chiar agresiv . Se intampla adesea ca elevul frustrat sa fie si izolat in grupul de elevi, deoarece reactivitatea lui exagerata, din cauza frustrarilor repetate, se manifesta printr-un comportament inadaptat, elevul fiind vazut si catalogat de colegi ca "dificil". De aceea, jocul poate fi folosit pentru a diagnostica conflicte psihologice, fiind binecunoscuta capacitatea jocului de a deveni simbol al tendintelor , dorintelor sau conflictelor copilului.

Charles E.Schaefer a discutat despre puterea terapeutică a jocului in numeroase articole (1993, 2003). El arata ca jocul ajuta la depasirea rezistentei in terapie. Jocul serveste ca o modalitate de comunicare adecvata copiilor. Jean Piaget (1951) afirma ca jocul "ii ofera copilului o limba vie, dinamica, individuala, indispensabila pentru exprimarea sentimentelor subiective, pentru care limbajul colectiv singur este inadecvat" iar Haim G. Ginott (1960) spune ca "jucariile sunt lumea copilului si jocul este limbajul sau".

Joaca faciliteaza capacitatea copilului de a dezvolta maiestrie, care conduce la un sentiment de eficacitate si competenta. In timpul jocului, copiii sunt auto-motivati pentru a-si satisface o nevoie innascuta de a explora si stapini mediul. Joaca, de asemenea, ajuta la dezvoltarea gandirii creative. Gandirea creativa este baza pentru abilitatea de rezolvare a problemelor si capacitatea de a experimenta cu o varietate de optiuni in joc fara teama de a consecinte negative. Joaca ofera, de asemenea, un mijloc de a-si elibera emotiile puternice, aducand usurare.

Copii folosesc o varietate de jucarii si materiale pentru a experimenta o eliberarea cathartica de tensiune si afect. In timpul jocului, copiii sunt capabili sa joace experiente de viata negative prin spargerea lor in bucati mai mici, eliberand sentimentele care insotesc fiecare parte si asimiland apoi fiecare experienta inapoi in imaginea pe care o au despre sine, ajungand astfel la un nou nivel de maiestrie. In aceste cazuri terapeutul poate apela la jocurile non-directive, unde conducerea jocului este in mainile copilului, rolul terapeutului fiind acela de conducere a activitatilor in anumite directii prin intermediul unor metafore sau intrebari, prin reactiile personajului jucat si prin anumite afirmatii.

Copilul isi joaca problema/trauma, o dezvolta in directia dorita, o retraieste de cate ori are nevoie prin metodele alese de el, pentru a-i putea diminua importanta si pentru a-si putea vindeca ranile psihice produse de aceasta. In momentul ales de copil, acesta considerandu-se vindecat, se poate trece mai departe, la dezvoltarea psihica prin recuperarea etapelor de dezvoltare pierdute de acesta din cauza traumei. Toate aceste etape au loc pe plan simbolic, cu ajutorul materialelor din camera de joaca, pe limba copilului si prin modalitatile alese de acesta ca fiindu-i caracteristice.

Folosirea jocului de rol ofera copilului posibilitatea de a incerca diferite ipostaze si de a pune in act diferite comportamente. Jocul de rol ofera copiilor abilitatea de a dezvolta empatia ca incercare de a intelege alti oameni din viata lor.

Folosirea fanteziei in joc permite copiilor sa invete mai multe despre ei si despre viziunea lor asupra lumii. Jocurile fantastice ofera copiilor un sentiment de putere si maiestrie imposibil de egalat in lumea reala, obtinand astfel o reglare a afectelor, o reducere a agresivitatii si generarea de sentimente pozitive. Dezvoltarea temelor si metaforelor in joc da sens vietii prin modelarea sistemului de credinte al copilului. Metaforele imbogatesc, structureaza, si energizeaza experientele copilariei.

Jocul fizic si senzorio-motor din cadrul relatiei terapeutice ofera experiente emotionale corective, care conduc la noi forme de atasament. Cu un atasament puternic, copii sunt capabili sa-si sporeasca relatiile. In aceste relatii, copiii invata sa-si accepte si sa-si solidifice sentimentul de sine. Recrearea in joc a experientelor de viata stresante ajuta la depasirea fricilor. Prin joc, invatarea de rapunsuri noi, adaptative si functionale, incompatibile cu raspunsurile precedente, slabeste conexiunile stimul – anxietate si implicit anxietatea.

Jocurile organizate, cu reguli, in care iti astepti randul, pierzi sau castigi – sunt primul model de socializare. Respectarea regulilor si abilitatile cerute pentru a se putea juca impreuna cu altii, ii ajuta pe copii sa se concentreze si sa-si dezvolte atentia si rabdarea.

In plus, bucuria in sine de a participa la joc este si ea terapeutica. Participarea la o activitate placuta si distractiva contribuie la un sentiment de bunastare, ofera un antidot la stresul cotidian, inalta si restabileste spiritul.

Terapia prin joc incorporeaza abilitatile fizice, functiile cognitive si nevoile emotionale ale copilului intr-un mediu sigur si suportiv. Este o interventie terapeutica si psihologica care foloseste jocul pentru ai ajuta pe copii sa-si dezvolte un mai bun simt al incluziunii. Creste increderea in sine, nivelul de interactiunea sociala si sentimentul de cunoastere de sine. Joaca este activitatea care aduce cea mai mare bucurie in vietile copiilor. Terapia prin joc se foloseste de acest interes al copilului pentru a-l ajuta sa functioneze.

Bibliografie

- Cerghit, I. (1980), *Metode de invatamant*, Editura [Polirom](#), Iași;
- Goffman, E., *Viata cotidiana ca spectacol*, Bucuresti, Editura Comunicare.ro, 2007;
- Linda E. Homeyer and Mary O. Morrison, *Play Therapy Practice, Issues, and Trends*, American Journal of Play – fall 2008;
- Novac Gabriela, *Jocul in formarea competentelor cheie la elevul cu CES*, www.slideshare.net;
- Piaget, J., 1970, *Psihologia copilului*, Ed. Didactica și Pedagogica, Bucuresti;
- Mortola Peter, *Arta terapiei gestalt prin joc*, Ed. Gestalt Books, Bucuresti 2013;
- Radut-Tarcu, Ramona (2003), *Jocul didactic-teorie si aplicatii*, www.scribd.com;
- Rosca, Al., Chircev, A., (1960), *Psihologia copilului*, Ed. Didactică și Pedagogica, Bucuresti;
- Schaefer, Charles E., *Therapeutic powers of play*, 1993;
- Schaefer, Charles E., Judy McCormick, and Akiko Ohnogi, *International handbook of play therapy*, 2005;
- Gerard Kaduson Heidi, Schaefer Charles E., *101 Tehnici favorite ale terapiei prin joc*, Ed. Trei, 2015;
- Vrasmas, T. (coord.), *Incluziunea scolara a copiilor cu cerinte educationale speciale. Aspiratii si realitati*, București, Editura Vanemonde, 2010.

Incluziunea persoanelor cu dizabilitati

Prof.Valentina Nichiforiuc
Scoala Nicu Albu Piatra Neamt

Incluziunea este diferită de integrare. Integrarea copiilor cu cerințe speciale are în vedere intrarea acestora în clasele obisnuite. Ea se centrează pe mutarea copiilor de la școli separate la școlile locale, ale comunității. În mod obișnuit ei se mută pentru a-și petrece timpul școlar în clase separate și pentru a primi sprijinul necesar. Atunci când aceasta mutare nu este însoțită de o creștere a interacțiunilor între elevii cu și fără dizabilități sau cu diferențe în învățare, putem considera că nu este un proces de integrare reală ci numai o etapă de integrare: integrarea fizică.

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

Aceasta înseamnă că și o școală specială poate fi incluzivă sau poate dezvolta practici incluzive în abordarea copiilor.

Școlile deschise, prietenoase în care se urmărește flexibilizarea curriculumului, calitatea predării-învățării, evaluarea permanentă și parteneriatul educațional sunt școli incluzive.

Profesorii nu trebuie să uite că ei sunt cei care pun în mișcare curriculumul școlar și că acesta nu este stăpânul lor. Principala preocupare a activităților didactice este firesc să fie integrarea școlară a tuturor copiilor care frecventează școala. O integrare care să însemne

- * învățare,
- * participare,
- * implicare,
- * parteneriat.

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 și deci poate avea nevoie de un sprijin diferit.

Educația pentru toți a fost definită (Salamanca, 1994) ca acces la educație și calitate a acesteia pentru toți copiii. S-au identificat două obiective generale:

- Asigurarea posibilităților participării la educație a tuturor copiilor, indiferent de cât de diferiți sunt ei și se abat prin modelul personal de dezvoltare de la ceea ce societatea a denumit normal. Participarea presupune în primul rând acces și apoi găsirea căilor ca fiecare să fie integrat în structurile care facilitează învățarea socială și individuală, să-și aducă contribuția și să se simtă parte activă a procesului. Accesul are în vedere posibilitatea copiilor de a ajunge fizic la influențele educative ale unei societăți (familie, școală, comunitate), de a se integra în școala și de a răspunde favorabil solicitărilor acesteia.
- Calitatea educației se referă la a găsi acele dimensiuni ale procesului, conținuturilor învățării și calități ale agenților educaționali care sî sprijine învățarea tuturor, să asigure succesul, să facă sistemul deschis, flexibil, eficient și efectiv.

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

- Într-un sens larg, care se referă la adaptarea oricărui copil la cerințele școlare;

- În sens retrâns, legat de problematica unor copii cu cerințe speciale, în contextul normalizării, cuprinderea acestora în instituții școlare obișnuite, sau în moduri de organizare cât mai apropiate de acestea.

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

- Pregătirea clasei care va primi copilul;
- Pregătirea părinților copiilor;
- Pregătirea cadrului didactic care va prelua cazul;
- Adaptarea programei;
- Terapii specifice pentru copilul cu dizabilități;
- Evaluarea după criterii stabilite inițial, se va evalua progresul;
- Creare unei atmosfere calme, lucrând pe grupuri mici, educatorul supervizând și îndrumând discret fiecare grup de elevi;
- Înainte de a vorbi, educatorul trebuie să se asigure că este liniște, atrăgând atenția copiilor când va anunța ceva important, deci și copilului cu dizabilități să se asigure că recepționează (ar putea fi nevoie ca anumite informații să fie decodificate special pentru el);
- Folosirea unui limbaj simplu și direct, însoțit de mimică expresivă și gesturi adecvate;
- Solicitarea copilului cu dizabilități să rezolve sarcini diferite, astfel încât să aibă timp să le încheie; de reușita în aceste activități va depinde motivația lui pentru învățare și progresele înregistrate;
- Chiar dacă la început timpul necesar este mai lung pentru a finaliza o activitate, rezolvând singur sarcina, elevul este capabil de anumite performanțe și astfel își îmbunătățește imaginea de sine;
- Educatorul trebuie să păstreze față de copii aceeași atitudine; cu toții trebuie să stabilească reguli de comportare în grup, cu toții trebuie să le respecte;
- Păstrarea legăturii cu părinții, informându-i despre progresele copilului și despre modul în care își pot ajuta copilul acasă.

Educația pentru toți este o cerință atât pentru politicile cât și pentru practicile educaționale.

Dacă pentru politicile educaționale se pot determina direcțiile și recunoaște nevoile acestei orientări, pentru practici, schimbările cerute sunt de profunzime și în același timp de orientare. Pentru a se adresa tuturor copiilor și a deveni deschisă, flexibilă, adaptată și orientată spre fiecare și pentru toți, educația trebuie să presupună în practică o schimbare de optică. Este vorba de o nouă orientare care pune accentul pe cooperare, parteneriat, învățare socială și valorizare a relațiilor pozitive, umaniste în educație.

Această orientare are în vedere schimbări în următoarele componente:

- Educație - Educație în general cu referire la principii, proces, produs și beneficiari.
- Școală - Educația școlară care se referă la abordarea generală, strategii și durată a programelor propuse.
- Societate - Legăturile necesare între formele educației și agenții acesteia ceea ce înseamnă în primul rând nevoia de parteneriat social (familie, comunitate, societate) pentru îndeplinirea sarcinilor educației moderne.

- Individ - Se pune accentul pe valorizarea fiecărei persoane, pe o abordare pozitivă, umanistă a relațiilor și a rolului fiecărui participant la procesul educațional.

Orice demers în abordarea strategiilor de implementare a învățământului integrativ, sistemul de învățământ actual trebuie să pornească atât de la analiză la nivelul macro-social, cât și de la analiza la nivelul micro-social a acestei problematice.

Analiza micro-socială are în vedere :

▶ Disponibilitatea și interesul cadrelor didactice de a susține învățământul integrat prin activitățile desfășurate cu colectivul claselor pe care le au în primire;

▶ Acceptul părinților care au copii în clasele unde se practică integrarea- acest fapt evită posibile stări de tensiune sau conflict care se pot ivi pe parcurs;

▶ Actuala structură numerică a claselor din învățământul de masă permite integrarea?

▶ Poate cadrul didactic să facă față unei abordări diferențiate a categoriilor de copii din clasă?

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

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

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

Pentru a socializa o persoană cu dizabilități este important:

- Să beneficieze de intervenție individuală;
- Să participe la activitățile de grup.

Educația trebuie făcută posibilă pentru orice copil, pentru orice persoană cu dizabilități, atât în familie cât și în grădiniță, în școală, în grupuri sociale, în comunitatea locală. Predarea este un act de cooperare, descoperire și reflecție, la care participă atât profesorul (care poate coopera cu colegii săi) cât și elevii unei clase. O resursă importantă pentru profesor în predare este cooperarea elevilor. Pregătirea predării și de multe ori realizarea ei se completează cu cooperarea între profesori și chiar cooperarea cu unii părinți.

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

Curriculum-ul poate fi definit ca fiind programul de activități școlare în integralitatea sa, care se concretizează în planul de învățământ, programa școlară, manualele școlare, îndrumătoarele metodice, obiectivele și modurile comportamentale ce conduc la realizarea obiectivelor, metodele și mijloacele de predare-învățare, ce dezvoltă modurile de evaluare a rezultatelor.

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.

Spre exemplu, în cazul elevilor cu deficiență mintală, planul de învățământ se reduce, atât

din punct de vedere al numărului de discipline de studiu, cât și din punct de vedere al conținutului informațional, ce urmează a fi însușit în fiecare capitol în parte.

În schimb, crește numărul de activități individuale suplimentare, în care urmează să fie inclus elevul cu deficiență mintală, în scopul recuperării acestuia.

Raporturile ce se stabilesc cu fiecare elev în parte sunt foarte importante. Elevul trebuie să simtă că este apreciat ca individ. Astfel, elevii vor participa la procesul de învățământ după posibilitățile fiecăruia, cadrele didactice trebuind să-și adapteze metodele pedagogice în consecință.

De multe ori se folosește și lucrul în grup care oferă posibilitatea elevilor cu dificultăți de învățare să colaboreze cu alții prin discuții, lucrări de cercetare și jocul de rol. Tipurile de grupuri pot fi :

- grup de opinii: acest tip de activitate se desfășoară prin discuții libere, însă asupra unui anumit subiect ;
- grup de simulare : această formă este utilă pentru studierea situațiilor reale, din viață, elevii trebuind să se pună în pielea unui personaj;
- grupul de discuții libere: această formă este bună pentru învățarea anumitor abilități fundamentale ;
- adunarea clasei: este utilă pentru a modifica comportamentele indezirabile și a-i induce simțul răspunderii .

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

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

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

Pentru a socializa o persoană cu dizabilități este important:

- Să beneficieze de intervenție individuală;
- Să participe la activitățile de grup.

Educația trebuie făcută posibilă pentru orice copil, pentru orice persoană cu dizabilități, atât în familie cât și în grădiniță, în școală, în grupuri sociale, în comunitatea locală. Teoretic, fiecare copil trebuie să aibă șanse egale la educație. Practic, rămâne în afara școlilor, a grădinițelor un număr semnificativ de copii. Aceștia, cu timpul, vor fi marginalizați de către societate, nemaiputând fi nicicând socializați.

Școala incluzivă ridică învățarea la rang de principiu general și presupune înainte de orice acceptarea faptului că orice copil poate învăța. Toți actorii educației învăța, se schimbă, se transformă. Fundamental în procesul de predare-învățare este înțelegerea interactivității învățării și dezvoltării. Fiecare participant învăța și se dezvoltă prin faptul că interacționează cu ceilalți. De aici și profesorii învață permanent, la fel managerii școlari și părinții și toți ceilalți membri ai comunității. Școala incluzivă se adresează individualităților dar oferă în același timp soluțiile colaborării și cooperării pentru învățare. Sursele învățării, pentru fiecare, vin din relațiile interumane și din experiența permanentă cu obiectele, cu semenii și cu sine. Școala nu este numai un teritoriu al cunoștințelor academice ci și un al experiențelor practice și al relațiilor

interumane.

Experiența din alte țări ne arată că integrarea fiecărui copil cu handicap este o problemă care trebuie serios studiată, alcătuiindu-se un proiect individual de integrare, care să prevadă toate măsurile pentru reușita acestei acțiuni. În vederea alcătuirii proiectului individual de integrare cadrul didactic trebuie să fie sprijinit atât de medic, psiholog și logoped cât și de cadrul didactic itinerant și de sprijin.

Rolul esențial în educația integrată îl deține educatorul clasei, care devine principalul factor de acțiune și de coordonare a realizării programului pedagogic individual pentru elevii cu CES.

Acesta trebuie :

- ▲ să-și îmbogățească pregătirea pedagogică cu elemente care să-i faciliteze includerea optimă în clasa elevilor cu CES și asigurarea de șanse egale pentru acestia la instrucție și educație ;

- ▲ să manifeste interes continuu pentru identificarea, evaluarea și reprogramarea periodică a conținuturilor învățării pentru fiecare elev ;

- ▲ să coopereze în parteneriat cu profesorul de sprijin și cu ceilalți membri ai echipei educaționale, dar și cu familia elevului ;

- ▲ să participe la elaborarea programului pedagogic individualizat pentru fiecare elev cu CES și să țină evidența rutei curriculare a acestuia.

Procesul de integrare educationala a elevilor cu CES include elaborarea unui plan de intervenție individualizat, în cadrul căruia, folosirea unor modalități eficiente de adaptare curriculară joacă rolul esențial.

Educatorul trebuie să dobândească o pregătire adecvată în educația specială, să poată identifica elevii cu CES, să-i trimită la Comisia de Expertiză Școlară, să elaboreze, în colaborare, programele individualizate, să fie disponibil pentru a lucra cu alți specialiști, cu părinții, să aibă capacități manageriale și pedagogice la clasă, să aibă lupte pentru reducerea izolării în clasă și pe parcursul activității didactice

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

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

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

- privind problema din perspectiva psihologiei individului, atunci trebuie să evidențiem cunoașterea trăsăturilor dominante ale personalității copilului, reacțiile și comportamentele sale în diferite situații, conștientizarea de către copii a propriilor nevoi, identificarea căilor de satisfacere ale acestor nevoi. De asemenea, se va avea în vedere setul de interese și aspirații ale copilului care îi motivează orientarea selectivă și durabilă spre anumite activități și setul de atitudini care se manifestă în contextul relațiilor speciale.

- privind problema din perspectiva psihologiei de grup, trebuie să urmărim stadiul intercunoașterii și aprecierii interpersonale dintre membrii grupului de elevi, stadiul coeziunii socio-afective care influențează dinamica grupului , stadiul conștiinței de sine a grupului ca rezultat al maturizării relațiilor și interiorizării setului de reguli și norme existente în viața și

activitatea grupului.

În concluzie, copiii sunt o categorie socială care, în ciuda aparențelor nu au timp să aștepte: dacă sunt lăsați să crească fără ajutorul de care au nevoie, personalitatea viitorului adult are cu siguranță de suferit.

Bibliografie:

- A . Gherguț , C. Neamțu, *Psihopedagogie specială*, Ed. Polirom, 2000
- A .Balan, *Consiliere educațională*, Ed Psinet, 2001
- V. Preda, *Elemente de psihopedagogie specială*, Ed. Eikon, 2007
- Străchinaru , *Psihopedagogie specială*, Ed. Trinitas, 1994

Incluziunea socială și școlară a copiilor cu cerințe educative speciale

**Profesor de sprijin, Gaina Andreea Nicoleta
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă,
Roman, Neamț
Director adjunct, prof. Vaduva Grigore
Liceul Tehnologic “Vasile Sav”,
Școala Gimnazială “Carol I” ,
Roman, Neamț**

În activitatea pe care o desfășoară, omul este o ființă dependentă de ceilalți. Are nevoie permanentă de a comunica și coopera. Întâlnim în diferite împrejurări oameni cu deficiențe. Ei 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.

Școala este de asemenea un mediu important de socializare.

Deseori ne întrebăm noi, cadrele didactice, cum vom efectua integrarea copiilor cu CES?...Oare nu ar trebui să ne gândim că este prioritară realizarea procesului de înțelegere a colegilor cu privire la deficiențele lor? Copiii pot fi foarte cruzi sau foarte drăguți cu alți copii care sunt diferiți de ei. Atunci când sunt în preajma lor, îi pot imita, pot râde de ei, se pot juca lângă ei fără să-i includă și pe ei, prefăcându-se că nu există. De obicei, copiii reacționează așa, atunci când nu înțeleg. Pentru a-i putea înțelege mai bine, se pot organiza jocuri cu ajutorul cărora pot înțelege diversele probleme cu care se confruntă copiii cu C.E.S.. De exemplu, pentru a-i înțelege pe copiii cu deficiențe de vedere, se poate propune un joc în care, pe rând, copiii, sunt legați la ochi și lăsați să se descurce într-un perimetru definit. În felul acesta, copiii vor înțelege mai bine situația în care se poate afla un copil cu deficiențe de vedere. Asemănător se pot inventa diverse jocuri adaptate la vârsta și la puterea lor de înțelegere.

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.

Integrarea școlară exprimă atitudinea favorabilă a elevului față de școala pe care o urmează; condiția psihică în care acțiunile instructiv-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 învățatură și în plan comportamental considerate normale prin raportarea la posibilitățile copilului sau la cerințele școlare.

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. În astfel de cazuri, cadrul didactic trebuie să se apropie mai mult de sufletul copilului pentru ca acesta să nu se mai simtă respins.

Unii elevi au nevoie de o terapie a tulburărilor de vorbire și de limbaj și de psihoterapie individuală și de grup pentru sprijinirea integrării pe plan social. De asemenea, copiii au nevoie de ajutor suplimentar din partea profesorilor și colegilor, fiind nevoie să primească în activitatea școlară conținuturi și sarcini simplificate.

Elevii 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.

Elevii 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 (familie, cadre didactice).

Din experiența personală pot afirma că profesorul poate folosi în procesul de predare-învățare- evaluare diverse strategii și intervenții utile: în primul rând trebuie să țină cont de crearea unui climat afectiv-pozitiv, de asemenea stimularea încrederii în sine și a motivației pentru învățare,

încurajarea sprijinului și cooperării din partea colegilor, formarea unei atitudini pozitive a colegilor, încurajarea independenței și creșterea autonomiei personale sunt aspecte semnificative de care cadrul didactic trebuie să țină cont în vederea facilitării integrării școlare a acestor copii. Este foarte important ca noi, cadrele didactice, să le încurajăm eforturile, să îi sprijinim, să îi apreciem pozitiv în realizarea sarcinilor școlare, fără a crea dependență. Dar și folosirea frecventă a sistemului de recompense, laude, încurajări, întărirea pozitivă, astfel încât să fie încurajat și evidențiat cel mai mic progres, centrarea învățării pe activitatea practică nu sunt de neglijat când vorbim despre copii cu CES.

De cele mai multe ori, când lucrăm cu elevi cu cerințe educative speciale, ne gândim la sarcini împărțite în etape mai mici, realizabile, la folosirea învățării afective, la adaptarea metodelor și mijloacelor de învățare, evaluare, dar și la sprijinirea elevului să devină membru al unui grup. Este bine să organizăm activități de grup care să stimuleze comunicarea și relaționarea interpersonală (jocuri, excursii, activități extrașcolare, activități sportive, de echipă), să îi sprijinim emoțional, să folosim un limbaj simplu, accesibil elevului și nivelului lui de înțelegere.

Așezarea în prima bancă a elevilor cu deficiențe de vedere, îmbunătățirea calității iluminării, adecvarea materialelor didactice sunt aspecte pe care profesorul nu le omite când lucrează cu astfel de copii. Poziția profesorului trebuie să fie astfel încât fiecare elev să-l poată vedea, iar în dialogul profesor-elev, profesorul să vorbească stând numai cu fața spre elevi.

O altă perspectivă ce nu poate fi omisă de către cadrul didactic este așezarea copiilor cu hiperactivitate și deficit de atenție în primele banci, astfel încât să nu le distragă atenția restul colectivului și să fie așezați în apropierea elevilor care sunt acceptați de colectiv ca modele

pozitive. Încurajarea oricărei tentative de comunicare, indiferent de natura ei este importantă. Profesorul trebuie să fie ferm, consecvent, să folosească înțelegerea și calmul ca modalitate de stingere a manifestării agresive a elevului, să fie comentată acțiunea elevului și nu personalitatea lui. Este indicat ca profesorul să aprecieze limita de suportabilitate a elevului (să nu-l jignească sau umilească), să folosească o mimică binevoitoare și o atitudine deschisă (să nu încrucișeze brațele și să nu încrunte privirea).

Într-o abordare incluzivă, toți elevii trebuie considerați la fel de importanți, fiecăruia să îi fie valorificate calitățile, pornind de la premisa că fiecare elev este capabil să realizeze lucruri bune.

Consider că nu există "rețete" pentru integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă. Cei care manifestă deschidere pentru integrarea acestora vor găsi și strategiile potrivite. Fiecare copil are dreptul la educație și merită să i se acorde o șansă. Învățând împreună, copiii învață să trăiască împreună, să se accepte și să se ajute la nevoie.

Bibliografie:

- Albu, A., Albu, C., „Asistența psihopedagogică și medicală a copilului deficient fizic”, Iași, Polirom, 2000;
- Ionescu, S., „Adaptarea socioprofesională a deficienților mintali”, București, Editura Academiei P.S.R., 1975;
- Miftode, V. (coord.), „Dimensiuni ale asistenței sociale: forme și strategii de protecție a grupurilor defavorizate”, Botoșani, Eidos, 1995;
- Popescu, G., Pleșa, O. (coord.), „Handicap, readaptare, integrare”, București, Pro Humanitate, 1998;

Integrarea calculatorului în procesul învățării copiilor cu CES

**Prof. Lupascu Mihaela
Secretara Pahome Gavanas Anca
Liceul Tehnologic “Vasile Sav”,
Scoala Gimnaziala “Carol I”,
Roman**

Dacă la început computerul era gândit ca un instrument de lucru pentru laboratoarele de informatică, unde aveau acces elevii care se pregăteau în acest domeniu, ultimii ani au adus o adevărată revoluție conceptuală în educație computerul devenind un mediu pentru învățare în general, pentru toate disciplinele din programă.

Extraordinara dezvoltare a tehnologiilor multimedia a contribuit la apariția unui domeniu nou, softul educațional, un foarte interesant hibrid între programare informatică, psihopedagogie și diverse materii din curriculum, care astăzi depășește timpul experiențelor fiind pe cale să devină un domeniu cu drepturi depline și viitor sigur în oferta educațională.

Teoreticienii anilor 70 anticipaseră de altfel; computerul poate fi folosit pentru educare – instruire – învățare. Teoriile care atunci păreau aproape fanteziste, astăzi au devenit realitate, realitate care descoperă teorii vechi, care par special gândite pentru fundamentarea unui domeniu nou apărut.

De aici intră în joc, un joc serios de data aceasta, un grup insolit, format din buni pedagogi, specializați în probleme de psihopedagogie, profesori de diverse discipline, dar și informaticieni capabili să transforme în softuri temele educaționale pe care ceilalți le gândesc atât din perspectiva materiilor de studiu dar și de strategie didactică.

Softul educațional este un program proiectat în raport cu o serie de coordonate pedagogice și tehnice, pentru a fi utilizat în instruire- învățare. Acesta rezultă dintr-un laborios proces de proiectare care are trei mari etape:

- ❖ stabilirea temei;
- ❖ proiectare pedagogică;
- ❖ realizare informatică.

Aceste etape se desfășoară după o dinamică aparte, în care feedback-ul primit de la elevi și profesori are un rol hotărâtor.

Stabilirea temei este decisă de profesorii de specialitate în colaborare cu informaticienii.

Încă din stadiul de stabilire al temei, este necesar să se evidențieze faptul că învelișul multimedia reprezintă un ajutor pentru elevi și profesor și nu doar o prezentare frumoasă, nu se pune problema de a anima o temă ci de a contribui la învățare prin obiective precise cu rezultate cuantificabile.

Proiectarea pedagogică cuprinde la rândul ei câteva faze importante care trebuie parcurse pentru a obține un soft educațional eficient, orice proiectant punându-și la început întrebări de tipul:

- Ce anume se spera că va ști să facă elevul când va ajunge la finele temei propuse?
- La ce întrebări va putea să răspundă?
- Ce operații va fi în stare să facă și la ce nivel?
- În ce anume sens se va modifica comportamentul elevului? Cum se vor observa și măsura aceste schimbări?
- Ce conținut și ce strategii trebuie să folosească pentru atingerea obiectivelor propuse?

Psihopedagogia actuală descoperă că rezultatele teoretice la care s-a ajuns în ultimii ani pot fi puse în practică folosind noile tehnologii, cercetările arătând că multe deprinderi sunt mai ușor de format dacă se folosesc imagini, sunete, , dacă se recurge la căutarea informației și nu numai la primirea ei, la construirea cunoașterii sau la învățarea prin descoperire, metode specifice cu computerul care azi devin aspecte ale actului educațional.

Realizarea informatică - presupune respectarea indicațiilor date prin proiectarea pedagogică, dar și a unor recomandări, standarde, norme și convenții specifice proiectării informatice.

Îndeplinind riguros toate etapele mai sus menționate se obține un produs multimedia cu conținut educațional care poartă numele de soft educațional.

Nu însă orice produs multimedia este un soft educațional. În afară de alegerea atentă a temei, care trebuie să ofere condiții obiective de transpunere în secvențe multimedia, un soft educațional este proiectat fie conținând propria strategie didactică, fie ca un moment precis într-un set de strategii posibile, din care profesorul poate alege. Deosebit de important este evidențierea tipului de soft educațional din punct de vedere al conținutului tematic și al strategiei, pentru a putea fi folosit corect.

Există o clasificare a softurilor educaționale după funcția pedagogică specifică pe care o pot îndeplini în cadrul unui proces de instruire.

a) Soft interactiv de învățare – are înglobată o strategie care permite feedback-ul și controlul permanent, determinând o individualizare a parcursului în funcție de nivelul de pregătire al subiectului.

b) Soft de simulare – permite prezentarea controlată a unui fenomen prin intermediul unui model cu comportament analog.

c) Soft de investigare – elevului i se prezintă informațiile deja structurate (calea de parcurs) și este un mediu de unde elevul poate să își extragă singur informațiile necesare rezolvării sarcinii propuse.

d) Soft tematic – abordează subiecte sau teme din diverse domenii, arii curriculare din programa școlară oferind oportunități de lărgire a orizontului cunoașterii în diverse domenii.

e) Soft de testare – evaluare - este gama cea mai largă deoarece specificitatea sa depinde de mai mulți factori: momentul testării, scopul, tipologia interacțiunii (feedback imediat sau nu).

f) Soft de administrare și management educațional –este un produs de suport de activități școlare sau de instruire în general.

g) Softuri utilitare –sunt instrumente pentru o largă gamă de activități, de la cele rutiniere la unele creative (dicționare, tabele, editoare).

h) Jocuri educative –în care sub forma unui joc se atinge un scop didactic; prin aplicarea unui set de reguli elevul este implicat într-un proces de rezolvare de probleme sau situații.

Firească ar fi, ca prezența calculatorului în sălile de clasă să ne determine să găsim soluții interactive și moderne de abordare a lecțiilor, calculatorul oferind un șir de operații didactice importante. Din păcate însă, ele sunt folosite în învățământul preuniversitar mai ales pentru predarea și învățarea informaticii. În privința folosirii lor ca instrumente menite să ușureze învățarea altor discipline sunt destul de puțin utilizate. De o mai bună reprezentativitate beneficiază totuși, științele, urmate fiind de limbile străine.

Deoarece în momentul de față, la nivelul claselor I – IV nu există un soft educațional adaptat programelor școlare, se pot folosi în cadrul lecțiilor CD – uri cu jocuri educative create de diverse edituri. Utilizarea selectivă a acestora în lecții poate eficientiza orice tip de activitate didactică facilitând înțelegerea noțiunilor predate. CD-urile conțin lecții realizate după programa școlară, elaborate de cadre didactice de specialitate. Fiecare program a fost conceput în stilul unui joc. Aparent este o joacă dar, de fapt, este o activitate foarte serioasă.

Iată câteva exemple de astfel de CD – uri:

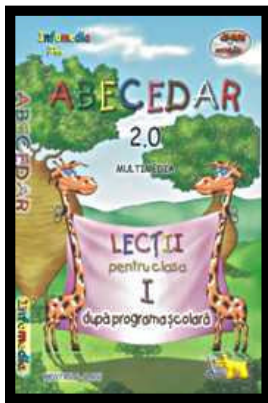
Lecții pentru clasa I ABECEDAR

CD-ul cuprinde 31 de lecții, fiecare lecție având un număr de „vieți” care pot fi pierdute în cazul în care copilul greșește ceea ce i s-a cerut.

Fiecare test în parte este organizat pe două tablouri care propun într-un format foarte vesel și jucăuș anumite exerciții, prin rezolvarea cărora copilul reușește să-și fixeze și să-și aprofundeze cunoștințele acumulate la clasă.

Lecții pentru clasa I MATEMATICĂ

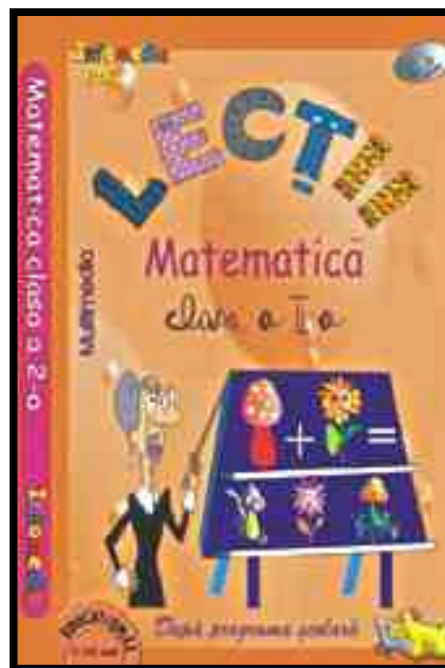
CD-ul conține 30 de lecții, acoperind materia întregului an de studiu, în regim de o lecție pe săptămână. Copilul va rezolva exerciții variate, de la sarcini simple până la probleme complexe. De exemplu, pentru a rezolva adunarea nr. cu sau fără trecere peste ordin, în funcție de lecția aleasă, copilul se va juca cu niște pinguini salvându-i de la a fi mâncați de o focă. Dacă rezolvă corect, pinguinii vor fi regăsiți salvați pe mal.



Lecții pentru clasa a II-a MATEMATICĂ

CD-ul este o continuare firească a lecțiilor pentru cls. I cu o prezentare grafică și concepție deosebită. Cuprinde un set de 36 lecții care pornesc de la o scurtă recapitulare a materiei din cls. I, după care se trece la programa cls. a II-a. Lecțiile sunt făcute sub formă de jocuri cu „vieți” care pot fi pierdute în cazul nerespectării corecte a cerințelor. De asemenea, pot fi felicitați și chiar vor avea unele surprize dacă vor rezolva corect cerințele.

Exemplu: Copilul este rugat să ajute un somnambul care pleacă noaptea din pat și se va împiedica dacă operațiile pe care le întâlnește pe drum nu sunt rezolvate corect.

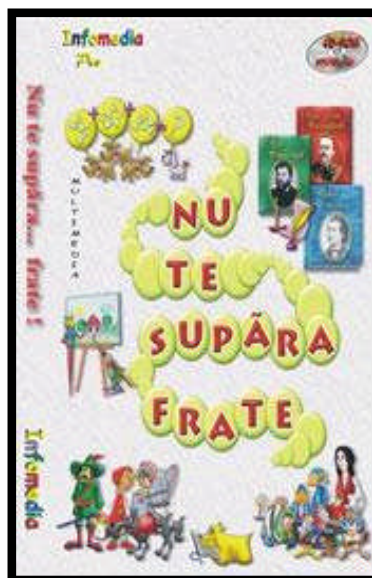


Nu te supăra frate!

CD-ul solicită ca Zăpada, Scufița cunoștințe de desen, istorie, geografie.

Este un joc, pe supăra frate!, de data educațional, cu obiecte de studiu.

Jocul are la bază diferite, de la simple solicită istețimea și juca atât cu un care devine un „



cunoștințe din basmele: Albă Roșie și continuă cu matematică, limba română,

tipicul celebrului joc „Nu te aceasta un joc tematic, noțiuni și planșe din diferite

întrebări grilă de dificultăți definiții la întrebări care agerimea minții. Se poate partener cât și cu calculatorul frate” bun și înțelegător.

Un aspect deosebit de important în realizarea acestor CD-uri este faptul că fiecare în parte prezintă o metodă de analiză a rezultatelor copilului aflată chiar și la îndemâna părinților. Astfel, fără a sta tot timpul lângă copil, părintele poate să verifice ce a lucrat acesta: ziua, ora, ritmul, numărul de răspunsuri corecte precum și numărul de răspunsuri greșite.

În urma unor studii întreprinse atât în țara noastră, dar mai ales plan internațional s-au desprins o serie de concluzii interesante cu privire la eficiența utilizării software-ului educațional, dintre care amintim:

- oferă informații organizate;
- chestionează pe cel ce învață;
- stimulează creativitatea;
- constituie un mijloc atractiv de a verifica, consolida și recapitula cunoștințele;
- ne determină să găsim soluții interactive și moderne de abordare a lecțiilor;
- obțin rezultate bune mai ales elevii care învață încet sau sunt rămași în urmă;
- diminuează factorul de stres;
- este prezent caracterul ludic;
- reduce timpul de studiu;
- se modifică pozitiv atitudinea față de computer.

Este evident că aceste noi concepte în educație nu le pot înlocui pe cele tradiționale în mod radical. Există domenii sau etape ale procesului de învățământ în care educația tradițională este de neînlocuit: faza preșcolară, primii ani de educație în școli, când influența personală a educatorului rămâne determinantă, fazele de debut în învățarea unor noi concepte atât la tineri cât și la adulți.

Îmbinarea tradiției cu noul poate conduce însă cu mai multă siguranță la realizarea unui învățământ modern, utilizarea tehnologiilor moderne pentru adaptarea procesului educativ la necesitățile individuale ale fiecărui elev fiind un deziderat.

Informatizarea învățământului, care a cunoscut o importantă creștere în ultima perioadă, nu înseamnă însă numai dotarea cu calculatoare, ci și folosirea acestora de către profesori la oră. Acest lucru presupune o pregătire adecvată a cadrelor didactice pentru utilizarea tehnologiei informației în procesul de predare. Este o diferență majoră între a deschide calculatorul și a transmite, și a manevra elementele unei lecții. Prin urmare pregătirea cadrelor didactice este un element de bază. Fără perfecționarea personalului didactic sunt șanse mici ca tot acest demers, care presupune multă muncă și fonduri uriașe, să aibă o finalitate. Vor trebui de asemenea reprofileate programele școlare și manualele, pentru ca ele să poată fi adaptate cu o mai mare ușurință la o programare a unei lecții pe calculator.

Dinamica noilor metode de învățare este fundamental alta, elevul este învățat cum să învețe adaptând mijloacele propuse la propriile capacități și abilități, este deprins mai degrabă să caute informația, folosind algoritmi preciși, decât să o rețină fără discernământ.

Întrebarea pe care probabil mulți dintre noi o pun, este dacă într-adevăr, e nevoie de aceste schimbări majore, structurale, care pot genera probleme de adaptare unor categorii de profesori sau elevi.

Răspunsul este dat de chiar societatea spre care ne îndreptăm. Societatea informațională nu mai este o previziune de viitor ci o stare de fapt a prezentului, rămâne la latitudinea fiecăruia cât de repede va ști să facă parte cu adevărat din ea și aceasta nu numai ca o cerință exterioară, impusă, ci ca o necesitate individuală de armonizare.

Integrarea copiilor cu C.E.S.

Prof. înv. primar: Bojan Monica
Școala Gimnazială Vetiş
Loc. Vetiş, Jud. Satu Mare

"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.**

În societatea contemporană au loc schimbări în atitudinea comunității față de persoanele cu probleme specifice. În cadrul grupurilor și categoriilor de persoane cu nevoi speciale, cei marcați de handicapuri fizice și psihice reprezintă o entitate aparte care necesită servicii sociopsihopedagogice complexe. Din aceste considerente, un program conceput în scopul asigurării succesului și înlăturare a insuccesului, trebuie să vizeze factorii externi, în special pe aceia ce privesc activitatea școlară în mod direct. Dacă se identifică factorii ce condiționează rezultatele școlare, se pot stabili și căile ce asigură reușita.

În fundamentarea programului de integrare a copilului cu nevoi speciale și combatere a insuccesului școlar trebuie să pornim de la studierea cauzelor care au generat situația respectivă, descifrând în amănunt aspectele interne și externe implicate în învățare. Un diagnostic corect al inadapării respectiv al eșecului școlar nu poate fi stabilit decât printr-o colaborare strânsă între învățătoare, psiholog, medic școlar, profesori care predau diferite discipline, părinți, elev.

Este necesar să se studieze fiecare elev în parte, faza în care se găsește și cauzele referitoare la :

Elev:

- aptitudinea școlară,
- gradul de pregătire școlară
- deficiențe psihice
- tulburări psihologice, fiziologice, afective, caracteriale
- modelele de învățare folosite
- frecvență la școală
- atitudinea față de învățatură
- interesele
- aspirațiile

Familie:

- climatul cultural -educativ
- familii dezorganizate, dezmembrate
- cerințe prea mari din partea părinților
- condiții de muncă, supraveghere și îndrumare

Școală:

- metodele de predare și învățare utilizate
- supravegherea și îndrumarea
- controlul și evaluarea randamentului școlar
- relația profesor-elev
- relația dintre elevi

- ritmul muncii școlare
- atitudinea față de învățatură
- motivația învățării
- orientarea școlară și profesională a elevilor.

După precizarea cauzelor dominante și a celor adiacente, se stabilesc măsurile și metodele necesare diminuării și înlăturării eșecului școlar, realizându-se o colaborare strânsă între școală și familie.

Cunoașterea particularităților psihofizice ale elevilor impune adoptarea anumitor strategii de *tratare diferențiată*, atât sub aspectul exigențelor conținutului cât și a modalităților de învățare. Din acest punct de vedere, reușita sau nereușita școlară, (în raport cu exigențele normelor școlare) se prezintă ca o stare relativă.

Se impune punerea de acord a școlii cu posibilitățile de învățare ale elevilor precum și adaptarea acestora la activitatea școlară (succesul presupune adaptarea copilului la activitatea școlară dar și a școlii la factorii interni ai acestuia).

Rezultatele școlare nu sunt dependente numai de aptitudinile elevilor ci reprezintă eficiența școlară a aptitudinilor, condiționate de interese, motivația, perseverența, stabilitatea emoțională, atitudinea elevului față de activitatea școlară.

Strategii și intervenții utile din partea cadrului didactic:

- Crearea unui climat afectiv-pozitiv;
- Organizarea activităților sub formă de jocuri didactice, dramatizări, jocuri de rol;
- Organizarea unor activități commune cu părinții, cu profesorul de sprijin;
- Stimularea încrederii în sine și a motivației pentru învățare;
- Integrarea acestor elevi în cât mai multe activități extrașcolare și extracurriculare;
- Încurajarea sprijinului și cooperării din partea colegilor, formarea unei atitudini pozitive a colegilor;
- Încurajarea independenței, creșterea autonomiei personale;
- Încurajarea eforturilor;
- Sprijin, încurajare și apreciere pozitivă în realizarea sarcinilor școlare și extrașcolare;
- Folosirea frecventă a sistemului de recompense, laude, încurajări, întărirea pozitivă, astfel încât să fie încurajat și evidențiat cel mai mic progres;
- Centrarea învățării pe activitatea practică și pe mânuirea materialului intuitiv;
- Sarcini împărțite în etape mai mici, realizabile;
- Folosirea învățării afective;
- Adaptarea metodelor și mijloacelor de învățare, evaluare, etc.

Bibliografie:

- Nicola, Ioan, „Tratat de pedagogie școlară”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2000
- Verza F “Introducerea în psihopedagogia specială și asistența socială”, Ed Fundatiei Humanitas, 2002

Integrarea copiilor cu cerințe educative speciale în școală

Rusu Elena
Școala Gimnazială Constantin Panțiru Grintieș
Județul Neamț

Complexitatea manifestărilor determinate de realitatea dintre normalitate și integrare a dus la interpretări, amânări, experimente, tatonări, reușite și eșecuri în acțiunea de integrare a copiilor cu CES în școala de masă.

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

Nevoile speciale ale copiilor cu dificultăți de învățare în mediul școlar

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 .

În faza următoare de dezvoltare, copilul își dă seama că lucrurile văzute și auzite pot fi asociate, se leagă între ele . De exemplu, copilul cunoaște vocea mamei, sunetul clopoțelului etc. Învăță să asocieze experiența tactilă cu senzația vizuală și auditivă . Astfel, de exemplu, apăsarea burții păpușii din plastic și sunetul fluierător devin senzații asociate . Astfel își lărgeste copilul sfera experiențelor, fiind întotdeauna gata pentru perceperea și prelucrarea noilor informații . Relația dintre " dacă " și " atunci " este descoperită cu un interes intensificat . De exemplu : " Dacă încep să plâng, cineva intră și se ocupă de mine " ; sau într-o situație mai complexă : " dacă mă ridic sub masă, îmi lovesc capul " ; iar într-o situație și mai complexă : " Dacă alerg pe pat, atunci pot să cad, iar căderea rezultă durere " .

Legăturile " dacă - atunci " - deoarece aduc surprize copilului - îl motivează la cunoașterea relațiilor de cauzalitate și la experimentarea individuală . De exemplu " Dacă rostogolesc mingea sub dulap, ea dispare " . Noile cunoștințe sun integrate în cadrul experiențelor prelucrate anterior și astfel în momentul școlarizării copilului preîntâmpină minunea cititului, învățului cu această experiență bogată.

Învățarea este cea mai semnificativă în această perioadă (de la naștere până la momentul școlarizării), reprezentând fundamentul oricărui proces de învățare ulterioară .

După toate acestea ne putem închipui că, prin compromiterea procesului de dezvoltare și maturizare intelectuală, are de suferit, dezvoltarea intelectuală, aceasta fiind deviată pe un alt traiect, iar prin acesta implicit scade eficacitatea performanțelor intelectuale . Așa se explică faptul că tulburările precoce ale dezvoltării copilului radiază în profunzime, deoarece afectează acele structuri de bază (modalitățile fundamentale ale percepției, organizarea, orientarea și focalizarea atenției etc) care reprezintă condiții esențiale în formarea funcțiilor intelectuale mai complexe . La fel, nu putem pretinde copilului să citească și să scrie fluent, să efectueze diferite calcule până când aceste aptitudini, respectiv aptitudini parțiale, care reprezintă pilonii performanțelor intelectuale, funcționează la un nivel scăzut.

Cum putem ajuta elevul cu dificultăți de învățare ?

În primul rând, învățătorul trebuie să posede cunoștințe care îl fac capabil să recunoască tulburarea de învățare a copilului . Care sunt acele simptome, modele de comportament, care sugerează prezența tulburării de învățare ?

- În fazele ameliorate și acute ale tulburărilor de învățare apare o divergență între performanțele școlare și nivelul intelectual al copilului ;
- Performanță scăzută, care apare în clasele primare, iar în cazul afecțiunilor mai puțin grave apare mai târziu . Astfel de disfuncții sunt : dislexia, disgrafia, discalculia ;
- Un model comportamental tipic îl reprezintă tulburări ale atenției, hiperactivitate și neurotizare secundară . În contextul colectivului., copilul nu acordă atenție nici profesorului, nici colegilor, dispune de o necesitate motrică crescută, nu poate sta locului, eșecul sistematic datorat deficienței intelectuale, respectiv faptului că elevul nu este capabil de performanțele colectivului, implică dezvoltarea unor simptome comportamentale neurotice secundare : ticuri, comportament inhibat, sau chiar opusul acestuia, comportament extravagant menit să compenseze deficiențele intelectuale.

Sindromul cognitiv specific, care poate afecta una sau mai multe aptitudini. De exemplu:

- ◆ Tulburarea percepției derivă din deficiențele tactile, vizuale, kinestetice și vestibulare;
- ◆ Tulburarea capacităților lingvistice rezultă din deficiențe ale percepției limbajului, generate de simboluri, asocierea semantică a cuvintelor, articulare, programare motorie, integrarea vorbirii și limbajului, fond de cuvinte etc .;
- ◆ Memoria survine ca urmare a unor insuficiențe ale engramării, reținerii și reactualizării cunoștințelor;
- ◆ Tulburarea codării intermodale (De exemplu: asocierea cuvintelor cu imagini, respectiv ale imaginilor cu sunete; literei " P " i se asociază sunetul " pe ");
- ◆ Tulburarea aptitudinilor seriale, care suspendă orice capacitate de șiruire, de stabilire a relației cauză - efect;
- ◆ Tulburări ale orientării spațiale, cel mai relevant semn al acestora: elevul are mari greutăți în stabilirea direcțiilor spațiale, de exemplu : sus - jos, stânga - dreapta;
- ◆ Tulburări ale coordonării motrice și ale motricității fine, manifestate relevant prin neîndemănare și nesiguranță motrică.

Studiind cu atenție semnele prezentate ale tulburărilor de învățare, învățătorul va fi treptat în stare să recunoască aceste deficiențe, conform criteriilor enumerate .

Activități în mediul școlar cu elevi având dificultăți de învățare

Prin recunoașterea tulburării de învățare la elevi, învățătorul a făcut primul pas în remedierea elevului . Din moment ce învățătorul devine competent în stabilirea cauzelor dificultăților de învățare, el va fi capabil să abordeze în mod diferențiat învățarea/educarea acestui elev .

Aceasta necesită eforturi și energii suplimentare din partea învățătorului, deoarece elevii cu dificultăți de învățare au nevoie de activități recuperatoare și de o atitudine specifică, conform nevoilor individuale . Această abordare diferențiată necesită o colaborare strânsă între pedagog și psihologul școlar . Pe de o parte, învățătorului îi revin responsabilitățile abordării diferențiate, pe de altă parte colaborarea lui cu psihologul școlar mărește eficacitatea intervenției educaționale .

Activitatea psihopedagogică cu copiii cu dificultăți de învățare trebuie să prezinte un efect dublu :

- având un caracter corectiv - formativ, ea are ca scop central reducerea și corecția deficiențelor intervenite în dezvoltare ;
- prin întreținerea și stimularea factorilor non - intelectuali ai personalității cum ar fi : motivația de învățare, interes, senzația competenței, aptitudini de comunicare verbală, etc .

Strategii pedagogice privind recuperarea, corecția și dezvoltarea funcțiilor cognitive și ale aptitudinilor parțiale deficitare.

Intervenția recuperatorie trebuie întotdeauna să respecte personalitatea și nivelul de deficiență al copilului. Criteriul de alegere a programului de dezvoltare, a etapelor programului intră în resortul unei persoane competente : psiholog, psihopedagog , profesor consilier. Din acest motiv, în prezentarea de față nu abordez această latură a problemei. Ceea ce revine învățătorului va fi aplicarea programului stabilit împreună cu psihologul, sub forma unor activități suplimentare (aditive la programa școlară) în sălile de clasă.

Consider că nu există " rețete " pentru integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă. Cei care manifestă deschidere pentru integrarea acestora vor găsi și strategiile potrivite. Fiecare copil are dreptul la educație și merită să i se acorde o șansă . Învățând împreună, copiii învață să trăiască împreună, să se accepte și să se ajute la nevoie.

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

Integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă

Mihalache Camelia Elena
Liceul Tehnologic „Spiru Haret”
Piatra Neamț
Neamț

Motto :

„Tratează-i pe oameni ca și cum ar fi ceea ce ar trebui să fie, și ajută-i să devină ceea ce sunt capabili să fie.”

Johann von Goethe

Idealul scolii pentru toți este școala care nu exclude (prin selecție și marginalizare în forme variate, directe sau indirecte), ci include, acceptă și valorizează copiii, chiar foarte diferiți, anterior excluși. 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.

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 de un singur ghid etc. Dar sistemul școlar care asigura aceleși condiții de instruire pentru toți elevii reprezintă o inegalitate, deoarece ei nu profita 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.

Pentru ca activitatea instructiv – educativă să fie profitabilă pentru toți elevii, aceasta trebuie să se realizeze diferențiat. Educația diferențiată vizează adaptarea activității de instruire la posibilitățile diferite ale elevilor, la capacitatea de înțelegere și ritmul de lucru propriu unor grupuri de elevi sau chiar fiecărui elev în parte.

Caracterul integrat al învățământului ne pune în fața problematicii situației în care un copil cu handicap este integrat într-o clasă obișnuită. În fapt este vorba pe de o parte de situația copilului respectiv, iar pe de altă parte, de situația clasei în care este integrat.

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-ADHD, 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, discalculia, dispraxia);
- copiii cu deficiențe de comunicare și interacțiune (tulburări din spectrul autistic, sindromul Asperger, întârzieri în dezvoltarea limbajului).

Sub ambele aspecte, ceea ce urmarim este o buna intelegere reciproca, o existenta sociala normala a copiilor, in ciuda diferentelor existente. Pentru copilul cu handicap aceasta inseamna a fi inteles si acceptat, cu tot ce are el pozitiv, cu tot ce poate aduce vietii de grup. Acesta normalizare a relatiilor este benefica si pentru ceilalti elevi, care invata sa respecte dreptul la diferenta, sa fie solidari cu semenii lor care intampina dificultati in viata.

Integrarea fiecarui copil cu handicap este o problema care trebuie serios studiata, alcatuindu-se un proiect individual de integrare, care sa prevada toate masurile pentru reusita acestei actiuni. In vederea alcatuirii proiectului individual de integrare cadrul didactic trebuie sa fie sprijinit atat de medic, psiholog si logoped cat si de cadrul didactic itinerant si de sprijin.

Școala este de asemenea un mediu important de socializare. 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 învățatură și în plan comportamental considerate normale prin raportarea la posibilitățile copilului sau la cerințele școlare. Elevii cu C.E.S. au nevoie de un curriculum planificat diferențiat, de programe de terapie lingvistică, de tratament logopedic specializat, de programe specifice de predare-învățare și evaluare specializate, adaptate abilităților lor de citire, scriere, calcul, de programe terapeutice pentru tulburări motorii. De asemenea vor beneficia de consiliere școlară și vocațională personală și a familiei.

Stilul de predare trebuie să fie cât mai apropiat de stilul de învățare 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 învață copilul, dar și ce și cum este necesar să fie învățat. Unii elevi au nevoie de o terapie a tulburărilor de vorbire și de limbaj și de psihoterapie individuală și de grup pentru sprijinirea integrării pe plan social. De asemenea copiii au nevoie de ajutor suplimentar din partea profesorilor și colegilor, fiind nevoie să primească în activitatea școlară conținuturi și sarcini simplificate.

Rolul esential in educatia integrata il detine invatatorul clasei, care devine principalul factor de actiune si de coordonare a realizarii programului pedagogic individual pentru elevii cu CES. Acesta trebuie :

- sa-si imbogateasca pregatirea pedagogica cu elemente care sa-i faciliteze includerea optima in clasa elevilor cu CES si asigurarea de sanse egale pentru acestia la instructie si educatie ;

- sa manifeste interes continuu pentru identificarea, evaluarea si reprogramarea periodica a continuturilor invatarii pentru fiecare elev ;

- sa coopereze in parteneriat cu profesorul de sprijin si cu ceilalti membri ai echipei educationale, dar si cu familia elevului ;

- sa participe la elaborarea programului pedagogic individualizat pentru fiecare elev cu CES si sa tina evidenta rutei curriculare a acestuia.

