



# DINCOLO DE CUVINTE...

**Nr.3/2021**



ISSN 2601 - 1379

ISSN –L 2601-1379

**Coordonatori:**

Prof. Laura-Ionela Bălăngean

Prof. Gabriela-Monica Popa

Prof. Alexandra-Ioana Negru

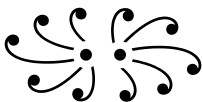
Prof. Mihaela-Dorina Oance

Prof. Rodica Dimieru

Ec. Cristian Ciocani

*Numărul 3/2021 al revistei „Dincolo de cuvinte”, cuprinde lucrările din cadrul Simpozionului interjudețean cu participare internațională „Abordări moderne în psihopedagogia specială”, ediția I, simpozion organizat de Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Constantin Pufan” Timișoara.*

*Fiecare autor poartă responsabilitatea pentru conținutul informativ prezentat (sub formă ilustrată și scrisă).*



## CUPRINS

Daniela Anton Proiect de activitate interdisciplinar .....	5
Daniela Anton, Macovei Elena Proiect de activitate interdisciplinar .....	10
Mădălin Marius Apostol Abordarea școlară a copiilor cu dizabilități de auz .....	15
Lidia Bachner, Eduard Adelin Bachner Model, Studiu de caz – Intervenție psihopedagogică .....	18
Balint Paula Metode și tehnici de dezvoltare pozitivă a copiilor .....	23
Laura-Ionela Bălăngean, Alexandra Negru Utilizarea tehnologiei în contextul predării online la elevii cu deficiență de auz .....	26
Alina Ana Cardoso, Carmen Ilisie Provocările școlii de acasă .....	30
Nicoleta Anda Căpitănescu Dificultăți de învățare a copiilor cu ADHD .....	32
Alexandra Ciobanu Dezvoltarea abilităților rezolutive ale elevilor cu CES prin metoda MIND LAB™ .....	34
Valeria Colesnicov, Lavinia Gorgan Coordonarea motrică în terapia tulburărilor de limbaj a copiilor cu CES .....	40
Adriana-Maria Cotoră Strategii moderne pentru recuperarea și integrarea elevului cu CES .....	42
Ștefania-Loredana Crăcea Prietenii dincolo de bariere! – Proiect educațional .....	44
Alexandra Dinu Adaptarea curriculară pentru elevii cu deficiențe auditive .....	47
Corneliu Dragomir Model de adaptare curriculară pentru elevii cu cerințe educaționale speciale integrați învățământul de masă. Studiu de caz .....	49
Maria Cristina Duțescu, Oarcea Diana Patricia Copiii – nucleu al relației familie-școală-comunitate .....	53
Erdodi Melinda, Maghiar Delia Monica Proiecte europene. Relația școală-familie-comunitate .....	56

Simona Flavia Gatea Intervenția psihopedagogică în contextual tulburărilor din spectru autist. Studiu de caz .....	59
Felicia Anca Gujbă Învățarea digitală la elevii cu cerințe educative speciale .....	62
Mariana Heber Îmbunătățirea managementului școlar prin participarea la proiecte de formare continuă .....	64
Mirela Herlaș Intervenție educațională la copilul cu CES – Studiu de caz .....	66
Mariana Indrie, Rodica-Ioana Haș În spatele măștii sunt (tot) eu! .....	69
Rodica-Ioana Haș Consilierea familiei în online – perspectiva educațională și psihologică .....	74
Ramona Kiss, Carmen Ilisie Poveștile sociale ca mijloc de facilitare a adaptării la schimbările contextuale la copiii cu CES .....	77
Carmen Jeleriu Prevenirea violenței în școală .....	79
Angela Lamping Consilierea psihopedagogică .....	81
Bianca Cristina Lengyel, Crina Berbentea Disciplina în școală-un factor esențial în dezvoltarea personalității adolescentului .....	84
Silvana Marcov Intervenția prin arteterapie și influența acesteia asupra dezvoltării la copiii cu deficiență de auz .....	86
Nicoleta Maria Dunca, Dorina Elena Chira Rolul proiectelor cu finanțare europeană în dezvoltarea resurselor educaționale adaptate elevilor cu dizabilitate auditivă .....	88
Mihaela-Dorina Oance Stimularea potențialului creativ și îmbogățirea vocabularului la elevii deficienți de auz, prin intermediul textelor literare .....	92
Loredana Ionelia Olaru Terapiile educaționale complexe și integrate. Alte moduri de proiectare didactică .....	94
Teodora Pantazi, Paula Manole Corb Direcții de dezvoltare a cadrelor didactice din învățământul special implementate prin proiectul ERASMUS+KA ”ASCES” .....	97

Mădălina Pătrașcu Măsuri practice pentru ameliorarea tulburărilor copiilor hiperactivi și cu deficit de atenție .....	99
Oana Tecu, Gabriela Popa Împreună, suntem mai buni .....	102
Damaris Pungilă Dezvoltarea comunicării la copiii cu tulburări din spectrul autist .....	104
Theodor Sîrbulețu, Coca Marlena Vasiliu Analiza video în activitatea terapeutică a auzului și vorbirii .....	106
Maria Ștampar Beneficiile art-terapiei în activitatea de grup .....	110
Monica Ana Tcaciuc Utilizarea și valorificarea în școală a noilor tehnologii de informare și comunicare și a celor asistive pentru elevii cu dizabilități .....	113
Marika Turcu Importanța comunicării nonverbale – activitate .....	116
Tamara Varga Acceptarea dizabilității și starea de bine la adolescenții cu dizabilitate auditivă .....	119
Alina Vașniuc Instruirea diferențiată a elevilor cu CES .....	123
Ramona Vidican Sindrom Down – studiu de caz .....	126
Simona Zarin Limbajul .....	129
Nadia Baloteanu Art terapia – între teorie și practică .....	131
Furdui Ane-Mary Floriana Poliana Abordări inovative aplicate în kinetoterapia elevilor cu ces.....	133
Stănescu Alina Comunicarea la vârsta preadolescenței-copii și părinți.....	136
Svetlana Prvulović, Jelena Strugar Upotreba softvera grid 3 u rehabilitaciji učenika sa smetnjama u razvoju.....	138
Svetlana Prvulović, Jelena Strugar, traducere Silvana Marcov Utilizarea software-ului grid 3 în reabilitarea copiilor cu dizabilități.....	140

## PROIECT DE ACTIVITATE INTERDISCIPLINAR

*Anton Daniela prof. educator*  
*Leahu Daniela, prof. psihopedagogie specială*  
*Liceul Tehnologic Special "Vasile Pavelcu" Iași*

<b>Unitatea de învățământ:</b>	Liceul Tehnologic Special "Vasile Pavelcu" Iași
<b>Cadru didactic:</b>	<i>Prof. educator Anton Daniela</i> <i>Prof. psihopedagogie specială Leahu Daniela</i>
<b>Data:</b>	
<b>Clasa:</b>	I
<b>Descrierea colectivului</b>	Clasa este formată din opt elevi care prezintă diagnostice medicale și educaționale diferite: hipoacuzie neurosenzorială bilaterală-grade diferite, elemente de autism; la nivelul clasei se comunică total-se folosește dominant limbajul verbal iar în completare limbajul mimico-gestual, labiolectura și sistemul dactil; copiii răspund pozitiv sarcinilor școlare, se implică activ în activitățile extrașcolare și prezintă un comportament civilizată atât în școală cât și în afara ei.
<b>Domeniu de activitate:</b>	Stimulare Cognitivă, Citire-Scriere-Comunicare
<b>Subiectul activității:</b>	„NE JUCĂM CU SILABELE”
<b>Tipul activității:</b>	Consolidare
<b>Scopul activității:</b>	Îmbogățirea vocabularului activ și pasiv prin însușirea de cuvinte monosilabile și bisilabile pornind de la silabe
<b>Obiective operaționale:</b>	
Cognitive:	
O <sub>1</sub> :	să pronunțe diferite silabe (măr, cal, pat, nas, pom, pui, ca-să, du-lap, floa-re, cre-ion, fa-tă, bă-iat), plecând de la modelul profesorului și având la dispoziție planșa cu silaba. Obiectivul va fi atins la nivel minim dacă elevul pronunță 7 din cele 12 silabe.
O <sub>2</sub> :	să descopere pe masa de lucru silaba pronunțată de către cadrul didactic, având la dispoziție sprijinul părintelui; Obiectivul va fi atins la nivel minim dacă elevul descoperă 75% din silabele pronunțate de către cadrul didactic.
O <sub>3</sub> :	să asocieze cuvintele monosilabile așezate pe măsura de lucru (măr, cal, pat, nas, pom, pui) cu imaginea corespunzătoare; Obiectivul va fi atins la nivel minim dacă elevul asociază 4 din cele 7 cuvinte.
O <sub>4</sub> :	să potrivească silabele de pe masă (ca-, lap-, fa-, -iat, floa-, -să, du-, -ta, bă-, cre-, -re și -ion) pentru a construi cuvinte bisilabile, pornind de la suport ilustrativ. Obiectivul va fi atins la nivel minim dacă elevul construiește 4 cuvinte din cele 6 cuvinte bisilabile, prin potrivirea silabelor.

Psihomotorii:

O<sub>5</sub>: să imite acțiunile copiilor din cadrul unui filmuleț, având la dispoziție sprijinul părintelui și a cadrului didactic; Obiectivul va fi atins la nivel minim dacă elevul execută 50 % dintre acțiuni.

O<sub>6</sub>: să execute o serie de exerciții de relaxare, pornind de la suport ilustrativ. Obiectivul va fi atins la nivel minim dacă elevul execută 50 % dintre exerciții.

Afective:

O<sub>7</sub>: să accepte punctele de vedere enunțate de către colegi, cadrul didactic și părinte.

**Metode și procedee:** conversația, descoperirea dirijată, explicația, observarea, exercițiul,

**Mijloace didactice:** calculator/tabletă/telefon, imagini care reprezintă obiecte/ființe: măr, cal, pat, nas, pom, pui, casă, dulap, floare, creion, fata, băiat, jetoane cu silabe, filmuleț pentru înviorare (<https://www.youtube.com/watch?v=mndxc0i6MKs&t=97s>) și imagini care ilustrează diverse exerciții pentru relaxare, minge, scaun, carte, hârtie.

**Forme de organizare:** Individual și frontal.

**Evaluare:** Formativă, sumativă

Observația sistematică a elevilor

**Timp:** 30 minute

**Bibliografie:** -

Activitatea se va desfășura online, în mod sincron, pe Google Meet. La activitate vor participa profesorii din cadrul echipei interdisciplinare, elevii clasei I și părinții.

### DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚII

Momentele activității / Timp	Demersul instructiv-educativ	Metode / Mijloace de învăț.	Evaluare
<b>I. Moment organizatoric 2 minute</b>	Pregătirea materialului didactic necesar și conectarea pe Google Meet în vederea întâlnirii online cu copiii și părinții. În acest moment al activității se va realiza și o discuție incipientă în	<b>Google Meet</b> Conversația	

Momentele activității / Timp		Demersul instructiv-educativ	Metode / Mijloace de învăț.	Evaluare
		vederea formării și dezvoltării sentimentului de încredere al copiilor și părinților în noi.		
<b>II. Captarea atenției</b> <b>5 minute</b>	<b>O<sub>5</sub></b>	<p>Captarea atenției copiilor se va realiza prin intermediul unui filmuleț <a href="https://www.youtube.com/watch?v=mndxc0i6MKs&amp;t=97s">https://www.youtube.com/watch?v=mndxc0i6MKs&amp;t=97s</a>), care ilustrează mișcări de înviorare pentru copiii de vârstă școlară mică.</p> <p>Copiii vor urmări mișcările din cadrul filmulețului și le vor reda în mod independent sau cu sprijinul părinților. În același timp și cadrele didactice prezente la activitate vor realiza mișcările. Totul se va desfășura într-o atmosferă relaxantă, fără a urmări cu exactitate corectitudinea realizării mișcărilor.</p>	Explicația Conversația Exercițiul Calculator Tabletă Telefon Suport video	aprecieri asupra modului de realizarea a mișcărilor din filmuleț
<b>III. Anunțarea temei și a obiectivelor activității</b> <b>1 minut</b>		„Astăzi ne vom juca cu silabele. Voi veți pronunța diferite silabe și veți găsi silabele potrivite pentru a alcătui cuvinte, având la dispoziție suport ilustrativ.	Conversația	
<b>IV. Desfășurarea activității</b> <b>15 minute</b>	<b>O<sub>1</sub></b> <b>O<sub>2</sub></b> <b>O<sub>7</sub></b> <b>O<sub>3</sub></b>	<p>Copiii vor avea pe măsuta de lucru jetoane cu silabele următoare: măr, cal, pom, pui, pat, nas, ca-, lap-, fa-, -iat, floa-, -să, du-, -ta, bă-, cre-, -re și -ion. (Anexa 1).</p> <p>Jetoanele au fost pregătite de către părinți și copii într-o zi premergătoare activității.</p> <p>Cadrul didactic (prof. psihopedagogie specială, prof. educator și prof. psihopedagog) va pronunța o silabă din cele expuse. Sarcina copilul este de a pronunța silaba respectivă și de a o identifica pe măsuta de lucru. Copilul poate primi sprijinul părintelui</p> <p>Ulterior vom prezenta, pe rând, imagini care ilustrează obiecte sau ființe a căror denumire reprezintă cuvinte monosilabice. (Anexa 2).</p> <p>Copilul va căuta pe măsuta de lucru silaba care se potrivește imaginii prezentate de către profesor. Silaba identificată va fi prezentată, prin intermediul device-ului, pentru a fi observată și de către ceilalți copii participanți la activitate.</p> <p>Apoi vom prezenta copiilor, pe rând, imagini care ilustrează obiecte sau ființe a căror denumire reprezintă cuvinte bisilabice. (Anexa 3). Sarcina copilului este de a găsi silabele care alcătuiesc cuvintele corespunzătoare imaginilor prezentate.</p>	<p>Conversația Jetoane cu silabe Explicația</p> <p>Exercițiul</p> <p>Observarea</p> <p>Descoperire a dirijată</p> <p>Imagini cu diverse obiecte și ființe</p> <p>Device-calculator, tabletă sau telefon</p>	<p>-aprecieri asupra modului de pronunțare a silabelor;</p> <p>-aprecieri asupra modului de identificare a silabei pronunțate de către cadrul didactic.</p> <p>-aprecieri asupra modului de a potrivi</p>

Momentele activității / Timp		Demersul instructiv-educativ	Metode / Mijloace de învăț.	Evaluare
	<p>O4</p> <p>O7</p>	<p>De asemenea copiii vor prezenta, prin intermediul device-ului, silabele identificate.</p> <p>Copiii vor citi toate cuvintele monosilabice și bisilabice identificate.</p>	<p>Conversația</p> <p>Jetoane cu silabe</p> <p>Explicația</p> <p>Exercițiul</p> <p>Observarea</p> <p>Descoperire a dirijată</p> <p>Imagini cu diverse obiecte și ființe</p>	<p>silabe potrivite imaginilor.</p> <p>-aprecieri asupra modului de a potrivi silabele pentru a forma cuvintele corespunzătoare imaginilor prezentate.</p>
<p><b>Evaluarea 7 minute</b></p>	<p>O6</p>	<p>La sfârșitul activității copiii vor imita acțiuni specifice unor imagini care ilustrează exerciții de motricitate.</p> <p>Exercițiile vor fi realizate și de către cadrele didactice, împreună cu părinții.</p> <p>Copiii vor fi apreciați verbal privind implicarea în activitate.</p>	<p>Conversația</p> <p>Explicația</p> <p>Exercițiul</p> <p>Imagini care ilustrează</p> <p>Exerciții de motricitate</p> <p>Minge</p> <p>Scaun</p> <p>Carte</p> <p>Hârtie</p>	<p>-aprecieri asupra modului de a reda mișcările specifice imaginilor care ilustrează exerciții de motricitate.</p> <p>-aprecieri individuale și frontale privind modul de implicare în activitate.</p>

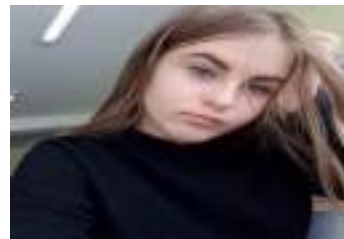
**ANEXA 1**

**MĂR  
POM  
CAL  
PUI  
PAT  
NAS**

**CA- -SĂ, DU- -LAP, FLOA- -RE, CRE- -ION, FA- -TA, BĂ- -IAT**  
**ANEXA 2**



**ANEXA 3**



## PROIECT DE ACTIVITATE INTERDISCIPLINAR

*Daniela Anton, prof. educator*  
*Macovei Elena, prof. psihopedagog*  
**LICEUL TEHNOLOGIC SPECIAL „VASILE PAVELCU” IAȘI**

**CLASA: a-III-a**

**DISCIPLINA/TERAPII:** Stimulare cognitivă,  
 Terapii și programe de intervenție

**ACTIVITATEA: “FRUMUSEȚILE PRIMĂVERII”**

**SCOPUL:**

Îmbogățirea vocabularului activ și pasiv prin însușirea cunoștințelor referitoare la aspectele specifice anotimpului primăvară

**OBIECTIVE OPERAȚIONALE:**

❖ **obiective cognitive:**

**O1**-să citească, într-un interval de 3 minute și utilizând limbajul verbal/limbajul mimico-gestual, un text la prima vedere și de scurtă întindere;

**O2**-să descopere numele anotimpului despre care se va discuta în activitatea de astăzi (*primăvara*) plecând de la textul anterior și având la dispoziție sprijin psihopedagogic;

**O3**-să răspundă oral și în scris la cel puțin 4 întrebări legate de aspectele caracteristice ale anotimpului de primăvară (lunile de primăvară, schimbările ce apar în natură, flori de primăvară, obiecte de îmbrăcăminte corespunzătoare anotimpului primăvara), având la dispoziție suport video și ilustrativ;

**O4**-să scrie la tabla interactivă Smart cel puțin 4 propoziții corecte din punct de vedere logic și gramatical, cu sau fără sprijin psihopedagogic;

**O5**-să asocieze o serie de propoziții date cu anotimpul corespunzător (primăvara și iarna), într-un interval de 3 minute, utilizând una din aplicațiile din tabla interactivă Smart;

**O6**-să completeze, într-un interval de 5 minute, spațiile libere ale unui ”*Careu cu surprize*”, plecând de la o serie de imagini sugestive, caracteristice anotimpului primăvara (ghiocel, soare, rândunica, berze, nor, tractor)/litere de sprijin și utilizând cunoștințele acumulate până în prezent;

❖ **obiective psihomotorii:**

**O7**-să execute semnele (limbaj mimico-gestual) corespunzătoare noțiunilor însușite în activitatea de astăzi.

❖ **obiective afective:**

**O8** -participarea activă la desfășurarea activității;

**O9**- dezvoltarea interesului pentru scrierea lizibilă, corectă și grafică la Tabla Interactivă Smart.

**STRATEGII DIDACTICE:**

- **Metode și procedee:** conversația, descoperirea dirijată, explicația, observarea, exercițiul.
- **Material didactic:** tabla interactivă Smart, filme/imagini care ilustrează anotimpul primăvara, aplicația Smart Notebook.

**DURATA:** 45 MINUTE

**FORMĂ DE ORGANIZARE:** frontal și individual.

**BIBLIOGRAFIA:**



- Grama, F., Pletea, M. (2007)-Educație pentru societate, Editura Cd Press, București;
- Galeria Smart Notebook.

#### DESCRIEREA COLECTIVULUI CLASEI:

Clasa este formată din zece elevi care prezintă hipoacuzie neurosenzorială bilaterală, grade diferite, care comunică predominant mimico-gestual; toți copiii răspund pozitiv sarcinilor școlare, se implică activ în activitățile extrașcolare și prezintă un comportament civilizat atât în școală cât și în afara ei.

#### DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚII

Nr. crt.	Secvențele activității	Ob. op.	Conținutul activității	Strategii didactice	Evaluarea
1.	<b>Moment organizatoric</b>		Organizarea clasei-stabilesc climatul de ordine și disciplină necesar desfășurării activității în condiții optime. Pregătirea materialului didactic necesar-voi distribui materialul potrivit pentru activitatea de astăzi.	Conversația	
2.	<b>Captarea atenției</b>	O <sub>1</sub>  O <sub>2</sub> O <sub>7</sub>	Captarea atenției copiilor se va realiza prin intermediul unui text epic de scurtă întindere și la prima vedere. (Anexa 1) Copiii au sarcina de a citi individual textul scris la Tabla interactivă Smart și de a identifica numele anotimpului despre care se va discuta în activitatea de astăzi.	Explicația Conversația Exercițiul Text Tabla interactivă Smart	-aprecieri asupra modului de citire (utilizând limbajul verbal și mimico-gestual) și descoperire a cuvântului cheie al activității de astăzi (primăvara).
3.	<b>Anunțarea temei și a obiectivelor activității</b>		- Astăzi vom vorbi despre anotimpul <i>Primăvara</i> . Se prezintă pe înțelesul copiilor cele mai importante obiective ale activității de astăzi.	Conversația	
4.	<b>Desfășurarea activității</b>	O <sub>3</sub>  O <sub>7</sub>	După ce s-a descoperit numele anotimpului despre care se va vorbi în activitatea de astăzi se prezintă copiilor filmul <i>Primăvara</i> . Ulterior se citesc o serie de întrebări, utilizând limbajul verbal, dactilemele și limbajul mimico-gestual. - Care sunt anotimpurile anului? - Care sunt lunile de primăvara? - Ce se întâmplă primăvara? - Ce fac copiii primăvara?	Conversația  Explicația  Observarea	-aprecieri asupra modului de identificare a aspectelor specifice anotimpului primăvara.  -aprecieri asupra modului de

		<p>O<sub>8</sub></p> <p>O<sub>4</sub></p> <p>O<sub>9</sub></p>	<p>- Care sunt florile de primăvară?</p> <p>Unele întrebări sunt însoțite de suport video, pentru a oferi elevilor o imagine clară asupra evenimentelor specifice anotimpului primăvara.</p> <p>Răspunsul la fiecare întrebare va fi scris de către elevi la Tabla Interactivă Smart, în spațiul de scriere potrivit. În cazul în care se întâmpină dificultăți voi adresa întrebări ajutătoare. Voi aprecia propozițiile corect formulate.</p>	<p>Descoperirea dirijată</p> <p>Exercițiul</p>	<p>alcătuire de propoziții corecte din punct de vedere gramatical și logic</p> <p>-aprecieri asupra modului de scriere corectă a propozițiilor formulate.</p>
5.	Asigurarea retenției și a transferului	<p>O<sub>5</sub></p> <p>O<sub>8</sub></p> <p>O<sub>7</sub></p> <p>O<sub>9</sub></p>	<p>Se va desfășura activitatea <b>"Alege propoziția potrivită"</b>. Copiii au sarcina de a citi verbal/dactil și mimico-gestual opt propoziții date și de a le asocia cu anotimpul corespunzător.</p> <p><i>Copiii se bat cu zăpadă.</i></p> <p><i>Oamenii se îmbracă gros.</i></p> <p><i>Copacii înfloresc.</i></p> <p><i>Ninge.</i></p> <p><i>Sărbătorim Paștele.</i></p> <p><i>Se întorc păsările călătoare.</i></p> <p><i>Înfloresc ghiociei, zambilele și lalele.</i></p> <p>După ce copiii au terminat sarcina se poate face proba, activând butonul Check.</p>		<p>-aprecieri asupra modului de a asocia corect propozițiile cu anotimpurile corespunzătoare</p>
6.	Evaluarea	<p>O<sub>6</sub></p> <p>O<sub>8</sub></p>	<p>Copiii au sarcina de a completa individual, la Tabla interactivă Smart, spațiile orizontale ale <b>"Careului cu surprize"</b>, plecând de la o serie de imagini caracteristice anotimpului primăvara (nori, soare, ghiocel, tractor, rândunică, berze) și litere de sprijin. (vezi Anexa 2)</p> <p>Dacă copiii au rezolvat corect sarcinile de pe fișele de evaluare individualizate vor primi o surpriză.</p>	<p>Conversația Explicația</p>	<p>-aprecieri asupra modului de completare corectă a spațiilor libere cu noțiunile potrivite.</p> <p>-aprecieri asupra modului de rezolvare independentă a sarcinii didactice primite.</p>

7.	<b>Încheierea activității</b>		Voi face aprecieri generale și individuale asupra întregii activități.	Conversația Explicația	-aprecieri stimulative
----	-------------------------------	--	--	---------------------------	------------------------

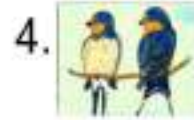
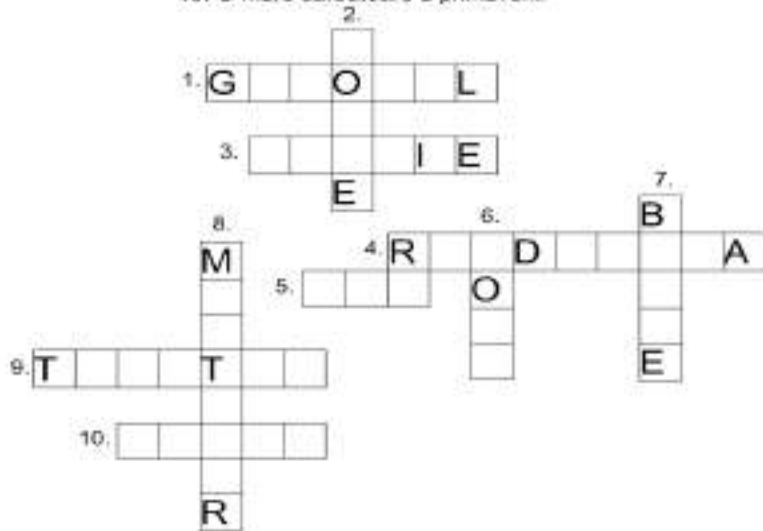
**ANEXA 1**

„Odată, fiicele bătrânului an se lăudau:

-Eu, spunea primăvara, sunt fiica cea mai tânără și mai frumoasă. Pe mine mă mângâie soarele cu razele lui calde și luminoase. Eu trezesc la viață întreaga natură. Aici flori, dincolo verdeață, pomi în floare, ciripit de păsărele.”

ANEXA 2 - CAREU CU SURPRIZE

1. Prima floare a primăverii.
2. Încălzește pământul.
3. Prima lună a primăverii.
4. Păsări călătoare.
5. A treia lună a primăverii.
6. Pe cer nu sunt .....
7. Păsări călătoare.
8. De 1 Martie oferim câte un .....
9. Pe câmp ară .....
10. O mare sărbătoare a primăverii.



## ABORDAREA ȘCOLARĂ A COPIILOR CU DIZABILITĂȚI DE AUZ

*Apostol Mădălin Marius, profesor*

*Liceul Tehnologic Special Gheorghe Atanasiu, Timișoara*

Pierderea auzului la vârste mici determină imposibilitatea dezvoltării normale a limbajului și implicit a gândirii copilului ce are consecințe serioase în planul dezvoltării sale psihomotrice. Astfel, activitatea fizică adaptată și aplicată cât mai variat în procesul educativ este una dintre cele mai eficiente căi de compensare a auzului, dar și garanția reușitei integrării școlare a elevului cu acest tip de tulburări.

În activitățile școlare cu elevii care prezintă dizabilități auditive se recomandă menținerea contactului vizual și captarea atenției înainte de a vorbi, folosirea unor gesturi și expresii faciale care să-i ajute să înțeleagă mesajele, încurajarea comunicării și interacțiunii cu ceilalți colegi de clasă, poziționarea optimă în spațiul clasei, astfel încât elevii să vizualizeze clar profesorul. Elevii cu dizabilități de auz au tendința de a evita comunicarea și din acest motiv este deosebit de importantă familiarizarea cu dispozitivele și mijloacele de comunicare, încurajarea și valorizarea în fața colegilor, implicarea în sarcinile care presupun un răspuns verbal. Având în vedere aceste aspecte se recomandă:

- Organizarea efectivelor de elevi se va face în așa fel încât fiecare copil să-l poată vedea atât pe profesor cât și pe ceilalți copii din clasă. Cea mai utilizată manieră de organizare spațială este cea în semicerc, permițându-se astfel citirea labială și crearea unui cadru favorabil pentru o comunicare simetrică;
- În timpul activităților de predare-învățare, profesorul trebuie să evite comunicarea atunci când se află cu spatele la elevi sau când elevii nu privesc spre în timpul demonstrării exercițiului;
- Profesorul trebuie să încerce să stea mereu în fața elevului și să-i atragă atenția vorbindu-i, dacă este necesar elevul va fi atins ușor pe umăr sau pe braț pentru a i se sugera că se dorește a i se vorbi;
- Profesorul nu trebuie să se îngrijoreze dacă dacă inițial nu se înțelege reciproc cu elevul, cu timpul se va crea o obișnuiță între ei prin vorbire clară și firească într-un ritm normal sau mai rar și nu se exagerează cu mișcarea buzelor sau țipând;
- Mijloacele vizuale sunt deosebit de importante deoarece reprezintă mijlocul principal prin care elevul primește informații (spre exemplu se fac anunțuri în scris, se fac demonstrații ale exercițiilor etc.);
- În elaborarea materialelor pentru elevii cu dizabilități auditive frazele lungi vor fi împărțite în propoziții mai scurte, numărul cuvintelor dificile vor fi reduse, relațiile cauză-efect vor fi redactate într-o formă cât mai simplă, elementele de legătură mai rar utilizate vor fi înlocuite cu conjuncții simple, cuvintele noi vor fi repetate de mai multe ori pentru a fi bine înțelese, expresiile și figurile de stil vor fi evitate iar mesajele comunicate care nu sunt înțelese vor fi repetate și reformulate folosind cuvintele într-o ordine diferită;
- Este deosebit de importantă în procesul educativ folosirea imaginilor video cu subtitrare și scrierea cât mai clară la tablă ( nu se vorbește în timp ce se scrie la tablă);
- Elevul va fi încurajat să participe la lecție, să răspundă la întrebări și să se ofere voluntar pentru alte activități, se stabilesc proceduri prin care elevul cu dizabilitate auditivă să-și poată exprima nevoia de exprimare.

Pentru dezvoltarea calităților și deprinderilor motrice, a cunoștințelor despre viață și lumea înconjurătoare este nevoie de participarea elevilor cu deficiențe de auz la activități motrice cât mai diverse și la programe destinate învățării limbajului.

Cele mai cunoscute și utilizate forme de comunicare utilizate de profesori și elevii cu deficiențe de auz sunt labiolectura și limbajul semnelor

În viața deficienților de auz labiolectura joacă un rol foarte important, compensează într-un fel lipsa auzului. De multe ori ne găsim în situații în care trebuie să ne bazăm pe labiolectură. Copilul trebuie să înțeleagă, iar noi trebuie să ne asigurăm că a înțeles, acesta este lucrul cel mai important.

*Labiolectura* este o abilitate care se învață. Cu cât auzul este mai deficitar, cu atât labiolectura devine mai importantă. Dar aceasta nu înseamnă că labiolectura este cu atât mai bună, cu cât auzul este mai prost, chiar dimpotrivă, după cum rezultă din diverse studii de cercetare. În condițiile de ascultare proaste în activitățile motrice și sportive, elevii cu deficiențe auditive se ajută de labiolectură încercând să înțeleagă ceea ce se vorbește. Toți copiii deficienți de auz trebuie să-și dezvolte această abilitate de a citi de pe buze, iar părinții copiilor care se bazează pe labiolectură trebuie să cunoască neajunsurile practice ale acesteia ca să le poată, pe cât posibil, evita.

*Limbajul folosit de elevii cu deficiențe de auz numit „al semnelor”* este un domeniu care aprinde reacții și păreri și controverse puternice, atât din partea profesorilor specializați în limbaj mimico-gestual cât și a elevilor cu cerințe educaționale speciale, deficienți de auz.

În rândul populației auzitoare există împământănită concepția că nici un copil, total deficient auditiv, nu este capabil să articuleze cuvinte și ca urmare nu poate să vorbească.

Unii profesori sau pedagogi specialiști în acest domeniu susțin cu tărie că utilizarea limbajului mimico-gestual, cel al semnelor, constituie un handicap în sine, o piedică în dezvoltarea capacității copilului în învățarea și deprinderea vorbirii.

Limbajul mimico-gestual al semnelor constituie o limbă sofisticată și complexă, ce are o structurată în continuă transformare, aidoma limbajului utilizat de auzitor.

Limbajul mimico-gestual este deosebit de viu, acest viu, dându-i o calitate deosebit de valoroasă, aceea de a fi expresiv și sugestiv. Prin intermediul acestor semne putându-se exprima o multitudine diversă și variată de exteriorizări ce constau în : trăiri, sentimente și emoții. Bineînțeles că este un limbaj eminent vizual, ce se desfășoară dinamic în spațiul tridimensional în care se desfășoară existența trupului uman.

Acest limbaj al semnelor, mimico-gestual, nu este definit doar de două membre superioare care se mișcă în spațiu, creînd diferite imagini prin forme. Ea presupune participarea psiho-corporală a persoanei interlocutoare în totalitatea ei fizico-sufletesc-spirituale. Atât corpul, persoanei respective, reprezintă un spațiu tridimensional cât și spațiul în care acesta se manifestă, dreapta-stânga, înainte-înapoi, sus-jos. În cadrul acestui perimetru, prin acest spațiu invizibil, ei au posibilitatea să își desfășoare expresivitatea propriului corp vizibil. Modalitatea vizuală de contact, expresiile feței cuprinse de sentimente, mișcarea mâinilor în diverse forme, și gesturi, repetitivitatea, viteza și ritmul acestora, au ca unic scop realizarea comunicării prin semne.

Persoanele care aud se folosesc, în perceperea mesajului transmis de deficientul de auz, inclusiv de tonul vocii. Astfel o stare care determină un ton îngrijorat sugerează bineînțeles supărare, un ton vesel sau distrat sugerează relaxare, binedispunere etc.

Elevii, cu cerințe educaționale speciale, deficienți de auz, studiază continuu în cadrul unei interacțiuni cu interlocutorii, exprimările vizuale și le interpretează, descifrând simbolistica limbajului corporal, prezent la fiecare participant. Astfel, chiar același semn este interpretat diferit, având mai multe semnificații în funcție de context și atitudine. Prin accentuarea mișcărilor mâinii și modificarea expresivă a mimicii, supărat se poate transforma în furios, în funcție de situație și context.

„Integrarea școlară a elevilor cu cerințe educaționale speciale cu deficiență auditivă, este condiționată și dependentă de comportamentul, atitudinea și măiestria profesorilor, vizavi de specificul nevoilor acestor copii. Aceasta necesită un efort considerabil de mare, un grad ridicat de înțelegere, iubire și prețuire față de ei. Necesită o colaborare strânsă cu părinții, un nivel de înțelegere față de atitudinea, așteptările și dorințele acestora în ceea ce privește performanțele educativ-cognitive ale copiilor lor în cadrul școlilor.”

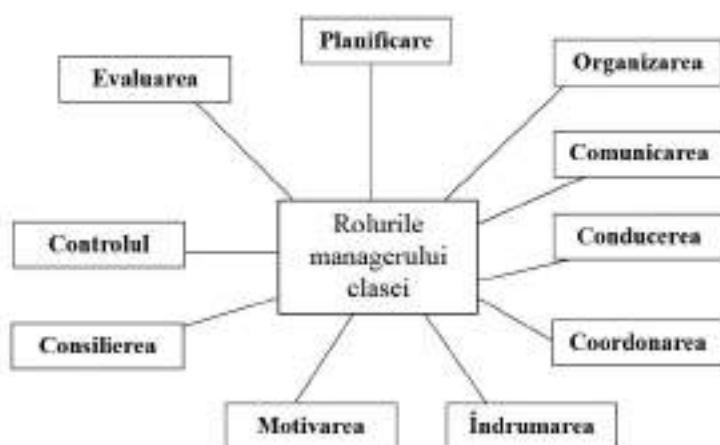
1. Drăgan L. (2002), Editura Orizonturi Universitare, Timișoara, Elemente de surdodidactică;
2. Gherghuț A. (2006), Editura Polirom, Iași, Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale;
3. Moldovan G. (2010), Editura Eurostampa, Timișoara, Istoria învățământului bănățean pentru surdomuți.

## MODEL, STUDIU DE CAZ – INTERVENȚIE PSIHOPEDAGOGICĂ

*Bachner Lidia, profesor psihopedagog,  
Bachner Eduard Adelin, profesor maistru instructor  
Liceul Tehnologic Special Gheorghe Atanasiu, Timișoara*

Lucrarea de față cuprinde un studiu de caz, ce cuprinde elemente de hartă conceptuală, analiza de nevoi centrată pe abordarea psihopedagogică și socială a crizei educaționale: SWOT și planul de intervenție psihopedagogică: P.I.P. ca structură, din care voi enumera obiectivele și o parte din activitățile aplicate la eleva R.M. din cadrul Liceului Tehnologic Special Gheorghe Atanasiu.

### Harta conceptuală



În procesul de formare, cadrul didactic de la clasă, reprezintă figura centrală pentru elevi. Această poziție se câștigă. Consider că, următoarele etape sunt necesare de parcurs în managementul cazului elevei R.M.

**Planificarea:** Participarea alături de membrii echipei multidisciplinare, formată din profesorii și specialiștii din școală. Planificarea implicării mele, ca profesor psihopedagog de a urmări evoluția și atingerea obiectivelor menționate în planul de intervenție personalizat: O1,2. Planificarea întregii activități de formare și educare a elevilor se realizează în funcție de idealul educațional prevăzut în Legea învățământului, de obiectivele urmărite și de particularitățile elevei cu CES.

**Organizarea:** La nivelul clasei de elevi, activitatea de predare-învățare-evaluare o realizez ținând cont de Planul de Intervenție Personalizat (PIP), cu consultarea membrilor din echipa multidisciplinară (menționată în PIP) și cu stabilirea la nivelul clasei unor elevi resursă, în realizarea obiectivelor educaționale planificate în PIP prin delegarea responsabilităților în rândul elevilor. Particip la organizarea muncii elevilor clasei, ceea ce conduce la o atitudine pozitivă a acestora față de obiectivele urmărite și o motivează pe eleva R.M. în îndeplinirea lor.

**Comunicarea:** Abordez o comunicare lejeră, deschisă cu eleva, vizând ca mesajul meu să fie bine perceput și acceptat. Consider că acest element este esențial. În cazul R.M. este cu atât mai necesar cu cât, pe lângă obiectivele propuse în PIP, doresc împreună cu colegii mei să îi stărnesc curiozitatea și motivația pentru învățare.

**Conducerea:** În calitate de manager al clasei, ca profesor conduc activitatea de formare și educare a elevilor, ca psihopedagog conduc intervenția terapeutică specifică. Dirijez actul psihopedagogic spre ținta stabilită, în Planul de Intervenție Personalizat (PIP). Stilul de conducere al clasei are un impact

important, interacțional – pedagogic, motiv pentru care îi acord atenție. Adopt un stil de conducere democratic, în general, cu variațiuni de manager: *manageri permisiv (laisser-faire)* – alternând cu *manager autoritar* obiectiv (iau decizii singură la sala mea de clasă, cer sugestii când consider și țin cont de ele pentru eficiența actului educațional). Sunt în marea majoritatea timpului *manager democratic* deoarece sunt și consultativ (țin cont de echipa multidisciplinară) și *participativ* (hotărârea elevei în continuarea și explicarea lecțiilor este mai importantă, câteodată, decât a mea; sau hotărârea grupului de colegi din echipa multidisciplinară).

**Coordonarea:** Coordonarea activității clasei o realizez prin asigurarea legăturilor dintre obiectivele clasei și cele ale elevei R.M., coerența acestora și repartizarea sarcinilor o realizez în funcție de tipul de activitate, evitând consumul inutil de timp sau pierderile.

**Îndrumarea:** Ca profesor sunt principalul îndrumător al elevilor în procesul învățării. Astfel, am nevoie să îi cunosc bine pe elevi și să-i îndrum în funcție de problemele individuale (menționate în documentele școlare, medicale, sociale). În funcție de îndrumările primite din partea mea, eleva își formează comportamente care o ajută sau nu, să se integreze în activitatea de învățare.

**Motivarea:** Unul din rolurile principale ale profesorului ca manager al clasei este motivarea elevilor pentru învățare, în obiectivele O1, O2, O3 urmăresc acest lucru. Actul de predare-învățare îl organizez pe echipe, în cazul elevei R.M. pentru a primi sprijin și a atinge și O4 (obiectivul 4); organizez lucru pe perechi și concursuri la clasă pentru stimulare și valorizarea rezultatelor obținute. Doresc să transform mereu motivația extrinsecă în motivație intrinsecă, să stârnesc curiozitate pentru acumularea de informații.

**Consilierea:** Ofer sprijin în consilierea, în orientarea școlară și profesională, cunoașterea personală și a grupului, orientare centrală, aprecierea valorilor, a conduitelor etc. prin atitudinea mea, disponibilitatea de timp oferită, activitățile școlare și extrașcolare în care o implic pe elevă. Consilierea elevei o realizez împreună cu echipa multidisciplinară pe obiectivul O.1 care vizează învățarea.

**Controlul:** Controlul și monitorizarea evoluției elevei, a atingerii obiectivelor este una din sarcina mea ca membru în echipa multidisciplinară specificate în PIP. Ca și profesor controlez dacă se îndeplinesc sarcinile didactice și cum se realizează ele, nivelurile de performanță (optimumul potențialului posibil de atins al elevei) etc. Reglez activitatea în timpul desfășurării ei prin observație sistematică și comunicarea cu echipa multidisciplinară specificată în PIP.

**Evaluarea:** Evaluarea o realizez după parcurgerea unor etape mai mici sau mai mari și cu folosirea unor instrumente specifice pe capitole de învățare-predare la disciplina predată de mine. O desfășor în trei etape distincte: măsurarea, analiza rezultatelor și măsuri ameliorative. Acestea din urmă sunt comunicate echipei multidisciplinare. Instrumentele de evaluare le construiesc în funcție de obiectivele urmărite în PIP. Instrumentele de evaluare sunt întocmite și aplicate corect, ținând cont și de dezvoltarea clasei de elevi.

### Analiza de nevoi centrată pe abordarea psihopedagogică și socială a crizei educaționale SWOT

**DATE PERSONALE elevă:** Nume, prenume: R.M.; Sex: feminin; Vârsta: 18 ani; Locul nașterii, domiciliul: jud. Timiș.

#### PUNCTE TARI

Cooperantă în marea majoritate a timpului;  
Receptivitate și implicare la nivel crescut;  
Dorința de socializare și de îmbunătățire a relațiilor cu colegii și familia;

#### PUNCTE SLABE

Deficiență asociată, nivel deficiență accentuat.  
Hipoacuzie bilaterală  
Prezintă dificultăți de adaptare la cerințele școlii: participare oscilantă (pasivă uneori) la activitățile școlare care nu îi fac plăcere; deficiență mentală medie; memorie mecanică, vizuala, topografică; capacitate mnezică

Capacitate medie de concentrare și de focalizare pe sarcina ;

Nivel bun de antrenare în activități social-educative;

Implicată în activitatea de pregătire practică;

Nivel mediu de autonomie;

Relație bună cu familia.

scăzută; deficit de menținere; persistență a atenției, tulburări în dezvoltarea vorbirii (nu folosește limbaj mimico-gestual oficial, ci semne neconvenționale cunoscute de ea și familie, este non-verbală, utilizează uneori labiolectura);

Tulburări instrumentale (dislexie, disgrafie, discalculie); nivelul gândirii operațional concret – cu dificultăți medii în sfera achizițiilor cognitive, limbaj gramatical neînsușit; Adaptabilitate scăzută la schimbare. Labilitate emoțională, hipersensibilitate în context social. Capacitate de concentrare redusă (doar pe activitățile plăcute);

#### OPORTUNITĂȚI

Urmează program de KINETOTERAPIE gratuit în cadrul școlii; Face parte dintr-un program de intervenție personalizat (Plan de Servicii Particularizat) derulat în școală; Susținerea familială, Susținerea dirigintei ; Consiliere psihologică și psihiatrică gratuită.

