

Ministerul Educației
Inspectoratul Școlar Județean Timiș
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă
„Alexandru Roșca” Lugoj

NR. 9/ 2024

ACTUALITĂȚI, PROVOCĂRI ȘI PERSPECTIVE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SPECIAL ȘI SPECIAL INTEGRAT (ONLINE)



ISSN 2784-2029
ISSN-L 2784-2029

www.cseiroscajugoj.ro

**LUGOJ
2024**



Actualități, provocări și perspective în învățământul special și special integrat -ONLINE-

	<i>Nr. 9/ 2024 ISSN 2784-2029 ISSN- L 2784-2029</i>

	<i>COORDONATORI: PROF. VIORICA PARASCHIVU PROF. VERONICA FRUNZEA</i>

	<i>Autorul fiecărui articol răspunde de corectitudinea și originalitatea conținutului!</i>

CUPRINS

1. Școala de vară „Jocuri aromate”- Dezvoltarea abilităților de muncă în echipă*	pag. 4
<i>Prof. Viorica PARASCHIVU, Prof. Diana Cristina STOICA</i> <i>Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Alexandru Roșca” Lugoj</i>	
2. JOBSHADOWING „Accredited projects for mobility of learners and staff in school education”	pag. 8
<i>Prof. Andrada IONESCU</i> <i>Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Alexandru Roșca” Lugoj</i>	
3. Teamleading în educația specială	pag. 11
<i>Prof. Veronica FRUNZEA</i> <i>Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Alexandru Roșca” Lugoj</i>	
4. Picture Exchange Communication System (Pecs)	pag. 14
<i>Prof. Camelia-Aida BOCȘAN</i> <i>Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Dumitru Ciumăgeanu”, Timișoara</i>	
5. Program de recuperare a copiilor cu tulburări din spectrul autist	pag. 17
<i>Prof. psihopedagog Ionela MIHAI</i> <i>Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Dumitru Ciumăgeanu”, Timișoara</i>	
6. Împreună. Comunicare. Ascultare	pag. 21
<i>Prof. Diana-Nicoleta PISICĂ, Prof. Alexandra Andreea TOMICI</i> <i>Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă ”Paul Popescu-Neveanu” Timișoara</i>	
7. Particularități ale psihomotricității la copiii cu deficiențe mintale	pag. 25
<i>Prof. Sidonia POPESCU</i> <i>Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă ”Dumitru Ciumăgeanu”, Timișoara</i>	
8. Formare în context european- “Regarding digital technology and a sustainable lifestyle”	pag. 30
<i>Prof. Mariana HEBER, Prof. Laura VĂRCUȘ</i> <i>Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Constantin Păunescu” Recaș</i>	
9. Împreună am reușit!	pag. 34
<i>Prof. Mariana HEBER, Prof. L. Ion TOMIČ</i> <i>Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă ”Constantin Păunescu” Recaș</i>	
10. Dezvoltarea comunicării prin intermediul tehnicilor asistive	pag. 36
<i>Prof. Marcela BĂIEȘU</i> <i>Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Dumitru Ciumăgeanu”, Timișoara</i>	

11. Modalități de integrare a copiilor cu CES	pag. 40
<i>Prof. inv. Preșcolar Cosmina BOCEANU</i> <i>Grădinița P.P. Nr.4, Struct.G.P.N. Nr.2, Lugoj</i>	
12. Importanța implicării cadrelor didactice în mobilitățile Erasmus	pag. 44
<i>Prof. Viorela BENESCU</i> <i>Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Alexandru Roșca” Lugoj</i>	
13. Învățământul special și special integrat – o șansă pentru fiecare	pag. 46
<i>Prof. Simona FANU, Prof. Nicoleta-Alexandra IRINESCU</i> <i>Grădinița P.P. Nr.2 Lugoj</i>	
14. Managementul stimei de sine – jocuri și activități	pag. 50
<i>Prof. Tilore KORTNER</i> <i>Școala Gimnazială Nr. 2 Lugoj, jud. Timiș</i>	
15. Aspecte specifice privind integrarea școlară a copiilor cu dizabilități	pag. 56
<i>Prof. Ramona MALTIN, Prof. Monica LELESCU</i> <i>Grădinița P.P. Nr 1, Lugoj</i>	
16. Copiii cu deficiențe de învățare	61
<i>Prof. Emilia MUSET, Prof. Diana Sidonia IACOB</i> <i>Grădinița P.P. Nr.2, Lugoj</i>	
17. Egalitatea de șanse în sistemul educațional	64
<i>Prof. Nicoleta MURGOI</i> <i>Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Alexandru Roșca” Lugoj</i>	

ȘCOALA DE VARĂ „JOCURI AROMATE”

Dezvoltarea abilităților de muncă în echipă

Prof. Paraschivu Viorica

Prof. Stoica Diana Cristina

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Alexandru Roșca” Lugoj

Ajunsă anul acesta la cea de- a treia ediție, Școala de vară „Jocuri aromate” organizată la Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Alexandru Roșca” Lugoj a avut ca scop dezvoltarea abilităților de muncă în echipă, în vederea obținerii unui rezultat comun, încurajarea interacțiunii dintre elevi, fiind realizate activități incluzive alături de elevi din școlile din oraș. Astfel, elevii și profesorii coordonatori au avut oportunitatea de a se implica într-o varietate de activități care au adus o contribuție importantă la incluziunea educațională a elevilor cu CES.



Activitățile desfășurate au valorizat rezultatele proiectului de mobilitate **Erasmus+ cu numărul de identificare 2023-1-RO01-KA121-SCH-000147419**, fiind aplicate strategii și metode de dezvoltare a abilităților de cooperare, de lucru în echipă, de colaborare emoțională și creativă care să conducă spre a promova starea de bine, reziliența și empatia, precum și dezvoltarea personală.

Pe parcursul școlii de vară, activitățile individuale au alternat cu cele în echipe, având la bază activități culinare, de art-terapie, muzicale și sportive, prin intermediul cărora copiii au avut oportunitatea de a-și exprima emoțiile, de a se conecta cu ceilalți și de a dezvolta abilități



sociale și emoționale, participând la o diverse ateliere, atractive, creative și stimulante:

ATELIER 1 - HORA PRIETENIEI- în cadrul acestui atelier, copiii au avut ca sarcină realizarea a două figuri umane, cât mai creative, folosindu-se de scobitori și pufuleți colorați, de diferite mărimi.

ATELIER 2 - CĂMARA CU AROME- a fost un atelier foarte atractiv și îndrăgit de copii. Sarcina lor a fost să treacă prin toate cele 3 stații și să identifice 3 arome (prin simțuri diferite olfactiv, gustativ, tactil).

ATELIER 3 – DIGITALIADA- atrași tot mai mult de noile tehnologii, copiii au avut de rezolvat sarcini diferite, utilizând table SMART și aplicații digitale interactive.



ATELIER 4 - DESEN PE NEVĂZUTE- în cadrul atelierului s-a lucrat în perechi, copiii fiind așezați unul în spatele celuilalt, cel din față având lipită pe spate o pânză cu conturul unui fruct/legume. Copilul așezat în spate a avut ca sarcină să deseneze cu degetul forma de pe pânză, iar cel din față să reproducă forma „simțită” pe o foaie. Un atelier buclucaș, care i-a amuzat pe copii și care a dat naștere unor creații artistice surprinzătoare.

ATELIER 5 - CURSA LEGUMELOR - copiii așezați în șir indian au unit cu îndemânare tuburile din carton, reușind să transporte dintr-un capăt în celălalt al tuburilor 10 boabe de fasole, strânse într-un coș. Cu ajutorul unei farfuriilor legate cu sfoară, copii au deplasat și depozitat într-un coș 10 ardei kapia. Atelierul a stârnit multe zâmbete și a întărit spiritual de echipă.

ATELIER 6 - FRUCTELE JUCĂUȘE - fiecare grupă de elevi a extras fructul grupei, după care fiecare copil a primit o foaie cartonată cu fructul extras, pe care l-a colorat, decupat și fixat pe bețe de înghețată. A fost o activitate îndrăgită de copii deoarece și-au exprimat creativitatea pe un fond muzical relaxant.

ATELIER 7 - DANSUL FRUCTELOR- ”Fructele jucăușe”, realizate în cadrul atelierului anterior, au fost vedetele dansului. Fiecare fruct a avut o mișcare proprie, iar copiii au dansat în funcție de indicațiile primite.

ATELIER 8 – BALONIADA- copiii au fost împărțiți în două echipe, așezați pe două rânduri, unul în spatele celuilalt. La semnalul fluierului a pornit primul membru din fiecare echipă pe traseu, spre suportul de baloane pentru a desface primul balon. Membrii echipei au luat pe rând câte un balon, adăugând câte un membru pentru a întregi echipa.

ATELIER 9 - EVANTAIUL FRUCTAT- un atelier creative, în care fiecare copil și-a confecționat propriul evantai în formă de fruct.

ATELIER 10 - FLUTURAȘUL DULCE- fiecare participant a primit un fluturaș pentru decupat. După ce pe spatele fluturașului au scris/ desenat impresii sau cum s-au simțit la activități, la final, au întors fluturașul și au așezat bomboana pe băț, realizând un mic dar de păstrat acasă.

ATELIER 11 - TRASEUL MĂRULUI- copiii au „transportat” cu ajutorul unei linguri toate boabele de fasole / orez dintr-o farfurie în alta urmând conturul mărului. Acest atelier a necesitat multă concentrare și îndemânare.

ATELIER 12 - CĂPȘUNICA ÎNFOMETATĂ- cu ajutorul unui frumos decor realizat de cadrele didactice, printr-o gaură din capșună, copiii au adunat toate așele din farfurile (imitând spaghetti) într-un ghem.

ATELIER 13 - BIO MASCOTA - fiecare echipă a avut ca sarcină să deseneze legume și fructe, să le coloreze, să le decupeze, apoi să realizeze mascot echipei pe un carton.

ATELIER COMUN 14- CORNETUL AROMAT- copiii au realizat o activitate culinară, și au realizat propriul cornet aromat folosind fructe, miere, frișcă, bombonele și topping de ciocolată.



Atelierele organizate în cadrul Școlii de vară „JOCURI AROMATE” au oglindit foarte bine **-munca în echipă-** o strategie didactică care pune accent pe dezvoltarea competențelor de comunicare interpersonală și a comportamentelor sociale ale elevilor.

Munca în echipă este un termen care ascunde o varietate de abordări educaționale ce presupun o combinație a eforturilor atât din partea elevilor, cât mai ales a dascălilor. Este o formă a învățării colaborative, o tehnică de instruire educațională în care elevii lucrează în grupuri pentru a realiza sarcini și a atinge scopuri comune, fiecare dintre ei contribuind la aceasta în mod individual. Ea valorizează nevoia elevilor de a munci împreună ca o adevărată echipă, într-un climat colegial, de ajutor reciproc, de sfătuire continuă, de comunicare în mod constructiv, de exersare a gândirii divergente.

Așadar, activitățile în echipă asigură creșterea rolului motivației în învățării, al autocontrolului și al controlului reciproc. Presațiile individuale și prestațiile echipei se influențează reciproc, astfel încât se poate vorbi de interdependență pozitivă între membrii echipei.

Pornind de la aceste considerente, putem afirma că munca în echipă este o strategie care poate fi utilizată cu succes la diferite activități școlare, asigurând o interdependență pozitivă între membrii echipei, precum și creșterea motivației învățării, al autocontrolului și controlului reciproc.



JOBSHADOWING

„Accredited projects for mobility of learners and staff in school education”

Prof. Andrada IONESCU

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Alexandru Roșca” Lugoj

Am pornit în experiența aceasta a unui JOB SHADOWING în Slovenia prin programul Erasmus+, impulsionată de gândul că va fi o oportunitate de dezvoltare personală, profesională și socială, într-un context internațional dar și din curiozitatea de a descoperi o cultură și o țară nouă și mai ales de a intra în contact direct cu un alt sistem de învățământ.

Proiectele europene reprezintă o oportunitate atât pentru dascăli cât și pentru elevi de a lua contact cu participanții la educație din alte sisteme, de a face schimburi interculturale, de a vizita, de a privi prin ochii celui alt.

Anul acesta am avut șansa să particip la activitatea de mobilitate Erasmus+ Jobshadowing Accredited projects for mobility of learners and staff in school education” Erasmus + ,ID 2023-1-RO01-KA121-SCH-000147419 perioada 25-29 Martie, în Slovenia, Osnovna šola Gustava Šiliha, Maribor.

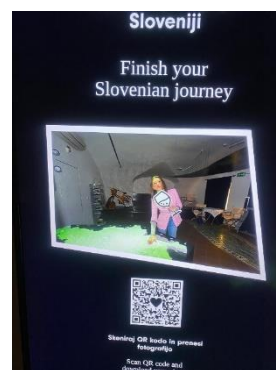
Maribor are una dintre cele mai vechi și bogate tradiții în fabricarea vinului din lume, o locație superba între dealurile viticole și verdeata muntelui Pohorje și o istorie culturală înfloritoare. Este o locație excelentă pentru explorare și relaxare calitate iar locuitorii sunt foarte primitivi

A fost o experiență inedită, în care am îmbinat utilul cu plăcutul.

Centrul Școlar Gustava Šiliha din Maribor, Slovenia, este al doilea cel mai mare centru școlar din țară, pe primul loc aflându-se centrul școlar din capitala Ljubljana.

Aici, sistemul educațional se concentrează pe integrarea persoanelor cu dizabilități în comunitate prin dezvoltarea autonomiei personale.

- 🌈 Activități de tip Montessori în care elevii consolidează aspecte noi privind dezvoltarea lor cognitivă și psihomotrică.



- ✚ Utilizarea terapiei PECS - un instrument eficient de comunicare pentru copiii cu autism
- ✚ Activități de stimulare senzorială - Stimularea senzorială este esențială pentru buna dezvoltare a oricărui copil
- ✚ Activități creative ce stimulează munca în echipă, socializarea și acceptarea celuilalt. De pildă, desenul de grup și terapia prin muzică.

Terapia prin muzică constă în folosirea muzicii și sunetelor într-un cadru structurat pentru a promova bunăstarea mentală, fizică, emoțională și socială.

Terapia prin muzică nu este educație muzicală și în timp ce copiii este posibil să deprindă abilități muzicale de bază precum să cânte la un instrument, acesta nu este scopul acestei activități. Când se folosește meloterapia, muzica este utilizată inițial pentru a stabili un punct de contact și apoi ca o modalitate de adresare în cadrul unui mediu în siguranță indiferent de dificultățile copilului.

Spre exemplu, terapia prin muzică poate fi folosită cu copii care sunt retrași sau apatici pentru a-i atrage în activități muzicale. Poate fi folosită de asemenea, pentru a canaliza – într-un mod constructiv și pozitiv – energiile unui copil foarte activ. Munca în grup poate fi folosită pentru a îmbunătăți și pune în practică deprinderi sociale precum conștientizarea și aprecierea celorlalți membri ai grupului, ascultarea, așteptarea rândului și abilitățile de lider.

Music Room este sala unde se întâlnesc copiii și terapeutul, care prin instrumente muzicale și meloterapie folosind cele mai eficiente metode ale meloterapiei pentru a-i ajuta pe cei mici în dezvoltarea lor emoțională, psihică și cognitivă.

Profesorul își confecționează propriile instrumente muzicale pe care le utilizează împreună cu elevii.

Unul dintre instrumentele muzicale folosite a fost **fluierul**.

Fluierul este un din instrument muzical de suflat din lemn, os, rareori și din metal. Toate tipurile de fluieri au forma unui tub cilindric, cu sau fără găuri.

Acesta a fost confecționat dintr-un tub de plastic, muștiucul (capătul cu care se termină instrumentul și care servește la concentrarea și dirijarea jetului de aer) este format dintr-o bucată de lemn care este fixată cu un colier de plastic.



Prin utilizarea fluierului urmarim formarea si dezvoltarea gustului estetic, manifestarea dragostei față de instrument, exprimarea atitudinii proprii și interpretarea expresivă a muzicii (intonație, frazare).

Sunetul fluierului reflectă dispoziția pozitivă si spiritul vesel.

Această mobilitate JOB SHADOWING ne-a oferit șansa să ne familiarizăm cu sistemul sloven de învățământ, să îl comparăm cu cel propriu, să împărtășim idei, opinii, exemple de bune practici, să observăm metode inovative de predare, prin participarea la orele de curs și întâlnirile personalul didactic Osnovna šola Gustava Šiliha, Maribor.