Din experienta personala putem afirma ca profesorul poate folosi in procesul de predare-invatare, evaluare diverse strategii si interventii utile: Crearea unui climat afectiv-positiv; Stimularea increderii in sine si a motivatiei pentru invatare; Incurajarea sprijinului si cooperarii din partea colegilor, formarea unei atitudini pozitive a colegilor; Incurajarea independentei, cresterea autonomiei personale; Incurajarea eforturilor; Sprijin, incurajare si apreciere pozitiva in realizarea sarcinilor școlare, fara a crea dependenta; Folosirea frecventa a sistemului de recompense, laude, incurajari, intarirea pozitiva, astfel incat sa fie incurajat si evidentiat cel mai mic progres; Crearea unui climat afectiv, confortabil; Centrarea invatarii pe activitatea practica; Sarcini impartite in etape mai mici, realizabile; Folosirea invatarii afective; Adaptarea metodelor si mijloacelor de invatare, evaluare; Sprijinirea elevului sa devina membru al unui grup; Organizarea unor activitati de grup care sa stimuleze comunicarea si relationarea interpersonală (jocuri, excursii, activitati extrașcolare, activitati sportive, de echipa); Sprijin emotional; Folosirea unui limbaj simplu, accesibil elevului si nivelului lui de intelegere; Instructiuni clare privind sarcinile si elaborarea unor programe individuale de lucru; Asezarea in prima banca a elevilor cu deficiente de vedere, imbunatatirea calitatii iluminării, adecvarea materialelor didactice; Pozitia profesorului sa fie astfel ca fiecare elev sa-l poata vedea, iar in dialogul profesor-elev profesorul sa vorbeasca numai stand numai cu fata spre elevi; Stabilirea foarte clara a regulilor si consecintelor nerespectării lor in clasa si aplicarea lor constanta; Asezarea copiilor cu hiperactivitate si deficit de atentie in primele banci, astfel incat sa nu distraga atentia restul colectivului si sa fie asezat in apropierea elevilor care sunt acceptati de colectiv ca modele pozitive; Incurajarea oricarei tentative de comunicare, indiferent de natura ei; Profesorul sa fie ferm, consecvent, sa foloseasca intelegerea si calmul ca modalitate de stingere a manifestării agresive a elevului; Sa fie comentata actiunea elevului si nu personalitatea lui; Profesorul sa aprecieze limita de suportabilitate a elevului (sa nu-l jigneasca sau umileasca); Orice activitate sa fie bine planificata, organizata si structurata; Profesorul sa dea dovada de consecventa si corectitudine in evalua.

Copiii cu C.E.S. pot prin joc sa-si exprime propriile capacitati. Astfel copilul capata prin joc informatii despre lumea in care traieste, intră in contact cu oamenii si cu obiectele din mediul inconjurator si invata sa se orienteze in spatiu si timp. Datorita faptului ca se desfasoara mai ales in grup, jocul asigura socializarea. Jocurile sociale sunt necesare pentru persoanele cu handicap, intrucat le ofera șansa de a juca cu alti copii, orice joc avand nevoie de minim doua persoane pentru a se desfasura. Jocurile trebuie insa sa fie adaptate in functie de deficienta copilului.

Abordarea incluzivă susține că scolile 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. Putem stabili de asemenea relații de colaborare cu autoritățile locale, părinții și reprezentanții comunității.

Poate fi dezvoltat un mediu afectiv pozitiv în care elevii să poată discuta cu lejeritate despre dificultățile pe care le pot întâlni și să aiba curaj să ceară ajutor. Într-o abordare incluzivă toți elevii 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.

Bibliografie:

- Albu A., Albu C. “Asistența psihopedagogică și medicală a copilului deficient fizic”, Iasi, Poliron, 2000
- Ionescu S “Adaptarea socioprofesională a deficienților mintal”, Bucuresti, Ed Academiei, 1975
- Popescu G, Plesa O “Handicap, readaptare, integrare”, Bucuresti, Pro Humanitate, 1998
- Verza E, Paun E “Educația integrată a copiilor cu handicap”, Unicef, 1998
- Weihs T J “Copilul cu nevoi speciale”, Ed Triade, Cluj Napoca, 1998

Integrarea copiilor cu nevoi special în alternativa educațională step by step

Antoniu Elena-Cristina

Școala Gimnazială ”Nicu Albu” Piatra Neamț, jud. Neamț

Societatea în care trăim și în care vor trăi copiii pe care îi pregătim are nevoie de oameni care să gândească interdisciplinar, care să treacă cu ușurință de la un domeniu la altul și care să-și îndeplinească cu succes rolurile sociale pentru care sunt pregătiți. Educația ca activitate sistematică, conștientă și organizată presupune o anumită coerență, unitate. Copilul - ca ființă umană în devenire – este o totalitate, un întreg și nu trebuie să se piardă din vedere acest lucru.

În România, în ceea ce privește educația copiilor cu nevoi educaționale speciale sunt câteva prevederi, dar disparate și adesea contradictorii, lăsând nereglementate cele mai multe situații din realitatea complexă cu care se confruntă copii și familiile acestora în relația cu instituțiile care le oferă educație sau servicii educaționale. În consecință sunt reduse drastic șansele acestora de a atinge potențialul maxim în toate ariile de dezvoltare, un grad cât mai mare de independență la vârsta adultă, de a căpăta abilitățile și deprinderile necesare pentru a desfășura o activitate utilă, de a munci potrivit potențialului, reducându-se în aceeași măsură și șansele de incluziune socială de participare și de contribuție a acestora la dezvoltarea comunității în care trăiesc, spre disperarea familiilor lor. În educație, incluziunea înseamnă trecerea de la abordarea centrată pe curriculum la abordarea centrată pe elev. În loc ca elevul să fie pregătit pentru integrarea în școala de masă, acesta din urmă și strategiile de predare vor fi pregătite pentru a-l integra. Materialele de învățare, curriculumul și așteptările față de activitățile cu fiecare copil și metodele de predare trebuie adaptate pentru atingerea obiectivelor individuale și curriculare. Scopul urmărit nu are caracter exclusiv social sau curricular, ci se referă la încercarea de a întâmpina toate nevoile unui copil, ori de câte ori este posibil.

Școala trebuie să se întoarcă spre elev. Este rațiunea ei de a fi ! În ultimii 18 ani am încercat tot felul de programe, manuale și reglementări pentru oricine altcineva decât pentru elevii care ar trebui să beneficieze de ele. De abia acum, în ultimii ani, școala românească a promovat cu adevărat și alternativele educaționale, care au început să fie apreciate la adevărata lor valoare . Problema nu s-ar putea pune oare și la nivel de școala incluzivă ? Nu s-ar putea adopta strategiile didactice folosite în alternativele educaționale pentru integrarea și dezvoltarea copiilor cu nevoi speciale ?

În alternativa educațională Step by Step copilul este considerat ca o persoană demnă de respect, unică, și caută să-i asigure o continuitate individuală în dezvoltare, precum și practici de dezvoltare adecvate, specifice lui. Cooperarea și colaborarea au drept scop verificarea demersurilor și experiențelor individuale de descoperire a lumii și valorizarea lor.

Step by Step caută să se asigure că orice copil achiziționează și dezvoltă aptitudini fizice, cognitive, emoționale, etico-morale, artistice, teoretice, sociale și practice pentru a participa la o societate democratică, deschisă.

Aici, procesul de învățământ este centrat pe elev, educația este individualizată. Pentru incluziunea copilului cu nevoi speciale este nevoie de planificare, pregătire și sprijin individual adecvat, de Planul de Intervenție Personalizat (PIP).

În ambele cazuri educația este individualizată, centrată exclusiv pe elev.

TEHNICI DE ADAPTARE INDIVIDUALĂ

1. INCURAJAREA INTERESELOR : Pentru un copil care ezită să-și asume riscuri prin extinderea gamei de activități desfășurate, învățătoarea poate extinde o activitate deja familiară copilului prin integrarea unei activități noi în cadrul ei.

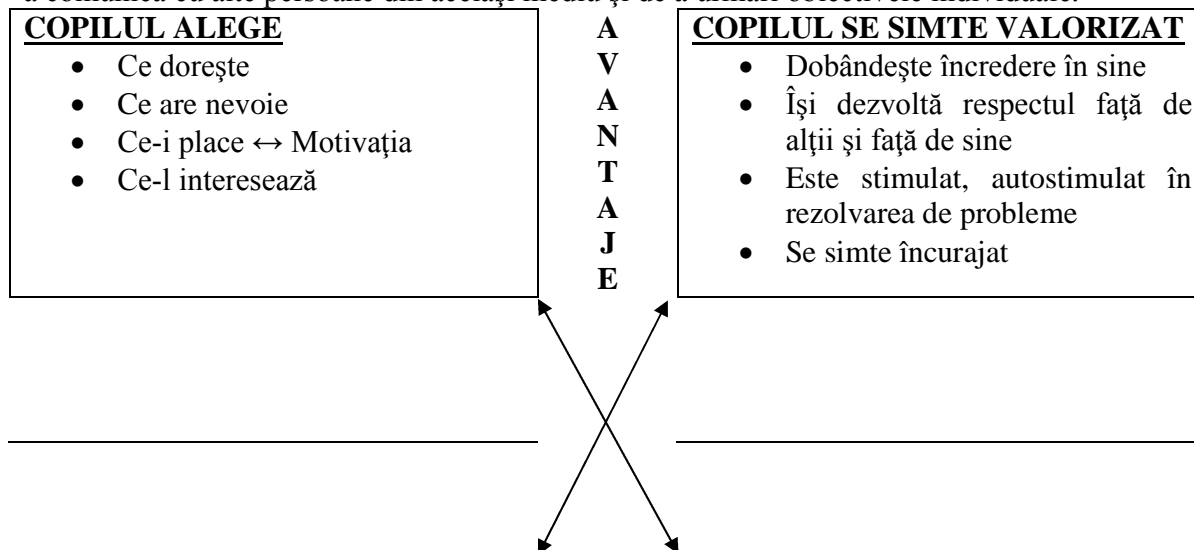
2. COPII ÎMPĂRȚIȚI CÂTE DOI SAU ÎN GRUPURI MICI :

Piaget este de părere că un copil învață cel mai bine de la alt copil (se grupează un copil care a înțeles o noțiune cu un copil care nu a înțeles-o.)

3. ACTIVITĂȚI DIVERSIFICATE : Pe măsură ce copiii se joacă cu materialele disponibile, aspectul general al jocului poate fi diferit (jocuri cu diferite nivele de dificultate).

4. AXAREA PE NEVOI SPECIALE : Cele două cadre didactice pot insista pe abilități specifice creând ocazii pentru un copil de a practica un talent deosebit sau de a îndeplini o sarcină dificilă ; dacă învățatoarea a observat că mai mulți copii întâmpină dificultăți în folosirea foarfecelor, poate elabora activități care stimulează musculatura mâinii.

În clasele „Step by Step” se încurajează posibilitatea de a opta, de a rezolva probleme, de a comunica cu alte persoane din același mediu și de a urmări obiectivele individuale.



**COPILUL ESTE STIMULAT,
SPRIJINIT DE INVATATOARE**

- Să învețe ceea ce nu cunoaște
- Devine în permanență activ
- Își cunoaște nevoile proprii
- Să se integreze în colectiv cu personalitatea proprie

F
A
C
I
L
I
T
Ă
Ț
I

COPILUL ÎȘI DEZVOLTĂ

- Personalitatea
- Dobândește abilități cognitive, psiho-motorii, estetice, de comunicare

Pentru un copil cu nevoi speciale modul în care comunică cu el, neconstrângerea și relativa libertate conduce la succesul educațional. Relația învățător-elev, într-o clasă step-by-step, este una de prietenie, colaborare, în care educatorul sugerează și întărește motivația pozitivă de descoperire a copilului. Aceasta se datorează și faptului că părinții își lasă copiii la școală dimineață și îi iau chiar și după ora 16, fiecare cadru didactic petrecându-și 6-7 ore pe zi alături de copii. Un copil din clasa step-by-step este mult mai deschis, mai comunicativ, iar nivelul cunoștințelor acumulate este superior. Această relație este foarte importantă și în școala incluzivă, doar că timpul este mult mai scurt iar relaționarea este întreruptă în momente importante. Prelungirea timpului de relaționare cu elevul cu nevoi speciale ar fi benefică atât pentru el cât și pentru cadrul didactic care își va putea astfel cunoaște mai bine subiectul și va putea adopta strategii didactice eficiente.

Organizarea clasei **Step by Step** este un element esențial în individualizarea educației. Aici copiii învață în Centre de activitate. Acestea sunt zone delimitate ale clasei, dotate cu material didactic specific unei activități, în care un număr mic de copii se confruntă, individual sau în grup, cu sarcini adecvate nivelului lor de dezvoltare. O clasă conține obligatoriu: un Centru de citire, un Centru de scriere, un Centru de știință, un Centru de matematică, un Centru de artă și un Centru de construcții. Centre facultative pot fi imaginate de învățător.

Ce aduce această organizare? În primul rând educatorul nu mai stă față în față cu copilul - poziție de confruntare, inegală, ci umăr la umăr - poziție de colaborare, egală, în care educatorul, sugerează, și întărește motivația pozitivă de descoperire a copilului, consolidându-i demersul mental propriu. În plus, în Centrele de activitate se realizează colaborarea și comunicarea cu colegii în realizarea unor sarcini comune, sămânța lucrului în proiecte colective de mai târziu. Aici e locul împărtășirii experiențelor, al planificării activităților la începutul zilei, al evaluării sarcinilor, al concluziilor și al stabilirii în comun a regulilor și responsabilităților. Există aici un "Scaun al Autorului" pe care fiecare copil devine personajul principal, locul de unde își prezintă ideile, rezultatele și se supune confruntării cu ceilalți, observațiilor și sugestiilor lor critice.

Pentru copilul cu nevoi speciale munca în centrele de activitate ar fi o reală plăcere; munca cu acești copii este uneori foarte dificilă, iar centrele de interes i-ar ajuta să-și reducă frustrările și să-și depășească temerile.

Step by Step consideră părinții ca primii învățători ai copilului, parte din procesul de învățământ. Părinții sunt invitați să participe efectiv la clasă, la procesul de educație, bineînțeles

sub auspiciile unei colaborări cu învățătorul. Prezența unui părinte în clasă este un fapt firesc, nici festiv, nici perturbator. Poziția “umăr la umăr” a educatorului cu copilul în centrele de activitate facilitează această participare. Lecțiile tematice unde un părinte poate aduce mai viu elemente din sfera lui de activitate îl pot transforma în personaj principal în educație.

Participarea părinților în procesul de învățământ, în cazul copiilor cu nevoi speciale ar fi un beneficiu nu numai pentru copil ci și pentru părinte . Această comunicare duce la reducerea presiunilor conflictuale asupra copilului, dându-i o mai mare libertate în dezvoltare. Comunicarea copilului cu adulții devine mai ușoară, el se exprimă mai liber devenind astfel mai transparent pentru părinți. Părintele își cunoaște astfel copilul și sub forma de elev și începe să-l privească ca atare , nu ca pe un copil cu handicap.

Considerăm, așadar, că avem nevoie de un act normativ special, clar și cuprinzător care să reglementeze explicit toate aceste cerințe pentru integrarea copiilor cu nevoi speciale ușoare și moderate, afecțiuni care nu ar trebui să-i împiedice să se integreze în societatea modernă. Noi trebuie să oferim siguranța faptului că serviciul educațional și de sprijin pentru acești copii, vine în întâmpinarea nevoilor lor educaționale specifice. În educarea acestor copii nu putem lucra după tipare; numai îmbinand alternativele pedagogice – în speță **Step by Step**, cu cele tradiționale , și lăsând la latitudinea educatorului luarea deciziilor asupra conținutului și a strategiilor didactice cele mai potrivite, vom ajunge la rezultate.

Bibliografie :

- Centrul pentru Educație și Dezvoltare Profesională București, « Copilul meu merge la scoala Step by Step » -Ghid pentru părinți
- Popovici, D.V., (1999), „Elemente de psihopedagogia integrării”, București, Editura PRO HUMANITE
- Ghid practic pentru educatorii și părinții copiilor cu tulburări de atenție și hiperactivitate , ediția a II-a, Timișoara, 2004

Integrarea școlară a elevilor cu cerințe educaționale speciale

Georgescu Andreea - Daniela
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Târgoviște
Dâmbovița

Pornind de la tema sugestivă a simpozionului “Copilul – un univers în mișcare” putem spune că așa cum universul reprezintă lumea în totalitatea ei, așa copilăria reprezintă o lume aparte în dezvoltarea personalității, cu caracteristici multiple, cu dorințe, așteptări, speranțe infinite. Asemănarea copilului cu universul în mișcare sugerează complexitatea de care dă dovadă orice copil în formarea și dezvoltarea sa: universul este cu greu definit, nemărginit în timp și spațiu, cu expansiune continuă, în permanentă mișcare, copilul fiind de asemenea o ființă în schimbare fără întreruperi, cu creștere fizică, psihică, spirituală, cu explozii de momente de tot felul.

Copilăria este un tărâm de poveste, indiferent dacă în această perioadă copilul are anumite dificultăți. Și copiii cu nevoi educaționale speciale au parte de povești, de jocuri care le fac viața mai frumoasă. Tot ceea ce contează este să știm să ne adaptăm nevoilor și dorințelor fiecărui copil în parte. Totodată este esențial ca atât acasă, la școală, în grupul de joacă să existe

cineva care să îi poată ajuta pe copiii cu nevoi educaționale speciale să se adapteze la rândul lor, să se integreze.

Integrarea face referire la « plasarea unei persoane dintr-un mediu mai mult sau mai puțin separat într-unul obișnuit, vizând ansamblul de măsuri care se aplică diverselor categorii de populație, și urmărește înlăturarea segregării sub toate formele ei » (Gherguț A., 2006) Astfel, integrarea înseamnă plasarea persoanelor care sunt separate într-un anumit mediu din diferite motive, în mediul celorlalte persoane, fiecare dintre acestea fiind tratate în mod corespunzător.

Se discută frecvent atât despre integrare, cât și despre incluziune. De aceea consider că este importantă o diferențiere clară între cele două concepte.

Diferența dintre integrare și incluziune este prezentată în următorul tabel : (Walker,1995 apud Gherguț A., 2006)

INTEGRAREA	INCLUZIUNEA
- este modalitatea de realizare/atingere a normalizării	- reprezintă esența unui sistem educațional comprehensiv real. - este opusă excluderii. - reprezintă orientarea și concentrarea acțiunilor pe școală ca instituție deschisă pentru toți.
Presupune: - focalizarea pe elev/tânăr; - examinarea elevului de către specialiști; - diagnosticul rezultatelor; - programe pentru elevi; - plasarea în programe adecvate.	Presupune : - focalizare pe clasă; - examinarea elevului de către factorii implicați în desfășurarea procesului instructiv-educativ; - colaborare în rezolvarea problemelor; - strategii pentru profesori; - crearea unui mediu adaptativ și a condițiilor de sprijinire a elevului în clasă.
Pune accentul pe : - nevoile « copiilor speciali » ; - recuperarea subiecților ; - beneficiile pentru copilul cu nevoi speciale ; - expertiză specializată și suportul formal ; - intervenția specială.	Pune accentul pe : - drepturile tuturor copiilor; - schimbarea școlii; - beneficii pentru toți copiii; - suportul informal și expertiza cadrelor didactice specializate ; - predare-instruire pentru toți.

Este cunoscut faptul că este necesară o instruire aparte pentru cadrele didactice care lucrează cu elevi cu CES tocmai pentru a utiliza maniera de lucru adecvată pentru fiecare elev, pentru a crea condițiile de mediu favorabile fiecărui elev. Nu numai modul în care lucrează cu elevii cu CES, stilul de predare, strategiile abordate, sunt esențiale, cât și comportamentul cadrului didactic adoptat în sala de clasă, în lucrul direct cu copiii. Astfel, cadrul didactic ce lucrează cu copii cu CES va fi stăpân pe sine, pe reacțiile pe care urmează să le aibă, pe tehnicile pe care le poate folosi în anumite situații – problemă și nu numai, de asemenea va fi o persoană încrezătoare în forțele proprii care își gestionează eficient emoțiile astfel încât să nu perturbe modul de lucru al elevilor.

Integrarea elevului cu CES în clasa de elevi presupune un proces amplu, bine planificat și organizat astfel încât colegii elevului ce urmează să fie integrat să fie informați în legătură cu deficiența pe care o prezintă noul coleg, să fie primitori. De cele mai multe ori ceilalți copii, colegi de clasă și nu numai, au o contribuție majoră la integrarea mai ușoară sau mai dificilă a unui elev cu CES. Tocmai de aceea, pentru a ușura situația elevului cu CES se pot realiza:

- activități de consiliere privind prejudecățile în legătură cu persoanele cu dizabilități, egalitatea de șanse, acceptarea de sine și acceptarea celorlalți, relaționarea interpersonală, colaborarea, comportamentele de ajutorare;
- vizionări de filme care prezintă situații de viață ale unei persoane cu dizabilități, problemele și obstacolele cu care se confruntă, atitudinea mai puțin plăcută a celorlalți oameni față de persoanele cu dizabilități. Cu ajutorul acestor filme elevii pot empatiza cu persoanele cu dizabilități, cu colegii lor cu cerințe educaționale speciale, le pot înțelege mai ușor trăirile și astfel își pot schimba atitudinea și comportamentul față de ei;
- activități de informare privind deficiența pe care o prezintă colegul de clasă și modalități prin care ceilalți copii pot interveni în diferite situații;
- constituirea de grupuri de suport formate din elevii clasei respective pentru a ajuta în diferite situații colegul cu cerințe educaționale speciale. Aceste grupuri de suport ar trebui formate și pentru elevii care au rezultate mai scăzute la învățatură, nu neapărat doar pentru elevii cu CES.

Petra Bendova împreună cu Martina Čecháčková și Lenka Šádková în studiul *Inclusive education of pre-school children with special educational needs in kindergartens* au avut ca obiective: identificarea atitudinii educatorilor cu privire la educația incluzivă a copiilor cu CES, descrierea riscurilor educației incluzive a copiilor cu CES din perspectiva educatorilor, identificarea situației prezente în utilizarea metodelor și modalităților de lucru utilizate în educația incluzivă în grădinițele din Cehia, identificarea experienței anterioare a educatorilor în legătură cu integrarea copiilor cu CES. Ca metode, cercetătorii au utilizat chestionarul și observația. Chestionarul conținea 8 itemi cu 5 variante de răspuns. Itemii chestionarului făceau referire la: identificarea de către educatori a nevoilor specifice fiecărui elev și utilizarea strategiilor pedagogice corespunzătoare, cooperarea educatorilor cu conducerea grădiniței, cu părinții, cu școlile, realizarea unui plan sau a unei strategii de lucru pentru grupe heterogene de preșcolari, flexibilitatea, creativitatea în situații educaționale, etc. Unele dintre concluziile acestui studiu au fost următoarele: există o atitudine neutră în privința incluziunii copiilor cu CES; nu este definită clar diferența dintre integrarea și incluziunea copiilor cu CES; un număr mare de educatori au punctat numărul mare de copii în grupa de la grădiniță ceea ce reprezintă un obstacol în privința incluziunii (educatorii nu au un asistent de educator), lipsa instruirii educatorilor în legătură cu informațiile, caracteristicile și nevoile copiilor cu CES, precum și lipsa metodelor și procedurilor de lucru în incluziune.

Același studiu a fost realizat în școlile primare din Republica Cehă sub denumirea de *Inclusive education of pupils with special educational needs in Czech Republic primary schools*, tot de Petra Bendova, dar de data aceasta împreună cu Anna Fialova. Obiectivele, metodele au fost aceleași, dar adaptate cadrelor didactice din școala primară. În privința concluziilor studiului realizat în școlile primare, unele au coincis cu cele din studiul realizat în grădinițe (învățătorii nu au asistenți de învățători pentru a-i ajuta, numărul de copii din clasă este prea mare, lipsa cunoștințelor în legătură cu metodele de lucru cu copiii cu CES, cu nevoile și caracteristicile acestora), altele au fost diferite: învățătorii au o atitudine negativă față de incluziunea copiilor cu

CES, aceștia au dat greș în diferențierea integrării de incluziune. O altă concluzie a fost reprezentată de lipsa fondurilor pentru măsuri de sprijin și lipsa de pregătire a mediului social pentru acceptarea copiilor cu CES.

Astfel, se poate observa faptul că și în Cehia, la fel ca în România, numărul de copii din grupele de la grădiniță sau din clasele școlilor primare este foarte mare și nu există un ajutor de educatoare sau de învățătoare (sau există în anumite școli și grădinițe de la noi din țară).

Bibliografie:

- Gherguț Alois (2006) - *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație*, Editura Polirom
- Ghid pentru cadre didactice de sprijin (2005), Editura Vanemonde
- <http://sciencedirect.com> Petra Bendová, Martina Čecháčková, Lenka Šádková, *Inclusive education of pre-school children with special educational needs in kindergartens*
- <http://sciencedirect.com> Petra Bendová, Anna Fialová, *Inclusive education of pupils with special educational needs in Czech Republic primary schools*

Integrarea în învățământul preșcolar a copiilor cu C.E.S.

Prof. Amazaroaie Lacramioara
Liceul Tehnologic "Vasile Sav",
Scoala Gimnazială "Carol I",
Roman, Neamț

Prof. Andriescu Paula Alina Nicoleta,
Scoala Gimnazială "Calistrat Hogas",
Roman, Neamț

Întâlnim peste tot în jurul nostru oameni cu deficiențe. Ei 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 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.

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

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-ADHD, 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,

discalculia, dispraxia);

- copiii cu deficiențe de comunicare și interacțiune (tulburări din spectrul autistic, sindromul Asperger, întârzieri în dezvoltarea limbajului).

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.

Copiii cu tulburări de comportament trebuie să fie permanent sub observație, iar la cei cu ADHD jocurile trebuie să fie cât mai variate.

Școala și grădinița sunt de asemenea un mediu important de socializare.

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 prin raportarea la posibilitățile copilului sau la cerințele școlare.

În școală și grădiniță, 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. Aceste persoane sunt puse în situația de a renunța la ajutorul societății cu instituțiile sale, trăind în familii problemă, care nu se preocupă de bunăstarea copilului.

Elevii cu C.E.S. au nevoie de un curriculum planificat diferențiat, de programe de terapie lingvistică, de tratament logopedic specializat, de programe specifice de predare-învățare și evaluare specializate, adaptate abilităților lor de citire, scriere, calcul, de programe terapeutice pentru tulburări motorii. De asemenea vor beneficia de consiliere școlară și vocațională personală și a familiei.

Stilul de predare trebuie să fie cât mai apropiat de stilul de învățare 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 învață copilul, dar și ce și cum este necesar să fie învățat.

Elevii 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.

Elevii 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 (familie, cadre didactice). Consilierul școlar este și el de un real ajutor, el oferind consilierea elevului și a familiei.

Din experiența personală putem afirma că profesorul poate folosi în procesul de predare-învățare, evaluare diverse strategii și intervenții utile:

- Crearea unui climat afectiv-pozitiv;
- Stimularea încrederii în sine și a motivației pentru învățare;
- Încurajarea sprijinului și cooperării din partea colegilor, formarea unei atitudini pozitive a colegilor;
- Încurajarea independenței, creșterea autonomiei personale;
- Încurajarea eforturilor;
- Sprijin, încurajare și apreciere pozitivă în realizarea sarcinilor școlare, fără a crea dependență;
- Folosirea frecventă a sistemului de recompense, laude, încurajări, întărirea pozitivă, astfel încât să fie încurajat și evidențiat cel mai mic progres;
- Crearea unui climat afectiv, confortabil;
- Centrarea învățării pe activitatea practică;
- Sarcini împărțite în etape mai mici, realizabile;
- Folosirea învățării afective;
- Adaptarea metodelor și mijloacelor de învățare, evaluare, etc.

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. Putem stabili de asemenea relații de colaborare cu autoritățile locale, părinții și reprezentanții comunității.

Bibliografie.

- Albu A., Albu C. “Asistența psihopedagogică și medicală a copilului deficient fizic”, Iasi, Poliron, 2000
- Ionescu S “Adaptarea socioprofesională a deficienților mintal”, Bucuresti, Ed Academiei, 1975
- Popescu G, Plesa O “Handicap, readaptare, integrare”, Bucuresti, Pro Humanitate, 1998
- Verza E, Paun E “Educația integrată a copiilor cu handicap”, Unicef, 1998
- Weihs T J “Copilul cu nevoi speciale”, Ed Triade, Cluj Napoca, 1998
- Arcan P, Ciumageanu D “Copilul deficient mintal”, Ed Facla
- Verza F “Introducerea în psihopedagogia specială și asistența socială”, Ed Fundatiei Humanitas, 2002
- Pavelcu V “Psihiatrie”, Ed Medicala, 1989
- Enachescu C “Tratat de psihopatologie”, Ed Tehnica, 2000
- Nicola I “Pedagogie”, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti, 1994

Modalități de integrare școlară a diferitelor categorii de copii cu C.E.S.

**Educatoare Amihăesei Elena-Adina
Școala Gimnazială Borlești
Structura „Stefan cel Mare,, Mastacan**

Tendința crescândă de integrare școlară în unitățile obișnuite de învățământ a copiilor cu CES este bine cunoscută atât în lume, cât și în România .

Complexitatea manifestărilor determinate de realitatea dintre normalitate și integrare adus la interpretări, amânări, experimente, tatonări, reușite și eșecuri în acțiunea de integrare a copiilor cu CES în școala de masă .

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

Educația specială este concept fundamental utilizat în cadrul procesului instructiv-educativ al copiilor cu deficiențe și care se desprinde tot mai mult de continutul 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.

Activitatea de integrare se dovedește eficientă dacă, pe parcursul școlarizării în școala de masă, să o frecventeze regulat, să participe la acțiunile grupei din care face parte și astfel să devină independent de serviciile educaționale de sprijin.

Integrarea școlară a copiilor cu handicap mintal

Se poate realiza, prin integrare individuală în clasele obișnuite, integrarea unui grup de 2-3 copii deficienți în clase obișnuite.

Practica psihopedagogică a relevat principilul conform căruia este mai bine să gresim prin supraaprecierea copilului orientat inițial spre educatorul 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.

În primul rând, învățătorul trebuie să posede cunoștințe care îl fac capabil să recunoască tulburarea de învățare a copilului . Care sunt acele simptome, modele de comportament, care sugerează prezența tulburării de învățare ?

- Performanță scăzută, care apare în clasele primare, iar în cazul afecțiunilor mai puțin grave apare mai târziu . Astfel de disfuncții sunt : dislexia, disgrafia, discalculia ;
 - Un model comportamental tipic îl reprezintă tulburări ale atenției, hiperactivitate și neurotizare secundară . În contextul colectivului., copilul nu acordă atenție nici profesorului, nici colegilor, dispune de o necesitate motrică crescută, nu poate sta locului, eșecul sistematic datorat deficienței în telectuale, respectiv faptului că elevul nu este capabil de performanțele colectivului, implică dezvoltarea unor simptome comportamentale neurotice secundare : ticuri, comportament inhibat, sau chiar opusul acestuia, comportament extravagant menit să compenseze deficiențele intelectuale .
- Sindromul cognitiv specific, care poate afecta una sau mai multe aptitudini . De exemplu

:

- ◆ Tulburarea percepției derivă din deficiențele tactile, vizuale, kinestetice și vestibulare ;
- ◆ Tulburarea capacităților lingvistice rezultă din deficiențe ale percepției limbajului, generate de simboluri, asocierea semantică a cuvintelor, articulare, programare motorie, integrarea vorbirii și limbajului, fond de cuvinte etc .;
- ◆ Memoria survine ca urmare a unor insuficiențe ale engramării, reținerii și reactualizării cunoștințelor ;
- ◆ Tulburarea codării intermodale (De exemplu : asocierea cuvintelor cu imagini, respectiv ale imaginilor cu sunete ; literei " P " i se asociază sunetul " pe ") ;
- ◆ Tulburarea aptitudinilor seriale, care suspendă orice capacitate de șiruire, de stabilire a relației cauză - efect ;
- ◆ Tulburări ale orientării spațiale, cel mai relevant semn al acestora: elevul are mari greutate în stabilirea direcțiilor spațiale, de exemplu : sus - jos, stânga - dreapta ;
- ◆ Tulburări ale coordonării motrice și ale motricității fine, manifestate relevant prin neîndemânare și nesiguranță motrică .

Studiind cu atenție semnele prezentate ale tulburărilor de învățare, învățătorul va fi treptat în stare să recunoască aceste deficiențe, conform criteriilor enumerate .

Prin recunoașterea tulburării de învățare la elevi, învățătorul a făcut primul pas în remedierea elevului . Din moment ce învățătorul devine competent în stabilirea cauzelor dificultăților de învățare, el va fi capabil să abordeze în mod diferențiat învățarea/educarea acestui elev .

Aceasta necesită eforturi și energii suplimentare din partea învățătorului, deoarece elevii cu dificultăți de învățare au nevoie de activități recuperatoare și de o atitudine specifică, conform nevoilor individuale . Această abordare diferențiată necesită o colaborare strânsă între pedagog și psihologul școlar . Pe de o parte, învățătorului îi revin responsabilitățile abordării diferențiate, pe de altă parte colaborarea lui cu psihologul școlar mărește eficacitatea intervenției educaționale .

Activitatea psihopedagogică cu copiii cu dificultăți de învățare trebuie să prezinte un efect dublu :

- având un caracter corectiv - formativ, ea are ca scop central reducerea și corecția deficiențelor intervenite în dezvoltare ;

- prin întreținerea și stimularea factorilor non - intelectuali ai personalității cum ar fi : motivația de învățare, interes, senzația competenței, aptitudini de comunicare verbală, etc

Intervenția recuperatorie trebuie întotdeauna să respecte personalitatea și nivelul de deficiență al copilului . Criteriul de alegere a programului de dezvoltare, a etapelor programului intră în resortul unei persoane competente : psiholog, psihopedagog , profesor consilier . Din acest motiv, în prezentarea de față nu abordez această latură a problemei . Ceea ce revine învățătorului va fi aplicarea programului stabilit împreună cu psihologul, sub forma unor activități suplimentare (aditive la programa școlară) în sălile de clasă .

Consider că nu există " rețete " pentru integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă . Cei care manifestă deschidere pentru integrarea acestora vor găsi și strategiile potrivite . Fiecare copil are dreptul la educație și merită să I se acorde o șansă . Învățând împreună, copiii învață să trăiască împreună, să se accepte și să se ajute la nevoie .

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

Bibliografie:

- Casantra Abrudan, Psihopedagogie speciala, Ed Imprimeriei de Vest, Oradea,2003

Jocul în procesul instructiv-educativ al copiilor cu C.E.S.

**Prof. inv. primar Sarbu Rodica
Prof. Diaconu Ionut**

Una din formele de manifestare a copilului este jocul. In mod obisnuit o asemenea activitate este izvorata din nevoia de actiune, de micare a copilului- o modalitate de a-si consuma energia- sau de a se distra, un mod placut de a utilizat timpul si nu numai.

Jocul reprezinta un ansamblu de actiuni si de operatiuni care urmaresc obiective de pregatire intelectuala, tehnica, morala, fizica a copilului. Elementul de joc imprima acesteia un caracter mai viu si mai atragator, aduce varietate si o stare de buna dispozitie functionala, de veselie si bucurie, de destindere, ceea ce previne aparitia monotonei si a plictiselii, a oboselii.

Atunci cand jocul este utilizat in procesul de invatamant, el dobandeste functii psihopedagogice semnificative, asigurand participarea activa a elevului l a lectii, sporind interesul de cunoastere fata de continutul lectiei. Stim ca jocul didactic reprezinta o metoda de invatamant in care predomina actiunea didactica stimulata. Acesta actiune valorifica la nivelul instructiei finalitatile adaptive de tip recreativ proprii activitatii umane, in general, in anumite momente ale evolutiei sale ontogenice, in mod special.

Copiii, majoritatea timpului liber si nu numai, si-l petrec jucandu-se. Jocul reprezinta pentru copii o modalitate de a-si exprima propriile capacitati. Prin joc, copilul capata informatii despre lumea in care traieste, intra in contact cu oamenii si cu obiectele din mediul inconjurator si invata sa se orienteze in spatiu si timp. Putem spune ca jocul este „ munca copilului”.

In timpul jocului, copilul vine in contact cu alti copii sau cu adultul, astfel ca jocul are un caracter social.

Jocurile sociale sunt esentiale pentru copii cu handicap, intrucat le ofera sansa de a se

juca cu alti copii. In aceste jocuri sunt necesare minim doua persoane care se joaca si comenteaza situatiile de joc (loto, domino, cuburi, carti de joc etc.)

In perioada de prescolar de desfasoara mai ales in grup, asigurandu-se astfel socializarea. Din acest motiv, copiii cu handicap trebuie sa fie inscrisi la gradinita din vecinatate, alaturi de copii sanatosi. Copiii sunt curioasi, dar practici, astfel ca ei vor accepta usor un copil cu deficienta fizica, care de deplaseaza in fotoliu rulant sau in carje. Ei sunt suficient de simpli si deschisi pentru a accepta usor un coleg cu probleme de sanatate. Perioada de prescolar este cea mai indicata pentru inceperea socializarii copiilor cu handicap. La aceasta varsta, socializarea se realizeaza usor prin intermediul jucariilor si al echipamentelor de joc. Totusi, trebuie sa fim atenti la unele probleme deosebite. Unii copii cu deficiente au avut experienta neplacuta a spitalizarii si a separarii de parinti. De aceea, pot aparea reactii intense, mai ales in primele zile de gradinita. In alte cazuri, copilul are probleme legate de utilizarea toaletei si de deplasare. In aceste situatii, este de preferat sa se solicite prezenta mamei pana la acomodarea copilului in colectivitate si acomodarea personalului cu problemele copilului.

Psihologia jocului evidentiaza importanta activarii acestei metode mai ales in invatamantul prescolar si primar. Analiza sa permite cadrului didactic valorificarea principalelor cinci directii de dezvoltare, orientare astfel :

- "de la grupurile mici spre grupurile tot mai numeroase
- de la grupurile instabile spre grupurile tot mai stabile
- de la jocurile fara subiect spre cele cu subiect
- de la sirul de episoade nelegate intre ele spre jocul cu subiect si cu desfasurare sistematica
- de la reflectarea vietii personale si a ambiantei apropiate, la reflectarea evenimentelor vietii socioale " (Elkonin)

Aceasta activitate dinamizeaza actiunea didactica prin intermediul motivatiilor ludice care sunt subordonate scopului activitatii de predare- invatare, dar si de evaluare. Modalitatile de realizare angajeaza urmatoarele criterii pedagogice de clasificare a jocurilor didactice :

- dupa obiective prioritare : jocuri senzoriale(auditive, vizuale, tactile), jocuri de observare, de dezvoltare a limbajului, de stimulare a cunoasterii interactive ;
- dupa forma de exprimare : jocuri simbolice, de orientare, de sensibilizare, conceptuale, jocuri, ghicitori, jocuri de cuvinte incrucisate
- dupa continutul instruirii : jocuri matematice, muzicale, sportive, literare/lingvistice ;
- dupa resursele folosite : jocuri materiale, orale, pe baza de intrebari, pe baza de fise individuale, pe calculator ;
- dupa regulile instituite : jocuri cu reguli transmise prin traditie, cu reguli inventate, spontane si protocolare ;
- dupa competentele psihologice stimulate : jocuri de miscare, de observatie, de imaginatie, de atentie, de memorie, de gandire, de limbaj si de creatie.

Folosirea jocului didactic ca activitate de completare cu intreaga clasa aduce variatie in procesul de instruire a copiilor cu CES, facandu-l mai atractiv.

Fiecare joc didactic cuprinde urmatoarele laturi constitutive : continuturi, sarcina didactica, regulile jocului, actiune de joc.

Prima latura-continuturi- este constituita din cunostintele anterioare ale copiilor insusite in cadrul lectiilor anterioare cu intreaga clasa.

Cea de-a doua componeneta a jocului-sarcina didactica- poate sa apara sub forma unei probleme de gandire, de recunoastere, denumire, ghicire, comparatie.

A treia latura-regulile jocului- decurge din insasi denumire ei. Regulile sunt menite sa

arate copiilor cum sa joace, cum sa rezolve problema respectiva.

Ultima latura-actiunea de joc- cuprinde momente de asteptare, surprindere, ghicire, intrecere si fac ca rezolvarea sarcinii didactice sa fie placuta si atractiva pentru elevi.

Elemente de joc : ghicirea, miscarea, intrecerea, surpriza etc. creeaza stari emotionale care intretin interesul si dau colorit viu lectiei.

Relevand legatura dintre joc si munca copilului, Jean Piagette a pus in evidenta aportul jocului la dezvoltarea intelectuala a scolarului. De aceea, el sustine ca „ toate metodele active de educare a copiilor mici sa furnizeze acestora un material corespunzator pentru ca jucandu-se, ei sa reuseasca sa asimileze realitatile intelectuale care, fara aceasta, raman exterioare inteligentei copilului”.

Prin joc, copiii cu CES pot ajunge la descoperiri de adevaruri, isi pot antrena capacitatea lor de a actiona creativ, pentru ca strategiile jocului sunt in fond strategii euristice, in care se manifesta istetimea, spontaneitatea, inventivitatea, rabdarea, indrazneala.

Jocurile copiilor devin metoda de instruire in cazul in care ele capata o organizare si se succed in ordinea implicate de logica conuasterii si invataturii.

In acest caz, intentia principala a jocului nu este divertismentul, rezultat din incercarea puterilor, ci invatatura care pregateste copilul pentru munca si viata. Pentru a atinge aceste scopuri, jocurile trebuie sa fie instructive, sa le evalueze cunostintele

Evaluarea prin joc conditioneaza in asa maniera dinamica clasei, incat putem spune ca nu exista invatare eficienta fara evaluare. Ea nu poate si nu trebuie sa fie reduca la simplul act al notarii. Principala functie a evaluarii este aceea de a determina masura in care diferitele obiective pedagogice au fost atinse. In acelasi timp incearca sa explice randamentul nesatisfacator.

In cadrul procesului de invatare, evaluare isi exercita :

- functia diagnosticata(realizata prin teste de cunostinte tip diagnostic)
- functia prognoastic(realizata prin teste de aptitudini, teste pedagogice de tip criterial sau de tip normative)
- functia de selectie care intervine atunci cand intervine ierarhizarea elevilor in clasa.

Experienta pedagogica a permis conturarea a trei forme de evaluare, din modul de integrare a lor in procesul didactic

- evaluarea initiala care se realizeaza la inceputul unui program de instruire si este menita sa stabileasca nivelul de pregatire a elevilor in acest moment)
- evaluare continua(formativa) constituie un proces ce se intreprinde multiform si functional cu actiunile de instruire si cu activitatea de invatare
- evaluare cumulativa(sumativa) este realizata prin verificari pariale pe parcursul programului si o estimare globala de bilant, a rezultatelor pe perioade lungi, in general corespunzatoare semestrelor scolare, anului scolar sau a ciclului de invatamant.

Datele furnizate in urma evaluarii sunt utile pentru luarea unor decizii administrative, cum ar fi repartizarea materiei de studiu pe clase si secventierea optima a acesteia.

Orice program de avaluare judicios se intemeiaza pe o evaluare periodica destul de frecventa(inainte, in timpul si la sfarsitul anului scolar) aducand la cunostina elevilor rezultatele diferentiat si nu global.

Aprecierea scolara este o forma clasica de intarire de catre invatator a achizitiilor dobandite in procesul invatarii. Prin intarire de intelege,, sistemul de recompense si de penalizare manit sa asigure selectia si fixarea raspunsului sau reactiei adecvate”.(Rdu 1974). Recompensa constituie „ intarirea pozitive”, in timp ce pedeapsa este o „ intarire negativa”. Este de asteptat ca elevii sistematic recompensati sa-si formeze cu timpul o atitudine pozitiva fata de invatator si

de scoala, in timp ce elevii care sunt in mod frecvent dezaprobatii, ironizati si sanctionati sa devina nemultumiti de viata scolara, deoarece reusita scolara si satisfactia in munca merg mana in mana. Succesul da nastere unor trairi afective pozitive ce dinamizeaza, sustin si directioneaza conduita elevului spre obtinerea unor performante mai inalte. Aprecierea intatorului devine pentru elev un reper de autoapreciere. Ea influenteaza asupra dezvoltarii intelectuale, contribuind la constientizarea nivelului pe care il are elevul, iar pe de alta parte influenteaza sfera volitiv-afectiva, prin intermediul trairii nemijlocite a succesului si a esecului.

Dezvoltarea capacitatii de autoapreciere si a spiritului critic in estimarea rezultatelor scolare proprii se poate realiza cu succes prin organizarea unor actiuni de autoapreciere si interapreciere care duc la maturizarea si obiectivizarea atitudinii elevului fata de aprecierea scolara.

Aprecierea pedagogica se rasfrange in sfera relatiilor interpersonale. Elevul ca personalitate se defineste prin raportarea lui la membrii grupului scolar din care face parte, grupul constituind „ spatiul de comparatie ” in care se contureaza imaginea de sine. Sentimentele de respect si stima de sine sunt in functie de atitudinea colegilor si mai ales de cea a invatatorului, care ii definesc locul social in grup.

Scopul educatiei este acela de a forma anumite deprinderi, strategii cognitive, atitudini si comportamente; acestea se invata numai daca il punem pe elev sa actioneze efectiv, atat in plan verbal, cat si in plan motric. In acest sens, Skinner(1971) noteaza :„ nu intarim pronuntia corecta a elevului pedepsindu-l pentru ca a gresit, nici miscarile abile pedepsindu-l pentru neindemanare. Nu-l facem pe elev harnic pedepsindu-l pentru lene, curajos pedepsindu-l pentru indiferenta. Nu-l invatam sa studieze repede pedepsindu-l pentru incetineala, nici sa tina minte pedepsindu-l pentru ca uita, nici sa judece corect pedepsindu-l pentru lipsa de logica. In aceste conditii i se va inatampla poate uneori sa decopere singur cum e sa fii atent, muncitor, curajos, cum sa tina minte si sa judece. Instruirea nu va avea nici o contributie aici, fiind inexistenta. Indiferent de varsta , elevul are sentimentul demnitatii personale ; orice incercare de a-l umili, mai ales in prezenta colegilor sai, va avea un rezultat nedorit : copilul cu CES fie ca se retrage in sine, refuzand sa mai comunice, fie ca reactioneaza violent la frustrare. Jena, rusinea, umilirea repetate tind sa dezorganizeze personalitatea copilului, duc la aparitia unor stari psihice negative ca nesiguranta, ezitarea, apoi pierderea respectului si increderii fata de invatator. In cazuri extreme, elevul poate deveni chiar agresiv. Se intampla adesea ca elevul frustrat sa fie si izolat in grupul de elevi, deoarece reactivitatea lui exagerata din cauza frustrarilor repetate se manifesta printr-un comportament inadaptat, elevul fiind vazut de colegi ca un tip dificil. De aceea, jocul poate fi folosit pentru a diagnostica conflicte psihologice, fiind binecunoscuta capacitatea jocului de a deveni simbol al tendintelor, dorintelor sau conflictelor copilului.

Formele de joc au menirea sa intercepteze tulburarile de comportament ce pot fi declansate de inhibarea instinctelor, ceruta de societate. Cu alte cuvinte, cine isi descarca, pe terenul de fotbal miscarile instinctuale asupra dusmanului sau, nu o va transfera asupra unui membru al familiei sale si este probabil ca va avea un comportament acceptabil in acest mediu social.

Terapia prin joc are la baza efectul armonizator. Din aceasta cauza, jocul terapeutic a fost numit o „pace incheiata cu sine si cu ceilalti”. Armonizarea realizata cu ajutorul jocului se manifesta sub forma unei concordante subiective intre dorinta si putinta. Datorita acesteia, copilul gaseste in joc un raspuns pozitiv la incercarile sale mascate de a fi inteles si o confirmare a sentimentului propriei valori.. Jocul constituie un sprijin necesar in organizarea evaluarii, avnad in vedere faptul ca monotonia produsa de formele stereotipe ale exercitiilor produce rapid

plicitiseala. Aceasta are ca efect secundar scaderea dorintei de a invata, a interesului si atentiei elevilor.

Jocul ca modalitate de evaluare are un rol in ceea ce-i priveste pe copii cu CES. Prin joc evaluarea este mai eficienta si totodata antrenanta.

De exemplu la abecedary(clasa I si II), cand copilul cu CES invata alfabetul, jocurile de evaluare pot ajuta atat la fixare, dar si la etalarea cunostintelor dobandite pana la un moment dat. Exemple de jocuri de evaluare : „Trenul literelor”, „Trenul silabelor”, „Jocul silabelor duble” etc.

La matematica jocul are un rol bine definit. Jucandu-se cu cifrele copilul cu CES reactioneaza si participa vioi la cerintele spuse.. Exemple de jocuri de evaluare : „Uneste cifrele si spune ce obtii !”(dovedeste insiruirea corecta a numeratiei, cat si cunoasterea cifrelor). Alte jocuri de evaluare : „ Calculam si coloram !”, „Cel mai bun matematician”, „Traistuta fermecata” etc.

Rebusul la clasa III si IV este un instrument de evaluare folosit pentru fixarea si etalarea cunostintelor ; prin raspunsuri corecte date la afirmatii simple, vor descoperi un cuvânt „cheie”, esenta cunostintelor lor. Rebusul poate fi folosit la majoritatea obiectelor.

Jocul in procesul de evaluare este o activitate prin care sunt colectate, asamblate si interpretate informatii despre starea, functionarea sau evolutia viitoare a copilului cu CES.

Acordarea calificativelor la sfarsitul unui joc, fie el in echipe sau individual, reprezinta clasarea elevului cu CES pe o anumita „scara”. Calificativele acordate fac din elevul cu CES un analizator, realizand singur treapta pe care o ocupa in „scara” clasei.

Jocul ca modalitate de evaluare nu urmareste in principal evidentierea deficientei si a blocajelor copilului. O asemenea abordare exclude definitive teza caracterului irecuperabil al copilului cu CES. Elementele de joc incorporate in procesul de evaluare pot motive si stimula puternic acest process in toate formele lui.

Bibliografie:

- Constantin Cucos- „Pedagogie”, Editua Polirom, Iasi 2000
- Ion Radu -,„Psihologia educatiei si dezvoltarii”, Editura Academiei, Bucuresti, 1983
- Ion Radu-,„Psihologia scolara”, Editura Stiintifica”, Bucuresti, 1974
- sursa imaginii : freeschoolclipart.com

Încă un pas spre „o societate pentru toți”

**Profesor Mariana Bendou, Colegiul Tehnic „Petru Poni”,
Onești, județul Bacău**

**Profesor Gâdioi-Călinescu Raluca-Cătălina, Colegiul Tehnic „Gheorghe Asachi”,
Onești, Bacău**

Fiecare copil reprezintă un univers închis într-un univers mai mare pe care îl numim lumea în care trăim o lume de cele mai multe ori prea grăbită pentru a mai ține cont și de sufletele celor care sunt semenii noștri chiar dacă nu arată, nu vorbesc sau nu se mișcă la fel ca noi toți. Chiar și așa, educația trebuie să rămână elementul pe baza căruia trebuie să funcționeze principiul normalității (ANEXA 1).

Dacă pentru majoritatea elevilor principiul normalității înseamnă să crească și să se integreze într-o societate care să le ofere cel puțin șansa de a avansa în momentul în care vor absolvi o școală, indiferent de nivelul de pregătire, pentru elevii cu nevoi speciale principiul normalității presupune luarea în seama 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 viața 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.

A include elevii cu nevoi speciale în învățământul de masă este visul de viitor al învățământului actual. Educația sau școala inclusivă implică ideea de schimbare a școlii dar și a societății pentru ca viitorul să se reducă la sintagma „o societate pentru toți”. Cu alte cuvinte, ne aflăm în fața unei necesități majore: pregătirea de ansamblu a școlii și societății, pentru a primi și satisface parti-ciparea persoanelor cu handicap la medii școlare și sociale obișnuite, ca elemente componente na-turale ale diversității umane, cu diferențele ei specifice. Un astfel de exemplu este Centrul de Servicii Sociale „Alexandra”, Onești, județul Bacău, unitate de asistență socială care vine să completeze paleta de servicii sociale specializate oferite, în prezent, copiilor cu dizabilități, a fost posibilă grație parteneriatul realizat între Consiliul Județean Bacău - Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului, Fundația SERA România și Fundația Hope and Home for Children. Centrul de plasament Alexandra din Onești a fost înființat în anul 1968 și a funcționat până în 1998 în cadrul Direcției Sanitare Bacău, ca Leagăn de copii cu vârsta 0-3 ani. În 1998 a fost preluat de DGASPC Bacău și transformat în centru de plasament pentru copii și tineri cu nevoi speciale severe.



A desființa centrele în care elevii cu nevoi speciale ar fi putut fi atent monitorizați, nu înseamnă că am făcut încă un pas pentru a transforma visul în realitate. Cum putem găsi o explicație faptului că, în lipsa existenței acestor centre în care specialiștii ar fi vegheat cu atenție nevoile copiilor, tot mai mulți părinți își abandonează copiii cu nevoi speciale iar rezultatul nu mai poate fi acceptat. Orfelinatele din România actuală sunt pline de tot mai mulți copii abandonați, copii cu nevoi speciale. Se justifică oare desființarea acestor centre ? Cum putem repara această realitate nedreaptă a lumii în care trăim? Suntem de acord că elevii cu nevoi speciale pot evolua mai repede și mai ușor dacă vor fi integrați în învățământul de masă dar oare acesta din urmă este pregătit pentru această integrare? Cursurile de perfecționare pe care profesorii de azi le fac prin intermediul Casei Corpului Didactic sunt oare de ajuns ? Oare nu cumva direcția de mers este greșită ? Nu ar trebui oare să acordăm mai multă atenție elevilor fără nevoi speciale pentru ca aceștia să înțeleagă că nu există preferința profesorului pentru unul sau altul dintre colegii săi, că ar trebui să-i pregătim moral, mai întâi pe acești elevi ? Nu ar trebui să-

i responsabilizăm mai mult pentru a face parte din această mare familie pe care o numim școala românească de azi ? Grija lor, atenția lor și afectivitatea lor trebuie să fie oricând îndreptată asupra colegilor de clasă cu nevoi speciale. Și aici nu este vorba doar de a-i accepta pe cei care nu sunt la fel ca tine, ci de a fi pregătit să fii partenerul de studiu al unui coleg care vede altfel lumea, care gândește altfel lumea. Este vorba de spre empatie. Elevii de azi trebuie să fie învățați să fie empatici cu toți cei care îl înconjoară zi de zi.



Trebuie știut că toate aceste rânduri nu cuprind doar o înșiruire de gânduri și de vise care se pot transforma cândva în realitate. Toate aceste rânduri reprezintă rezultatul clar, concret al colaborării dintre Asociației „Clubul EXPRESIA IDEII” din Onești și Centrul de Servicii Sociale „Alexandra”, Onești. Membrii asociației menționate au fost prezenți în mijlocul copiilor rezidenți în această locație în câteva rânduri pentru a lucra și a se amuza împreună cu aceștia, posibilitatea de a demonstra copiilor cu nevoi speciale că și ei contează, că nu i-am uitat. Unul dintre proiectele derulate în comun de către cele două instituții, a fost cel numit „În așteptarea lui Moș Crăciun” ce a urmărit în principal în confecționarea de podoabe pentru pomul de Crăciun și decorațiuni interioare de iarnă. (vezi ANEXA 2!) Printre obiectivele urmărite și îndeplinite s-au numărat socializarea și creativitatea, schimbul de valori.



Copii gazdă au fost provocați de tinerii musafiri să se autodescopere, să vadă că și ei pot face decorații pentru iarnă, că și ei se pot integra în rândul copiilor fără nevoi speciale și că pot comunica, prin mijloace specifice cu aceștia. Au avut șansa să învețe o lecție prețioasă de viață: că cel mai de preț lucru nu este să primești un cadou de la altcineva, așa cum sunt obișnuiți, ci să muncești pentru a-i da viață pentru ca apoi să-l dăruiești persoanei căreia vrei să-i spui „Crăciun fericit!”. Și dacă știi să dăruiești, negreșit vei avea satisfacții.

Am ajuns astfel la concluzia că elevii/copii cu nevoi speciale nu au nevoie de specialiști în domeniu sau de profesori perfecționați în instruire lor, ci de empatie din partea celor alături de care trăiesc. Desigur specialiștii au rolul lor și nimeni nu poate nega asta, însă ei pot fi consultați,

le putem cere ajutorul, le putem cere sfatul. Ce trebuie să construim în noi și unii spe alții se numește empatie și asta nu ne-o poate oferi niciun specialist, totul ține de natura noastră umană care trebuie să devină model și pentru cei din jurul nostru. De abia apoi putem să aplicăm principiile educației inclusive, de abia atunci vom putea vorbi și despre rezultate viabile.



Cu alte cuvinte copilul cu CES înseamnă: empatie, program adecvat și adaptat de recuperare, socializare și integrare. Tratarea parțială a copilului cu CES nu poate trece cu vederea niciunul dintre aceste aspecte. Menționăm că 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 școală 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;
- Și forme de integrare ocazională – participare în comun la diferite excursii, serbări, întreceri sportive, spectacole, etc.

Concluzionând, proiectele și activitățile bine gândite și bine realizate, în colaborare cu instituții abilitate au demonstrat că elevii cu nevoi speciale pot fi integrați în învățământul de masă sau pot constitui „*încă un pas*”.