#### AMENINȚĂRI

Existența unui număr insuficient de profesori psihopedagogi în școală; Pregătirea insuficientă a cadrelor didactice în a lucra, a utiliza metode de predare activ-participative în predarea elevilor cu CES; Numărul mare de elevi cu CES într-o clasă raportat la timpul necesar de alocat elevilor cu CES (în predare, activități psihopedagogice și terapii specifice).

### Planul de intervenție psihopedagogică: P.I.P. structură (obiective - activități – resurse – termene - responsabili - rezultate așteptate)

#### Program de Intervenție Personalizat (PIP)

Numele și prenumele elevului: **R. M.**

Clasa: **IX FRIZERIE**, an școlar ..../....

Data și locul nașterii: **17.09.20...., TIMIȘOARA**

Domiciliul: **Sat B. M. (com S.) nr. -**

Scoala/institutia: **Liceul Tehnologic Special Gheorghe Atanasiu Timisoara**

Echipa de lucru: Profesor psihopedagog L.B., Părinte/tutore R. M., Kinetoterapeut C.P.

Diriginte L. B. , Medic scolar / Medic Psihiatru B. A./ E. O.

**Problemele cu care se confruntă copilul/elevul/tânărul (rezultatele evaluării complexe):** deficiență asociată, nivel deficiență accentuat; hipoacuzie fără resturi de auz. Prezintă dificultăți de adaptare la cerințele școlii: deficiență mentală medie, memorie mecanică, vizuală, topografică; capacitate menzică scăzută, deficit de menținere, persistență a atenției; tulburări în dezvoltarea vorbirii (nu folosește limbaj mimico-gestual oficial ci semne neconvenționale cunoscute de ea și familie, non-verbală, utilizează uneori labiolectura). Tulburări instrumentale (dislexie, disgrafie, discalculie), receptivitate și implicare la nivel crescut, capacitate medie de concentrare și de focalizare pe sarcina de lucru; nivel bun de antrenare în activități social-educative; nivel mediu de autonomie, nivelul gândirii operațional concret – cu dificultăți medii în sfera achizițiilor cognitive, limbaj gramatical neînsușit. Adaptabilitate scăzută la schimbare. Instabilitate emoțională, hipersensibilitate în context social. Urmează program de kinetoterapie.

**Din punct de vedere social/anchetă socială:** - Climat familial nefavorabil dezvoltării și evoluției elevei; a absolvit școala de masă fără curriculum adaptat, fără urmarea unei terapii specifice deficienței de limbaj: demutizare și logopedie, fără sprijinul unui profesor de sprijin. S-a produs agravare și regres / menținere deficitară în achiziția limbajului corespunzător vârstei.- Implicarea elevei în creșterea fraților și nepoților. – Condiții de habitat bune: decente de locuit.

**Priorități pentru perioada):** Obiective pe anul școlar:

O1. Stimularea potențialului cognitiv, corectarea/recuperarea dificultăților de învățare (terapie instrumentală: disgrafie, discalculie)

O2. Dezvoltarea potențialului cognitiv al elevei în vederea integrării ei în grupul clasei și al școlii, adaptat la cerințele școlii.

O3. Dezvoltarea psihomotricității

O4. Logopedie, demutizare în limita potențialului,

O 5. Achiziționarea limbajului mimico-gestual (LMG), dezvoltarea comunicării prin labiolectură

**Structura programului de intervenție personalizat:**

**Obiective O1. : Conținuturi:** exerciții de scriere grafică, activități de scriere, relaționare prin citire utilizând LMG, exerciții de +, - ,x în mulțimea numerelor raționale.

**Obiective O2. : Conținuturi :** acțiuni de autonomizare a elevei stabilite de comun acord cu profesorii de la clasă, cu șeful clasei și cu părinții. Sarcini de lucru cu finalitate asigurată pentru creșterea încrederii în forțele proprii și stimularea inițiativei de a lua decizii singură.

**Obiective O3. : Conținuturi :** activități de scriere, a fișelor de lucru; activități de scriere grafică pe linie punctată și fără linie punctată; activități de pliere și îndoire, lipire și tăiere a diferitelor materiale – în probleme și aplicații la clasă.

**Obiective O4. : Conținuturi :** 1) Evaluarea limbajului; 2) Exerciții de mobilitate a aparatului fonoarticular : Exerciții de mobilitate a maxilarelor : exerciții de închidere/ deschidere a gurii, exerciții de coborâre și ridicare a maxilarelor, mușcătura; Exerciții de mobilitate pentru limba: jocuri cu limba : „pisica bea lapte,, , tic-tac-ul ceasului, pronunțarea repetată și rapidă a silabei „la”; Exerciții pentru buze și obraji: mișcări de sugere a obrazilor, mișcări de tuguire a buzelor, vibrarea buzelor, zâmbet, umblarea obrazilor; Exerciții pentru vălul palatin: imitarea căscatului, exerciții de deglutitie; 3) Educarea respirației. Evaluarea labiliității ritmului respirator și a deficienței tipului de respirație. Exerciții de respirație se vor centra pe două coordonate: a.Dezvoltarea respirației nonverbale prin exerciții pentru expirație: suflă nasul, stinge lumânarea, umflă balonul, etc, exerciții pentru inspirație: miroase florile, câinele la vânătoare, inspirație diferențială; b.Dezvoltarea respirației de tip verbal: exerciții de pronunție a vocalelor, prelung , rară, exerciții de pronunție într-o expirație, a unei consoane, exerciții ritmice de respirație însoțite de mișcare și cântec ( de ex: în timp ce merge copilul numără sau cânta).Se realizează într- un spațiu aerisit și se efectuează în față oglinzii, la început împreună cu specialistul și apoi tot mai mult independent.

Se vor continua acasă cu tatăl elevei; 4)Dezvoltarea auzului fonematic: exercițiile de articulare a sunetului; 5) **Învățarea pronunțării sunetelor prin imitație și joc;** 6) **Activități de învățare și recunoaștere: obiecte, acțiuni, fenomene, alfabet și numere, indicarea lor;** 7) **Realizarea de propoziții și fraze cu ajutorul jetoanelor;** 8) **Acțiuni de stimulare și corectare a ”vorbirii” – utilizarea corectă a semnelor LMG;** 9) **Exerciții generale** ( imitarea mersului, mișcări ale brațelor și gâtului și rotirea acestora, imitarea aplaudatului, exerciții pentru întărirea musculaturii toracice și abdominale, etc)

**Obiective O5. : Conținuturi :** Exerciții de înțelegere, recunoaștere și utilizare a semnelor LMG.

**Evaluare periodică: Obiective realizate:** Obiectivul O1, O2, O3 – în curs de îmbunătățire

**Dificultăți întâmpinate:** slaba capacitate de efort (scriere, mers), prezintă dificultăți medii de orientare și organizare spațială, capacitate redusă de educare. **Metode cu impact ridicat :** - **pozitiv:** receptivitate și

implicare la nivel mediu-crescut, bună concentrare și de focalizare pe sarcina de lucru în echipă cu o colegă; - **negativ**: slaba capacitate de efort, voință scăzută în participarea unor acțiuni ale școlii, psihomotricitate scăzută dreaptă, imagine de sine slabă, regres în dezvoltarea limbajului prin nestimulare – raportat la vârstă.

**Revizuirea programului de intervenție educațional-terapeutică (în funcție de rezultatele evaluărilor periodice):** Continuarea atingerii obiectivelor O1,O2,O3 – etapizat. Menținerea și monitorizarea rezultatelor de la O1, O2, O3, O4, O5.

**Recomandări particulare:** Logopedie, consiliere și terapie ocupațională. Demutizare. Stimulare cognitivă, stimularea atenției, terapia tulburărilor instrumentale. Activități ocupaționale și de petrecere a timpului liber – activități încurajate și dirijate de pedagogii școlii. Exersarea și încurajarea utilizării LMG și a labiolecturii. Urmarea unui program de kinetoterapie.

**Rolul și modul de implicare a părinților în program:** Implicarea tatălui în stimularea cognitivă; stimularea autonomiei personale; a utilizării LMG și a labiolecturii – necesare în adaptarea socio-profesională ulterioară; formarea de abilități de viață necesare pentru creșterea gradului de adaptare la viața socială și școlară; creșterea gradului de participare activă pe fondul unei stări de relaxare și plăcere – la activitățile școlare, în sarcinile școlare.

#### Bibliografie:

1. Conf. Univ. Dr. Anca Egerau, Managementul intervenției psihopedagogice în situațiile de criza educațională,
2. Cosmovici, A., Iacob, L., (1998), Psihologie școlară, Editura Polirom, Iași
3. Păun, E., (1999), Școala. Abordare sociopsihopedagogică, Editura Polirom, Iași
4. Anexa 6- Ordin pentru aprobarea Metodologiei privind evaluarea, asistenta psihoeducatională, orientarea școlară și orientarea profesională a copiilor, a elevilor, și a tinerilor cu cerințe educaționale special – HG.536/2011, art. 50 alin.(1) din Legea educației naționale nr. 1/2011 cu modif. și complet. ulterioare.

## “METODE ȘI TEHNICI DE DEZVOLTARE POZITIVĂ A COPIILOR”

*Balint Paula Anamaria, profesor educator,  
Centrul Școlar de Educație Incluzivă nr.1, Oradea*

*”Scopul educației ar trebui să fie acela de a ne învăța cum să gândim, mai degrabă decât ce să gândim; să ne ajute să ne îmbunătățim gândirea astfel încât să devenim capabili să gândim pentru noi, decât să ne încărcăm memoria cu gândurile altor oameni.” – Bill Beattie*

Educația pozitivă se referă la studiul calităților și virtuților care îi ajută pe oameni să evolueze, să se dezvolte și să ducă o viață fericită. Rolul școlii este acela de a transmite copiilor cunoștințe și de a forma competențe pe viață. Educația pozitivă pornește de la identificarea și dezvoltarea punctelor forte, încurajarea recunoștinței în relațiile cu cei din jur și vizualizarea celui mai bun ”eu” posibil.

Cele mai apreciate caracteristici pe care dorim ca elevii/copiii noștri adulți să le demonstreze sunt: să fie conștient de competența lui, să fie auto-disciplinat, responsabil, să aibă încredere în el, să coopereze ușor, să aibă abilități de comunicare, să fie motivat să învețe și să performeze, să fie onest/corect, sănătos/sănătoasă, echilibrat emoțional, echilibrat financiar, să știe să rezolve probleme, să fie flexibil, tolerant, curajos/curajoasă, să arată respect față de ceilalți și față de mediu, empatic, să aibă relații sănătoase și echilibrate, **să fie fericit cu propria-i viață.**

Copiii vor fi învățați în primul rând care dintre aceste trăsături îi caracterizează în mai mare măsură, iar apoi vor fi încurajați să le aplice în viața de zi cu zi în mod conștient.

În meseria noastră de profesori/părinți, atunci când dorim să ne educăm și să ne disciplinăm elevii/copiii ne lovim de o serie de provocări: țipete, crize de nervozitate, crize de furie, lovituri, mușcăături, zgârieturi, comportament opozant, capete lovite de podea sau de pereți etc. Toate acestea pot reprezenta o piedică în educarea pozitivă a copiilor noștri, întrucât de multe ori nu știm cum să reacționăm sau, chiar dacă știm, impulsul de moment duce la o reacție nu tocmai potrivită din partea noastră. Ceea ce putem face, în primul rând, este să găsim cauza care determină fiecare dintre aceste comportamente. Prin stabilirea cauzei acestor comportamente vom putea determina și care a fost motivația copilului care a dus la acel comportament.

Una dintre teoriile care încearcă să explice motivația unui copil în manifestarea unui comportament este teoria autodeterminării descrisă de Edward Deci și Richard Ryan . Autodeterminarea (apud Deci, Vallerand, Pelletier, Ryan, 1991) este alegerea liberă de a conduce o acțiune, este o formă de exercitare a controlului propriu. Într-o situație de alegere liberă, persoana își alege sarcina și modul de tratare a acesteia. Modelul comportamentului autodeterminat este acțiunea intrinsec motivantă, care implică spontaneitate, curiozitate și interes. Angajarea este îndreptată spre realizarea sarcinii, fiind separată de stimulentele externe sau de posibilele rezultate și depinzând doar de dorința de a desfășura o activitate pentru caracteristici inerente acesteia. Teoria autodeterminării ne spune, așadar, că subiectul trăiește o situație de alegere liberă, el își menține sau își crește motivația de învățare. Mediul social poate promova autodeterminarea când permite satisfacerea a trei nevoi psihologice (apud Deci, Vallerand, Pelletier, Ryan, 1991) :

1. nevoia de control (posibilitatea de a decide personal ce și cum să faci);
2. nevoia de competență (dorința persoanei de a face bine ceva, nevoia acesteia de a se simți capabilă de a acționa asupra mediului, experimentând situații de control personal)

3. nevoia de conectare (nevoia de a stabili și a întreține relații, legături securizante și satisfăcătoare în mediul social).

Nevoia de conectare (=nevoia de a iubi și de a fi iubit necondiționat) se traduce prin nevoia de a aparține, de a dăruși și a primi, de a contribui. Câteva dintre metodele și tehnicile care pot contribui la satisfacerea acestei nevoi sunt:

- **Oferirea de sprijin și înțelegere.** Empatia este capacitatea de a înțelege emoțiile unei alte persoane și de a te imagina în pielea altcuiva (apud Sas, 2010). Atunci când ne raportăm la copil trebuie să empatizăm în orice moment: când refuză o dorință, când cere ceva ce nu îi poți oferi, când manifestă emoții/sentimente.
  - **Oferirea posibilității de a alege.** Este de preferat să întrebăm, nu să dăm comenzi.
  - **Oferirea iubirii necondiționate** va duce la creșterea stimei de sine a copilului.
  - **Evidențierea unicității fiecărui elev în parte.** Întotdeauna trebuie să îi amintim copilului că fiecare om are lucruri la care se pricepe mai bine sau mai puțin bine. Fiecare alege cum se comportă și ce face.
  - **Implicarea copilului în activități.**
  - **Conectarea cu elevul.** Este foarte important ca înainte de a corecta un comportament să ne conectăm cu elevul/copilul și să evităm sentimentele de rușine, vinovăție, umilință, frică.
1. Nevoia de competență (nevoia de capacitate = POT) se referă la nevoia de învățare, de a fi în stare, de a crește, de a ne dezvolta. Această nevoie a copilului poate fi satisfăcută prin diferite metode și tehnici dintre care amintim:
- **Creearea unui spațiu propice învățării și oferirea posibilității de a rezolva singur sarcinile.** Acest lucru presupune că tot ceea ce poate face un copil singur, va face singur și că facem împreună, nu în locul copilului/pentru copil.
  - **Oferirea unui model și predarea de competențe.** Acest lucru presupune împărțirea abilităților în pași mici, rezervarea unei perioade de timp pentru a preda și, de ce nu, gândirea cu voce tare a activităților/sarcinilor trecute/prezente/viitoare.
  - **Privirea greșelilor ca pe o oportunitate de învățare.**
  - **Evitarea utilizării pluralului** atunci când vorbim despre un copil.
  - **Oferirea de suport și îndrumare** pentru ca elevul să învețe să își rezolve singur problemele.
  - **Oferirea de sprijin, prin întrebări, în vederea descrierii propriului său comportament în diferite situații de viață.**
2. Nevoia de control (=nevoia de a lua decizii, de a face alegeri, de a fi sursa alegerilor sale) poate fi satisfăcută astfel:
- **Creearea unui spațiu pentru joacă liberă.** Este important să îi oferim copilului șansa de a prelua controlul la joacă. Nu trebuie să uităm că majoritatea jucăriilor inhibă imaginația copiilor, de aceea este bine ca uneori să îl lăsăm să se plictisească.
  - **Oferirea posibilității de afirmare** în legătură cu evenimentele, sarcinile, activitățile trecute, prezente și viitoare.
  - **Folosirea ”calmării pozitive” în situații critice** (țipete, crize de nervozitate, crize de furie, lovituri, mușcăături, zgârieturi, comportament opozant, capete lovite de podea sau de pereți etc.). Înainte de a corecta un comportament este foarte important să ne conectăm cu elevul/copilul, să îl luăm în brațe, să îi spunem de ce, să îi dăm de ales și să găsim o activitate care îl calmează.
  - **Evitarea utilizării negației.** Este de preferat să îi spunem copilului ce să facă, NU ce să nu facă.
  - **Dezvoltarea responsabilității.** Copilul va învăța că orice alegere are și o consecință.
  - **Stabilirea limitelor și oferirea unor variante.** Sintagma ”TU ALEGI!” are un impact major asupra copilului și implicit asupra relației tale cu el.

În concluzie ”copiii au nevoie mai mult decât orice să-i iubești pentru ceea ce sunt, nu să-ți consumi timpul încercând să-i corectezi” ( *Bill Ayers* ).

### **Bibliografie**

1. Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L.G., Ryan, R.M., Motivation and Education: The Self-Determination Perspective, în Educational psychologist, 26 (3 & 4), pg. 325-346, 1991
2. Sas, C. Cunoașterea și dezvoltarea competenței emoționale. Editura Universității din Oradea, 2010
3. <http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/08/Brosura-Motivatia-pentru-invatare.pdf> accesat la 03.06.2021
4. <https://www.unicef.org/romania/ro/publicatii>
  - a. accesat la 04.06.2021
5. <https://www.impact.ro/citate-despre-copii-138-de-cugetari-cu-talc-culese-de-la-mari-invatare-100241.html> accesat la 04.06.2021
6. Programul All about parenting susținut de Urania Cremene

## UTILIZAREA TEHNOLOGIEI ÎN CONTEXTUL PREDĂRII ONLINE LA ELEVII CU DEFICIENȚE DE AUZ

*Bălăngean Laura-Ionela, profesor psihopedagog  
Negru Alexandra, profesor de psihopedagogie specială  
C.S.E.I. „Constantin Pufan” Timișoara*

A fi profesor la o clasă cu elevi deficienți de auz, înseamnă a fi mediator între ei și lumea înconjurătoare, a fi mediator într-o astfel de situație înseamnă a fi creativ.

Cunoașterea cât mai amănunțită a individualității copilului, a cauzelor și gradului deficienței sale, constituie premisa unei bune organizări și orientări a programului instructiv-educativ și compensator în care va fi inclus.

Practica școlară a pus în evidență faptul că elevii obțin rezultate mai bune ca urmare a accesibilizării conținuturilor și adaptării metodelor didactice tradiționale la particularitățile psiho-individuale ale grupelor de elevi deficienți de auz. Punerea copiilor în situații diferite constituie un mijloc de a descoperi ce anume îi mobilizează mai mult.

Utilizarea metodelor activ-participative determină o mai bună colaborare între copii, ei devin mai toleranți, doresc să se ajute între ei, iar ceea ce este mai important este faptul că se împrietenesc, ignorând diferențele dintre ei, formându-și totodată un spirit de echipă.

Utilizarea metodelor de colaborare determina la elevi mai multă spontaneitate, au curajul să se exprime și să pună diverse întrebări, învață că lucrul în echipă dă rezultate și satisfacții mai mari decât lucrul individual.

În cazul elevilor deficienți de auz materialele și mijloacele de învățământ dețin un rol fundamental în valorificarea principiului intuiției și accesibilizarea conținuturilor învățării.

Selecția, stabilirea și integrarea eficientă a mijloacelor de învățământ în cadrul activităților instructive-educative facilitează transmiterea noilor cunoștințe și determină creșterea gradului de optimizare și eficiența învățării.

Foarte importantă rămâne activitatea creativă a cadrului didactic care, prin experiența sa și prin corelarea permanentă cu fiecare subiect al clasei, va perfecționa continuu actul didactic.

Deoarece la aceeași perioadă de vârstă sau clasă elevii deficienți de auz prezintă diferite grade ale deficienței, sensibile diferențe de pregătire, de aptitudini și atitudini, se impune adaptarea și diferențierea activizării lor, respectiv dozarea intensității, a duratei și naturii efortului pe care trebuie să-l efectueze în diferite etape ale unei activități.

Deficienții de auz care nu sunt cuprinși într-o formă de instrucție și educație adecvată nevoilor lor, au tendința de a se izola de auzitori, ceea ce duce la întreținerea unor relații interumane restrânse cu efecte negative pe linia integrării sociale și profesionale. Prin procesul instructiv-educativ-recuperativ astfel de neajunsuri pot fi depășite și se pot asigura condiții normale pentru socializare și profesionalizare.

Persoanele surde care comunică prin limbaj mimico-gestual au mai multe dificultăți în a accesa platformele de învățare online deoarece: limbajul semnelor este un limbaj vizual-spațial; se adaugă faptul

că nu este o limbă „universală”, deoarece fiecare țară are propriul limbaj al semnelor. Din această cauză se prezintă multe dificultăți în citirea și scrierea textelor. Acești factori denotă complexitatea dezvoltării unei tehnologii cu adevărat incluzive care permite traducerea corectă a limbajului semnelor pentru a facilita comunicarea bidirecțională între surzi și auzitori. Procesul de traducere poate fi foarte complex, deoarece pentru o persoană surdă, o expresie este o secvență de gesturi, mișcări și expresii faciale, iar procesul de interpretare tehnologică pentru a detecta începutul sau sfârșitul unui gest, mișcare sau expresie facială, poate fi foarte dificil. În plus, majoritatea persoanelor surde au dificultăți de citire și scriere, deoarece folosesc limba vorbită ca o a doua limbă. Aceste aspecte apar ca o barieră în calea accesului la conținutul digital care este prezentat mai ales sub formă de text.

În ultimii ani, evoluția tehnicilor asistive a dus la îmbunătățirea calității vieții persoanelor cu deficiențe de auz, fiind realizate o serie de instrumente de lucru, chiar dacă, momentan, unele nu sunt disponibile în sistemul educațional românesc, amintim câteva.