TEAM LEADING ÎN EDUCAȚIA SPECIALĂ

Prof. Veronica FRUNZEA

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Alexandru Roșca” Lugoj

Trăim într-un context de schimbări fără precedent prin amploarea și complexitatea lor. Pentru a conștientiza și a integra armonios dinamica proceselor de schimbare și tranziție la nivel personal, organizațional, micro- și macrosocial, este important ca profesorii, cu precădere managerii instituțiilor de învățământ, să poată găsi răspunsuri creative și personalizate la provocările din școală, din relația cu elevii, părinții, cadrele didactice și cu întreaga comunitate. În acest sens, este necesar să-și antreneze abilități de leadership și de coaching pentru dezvoltarea personală, să parcurgă propriul proces acompaniat de reflecție și autocunoaștere, să-și antreneze o gândire diferită (mindset) față de cea liniară, statică, analitică. Mai concret spus, este necesar ca profesorii să antreneze gândirea sistemică, holistică, creativă, inovatoare, deschisă la nou și la schimbare, pentru a putea vedea și acompania formarea acestui tip de dinamică a gândirii și la elevii lor.

Pornind de la aceste nevoi practice identificate în școală, prin intermediul **Proiectului Erasmus + Acreditat, Nr. 2023-1-RO01-KA121-SCH-000147419**, în perioada 06-10 noiembrie 2023, 4 cadre didactice din institutia noastra au participat la **Cursul de formare ”Team-Leading in Education”**, desfășurat în Malaga – Spania. Cursul a constituit o noutate în domeniul nostru profesional, am avut parte de experiențe inedite de învățare, fiind organizat în așa manieră încât informația științifică să vină treptat și să se îmbine armonios cu exercițiul practic și cu sesiuni de auto și intercunoaștere.



Cursul de formare "Team-Leading in Education" a cuprins următoarele teme și activități:

- Stiluri de conducere: metode, lucru în echipă, exerciții și jocuri interactive, diferite abordări pentru a împuternici și a dezvolta echipele școlare
- Group Management VS Team-Leading: activități în aer liber pentru întărirea echipelor, rezolvarea sarcinilor în echipe, metode de dezvoltare a abilităților de cooperare, activități interactive, lucru în echipă, idei practice, reflecții.
- Coaching - Teambuilding Session: metode și instrumente de coaching pentru împuternicirea echipei și motivarea membrilor, Model GROW, lucru eficient în echipă pentru atingerea obiectivelor, Modelul TUCKMAN
- Coaching - The Team's Journey: coaching-ul, impactul asupra descoperirii și înțelegerii modului de creștere a echipei, a valorilor acestora, modul în care ceilalți pot beneficia și de dezvoltarea echipei, specificul și importanța mentorilor în educație, oferirea de suport și feedback, cele mai importante calități ale unui mentor bun.



Metodologia cursului s-a concentrat pe experiențele și nevoile grupului, a urmărit în principal abordări practice; vizualizări, activități individuale și de grup, improvizație teatrală, colaj, scris, pictură, terapie prin artă ca parte a cursului, inițierea în aplicarea acestor tehnici în rutina zilnică. Au fost împărtășite strategii privind colaborarea emoțională și creativă între elevi, modalități de a folosi arta, drama, muzica și mișcarea ca instrument de promovare a incluziunii în rândul elevilor și de a promova starea de bine, reziliența și empatia, precum și dezvoltarea personală.

Acest curs a fost potrivit în special pentru echipa managerială a școlii, aceasta reușind să-și îmbunătățească abilitățile de a gestiona și motiva echipele, abilitatea de a folosi eficient timpul la întâlnirile de echipă, de a face față situațiilor problematice și de a gestiona corect sarcinile

de lucru. Totodată participanții și-au dezvoltat abilități de teamleading, abilitățile practice în teambuilding și abordarea situațiilor solicitante în lucrul în echipă.

O abordare în echipă a conducerii școlii încurajează participarea, implicarea profesorilor, comunicarea deschisă pentru a atinge obiective comune. Astfel, baza de cunoștințe colective a echipei este lărgită, sunt create insule de expertiză, sunt dezvoltate modele mentale comune și sunt utilizate resursele neexploatate.

Așadar, pentru construirea unui mediu de învățare colaborativ care să conducă la o schimbare a atitudinii de la „eu” personal la „noi” colectiv, este imperativă o abordare de conducere de echipă.

Școala noastră a făcut demersuri în acest sens, fiind demarate o serie de acțiuni și activități care să încurajeze munca în echipă. O parte din informațiile transmise în cadrul cursului au fost împărtășite cu succes atât la nivel local, cât și județean, prin organizarea cercurilor pedagogice și a workshop-ului: ***"Leadership în educație: metode eficiente pentru creșterea cooperării în cadrul echipelor"*** – în cadrul căruia au fost realizate într-o manieră atractivă și interactivă activități pe echipe în care membrii au contribuit la rezolvarea sarcinilor comune, incluzând activități outdoor și indoor de construire și împuternicire a echipelor, de comunicare și cooperare în cadrul echipelor noi formate.



PICTURE EXCHANGE COMMUNICATION SYSTEM (PECS)

Prof. Camelia-Aida BOCȘAN

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Dumitru Ciumăgeanu”, Timișoara

PECS, cunoscut și sub numele de Picture Exchange Communication System, reprezintă un sistem inovator de comunicare alternativă și augmentativă dezvoltat în Statele Unite în anul 1985 de Andy Bondy și Lori Frost. Inițial implementat cu succes în rândul elevilor preșcolari cu autism în cadrul Programului de Autism din Delaware, PECS a devenit o metodă utilizată la nivel global pentru a ajuta mii de elevi de toate vârstele care se confruntă cu diverse provocări cognitive, fizice și de comunicare.

Fundația protocolului PECS este construită pe principiile prezentate în cartea "Comportamentul Verbal" a lui B.F. Skinner și se bazează pe analiza aplicată a comportamentului. Prin utilizarea unor strategii specifice de promptare și recompensare, care încurajează comunicarea independentă, PECS oferă un cadru solid pentru învățare. Acest sistem include, de asemenea, proceduri riguroase pentru corectarea erorilor ce pot apărea în procesul de comunicare, promovând astfel evitarea dependenței de prompt-uri verbale și stimulând inițierea comunicării în mod independent.

Acest sistem poate fi folosit de către indivizi de toate vârstele și nivelele de abilități, atât acasă, cât și la școală, oferind multiple beneficii, cum ar fi sprijinirea dezvoltării limbajului verbal la persoanele cu autism, reducerea comportamentelor problematice și absența unui impact negativ asupra dezvoltării limbajului vorbit. Implementarea acestuia, conform principiilor analizei comportamentale aplicate (ABA) și sub îndrumarea unui logoped expert, ar trebui să fie plăcută și motivantă, fiind un sistem ușor de înțeles, care nu necesită pregătire specială, este rentabil și poate fi integrat în planurile NDIS (National Disability Insurance Scheme) cu suport de la organizații precum Pyramid Educational Consultants. Acesta promovează o comunicare semnificativă și motivantă inițiată de către cel care învață și este susținut de studii în curs de desfășurare care investighează impactul său asupra unor abilități de comunicare mai avansate.

În trecut, exista o rezistență semnificativă din partea multor persoane față de folosirea PECS și a limbajului semnelor pentru a educa copiii cu autism în domeniul comunicării. Existau

temeri potrivit cărora aceste abordări ar putea împiedica dezvoltarea limbajului oral al acestor copii. Cu toate acestea, cercetările și studiile ulterioare au demonstrat contrariul - că utilizarea PECS poate, de fapt, să fie benefică și să faciliteze dezvoltarea limbajului verbal la copiii cu autism.

De asemenea, s-a constatat că PECS poate contribui la reducerea episoadelor de furie și a comportamentelor atipice întâlnite în rândul individului cu autism. De exemplu, o situație obișnuită ar putea fi aceea în care un copil plânge pentru că îi este sete, însă părinții sau educatorii nu reușesc să identifice motivul plânsului, ceea ce ar putea duce la frustrare și neîndeplinirea nevoilor copilului. Prin integrarea imaginilor și a sistemului PECS în comunicare, copilul are posibilitatea să-și exprime mai clar și mai rapid nevoile și dorințele, facilitând astfel interacțiunea și înțelegerea reciprocă.

PECS, un sistem de comunicare bazat pe schimbul de imagini, este destinat oricărei persoane diagnosticată cu Tulburare din Spectrul Autist (TSA). Nu există restricții de vârstă pentru utilizatorii acestui sistem, cu toate acestea, majoritatea investigațiilor sunt concentrate asupra copiilor. Indiferent de vârstă, acest sistem poate fi folosit de către oricine întâmpină dificultăți în exprimarea verbală. PECS poate fi introdus eficient atât acasă, cât și în mediile școlare, rezidențiale, în programe de asistență socială și în centre de îngrijire. Implementarea acestui sistem poate fi realizată cu succes de către membrii familiei sau de către specialiști. Această formă de comunicare prin intermediul schimbului de imagini oferă o modalitate alternativă de comunicare pentru persoanele cu abilități de vorbire limitate. De exemplu, persoanele cu autism pot învăța să folosească cardurile pentru a solicita obiecte, a face observații și a răspunde la întrebări.

Beneficiile utilizării sistemului PECS includ: Promovarea dezvoltării comunicării intenționate; Reducerea comportamentelor negative sau provocatoare generate de frustrare; Creșterea oportunităților de interacțiune și învățare; Dezvoltarea abilităților sociale și a capacității de a construi relații semnificative; Ameliorarea abilităților de exprimare verbală;

Conform informațiilor prezentate în sursele respective, nu sunt evidențiate riscuri specifice asociate cu utilizarea sistemului de comunicare prin schimb de imagini (PECS). Aceste resurse înfățișează beneficiile și rezultatele pozitive ale folosirii PECS pentru indivizii de toate vârstele, cu diverse nivele de abilități, subliniind eficacitatea sa în dezvoltarea unor competențe esențiale de comunicare și sociale. Totuși, este important să subliniem că, așa cum este valabil în cazul oricărei intervenții sau terapii, există posibile provocări sau limitări care ar putea să apară și care

ar trebui să fie luate în considerare. Este important să evaluăm întotdeauna contextul individual și să fim conștienți de potențialele dificultăți care ar putea să apară în implementarea sistemului PECS în funcție de nevoile și caracteristicile specifice ale persoanei.

În concluzie, atât Sistemul de Comunicare prin Schimbul de Imagini (PECS), cât și sistemele bazate pe analiza comportamentală aplicată pot avea un impact semnificativ în îmbunătățirea abilităților de comunicare la copiii cu diverse dificultăți, inclusiv cei din spectrul autist. Prin utilizarea unor metode structurate și personalizate, aceste sisteme oferă copiilor posibilitatea de a comunica eficient, exprimându-și gândurile, nevoile și dorințele în mod clar și autonom. Investiția în aceste abordări specializate nu numai că sprijină dezvoltarea comunicării, ci și contribuie la îmbunătățirea calității vieții copiilor și a familiilor lor, deschizându-le noi oportunități pentru interacțiune și integrare în societate.

Bibliografie:

Picture Exchange Communication System (PECS). (n.d.). Disponibil la: the-picture-exchange-communication-system-pecs

Picture Exchange Communication System (PECS). (2024, May 16). Pyramid Educational Consultants UK. Disponibil la: <https://pecs-unitedkingdom.com/pecs/>

PECS®: an Evidence-Based Practice -. (2023, April 17). Pyramid Educational Consultants. Disponibil la: <https://pecsusa.com/pecs/>

Picture Exchange Communication System (PECS) - Integrated Treatment Services. (2023, March 29). Integrated Treatment Services. Disponibil la: <https://www.integratedtreatmentservices.co.uk/our-approaches/speech-therapy-approaches/picture-exchange-communication-system-pecs/>

Picture Exchange Communication System (PECS). (2022, June 16). Raising Children Network. Disponibil la: <https://raisingchildren.net.au/autism/therapies-guide/pecs>



PROGRAM DE RECUPERARE A COPIILOR CU TULBURĂRI DIN SPECTRUL AUTIST

Prof. psihopedagog Ionela MIHAI

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Dumitru Ciumăgeanu”, Timișoara



„SUNT TOTDEAUNA GATA SĂ ÎNVĂȚ,
DEȘI NU ÎMI PLACE ORICÂND SĂ FIU
ÎNVĂȚAT.”

Winston Churchill

Selectarea programului de recuperare a copilului cu T.S.A. se realizează după evaluarea abilităților actuale ale acestuia, abilități care urmăresc o serie de aspecte precum: capacitatea copilului de a răspunde la comanda verbală dată de adult, nivelul la care se află copilul fără a fi ajutat, constanta răspunsurilor copilului, numărul corespunzător de răspunsuri per total, contextul în care se dă răspunsul.

După evaluarea abilităților copilului, terapeutul va decide care dintre acestea vor fi vizate pentru recuperare, apoi va stabili obiectivele programului. Programul va ține cont de abilitățile de bază ale copilului, de vârsta acestuia, de faptul că abilitățile vor reduce problemele comportamentale ale copilului, de modul în care abilitățile vor putea fi generalizate.

Alegerea abilităților care vor fi achiziționate într-o perioadă de timp va fi ca un întăritor pentru terapeut și familie. Spre exemplu, un copil care nu vorbește, va trebui să învețe să dea un răspuns eficient, precum să arate obiectele dorite.

Sunt abilități importante care au un efect pozitiv în ceea ce privește implicarea copilului în activitățile familiei. Deci, este mai important ca un copil să învețe identificarea membrilor familiei sale decât să potrivească obiectele după un criteriu dat.

În cadrul programului de recuperare, terapeutul îl va învăța pe copil abilitățile funcționale, precum îndeplinirea unor comenzi simple, să arate anumite obiecte, să răspundă cu „da”, sau „nu”, etc.

În realizarea programului se va porni de la simplu la complex, se vor alege un număr mic de abilități pe care copilul va trebui să le învețe în primele săptămâni, crescând ulterior acest număr după ce acestea au fost învățate.

Programul este individualizat în funcție de fiecare copil în parte, dar va urmări o structură care va conține: programul de imitare, programul de limbaj receptiv, programul de limbaj expresiv, program de abilități pre-școlare, program de abilități de auto-servire.

Ceea ce ne interesează să îmbunătățim la copilul cu T.S.A. sunt cele patru arii și anume:

- Dezvoltarea cognitivă;
- Limbajul și comunicarea;
- Dezvoltarea motricității;
- Interacțiunea socială.

Între aceste arii este necesar să existe un echilibru, pentru a avea o recuperare eficientă a copilului cu T.S.A. Pentru fiecare arie se stabilesc obiective pe termen lung și obiective pe termen scurt care vor fi realizate cu copilul. Obiectivele pe termen scurt vor fi descrise pe componente specifice care să fie în concordanță cu rezultatele evaluării copilului. Se vor planifica acțiunile terapeutice, se aleg tehnicile care se vor utiliza și nu în ultimul rând se stabilește perioada de realizare a acestor obiective. Planul de recuperare se modifică când un comportament dintr-o categorie inclusă în obiectivele pe termen scurt va fi învățat.

Prezentăm un model de program de recuperare/intervenție personalizat realizat pentru un copil de 17 ani, cu deficiență mintală moderată și sindrom autist:

PROGRAM DE INTERVENȚIE PERSONALIZAT

Sumar al evaluării inițiale:

În urma evaluării inițiale au fost remarcate următoarele aspecte:

- a) Dezvoltare cognitivă: - efectuează exerciții de adunare și scădere în centrul 0-100; rezolvă probleme simple cu o singură operație; sortează după anumite criterii; realizează puzzle complexe în timp scurt și fără suportul vizual (model); cunoaște zilele săptămânii, ora, anotimpurile.
- b) Limbaj și comunicare: - vorbește în propoziții atunci când este solicitat și încurajat; înțelege mesajul transmis atunci când este repetat și secvențializat; povestește după imagini cu ajutor; nu reușește să întrețină o conversație, dar pune întrebări dacă e interesat de ceva; scrie după dictare în ritm propriu; formulează propoziții după imagini sau cu cuvinte date.