ANEXA1:

Fiecare copil reprezintă un univers închis într-un univers mai mare pe care îl numim lumea în care trăim o lume de cele mai multe ori prea grăbită. Ne aflăm în fața unei necesități majore: pre-gătirea 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. Desființarea centrelor pentru copii cu nevoi speciale nu înseamnă neapărat un pas înainte atâta timp cât învățământul de masă nu este pregătit nici ca infrastructură nici ca resursă umană calificată. Elevii considerați normali nu par dispuși ca să-i accepte în procesul edu-cativ pe cei cu deficiențe. Proiecte și activități bine gândite și bine realizate, în colaborare cu instituții abilitate au demonstrat însă contrariul sau pot constitui „*încă un pas*”. Exemplu concret oferit de autori este cel al parteneriatului dintre Asociația „Clubul EXPRESIA IDEII”, Onești și Centrul de Servicii Sociale „Alexandra”, Onești.

Bibliografie:

- VERZA, E., PAUN, E. „Educatia integrata a copiilor cu handicap”, Unicef, 1998

- POPESCU, E. , PLESA, O.(coord) „Handicap, retardare, integrare”, Bucuresti, Pro Humanita, 1998
 - VRASMAS, T. ,, Invatamant si/sau inclusiv”, Ed. Aramis, 2001
- ANEXA 2:



(Pagina de gardă a proiectului comun pentru integrarea copiilor cu CES

Școala pentru toți

Prof. consilier școlar Daniela Rusu
CJRAE/Școala Gimnazială „George Călinescu”
Localitatea Iași, județul Iași

Școala secolului XXI trebuie să accepte toți copiii așa cum sunt și nu cum ar trebui să fie; ea trebuie să fie o școală deschisă pentru toți, mai ales că sarcina școlii nu este doar aceea de a transmite cunoștințe, dar și una educativă, de formare a personalității elevului și presupune un proces de învățare permanentă, în care toți trebuie să învățăm noi comportamente de interrelaționare. *(Miguel Lopez Melero, 1998)*

Școala menține încă, din păcate, valorile dominante și lumea stratificată, valorizând mai mult capacitățile decât procesele, grupurile omogene decât cele pe cele eterogene, competițiile mai mult decât cooperarea.

Toleranța, solidaritatea, acceptarea, incluziunea, promovarea diversității și egalității în drepturi reprezintă valori cheie ale unei „societați și educații pentru toți”.

Ca urmare, școala trebuie să-i învețe pe elevi cum să învețe și să se integreze socio- profesional, dar și să-i ajute să câștige capacitatea de a recunoaște inegalitatea, injustiția, rasismul, stereotipurile și prejudecățile și să înfrunte aceste mecanisme care apar în toate societățile mozaicate. În acest scop, se va pune accentul pe folosirea pe scară largă a metodelor activ - participative, pe tehnicile de învățare eficientă, pe folosirea unui stil didactic integrat, pe creșterea efortului de învățare al elevilor și pe formarea capacității de autoevaluare, elevii învățând să se formeze pentru o lume în continuă schimbare.

Problematika lumii contemporane este prezentă în noile tipuri de educații sau „**noile educații**”. Aceste „noi educații” corespund unor trebuințe socio-pedagogice. În programele UNESCO figurează 11 exemple de „noi educații” între care: educația relativă la mediu, educația pentru comunicare și pentru mass-media, educația pentru o nouă ordine internațională, educația pentru schimbare și dezvoltare, educația nutrițională, educația economică și casnică modernă, educația pentru timpul liber, educația interculturală, educația pentru pace, educația pentru democrație și toleranță. În acest context va avea loc și o transformare a învățământului. Despre acesta Alvin Toffler spunea că: „Se va învăța mai mult decât acum în afara clasei și mai puțin în clasă...În locul unei rigide segregări de vârstă, tinerii și vârstnicii se vor amesteca. Învățământul se va întrepătrunde și împleti mai strâns cu munca și se va repartiza mai echitabil pe parcursul vieții.”

Există mai multe tipuri de contexte care determină o abordare interculturală în educație, în școală există elevi aparținând unor etnii diferite (români, maghiari, germani, romi, etc.), de religii diferite, dar expresie a unei istorii comune și, mai nou, chiar elevi purtători ai unor cu totul altor culturi, ca efect al migrației internaționale a capitalurilor și a forței de muncă.

În condițiile actuale, școala trebuie să-și extindă scopul și rolul pentru a putea răspunde unei mai mari diversități de copii. O categorie aparte de copii o reprezintă copiii cu cerințe educative speciale. O soluție concretă pentru rezolvarea problemelor specifice copiilor cu cerințe educative speciale este **școala incluzivă**, școala în care toți elevii învață împreună și care se adaptează pentru a răspunde nevoilor elevilor. În școala incluzivă, toți elevii au ocazia de a reuși și au sentimentul realizării lor, există relații bune între profesori și elevi și între elevi, elevii participă la toate activitățile sociale și curriculare organizate de școală. A educa copiii cu cerințe educative speciale înseamnă a-i învăța să-și asume responsabilități, să îndeplinească roluri sociale, să-și câștige singuri existența folosind cunoștințele, abilitățile și deprinderile formate în școală, pentru sine și în relație cu ceilalți.

Educația incluzivă/ integrată a elevilor cu cerințe educative speciale este o modalitate eficientă de atingere a obiectivelor Educației pentru toți, pentru că:

- reduce distanța dintre copilul cu cerințe educative speciale și mediul familial;
- aduce transparență în grupurile comunitare;
- presupune cooperare, colaborare, comunicare și învățare împreună cu toți copiii;
- motivează copiii la găsirea soluțiilor de a trăi în comun;
- evidențiază problemele sociale comunitare;
- dezvoltă parteneriatul și dialogul între copii, părinți, specialiști etc;
- oferă posibilitatea de a împărtăși celorlalți experiențele personale.

Educația în spiritul interculturalității este o atitudine, o stare de spirit, un sistem largit de practici, teorii cu deschidere spre pluralism cultural care traversează întregul sistem educațional.

Copilul nu poate fi lăsat singur în acțiunea sa de descoperire a similarităților și diferențelor umane care îl înconjoară în universul său mic, astfel încât în școală, cadrul didactic trebuie să creeze un mediu adecvat de învățare și valorificare a diversității ca resursă didactică. Acest lucru presupune atât cooperarea profesor - elev cât și cooperarea elev- elev. Elevii integrați trebuie să simtă că fac parte din grupul integrator, că sunt acceptați, că nu există diferență între ei. Activitățile de tip concurs, lucrul pe echipe, parteneriate și orice alte activități care vizează grupul clasă, constituie modalități de a integra elevii cu cerințe educative speciale.

Se cunoaște foarte bine efectul produs de un nou venit în cadrul unui grup. Bun sau rău, frumos sau urât, mare sau mic, indiferent de caracteristicile fizice sau comportamentale, există tendința de a analiza, de a observa și de a eticheta persoanele noi venite. De cele mai multe ori,

copiii sunt stigmatizați de restul grupului și nu reușesc să se integreze, rămân neînțeleși și uneori chiar de partea cealaltă a grupului.

Atitudinea profesorului vizavi de elev, atrage după sine și atitudinea elevilor care nu fac altceva decât să preia un model. Clasa integratoare trebuie pregătită sub aspectul integrării, astfel încât integrarea să se realizeze cu ușurință și cu mult tact. Elevii integrați trebuie să-și conștientizeze poziția în cadrul unei clase, să-și facă prieteni, să se considere egali lor și să accepte noi provocări care apar în sistemul educațional integrat. Astfel, elevii vor avea ocazia:

- ✓ Să râdă și să se bucure împreună cu ceilalți;
- ✓ Să se joace împreună cu ceilalți;
- ✓ Să-și exprime problemele și să fie ascultați;
- ✓ Să-și exprime opiniile personale;
- ✓ Să învețe ce-i bunătatea și respectul;
- ✓ Să învețe ce este util în viața de zi cu zi;
- ✓ Să învețe autodisciplina;
- ✓ Să se ajute între ei;
- ✓ Să demonstreze că sunt importanți pentru noi și pentru ceea ce fac/oferă.

Efectele pozitive ale activităților derulate în cadrul parteneriatelor culturale pot fi sesizate la diferite nivele, astfel:

- la nivelul **culturii școlilor** implicate se observă o optimizare a relațiilor în cadrul comunităților locale, valorizarea reciprocă a tuturor categoriilor de resurse implicate (cadre didactice, elevi, părinți, reprezentanți ai autorităților locale);
- la nivelul **practicilor utilizate în școli** se urmărește valorificarea și valorizarea lucrului în echipă (între toți factorii implicați), stimularea luării deciziilor comune, dezvoltarea abilităților de muncă și promovarea activităților de voluntariat, precum și promovarea unei atitudini de egalitate între toți partenerii implicați;
- la nivelul **politicilor instituționale** se constată o îmbunătățire a imaginii instituțiilor implicate în cadrul comunității, în mod deosebit a școlii speciale, care își poate extinde serviciile de sprijin educațional; de asemenea s-a constatat o creștere semnificativă a gradului de implicare a părinților în activitățile extrașcolare.

Derularea acestor parteneriate educaționale sunt un exemplu de bune practici și întărește convingerea că școala trebuie să fie permanent:

- ✓ un loc unde se descoperă *cunoașterea* și unde se învață *cum se gândește*;
- ✓ locul unde se respectă *diversitatea* ca valoare;
- ✓ locul care oferă *oportunități de acces la cultură pentru copii*;
- ✓ locul unde copiii *se ajută unii pe alții și cadrul didactic este sprijin pentru toți copiii*;
- ✓ locul în care *învățarea se bazează pe cooperarea dintre toți factorii implicați în procesul de educație (cadre didactice, elevi, părinți)*;
- ✓ locul în care *copiii și adulții lucrează împreună (după Miguel Lopez Melero)*.

Bibliografie:

- Cucuș, C., Cozma, T. - "O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea", Editura Polirom, Iași, 2001
- Gherguț, A. - „Sinteze de psihopedagogie specială”, Editura Polirom, Iași, 2005
- Văideanu, G. - „Educația la frontiera dintre milenii”, Editura Politică, București, 1988

Abordarea diferențiată a elevilor din clasele primare

Poenaru Maria
Scoala Gimnaziala “Gheorghe Nicolau”
localitatea Siliștea, com. Români,
Județul Neamț

Clasa tradițională, cu care lucrează cadrul didactic este un grup neomogen, cuprinde elevi cu posibilități de muncă diferite, cu aptitudini și interese diferite, cu ritm de muncă diferit. Uneori diferențele dintre elevi dintr-o clasă sunt destul de mari, dar se pot obține rezultate bune, dacă se ține seama de posibilitățile fiecărui elev, deci atunci când învățământul este individualizat. Pentru a lucra individualizat cadrul didactic trebuie să cunoască foarte bine particularitățile individuale psiho-fizice ale elevilor, în vederea proiectării, organizării și desfășurării procesului instructiv-educativ la clasă.

Dacă profesorul cunoaște aceste particularități individuale poate să trateze diferențiat elevii asigurând pentru fiecare o dezvoltare armonioasă a tuturor laturilor personalității acestuia. Activitatea diferențiată trebuie să-i cuprindă pe toți elevii clasei, atât pe cei care întâmpină dificultăți la învățatură, cât și pe cei cu posibilități deosebite, astfel se pot folosi metode și procedee specifice particularităților individuale, asigurând stimularea dezvoltării lor până la nivelul maxim al disponibilităților pe care le are fiecare, deci se va evita suprasolicitarea lor față de potențialul psihic real de care dispun. În raportul dintre dezvoltare și învățare, învățarea influențează pozitiv dezvoltarea psihică a copilului numai atunci când se desfășoară cu un pas înaintea acesteia.

Strategia organizării activității cu elevii cunoaște încercări de adaptare a învățământului la capacitățile diferențiale ale elevilor cum ar fi:

- Antrenarea elevilor în toate cele trei forme de activitate: frontală, pe grupe și individual.

Activitatea frontală se utilizează în transmiterea cunoștințelor, în lămurirea unor probleme-cheie ale unui conținut nou, a unor sarcini complexe, dificile pentru ca apoi să se treacă la altă formă de lucru.

Activitatea pe grupe reprezintă o formă de desfășurare a activității diferențiate care face apel la metodele active de lucru cu elevii și poate fi folosită atât în predare cât și în consolidarea cunoștințelor. Această formă ocupă o poziție intermediară între activitatea frontală și cea individuală, eficiența ei depinzând de pregătirea pe care o au elevii de a lucra atât în colectiv, cât și individual. În cadrul grupului membrii acestuia colaborează în rezolvarea sarcinilor de lucru, primesc îndrumare și sprijin de la cadrul didactic sau de la conducătorul grupului, își prezintă rezultatele, produsele finite, făcând aprecieri reciproce, realizând schimburi de informații. Sunt recomandate grupele neomogene deoarece acestea sporesc coeziunea între elevi și ajută la formarea unor relații sociale mai trainice.

Activitatea individuală dă posibilitatea fiecărui elev să rezolve unele sarcini de lucru, independent de colegii săi, asigurând antrenarea efortului propriu după nivelul și ritmul posibilităților lor.

- Materialele didactice trebuie să fie diverse, atractive, adaptate, cum ar fi: PC-ul, retroproiectorul, flip-chartul, planșele, jetoanele, fisele.
- Metode active-participative: discuții în grupuri mici, întrebări ale profesorului, întrebări

ale elevilor, proiecte de grup, jocuri de rol, prezentări ale elevilor, ciorchinele, diagrama Venn, floarea de lotus, cubul, cadranele, etc.

Cadrele didactice trebuie să organizeze materialele și metodele de predare- învățare-evaluare după nivelul posibilităților elevului.

În clasa pe care o conduc am distins elevi cu ritmuri de învățare diferită, elevi cu grad de înțelegere a fenomenelor studiate diferit, unii având capacitatea de a le aprofunda, alții limitându-se la o analiză superficială. Acest lucru m-a determinat să proiectez activități adaptate posibilităților elevilor de înțelegere, pentru unii cu rămăneri în urmă la învățatură chiar să realizez o adaptare curriculară. Pentru că elevul X nu a reușit să învețe alfabetul în clasa I, în clasa aIIa am proiectat unitățile de învățare începând cu sunetul și litera a, pe baza unei adaptări curriculare și a unui plan de intervenție individualizat.

ADAPTARE CURRICULARA LIMBA SI LITERATURA ROMANA CLASA aIIa

OBIECTIVE CADRU

1. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral
2. Dezvoltarea capacității de exprimare orală
3. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris (citirea / lectura)
4. Dezvoltarea capacității de exprimare în scris
5. Formarea atitudinilor de empatie cultural și intercultural

1. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral

Obiective de referință	Exemple de activități de învățare
<i>La sfârșitul clasei aIIa, elevul va fi capabil:</i> 1.1. să deprindă semnificația globală a unui mesaj oral pe o temă familiară, articulat clar și rar	- exerciții de tipul „adevărat/fals“; - selectare și ordonare de imagini;
1.2. să distigă cuvintele într-o propoziție audiată	- selectare de obiecte sau imagini; - exerciții de poziționare a unor cuvinte;
1.3. să distingă sunetele și silabele dintr-un cuvânt audiat	- exerciții de despărțire a cuvintelor în silabe; - exerciții de identificare a sunetelor din structura silabei;

2. Dezvoltarea capacității de exprimare orală

Obiective de referință	Exemple de activități de învățare
<i>La sfârșitul clasei aIIa, elevul va fi capabil:</i> 2.1. să pronunțe corect și clar sunetele specifice limbii	- exerciții de pronunție; - repetare după model;
2.2. să construiască propoziții logice despre experiențe personale	- formarea de cuvinte pe baza silabei inițiale date; - alcătuire de propoziții;
2.3. să alcătuiască enunțuri proprii cu cuvinte din limba literară, corecte din punct de vedere gramatical	- alcătuire de propoziții;

2.5. să se prezinte și să prezinte pe cineva cu ajutorul învățătorului	- joc de rol;
2.6. să descrie o imagine pe baza unor întrebări de sprijin	- exerciții de monolog, cu sprijin; - lectură de imagini; - răspunsuri la întrebări;

3. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris, (citirea,lectura)

Obiective de referință	Exemple de activități de învățare
<i>La sfârșitul clasei aIIa, elevul va fi capabil:</i> 3.1. să identifice literele a.....z, grupuri de litere silabe, cuvinte în textul tipărit și scris de mână	- exerciții de recunoaștere pe suport tipărit;

4. Dezvoltarea capacității de exprimare în scris

Obiective de referință	Exemple de activități de învățare
<i>La sfârșitul clasei aIIa, elevul va fi capabil:</i> 4.1 să scrie corect litere, silabe, cuvinte, propoziții	- exerciții de copiere, transcriere; - scriere după dictare;

5. Dezvoltarea atitudinilor de empatie culturală și intercultural

Obiective de referință	Exemple de activități de învățare
<i>La sfârșitul clasei aIIa, elevul va fi capabil:</i> 5.1 să manifeste curiozitate față de sărbătorile Laice și religioase respectate în familie și în comunitate	- conversație; - activități de grup.

CONȚINUTURILE ÎNVĂȚĂRII

Alfabetul

- litere mari și litere mici de tipar;
- litere mari și litere mici de mână;
- citirea și scrierea literelor;
- prezentarea și scrierea corectă a combinațiilor de litere.

Cuvântul ca element de bază pentru comunicare

- citirea cuvintelor;
- scrierea cuvintelor.
- scrierea propozițiilor
- copieri, transcrieri, scriere după dictare (cuvinte din 1, 2 progresiv din mai multe silabe.)

Dialogul: formule de inițiere, de menținere și de încheiere a dialogului

Acte de vorbire:

- a se prezenta/a prezenta pe cineva;
- a relata activități.

Modalități de realizare

Accentul se va pune pe comunicarea orală. Chiar și în orele de învățare a literelor, se vor realiza situații de comunicare pe teme bazate pe experiențele de viață.

Bibliografie:

- „Formarea continuă a profesorilor de matematică în societatea cunoașterii” Prof. Constantin Chirilă, 2013

Incluziune socială - bazele educației incluzive

**Diaconu Daniela, CJRAE Neamț /
Școala Gimnazială ”Vasile Alecsandri” Roman**

MOTTO:

**„Educația nu este pregătirea pentru viață, educația este viața însăși”
(John Dewey)**

Incluziunea școlară se definește prin acceptarea de către instituțiile de învățământ a tuturor copiilor, indiferent de apartenența etnică sau socială, religie, naționalitate sau infirmitate și este strâns legată de recunoașterea și acceptarea diversității – condiție normală a conviețuirii umane.

Învățământul incluziv presupune ca tinerii și copiii cu dizabilități și ceilalți fără probleme să învețe împreună în instituțiile de învățământ având sprijinul corespunzător. Un început timpuriu în grupuri de joacă sau medii școlare obișnuite este cea mai bună pregătire pentru o viață integrată.

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.

Și copiii diferiți au drepturi egale cu ceilalți, iar o educație separată ar duce la marginalizare și discriminare, împiedicând formarea, împlinirea de sine și afirmarea personalității. Beneficiile incluziunii sunt reciproce, dar majoritatea dintre noi n-am simțit încă acest lucru. Separarea ne limitează înțelegerea reciprocă. Familiaritatea și toleranța reduc frica și respingerea favorizând relații de comunicare și colaborare în beneficiul tuturor.

Câți suntem pregătiți (părinți, cadre didactice, copii) pentru diversitatea existentă în fiecare grupă și cât de bine sunem pregătiți să o acceptăm ?

Educația incluzivă vine să sprijine acest aspect deoarece ea se centrează mai ales pe învățarea strategiilor necesare rezolvării problemelor din viața cotidiană, într-o manieră cooperantă și solidară, unde procesul de învățare este realizat în spiritul respectului și acceptării celor din jur.

De-a lungul istoriei, școala și gândirea pedagogică au abordat în diferite feluri problematica educației unor copii care învță mai greu. Societatea și școala manifestă, față de această categorie de elevi, o gamă variată de atitudini, de la acceptare și includere în medii școlare obișnuite. În consecință, scopul a fost determinarea cauzelor reale ale dificultăților copilului pentru a se putea decide asupra măsurilor necesare pentru îmbunătățirea situației. Acest mod de abordare s-a bazat pe ceea ce se numește punctul de vedere asupra dificultăților educaționale ale unui anumit elev sociale și educaționale la care au acces toți copiii.

În ultimul timp, au fost recunoscute din ce în ce mai mult limitele acestui mod de abordare. Astfel, în primul rând, am înțeles că admitând faptul că dificultățile de învățare sunt inerente copiilor am ajuns să etichetăm unii copii ca fiind diferiți sau speciale. Ca urmare, a acestui mod de abordare, s-a ajuns ca din partea acestor copii să se aștepte rezultate mai slabe și, în consecință, li s-au dat sarcini mai puțin solicitante subliniindu-se ideea că nu puteau face față. În

mod frecvent sarcinile ce li se repartizau necesitau ca ei să lucreze singuri, sau în clasă, sau într-o zonă separată a școlii.

În ultimii ani au fost înregistrate tendințe de a descoperi modalități de reacție noi față de copiii care întâmpină dificultăți în clasele obișnuite. Aceste tendințe pornesc de la premisa că dificultățile apar datorită interacțiunii unei întregi game de factori, dintre care unii sunt inerenti copiilor, alții privesc deciziile luate de profesori. Recunoașterea acestui fapt duce la un punct de vedere optimist. Noul mod de gândire ia în considerație pericolele asociate cu ideea etichetării. În loc de a grupa copiii considerați “speciali” sau “care pot fi recuperați”, se admite că toți copiii sunt speciali.

Școala trebuie să aibă contacte cu toate instituțiile sociale interesate direct sau tangențial de domeniul educației copilului de vârstă școlară și să stabilească relații de cooperare și colaborare. Ea contribuie la transmiterea moștenirii culturale și facilitează învățarea individuală și colectivă.

Totodată școala face posibilă participarea grupurilor și colectivităților la viața publică, elaborarea și luarea deciziilor. Schimbul de informații favorizează interacțiunea socială și permite unui număr mare de oameni să ia parte activă la soluționarea problemelor care îi privesc. Actul educativ în școala incluzivă are șanse de reușită dacă cei trei factori implicați, adică elevul cu deficiențe, familia, echipa de specialiști, cooperează, sunt parteneri care conlucrează în aceeași direcție: dezvoltarea copilului cu cerințe educative speciale. Integrarea individuală a copilului cu nevoi speciale în clasa obișnuită presupune următoarele implicații:

- se oferă sprijin educațional după nevoile copiilor, aceștia nu sunt excluși
- se asigură dezvoltarea personală a fiecăruia
- adaptarea programelor și a resurselor organizatorice și procedurale la nevoile sale;
- învață în clase omogene;
- crește motivația pentru învățare, fiindcă este stimulat de mediul competițional și de performanțele școlare ale colegilor valizi;
- scade nivelul de izolare al copilului cu deficiență și crește nivelul de contact cu copiii obișnuiți, sporind nivelul de socializare;
- copiii valizi, ca urmare a contactului cu copiii/elevii cu nevoi speciale, îi vor înțelege, îi vor accepta și își vor forma chiar atitudini de protejare a acestora în grupurile obișnuite.

Pornim de la constatarea că părinții sunt cei mai importanți factori de sprijin în viața copilului cu deficiențe sau a copilului sănătos. Viața familiei (sau cel puțin a unuia dintre părinți) se va adapta, se va plia după programul copilului cu deficiențe profunde sau medii. Pentru a-și putea sprijini copiii aflați în dificultate, părinții trebuie să participe la următoarele acțiuni, asigurate de echipa de intervenție:

- informare asupra potențialului real al copilului și asupra mijloacelor susceptibile să-i favorizeze dezvoltarea;
- informare asupra tipurilor de servicii care pot asigura cel mai bine educarea și dezvoltarea copilului cu nevoi speciale.
- convingerea părinților că nu sunt singuri în demersurile lor educative cu copilul
- deficient; învățarea familiei să traiască în echilibru cu copilul cu nevoi speciale;
- însușirea unor abilități și tehnici speciale de educație a copilului cu deficiențe, conlucrând adecvat cu profesioniștii;

- elaborarea programelor educaționale în colaborare cu membrii echipei transdisciplinare.

În activitatea la clasă, cu elevi cu deficiențe, acceptăm diversitatea ca valoare. Pentru a valoriza cu adevărat potențialul fiecărui copil cu cerințe educative speciale., trebuie să reformulăm toate componentele educației:

- obiective/scopuri;
- curriculum;
- resurse procedurale, materiale, organizatorice;
- evaluare;
- relațiile între partenerii educației;
- resursele umane.

Implicarea cadrelor didactice este condiția majoră în realizarea integrării copiilor cu cerințe educative speciale. în viața școlară și socială. În acest demers la clasă, pentru a favoriza integrarea cât mai rapidă a copiilor cu nevoi speciale, am valorificat sensibilitatea deosebită a acestora și disponibilitatea de a oferi și de a primi afecțiunea celor din jur. Ne apropiem de copilul cu cerințe educative speciale cu încredere și disponibilitate de a face tot posibilul să-l ajutăm. În aceste condiții va accepta observația critică, chiar și dojana, reacționând spre corectare, nu izolându-se.

Alt aspect care trebuie avut în vedere este acela de a-i trata în mod egal cu ceilalți copii, atât cât este posibil. Indiferent de activitate nu vom spune unui copil cu c.e.s. "Tu nu poți participa la.." (vizită, excursie, serbare, etc.). Dimpotrivă, îl vom încuraja să acționeze, fiindcă nevoile lui speciale, oricum îi vor limita activitatea. Aici vom interveni noi cu sprijin.

Prezența în colectivul clasei a unor astfel de copii, solicită efort crescut din partea dascălului sub toate aspectele: pregătirea pentru lecții, pentru activități extrașcolare; atitudinea față de toți elevii clasei. Învățătoarea trebuie să ofere copilului/elevului cu c.e.s. tratarea individuală de care are nevoie în toate etapele lecției, pentru ca acesta să recupereze neajunsurile, să valorifice în mod compensatoriu potențialul sănătos, dar să nu neglijeze pe ceilalți elevi ai clasei. intervenția educațională trebuie însoțită de atitudinea pozitivă a cadrelor didactice și a familiei față de copiii cu cerințe educative speciale.

Educația incluzivă va permite copilului cu c.e.s. să trăiască în familie, să învețe într-o clasă cu copii valizi, să dobândească abilități indispensabile unei vieți normale, cu posibilitățile pe care le are și cu potențialul pe care-l dezvoltă într-o ambianță echilibrată.

Psihopedagogia și psihosociologia, dar mai ales cercetările-acțiune, vor permite aplicarea principiului normalizării, dacă aplicăm eficient intervenția timpurie și principiul educației incluzive. Integrarea școlară ca situație particulară a socializării, se poate defini, de asemenea, în două feluri:

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

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

Este foarte important ca un copil cu dizabilități să fie ajutat să devină cât mai independent posibil în toate acțiunile pe care le întreprinde.

Însă, orice demers în abordarea strategiilor de implementare a învățământului integrativ, sistemul

de învățământ actual trebuie să pornească atât de la analiză la nivelul macro-social, cât și de la analiza la nivelul micro-social a acestei problematice.

Analiza micro-socială are în vedere :

- Disponibilitatea și interesul cadrelor didactice de a susține învățământul integrat prin activitățile desfășurate cu colectivul claselor pe care le au în primire;
 - Acceptul părinților care au copii în clasele unde se practică integrarea- acest fapt evită posibile stări de tensiune sau conflict care se pot ivi pe parcurs;
 - Actuala structură numerică a claselor din învățământul de masă permite integrarea ?
 - Poate cadrul didactic să facă față unei abordări diferențiate a categoriilor de copii din clasă?
- Însă, orice educator care-și centreează activitatea pe copil, nu trebuie să uite că:
- Fiecare copil este important pentru societate.
 - Fiecare copil are nevoi speciale.
 - Fiecare copil are particularități specifice.
 - Fiecare copil este unic.
 - Cu toate că sunt diferiți , toți copiii sunt egali în drepturi..

Normalizarea societală reprezintă nivelul cel mai înalt de acceptare socială face din inițiativele de valorizare a potențialului fiecărui individ o practică curentă, obisnuită, care nu mai are nimic spectaculos sau inedit în ea. Majoritatea covârșitoare a membrilor unei societăți cu o mentalitate atât de evoluată consideră normal ca diferențele existente între oameni să fie surse de noi experiențe de viață și de beneficii, și nicidecum pretexte pentru discriminări. O persoană cu nevoi speciale, aflată într-o astfel de comunitate, se poate afirma ca cetățean, ca producător de bunuri și valori, ca personalitate. Chiar și un copil cu handicap multiplu își poate găsi locul adecvat într-o astfel de organizare socială și poate afla modalități de a-și împlini măcar unele aspirații. Normalizarea societală face ca diversele handicapuri să devină irelevante, accentul căzând pe ceea ce poate aduce valoros persoana cu nevoi speciale, și nu pe ceea ce nu poate.

Fiecare persoană – copil, tânăr sau adult – trebuie să beneficieze de oportunități educaționale proiectate pentru a le satisface necesitățile educaționale de bază.

Bibliografie:

- Vrașmaș, T., (2004), "Școala și educația pentru toți", Ed. Miniped, București.
- Ungureanu, D., "Educația integrată și școala incluzivă", Editura de Vest, Timișoara
- Bistriceanu, Corina, Sociologia familiei, Editura Fundației România de Măine, București -2004
- Șerdean, Ioan, Pedagogie Editura Fundației România de Măine, București -2004
- Maciuc Irina, Formarea continuă a cadrelor didactice, Editura Omniscope, Craiova -1998
- "Integrarea/includerea copiilor cu dizabilități" Cartea Albă Reninco
- "Educația integrată a copiilor cu handicap"-Coordonare științifică:
Prof.univ.dr. Emil Verza
Prof.univ.dr. Emil Păun

O analiză comparată a evaluării elevului cu C.E.S.

**Prof. Alina Chilă,
Liceul Tehnologic Spiru Haret
Piatra Neamț**

Copilul, elevul cu CES, face parte din dimensiunea actuală a învățământului românesc, fiind cea mai puternică provocare la acceptare a diversității. Sarcina evaluării acestor elevi nu este una ușoară. Ea trebuie să se realizeze într-un cadru empatic, pornind de la cunoașterea exactă a dizabilității și de la un parteneriat real și esențial cu părinții. Aceștia au dreptul să fie consultați, să participe la luarea deciziilor, să cunoască planurile și programele de intervenție și progresele sau involuțiile copilului. Evaluarea este un proces complex și trebuie să evite formalismul.

Există principii binecunoscute ale evaluării copilului cu CES, pornind de la interesul superior al acestuia, abordarea complexă și pe baza muncii în echipă a psihologilor, medicilor, profesorilor, logopezilor, părinților.

Stabilirea etapelor evaluării este și ea o parte importantă a acestui proces. Pentru integrarea copiilor cu CES în școala de masă, evaluarea este un proces complex, continuu, dinamic, de cunoaștere și estimare cantitativă și calitativă a particularităților dezvoltării și a capacității de învățare a copilului. Acest sector al activității didactice necesită timp, un volum mare de muncă, implicare totală a echipei care să poată duce la o integrare reală și eficientă a elevului cu deficiențe.

În acest context, Legea Educației Naționale prin art.48,49,50 și Regulamentul de organizare și funcționare a învățământului special și integrat prin art. 53, prevăd că “efectivul clasei/grupele integratoare este redus față de media efectivelor obișnuite, de regulă cu câte 2-3 elevi pentru fiecare copil cu CES.” Din păcate, pornind de la problematicul “de regula”, această prevedere nu este respectată, nici un colectiv integrator pe care îl cunosc nu are efective de elevi reduse. În consecință, evaluarea despre care afirmam că necesită un volum mare de muncă are de suferit deoarece cadrul didactic și așa încărcat cu problemele specifice sistemului, nu mai are timpul necesar să realizeze în parametri optimi această activitate, de multe ori ajungându-se la situația în care cadrul didactic percepe activitatea de evaluare a elevului cu deficiențe ca pe o altă solicitare suplimentară, nu ca pe una curentă și imperios necesară.

Evaluarea diferențiată poate da naștere și unor frustrări datorită interpretării eronate a acesteia. De exemplu, un elev normal se poate întreba și nu poate înțelege de ce a primit nota 8 pentru o întrebare dificilă în timp ce colegul lui, despre care nu a înțeles ce formă de evaluare i se aplică, de ce ia nota 10 pentru o întrebare simplă. În aceste situații, încă o dată cadrul didactic trebuie să gestioneze profesionist o problemă a integrării.

Datorită promovării unui climat competițional, elevii cu CES ajung să fie considerați responsabili pentru diminuarea performanțelor grupului. În situațiile în care cadrul didactic a știut, în urma unei bune pregătiri, să gestioneze astfel de situații, grupul a înțeles că integrarea este un plus pentru toți membrii acestuia.

O componentă a evaluării care dovedește aceste lucruri este aplicarea Evaluărilor Naționale la cls. a II a, a IV a, a VI a, începând cu anul școlar 2013-2014. Posibilitatea realizării unor subiecte diferențiate pentru elevii cu CES, pornind de la specialiștii care cunosc nivelul de cunoștințe pentru fiecare elev, a dus integrarea la un nivel pe care toți, părinți, copii, cadre didactice, ni-l doream. Analiza rezultatelor a demonstrat eficiența acestui proces.

Din păcate această inițiativă a factorilor decizionali se oprește aici. La evaluarea de la clasa a VIII a, elevul integrat, pentru a putea accede la un liceu, este obligat să participe la o evaluare care nu are la bază în formularea subiectelor niciun principiu al incluziunii. Rezultatele unui elev cu CES la o astfel de evaluare sunt previzibile. Și atunci apar cuvintele pe care unul din părinții unui astfel de copil mi le-a transmis:

“sunt condamnați să ajungă la o școală profesională pentru care nu au abilități, pentru că oferta școlară este extrem de limitată.”

De fapt legislația în vigoare încurajează acest fapt. Orientarea școlară către aceste forme de învățământ se realizează pe baza art. 50, alin 5 din L.E.N. și prin Metodologia de admitere în învățământul liceal și profesional. Aceasta din urmă, art.57, alin.5 precizează:

“candidații cu cerințe educative speciale, care nu au susținut Evaluarea Națională din clasa a VIII a și care solicită repartizarea în învățământul de masă, sunt repartizați, în ordinea descrescătoare a mediilor de absolvire, de către Comisia de admitere județeană, în 27-30 iulie, după repartizarea celorlalți candidați”. Precizez că ceilalți candidați sunt elevi corigenți sau care din diferite motive nu au participat la etapele anterioare de admitere. În această etapă numărul locurilor disponibile e foarte mic, de regulă la licee tehnologice sau școli profesionale.

Prin urmare se poate afirma faptul că părerea părinților citată anterior este reală, deoarece liceele românești nu au, ca alte state europene, locuri rezervate pentru elevii cu CES. Nu înțelegem de ce acest fapt nu este posibil, dacă orientarea școlară și profesională realizată pentru elevul cu deficiențe dovedește faptul că un anumit profil este potrivit pentru acesta. Probabil pentru că sistemul concurențial promovat excesiv în sistemul de învățământ românesc nu permite imperfecțiuni și deficiențe.

Concluzionând, putem afirma că în sistemul educațional există încă multe probleme nerezolvate, cu care trebuie să se confrunte toți cei care doresc o integrare eficientă a elevului cu CES:

1. lipsa unei recompense sau recunoaștere a efortului depus pentru cadrele didactice care lucrează cu acești copii, mai mult decât cele 1-2 puncte din fișa pentru gradăția de merit.
2. “elitismul” anumitor cadre didactice și al unor instituții de prestigiu care resping integrarea elevului cu deficiențe.
3. “abandonarea” legislativă a acestor copii la nivelul gimnazial și liceal sau neaplicarea unor prevederi legale în vigoare din lipsă de fonduri.
4. facilitarea aplicării unei programe adaptate, care să nu se mai raporteze la nivelul competențelor programei centralizate, ci la necesitățile fiecărui elev
5. numărul insuficient al profesorilor de sprijin, care se raportează la numărul unităților școlare și nu la numărul de elevi cu CES din fiecare unitate. Existența unor școli unde prezența profesorului de sprijin, mai ales în mediul rural, este doar un deziderat.
6. sprijinul relativ scăzut și predominant teoretic acordat cadrelor didactice, care ar trebui îndrumate în funcție de nevoia concretă a copilului și mai puțin prin cursuri de formare care sunt de cele mai multe ori cu caracter formal și general.

Cu siguranță lista poate continua, însă problemele prezentate nu se vor ameliora decât dacă se dorește. Poate este nevoie de mai multă implicare, bunăvoință, pentru a înțelege că locul copiilor cu dizabilități este aici, printre noi, alături de copiii noștri și de noi, pentru a înțelege că răspunderea instituțiilor statului trebuie să se răsfrângă concret, eficient și susținut și asupra cetățenilor minori, chiar dacă unii dintre ei poate nu vor avea discernământ să voteze nici măcar o dată în viață.

Metaforă, artă și joc în terapia dificultăților emoționale

Prof. de sprijin Lazăr Liliana
CSEI „Al. Roșca,, Piatra-Neamț, Jud. Neamț

O familie este un sistem și copilul este veriga cea mai sensibilă a acestuia. Când copilul dă semne de suferință psihică, este important să existe și o consiliere psihologică a părinților pentru ca familia să își conștientizeze problemele și să facă ceea ce este cel mai bine pentru copil. De obicei, părinții vin cu copiii la psiholog atunci când se simt depășiți și nu pot gestiona situația de criză în care se află copilul lor. Ei nu mai reușesc să comunice și să se înțeleagă cu copilul. Părinții ar trebui să se alarmeze la apariția oricăror manifestări și exteriorizări ale suferinței interioare printr-un limbaj simbolic și adesea corporal, cum ar fi:

- copilul nu mai mănâncă bine sau varsă;
- nu mai doarme bine sau are coșmaruri;
- îi este frică să doarmă singur sau se teme de diverse lucruri;
- este irascibil, iritabil și plânge ușor sau se enervează și lovește obiectele din jur sau alți copii sau chiar adulții de lângă el;
- este deprimat, trist și închis în el, apatic și nu mai comunică cu cei din jur ca înainte;
- are ticuri sau comportamente repetitive (verifică de zeci de ori dacă a făcut ceva sau nu);
- are dificultăți de adaptare la grădiniță sau la școală;
- enurezis (copilul mai mare urinează în pat în mod repetat) etc.

Semnalele trimise de copii trebuie înțelese și decodificate cu grijă. Prin intermediul lor, copilul transmite că ceva este în neregulă și el nu se poate adapta sau nu poate depăși o anumită situație. Adeseori, când într-o familie există probleme nerezolvate, conflicte, tensiuni, copilul simte ce se întâmplă și se exprimă la rândul său așa cum poate, printr-un limbaj simbolic.

Puterea metaforei este diferită de cea a oricărui alt instrument terapeutic, din simplul motiv că, la fel ca și mintea noastră operează cu imagini. Imaginile acestea sunt rezultate în urma acumulării de informații despre viață încă din momentul concepției noastre. Tocmai de aceea au o mare influență asupra a ceea ce suntem (sau credem ca suntem), precum și a modului în care ne cream convingerile despre lume și viață. Uneori aceste convingeri pot fi limitatoare, inhibitoare sau chiar ne pot bloca în evoluția personală. Lucrând cu metafora se urmărește accesarea acestui „cod” pentru a schimba „setările” parametrilor mentali nedoriți sau care creează blocaje în dezvoltare. De aceea avem nevoie să vorbim aceeași „limbă” cu cea a minții noastre pentru a putea declanșa schimbarea și evoluția.

Povestea terapeutică este o strategie utilizată în psihoterapia pentru copii și tineri. Crearea de povești terapeutice este similar lucrului cu metafore, unde se folosește un limbaj indirect care permite modificarea sau descoperirea de noi moduri de a vedea sau înțelege problema. Persoana este mobilizată să-și imagineze forme, sunete, culori, imagini. Astfel, povestea terapeutică ce utilizează metafore este o strategie de intervenție, important pentru caracteristicile și eficiența ei în soluționarea problemelor psihologice și a dificultăților de învățare la copii și tineri.

Cercetarile arată că Terapia prin Joc are numeroase beneficii și contribuie la îmbunătățirea comportamentului și a sferei emoționale. Tehnici ale terapiei prin joc sunt utilizate și în psihoterapia adulților, cu succes. Terapia prin joc poate reda abilitățile pierdute, blocate, îmbogățește experiența emoțională și reziliența – capacitatea de a face față și de a se adapta la schimbările ce apar de-a lungul vieții. Copiii își pot exprima sentimentele fără a folosi cuvintele, chiar atunci când ei au pierdut etape de dezvoltare, prin boală, dificultăți de învățare, trauma etc. În terapia prin joc, copilul intră în contact cu sine, este ajutat să conștientizeze punctele forte, dar și pe cele slabe, să își construiască stima de sine, respectul de sine și încrederea în el. Terapia prin joc se desfășoară într-un spațiu sigur (în cadrul cabinetului de psihoterapie), într-un timp care-i aparține copilului, în prezența terapeutului. Siguranța fizică, emoțională și confidențialitatea sunt deosebit de importante pentru copiii și familiile care beneficiază de Terapie prin Joc.

Această formă de psihoterapie este recomandată atunci când copilul:

- Nu-și atinge potențialul maxim din punct de vedere academic (școlar) sau social
- Are dificultăți de învățare
- Se află în situația de a fi exclus din școală
- Este hiperactiv, instabil, se concentrează greu în activități
- A trecut printr-o traumă (abuz, fizic, emoțional, sexual, boală, separarea sau divorțul părinților, accident etc)
- Este diagnosticat cu ADHD, tulburare din spectrul autist, sindrom Asperger, etc;
- Se află în proces de adopție, sau de îngrijire în cadru instituționalizat;
- Suferă de anxietate, stres, fobii, ticuri nervoase, etc;
- A suferit o pierdere majoră sau se află în doliu;
- Este retras, trist, apatic;
- Are anumite disfuncționalități, deficiențe sau suferă de o boală cronică;
- Are dificultăți în a-și face prieteni;
- Are izbucniri de furie pe care nu o poate controla;
- Nu își ascultă părinții, are un comportament opoziționist, este negativist, răspunde obraznic;
- Nu are încredere în sine, nu are inițiativă, este timid;
- Are certuri frecvente cu părinții, colegii, frații sau surorile;
- Este bătăuș cu alții sau este victima agresiunilor, intimidării – fenomenul “bullying”;
- Are coșmaruri și tulburări de somn;
- Nu se joacă, etc.

Copiii care au trecut prin aceste experiențe răspund foarte bine la terapia prin joc, starea copilului se ameliorează și se înregistrează progrese evidente. Pentru a veni în sprijinul părinților, prezentăm, orientativ, câteva indicii în aprecierea gradului de severitate al problemei, dar consultația pe care psihoterapeutul o face, este esențială.

1. Grad ușor – Spitalizare pentru intervenții chirurgicale minore. Aspecte care se referă la probleme relaționale nerezolvate: prietenii, rivalități între frați, relaționarea cu părinții etc
2. Grad moderat- Stres, traumă (separare, divorț, accidente, agresiuni etc)
3. Grad sever – Abuz fizic sau sexual repetat, abuzuri din surse multiple etc

Copiii care nu au avut șansa să fie ținuti în brațe, mângâiați și dezmiardați de părinții lor sunt cei care pot avea beneficii mari din jocul cu nisip. Nisipul și miniaturile sunt ideale pentru

exprimarea de către copil a propriilor metafore terapeutice. Medicul, care le dădea asistență răniților, simboliza terapeutul care acorda îngrijire, acceptare și afecțiune părții rănite din sufletul copilului. Acest simbol creat de copil include în el și speranța vindecării. Diverse probleme emoționale neverbalizate pot fi exprimate în sandplay. Aduc ca exemplu situația unui copil care se simțea neiubit și flămând afectiv în relația cu părinții săi, foarte ocupați. El și-a exprimat problematica alegând un animaluț sălbatic, ce era extrem de flămând și despre care povestea că nu mai mâncase de ani buni decât câteva firimituri de pâine din când în când. Apoi în următoarele scene de sandplay a avut grijă să hrănească acest animaluț și să îi creeze un loc nou prielnic și mai mare în lădița de nisip. În acest sens, tehnica sandplay poate fi folosită atât ca înțelegere și diagnosticare a stării prezente, cât și ca indicator prognostic, anticipativ al evoluției psihologice.

Art-terapia utilizează toate formele expresive: pictura, sculptura, muzica, literatura, poezia, teatrul, și dansul ca mijloace de punere în valoare și îmbogățire a personalității fiecăruia, ajutându-l să exprime emoțiile profunde și dificultățile pe care le întâmpină sau pur și simplu să se dezvolte armonios. Copiii au rareori limbajul și dezvoltarea cognitivă necesare procesării și redării experiențelor lor numai prin intermediul cuvintelor, astfel încât ei își completează comunicările în mod spontan cu ajutorul formelor simbolice de expresie și comunicare, cum ar fi joacă, metaforele și o varietate de imagini vizuale, auditive și kinestezice.

Iată câteva dintre beneficiile jocului prin art-terapie:

- dezvoltarea inteligenței emoționale,
- dezvoltarea abilităților de exprimare,
- comunicare și relaționare,
- creșterea adaptării în societate,
- o dezvoltare armonioasă, echilibrată, responsabilizare,
- dezvoltarea inițiativei,
- dezvoltarea imaginației și a spiritului creativ,
- reducerea tensiunilor și a anxietății,
- dezvoltarea unor instrumente sănătoase de rezolvare a conflictelor și dezvoltarea stimei de sine.

Tehnicile de art-terapie, precum și jocul dirijat sau spontan, oferă copiilor oportunitatea de a explora și exprima, prin intermediul materialelor specifice creației artistice, dificultățile în legătură cu diversele trăiri sau relații personale, dificultăți ce ar putea fi greu de exprimat în cuvinte. Atmosfera relaxată îl îndeamnă pe copil să se exprime liber oferindu-i posibilitatea de a se descărca, de a dezvălui trăiri care, în alte condiții, par a fi inacceptabile. Desenul și pictura sunt utilizate pentru a ajuta copilul să devină conștient de sine, de existența sa în lume. Desenele pot fi folosite în moduri variate, cu scopuri multiple și la diferite nivele. Prin intermediul picturii (inclusiv cea cu degetele) copilul își exprimă cu ușurință emoțiile. Simplul act de a desena fără intervenție exterioară reprezintă o puternică exprimare a sinelui care ajută stabilirea identității persoanei și este o cale de exprimare a sentimentelor. Desenul le oferă de asemenea, posibilitate de a avea succes. Învățând să aibă încredere în propriile forțe, copilul se dezvoltă. Modelajul oferă atât experiențe kinestezice, cât și tactile. Flexibilitatea și maleabilitatea lutului se potrivesc unei varietăți de nevoi. El pare să spargă adesea blocajele copilului, putând fi utilizat cu succes și de cei care au mari dificultăți în exprimarea sentimentelor. Copiii “supărați” pot simți un sentiment al controlului și stăpânirii de sine, prin intermediul lutului. Copilul agresiv poate folosi lutul pentru a-l lovi și sfărâma. Se utilizează de asemenea și plastilina. Lutul și plastilina au și un efect benefic în sensul relaxării mâinilor, în urma realizării unor exerciții specifice. Modelajul

este una dintre activitățile preferate de copii. Colajul ajută la eliberarea imaginației și poate fi utilizat ca exprimare senzorială și emoțională, folosind diverse exerciții. Ajută foarte mult și în ceea ce privește îmbunătățirea motricității fine.

Terapia prin joc și artă îl ajută pe copil să se înțeleagă pe sine, să se elibereze de anxietățile și tensiunile acumulate, să dezvolte abilități de comunicare și să exerseze și optimizeze propriile capacități de relaționare cu ceilalți copii și cu adulții, ajutând în final, la elaborarea unor strategii de rezolvare a conflictelor.

Bibliografie:

- Barbu, H., Popescu E., Șerban, F., *Activități de joc recreativ și creativ*, EDP, București, 1993.
- Chateau, J., *Copilul și jocul*, EDP, București, 1970.
- Ciocoiu, L., *Terapia blocajelor emoționale la copii*, 2011
- Levițchi, C.A., *Metafore și povești terapeutice*, București, 2014.
- Raduță, A., *Exprimarea emoțiilor neverbalizate*, Almanahul Medical, 2011.
- Web: psihologie-copii.blogspot.ro, consiliere-psihoterapie.ro, helpautism.ro

Modalități de intervenție în vederea diminuării comportamentelor dezadaptative la elevii cu C.E.S.

**Profesor de sprijin
Iustina Antoanela Bacoșcă
CSEI “Al. Roșca” Piatra Neamț**

Cunoașterea dezvoltării copilului, a stadiilor de dezvoltare, a modalităților de organizare a psihismului este importantă, ca primă etapă înainte de a cerceta conduitele patogene, care nu se încadrează în așa zisa normalitate. Dezvoltarea și maturizarea copilului sunt prin ele însele surse de conflicte, care pot genera anumite simptome. Dihotomia simplistă: normal sau patologic nu este de nici un ajutor specialistului, deoarece aceste două stări nu sunt distincte una de cealaltă, nu sunt separate într-un mod abrupt. Adaptarea, integrarea, recuperarea și acceptarea sunt axele de referință pe care profesorul de sprijin le ia în considerare atunci când abordează problematica elevului cu ces.

CES exprimă o necesitate evidentă de a se acorda anumitor copii o atenție și o asistență educațională suplimentară, fără de care nu putem vorbi de egalizarea șanselor, acces la viața școlară și socială. Problemele întâmpinate de elevul cu ces sunt din sfera deficiențelor minatale; deficiențelor fizice-motorii; deficiențelor auditive; tulburări emoționale (afective) și de comportament; tulburări de limbaj, dificultăți-dizabilități de învățare.

Ideal este ca examinarea și analiza comportamentelor, care trebuie tratate, să se realizeze împreună cu părinții și copilul. Analiza calitativă va fi secondată de conștientizarea problemelor și apoi de capacitarea tuturor celor implicați în vederea aplicării celor mai eficiente metode de intervenție, în scopul diminuării comportamentelor dezadaptative.

Cele cinci rani ale sufletului sunt:

1. respingerea

2. abandonul
3. umilința
4. trădarea
5. nedreptatea

Voi aborda, în acest material anumiți factori de menținere a tulburărilor la copii, cum ar fi: anxietate generalizată; atacuri de panică; agorafobie; tulburare obsesiv compulsivă; enuresis; encoprezis; depresie; fobie socială; fobie școlară; tulburare obsesiv-compulsivă; stimă de sine scăzută; ADHD, hiperactivitate, inatenție și metodele psihoterapeutice potrivite.

Metode psihoterapeutice

Identificăm trei grupuri de instrumente terapeutice:

1. **tehnicile de expunere în imaginație** se bazează, în primul rând, pe condiționarea clasică. Se evidențiază tehnicile de expunere în imaginație și tehnicile aversive ;
2. **tehnicile de expunere în vivo** (în realitate) se bazează în special pe condiționarea clasică și, de asemenea, pe condiționarea operantă;
3. **tehnicile de afirmare de sine, de rezolvare a problemei și de modificare a gândurilor eronate** se bazează în special pe învățarea cognitivă;
4. **terapia prin artă.**

Tehnicile de expunere

Tehnicile de expunere în imaginație și în realitate (*in vivo*) sunt considerate tehnici de **reducere a fricii și a fobiilor** prin deconținere de una sau mai multe răspunsuri învățate. Se consideră că adolescentul sau copilul a învățat să răspundă cu manifestări de anxietate la situații care nu declanșează angoasă la marea majoritate a celor de vârsta sa. Terapeutul îl va învăța pe tânăr un răspuns inhibitor al procesului de trăire a fricii. Acest răspuns inhibitor îl va ajuta să se confrunte cu situația devenită anxiogenă. Răspunsul cel mai comun propus este răspunsul relaxare, care este opus răspunsului anxios. Acest proces este numit de către Wolpe (1958) principiul inhibării reciproce:

„Dacă un răspuns inhibitor al anxietății apare în prezența unor stimuli anxiogeni, acest răspuns va putea fragiliza relațiile existente între acești stimuli și anxietate”.

Alți factori asociați eficienței terapeutice a expunerii la situațiile anxiogene

Aceștia sunt:

- **atitudinea terapeutului** care, prin capacitatea sa de a gestiona tehnica respectivă, joacă un rol important și contribuie la liniștirea copilului;
- **instrucțiunile** date copilului în ceea ce privește tehnica și modalitatea sa de acțiune asupra reacțiilor anxioase care consolidează aderarea la tratament;
- **capacitatea copilului** de a trăi metoda ca pe un procedeu într-adevăr terapeutic (nu doar un 10 ajutor, sau o încurajare, sau un sprijin). Unii copii, care nu înțeleg scopul metodei, întreabă: „La ce servește să-mi imaginez, dacă nu este adevărat?”
- faptul de a-i furniza numeroase exemple de copii tratați cu aceeași metodă pentru a-l liniști și pentru a-l convinge să adopte metoda terapeutică. Există, conform observațiilor din activitatea practică, o nevoie de apartenență la un grup de copii necunoscuți care au avut aceeași problemă și care au depășit-o. Nevoia de apartenență este prezentă mai ales la copilul cu vârste între 6 și 11 ani. Preadolescența amplifică nevoia de apartenență, însă sentimentul identității deja instalat (cunoașterea de sine) îl face pe tânăr să fie mai puțin dependent de celălalt. Adolescentul nu mai

este deloc receptiv la exemplele referitoare la alți pacienți. El are, în general, o idee în legătură cu tinerii din anturajul său care, și ei, „ar trebui să apeleze la consultație”.

Expunerea în imaginație sau desensibilizarea sistematică

Desensibilizarea sistematică (DS), propusă de către Wolpe (1975), este cea mai cunoscută tehnică. Este vorba despre o metodă în care pacientul este plasat într-un context favorabil *evocării în imaginație* a stimulilor anxiogeni. Această evocare controlată a unor niveluri diferite de anxietate este progresivă și asociată cu stimuli *inhibitori* ai anxietății. Ea este utilizată atât la copil, cât și la adult. Se realizează în mai multe etape: o însușire a unei tehnici de relaxare, realizarea unei ierarhii ce cuprinde diferiți itemi surse de frică pentru pacient și, în sfârșit, etapa de prezentare a fiecărui item în imaginație (cazul preadolescentului cu balbism și fobie de câini de talie mare, practică la cabinet).

Prima etapă: învățarea relaxării

În prima etapă se utilizează metoda lui Jacobson (1980) adaptată la desensibilizarea sistematică de către Wolpe (1975). Sunt necesare 10 ședințe cu o durată de aproximativ 20 de minute. Copilul mic este întru totul capabil să se relaxeze, cu condiția să nu i se ceară să închidă ochii pe parcursul întregii ședințe, să rămână imobil în poziție orizontală, astfel încât sunt propuse diferite metode tehnice pentru a-l ajuta să se relaxeze. De exemplu, pentru a învăța respirația abdominală, i se pune pe abdomen o figurină sau o jucărie de pluș pe care trebuie s-o „legene” prin mișcarea abdomenului. I se cere să fixeze figurina sau jucăria, fiind atent la mișcările abdomenului.

Pentru a diminua amplitudinea respirației toracice, i se plasează pe piept aceleași obiecte, cerându-i-se să nu le miște. Terapeutul, în prezența unuia dintre părinți, poate arăta care este respirația „bună” și care este cea „rea”, relaxându-se și el în poziție orizontală și cu jucăria pe abdomen. Pentru a sensibiliza copilul să perceapă senzațiile de greutate este indicat să împingă cu brațele sau picioarele, prin apăsare, fotoliul de relaxare.. Cu cât copilul este mai mic, cu atât va avea mai multă nevoie să fie ajutat în timpul relaxării la domiciliu. Părinții și copilul trebuie să înțeleagă că relaxarea diminuează stresul, dar, mai ales, că lupta împotriva fricii sau a fobiei a început deja. Copilul cu vârstă mai mare de 12 ani poate urma, în general, indicațiile fără adaptare ludică, însă el are nevoie, adesea, ca terapeutul să-i arate diferitele mișcări ale metodei de relaxare. Aceste două funcții cognitive sunt necesare pentru trecerea la cea de-a doua etapă.

Etapa a doua: construirea ierarhiei(secvențializarea)

Cea de-a doua etapă este practică pe parcursul ședințelor de relaxare sau înainte de a începe antrenamentul pentru relaxare. Este vorba despre descompunerea situației anxiogene într-o serie de etape care pornesc gradual de la cea mai puțin anxiogenă către cea care declanșează reacțiile emoționale cele mai intense. I se cere copilului să descrie diferitele situații care îi provoacă teamă.