Cele mai relevante companii sunt A cincea Dimensiune a Tehnologiilor (Fifth Dimension Technologies – 5DT) și sistemele GyberGlove, care prin intermediul mănușilor interactive, au creat sisteme de realitate virtuală care pot recunoaște mișcările mâinilor utilizatorului. Acestea sunt dispozitive care, prin senzori detectează și măsoară reflexiile degetelor și distanțele dintre ele.

Pe de altă parte, cea de-a doua abordare, bazată pe viziune, pare să îmbunătățească interacțiunea om-calculator, prin utilizarea camerelor pentru captarea gesturilor. Microsoft creează un soft care vizează înlocuirea utilizării actuale a mănușilor cu o tehnologie cu o precizie și o viteză mai mare decât cele anterioare. Permite o nouă modalitate de a interacționa cu lumea digitală. Se folosesc gesturile, utilizându-se o cameră cu infraroșu, un generator de infraroșu, difuzie prin raze infraroșii și unitate de măsurare inerțială, pentru a cunoaște pozițiile exacte ale fiecărui deget.

O altă tehnologie importantă existentă este senzorul de mișcare Leap Motion, făcut special pentru a urmări caracteristicile mâinilor. Acest sistem permite utilizatorilor să controleze mediul digital în același mod în care obiectele sunt controlate în lumea reală.

Recunoașterea și interpretarea expresiilor faciale sunt, de asemenea, fundamentale în recunoașterea limbajului semnelor. Tehnologiile existente se bazează pe procesarea digitală și pe inteligența artificială, unde sunt modele matematice capabile să interpreteze informațiile capturate.

Se subliniază două tipuri de traducere a limbajului semnelor: bidirecțional (între surd și auzitor) și unidirecțional (de la surd la auzitor sau de la auzitor la surd). O traducere poate fi făcută în mai multe moduri: voce, avatar, doar text sau o combinație a celor 3. (Martinsa, Rodriguesb, Rochaa, Franciscoc & Morgadoa, 2015)

Utile și accesibile pentru învățământul românesc sunt câteva platforme educaționale adecvate specificului elevului deficient de auz, cum ar fi GSuite (classroom), Adservio. Tehnologia digitală ajută la continuarea activităților didactice de la distanță, în perioada suspendării cursurilor față în față.

Cu toate acestea, în cadrul învățământului special este mult mai dificil de realizat acest lucru. Într-un studiu realizat de Botnariuc și alții (2020), profesorii au semnalat disfuncții în ceea ce privește comunicarea autentică și relaționarea umană, sprijin personalizat pentru elevii cu nevoi speciale de învățare. Procentul în care cadrele didactice au semnalat această limită a fost de 63,8%. Lipsa posibilităților de sprijin personalizat pentru elevii cu nevoi speciale de învățare a fost semnalată de cadrele didactice la toate ciclurile de învățământ, constituind o problemă semnificativ mai mare pentru profesorii din învățământul primar (72,76%).

### Aspecte practice

Proiectarea lecțiilor necesită și lucru online, dar și offline. Nu vrem ca elevii să petreacă mult timp în fața ecranelor, respectând metodologia în vigoare pentru copiii cu deficiențe, ora lor durează 20 – 30 minute. Trebuie gândite toate activitățile online și offline care se pot desfășura; elevii pot fi rugați să facă poze la desenele pe care realizează.

Pentru a simula activitățile pe grupe, aplicațiile de tip față în față oferă posibilitatea împărțirii elevilor pe grupe, iar după timpul setat, toată lumea revine în întâlnirea inițială. Această funcție se poate folosi și pentru a da răgaz elevilor să povestească între ei, să socializeze.

Totodată, sunt importante calitățile materialelor intuitive. Acestea trebuie să fie explicite (foarte ușor de înțeles la o primă vedere) și clare (evitarea ambiguității). Este recomandată evitarea unei aglomerări de imagini pe o planșă, iar mesajele verbale scrise să fie formulate cât mai simplu și susținute de imagini.

Comunicarea totală cu elevul surd, în activitățile online trebuie aplicată în funcție de specificul fiecărui elev, astfel se pot folosi: auzul rezidual (verificarea și activarea protezelor înainte de începerea activității), comunicarea verbală, limbajul mimico-gestual, utilizarea dactilemelor, labiolectura și suportul intuitiv (imagini care să susțină conținutul mesajului verbal). Se pot alterna și delimita momentele de ascultare și urmărire al unui mesaj verbal transmis cu ajutorul labiolecturii și a limbajului mimico gestual de momentele în care copilul privește, urmărește vizual o imagine, o planșă etc.

De asemenea, varietatea este foarte importantă în proiectarea lecțiilor, dar la fel de important este și în modul în care se realizează evaluarea. Pentru evaluare se pot folosi diverse aplicații, cum ar fi Kahoot, Mentimeter sau pot produce elevii un video. Este important ca în timpul săptămânii să li se ceară elevilor teme/ exerciții care presupun interacțiunea elevilor cu alte persoane (părinți, bunici) pentru a completa anumite activități. Este foarte important feedbackul oferit elevilor. Dacă elevii nu primesc feedback la o anumită sarcină vor considera că tema nu este verificată și au muncit degeaba, iar pe viitor există riscul ca aceștia să nu-și mai îndeplinească sarcinile. În cadrul comunicării cu surzii, feedbackul se poate realiza tot prin intermediul filmulețelor video.

### Comunicarea cu elevul surd

În comunicarea cu elevul surd, trebuie avute în vedere mai multe aspecte, cum ar fi: citirea buzelor este foarte grea și cere multă concentrare, vorbirea trebuie să fie naturală, clară (dar fără exagerări), să se folosească un limbaj simplu, un singur cuvânt atunci când este posibil, repetarea și reformularea atunci când este necesară, verificarea dacă ceea ce s-a spus s-a înțeles în întregime și de către toată lumea.

### Concluzii

Predarea online în cazul elevilor cu deficiențe de auz necesită mult mai multă muncă din partea cadrului didactic, deoarece, fiind în fața calculatorului, necesită mult mai multă atenție la toate detaliile care țin atât de procesul de predare – învățare – evaluare, cât și de comunicare.

**Bibliografie:**

- Botnariuc, P., Cucos, C., Glava, C., Iancu, D.E., Ilie, M.D., Istrate, O., Labar, A.V., Pănișoară, I-O., Ștefănescu, D. & Velea, S. (2020). *Elemente pentru inovarea educației. Raport de cercetare evaluativă*. București: Editura universității, accesată la linkul: [https://unibuc.ro/wp-content/uploads/2020/05/Scoala\\_Online\\_Raport\\_aprilie\\_2020.pdf](https://unibuc.ro/wp-content/uploads/2020/05/Scoala_Online_Raport_aprilie_2020.pdf) , în 7 noiembrie 2020, ora 14:00
- Gherghuț, A. (2013). *Sinteze de psihopedagogie specială – Ghid pentru concursuri și examene de obținerea gradelor didactice, Ediția a III-a*. Iași: Editura Polirom
- Martinsa, P., Rodriguesb H., Rochaa, T., Franciscoc, M. & Morgadoa, L. (2015). Accessible options for Deaf people in e-Learning platforms: technology solutions for Sign Language translation. în *Procedia Computer Science* 67, 263 – 272

## PROVOCĂRILE ȘCOLII DE ACASĂ

*Cardoș Alina Ana, profesor  
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr 1 Oradea  
Ilisie Carmen, profesor  
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr 1 Oradea*

„Astăzi, 10 martie, Monica Anisie, ministrul Educației și Cercetării, a organizat o videoconferință cu inspectorii școlari generali și inspectorii școlari generali adjuncți.

Potrivit art.1 din Hotărârea nr. 6 a Comitetului Național pentru Situații Speciale de Urgență (CNSSU), „se aprobă suspendarea cursurilor din toate unitățile de învățământ preuniversitar începând cu data de 11 martie 2020 până în data de 22 martie 2020, cu posibilitatea de prelungire în funcție de evoluția situației”(OU)...și de la această știre a început totul.

A trebuit să implementăm o școală online cu profesori offline - un lucru inedit pentru noi toți, pe care ne-am străduit să îl înțelegem în timp ce acesta era în plină desfășurare. Așa că, învățământul românesc a avut neșansa de a fi obligat să practice „școala online”, fără o pregătire prealabilă care să sprijine actorii implicați în procesul instructiv-educativ (profesori, elevi, părinți) în derularea acestor demersuri inovative. Dar ce presupune acest tip de învățare?!

Școala online presupune o reorganizare completă a modului în este abordat actul didactic, pornind de la metode și tehnici de predare, procedee de lucru, dozajul diferit al timpului și terminând cu materialele și mijloacele didactice utilizate. Monitorizarea învățării se realizează într-un alt mod, câteodată chiar foarte greu. Lipsa unui dialog autentic cu clasa, imposibilitatea urmării modului în care elevii înțeleg informațiile, dificila administrare a probelor de evaluare reprezintă aspecte care au trebuit regândite și îmbunătățite. În învățământul special, foarte repede s-a demonstrat faptul că interacțiunea profesor- elev era mediată de părinte, acesta trezindu-se deodată verigă esențială din circuitul comunicării. Și pentru eficiența acestei comunicări trebuiau îndeplinite câteva condiții esențiale: pregătirea profesorilor, facilitarea accesului la instrumentele necesare, realizarea unui minim instructaj al părinților în vederea utilizării aplicațiilor și cointeresarea acestora pentru activitatea didactică. Părintele a devenit unul dintre factorii cheie al procesului instructiv-educativ care trebuia să gestioneze activitatea de acasă și să se asigure atât de funcționarea fizică a sistemului informatic, de frecventarea cursurilor de către elev, cât și de motivarea și implicarea acestora în actul de învățare. La toate acestea s-a adăugat și rolul de suport emoțional pentru stările specific perioadei restrictive.

Din perspectivă personală, în calitate de profesori psihopedagogi, am avut ocazia să ne înscriem printre primii la un curs online unde am aflat informații utile despre modalitatea accesării unor platforme diverse, pentru a desfășura activitățile cu elevii. Totul bine și frumos până aici, însă elevii noștri sunt cu cerințe educative speciale, unii fiind fără acces la internet sau fără mijloacele adecvate noilor condiții de desfășurare a activităților on-line. Dacă pentru noi, profesorii, totul a început ca o joacă, repede am conștientizat faptul că joaca era foarte serioasă în acest nou tip de școală. La început, fiecare clasă și-a organizat câte un grup utilizând aplicații de tip WhatsApp sau Messenger. În prima fază ne-am bucurat că ne-am întâlnit și ne-am revăzut în format online, apoi am zis: gata! Trebuie să începem de undeva „joacă”, să ne reinventăm și să inventăm „jocuri” noi, dar cum? Am sunat câteva colege, am împărtășit situațiile inedite de predare online sau situațiile noi în care sistematizarea cunoștințelor predate anterior s-a realizat într-o manieră cu totul diferită față de cea cu care eram familiarizați. Am căutat programe prin care am creat filmulețe pentru copii, am descărcat imagini de pe internet, adaptându-le unor contexte de predare sau consolidare și am reușit să realizăm ceea ce ne-am dorit: jocuri, filmulețe, dramatizări. Sarcinile erau gândite în așa fel încât să fie adaptate în funcție de nivelul fiecărui copil. Și am continuat așa până la vacanță, realizând materiale pentru orele online, materiale pe care le-am numit RED-uri și le-am împărtășit pe diferite grupuri pentru a avea acces la ele și alți colegi.

Primul material realizat s-a datorat contextului pandemic general și a stării de urgență, acestea punându-ne în ipostaza de a folosi resursele la care aveam acces în acel moment. Și totul se derula într-un amalgam de emoții. De aici, a apărut și titlul filmului „Povestea emoțiilor”, iar în acea perioadă mai mult ca oricând aveam în suflet un amalgam de trăiri: <https://www.facebook.com/savualinaana/videos/3859417690778054>.

Eram cu toții învăluți într-un „nor” și mai mult ca sigur nu eram capabili să ne gestionăm emoțiile, noi, ca și adulți, așa că am decis să venim în ajutorul copiilor noștri speciali dar și tipici cu un material care să îi ajute să-și depășească trăirile. Cu ajutorul unui grafician am reușit să adaptăm conținutul creat ca o poveste. I-am provocat pe copiii noștri să se dezvăluie și să își exprime în cuvinte sentimentele pe care le încearcă în diferite situații, cum ar fi, frica...de ce îți este frică?, bucuria – când ești bucurios?, sau furia....când ești furios?. Am urmărit de-a lungul filmulețului identificarea, expunerea și recunoșterea unor situații în care apar emoțiile amintite.

Materialul poate fi utilizat de către profesorii din învățământul special sau din învățământul de masă la disciplinele Consiliere și dezvoltare personală / Terapii și activități specifice / Dezvoltare personală. Obiectivele de referință / Competențele specifice vizate sunt: Autocontrol emoțional și comportamental; Susținerea psihoafectivă a elevilor pentru a preveni situațiile de criză; Recunoașterea emoțiilor de bază în situații simple, familiare; Asocierea emoțiilor de bază cu elemente simple de limbaj nonverbal și paraverbal; Exprimarea emoțiilor de bază în situații variate.

Materialul cuprinde un film de 7 minute care poate fi prezentat în întregime la începutul activității sau eșalonat, fiind întrerupt după prezentarea fiecărei emoții, respectiv tristețe, frică, bucurie.

Acesta poate fi utilizat cu succes de către cadrele didactice din învățământul special, putând fi aplicat individual sau în grup, în funcție de obiectivele individuale cuprinse în planurile de intervenție personalizate ale elevilor cu CES, dar și de către cadrele didactice din învățământul de masă, la elevii din ciclul primar.

În cadrul materialului sunt concentrate mai multe elemente specifice demersului instructiv-educativ, după cum urmează:

- captarea atenției - realizată prin intermediul unui personaj animat cu fundal audio;
- prezentarea teoretică a conținuturilor - realizată în versuri originale cu suport audio și imagini adecvate textului;
- prezentare practică - sunt solicitate sarcini concrete, acestea sunt exemplificate audio prin intervenția unor copii care răspund întrebărilor folosind experiența personală; pe fundal este asigurat un suport vizual prin intermediul unor desene originale care reprezintă emoțiile, procesul fiind filmat și redat în variantă rapidă;
- evaluarea se realizează prin prezentarea unor sarcini adresate elevilor, după modelul oferit în cadrul materialului.

În concluzie, în urma experiențelor de predare on-line, în contextul pandemic general, considerăm că procesul de instruire și-a pierdut, din calitate și din consistență. Există, conform studiilor efectuate de specialiști, probleme legate de nivelul scăzut al rezultatelor școlare, dar suntem convinse că noile experiențe prin care am trecut vor reprezenta în viitor puncte de plecare pentru găsirea unor soluții eficiente de reglare a procesului de învățământ în era digitală care se prefigurează chiar și în cazul beneficiarilor educației speciale.

### **Bibliografie:**

<https://revistacariere.ro/inspiratie/educatie/scoala-online-intre-provocare-si-schimbare>

<https://www.edu.ro/masuri-luate-de-ministerul-educatiei-si-cercetarii-ca-urmare-hotararii-nr-6-consiliului-national>

## DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE A COPIILOR CU ADHD

*Căpitănescu Nicoleta Anda, prof.înv.preșc  
Grădinița cu Program Prelungit „Eden” Craiova*

Investit cu nobila sarcină de educare, învățătorul trebuie să cunoască specificul fiecărui stadiu de dezvoltare a copilului, disponibilitățile intelectuale, precum și particularitățile temperamentale și caracteriale. Învățătorul se preocupă de socializarea școlarului prin integrarea lui în mediul școlar, dar îi oferă prilejul să cunoască și mediul înconjurător. În acest timp observă cum se comportă copiii nu numai în școală, dar și în afara școlii.

Copiii cu ADHD își fac tot mai simțită prezența în învățământul de masă. Zburdălnicia și vioioșia este comuna tuturor elevilor dar cei ce suferă de acest sindrom depășesc cu mult pragul: își însușesc obiecte ale colegilor, se manifestă brutal în fața refuzului acestora, încearcă să atragă atenția celor din jur prin violență, deranjează orele prin neastâmpărul lor, manifestă dezinteres pentru activitatea școlară.

Acești elevi au, deseori, dificultăți asociate de citit, scris, ortografie, matematică, limbaj. Ei se descurcă mai greu la testele aplicate la sfârșitul unității de învățare, la testele individuale. Incidența acestor probleme de învățare specifice este citată de regulă ca fiind între 35 și 50% din cazuri, ceea ce înseamnă că se manifestă la aproape jumătate din copiii cu ADHD.

ADHD mai prevestește și alte neajunsuri școlare din cauza faptului că intelectul lor e afectat de neatenție, o memorie slabă și un control slab al impulsurilor. Când la acestea se adaugă și dificultăți de învățare specifice, copilul se confruntă cu probleme de două ori mai mari. (Dr. Christopher, Green; Dr. Kit Chee, 2009). Aceștia au performanțe scăzute la citit, scris sau calcul matematic, motiv pentru care le sunt afectate rezultatele școlare. Unii dintre ei au tulburări de învățare, mai ales la scris și citit, în timp ce la alte materii se descurcă bine, iar din punct de vedere al inteligenței sunt normal dezvoltați. Deseori sunt neîndemânatici și au dificultăți de coordonare, ceea ce duce la un scris dezordonat și neciteț. Încă din perioada preșcolară se pot observa întârzieri în dezvoltare, mai ales în achiziția limbajului, în desen sau în coordonarea mișcărilor. (Dopfner, M.; Schurmann, S.; Lehmkuhl, G., 2004)

Mulți copii cu ADHD au probleme cu memoria de lucru – abilitatea de a ține minte informația pentru a o putea folosi. Unii au probleme cum trebuie să-și amintească, mai ales cum să găsească informația stocată. Desigur, copiii se luptă și cu atenția, o premisă a memoriei. Ambele sunt esențiale pentru învățare și pentru reușita școlară. Ținând informația online, memoria de lucru îi permite elevului să urmeze instrucțiuni, să-și amintească o întrebare în timp ce ridică mâna pentru a răspunde și să rețină informația nouă care îi trebuie.

Cu cât este mai puternică memoria de lucru, cu atât este mai lung timpul de reținere și utilizare a materialului nou - și cu atât mai mare este șansa copilului de a-și aminti informația nouă în ora sau ziua următoare, sau poate, peste mai mult timp.

Copilul cu ADHD are o viteză mică de procesare a informației: citește, scrie și răspunde lent. Îi ia de două ori mai mult să-și facă tema, lucrarea în clasă sau testele și nu are, de regulă timp să-și verifice răspunsurile. Are dificultăți în a-și aminti lucruri stocate în memorie: formule algebrice, cuvinte într-o limbă străină, evenimente istorice sau reguli gramaticale. Ei sunt dezavantajați de problemele de atenție, memorie și control executiv - funcție a creierului care determină probleme în stabilirea priorităților, planificării, în stabilirea judicioasă a timpului, anticiparea consecințelor, învățarea din greșeli și adaptarea la normele sociale.

Neatenția care îi caracterizează pe acești copii, îi afectează negativ atunci când se confruntă cu sarcini și situații care presupun efort susținut, de ex. citirea - pentru redare, scrierea unui eseu, rezolvarea problemelor de matematică lungi sau studiul pentru testare.

Copilul cu ADHD are probleme cu deprinderile de studiu – tehnicile care fac învățarea mai eficientă și mai plăcută, astfel:

- o Nu are deprinderi bune de a lua notițe, nu extrage informația importantă din lectură sau manual.
- o Nu are un sistem eficient de notițe sau pentru notițe organizate.
- o Are dificultăți la pregătirea pentru teste, de ex.: nu știe ce subiecte să studieze sau cum să le studieze.
- o Este pasiv și când studiază nu utilizează strategii de învățare sau reținere a informației.
- o Nu planifică și nu are obiective când studiază sau își face temele.
- o Nu monitorizează modul în care studiază, ex.: nu verifică dacă strategia folosită este bună sau dacă trebuie să-și schimbe abordarea.

Un alt aspect deosebit de important – la care întâmpină, de asemenea dificultăți, este tema de casă. Astfel:

- Face tema incomplet sau deloc.
- Uită la școală cele necesare și cărțile.
- Nu poate începe să se apuce de lucru, amână.
- Face tema în grabă și neglijent.
- În timp ce își face tema, se gândește la altceva.
- Ia pauze dese, se mișcă încontinuu.
- Vrea să stea cineva lângă el când își face tema.
- Ascunde tema sau spune că a făcut-o la școală.
- Se supără când se vorbește despre temă și bombăne.
- Uită conținutul temei și termenele pentru cele pe termen lung sau ale proiectelor.
- Uită acasă tema făcută.
- Uită să o dea profesorului.

#### **Sfaturi pentru ameliorarea acestor dificultăți**

- o Copilul va scrie toate temele într-un caiet separat
- o Temele de casă vor fi rezolvate mereu în același loc
- o Sursele de distragere a atenției, în timpul realizării temelor, vor fi reduse o Temele se vor face la aceeași oră a zilei
- o Se stabilește împreună cu copilul timpul maxim acordat rezolvării fiecărei teme în parte
- o Se alcătuește împreună cu copilul un plan de recompensare cu puncte pentru timpul acordat temelor de casă. (Dopfner, M; Schurmann, S.; Lehmkuhl, G., 2004)

În aproximativ 25% din cazuri, se accentuează tulburările de înțelegere a informațiilor. Primele degenerări constă în întârzieri în privința cititului și scrisului, a exprimării orale în general, precum și la matematică. Cercetările de specialitate relevă faptul că multe dintre aceste afecțiuni se mențin, în proporție de 50%, și la vârsta adultă, manifestându-se împreună sau separat. (Colette Sauve, 2006 ).