- c) Dezvoltarea motricității: recunoaște și denumește culorile, formele geometrice; are schemă corporală însușită; motricitatea generală bine dezvoltată; motricitatea fină foarte dezvoltată (decupează, lipește, rupe/mototolește hârtie, scrie caligrafic, colorează, desenează).
- d) Interacțiune socială: - relaționează cu colegii de clasă, dar limitat; prezintă autonomie rezidențială la locuri din jurul casei; nu inițiază contacte sociale, decât răspunsuri la provocările venite de la alte persoane.

Obiective pe termen lung:

1. identificarea criteriilor după care au fost sortate imaginile date;
2. dezvoltarea vocabularului activ;
3. dezvoltarea orientării spațio-temporale;
4. dezvoltarea abilității de interacțiune socială.

Obiective pe termen scurt:

- 1.1. să numească categoriile de obiecte prezentate (fructe, legume, animale);
- 1.2. să elimine dintr-un șir de imagini pe cele ce nu fac parte dintr-o anumită categorie;
- 2.1. să formuleze propoziții cu expresii sau cuvinte date;
- 2.2. să povestească după imagini fără sprijin din partea terapeutului;
- 3.1. să ordoneze o succesiune de imagini în funcție de desfășurarea lor în timp;
- 3.2. să ordoneze o succesiune de imagini în funcție de desfășurarea lor în spațiu;
- 4.1. să interacționeze cu colegii din clasa paralelă;
- 4.2. să ceară un obiect unui coleg de clasă.

Planificare acțiuni - Tehnicile utilizate - Perioada de realizare

Planificare acțiuni	Tehnicile utilizate	Perioada de realizare
1. să sorteze pe categorii imaginile date	Clasificare	2 săptămâni
2. să denumească categoriile sortate	Clasificare	2 săptămâni
3. să identifice o caracteristică a fiecărei categorii în parte	Generalizare	2 săptămâni

4. să scoată dintr-un șir de magini, imaginea care nu se potrivește	Discriminare	2 săptămâni
5. să formeze perechi de imagini dentice	Asociere	2 săptămâni

Bibliografie :

1. <http://www.autism.org.uk/>
2. <http://www.hanen.org//Home.aspx>
3. <http://www.autismtreatmentcenter.org/>
4. Ghid curricular de intervenție pentru autism
5. *Note curs* - Proiect cofinanțat din Fondul Social European „, Investeste în oameni, - Romanian Angel Appeal, 2012



ÎMPREUNĂ. COMUNICARE. ASCULTARE

Profesor psihopedagogie specială Diana-Nicoleta PISICĂ

Profesor psihopedagog Alexandra Andreea TOMICI

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă "Paul Popescu-Neveanu" Timișoara

„Ceea ce îmi doresc în viață este compasiunea, un flux între mine și ceilalți, bazat pe o dăruire reciprocă din inimă.” Marshall B. Rosenberg

Termenul „nonviolent” a fost utilizat de Gandhi și desemnează starea noastră naturală de compasiune atunci când violența părăsește inima. Acest termen are o greutate mare și ne duce cu gândul la violența fizică, însă în acest context îl folosim cu gândul la violența verbală și nu neapărat la țipete, înjurături, ci la toate formele prin care cuvintele noastre produc suferință și durere, pentru noi și ceilalți.

Comunicarea nonviolentă este înseamnă o comunicare plină de compasiune.

Observăm că activitatea școlară are ca modalitate de transmitere a informației, comunicarea, atât verbal folosind cuvinte, propoziții, fraze, cât și nonverbal prin gesturi, mimică și știm că dorința tuturor este de a avea armonie în sala de clasă, de a ne conecta real cu cei de lângă noi, de a stabili relații de colaborare, de a avea o comunicare eficientă, astfel că e nevoie să depunem efort în a ne transforma pentru a putea crea acest mediu. Învățarea începe cu noi, de la noi.

Ne propunem să transmitem câteva instrumente ce pot fi folosite în fiecare clasă, de toate cadrele didactice împreună cu preșcolarii și școlarii de la clasă.

Să cunoaștem cele patru componente ale modelului de comunicare nonviolentă.

Prima componentă a procesului comunicării nonviolente cum am spus și în rândurile de mai sus, este *observația*. Înțelegem prin *observație* a spune clar ceea ce vedem, auzim, atingem, fie că ne afectează sau este vorba despre o apreciere din partea cuiva fără a generaliza sau a face presupuneri. În cazul în care combinăm observația cu evaluarea, ceilalți tind să audă critici și opun rezistență la ceea ce spunem și vor reacționa prin a se justifica sau apăra.

A doua componentă ne îndeamnă să identificăm și să exprimăm sentimentele. În cultura noastră sentimentele sunt lăsate deoparte, nu li se acordă atenția necesară. *De ce afirmăm acest*

lucru? Fiindcă repertoriul nostru de cuvinte prin care insultăm, jignim este mult mai bogat decât vocabularul ce ne permite să ne exprimăm trăirile emoționale. Suntem învățați să gândim și să ne exprimăm prin ce spun și cred ceilalți despre noi, astfel că pierdem contactul cu noi înșine și reacționăm sau ne evaluăm în funcție de părerile celorlalți.

Prin exprimarea sentimentelor se pot rezolva conflictele dintre noi și ceilalți, și vor duce la îmbunătățirea relațiilor pe care le avem, de orice natură. Scopul fiecăruia dintre noi este să aibă o viață împlinită, liniștită, plină de armonie, însă fără efort din partea noastră, acest ideal nu se poate realiza.

Putem să ne îmbogățim viața prin a refuza să mai emitem judecăți și prin a ne exprima sincer sentimentele. Dezvoltându-ne vocabularul pentru trăiri emoționale care să ne permită să ne numim sau să ne identificăm clar emoțiile, putem intra mai ușor în legătură unii cu alții. Identificarea sentimentelor devine dificilă fiindcă nu avem un vocabular prea larg în vorbirea curentă și asta nu pentru că nu există în dicționarul limbii române, ci pentru că nu le-am auzit, nu ni le-am însușit, astfel că nu le folosim.

Suntem responsabili pentru ceea ce simțim, ca atare, asumarea responsabilității pentru sentimentele noastre este un pas important în crearea unei relații cu persoana cu care relaționăm. Spre exemplu, în momentul în care suntem jigniți avem patru variante de a reacționa: 1. să ne culpabilizăm pentru că nu am îndeplinit nevoile celuilalt, 2. să dăm vina pe persoana care ne-a jignit, 3. să sesizăm nevoile și sentimentele proprii, 4. să sesizăm sentimentele și nevoile celuilalt exprimate prin mesajul respectiv. Ultimele două variante de a reacționa la o jignire sunt în acord cu principiile comunicării nonviolente.

A treia componentă a comunicării nonviolente este *recunoașterea nevoilor din spatele sentimentelor*. În conceptul de comunicare nonviolentă ceea ce spun și fac ceilalți poate fi un stimul pentru sentimentele noastre, dar nu este niciodată o cauză.

Sentimentele noastre rezultă din satisfacerea sau insatisfacerea nevoilor noastre. Interpretările, criticile și judecățile privitoare la ceilalți sunt de fapt expresii ale nevoilor noastre nesatisfăcute. Exprimarea acestor nevoi în mod indirect poate fi foarte dăunătoare atât pentru noi înșine, cât și pentru cei de lângă noi.

Am parcurs primele trei componente ale comunicării nonviolente, care vizează ceea ce *observăm, simțim și ce avem nevoie*. Ultima componentă este ce anume ar fi util să *cerem*

celorlalți ca să ne îmbogățim viața și este important cum ne exprimăm cererea astfel încât ceilalți să fie dispuși să răspundă cu compasiune la nevoile noastre.

Facem acest lucru folosind un limbaj afirmativ, centrat pe acțiune, *cerem ceea ce ne dorim* și nu ceea ce nu ne dorim. În formularea unei cereri evităm frazele lungi, abstracte sau ambigue, pentru ca ceilalți să le poate îndeplini. Vom formula cererile în baza unor *acțiuni concrete*.

Intenția cu care cerem să ni se satisfacă nevoile este cea care contează. Scopul nostru trebuie să fie de a crea o relație bazată pe onestitate și empatie.

Avem nevoie de empatie pentru a oferi empatie. Când simțim că suntem defensivi sau incapabili să empatizăm, e necesar (a) să ne oprim, să respirăm, să ne oferim nouă înșine empatie, (b) să strigăm nonviolent sau (c) să luăm o pauză.

Capacitatea de a oferi empatie ne poate permite să fim vulnerabili. Să dezamorsăm posibilele situații violente, să auzim cuvântul „nu” fără să-l interpretăm ca pe o respingere, să însușim o conversație fără viață și chiar să auzim sentimentele și nevoile exprimate prin tăcere. De nenumărate ori, oamenii depășesc efectele paralizante ale suferinței psihologice când au un contact suficient de îndelung cu cineva care îi ascultă cu empatie.

Profesorii trebuie să meargă dincolo de îndatoririle tradiționale și propunem să predea prin puterea exemplului. De câte ori profesorul reacționează față de un elev, alți 20 sau 30 învață o lecție. Mai întâi de toate, profesorii trebuie să se simtă în largul lor atunci când vorbesc despre sentimente, astfel că au nevoie să parcurgă programe de alfabetizare emoțională.

Dincolo de pregătirea profesorilor, alfabetizarea emoțională ne lărgeste perspectiva asupra îndatoririlor școlilor în sine, transformându-le într-un agent social mai explicit, care trebuie să urmărească faptul că elevii se pregătesc pentru viața de adult. Această perspectivă mai largă presupune, în afară de programele specifice, folosirea ocaziilor ivite la ore, de a le transforma în lecții de competență emoțională. Alfabetizarea emoțională include și implicarea activă a părinților, astfel încât aceștia să fie învățați să răspundă eficient în viața emoțională a copiilor lor. Un exemplu ar putea fi: „dacă unii copii încep să se certe la cantină, ei sunt trimiși la un mediator de vârsta lor, care stă de vorbă cu ei pentru a rezolva conflictul prin aceleași tehnici de a lua distanță pe care le-au învățat la ore. Antrenorii vor folosi aceste tehnici pentru a depăși conflictele de pe terenul de joacă.” Astfel de căi paralele de exersare a lecțiilor emoționale – nu doar la clasă, ci și pe terenul de joacă; nu doar la școală, ci și acasă – sunt optime. Aceasta înseamnă o colaborare strânsă școală

– părinți – comunitate, sporindu-se astfel șansele să învețe și să aplice metode și tehnici de alfabetizare emoțională.

Ce ar putea face profesorul la clasă? Ar putea să fie un model de fericire, astfel cei din jurul lui ar prelua starea de bine; își poate controla frustrările și nemulțumirile, fiind un model pentru copii, aceștia vor învăța, prin imitare, un mod de reacționare în cazul furiei, poate să facă aprecieri, acestea le oferă sentimentul de autoeficiență și îi motivează să se străduiască în continuare prin sintagma „Pot și Vreau”, de asemenea poate să încurajeze punctele forte ale elevului chiar dacă performează slab la materia lui, astfel îi oferim elevului posibilitatea de a-și identifica abilitățile și deprinderile și să le dăm ocazia să învețe să își asume responsabilitatea propriilor fapte. Încurajăm cadrele didactice să pună deoparte critica, jignirile, comparația, pedepsele pentru că toate duc la diminuarea stimei de sine, încurajează încăpățânarea, distrug respectul de sine al persoanei și înverșunează spiritul conflictual.



O echipă realizată între cadrul didactic, elev și părinte în care obiectivul să fie ca ei să învețe să se cunoască, să se accepte necondiționat pe ei înșiși, să fie fericiți, să își cunoască punctele forte și să își contureze o imagine a ceea ce își doresc să devină, este în beneficiul tuturor.

Bibliografie:

1. Goleman, D., (2018). *Inteligența emoțională*, ediția a III-a, Curtea Veche, București;
2. Kohn, A., (2016). *Mitul copilului răsfățat*, Editura Herald, București;
3. Rosenberg, M., B., (2005). *Adevărata educație pentru o viață împlinită*, Editura Elena Francisc Publishing, București;
4. Rosenberg, M., B., (2005). *Comunicarea nonviolentă – un limbaj al vieții*, Editura Elena Francisc Publishing, București;
5. Vernon, A., (2008). *Pașaport pentru succes. Dezvoltare emoțională, socială, cognitivă și personală a copiilor din clasele I-V*, Romanian Psychological Tasting;
6. Sursă site: pasaportpentrusucces.ro

PARTICULARITĂȚI ALE PSIOMOTRICITĂȚII LA COPIII CU DEFICIENȚE MINTALE

Prof. Sidonia POPESCU

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă "Dumitru Ciumăgeanu", Timișoara

Copilul cu deficiență mintală prezintă în mod frecvent imaturitate psihomotorie, planul perceptiv-motric este insuficient dezvoltat. "În general, toate cercetările bazate pe măsurarea performanțelor obținute de către deficienții mintal în domeniul psihomotricității au dus la concluzia unei imaturități psihomotrice sau a debilității psihomotrice ca fenomen specific asociat deficienței mintale". (Radu, Ulici. pag. 56). Gravitatea și frecvența dificultăților psihomotorice crește direct proporțional cu gravitatea deficienței mintale.

Anumite studii din literatura de specialitate susțin faptul că dezvoltarea fizică are, de cele mai multe ori o influență asupra dezvoltării psihomotrice și intelectuale. Corelația între dezvoltarea fizică și inteligență nu este acceptată pe deplin, deși în cazurile grave starea fizică a copilului ne permite să tragem concluzii referitoare la starea sa mintală și la nivelul dezvoltării sale psihomotorii. Putem observa cu ușurință faptul că deși unii copii cu deficiență mintală care nu prezintă tulburări grave de psihomotricitate au o slabă dezvoltare a mișcărilor complicate (mișcărilor mâinilor și a mișcărilor care se realizează pe baza indicațiilor verbale). Această categorie de copii prezintă deseori lipsă de expansivitate, trec cu dificultate de la o mișcare la alta, prezintă greutate în realizarea mișcărilor în situații imaginate (care nu au suport concret în realitate), dificultăți survenite datorită emotivității crescute, a tulburărilor de lateralitate și a dificultăților întâmpinate în însușirea schemei corporale, prezintă dificultăți de orientare spațio-temporale.

La nivel neurologic putem constata neîndemânare, gesturi și mișcări stângace, în special cele digitale, dificultăți în menținerea echilibrului și în executarea cu rapiditate a unor mișcări simple. La copii cu deficiență mintală ușoară tulburările de psihomotricitate, sunt în special de natură calitativă și mai puțin de natură cantitativă-măsurabilă în comparație cu copiii normali.

La copiii cu deficiențe mintale medii și profunde întâlnim mai pregnant următoarele caracteristici:

- Grave tulburări ale echilibrului postural și static;

- Frecvente schimbări ale dominației cerebrale;
- Paratonii și sinchinezii în număr foarte mare;
- Deficiențe accentuate de orientare, organizare și structurare spațio-temporală;
- Ineficientă coordonare a mișcărilor în spațiu;
- Structurarea unui comportament adaptativ pe baza unor acțiuni motorii este imposibilă - tulburări în precizia mișcărilor;
- Dificultăți în relaxarea voluntară;
- Dificultăți de (inspirație-expirație); Tulburări ale ritmului respirator;
- Funcțiile motorii ale membrelor superioare prezintă dificultăți accentuate;
- Întârziere în însușirea mersului.

Aptitudinile psihomotrice ale persoanelor cu deficiență mintală accentuate sunt diminuate, existând o strânsă corelație între inteligență și aptitudinile psihomotrice. Organizarea psihomotricității la copiii cu deficiențe mintale este diferită de cea a copiilor normali, datorită:

- nede dezvoltării structurilor morfofuncționale care sunt răspunzătoare de activitatea motorie generală și specială;
- leziunilor subcorticale care nu permit o coordonare de sinteză integratoare a comportamentului motor;
- structurile somatice față de structurile psihice au o autonomie accentuată;
- lipsei unei organizări ierarhice ascendent-descendent în transmiterea și prelucrarea informațiilor;
- forță slabă de dominare a intelectului.