Este ajutat să descompună situațiile în „minisituații” sau etapizarea. Ierarhia este completată cu ajutorul comentariilor părinților sau ale persoanelor din anturajul său apropiat. O ierarhizare presupune între zece și treizeci de situații sursă de angoasă prezentate în funcție de intensitatea stresului în creștere. Intensitatea anxietății este evaluată în mod subiectiv ; copilul însuși atribuie o notă între 0 și 100 într-o unitate denumită „unitate subiectivă de disconfort”.

Desensibilizarea sistematică fără relaxare (cu senzația de destindere)

Rolul relaxării ca răspuns inhibitor al anxietății este contestat. Unele cercetări demonstrează că răspunsurile sistemului nervos autonom în timpul evocării unor itemi anxiogeni sunt mai intense.

În ciuda acestui paradox, toți clinicienii consideră relaxarea ca fiind un mijloc eficient pentru obținerea unei mai bune concentrări a subiectului asupra imaginilor anxiogene și, în consecință, a unui mai bun efect de realitate. Dacă copilul nu reușește să se relaxeze, este necesar să se creeze un climat de lucru în condiții agreabile pentru acesta. Pentru aplicarea desensibilizării sistematice, copilul trebuie mai întâi să adopte o poziție confortabilă, întins sau așezat într-un fotoliu, să nu se simtă anxios și să fie pregătit să-și imagineze itemii. Ulterior se procedează în același mod ca și în cazul desensibilizării sistematice cu relaxare. Se verifică în mod sistematic nivelul de concentrare a copilului prin utilizarea întrebării directe privind calitatea vizualizării și, de asemenea, o eventuală oboseală.

Desensibilizarea sistematică cu imitare realizată de către terapeut

Prin această modalitate de DS, terapeutul joacă rolul copilului și verbalizează cu voce tare etapele ierarhiei. El insistă asupra intensității anxietății resimțite atunci când își imaginează scenele, când anxietatea depășește un nivel situat între 3 și 10 întrerupe vizualizarea, se relaxează adresându-și comenzile pentru relaxare. După ce se simte relaxat, îi cere copilului să facă același lucru. Acest mod de a proceda este indicat pentru copilul mic (6-8 ani) care are dificultăți de concentrare. Imitarea amplifică motivația de a-și imagina.

Desensibilizarea sistematică cu imitarea unui erou de film/serial TV sau a unui personaj de benzi desenate

În acest caz, terapeutul îndrumă copilul în procesul de imaginare ajutându-l să vizualizeze un erou pe care îl va urma în situațiile anxiogene. Eroul resimte anxietatea și are nevoie, de asemenea, să se calmeze în intervalul dintre vizualizări.

Desensibilizarea prin autocontrol

Este o procedură cu obiective mai consistente. Scopul este de a dezvolta pentru subiect proceduri pentru a face față unei situații stresante oarecare, imediat ce pacientul devine conștient sau se identifică cea mai redusă manifestare a anxietății sale, acesta apelează la procedurile de relaxare. Ierarhia nu mai este centrată pe o temă principală. Este un ansamblu de situații în care, în trecut, copilul s-a simțit tensionat, nervos, anxios. **Adolescentul este receptiv la această tehnică.** Copilul aderă la această metodă timp de câteva zile, însă o abandonează destul de repede ; într-adevăr, el este mult mai sensibil la încurajările externe și are nevoie de susținere.

Desensibilizarea în grup

Este practică cu cinci-șase copii ce acuză aceeași teamă. Ierarhia este construită în colaborare cu întregul grup. Viteza de desfășurare a ședințelor în imaginație va fi stabilită în funcție de pacienții care întâmpină cele mai multe dificultăți.

- Copilul învață să facă „cunoștință cu obiectul evitat”.
- Imaginându-și că poate să înfrunte situațiile neplăcute, el revede în mod pozitiv consecințele unui comportament de non-evitare și are deci o motivație mai puternică de a face față situației.
- Dacă copilul este propriul său model, va avea cel mai puternic sentiment de eficiență personală.

- Un număr mare de modalități de aplicare a desensibilizării utilizează **imitarea și observația**, două tipuri de învățare preferate de copil.

Jocul de rol

Procedura de repetare a răspunsului sau jocul de rol are ca obiectiv să ajute subiectul să se simtă confortabil în legătură cu unele comportamente dobândite recent și să le reproducă cu ușurință în situații sociale corespunzătoare. Jocul de rol comportamental obligă pacientul să acționeze „ca și cum” s-ar afla în situația reală și să se comporte în această situație în mod afirmativ. Jocul de rol este una dintre tehnicile utilizate în învățarea afirmării de sine. Înainte de a-i cere copilului să practice jocul de rol în ședință individuală sau de grup, este important să i se explice acestuia despre ce este vorba, care sunt regulile acestei practici și cum îl va putea ajuta această situație structurată simulată.

Lista situațiilor ce vor fi simulate va fi alcătuită împreună cu terapeutul și ierarhizată în funcție de dificultatea resimțită de către copil - de exemplu: refuzul sistematic de a împrumuta obiectele școlare, refuzul de a oferi gustarea unui coleg care a mâncat-o deja pe a sa, refuzul de a împrumuta un joc video deoarece dorește să se joace cu el la sfârșitul săptămânii etc., situațiile de refuz constituind o sursă frecventă de apariție a dificultăților de comunicare.

Pe parcursul jocului de rol, terapeutul se găsește într-o situație triangulară, în care doi copii sau doi adolescenți vor simula o scenă. Terapeutul recapitulează, înainte de simulare, rolul fiecăruia, oprește jocul de rol atunci când dorește și subliniază ce a fost bine realizat de către actorul principal.

Tehnica rezolvării de probleme

Kazdin (2003) descrie tehnica rezolvării de probleme în șapte etape:

1. explicație oferită de către terapeut copilului în legătură cu faptul că situațiile în care este necesar să se rezolve o problemă sunt frecvent și fac parte din viața normală. Se explică, de asemenea, că o problemă poate fi rezolvată prin soluții adecvate și că este necesar să se evite lipsa oricărei soluții sau orice reacție impulsivă. Indecizia este sursă de suferință;
2. definirea problemei copilului;
3. căutarea unor soluții alternative. Copilul este încurajat să caute soluții, care pot fi chiar nerealiste. Cu cât se propun mai multe soluții cu atât există mai multe șanse de a identifica soluțiile bune;
4. decizia de aplicare a unei soluții;
5. verificarea în realitate dacă soluția aleasă este adecvată sau nu;
6. adaptarea soluției;
7. aplicarea soluției nou-definită.

Bibliografie:

- Costache, Mariana - Asociația Română de Hipnoză Clinică, Relaxare și Terapie Ericksoniană - Curs: “Psihoterapia copilului și adolescentului”, 2013
- Marcelli, Daniel – Tratat de psihopatologia copilului, Ed. Fundației Generația, 2003
- Vlăducă, Ioan - Arta tradițională românească pe cale de dispariție, Ed. Sfinșii Martiri Brâncoveni, 2010
- Vlăducă, Ioan - Bazele educației românești, Ed. Fundația Sfinșii Martiri Brâncoveni, Constanța, 2013

Modalități de tratare diferențiată în corectarea și dezvoltarea limbajului copiilor de vârstă școlară mica

Prof. înv. primar, Vîrlan Daniela
Școala gimnazială nr. 1 Țibucani
Com. Țibucani, jud. Neamț

Limbajul îi oferă copilului școlar autonomie și posibilitatea de a se mișca cu ușurință în mediul înconjurător. Prin limbaj copilul transmite propriile sale nevoi, cerințe, elaborează și comunică propriile gânduri, își manifestă bucuriile și supărările și își organizează activitățile sale. Imposibilitatea de a comunica prin limbaj atrage după sine stagnarea dezvoltării personalității copilului, ceea ce duce la modificarea relațiilor lui cu oamenii și cu realitatea înconjurătoare. Cu cât își însușește mai bine vorbirea, cu atât copilul poate fi educat mai ușor. Limbajul folosit în familie și în mediul frecventat de copil își pune amprenta asupra dezvoltării lui. Există numeroase tulburări ale limbajului verbal și scris: dislalia, bâlbâiala, logonevroza, întârzierea în dezvoltarea vorbirii, alalia, afazia, dislexia, disgrafia, etc.

Învățătorii care au la clasă copii cu tulburări de limbaj au un rol important în reabilitarea lor. Fiecare copil trebuie să-și urmeze drumul său personal de creștere și dezvoltare. Reușita școlară sau succesul se manifestă prin îndeplinirea obiectivelor impuse de programa școlară, corespunzătoare vârstei, la un randament superior, deci este o expresie a concordanței dintre posibilitățile, capacitățile și interesele copilului, pe de o parte și exigențele școlii pe de altă parte.

Activitatea cu acești copii presupune un anumit mod de a vorbi, o anumită atitudine din partea învățătorului, care trebuie să îi sprijine în permanență, să fie omniprezent în încercarea lor de a se recupera și a se corecta. De aceea toate informațiile și temele trebuie să fie individualizate, prezentate diferențiat și gradat.

Aceste tulburări întâlnite am încercat să le remediez prin activitățile desfășurate la clasă, atât frontal cât și individual, încercând să includ exercițiul în învelișul unui joc antrenant care să aibă, în același timp, un conținut corect și inteligibil.

Am încercat o permanentă stimulare lingvistică, oferind modele corecte de pronunție din partea mea sau a unei păpuși îndrăgite, am folosit cuvinte și noțiuni pe înțelesul copiilor, fără să îi suprasolicit. Am avut în vedere stimularea limbajului sub toate aspectele: înțelegere, vocabular, structura gramaticală, organizare a comunicării.

De un real folos mi-au fost antrenarea copiilor în jocuri-exercițiu, lecturi după imagini, convorbiri, memorizări, povestiri, jocuri didactice.

Printre jocurile care pot fi folosite în acest sens, pe primul loc se plasează cele cu caracter imitativ, adaptate din punct de vedere al conținutului cerințelor noastre curente.

Aceste jocuri includ onomatopee imitative, astfel alese încât să cuprindă sunetele pe care copiii au tendința de a le pronunța greșit. De la un joc la altul, onomatopeele pot fi schimbate, astfel încât sunetul a cărui pronunțare corectă o exersăm să apară în silabe diferite și în poziții variate.

Exemple: jocul *Ursul și albinele* care insistă pe repetarea grupului de onomatopee **bzzzzz** sau jocul *Fetița și găștele* în care se reproduce în mod repetat sunetul **ssss**, glasul animalelor, *Spune cum face!*

Exerciții pentru corectarea auzului fonematic:

„*Chemăm pisica*”, „*Zi ca mine*”, „*Să nu speriem păsările*”, „*Ce ai auzit?*”

De asemenea am făcut exerciții de pronunțare a unor serii de silabe opuse, din cuvinte paronime, de diferențiere a sunetelor cu punct de articulare apropiat, de transformare a cuvintelor prin înlocuiri de sunete sau silabe (ex: *țap – sap, zar – jar, școală – scoală, ține – cine, țară – ceară, pitic - pisic*).

De pildă, într-un joc se pot folosi cuvinte de tipul: *călimară, caiet, cartof, cuțit, cârlig, cutie, copac*, pronunțate de cadrul didactic fără primul sunet pe care copiii trebuie să-l ghicească. Se pot folosi în jocurile respective chiar anumite cuvinte astfel încât schimbarea primului sau ultimului sunet să ducă la cuvinte cu sens nou: *masă, casă, lasă, iasă* etc.

Sarcinile date copiilor au fost în concordanță cu însușirile de personalitate, astfel am reușit să asigur o amplificare a efortului psihic și fizic al copiilor.

Pentru a avea rezultate și în aceste cazuri informația trebuie să fie prezentată în mod clar și concis, și cât mai structurat posibil. Copiii nu trebuie forțați să facă mai mult decât pot face, iar timpul lor de lucru trebuie să fie altfel dozat spre deosebire de copiii fără probleme. Fișele de lucru propuse trebuie să fie bine schematizate, să conțină elemente vizuale (culori, eventual o legendă, un cod al culorilor), hărți, imagini, fotografii.

Învățătorul trebuie să le ofere posibilitatea de a fi evaluați oral sau scris, dar cu mare răbdare pentru a le da posibilitatea să exprime tot ceea ce au însușit. Volumul temelor pentru acasă trebuie redus, fiind bine știut faptul că un copil cu astfel de probleme are nevoie de mai mult timp. Trebuie încurajată folosirea dicționarelor, a vocabularului sau a listei de termeni/cuvinte.

Reușita în rezolvarea sarcinilor a avut efect benefic asupra personalității copiilor prin creșterea încrederii în forțele proprii.

Prin evaluările făcute am obținut informații care m-au ajutat să diagnostichez anumite aspecte legate de nivelul de plecare și rezultatele obținute ceea ce m-a ajutat să lucrez mai departe în cunoștință de cauză și în mod diferențiat.

Optimizarea activităților de corectare a tulburărilor de limbaj am realizat-o prin:

- folosirea formelor de activități frontale, pe grupe și individuale;
- depistarea precoce a greșelilor, a dificultăților tipice ale copiilor la nivel individual;
- realizarea abordării individualizate a copiilor;
- crearea unei ambianțe relaxante, de bună dispoziție, activitățile de învățare pe care le-am organizat în spirit ludic, astfel încât copiii au participat tot mai motivat la diferitele acțiuni ce le-au revenit individual;
- folosirea unor metode activ-participative;
- realizarea concretă, pe obiective a tratării diferențiate;
- activizarea reală a activității copiilor pe tot parcursul activităților.

Vom reuși să îi ajutăm pe copii dacă identificăm tulburările de limbaj cât mai devreme și dacă folosim metodele adecvate specificului dificultății.

Bibliografie:

- Cornelia Marinescu (coordonator), *Particularități ale activității instructiv-educative în condițiile școlarizării copiilor de 6 ani*, București, E.D.P., 1973;
- Ioan Șerdean, *Metodica predării limbii române la clasele I-IV. Manual pentru școlile normale*, București, E.D.P., 1991;
- Iolanda Tobolcea, *Logopedie. Curs universitar pentru studenții Facultății de Psihologie*, Universitatea Alexandru-Ioan Cuza din Iași, 2011

- Constantin Păunescu, *Tulburări de limbaj la copil*, Editura Medicală, București, 1984;
- Ursula Șchiopu, *Psihologia vârstelor*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981;

Munca în grup– o modalitate de muncă cu elevii cu cerințe educaționale speciale

Înv. Benghea Maria Janeta
Școala Gimnazială Nr. 1 Văleni, Jud. Vaslui

În mod tradițional, majoritatea activității școlare a fost privită ca o competiție ce avea ca scop descoperirea acelor elevi care pot învăța cel mai mult. Este ca și cum învățarea este similară urcării unei scări spre succes, vârful căreia putând fi atins doar de câțiva privilegiați. Această idee a fost încurajată de autorii unor articole de ziar în unele țări care par a fi convinși că în școli competiția este o strategie eficientă pentru îmbunătățirea standardelor educaționale. Utilizarea învățării în grup este un mod de depășire a acestor dificultăți. Există mai multe argumente semnificative pentru o extindere a folosirii unor strategii de învățare în grup în școli. Acestea se aplică tuturor elevilor.

Care sunt principalele argumente în favoarea accentului sporit pus pe stabilirea unor sarcini și activități care îi solicită pe elevi să lucreze în grup? Cum ar putea acestea să încurajeze succesul la clasă?

Învățarea implică asumarea unor riscuri. Ea necesită ca noi să pășim în întuneric, să încercăm ceva când nu suntem siguri de rezultat. Multor oameni le este mai ușor să-și asume riscuri când au acea încredere care derivă din comunicarea deciziilor și a experiențelor lor și altor oameni. De exemplu, mulți oameni constată că sunt mai dispuși să cumpere ceva scump dacă sunt însoțiți la cumpărături de prieteni decât dacă ar fi singuri. Este logic ca elevii să aibă posibilitatea de a-și asuma riscuri în clasă împreună cu colegii lor care îi pot susține sau încuraja.

Elevii sunt încurajați să lucreze în colaborare, sprijinindu-se unul pe altul și căutând soluții pentru problemele puse de sarcinile și activitățile lor. Dacă aceasta dă rezultate bune poate oferi timp profesorilor să se concentreze asupra unor aspecte mai importante ale vieții în clasă. În prezent se fac eforturi pentru a se găsi moduri de educare a elevilor cu deficiențe în școli primare și gimnazii din rețeaua de învățământ. Principalele argumente pentru aceasta sunt:

- ❖ Copiii trebuie să trăiască și să muncească cu toți membrii comunității, indiferent de deficiențele lor.
- ❖ Copiii care au deficiențe personale au dreptul să participe la o gamă largă și echilibrată de experiențe educaționale.
- ❖ Ei ar trebui să beneficieze de lucrul și interacțiunea cu copiii care au poate rezultate mai bune la învățătură.

Acolo unde asemenea copii excepționali devin izolați social și intelectual în cadrul claselor din rețeaua de învățământ, există certe posibilități de rezultate negative datorate așa-zisei lor integrări.

În esența lor, strategiile integrării educative, sunt strategii de micro-grup, activ-participative, cooperative, colaborative, parteneriale, implicante, organizative și socializante, toate aceste atribute permițând, ba chiar ocazionând și generând tocmai flexibilitatea proprie a

acestor strategii și multiplicarea, diversificarea lor în procesul de integrare educativă pentru situații noi. Opțiunea pentru astfel de strategii este cât se poate de firească și rațională, pentru că nu se poate o reală integrare a unei persoane segregate doar prin asistare, participare pasivă, receptare, în raport cu o activitate în care ceilalți sunt direct implicați. Cum în sfera educației integrate, în cadrul orelor, principala activitate rămâne tot învățarea, aceasta trebuie să fie, la rândul ei, una în grupuri mici, activ-participativă, cooperativă, partenerială și implicantă la maximum posibil.

Împărțirea pe micro-grupuri de lucru constă în subîmpărțirea clasei integrate, ca grup educațional eterogen prea mare totuși pentru activități eficiente, altele decât cele frontale, în grupuri mici de câte patru până la șase membri între care să fie incluși și elevii cu cerințe educaționale speciale. În activitatea curentă a grupurilor și-n organizarea activității lor, există reguli utile pentru bunul mers al procesului instructiv-educativ, cum ar fi:

- “să vorbim pe rând”
- “să ne ascultăm unii pe alții”
- “să respectăm opinia celorlalți, fără a ne jigni”
- “să acceptăm greșelile ca ocazii de învățare”
- “să participăm opțional la activitatea grupului, în sensul momentului intervenției, nu însă și al implicării generale”
- “să ne concentrăm atenția și energia în grupul aparținător, ignorându-le pe celelalte”.

În cadrul activităților pe grupe, sarcina grupei poate fi rezolvată individual de către elevi sau poate fi rezolvată prin contribuția tuturor membrilor grupului, care în aceste condiții, nu se pot sustrage, nici nu pot fi uitați de colegii lor pentru că profesorul monitorizează și coordonează din afară toate grupurile.

Când de la bun început, grupurile de lucru, având aceleași sarcini de învățare, sunt anunțate că intră în competiție unul cu altul, pe o secvență dată, strategia devine învățarea pe grupuri competitive, iar când sarcinile de învățare per grup sunt elemente componente ale unei sarcini mai mari, la nivel de clasă, strategia devine învățarea în grupuri cooperative sau învățarea prin cooperare. Competiția (considerată generatoare de conflicte) este, de obicei, opusă cooperării (definită, adesea și nu întotdeauna justificat, ca modalitate optimă de relaționare interumană). Faptul că unele strategii didactice și anumite modalități de evaluare a performanțelor presupun competiția nu este, în sine, rău. Elevii trebuie să învețe să intre în competiție, pentru a se descurca în viața reală. Totul este ca această competiție să nu se transforme în rivalitate încrâncenată, fiind necesar ca ea să permită și rezolvări de tipul “câștig-câștig”. Ca urmare, profesorul trebuie să identifice situațiile conflictuale contraproductive și să încerce rezolvarea lor.

Una dintre modalitățile privilegiate de reducere a nivelului conflictual este reducerea competiției prin stabilirea de practici care încurajează și recompensează cooperarea. De exemplu, într-un grup de elevi care rezolvă o sarcină de învățare, nimeni nu va solicita ajutorul profesorului mai înainte de a cere sprijin membrilor grupului. Această deplasare dinspre competiție spre cooperare are două avantaje: *reducerea conflictului și creșterea performanței școlare.*

Ca exemple de metode pentru dezvoltarea cooperării dintre elevi, menționăm:

- Programe de îndrumare a elevilor mai slabi de către cei mai buni. Mulți copii învață mai bine de la egalii lor decât de la adulți.
- Realizarea de proiecte de către grupuri de elevi sau de către întreaga clasă.
- Utilizarea jocurilor în care elevii învață cum să lucreze împreună.

- Utilizarea metodelor de învățare prin cooperare.

Dacă elevii muncesc împreună în cadrul unui proiect educațional pe care și l-au asumat sub îndrumarea profesorului, acesta din urmă nu trebuie să intervină prea mult, dar trebuie să evalueze în permanență:

- ◆ ce s-a învățat din acea activitate
- ◆ cum au fost distribuite sarcinile
- ◆ cum au împărțit elevii între ei diferite idei
- ◆ ce probleme s-au ivit
- ◆ cum au fost ele rezolvate.

Unii susțin că activitatea pe grupe de elevi este același lucru cu activitatea în echipă. Realitatea nu este în întregime așa. Activitatea în echipă presupune rezolvarea sarcinii didactice de către toți membrii echipei, împreună, contribuind fiecare după părerile sale. De asemenea, în funcție de conținutul sarcinii, profesorul poate stabili lideri de echipă, astfel încât fiecare membru al echipei să fie pus în această situație, să-și asume responsabilități pentru rezolvarea de probleme. Membrii echipei pot avea chiar roluri specifice, un timp, pe care și le pot roti ulterior (“șeful”, “omul cu ideile”, “raportorul”, “observatorul” etc.) dobândind astfel și abilități sociale, totodată.

A lucra în echipă nu este numai o cerință a viitorului, ci și a prezentului. Agenții economici din alte țări și cei de la noi, care se respectă, au la concursul pentru ocuparea posturilor, cerințe pentru evaluarea deprinderilor de lucru în echipă și capacităților de comunicare (alături de competența stric tehnică – criteriul clasic de recrutare).

O importanță deosebită o are *alegerea sarcinilor didactice*. Acestea trebuie să urmărească fixarea și consolidarea cunoștințelor, aplicarea acestora în situații diverse. Pe lângă acestea, activitatea în echipă are alte obiective care vizează formarea și educarea elevilor, cum ar fi: formarea deprinderilor de a lucra în echipă, de a contribui personal la succesul unei echipe, de a accepta părerile altora, de a se bucura de succesul echipei, de a trece peste greutățile acesteia, de a motiva pe cei din echipă pentru rezolvarea cerințelor formulate etc

Avantajele lucrului în echipă:

- **cooperarea** – elevii învață să lucreze împreună, să aibă încredere unii în ceilalți și să-și împărtășească preocupările
- **comunicarea** - elevii învață să observe atent, să comunice cu acuratețe ceea ce au de spus, să-i asculte atent pe ceilalți
- **toleranța** – elevii învață să respecte și să valorizeze pozitiv diferențele dintre oameni, să înțeleagă propriile prejudecăți și modul în care acestea acționează
- **expresia emoțională** – elevii învață să își exprime sentimentele, în special supărarea sau nemulțumirea, în modalități neagresive și nedestructive, totodată, ei învață să se autocontroleze
- **rezolvarea conflictelor** – elevii deprind abilitatea de a reacționa în mod creativ într-o situație conflictuală.

Dezavantajele lucrului în echipă:

- în legătură cu notarea
- nu se dau note membrilor echipei
- se apreciază produsul acestora și întreaga echipă
- nu se dau note echipei care să fie trecute în catalog fiecărui membru, pentru că nu a fost o contribuție egală la efectuarea produsului

- activitatea în echipă creează o oarecare dezordine în clasă, pentru că elevii trebuie să comunice între ei, să se contrazică dacă este cazul, să aducă argumente etc.

În concluzie, fiecare copil are dreptul fundamental la educație și trebuie să i se dea șansa de a ajunge și de a se menține la un nivel acceptabil de învățare. Trebuie gândite sisteme educaționale și trebuie implementate programe educaționale care să țină seamă de marea diversitate a caracteristicilor și cerințelor. Cei care au cerințe educaționale speciale trebuie să aibă acces în școala obișnuită.

Sintagma “Educație pentru toți” înseamnă educație pentru toți copiii, inclusiv cei cu dizabilități sau cei care provin din grupuri marginalizate ale societății.

Bibliografie:

- Mușu I. (coordonator), *Ghid de predare-învățare pentru copii cu cerințe educative speciale*, Editura Marlink, București, 2000;
- Roy Mc Conkey ș.a. *Să înțelegem și să răspundem la cerințele elevilor din clasele incluzive: ghid pentru profesori* (traducere în l. română, Gabriela Chiroiu), Ed. Ro Media, București, 2002;
- *Pachet de resurse pentru instruirea profesorilor. Cerințe speciale în clasă*. Publicat de ONU pentru Educație, Știință și Dezvoltare Culturală, UNESCO, Paris, 1993.

Nevoile copilului cu cerinte educative speciale (C.E.S.)

**Profesor logoped Ripanu Alina Elena
CJRAE Neamt, Jud. Neamt**



Întâlnim peste tot în jurul nostru oameni cu deficiențe. Ei sunt percepuți diferit, perceperea lor socială nefiind întotdeauna constantă, ea variază de la societate la societate. 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.

Persoanele deficiente, la rândul lor au două păreri în ceea ce privește impedimentul lor: unele îl consideră dezastru, iar altele un simplu inconvenient. Există mai multe perspective de abordare a handicapului ce se concretizează în diferite definiții sau **modele** ale acestuia:

- *Modelul medical*- definește handicapul ca o boala cronică;
- *Modelul economic*- consideră că persoanele cu handicap sunt incapabile de a munci sau de a se deplasa, deci sunt neproductive sau mai puțin productive, fiind deci o boală economică;
- *Modelul limitării funcționale*- definește handicapul ca o deficiență severă, cronică, proprie persoanei care îndeplinește următoarele condiții: manifestă o deficiență mentală sau fizică (sau o combinație de deficiențe mentale și fizice), se manifestă înaintea vârstei de 22 de ani, se continuă fără a preciza o limită, reflectă nevoia persoanei de îngrijire, tratament sau alte forme de servicii pentru o perioadă îndelungată sau pentru toata viața, concepute și aplicate în mod individual.
- *Modelul psiho-social*- raportează handicapul de societate plasând problema handicapului la interacțiunea dintre persoane și diferitele segmente ale sistemului social, astfel că societatea este cea care trebuie să se adapteze la persoanele care o compun, nu numai persoana să se adapteze societății.

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-ADHD, 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, discalculia, dispraxia);
- copiii cu deficiențe de comunicare și interacțiune (tulburări din spectrul autistic, sindromul Asperger, întârzieri în dezvoltarea limbajului).

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.

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 de asemenea un mediu important de socializare.

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 învățatură și în plan comportamental considerate normale prin raportarea la posibilitățile copilului sau la cerințele școlare.

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. Aceste persoane sunt puse în situația de a renunța la ajutorul societății cu instituțiile sale, trăind în familii problemă, care nu se preocupă de bunăstarea copilului.

Elevii cu C.E.S. au nevoie de un curriculum planificat diferențiat, de programe de terapie lingvistică, de tratament logopedic specializat, de programe specifice de predare-învățare și evaluare specializate, adaptate abilităților lor de citire, scriere, calcul, de programe terapeutice pentru tulburări motorii. De asemenea vor beneficia de consiliere școlară și vocațională personală și a familiei. Stilul de predare trebuie să fie cât mai apropiat de stilul de învățare 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 învață copilul, dar și ce și cum este necesar să fie învățat.

Unii elevi au nevoie de o terapie a tulburărilor de vorbire și de limbaj și de psihoterapie individuală și de grup pentru sprijinirea integrării pe plan social.

De asemenea copiii au nevoie de ajutor suplimentar din partea profesorilor și colegilor, fiind nevoie să primească în activitatea școlară conținuturi și sarcini simplificate.

Elevii 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.

Elevii 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 (familie, cadre didactice). Consilierul școlar este și el de un real ajutor, el oferind consilierea elevului și a familiei.

Din experiența personală putem afirma că profesorul poate folosi în procesul de predare-învățare-evaluare diverse **strategii și intervenții utile:**

- Crearea unui climat afectiv-pozitiv;
- Stimularea încrederii în sine și a motivației pentru învățare;
- Încurajarea sprijinului și cooperării din partea colegilor, formarea unei atitudini pozitive a colegilor;
- Încurajarea independenței, creșterea autonomiei personale;
- Încurajarea eforturilor;
- Sprijin, încurajare și apreciere pozitivă în realizarea sarcinilor școlare, fără a crea dependență;
- Folosirea frecventă a sistemului de recompense, laude, încurajări, întărirea pozitivă, astfel încât să fie încurajat și evidențiat cel mai mic progres;

- Crearea unui climat afectiv, confortabil;
- Centrarea învățării pe activitatea practică;
- Sarcini împărțite în etape mai mici, realizabile;
- Folosirea învățării afective;
- Adaptarea metodelor și mijloacelor de învățare, evaluare;
- Sprijinirea elevului să devină membru al unui grup;
- Organizarea unor activități de grup care să stimuleze comunicarea și relaționarea interpersonală (jocuri, excursii, activități extrașcolare, activități sportive, de echipă);
- Sprijin emoțional;
- Folosirea unui limbaj simplu, accesibil elevului și nivelului lui de înțelegere;
- Instrucțiuni clare privind sarcinile și elaborarea unor programe individuale de lucru;
- Așezarea în prima bancă a elevilor cu deficiențe de vedere, îmbunătățirea calității iluminării, adecvarea materialelor didactice;
- Poziția profesorului să fie astfel ca fiecare elev să-l poată vedea, iar în dialogul profesor-elev profesorul să vorbească numai stând numai cu fața spre elevi;
- Stabilirea foarte clară a regulilor și consecințelor nerespectării lor în clasă și aplicarea lor constantă;
- Așezarea copiilor cu hiperactivitate și deficit de atenție în primele banci, astfel încât să nu le distragă atenția restul colectivului și să fie așezat în apropierea elevilor care sunt acceptați de colectiv ca modele pozitive;
- Încurajarea oricărei tentative de comunicare, indiferent de natura ei;
- Profesorul să fie ferm, consecvent, să folosească înțelegerea și calmul ca modalitate de stingere a manifestării agresive a elevului;
- Să fie comentată acțiunea elevului și nu personalitatea lui;
- Profesorul să aprecieze limita de suportabilitate a elevului (să nu-l jignească sau umilească);
- Profesorul să folosească o mimică binevoitoare și o atitudine deschisă (să nu încrucișeze brațele și să nu încrunte privirea);
- Orice activitate să fie bine planificată, organizată și structurată;
- Profesorul să dea dovadă de consecvență și corectitudine în evaluare;

Abordarea incluzivă susține că scolile 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. Putem stabili de asemenea relații de colaborare cu autoritățile locale, părinții și reprezentanții comunității. Poate fi dezvoltat un mediu afectiv pozitiv în care elevii să poată discuta cu lejeritate despre dificultățile pe care le pot întâlni și să aiba curaj să ceară ajutor.

Într-o abordare incluzivă toți elevii trebuie considerați la fel de importanți, fiecăruia să îi fie valorificate calitățile, pornind de la premisa că fiecare elev este capabil să realizeze ceva bun.

Bibliografie:

- Albu A., Albu C. “Asistența psihopedagogică și medicală a copilului deficient fizic”, Iasi, Poliron, 2000
- Ionescu S “Adaptarea socioprofesională a deficienților mintal”, Bucuresti, Ed Academiei, 1975
- Popescu G, Plesa O “Handicap, readaptare, integrare”, Bucuresti, Pro Humanitate, 1998
- Verza E, Paun E “Educația integrată a copiilor cu handicap”, Unicef, 1998
- Weihs T J “Copilul cu nevoi speciale”, Ed Triade, Cluj Napoca, 1998
- Arcan P, Ciumageanu D “Copilul deficient mintal”, Ed Facla
- Verza F “Introducerea în psihopedagogia specială și asistența socială”, Ed Fundatiei Humanitas, 2002
- Pavelcu V “Psihiatrie”, Ed Medicala, 1989
- Enachescu C “Tratat de psihopatologie”, Ed Tehnica, 2000
- Nicola I “Pedagogie”, Editura Didactica si Pedagogica, Bucuresti, 1994
sursa imaginii : freeschoolclipart.com

Perspective ale integrării copiilor cu cerințe educative speciale în școala de masă

**Profesor itinerant, Olteanu Daniela
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Roman
Județul Neamț**

Ideea integrării copiilor cu dizabilități în școala 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 copiii cu cerințe educative speciale.

Conform principiilor promovate în materie de educație de către organismele internaționale, precum și prevederilor incluse în *Declarația drepturilor persoanelor cu dizabilități*, se menționează că persoanele/elevii cu diferite tipuri de deficiențe au aceleași drepturi fundamentale cu ceilalți cetățeni de aceeași vârstă, fără discriminare pe motive de sex, limbă vorbită, religie, opinii politice, origine națională sau socială, stare financiară sau orice caracteristică a persoanei în cauză sau a familiei sale. De asemenea, aceste persoane au drept la tratament medical, psihologic și funcțional, la recuperare medicală și socială, la școlarizare, pregătire și educare/reeducare profesională, la servicii de consiliere, la asistență pentru încadrare în muncă, precum și la alte servicii care să le permită dezvoltarea și manifestarea aptitudinilor și capacităților de care aceștia dispun și să le faciliteze procesul de integrare/reintegrare socială.

Asistența psihopedagogică și socială a persoanelor cu handicap este reglementată pe plan mondial printr-o serie de declarații și convenții ale organismelor internaționale chemate să apere drepturile și securitatea ființei umane: ONU, UNICEF, UNESCO etc.

Dintre principalele fundamente juridice în domeniu menționăm *Declarația Conferinței Mondiale UNESCO asupra educației speciale de la Salamanca, Spania, 1994*, prin care au fost stabilite schimbările fundamentale în domeniul politicilor educaționale ale statelor semnatare, pentru o abordare integratoare a educației care să permită școlilor să se pună în slujba tuturor copiilor și, în particular, a celor cu cerințe educative speciale. În document se specifică că școala incluzivă reprezintă „mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare, un mijloc care creează comunități primitoare și construiesc o societate incluzivă care oferă educație

pentru toți; mai mult, ele asigură o educație eficientă pentru majoritatea copiilor și îmbunătățesc eficiența și până la urmă chiar și rentabilitatea întregului sistem de învățământ.”

În legislația din România aceste principii fundamentale de care se ține cont în educarea și protecția socială a copiilor cu handicap se regăsesc în Legile 53 și 57 din 1993, privind protecția persoanelor handicapate și Legea învățământului, adoptată în anul 1995 ce conține prevederi exprese cu privire la cuprinderea copiilor cu cerințe educative speciale în învățământul obișnuit, consacându-se astfel și în România învățământul integrat (capitolele VI și VII, articolele 41-47).

Conform OMEdC nr. 5418/08.11.2005, Art.1, *Centrul școlar pentru educație incluzivă reprezintă cadrul instituțional de acțiune care asigură accesul la educație tuturor copiilor prin educație formală și servicii educaționale acordate copiilor cu cerințe educative speciale școlarizați atât în învățământul special cât și în învățământul de masă precum și personalului care este implicat în educația acestora.*

În anul 2004 a fost publicat în *Monitorul Oficial al României, Partea I, Nr. 1.151/6.XII.2004*, Metodologia de organizare și funcționare a serviciilor educaționale prin cadre didactice de sprijin/itinerante pentru copiii cu cerințe educative speciale, școlarizați în învățământul de masă, iar în Monitorul Oficial Nr. 785 din 4 noiembrie 2011 a fost publicat Ordinul Nr. 5574 din 7 octombrie 2011 pentru aprobarea Metodologiei privind organizarea serviciilor de sprijin educațional pentru copiii, elevii și tinerii cu cerințe educative speciale integrați în învățământul de masă, în temeiul art.51 alin.(1) din Legea educației naționale nr.1/2011.

Educația incluzivă - expresia semnifică extinderea scopului (și a organizării) școlii obișnuite- în bună măsură transformarea acesteia- pentru a putea răspunde unei diversități mai mari de copii- în speță copiilor marginalizați, defavorizați și/ sau excluși de la educație. „*Educația incluzivă presupune un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor elevilor din cadrul unei comunități,, (MEN&UNICEF, 1999).*

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

Înțelegerea și adeviziunea la educația/ școala incluzivă pune în evidență necesitatea dezvoltării școlii, pregătirea și schimbarea de ansamblu a acesteia, pentru a primi și satisface corespunzător participarea copiilor cu dizabilități (ca și a altor grupuri marginalizate) în medii școlare obișnuite, ca elemente componente ale diversității umane. Persoanele cu dizabilități beneficiază de servicii de sprijin în favoarea egalizării șanselor, în funcție de nevoile acestor persoane. Școlile obișnuite asigură accesibilitatea și servicii de sprijin acestor persoane prin flexibilitate, modificarea și adaptarea curriculum-ului școlar, asigurarea materialelor didactice de calitate, o formare continuă a profesorilor și funcționarea cadrelor didactice de sprijin.

Sprijinul poate lua diferite forme:

- *Modelul cooperării școlii obișnuite cu școala specială-*
- *Modelul bazat pe organizarea unei clase speciale în școala obișnuită*
- *Modelul bazat pe amenajarea în școala obișnuită a unui spațiu sau a unei săli de*

instruire și resurse pentru copiii deficienți, integrați individual în clasele obișnuite din școala respectivă

- *Modelul itinerant*
- *Modelul comun-*

Cu certitudine, elevii cu dificultăți de învățare care urmează ruta profesională alături de copii din școala obișnuită au nevoie de ajutor (de suport școlar) în vederea adaptării, integrării și devenirii lor ca și ceilalți elevi- cu succese și insuccese, cu realizări și ratări, cu eșecuri demobilizatoare, dar și cu rezultate încurajatoare. De acest aspect trebuie să țină seama toți partenerii ce concură la sprijinul acordat acestui tip de elev.

Pentru acest lucru este nevoie a se elabora **un plan de educație individualizat (personalizat)** care să răspundă tuturor elevilor și cerințelor celor care beneficiază de educație specială și asistență psihopedagogică.

Programul de educație individualizat presupune o serie de etape, concretizate în următoarele etape:

- a) cunoașterea psihopedagogică a elevului;
- b) planul de servicii personalizat;
- c) planul de intervenție;

Planul de intervenție personalizat este un instrument de planificare, predare și evaluare ce trebuie să stea la baza procesului de planificare a intervenției pentru fiecare copil cu CES care să specifice: *Ce* trebuie predat, *Cum* trebuie predat și *Când* trebuie introduse cunoștințe particulare, elemente de înțelegere și deprinderi, prin activități suplimentare sau diferențiate față de cele prevăzute pentru toți copiii. Se poate întocmi și un plan de intervenție în grup atunci când într-o clasă există un grup de elevi cu obiective comune.

Planul de intervenție personalizat constituie o parte a planului de servicii personalizat reprezentând un instrument permanent de lucru pentru unul sau mai mulți membrii ai echipei care își coordonează intervențiile în direcția realizării scopurilor stabilite în PSP, pentru persoana respectivă. Acesta nu poate înlătura și rezolva decât parțial dificultățile copilului din școala obișnuită.

Pentru elaborarea unui **program de intervenție individualizat** trebuie respectate următoarele cerințe:

- evaluarea elevului din punct de vedere psihologic, medical, pedagogic, social;
- stabilirea obiectivelor programului trebuie să aibă legătură cu ariile cheie din comunicare, citire, matematică, aspecte legate de comportament sau abilități fizice ale elevului; în general, învățătorii trebuie să includă obiective SMART: Specifice, Măsurabile, Realizabile, Relevante, cu Termene;
- durata intervențiilor;
- stabilirea metodelor, tehnicilor și activităților procesului de recuperare și educare a copilului cu cerințe educative speciale, bazate pe punctele forte și realizările sau succesele elevului;
- asigurarea măsurilor funcționale necesare;
- termene de evaluare a planului individual;
- rezultate obținute;
- criteriile de succes sau de renunțare la plan;
- alcătuirea echipelor interdisciplinare și a instituțiilor care pot oferi servicii terapeutice, educaționale și asistență care să răspundă nevoilor fiecărui copil și să favorizeze la maximum integrarea sa în mediul social și comunitar din care face parte;
- cooperarea și implicarea familiei în susținerea programului individual de recuperare.

- Planul de intervenție personalizat este un instrument de lucru permanent în activitatea cadrului didactic de sprijin/itinerant și nu numai al lui, care trebuie să fie direcționat spre realizarea obiectivelor generale propuse de P.S.P. pentru elevul deficient. Reușita necesită intercorelarea tuturor domeniilor și factorilor ce concură la adaptarea și integrarea copilului/elevului în dificultate în școala obișnuită, în familie și în comunitate.
- Condiția fundamentală a reușitei Planului de intervenție personalizat la elevul în dificultate în școala publică este **adaptarea curriculară**.
- **Adaptarea curriculară** (după HG nr.1251/2005) se referă la „corelarea conținuturilor componentelor curriculumului național cu posibilitățile elevului cu cerințe educative speciale, din perspectiva finalităților procesului de adaptare și integrare școlară și socială a acestuia.
- Aceasta se realizează de cadrele didactice de sprijin/itinerante împreună cu cadrul didactic de la clasă prin eliminare, substituție sau adăugare de conținuturi în concordanță cu obiectivele și finalitățile propuse prin planul de intervenție personalizat.”

Experiența practică demonstrează 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 educative 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. Învățătorul care predă la clasă respectă un anumit standard de cerut de programă și manuale pentru a transmite conținuturile către elevi.(Gherguț, pag.207, 2007) În aceste condiții, sunt situații când elevii cu CES au nevoie de un sprijin suplimentar pentru a înțelege cât mai bine acele conținuturi prezentate de învățătorul de sprijin pe înțelesul acelor elevi și adaptate nivelului și cerințelor lor în planul educației. Activitatea cadrului didactic de sprijin continuă și în afara orelor de curs când prin metode și tehnici specifice consolidează conținuturile învățării prezentate la orele de clasă și ajută elevii să-și îndeplinească obligațiile individuale cerute la activitățile clasei.

Serviciile de sprijin de la nivelul școlii contribuie la creșterea gradului de participare a elevilor. Elevul trebuie sprijinit să învețe în clasă împreună cu ceilalți. Sprijinul poate veni de la cadrul didactic, de la cadrul didactic de sprijin sau de la un alt elev. Învățarea are nevoie de susținere prin sprijin. Sprijin în interiorul clasei, în timpul procesului de predare –învățare, dar și în afara clasei prin dezvoltarea parteneriatului educativ cu familiile elevilor, cu comunitatea în general și cu alți specialiști.

Educația incluzivă accentuează nevoia de a recunoaște această coordonată privind sprijinul. Un elev care pune întrebări nu este mai slab decât altul, ci are nevoie de sprijin. Un copil cu deficiențe de învățare poate învăța într-o clasă obișnuită dacă primește un ajutor suplimentar. Învățătorul are nevoie de alți colegi și de materiale variate care să-l sprijine.

„Cuvântul progres nu are nici un sens, cât există pe lume copii nefericiți.”

(Albert Einstein)

Bibliografie:

- Cristina Neamtu, Alois Ghergut - Psihopedagogie speciala , Ed.Polirom – ian.2000
- I. Nicola - Pedagogie *** Esecul scolar
- T. Vrasmas -Invatamantul integrat si /sau incluziv

- Alois Ghergut- Sinteze de psihopedagogie speciala, Editia a II-a, Ed. Polirom- 2007
- Monitorul Oficial al Romaniei, Partea I, nr.1.151/6.XII.2004
- Monitorul Oficial Nr. 785 din 4 noiembrie 2011

Recuperarea și integrarea elevilor cu CES

Munteanu Alina Mihaela
Școala Gimnazială Comuna Bodești
Loc. Bodești, jud. Neamț

Elevii cu CES integrați în învățământul de masă sunt, în marea majoritate a cazurilor, copii cu dificultăți diverse: ADHD, deficiențe mintale ușoare, asociate sau nu cu dislexie, disgrafie, discalculie și, cu frecvență mai redusă, deficiențe severe.

Includerea elevilor cu deficiențe severe în învățământul de masă depinde în foarte mare măsură de existența la nivel local a unor forme de învățământ special sau de învățământ special integrat. Dacă există astfel de forme de învățământ, acestea școlarizează copiii cu deficiențe severe. Dacă aceste forme nu există, atunci copiii sunt școlarizați în învățământul de masă.

În cele mai ușoare dintre cazuri, elevul cu CES perturbă desfășurarea orelor prin intervenții verbale sau de mișcare (intervenții care nu sunt generate de solicitarea cadrului didactic), nu este atent la oră și / sau nu dă curs cerințelor / solicitărilor cadrului didactic.

În cazurile moderate și în cele mai severe, el nu poate face față cerințelor școlare (nu reține informația, nu reușește să învețe litere și / sau cifre, nu poate efectua calcule sau lecturi de text etc.), se comportă fie agresiv, fie evitant (agresează fizic colegii sau își manifestă bucuria depășind distanțele sociale premise / modul considerat normal de a-și manifesta bucuria în astfel de situații; nu intră în relații de socializare cu colegii, refuză comunicarea cu aceștia etc.) sau chiar are crize care necesită prezența și intervenția rapidă a personalului de specialitate.

Instituția care se ocupă de identificarea copiilor cu CES și care, pe baza unei analize complexe, eliberează certificatele de expertiză și orientare școlară este Direcția Județeană de Asistență Socială și Protecția Copilului.

În cadrul acesteia, există două departamente care realizează activitățile necesare. Serviciul de Evaluare Complexă, prin echipa sa de specialiști (medic pediatru, psiholog, psihopedagog, asistent social, neuropsihiatru, neurolog sau psihiatru pentru copii) dă un diagnostic asupra stării de sănătate a copilului și face o serie de recomandări în ceea ce privește asistența medicală și educațională necesară acestuia, inclusiv recomandarea de a beneficia de profesor de sprijin la școală.

Pe baza diagnosticului și a recomandărilor acestui serviciu, Comisia de Protecție a Copilului (CPC) eliberează un certificat de expertiză și orientare școlară / profesională, document care specifică tipul și gradul de deficiență / handicap și propune măsurile de școlarizare – tipul școlii (specială, clase speciale integrate, învățământ de masă) și necesarul de asistență educațională de sprijin – și de orientare profesională (conform prevederilor HG nr. 437 / 2004 privind organizarea și metodologia de funcționare a comisiei pentru protecția copilului).

Pentru ca aceste lucruri să se poată realiza, este necesar ca familia copilului să depună o cerere în acest sens, să efectueze o serie de investigații (cele cerute de comisie) și să depună un set de acte doveditoare.

În cazul elevilor care nu au astfel de dosar, dar care manifestă dificultăți de adaptare școlară, intervine Comisia Internă de Evaluare Continuă (CIEC). Aceasta activează fie în cadrul Centrului Școlar pentru Educație Incluzivă, fie în cadrul unei școli speciale, de obicei cea mai apropiată de școala în care învață elevii aflați în situația de CES.

Comisia aplică o serie de teste, realizează o fișă de caracterizare psiho-pedagogică a elevului, face recomandări în ceea ce privește repartizarea la clasă și suportul educațional necesar și aplică programe de intervenție personalizată și adaptări curriculare.

Astfel:

- CPC efectuează o evaluare complexă, atât din punct de vedere medical, psihologic, psihiatric și educațional, în timp ce CIEC se limitează la o evaluare de factură psiho-pedagogică.

- Evaluarea CPC se finalizează cu acordarea unui certificat de orientare școlară și / sau profesională și cu încadrarea în grad de handicap, ambele recunoscute la nivel național, în timp ce evaluarea CIEC are rol la nivelul școlii în care învață elevul (în special pentru acordare de profesor de sprijin și de adaptare curriculară).

- CPC evaluează copii de toate vârstele, indiferent dacă sunt sau nu cuprinși în sistemul de educație, în timp ce CIEC îi evaluează exclusiv pe cei din cadrul sistemului educațional (dată fiind apartenența sa nemijlocită la sistemul educațional).

Familia are un rol foarte important, atât în procesul de identificare și diagnosticare a situației de CES a copilului, cât și în etapele următoare, care vizează integrarea școlară și socială a acestuia.

În primul rând, încadrarea în grad de handicap și / sau acordarea certificatului de orientare școlară și / sau profesională de către CPC nu se pot face fără cererea și acordul familiei / tutorelui / reprezentantului legal. De asemenea, integrarea elevului în procesul de asistență educațională propus de CIEC se face tot numai cu acordul familiei.

Cadrele didactice sunt cele care aduc la cunoștința părinților dificultățile de adaptare școlară durabile și pronunțate pe care le observă la copiii lor. Cel mai adesea, acolo unde există specialiști precum consilierii școlari și membrii CIEC, cadrele didactice sunt ajutate de aceștia în procesul de identificare și de evaluare inițială a elevilor cu CES (de altfel, cadrele didactice sunt cele care furnizează acestora informațiile referitoare la acei elevi susceptibili de CES).

În acest sens, specialiștii menționați anterior aplică o serie de teste cu rol de a evalua capacitățile cognitive, psihologice etc. ale elevilor cu dificultăți de învățare și de a permite stabilirea asistenței educaționale necesare.

După cum am precizat anterior, rolul familiei este foarte important. Familia este cea care află prima de eventualele deficiențe / dificultăți care afectează viața, sănătatea, educația propriului copil. Odată ce ea este informată de persoane precum medic, cadre didactice, consilier școlar în legătură cu susceptibilitatea de CES a propriului copil, normal este ca ea să realizeze o serie de acțiuni în vederea clarificării situației. În acest sens, familia poate recurge la un control de specialitate și, pe baza rezultatelor, se poate adresa Comisiei pentru Protecția Copilului. Aceasta ar fi ordinea normală de abordare responsabilă a situației propriului copil.

Dificultățile cu care se confruntă școlile în identificarea elevilor cu CES:

- insuficiența sau lipsa informării și formării cadrelor didactice și părinților în privința Cerințelor Educaționale Speciale, asupra a ceea ce înseamnă acestea, asupra dificultăților întâmpinate de copil și a modurilor de soluționare și recuperare;

- slaba alocare de resurse materiale și financiare implicate de procesul de evaluare și identificare a situațiilor de CES (pentru plata licențelor testelor de evaluare și pentru documentare necesară interpretării rezultatelor testelor);

- insuficiența personalului specializat cu rol de identificare a copiilor cu CES (consilieri școlari, profesori de sprijin, logopezi etc.);
- colaborarea deficitară între familie și școală în ceea ce privește identificarea din timp a situației de CES și a derulării acțiunilor necesare realizării investigației complexe.

Recomandările în vederea ameliorării dificultăților întâmpinate fac referire la următoarele aspecte:

- organizarea unei școli a părinților, în vederea informării și a pregătirii lor atitudinale și comportamentale pentru situațiile de CES, fie ale propriilor copii, fie ale unor colegi de clasă ai acestora;
- dotarea școlilor cu specialiști (consilieri școlari, psiho-pedagogi, profesori de sprijin etc.);
- dezvoltarea unui sistem coerent de evaluare inițială, pe bază de teste psihologice, cognitive etc. aplicate de specialiști, cu posibilitatea reevaluării periodice a copilului;
- informarea și formarea cadrelor didactice în ceea ce privește detectarea elevilor cu potențial de CES;
- îmbunătățirea colaborării dintre cadrele didactice și familie în vederea identificării, concomitent cu conștientizarea nevoii de eforturi conjugate de ambele părți;
- realizarea de schimburi de experiență între cadre didactice din diferite școli în vederea informării și formării.

Sprijinirea parcursului școlar al copiilor cu CES: curriculum și strategii de predare-învățare-evaluare specific:

Problematika curriculum-ului și activitatea de predare-învățare-evaluare reprezintă aspect definitorii pentru reușita măsurii de integrare a acestei categorii de copii în învățământul de masă.

De asemenea, se ține cont de faptul că sprijinul care trebuie asigurat copiilor cu CES nu este o activitate statică: frecvența și intensitatea intervențiilor în acest sens variază în funcție de nivelul de dezvoltare al elevului, de ritmul progresului înregistrat de acesta, de scopurile educaționale propuse și de complexitatea sarcinilor de învățare.

La nivel curricular, sprijinirea copiilor cu CES integrați în învățământul de masă se realizează prin elaborarea și punerea în aplicare a planurilor de intervenție personalizate (PIP). Acestea reprezintă exemple concrete de abordare personalizată globală și flexibilă a demersului educațional și presupun adaptarea curriculum-ului școlar la nevoile fiecărui copil cu CES prin:

- personalizarea obiectivelor (care trebuie stabilite în funcție de posibilitățile și de ritmurile reale de învățare ale elevului);
- personalizarea activităților de învățare (elevii cu CES trebuie să aibă posibilitatea să aleagă modalitatea preferată de lucru și adaptată nevoilor personale; metodele de predare-învățare utilizate trebuie să fie variate, centrate pe integrarea activă și pe participare directă la activități);
- personalizarea activității de evaluare (raportarea rezultatelor școlare ale elevilor trebuie făcută nu la norma de grup sau la standardele generale de performanță, ci la progresul individual al fiecărui copil);
- personalizarea timpului necesar pentru învățare (PIP-urile trebuie să includă activități individuale sau de grup, compensator-terapeutice, în timpul și / sau în afara programului școlar, în funcție de nevoile elevilor și de resursele școlii);
- adaptarea materialelor de instruire și a resurselor necesare (în munca cu elevii cu CES trebuie să se utilizeze materiale de lucru speciale, fișe de ameliorare, fișe de dezvoltare, suporturi audio-video etc.).

Bibliografie:

- Situația copiilor cu cerințe educative speciale incluși în învățământul de masă
- / Otilia Apostu, Magdalena Balica, Ciprian Fartușnic, București, 2010
- <http://www.ccdcluj.ro/Preuniversitaria/lucraripdf2013/Ed.incluziva/Stan%20Dorina.pdf>
- <http://www.scoalapecialapascani.ro/english/wp-content/uploads/2012/01/volum-simpozion.pdf>
- <https://profesoriitineranti.wordpress.com/tag/activitati-adaptate-pentru-elevii-cu-ces/>

Reeducarea abilităților de ascultare ale elevilor

**Prof. psih. Dan Agrigoroae
CJRAE Neamț**

Comunicarea este o problemă de mare importanță în relațiile interumane. În școală, valoarea comunicării devine esențială pentru instruirea și educarea elevilor. Ascultarea este o componentă esențială a procesului de comunicare școlară. De calitatea ascultării din timpul lecțiilor depinde foarte mult reușita învățării elevilor.

În unele țări se pune un accent foarte mare pe știința de a asculta. În școala românească se pare că accentul cade mai mult pe comunicarea și predarea informațiilor, decât pe stimularea și dezvoltarea abilităților de ascultare eficientă.

Din experiența didactică proprie am constatat că mulți elevi au abilități deficitare de ascultare în lecții. Adesea, în timpul predării și comunicării unor informații aceștia devin preocupați, mai mult sau mai puțin de gânduri sau activități străine de lecție. Pentru aceasta obișnuiesc ca, la începutul fiecărui an școlar, într-o lecție introductivă, în care stabilesc împreună cu elevii regulile generale de activitate în lecții, să formulez și o regulă importantă pentru ascultare: *Realizăm ascultare activă în timpul lecțiilor.*

Dar ce înseamnă ascultare activă?

Pentru a forma în mod corect deprinderile de *ascultare eficientă* ale elevilor, sau a le corecta pe cele formate greșit, rezerv suficient timp pentru a explica ce înseamnă acest fapt. Mai întâi îi ajut pe elevi să înțeleagă ce înseamnă a „a asculta”. Acest lucru nu este sinonim cu actul de „a auzi”, care este o aptitudine instinctivă, nativă. Pentru a putea realiza o ascultare eficientă este nevoie de a ne forma și perfecționa o abilitate, care ne ajută să asimilăm informațiile într-un mod cât mai activ și creativ.

O expertă în arta ascultării, Madelyn Burley-Allen, realizează o definiție interesantă a ascultării: „Ascultarea este:

- a) obținerea de informații de la vorbitori, alte persoane sau de la noi înșine, dând dovadă de empatie și lipsă de criticism;
- b) abordarea vorbitorului astfel încât continuarea comunicării să fie facilitată;
- c) oferirea unor reacții încurajatoare, dar limitate, la spusele vorbitorului, ducând ideile acestuia cu un pas mai departe.”

Plecând de la ideile citate mai sus le comunic elevilor despre responsabilitatea pe care o au și ei în timp ce le predau noile informații. Eu îi numesc „partenerii” mei de predare și învățare în timpul lecțiilor. Le explic că sunt principii și tehnici de ascultare care fac posibilă o învățare a unui mare volum de informații în timpul lecției. Iată câteva dintre acestea.