#### **Bibliografie:**

- Dopfner, M., Schurmann, S., Lehmkuhl, G., (2004). „Copilul hiperactiv și încăpățânat”, Editura ASCR, Cluj-Napoca
- „Manual de bune practici pentru părinți cu copii diagnosticați cu Tulburare de deficit de atenție și hiperactivitate”
- Fundația de Abilitare „Speranța”, Centrul de Resurse și Asistență Educațională „Speranța”, (2006). „Dificultăți de învățare la copiii de vârstă școlară”, Timișoara
- Green, Dr. Kit Chee, (2009). „Să înțelegem ADHD”, Dr. Christopher, Editura Aramis, București;
- Colette Sauve, House of Guides, (2006). „Copilul hiperactiv”, București

## DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR REZOLUTIVE ALE ELEVILOR CU CES PRIN METODA MIND LAB™

*Ciobanu Alexandra, Prof. psihopedagogie specială  
C.S.E.I „Constantin Pufan” Timișoara*

Scopul lucrării de față este de a evidenția beneficiile metodei Mind Lab™ pentru dezvoltarea și formarea abilităților cognitive și a abilităților practice prin intermediul jocurilor de strategie.

În ziua de astăzi informațiile sunt mult mai accesibile și de aceea este important să le oferim copiilor noștri instrumentele de care ei au nevoie pentru o gândire adecvată (Mind Lab™ Group, 2010). Jocurile ajută la îmbunătățirea abilităților de gândire logică, matematică, planificare pe termen lung, abilităților de luare a deciziilor, de rezolvare a problemelor, gândire creativă ș.a.m.d ( Mind Lab™ Group, 2010).

Mind Lab™ Group (2010) este de părere că jocurile care presupun lucrul în echipă sunt foarte importante, deoarece prin intermediul jocului, copiii experimentează interacțiunea socială și învață să coopereze. Prin intermediul jocului, copiii își îmbunătățesc abilitatea de a face față eșecurilor, precum și succesului; prin confruntarea cu sentimentul de furie, frustrare, bucurie, satisfacție și mândrie, copiii învață cum să reacționeze, iar un rol foarte important pe care îl are jocul ține de perspectivele morale: înțelegerea normelor, legile și regulile, a accepta că ceilalți sunt diferiți, respectul reciproc, dreptatea etc ( Mind Lab™ Group, 2010).

De-alungul timpului, au fost realizate numeroase studii empirice și au fost elaborate teorii care au încercat să explice dezvoltarea cognitivă a persoanei pe parcursul vieții, printre care amintim: Piaget, care considera că dezvoltarea cognitivă se datorează interacțiunii dintre maturare și învățare, descriind patru etape majore parcurse de copil în dezvoltarea sa cognitivă, de la naștere până în jurul vârstei de 18-20 de ani ( Paloș, R., 2013).

În cadrul acestei lucrări, accentul cade pe evidențierea faptului că prin învățarea unor strategii în timpul jocului se îmbunătățesc abilitățile cognitive ale elevilor cu CES: gândirea, raționamentul, rezolvarea de probleme, memoria, atenția precum și deprinderile în viața de zi cu zi ( adică, ei vor pune în practica de zi cu zi acele strategii pe care le-au învățat, nu doar la joc).

### **Mind Lab™ – metodă validată empiric de dezvoltare a strategiilor rezolutive**

Metoda Mind Lab™ , utilizează metode meta-cognitive unice care accentuează gândirea reflexivă și raționalizantă, intensifică utilizarea proceselor raționale, asigurând procesul constant al elevilor, abilitatea de a lua decizii, de a rezolva probleme, de a-și îmbunătăți memoria, de a-și folosi latura creativă etc. Această metodă a fost construită pe baze teoretice solide care au derivat din studiile unor oameni importanți și cercetători de renume, printre care amintim: Filosoful John Dewey cu lucrarea „*Teoria constructivistă*”; Reven Feurstein care a elaborat metoda „*Îmbogățire Instrumentală*” și conceptul „*Învățare mediată*”; Howard Gardner, care a dezvoltat teoria „*Inteligențelor multiple*”; Robert Stenberg cu studiul „*Inteligențe de succes*” ș.a (www.mindlab.com).

Grupul Mind Lab™ a fost fondat în 1994, în Israel. A devenit liderul mondial în domeniul dezvoltării abilităților cognitive și practice; această metodă a fost adoptată de mii de grădinițe și școli în peste 25 de țări. Mind Lab™ oferă copiilor oportunitatea de a descoperi și dezvolta abilități esențiale în viață, utilizând jocuri de gândire foarte atractive și atent planificate într-o programă de învățare. Acest

program este integrat în curriculum-ul școlii, de la grădiniță până la liceu și include lecții care se desfășoară o dată pe săptămână pe parcursul întregului an școlar (Mind Lab™ Group Ltd, 2010).

În rândul cercetătorilor din domeniul psihologiei și educației, există un interes puternic în ceea ce privește beneficiile metodei Mind Lab™. Nu au fost făcute foarte multe studii referitoare la această programă, fiind și foarte scumpe studiile, dar puținele studii care s-au făcut au rezultate semnificative în ceea ce privește performanțele școlare ale elevilor, abilitățile lingvistice, rezolvarea problemelor etc. Pe site-urile științifice (ebSCO, proquest), nu sunt articole referitoare strict la obiectivul cercetării de față, însă pe site-ul [www.mindlab.ro](http://www.mindlab.ro), care este un site sigur sunt puse rezultate remarcabile ale cercetărilor anterioare, bazele teoretice pentru care s-a înființat acest program.

Profesorul Donald Green de la Universitatea din Yale a demonstrat prin studiile sale că metoda Mind Lab™ îmbunătățește semnificativ abilitățile cognitive ale copiilor, precum și deprinderile necesare vieții de zi cu zi.

Una dintre ipoteze a fost: prin însușirea unor modele meta-cognitive și aplicarea acestora în jocurile pentru stimularea gândirii și în viața de zi cu zi, copiii pot fi învățați cum să gândească abstract și strategic. La acest studiu au participat copii cu vârste între 8 și 12 ani din diverse medii socio-economice.

În prima etapă, copiilor li s-a prezentat versiunea computerizată a jocului “Parcarea”. Această versiune avansată monitorizează performanțele și progresele copiilor și ulterior, le colecționează într-o bază de date.

În cea de-a doua etapă, copiii din grupul aflat sub studiu au fost învățați modele abstracte de rezolvare a problemelor și modul în care acestea se regăsesc în viața de zi cu zi. Ulterior, li s-a arătat cum respectivele pot fi aplicate direct în joc. Copiii din grupul de control au participat liber la sesiunea de joc.

În etapa a treia, toți copiii au fost învățați un nou joc, “Evadarea de pe lună”. Ambele grupuri au primit aceleași instrucțiuni.

Rezultatele indică faptul că toți copiii din grupul studiat și-au îmbunătățit semnificativ nivelul performanțelor, în comparație cu cei lor din grupul de control, chiar dacă celor din grupul de control le-a fost alocat un timp prelungit de joc. Remarcabil este faptul că, până și în cea de-a treia etapă, grupul aflat sub studiu a obținut rezultate notabile. De fapt, diferențele între cele două grupuri au crescut în timpul etapelor a doua și a treia.

Concluziile au fost următoarele:

Învățarea modelelor Mind Lab™ de rezolvare a problemelor îmbunătățește semnificativ abilitățile cognitive strategice ale copiilor.

Copiii care au învățat modelele abstracte Mind Lab™ au reușit să transfere cunoștințele însușite în domenii noi, iar îmbunătățirea activității lor în aceste noi domenii a fost și mai vizibilă decât în timpul jocului original ([www.mindlab.ro](http://www.mindlab.ro)).

O altă ipoteză de la care a plecat Green a fost: studiul strategiilor și conceptelor cognitive Mind Lab™ îmbunătățește limbajul interior al copiilor.

Înainte de a începe studiul, limbajul interior al copiilor a fost evaluat utilizând o lista de “concepte cognitive”. Copiii au fost rugați să aleagă cele mai adecvate definiții pentru următoarele noțiuni: decizie, scop, planificare, problemă, proces. Grupul aflat sub studiu (care era format din copii ale căror performanțe școlare au fost evaluate ca fiind slabe) – a participat la o lecție săptămânală desfășurată pe baza metodei Mind Lab™ pe o perioadă de trei luni. În aceeași perioadă, grupul de control a fost implicat în jocuri adresate gândirii, dar nu și în discuțiile reflexive ulterioare, discuții care reprezintă o parte esențială a metodei Mind Lab™.

La sfârșitul perioadei de trei luni, limbajul interior al copiilor din cele două grupuri a fost evaluat din nou utilizând lista de concepte cognitive din primul test. Rezultatele au fost uimitoare.

Concluziile au fost următoarele: învățarea conceptelor strategice și cognitive Mind Lab™ îmbogățește și dezvoltă limbajul copiilor și îmbunătățește semnificativ abilitățile lingvistice; copiii din

grupul de control, a căror participare s-a limitat la activitățile jocului, au avut tendințe de îmbunătățire a limbajului, deși într-o măsură mai mică decât copiii care au participat și la discuțiile reflexive ulterioare jocului; Metoda Mind Lab™ este eficientă în mod special pentru copiii cu performanțe școlare slabe ([www.mindlab.ro](http://www.mindlab.ro))

Un alt studiu semnificativ a fost făcut în cel de-al doilea semestru al anului 2009, Mind Lab™ Brazilia, în parteneriat cu INADE (Institutul de Evaluare și Dezvoltare Educațională). A dezvoltat un studiu de cercetare pilot pentru a evalua impactul asupra performanțelor școlare la Matematică și Limba (Reading Comprehension) ca urmare a introducerii Programului Mind Lab™ în cadrul curriculum-ului lor.

La studiu au participat peste 1000 de elevi din 13 școli (publice și private). Între septembrie și decembrie, au studiat modulul „Managementul resurselor” (încorporat în curriculum școlar), în lecții săptămânale de câte 50 de minute predate de profesorul lor Mind Lab™, având astfel o pondere de 4 % în cadrul curriculumului.

Studiul a utilizat “Item Response Theory” și scara SAEB “National Assessment of Basic Education”. Interpretarea studiului a fost propusă de INADE. Instrumentele de evaluare folosite în această cercetare au fost compuse din examene la matematică și limba – înțelegerea unui text – ambele cu aproximativ 30 de întrebări susținute de elevi pe 2 și 3 septembrie, respectiv 2 și 3 decembrie 2009. Subiectele au fost transmise în plicuri sigilate identificate cu numele fiecărui elev participant iar examenele s-au desfășurat simultan în toate școlile implicate fiind supravegheate de alți profesori ai școlilor decât cei care predau Programul Mind Lab™. Rezultatele indică faptul că dezvoltarea medie a competențelor elevilor în scara SAEB (în trei luni de implementare a programului) au fost mai ridicate cu 100% la matematică și 20% la înțelegerea unui text decât se preconizase pentru acea perioadă ([www.mindlab.ro](http://www.mindlab.ro)).

Departamentul de cercetare a Universității din Londra a publicat în 2003 un studiu potrivit căruia copiii care se implică în mod regulat în jocuri de memorie sau jocuri logice, cum ar fi: jocuri de cărți, șah sau table au rezultate mult mai bune în ceea ce privește memoria pe termen scurt sau teste de matematică și vocabular, comparativ cu cei care nu o fac. David Bell adaugă faptul că, copiii ai căror părinți se joacă împreună jocuri tradiționale cum ar fi Scrabble, Monopoly sau Cluedo, se descurcă mai bine la școală. David Bell spune că jocurile îi ajută pe copii să se deprindă cu abilități cum ar fi: deprinderea de a gândi pe cont propriu, de a analiza o situație, de a-și aștepta cu răbdare rândul și de a purta conversații cu adulți ([www.mindlab.ro](http://www.mindlab.ro)).

Grupul Mind Lab efectuează regulat evaluări calitative ale programelor proprii de instruire și metodelor de predare. Ca parte a acestei cercetări, grupul Mind Lab colaborează cu universități de prestigiu la nivel mondial, inclusiv Universitatea Yale din SUA și Universitatea Northumbria din Anglia. Din colaborarea cu Universitatea Northumbria, a cărei Facultate de Educație este privită drept una din cele mai bune din Europa, au fost elaborate câteva teze despre aspectele calitative ale metodei Mind Lab (<https://www.mindlab.ro/research/studiu-mind-lab-brazilia/>).

### **Metoda Mind Lab pentru educația copiilor cu nevoi speciale**

(<https://www.mindlab.ro/research/studiu-mind-lab-brazilia/>)

Teza de masterat în cercetare educațională elaborată de Ilan Manor analizează influența metodei Mind Lab asupra unui grup de copii autiști din sistemul educațional primar. Principalele constatări evidențiate în lucrare relevă în mod clar că unul din rezultatele învățării jocurilor adresate minții pe baza metodei Mind Lab a constat în faptul că respectivii copii au reușit să stabilească relații personale apropiate cu mediatorii și colegii de clasă. Prin experiența jocului, aceștia au primit aprecieri din partea altor copii și și-au îmbunătățit nivelul performanțelor.

### **Metoda Mind Lab și instruirea profesorilor**

Teza de masterat în cercetare educațională realizată de Ehud Shachar s-a ocupat de influența metodei Mind Lab asupra personalului didactic. Profesorii care au fost familiarizați cu metoda Mind Lab au declarat că și-au modificat propriile modele de gândire și comportament, făcând progrese notabile, ca rezultat al implementării acestei metode. Datorită faptului că metoda Mind Lab este considerată drept instrument educațional holistic, aceștia au putut combina analogii și exemple din viața personală. În opinia acestor profesori, abilitatea de a aplica flexibil metoda Mind Lab pentru o gamă variată de conținuturi educaționale facilitează înțelegerea și îi ajută să transforme fiecare lecție într-o experiență de neuitat pentru elevi.

„Înțelegerea de la baza învățării” –

### **Transferul multidisciplinar prin metoda Mind Lab**

Teza de masterat în cercetare educațională elaborată de Dan Gendelman analizează “înțelegerea care stă la baza învățării”. Obiectivul acestei cercetări a fost să definească foarte precis, măsura în care copiii își însușesc conceptele și procesele prezentate prin metoda Mind Lab. În mod special, teza tratează conceptul de transferabilitate – proces studiat pe larg și care este în mod particular dificil de măsurat și evaluat.

În timpul cercetării, s-au prezentat dovezi clare care indicau faptul că metoda Mind Lab într-adevăr atrage după sine un proces de transferabilitate. Acest lucru a fost susținut de mărturiilor părinților și profesorilor dar și de discuțiile directe cu elevii. Copiii și educatorii au explicat detaliat cum au reușit să folosească gândirea strategică însușită la lecțiile Mind Lab.

### **Abordarea problemelor de matematica**

Unul din copii a notat modul în care aplicase “metoda detectivului”, o tehnică prin care problema este împărțită în componentele sale de bază prin utilizarea unor serii sistematice de întrebări. A explicat cum a pus în practică această metodă în jocul “Parcarea” și cum s-a confruntat cu problemele de matematică cu mai multe etape, cum ar fi adunarea și înmulțirea cu numere formate din mai multe cifre.

### **Medierea și soluționarea conflictelor**

Unul dintre profesori a explicat cum “metoda semaforului” l-a ajutat să deschidă canale de comunicare și să soluționeze o dispută în clasă privind utilizarea terenului de fotbal în timpul pauzelor. Disputa a fost încheiată printr-o soluție de compromis prezentată organizat, prin care fiecare clasă a hotărât să utilizeze terenul în timpul pauzelor în zile diferite din săptămână.

### **Planificarea inițiativelor în grup**

“Metoda păsărilor migratoare” și alte strategii de panificare și executare i-au ajutat pe copii să-și educe și să-și dezvolte ideea de cooperare și colaborare cu semenii lor. Ca rezultat, aceștia au reușit deseori să inițieze proiecte complexe în cadrul școlii, proiecte care vizau de la vopsirea sălilor de odihnă, la înființarea și administrarea unei cantine pentru gustări.

În concluzie, mărturiile prezentate în teza de cercetare subliniază modul în care metoda Mind Lab le oferă copiilor o viziune largă asupra procesului de învățare și îi ajută să abordeze un subiect într-o manieră reflexivă. Cercetarea demonstrează de asemenea modul în care copiii reușesc să aplice strategiile în multe aspecte ale vieții, cum ar fi problemele de la școala sau provocările emoționale și sociale. (<https://www.mindlab.ro/research/studiu-mind-lab-brazilia/>)

În anul 2020-2021 am implementat metoda Mindlab în centrul nostru C.S.E.I „Constantin Pufan”, în parteneriat cu SC Mind Quest SRL.

### **Scopul acestui parteneriat:**

- Experimentarea gratuită pe parcursul unui semestru, de către elevii claselor a II-a și a VII-a, a cursurilor Mind Lab, ca activitate extracurriculară desfășurată în școală;

- ❑ Întreaga activitate desfășurată de cadrul didactic partener în baza acestui parteneriat a avut caracter voluntar.
- ❑ Sesiunile de Mind Lab s-au organizat săptămânal (cu tematică diferită) pe parcursul semestrului II, cu durata de 45 minute pentru grupele selectate. Când orele s-au desfășurat online și sesiunile de Mindlab s-au făcut online.

Pe toată durata sesiunilor de Mindlab, copiii au dat dovadă de implicare și interes. Au fost receptivi la observații și îndrumări.

Feedback-ul copiilor și al părinților este unul foarte bun.

Desigur că nu au lipsit nici provocările, dar cu răbdare și discuții le-am rezolvat.

Am observat că elevii au reușit să stabilească relații personale apropiate cu mine și ceilalți colegi de clasă. Prin experiența jocului, elevii au primit aprecieri verbale din partea celorlalți colegi și și-au îmbunătățit nivelul performanțelor.

Cu ajutorul metodei Mind Lab am putut combina analogii și exemple din viața personală. Consider că abilitatea de a aplica flexibil metoda Mind Lab pentru o gamă variată de conținuturi educaționale facilitează înțelegerea și ne ajută să transformăm fiecare lecție într-o experiență de neuitat pentru elevi.

## Bibliografie

1. Bogathy, Z., Sulea, C. (2008), *Manual de tehnici și abilități academice*. Timișoara: Editura Universității de Vest.
2. Cacmak, M., Isiksal, M., Koc, Y. (2014). Investigating effect of origami-based Instruction on Elementary Students Spatial Skills and perception. *The journal of Educational Research*, 107: 59-68.
3. Carreti, B., Caldorola, M., Tenacti, C., Cornoldi, C. (2013). Improving Reading comprehension in Reading and listening settings. The effect of two training programmes focusing on metacognition and working memory. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 194-210.
4. Fischer, W. Educational value of chess. Reference: Smith, J., P., & Cage, B., N. (2000). The effect of chess instruction on mathematics achievements of southern, rural, black secondary students. *The Research in the Schools*, 7, 19-26.
5. Green, D., Gendelman, D. (2003). Teaching Children to Think Strategically: Results from a Randomized Experiment.
6. Malero, J., Hernandez, H. (2013). A Model for the Design of Puzzle-based Games Including Virtual and Physical objects. *Educational Technology & Society*, 17(3), 192-207.
7. Mind Lab™ Group Ltd. (2010). *Basic Concepts in Thinking*.
8. Mind Lab™ Group Ltd. (2010). *A shared Objective*.
9. Mind Lab™ Group Ltd. (2010). *Rezolvarea problemelor*.
10. Munteanu, A. (2007). *Psihologia copilului și adolescentului*. Timișoara: Editura Eurobit.
11. Nadav, A (2005). *The Art of Playing: The Mind Lab Method for Parents and educators*. Published by Mind Lab.
12. Paloș, R. (2012). *Teorii ale învățării și implicațiile lor educaționale*. Timișoara: Editura Universității de Vest.
13. Paloș, R. (2013). *Psihologia educației între teorie și practică*. Timișoara: Editura Universității de Vest.
14. Partenie, A. (2000). *Introducere în psihologie*. Timișoara: Editura Excelsior.
15. Șchiopu, U. (1967). *Psihologia copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

16. Verza, E. (1993). *Psihologia vârstelor*. București: Editura Hyperion.
17. Vintilă, M. (2007). *Compediu de neuropsihologie*. Timișoara: Editura Universității de vest.
18. [www.mindlab.com](http://www.mindlab.com)
19. [www.mindlab.ro](http://www.mindlab.ro)
20. [www.acceleratedlearning.com](http://www.acceleratedlearning.com)
21. <https://www.mindlab.ro/research/studiu-mind-lab-brazilia/>

## COORDONAREA MOTRICĂ ÎN TERAPIA TULBURĂRILOR DE LIMBAJ A COPIILOR CU CES

*Colesnicov Valeria, profesor psihopedagog  
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr.1, Oradea  
Gorgan Lavinia, profesor psihopedagog  
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr.1, Oradea*

Antrenarea coordonării motorii a copiilor cu CES contribuie la menținerea și creșterea nivelului de funcționare fizică, mentală, socială și emoțională, o arie extinsă a creierului uman fiind responsabilă de mișcare. Copiii care se confruntă cu dificultăți de învățare, din sfera scris-cititului și a calculului matematic, cu dificultăți/ tulburări de pronunție, de atenție, memorie etc., au nevoie de activități de dezvoltare a coordonării motrice. Aceste activități, organizate cu un pronunțat caracter ludic, determină dezvoltarea conduitelor perceptiv-motrice și a proceselor psihice în general.

Din tabloul clinic al tulburărilor de dezvoltare, precum tulburările de limbaj și comunicare, tulburările specifice de învățare și tulburările pervazive de dezvoltare, conform ICD-10 fac parte și dificultățile motorii. (Bodea Hațegan, 2016, pag. 35-37). Acestea se oglindesc asupra formării schemei corporale și chiar a structurării spațio-temporale manifestându-se prin neîndemănare, crispare, probleme de lateralitate, dificultăți de orientare stânga-dreapta, dificultăți de manipulare a obiectelor, de relaționare și de comunicare. Astfel, în recuperarea copiilor care manifestă aceste tulburări, un rol deosebit îl are dezvoltarea abilităților motrice (motricitatea fină și grosieră).