Principalele caracteristici ale psihomotricității deficiențelor mintale sunt:

- “ a. disritmie și disfuncționalitate în dezvoltarea comportamentului motor;
- b. hipokinezii și hiperkinezii;
- c. imaturitate sau debilitate motrică;
- d. conduitele motorii de bază - instinctive - sunt mai puțin tulburate;
- e. tulburări de schemă corporală asociate cu tulburări de orientare și structurare spațială;
- f. lateralitate ambiguă, nedefinită;
- g. insuficiență de ritm respirator;
- h. inhibiție involuntară;
- i. mișcări necoordonate a diferitelor segmente ale corpului în ansamblu (sinkinezii, paratonii);

- j. perturbări ale echilibrului static și dinamic;
- k. posibilități reduse de control muscular;
- l. dificultăți de ritm (simțul ritmului afectat);
- m. lentoare motorie;
- n. postură deficitară;
- o. expresivitate redusă a posturii, gesturilor și mimicii.” (Sirian, pag 74)

Instrumente de evaluare a nivelului de evoluție a psihomotricității copiilor

DEPISTAREA ȘI EVALUAREA DIFICULTĂȚILOR DE PSIHOMOTRICITATE

Profesorul psihopedagog specializat este responsabil de activitatea de depistare, evaluare și de întocmire a programelor individuale de educare a psihomotricității. La grădinița specială sau în clasele primare din școala specială, educatoarea sau învățătoarea care are în norma didactică disciplina Educație psihomotrică prevăzută în planul de învățământ, va identifica prin contact direct cu copilul tulburările de psihomotricitate apărute în activitatea școlară.

Evaluarea deficiențelor de psihomotricitate trebuie să se realizeze împreună cu echipa multidisciplinară compusă din profesor psihopedagog, învățător, kinetoterapeut, logoped, psiholog, medic.

Copiii supuși evaluării și depistării sunt, de cele mai multe ori, elevii din învățământul special care prezintă deficiențe psihomotorii. Aceste dificultăți în dezvoltarea abilităților psihomotrice le îngreunează formarea unor deprinderi necesare în procesul de integrare școlară învățare și integrare profesională, dar și de integrare în mediul social și fizic.

Tulburările de psihomotricitate pot fi depistate cu ușurință urmând câteva etape importante: cea dintâi etapă se referă la identificarea dificultăților întâmpinate de copii în acțiunile pe care le realizează în timpul jocului. Aceste tulburări sunt depistate de familie sau de către cadrul didactic în timpul procesului instructiv-educativ.

În procesul stabilirii dificultăților din domeniul psihomotor, învățătorul sau psihopedagogul specializat, parcurge cea de-a doua etapă în care este recomandată supunerea elevului suspectat de o deficiență psihomotorie, la un set de probe standardizate sau elaborate de către evaluator.

Inceperea programului de terapie educațională a psihomotricității trebuie să fie urmată de o evaluare a achizițiilor psihomotrice de care dispune copilul la un moment dat. Există o multime

de instrumentele de evaluare a psihomotricității consacrate și standardizate. Dintre acestea vom detalia Testul Ozeretski- Guilmmain, inventarul de abilități motorii și psihomotorii cuprins în ghidul Portage pentru învățare timpurie și Grila de evaluare a dificultăților psihomotorii.

Testul Ozeretski-Guilmain este alcătuit din 5 capitole: Coordonarea dinamică a mâinilor; Coordonarea dinamică generală, Echilibrul, Rapiditatea și orientarea în spațiu. Testul cuprinde o serie de probe care urmăresc comportamentele motorii ale copiilor normali cu vârste cuprinse între 4 și 11 ani. Acest tip de test este foarte util pentru cadrele didactice din învățământul special deoarece poate constitui un bun obiectiv operational cuprins în programele educational-terapeutice și totodată poate sugera tipuri specifice de activitate.

Un alt instrument utilizat pentru evaluarea deficiențelor psihomotrice este Ghidul Portage pentru educație timpurie Acest ghid cuprinde un inventar de abilități pe care trebuie să îl parcurgă copiii între 0 și 6 ani precum și sugestii educativ-terapeutice pentru achiziționarea lor. Inventarul de abilități Portage este împărțit în 6 arii de dezvoltare: stimularea sugarului, socializare, limbaj, autoservire, cognitiv și motor. Ghidul Portage este utilizat pentru a servi drept instrument de proiectare a unui program de învățare și nu ca un instrument de evaluare a vârstei mentale.

“Grila de evaluare a dificultăților psihomotorii este un inventar de bareme ale dezvoltării psihomotorii ale copilului normal dezvoltat cu vârste cuprinse între 3-13/14 ani. Modelul a fost inspirat și apoi întocmit, folosind bareme din Diagrama de evaluare progresivă a deprinderilor sociale a lui H. C. Gunzburg, Ghidul Portage pentru educație timpurie , Scara Edgar A. Doll, Fișa dezvoltării psihomotorii alcătuită de Laboratorul de sănătate mintală Infento-juvenilă din Timișoara”(Vrășmaș, Oprea, pag 37)

Alte instrumente utilizate în evaluare achizițiilor psihomotrice

- “1. Scara de dezvoltare Gesell,
2. Scara Odette Brunet si Irene Lezine
3. Ghidul progresului Jim Dale
4. Proba de lateralitate Harris
5. Fișa de dezvoltare psihomotorie a copiilor (0-6 ani)
6. Testul pentru gnozia digitală, Gertsman
7. Proba pentru sinkinezia membrelor superioare
8. Test de sinkinezie a membrelor superioare, Stambak
9. Proba de motricitate digitală, A. Rey

10. Probe de asamblare (pătrat, triunghi)
11. Proba Piaget-Head (orientare în spațiu)
12. Testul Head (mâna, ochi, ureche)
13. Denver scala
14. Testul Bender Santucci
15. Scara Brunet-Lezine.” (Vrășmaș, Oprea, pag 29)

BIBLIOGRAFIE

1. Radu I.D, Ulici Ghe. (2001) – Evaluarea și educarea psihomotricității, Editura Fundației Humanita, București;
2. Roșea M.(1967) – Psihopedagogia deficientului mintal, Editura Didactică și Pedagogică, București;
3. Sillamy N.(1996) – Dicționar de psihologie, Editura Univers Enciclopedic, București;
4. Sirian V. (19900 – Psihomotricitatea și educarea ei la elevul deficient de intelect, Universitatea București;
5. Taflan A. (1994) – Terapie educațională complexă și integrată, Editura Pro Humanitate, București;
6. Vlad E. (1999) – Evaluarea în actul educațional terapeutic, Editura Pro Humanitate, București;



FORMARE ÎN CONTEXT EUROPEAN
“Regarding digital technology and a sustainable lifestyle”
Job shadowing Antalya 23-27.04.2024

Prof. psih. Mariana HEBER

Prof. psihopedagog Laura VĂRCUȘ

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Constantin Păunescu” Recaș

În perioada 23.04-27.04.2024 un grup de 3 profesori ai Centrului Școlar pentru Educație Incluzivă “Constantin Păunescu”, Recaș, a participat la mobilitatea de job shadowing “Regarding digital technologies and a sustainable lifestyle” organizată de “Serik Bilim ve Sanat Merkezi”, Antalya, Turcia.

Această mobilitate s-a încadrat în cel de-al doilea an de Acreditare, în Programul Erasmus+, cu nr. 2023-1-RO01-KA-121-SCH-000118723 , acreditare de care beneficiază C.S.E.I. Constantin Păunescu pe perioada 2021 – 2027.



Obiectivul general al acestui an de acreditare Erasmus+ îl reprezintă dezvoltarea competențelor necesare pentru a forma atitudini/competențe pentru un stil de viață sănătos la elevi prin educație pentru sănătate.

În acest sens, obiectivele urmărite în cadrul mobilității de job shadowing au fost: înțelegerea și conștientizarea problemelor legate de mediu, gestionarea acestora și educația ecologică, schimb de bune practici referitoare la obiceiurile de consum, evitarea risipei și reutilizarea materialelor reciclabile, însușirea abilității de implicare a elevilor în acțiuni de protejare a mediului, încurajarea acestora de a găsi soluții pentru diferite probleme legate de mediul înconjurător. De asemenea, în cadrul mobilității s-a urmărit modul în care școala gazdă încorporează tehnologii digitale în procesul instructiv-educativ, în context interdisciplinar.

Ca obiectiv suplimentar, s-a urmărit însușirea unor informații referitoare la sisteme de învățământ, politici, practici educaționale ale altei țări, aspecte de cultură și civilizație.

Activitatea de job shadowing a durat 5 zile iar programul propus de către școala gazdă, "Serik Bilim ve Sanat Merkezi" -Centrul pentru Știință și Artă din Serik, provincia Antalya, a constat în observarea unor lecții, participarea la diferite workshop-uri , efectuarea unor vizite de lucru precum și vizite culturale. Toate activitățile propuse au avut un caracter interdisciplinar, tema principală constituind-o natura, protejarea ei, viața sustenabilă și reutilizarea materialelor reciclabile.

Spre exemplu, am observat o lecție de științe, în cadrul căreia elevii, ghidați de cadrul didactic, au analizat proprietățile apei din lacul Manavgat, aflat în apropiere de orașul Serik. Cu ajutorul unui kit experimental au investigat parametri precum culoare, temperatură, ph, cantitatea unor substanțe solubile prezente în apă, etc. Comparând rezultatele obținute cu cele normale, elevii au fost îndemnați să tragă concluzii referitoare la calitatea apei din acel lac, la modul cum aceste proprietăți ale apei influențează flora și fauna locului. De asemenea, elevii au fost încurajați să găsească soluții pentru îmbunătățirea calității apei din lac.



Am observat și o oră de Informatică în cadrul căreia, elevii au construit un roboțel pe care l-au programat să parcurgă un anumit traseu cu ajutorul senzorilor de culoare. Ni s-a explicat că pe viitor, acest robot ar putea fi folosit în spitale. Elevii formează o echipă ce va participa la un concurs național de robotică.

În cadrul unei activități de limbă engleză am fost invitați să le prezentăm elevilor frumusețile naturale ale României. Ei au fost apoi încurajați să ne pună apoi întrebări despre tot ce le trezea curiozitatea referitor la România, istoria ei, tradiții, hrană, sistem școlar, etc. A fost o ocazie pentru ei de a-și exersa cunoștințele de limbă engleză. În finalul activității i-am învățat să danseze Alunelul, dansul nostru tradițional pentru copii.



Școala gazdă are amenajată în curte o microfermă cu găini, porumbei și iepuri. Am fost invitați să participăm la o activitate curentă a elevilor, și anume hrănirea lor. Această activitate are scopul de a-i învăța pe copii despre animale, îngrijirea lor și foloasele pe care acestea le aduc. Ouăle și carnea sunt gătite în cantina școlii.

De asemenea, am participat la un workshop de creare a unui mic parc numit Parcul Prieteniei, unde sunt plantate flori și copaci aduși din diferitele țări partenere Erasmus+ ale școlii. Alături de copii am plantat bulbi de gladiole, am semănat cârciumărese duse de noi și am plantat câțiva pomi fructiferi (cais, lămâi, dafin, măslin) aduși de către elevii școlii.

În cadrul școlii, elevii au diferite activități de exprimare prin artă. Am fost invitați să participăm la un workshop de pictură. Tehnica aleasă a fost cea de copiere a modelului de pictat cu ajutorul indigoului. Bineînțeles, modelele pictate au avut ca temă natura .

Serik Bilim ve Sanat Merkezi are ca parteneră o Eco școală pe care am vizitat-o. Este o școală primară și cadrele didactice ne-au prezentat o expoziție de lucrări ale elevilor, descriind-ne și proiectele desfășurate în scopul unei mai bune legături a copiilor cu natura, însușirii practicilor ecologice de reciclare, reutilizare a materialelor, însușirea deprinderilor de hrană sănătoasă și evitare a risipei. Printre proiectele desfășurate am remarcat crearea unor personaje din povești , unor jocuri și instrumente muzicale din diferite materiale reciclate, gătirea unor rețete simple și sănătoase de către copii. Am aflat că elevii își desfășoară multe activități în afara sălii de clasă, având în curte amenajate foișoare și diferite spații unde pot citi, scrie sau efectua diferite sarcini școlare. Am fost invitați să plantăm flori în ghivece pictate și personalizate de către copiii preșcolari.

O altă vizită de lucru a fost cea efectuată la Inspectoratul Școlar Regional, unde domnul inspector ne-a împărtășit despre proiectele Erasmus+ la care a participat și despre partenerii din toată Europa. În Turcia inspectoratele școlare regionale beneficiază de Acreditare Erasmus+ din partea Agenției Naționale și la acest nivel se stabilesc dintre mobilitățile propuse de școli cele care se pliază pe obiectivele urmărite.

De asemenea, am fost primiți de către guvernatorul regional care ne-a spus că, așa cum mulți turiști români știu, zona are foarte multe locuri frumoase de vizitat, cu peisaje de vis și colțuri de relaxare. În această perioadă, odată cu apropierea verii , principala sa preocupare este evitarea incendiilor din natură care produc distrugerii imense mediului.

Vizitele culturale efectuate pe parcursul mobilității au cuprins în primul rând orașul vechi al Antalyei, cu Poarta lui Hadrian, Turnul cu ceas, Vechiul Bazar și portul. De asemenea, am vizitat și Acvariul din Antalya, aflând multe aspecte despre biodiversitatea zonei. În ultima zi a mobilității gazdele ne-au dus la ruinele Templului lui Apollo din Side, un loc încărcat de istorie milenară aflat pe malul mării.



Mobilitatea ERASMUS+ reprezintă pentru noi o experiență profesională și personală inedită, prin intermediul căreia considerăm că am reușit să ne dezvoltăm o serie de aptitudini și competențe culturale și interculturale, pe care le vom transmite prin activitățile de diseminare, colegilor, cadrelor didactice din alte școli, dar mai ales elevilor prin activitățile pe care le vom desfășura pe viitor. Oportunitatea cunoașterii unei culturi diferite, participarea la activitățile propuse, vizitele culturale, legarea unor prietenii de lungă durată, interacționarea cu profesori străini, toate acestea fac parte din experiența Erasmus+, la baza căreia din punctul meu de vedere se regăsesc cuvintele-cheie, care sunt de altfel și valorile pe care se axează programul eco-școala: *implicare, respect, munca în echipă, dinamism*



Finanțat prin
Programul Erasmus+
al Uniunii Europene

ÎMPREUNĂ AM REUȘIT

Prof. psih. Mariana HEBER,

Prof. psihopedagog L.Ion TOMIČ

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă "Constantin Păunescu" Recaș

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă "Constantin Păunescu" Recaș este beneficiarul proiectului Nr. 2023-1-RO-01-KA122-VET-000137520 - Mobilități în Domeniul Educației Vocationale VET „Împreună vom reuși, finanțat prin programul Erasmus+ al Uniunii Europene. Valoarea aprobată este de 35.200 euro iar durata proiectului este de 15 luni, din septembrie 2023 până în 30 noiembrie 2024.

Prin acest proiect o grupă formată din opt elevi de la învățământul profesional, clasele a X-a și a XI-a, au efectuat timp de două săptămâni stagii de pregătire practică la Centrul european Vitalis – Germania, Leipzig- Schkenditz. Modulele de practică au fost pe domeniul de calificare - Cultivarea plantelor și Îngrijirea animalelor. Elevii cu C.E.S. participanți au avut ocazia să se adapteze la condițiile din centrul european, au parcurs stagiile de pregătire practică cu succes, alături de alți elevi din România, dar și din Europa aflați pe parcursul mobilității la centrul din Germania. Această formare pentru elevi este inedită în centrul nostru, fiind prima mobilitate efectuată cu elevi aflați în stagii de pregătire profesională. Elevii au reușit să efectueze integral cele două module din oferta centrului european de formare Vitalis. În programul de stagii elevi au fost însoțiți de patru cadre didactice selectate de către unitatea școlară ca însoțitori pentru tinerii cu C.E.S. Printre obiectivele principale ale stagiilor au fost dezvoltarea competențelor profesionale în domeniul agricol, formarea unor deprinderi de îngrijire a culturilor diverse de plante și îngrijirea animalelor. Totodată elevii au avut ocazia să exerseze experiența lingvistică și



să-și dezvolte experiența culturală prin vizitarea unor obiective din regiunea Leipzig - Germania. Experiența inedită pentru elevi a ajutat la creșterea gradului de implicare, participare, dezvoltarea unui comportament proactiv și de succes care va facilita integrarea socio-profesională la finalul învățământului profesional.