1. Conștientizarea de sine

Am sesizat că destui elevi devin neatenți deoarece sunt „cucerți” de anumite gânduri, pe baza dialogului interior pe care îl are fiecare dintre noi, adesea fără să ne dăm seama de acest lucru. În felul acesta ei pierd firul lecțiilor, rămân doar „să audă” ceea ce spune profesorul și nu mai pot „să asculte”. De aceea îi invit să fie vigilenți și să-și supravegheze vorbirea cu ei înșiși, trimițând-o mereu către ceea ce se spune în lecție. Pentru aceasta le sugerez să folosească frecvent întrebări de felul: *Cu ce alte informații mai vechi pot să asociez noile cunoștințe? Oare la ce-mi poate folosi aceasta informație? Cum aș putea eu completa aceste informații ? etc.*

2. Încrederea și stima de sine

Procesul de formare a abilităților de ascultare eficientă nu este ușor. Elevii sunt receptivi la început în reușita lor pentru această abilitate, dar unii se descurajează ușor când cad în deprinderile mai vechi. Pentru aceasta le explic că este nevoie să fie perseverenți și să repete această abilitate cel puțin 21 de zile, timp necesar pentru consolidarea unei legături neuronale și, astfel, pentru intrarea în deprindere a abilității dorite. Până la urmă, sunt destui care reușesc lupta cu gândurile „parazitare” din timpul lecțiilor.

3. Practicarea empatiei

Pentru a deveni buni ascultători în timpul lecțiilor, este nevoie ca elevii să trăiască o stare de empatie față de profesor. Astfel, le sugerez elevilor să evite criticarea celui care predă lecția, să facă exercițiul de a se pune în locul profesorului, pentru a vedea situația din punctul de vedere al acestuia. Pentru o ascultare empatică le spun să se concentreze asupra prezentului, să fie atenți la comunicarea integrală a profesorului, să observe limbajul nonverbal al acestuia, să se străduiască a „sesiza” profund ideile și trăirile profesorului, să nu se lase distrași de alte activități. Elevii înțeleg că pentru o ascultare deplină e nevoie ca ei să aibă o atitudine de acceptare a celor spuse de profesor, să arate, atât verbal cât și nonverbal, că sunt „aici și acum”, să dovedească motivație și interes.

4. Încrederea și stima față de ceilalți

Încrederea în sine este într-o relație direct proporțională cu încrederea în ceilalți. Le explic elevilor că cei care au o imagine obiectivă și o bună stimă de sine sunt capabili să-i perceapă în mod armonios și pe ceilalți. Astfel, elevii se conving că pentru a realiza o ascultare eficientă este nevoie să renunțe la prejudecăți, la criticism față de profesori și față de colegi. Ascultătorul eficient renunță la tendința de a avea mereu dreptate și percepe ceea ce este important, ceea ce este frumos în ceea ce spune celălalt.

Prin explicații clare și cu răbdare, elevii reușesc să înțeleagă că în măsura în care, prin ascultare, ei acordă un feed-back favorabil profesorului și colegilor lor, permițând acestora să se exprime în mod personal, în aceeași măsură li se va permite și lor să fie ei înșiși. Ascultarea celui care comunică este un act social extrem de folositor pentru fiecare dintre noi și poate contribui din plin la dezvoltarea personală și la succes în activitatea pe care o desfășurăm.

Bibliografie:

- Burley-Allen, Madelyn (1995), *Arta de a asculta ce spun cei din jurul tău și succesul în viață*, Editura Teora.
- Nuță, Adrian (2004), *Abilități de comunicare*, Editura SPER.

- Prutianu, Ștefan(2004), *Antrenamentul abilităților de comunicare*, Editura Polirom.

Strategii de integrare a copiilor cu deficiențe comportamentale

Prof. înv. primar Cliveț Violeta Daniela
Școala Gimnazială Nr. 1
Localitatea Dorohoi, Județul Botoșani

Problema centrală a copiilor și adolescenților cu deficiențe comportamentale o constituie dificultatea de adaptare și integrare școlară/ socială. Copilul inadaptat este cel al cărui comportament, indiferent de cauză, îl împiedică să beneficieze de experiențele educaționale și sociale obișnuite, atât în școală, cât și acasă. Un alt termen asociat celui de deficiență comportamentală este ”rezistența școlară”. Strategia rezistenței școlare constă în refuzul normelor și valorilor specifice culturii școlare. Elevii le contestă deoarece sesizează că valorile și activitățile școlii nu sunt compatibile cu lumea în care trăiesc ei. Școala și cultura școlară sunt percepute ca o formă de constrângere. În fața acestei constrângeri, elevii reacționează, rezistă în singurul mod pe care îl cunosc, perturbând activitatea educativă.

Străduința de a obține atenția nemeritată sau exagerată constituie primul obiectiv greșit al copilului, acesta presupunând în mod eronat că va deveni important numai dacă devine centrul atenției. Acest țel poate fi urmărit de copil pe căi distructive (este gălăgios, neastâmpărat, face pe grozavul, comite mici răutăți, vorbește mult și tare, încearcă să-i impresioneze pe cei din jur, hiperactiv).

În abordarea unei astfel de situații, trebuie să avem în vedere, în primul rând, faptul că un elev care încearcă să atragă atenția celor din jur este un copil , care vrea recunoaștere din partea celorlalți. Se recomandă reducerea atenției acordate comportamentului contraproductiv și oferirea unor alternative acționale dezirabile social, prin care elevul poate să câștige recunoașterea într-un mod util, constructiv. De asemenea, elevul poate fi ajutat să înțeleagă scopul comportamentului său descurajant în cadrul unor discuții individuale sau de grup, realizate într-o atmosferă de încredere și respect reciproc.

Copilul care nu este sigur cu privire la locul său printre ceilalți, va încerca să capete importanță, să devină valoros prin lupta pentru putere, încercând dominarea, învingerea părinților sau a altor adulți cu autoritate legitimă. Urmărirea acestui țel poate îmbrăca forme diferite, în esență însemnând dominarea, supunerea altora. Comportamentele deviate ale elevilor care urmăresc obținerea puterii au ca manifestări agresivitatea, ostilitatea, rezistența, nesupunerea, furia, minciuna. Plânge când nu poate obține ce vrea. La intervenția adultului continuă să refuze cooperarea, iar comportamentul negativ chiar se accentuează.

Un astfel de comportament poate fi ameliorat prin evitarea de către adult a luptei pentru putere, renunțarea la comenzi și ordine și plasarea copilului într-o poziție în care să se simtă important, într-un mod constructiv. Înlocuirea atitudinii de neîncredere și a lipsei de respect cu încrederea în valorile elevului și cu respectare demnității acestuia constituie unul din principalii pași pentru corectarea acestor comportamente deviate. Comunicarea și tratarea respectuoasă a copilului, alături de atitudinea prietenoasă a adultului au un impact benefic asupra unui asemenea elev, care renunță treptat la lupta pentru putere.

În condițiile în care elevul constată că prin demonstrarea puterii și dominarea altora nu poate căpăta aprecierea dorită, nu-și poate asigura un loc "special" printre ceilalți, devine și mai descurajat, căutând depășirea acestui sentiment negativ prin urmărirea unui alt scop, contraproductiv, și anume răzbunarea. În această fază, copilul simțind că nu poate fi iubit și nu are nici o putere în relațiile interpersonale, va căuta ieșirea din impas prin rănirea celorlalți. Devine supărat, violent, rănește verbal sau fizic. Se simte ofensat la încercările de corectare a comportamentului, devine chiar mai violent, căutând să acționeze împotriva celorlalți. Un copil vrea să se răzbune când nu mai crede că poate fi acceptat sau dorit, având un sentiment de comuniune socială tot mai diminuat, adoptând măsuri extreme pentru a căpăta importanță, pentru a-și asigura un sentiment de superioritate.

Ameliorarea situației presupune înțelegerea și acceptarea reală a copilului, aprecierea sensibilității lui, sprijinul spre descoperirea propriilor valori, crearea unor ocazii în care elevul să ofere ajutor educatorului. În cadrul unor discuții individuale sau de grup, elevul poate fi condus spre conștientizarea scopului eronat al conduitei sale și spre adoptarea unor comportamente constructive.

Unii elevi adoptă un alt comportament greșit, foarte dăunător, și anume retragerea din orice activitate sau interacțiune. Fiind convins că nu are nici o șansă de reușită, resemnat și indiferent, elevul nu mai crede în nici un efort care ar putea să-l ajute, toate forțele interne fiindu-i blocate de complexul de inferioritate.

Această atitudine se poate concretiza în neimplicarea în munca școlară, renunțarea la orice efort, evitarea totală a încercărilor, dacă totuși încearcă, abandonează ușor, absentarea fără motiv și renunțarea la școală, fenomene care astăzi capătă o amploare tot mai mare. O explicație a acestei stări este dată de faptul că atât în familie, cât și în școală, se acordă o atenție prea mare imperfecțiunilor, greșelilor și lipsurilor, descurajând copiii în abordarea responsabilă a problemelor cu care se confruntă pe baza valorificării resurselor și forțelor interne de care dispun.

Ameliorarea situației unor asemenea elevi este posibilă dacă răspundem încurajator, cu mult tact, la micile realizări și succese, minimalizând atitudinea critică și evidențierea greșelilor.

Producerea unor schimbări pozitive în comportamentul copilului presupune, în primul rând, schimbarea din partea adultului a convingerilor, atitudinilor și comportamentelor care descurajează.

Compensarea pozitivă a sentimentului de inferioritate poate fi încurajată prin atitudini și comportamente care țin cont de nevoia de "securitate", de recunoaștere și valorizare a resurselor proprii ale copilului, de exemplu prin stimularea efortului personal, acceptarea posibilității de a greși, oferirea de oportunități pentru realizări, pentru obținerea de succese, comunicarea încrederii în efortul copilului de a deveni competent, acceptarea copilului așa cum este el.

O metodă eficientă pentru îmbunătățirea calității conviețuirii în comunitățile școlare și câștigarea cooperării elevilor s-a dovedit a fi discuția de grup, organizată la nivelul clasei. Valoarea de încurajare a discuției de grup rezidă în faptul că elevii pot participa ca egali în dezbaterile problemelor și luarea deciziilor. Un asemenea demers oferă un cadru favorabil pentru sprijinirea elevilor în înțelegerea naturii comportamentului indezirabil, orientat spre un scop nefolositor. Înțelegerea acestor țeluri greșite și formularea unor alternative comportamentale pozitive stimulează asumarea responsabilității pentru acțiunile proprii, evaluând consecințele acestora. În acest context încurajator, elevii pot contribui chiar la analiza comportamentului deviant al unor membri ai grupului, devenind parteneri ai învățătorului în efortul formativ. Este o experiență nouă pentru elevi să constate că pot schimba ceva în mediul școlar în care trăiesc, că

ei înșiși pot decide asupra multor probleme care privesc relațiile în cadrul colectivului clasei și în activitatea lor.

Succesul acestei metode este condiționat de convingerea elevilor că educatorul, ca lider al grupului, dorește cu adevărat contribuția lor în soluționarea problemelor și luarea deciziilor, că într-adevăr ei își pot influența viața participând la discuțiile de grup.

În vederea ameliorării comportamentului deviant al unor elevi, poate contribui hotărâtor elaborarea și respectarea unor contracte comportamentale, ca hotărâri comune ale grupului de elevi. Aceste ”înțelegeri” se pot încheia la începutul anului școlar, oferind un cod general de comportament în diferite situații de viață a grupului, ca de exemplu, comunicarea interpersonală, păstrarea ordinii și a bunurilor materiale, formele cooperării și ale ajutorului reciproc etc. Contribuind în mod efectiv la alcătuirea acestui cod de comportamente dezirabile, elevii clasei recunosc aceste reguli ca alternative reale la comportamentul deviant și, în consecință, le vor respecta în mai mare măsură. Clasa și profesorii pot încheia și contracte pentru reglementarea comportamentului în cadrul unor activități în grup sau acțiuni mai importante la care participă elevii, în școală sau în afara ei, ca de exemplu excursii, vizite, activități tip atelier, etc.

Contractul comportamental este, deci, un document elaborat printr-un efort comun, care conține într-o formulare pozitivă, sub formă de paragrafe, maxim cinci-șase, regulile ce vor fi respectate în viața de zi cu zi în clasă sau în timpul unei activități de grup mai importante, precizând responsabilitățile și prevenind astfel dezordinea, indisciplina și accidentele. Paragrafele contractului arată în mod explicit ce au voie să facă elevii și nu ce este interzis.

Compensarea pozitivă a sentimentelor de inferioritate și procesul încurajării pot fi stimulate și prin jocuri situaționale, care contribuie la îmbunătățirea climatului socio-afectiv al grupului, a calității relațiilor interpersonale și la dezvoltarea încrederii în sine. Esența acestor activități de grup rezidă în simbolizarea sub formă de joc a unor situații de viață reală. Participanții la joc au posibilitatea manifestării libere a diferitelor forme de comportament social. Caracterul ludic al activității, respectarea regulii potrivit căreia în cursul jocului elevii vor vorbi despre emoții și sentimente și nu se vor formula judecăți sau aprecieri, stimulează comportamentul spontan al participanților.

Viața afectivă interioară bine ordonată și echilibrată, liniștea sufletească, stăpânirea de sine, încrederea, și optimismul reprezintă condițiile psihologice indispensabile unei eficiente adaptări la cerințele mediului social.

Bibliografie:

- Adler, A, 2005 ”Sensul vieții”, Editura IRI, București;
- Cosmovici, Andrei; Iacob Luminița, 2005, ”Psihologie școlară”, Ed. Polirom, Iași;
- Rădulescu, Sorin; Piticariu, Mircea, 1989, ”Devianța comportamentală și boala psihică”, Ed. Academiei R.S.R., București;

Facilitarea accesului persoanelor aparținând grupurilor vulnerabile la educație și la pătrunderea pe piața forței de muncă

**Prof.Săndulescu Loredana Irena
Școala Gimnazială Nicu Albu Piatra Neamț**

Motto: „Niciunul dintre noi nu este la fel de isteț ca noi toți la un loc”.

PARTEA I. DELIMITĂRI CONCEPTUALE

Cine sunt copiii cu CES?

CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE (CES) – desemnează necesități care solicită o educație adaptată particularităților individuale și /sau caracteristice unei deficiențe (ori tulburări de învățare), precum și o intervenție specifică, prin reabilitare/ recuperare corespunzătoare. CES desemnează un “continuum” al problemelor speciale în educație, de la deficiențele grave și profunde la dificultățile/ tulburările ușoare de învățare.

Registrul acestora în accepția UNESCO cuprinde:

- dificultăți (dizabilități) de învățare;
- întârziere mintală/ dificultăți severe de învățare;
- tulburări (dezordini) de limbaj;
- dizabilități fizice/ motorii;
- deficiențe vizuale;
- deficiențe auditive;
- tulburări emoționale și de comportament (UNESCO, 1995)

Dificultățile/ tulburările de învățare- formulă terminologică cu două sensuri de bază:

- sensul inițial și cel mai răspândit în lume la ora actuală: “dificultăți specifice de învățare”, care se referă la tulburări cu dominantă psihomotorie, psihoafectivă (fără deviații semnificative ale comportamentului), la ritmul lent de învățare și sau intelectul liminar, la tulburările instrumentale (deficiențe minore de ordin perceptiv ori cognitiv)etc., tulburări care survin pe fondul unei relative integrități psiho-fizice a copilului;
- un sens mai larg, care încearcă relativizarea (și într-un fel estomparea) utilizării unor termeni care pot traumatiza și stigmatiza (deficiența, incapacitatea, handicapul) încercând relevarea consecințelor acestora asupra învățării și deci, convertirea lor în limbaj psihopedagogic.

În concluzie,se impune o redimensionare a formelor de educație în conformitate cu schimbările intervenite în societatea noastră, o preocupare sporită în vederea găsirii modalităților celor mai eficiente de a integra copiii cu CES într-o clasă normală, fie prin perfecționarea continuă a cadrelor didactice existente în școală, fie prin apelarea la serviciile persoanelor specializate în acest domeniu. Cert este că nu trebuie să ignorăm existența unor astfel de cazuri în școală pentru a fi pe deplin convinși că ne respectăm profesia de cadru didactic.

PARTEA A II-A

MIJLOACE EFICIENTE DE INTEGRARE SOCIO-PROFESIONALĂ A COPIILOR CU CES

Școala și familia sunt cei doi piloni de rezistență ai educației, iar între aceștia și comunitate, mediul extrașcolar și extrafamilial, pendulează copilul obiect și subiect al educației. Dacă aceste medii educaționale se completează și se susțin, ele asigură într-o mare măsură buna integrare a copilului în activitatea școlară și pe plan general în viața socială.

Școala trebuie să aibă contacte cu toate instituțiile sociale interesate direct sau tangențial de domeniul educației copilului de vârstă școlară și să stabilească relații de cooperare și colaborare.

Ea contribuie la transmiterea moștenirii culturale și facilitează învățarea individuală și colectivă. Integrarea individuală a copilului cu nevoi speciale în clasa obișnuită presupune următoarele implicații:

- a) copilul rămâne în familie, beneficiind de sprijin moral-afectiv necondiționat;

- b) adaptarea programelor și a resurselor organizatorice și procedurale la nevoile sale;
- c) învață în clase omogene;
- d) crește motivația pentru învățare, fiindcă este stimulat de mediul competițional și de performanțele școlare ale colegilor valizi;
- e) scade nivelul de izolare al copilului cu deficiență și crește nivelul de contact cu copiii obișnuiți, sporind nivelul de socializare;
- f) copiii valizi, ca urmare a contactului cu copiii cu nevoi speciale, îi vor înțelege, îi vor accepta și își vor forma chiar atitudini de protejare a acestora în grupurile obișnuite.

Prezența în colectivul clasei a unor astfel de copii, solicită efort crescut din partea dascălului sub toate aspectele: pregătirea pentru lecții, pentru activități extrașcolare, atitudinea față de toți elevii clasei. Învățătoarea trebuie să ofere elevului cu c.e.s. tratarea individuală de care are nevoie în toate etapele lecției, pentru ca acesta să recupereze neajunsurile, să valorifice în mod compensatoriu potențialul sănătos, dar să nu neglijeze pe ceilalți elevi ai clasei, intervenția educațională trebuie însoțită de atitudinea pozitivă a cadrelor didactice și a familiei față de copiii cu cerințe educative speciale.

Educația incluzivă va permite copilului cu c.e.s. să trăiască în familie, să învețe într-o clasă cu copii valizi, să dobândească abilități indispensabile unei vieți normale, cu posibilitățile pe care le are și cu potențialul pe care-l dezvoltă într-o ambianță echilibrată.

Este foarte important ca un copil cu dizabilități să fie ajutat să devină cât mai independent posibil în toate acțiunile pe care le întreprinde. Poate cadrul didactic să facă față unei abordări diferențiate a categoriilor de copii din clasă? Orice educator care-și centrează activitatea pe copil, nu trebuie să uite că:

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

METODELE ACTIV-PARTICIPATIVE FOLOSITE ÎN RECUPERAREA COPIILOR CU C.E.S.

„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.”(Anonim).

METODA PĂLĂRIILOR GÂNDITOARE

<i>PĂLĂRIA ALBĂ-povestitorul</i>	<i>PĂLĂRIA ROȘIE-psihiologul</i>	<i>PĂLĂRIA NEAGRĂ-criticul</i>	<i>PĂLĂRIA ALBASTRĂ-moderatorul</i>	<i>PĂLĂRIA VERDE-gânditorul</i>
---	---	---------------------------------------	--	--

1.Unde se petrece acțiunea? 2.Formulați o întrebare despre înfățișarea domnitorului:	1.Care personaje v-au impresionat? 2.Formulați o întrebare despre un personaj...	1.Este corect felul în care își iubeau țărani domnul? 2.Formulați o întrebare despre mănăstire...	1.Cum trebuie formulate întrebările? 2.Cum se scriu răspunsurile în pagina caietului?	1.Ce ai face dacă ai fi domnul Moldovei? 2.Ce părere aveți de faptul că Ștefan cel Mare ar fi fost călugărit înainte de a muri?
---	---	--	--	--

Este o metodă didactică, o tehnică interactivă de stimulare a creativității participanților care se bazează pe interpretarea de roluri în funcție de pălăria aleasă.

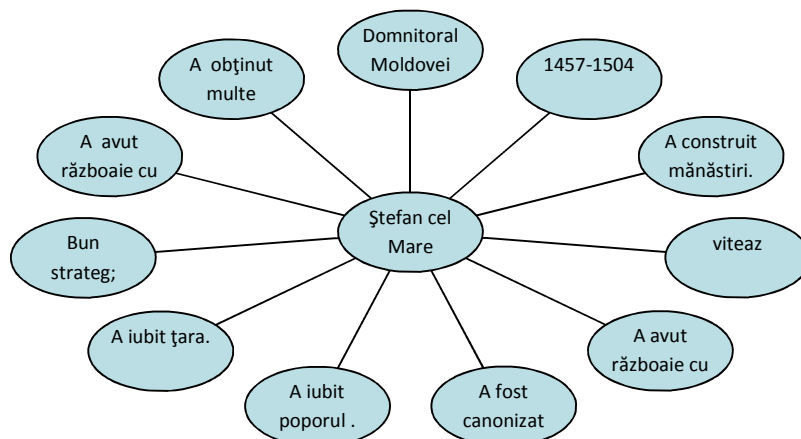
PĂLĂRIA ALBĂ	PĂLĂRIA ROȘIE	PĂLĂRIA GALBENĂ	PĂLĂRIA NEAGRĂ	PĂLĂRIA ALBASTRĂ	PĂLĂRIA VERDE
Ce informații avem? Ce informații lipsesc? Ce informații am vrea să avem? Cum putem obține informațiile?	Uite cum privesc eu lucrurile? Sentimentul meu e că... Nu-mi place felul cum s-a procedat...	Care sunt avantajele? Pe ce drum o luăm? Sigur vom ajunge pe drumul cel bun.	Care sunt greșelile? Ce ne împiedică? Ne permite regulamentul?	Putem să rezumăm? Care e următorul pas? Care sunt ideile principale?	Cum poate fi atacată problema? Găsim și o altă explicație?

EXEMPLU: „Mănăstirea Putna”-clasa a III-a
METODA CIORCHINELUI

Este o tehnică de predare-învățare menită să încurajeze copiii cu dizabilități să gândească liber și să stimuleze conexiunile de idei.

Reguli pentru utilizarea tehnicii ciorchinelui:

- Scrieți tot ce vă trece prin minte referitor la tema pusă în discuție
- Nu judecați ideile produse, notați-le doar
- Nu vă opriți până ce nu epuizați toate ideile care vă vin în minte
- Nu limitați numărul ideilor, nici legăturile dintre acestea.



Schema ce rezultă va fi comentată de elevi. După rezolvarea sarcinii de lucru, elevii vor folosi noțiunile și legăturile create pentru a dezvolta idei concrete despre CONCEPTUL PROPUS. Se încurajează participarea întregii clase. Poate fi folosit cu succes la evaluarea unei unități de conținut, dar și pe parcursul predării, făcându-se apel la cunoștințele dobândite de elevi.

Aceasta este numai o metodă de lucru în echipă a copiilor cu C.E.S, dezavantajele învățării prin cooperare înregistrate sunt de ordin evaluativ, deoarece se poate stabili mai greu care și cât de însemnată a fost contribuția fiecărui copil cu dizabilități. Important este însă ca dascălul să fie acela care mereu va căuta soluții la problemele instructiv-educative ce apar.

METODA „GÂNDIȚI-LUCRAȚI ÎN PERECHI-COMUNICAȚI ”-se poate folosi de mai multe ori în cadrul unei lecții și are ca etape :

-timp de 1-5 minute, fiecare răspunde la una sau mai multe întrebări formulate în prealabil de către cadrul didactic; sunt de preferat întrebările care suscită mai multe răspunsuri;

- se formează perechile; partenerii își citesc răspunsurile și convin asupra unuia comun, care cuprinde ideile ambilor;

- cadrul didactic va cere ca 2-3 perechi să rezume în aproximativ 20-30 de secunde fiecare discuțiile purtate și concluzia formulată;

BRAINSTORMING-UL – este o metodă de stimulare a creativității ce se poate insinua în

discuții, atunci când se urmărește formarea la elevi a unor calități imaginative, creative, chiar a unor trăsături de personalitate(spontaneitate, altruism). ETAPE:

-enunțarea unei probleme;

-emiterea de soluții, fără preocuparea validității acestora; (se admit și ideile așa-zis bizare). Nimeni nu are voie să critice, să contrazică, să ironizeze, să amendeze ideile colegilor.

-evaluarea propriu-zisă a soluțiilor se realizează după un anumit timp prin compararea și selectarea ideilor valabile, sau prin combinarea acestora.

Rațiunea fundamentală și finalitatea supremă în orice proces de învățământ se constituie din obținerea unor anumite competențe necesare și valorificabile în diferite domenii de activitate. În condițiile prezentului și mai ales dacă ne orientăm prospectiv, obiectivul prioritar al învățământului este obținerea de competențe profesionale cât mai eficiente și creatoare. Acest imperativ al timpului formulează pretenții noi pentru întreg sistemul profesionalizării, mutând accentul de pe reproductiv pe formativ- creativ. Pentru realizarea acestui deziderat, regândirea și reprojecțarea întregului sistem instructiv-educativ, îndeosebi în laturile lui manageriale și curriculare, cere un spor de creativitate și intervenție inovatoare din partea profesioniștilor purtători ai competenței profesionale didactice.

Bibliografie:

- „Educația integrată a copiilor cu handicap”-Coordonare științifică;
- „Integrarea/includerea copiilor cu dizabilități”-Cartea Albă Reninco;
- Maria Robu-, „Empatia în educație”-Didactica Publishing House, 2008.
- www.didactic.ro

Acest copil special

Profesor Ispas Elena
Școala Gimnazială nr. 2 Piatra Neamț, județul Neamț

Sunt profesor de educație plastică la Școala gimnazială nr. 2 din Piatra Neamț. Elevii se implică cu plăcere în realizarea sarcinilor trasate. Dar, din nefericire, am doi elevi cu cerințe educaționale speciale: G.M și B. L., elevi în clasa a V-a. Copiii au tetrapareză. Își folosesc cu greu mâinile. Vorbesc cu dificultate.

De obicei, le desenez tema dată celorlalți elevi. Iar cei doi copii colorează desenul trasat. Consider că ființa omenească în formare are mereu nevoie de modele, de tipare care să asigure răspunsuri viabile nevoii de cunoaștere și autocunoaștere și de depășire a propriilor limite. Disciplina Educație plastică influențează în mod benefic și armonios personalitatea elevilor, prin dezvoltarea gândirii, imaginației, memoriei și creativității. Prin deprinderea unor tehnici de realizare a desenelor, elevii pot să-și organizeze în mod plăcut și eficient timpul liber.

De aceea, urmăresc mereu să le trezesc interesul pentru disciplina educație plastică: asigur un fundal muzical plăcut, cu melodii pe placul copiilor. M. îi place cel mai mult melodia *Liceenii*, melodie interpretată de Stela Enache.

Așez la vedere imagini, simple la început, pentru formarea și consolidarea unor cunoștințe și apoi treptat a unor sentimente cu puternic rol formativ. Imaginea, cu impact estetic, are un rol important în formarea gândirii, memoriei, atenției și a unor anumite sentimente. Încerc să-i încurajez pe cei doi elevi să-și folosească cât mai mult mânuțele. Le explic, că prin exerciții, musculatura corpului se dezvoltă, iar ei vor deveni mai puternici. Le explic cum să-și maseze mâinile și picioarele. Îi rog pe colegi să-i încurajeze. Le cer să ridice mâinile dacă doresc ca M. să se vindece și să poată merge. Iar o mulțime de mâini sunt ridicate. O rog pe M. să se întoarcă și să-și privească colegii. O fericire de nedescris apare pe chipul fetei.

Lui L. îi plac să înoate. Se simte foarte bine în apă. El râde mereu.

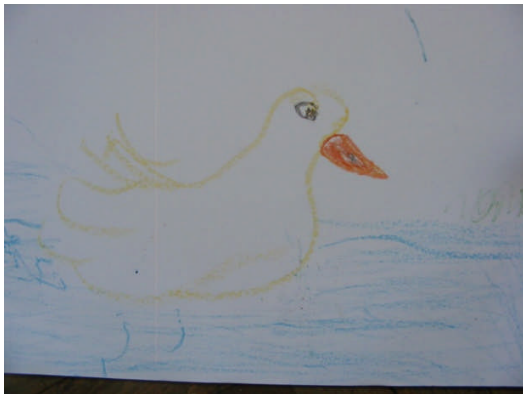
În continuare voi insera imagini cu desenele realizate de cei doi copii.



G. M.-Mâini și La mare



G. M.-Piramide și Pești



B. L.- La mare și Piramide



B. L.- *Iarna și Eminescu*

Rudolf Lanz arată în lucrarea sa de ce este inedită și diferită pedagogia Waldorf: „Ce distinge pedagogia Waldorf de celelalte teorii pedagogice este faptul că aceasta se bazează pe observarea intimă a „ființei copil” și a condițiilor necesare dezvoltării infantile. Fără această cunoaștere însuși conținutul pedagogiei Waldorf nu ar putea fi înțeles”¹.

Voi încheia cu un citat preluat din cartea „Pedagogia Waldorf”:

„Funcția profesorului este, în special, de a aduce lumea în sala de clasă. Acesta este adevăratul învățământ. Fiecare zi de școală trebuie să fie pentru elevi, o serie de trăiri care să le stârnească admirația, entuziasmul pentru minunile lumii, de istorie, de matematică etc.”².

Școala înseamnă, de asemenea, o educație pentru toleranță și pentru integrare.

Bibliografie:

- Rudolf Lanz, Pedagogia Waldorf, Editura Fundației Intelligența, 2002, pag. 12
- Rudolf Lanz, Pedagogia Waldorf, Editura Fundației Intelligența, 2002, pag. 54

Serviciile de sprijin: responsabilități, rezultate și provocări

**Irofte Liliana, profesor de sprijin
CSEI “Al. Roșca”, Piatra-Neamț**

Educația incluzivă funcționează atunci:

- Când fiecare copil este binevenit și apreciat, indiferent de capacitățile sale;
- Când ușile școlilor, claselor și activităților sunt deschise tuturor copiilor;
- Când accentul este pus pe fiecare copil și i se oferă ajutorul de care are nevoie.

Cum funcționează serviciile de sprijin în școala incluzivă și care e rolul acestora în recuperarea elevului cu CES? Pentru a răspunde la această întrebare vă voi propune spre rezolvare o problemă. Vă rog să dați un răspuns în scris, în cel puțin 30 de secunde.

“Jean et Andre sont freres. Jean est l’aîné. Les deux vont au lycée qui se trouve a moins de cinq kilometres de leur maison a Paris. Bien qu’il y ait une difference d’age de trois ans entre les deux freres, leurs niveaux scolaires ne sont separees que par deux annees. Jean est en quatrieme. En quelle classe est Andre?”

Dacă ați reușit/ sau nu să răspundeți corect, în timpul solicitat la cerință, haideți totuși să analizăm anumite aspecte ale problemei:

1. Care sunt dificultățile legate de limbă, care v-au îngreunat rezolvarea problemei?
2. Ce dificultăți legate de matematică există?
3. Care sunt dificultățile în afară de limbă și de matematică ce pot apărea în rezolvarea problemei?

Probabil că era mai ușor dacă aveți la îndemână un dicționar sau o persoană care să vă ajute să vă structurați datele problemei. Sau, poate că simțiți o oarecare stare de disconfort, atunci când vi se aplică o situație de evaluare. Sau poate știți răspunsul, dar vă este greu să îl formulați în scris. Așa poate fi și pentru elevii cu CES. Câteodată limba maternă este percepută drept o limbă străină pentru ei. Profesorul de sprijin poate fi acea resursă, care să-l ajute pe

elevul cu CES să decodifice mesajul unei cerințe, să îl ajute să își orienteze corespunzător atenția și să-și structureze informațiile, în așa fel încât să ducă la bun sfârșit o sarcină de lucru.

Care este cadrul legal după care se conduce un profesor de sprijin?

Ordinul de ministru 5774/7 octombrie 2011, CAPITOLUL III privind specificul serviciilor educaționale de sprijin, menționează următoarele:

Art. 8. - (1) Pentru ocuparea unui post de profesor itinerant și de sprijin trebuie îndeplinite cumulativ următoarele condiții:

a) absolvirea cu diplomă a studiilor universitare de licență, cu calificarea în psihopedagogie specială, psihologie sau pedagogie;

Art. 11. - (1) Normarea și încadrarea profesorilor itineranți și de sprijin se realizează astfel:

a) un post pentru 8 - 12 copii/elevi/tineri cu deficiențe moderate sau ușoare, integrați individual ori în grup de 2 - 3 elevi în grupe/clase din unități de învățământ de masă, echivalent normei de predare de 16 ore;

b) un post pentru 4 - 6 copii/elevi/tineri cu deficiențe grave, profunde sau asociate, integrați individual ori în grup de 2 - 3 elevi în grupe/clase din unități de învățământ de masă, echivalent normei de predare de 16 ore.

(2) Cele 16 ore/săptămână aferente normei de predare se realizează în activitate directă cu copilul/elevul integrat, în clasă sau în săli multifuncționale/centre de resurse din unitatea de învățământ unde este înscris copilul/elevul.

Ordinul de ministru 6552/ 13 decembrie 2011, CAPITOLUL III privind asistența psihoeducațională a copiilor, elevilor și tinerilor cu CES face referire la scopul asistenței psihoeducaționale, care îl reprezintă oferirea de sprijin pedagogic și psihologic copiilor cu CES în vederea optimizării procesului educațional, adaptării și integrării sociale și profesionale.

În anul școlar 2014-2015 aproximativ 200 elevi din cele 17 unități școlare incluzive, din Piatra Neamț și localitățile apropiate, au beneficiat de serviciile de sprijin educațional, oferite de cei 12 profesori de sprijin. Trei dintre acești elevi au beneficiat de școlarizare la domiciliu. 85% din numărul total de elevi au promovat anul școlar.

Care sunt calitățile și responsabilitățile profesorului de sprijin?

Printre calitățile care definesc un profesor dedicat acestui sector special aș putea enumera următoarele:

- Iubire și acceptare
- Abilități organizatorice
- Creativitate și entuziasm
- Siguranță și calm
- Dăruire și optimism

Responsabilitățile cheie ale profesorului de sprijin sunt:

- **Identificarea cazului**, cu determinarea problemei/aspectelor slabe, se realizează prin consultarea cadrului didactic de la clasă, în urma evaluărilor inițiale sau continue aplicate, în urma observațiilor, culegerii de informații de la părinți sau alți specialiști;
- **Evaluarea** (examinarea)- se efectuează de către membrii echipei SEOSP: psiholog, psihopedagog, asistent social, medic și logoped, după caz; în urma acestei evaluări se va elibera o recomandare- un certificat de orientare școlară, cu precizarea diagnosticului, în baza căreia se va realiza activitatea de sprijin; Profesorul de sprijin va aplica, la rândul său teste de evaluare inițială pentru stabilirea nivelului de achiziții al elevilor;
- **Elaborarea PIP**- ului (*Programului de intervenție personalizat*), realizat de către profesorul de sprijin în colaborarea cu învățătorul/profesorul de la clasă, cu precizarea

obiectivelor pe termen scurt și pe termen lung, pentru anumite arii de învățare, cu precădere pentru limba română și matematică;

- **Adaptarea curriculară**- se realizează prin selectarea sau eliminarea unor unități de învățare, conținuturi, lecții, diferențierea predării și evaluării;
- **Intervenția propriu-zisă** (recuperare/(re)abilitare) prin intermediul anumitor servicii/activități realizată de toți membrii echipei, cu precădere de către: învățător/profesor sau diriginte prin aplicarea unor programe școlare adaptate, probe de evaluare diferențiate; profesorul de sprijin prin realizarea obiectivelor din cadrul PIP-ului, logoped, prin realizarea terapiei de corectare a vorbirii și familie, care reprezintă un punct forte în realizarea obiectivelor propuse;
- **Consilierea părinților**- familia reprezintă un partener esențial al echipei, deoarece cunoaște copilul cel mai bine și este în drept să stabilească priorități și obiective în educație pe termen lung. Raporturile dintre membrii echipei de intervenție și părinții trebuie să se bazeze pe respect reciproc, empatie și încredere. Este important să i se ofere familiei posibilitatea de a împărtăși observațiile și progresele legate de copil cât mai des cu putință. Obiectivele propuse pot fi realizate doar printr-un dialog constant cu familia.
- **Reevaluarea periodică** cu posibilitatea unor schimbări și/sau recomandări în PIP, reorientare spre alte medii/servicii, reluarea obiectivelor stabilite anterior, dacă acestea nu au fost realizate);
- **Monitorizarea** continuă a cazului.

La capitolul rezultate se pot observa atât îmbunătățirile abilităților de comunicare orală și scrisă, precum și a celor de calcul matematic. Elevii își fac temele cu mai puțin sprijin; se încadrează din ce în ce mai bine în spațiul dat, la evaluările scrise. Participă la toate activitățile școlare; Se pot descurca fără însoțitori; Comunică și se manifestă firesc și spontan cu ceilalți; Și-au redus comportamentele dezadaptative; Învăță termeni și noțiuni noi. Dar cel mai înbucurător este faptul că educația incluzivă îi transformă pe toți elevii clasei, în niște copii uniți și prietenoși, toleranți și pregătiți să ofere ajutor.

Meseria aceasta nu este lipsită de provocări, care pot fi legate de următoarele aspecte:

- Realizarea programului de lucru;
- Elaborarea PIP-urilor;
- Gestionarea unor situații neprevăzute: crize de furie, opoziționism, absenteism, comportamente neadecvate;
- Un număr mic de profesori de sprijin pentru a satisface nevoile tuturor elevilor, astfel că adaptăm prevederile legale la realitățile întâlnite în mediile școlare în cauză;
- Clasele sunt mari, cu multe nivele de învățare;
- Se predă într-un ritm rapid;
- Nu întotdeauna elevii cu CES au posibilitatea să pună întrebări pentru a-și consolida anumite noțiuni;
- În unele cazuri profesorii sunt obișnuiți să lucreze după propriul stil, fiind rezistenți la sugestii;
- Unele cadre didactice refuză să permită elevului cu CES să lucreze unu la unu, așa cum prevede legea;
- Prevederile metodologice sunt destul de vagi, nefiind realizabile întotdeauna, de aceea, munca aceasta presupune o capacitate mare de flexibilitate și adaptabilitate.

Mini ghid cu exemple de bune practici privind optimizarea comunicării dintre cadrul didactic și elevul cu dizabilități senzoriale și/sau fizice

**Prof. inv. primar BARSAN IRINA –AMELIA
Prof. BARSAN PETRU
SCOALA GIMNAZIALA NR. 5 PIATRA NEAMT**

Abilitățile de comunicare ale elevilor cu dizabilități 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 se confruntă.

Problema integrării sociale a copiilor cu dizabilitati este una de o importanta majora pentru societatea romaneasca actuala. Dezvoltarea unei societati incluzive pentru persoanele cu handicap in general si pentru copiii cu dizabilitati in special reprezinta o prioritate.

- Scopul educației este integrarea.
- Sarcina școlii este de a crea acest mediu în care copilul să-și diferențieze trăirile și să se structureze ca personalitate, deoarece este incontestabil că nu poate rămâne acasă.
- Acești copii integrați în învățământul de masă vor fi antrenați și stimulați de un mediu competițional favorabil dezvoltării și recuperării lor.

Pentru a realiza o comunicare eficienta si pentru a reusi sa integram acesti elevi trebuie sa obtinem informatii de parinti, psihologul scolii, invatatorul de sprijin. Dupa primul contact cu elevul, acesta trebuie incurajat sa apeleze la mine ori de cate ori are nevoie.

Elevii cu dizabilități intelectuale comunică la fel ca ceilalți. Pur și simplu, uneori, au nevoie de mai mult timp pentru ca să perceapă informația sau pentru cuvintele și atitudinea pe care o manifestam fata de acesti elevi. Este important de înțeles că persoanele cu dizabilități trăiesc aceleași emoții, stări, bucurii și supărări ca toți oamenii. De aceea în timpul comunicării cu ele e necesară grija pentru cuvintele și atitudinea pe care o abordăm față de aceste persoane. Atitudinea pe care o manifestăm față de elevii cu dizabilități poate crea bariere sau, dimpotrivă, poate dezvolta o comunicare eficientă.

În realizarea comunicării educationale in clasa, cadrul didactic trebuie sa tina cont, pe cat posibil, de urmatoarele cerinte:

- a) Sa le vorbeasca elevilor cu doar atunci cand acestia privesc spre profesor.
- b) Sa vorbeasca sau sa se comunice non-verbal catre elevul cu probleme auditive avand intotdeauna orientarea corpului spre acesta.
- c) Sa utilizeze, ori de cate ori este posibil, diverse modalitati de ilustrare vizuala a continutului celor prezentate.
- d) Pe timpul dialogului copiii trebuie sa constientizeze mereu cine este persoana care comunica in clipa respectiva.
- e) Cadrul didactic trebuie sa fie pregatit permanent pentru a repeta comentarii, intrebari sau raspunsuri ale unui anumit copil, pentru ca toti elevii sa beneficieze de ceea ce se comunica.
- f) Elevii vor fi solicitati sa puna in discutie subiecte si probleme ridicate de ei, chiar daca profesorul nu le agreeaza sau nu intelege limbajul non-verbal.
- g) Scrierea cu caractere mai mari pentru a usura descifrarea continutului.
- h) Tratați copilul cu dizabilități de vedere ca pe orice alt copil din clasă, fiecare dintre ei având propriile particularități și nevoi

Integrarea copiilor cu cerințe educative speciale în învățământul de masă

**Prof. Dascălu Aurica
Școala Gimnazială Nicu Albu
Piatra Neamț, Neamț**

Toți cetățenii români au drept egal la educație, la toate nivelurile și toate formele, indiferent de gen, rasă, naționalitate, religie sau afiliere politică și indiferent de statutul social sau economic. Acest drept este prevăzut în Legea învățământului nr. 84/1995 cu modificările și completările ulterioare.

Învățământul special este parte componentă a sistemului de învățământ românesc și oferă tuturor copiilor programe educaționale potrivite cu nevoile lor de dezvoltare. Educația specială este în răspunderea tuturor angajaților unei școli și este flexibilă și atotcuprinzătoare. În România, copiii cu dizabilități au acces la diferite forme de educație și pot fi înscriși, în funcție de gradul de dizabilitate, în sistemul de învățământ special sau în învățământul de masă. Copiii cu deficiențe medii, cu dificultăți de învățare și tulburări de limbaj, cu tulburări socioafective sau de comportament sunt integrați în școlile de masă unde pot beneficia de servicii educaționale de sprijin. Învățământul special este organizat în funcție de tipul de deficiență—mentală, de auz, de vâz, motorie și alte deficiențe asociate.

Copiii din învățământul special pot urma curriculumul școlii de masă, curriculumul școlii de masă adaptat sau curriculumul școlii speciale. De asemenea, durata școlarizării poate să difere. De exemplu, pentru copiii cu deficiențe mentale severe, durata școlarizării în învățământul primar și în gimnaziu poate fi de 9-10 ani, ceea ce înseamnă că este cu 1-2 ani mai mult decât cei 8 ani parcurși în învățământul de masă. Pe timpul școlarizării copiii cu cerințe educative speciale au acces la resurse psihopedagogice de reabilitare și recuperare – medicală și socială și la alte tipuri de servicii de intervenție specifice disponibile în comunitate sau la instituții specializate, inclusiv cele de învățământ special.

Învățământul special este organizat la toate nivelurile învățământului preuniversitar, inclusiv în grădinițe, școli generale (clasele I-VIII, nivel primar și secundar inferior), școli de arte și meserii, licee, școli postliceale, centre educaționale, centre de zi și centre de pedagogie curativă. În unele cazuri, școlile acoperă câteva niveluri ale învățământului în aceeași instituție de învățământ special. Educația copiilor cu nevoi speciale este organizată în grupe sau în clase speciale și, în unele cazuri, individual. Grupele sau clasele din școlile speciale sunt, de regulă, mai mici ca număr decât cele din școlile de masă. Unele școli speciale oferă educație și instrucție în limba minorităților.

Apariția și dezvoltarea educației speciale

Există o legătură strânsă între societate și tratamentul aplicat persoanelor cu handicap. Unul dintre aceste tipuri de tratamente se referă la educația specială, marcată în apariția și dezvoltarea ei de câteva concepții deosebit de interesante. Imperativul etic referitor la educația pentru toți copiii este un fenomen relativ recent. În prezent, educația copiilor se află în relație cu vârsta, dar mult timp aceștia erau considerați ca și adulții. Abia în secolul al XVII-lea a început să fie luată în considerare ideea că ar trebui să li se acorde o atenție deosebită de către profesor și doar la jumătatea secolului al XIX-lea s-a răspândit ideea că principalul obiectiv al dezvoltării copilului între 7 și 12 ani ar fi achiziția deprinderilor de scris, citit. Imperativul privind

școlarizarea universală a fost strâns legat de preocuparea pentru copii ca o parte separată, distinctă a societății. Până când copilul nu a fost recunoscut ca o ființă activă, sensibilă (nu ca un adult în miniatură), cu o valoare independentă de orice alt scop și până când copilăria nu a fost văzută ca o etapă specifică de dezvoltare, nu au fost create facilitățile corespunzătoare pentru îngrijire și învățare. Multă vreme, copiii nu erau considerați persoane din punct de vedere legal, nu aveau drepturi, fiind tratați ca elemente de proprietate a părinților lor. Nu este greu de imaginat care era situația copiilor cu diferite deficiențe. Viețile lor erau prejudiciate, marcate de superstiții, credințe, fatalism. Însă treptat, treptat și-aufăcut apariția diferite concepții referitoare la deficiențe, care au generat reacții diferite din partea societății. Mai întâi, se cuvine relevată concepția lui Aristotel despre efectele deprivării senzoriale, acceptat ca o autoritate pentru aproape douămii de ani în domeniile științei, filosofiei, medicinei. El considera că dacă una dintre facultățile senzoriale era pierdută, rezulta în mod corespunzător și o pierdere la nivelul cunoașterii. După el, ar exista trei simțuri principale: văzul, auzul și mirosul. Lipsa vederii era considerată ca fiind cel mai serios handicap în raport cu nevoile vieții, iar pierderea auzului era considerată cea mai importantă în relație cu dezvoltarea intelectului. În ipoteza sa, întrucât vorbirea ar fi un instinct de origine divină, nu ceva care se putea învăța, cei născuți fără vedere erau mai inteligenți decât cei născuți fără auz (aceștia din urmă fiind considerați incapabili de rațiune). Ideile sale au influențat soarta celor fără auz pe o perioadă de aproximativ două mii de ani. Dacă grecii antici aveau preocupări pentru găsirea unor răspunsuri medicale față de dizabilități, romanii și-au concentrat atenția asupra aspectelor ce țin de legislație. Codul lui Justinian (533) clasifica în detaliu persoanele cu dizabilități, alocând sau interzicând drepturi și responsabilități în funcție de diferitele grade de deficiență. De exemplu, lunaticii și idioții erau considerați incapabili să contracteze căsătoria, consimțământul unui tată nebun nu era necesar pentru căsătoria fiilor lui, iar unei persoane cu un descendent nebun i se permitea să numească pe altcineva drept moștenitor. Se menționau cinci clase ale deficiențelor de auz, de la cei care erau surzi, dar puteau vorbi, la cei surdo-muți, fiecare având prevăzute anumite drepturi și interdicții.

De-a lungul perioadei medievale, situația persoanelor cu handicap a fost marcată de anumite atitudini negative, în contextul credinței că deficitele aveau semnificația pedepsei divine pentru anumite păcate comise de părinți sau alți ascendenți. De asemenea, unele deficiențe aveau accepțiunea relației cu forțele malefice, fapt care a atras numeroase suferințe ale persoanelor cu handicap în contextul vânătorii de vrăjitoare. Renașterea a adus progrese însemnate în ce privește cunoașterea, filosofia, medicina. Aceste progrese au permis abandonarea treptată prejudecăților privind deficiențele și adoptarea unor reacții mai umaniste. Printre acestea se înscriu și încercările de educație specială. Primele măsuri cunoscute de educație specială au fost propuse de un medic, matematician și filosof italian, Gerolamo Cardano (1501-1576), care, printre altele, a combătut obscurantismul și vânătoarea de vrăjitoare. Atunci când a constatat că unul dintre fiii săi avea o deficiență de auz, a început să facă speculații despre potențialul persoanelor cu handicap, care putea fi valorificat prin intermediul unor măsuri de educație specială. El credea că este posibilă instruirea celor cu deficite senzoriale prin utilizarea unor stimuli alternativi. De pildă, el propunea educația nevăzătorilor pe baza simțului tactil și chiar a proiectat un tip de cod în acest sens. De asemenea, considera că și instruirea celor fără auz este posibilă, deși este mai dificilă: ar fi necesară scrierea asociată cu vorbirea, apoi vorbirea cu gândirea; în acest sens, a elaborat un fel de cod de tipar în relief pentru uzul celor cu deficit auditiv. Cardano nu a încercat aplicarea teoriei sale în privința educației propriului copil, însă, datorită autorității pe care o avea

în domeniul științei, ideile sale au marcat o cotitură în atitudinile față de persoanele deprivat senzorial.

De la segregare la integrare

Dezvoltarea principiului normalizării a stimulat preocupările pentru integrarea în comunitate a persoanelor cu dizabilități, fapt care a adus în centrul atenției problema educației speciale. Cercetările științifice realizate în diferite țări au demonstrat că școala specială de tip segregativ nu atrage efecte pozitive deosebite, ci mai ales efecte negative: elevii nu ajung la performanțe, iar cadrul special al educației de acest tip nu poate crea premisele pentru integrarea în mediul obișnuit de viață, ci mai degrabă accentuează caracterul *special*. Raportul Warnock, apărut în Marea Britanie (1978), a marcat o cotitură în ce privește educația specială, punând în circulație conceptul de *cerințe educaționale speciale*, arătând că până în acel moment în concepția celor care se ocupau de educație își făcea prezentă supoziția că ar exista două tipuri distincte de copii – cei *normali* (integrați în învățământul obișnuit) și cei *cu deficiențe* (integrați în învățământul special). Însă nevoile umane sunt mult mai complexe decât sugerează această dihotomie. În documentul respectiv se estima că un copil din cinci ar fi susceptibil de a necesita măsuri educative speciale, adică, dintr-o clasă de treizeci de elevi șase ar avea nevoie de măsuri de educație specială la un moment dat al școlarității lor. Din aceste motive, mai multe documente internaționale au pus accentul pe măsurile având ca scop integrarea, menite să înlăture diferitele forme de segregare și de excludere socială. Concepția educației integrate a dus treptat, pe plan mondial, la diferite practici: crearea și dezvoltarea de clase speciale afiliate unor școli obișnuite, crearea unor centre de resurse în școlile obișnuite, crearea unor echipe multidisciplinare de intervenție la nivelul școlilor obișnuite ș.a.

De la integrare la incluziune

După 1990 a fost lansat un nou concept, al *educației incluzive*, care aduce în atenție necesitatea reexaminării și extinderii rolului învățământului obișnuit, pentru a se putea adapta cerințelor copiilor, și nu invers, ca până atunci, premisă a dezideratului ca, pe cât posibil, toți copiii să învețe împreună. Noul tip de școală, cea incluzivă, trebuie să recunoască diferitele cerințe educaționale ale copiilor, să reacționeze adecvat la acestea, să asigure o educație de calitate pentru toți. Este vorba de o altă opțiune de politică a educației, care pune accentul pe transformări substanțiale la nivelul capacităților școlilor obișnuite, pentru ca acestea să poată oferi răspunsuri adecvate cerințelor educaționale diferite ale copiilor. Diferențele dintre copii sunt considerate firești, iar școala trebuie să dispună de servicii adecvate care să acționeze continuu pentru a întâmpina cerințele educaționale speciale.

Tendențe ale educației speciale în România

În România, educația specială a avut, pentru o lungă perioadă de timp, un pronunțat caracter segregativ. Până în 1989 s-a dezvoltat o rețea de instituții de învățământ special, pornindu-se de la o împărțire a copiilor cu deficiențe în trei categorii: recuperabili, parțial recuperabili și nerecuperabili. Modelul de abordare a deficiențelor era unul predominant medical, accentul fiind pus pe eforturile de reabilitare, de adaptare a copilului, fără a se lua în considerare nevoile de schimbare la nivelul mediului școlar. În acest mod au apărut și s-au consolidat

percepții, stereotipuri, prejudecăți la nivelul cadrelor didactice și al publicului în general, conform cărora educația specială (separată) ar fi singura posibilă în cazul copiilor cu diferite deficiențe. Astfel de prejudecăți fac posibilă manifestarea unui adevărat cerc vicios, de tipul unei profeții autorealizatoare: din cauza prejudecăților referitoare la cei care învață mai greu, aceștia nu sunt stimulați adecvat, nu li se oferă șanse de învățare, fapt care le accentuează deficitul observat inițial, demonstrându-se astfel caracterul întemeiat al credințelor. În ultimul an a fost adusă în discuție problema necesității integrării copiilor cu dizabilități în învățământul obișnuit. Obiectivul este apreciabil în raport cu documentele internaționale și cu tendințele moderne. Din păcate, accentul este pus pe caracterul administrativ al integrării, fără se lua în considerare faptul că sunt necesare anumite condiții: articularea unei politici clare în favoarea integrării, cu asigurarea resurselor financiare adecvate, pregătirea resurselor umane (instruirea personalului didactic), informarea publicului în vederea combaterii prejudecăților și formării unor atitudini pozitive, asigurarea serviciilor de suport necesare. În vederea promovării integrării și incluziunii copiilor cu dizabilități în învățământul obișnuit, ar fi necesară luarea în considerare a mai multor aspecte:

- informarea publicului cu privire la avantajele educației integrate;
- adoptarea unor programe extinse de orientare și instruire a personalului didactic și crearea unei rețele favorabile integrării și incluziunii (de pildă, în alte țări, fiecare școală obișnuită dispune de un coordonator al educației speciale, care se ocupă de crearea condițiilor adecvate pentru satisfacerea cerințelor educaționale ale elevilor cu probleme);
- asigurarea unui caracter flexibil al programei școlare, care să permită luarea în considerare a diferitelor cerințe ale copiilor;
- colaborarea cu părinții, satisfacerea cererii acestora de informare și instruire cu privire la problematica educației copiilor cu dizabilități;
- acordarea de suport organizațiilor neguvernamentale care dezvoltă idei și proiecte novatoare în acest domeniu;
- dezvoltarea unor servicii de specialitate care să asigure depistarea precoce a deficiențelor, orientarea școlară, elaborarea unor planuri individuale de educație, monitorizarea și evaluarea periodică a calității educației copiilor cu deficiențe.

Fără asigurarea unor condiții minimale, opțiunea integrării copiilor cu deficiențe în învățământul obișnuit poate căpăta un caracter de campanie, a cărei evaluare tinde să se realizeze aproape exclusiv prin criterii cantitative (număr de copii integrați), neglijându-se calitatea procesului educativ, fapt care ar compromite ideea respectivă. Se manifestă încă obstacole față de această opțiune, din partea cadrelor didactice, din partea părinților copiilor obișnuiți și chiar din partea unor părinți ai copiilor cu probleme (care au așteptări de nivel redus față de școală, preferând instituțiile de tip rezidențial). Deschiderea școlii față de cerințele tuturor categoriilor de copii și ale comunității conferă instituției școlare rolul de componentă fundamentală a sistemului social, aptă să răspundă concret imperativelor de moment ale evoluției din societatea contemporană și să rezolve o serie de probleme referitoare la nevoile de acceptare-valorizare socială a ființei umane și la capacitatea fiecărui individ de a se adapta și integra cât mai bine într-o societate aflată în continuă transformare.

Bibliografie

- Vărăjmaș, T., Daunt, P., Mușu, I., *Integrarea în comunitate a copiilor cu cerințe educative speciale*, Ministerul Învățământului și Reprezentanța UNICEF în România, 1996.

- *** *Declarația de la Salamanca asupra principiilor, politicii și practicii în materie de educație și cerințe educaționale speciale*, UNICEF, 1994,
- *** *Educația integrată a copiilor cu handicap*, UNICEF și Asociația RENINCO România, 1998.