Dezvoltarea copilului se realizează global, diversele arii de dezvoltare (afectivă, intelectual-cognitivă, de limbaj și fizică) fiind în relație de interdependență. Motricitatea fină și coordonarea bilaterală sunt esențiale pentru exercitarea activităților școlare. În același timp, abilitățile motrice ale copilului influențează modul de exercitare a funcțiilor executive ale creierului (<https://autismvoice.ro>). Cu cât crește acuratețea realizării actelor motorii crește și calitatea activităților cognitive implicate în antrenarea limbajului. Manipulând cu dexteritate diferite obiecte din mediul apropiat, operând cu ele, copilul va deprinde noțiuni din ce în ce mai complexe. Atunci când controlul motric este deficitar, apar diferențe în modul în care copilul percepe, procesează și redă informațiile din mediu.

Înșușirea mersului facilitează explorarea mediului și implicit, percepția vizuală și spațială. Formarea posturii corpului și susținerea capului facilitează urmărirea obiectelor în mișcare, acțiune ce contribuie la organizarea schemelor de coordonare motrică cu implicații în reglarea actelor motrico-kinestezico-vizual-auditive necesare formării limbajului scris-citit. În cazul copiilor care au dificultăți de prindere, de manipulare a obiectelor perceperea și reprezentarea mediului înconjurător este afectată.

În ceea ce privește memoria de lucru și abilitățile motrice timpul de procesare a unei sarcini crește în cazul copiilor care nu au o dezvoltare normală a motricității. Se observă mai ales în primul an școlar că dezvoltarea motrică este în strânsă legătură cu capacitatea copilului de a reține informații. Copiii cu deficite motrice întâmpină dificultăți în înțelegerea simbolurilor matematice și grafice, respectiv în dobândirea scrisului și a cititului.

Dezvoltarea motricității, capacitatea de coordonare și precizie a mișcărilor, are implicații semnificative asupra dezvoltării cerebrale, influențând dezvoltarea gândirii și a limbajului. Legătura dintre dezvoltarea motricității fine și vorbire a fost demonstrată de către cercetători în ultimele decenii. Studii neurologice arată faptul că aria Brocca, responsabilă în formarea limbajului, influențează realizarea sarcinilor motrice, iar structurile cerebrale implicate în funcționarea motrică sunt activate în timpul exercitării limbajului.

Dificultățile de coordonare motrică influențează stabilitatea și concentrarea atenției copiilor cu CES. În mediul școlar s-a observat că exersarea motricității fine și grosiere dezvoltă atenția, atât în cazul copiilor tipici cât și în cazul copiilor cu CES.

Abilitățile de comunicare socială a copilului sunt influențate negativ de dificultățile de coordonare motrică. Acestea îl împiedică pe copil să efectueze anumite sarcini, ceea ce poate determina apariția unor comportamente disruptive ca urmare a creșterii gradului de frustrare al copilului. Este important

ca aceste situații să fie gestionate eficient pentru a evita formarea unei imagini de sine negative.

În activitatea de terapie logopedică a copiilor cu CES exercițiile de coordonare motrică constituie o etapă de pregătire a copilului pentru realizarea terapiei specifice. Acestea diferă în funcție de diagnosticul logopedic și constau într-o serie complexă de mișcări ale capului și gâtului, ale brațelor și picioarelor realizate cu respectarea unui ritm, în mișcări de menținere a posturii și a echilibrului corpului. De exemplu, în tulburările limbajului scris se exersează în special brațul, mâna și degetele.

Exercițiile de coordonare motrică vizează activarea ambelor emisfere cerebrale/ trecerea liniei mediane a corpului ([www.stylecraze.com](http://www.stylecraze.com)) fiind utile atât copiilor aflați în normalitate cât și copiilor cu CES și pot fi realizate atât față în față, dar pot fi adaptate și în activitatea terapeutică desfășurată în mediul on-line.

Printre beneficiile exercițiilor de coordonare motrică menționăm creșterea capacității de concentrare a atenției, îmbunătățirea capacității de memorare, corectarea pronunției sunetelor prin îmbunătățirea „unor mișcări complexe ale diferitelor grupe de mușchi care iau parte la activitatea de respirație și la funcționarea aparatului fono-articulator” (Verza, E. 2000, pag.182), dezvoltarea abilităților cognitive: de citire, de scriere, de calcul matematic, îmbunătățirea coordonării fizice, dezvoltarea abilităților de organizare și dobândirea unei atitudini pozitive, optimiste.

Ca urmare a celor prezentate mai sus considerăm că dezvoltarea motricității este în același timp influențată de activitatea proceselor psihice, dar și un factor de modelare a dezvoltării cognitive, de corectare a tulburărilor de limbaj, coordonarea motorie fiind o componentă care capătă un caracter automat, dobândindu-se prin învățare și repetare.

## Bibliografie

Bodea Hațegan, C., 2016, *Logopedia. Terapia tulburărilor de limbaj. Structuri deschise*, București, Editura Trei

Verza, E., 2000, *Tratat de logopedie, volum I*, Editura Fundației Humanitas

<https://autismvoice.ro/predarea-abilitatilor-motrice-o-necesitate-in-procesul-de-invatare/>

<https://www.stylecraze.com/articles/simple-brain-gym-exercises-and-its-benefits/>

## STRATEGII MODERNE PENTRU RECUPERAREA ȘI INTEGRAREA ELEVULUI CU CES

*Cotora Adriana- Maria, prof.înv.preșc.  
Grădinița cu Program Prelungit „Eden” Craiova*

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

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

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

Termenul cerințe educaționale speciale desemnează o abordare educativă diferențiată și specializată a elevilor cu deficiențe mentale, dizabilități fizice, afecțiuni somatice, etc. Este o provocare să lucrezi cu copiii cu CES, având în vedere caracteristicile și manifestările tulburărilor cu care se confruntă, dar nu este imposibil deoarece și ei au potențial pentru dezvoltare, doar că este necesar să se descopere cele mai potrivite moduri prin care să fie activat.

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

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

Printre acestea se numără:

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

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

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

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

Autorul precizează faptul că există o multitudine de tehnici și metode care favorizează învățarea prin interacțiunea cu ceilalți colegi, iar aceste metode pot fi selectate, reformulate și dezvoltate al elevului (Alois Gherguț, *Sinteze de psihopedagogie specială*, pag 281, 282).

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

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

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

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

#### **Bibliografie:**

- Cucoș, Constantin. (2001). *Pedagogie*, Editura Polirom, Iasi
- Radu, Gheorghe. (2000) *Psihopedagogia școlărilor cu handicap mintal*, Editura Pro Humanitas, București
- Gherguț, Alois. (2013) *Sinteze de psihopedagogie specială - Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*, Editura Polirom,
- Iași Seach, Diana (2011). *Jocuri interactive pentru copii cu autism*, Editura Fides

**PRIETENII DINCOLO DE BARIERE! - PROIECT EDUCAȚIONAL**

*Crăcea Ștefania-Loredana, profesor psihopedagogie specială  
C.Ș.E.I „Constantin Pufan”, Timișoara*

Societatea de astăzi se dezvoltă într-o direcție nouă: Învățăm că nu trăim într-o lume a "excluderii", ci într-o lume a "incluserii", nu într-o lume a descompunerii ci într-o lume a relației simbiotice între interacțiune și interdependență. Fiecare persoana care locuiește această planetă deține o abilitate deosebită de a escalada culmile sau de a se prăbuși în disperare, dar ni se ofera tuturor șansa de a putea încerca? Toți avem "daruri" și "talente". Toți suntem egali și, totuși, deosebiți. Îndată ce un om este dezavantajat, marginalizat, zborul este compromis, nu mai poate să atingă înălțimi nemărginite, este înăușit, iar aripile îi vor fi frânte, la fel și încrederea în sine.

Acest parteneriat educațional, între C.Ș.E.I. „Constantin Pufan” și Liceul Teoretic Vlad Țepeș, Timișoara, urmărește atingerea unor obiective de natură formală, informală, socio-comportamentală.

Copiii sunt antrenați în desfășurarea unor exerciții moral-civice în vederea modelării raporturilor interumane, dar și în direcția realizării propriei identități. Prin activitățile propuse elevii conștientizează și exersează anumite norme elementare de conduită, practică acțiuni sociale solidare. În cadrul activităților desfășurate, va putea fi analizat modul în care înțeleg copiii regula, corectitudinea, toleranța, ideea de justiție, de egalitate, permisibilitatea morală față de copiii cu nevoi speciale. De asemenea, prin aceste activități vor fi facilitate comunicarea, socializarea, relaționarea, colaborarea și sprijinul reciproc pentru rezolvarea unor sarcini, favorizându-se cunoașterea reciprocă dintre elevi, înțelegerea și acceptarea reciprocă între elevii celor două instituții școlare.

Scopul proiectului este formarea deprinderilor de socializare, promovarea dialogului, a comunicării între elevii celor două instituții școlare ca premisă a dezvoltării unor relații de toleranță, lipsite de prejudecăți, a integrării elevilor cu nevoi speciale în cadrul comunității.

**OBIECTIVELE PROIECTULUI:**

- ☺ formarea/dezvoltarea deprinderilor de socializare;
- ☺ cunoașterea instituțiilor școlare în care învață și se dezvoltă alți copii;
- ☺ dezvoltarea cooperării între cadre didactice din unități diferite de învățământ;
- ☺ cultivarea dorinței de a face fapte bune și a dăruirii;
- ☺ înțelegerea importanței prieteniei în viață și a relațiilor de întrajutorare, conștientizarea afectivității de grup ca suport al prieteniei;
- ☺ înlăturarea prejudecăților în rândul elevilor, părinților, cadrelor didactice față de copiii cu CES;
- ☺ stimularea participării responsabile a elevilor în relațiile stabilite cu elevii cu CES, dovedind o atitudine de înțelegere, acceptare și respect;
- ☺ confort psihic sporit, dezvoltarea capacității de adaptare la situații noi;
- ☺ îmbunătățirea deprinderilor de comunicare și relaționare prin integrarea în contexte noi;
- ☺ încrederea în sine bazată pe acceptarea de sine;
- ☺ formarea/dezvoltarea autonomiei personale a elevilor cu CES;
- ☺ exersarea comportamentului tolerant, atent, civilizată, comunicativ, responsabil, autoevaluativ;
- ☺ atragerea elevilor în organizarea unor activități cu caracter extracurricular.

Grupul țintă: - elevii claselor pregătitoare – a IV-a, de la C.Ș.E.I. „Constantin Pufan”, Timișoara; - elevii clasei I de la Liceul Teoretic Vlad Țepeș, Timișoara

**ACTIVITĂȚILE PROIECTULUI:**

“**Iarna în imagini**”- realizarea unui colaj care să surprindă anotimpul iarna din perspectiva fiecărui elev.

“**Suntem cei mai buni prieteni**”- implicarea elevilor în diverse jocuri care au ca scop stimularea participării responsabile a elevilor din școala de masă în relațiile stabilite cu elevii cu CES, pentru dezvoltarea unei atitudini de înțelegere, acceptare și respect.

“**Vine Moș Nicolae!**” Întâlniri între elevii implicați; Confectionarea unei ghetuțe de Moș Nicolae.

„**Jocuri și concursuri distractive**”- jocuri și concursuri în aer liber. Schimb de impresii și evaluarea proiectului.

**REZULTATELE PROIECTULUI**

- ☺ acceptarea copiilor cu CES în grupurile de joacă și de învățare;
- ☺ cunoașterea, înțelegerea și acceptarea reciprocă dintre elevi;
- ☺ integrarea elevilor cu CES în comunitate.

**EVALUAREA PROIECTULUI**

- ☺ Prezentarea proiectului în cadrul comisiilor metodice din cele două școli;
- ☺ Expoziție ;
- ☺ Mape, albume cu materiile adunate/realizate în timpul activităților
- ☺ Popularizarea proiectului prin postarea pe site-uri: postarea activităților pe facebook –ul școlii.

Copii cu CES și cei din școala de masă muncesc câteva ore la ei înșiși, învățând (de la profesori de psihopedagogie specială și profesorul învățământ primar) să colaboreze, să prevină comportamentele provocatorii, discriminatorii, să recunoască și să gestioneze emoții, în permanență sprijinindu-se și învățând unii de la alții. La rândul lor, profesorii se sfătuiesc, învață și aplică tehnici de lucru și comunicare incluzive și integrative, pe care le pot aplica în clasă/în mediul familial, pentru a stoca ceea ce copiii învață în cadrul activităților. Trăsătura interdisciplinară a activităților, alături de metodele inovative și sarcinile de lucru în parteneriat întăresc gradul de plus-valoare adus de proiect.





*Bibliografie:*

- Gherguț, A. (2006), Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație, Editura Polirom, Iași  
Popovici, D. (1998) – Învățământul integrat sau incluziv, Editura Corint, București

## ADAPTAREA CURRICULARĂ PENTRU ELEVII CU DEFICIENȚE AUDITIVE

*Dinu Alexandra, profesor psihopedagogie specială  
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă "Constantin Pufan" Timișoara*

”... Eu sunt copilul. Tu ții în mâinile tale destinul meu.  
Tu determini în cea mai mare măsură, dacă voi reuși sau voi eșua în viață.

Dă-mi te rog acele lucruri care mă vor îndrepta spre fericire.  
Educă-mă, te rog, ca să fiu o binecuvântare pentru lume..” Mamie  
Gene Cole

În zilele noastre societatea înregistrează un puternic proces evolutiv care ne constrânge să ținem pasul. Deoarece ne aflăm în era tehnologiei informația se obține rapid și ușor astfel este necesară o schimbare radicală a modului de abordare a activității didactice și a procesului instructiv în funcție de nevoile și de cerințele copiilor.

Pentru elevii cu deficiență de auz nevoia de a cunoaște și de a învăța este aceeași cu a oricărui alt copil. Adaptarea codului de comunicare la particularitățile de receptare a informației pe care copilul le are – cel mai adesea limbajul mimico gestual – asigură șanse egale elevului cu deficiență de auz pe parcursul procesului instructiv-educativ. Caracteristicile vieții psihice și de relaționare ale copiilor cu deficiență de auz îi diferențiază de orice altă categorie de copii, cu sau fără deficiență.

Un copil normal aude zilnic 2-10 000 de cuvinte. În jurul vârstei de 9-10 ani copilul vorbește aproximativ 3000-8000 de cuvinte (în vorbirea curentă sunt folosite mai puține, 700-800, dar le cunoaște sensul celorlalte). În comparație copilul surd, a cărui terapie recuperativ – compensatorie nu a început, cunoaște maxim 10 cuvinte în jurul vârstei de 6 ani, iar copilul al cărui proces de demutizare a început la vârsta de 3 ani va putea înțelege și pronunța maxim 100 de cuvinte, dar nu le va și folosi în vorbirea curentă. Procesul de terapie recuperativ – compensatorie al unui copil surd e lung și dificil. Demutizarea se desfășoară pe perioada de școlarizare a copiilor și, de cele mai multe ori, fie că s-a ajuns la o finalitate fie că nu, ea se oprește la sfârșitul acesteia.

Mulți copii cu hipoacuzie ajung într-o școală specială pentru deficiență de auz în jurul vârstei de 5-6 ani, vârstă la care, de cele mai multe ori, începe și procesul de demutizare. O parte din ei ajung chiar și mai târziu în decursul ciclului primar. Practic, procesul de demutizare și educare a limbajului se realizează în paralel cu procesul instructiv educativ specific vârstei. Acest aspect al școlarizării elevului cu deficiență de auz naște o adevărată provocare de adaptare a conținuturilor educaționale la particularitățile de dezvoltare psihică a acestor copii, în contextul unui limbaj nedezvoltat suficient.

Școala, prin intermediul cadrelor didactice, are sarcina de a forma comunicarea verbală și de a crea posibilitatea de învățare a limbajului pentru elevii cu deficiență de auz. Metodologia care formează comunicarea verbală pornește de la ideea că procesul de învățare se va baza pe mimico – gesticulație, labiolectură și pe dactileme. Comunicarea totală, adică utilizarea tuturor formelor de a transmite un mesaj – limbajul mimico-gestual, folosirea dactilemelor, limbajul verbal, mimica feței, gesticulația, expresivitatea – este cea mai eficientă formă de comunicare cu copilul deficient de auz. Comunicarea totală asigură participării la dialog că mesajele transmise sunt înțelese.

Mijloacele didactice în activitatea instructiv educativă a elevului cu deficiență de auz sunt extrem de valoroase, prin intermediul acestora profesorii ”dublează” limbajul cu imaginea reală a obiectelor, fenomenelor, noțiunilor ce trebuiesc însușite în cadrul lecției. Ajutorul imaginilor în îmbogățirea vocabularului elevului deficient de auz este des folosită, copii au alcătuită o mapă de cuvinte cu imagini

grupate în categorii: culori, timp, vreme, fructe și legume, alimente, acțiuni, mijloace de transport, familie, mobilier, îmbrăcăminte, încălțăminte, rechizite, meserii, etc. Volumul acestuia este direct proporțional cu vârsta elevului precum și cu posibilitățile acestuia de învățare, aceasta suferind modificări pe parcursul ciclurilor de învățământ în funcție de fiecare elev în parte. Această resursă materială îi ajută pe elevi să memoreze, exerseze și să reactualizeze un volum de cuvinte pe suportul cărora se construiesc noțiuni noi la celelalte discipline.

Orice activitate de proiectare a unei lecții, fie ea de predare, formare de priceperi și deprinderi, fixare și sistematizare de cunoștințe, în cadrul activităților educative pentru elevul deficient de auz necesită o atenție deosebită pentru pregătirea materialului didactic. În funcție de obiectivele vizate, conținuturile transmise și metodele și procedeele alese, materialele didactice folosite în activitatea didactică a elevului deficient de auz pot fi: obiecte concrete, imagini reprezentative, planșe tematice, socotitoare, alfabetare, fișe cu cuvinte diferențiate, trusă logopedică, palatograme (imagini ale poziționării corecte a aparatului fonoarticulator în rostirea tuturor fonemelor), instrumente muzicale, lumânări, moriști de hârtie, baloane, etc.

Filme, materiale realizate în diferite programe microsoft cum ar fi PowerPoint, canale de youtube, motoare de căutare pe internet sunt doar o parte din mijloacele didactice audio-vizuale folosite cu succes în activitățile educative cu elevul surd. Datorită tendințelor clare spre partea tehnică a întregii generații actuale, folosirea acestor mijloace îi motivează și antrenează conștient în activitatea educativă. Având în vedere particularitățile de dezvoltare a proceselor psihice a deficientului de auz este mult mai benefic pentru el să-l învățăm să caute și să selecteze corect informații atunci când are nevoie, decât să ne bazăm pe reactualizarea celor învățate despre anumite domenii sau subiecte.

Adaptarea curriculară a conținuturilor disciplinelor este realizată prin simplificarea conținuturilor ce au la bază elemente sonore. Activitatea didactică trebuie organizată în scopul optimizării rezultatelor școlare. O atenție deosebită este acordată eliminării lacunelor în pregătirea elevilor astfel:

- lucrând diferențiat, alternând activitatea frontală cu cea pe grupe
- acordând un timp suplimentar elevilor ce au avut nevoie
- diversificând gama de materiale și mijloace de învățământ
- insistând pe cooperare, colaborare
- utilizând metode interactive
- adecvând metodologia didactică la posibilități, la fondul de cunoașteri și deprinderi –
- stimulând participarea efectivă la activitate a fiecărui elev.

Alegerea mijloacelor didactice are drept scop favorizarea percepției directe a realității, solicitarea și sprijinul operațiilor gândirii stimulând căutarea și descoperirea de soluții, imaginația și creativitatea elevilor.

#### Bibliografie:

- Mare, V. , ”Psihopedagogia deficienților de auz”, curs, U.B.B., Cluj Napoca,1993  
 Văcărescu, A., , „Elemente de surdodidactică”, Timișoara, Editura Orizonturi Universitare, 2002  
 Webster, A., Wood, D., ”Children with Hearing Difficulties” London: Wellington House, 1995

## MODEL DE ADAPTARE CURRICULARĂ PENTRU ELEVII CU CERINȚE EDUCATIONALE SPECIALE INTEGRAȚI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ. STUDIU DE CAZ

*psih. Dragomir Corneliu*

*C.Ș.E.I. Paul Popescu Neveanu, Timișoara- Școala Gmanzială Com. Dumbrăvița*

Adaptarea curriculară pentru elevii integrați în învățământul de masă reprezintă un demers didactic și psihoterapeutic și recuperator amplu ce implică nu numai demersul de ameliorare a întârzierilor curriculare ci și recuperarea tulburărilor instrumentale cum ar fi scrisul și cititul. În acest sens, operare cu suportul de text pentru un elev cu C.E.S. din învățământul special integrat reprezintă un amplu proces cognitiv de gândire prin găsire de soluții și rezolvare de probleme: completare de spații libere, corelare de informații pentru a se ajunge la propoziții cu adevăr științific, etc.

În contextul disciplinei Istoria Românilor, cazul nostru ca model de analiză, pentru profesorul de sprijin obiectivele nu sunt similare cu cele ale profesorului de specialitate. Astfel, dacă profesorul de specialitate urmărește conținutul istoric și operarea cu termeni și concepte de specialitate din istorie, pentru profesorul de sprijin miza principală o reprezintă procesul de citire a textului, comprehensiune text, operare cu informațiile din text, corelarea informațiilor și transcriere de text. În acest sens, miza nu o prezintă, pentru profesorul de sprijin, disciplina de studiu în sine, ci achiziția deprinderii de operare, la nivel cognitiv, cu un text științific, de către elevul integrat.

Este trist că acest principiu nu este înțeles de multe cadre didactice însă timpul va arata că unica șansă pentru a ajuta un copil este aceea de a pătrunde în lumea sa, a înțelege capacitățile sale mintale căci, ca sa realizăm o paralelă, un om care se îneacă poate fi salvat de către o persoană care dorește să îl sprijine numai dacă întră lângă el, în apă. Nu poti sta pe margine să explici celui ce se îneacă cum să înoate!

În stidiul de caz propus de noi, în pagina de titlu a adaptării curriculare pentru disciplina Istoria Românilor, clasa a VIII-a, se scriu anul școlar, disciplina la care se face adaptare curriculară, în cazul nostru Istoria românilor, membrii comisiei interdisciplinare care au format echipa de concepere și redactare a adaptării curriculare, din care este necesar a face parte atât profesorul de sprijin dar și profesorul de specialitate precum și copilul, grupa de elevi cărora de adresează adaptarea propusă.