Tot prin acest proiect un grup format din patru profesori de specialitate, ingineri, încadrați la învățământul profesional au participat la activitatea de Job shadowing în perioada 26.05.2024- 01.06.2024, în Germania la Leipzig. Participarea cadrelor didactice a avut ca scop familiarizarea cu tehnologiile moderne utilizate de centrul european VITALIS. Alte obiective ale proiectului Erasmus sunt: experimentarea și schimbul de experiență cu alte cadre didactice familiarizate cu tehnologiile moderne în domeniul agricol, dezvoltarea experiențelor profesionale prin cunoașterea unor modalități de antreprenoriat local, vizitarea unor ferme dezvoltate în domeniul agricol, îmbunătățirea competențelor lingvistice, dezvoltarea personală prin explorarea unor obiective culturale din regiunea vizitată.



În perioada următoare au loc mai multe sesiuni de diseminare a informațiilor organizate atât la nivel de școală, pentru cadrele didactice, dar și pentru ceilalți elevi înscriși la învățământul profesional, cât și la nivel local și regional, pentru diseminarea unor modele de bune practici ale învățământului profesional furnizat de C.S.E.I. "Constantin Păunescu".

Resursele dezvoltate pe parcursul proiectului vor fi publice și vor reprezenta o resursă pentru elevii din învățământul profesional pe domeniul agricol, dar și pentru comunitatea profesională a cadrelor didactice din învățământul special, special integrat și general. Acest proiect reprezintă un succes, profesorii și elevii fiind implicați în activități - stagii de pregătire profesională, obținând certificatele pentru finalizarea stagiilor la Centrul european VITALIS, Germania.

Mulțumim Erasmus Plus !

Bibliografie: Proiect Nr. 2023-1-RO-01-KA122-VET-000137520 - „Împreună vom reuși

Proiect finanțat de Comisia Europeană prin Programul Erasmus+. Toate informațiile reprezintă responsabilitatea exclusivă a echipei de proiect iar Agenția Națională pentru Programe Comunitare în Domeniul Educației și Formării Profesionale și Comisia Europeană nu sunt responsabile pentru modul în care este folosit conținutul acestor informații.

DEZVOLTAREA COMUNICĂRII PRIN INTERMEDIUL TEHNICILOR ASISTIVE

Prof. psihopedagogie specială Marcela BĂIEȘU

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Dumitru Ciumăgeanu”, Timișoara

Comunicarea este o componentă esențială a vieții. Este totodată și o necesitate. Ființele umane au dezvoltată capacitatea de a comunica între ele pentru a se exprima ele însele și propriile lor sentimente, pentru a transmite informații altora, dar și pentru a-și împărtăși propriile gânduri. Comunicarea este un dialog, nu un monolog. Pentru ca ea, comunicarea să fie eficientă, e nevoie ca mesajul să aibă aceeași semnificație atât pentru expeditor, cât și pentru destinatar.

În școală, în clasa de elevi, rolurile de „expeditor” și „destinatar” sunt jucate și interpretate de cadrul didactic și elevi, însă uneori, aceste roluri nu pot fi interpretate eficient de către toți elevii. Acest fapt se poate constata la mulți elevi, mai ales la cei cu cerințe educaționale speciale, la care aceste abilități de comunicare nu sunt suficient dezvoltate astfel încât un mesaj să fie corect receptat sau transmis și să își păstreze aceeași semnificație de ambele părți.

Pășind din aproape în aproape în mediul școlar, ajungem în Școala Specială unde întâlnim elevi cu cerințe educaționale speciale care își formează abilități de comunicare eficientă. Acești elevi prezintă o dezvoltare intelectuală lentă, comportament imatur și capacitatea limitată de a avea grijă de sine. Desigur, acești elevi au nevoie de îndrumare și susținere din partea profesorilor de psihopedagogie specială și de dezvoltarea și a abilităților socioemoționale pentru ca mesajul transmis să aibă sens și semnificație. Abilitățile socio-emoționale sunt comportamente învățate pe care le dezvoltăm atunci când socializăm cu o persoană și care ne permit să ne cunoaștem emoțiile și să le exprimăm. Cu alte cuvinte, sunt un set de instrumente care ne permit să înțelegem și să ne reglăm propriile emoții.

Dat fiind faptul că emoțiile joacă un rol esențial în viața de zi cu zi, elevii din învățământul special au nevoie să își dezvolte capacitatea de a recunoaște și de a gestiona emoțiile proprii și ale celorlalți, distingându-le unele de altele și folosind aceste informații pentru a-și ghida gândurile și acțiunile. Elevii cu cerințe educaționale speciale cu care lucrez, încă nu-și pot controla impulsivitatea și abilitatea de auto-motivare în situații stresante sau dificile cum sunt de exemplu

situațiile de comunicare orală în care ei nu și-a însușit corect schemele cognitive de a se comporta adecvat într-o situație dată. Uneori, ei se supără și acționează inadecvat, preferând să întrerupă comunicarea cu mine. Acești elevi au însușite schema corporală și lateralitatea, dar încă nu transcriu conștient și nu conștientizează grafemele care compun cuvintele, nu și-au însușit îndeajuns comprehensiunea cuvintelor. Sunt curioși să știe ce scrie într-o propoziție sau text scris, dar nu sunt încă motivați să citească și să descifreze mesajul scris. De exemplu, propoziția formată din trei cuvinte simple „ea bea apă” are sens pentru fiecare elev din clasă dacă o aud, dar nu are vreo semnificație dacă ei văd aceleași cuvinte scrise și nu se simt motivați să le înțeleagă sensul.

Dezvoltarea emoțională și cognitivă se manifestă în dificultățile actului lexico-grafic. Elevii cu care lucrez, încă nu reușesc să relateze un mesaj pe care li l-a povestit profesoara la lecție respectând ordinea logică a secvențelor.

Însușirile funcției atenției sunt deficitare: în centrul atenției lor intră un număr de maxim două elemente. Le este dificil să realizeze o activitate și s-o ducă la bun sfârșit pentru că apar dificultăți în capacitatea de a-și menține atenția orientată și concentrată asupra unei acțiuni un timp suficient de lung astfel încât să ducă sarcina la bun sfârșit, mai ales dacă nu e ceva care să le stârnească interesul.

Dezvoltarea de abilități de comunicare și de abilități socioemoționale sunt foarte importante, ele sunt și interdependente și îi ajută pe elevii cu cerințe educaționale cu care lucrez eu ca profesoară de psihopedagogie specială, să analizeze situațiile și să răspundă comportamental. Elevii cu cerințe educaționale speciale au nevoie să se raporteze la repere concrete. Cu cât capacitatea de a înțelege abstractul este mai dezvoltată, cu atât nivelul cognitiv al unei persoane este mai mare. În cazul de față, raportându-mă la elevii cu care lucrez, capacitatea lor cognitivă este la nivel preoperațional conform stadializării piagetiene, iar pe plan psihosocial elevii și le dezvoltă cu ajutor din partea profesorilor pe primele trei: încredere, autonomie și inițiativa; apare interesul de a explora mediul înconjurător, de a explora lucruri noi, obiecte, dar nu întotdeauna cu dorința de a le strica, ci din curiozitatea de a descompune un obiect întreg în părți componente.

Elevii cu cerințe educaționale speciale din Școala Specială au o anumită vârstă cronologică, dar abilitățile pe care le au dezvoltate se raportează la vârsta lor de dezvoltare. La fiecare vârstă de dezvoltare, la fel ca în stadializarea psihosocială eriksoniană, elevul își îndreaptă atenția spre anumite interese și roluri sociale. În școală, elevii sunt educați să își dezvolte abilitățile socioemoționale prin concentrarea atenției asupra etapelor „sănătoase” de dezvoltare psihosocială,

iar accentul se pune pe evoluția în sensul pozitiv al acestor etape, pe potențialul de creștere, pe socializare și relaționare.

În clasa de elevi la care predau, ca și alți elevi, am observat că și ai mei sunt atrași de telefoane, tablete, tehnologie digitală. Mie și elevilor cu care lucrez, ne place să folosim tehnologia digitală ca mijloc didactic prin care ne desfășurăm lecțiile. Pe elevi i-a atras aplicația „Canva” și au învățat să facă proiecte în Canva. Le-am captat atenția pe tabla smart cu prezentări în Canva, Storyjumper, prezentându-le conținutul nou al învățării prin intermediul acestor mijloace didactice. Concret, elevii cu care lucrez au realizat un colaj de fotografii în Canva pe o temă dată. Tehnic, ei au învățat cum descarcă pozele realizate cu telefonul profesoarei și trimise pe whatsapp. Au învățat apoi cum să încarce pozele din calculator în aplicația Canva, au inserat efecte, texte scurte cu numele lor și au transformat totul în reeluri scurte. Elevilor le plac și colajele din Cupcat. Elevii au lucrat atât individual, cât și în echipă la același proiect. Au învățat făcând lucruri practice prin salvarea pozelor pe dispozitivul de lucru, încărcarea lor pe platforma Canva, atașarea efectelor de mișcare a pozelor, de exersare a poziției spațiale a pozelor, au învățat unii de la alții engramându-și etapele realizării proiectului dat. Rezultatul final a fost remarcabil pentru mine ca profesoară: văzând sentimentul de mulțumire de pe chipurile elevilor mei, mulțumirea lor personală că au reușit să realizeze un proiect prin propria lor pricepere, erau mândri de ei, de performanța lor personală. Subtitrarea la zâmbetele de pe fețele lor în momentul în care ei au conștientizat că au reușit să realizeze un proiect dat a fost că eu ca profesoară mi-am făcut doar datoria de a-i educa și de a-mi duce lecția la bun sfârșit, dar **performanța și satisfacția reușitei sunt ale lor**. Acești elevi au conștientizat un adevăr despre ei: au reușit să realizeze un reel, un colaj de poze transpuse într-un filmuleț de scurtă durată în Canva.

Reușita școlară a acestor elevi depinde de echilibrul emoțional-afectiv, al maturizării socioemoționale și de nivelul de implicare în activitățile de tip școlar. Ei se simt bine în spațiul școlar cunoscut care îi securizează și alături de persoane pe care ei le cunosc și în care au încredere.

Reușita elevilor mei de a realiza proiecte sub formă de colaje de fotografii sau filmulețe cu durată scurtă de rulare contribuie la conștientizarea de către ei înșiși a punctelor lor forte, își recunosc și conștientizează emoția de mulțumire de sine, de siguranță în realizarea a ceva ce ei știu să facă, își dobândesc mai bine încrederea în abilitățile lor. Totodată, ei și-au asumat responsabilitatea realizării acestor proiecte utilizând tehnologia digitală.

Minimalizând și adaptând în cazul elevilor mei reușita la scală mare a astronautilor Neil Armstrong, Michael Collins și Edwin Aldrin din 20 iulie 1969 de la bordul navetei spațiale Apollo 11, în 2024, trei elevi din clasa a IV-a de la Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Dumitru Ciumăgeanu” de la „bordul” tablei noastre smart din sala de clasă **au realizat** de-a lungul anului școlar „un pas mic” de performanță pentru om, dar un „mare pas” pentru succesul lor personal!

Bibliografie

1. BĂBAN A. (2001), *Consiliere educațională - ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*, Cluj-Napoca: Editura Psinet;
2. DOLTO, C., FAURE-POIREE, C. (2020), *Emoțiile și sentimentele*, București, Editura DPH
3. DOLTO, F. (2005), *Opere, volumul 1. Ce sa le spunem copiilor*. București, Editura Trei.
4. ELIAS, M., TOBIAS, S., FRIEDLANDER, B., (2002), *Inteligența emoțională în educația copiilor*, București, Editura Curtea Veche.
5. MUNTEANU, A. (1998), *Psihologia copilului și a adolescentului*, Timișoara: Editura AUGUSTA.
6. PIAJET, J(1973), *Nașterea inteligenței la copil*, București: Editura Didactică și Pedagogică.
7. ROSSI, S. (2018), *Didattica cooperativa e classi difficili*, Milano, Editura Sanoma.
8. ROSSI, S. (2023), *Mio figlio è un casino*, Milano, Editura Feltrinelli
9. SHAPIRO, L. (2016), *Inteligența emoțională a copiilor*, Iași, Editura Polirom.



MODALITĂȚI DE INTEGRARE A COPIILOR CU CES

Prof. înv. Preșcolar Cosmina BOCEANU
Grădinița P.P. Nr.4, Struct.G.P.N. Nr.2, Lugoj

Tendința crescândă de integrare școlară în școlile de masă a copiilor cu cerințe educative speciale este bine-cunoscută atât în cadrul Uniunii Europene, cât și în România. Complexitatea manifestărilor determinate de realitatea dintre normalitate și integrare a dus la interpretări, amânări, experimente, tatonări, reușite și eșecuri în acțiunea de integrare a copiilor cu CES în școala de masă.

Educația 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.

Incluziunea nu este numai o sarcină pentru profesori, deși foarte mult depinde de atitudinea profesorului față de copilul cu nevoi speciale și de evaluarea, care se face în vederea adaptării curriculare, incluziunea copiilor cu nevoi speciale necesită schimbări la diferite nivele ale învățământului. În literatura de specialitate, care tratează procesul incluziunii, se pot găsi numeroase sugestii legate de predare și practică la clasă, de organizarea școlilor și de un sistem de factori, de implementarea cărora depinde buna desfășurare a educației incluzive.

Specialiștii din țările cu tradiție în domeniul educației au analizat factorii care asigură succesul acestui tip de educație la nivelul fiecărei organizații școlare. Dintre acești factori amintim: pregătirea copilului cu handicap pentru incluziunea școlară prin participarea la o serie de activități de grup alături de grupul de copii normali încă de la vârstă fragedă ; evaluarea comprehensivă și multidisciplinară a elevului cu handicap ; consilierea familiei elevului cu handicap; precizarea exactă a locului și rolului proiectului de incluziune educațională a elevului cu handicap în cadrul proiectului pedagogic general. Modul de implicare al profesorilor în procesul de incluziune educațională prin capacitatea acestora de a individualiza predarea și a elabora programe educative eficiente prin cooperarea cu echipele interdisciplinare care asigură serviciile de educație incluzivă;

informarea și pregătirea elevilor și părinților acestora pentru a sprijini și interacționa corespunzător cu elevul cu handicap care urmează să fie inclus în clasa respectivă.

Pornind de la acești factori putem face o legătură între scopul școlarizării, ce se concretizează în progres individual, iar educația este privită ca un proces social, și psihologia școlară.

Acest proces de interacțiune are loc între elev-profesor, profesor-părinți, profesor-echipe de specialiști. De această interacțiune depinde buna funcționare și integrarea optimă a copiilor cu cerințe educative speciale în clase cu elevi normali.

Conform spuselor lui Victor Țîrcovnicu, o bună funcționare trebuie să aibă în vedere interesele primordiale ale copilului „să se pornească de la interesele existente deja la elevi și pe acestea să se sprijine interesele noi, pe care cadrul didactic dorește să le formeze.” (Victor Țîrcovnicu, 1975)

Un alt pas important în direcția reformării educației speciale constă în decizia legiuitorului de a transfera sarcina expertizării tipului și gradului de handicap/deficiență la comisiile de expertiză de pe lângă inspectoratele școlare. Prin aceste măsuri se urmărește îmbunătățirea orientării școlare pe baza unei evaluări psihopedagogice globale și individualizate, posibilitatea realizării flexibilității curriculare, adaptarea modalităților de evaluare și înregistrare a progresului școlar care, în ultimă instanță, vor de competența comisiilor de expertiză ale inspectoratelor școlare.

O analiză atentă asupra posibilităților de aplicare a strategiilor de integrare școlară a copiilor cu cerințe educative speciale, pe plan mondial, a permis evidențierea unor modele care pot fi sintetizate astfel :

Modelul cooperării școlii speciale cu școala obișnuită - în acest caz, școala obișnuită coordonează procesul integrării și stabilește un parteneriat activ între cadrele didactice din cele două școli care vor experimenta și susține un nou mod de desfășurare a activităților didactice, pregătind împreună conținutul lecțiilor, adaptând materialele și mijloacele de învățare folosite în timpul orelor și oferind un cadru confortabil tuturor elevilor din clasă. Acest model are avantajul că permite valorificarea resurselor și experiențelor deja existente în cele două tipuri de școli, fără a necesita cheltuieli suplimentare, însă constituie o formă restrânsă de integrare, deoarece elevul cu cerințe își va continua activitatea extrașcolară în spațiile și decorul rezidențial al școlii speciale de care aparține.

Conform lui Alois Gherguț „profesorii din școala specială beneficiază de posibilități de predare mult mai largi, iar profesorii din școala obișnuită se pot informa asupra multiplelor aspecte legate de nevoile și posibilitățile reale ale unui elev cu cerințe educative speciale” (Alois Gherguț, 2000).