Tulburările de conduită și afectivitate la copii cu ADHD

Prof. Psihopedagog: Paraschiv Emilia
CSEI. "Alexandru Roșca" Piatra Neamț

Introducere

Un copil sare și țopaie, lovindu-se de pereți, transformând sala de clasă sau propria casă într-o arenă. Un altul nu poate citi sau memora tabla înmulțirii sau se rătacește adeseori pe coridoarele școlii pentru că incurcă stanga cu dreapta. Altul nu poate arunca sau prinde o minge și se împiedică la tot pasul, fiindu-i greu să navigheze prin spațiul inconjurător. Apoi mai sunt și acei copii care au căderi nervoase și emoționale deoarece sunt cronic prea stimulați sau excitați de lumină și zgomot. Toți acești copii suferă de ADHD. Hiperactivitatea cu deficit de atenție la copil (ADHD), este un termen introdus pentru a defini o tulburare specifică de dezvoltare atât a copiilor cât și a adulților, compusă din deficite în susținerea atenției, controlul impulsului și reglarea nivelului de activitate a a cerințelor situaționale.

Descrierea tulburării de atenție și hiperactivitate

ADHD (din engl. „Attention Deficit and Hyperactivity Disorder”- tulburarea de atenție și hiperactivitate) este o tulburare caracterizată prin dificultăți de atenție și concentrare, hiperactivitate (agitație) și impulsivitate.

În manualul de diagnostic DSM IV, se disting trei *subtipuri* ale acestei tulburări:

- a) ADHD cu pondere mai mare a componentei de inatenție (ADD)- copiii sau adolescenții care fac parte din această categorie sunt apatici, lenți, "visează cu ochii deschiși"
- b) ADHD în care predomină componentele de hiperactivitate / impulsivitate (H/I)-predomină activismul, comportamentele agresive, există o rată mare a abandonului școlar și a absenteismului
- c) ADHD combinat (CT) (fiind prezente atât elemente de inatenție, cât și de impulsivitate / hiperactivitate)

Stările de neliniște patologică au fost diagnosticate la copii de mai bine de un secol. La adulți acest diagnostic nu s-a folosit însă înainte de mijlocul anilor '70. La mulți dintre copiii care au supraviețuit pandemiei de encefalită letargică din anii '20 au persistat sechele de hiperactivitate, impulsivitate, agresivitate, incoordonare și retardare mintală. La adulți sechelele respective au inclus tremor marcat, neliniște patologică și akatizie. Considerate un fel de „disfuncție cerebrală minimă“, aceste complexe simptomatologice au făcut legătura cu tabloul clinic al copiilor cu ADHD și, prin faptul că – la pacienții respectivi – s-au demonstrat leziuni ale unor zone cerebrale bogate în dopamină, au arătat că leziunile structurale pot să dea naștere la simptome de neliniște, inatenție și distractibilitate, cu perturbări consecutive ale comportamentului. La fel ca toate celelalte tulburări nozologice listate, în DSM, și ADHD-ul impută comentarii privind eticheta de boală, tulburare sau condiție. ADHD este de fapt o tulburare neurobiologică ce se caracterizează printr-un nivel developmental necorespunzător de

neatenție (concentrare, distractibilitate), hiperactivitate și impulsivitate, simptome care pot să apară în orice combinație la școală, acasă și în alte situații sociale (American Psychiatric Association, 2003).

Mulți copiii cu ADHD suferă și de alte boli care pot complica diagnosticul și tratamentul. Cele mai frecvente afecțiuni care pot coexista cu ADHD sunt:

- Tulburări specifice de dezvoltare a abilităților școlare
- Tulburarea de tip opoziție – sfidare
- Tulburarea de conduită
- Depresia
- Ticurile- sindromul Tourette
- Probleme de coordonare
- Sindromul obsesiv – compulsiv
- Tulburarea bipolară maniaco - depresivă
- Tulburările afective și anxioase

Dintre toate dificultățile cu care acești copii se confruntă voi analiza doar tulburările de conduită și tulburările afective și anxioase

Tulburările de conduită ale copilului cu ADHD

Tulburările de comportament se relaționează strâns și biunivoc cu inadaparea-TC pot fi atât expresia unei dezadaptări, consecința ei, cât și sursa sau originea acesteia. În acest sens este justă aprecierea făcută de către Loney (2000) care considera faptul că la copii și adolescenți, comportamentul devine o formă de comunicare mult mai importantă decât la adult, întrucât ei „nu-și pot exprima întodeauna problemele apelând la comunicarea verbală și, deseori, sunt nevoiți să comunice prin răspunsuri comportamentale (Loney, J., Milich, R., 2000).

Aceasta este o afecțiune asociată pe care niciun părinte nu vrea să o întâlnească. Prezența tulburării de conduită împreună cu ADHD are o influență dramatică asupra dezvoltării copilului. Simptomele sale pot fi mai puțin agresive, moderate sau severe. Cei cu cele mai grave forme de CD sunt destinați pușcăriilor, dependenței de droguri, accidentelor grave, abuzului de alcool, decesului timpuriu sau unor disfuncții sociale majore.

Tulburare de conduită poate să existe izolat, fără să apară în combinație cu ADHD, iar în această formă declanșarea ei se face cel mai adesea în adolescență. Când CD se asociază cu ADHD acest lucru se întâmplă, de regulă, de la o vârstă fragedă, cu o prezentare severă a simptomelor ODD, înainte ca principalele caracteristici specifice tulburării de conduită să se impună, cam între șapte și zece ani.

Se crede că un copil cu ADHD care nu a avut simptomele tulburării de conduită până la vârsta de 12 ani e improbabil să mai facă această boală ulterior. Acest lucru sugerează că ar putea exista o portiță de scăpare pentru a schimba cursul catastrofal al bolii, viitorul copilului putând fi în joc în primii ani de viață

Factorii care cresc riscul de apariție a tulburărilor de conduită sunt disensiunile familiale, o atitudine ostilă și critică a părinților și probabil un tratament prost al ADHD în primii ani de viață. Există cu certitudine și un factor ereditar care influențează această afecțiune. Acest lucru este extrem de îngrijorător, întrucât copiii proveniți din asemenea relații ajung în mod frecvent să fie dați spre adopție. Adesea un părinte adoptiv cu cele mai bune intenții poate să descopere că are în grijă un copil extrem de dificil.

Tulburările afective și anxioase

Copiii cu ADHD au risc mai mare de a dezvolta probleme privitoare la anxietate sau depresie, deși este posibil ca aceste tulburări afective să nu se manifeste înainte de adolescență sau de vârsta adultă. Indiferent de originea tulburărilor, mulți experți consideră că unele consecințe ale comportamentelor cauzate de ADHD pot să producă prin ele însele anxietate sau depresie și pot reduce stima de sine. Atunci când sunt prezente, tulburările afective sau anxioase necesită tratament specific, suplimentar față de ADHD.

Boala pe care o numim ADHD se manifestă prin diferite combinații de tulburări, mai mult sau mai puțin severe. Peste jumătate dintre acești copii cu ADHD sunt apoi afectați de una sau mai multe dintre tulburările comorbide care produc probleme psihiatrice, neurologice sau ale învățării suplimentare. Greșeala de a nu vedea asocierea între ADHD și aceste boli rămâne una dintre cele mai frecvente cauze ale înțelegerii eronate și ale acordării unui tratament incorect.

Managementul clasei în care avem copii cu ADHD

Învățământul românesc este încă tributary unei învățări bazate pe acumulare de informații și doar adaptabilitatea și tactul pedagogic al dascălului poate interveni în calitatea actului instructiv-educativ prin:

- Activități angajante, interesante;
- Diferențierea sarcinilor în funcție de nevoile, interesele și capacitățile elevilor;
- Evitarea plictiselii prin implicarea activă a imaginației;
- O bună organizare a lecțiilor și a pauzelor.

Pentru o bună integrare, profesorul trebuie să proiecteze un plan educațional individualizat, care să fie integrat în planul comun al clasei dar care să țină cont de personalitatea copilului și de nevoile specifice de învățare ale acestuia. Toate detaliile sunt importante dar trebuie mare grijă pentru a nu transforma copilul într-un caz al clasei pentru că aceasta ar fi traumatizant și ar adânci eșecul școlar.

Bibliografie:

- Cucu-Ciuhan, G., Psihoterapia copilului hiperactiv: o abordare experiențială, Ed. Sylvi, București, 2001, pg 35-49
- Iftene, E., (2003), Copilul cu tulburare hiperkinetică și deficit de atenție: relația părinte-copil-educator din perspectiva psihiatrică și psiho-socială, pg 239-277, Universitatea de Medicină și Farmacie „Iuliu Hațieganu”, Cluj-Napoca. -teorie
- Popenici, Șt., 2008, Managementul clasei pentru elevii cu ADHD, Ghid pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar, Didactica Publishing House,
- M. Döpfner, S. Schürmann, G. Lehmkuhl – Copilul hiperactiv și încăpățânat, Editura ASCR, Cluj-Napoca, 2004 (p. 11)
- M. Döpfner, S. Schürmann, I. Frölich – Program terapeutic pentru copii cu probleme comportamentale de tip hiperkinetic și opozant, Editura RTS, Cluj-Napoca 2006
- Dr. C. Green, DR. K. Chee – Să înțelegem ADHD – Deficitul de atenție însoțit de tulburare hiperkinetică, Editura Aramis, București 2009 (p. 55-64)

Activitățile extrașcolare – mijloc de integrare a copiilor cu C.E.S.

Prof. Domnica Daniela
Școala Gimnazială Nicu Albu
Piatra Neamț, Neamț

La începutul secolului al XIX-lea s-au găsit soluții pedagogice pentru ca unele categorii de copii cu handicap să-și poată însuși instrumentele de bază ale instruirii (cititul, scrisul, socotitul). Pe această bază, au început să apară școli special destinate copiilor cu diferite tipuri de deficiențe. În aceste școli speciale, copiii au găsit o atmosferă de înțelegere și căldură afectivă, departe de duritatea vieții „de afară”. Totuși s-a constatat că în cadrul lor, copilul deficient este crescut în condiții de seră, care îl vor face să suporte cu greu șocul întoarcerii, la sfârșitul școlii, la condițiile vieții obișnuite. Noile orientări pornesc de la recunoașterea dreptului persoanelor cu handicap la șanse egale cu ale celorlalți membri ai societății, în primul rând la șanse egale în educația de toate gradele.

Astăzi când ne referim la o persoană cu handicap, avem în vedere în primul rând că este vorba de *o persoană*. O persoană care suferă, din păcate de o anumită infirmitate. Dincolo de aceste neajunsuri, dincolo de eticheta de „handicapat” se află ființa umană cu tot ce-i este propriu. Copilul cu handicap este înainte de toate un copil, cu trăirile lui afective, cu sensibilitatea lui, cu trebuințele și dorințele lui, cu aptitudinile lui care își caută prilej de manifestare, cu un anumit potențial.

Cerințele educative speciale diferă de la caz la caz. Educatorul trebuie să le cunoască, să le înțeleagă, să le satisfacă. Ele pot fi satisfăcute și prin educația extracurriculară. Educația, sub toate formele ei, trebuie să le asigure copiilor cu deficiențe posibilitatea de a parcurge cu demnitate drumul vieții și de a se bucura de viață. Învățământul *integrat* prezintă mari avantaje, primul constând în chiar faptul că micul deficient se formează în condițiile obișnuite ale vieții, învățând să colaboreze cu *ceilalți*. În perspectivă, cea mai mare parte a copiilor cu handicap se va integra în învățământul obișnuit.

Integrarea largă a copiilor cu deficiențe ușoare în învățământul general ridică și probleme asigurării unui contact de valoare educativă a acestor copii cu colegiilor. Este vorba de a accepta că, în pofida diferențelor, toți copiii au drepturi egale, de a fi învățați să se cunoască, să se înțeleagă, să conviețuiască, să coopereze. Copilul integrat primește mult, dar are și el ceva de dat celorlalți, din bogăția lui lăuntrică. Integrarea este o îmbogățire reciprocă. Această reciprocitate apare cu deosebire în activitățile extrașcolare. Și pentru cei ce rămân în școala specială este necesar contactul cu colegii lor din învățământul de masă. Și aici pot interveni, cu mult folos, activitățile extrașcolare: ele pot pune pe copiii din școala specială într-o relație mai mult sau mai puțin frecventă cu lumea de dincolo de zidurile școlii, asigurând întâlnirea cu *ceilalți*. Elevii cu cerințe educative speciale trebuie să se bucure de activitățile extrașcolare, care pentru ei au chiar o importanță deosebită. Toți elevii au nevoie de *loisir*, adică de o petrecere a timpului liber care să-i deconecteze de programul obișnuit și să-i recreeze prin acțiuni de o altă natură decât cele solicitate de procesul de învățământ. Și copiii cu deficiențe au nevoie de o astfel de recreere, prin manifestări care să le aducă satisfacții, plăcerea jocului, bucuria vieții. În cazul deficiențelor senzoriale, ca și al infirmităților motorii, chiar dacă elevii par cu totul normali, apar aproape totdeauna consecințe pe planul cunoașterii, manifestate uneori printr-o anumită rămânere în urmă în constituirea sferei cognitive. Cauza – lipsa unei instruirii adecvate deficienței.

Și funcția vocațională a educației extracurriculare crește în importanță. Depistarea

înclinațiilor și aptitudinilor, satisfacerea lor, precum și asigurarea posibilității afirmării lor servește dezvoltării integrale a fiecărui copil, cultivarea capacităților lor creatoare, poate și deschiderii orizonturilor sale profesionale. Pentru copilul cu handicap manifestarea în direcția vocației (adică unde el poate reuși mai bine), este și un mod de a compensa incapacitatea în alte domenii, de a dovedi că nu este un „dezmoștenit”, de a contrabalansa sentimentul inferiorității și al eșecului, de a trăi bucuria succesului, de care are atâta nevoie.

Foarte mulți psihopedagogi contemporani au ajuns la concluzia că un copil cu handicap nu-și poate câștiga echilibrul psihic decât pornind de la o percepere lucidă a propriei situații. Altfel spus, este necesară acceptarea deficienței, fără iluzii și visuri fanteziste, fără dramatism, fără a pretinde imposibilul. Dar acceptarea nu înseamnă resemnare. Ea implică și aprecierea, tot atât de lucidă a posibilităților proprii de realizare. O realizare nu de la sine, ci prin muncă perseverentă, prin pregătire solidă, prin comportare responsabilă.

Pentru copilul deficient, importanța majoră a activităților extrașcolare stă în faptul că înlătură, cel puțin în parte, barierele dintre el și *ceilalți*: nu există două lumi, una a valizilor și una a handicapatilor. Există numai o lume, una singură, în care vor trăi toți cei care astăzi sunt copii și ei trebuie să învețe de pe acum să trăiască împreună, să muncească împreună, să dea fiecare celorlalți tot ce are mai bun în conștiința lui. Numai prin acest contact, copilul cu handicap își poate câștiga încrederea în sine, se poate exprima liber, se poate simți un copil printre ceilalți. Numai prin integrare incapacitatea este împiedicată să devină handicap.

Copiii cu handicap, în special cei din clasele mici, nu cunosc decât prea puțin activitățile extrașcolare posibile, oferta va trebui să vină, așadar din partea noastră. Ținând seama de conținutul lor, distingem următoarele categorii mari de activități extrașcolare:

- activități cu conținut cultural, artistic, spiritual;
- activități cu conținut științific și tehnico-aplicativ;
- activități sportive;
- jocuri distractive;
- activități cu caracter comunitar.

Apropie toate categoriile de activități menționate sunt accesibile și copiilor cu handicap, cu unele adaptări. Va trebui, înainte de toate, să selectăm activitățile extrașcolare necesare și posibile în raport cu timpul de deficiență al elevilor noștri și cu condițiile școlii și ale localității. Vom chibzui asupra valențelor lor educative și asupra cerințelor pe care le implică realizarea lor. Vom selecta acele activități care să pună în valoare posibilitățile copiilor, ajutându-i pe copii să învețe să-și dezvolte aptitudinile în domeniul în care sunt înzestrați și compensând în felul acesta deficiențele. În selectarea activității vom avea în vedere și necesitatea ca ele să fie suficient de variate, pentru a-i antrena pe copii pe diferite dimensiuni ale personalității lor. Fără această varietate, activitatea extrașcolară, solicitând mereu același tip de acțiune, ar deveni plictisitoare. Activitățile nu trebuie să fie impuse, ci propuse, alegerea revenind copiilor. Ar fi o gravă greșală să organizăm o activitate fără consimțământul lor, o activitate pe care ei nu o doresc, care îi plictisește, pe care o resping. Impusă, distracția nu ar mai fi distracție, ar deveni un chin. Majoritatea acțiunilor extrașcolare, la clasele mici, se desfășoară la nivelul clasei, ajutându-i pe elevi să se cunoască și să coopereze mai bine, să participe toți la fiecare acțiune.

Pentru realizarea activităților alese, vom căuta să-i antrenăm pe elevi în pregătirea lor. A se pregăti este nu numai o chestiune de organizare, dar și de stimulare motivațională. Anticipând, elevii visează la lucrurile care-i așteaptă, se apropie cu gândul de ele, doresc să le trăiască cu adevărat. Pregătirea unei activități este prilej de dezbateri în grup, de confruntare a diferitelor măsuri care trebuie luate, de stabilire a responsabilităților și de asumare a lor.

Dincolo de responsabilitățile elevilor, noi, dascălii, răspundem de reușita activității extradidactice. Faptul că ei proiectează nu ne scutește de propriul nostru proiect, care nu întotdeauna trebuie scris, dar cel puțin în mintea noastră trebuie să existe. Pe prim plan se află măsurile de protecție a copiilor, ținând seama de accidente care s-ar putea produce din cauza dificultăților motorii sau a instabilității unor copii. Vom lua contact cu părinții, cu unii factori locali care ne-ar putea ajuta. Prefigurăm un scenariu al desfășurării acțiunii. În cazul organizării unor activități cu clase de la școala specială trebuie pregătiți copiii de la școala specială pentru întâlnirea cu ceilalți. Ei se tem și noi trebuie să le insuflăm încredere, îndrăzneală. Copilul cu handicap poate fi stimulat, astfel să-și depășească limitele. El poate fi învățat cum să se comporte, cum să se îmbrace, cum să se adreseze celorlalți pentru a nu fi luat în râs sau compătimit. Miza jocului este mare pentru el: a fi acceptat.

Există o mare varietate de activități care pot fi desfășurate în comun cu elevii unei școli de masă și care ar putea contribui la înfrățirea copiilor, la asimilarea în comun a valorilor morale și spirituale. Pe parcursul vizitării unui muzeu sau a unei întreprinderi, ei pot să-și împărtășească și să-și îmbogățească reciproc impresiile. Într-o excursie în aer liber ei vor admira împreună acea măreață creație divină care este natura. Important nu este cine ajunge primul în vârful muntelui, ci să ajungă toți.

Subliniem și importanța activității menite să-i integreze pe copii în cadrul mai larg al comunității locale. Pe de o parte sunt activitățile de cunoaștere activă a mediului social înconjurător: facem cumpărături prin diferite magazine, vizităm diferite ateliere și școlile profesionale din localitate, participăm la o slujbă religioasă la biserică. Sunt moduri de a ieși din cercul închis al școlii speciale, de a cunoaște oamenii și de a fi cunoscuți de ei. Copiii își pot aduce contribuția cu ceilalți locuitori mari și mici la tot felul de acțiuni ecologice (îngrijirea unui parc, curățarea unui râu), acțiuni culturale și spirituale (un spectacol public, repararea unei biserici), acțiuni umanitare în sprijinul celor chinuți de boală, de singurătate. O categorie de activități, care ne cer multă prudență, sunt cele cu caracter de concurs, de competiție. Într-o întrecere a copiilor cu handicap cu cei de la o școală de masă, uneori apare pericolul unei confruntări fără șanse de succes, fie din cauza piedicilor create de deficiență ca atare, fie din cauza consecințelor secundare care frânează elanul competițional.

Acest tip de activitate extrașcolară trebuie folosit cu prudență și numai în domenii în care copilul cu handicap poate avea șanse egale cu ale celorlalți. Uneori, când copiii cu handicap concurează cu ceilalți, trebuie create condiții speciale, care nu înseamnă „o favoare” făcută lor, ci o egalizare a șanselor, lucru pe care trebuie să-l înțeleagă toți concurenții. Toate acestea se referă la confruntările elevilor cu handicap cu cei de la școlile de masă. Se pot organiza, însă, și concursuri în cadrul școlilor speciale, așadar între copiii deficienți. Rezultatele educative depășesc, uneori, așteptările. Se creează un climat de emoție colectivă tonică, de încordare optimistă. Este de dorit ca o confruntare, care oricum are valoare compensatorie, să fie privită nu cu dramatism, ci ca un joc și să fie jucată fair-play. Să examinăm și situația unui elev cu handicap integrat în școlile de masă. Este cazul să participe și el atunci când clasa lui se află într-o competiție cu altă clasă sau echipă tot de la școala de masă? În principiu, da, lucrul acesta dându-i prilej să se afirme, să câștige respect și să se integreze organic printre colegii lui. Participarea este condiționată de posibilitățile lui reale de a contribui la reușita echipei. Dacă există riscul ca el să nu facă față confruntării, este mai bine să se mărginească la a-și ajuta echipa în buna ei pregătire și la a fi un supporter pasionat, care trăiește intens emoția colectivă și dacă este cazul, bucuria victoriei colegilor săi.

Rolul educatorului fie el cadru didactic al școlii speciale, fie al școlii de masă capătă aspecte noi în educația copiilor cu handicap. El apelează la resurse interioare ale copiilor cu handicap care nu ies la iveală în situațiile obișnuite, ajutându-l să-ți recunoască propriile posibilități nebănuite, fiind un revelator al universului lor lăuntric. Activitatea extrașcolară devine astfel o punte spre ceilalți. Activitățile extrașcolare ale elevilor cu cerințe speciale fie ei școlarizați în învățământul special sau în învățământul de masă, trebuie selectate în raport cu posibilitățile lor reale, adaptate cerințelor deficienței, subordonate obiectivelor instructiv-educative și recuperatorii specifice și astfel organizate încât să ofere copilului posibilitatea de a-și afirma capacitățile, de a se bucura de satisfacția succesului dobândind încredere în forțele lui.

Bibliografie:

- Verza, E., *Psihopedagogie specială*, E.D.P., București, 1994.
- Popovici, D.V., *Elemente de pedagogia integrării*, Editura Pro Humanitate, București, 1999.
- Radu, Gh.; Popovici, D- V, *Tulburările de dezvoltare la copii și problematica integrării lor școlare*, în vol. "Educația integrată a copiilor cu handicap" , RENICO, 1998.
- Mc Cracken W., Sutherland H., *Eficient - nu deficient. Un ghid pentru părinții copiilor deficienți de auz*, Semne, București, 1996.
- *Educația integrată a copiilor cu handicap* (coord. șt. E. Verza și E. Păun), UNICEF, București, 1998.
- Ștefan, M., *Educația extracurriculară*, Editura Pro Humanitate, București, 2001.
- *Terapia educațională integrată* (coord. I. Mușu, A. Taflan), Editura Pro Humanitate, București, 1997.

Studiul de caz- un instrument util și necesar în integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale

Prof. inv. primar GABRIELA HOGEA
Șc. Gimn. „Ștefan cel Mare” Buhuși, jud. Bacău

Deoarece în ultimii ani, în învățământul românesc, se pune mare accent pe integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale în colectivele de elevi din sistemul instructiv-educativ de masă, am considerat util să împărtășesc din experiența mea didactică, în scopul de a veni în întâmpinarea colegilor care se confruntă cu aceleași situații în activitatea de la catedră. Consider de un real folos realizarea cu mult profesionalism a unui studiu de caz, fundamentat științific și psihopedagogic, pentru a reuși să dăm o șansă celor care au atâtă nevoie de ea.

Subiectul: C. V., 11 ani, clasa a III-a, diagnosticat cu handicap mintal gr.III de către comisia județeană de evaluare.

Prezentarea cazului

- Elevul înregistrează rezultate slabe la învățătură, atingând cu greu standardele minimale de performanță la majoritatea disciplinelor.
- Întâmpină dificultăți la citit-scris, la înțelegerea textului sau exprimarea unui mesaj.

- Calculează greu,nu și-a însușit înmulțirea și împărțirea.
- Manifestă interes scăzut pentru îndeplinirea sarcinilor ce îi revin.
- Uneori este agresiv cu colegii de clasă.

I. Descrierea cazului

A. Date generale personale:

C.V. s-a născut pe data de 13.05.2002, în orașul Buhuși, județul Bacău. Este fiul lui C. I. și B.E. Locuiește pe strada Chebac,nr 23,in orașul Buhuși.

B. Mediul familial:

Nu locuiește cu părinții, ci cu bunica maternă,deoarece tatăl l-a părăsit de la naștere,iar mama s-a recăsătorit și nu l-a integrat în noua sa familie,fiind cel mai mare dintre frați.Înscrierea în cl.I a fost amânată din cauza psihodiagnosticului.Condițiile de trai sunt precare,se întrețin doar din pensia bătrânei,vine la școală murdar și fără pachetul.Bunica îl iubește mult și ține legătura cu școala.

C. Starea de sănătate:

C.V. nu a avut o naștere normală,fiind necesară utilizarea forcepsului. Fără probleme fizice vizibile,este suficient dezvoltat pentru vârsta lui.

D. Rezultatele școlare și preocupările elevului:

Elevul C.V. înregistrează rezultate slabe la învățătură, atingând cu greu standardele minimale de performanță la majoritatea disciplinelor.

Lipsă de interes pentru disciplinele: matematică, limba română,științe,religie,limba engleză.

Interes pentru obiectele : educație fizică , educație plastică, abilități practice.

Conduită școlară: deviantă și cu tendințe spre violență.

Majoritatea cadrelor didactice menționează că au fost rare situațiile în care elevul și-a îndeplinit atribuțiile școlare.Recent,elevul și-a schimbat grupul de prieteni, manifestând în repetate rânduri ostilitate și agresivitate față de colegii din clasă.Cu toate acestea,colectivul încearcă să-l înțeleagă și să-l integreze.

II. Analiza SWOT

A. Puncte tari:

- Este cooperant și liniștit în timpul lecțiilor.
- Formează mulțimi după culoare.
- Identifică unele elemente prezentate sub formă de imagini.
- Reușește cu greu să-și scrie numele mecanic,cu litere mari de tipar,după model.

B. Puncte slabe:

- Are un vocabular foarte sărac.
- Formulează răspunsuri monosilabice/incomplete.
- Nu poate povesti texte scurte, auzite în clasă sau întâmplări din viața personală.
- Scrie semne grafice tremurate,nu respectă spațiul,pierde rândul și mângălește foia.
- Nu sesizează sunetele și nu recunoaște literele mari de tipar.
- Doar repetă enunțuri,fără a alcătui nici măcar propoziții simple.
- Are dificultăți de numărare,chiar și cu ajutorul obiectelor.
- Nu recunoaște cifrele și ne le asociază cu numerele.

C. Oportunități: -frecvență foarte bună la școală;

-cooperant în majoritatea cazurilor;

-Se simte bine când este apreciat/valorizat.

D. Amenințări: -lipsa unui prof.de sprijin/logoped/consilier psihologic;

-nivelul scăzut de instruire și educație al familiei;

-rămâneri în urmă la învățătură, datorită problemelor de sănătate;

-Uneori, este respins de colegi pentru că nu are haine curate și emană mirosuri neplăcute.

III. Strategii ameliorative

Obiectivele planului de intervenție:

-reducerea dificultăților de învățare prin antrenarea elevului într-un program suplimentar de recuperare a cunoștințelor la disciplinele la care întâmpină cele mai mari greutăți, respectiv lb.română (exersarea și dezvoltarea capacităților instrumentale citit-scris) și matematică (consolidarea elementelor de calcul aritmetic, 0-20, rezolvarea de probleme simple);

-cunoașterea aptitudinilor lui C.V. necesare implicării în anumite activități școlare și extrașcolare;

-învățarea elevului să-și gestioneze accesul de violență fizică și verbală;

-consilierea bunicii;

-formarea unui eu social bazat pe o imagine de sine conform posibilităților reale ale personalității acestuia.

Elevul C.V. este inclus în colectivul clasei a IV-a B al Școlii Gimnaziale „Ștefan cel Mare” Buhusi, deși este un elev cu deficiențe intelectuale majore. Pentru a se integra optim în colectivul clasei și a face față cerințelor școlare adaptate cerințelor lui, având în vedere agravarea situației școlare și inadaptarea comportamentă a acestuia, voi aborda următoarele strategii de ameliorare a eșecului școlar:

-Integrarea lui C.V. într-o serie de programe cu scop ameliorativ sau de recuperare a deficiențelor de învățare (consultații la materiile cu rezultate slabe, program suplimentar în vederea acoperirii lacunelor în cunoștințe la disciplinele: lb. română și matematică);

-Atitudine încurajatoare din partea cadrelor didactice și întărirea comportamentelor așteptate prin recompense de tip școlar, determinând astfel ca motivația extrinsecă a elevului să devină una intrinsecă;

-Înlăturarea aversiunii și disprețului față de disciplinele de studiu neagreate prin responsabilizarea elevului cu diverse sarcini potrivite lui, exact în desfășurarea acestor ore;

-Includerea elevului în diverse activități extrașcolare în cadrul cărora elevul are inițiative, își manifestă creativitatea și își pune în valoare aptitudinile sale speciale;

-Stimularea interesului față de învățătură și școală, prin tratare diferențiată și aprecierea de fiecare dată a progreselor făcute;

-Creșterea respectului față de sine și de cei din jurul lor, prin desfășurarea la orele de consiliere a unor activități specifice (Mersul increderii, Harta inimii)

-Gratificarea fiecărui progres obținut pe parcursul conduitei sale, prin încurajări și recompense;

-Monitorizarea permanentă a evoluției școlare și personale a acestuia;

-Stabilirea unor sarcini precise în cadrul grupului educațional pentru a simți că are o anumită responsabilitate și o importanță socială în grup;

-Lucru diferențiat pentru a-i menține trează atenția și pentru a nu se plictisi;

-Menținerea unei colaborări permanente cu bunica;

-Îi recomand exercițiu fizic permanent, cu scopul de a întări disciplina, de a-l integra în echipa de fotbal a clasei.

Metode și procedee utilizate:

Metode, tehnici și instrumente de cunoaștere și caracterizare psihopedagogică a elevului (folosite în evaluarea inițială): observația sistematică, fișa psihopedagogică, interviul, grila de observație a

comportamentului, testul familiei, testul arborelui, tehnici sociometrice, convorbirea individuală și de grup;

Observația, conversația, reflecția, dezbateră în perechi, învățarea prin cooperare, problematizarea, jocul de rol, dezbateră, lectura explicativă, exemplul moral;

Durata : anul școlar 2011- 2012 – mai 2013

IV Rezultate obținute

În urma evaluării rezultatelor obținute după derularea programului de intervenție, am concluzionat că elevul C.V. a făcut unele progrese, însușindu-și o parte dintre obiectivele programului de intervenție. În acest sens, acum citește, scrie și socotește puțin mai bine; se remarcă și o îmbunătățire în dezvoltarea limbajului, comunică mai bine cu familia și se comportă mai frumos cu colegii de clasă, evitând violența verbală și fizică.

În prezent, C.V. este mai activ la ore, mai atent și încearcă să țină pasul cu ceilalți colegi ai săi, se implică mai mult în activitățile clasei, fiind mai responsabil, cooperează cu colegii săi, iar aceștia nu-l mai evită. Are mai multă încredere în sine, este mai optimist.

Bunica se implică și își sprijină pe nepotul în rezolvarea unor probleme, comunicând mai mult cu el, fără a-l mai critica înverșunat.

Bibliografie:

- Coordonatori Hussar, Elena și Stan, Gabriel- „Pedagogia diversității și dificultățile de învățare”, Editura Casei Corpului Didactic Bacău, 2011;
- Cosmovici, Andrei și Iacob, Luminița- „Psihologie școlară”, Editura „Polirom”, 1999;
- Adler, Alfred-, „Psihologia școlarului greu educabil”, Univers Enciclopedic Gold, București, 2010.

Mă joc, deci învăț

**Prof. consilier școlar, Cârdei Loredana Mihaela
Liceul Tehnologic “Dimitrie Leonida”
Piatra-Neamț, Jud. Neamț**

*” Jocul este cea mai elaborată formă de cercetare “
(Albert Einstein)*

În anul 1990, Asociația Internațională pentru Dreptul copilului de a se juca a prezentat importanța jocului în procesul de educație. Participanții din 15 țări au afirmat de comun acord că:

- jocul este important pe întregul parcurs al procesului de educație;
- jocul spontan este important pentru dezvoltarea copilului;
- climatul natural, cultural și interpersonal trebuie să fie îmbunătățit și extins pentru a încuraja jocul;
- interacțiunile copil-adult în activități corespunzătoare de joc ale copilului sunt o componentă importantă a procesului învățării.

Cercetătorii au descoperit că experiența jocului se află în strânsă legătură cu numeroase funcții și operații psihologice precum:

- gîndirea creativă;
- rezolvarea problemelor;
- abilitatea de a face față tensiunilor și anxietăților;
- achiziționarea de noi perspective, semnificații ale lucrurilor;
- abilitatea de a utiliza instrumente;
- dezvoltarea limbajului (Christie & Johnson, 1983).

Asistăm astăzi la o reconsiderare a jocului ca metodă activă, eficientă și corespunzătoare particularităților de vîrstă ale școlărilor mici. J. Piaget spunea că „toate metodele active de educație ale copiilor mici cer să li se furnizeze acestora un material corespunzător pentru ca, jucându-se, ei să reușească să asimileze realitățile intelectuale, care altfel, rămân exterioare inteligenței copilului”.

După cum bine știm, jocul este activitatea principală a copilului și este esențial pentru o dezvoltare sănătoasă și armonioasă a acestuia. Importanța jocului în dezvoltarea copilului nu este dată doar de rolul acestuia în învățare, ci și de procesul prin care copiii pot utiliza jocul pentru a-și exprima sentimentele, pentru a crea noi relații, sau pentru a le îmbunătăți și aprofunda pe cele existente.

În procesul jocului, apar și se dezvoltă relații cu ceilalți (copii sau adulți), se conturează sentimentul de apartenență la grup, se promovează starea de bine.

Jocul este un mijloc de cunoaștere, un mijloc de familiarizare a copiilor cu viața înconjurătoare, un mijloc de valorificare, de aplicare creatoare a cunoștințelor dobândite, un mijloc de educare morală și socială. Jocul este și o metodă educativă integrată în cadrul metodelor active de învățare. Caracterul activ al acestei metode este determinat de faptul că introduce cunoștințele și deprinderile pe calea acțiunii, în timpul acțiunii copilului cu obiectele la care se referă. Este o modalitate intuitivă de însușire a cunoștințelor. Jocul este un procedeu folosit pentru învierea copiilor, pentru fixarea cunoștințelor, evaluarea lor, în cadrul activității școlare.

Prin caracterul, conținutul și structura lor, jocurile sunt foarte numeroase și variate. Ținând seama de sarcinile educației preșcolară și de influența formativă a jocului asupra copilului, pedagogia preșcolară clasifică jocurile în: *jocuri de creație*, *jocuri de construcție*, *jocuri didactice*, *jocuri logice*, *jocuri de mișcare*, *jocuri distractive*.

Pentru copil modul serios și pasiunea cu care se joacă constituie indicatori ai dezvoltării și perfecționării proceselor de cunoaștere- percepția, reprezentarea, gândirea, spiritul de înțelegere, memoria, imaginația, vorbirea și trăsăturile de personalitate – caracter, aptitudini, voința, afectivitate.

Jocul de creație este cea mai răspândită și îndrăgită activitate, prin el copiii prelucrează și transpun pe plan imaginar impresiile pe care le au despre realitatea înconjurătoare, jocul refelctând raportul dintre copil și mediul social.

Jocul logic, ca modalitate de educare și instruire intelectuală, realizează o îmbinare optimă între obiectivele urmărite, conținutul activității și particularitățile psihice ale diferitelor vârste școlare prin transpunerea sarcinilor de învățare în joc. Prin jocurile logice se urmărește dezvoltarea gândirii cu operațiile, efectuarea în practica jocului a unor operații matematice specifice.

Jocul de mișcare fructifică interesul copiilor, dorința lor avînd la bază dorințe de ordin fiziologic. Ele au ca și scop, pe lângă călirea organismului și întărirea sănătății, dezvoltarea armonioasă a tuturor grupelor musculare, prevenirea localizării unor atitudini vicioase, creșterea capacității intelectuale, crearea unei bune dispoziții. Jocurile cu caracter sportiv au dinainte

stabilite regulile și momentele competitive. Regulile precizează mișcările și acțiunile necesare în joc.

Școala trebuie să se deschidă spre viață. Asumarea de către școală a principiului educației permanente implică și reconsiderarea metodologiilor de instruire. Se urmărește promovarea strategiilor activ-participative. Acestea vor să-l implice pe elev în procesul de predare-învățare, se realizeze efortul necesar unei învățări eficiente. Modelele tradiționale pot fi astfel regândite, sporindu-le astfel valențele formativ-educative. „Implicit și atmosfera din cadrul instituțiilor școlare se va modifica radical, tinzând spre ceea ce Mircea Eliade desemna printr-o sintagmă fericită : templu și laborator. Poate pe frontispiciul școlilor noastre ar trebui să scriem această idee, care ar putea să devină un modus vivendi al relației magistru-discipol”

Ca părinți, este important să încurajăm demersul imaginativ al copiilor și explorarea, fără a-i ridiculiza, pentru că nu folosesc lucrurile “ așa cum trebuie”!

Acum treizeci de ani , mulți copii de la oraș erau trimiși peste vară la bunici , la țară . Se întorceau la sfârșitul verii bronzați , plesnind de sănătate , puțin mai înalți și cu diferite accente , în funcție de zona în care locuiau bunicii . Dar mai presus de toate , veneau acasă cu un aer de fericire și libertate . Acum obiceiurile s-au schimbat . Ne ducem copiii în Thassos , Turcia sau la Disneyland . Și se poate , dacă insistă cei bătrâni , îi mai lăsăm câteva zile și la ei – dar nu fără tabletă , să nu cumva să se plictisească . Ce-ar fi , totuși , dacă vara asta le-am da ocazia să petreacă mai mult timp la bunici ? Să zburde pe ulițe cu copiii satului , să se cațere-n copaci , să doarmă-n fân ? Mai puțină tehnologie și mai multă libertate ...

Bibliografie:

- Barbu, H., Popescu E., Șerban, F., *Activități de joc recreativ și creativ*, EDP, București, 1993.
- Băjenaru, L., Contribuția exercițiului- joc la dezvoltarea limbajului, *Revista învățământului preșcolar*, 1996.
- Chateau, J., *Copilul și jocul*, EDP, București, 1970.
- Ciocoiu, L., *Creație prin joc*, 2011.
- Wagner, M., *Playful Childhood*, New York, 2008.

Optimizarea comunicării dintre cadrul didactic, clasa de elevi și copilul / elevul cu dizabilități Mini ghid cu exemple de bune practici

P.I.P. Mihaela Sofrone
Școala Gimnazială Vaduri
Com. Alexandru cel Bun
Jud. Neamț

Problematika educației copiilor cu C.E.S. a devenit în ultimii ani o preocupare constantă. Apariția conceptelor de educație integrată și școală incluzivă a determinat modificări fundamentale în percepția actului educativ.

Analizând particularitățile specifice procesului de învățare a copiilor cu diferite tipuri de deficiență, s-a ajuns 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/competențelor, stabilirea conținuturilor instruirii, modalitățile de transmitere a informațiilor în clasă și evaluarea elevilor să se facă diferențiat.

Copiii cu dizabilități trebuie ajutați să se integreze în clasă, să le facă plăcere să vină la școală. În acest scop cadrul didactic trebuie să adopte anumite strategii care să ajute în comunicarea cu elevul cu dizabilități, să îi ofere o experiență pozitivă în cadrul școlii. Strategiile care sunt potrivite oricărui tip de dizabilitate sunt:

- ✓ Folosirea unor inscripții vizibile, pentru a ușura citirea;
- ✓ Reducerea zgomotului din încăperea și a stimulenților vizuali externi;
- ✓ Utilizarea unor dispozitive și materiale ajutătoare - hărți și planșe în relief, înregistrări audio, computere speciale, proiectoare, aparatură optică și multe altele care le pot ușura înțelegerea explicațiilor;

- ✓ Citirea cu voce tare a sarcinilor și instrucțiunilor – e mai ușor să înțeleagă mesajul verbal, decât pe cel scris;

- ✓ Folosirea laudelor verbale și a atingerilor pentru stimulare, încurajare;
- ✓ Orice acțiune trebuie însoțită de explicații verbale: cadrul didactic trebuie să verbalizeze orice face în clasă, astfel elevul cu dizabilitate având posibilitatea de a înțelege ce se întâmplă.

- ✓ Explicațiile trebuie să fie însoțite de demonstrații, de imagini, obiecte, să fie repetate pentru a ne asigura ca elevii le-au înțeles.

- ✓ Cuvintele cheie trebuie scrise pe tablă și trebuie repetate pentru a asigura înțelegerea acestora de către toți copiii.

- ✓ Copilului cu dizabilități trebuie să i se adreseze periodic întrebări pentru a verifica dacă a înțeles. Este esențial ca aceste întrebări să nu i se adreseze doar lui, ci și altor copii din clasă ca acesta să nu se simtă vizat de profesor.

- ✓ Munca pe echipe sau grupe (3 membri, nu mai mult) sau în perechi trebuie să nu lipsească, copilul având posibilitatea de a colabora cu ceilalți din clasă, să se simtă parte a clasei, să fie ajutat dacă este nevoie, să lucreze cu un copil fără dizabilitate.

- ✓ Elevii clasei trebuie sensibilizați față de orice dizabilitate ar fi vorba, trebuie să înțeleagă că un copil cu dizabilitate este un copil ca și ei, că se bucură de aceleași lucruri și că suferă ca și ei. Profesorul trebuie să le explice celorlalți elevi în ce constă dizabilitatea copilului (când acesta nu este de față)

- ✓ O atitudine pozitivă a profesorului cât și a celorlalți elevi este esențială.

- ✓ Clasa trebuie amenajată astfel încât să încurajeze comunicarea. Este bine ca băncile să fie dispuse în formă de semicerc. Pentru un copil cu dizabilitate fizică este indicat să fie lăsat destul loc pentru scaunul cu roțile dacă este cazul. În cazul copiilor cu deficiențe de auz este indicat ca acesta să fie așezat cât mai aproape de cadrul didactic, clasa să fie dotată cu perdele, covoare, planșe pentru a minimaliza zgomotul de fundal. De asemenea băncile și scaunele ar trebui să fie dotate cu picioare îmbrăcate în cauciuc astfel încât să nu facă zgomot atunci când sunt mutate. În cazul elevilor cu deficiențe de vedere aceștia trebuie lăsați să se familiarizeze cu ceea ce îi înconjoară (prin explorare, explicare, descriere). Orice modificare apare în dispunerea mobilierului clasei trebuie anunțată imediat.

- ✓ Copilul trebuie încurajat să fie independent, să participe la lecție și la tot ceea ce se petrece în jurul său. El trebuie lăudat de fiecare dată când rezolvă bine o sarcină de lucru, de fiecare dată când se implică în activitățile clasei;

- ✓ *Adaptări ale mijloacelor de învățământ* (dimensiuni mai mari și mai clare ale materialelor scrise/a imaginilor, iluminare mai bună, ordine a lucrurilor), sau de o reducere a sarcinii de lucru, datorită unor limite de timp (sau extinderea acestor limite);
- ✓ *Alternarea activităților* care solicită vederea cu altele care presupun repaos vizual;
- ✓ *Încurajarea independenței* și, în același timp, a lucrului în echipă.
- ✓ *Asigurarea unui mediu securizat* în care domină confortul psihic și înțelegerea – în acest caz evoluția personalității capătă o serie de caracteristici de tip integrativ cu pronunțate note de adaptare la viața socială și profesională.
- ✓ Cadrul didactic trebuie să aibă așteptări mari de la copilul cu C.E.S., așa cum are și de la ceilalți copii.
- ✓ Profesorul trebuie să folosească aprecieri ale performanței copiilor care sunt adecvate tipului de dizabilitate cu care se confruntă;
- ✓ Sunt necesare programe adaptate, cu obiective bine precizate și metode judicios selectate, în funcție de caracteristicile psihologice ale elevilor cu care lucrăm;
- ✓ Se recomandă o permanentă folosire în activitatea didactică a obiectelor și acțiunilor, cu acestea se asigură suportul indispensabil al formării noțiunilor și a abilităților de comunicare la copii cu C.E.S.

Strategii de integrare școlară a unui copil cu tulburări din spectrul *autist*:

- managementul clasei: pregătirea locului în clasă, alegerea colegului de bancă, orarul, stabilirea responsabilităților copilului autist sunt câteva puncte pe care cadrul didactic trebuie să le aibă în vedere pentru a răspunde nevoilor copilului autist;
- adaptarea metodelor și curriculei la nevoile și abilitățile copilului cu autism (acesta are nevoie de mai mult suport vizual; sarcini simple și precise, recompensă după fiecare sarcină realizată, pauze dese);
- abordarea în echipă (părinți, profesorii clasei, psiholog);
- recompensarea copilului: cadrul didactic trebuie să recompenseze orice inițiativă a copilului de a se juca, vorbi sau a se așeza lângă ceilalți colegi;
- atenta supraveghere în pauze, organizarea de activități recreative care îi plac și care nu îl tulbură;
- adaptarea metodelor de lucru folosite în sistemul de educație clasic la copilul cu autism care are nevoie, cel puțin în perioada de adaptare, de un însoțitor care să stea permanent și să îl sprijine să facă față cerințelor profesorului și mediului în general.
- stimularea imaginației prin joc de rol, copilul fiind învățat inițial să execute mecanic o activitate, care va fi descompusă în mai multe acțiuni ce vor fi însușite treptat de către copil, iar pe măsură ce acesta se obișnuiește cu sarcina, cadrul va fi schimbat (vor fi folosite situații diverse, activitatea rămânând aceeași).
- introducerea copilului într-un grup de copii fără probleme de socializare, deoarece învățarea regulilor sociale și a situațiilor în care acestea se aplică este foarte importantă pentru integrarea copilului.
- utilizarea suportului vizual în activități (imagini, pictograme): acesta atrage și menține atenția, reduce anxietatea, concretizează conceptele.

În procesul de școlarizare activitățile instructiv-educative trebuie să se desfășoare în conformitate cu un program bine structurat, în funcție de comportamentele emergente ale copilului cu autism. Pe lângă activitatea de predare-învățare, copilul trebuie să beneficieze și de activități de formare a autonomiei personale, de cunoaștere a mediului înconjurător, activități de

socializare, activități vocaționale și de orientare profesională, logopedie, kinetoterapie, ludoterapie, ergoterapie.

Strategii de integrare școlară a unui copil cu sindrom Down:

Sindromul Down afectează abilitățile cognitive ale copiilor în diverse moduri, dar cei mai mulți copii au retard mental ușor spre moderat. Copiii bolnavi pot învăța și sunt capabili să primească o calificare profesională de-a lungul vieții. Ei ating anumite ținte la vârste mai înaintate decât normal. De aceea, este foarte important să nu comparăm un copil cu sindrom Down cu frații sau surorile lui sau chiar cu alți copii bolnavi de acest sindrom. Copiii cu sindrom Down pot avea un grad larg de abilități și nu se poate spune de la naștere ce vor fi capabili să facă când vor crește.

Integrarea individuală a copiilor cu sindrom Down în clase obișnuite este cea mai indicată. Elevii cu sindrom Down au nevoie de un curriculum planificat diferențiat, de programe de terapie lingvistică, de tratament logopedic specializat, de programe specifice de predare-învățare și evaluare specializate, adaptate abilităților lor de citire, scriere, calcul, de programe terapeutice pentru tulburări motorii. De asemenea, trebuie să beneficieze de consiliere școlară și vocațională personală și a familiei. Stilul de predare trebuie să fie cât mai apropiat de stilul de învățare. Acest lucru este posibil dacă este cunoscut stilul de învățare al copilului, dacă este făcută o evaluare eficientă care ne permite să știm cum învață copilul, dar și ce și cum este necesar să fie învățat.

Acești copii au nevoie de ajutor suplimentar din partea profesorilor și colegilor, fiind nevoie să primească în activitatea școlară conținuturi și sarcini simplificate. Dacă în clasă aș avea un copil cu acest sindrom, m-aș documenta, aș încerca să am o conduită corectă, să tratez acest copil ca pe o ființă umană care are mai multă nevoie de mine, pentru a-i fi de ajutor. Nu mă voi adresa niciodată cu: „copil Down”, „suferă de sindrom Down”, „retardat”, „handicapat”, ci voi folosi exprimări precum: „copil cu sindrom Down”, „are sindrom Down”, „primește măsuri educative speciale”, „are nevoie de ...”, „cu întârzieri în dezvoltare”.

Profesorul poate folosi în procesul de predare – învățare – evaluare diverse strategii și intervenții utile:

- Crearea unui climat afectiv-pozitiv, confortabil;
- Încurajarea sprijinului și cooperării din partea colegilor, formarea unei atitudini pozitive a colegilor;
- Sprijinirea elevului să devină membru al unui grup;
- Sprijin, încurajare și apreciere pozitivă în realizarea sarcinilor școlare, fără a crea dependență;
- Folosirea frecventă a sistemului de recompense, laude, încurajări, întărirea pozitivă, astfel încât să fie încurajat și evidențiat cel mai mic progres;
- Sarcini împărțite în etape mai mici, realizabile;
- Adaptarea metodelor și mijloacelor de învățare, evaluare;
- Centrarea învățării pe activitatea practică; metode de predare care valorifică suporturi vizuale precum: poze, imagini, postere, proiecții, scris sau desen la tablă etc., pentru că elevii cu sindrom Down au mai degrabă un stil vizual de învățare;
- Folosirea unui limbaj simplu, accesibil elevului și nivelului lui de înțelegere;
- Instrucțiuni clare privind sarcinile și elaborarea unor programe individuale de lucru;

- Încălzirea mușchilor mici ai mâinii, înainte de a scrie, (de exemplu, presăm palmele, închidem și deschidem pumnii, cântăm la pian, ploaia, spălăm mâinile etc.);
- Alternarea formelor de activitate (frontal, în grupuri mici, în perechi, individual);
- Folosirea metodelor de învățare prin cooperare (mozaicul, linia valorilor, predarea reciprocă, unul stă, trei circulă etc.) în care elevul cu sindrom Down să poată contribui la succesul grupului;
- Implicarea celorlalți elevi în acordarea de sprijin în timpul orelor (tutori) și în promovarea interacțiunilor sociale (la lecții, în pauze);
- Încurajarea efortului, a progresul oricât de mic ar fi;
- Folosirea unui limbaj pozitiv (adică în loc de a spune: „Așa nu e bine!”, pot să spun: „Încearcă în alt mod”).
- Plasarea elevilor cu sindrom Down aproape de cadrul didactic și menținerea nivelului zgomotului în clasă la un nivel acceptabil;
- Transformarea părinților acestor elevi în parteneri valoroși în susținerea dezvoltării elevilor.
- Încurajarea oricărei tentative de comunicare, indiferent de natura ei;
- Evitarea jignirilor și a umilirii acestor elevi;
- Folosirea unei mimici binevoitoare și unei atitudini deschise (să nu încrucișeze brațele și să nu încrunte privirea);
- Orice activitate să fie bine planificată, organizată și structurată;
- Consecvență și corectitudine în evaluare;

Într-o abordare incluzivă toți elevii 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.

Fiecare persoană cu sindromul Down este diferită și din această cauză noi, ca profesori, trebuie să încercăm să cunoaștem îndeaproape particularitățile acestor elevi. Cum? Prin observarea comportamentului, discuții cu părinții sau cu persoana care îl sprijină.

Mulți copii cu sindrom Down nu au inhibiții și au un adevărat zel natural pentru viață și nu simt animozitate pentru nimeni. Felul lor prietenos îi va ajuta să fie acceptați foarte ușor de ceilalți din grup. Cu acești copii trebuie să se lucreze în echipă: psihopedagogi, educatori de recuperare. Munca în echipă vine în întâmpinarea nevoilor părintelui și ale copilului. Rolul părintelui este foarte important atât în procesul evaluării, cât și în procesul de intervenție, deoarece este cel care-și cunoaște cel mai bine copilul.

Din cauză ca acești copii au dificultăți de învățare trebuie să folosim metodele cele mai bune pentru a ne îndeplini obiectivele propuse pentru fiecare etapă. Este indicat de utilizat modelul echipei multidisciplinare, deoarece determină membrii echipei să lucreze împreună, pe baza unor relații interdependente, pe fondul unei comunicări benefice, eficiente.

Semnificația noțiunilor la copii cu C.E.S., este strâns legată de concret, de corespondență cu lumea obiectelor, datorită specificului gândirii sale.

Desigur că încercarea de adaptare a procesului de învățare la nevoile speciale ale acestei categorii de copii reprezintă pentru profesor un efort în plus. Dar numai astfel putem oferi acestor elevi dreptul de a învăța și de a avea șanse egale de reușită în viață.

Bibliografie:

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

- Mititiuc, I. (1996), *Probleme psihopedagogice la copilul cutulburări de limbaj*, Ed. Ankarom, Iași
- Verza, E. (2003), *Psihopedagogie specială*, Editura Didactică și Pedagogică, București
- Vrabie, D. (2002), *Psihologia educației*, Editura Geneze, Galați
- Bruin, Colette, 2008, *Give me 5 – Pedagogie modernă pentru lucrul cu persoanele autiste*, Iași, Editura Fides
- Gherguț, A. (2001). *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată*, Iași, Polirom
- Gherguț, A. (2011). *Evaluare și intervenție psihoeducațională. Terapii educaționale, recuperatorii și compensatorii*, Iași, Polirom
- Neamțu, C., Gherguț, A. (2000). *Psihopedagogie specială*, Iași, Polirom

Sprijin pentru succesul educațional al elevilor cu cerințe educaționale speciale

-Analiza de nevoi a elevilor cu ces-

Prof. Sasu-Cucoș Roxana

Colegiul de Industrie Alimentară “Elena Doamna” Galați

Rezumat

Educația incluzivă se referă la integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă scopul acesteia fiind de a crea un climat favorabil dezvoltării armonioase a acestor copii și a echilibrării personalității lor.

Atunci când vorbim despre educație incluzivă în școlile românești, trebuie să avem în vedere responsabilitățile cadrului didactic, care trebuie format continuu pentru a putea recunoaște și aplica modalitățile didactice de diferențiere curriculară, promovare și evaluare. Incluziunea presupune că orice individ, indiferent de deficiența sau dificultatea pe care o are în învățare, trebuie să fie tratat ca un membru al societății având dreptul de a beneficia de toate serviciile puse la dispoziția tuturor membrilor societății, servicii sociale, educaționale sau medicale. În acest fel, educația incluzivă pune accent pe necesitatea ca sistemului educațional, indiferent de nivelul lui, să se schimbe și să se adapteze pentru a răspunde diversităților elevilor și a nevoilor ce decurg din acestea.

Lucrarea de față își propune să prezinte câteva sugestii ce pot fi aplicate în lucrul cu elevii speciali. Am avut în vedere o serie de obiective pe care mi le-am propus, adaptate particularităților fiecărui copil. Acestea pot fi îndeplinite prin schimbări ce trebuie să se producă la nivelul curriculumului, la nivelul activităților extrașcolare, la nivelul relației familie-școală-comunitate și la cel al managementului.

Cuvinte cheie: educație, școală, societate.

Cerințe sau nevoi educative speciale reprezintă 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, psihomotrică, fiziologică sau ca urmare a unor condiții psihoafective, socioeconomice sau de altă natură; aceste cerințe plasează elevul într-o stare de dificultate în raport cu ceilalți din jur, inducându-i un sentiment de inferioritate ce accentuează condiția sa de persoană cu cerințe speciale.

În consecință, activitățile educative școlare sau extrașcolare 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, un anumit grad de înțelegere, conștientizare, participare, interiorizare și evoluție în planul cunoașterii din partea elevilor.

Deoarece la liceul la care îmi desfășor activitatea, sunt incluși în învățământul de masă elevi cu cerințe educaționale speciale (elevi romi, elevi cu deficiențe de auz, tulburări de atenție, elevi proveniți din medii familiale cu probleme, elevi cu boli cronice, elevi ai căror părinți sunt plecați la muncă în străinătate), am hotărât să propun un demers ce are drept scop evidențierea nevoilor și necesităților elevilor cu cerințe educaționale speciale, precum și problemele cu care aceștia se confruntă. În ultimul timp, prin dezvoltarea a numeroase programe în ceea ce privește integrarea în școală și comunitate a elevilor cu cerințe educaționale speciale, lucrurile au început să capete din ce în ce mai mult contur. Sunt însă și nenumărate aspecte care trebuie regândite, reformulate, astfel încât acești elevi să beneficieze de un act educațional de calitate și de pe urma cărora să-și poată construi un viitor personal și profesional.