Obiectivele cadrul propuse de minister rămân valabile și în contextual actual de lucru căci vorbim de un elev integrat atât fizic în clasă dar mai ales didactic, deci procesul didactic realizat urmărește și pentru el aceleași obiective cadru similar elevilor din învățământul de masa fără C.E.S. În cazul nostru, obiectivele cadru sunt ”utilizarea eficientă a comunicării și a limbajului de specialitate”, ”exersarea demersurilor și a acțiunilor civice democratice”, ”aplicarea principiilor și a metodelor adecvate în abordarea surselor istorice”, ”folosirea resurselor care susțin învățarea permanent”. Cuprinsul lucrării includ, tabelar, obiectivele de referință și exemplele de activități de învățare adaptate copilului cu C.E.S. Reținem că conținuturile predării sunt aceleași pentru toții elevii clasei, inclusive pentru copilul/grupa de elevi cu C.E.S. integrați în clasă în nivelul de dificultate este adaptat elevului atât în cee ce privește predarea de cunoștințe cât și procesul de consolidare și mai ales evaluare. Pentru copilul cu C.E.S. cea mai importantă miză o reprezintă plus valoarea adaugată ca urmare a activității didactice, chiar dacă diferența dintre nivelul mediu al unui copil de vârsta școlară din clasă este cu mult mai mare decât nivelul de achiziții ale copilul beneficiar al adaptării curriculare.

Exemple de conținut pot fi:

1. Utilizarea eficientă a comunicării și a limbajului de specialitate.

<b>Obiective de referință</b> La sfârșitul clasei, elevul va fi capabil ...	<b>Exemple de activități de învățare</b>
Să coreleze informații istorice cu situațiile conținutului comunicat scris/ oral	Pe parcursul clasei a VIII-a se recomandă următoarele activități: - exerciții de corelați corect istoric informațiile de pe o coloană cu cele de pe o altă coloana; - exerciții de alegere a variantei corecte dintr-un set de variante oferite: alegeți varianta corectă - exerciții estimare a adevărului istoric în funcție de contextul istoric (spuneți dacă este adevărat sau fals); - exerciții de redactare de texte istorice oferint suport informațional sau alternativ;
Să prelucreze texte cu caracter informativ istoric prin sinteză, analogie sau transcriere	Pe parcursul clasei a VIII-a se recomandă următoarele activități: - exerciții de transcriere; - exerciții de sinteză - exerciții de creare de texte prin corelare de informații istorice
Să prelucreze informațional conținuturi informaționale	Pe parcursul clasei a VIII-a se recomandă următoarele activități: - exerciții prezentare a unei prelegeri orale pe o temă dată: Spune-mi ce poți preciza despre cultura și civilizația românească din perioada interbelică? - exerciții de dialog pe o temă dată prin chestionarea orală de către cadrul didactic
Utilizarea termenilor specifici istoriei	Pe parcursul clasei a VIII-a se recomandă următoarele activități: - exerciții de definire aproximativ- informațională relativ la termeni istorici pecum: daci, geți, traci, popor roman, limba latină, războiul pentru reîntregirea neamului, neatârnavare, etc

2. Exersarea demersurilor și a acțiunilor civice democratice.

<b>Obiective de referință</b> La sfârșitul clasei, elevul va fi capabil ...	<b>Exemple de activități de învățare</b>
Cooperarea în vederea realizării unei mape istorice	Pe parcursul clasei a VIII-a se recomandă următoarele activități: - Realizarea unei mape cu fișele de lucru adaptate la disciplina istorie
Manifestarea interesului pentru valorile lumii antice prin realizarea a unui proiect istoric	Pe parcursul clasei a VIII-a se recomandă următoarele activități: - Activități practice de realizare a unei prezentări de 2-3 pagini pe o temă propusă utilizând ca sursă materialele didactice de la clasă, fișele de lucru adaptate, documentare web

3. Aplicarea principiilor și a metodelor adecvate în abordarea surselor istorice.

<b>Obiective de referință</b> La sfârșitul clasei, elevul va fi capabil ...	<b>Exemple de activități de învățare</b>

Identificarea și clasificarea surselor istorice	Pe parcursul clasei a VIII-a se recomandă următoarele activități: - exerciții de chestionare orală - exerciții de clasificare orală/scrisă
Stabilirea, pe baza surselor istorice, a elementelor evoluției grupurilor umane și civilizației omenești	Pe parcursul clasei a VIII-a se recomandă următoarele activități: - Redactare/ prezentarea evoluției istorice a unei populații: Exemplu: Ce s-a întâmplat cu populația de pe actualul teritoriu al României din timpul lui Burebista până în prezent?
Localizarea în timp și în spațiu a faptelor istorice, pe baza surselor istorice	Pe parcursul clasei a VIII-a se recomandă următoarele activități: - exerciții de chestionare orală relativ la locația derulării unor evenimente istorice: Exemplu: Precizați succese ale armatei române în confruntările militare din timpul Războiului pentru întregirea neamului? - menționarea locațiilor derulărilor evenimentelor istorice în prelegeri (orale) sau expuneri (scrise), în referate sau portofolii
Utilizarea informațiilor istorice selectate dintr-o sursă istorică, într-o expunere scrisă, sau orală	Pe parcursul clasei a VIII-a se recomandă următoarele activități: - exerciții de chestionare orală relativ la locația, timpul sau participanții la evenimentul istoric - menționarea locațiilor, a timpului sau participanții la evenimentul istoric în prelegeri (orale) sau expuneri (scrise), în referate sau portofolii

4. Folosirea resurselor care susțin învățarea permanentă.

<b>Obiective de referință</b> La sfârșitul clasei, elevul va fi capabil ...	<b>Exemple de activități de învățare</b>
Utilizarea surselor istorice în vederea ilustrării unui fapt istoric	Pe parcursul clasei a VIII-a se recomandă următoarele activități: - exerciții de documentare utilizând resurse didactice, computerizate și rețele de internet - vizite la secțiile de istorie ale muzeelor din proximitatea spațială

Un important aspect îl reprezintă conținuturile cu care se operează. Astfel, acestea trebuie să fie cât mai similare conținuturilor din învățământul de masă, ale copiilor fără C.E.S. dar care să valorifice cât mai bine potențialul maximal al elevului/grupului de elevi cu C.E.S. pentru care se realizează adaptarea.<sup>1</sup> Spre exemplu, pentru semestrul I aş propune următoare organizare a conținuturile, cu precizarea că perioada activității de va corela cu planificarea cadrului didactic de specialiatte de la clasă.

Semestrul I:, anul școlar \_\_\_\_\_:

<b>Tema2</b>	<b>Perioada (săptămânile de activitate)</b>
Preistoria spațiului românesc	
Regatul lui Burebista	

<sup>1</sup> Planificarea săptămânală a activităților se corelează cu planificarea activităților întregii clase, inclusiv relativ la orele la dispoziția cadrului didactic. Planificarea activităților se adaptează, pe parcursul semetrului, în funcție de potențialul cognitiv al elevilor clasei, pentru planificarea generală și potențialul elevului, în cazul adaptării curriculare.

<sup>2</sup> Nivelul exercițiilor propuse este adaptat potențialul psiho-intelectual al elevului cu cerințe educaționale. Elevul preiinta disarmonie cognitiva si capacitate scăzută de activare a funcțiilor mnezice.

Decebal și luptele daco-romane	
Formarea poporului roman	
Întemeierea statelor medievare românești	
Voievozii români și lupta antiotomană	
Mihai Viteazu, domn al celor trei țări românești	
Anul 1821 în istoria românilor	
<b>Redactarea unui referat/</b> prezentare sinteză, pe o temă dată, cu o întindere de 2-3 pagini, tehnoredată computerizat sau redactată holograf (scrisă de mână) cu inserare de ilustrații și bibliografie	
<b>Realizarea unui portofoliu</b> cu fișele de lucru aferente temelor precizate	

Semestrul al II- lea:, anul școlar \_\_\_\_\_:

<b>Tema</b>	<b>Perioada (săptămânile de activitate)</b>
Revoluția română de la 1948	
Unirea Principatelor Române din 24 ianuarie 1859	
România în Primul Război Mondial (Războiul pentru întregirea națională)	
Marea Unire de la Alba Iulia din 1 Decembrie 1918	
România în perioada interbelică	
România și Al Doilea Război Mândial	
România în comunism	
Decembrie 1989	
<b>Redactarea unui referat/</b> prezentare sinteză, pe o temă dată, cu o întindere de 2-3 pagini, tehnoredată computerizat sau redactată holograf (scrisă de mână) cu inserare de ilustrații și bibliografie	
<b>Realizarea unui portofoliu</b> cu fișele de lucru aferente temelor precizate	

În concluzie, adaptarea curriculară este menită a adapta conținutul la potențialul copilului, nu a scoate conținuturi din context sau copilul din contextul predării, tolerând exclusiv doar prezența elevului în clasă.

**Bibliografie:**

1. Programa pentru clasa a VIII-a la disciplina Istorie, aprobată prin Ordinul Ministrului Educatiei si Cercetarii nr. 3463, art.2 din 22.03.2009
2. Andrei Roșanu, 2015, *Psihopedagogie specială*, Iași: Editura Polirom
3. Anca Luștea, 2017, *Psihologia copiilor cu dizabilitate auditivă*, Timișoara: Editura Universității de Vest din Timișoara.

## COPIII – NUCLEU AL RELAȚIEI FAMILIE-ȘCOALA-COMUNITATE



*Duțescu Maria Cristina, profesor psihopedagog, CSEI C-tin Păunescu*  
*Oarcea Diana Patricia, profesor psihopedagog, CSEI C-tin Păunescu*

Modul în care școala ține la copii se reflectă în modul în care școala ține la familiile copiilor. Copii beneficiază atunci când școlile formează parteneriate cu familiile și comunitatea.

Atunci când profesorii privesc copii doar ca fiind elevi, probabil că vor vedea familia separat de școală. În acest fel, se așteaptă ca familia să își facă partea ei și să lase educația copiilor în seama școlii. Însă dacă profesorii îi privesc pe elevi ca fiind copii cel mai probabil vor vedea atât familia cât și comunitatea ca parteneri cu școala în educația și dezvoltarea copiilor. Partenerii își recunosc interesele și responsabilitățile comune pentru copii și lucrează împreună pentru a crea programe și oportunități mai bune pentru elevi.

Există mai multe motive pentru dezvoltarea parteneriatelor școlare, familiale și comunitare. Prin acestea se pot îmbunătăți programele școlare și climatul școlar, se oferă familiei servicii și sprijin, cresc abilitățile părinților, se conectează familiile cu școala și comunitatea, sunt ajutați profesorii în muncă. Cu toate acestea, principalul motiv pentru a crea astfel de parteneriate este de a-i ajuta pe elevi să reușească la școală și în viața ulterioară. Când părinții, profesorii, elevii și alți factori se consideră parteneri în educație, în jurul copiilor se formează o comunitate de îngrijire care începe să lucreze împreună.

Majoritatea profesorilor își doresc să implice familiile însă mulți dintre ei nu știu cum să facă asta. În familiile elevilor cu cerințe educaționale speciale și în familiile care se confruntă adesea cu dificultăți economice, provocările sunt crescute iar efortul de implicare în educație este unul considerabil. În CSEI „C-tin Păunescu”, proiectul „Cross The Bridge”, nr. 2019-1-RO01-KA101-0641746, finanțat prin programul Erasmus+, vine în sprijinul parteneriatului școală-părinți prin intermediul cursurilor de formare ale profesorilor realizate în cadrul mobilităților.

Școala poate alege modul în care abordează aceste parteneriate. Uneori poate realiza doar câteva comunicări și interacțiuni cu familiile și comunitatea, păstrând relativ separate cele trei sfere de influență care afectează în mod direct învățarea și dezvoltarea elevilor. Însă prin interacțiuni frecvente între școală, familie și comunitate, elevii sunt mai predispuși să primească mesaje comune de la diferiți oameni cu privire la importanța școlii, la munca susținută, la gândirea creativă, la întraajutorare și la rămânerea în școală. Cele trei contexte majore în care elevii învață și cresc ~ familia-școala-comunitatea ~ pot fi unite sau separate.

În modelul de parteneriat elevul este localizat în centru și este principalul actor în educația, dezvoltarea și succesul său în școală. Parteneriatele școlare, familiale și comunitare nu pot pur și simplu produce elevi de succes. Totuși, activitățile de parteneriat pot fi concepute pentru a angaja, ghida, energiza și motiva elevii să producă propriile succese. Presupunerea este că atunci când copilul se simte îngrijit și încurajat să lucreze în rolul de elev este mai predispus să depună efort și să-și dezvolte abilitățile și talentele pentru a rămâne în școală.

Cursul **Parents&Teachers Building Bridges**, organizat de iDevelop Teacher Training s-a desfășurat în perioada 12-16.04.2021 în Sevilla, Spania și a fost destinat cadrelor didactice interesate de îmbunătățirea relației dintre profesori-elevi-părinți. Șase cadre didactice din cadrul CSEI C-tin Păunescu au avut șansa de a exersa în cadrul cursului tehnici precum: metode dramatice, dinamica grupului, brainstorming, joc de rol, au fost încurajate reflecțiile și creativitatea pentru a extinde opțiunile și alternativele de acțiune în procesul educativ.

Cursul a fost susținut de formatorul Cristina Dominguez și a fost structurat pe 5 module în care s-au abordat următoarele teme:

- Rolurile și obiectivele părinților și profesorilor în sistemul educațional
- Identificarea obiectivelor legate de educația copiilor din prisma părinților și a profesorilor
- Mituri, stereotipuri și prejudecăți - modul de construire a comunității pe baza respectului și a drepturilor omului
- Examinarea unor aspecte din diferite puncte de vedere - de ce au nevoie părinții și profesorii pentru a face parte dintr-o echipă eficientă cu scopul de a maximiza rezultatele copilului.
- Cunoașterea metodelor bazate pe empatie în stabilirea relației cu părinții
- Autoevaluarea și strategii privind modul de îmbunătățire a relației profesor-familie
- Analiza SWOT: avantaje, dezavantaje, riscuri și oportunități de cooperare școală-părinți
- Gestionarea emoțiilor ca un element cheie pentru promovarea participării active
- Stiluri de răspuns și strategii de coping: îmbunătățirea comunicării pentru a construi parteneriate eficiente cu părinții.



**Rezultatele mobilității au fost următoarele:**

- Extinderea abilităților de a construi relații pozitive cu părinții
- Dobândirea de competențe privind crearea unei relații eficiente comunitate - părinți – profesori
- Încurajarea unui mediu școlar mai larg pentru educația incluzivă
- Identificarea strategiilor prin care școala ajută comunitatea și modului în care elevii, părinții, profesorii, comunitatea urmăresc un scop comun
- Dezvoltarea personală a participanților
- Dobândirea de abilități de lucru prin metoda psihodramei în contextul școlar
- Cunoașterea nevoilor, sentimentelor și așteptărilor în procesul de construire a relației cu părinții
- Dobândirea unei atitudini colaborative, care să faciliteze schimbul de idei și experiență cu profesori din alte școli europene



**Bibliografie:**

Joyce L. Epstein - „School/Family/Community Partnerships: Caring For The Children We Share, kappanmagazine.org

Proiect Erasmus+ „Cross the Bridge” nr. 2019-1-RO01-KA101-0641746

Proiect cofinanțat 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.

## PROIECTE EUROPENE

### RELAȚIA ȘCOALA – FAMILIE – COMUNITATE

*Erdodi Melinda, Prof. psihopedagogie specială  
C.Ș.E.I. „C-tin Păunescu”  
Maghiar Delia Monica, Prof. psihopedagog  
C.Ș.E.I. „C-tin Păunescu”*

În C.Ș.E.I. „Constantin Păunescu” proiectele europene desfășurate contribuie la dobândirea de noi cunoștințe pentru cadrele didactice, noi competențe, schimb de experiențe, exersarea și perfecționarea competențelor profesionale în context intercultural.

Școala este una dintre instituțiile esențiale ale societății, ale cărei rezultate influențează atât evoluția beneficiarilor ei direcți, cât și pe cea a comunităților – beneficiarii indirecți.

O relație de colaborare continuă dintre școală și familie este un factor important în evoluția reușitei școlare a elevului. Implicarea părinților în activitățile propuse de școală, în sarcinile pentru acasă ale elevului, au un impact pozitiv în formarea personalității și a stimei de sine a acestuia.

Școala trebuie să fie deschisă la nevoile comunității iar comunitatea să cunoască nevoile școlii și să fie un real sprijin beneficiarilor ei. Școala poate să identifice acele domenii în care poate dezvolta parteneriate comunitare: alternative de petrecere a timpului liber pentru copii și tineri, activități de educație rutieră, educație pentru sănătate, ajutorarea vârstnicilor, a familiilor sărace etc. O școală dezvoltată este aceea care răspunde unei game cât mai largi de nevoi ale beneficiarilor săi, este deschisă la parteneriate, cu oameni pregătiți și motivați. În acest sens școala noastră beneficiază de proiectul „*Cross the bridge*” nr. **NR: 2019-1-RO01-KA101-061746** programul *Erasmus+*, care are ca **scop dezvoltarea profesională a 24 cadre didactice din C.S.E.I. „C-tin Păunescu”** *Recaș pentru a preveni absenteismul școlar printr-o abordare sistemică.*

Cursul „*School-Parents-Community Co-operation*”, organizat de **Newark School Malta** a avut loc în perioada 22.03.2021 – 26.03.2021. Șase cadre didactice de la C.Ș.E.I. „Constantin Păunescu” au avut ocazia de a participa la cursul menționat, unde au fost prezentate diferite abordări privind relația și importanța parteneriatului dintre școala – părinți – comunitate și cât de importante sunt acestea în progresul școlar al elevului.

#### **Ziua I**

La începutul cursului, trainerul cursului, Sussane Farrugia ne-a prezentat membrii echipei de proiect și a făcut o prezentare a școlii private Newark School. Am urmărit o prezentare despre istoria Maltei și s-a discutat despre sistemul educațional și principalele forme de organizare a învățământului din Malta. În Malta există trei tipuri de școli: școli de stat, școli private și școli bisericești.

#### **Ziua II**

În a doua zi de curs, au fost prezentate: modul în care școala ajută comunitatea locală - inițiativele comunității locale, importanța implicării părintelui în activitățile școlare, modalități prin care părintele poate sprijini educația copilului, beneficiile unei bune colaborări între profesori, părinți și comunitatea locală.

Am participat la o sesiune online „*Sustainable tourism in Schools*”.

A fost prezentat materialul cu tema „*Parent Involvement Leads to Student Success*”.

Am avut parte și de o experiență culturală prin care am avut ocazia de a cunoaște comunitatea locală și de a ne familiariza cu obiectivele și locurile din zona școlii.

### **Ziua III**

A treia zi de curs a avut loc la Future Focus din Sliema, (centru de reconversie profesională pentru adulți) unde cursul a fost susținut de către directoarea instituției Future - Focus Rossane Galea și directorul departamentului de studii - Ruth Belizzi. Pe parcursul zilei au fost abordate următoarele teme:

- Dificultăți de comunicare între părinți și școală;
- Modalități de cunoaștere și relaționare cu părinții;
- Tipuri de părinți;
- Povești și exemple de succes;
- Care sunt adevăratele probleme?
- Metode folosite în comunicarea cu părinții.

Ziua s-a finalizat cu o vizită culturală în orașul Floriana, unde ne-au fost prezentate principalele obiective importante ale orașului: Biserica St. Publius, Grădina Botanică, etc.



### **Ziua IV**

Am participat la un curs online susținut de prof. Carlos Grimma, „*Professional development*”.

A avut loc o vizită culturală în orașul Valetta și Cele Trei

Orașe:

- **Cospicua** - Bormla,
- **Senglea** - L-Isla,
- **Vittoriosa** - Il-Birgu

### **Ziua V**

În ultima zi, a avut loc evaluarea cursului „*School – Parents – Community Co-operation*” împărtășirea experiențelor din cadrul acestei mobilități și înmânarea certificatelor de participare, de către Ruth Belizzi.

Beneficiile participării la evenimentul de formare pe termen scurt au fost atât de ordin profesional cât și personal: înțelegerea importanței colaborării dintre școală și părinți și exersarea unor soluții practice implementate de școala gazdă, schimbul de bune practici, identificarea unor probleme comune și găsirea unor soluții, dezvoltarea abilităților de comunicare multiculturală, practica limbii engleze.

Rezultatele mobilității au fost următoarele:

- ✓ Dobândirea unor abilități de relaționare în parteneriatul școală – părinți – comunitate.

- ✓ Cunoașterea nevoilor și cerințelor elevilor în procesul de învățare.
- ✓ Dobândirea unor competențe de lucru în echipă.
- ✓ Identificarea strategiilor prin care școala ajută comunitatea și modulul în care elevii, părinții, profesorii, comunitatea urmăresc un scop comun.

**BIBLIOGRAFIE:**

- ✓ Joyce L. Epstein, - School/Family/Community Partnerships: Caring for the children we share, KAPPAN digital edition;
- ✓ Proiect *Cross the Bridge*, Erasmus+, NR: 2019-1-RO01-KA101-061746

## INTERVENȚIA PSIHOPEDAGOGICĂ ÎN CONTEXTUAL TULBURĂRILOR DIN SPECTRUL AUTIST. STUDIU DE CAZ

*Gatea Simona Flavia, Profesor psihopedagogie specială  
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă "Dumitru Ciumageanu", Timișoara*

### I. Date generale despre M.E.

**Nume și prenume:** M.E.

**Sexul:** feminin

**Vârsta la data evaluării:**

-14 ani și 3 luni (171 luni) la evaluarea inițială -15 ani (180 luni) la evaluarea finală

**Domiciliul:** Timișoara

### II. Anamneza elevei M.E.

**Informații despre naștere și dezvoltare:** Evoluție normală a sarcinii, naștere la termen.

**Relații interfamiliale:** Familie monoparentală; sprijin din partea familiei extinse; climat afectiv pozitiv – mama este foarte preocupată de evoluția elevei și implicată în tot ceea ce ține de activitățile recuperatorii. Relația mama-fică este una foarte bună.