La prima vedere, acest model ar putea fi considerat ca fiind irealizabil, mai ales în condițiile țării noastre, unde profesorii din învățământul special sunt considerați, ca fiind inferiori celor din învățământul de masă, iar unii profesori din școlile obișnuite, adepți ai școlii elitiste, nu au curajul și puterea de a recunoaște că și o parte dintre copiii cu deficiențe pot fi la fel de buni ca semenii lor, considerați normali, având totodată dreptul la șanse egale în educație și în pregătirea profesională.

Modelul bazat pe organizarea unei clase speciale în școala obișnuită - acest model presupune integrarea copiilor deficienți în școlile de masă unde să intre în relație cu elevii normali, facilitându-se, cu sprijinul cadrelor didactice și specialiștilor din școală, o mai bună interacțiune și inter-relaționare a celor două categorii de copii.

Despre un alt model bazat pe amenajarea în școala obișnuită a unei camere de instruire și resurse pentru copiii deficienți, integrați individual în clase obișnuite din școala respectivă ne vorbește și Doru Vlad Popovici „în acest caz, profesorul care se ocupă cu elevii deficienți devine profesorul de sprijin și desfășoară activități cu acești copii, atât în spațiul special amenajat în școală, cât și la orele de clasă, atunci când condițiile cer acest lucru”

Modelul itinerant - acest model favorizează integrarea într-o școală de masă a unui număr mic de copii cu cerințe speciale, 1-2-3 elevi, domiciliați la mică distanță de școală. Se evită astfel dezavantajul deplasării pe distanțe mari a copiilor care, sprijiniți de profesorul itinerant, pot participa la activitățile școlii respective.

Modelul comun - este relativ asemănător cu modelul itinerant, cu deosebirea că în acest caz profesorul itinerant este responsabil de toți copiii cu deficiențe dintr-un anumit areal și oferă și servicii de sprijinire a copilului și familiei, ajută părinții la alcătuirea programelor de învățare, urmărește evoluția școlară a copilului, colaborează cu profesorii școlii obișnuite în care este integrat copilul și intervine atunci când apar probleme de învățare sau de adaptare a copiilor la anumite cerințe școlare.

Este evident faptul că nu pot exista modele care să rezolve în totalitate problemele și nevoile copiilor cu deficiențe integrați în învățământul de masă. În plus, apar probleme care țin de contextul socio-economic, geografic al sistemului de învățământ și care trebuie luate în considerare. Nu trebuie ignorat faptul că pot exista situații în care copiii cu deficiențe să nu se poată integra în școlile de masă, fiindu-le mai bine în școlile speciale sau părinți care să se opună cu stăruință integrării.

Cu toate acestea, Alois Gherguț este de părere că „deontologia și dreptul fiecărui copil de a avea șanse egale în educație nu ne permit să utilizăm aspecte ca argument împotriva învățământului integrat sau ca justificare la neputința noastră, a celor chemați să răspundă de actul educației și formării copiilor noștri, de a renunța la unele prejudecăți despre copiii care nu s-au bucurat de aceeași șansă ca a noastră”

Bibliografie

- Gherguț, A., (2006), „Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale”, Ed. Polirom, Iași
Gherguț, A., (2000), „Psihopedagogie specială”, Ed. Polirom, Iași
Popovici, D.V., (2009), „Orientări teoretice și practice în educația integrată”, Ed. Aurel Vlaicu, Arad
Țircovnicu, V., (1975), „Pedagogia generală”, Ed. Flacăra, Timișoara
Boncu, Șt., (2009), „Perspective psihosociale în educație”, Ed. Polirom, Iași
Sursa: Modalități de integrare a copiilor cu CES - Freepedia Edu



IMPORTANȚA IMPLICĂRII CADRELOR DIDACTICE ÎN MOBILITĂȚILE ERASMUS

Prof. Viorela BENESCU

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Alexandru Roșca” Lugoj

Proiectele Erasmus reprezintă o rampă de lansare spre o lume complexă, care favorizează dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, în felul acesta ridicându-se nivelul calitativ al actului educațional.

Vremurile acestea sunt atât de solicitante și presupun în permanență lucruri și comportamente noi, ceea ce înseamnă că profesorii trebuie să fie conectați la o gamă largă de informații și arii specifice pentru diversificarea experienței profesionale și pregătirii, pentru a răspunde prompt la solicitările neprevăzute ce apar.

Experiența personală ca participant în cadrul proiectului de Mobilitate Erasmus pentru elevi **„EUROPEAN EXPERIENCES TOGETHER”** Maribor, Slovenia Nr 2023-1-RO01-KA121-SCH-000147419 mi-a demonstrat facilitățile enorme pe care le presupun proiectele Erasmus, iar tangența cu lumea didactică slovenă a reprezentat o experiență foarte utilă în determinarea unor soluții adecvate la anumite probleme specifice cadrului educațional. Mai mult de atât, participarea unor elevi ai Centrului Școlar pentru Educație Incluzivă „Alexandru Roșca” Lugoj, a scos în evidență importanța interacțiunii elevilor ce aparțin unor sisteme educaționale diferite. Interrelaționarea dintre membrii celor două echipe -române și slovene- a spart bariere care păreau de netrecut la nivel emoțional, intelectual, pedagogic, cultural și socio-uman.



Activitățile puse în aplicare în cadrul programului au ajutat atât elevii cât și profesorii implicați să-și dezvolte noi competențe, să cunoască mai bine valorile UE privind respectul pentru demnitatea umană, libertate, democrație, egalitate, precum și respectul pentru drepturile omului, inclusiv pentru drepturile persoanelor cu dizabilități. Aceste activități promovează un comportament responsabil și durabil din punct de vedere al mediului în rândul participanților, sensibilizându-i cu privire la importanța măsurilor de reducere sau compensare a amprente de mediu a activităților de mobilitate.

Pe de altă parte, în cadrul activităților din această mobilitate, în scopul învățării s-a încercat introducerea dezvoltării competențelor și sensibilizarea cu privire la aspectele digitale, precum și utilizarea noilor tehnologii.

Un alt aspect important al acestei mobilități a fost promovarea diversității lingvistice, ca piatră de temelie a proiectului european și un simbol puternic al aspirației UE la unitate în diversitate. Programul oferă participanților sprijin pentru învățarea limbilor străine prin interacțiunea acestora în desfășurarea activităților de mobilitate.

Educația și formarea de calitate, favorabilă incluziunii, precum și învățarea informală și nonformală, conferă în cele din urmă tinerilor și participanților de toate vârstele, calificările și competențele de care au nevoie pentru o participare semnificativă în societățile democratice, o înțelegere interculturală și o tranziție reușită către piața muncii.

Ca și concluzie, importanța implicării cadrelor didactice în cât mai multe asemenea proiecte, nu poate fi împiedicată de absolut nimic, gradul pozitiv al acestor experiențe categoric nu poate fi contestat.



ÎNVĂȚĂMÂNTUL SPECIAL ȘI SPECIAL INTEGRAT – O ȘANSĂ PENTRU FIECARE

Prof. inv. preșcolar Simona FANU,

Prof. inv. preșcolar Nicoleta-Alexandra IRINESCU

Grădinița P.P. Nr.2 Lugoj

Cerințele educaționale speciale reprezintă un aspect vital în cadrul sistemului educațional, urmărind ca fiecare copil să primească oportunitatea de a învăța și a se dezvolta în funcție de propriile nevoi și abilități. Conceptul de CES fost introdus pentru prima dată în Marea Britanie în anul 1978 și s-a dezvoltat în timp pentru a face față nevoilor complexe ale societății moderne și ale copiilor cu nevoi speciale.

Cerințele educative speciale se referă la nevoile unice de învățare ale copiilor care necesită adaptări ale procesului educațional datorită unor factori precum diferențele psihofiziologice, socioeconomice și de dezvoltare.

Cerințele educative speciale se referă la necesitățile educaționale complementare obiectivelor generale ale educației școlare, necesități care solicită o școlarizare adaptată particularităților individuale și/sau caracteristice unei deficiențe/tulburări de învățare, precum și o intervenție specifică prin reabilitare, recuperare corespunzătoare.

Educația incluzivă este o abordare modernă și progresivă în ceea ce privește educația copiilor cu cerințe educaționale special. Educația incluzivă caută să asigure fiecărui copil șansa de a avea acces la o educație de calitate indiferent de nevoile sale individuale.

Prin educația incluzivă se oferă o mare oportunitate pentru copiii care necesită atenție specială, sprijin și îndrumare. Termenul incluziv se referă la incluziune, integrare, cooperare, colaborarea între copii și încercarea de a-i determina să se accepte unii pe alții.

În ultimi ani se urmărește tot mai mult punerea în practică a unei educații incluzive în învățământul preșcolar. Din punct de vedere legislativ există prevederi menite să întărească și să vină în sprijinul copiilor cu cerințe educaționale speciale.

În acest sens promind de la prevederile Convenției Europene a Drepturilor Omului și de principiul nediscriminării trebuie să avem în vedere faptul că drepturile copilului trebuie respectate

indiferent de rasă, culoare, sex, limbă, religie a copilului sau a reprezentărilor săi legali, indiferent de originea lor națională, etnică sau socială, de situația lor materială, de incapacitatea lor, de naștere sau de altă situație.

Raportându-ne la aceste prevederi conceptul de educație incluzivă în învățământul preșcolar vine în sprijinul copiilor, în scopul integrării acestora în colectivitate.

Integrarea școlară poate fi înțeleasă în sens larg ca fiind procesul de plasare într-o grupă-clasă de elevi, a oricărui copil, la debut școlar, în programul învățământului preprimar sau primar. În sens restrâns acest concept se referă la școlarizarea unor copii cu dizabilități/cerințe speciale în unități școlare obișnuite, în structuri școlare cât mai apropiate de școlile obișnuite sau în unități de învățământ special.

Învățământul special și special integrat organizat pentru persoanele cu cerințe educaționale speciale sau alte tipuri de cerințe educaționale, stabilite prin ordin al Ministrului educației se realizează pentru toate nivelurile de învățământ, diferențiat, în funcție de tipul și gradul de deficiență.

Acest tip de învățământ este gratuit și este organizat, de regulă, ca învățământ de frecvență dar poate fi organizat și în alte forme ținând cont de prevederile legislației în vigoare.

Învățământul special se poate organiza atât în cadrul unităților de învățământ specialE cât și în cadrul unităților de învățământ de masa.

Durata școlarizării copiilor cu cerințe educaționale speciale poate fi mai mare decât cea precizată prin lege, această durată se stabilește în funcție de gradul și tipul dizabilității.

Integrarea în programul de grădiniță a copiilor cu dizabilități este fundamentală pentru realizarea finalității educaționale incluzive iar o condiție esențială în materializarea acestei integrări este cea de a crea servicii de sprijin specializate în asistență educațională, servicii de care să beneficieze toți copiii integrați.

Integrarea școlară a copiilor se arată destul de greu de realizat având în vedere sistemul competitiv în care accentul cade doar pe nivelul de achiziții academice ridicate. Cu toate că se parcurge același curriculum de către copii trebuie avut în vedere faptul că nu toți copiii au aceleași experiențe și competențe educaționale. De asemenea trebuie avut în vedere faptul că interacțiunea pozitivă a copiilor cu dizabilități față de semenii lor nu este imediată ci necesită timp realizându-se prin plasarea copiilor în medii integratoare.

Trebuie să avem în vedere faptul că integrarea nu se rezumă doar la locul în care sunt plasați copiii sau la facilitarea accesului la seturi de norme de învățare și comportament ci are în vedere faptul că grădinițele și școlile trebuie să răspundă cerințelor fiecărui copil.

În acest sens fiecare rezultat al copiilor trebuie să fie valorificat dar și fiecare experiență trebuie să devină un mijloc de apreciere a copilului și de evidențiere a capacităților acestuia.

Demersul instructiv-educativ trebuie să fie însoțit de explicații clare, pertinente care să scoată la suprafață esențialul și să ajute fiecare preșcolar să înțeleagă esența a ceea ce i se transmite iar informația să poată fi centralizată corect pentru ca sarcina de lucru să poată fi îndeplinită în condiții optime. Cadrul didactic trebuie să vină în sprijinul fiecărui copil, să încerce să modeleze întregul demers didactic ținând cont de nivelul de înțelegere al fiecărui preșcolar asigurând în acest fel o perspectivă optimă în vederea asigurării unei dezvoltări normale și armonioase dar și a unei integrări complete a fiecăruia. Copiii sunt unici iar acest aspect trebuie să ne preocupe pe fiecare dintre noi, respectând acest principiu fundamental evoluția fiecărui copil ar putea fi una normală și încărcată de armonie și stabilitate emoțională, acestea fiind elemente cheie de care trebuie să ținem seama.

Copiii trebuie să învețe să colaboreze, să coopereze, să lucreze împreună, să se joace împreună, copiii nu trebuie lăsați să stea stingheriți sau să se simtă neajutorați, jocul trebuie să reprezinte pentru copii un mijloc de comunicare, de socializare, de cunoaștere. Prin intermediul jocului copiii trebuie să învețe să se accepte unii pe alții, să învețe să devină parteneri de joacă astfel vor descoperi cât de frumos este să fie împreună.

Atât jocurile cât și activitățile desfășurate la clasă trebuie să fie adaptate ținând cont de nevoile și disponibilitățile fiecăruia, trebuie avut în vedere nivelul de dezvoltare al acestora iar în urma unei analize atente activitățile trebuie să fie corelate cu nevoile și disponibilitățile celor mici, numai așa se poate realiza o integrare armonioasă.

Integrare trebuie privită ca un întreg în care nu există granițe, un întreg care trebuie privit în ansamblu și nu pe bucățele deoarece trebuie să căutăm să asigurăm uniformitatea.

Noi cadrele didactice trebuie să căutăm să eliminăm orice manifestare de discriminare care vine din partea celor mici, trebuie să depunem efortul de a-i educa în așa fel încât să se accepte unii pe alții, să accepte diferențele ce vin și se materializează în opinii, în comportamente, în acțiuni, în fapte.

Fiecare cadru didactic trebuie să urmărească să asigure crearea unor relații de prietenie între preșcolari, este evident faptul că aceste relații nu se stabilesc ușor având în vedere faptul că firea umană este foarte diferită și că fiecare copil acționează în felul său, educatoarele au menirea de a crea oportunități de comunicare, activități care să ducă în final la stabilirea unor relații minunate între copii.

Câteva activități care ar avea ca finalitate socializarea și inițierea unei relații de prietenie sunt activitățile desfășurate în grup, în grupuri mici de câte doi, trei sau patru copii, activități care îi pun efectiv pe copii în ipostaza de a socializa, lucrul pe centre ar putea fi o ocazie pentru asigurarea interacțiunii între cei mici dar și jocurile care implică munca în echipă îi pot unii mai mult pe cei mici și îi pot motiva să devină mai sociabili și mai dornici să stabilească relații minunate.

Bibliografie:

- Ion Ovidiu Pănișoară, Marin Manolescu, Pedagogia învățământului primar și preșcolar, Editura Polirom, 2019.
- Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, Unitatea de Management al Proiectului pentru Învățământul Preuniversitar, 2008, Ghid de bune practici pentru educația timpurie a copiilor între 3 – 6/7 ani, 81 - 82.
- <https://lege5.ro/Gratuit/geztsobvgi/invatamantul-special-si-special-integrat-lege-1-2011?dp=gq2tomrwg4zdk>



MANAGEMENTUL STIMEI DE SINE – JOCURI ȘI ACTIVITĂȚI

Prof. înv. primar Tilore KORTNER
Școala Gimnazială Nr. 2 Lugoj, jud. Timiș

Știm cu toții că stima de sine (uneori denumită valoare de sine sau respect de sine) poate fi o parte importantă a succesului. Prea puțină stimă de sine poate lăsa oamenii să se simtă învinși sau deprimați. De asemenea, îi poate determina pe oameni să facă alegeri proaste, să cadă în relații distructive sau să nu reușească să își ridice potențialul maxim.

Majoritatea părinților își doresc ca stima de sine a copiilor lor să se dezvolte într-un sens pozitiv. Scop care a început să se regăsească și în domeniul educației, de vreme ce în școli se desfășoară programe de consiliere pentru elevi, în special pentru elevii cu cerințe educaționale speciale. Chiar dacă stima de sine este studiată de o perioadă îndelungată de timp, continuă să aibă loc dezbateri privind natura precisă a acesteia și dezvoltarea ei.