Am pornit în demersul meu de la premisa că școala este cea care trebuie să se adapteze nevoilor elevilor, și nu invers, gândindu-mă că la un moment dat fiecare dintre noi s-ar putea regăsi în situații care nu ne vor permite o existență sau o valorificare a potențialului intelectual sau aptitudinal. Școala inclusivă este o școală în permanentă schimbare și adaptare la nevoile elevului, este cel mai eficient mediu de combatere a discriminării, este o comunitate primitoare și deschisă, îi valorizează în mod egal pe toți copiii, profesorii și părinții. Beneficiul educației inclusive rezultă din eliminarea barierelor de învățare, asigurarea șanselor egale tuturor elevilor (indiferent de sex, clasă socială, rasă, condiție socială, apartenență religioasă), soluții efective, adaptarea nevoilor de învățare ale fiecărui elev, lucrul în echipă.

Obiective propuse:

- identificarea necesităților elevilor cu cerințe educaționale speciale din perspectiva disciplinei pe care o predau (limba franceză), pentru ca aceștia să beneficieze de o educație completă;
- valorizarea lucrului în echipă interdisciplinară;
- popularizarea aspectelor pozitive privind proiectarea documentelor curriculare adaptate pentru elevii cu cerințe educaționale speciale;
- prezentarea instrumentelor de lucru în predarea limbii franceze, la clasa inclusivă, și în munca individuală cu elevul cu cerințe educaționale speciale;
- promovarea unor metode de bune practice în lucrul cu părinții și comunitatea.

Menționez că toate aceste obiective pot fi îndeplinite doar dacă există o colaborare eficientă între psihologul școlar, personalul didactic, conducerea unității școlare, familia și comunitatea. Dacă aceste entități conlucrează, se pot obține rezultate remarcabile în ceea ce privește progresul elevului cu cerințe educaționale speciale.

Pentru ca acești elevi să beneficieze de același proces instructiv-educativ ca și colegii săi și pentru a face față cerințelor învățământului de masă, am identificat câteva aspecte ce pot fi îmbunătățite atât la nivelul curriculumului, al activităților extrașcolare, în relația școală-familie-comunitate, cât și la nivelul managementului (fie că este vorba de conducerea unității sau de profesorul diriginte, îndrumător al colectivului de elevi).

La nivelul curriculumului, am identificat următoarele aspecte:

- adaptarea individualizată a programelor, a resurselor organizatorice și procedurale la nevoile elevului;
- stabilirea unor obiective, scopuri în concordanță cu capacitățile elevului;

- stabilirea mijloacelor de învățare în funcție de nevoile elevului aflat în dificultate;
- stabilirea criteriilor de evaluare curentă și periodică, precum și consecințele acesteia.

La nivelul activităților extrașcolare:

- încurajarea participării active a elevilor cu cerințe educaționale speciale la activitățile extrașcolare;
- înlăturarea factorilor de excludere a participării elevilor cu cerințe educaționale speciale la activitățile extrașcolare;
- scăderea nivelului de izolare a elevului cu deficiențe și creșterea nivelului contactului cu elevi obișnuiți, sporind astfel gradul de socializare;
- interacțiunea elevului cu deficiențe și a celor fără deficiențe în contexte non-formale sau informale, care au obiective extracurriculare variate: sportive, artistice, culturale, sociale.

La nivelul relației familie-școală-comunitate:

Pornind de la constatarea că părinții sunt cei mai importanți factori de sprijin în viața copilului cu deficiențe, viața familiei se va adapta, se va plia pe programul acestuia.

- instaurarea unei relații pozitive părinți-copii, eliminându-se reacțiile tipice precum: furia, depresia, culpabilitatea, sentimentul de injustiție, anxietatea, autocompătimirea, respingerea copilului sau supraprotejarea lui;
- convingerea părinților că nu sunt singuri în demersurile educative ale copilului;
- învățarea familiei să trăiască în echilibru cu copilul cu nevoi speciale;
- însușirea unor abilități și tehnici speciale de educație, conlucrând adecvat cu specialiștii.

La nivelul managementului:

În calitate de diriginte, propun următoarele îmbunătățiri:

- îmbunătățirea pregătirii pedagogice cu elemente care să faciliteze includerea optimă în clasă a elevilor cu cerințe educaționale speciale;
- profesorul să fie flexibil și să demonstreze un grad ridicat de toleranță;
- să realizeze că răspunde de fiecare copil din clasă;
- manifestarea interesului continuu pentru identificarea și sprijinirea elevilor cu cerințe educaționale speciale;
- încurajarea relațiilor de prietenie și comunicare între toți copiii din clasă;
- încurajarea părinților să se implice în viața școlii, implicit în viața copiilor lor;
- educarea copiilor în vederea înțelegerii și acceptării diferențelor dintre ei;
- participarea la elaborarea programului individualizat pentru fiecare elev cu cerințe educaționale speciale și ținerea evidenței progresului acestuia;
- să fie disponibil pentru a lucra cu ceilalți specialiști, cu părinții;
- să aibă calități manageriale și pedagogice la clasă;
- să lupte pentru reducerea izolării în clasă a copilului cu cerințe educaționale speciale și în activitatea didactică.

Consider că dacă se va ține cont de aceste îndrumări, elevii cu cerințe educaționale speciale care frecventează cursurile școlilor de masă au șanse mari de a se integra în societate, atât din punct de vedere personal, cât și profesional, integrarea socială fiind condiționată de cea școlară.

Necesitatea integrării în grădiniță a copiilor cu CES

Prof. inv. Preșcolar, Stan Elena-Diana
Grădinița Borlești \ Neamț

MOTTO: „Să nu-i educăm pe copiii noștri pentru lumea de azi. Această lume nu va mai exista când ei vor fi mari și nimic nu ne permite să știm cum va fi lumea lor. Atunci să-i învățăm să se adapteze”. (Maria Montessori – „Descoperirea copilului”)

Găsirea unei soluții cât mai potrivite pentru a veni în sprijinul copiilor cu dificultăți de învățare sau deficiențe de adaptare socială este o problemă care apare din ce în ce mai des în conștiința publică în ultimii ani, mai ales datorită campaniilor de mediatizare a problemelor cu care se confruntă atât acești copii, cât și părinții lor. Tendința actuală principală la nivel internațional în rândul specialiștilor în domeniu este aceea de a spori integrarea acestor copii în comunitate prin participarea lor în într-un mediu educațional cât mai aproape de cel normal, de învățământul de masă. Omul este o ființă dependentă în activitatea pe care o desfășoară de ceilalți. Are nevoia permanentă de a comunica și coopera. Întâlnim peste tot în jurul nostru oameni cu deficiențe. Ei 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 persoanele cu deficiențe, deoarece au o concepție greșită despre ele. Trebuie însă să înțelegem că sunt niște oameni la fel ca ceilalți, fiind produsul unic al eredității lor și al mediului. Copiii cu C.E.S. pot prin joc să-și exprime propriile capacități. Astfel copilul capătă prin joc informații despre lumea în care trăiește, intră în contact cu oamenii și cu obiectele din mediul înconjurător și învață să se orienteze în spațiu și timp. Datorită faptului că se desfășoară mai ales în grup, jocul asigură socializarea. Jocurile sociale sunt necesare pentru persoanele cu handicap, întrucât le oferă șansa de a juca cu alți copii, orice joc având nevoie de minim două persoane pentru a se desfășura. Jocurile trebuie însă să fie adaptate în funcție de deficiența copilului. 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 de asemenea un mediu important de socializare. 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 învățatură și în plan comportamental considerate normale prin raportarea la posibilitățile copilului sau la cerințele școlare. 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. Aceste persoane sunt puse în situația

de a renunța la ajutorul societății cu instituțiile sale, trăind în familii problemă, care nu se preocupă de bunăstarea copilului. Elevii cu C.E.S. au nevoie de un curriculum planificat diferențiat, de programe de terapie lingvistică, de tratament logopedic specializat, de programe specifice de predare-învățare și evaluare specializate, adaptate abilităților lor de citire, scriere, calcul, de programe terapeutice pentru tulburări motorii. De asemenea vor beneficia de consiliere școlară și vocațională personală și a familiei. Stilul de predare trebuie să fie cât mai apropiat de stilul de învățare 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 învață copilul, dar și ce și cum este necesar să fie învățat. Unii elevi au nevoie de o terapie a tulburărilor de vorbire și de limbaj și de psihoterapie individuală și de grup pentru sprijinirea integrării pe plan social. De asemenea copiii au nevoie de ajutor suplimentar din partea profesorilor și colegilor, fiind nevoie să primească în activitatea școlară conținuturi și sarcini simplificate. Elevii 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. Elevii 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 (familie, cadre didactice). Consilierul școlar este și el de un real ajutor, el oferind consilierea elevului și a familiei.

Din experiența personală putem afirma că profesorul poate folosi în procesul de predare-învățare- evaluare diverse strategii și intervenții utile:

- Crearea unui climat afectiv-pozitiv;
- Stimularea încrederii în sine și a motivației pentru învățare;
- Încurajarea sprijinului și cooperării din partea colegilor, formarea unei atitudini pozitive a colegilor;
- Încurajarea independenței, creșterea autonomiei personale;
- Încurajarea eforturilor;
- Sprijin, încurajare și apreciere pozitivă în realizarea sarcinilor școlare, fără a crea dependență;
- Folosirea frecventă a sistemului de recompense, laude, încurajări, întărirea pozitivă, astfel încât să fie încurajat și evidențiat cel mai mic progres;
- Crearea unui climat afectiv, confortabil;
- Centrarea învățării pe activitatea practică;
- Sarcini împărțite în etape mai mici, realizabile;
- Adaptarea metodelor și mijloacelor de învățare, evaluare;
- Sprijinirea elevului să devină membru al unui grup;
- Organizarea unor activități de grup care să stimuleze comunicarea și relaționarea interpersonală (jocuri, excursii, activități extrașcolare, activități sportive, de echipă);
- Sprijin emoțional;
- Folosirea unui limbaj simplu, accesibil elevului și nivelului lui de înțelegere;
- Instrucțiuni clare privind sarcinile și elaborarea unor programe individuale de lucru;
- Așezarea în prima bancă a elevilor cu deficiențe de vedere, îmbunătățirea calității iluminării, adecvarea materialelor didactice;
- Poziția profesorului să fie astfel ca fiecare elev să-l poată vedea, iar în dialogul profesor-elev profesorul să vorbească numai stând numai cu fața spre elevi;
- Stabilirea foarte clară a regulilor și consecințelor nerespectării lor în clasă și aplicarea lor constantă;

- Așezarea copiilor cu hiperactivitate și deficit de atenție în primele banci, astfel încât să nu le distragă atenția restul colectivului și să fie așezat în apropierea elevilor care sunt acceptați de colectiv ca modele pozitive;
- Încurajarea oricărei tentative de comunicare, indiferent de natura ei;
- Profesorul să fie ferm, consecvent, să folosească înțelegerea și calmul ca modalitate de stingere a manifestării agresive a elevului;
- Să fie comentată acțiunea elevului și nu personalitatea lui;
- Profesorul să aprecieze limita de suportabilitate a elevului (să nu-l jignească sau umilească);
- Profesorul să folosească o mimică binevoitoare și o atitudine deschisă (să nu încrucișeze brațele și să nu încrunte privirea);
- Orice activitate să fie bine planificată, organizată și structurată;
- Profesorul să dea dovadă de consecvență și corectitudine în evaluare;
- Folosirea învățării afective.

Abordarea incluzivă susține că scolile 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. Putem stabili de asemenea relații de colaborare cu autoritățile locale, părinții și reprezentanții comunității. Poate fi dezvoltat un mediu afectiv pozitiv în care elevii să poată discuta cu lejeritate despre dificultățile pe care le pot întâlni și să aiba curaj să ceară ajutor.

Într-o abordare incluzivă toți elevii trebuie considerați la fel de importanți, fiecăruia să îi fie valorificate calitățile, pornind de la premisa că fiecare elev este capabil să realizeze ceva bun.

Bibliografie:

- Albu A., Albu C. “Asistența psihopedagogică și medicală a copilului deficient fizic”, Iasi, Poliron, 2000
- Enachescu C “Tratat de psihopatologie”, Ed Tehnica, 2000
- Popescu G, Plesa O “Handicap, readaptare, integrare”, Bucuresti, Pro Humanitate, 199
- Verza E, Paun E “Educația integrată a copiilor cu handicap”, Unicef, 1998
- Weihs T J “Copilul cu nevoi speciale”, Ed Triade, Cluj Napoca, 1998

Strategii de lucru diferențiate în cadrul orei de limba și literatura română

Aruxandei Tania
Școala Gimnazială „Nicu Albu”
Loc. Piatra Neamț, jud. Neamț

Excluderea copiilor, a tinerilor și a adulților de la oferta educațională de masă este acum recunoscută ca discriminare care echivalează cu o încălcare a drepturilor lor fundamentale. Legislația internațională a drepturilor omului conține atât interdicții exprese cât și interdicții implicite împotriva segregării pe diverse motive în școlile de masă.

Unul dintre aceste motive ar fi situația unor copii, victime sigure, de cele mai multe ori, a răutății sau a lipsei de înțelegere care se încadrează în binecunoscuta categorie a copiilor cu cerințe

educative speciale (CCES)/nevoi educative speciale (CNES). Acești copii, deficienți sau aflați în dificultate, se confruntă cu probleme de cunoaștere și învățare, de comunicare și interacțiune, fizice, sociale, emoționale sau comportamentale. Această stare nu-i permite copilului o existență normală sau o valorificare în condiții obișnuite a potențialului intelectual de care acesta dispune și induce un sentiment de inferioritate ce accentuează condiția sa de persoană cu cerințe speciale.

În consecință, activitatea educativă școlară sau extrașcolară reclamă noi modalități de proiectare și de desfășurare a lor în relație directă cu posibilitățile reale ale elevilor, astfel încât să poată veni în întâmpinarea cerințelor pe care elevii le resimt în raport cu actul educațional (acest proces presupune pe lângă continuitate și sistematizare, coerență, rigoare și accesibilizarea conținuturilor).

Se vorbește astfel despre „Curriculum incluziv – parțial adaptat” care are drept caracteristică esențială flexibilitatea pentru a permite adaptări și modificări la nivel de școală. Curriculumul incluziv permite aplicarea mai multor tipuri de curriculum: a) curriculum parțial adaptat – adaptarea se face la unele discipline cu grad ridicat de dificultate (limba română, matematică, fizică etc.), la care se adaugă intervenția specializată și activitatea profesorului de sprijin; b) curriculum adaptat – adaptarea vizează toate disciplinele, metodele de predare sunt individualizate, iar intervențiile de specialitate, inclusiv ale profesorului de sprijin, sunt prezente în mai mare măsură decât în cazul altor categorii de curriculum.

Soluția adaptării curriculumului este eficientă, dar vorbind din punctul de vedere al profesorului care predă o disciplină de examen, ea pare doar o soluție de moment. Programa de evaluare națională este aceeași pentru toți elevii, adaptarea conținuturilor nu trebuie să afecteze pregătirea pentru examene. Se impune astfel doar adaptarea metodelor și a mijloacelor de învățare, pentru simplificarea muncii elevului. De multe ori, ca profesori, suntem puși în dificultate, situațiile diverse, uneori complicate, multe de natură medicală, ne depășesc. Nici literatura de specialitate, nici cursurile de perfecționare nu ne pregătesc suficient pentru ceea ce ni se „oferă” de multe ori la clasă. Uneori, doar măiestria și creativitatea profesorului sunt cele care salvează situația.

Ora de literatura română oferă multiple posibilități de adaptare a resurselor învățării. Vom oferi în continuare câteva exemple din activitatea personală de profesor care predă limba și literatura română.

La clasa a V-a, lecția „Basmul”, secvența „Înțelegerea textului” poate fi tratată diferențiat prin împărțirea elevilor în mai multe grupe. În acest fel toți lucrează aceeași temă, dar cerințele sunt concepute special pentru fiecare grupă.

Grupa 1 (cei mai mulți elevi)

Pentru rezumarea conținutului de idei li se cere elevilor: să exprime într-o propoziție sau frază despre ce este vorba în textul citit; să prezinte, pe scurt, subiectul acestuia; să aleagă o expresie semnificativă (sintagmă pentru conținutul textului); să rezume, într-un cuvânt, esența textului; să găsească un simbol (grafic) pentru textul în cauză; să completeze propoziția: "Cel mai bun / mai interesant lucru din acest text este..."

Grupa 2 (elevi cu CES)

Pentru rezumarea conținutului de idei li se cere elevilor să răspundă la întrebări simple: Cine a vrut să păzească merele de aur?; Cum reușește Prâslea să nu adoarmă?; Cine a reușit să rănească hoțul?; Cine pornește în căutarea hoțului?; Cum decide să coboare în prăpastie? etc.

Sau aceeași modalitate de împărțire a sarcinilor pentru secvența „Aprofundarea textului”:

Grupa 1(cei mai mulți elevi)

Li se propune elevilor să joace o atitudine față de situația lui Prâslea, care a rămas pe tărâmul zmeilor, trădat de frații săi (metoda Frisco): optimistul va fi sigur pe sine și pe situație; realistul va căuta soluții pro / contra; exuberantul va fi încântat de situație, fie ea și dificilă; pesimistul va plânge, sigur

că problema e de nerezolvat; scepticul, nesigur, se îndoiește că Prâslea va mai ajunge vreodată pe tărâmul oamenilor.

Grupa 2 (elevi cu CES)

Elevii „vor juca” situațiile prezentate, realizând scurte scenete; vor lectura pe roluri unele fragmente.

Pentru aceeași lecție, o secvență mai dificilă, și anume „Argumentarea speciei literare” cerințele pot fi formulate pe baza unor imagini, care să le solicite în același timp valorificarea cunoștințelor anterioare, temenii nou învățați, imaginația și creativitatea, ajutându-i să rețină, în același timp, și câteva trăsături ale speciei literare

Cerința numărul 1 are ca suport o imagine dintr-un basm (poate fi proiectată pe un ecran) pe baza căreia se formulează întrebări simple, dar adaptate temei: 1. Pune nume personajelor; 2. Imaginează-ți două întâmplări fantastice la care participă cele două personaje; 3. Numește două trăsături fabuloase ale celor două personaje; 4. Identifică două obiecte care îi ajută pe eroi; 5. Caută în dicționar sensul cuvintelor *fantastic* și *fabulos*. Scrie explicația în caiet. Sau 1. Imaginează-ți cinci personaje care trăiesc în castel; pune-le un nume; 2. Prezintă fiecare personaj într-o propoziție; 3. Descrie castelul; 4. Scrie cinci propoziții în care să prezinți interiorul castelului; 5. Imaginează-ți pentru fiecare personaj o trăsătură fantastică;

Însușirea morfologiei și a sintaxei e mult mai greoaie și mai greu de fixat sau de aplicat. Dar pentru fiecare oră se pot concepe fișe de lucru cu sarcini individualizate, cu întrebări simple și cu explicații mai sărace în termeni științifici. De exemplu: „Cuvintele care denumesc (spun numele obiectelor) sunt substantive. Subliniază-le în textul de mai jos” (urmează textul); „ Verbul este partea de vorbire care exprimă acțiuni (ne spune ce fac obiectele sau ființele). Subliniază verbele în textul de mai jos.”(urmează textul); „Toate cuvintele din textele de mai jos care răspund la întrebarea *cine?* sunt subiecte. Subliniază-le”; „Toate cuvintele din textele de mai jos care răspund la întrebarea *ce face?* sunt predicate. Subliniază-le.” Pornind de aici, se pot concepe alte fișe simple, cu ajutorul cărora să aplice noțiunile învățate. De exemplu:

FIȘĂ DE LUCRU (Subiectul)

Completează propozițiile:

Copilul.....
Mama
Profesorul.....
Soarele.....
Casa.....

FIȘĂ DE LUCRU (Predicatul)

Completează propozițiile:

.....merge.....
.....se joacă.....
Văd.....
.....a cumpărat.....
.....va citi.....
Plecăm.....
.....au găsit.....

Bogata experiență de profesor la clase unde existau cel puțin doi elevi cu CES, ne-a convins de necesitatea colaborării între mai mulți factori pentru reușita demersurilor noastre. Așa s-a născut ideea realizării unui parteneriat între profesorii de specialitate, profesorul de sprijin și diriginți, conceput pe patru ani (toată perioada gimnaziului), parteneriat care și-a dovedit eficiența și este „la a doua generație”.

**PLAN DE INTERVENȚIE COMUNĂ
DIRIGINTE, PROFESOR DE SPECIALITATE – PROFESOR DE SPRIJIN
PERIOADA 2015 – 2019**

Profesor de limba și literatura română: **XXXX**

Profesor de sprijin: **XXXX**

Nr. crt.	Activitatea	Termen
1.	Facilitarea prezenței la orele de pregătire cu profesorul de sprijin. Alcătuirea unui orar de comun acord între profesorii de specialitate și profesorul de sprijin	Permanent
2.	Realizarea planurilor de intervenție personalizată pentru toți copiii cuprinși în program	Anual, 30 octombrie
3.	Crearea de softuri educaționale, lecții cu conținut special, fișe de lucru și punerea lor la dispoziția profesorului de sprijin	Permanent
4.	Activități comune de studiere și discutare a programelor disciplinelor unde elevii întâmpină dificultăți și alcătuirea unei planificări speciale	Semestrial
5.	Întâlniri periodice pentru constatarea progresului sau regresului; stabilirea unor măsuri remediale, dacă este cazul	Semestrial / de câte ori este cazul
6.	Înscrierea profesorilor de specialitate la programe de perfecționare	Conform ofertei

Întocmit Profesor de limba și literatura română:

Profesor de sprijin:

Experiența de profesor de limba și literatura română demonstrează faptul că o comunicare didactică eficientă impune respectarea de către cei implicați a unor caracteristici, dar și a unor reguli stabilite de comun acord. Înainte de toate se impune voință și puterea de a nu renunța la primul eșec, este nevoie ca în activitatea cu acești elevi să emitem mesaje clare, să utilizăm un limbaj adecvat și accesibil, ținând cont de vârsta, pregătirea și nivelul lor intelectual, să pregătim atent lecțiile pentru a structura cât mai logic mesajele transmise și să prezentăm cât mai interesant conținutul instruirii; să asigurăm totdeauna un climat propice comunicării și realizării unui feedback de calitate. În același timp, să le cerem elevilor seriozitate și concentrare în timpul

lecțiilor (pentru a recepta și înțelege informația emisă de profesor), sinceritate și curajul de a-și exprima opiniile și nemulțumirile sau de a cere explicații suplimentare.

Bibliografie:

- Mara, D., - Strategii didactice în educația incluzivă, Editura didactică și pedagogică, București, 2004;
- Mel Ainscow (coord.) – Pachet de resurse pentru instruirea profesorilor – cerințe educative în clasă, Editat UNICEF-România, 1995;
- Mușu I., (coord.) – Ghid de predare - învățare pentru copiii cu cerințe educative speciale; lucrare editată cu sprijinul Reprezentanței UNICEF în România și Asociația RENINCO;
- Ungureanu, D., - Copiii cu dificultăți de învățare, Editura Didactică și Pedagogică, R.A. – București, 1998;
- Vărășmaș T., - Învățământul integrat și/sau incluziv, Editura S.C. Aramis Print S.R.L., București, 2001;
- Vărășmaș T., - Școala și educația pentru toți, Editura Miniped, București, 2004
- * * * Să înțelegem și să răspundem la cerințele elevilor din clasele incluzive, Editura RO MEDIA, București, 2002.

Copil ca tine sunt și eu

Trifescu Liliana

Școala Gimnazială comuna Bodești, județul Neamț

„... 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)

„Conștientizarea și sensibilizarea comunității și a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar cu privire la universul copiilor cu cerințe educaționale speciale”, scopul acestui simpozion, trebuie să contribuie la formarea unei atitudini pozitive față de persoanele aflate în dificultate, (fie ca este vorba de deficiență fizică sau mintală) și este necesară inițierea unor parteneriate educaționale între școală – familie – comunitate în privința creării universului copiilor cu cerințe educaționale speciale.

În familie copilul face primul pas, rostește primul cuvânt, bucură sufletul și inima părinților. În familie se conturează caracterul, se formează deprinderi, se dobândesc sentimente. Primele noțiuni educative pe care copilul le primește sunt cele din familie. Odată copilul ajuns la vârsta preșcolară, familia împarte sarcina educării lui cu dascălii din școală; cei din urmă au puterea să șlefuiască ceea ce a realizat familia, să completeze golurile din procesul educativ care au scăpat până la această vârstă și să-l ajute pe copil, în înțelegerea și lămurirea unor probleme neînțelese, să intervină în numeroase situații pentru a corecta comportamentul copilului.

Pe măsură ce copiii evoluează, părinții au de înfruntat alte și alte probleme care sunt descoperite la o vârstă fragedă sau se ivesc la o altă categorie de vârstă, probleme care devin adevărate traume psihice pentru familie.

Copilul cu cerințe educative speciale (CES) este un copil cu necesități educaționale suplimentare, complementare obiectivelor generale ale educației adaptate particularităților individuale și celor caracteristice unei anumite deficiențe sau tulburări/dificultăți de învățare, precum și o asistență complexă (medicală, socială, educațională etc).

Eforturile educative din familie sunt îmbinate și completate cu eforturile pedagogilor care pot îmbunătăți gradul de integrare a elevilor cu **cerințe educative speciale** în colectivele de elevi din școlile de masă. Pentru a dobândi o atitudine pozitivă față de viață, ei trebuie integrați și socializați încă de la o vârstă fragedă. Această integrare începe din familie, însă nu de puține ori, povara situației copilului, îl determina pe părinte să evite scoaterea lui în lume. De aceea, în momentul în care copilul intră într-o instituție de învățământ este necesar să se pună accentul pe familiarizarea lui cu mediul înconjurător, cu oamenii și cu situațiile de viață. Este datoria cadrelor didactice ca, înainte de a-i transmite orice alte cunoștințe caracteristice mediului școlar, să-i ofere copilului șansa să cunoască oamenii, lumea; implicarea copiilor în viața socio-culturală a acesteia, evitarea marginalizării copiilor prin inițierea unor activități socio-culturale comune, între copiii cu nevoi speciale și copiii din școala generală este absolut necesară.

Întreaga activitate la care este solicitat trebuie îndrumată astfel încât elevul să poată îndeplini programul învățării, educându-se pe sine. Se schimbă și rolul părinților față de copilul devenit elev. Acești părinți au nevoie de instruire pentru a completa efortul școlii și a avea controlul conduitei copilului. Există familii care impun o atitudine severă față de copii. Severitatea este necesară, dar cu măsură, altfel copilul crește cu frică la gândul pedepsei, începe să mintă și se îndepărtează de părinți. Altă situație este când părinții sunt împărțiți în „tabere”, unul sever și celălalt mai blând, climat familial care nu contribuie la o educație sănătoasă. La polul opus este „familia permisivă”, familie în care toți se învârt în jurul dorințelor copilului, care va ajunge egoist, pentru că în familia sa el a cunoscut numai drepturi, nu și îndatoriri. Cu acești copii se lucrează foarte greu și devin dificili, deoarece ei cred că și la școală vor avea parte de aceleași privilegii.

Școala colaborează cu familia în domeniul învățării elevului, în domeniul comportamentului, în domeniul dezvoltării lui fizice, intelectuale, morale și estetice, în domeniul deprinderilor și priceperilor de muncă, igienico-sanitare, în domeniul activităților libere, angajării copilului în diferite domenii de activitate în afară de clasă și școală.

Apoi, aspectele comportamentului elevilor, absențe, disciplină, mod de reușită la învățătură, se pot cunoaște și rezolva eficient numai prin colaborare cu familia. Pe de altă parte, părinții pot cunoaște pe deplin psihologia copilului lor dacă află și modul lui de comportare în condițiile școlare. Activitatea de acasă este o continuare a activității pedagogice de la școală și invers - activitatea de la școală este o continuare a activității de acasă. Intregul proces de educație și mai ales de instrucție se realizează atât la școală, cât și acasă.

Rolul familiei în educația copilului nu încetează la vârsta școlarizării. Școala și dascălul nu pot suplini cu totul lipsa de preocupare a unui părinte. Efortul educativ își găsește eficiența dorită atunci când între cei doi factori, școală și familie, există o conlucrare în interesul comun al educării copilului.

Fiecare copil fiind este unic în felul lui, personalitatea micului școlar este în formare și este rezultatul unei evoluții lungi, ca urmare a interacțiunii cu mediul social.

Educația, ca acțiune socială organizată, se desfășoară cu participarea tuturor factorilor educaționali: familia, școala, instituții culturale, mass-media. La nivelul acestor factori se formează medii educaționale care exercită influențe specifice asupra noilor generații.

Familia și școala reprezintă cei mai importanți factori educaționali, fiind adevărați piloni ai educației. Mediul familial îi oferă copilului modele de comportamente pe care, de regulă, acesta le imită cu fidelitate. Acum și aici se pun bazele unor deprinderi și obișnuințe elementare de comportare morală, dar se face și trecerea spre anumite reprezentări, noțiuni, valori morale, convingeri prin care se exprimă atitudinea copilului față de el însuși, față de ceilalți și față de societatea în care se afirmă.

Părinții consideră că educația este dificilă atunci când copilul prezintă un comportament inacceptabil sau atunci când copilul nu ascultă, nu se supune regulilor pe care el le impune. În asemenea situații părinții se simt neputincioși ajungând să-și urască copilul. Dacă părintele își urăște propriul copil, atunci și copilul se urăște pe sine. Dacă părintele are o impresie negativă despre copilul său și nu se așteaptă la „nimic bun” de la el, atunci și copilul își va crea aceeași imagine negativă despre sine. Statutul de părinte se câștigă. Nu de puține ori auzim expresii ca „Fii răbdător!”, „Învăță să-ți ascuți copilul tău!”, „Nu fi partea care atacă - să nu te enervezi, să nu țipi, nu fi răutăcios, nu jigni copilul!”, „Acceptă-ți propriul copil!”, „Discută cu copilul tău cât mai mult!”, „Fă-ți timp pentru copil și fii gata să-i oferi ajutor”. Un părinte poate fi mai bun decât altul indiferent de nivelul lui cultural, dar toți au nevoie de sfaturi și sprijin pentru a preveni conflictele din viața de familie, pentru a fi un bun exemplu pentru copii.

Este bine cunoscut faptul că deși suntem diferiți și unici, în esență suntem egali și merităm să fim tratați la fel, deci și acei copii mici sau mai mari, dar care în traseul lor educațional stă scris „copil cu CES” trebuie, este imperios necesar să fie tratați ca oricare alt copil, din clasă, din acea școală, dintr-o familie, grup de copii, indiferent de vârstă sau sex.

Dar - știm că, cunoașterea de sine este un proces de durată, care nu se consideră niciodată încheiat, care trebuie să fie baza autoeducației, cu atât mai mult cu cât trebuie să învățăm să-i cunoaștem și pe cei din jurul nostru, dar mai ales pe copilul cu cerințe educative speciale. Ori această cunoaștere și înțelegere a nevoilor materiale, spirituale, educative ale copilului cu CES se realizează în urma unui proces îndelungat și aprofundat de observare a activităților sale și din relațiile cu ceilalți, în situații obișnuite, dar mai ales în situații grele; trebuie să cercetăm modul în care copilul răspunde la solicitările din afară, cum își exprimă dorințele și cum răspunde la factorii externi, fie că vorbim de factori benefici pentru copil sau periculoși.

Din punctul de vedere al unui părinte faptul că învățământul românesc a promovat primele măsuri de integrare a copiilor cu cerințe educationale speciale (CES) în învățământul de masă sporește șansa de reușită a acestor copii, în funcție de capacitățile intelectuale ale fiecăruia. Pentru asigurarea succesului școlar al copiilor cu CES importantă este și atitudinea colegilor de clasă, al copiilor fără probleme care treptat au învățat să accepte și să-i ajute în procesul de învățare fără a-i ridiculariza.

Prin natura profesiei fiecăruia, cadru didactic sau didactic auxiliar avem obligația să fim observatori atenți, consilieri atunci când ne adresăm acestor persoane, pentru a le face să înțeleagă mesajul nostru și să le ajutăm să-și clarifice neînțelegerile sau confuziile din mintea lor. Ei trebuie mereu încurajați, stimulați, apreciați, evidențiați și îndemnați să ia anumite decizii, test care ne va arăta nouă gradul de înțelegere a cerințelor exprimate de noi și capacitatea lor de a răspunde. Dar în toată această relaționare între noi și copiii cu CES trebuie să personalizăm fiecare situație sau cerință în funcție de problema de sănătate a fiecăruia. Copilul trebuie ajutat să-și dezvolte capacitățile necesare pentru rezolvarea independentă în limitele permise de gradul deficienței a problemelor lui de viață. Datorită modificării comportamentelor a posibilităților mai reduse de adaptare, copilul cu CES resimte o nevoie

accentuată de sprijin din punct de vedere afectiv și social. Chiar și conținutul învățării trebuie să se facă la nivelul de înțelegere a fiecărui elev, având disponibilitatea pentru desfășurarea unor activități diferențiate și individualizate .

Situațiile solicitate în ultima perioadă de timp referitoare la copiii cu CES ne-a determinat să identificăm acești copiii după recensământul preșcolarilor, să ne creem propria noastră bază de date, să preluăm informațiile necesare de la autoritatea tutelară din primării și de la medicii de familie, instituții cu care școala și familia trebuie să formeze un întreg , capabil și interesat să ajute copilul cu CES. Aceștia mai mult decât ceilalți copii au nevoie de o permanentă socializare și colaborare prin contactul direct cu alți copii, prin participarea alături de ei la diverse activități pentru diminuarea izolării și înlăturarea, în mare măsură, a tendințelor de agresivitate, contribuind la îmbunătățirea modului lor de viață.

Educația este o acțiune la care își dau concursul școala, familia, întreaga societate. Colaborarea între toți factorii educaționali, în primul rând între școală și familie, este punctul de plecare . După cum spunea Măria Montessori, „*Copilul care se naște nu intră într-o ambianță naturală, el intră în civilizație*”.

Bibliografie:

- Dumitru G.; Bucurei C.; Cărăbuș C., „Integrarea elevilor cu cerințe educative speciale”, Timișoara, Editura Mirton, 2006.
- Cucuș, C., „Pedagogie”, Iași, Editura Polirom, 2006.
- Revista “Didactica “ -2009 , 2010- Irina Horga și Ciprian Fartusnic

Valențe educative ale metodelor interactive in procesul instructiv-educativ al copiilor cu C.E.S.

**Prof. Magda Croitoru,
Liceul Tehnologic “Vasile Sav”,
Școala Gimnazială „Carol I”, Roman
Prof. Zaharia Zana,
Liceul cu Program Sportiv, Roman, Neamț**

Acțiunile constitutive ale activităților corelative de predare – învățare – evaluare și obiectivele acestora sunt realizate efectiv prin intermediul metodelor de învățământ, fapt ce justifică locul central pe care ele îl ocupă în conținutul tehnologiei didactice.

„Metodele sunt modalități de acțiune, instrumente cu ajutorul cărora elevii, sub îndrumarea profesorului sau în mod independent, însușesc cunoștințele, își formează priceperile și deprinderile, aptitudinile, atitudinile”(I. Nicola) În sens restrâns, afirmă autorul anterior menționat, metoda este o tehnică de care profesorul și elevii se folosesc pentru efectuarea acțiunilor de predare – învățare; ea asigură realizarea în practică a unei activități proiectate mintal, conform unei strategii didactice.

În învățământul contemporan auzim din ce în ce mai des despre o educație centrată pe elev și despre metode interactive aceste lucruri intamplându-se în mod special în educația copiilor cu CES. Prin metode interactive înțelegem modalitățile prin care se formează și se dezvoltă priceperile, deprinderile și capacitățile elevilor de a acționa asupra mediului înconjurător, de a folosi roadele cunoașterii transformând exteriorul în facilități interioare,

formându-și caracterul și dezvoltându-și personalitatea. Din această definiție observăm că, în cadrul procesului educațional interactiv, accentul este pus pe formarea de competențe, ci nu pe transmiterea (i)logică a cunoștințelor, astfel actorul central, elevul, este transformat într-o ființă rațională ce conștientizează importanța dezvoltării personalității individuale, el nemaifiind o „mașină de produs informație”. Pentru a fi eficiente acestea trebuie să îndeplinească „cerința primordială a educației progresiviste” (J. Piaget), adică activitățile de învățare și de muncă independentă să fie îmbinate cu activități de cooperare, de învățare în grup și de muncă interdependentă, pentru că „învățarea în grup exersează capacitatea de decizie și de inițiativă, dă o notă mai personală muncii, dar și o complementaritate mai mare aptitudinilor și talentelor, ceea ce asigură o participare mai vie, mai activă, susținută de foarte multe elemente de emulație, de stimulare reciprocă, de cooperare fructuoasă.” (I. Cerghit).

Clasificarea metodelor didactice se poate face din mai multe puncte de vedere, dar noi luăm în seamă doar clasificarea prin care se disting două mari clase de metode: metodele tradiționale și metodele moderne, interactive.

Cel mai important aspect al instruirii active îl constituie faptul că elevii devin coparticipanți la propria lor instruire și educare. Sunt satisfăcute astfel, cerințele psihopedagogice ale activizării:

- pregătirea psihologică pentru învățare;
- prevenirea și reducerea influențelor negative ale diferitelor surse perturbatorii;
- asigurarea repertoriilor congruente;
- asigurarea unui limbaj comun între educator și educat;
- utilizarea unor modalități eficiente de activizare.

În procesul instructiv educativ al copiilor cu CES se folosesc mai des metodele activ-participative pentru ca înseamnă o interacțiune propice în asimilarea și consolidarea cunoștințelor pentru o mai bună folosire a lor în actul educațional, dar și în viața cotidiană.

Pentru atingerea finalităților educației, contextualizarea metodelor didactice la specificul demersului educativ reprezintă o importantă sarcină a cadrului didactic.

Este stimulată învățarea și dezvoltarea personală, favorizând schimbul de idei, de experiențe și cunoștințe, asigură o participare activă, promovează interacțiunea, conducând la o învățare activă cu rezultate evidente. Contribuie la îmbunătățirea calității procesului instructiv-educativ, are un caracter activ-participativ, o reală valoare activ-formativă asupra personalității elevilor.

Pentru o utilizare eficientă a acestor metode, în practica didactică, este necesară cunoașterea teoretică, o minimă experiență în utilizarea acestora și integrarea corespunzătoare în proiectul didactic, în interrelație cu metodele tradiționale. Acest mod de predare transformă elevul într-un actor, participant activ în procesul învățării, pregătit să-și însușească cunoștințele prin efort propriu, mobilizându-l în raport cu sarcinile de învățare date. Se identifică cu situația de învățare în care este antrenat, fiind parte activă a propriei transformări și formări, generată de cunoaștere.

Practica didactică bazată pe metode interactive presupune:

- interacțiuni verbale și socio-afective nemijlocite între elevi, grație cărora se dezvoltă competențe intelectuale și sociale transferabile în diferite contexte formale sau informale;
- atitudine deschisă, activă bazată pe inițiativă personală;
- o învățare în colaborare cu ceilalți colegi;

- angajarea intensă a elevilor în realizarea sarcinilor (chiar dacă în cazul unora dintre ei nu se produce la primele experiențe de acest fel);
- responsabilitate colectivă și individuală;
- valorizarea schimburilor intelectuale și verbale, mizând pe o logică a învățării care ține cont de opiniile elevilor.

Demersurile didactice de acest tip conduc spre un progres cognitiv centrat pe descoperirea celuilalt, a unei participări active și interactive, la reflecție comună în cadrul comunității educaționale din care face parte.

Specific metodelor interactive este faptul că ele promovează interacțiunea dintre mințile participanților, dintre personalitățile lor, ducând la o învățare mai activă și cu rezultate evidente.

Metodele interactive:

- creează deprinderi;
- facilitează învățarea în ritm propriu;
- stimulează cooperarea, nu competiția;
- sunt atractive;
- pot fi abordate din punct de vedere al diferitelor stiluri de învățare.

De aceea, un învățător care folosește metode interactive ar trebui să fie:

- un sfătuitor – care își poate ajuta elevii în rezolvarea problemelor, îi motivează să își prezinte propriul punct de vedere;
- un animator – care inițiază metode și le explică elevilor, pregătește materialele didactice și prezintă scopurile învățării;
- un observator și un ascultător – care observă elevii în timpul activității și îi apreciază corect;
- un participant la învățare – care nu are impresia că este perfect și învață toată viața;
- un partener – care poate modifica „scenariul” lecției, dacă clasa o cere.

Bibliografie:

- Cocoș, C. (coord.) - „Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice”, Editura Polirom, București, (1998)
- Cristea, S. - „Pedagogie”, vol. II, Editura Hardiscom, Pitești, (1997)
- Nicola, I - „Tratat de pedagogie școlară”, Editura Aramis, București, (2003).

Valorizarea elevului cu CES prin activități expresiv – creative

Prof. Cristina Pal

Prof. Elena Doru

C.S.E.I. „Al.Roșca”, Piatra Neamț

V-ați gândit vreodată cum de unii copii cu CES reușesc să se integreze cu ușurință în cadrul unei comunități, iar atât de mulți dintre ei întâmpină dificultăți de adaptare școlară și socială?

Cu siguranță v-ați întrebat foarte des acest lucru.

Întrebarea care se succede este: **cum de unii copii cu CES au succes și alții nu?**

Răspunsurile sunt variate, iar pe unele le veți găsi **în acest material** ce își propune să prezinte următoarele aspecte ale integrării copilului cu CES prin valorizarea acestuia:

1. importanța activităților expresiv – creative în stimularea și dezvoltarea emoțională și socială a copilului;

2. modalități concrete de valorizare a potențialului expresiv – creativ al copilului cu CES;
3. rezultate obținute cu copiii cu CES prin intermediul activităților expresiv – creative.

Care este importanța activităților expresiv – creative?

Este cunoscut faptul că personalitatea copilului se dezvoltă printr-o gamă complexă de activități și prin interacțiuni multiple. Copilul cu CES are nevoie de o stimulare mult mai elaborată în plan psiho - motric, emoțional și aptitudinal comparativ cu ceilalți copii de vârstă biologică similară.

Din această idee decurge faptul că **intervenția în dezvoltarea** acestuia este necesar să se producă în primul rând **la nivel emoțional, atitudinal și aptitudinal**, acestea fiind premisele dezvoltării și în plan cognitiv și comportamental, facilitând adaptarea și integrarea socială a copilului cu CES, iar cel mai ușor mod de a dezvolta aria emoțională și socială a copilului este **valorizarea potențialului de exprimare creativă** a sa.

Utilizarea artelor expresive în dezvoltarea umană își are originile în cele mai vechi începuturi ale expresiei artistice umane. Arta a fost folosită pentru tratarea tulburărilor fizice și psihice încă din antichitate. Astăzi, multe terapii, cum ar fi terapia experiențială utilizează arta ca mijloc de expresie pentru comunicarea trăirilor și a sentimentelor. Aceste mijloace de expresie sunt la îndemana oricui, nu sunt doar daruri artistice.

Ce anume ne facilitează exprimarea?

Cu toții am simțit, poate când eram copii, sau poate adulți fiind că, **pentru a ne putea exprima** avem nevoie de multe ori de un mediu sau de un **grup suportiv**, care să ne dea încredere, să ne valorizeze.

Astfel, pentru elevii cu CES, care întâmpină deseori dificultăți de identificare și de exprimare verbală a propriilor emoții, trăiri, dorințe, expectanțe, **tehnicele expresiv – creative**, individuale și de grup, le facilitează atât **exprimarea de sine**, cât și identificarea și **dezvoltarea aptitudinilor** nedescoperite prin intermediul altor tipuri de activități.

După opinia lui Preda, V. (2003, p. 67), produsele de nuanță artistică ale deficienților sunt expresia *imaginilor mintale* ale acestora, deschizând o fereastră spre propria lor viziune asupra lumii, iar Changeux (apud. Preda, p. 69) afirmă că aceste creații țin o legătură afectivă singulară între ei și noi și ne oferă creații inedite, multe dintre ele insolite și impresionante, încât putem recunoaște o autentică "artă nouă".

Arta copiilor cu diferite deficiențe - susține Changeux - ne poate învăța mai mult despre natura umană decât Sigmund Freud sau Marcel Duchamp.

Modalitățile concrete de valorizare expresiv – creativă care sunt?

Mijloacele de expresie utilizate în activitățile expresiv – creative sunt multiple și complexe, fiecare având un rol semnificativ asupra fiecărei etape de dezvoltare, tinându-se cont de „zona proximei dezvoltări” și în funcție de particularitățile și de preferințele fiecărui copil.

Desenul și pictura

Desenul liber sau tematic constituie o cale de evaluare și de exprimare a personalității persoanei, a dificultăților sale emoționale, a relațiilor sale, a traumelor suferite, a nivelului de anxietate existențială, a capacităților sau a dificultăților de a se adapta la mediul social.

Personajele unei povești desenate sunt investite cu semnificații, emoții, sentimente și gânduri

pe care copilul le trăiește în legătură cu evenimentele vieții sale.

Exprimarea prin desen/pictură este nu numai **diagnostică**, ci și **educațional - terapeutică**. Atunci când desenează, copilul învață să-și comunice adecvat și în mod spontan sentimentele, dorințele, expectanțele, învață să-și conștientizeze atitudinile și aptitudinile. Astfel, reușește să se înțeleagă pe sine și să-i înțeleagă mai bine pe cei cu care interacționează.

Modelajul

Modelajul este un alt mijloc expresiv, **utilizat cu succes** mai ales cu persoanele care au foarte mari **dificultăți de exprimare verbală** a emoțiilor, sentimentelor și trăirilor. Materialele pentru modelaj pot fi lutul, plastilina sau aluatul.

Aceste materiale oferă experiențe tactilo – kinestezice, iar maleabilitatea și versatilitatea acestor materiale se pliază pe o varietate de nevoi ale copilului.

Colajul

Colajul, prin varietatea de texturi utilizate, ajută la **eliberarea imaginației** și poate fi utilizat ca **exprimare senzorială și emoțională**. Prin compozițiile de grup, copilul învață să interacționeze, să se înțeleagă pe sine și pe ceilalți, să colaboreze și să-i sprijine pe ceilalți.

Ce rezultate am obținut?

Din experiența cu copiii cu CES am remarcat că activitățile expresiv – creative determină o schimbare semnificativă în plan emoțional, atitudinal și aptitudinal, relațional, comportamental.

Lucrând cu entuziasm în activități variate, cu noi conținuturi și provocări de exprimare artistică, de descoperire dirijată a valorificării materialelor din mediul lor de viață, copiii au revelația propriului lor potențial creativ și încep să-și pună întrebări referitoare la modalitățile prin care ar putea să-și folosească aptitudinile revelate în viața de zi cu zi.

Produsele artistice ale copiilor cu CES devin o mărturie a faptului că **resursele fiecăruia** dintre ei, dacă sunt stimulate, încurajate și valorizate pot fi un **factor de dezvoltare** emoțională și socială pentru ei și un **factor motivațional** pentru noi să-i susținem și să diversificăm, calitativ și cantitativ, activitățile expresiv – creative destinate copiilor cu CES.

Lucrările artistice ale copiilor au fost expuse în diverse expoziții tematice organizate de instituții locale și regioanale, premii la concursuri și vernisaje cu picturi realizate de copii, concurând alături de copii, de vârste psihologice mai mari, din școlile de masă.

Bogăția cromatică, acuratețea detaliului, pregnanța formelor realizate de copiii cu CES **acționează cu forță asupra sensibilității noastre**. Prin caracterul lor impresionant, prin puterea lor evocatoare, **aceste mărturii** ale imaginației reproductive și creatoare **ne învață noi modalități de a trăi împreună** cu persoanele cu diferite deficiențe, practic de a-i integra școlar și social.

Prezența copiilor cu CES în viața noastră devine impregnată de entuziasmul acestora, de interesul lor pentru dezvoltare și reușită, iar aceasta se datorează, în cea mai mare măsură, faptului de a se simți apreciați și valorizați.

În concluzie, **copiii valorizați** prin propriul potențial capătă încredere în ei înșiși și în oameni și **își croiesc**, pas cu pas, **drumul lor către succesul personal**, așa cum și-l imaginează ei, așa cum îl transmit celorlalți, părinților și educatorilor lor care, alături de copil, înțeleg că **reușita vine din entuziasmul pentru ceea ce faci, nu din așteptările pe care le au ceilalți de la tine**.

Bibliografie:

- Cucuș, C. (2014), *Educația estetică*, Editura Polirom, Iași;
- Preda, V., (2003), *Terapii prin mediere artistică*, Presa Universitară Clujeană, Cluj – Napoca;
- Rogers, C.R., (2008), *A deveni o persoană. Perspectiva unui psihoterapeut*, Editura Trei, București.

Școala incluzivă– școala viitorului educațional

**Vlad Mihaela, Școala Gimnazială „Nicu Albu”,
Piatra-Neamț, județul Neamț**

„Noi credem și declarăm că fiecare copil are dreptul fundamental la educație și fiecărui copil trebuie să i se ofere șansa de a ajunge la un anumit nivel și a se putea păstra la un nivel acceptabil de învățare... Sistemele educaționale ar trebui proiectate și programele educaționale implementate în așa fel încât să țin ăseama de marea diversitate a copilului”

Declarația de la Salamanca 1994

Intrarea în școală înseamnă pentru copil un moment fundamental generat de funcțiile școlii. Școala reprezintă pentru copil un mediul nou cu influențe ce-și pun amprenta pe conduita sa. Intrarea în școală determină o separare între activitatea propriu-zisă și joc, între timpul consacrat activității școlare și timpul liber.

Egalizarea șanselor școlare și integrarea optimă în prima etapă școlară a fost și rămâne în continuare unul din obiectivele de bază ale învățământului din țara noastră. Fiecare copil are un potențial educativ înnăscut care trebuie doar descoperit și activizat – aceasta este misiunea sfântă a școlii, a educatorilor, deoarece după cum spunea Comenius: „E îndoielnic să existe o oglindă atât de murdară, încât să nu reflecte totuși imagini într-un fel oarecare, e îndoielnic să existe o tablă atât de zgromțuroasă încât să nu putem scrie totuși ceva pe ea. Dacă se întâmplă însă, ca oglinda să fie plină de praf sau pete, pentru a ne folosi de ea trebuie să o ștergem, iar o tablă prea zgromțuroasă trebuie să o dăm la rindea.”

Fiecare dintre noi a încercat să răspundă, la un moment dat la întrebări de genul: „De ce nu toți elevii mei progresează în același fel? Cum pot să-i fac pe toți să înțeleagă? Cum pot să-i ajut pe cei care învață mai greu?”

Un prim pas în oferirea răspunsurilor a fost acela că am acceptat, în primul rând, diversitatea dintr-o clasă; faptul că fiecare elev are propriile sale capacități intelectuale, diferite de cele ale altor colegi, că fiecare are un anumit stil de a învăța și fiecare are nevoile sale în privința asimilării de informații. Așadar, unul dintre cele mai importante aspecte ale învățământului actual este nevoia sa de adaptare la necesitățile copiilor, oricare ar fi acele necesități și oricare ar fi copiii.

Una din formele de adaptare a învățământului la nevoile copilului ar fi școala incluzivă, o școală ce pune accent pe includerea acelor copii sau chiar grupuri, ce au fost anterior marginalizați și, care implică în procesul de învățare și de luare a deciziilor părinții, îngrijitorii și consilierii specializați. Metodele folosite în cadrul claselor incluzive pot îmbunătăți

performanțele tuturor copiilor. Comparativ cu educația în centre sau școli speciale, care are riscul de a-i menține pe copii și adolescenți în afara societății, școala incluzivă constituie spațiul ideal pentru viitoarea lor integrare în societate. În loc să-i izolăm și să ne plângem că sunt „dificili”, „turbulenți” sau chiar „handicapați”, am putea să admitem faptul că acești copii ar putea progresa mai mult într-o clasă obișnuită, dacă noi, cei care lucrăm cu ei, am accepta că educația este pentru toți.

Un lucru foarte important și care trebuie luat în considerare este că predarea în cadrul diversității implică predarea pentru fiecare individ în parte. Ținând cont de interesele fiecărui elev, de experiența și țelurile sale facem, de fapt, un pas important în educația elevilor și integrarea lor în societate, după terminarea studiilor. Mai mult, putem spune că diferențele dintre indivizi sunt mult mai pregnante decât cele dintre grupuri. Din acest punct de vedere, poate una dintre cele mai mari provocări, căreia trebuie să-i facem față, este adaptarea stilului de predare astfel încât să corespundă necesităților fiecărui copil în parte.

Școala incluzivă, ca o nouă dimensiune ce a început să se contureze în peisajul învățământului românesc, este ca un răspuns la redimensionarea educației și are scopul de a crea pentru toți copiii un cadru prielnic învățării, pornind de la premiza că diferențele dintre oameni sunt normale și ele trebuie acceptate. Un rol important îl are, în cadrul școlii incluzive, pedagogia și învățarea centrată pe elev. Acest lucru implică automat adaptarea curriculumului și metodelor de predare la capacitatea și nevoia fiecărui elev în parte. Activitatea cu elevii cu nevoi speciale solicită aceleași strategii și practici ca și activitatea de la orice altă clasă. Cu alte cuvinte, o bună metodă de predare, în general, va fi o bună metodă de predare și pentru copiii cu nevoi speciale. Toți elevii au dreptul să aștepte de la învățământ cele mai bune și eficiente metode, iar elevii cu CES nu fac diferența.

Școala incluzivă trebuie privită ca o provocare pentru școlile obișnuite, însă ea nu trebuie privită ca o amenințare pentru performanța acestor școli. Multe dintre aceste școli găsesc ca fiind dificil să integreze elevi cu nevoi speciale în cadrul claselor obișnuite. 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.

Pentru școlarizarea copiilor cu CES există anumite etape ce trebuie urmate, printre care, în primă fază, este acceptarea ideii că există astfel de copii, recunoașterea dreptului lor la educație, integrarea lor treptată în cadrul școlilor obișnuite. Astfel, pe măsură ce acești copiii vor crește, vor deveni adulți și vor avea probabil proprii copii, incluziunea va fi un fapt acceptat și o măsură firească în cadrul educației. Copiii educați în cadrul școlii incluzive vor fi mai bine pregătiți să interacționeze cu diverși indivizi precum și cu diverse situații din lumea reală.

În cadrul școlii incluzive trebuie să existe o colaborare foarte bună între cadrele didactice ce își desfășoară activitatea aici și diferiți specialiști care activează în domeniul educației, cum ar fi psihologi, consilieri, terapeuți și alți specialiști care înțeleg că, doar împreună vor reuși să obțină cele mai bune rezultate. Cadrul didactic consultant pentru CES este cel care va lucra cel mai mult cu învățătorul sau cu fiecare profesor de la o anumită clasă, el fiind și cel care va participa în cea mai mare măsură la orele de curs.

Abordarea învățământului din perspectiva școlii incluzive presupune îmbunătățirea sistemului educațional pentru toți elevii, implică schimbări în curriculum, în modul de predare, în modul de învățare al elevilor, precum și schimbări în modul cum interacționează copiii cu CES cu colegii lor și invers. În perspectivă se insistă 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, școala incluzivă este deschisă tuturor elevilor,

astfel încât toți elevii să participe și să învețe, iar pentru ca acest lucru să se și întâmple, atât cadrele didactice cât și școlile 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 care au fost anterior excluși, ei fiind tratați ca parte integrantă a societății, care au ca model restul colegilor care nu au probleme, toți își dezvoltă abilitățile comunicative, devin mai creativi și acceptă diversitatea.

Cadrele didactice care își desfășoară activitatea în cadrul școlii incluzive 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.

Alături de acești factori, un rol important în asigurarea succesului copiilor cu CES este atribuit familiilor și părinților acestor copii. Din experiența noastră s-a demonstrat că acolo unde au fost implicate familiile și părinții copiilor în procesul de învățare, copiii cu CES au avut rezultate mult mai bune. Prin această implicare activă a familiei am creat, de fapt, o comunitate incluzivă ce îi ajută pe copiii cu CES să se integreze mai repede și cu mai mult succes în societate, după terminarea studiilor.

Așadar, pentru a determina școlile să devină responsabile de rezultatele elevilor este necesar un mare efort și dedicație, atât colectiv cât și individual. Pentru aceasta trebuie să credem că fiecare copil în parte poate învăța și reuși, că diversitatea este utilă tuturor și că elevii expuși diferitelor riscuri le pot depăși printr-o atenție și implicare din partea noastră 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.

Lumea de azi evoluează într-o direcție nouă: Învățăm că nu trăim într-un univers al “excluderii”, ci într-o lume a “includerii”, nu într-o lume a “scindării” ci într-o lume a relației simbiotice între interacțiune și interdependență. Fiecare persoană posedă o abilitate deosebită de a urca culmile sau de a cădea în disperare, dar ni se oferă tuturor șansa de a putea încerca? Toți avem “daruri” și “talente”. Toți suntem identici și, totuși, deosebiți. Un suflet inocent ca cel al unui copil este ca o pasăre care dorește să își ia zborul. Zborul spiritului nu poate fi îngrădit sau restricționat, el dorește să fie liber să poată să atingă imensitatea albastrului de o claritate orbitoare. Îndată ce un copil este dezavantajat, marginalizat, zborul este compromis, nu mai poate să atingă înălțimi nemărginite, este reprimat, iar aripile îi vor fi frânte, la fel și spiritul. Egalitatea între copii ar trebui să reprezinte un mod de viață existent, nu doar o concepție care pare imposibil de atins din cauza unor lucruri minore care în ochii unora iau proporții colosale.