Trebuie subliniat faptul că, în urma acestor cercetări, există un acord privind rolul deosebit al părinților și al celorlalte persoane semnificative din viața copiilor în formarea unei stime de sine pozitive. Așadar, stima de sine este un factor important în procesul de dezvoltare a copilului, afirmându-se chiar că ea este esența dezvoltării personale.

Ce este, însă, stima de sine? Stima de sine se referă la modul în care ne evaluăm pe noi înșine, cât de „buni” suntem comparativ cu propriile expectanțe sau cu alții. S-a afirmat de către unii psihologi că adevărata stimă de sine este o emoție. Aceștia susțin că o stimă de sine profundă se manifestă printr-o dragoste adevărată față de propria persoană bazată pe acceptarea necondiționată a sinelui, indiferent de caracteristicile personale sau de erorile comportamentale.

În spatele acțiunilor umane este postulată o piramidă a trebuințelor umane, schițată de A. Maslow încă din anii '50. Toate trebuințele oamenilor pot fi structurate în cinci etape. Fiecare etapă desemnează o categorie de cerințe a căror nerealizare creează un deficit. Pe cel de-al patrulea nivel se află trebuințele relative la eu: nevoia de apreciere, de stimă și aprobare socială, a căror satisfacere contribuie la consolidarea acestuia. Maslow a identificat intensități diferite pe care le poate avea stima de sine. Stima de sine de intensitate redusă înglobează nevoia de a-i respecta pe ceilalți, nevoia de statut social, de egalitate cu colegii de clasă, chiar dacă am cerințe speciale

privind învățarea, de recunoaștere, apreciere și chiar de dominare. Stima de sine profundă implică nevoia de auto-respect, incluzând sentimente de încredere, de competență, independență și libertate. Este o formă profundă, întrucât atunci când ajungi la auto-respect, spre deosebire de respectul față de alții, e mai greu să îl pierzi.

De-a lungul timpului s-au dezvoltat numeroase programe destinate să dezvolte stima de sine a copiilor. În S.U.A în orice formă de activitate curriculum este astfel dezvoltat încât să implice un număr mare de activități pentru stima de sine, fie că este vorba de un cor de copii, de un centru de tenis, de elevii cu CES sau despre taberele de elevi. Într-unul din ele (programul Pumsy) s-a ajuns la o explicare simplă, într-o primă fază, a acestui concept, astfel încât acesta să fie înțeles cu ușurință de către copii. Pentru aceasta este folosită imaginea unei frânghii ținută de un simpatic dinozaur, care are trei capete: capătul „gândești”, capătul „simți” și capătul „acționezi”. Primul pas devine, astfel, dezvoltarea abilităților de gândire pozitivă. Gândirii pozitive i se adaugă un alt element: acțiunea pozitivă. Ceea ce înseamnă să iei decizii corecte și să acționezi în direcția potrivită. Cele două componente trebuie să se afle în balanță, căci gândirea pozitivă fără comportament adecvat nu dobândește valoare. Când un copil gândește pozitiv și face alegeri corecte, probabil că se va simți bine raportat la sine și la ceilalți. Sunt pașii spre dezvoltarea unei stime de sine pozitive.

Revenind la una din ideile formulate la început, adultul îndeplinește un rol esențial în formarea stimei de sine a copilului. Un copil vrea să fie pe plac. El are nevoie de certitudine, de protecție, apartenență și recunoaștere; el se orientează după reacțiile celor din jur și se adaptează; el vrea să fie „bun” și să fie recunoscut ca atare. Sentimentul stimei de sine depinde, așadar, de reacțiile celor din jur.

Atunci când adultul îl ascultă pe copil, îl încurajează, îl apreciază, îi vorbește cu respect, îi acordă atenție și îl îmbrățișează, atunci când copilul are prieteni de încredere și performanțe bune în activitățile școlare sau extrașcolare, toate se constituie în experiențe care dezvoltă o imagine de sine echilibrată. Din păcate, numeroși copii sunt supuși unor experiențe care formează o imagine de sine scăzută: sunt des criticați, ignorați sau ridiculizați, mai ales dacă are CES și oarcurge ore suplimentare cu profesorul itinerant, li se vorbește pe un ton ridicat, sunt comparați frecvent cu frații, se așteaptă să fie întotdeauna „perfecti”, li se fixează standarde exagerate privind performanțele școlare.

Dezvoltarea și îmbunătățirea stimei de sine la elevi trebuie începută devreme, în mod sistematic și adecvat pentru a preveni declinul, aproape cert, al stimei de sine în adolescență atât pentru băieți cât și pentru fete. Îmbunătățirea stimei de sine va reduce frecvența comportamentelor agresive înregistrate la adolescenți. Iată câteva jocuri pe care le propun în acest sens:

AMPRENTELE DIGITALE

- **Vârsta:** de la 5 la 10 ani
- **Durata:** 15 minute
- **Obiective:**
 - distingerea caracteristicilor individuale unice
- **Echipament:**
 - foi de hârtie, cerneala, lupa
- **Desfășurare:**
 - Fiecare copil să realizeze amprente ale degetelor pe o foaie de hârtie.
 - Se analizează cu o lupă amprente și se evidențiază faptul că sunt diferite de la o persoană la alta.
 - Se poate crea un colaj pornind de la aceste amprente.

BROȘURĂ DESPRE MINE

- **Vârsta:** 8 - 18 ani
- **Durata:** 60 de minute
- **Participanți:** 4 minim, 20 maxim
- **Echipament:**
 - Creioane colorate, o foaie de hârtie și o agrafă de birou pentru fiecare persoană.
- **Obiective:**
 - Creșterea stimei de sine a participanților,
 - Să faciliteze participanților împărtășirea feedback-ului pozitiv cu colegii.
- **Desfășurare:**
 - Foaia de hârtie va fi colorată și împăturată în trei
 - Participanții decorează prima pagină cu numele lor scris în maniera în care doresc ei.
 - Sunt listate categorii care vor fi abordate în interiorul broșurii (aproximativ 10). De exemplu, calitatea mea principală, cel mai semnificativ moment, activitatea mea preferată, ceva la ce sunt bun, etc.

- După listarea categoriilor participanții vor furniza un răspuns pentru fiecare. Ei sunt asigurați că nimeni nu va citi ceea ce au scris, deci se pot simți liberi să scrie orice, indiferent cât este de pozitiv.
- Participanții împătură broșura și o închid cu agrafa de birou.
- Fiecare pasează broșura persoanei din dreapta.
- Când o persoană primește o broșură de la un vecin o întoarce (nu o deschide) și scrie un comentariu despre aceasta pe spate.
- Însemnările pot fi lucruri simple (pentru persoanele mai puțin cunoscute), ca „Îmi place freza ta” sau pot fi foarte personale pentru persoanele mai bine cunoscute. Pot fi anonime sau pot fi semnate.
- Broșurile vor fi date în cerc de la unul la altul până când fiecare persoană va semna pentru fiecare, și fiecare își va primi broșura din nou.
- Persoanele petrec 5 minute în liniște și citesc ceea ce ceilalți au spus despre ei.
- **Discuții:**
 - Dacă a fost plăcut să citească lucrurile scrise de alții despre ei,
 - Dacă cineva a fost surprins de ceea ce a fost scris,
 - Dacă cineva vrea să-și clarifice ceva ce nu a reușit să citească sau nu a înțeles,
 - Dacă a fost greu sau ușor să complimenteze pe alții sau să primească complimente.
 - Sunt încurajați să păstreze broșura și să o recitească atunci când nu se simt bine cu ei înșiși.

PUBLICITATE

- **Vârsta:** 8 - 18 ani
- **Durata:** 60 de minute
- **Participanți:** 2 -10
- **Echipament:**
 - Ziare, foarfecă, lipici, hârtie, culori
- **Obiective:**
 - Promovarea creșterii stimei de sine
 - Identificarea trăsăturilor de personalitate pozitive
- **Desfășurare:**
 - Se discută despre reclame, despre scopul lor și despre modul în care sunt prezentate mesajele (vizual sau prin cuvinte). Se adaugă promovarea aspectelor pozitive ale

produsului, calitățile fine. Se abordează, de asemenea, modul în care reclamele conving o persoană să cumpere un produs.

- Sarcina participanților este să creeze o reclamă care să fie convingătoare pentru un prieten.
- Copiii își vor descrie aspectele pozitive prin pictură, cuvinte sau o combinație a celor două.
- La sfârșit, participanții își împărtășesc reclama cu alții. Ceilalți sunt lăsați să confirme calitățile pozitive ale prezentatorului.

SUNT SPECIAL

- **Vârsta:** 10 - 18 ani
- **Durata:** o ședință, dar și câteva zile sau săptămâni
- **Participanți:** oricâți
- **Materiale:**
 - Ecusoane roșii și albastre
- **Obiective:**
 - Să arate participanților că înainte să-i respecte pe alții ei trebuie să se respecte pe sine
- **Desfășurare:**
 - Activitatea poate fi împărțită în două exerciții în aceeași zi sau desfășurată pe durata a câtorva zile sau săptămâni.
 - Partea I: fiecare participant primește un ecuson roșu și-și scrie numele propriu pe linia aflată deasupra a două cuvinte: „este special(ă)”. (de exemplu, Aura scrie „Aura este specială”). Fiecare participant face apoi o listă de trăsături pozitive care-l fac special. Fiecare participant se ridică și spune câte o trăsătură care-l face unic. Participanții poartă ecusoanele cel puțin o zi.
 - Partea a doua: fiecare participant își scrie numele pe o bucată de hârtie care este așezată cu fața în jos pe masă. Fiecare client extrage un nume. Dacă extrage propriul nume pune biletul jos și extrage altul. Fiecare client primește un ecuson albastru și scrie numele extras pe rândul de deasupra cuvintelor „este special” (de exemplu, dacă Aura extrage numele lui Sergiu, ea scrie pe ecusonul albastru „Sergiu este special”). Fiecare participant face o listă cu trăsăturile care o fac pe persoană a cărui nume l-au extras specială. Ei poartă ecusonul cu numele colegilor cel puțin o săptămână. Fiecare coleg se ridică în picioare și spune o trăsătură care-l face pe colegul lor special.

AFIȘUL PE SPATE

- **Vârsta:** peste 7 ani
- **Durata:** 60 de minute
- **Participanți:** oricâți
- **Materiale:**
 - Foi de hârtie, bandă de lipit,
- **Obiective:**
 - Dezvoltarea stimei de sine
 - Amuzament
- **Desfășurare:**
 - Se cere fiecărui participant să noteze pe o foaie de hârtie 3 calități personale.
 - Foaia este lipită pe spatele fiecăruia cu partea scrisă în jos astfel încât nimeni să nu poată citi ce este scris.
 - Fiecare participant se va plimba prin clasă și va nota câte un lucru bun, pozitiv pe foaia de pe spatele fiecăruia dintre colegi.
 - După ce fiecare a scris fiecăruia dintre colegi, foile se iau jos și fiecare citește mesajele primite.
- **Discuție:**
 - Se discută despre concordanța dintre părerea proprie despre sine și părerea celorlalți.

„Pentru tine, dar de la cine?” sau „Oglinda” sunt alte jocuri care pot fi utilizate tot în scopul dezvoltării stimei de sine a copiilor.

BIBLIOGRAFIE:

1. Hawkes, L. – *Îmbunătățește-ți stima de sine!*, Editura Philobia, 2021
2. Toma, C. – *Iubește-te! 108 moduri de a practica iubirea de sine*, Editura Clara Toma Publishing House, 2020
3. Florescu, S. – *Cum să ai încredere în tine. Învinge-ți anxietatea și obține ceea ce îți dorești*, Editura Polirom 2021

ASPECTE SPECIFICE PRIVIND INTEGRAREA ȘCOLARĂ A COPILOR CU DIZABILITĂȚI

Prof. învă. preșcolar Ramona MALTIN

Prof. învă. preșcolar Monica LELESCU

Grădinița P.P. Nr 1, Lugoj

Integrarea socială a copiilor cu dizabilități ține, de cele mai multe ori, de utilizarea unui spațiu comun cu cei fără probleme, însă fără implicarea educațională, aceasta este insuficientă.

Integrarea fizică, drept nivel incipient al integrării, are în vedere prezența unor copii cu dizabilități în grupe sau clase de învățământ obișnuit, cu scopul de reducere a distanței fizice dintre cele două categorii de copii. Acest nivel de integrare educațională nu presupune neapărat activități comune și interacțiuni, acestea fiind relativ reduse, ci mai degrabă utilizarea împreună a unor spații, dotări, echipamente, ceea ce face ca integrarea pedagogică să nu aibă aceeași valoare.

Integrarea funcțională sau pedagogică reprezintă participarea efectivă a copiilor cu deficiențe la un proces comun de învățare cu ceilalți copii din clasa obișnuită, ceea ce presupune că și acești copii asimilează anumite cunoștințe, își formează abilități împreună cu ceilalți elevi, însă ea necesită implicare. Integrarea pedagogică survine atunci când un elev cu cerințe speciale atinge un nivel relativ egal de participare cu ceilalți elevi, la lecții și la alte activități școlare, pe perioade de timp și pe conținuturi similare, chiar dacă nivelul de cerințe și realizări este relativ diferit. Acesta reprezintă însă, un punct de plecare în educarea acestor copii. Sentimentul de apartenență are efecte pozitive

Implicarea copiilor cu nevoi speciale și în activitățile extrașcolare necesită timp și resurse dintre cele mai complexe, însă surprinzător, mulți dintre copiii care au acces la acestea simt că sunt acceptați de ceilalți și fac eforturi pentru a evolua.

Includerea copiilor cu dizabilități și în activitățile desfășurate în afara lecțiilor, atât în viața din incinta școlii, în pauze, jocuri, activități sportive, cultural-artistice, cât și în afara școlii, în activități realizate cu același grup școlar, presupune acceptarea și includerea lui în relațiile și inter-relațiile cu ceilalți. De altfel, integrarea poate apare atunci când copilul sau persoana cu dizabilități

integrată accede la un sentiment de apartenență și participare deplină la viața comunității, ceea ce presupune asumarea de roluri și responsabilități sociale. Acest lucru are efecte pozitive mai ales în viața. Rolul principal îi revine, în acest caz, sistemului educațional.

Educația incluzivă este o politică educațională, care urmărește evitarea separării copiilor cu dizabilități (cu cerințe speciale) de semenii lor. Se urmărește integrarea lor în societate, cu un suport psiho-pedagogic și medical asigurat de către stat.de adult .

Toți copiii trebuie să aibă șanse egale. Toți trăim în aceeași lume, în aceeași societate care nu este împărțită în lumea celor cu nevoi speciale și în lumea celor fără nevoi speciale și atunci de ce învățământul să fie împărțit astfel. O soluție pentru evitarea acestei împărțiri în cadrul învățământului ar fi educația integrată. Există o serie de riscuri care împiedică integrarea copiilor cu dificultăți de învățare în unitățile școlare obișnuite. Cel mai mare risc este eșecul copilului cu dificultăți de învățare în fața celorlalți copii considerați normali și repetarea acestui eșec, fapt care poate duce la o degradare și mai mare a stării lui. Un alt risc ar fi respingerea și izolarea de către colegii de clasă a copilului cu dificultăți de învățare și chiar ridiculizarea lui, uneori și de către cadrele didactice. Este evident greu să lucrezi cu o clasă mixtă, formată din copii cu dificultăți de învățare și copii fără dificultăți de învățare, dar nu este imposibil. Pe lângă riscurile integrării copiilor cu dificultăți de învățare în unitățile de învățământ obișnuite, există și avantaje. Aceste avantaje ar putea fi : multitudinea de informații pe care o are la dispoziție copilul cu dificultăți de învățare în școlile obișnuite, informații care îl ajută să facă față mult mai bine situației din lumea reală și pe care nu le-ar fi primit dacă învață într-o școală specială.

Un alt avantaj îl reprezintă, socializarea copiilor cu dificultăți de învățare, legarea de noi prietenii și stimularea în depășirea dificultăților.