Bibliografie:

1. Panaite D., Instrumente de lucru și strategii didactice în educația integrată, Editura Diagonal, Bacău, 2003
2. Ungureanu D., Educația integrată și școala incluzivă, Editura de Vest, Timișoara, 2000
3. Vrășmaș T., Învățământul integrat și/sau incluziv, Editura Aramis, București, 2001
4. Vrășmaș T., Școala și educația pentru toți, Editura Miniped, București, 2004
5. Introducere în educația incluzivă – ghid pentru cadrele didactice, 2005

Nevoia de schimbare a stilului didactic cu accent pe componenta creativă

Profesor Moise Felicia,
Liceul Tehnologic „Vasile Sav”, Roman

Argument

A fi profesor înseamnă un risc asumat deoarece pregătirea pentru a preda și pentru a-i învăța pe alții cum să învețe este o operă niciodată încheiată și care implică multă răbdare, multe momente de incertitudine, de descurajare și multe ore de studiu, iar rezultatele nu pot fi măsurate nici cantitativ și nici imediat.

Cadrul didactic stimulează și întreține curiozitatea copiilor pentru lucruri noi, le modelează comportamentele sociale, le întărește încrederea în forțele proprii și îi ajută să își găsească identitatea. Realizarea acestor sarcini depinde de măsura în care acesta posedă calitățile și competențele necesare centrării cu precădere pe așteptările, trebuințele și interesele copiilor.

Educația este unul dintre factorii determinanți care concură la evoluția unei societăți, a unei țări, în general. Ea este aceea care poate furniza ingineri, cercetători, întreprinzători, medici, profesori, manageri, etc., categorii socio-profesionale atât de necesare oricărei societăți contemporane.

În ultimii ani au existat diverse schimbări în sistemul de învățământ din România. Acest fapt a determinat și o modificare a percepției în care cadrele didactice înțeleg să își exercite profesia, mai ales că în noile condiții este nevoie de o legătură tot mai puternică între școală și societate.

Cadrul didactic poate afla ceea ce trebuie să schimbe în modul său de a-și exercita profesia, doar prin contact permanent cu elevii, ceilalți colegi cadre didactice, directorul unității școlare, inspectori școlari, părinți.

Este nevoie de o repunere în discuție a valorilor pe care trebuie să le transmită școala și modul în care trebuie transmise, acest fapt reprezentând, de fapt, începutul unei schimbări reale în educație.

STILUL DIDACTIC-CONCEPT, TIPOLOGIE, CARACTERISTICI

Stilul didactic desemnează felul în care cadrul didactic organizează și conduce procesul de învățământ presupunând anumite abilități, îndemnări sau priceperi din partea acestuia.

Stilul didactic are un caracter personal fiind oarecum unic pentru fiecare învățător sau profesor. El devine o constantă sui-generis a personalității lui, reflectă concepțiile și atitudinile pedagogice ale acestuia, competența și capacitatea lui profesională. Stilul este o formă de exprimare a originalității cadrului didactic și o sursă generatoare de noi practici didactice.

Stilul educațional, în raport cu dimensiunile personalității, evidențiază ceea ce este specific fiecărui profesor, nota sa personală în realizarea atribuțiilor, pe care le incumbă propriul statut, și diferă de la profesor la profesor - *I. Iorga*.

Stilul educațional este un mod propriu de comportare, atitudine față de probleme, obiective, acțiuni, factori, criterii de evaluare, o împletire specifică a însușirilor, capacităților, competențelor ce alcătuiesc profilul său, dar manifestate acum în acțiune.

În raport cu acțiunea eficientă, stilul educațional reprezintă un mod specific de a aborda educația, elevii, situațiile de învățare, valorile disciplinei sale, de a mânui metodele și procedeele, de a utiliza programele școlare, tehnologia didactică, așa cum arată *G. Văideanu*.

Este, așa cum arăta *A. Dragu*, linia directoare, adecvată rezolvării problemelor didactice concrete; un anumit mod de a concepe organizarea învățării, de a conduce comportamentele elevilor, în condiții de maximă eficiență.

În raport cu factorii determinanți, stilul educațional, în opinia lui *A. Dragu*, este un set de acte, un repertoriu de comportamente, atitudini și tehnici structurate într-un sistem utilizat în realizarea obiectivelor educației.

Așa cum arată *I. Nicola*, eficiența stilului educațional nu poate fi apreciată în sine, ci prin raportarea la factorii generatori care țin de personalitatea profesorului și de contextul psihosocial în care se integrează.

Diferențele de comportament ale cadrelor didactice pe linia dimensiunilor invocate a condus la definirea și caracterizarea unor stiluri educaționale.

Stilul educațional este “*expresia modurilor de comportament preferate, care revin cu o anumită regularitate*”(E. Geissler,1977) sau “*modul caracteristic în care actele de predare sunt executate* (B.O.Smith); el este personal, unic, poartă amprenta personalității cadrului didactic și este o formă de exprimare a originalității acestuia .

În plan comportamental, stilul educațional se exprimă în modul de conducere și organizare a clasei de elevi, modalitățile de control și sancțiune, planificarea conținutului, strategiile de instruire folosite, tehnicile motivaționale și procedeele de evaluare.

Stilurile educationale au multiple **semnificatii teoretice si practice:**

- reprezintă o formă de manifestare a originalității în activitatea didactică;
- au o valoare strategică, inspirând alegerea și utilizarea preferențială a unor strategii - În cadrul unui stil se pot pune în acțiune mai multe tipuri de strategii;
- îmbogățesc practica școlară, introduc variație, favorizând o activitate mai vie, mai nuanțată în clasă;
- induc comportamente variate de învățare și contribuie la modelarea stilurilor de munca intelectuală la copii;
- o utilizare preferențială de stiluri poate să semnaleze schimbări vizibile în sistemul de valori ce ghidează activitatea cu copiii, noi direcții în practica capabile să angajeze în mai mare măsură gândirea și imaginația, inventivitatea și creativitatea, să faciliteze depășirea mai rapidă a unui eventual didacticism arid și stereotip;
- sugerează interpretarea predării drept abilitatea cadrului didactic de a se comporta utilizând diferite stiluri educationale în vederea atingerii obiectivelor, ceea ce ar putea să însemne că stilurile devin o necesitate în susținerea unei prestații didactice de calitate și eficiente;
- pot scoate la iveală și supune verificării noi tipuri de competențe pedagogice ceea ce ar putea să contribuie la lărgirea bazei teoretice a formării profesionale, inițiale și continue .

Având în vedere funcția de conducere, identificăm trei stiluri a căror eficiență s-a testat: *autoritar, democratic și laissez-faire(pasiv)*.

Stilul de conducere autoritar se caracterizează prin faptul că învățătorul/profesorul determină întreaga desfășurare a activității: acesta dictează tehnicile și etapele activității, fixează fiecărui membru al grupului sarcinile de muncă și colegii cu care va lucra, distribuie aprecieri într-o manieră personală, fără a face cunoscute copiilor criteriile de evaluare, se menține în afara activităților concrete ale grupului, structurează timpul, nu încurajează și nu admite inițiativele, sancționează ori recompensează atitudinile și rezultatele copiilor, este dominant, rece și distant.

Stilul de conducere democratic se caracterizează prin faptul că problemele sunt discutate și deciziile sunt luate cu participarea întregului grup, care beneficiază de încurajarea și

asistența cadrului didactic. Perspectivele și etapele activității sunt schițate de la început. Învățătorul/profesorul sugerează două-trei tehnici de lucru, între care membrii grupului pot alege. Aceștia din urmă sunt liberi să se asocieze cu cine doresc în vederea realizării sarcinilor. Profesorul este obligat să justifice aprecierile pe care le face asupra realizărilor individuale sau de grup. El caută să fie un membru obișnuit al grupului, fără a lua asupra lui prea multe sarcini.

Stilul de conducere laissez-faire presupune un rol pasiv al cadrului didactic. Membrii grupului au întreaga libertate de decizie în ceea ce privește etapele de desfășurare a activității și metodele utilizate. Profesorul nu se amestecă în activitatea grupului, furnizează unele materiale și, dacă i se cere, oferă explicații suplimentare, fără să participe la discuții și fără să se intereseze de mersul evenimentelor. Acesta ia minimum de inițiative posibile și face minimum de sugestii. Evită în mod constant să facă evaluări asupra performanțelor sau conduitelor copiilor.

După modul specific de combinare a factorilor de rol cu trăsăturile de personalitate ale profesorului au fost derivate trei stiluri comportamentale (Păun, 1999):

- **stil normativ**, cu maximalizarea rolului și expectanțelor sale, centrat pe realizarea performanței, a obiectivelor;
- **stil personal**, cu maximalizarea caracteristicilor de personalitate, descentralizarea autorității, orientarea spre grup, flexibilizarea relației cu elevii;
- **stil tranzacțional**, ca intermediar, după situație, între celelalte stiluri, cu conceperea educației ca o tranzacție dinamică între roluri și personalități, în jurul scopurilor date.

Pe aceeași linie a identificării modului în care profesorul relaționează cu elevul și a atitudinilor adoptate în raport cu acesta, A. Neculau(1983) descrie următoarele **clișee comportamentale** tipice:

- profesori „*egali cu ei înșiși*”, care se feresc să fie prea entuziaști ori să se descarce afectiv în fața copiilor, dezvoltând un comportament artificial;
- profesori care „*păstrează distanța*” formală și afectivă față de elevi, considerând că aceasta ar fi garanția obținerii respectului și consolidării autorității; această conduită poate genera neîncredere, suspiciune, tensiuni și conflicte;
- profesori cu comportament „*popular*”, care adoptă o anumită familiaritate în relațiile cu copiii; aceștia se pot simți minimalizați, tratați cu lipsă de respect și deseori reacționează cu obrăznicie;
- profesori cu comportament „*prudent*”, de retragere și expectativă, preocupare ce izvorăște din teama de a nu părea ridicoli în fața copiilor;
- profesori care „*dădăcesc*”, urmare a faptului că nu au încredere în copii, în capacitatea lor de a se autoconduce și autoorganiza.

Aceste clișee dovedesc lipsa cunoașterii reciproce educator-copil, deci o competență profesională scăzută, incapacitatea de a găsi soluția comportamentală adecvată în raport cu diversele situații pe care le presupune munca didactică.

Apare astfel întrebarea: Care este stilul optim în raport cu condițiile date?

Ph. Gammage consideră că stilurile educaționale ar trebui ordonate de-a lungul unui continuum cu trei puncte nodale:

- a) profesorul deține integral controlul învățării, este dominator - **stil centrat pe profesor**
- b) profesorul permite elevilor să participe la decizii privind organizarea și conducerea învățării-**stil centrat pe elevi**
- c) profesorul nu are niciun impact cu grupul, nu asigură nicio structură de învățare

EFECTELE STILURILOR EDUCAȚIONALE

-Grupurile conduse *autoritar* reacționează diferit la conducerea autoritară: unii copii reacționează agresiv față de cadrul didactic, se revoltă, alții au o reacție apatică, abandonând toate responsabilitățile în sarcina acestuia, dând dovadă de o absență aproape totală a capacității de inițiativă privind activitatea clasei.

În ceea ce privește relațiile dintre membrii claselor conduse autoritar, ele au evoluat de la puternice tensiuni interpersonale sau manifestări de iritabilitate și ostilitate la adresa colegilor de grup, până la agresivitatea colectivă a mai multor subiecți contra unuia dintre ei.

În cazul conducerii autoritare, copiii își dezvoltă mai greu o motivație proprie. Rezolvarea sarcinilor apare ca un sistem de comenzi și ordine externe, care barează calea oricărei independențe de acțiune. Ei lucrează doar atât timp cât cadrul didactic este prezent, în absența acestuia încetează lucrul.

- În clasele conduse *democratic*, relațiile dintre membrii ei, precum și relațiile cu cadrul didactic sunt cordiale (prietenose). Membrii acestor clase încearcă apropieri mai personale și mai amicale față de profesorul lor, iar între ei se înregistrează schimburi spontane de confidențe privind diferite aspecte ale vieții fiecăruia. Copiii se simt mult mai liberi și mai dornici să se implice în organizarea clasei, manifestă mai puțină dependență față de cadrul didactic, iar comportamentul lor se schimbă foarte puțin atunci când aceasta lipsește. Stilul democratic previne încărcarea cu tensiune și agresivitate, iar climatul socio-afectiv pozitiv conduce la rezultate bune în planul eficienței activității.

-În ceea ce privește stilul *pasiv*, s-a constatat că, acționând la întâmplare, copiii nu se angajează propriu-zis în sarcină. Sunt neatenți și descurajați de neimplicarea cadrului didactic, de aici și eficiența scăzută. Neimplicarea și absența unui scop precis al activității generează nesiguranță și anxietate.

Stilul democratic este superior, deoarece generează comportamente acceptabile din punct de vedere social, determină creșterea capacității de comunicare interpersonală și o tendință mai puternică de angajare în rezolvarea sarcinilor. Învățarea este influențată de o atitudine caldă, sinceră, deschisă și de aprecierea pozitivă a profesorului care trebuie să le permită copiilor să ia cât mai multe decizii privind propria lor instruire, deoarece numai astfel se întărește libertatea de acțiune.

Cercetările privind relația dintre stilul educațional și eficiența învățării au relevat faptul că eficiența stilului educațional este mult influențată de natura sarcinii și a situației cu care se confruntă grupul, de vârsta copiilor, de caracteristicile de personalitate ale copiilor și ale cadrului didactic, de natura obiectivelor etc.

Stilul democratic se dovedește a fi eficient pe termen lung, pentru că permite exprimarea liberă a diferențelor individuale, manifestarea fără îngrădiri a fiecărui membru.

Stilul autoritar este mai eficient în ceea ce privește productivitatea, atunci când grupul are sarcini imediate: realizarea unui proiect, pregătirea unui concurs în timp foarte scurt.

Stilul pasiv are o eficiență și o productivitate scăzute, chiar dacă acesta creează un climat socio-afectiv pozitiv. Satisfacția grupului este însă provizorie, temporară, deoarece neimplicarea cadrului didactic și absența unui scop precis al activității generează nesiguranță și anxietate.

Stilul centrat pe elev pare a fi cel mai profitabil din punct de vedere al satisfacției, iar în ceea ce privește eficiența învățării, niciunul din cele două stiluri - stilul centrat pe profesor și cel

centrat pe elev - nu pare a da rezultatele cele mai profitabile. Din punct de vedere al motivației și al cultivării gândirii divergente, abordarea centrată pe elev pare oarecum superioară.

La întrebarea: *Care este stilul optim în raport cu condițiile date?*, răspunsul este că nu există un stil educațional general valabil pentru toate situațiile didactice.

Alegerea variantei optime presupune, din partea cadrului didactic, un ansamblu de competențe referitoare la:

- analiza corectă a situației,
- imaginarea mai multor alternative de acțiune,
- anticiparea consecințelor.

Toate acestea dau măsura competenței pedagogice.

CALITATILE UNUI BUN CADRU DIDACTIC

- *Capacitatea de cunoastere si apreciere a copiilor* (capacitatea de a observa si analiza permanent, rapid si profund calitatile si defectele copiilor si de a gasi cele mai bune solutii-presupune intuitie);

- *Capacitatea de a observa si analiza just faptele si fenomenele* (capacitatea de a-si pastra calmul si luciditatea in identificarea cauzelor reale ale esecurilor);

- *Curajul si demnitatea*(constituie un suport moral foarte important in situatii de criza, cand trebuie sa ia hotarari dificile);

- *Autocontrolul* (capacitatea de a-si domina sentimentele si emotiile prin raportarea justa la situatie, recunoasterea propriilor greseli ofera posibilitatea de a le corecta);

- *Rabdarea* (inseamna calm, incredere si o viziune clara asupra perspectivei: trebuie sa stie cum si cat sa ceara unui copil, sa aiba rabdare pentru implinirea muncii sale, sa-i inteleaga si sa-i sprijine pe necunosicatori, sa reziste presiunilor din exterior si critical or uneori nedrepte);

- *Perseverenta si consecventa* (inseamna munca sustinuta, uneori chiar frustranta, inseamna lucru indelungat- nici o calitate nu se perfectioneaza de la sine sau intr-o zi, iar cadrul didactic trebuie sa fie ultimul care se plictiseste, oboseste sau renunta);

- *O judecata libera* (presupune receptivitatea la nou si poate fi un factor de progres: sa fie la curent cu tot ce se publica in domeniu, sa nu omita nimic din ceea ce ar putea ajuta, sa adapteze metodele si tehnicile noi la specificul grupei/clasei de elevi cu care lucreaza, deoarece nu tot ce este nou sau la moda este util sau aplicabil in orice moment);

- *Sociabilitatea* (este necesara datorita contactelor diverse: copii, parinti, colegi, comunitate, iar succesul depinde de modul in care ii intelege, de cel in care se face inteles, de masura in care acorda ajutor celorlalti; de aceea trebuie sa fie amabil, ferm, corect cu cei din jur si de ce nu sa aiba simtul umorului);

- *Sanatatea si energia* (sunt necesare deoarece aceasta profesie presupune efort fizic si psihic, de aceea cadrul didactic nu trebuie sa para obosit sau bolnav ci sa fie un exemplu de entuziasm si energie, lucru destul de greu de aratat uneori).

NEVOIA DE SCHIMBARE

„Un învațat al lumii antice și-a propus în tinerețe să schimbe lumea. A ajuns la maturitate și a constatat că nu a putut schimba pe nimeni. Atunci și-a propus să schimbe măcar membrii familiei sale. Ajuns la bătrânețe, și-a dat seama că nici în familia sa nu a putut schimba pe nimeni. Era prea bătrân când a înțeles că, schimbarea ar fi trebuit să înceapă cu el, ca apoi să poată schimba lumea.”

Ideea de schimbare declanșează temeri, chiar dacă situația prezentă e neplăcută, acceptăm neajunsurile, preferăm rutina în locul frământărilor și a necunoscutului care ne așteaptă într-o etapă nouă.

A ne schimba, înseamnă a învăța lucruri noi, ceea ce nu este întotdeauna ușor, dar cât de mare este mulțumirea atunci când ne atingem obiectivele.

Dacă dorim să construim ceva în lumea nouă în care trăim, atunci trebuie să adoptăm o atitudine pozitivă față de tot ce înseamnă schimbare:

- Să ne asumăm responsabilitatea pentru faptele și sentimentele noastre;
- Să facem un bilanț asupra punctelor tari și slabe și asupra acelor pe care dorim să le ameliorăm;
- Să facem o listă cu lucrurile pe care dorim să le schimbăm și să stabilim ordinea priorităților;
- Să ne fixăm obiective clare și precise și în loc de “Aș vrea să...” să spunem “Vreau să...”;
- Să fim realisti în stabilirea țelurilor;
- Să clădim temelii acționând concret în realizarea obiectivelor;
- Să vizualizăm obiectivul, iar acesta să fie realizabil;
- Să eliminăm din vocabularul nostru expresii ca: “S-ar putea”, “Nu știu”, “Nu pot”;
- Să fim perseverenți și consecvenți în tot ceea ce facem;
- Să întâmpinăm fiecare zi cu gândul la noutățile pe care le vom întâlni, la oamenii pe care îi vom cunoaște;
- Să ne păstrăm entuziasmul și interesul și să nu renunțăm la visele noastre;
- Să vedem în propria persoană o nouă personalitate, iar dacă avem încredere în noi înșine vom putea să ne atingem țelurile.

NECESITATEA SCHIMBĂRII STILULUI DIDACTIC

În cadrul unei societăți aflate în schimbare și în contextul unei școli care se schimbă, fiecare cadru didactic se poate confrunta cu nevoia de a-și modifica propriile valori, atitudini și/sau comportamente în ceea ce privește actul și stilul didactic.

Curriculumul național prefigurează că actul predării și învățării concrete în școală trebuie regândit, redimensionat astfel încât demersul educațional să contribuie la dezvoltarea capacității copiilor în vederea dobândirii unor concepte care să le asigure cunoștințe și abilități în diferite situații, să determine motivația și disponibilitatea de a accepta, de a influența și de a impune schimbarea. Pentru schimbarea stilului, nu este nevoie de o schimbare a trasaturilor de personalitate a cadrului didactic, ci de o reconstrucție, reechilibrare, redimensionare a celor existente.

Pentru a descoperi care stil este cel mai eficient este nevoie să se identifice condițiile care stau la baza unei imagini mai apropiate de activitatea și comportamentul real al profesorului în situațiile de management educațional:

- a) factorii de personalitate (temperamentul, caracterul);
- b) motivația;
- c) nivelul dezvoltării copiilor;
- d) așteptările, influențele și presiunile de rol;
- e) climatul organizațional;

f) modul de percepție a contextului, a climatului, a reacțiilor, a diversilor stimuli externi sau interni.

Aceste condiții, criterii, conduc, de fapt, la variante de stiluri educationale, pentru ca nu există un model ideal, ci se acționează în funcție de situația dată.

Stilul autoritar nu mai este tolerat de copiii noștri, indiferent de etapa de școlarizare în care se află.

Datorită unei puternice influențe din partea mediului, școlarul din ziua de azi lucrează cu mai multe informații, este mult mai comunicativ, nevoia de cunoaștere este mai mare, iar potențialul afectiv nu trebuie neglijat nici în familie și nici în școală.

Aceste nevoi copilul și le satisface în momentul în care în mediul școlar întâlnește cadre didactice deschise spre comunicare, colaborare, respect față de copii, implicare și seriozitate în activitate, relaționare pozitivă, înțelegere și sprijin în rezolvarea situațiilor problema care apar, care face activitățile plăcute, amuzante, care îi motivează pe copii să dea tot ceea ce este mai bun din ei.

COMPONENTA CREATIVĂ A STILULUI DIDACTIC

Eficiența actului educațional este o rezultată a interacțiunii tuturor factorilor și condițiilor care concură la desfășurarea sa. Esențială este personalitatea educatorului care selectează și impune direcții și finalități nuanțate întregului demers educativ.

Actul didactic are o dublă trăsătură : de tehnică și creație.

1. Este **tehnic**, deoarece se desfășoară conform unor principii cărora li se subsumează tehnici de lucru proprii
2. Este un **act de creație**, deoarece proiectarea și organizarea lui depind de personalitatea cadrului didactic, de creativitatea acestuia.

Conceptul psihologic de creativitate desemnează dispoziția care există în orice individ și la orice vârstă de a produce ceva nou și relevant.

Creativitatea pedagogică definește calitățile necesare cadrului didactic pentru proiectarea și realizarea unor activități eficiente prin valorificarea capacităților sale de înnoire permanentă a acțiunilor specifice, pentru dezvoltarea individuală a copilului.

În ceea ce privește componenta creativă a stilului didactic, profesorului îi revine sarcina de a găsi acele elemente ale stilurilor specifice astfel încât să creeze un tot unitar în desfășurarea actului didactic. Pentru a stimula activismul și creativitatea copilului, cadrul didactic trebuie să fie o persoană creativă. Ralph Nallman spune despre conduita creativă a cadrului didactic: „Profesorul creativ oferă învățarea autoinițiată, atmosfera neautoritară îi încurajează pe elevi să învețe suplimentar, încurajează procesele gândirii creative. Aceasta înseamnă că el îi îndeamnă pe copii să caute noi conexiuni, să facă presupuneri nebănuite, să emită idei, să perfecționeze ideile altora și să orienteze aceste idei în direcții noi. El încurajează elevul să jongleze cu elemente ce par a nu fi corelate, să exprime teorii care par a fi ridicole, să formeze teorii greu de crezut, să combine materialele și noțiunile în modele noi și neașteptate.

Profesorul creativ știe cum să folosească întrebările. Fiecare act creativ începe cu întrebări, dar acestea trebuie să fie deschise, să aibă sens, să nu aibă răspunsuri predeterminate și îndeosebi să fie întrebări care să nu reclame o expunere a faptelor.

Creativitatea este o nevoie socială. Provocările lumii moderne impun soluții creative. C. Rogers consideră că adaptarea creativă este singura soluție pentru a ține pasul cu schimbarea. Pentru a se adapta la realitățile noi, cadrul didactic trebuie să-și cultive aptitudinile creative, să-și activeze resursele interne care acționează favorabil asupra propriei creativități și să stimuleze creativitatea elevilor pe care îi formează.

Bibliografie:

- Cerghit, Ioan.: *Sisteme de instruire alternative și contemporane. Structuri, stiluri și strategii*, București, Ed. Aramis, 2007
- Cozma, Teodor (coord.), *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*, Editura Polirom, Iași, 2001.
- Cucos, Constantin, *Timp și temporalitate în educație. Elemente pentru un management al timpului școlar*, Editura Polirom, Iași, 2002.
- Elena Joița, *Management educațional. Profesorul manager: roluri și metodologie*, Ed. Polirom, 2000
- Iosifescu, Șerban, *Management educațional, Educația 2000+*, București, 2005.
- Jude, Ioan, *Psihologie școlară și optim educațional*, București, Ed. Didactică și pedagogică, 2002
- Nicola, Ioan, *Tratat de pedagogie școlară*, București, Ed. Didactică și Pedagogică, 1996
- Roco, Mihaela, *Creativitate și inteligența emoțională*, Ed. Polirom, Iași, 2004

Exemple de bună practică : ”Pedagogia Feuerstein de activarea a funcțiilor cognitive”

Prof. Mariana Roșanu
Școala Gimnazială nr. 5 Piatra Neamț

Sunt profesor de matematică, vremelnic director al Școlii Gimnaziale Nr.5 din Piatra Neamț, iar în perioada 3-15 iulie 2011 am participat în Zwolle, Olanda la un curs de formare Comenius cu finanțare de la Comisia Europeană prin programul de învățare pe tot parcursul vieții, LLP. Interesată fiind de mecanismele psihice ale învățării în general, am ales tema de curs: **„Activarea procesului de învățare: Modificabilitate cognitivă structurală Feuerstein, Teoria experienței de învățare mediată și programul de îmbunătățire a cogniției ”.**

Îmi face o deosebită plăcere să împărtășesc celor interesați, informații despre cel care a aplicat instrumentele de activare a funcțiilor cognitive, despre tabloul funcțiilor cognitive, precum și exemple de lucru cu instrumentele de activare a funcțiilor cognitive.

Profesorul Reuven Feuerstein-autorul metodei, s-a născut în Botoșani, România în 1921, a trăit în Jerusalem până în 2014, iar prin intermediul intervențiilor directe la Conferința din 2011 din Olanda, via Skype, a demonstrat la 90 de ani, luciditate, înțelepciune, tenacitate, și putere de muncă demne de invidiat;

A fost contemporan cu Jean Piaget și Lev Vygostki, cărora le-a cunoscut opera și le-a tradus lucrările în limbi de circulație, pentru beneficiul tuturor sistemelor de educație. Pasionat de mecanismele învățării, a continuat cercetările pe un traseu propriu, susținând încă din 1960 că prin mediere și asistare pedagogică dirijată, este posibilă dezvoltarea și activarea

funcțiilor cognitive, precum și modificarea morfologică a creierului uman! (lucru demonstrat mult mai târziu prin apariția scanărilor RMN). Simplificând lucrurile, prof. R. Feuerstein declara că ”Sistemul uman este un sistem deschis, cromozomii pot fi modificați, rețeaua neuronală poate fi modificată, modificabilitatea omului este posibilă!”

➤ Sistemul de metode aplicative ale **profesorului Feuerstein** conține:

-o **teorie centrală**, Structural Cognitive Modifiability, SCM – inteligența, adaptarea la mediu poate fi modificată! Metoda este aplicată cu succes copiilor cu dificultăți de învățare, copii cu sindrom Down;

-o **metodă de lucru**, Mediated Learning Experience, MLE, o tehnică care a produs efectiv modificarea structurii creierului copiilor asistați prin învățare mediată, în țări din toată lumea; Întrebări simple, rostite repetitiv de un adult calm, zâmbitor, familiar copilului, (părinte, psiholog, profesor, terapeut), pot declanșa conexiuni mentale ce se transformă în căi, magistrale, rețele neuronale, capabile să mărească adaptabilitatea copilului la mediu.

-un **program**: Instrumental Enrichment incluzând 14 programe separate ce dezvoltă funcțiile cognitive folosind MLE pentru tineri și adulți cu vârste de peste de 10 ani. Metoda conține și 10 programe de lucru speciale pentru copii cu vârste cuprinse între 4 și 9 ani;

-o **metodă de evaluare**: LPAD, Learning Propensity Assessment Device, o metodă dinamică de evaluare a funcțiilor cognitive ce permite unui evaluator instruit să aleagă exerciții specifice pentru corecția funcțiilor cognitive semnalate ca deficitare;

-un **program de cercetare și dezvoltare** în Chicago și o rețea de peste 75 centre autorizate în toată lumea(Israel, Honkong, SUA, Africa de sud, Australia) care aplică și înregistrează progresele metodei Feuerstein;

-un **program anual de formare** Comenius, Erasmus, în colaborare cu Universitatea din Antwerpen, Belgia-ce permite educatorilor, terapeuților, psihologilor și părinților să asiste la demonstrații privind tehnica de lucru cu copii, să preia materialele de specialitate și să exerseze planificarea lecțiilor de folosire a instrumentelor IE și LPAD pentru sprijinirea copiilor, elevilor sau clienților lor ;

- **30 de conferințe internaționale anuale** de promovare și valorificare a rezultatelor, ce s-au ținut în Jerusalem, Chicago, Amsterdam, Londra, etc.

Conferința din 2010 a avut loc la Cluj, Romania. Universitatea Babes-Bolyai, unde prof. Maria Roth are preocupări în aplicarea metodei Feuerstein. Exista în lb. Română lucrarea, ”Cum putem ridica performanțele cognitive ale copiilor cu situații defavorizante și a celor cu tulburări de dezvoltare în cadrul unui învățământ inclusiv”, din cadrul Proiectului INSIDE 1998-2000, Jo Lebeer & Maria Roth.

Deși metoda Feuerstein presupune o întregă filozofie de abordare, necesită planificarea medierii pe unități de învățare, cu urmărirea obiectivelor generale și a indicatorilor de progres pentru modificarea comportamentelor, deprinderilor, atitudinilor, ea este aplicabilă oricărui domeniu de activitate și, nefiind legată de un domeniu specific, este transdisciplinară. Activarea funcțiilor cognitive poate fi aplicată în:

-Mediul educațional formal de orice nivel

-Psihopedagogia specială pentru persoane cu probleme de integrare, redescoperirea mediului înconjurător;

-Educarea adulților: întreținerea capacității mentale a vârstnicilor;

-Formarea continuă: sprijină reconversia profesională

Plecând de la premisa că toți copiii vin pe această lume complet neajutorați, mediatorul (mama, educatorul, psihologul) are rol decisiv, el trebuie să medieze/explice regulile acestei lumi copilului, pentru ca el se adapteze social și apoi să devină independent.

Postulatele profesorului R. Feuerstein:

- Ființele umane sunt modificabile cu ajutorul cuvântului;
- Eu sunt în măsură să modific persoana pe care o educ.

Si pentru ca un mecanism al învățării să funcționeze, se presupune dezvoltarea echilibrată a cogniției și emoției, ca fețe ale aceleiași persoane. Totuși, cum învățăm, ce ne trebuie pentru învățarea unei lecții de științe? Ar trebui să avem o bună percepție a desenelor, figurilor, să le denumim corect (să știm ce sunt), să putem selecta, colecta, compara date.etc. Astfel pentru ”simpla” operația de învățare e necesară activarea unor funcții cognitive specifice.

Funcțiile cognitive pot fi asemănate roților dințate, angrenate într-un mecanism, în timp ce operațiile mentale, ca învățarea, sunt chiar mașinile complexe ce scot produsul finit. Metoda Feuerstein a stabilit că aceste funcții cognitive pot fi de input, de procesare și de output, exersarea lor cu ajutorul *Instrumentelor* contribuind la dezvoltarea mentalului pentru un salt calitativ, extrapolare, extindere în lumea reală:”bridging”.

Dacă o persoană este egocentristă, desenează dezordonat pe pagină, se pierde în magazin, școală sau are gândire episodică (nu poate face legătura între diferite scene ale aceleiași întâmplări), se exersează instrumentele Orientarea în spațiu I și II, Percepție analitică, Ilustrarea.

Pentru exersarea concentrării, o bună percepție, educarea impulsivității și stabilirea unei strategii de lucru înaintea oricărei acțiuni, se aplică Organizarea punctelor, Comparația. Pentru învățarea mai rapidă, teama de complexitate, se folosește instrumentul Categorizarea.

Orice instrument are sarcini concrete pe suportul de hârtie (unit puncte, făcut săgeți, etc), dar importanța metodei constă în faptul că din fiecare lecție se desprinde un Principiu de viață care face trecerea de la puncte, buline, figuri, la situații de viață cu care se confruntă copilul.

Privind figura de pe coperta Instrumentului de Categorizare, putem explica cum sunt separate bulinele după de culoare și apoi după mărime. După ce s-a înțeles cum poate fi privită imaginea, (de sus în jos), se observă cum bilele, indiferent de culoare, se rostogolesc spre recipientele de jos, după o regulă de mișcare, (sub acțiunea gravitației deoarece bilele au greutate), apoi se grupează după mărime. Ca principiu, s-ar putea menționa: *Orice obiect (generalizare) poate fi exclus dintr-un grup și inclus în altul, în funcție de modul de definire a grupului.* În timp ce copilul se străduie să înțeleagă cum s-au grupat bilele de același fel, primește întrebarea directă: Te-ai simțit vreodată exclusă dintr-un grup? Ai suferit că ceilalți nu se jucau cu tine? Acum știi că nu făceai parte din acel grup(erai prea mică), iar grupul tău te aștepta!

Autismul

Ce este? Ce se poate face? Cum se manifestă.

**Profesor Clopotaru Loredana
Liceul Tehnologic “Spiru-Haret”
Piatra-Neamț, Neamț**

Ce este autismul?

Autismul este o tulburare severă de dezvoltare, de natură neurobiologică. Ea apare fie la naștere, fie la vârsta de 18 luni - 2 ani a copilului.

Autismul tipic face parte din tulburările spectrului autismului (TSA) sau tulburările pervazive de dezvoltare (PDD) care includ diverse forme de manifestare ale afecțiunii: de la autismul sever până la sindromul Asperger (cei afectați de acest sindrom au limbaj, o inteligență chiar genială, dar manifestă deficiențe de comunicare și socializare). Celelalte tulburări din spectru sunt: sindromul Rett, tulburarea dezintegrativă a copilăriei, PDD-NOS (tulburarea pervazivă de dezvoltare - nespecificată altfel sau autismul atipic) și autismul înalt funcțional.

Toți copiii cu TSA manifestă deficiențe de socializare, de comunicare verbală sau nonverbală și comportamente repetitive și stereotipe. Fiecare dintre aceste simptome se manifestă în grade și prin comportamente diferite la fiecare copil/persoană cu autism.

Statisticile internaționale realizate începând cu anii '90 relevă o incidență alarmantă a tulburărilor din spectrul autismului: 1 la 166 de copii - potrivit Congresului European de Neuropsihiatrie de la Barcelona sau chiar de 1 la 150, potrivit Centers for Disease Control, Atlanta, fiind o afecțiune mai des întâlnită decât cancerul, diabetul, SIDA, sindromul Down s.a.

Autismul poate apărea în toate tipurile de familii, indiferent de mediu social, rasă, etnie și este de 4 ori mai întâlnit la băieți decât la fete.

Deși cele mai mediatizate sunt cazurile de autism înalt funcțional sau de sindrom Asperger (vezi filmul Rainman), multe persoane cu autism au și retard mental. Totodată, ele pot avea și alte afecțiuni asociate, ca de exemplu epilepsie (convulsii), probleme senzoriale, sindromul X fragil, probleme gastrointestinale, tulburări de somn s.a.

Semne ale autismului

Comportamentele copilului sunt de fapt cele care anunță prezența afecțiunii, iar părinții sunt de obicei cei care observă manifestări neobișnuite. În unele cazuri, bebelușul pare diferit chiar de la naștere, nu îi observă pe cei din jurul lor, se concentrează pe un obiect pentru o perioadă lungă de timp, este foarte tăcut sau foarte plângăcios s.a. Primele simptome de TSA pot apărea însă la copii după o perioadă în care au avut o dezvoltare tipică (1-3 ani). Copiii care au început să vorbească, treptat își pierd achizițiile verbale, devin retrași, sunt autoagresivi, nesociabili etc.

Posibile semne ale autismului sunt când un copil:

- nu spune niciun cuvânt până la vârsta de 16 luni
- nu arată cu degetul până la vârsta de 18 luni
- nu combină 2 cuvinte până la vârsta de 2 ani
- nu răspunde la nume
- își pierde limbajul sau abilitățile sociale

Altele:

- are contact vizual redus
- nu știe să se joacă cu jucăriile
- aliniează jucăriile sau alte obiecte
- se atașează de o jucărie sau un obiect anume
- are activități repetitive/stereotipe (deschiderea și închiderea repetată a ușilor, învârtitul în jurul propriei axe, fluturarea și privitul mâinilor etc.)
- nu zâmbește
- nu răspunde la stimuli auditivi

Mai multe simptome găsiți în materialele care ne-au fost puse la dispoziție pentru a fi folosite în cadrul campaniei noastre, de organizația Help Autism Now Society (HANS) din Statele Unite, căreia îi mulțumim pentru sprijin.

Nu trebuie să uităm însă, că fiecare copil cu autism este unic, deci poate avea o combinație specifică de comportamente, chiar dacă gradul de afecțiune este același. Ceea ce este important

este că părintele, imediat ce simte că este ceva în neregulă, să consulte un specialist (neuropsihiatru sau psiholog specializat în tulburări de dezvoltare) pentru că, dacă suspiciunea de TSA se confirmă, intervenția să fie începută imediat.

Medicii pediatri și medicii de familie sunt cei care ar trebui să avertizeze părinții dacă observă o problemă, dar din păcate aceștia sunt foarte puțin informați sau instruiți cu privire la această afecțiune. Efectul: foarte puțin copii sunt diagnosticați devreme, adică la 1 an jumătate-2 ani, atunci când au cele mai mari șanse de recuperare. În acest context, campania **Împreună învingem autismul!** are printre obiective și pe acela de a disemina materialele HANS și de a instrui medici pediatri și de familie pentru a fi capabili să facă screening copiilor pentru depistarea timpurie a semnelor autismului.

Cauzele autismului

Încă nu se cunoaște cu adevărat cauza autismului. Cercetările demonstrează că așa cum există diverse grade de afectare și combinații de simptome în autism, probabil că există și multiple cauze. Există, totodată, evidențe ale unor anomalii la nivelul creierului persoanelor care suferă de autism, însă nu există un acord privind zona (zonele) care ar fi afectată (e). Pornind de la investigații neurochimice, autopsii sau scanări ale creierului, au fost sugerate diverse regiuni ca fiind locurile afectate, responsabile de apariția autismului. Totuși, foarte puține diferențe specifice au fost descoperite în creierul persoanelor cu autism.

Factorii combinați care pot cauza autismul sunt: genetici, asociați sau nu de cei de mediu la care a fost expus copilul înainte, în timpul sau după naștere (Autism Research Institute din Statele Unite și alte organizații consideră că ceea ce determina creșterea incidenței este expunerea la diverse substanțe toxice și vaccinuri), precum și factori legați de funcționarea sistemului imunitar.

În timp ce cauza sau cauzele definitive ale autismului rămân încă neclare, este evident însă ce nu este cauza autismului: lipsa de afecțiune a părinților sau felul în care aceștia și-au crescut copilul. Dr. Leo Kanner, psihiatrul care a descris pentru prima dată autismul în 1943 și apoi Bruno Bettelheim, profesor în dezvoltarea copilului, au considerat că tulburarea este determinată de "mamele reci" ("refrigerator mothers"), lipsite de afecțiune față de copii. Promovarea acestei false teorii a făcut însă, ca generații de părinți să sufere din cauza vinei pe care și-au reproșat-o pentru dizabilitatea copiilor lor. În anii '60 și '70, Dr. Bernard Rimland, psiholog și tatăl unui copil cu autism, unul dintre cele mai importante personalități în domeniu, (cel care a fondat Autism Society of America și Autism Research Institute), a demonstrat prin cercetările sale, întregii comunități medicale, că autismul nu este cauzat de "părinții reci", ci este de fapt o tulburare biologică.

Efecte pe termen lung

Efectele pe termen lung ale autismului depind de gravitatea simptomelor. Acestea mai depind și de cât de repede a fost începută terapia de recuperare. Autismul este cea mai gravă formă a manifestării anomaliilor în dezvoltarea individului, care afectează abilitatea omului de a intra în contact cu ceilalți, caracterizându-se printr-o dificultate extremă de a răspunde la contactele sociale și de a comunica.

Astfel, dacă intervenția nu este timpurie și susținută, persoanele afectate de autism nu vor putea să se autosprijine, să urmeze o școală, să muncească, să aibă o familie, să se integreze în societate. Simptomele autismului se agravează cu timpul, cei afectați își pierd treptat toate abilitățile, pot deveni violenți și autoagresivi și de cele mai multe ori ajung să fie instituționalizați.

Alături de persoanele cu autism, familiile acestora sunt afectate în egală măsură. După diagnostic, părinții trec prin stări de șoc, tristețe, depresie, furie, negare, însingurare, acceptare. Stresul din familiile cu autism este extrem de puternic, estimările precizând chiar că 4 din 5 cupluri cu copii cu autism divorțează

Despre autism

Copiii cu autism sunt diferiți! Caracteristicile tuturor copiilor cu autism sunt problemele de comunicare și limbaj, de socializare și comportamentele repetitive, autostimulările și interesele restrânse legate de persoane sau activități.

Un copil cu autism poate avea deprinderi de autonomie personală foarte bine formate, nivel cognitiv conform vârstei, dar să nu răspundă la nume, prezintă întârziere în dezvoltarea limbajului, contact vizual slab sau inexistent, dezinteres pentru persoanele din jur, rezistență mare la schimbare, și poate să se opună la realizarea oricărei sarcini cerută de către un adult manifestând protest vehement la încercarea de introducere în orice fel de activitate/interacțiune.

Un alt copil poate întâmpina dificultăți majore în menținerea atenției în activitate, lipsa contactului vizual, probleme de autonomie personală, dificultăți în înțelegerea limbajului receptiv și expresiv, dificultăți în exprimarea verbală dar să fie interesat de persoanele din jur și de interacțiunea cu aceste persoane, să zâmbească, să le stea în brațe și să le mângâie.

Autismul se însoțește adesea de deficit intelectual, ultimile cercetări în domeniu arată că peste 60 % dintre copiii autiști au un coeficient de inteligență sub 50, și doar 6% au coeficientul de inteligență peste 85. La testele de inteligență, cel mai adesea obțin scoruri ridicate la probele de performanță și cele mai slabe scoruri le obțin la rezolvarea itemilor ce necesită aptitudini verbale sau sociale. La copilul cu deficiență mentală se constată dificultăți de înțelegere a limbajului receptiv dar și dificultăți de discriminare între comenzi, obiecte, acțiuni.

Deficitul de atenție poate apărea pentru că aria de interese a copiilor cu autism este restrânsă și uneori mult diferită de cea considerată adecvată. Deficitul de atenție se traduce și în faptul că nesusținând criteriul cerut în rezolvarea unei sarcini apare eșecul. Nu este atent la detaliile cerute și rezolvă sarcinile după propriile criterii. “Nu este atent, dar știe” este ceea ce spun terapeuții și părinții. Copilul demonstrează că știe să răspundă la anumite cerințe în condițiile unei motivări puternice. Îndată ce i se prezintă recompensă preferată rezolvă sarcina pentru a primi premiul dorit.

Tulburările de limbaj se constată la aproape toți copiii cu autism, și se referă la limbajul verbal, la gesturi, sau la pointing. Copiii autiști nu dezvoltă în mod spontan modalități non-verbale pentru a exprima cererea, refuzul, sentimente etc. Ecolalia este foarte frecvent întâlnită, fiind uneori singura formă de limbaj verbal la care copilul autist poate ajunge. Ecolalia poate avea sau nu funcție de comunicare și poate fi imediată sau întârziată.

Comunicarea se realizează prin vorbire și prin reacții nonverbale care includ gestică, mimica, postura. Copilul autist nu-și folosește însă vocea pentru a atrage atenția, este un copil „cuminte” care nu își folosește limbajul cu sens de comunicare. Poate repeta o serie de cuvinte un timp îndelungat ori să emită sunete (ne)articulate fără sens, și au mari dificultăți în a folosi cuvintele pentru a exprima o cerere, un sentiment.

La naștere, copilul este aparent normal, fără anomalii fizice sau neurologice.

Debutul acestei tulburări se instalează înaintea vârstei de 2-3 ani, dar se poate depista chiar în primul an de viață. Dacă debutul autismului este precoce – în primul an de viață, se remarcă:

- lipsa mișcărilor anticipatorii atunci când sunt luați în brațe;
- lipsa zâmbetului ca răspuns la zâmbetul mamei;

- apatia și dezinteresul pentru persoanele ce-i înconjoară;
- nu-și orientează atenția către stimuli sociali;
- nu intră într-o rutină de comunicare cu ceilalți;

La copilul cu autism dificultățile în comunicare se referă și la faptul că adesea nu își întinde mâinile și corpul pentru a fi luat în brațe, nu prezintă forme variate de mimică pentru a exprima disconfortul (când copilul este ud, murdar sau când îi este foame), nu se agață de mamă pentru a fi luat în brațe, nu atrage atenția pentru a fi băgat în seamă și a stabili comunicarea, cererea, supărarea, îmbufnarea, oftatul, țipătul, râsul.

Caracteristic copiilor cu autism este faptul că contactul vizual este slab sau lipsește.

Față de persoanele din jur copilul autism poate să manifeste un dezinteres total, fiind uneori atras totuși de vestimentația sau unele trăsături ale persoanelor cu care intră în contact. În relațiile sociale se manifestă eșecul de a stabili contacte sănătoase cu anturajul. Poate manifesta un interes deosebit față de anumite obiecte, fără însă a le utiliza cu sensul lor adecvat, ci doar pentru a le agita, scutura, învârti etc.

Copilul cu autism prezintă discontinuități în dezvoltare, de exemplu poate învăța poezii de zeci de strofe, dar nu-și poate însuși formulele de politețe. Dificultățile perceptuale pot lua forme dintre cele mai variate, în sensul că de exemplu nu reacționează la un zgomot puternic, strident dar pot deveni agresivi la căderea unui creion pe parchet.

Preferă activitățile repetitive: deschiderea și închiderea ușilor, lovirea sau zgârirea unei jucării, aprinderea și stingerea luminii, ritualizarea activităților zilnice. Jocul de asemea este marcat de caracterul repetitiv, copilul folosind în joc obiecte puțin complicate ca: sfoara, nisipul, apa, hârtia, butoanele. Jocul colectiv este evitat și îi lipsește caracterul imaginativ și creativ.

Abordarea, educarea și integrarea elevilor cu CES

**Prof. Pușcașu Niculina
Școală Gimnazială Comună Bodești
Comună Bodești, Jud. Neamț**

La sfârșitul anului 1995 a fost aprobat „Planul național de acțiune în favoarea copilului” care conține și o serie de prevederi centrate pe integrarea copiilor cu cerințe speciale în comunitate. Acest act normativ recomandă printre altele „accesul copiilor cu deficiențe sau cerințe educative speciale, în funcție de potențialul acestora, la structurile și programele învățământului de masă precum și educația școlară în comunitate a acestor copii.

Încă de la apariția lor în domeniul educational, conceptele de integrare și incluziune au ridicat probleme de aplicare deosebite tuturor persoanelor implicate în acest proces. Dificultățile decurg din lipsa unei veritabile aserțiuni la principiile educației incluzive, uneori, chiar din partea celor care ar trebui să fie promotorii integrării.

De stagnarea progresului în această zonă de interes se poate face vinovată și intelectualizarea excesivă a celor două concepte, în medii relative închise –academicieni, politicieni, fără a exista o preocupare reală pentru diseminarea acestui mesaj în rândul tuturor persoanelor, într-o formă care să fie accesibilă și ale cărei valori să fie asumate de toți.

Implementarea procesului de integrare și incluziune pare să fi luat prin surprindere și nepregătiți pe multe dintre cadrele didactice, făcute brusc responsabile de reușita unui program pe care nu îl înțelegeau sau agreau în totalitate.

Iar dacă ei, într-un sfârșit, l-au înțeles și îmbrățișat, s-au lovit de neînțelegerea partenerilor sociali – părinți, mediul economic, instituții. Pentru a putea realiza o integrare sinceră, este nevoie de respectarea unei singure condiții: integrarea și incluziunea trebuie să fie idei care definesc structura noastră internă, să credem în ele și să nu ne apară în nici un moment ca fiind impuse, străine de noi. Astfel, la ce bun să ne chinuim să aplicăm strategiile inclusive dacă, la primul moment de cumpănă, vom blama sistemul și, chiar mai grav, copilul pentru care ne luptăm ca să îl integrăm?

Integrarea școlară este un proces de includere în școlile de masă/clase obișnuite, la activitățile educative formale și nonformale, a tuturor copiilor considerați ca având cerințe educative speciale.

Dreptul de a fi educați în același fel și în același context social ca și ceilalți copii este apreciat a fi un drept universal de care să se bucure orice copil indiferent de dizabilitate. În plan psihopedagogic, “cerințele educative speciale” subliniază cu claritate necesitatea individualizării evaluării și demersului educațional în funcție de particularitățile psiho individuale și de vârstă ale elevilor, de necesitățile, motivațiile, interesele fiecăruia.

Educația în școala incluzivă are rolul de a implica activ pe toți participanții în actul învățării spre realizarea idealului educațional și anume formarea personalității în vederea integrării active și creatoare în viața socială, în funcție de așteptările societății de la un moment dat.

Învățământul de viitor promovează egalizarea șanselor pentru toate nivelurile de învățământ, iar dacă integrarea copiilor cu CES se face cât de timpuriu posibil, atunci șansele de reușită sunt mai ridicate.

Integrarea copiilor cu cerințe educative speciale în școlile publice are rolul de a înlătura segregarea sau excluderea din diferite motive: apartenența la gen, limbă, statut social, religie, nivel de cultură etc.; de asemenea este necesară o reorganizare a școlii în ansamblu, a curriculumului, a modului în care profesorii predau și a modului în care elevii învață, a modului în care elevii interacționează între ei, cu sau fără dizabilități de orice fel.

Școala incluzivă este deschisă comunității, tuturor celor care vor să învețe și trebuie să se asigure că elevii din acea școală participă ei înșiși la procesul instructiv-educativ. Diferențele dintre elevi sunt văzute în școala incluzivă ca resurse de învățare în sensul că fiecare învață de la celălalt într-un proces de interacțiune continuă, iar tratarea diferențiată a elevilor este absolut necesară.

Integrarea școlară a copiilor cu CES permite, sub îndrumarea atentă a cadrelor didactice, perceperea și înțelegerea corectă de către elevii fără deficiențe a problematicei și potențialului de relaționare și participare la viața comunitară a semenilor lor care, din motive independente de voința lor, au nevoie de o abordare diferențiată a procesului de instruire și educație din școală și de anumite facilități pentru accesul și participarea lor la serviciile oferite în cadrul comunității; de asemenea copiii cu CES își dezvoltă competențele sociale alături de copiii “normali” mai mult decât dacă ar fi separați într-o școală specială.

Procesul de integrare a copiilor cu CES depinde în foarte mare măsură de profesor, de competențele sale pedagogice, organizaționale, psihosociale, deoarece integrarea este un proces complex, îndelungat și care presupune ca educatorul să fie foarte bine motivat și să știe exact ce înseamnă integrarea.

Noțiunea de educație integrată se referă în esență la integrarea în structurile învățământului de masă a copiilor cu cerințe speciale în educație (copii cu deficiente senzoriale, fizice, intelectuale sau de limbaj, defavorizați socio-economic și cultural, copii din centrele de

asistență de ocrotire, copii cu ușoare tulburări psiho afective și comportamentale, copii infectați cu virusul HIV etc.) pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate a personalității acestora.

În ceea ce privește dizabilitatea, trebuie menționat faptul că în legislația românească este încă prezentă sintagma de “persoană cu handicap” în locul sintagmei de “persoană cu dizabilitate”. Potrivit Organizației Internaționale a Persoanelor cu Dizabilități (DPI), dizabilitatea este definită ca fiind **“rezultatul interacțiunii dintre o persoană care are o infirmitate și barierele ce țin de mediul social și atitudinal de care ea se poate lovi”**.

Integrarea acestei categorii de copii, care au de altfel un IQ sub medie dacă ne raportăm la copiii de aceeași vârstă, se poate realiza ca și în cazul copiilor cu alte tipuri de handicap, individual în clase obișnuite, în grup de doi sau trei copii deficienți în clase obișnuite sau o a treia variantă, constituirea unor clase diferențiate (clase de nivel) integrate în structura școlilor obișnuite.

Această din urmă variantă s-a dovedit a fi, în cele mai multe din cazuri, ineficientă, fapt dovedit și de experiența unor țări europene cum ar fi: Olanda, Norvegia, Marea Britanie, din perioada anilor `70, când așa-numitele “clase de recuperare”, înființate atunci și reluate ulterior sub diferite denumiri, nu au condus la rezultate spectaculoase, ci din contră au afectat calitatea procesului didactic datorită măririi decalajului dintre clasele de nivel superior și cele de nivel inferior.

Iată un motiv pentru care atunci când este pusă în discuție problema integrării copiilor cu deficiență mintală în cadrul școlilor de masă, accentul trebuie pus pe măsurile anticipative centrate pe problemele specifice fiecărui copil, nu pe formele de organizare a claselor.

Deoarece de cele mai multe ori, copiii cu eșec școlar repetat ajung să fie suspectați și ulterior declarați ca fiind deficienți mintali, este absolut necesar un diagnostic psihologic diferențiat care ar putea discrimina între falșii deficienți mintali și deficienții mintali propriu-ziși.

Așa cum s-a demonstrat prin practica psihopedagogică, este mai bine să se greșească prin supra aprecierea copilului și orientarea sa spre învățământul obișnuit, decât sub aprecierea capacităților sale și orientarea spre învățământul special.

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

Intervenția recuperatorie trebuie întotdeauna să respecte personalitatea și nivelul de deficiență al copilului. Criteriul de alegere al programului de dezvoltare, a etapelor programului, intră în resortul unei persoane competente: psiholog, psihopedagog, profesor consilier.

Ceea ce revine învățătorului sau profesorului va fi aplicarea programului stabilit împreună cu psihologul, sub forma unor activități suplimentare (aditive la programa școlară) în sălile de clasă.

Nu există "rețete" pentru integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă. Cei care manifestă deschidere pentru integrarea acestora vor găsi și strategiile potrivite. Fiecare copil are dreptul la educație și merită să i se acorde o șansă. Învățând împreună, copiii învață să trăiască împreună, să se accepte și să se ajute la nevoie.

Integrarea copiilor cu CES conferă instituției școlare rolul de componentă fundamentală a sistemului social, aptă să răspundă concret imperativelor de moment ale evoluției din societatea contemporană și să rezolve o serie de probleme referitoare la nevoile de acceptare/valorizare

socială a fiecărui individ și la capacitatea acestuia de a se adapta și integra într-o societate aflată în continuă transformare.

Bibliografie:

- <http://www.copil-speranta.ro/?q=node/295>
- <http://www.unicef.ro/wp-content/uploads/Situatia-copiilor-cu-cerinte-educative-speciale-inclusi-in-inviimantul-de-masa.pdf>
- Ioana, Manolache, 2000, Orientarea școlară și profesională a elevilor cu cerințe educative speciale- Ghidul consilierului, Centrul Național de Resurse pentru Orientare Profesională, București
- Adina, Ecaterina, Vrășmas, 2004, Introducere în educația cerintelor speciale, Editura Credis, București
- Adina, Ecaterina, Vrășmas, 2006, Psihopedagogia copilului cu dificultăți de învățare, Suport de curs, Editura Credis, București



CENTRUL ȘCOLAR PENTRU EDUCATIE
INCLUZIVĂ „ALEXANDRU ROȘCA”
PIATRA NEAMȚ







MARITONA SANDITA
CLASA 12 A
SCOLA SINTAXA NES
PROF. STAN BIANCA



MARITONA SANDITA
CLASA 12 A
SCOLA SINTAXA NES
PROF. STAN BIANCA



MARITONA SANDITA
CLASA 12 A
SCOLA SINTAXA NES
PROF. STAN BIANCA



NASTASA ANDEI
GRUPA MARE
GRADINITA BORESTI/NEAMI
PROF. STAN BIANCA