Pentru reducerea acestor riscuri ale integrării și sporirea avantajelor în favoarea copiilor cu dificultăți de învățare, o soluție o reprezintă existența cadrelor didactice de sprijin în școlile obișnuite. Rolul cadrelor didactice de sprijin este de legătura între copilul cu dificultăți de învățare și cadrul didactic de la clasă. Cadrul didactic de sprijin trebuie să colaboreze cu profesorul de la clasă, această colaborare să se facă de la egal la egal, nu trebuie ca unul să fie considerat superior celuilalt. Împreună trebuie să stabilească planul de predare a lecțiilor, el trebuie făcut astfel încât să fie accesibil și copiilor cu dificultăți de învățare, dar, în același timp, să nu fie prea lejer pentru copiii fără dificultăți de învățare.

Profesorul de sprijin nu ar trebui să ofere ajutor copiilor cu dificultăți de învățare decât dacă aceștia o cer și numai după ce ei au încercat singuri să rezolve o anumită problemă și nu au reușit. Copiii cu dificultăți de învățare trebuie lăsați în unele situații să se descurce singuri, să găsească singuri soluții, să nu fie tot timpul ajutați de cadrul didactic de sprijin pentru că astfel se creează o dependență a copilului cu dificultăți de învățare de cadrul didactic de sprijin. Colegii de clasă ar putea fi și ei implicați în ajutarea copiilor cu dificultăți de învățare.

Educația / școala incluzivă - formula terminologică ce releva recunoașterea necesității reformei școlii obișnuite, a sistemului școlar general cu scopul de a răspunde dezideratului "o societate pentru toți". Un obiectiv important al școlii incluzive îl reprezintă sprijinul acordat pentru menținerea în familie a copiilor cu C.E.S. De aceea, se pune problema respectării principiului normalizării.

Principiul normalizării - se refera la condițiile de mediu și viața, la eliminarea separării copiilor cu C.E.S. și la acceptarea lor alături de ceilalți copii. Principiul presupune luarea în considerare nu doar a modului în care persoana cu deficiențe (dizabilități) 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 nu numai includerea într-un mediu școlar și de viață cotidiană nediscriminatoriu, dar 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.

În literatura de specialitate sunt luate în discuție patru niveluri funcționale ale normalizării:

1. Normalizarea fizică - se referă la tot ceea ce înseamnă modificări ambientale, facilitarea accesului în spațiile de interes public, adaptări tehnice, arhitectonice, organizatorice etc. care să permită o autonomie cât mai mare. Acest nivel este și cel mai ușor de asigurat, deși implică o serie de cheltuieli suplimentare pentru amenajări precum construirea unor rampe de acces, dotarea intersecțiilor cu semafoare vizual-acustice, adaptarea mijloacelor de transport în comun, a instrumentelor de comunicare (telefoane, calculatoare etc.) și a grupurilor sanitare. Acest prim nivel are rolul de a reduce reclusiunea persoanei în dificultate și dependența acesteia de ceilalți. De asemenea, contribuie la sporirea confortului personal și la îmbunătățirea imaginii de sine prin satisfacția produsă de posibilitatea de a se descurca autonom în cât mai multe situații profesionale/sociale/educaționale. Tot în categoria normalizării fizice, trebuie inclusă și preocuparea pentru participarea persoanelor cu handicap la acțiuni și programe cultural-educative,

sportive, sociale, atât prin crearea posibilității de a fi prezente fizic, cât și prin asigurarea unor facilități.

2. Normalizarea funcțională – presupune crearea cadrului organizațional care să asimileze facilitățile oferite. Una este, de exemplu, să avem o școală dotată cu rampă de acces, mobilier școlar și material didactic adecvat, iar aceasta să fie singura dintr-o anumită comunitate (ceea ce înseamnă că copilul cu C.E.S. trebuie să o frecventeze pe aceea dacă dorește să fie integrat), și alta ca sistemul însuși să conceapă aceste amenajări ca fiind de la sine înțelese și, prin urmare, părinții și copilul respectiv să aibă dreptul la opțiune, ca orice membru obișnuit al societății. Dacă primul nivel necesită doar o atitudine tolerantă și atentă din partea majorității societății, cel de-al doilea nivel impune o disponibilitate mai mare și, deci, o reformare a reprezentărilor sociale clasice cu privire la persoanele aflate în dificultate.

Accesul lor în societate nu este rodul unor acte de caritate, ci un drept legitim, deci este normal ca toate adaptările și facilitățile destinate îmbunătățirii calității vieții să fie cuprinse în orice demers de importanță publică. Mai concret, normalizarea funcțională constă în asigurarea obligatorie, stipulată oficial, a accesului la serviciile publice, incluzând aici și dreptul la informare corespunzătoare pentru a putea beneficia integral de aceste servicii. Aceste cunoștințe și deprinderi se refera la mijloace de comunicare, mijloace de transport în comun, magazine și centre comerciale, prestări servicii, credite bancare, piața muncii, posibilități de divertisment etc.

3. Normalizarea socială - impune un grad mult mai mare de integrare socială a persoanelor în dificultate și, concomitent, o conștientizare profundă, mergând până la formarea convingerii că societatea aparține tuturor cetățenilor ei și că nu există argumente pentru nici un fel de discriminare. În plan practic, o persoană cu deficiențe poate întreține relații spontane, dar și regulate, cu un număr mare de persoane, în funcție de preferințele și interesele sale, fiind la rândul ei acceptată ca membru al anturajului respectiv. Normalizarea socială presupune faptul că persoana în dificultate se poate folosi în mod neîngrădit de toate facilitățile create și stipulate oficial, că fenomenul de incluziune ține deja de cutuma socială și nu e necesar să se facă apel la recomandări și dispoziții din partea unei autorități.

4. Normalizarea societală - reprezintă nivelul cel mai înalt de acceptare socială și face din inițiativele de valorizare a potențialului fiecărui individ o practică obișnuită, care nu mai are nimic spectaculos sau inedit. Majoritatea membrilor unei societăți cu o mentalitate 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 deficiențe multiple 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 deficiențe să devină irelevante, accentul cazând pe ceea ce poate aduce valoros persoana cu nevoi speciale, și nu pe ceea ce nu poate.

Unul dintre drepturile fundamentale ale copilului este acela de a fi susținut în valorificarea maximală a propriilor capacități, ceea ce reprezintă criteriul șanselor egale în educație ce nu poate fi realizat decât în condițiile unei abordări diferențiate, nu izolate sau segregate.

Bibliografie:

1. Gheorghe RADU, "Introducere în psihopedagogia specială"
2. Cristian BUICA, "Principiul normalizării. Formarea atitudinilor pozitive ale personalului didactic privind integrarea copiilor în dificultate"



COPII CU DEFICIENȚE DE ÎNVĂȚARE

Prof. inv. preșc. Emilia MUSET

Prof. inv. preșc. Diana Sidonia IACOB

Grădinița P.P. Nr.2, Lugoj

Definirea conceptului de dificultăți de învățare este un demers extrem de dificil, datorită naturii aparte a fenomenului. Definițiile diversilor autori care s-au ocupat de această problemă, s-au succedat la interval de câțiva ani, fie adăugând noi elemente, fie renunțând la unele din cele anterioare, considerate depășite, pe măsură ce studiile și cercetările privind dificultățile de învățare avansau. Este de notat faptul că majoritatea definițiilor elaborate sunt în principal de tip descriptiv, axându-se pe evaluarea performanței de învățare a persoanei, în comparație cu așteptările firești, îndreptățite în raport cu acea persoană. În plus, toate definițiile fac trimitere expresă la copii și la dificultățile acestora în învățarea școlară și sunt însoțite de nelipsite criterii de excludere, exprimând mai degrabă cu ce nu trebuie confundate dificultățile de învățare, decât ceea ce sunt ele efectiv. Tulburările de învățare, denumite în continuare tulburări specifice de învățare (TSI) - desemnează un grup eterogen de tulburări ce afectează procesul tipic de achiziție a abilităților școlare (de citire, exprimare în scris și matematică): dislexie, disgrafie (inclusiv disortografia), discalculie. Aceasta nu este o consecință a lipsei oportunităților de învățare sau a lipsei motivației pentru învățare, nu este rezultatul unei dizabilități intelectuale, a unui intelect liminar, deficit senzorial (de exemplu, auditiv, vizual, motor), a tulburărilor afective și emoționale de natură psihiatrică, a altor tulburări de (neuro) dezvoltare (de exemplu, TSA - tulburări de spectru autist, ADHD - tulburarea de deficit de atenție și hiperactivitate) și nu este cauzată de nicio formă de traumă cerebrală sau maladie de achiziție. Dislexia, disgrafia și discalculia pot apărea izolat sau se pot asocia. Acestea reprezintă o tulburare de origine biologică, nefiind o consecință a absenței oportunităților de învățare, a existenței unor condiții incapacitante sau a unor condiții defavorabile învățării.

Deficiențele de învățare apar atunci când performanțele școlare ale copilului sunt scăzute în raport cu așteptările pentru dezvoltarea specifică vârstei sale. Acestea se bazează pe o întârziere în dezvoltare și pe un fond neurologic moștenit sau provocat în anumite situații.

Sunt indicii care semnalează existența dificultăților de învățare. Printr-o monitorizare atentă și permanentă a copiilor se pot descoperi precoce problemele cu care unii dintre aceștia se confruntă. Bineînțeles, dificultăți de învățare au existat dintotdeauna și nu numai la copii, ci și la persoanele de vârste adulte. Având în vedere însă că învățarea școlară este activitatea dominantă (alături de joc, în fazele timpurii ale copilăriei), frecvența apariției dificultăților de învățare este mai ridicată la copii. Educatorii sunt în general reticenți față de etichetarea preșcolarilor cu denumirea de copii cu dificultățile de învățare, din moment ce ratele de creștere și dezvoltare sunt atât de imprevizibile la vârstele mici. Printre caracteristicile prezente deseori la copiii preșcolari cu dificultățile de învățare apar: dezvoltarea motorie inadecvată, întârzieri ale limbajului, tulburări ale acestuia și o dezvoltare conceptuală și cognitivă deficitară.

Ca exemple ale problemelor care pot apare la nivel preșcolar:

- la 3 ani imposibilitatea prinderii unei mingi, dificultăți la sărituri sau la jocul cu jucării mobile;
- la 4 ani, nefolosirea limbajului pentru comunicare, vocabular limitat, dificultatea de a se face înțeles;
- la 5 ani, incapacitatea de a număra până la 10, numirea culorilor, rezolvarea de jocuri tip puzzle.

În plus, pot apare deseori comportamente de tip hiperactivitate și atenție deficitară, care nu fac decât să adâncească problematica existentă și să îngreuneze recuperarea.

În vederea diagnosticării copiilor cu tulburări de învățare sunt parcurse următoarele etape:

a) evaluarea psihopedagogică- se referă la stabilirea nivelului de cunoștințe la care se situează copilul, în raport cu nivelul de școlarizare; stabilirea nivelului de intensitate a sprijinului necesar pentru a face față cerințelor curriculumului național; stabilirea impactului pe care deficitul funcțional, în ariile citire, scriere sau calcul matematic îl are asupra performanței lui școlare în ansamblu; identificarea strategiilor de învățare pe care copilul le aplică; identificarea înaltei abilități în dezvoltare (de performanță înaltă);

b) evaluarea complexă este efectuată de către specialiști (psihologi/profesori consilieri școlari, logopezi, medici etc.) acreditați conform legii, în vederea stabilirii diagnosticului.

Evaluarea psihopedagogică în vederea depistării precoce a tulburărilor de învățare se realizează de către cadrul didactic de la clasă pe baza instrumentelor metodologice pentru identificarea copiilor cu risc de a fi diagnosticați cu tulburări specifice de învățare.

Ceea ce îi deosebeste pe toti copii cu dificultăți de învățare este caracterul unic al deficienței și de aceea este foarte important ca ei să fie sprijiniți în cadrul procesului de recuperare.

Dacă este adevărat că acești copii pot fi grupați după caracteristici comune bazate pe cerințele educaționale speciale, este la fel de adevărat că fiecare elev nu se încadrează perfect într-o anumită categorie. Școlarizarea copiilor cu dificultăți de învățare se poate realiza în școli obișnuite sau în școli speciale.

Se folosesc tot mai mult combinații de clase în cadrul școlilor obișnuite, pentru a crea un mediu comun cât mai natural, echitabil și eficient tuturor. Din cercetările efectuate rezultă cu certitudine că dificultățile de învățare școlară reprezintă un fenomen complex cu implicații sociale, psihologice și pedagogice. Ele reprezintă un punct pe traiectoria învățării școlare în spatele căruia se află complicate procese de natură variată. Dificultățile de învățare nu sunt generate de o singură cauză, ci de factori care acționează concomitent și convergent, de natură fiziologică, psihologică, socială și educațională.

Astfel că, după ce diagnosticul a fost pronunțat, urmează un lung proces de recuperare a cărui succes depinde de colaborarea tuturor factorilor implicați (părinți, școală, cadre didactice, specialiști).

Bibliografie:

- Păunescu C. și Mușu I., Psihopedagogie specială integrată, Editura Pro Humanitate, Bucuresti, 1997;
- Rusu C., Hâncu V., Carantină D., Leca M., Teodoru V., Deficiență, incapacitate, handicap, Editura Pro Humanitate, Bucuresti, 1997;
- Vrășmaș E., Educatia copiilor cu cerinte educative speciale, Editura Credis, Bucuresti, 2002;
- Vrășmaș E., Psihopedagogia copilului cu dificultățile de învățare, Editura Credis, Bucuresti, 2006.



EGALITATEA DE ȘANSE ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL

Prof. psihopedagogie specială Nicoleta MURGOI

Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Alexandru Roșca” Lugoj

Învățământul special se referă la o formă de educație specializată care se adresează elevilor cu nevoi speciale, aceste programe fiind concepute pentru a oferi sprijin și resurse suplimentare, cu scopul de a satisface nevoile individuale ale elevilor și a le permite să atingă potențialul maxim în cadrul sistemului educațional. Totodată, învățământul special integrat se referă la integrarea copiilor cu nevoi speciale într-un mediu de învățământ mainstream, alături de colegii lor tipici, promovând incluziunea și interacțiunea socială între elevi cu și fără nevoi speciale.

Să lucrezi în învățământul special poate fi o experiență foarte satisfăcătoare, dar și provocatoare în același timp. Am simțit pe propria piele cum este să lucrezi într-un astfel de program, transferându-mă de la o școală de masă, la această școală unde urma să îndrum copii speciali.

Te lovești de numeroase provocări, iar una dintre cele mai mari, din punctul meu de vedere, este tocmai impactul emoțional pe care acești copii îl au asupra ta. Este vital să ai răbdare, să fii empatic și deschis la adaptarea constantă a abordării tale, ca dascăl, la fiecare nevoie a elevilor. Astăzi unii pot fi dificili, iar mâine pot fi liniștiți. Astăzi pot țipa, iar mâine vor râde până răsună întreaga școală. Este uimitor felul în care copiii te analizează, te simt, și ajung să te îndrăgească. Căldura lor interioară și atașamentul sunt ceva de nedescris. Acel “Bună dimineața, doamna”, urmat de o îmbrățișare, te face să vii cu drag la muncă.

Pe parcurs, am învățat că pentru a-i face pe acești copilași atenți și interesați, e nevoie de mult efort, căci ei trebuie captivați. Este important să abordăm fiecare elev în mod individual și să folosim metode și resurse adaptate nevoilor și preferințelor lor. Una dintre metode este personalizarea învățării, ce se referă la adaptarea materialelor și a metodelor de predare la nivelul de înțelegere și stilurile de învățare ale fiecărui elev. Totodată, este necesar să utilizăm interesele și pasiunile elevilor. Este uimitor cât de multe pot învăța prin integrarea subiectelor și activităților care îi atrag.

Un alt aspect important este contruirea unei relații de încredere și respect cu elevii. ajungând să te respecte și să te îndrăgească, vor fi mult mai predispuși la a învăța cu drag și atenție.

Pe lângă toate acestea, este importantă aprecierea eforturilor și realizărilor fiecărui elev, indiferent de nivelul lor de performanță, pentru a le menține motivația și încrederea în propriile capacități.

Așadar, această trecere a fost o adevărată provocare pentru mine, dar și o experiență unică. Să lucrez cu acești copiii speciali este minunat, este o călătorie unică și o șansă deosebită de a învăța, zi de zi, câte ceva de la ei.



Concursul Național Made for Europe

Ediția a XVI-a, 2024
Călimănești, Județul Vâlcea



Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Alexandru Roșca”
Str. Făgetului, Nr. 158, C.P. 305500, Lugoj, Jud. Timiș,
centrulRosca12@yahoo.ro



<http://www.eseioscalugoj.ro/>



0256354702