**Informații medicale:** Starea de sănătate este în general una bună. Copilul este în evidența Centrului de Neuropsihiatrie Infantilă.

### III. Evaluarea complexă realizată pentru eleva M.E.

**Diagnostic medical:** Autism infantil asociat cu retard mental

**Grad de deficiență:** grav cu asistent personal

**Diagnostic psihologic:** Dizabilitate cognitivă, sindrom autist

**Diagnostic psihopedagogic:** Eleva M.E. are ca dizabilități asociate următoarele: hipersensibilitate auditivă, operațiile generale și specifice gândirii deficitare, gândire operațională, memorie vizuală și auditivă bună, autonomie social deficitară;

**Instrumentele de evaluare:** Portage, Fișa de evaluare complexă și pe discipline, interviul cu părinții, ancheta social, dosarul elevului;

### IV. Caracterizarea psihopedagogică a copilului M.E.:

**-Dezvoltare senzorială:** aparent integră;

**-Dezvoltarea psihomotricității:** Ușor deficit de integrare vizual-motorie (Bender);

**-Gândirea:** dizarmonii cognitive;

**-Memoria:** mecanică; preponderant memorie de lucru; memorie vizuală și auditivă bună;

**-Atenția:** evită contactul vizual; hipoprosexie; atenția sa este strâns legată de motivația sa;

**-Imaginația:** utilizează elemente de joc simbolic; nu poate imagina secvențe în jocul de rol;

**-Limba și comunicare:** comprehensiune deficitară; utilizează spontan preponderant holofraze și propoziții din 3-4 cuvinte (desi cunoaște frazarea, cuvintele de legătură, compunând la cerere propoziții dezvoltate, cu sprijin); nu suportă anumite sunete și anumite cuvinte, reacționând defensiv sau agresiv verbal-prin țipăt; se referă la sine cu pronumele pers. a III-a;

**-Afectivitatea:** își manifestă afectivitatea față de persoanele cunoscute sau mai puțin cunoscute în mod uneori neadecvat, intrând în spațiul personal, prin atingeri și îmbrățișări; are o toleranță scăzută la frustrare, prezintă deseori criză de afect; are anumite simpatii și antipatii față de anumiți copii sau persoane adulte;

**-Motivația:** predominant extrinsecă și legată de preferințele sale;

**-Voința:** participă la activități impuse doar în condițiile în care este motivată;

-**Aptitudini și interese:** abilități artistice muzicale deosebite: participă la concursuri muzicale, dansează, cântă și în limba engleză, reproduce linii melodice complicate, aptitudini vocale special, prezentare scenic de excepție (uneori interesul aparte pentru muzică se manifestă neadecvat în contextual social); interes particular pentru tehnologie, gadget-uri, P.C.; explorează independent pe internet, în funcție de interesele sale de moment; învață cu ușurință, spontan, limbi străine (engleza);

-**Comportament:** se poate adapta la medii sociale diverse, dacă acestea sunt făcute predictibile pentru ea; prezintă comportament opoziționist; interacționează și cu alți copii; se angajează parțial în jocuri de grup (mediate de adult), respectând regulile jocului;

-**Autonomie personală:** însușită, este independentă în ceea ce privește nevoile de bază într-un mediu familiar sau strain (hrănire, folosirea toaletei, îmbrăcare/dezbrăcare)

-**Autonomie socială:** Se poate adapta la medii sociale diverse dacă acestea sunt făcute predictibile pentru ea. Uneori prezintă comportament opoziționist.

-**Colaborarea familie - școală:** colaborare foarte bună cu mama copilului, care este părinte unic;

#### **V. Programul de intervenție pentru eleva M.E.**

Prin abordarea individualizată, s-a creat un cadru adecvat ce a avut menirea de a scoate la lumină modalități optime de intervenție, asigurând astfel o bună funcționare a copilului în mediul școlar și familial. Programul de intervenție personalizat pentru M.E. a avut ca punct de plecare interesele și activitățile preferate ale elevei. Activitățile s-au desfășurat în mediul clasei, în timpul orelor de predare, dar și în medii diferite ( cabinet AEL, sala de stimulare polisenzorială, sala de joacă, uneori chiar și în spațiul exterior școlii) pentru a stimula generalizarea noilor achiziții. Principiul de bază utilizat pe parcursul intervenției a fost construit pornind de la ceea ce poate eleva. Programul a fost unul flexibil, pentru a se adapta la situații noi. Obiectivele programului de intervenție s-au axat pe ariile: socializare, comunicare/limbaj, dezvoltare cognitivă și abilități academice.

#### **Obiectivele urmărite în aria socializării**

- Stingerea comportamentelor inadecvate din punct de vedere social și achiziționarea de comportamente adecvate vârstei

- Înțelegerea și respectarea regulilor sociale;

- Dezvoltarea abilităților de a comunica adecvat în diverse situații

- Exprimarea adecvată a emoțiilor și sentimentelor

#### **Obiectivele urmărite în aria comunicării verbale**

- Dezvoltarea exprimării orale, înțelegerea și utilizarea corectă a semnificațiilor structurilor verbale orale

- Dezvoltarea și îmbogățirea vocabularului activ

- Educarea unei exprimări verbale corecte din punct de vedere fonetic, lexical și sintactic

- Educarea unei exprimări verbale corecte din punct de vedere gramatical

#### **Obiectivele urmărite în aria dezvoltării cognitive și academice**

- Dezvoltarea abilităților cognitive specifice vârstei școlare

- Stimularea dezvoltării intelectuale prin exersarea și dezvoltarea proceselor psihice

- Dezvoltarea nivelului de cunoștințe

- Acumularea de cunoștințe despre mediul înconjurător (proprietățile obiectelor și ființelor, funcțiile acestora)

Obținerea atenției copilului a fost un punct cheie în realizarea activităților. Am încercat pe cât posibil introducerea elevei, înainte de fiecare activitate, într-un mediu lipsit de factori care să-i poată capta atenția. Mediul este astfel organizat încât să se potrivească cu activitățile și materialele existente.

Pentru dezvoltarea abilităților de interacțiune socială s-au efectuat exerciții practice de comunicare nonverbală (gesturi cu semnificație socială) și verbală în vederea relaționării pozitive, jocuri de rol cu aplicarea regulilor însușite: „La cumpărături”, „În vizită”, pentru a învăța moduri de comportare și relaționare în diverse medii, povești cu caracter social. Modalități de interacțiune adecvată cu alți adulți, stimularea interacțiunii adecvate cu alți copii prin jocuri interactive precum: „Întreaga sală

își strânge mâna”(Participanții stau în cerc, unul dintre ciopii se află în mijlocul cercului. Persoana din centrul cercului atinge ușor pe umăr un elev din cerc. Ei se salută și își spun fiecare numele, apoi fac schimb de locuri. )

A primit spre rezolvare sarcini simple, care au vizat acțiuni orientate spre munca în echipă, acțiuni care să conducă spre conștientizarea contribuției personale la realizarea unei activități de grup (realizarea unui colaj cu un alt coleg) care facilitează ameliorarea imaginii de sine, creșterea motivației și nivelului de performanță.

Pentru **comunicare și limbaj** am realizat:

- exerciții pentru formarea abilității de vorbire reflectată și independentă (la nivel fonematic, la nivel de cuvânt, la nivel propozițional)
- tentații de comunicare orală (onomatopee, poezii, cântece)
- exerciții-jocuri de grup: „Colegii mei”, “Prietenul meu cel mai bun”
- activități pentru discriminarea întrebărilor legate de același enunț: “Cine? Unde? Ce face?”
- utilizarea întrebărilor în diverse situații , pentru a porni un dialog între ea și alte persoane: ”Cum te cheamă? Ana. Pe tine cum te cheamă? Elena” .
- exerciții prin care să învețe exprimarea însușirii obiectelor (Ce este un obiect + însușire acestuia)

Pentru **dezvoltarea cognitivă** și acumularea de cunoștințe despre mediul înconjurător activitățile s-au desfășurat sub forma jocurilor de grup: ”Fă ca mine”, pentru dezvoltarea atenției, jocuri de identificare a obiectelor după o serie de imagini, jocuri de asociere obiect-imagini. Ca metode la jocurile și activitățile educative s-au folosit demonstrația, exercițiul, explicația și indicii verbali . Deoarece M.E.este pasionata de tehnologie, o serie de activități s-au desfășurat în cabinetul A.E.L, unde utilizând softuri educaționale (Piticlic, Matematica interactivă, etc.) și-a însușit mult mai ușor o serie de competențe. Am căutat să diversific cât mai mult activitățile, pentru a-și însuși cunoștințe importante care să o facă să-și deschidă orizonturile. În cazul lui M.E., odată cu înțelegerea funcționalității limbajului și a comunicării, s-a observat o scădere a frustrărilor și acceselor de furie.

Recompensele potrivite în cazul lui M.E., care o motivau să coopereze la activitate, dar și să finalizeze activitățile începute au fost cele sociale, laudele, ascultatul muzicii/postului de radio preferat în pauză, accesul la internet de pe calculator.

### **Recomandări pentru elevul M.E**

Activitățile de art-terapie și meloterapie sunt activități cu scop, motivante și relevante în contexte din viața de zi cu zi pentru eleva M.E., desfășurate cu scopul atingerii unui potențial maxim și încurajarea unei vieți cât mai independente, motiv pentru care nu ar trebui să lipsească din programul terapeutic.

Continuarea programului de intervenție personalizat, colaborarea cu familia elevului pentru o cât mai bună recuperare a acesteia .

### **Bibliografie**

- Anuța, L., Anuța P. (1997)- Jocurile de creativitate, Ed. Excelsior, Timișoara  
 Costache, A. (2013)- Adaptarea unor modalități de intervenție psihopedagogică la copiii cu autism  
 \*\*\* (2005)- 855 de Jocuri și activități, Ghidul Animatorului, UNICEF, Chișinău

## ÎNVĂȚAREA DIGITALĂ LA ELEVII CU CERINȚE EDUVATIVE SPECIALE

*Gujbă Felicia Anca, profesor itinerant  
, C.Ș.E.I. „Paul Popescu Neveanu” Timișoara*

De-a lungul anilor, s-au înființat școli experimentale, s-au imaginat noi modele de educație, s-a creat un cadru moral și material adecvat aspirațiilor și nevoilor copilului, realizându-se o sinteză echilibrată între cererile societății și așteptările copilului. Cu toate progresele obținute, cu toate ameliorările aduse conținuturilor educației, subsistemului de formare a personalului didactic, problema calității vieții școlare și a statutului copilului în cadrul procesului instructiv-educativ continuă să fie o problemă deschisă. (Negovan, 2006)

Rezultatele anchetelor recent efectuate, reflectă etapa istorică pe care o străbatem, cu particularitățile ei specifice.

Cerințele/nevoile educative speciale-se referă la „cerințele în plan educativ ale unor categorii speciale de elevi, cerințe consecutive unor disfuncții sau deficiențe de natură intelectuală, senzorială, psihomotrice, fiziologică, etc. sau unor condiții psihoafective, socioeconomice sau de altă natură”. (Gherguț, 2005)

În accepțiunea UNESCO registrul cerințelor educative speciale cuprind: tulburări de limbaj; dificultăți de învățare; deficiențe vizuale; deficiențe auditive; dizabilități fizice/motorii; întârziere mintală/ dificultăți severe de învățare; tulburări de comportament și emoționale.

Conceptul de cerințe educative speciale va corespunde unei abordări care (Ecaterina Vrăsmaș, 1998):

- identifică faptul că orice copil poate învăța;
- postulează ideea că fiecare copil este unic;
- cultivă diversitatea copiilor ca mijloc de învățare, ce sprijină și întărește învățarea dacă aceasta este utilizată în mod adecvat (prin curriculum).
- valorizează unicitatea tipului de învățare ce este determinată de particularități individuale;

Acceptarea diferențelor dintre copii, oferirea de conținuturi adecvate, de materiale și mijloace diferite, inclusiv de sprijin individual din partea cadrului didactic, va valorifica rezultatele potențialului fiecărui copil.

Utilizarea tehnologiilor moderne necesită tot mai multe cunoștințe și informații. Tehnicile moderne de învățare pentru a fi eficiente, trebuie să aibă un anumit grad de interactivitate cu subiectul uman și să transmită informația pe mai multe canale (text, sunet și imagini) într-o manieră asociată. Școala contemporană nu poate fi concepută fără computer, combinând tradiționalul cu modernul, metodele diversificate accentuând caracterul aplicativ/interactiv al predării, favorizând totodată motivația elevilor pentru învățare.

Profesorul trebuie să integreze resursele TIC în procesul instructiv-educativ, deoarece aceasta duce la o creștere a performanțelor școlare, cu condiția ca elevii să posede cunoștințe minime de utilizare a calculatorului

Față de metodele și uneltele clasice de predare, conținutul jocurilor în format digital, calitatea materialelor suport pentru învățare, transformarea unor obiective didactice într-un joc educativ pe calculator îl face pe elev (copil) să accepte inconștient sarcinile propuse, astfel, el urmează povestea propusă, intră în joc și acumulează noi cunoștințe fără a depune un efort clasic de învățare. Se îmbină cele trei elemente: joc, tehnologie (calculator) și obiective educaționale.

Integrarea TIC în lecții se face pentru a le oferi elevilor cu CES posibilitatea de a explora, experimenta, gândi creativ, analiza, planifica și dobândi noi cunoștințe.

Instrumentele și resursele TIC folosite de către cadrele didactice în desfășurarea lecțiilor au o multitudine de efecte pozitive asupra procesului instructiv-educativ al copilului cu CES:

- personalizează procesul de învățare
- utilizează diversitatea în actul educațional
- motivează și implică elevii în sarcinile de lucru în măsură mai mare decât metodele clasice
- ajută la contextualizarea anumitor concepte
- contribuie la utilizarea unor informații din sursele online

Învățarea digitală trebuie adaptată nevoilor utilizatorului, astfel că textul, grafica, animațiile, informațiile audio-video vor depinde de particularitățile elevului cu CES.

Pentru atingerea scopurilor educaționale, cadrul didactic poate folosi softuri educaționale specializate în funcție de cerința specială.

Astfel, în deficiența vizuală pot fi utilizate softuri educaționale ca:

- Magnifier-face ecranul mai accesibil prin crearea unei ferestre care mărește porțiunea vizată
- Programe de sinteză vocală
- Balabolka-convertește un text în mesaj audio
- ZoomLinux-ansamblu de programe educaționale pentru persoanele cu deficiențe vizuale

Pentru deficiențele de auz se pot folosi softuri ca: TARA, DFB(Dattilologia Fonologica Bimanuale)

În tulburările de limbaj se pot folosi softuri educaționale precum: Logopedix, Evalogos, Minighidul logopedic, Sebran's ABC.

În deficiențele psihomotorii putem folosi softurile: Viacam, Simon listens

În cazul dificultăților de învățare și tulburărilor socio-afective, putem apela la softuri precum:Facilitoffice, Senswitcher,Jawa-Expresiile feței, Wordwall, Learningapps, etc

Așadar, lecțiile digitale structurate coerent și pliate pe nevoile specifice ale copilului cu cerințe educative speciale, asigură o calitate superioară actului educațional și completează cu succes metodele tradiționale de predare-învățare.

#### Bibliografie:

Folostina, R, Simion, E.,*Învățarea digitală la copiii cu nevoi educaționale de suport*, Editura Universitară București,(2020).

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

Negovan, V., *Introducere în psihologia educației* (a II a), Editura Universitară București,(2006).

Vrăsmaș, Ecaterina. *„Strategiile educației inclusive*, Editura Multiprint Iași, (1998).

## ÎMBUNĂȚIREA MANAGEMENTULUI ȘCOLAR PRIN PARTICIPAREA LA PROIECTE DE FORMARE CONTINUĂ

*Mariana Heber, prof. psihopedagog,  
director la CSEI "Constantin Păunescu", Recaș*

### Argument

În crearea unui *mediu școlar incluziv* o componentă importantă o reprezintă activitatea cu părinții: competența percepută a părinților, atitudinile și credințele părinților față de școală, comunicarea cu părinții (discutarea preocupărilor, ascultarea, producerea de informații scrise), implicarea părinților în viața școlii și învățarea copilului lor.

*Școala europeană devine o premisă a incluziunii sociale active*, în contextul globalizării tuturor domeniilor de activitate. Managementul strategic eficient este un element cheie pentru o școală de succes și o ajută să țină pasul cu schimbările și tendințele actuale. Cursurile de dezvoltare profesională s-au focusat până acum pe creșterea calității procesului de predare-învățare. Ariile care se propun a fi îmbunătățite prin intermediul proiectului sunt dezvoltarea resurselor umane și dezvoltarea relațiilor durabile cu comunitatea și a capacității de cooperare la nivel internațional. Pentru satisfacerea nevoilor menționate proiectul și-a propus, prin 4 *mobilități*, echiparea cadrelor didactice și a echipei manageriale cu competențe de abordare eficientă a tuturor factorilor implicați în educație, colaborarea cu instituții europene cu experiență, dezvoltarea abilităților de realizare a unei strategii coezive ce pune la un loc elevi - *școala-părinții-comunitate*.

Pentru a reuși *integrarea cu succes* și recuperarea elevilor cu CES în școala noastră, cadrele didactice s-au implicat activ într-un proces de dezvoltare profesională și personală în beneficiul elevilor. Astfel, în perioada 01.06.2019-30.11.2021, C.S.E.I. „Constantin Păunescu” Recaș, a devenit beneficiarul proiectului „**Cross the Bridge**”- nr. 2019-1-RO01-KA101-061746 desfășurat prin programul **Erasmus+** finanțat prin fonduri europene. Acesta își propune dezvoltarea profesională a 24 cadre didactice prin 4 cursuri internaționale, pentru a preveni absenteismul școlar printr-o abordare sistemică. **Activitățile** de mobilitate în scop de formare continuă sunt: cursul „*Yes, I can: Special Needs Students and Inclusive Education*” organizat de *Primera Group*, desfășurat în Slovenia în perioada februarie 2020; cursul „*School-Parents –Community Co-operation Course*” organizat de *Newark School Malta* - unde au participat șase persoane în luna martie 2021; alt curs care a avut loc în luna aprilie 2021 a fost „*Parents & Teachers building bridges*” - organizat de *iDevelop Teacher Training Spania* și în luna mai 2021 a avut loc mobilitatea pentru cursul „*Improving School Management: from Single Person to a common Strategy*” –organizat de *DOREA Educational Institute WTF* desfășurat în Porto, Portugalia.

### *Management școlar în echipă*

Cursul *Improving School Management: from Single Person to a common Strategy*” a fost o experiență de succes prin care șase persoane cu responsabilități au avut ocazia să participe.

Mobilitatea a început cu o vizită culturală a orașului, cu introducerea în istoria acestor locuri și a obiceiurilor, cu regulile și normele sociale. În cadrul turului cultural au fost vizitate principalele obiective istorice ale orașului Porto, turul finalizându-se în mod tradițional prin vizitarea cramei donei Antonia. O zi în care, pe lângă experiențele inedite trăite în orașul Porto, am avut ocazia să cunoaștem și ceilalți participanți la formare, spre bucuria noastră o altă echipă tot din România.

Cursul a debutat cu prezentarea școlilor și posibilităților de cooperare, analiza nevoilor și stabilirea scopurilor, inspecția școlară și autoevaluarea, instrumente digitale de evaluare, continuând cu noțiuni teoretice și practice despre conducere versus management, fundamentele conducerii, tipuri de lideri. În cadrul cursului *părinții* au fost tratați ca parteneri ai școlii. Evaluarea părinților a fost o altă

abordare teoretică și practică a formării. Plecând de la evaluarea părinților o temă tratată amplitudine a fost adaptarea cât mai eficientă a copiilor în școală, schimbări în educație determinate de contexte socioculturale. *Comunicarea asertivă, limbajul corpului, barierele comunicării, ascultarea activă* și rolul lor în managementul școlar au fost tratate atât teoretic cât și printr-o gamă largă de exerciții practice și terapeutice. A urmat cu *planificarea strategică și managementul resurselor umane*, recrutarea profesorilor, *dezvoltarea profesională a cadrelor didactice*, resurse de dezvoltare profesională pentru profesori și păstrarea profesorilor în școală. Cu multe exemple practice și aplicații formatoarea ne-a prezentat și instrumente de învățare adecvate în managementul școlar; dezvoltarea profesională în context internațional - agenții, comisii și nu în ultimul rând experiențe Erasmus plus. Toate activitățile au avut o componentă practică și terapeutică cu accent pe modul de înțelegere a interacțiunii umane în cadrul procesului de management școlar, dar și strategic.

Experiența Erasmus plus în Porto, Portugalia în perioadă de pandemie sigur a însemnat și riscuri, atât la plecarea în mobilitate, cât și la revenirea în țară, riscuri pe care întreaga echipă și le-a asumat. Principala temere a fost ca, la întoarcere, în urma efectuării testelor RT-PCR pentru virusul SARS-CoV-2 vreunul sau mai mulți membrii ai echipei să fie pozitivi și să rămână pentru încă 14 zile în Porto. Sigur, Porto este un oraș frumos, pitoresc, la țărmul oceanului Atlantic, dar cu toate acestea nu ne-am fi dorit prelungirea acestei șederi obligatorii.

Toată echipa a trecut cu bine peste tot ce a însemnat testare și ne-am întors cu bine la termenul programat.

Competențele dobândite prin participarea la evenimentul de formare pe termen scurt sunt:

- Actualizarea și îmbunătățirea cunoștințelor despre managementul strategic a școlii;
- Creșterea gradului de conștientizare a rolului liderilor și a echipei în managementul strategic al școlii;
- Cunoștințe despre utilizarea eficientă a resurselor în școli;
- Cunoștințe despre instrumentele de dezvoltare profesională ale profesorului;
- Capacitate sporită de colaborare la nivel internațional;
- Abilități manageriale, de comunicare și sociale îmbunătățite;
- Dezvoltarea capacității de comunicare în limba engleză.

Beneficiile participării la evenimentul de formare au fost atât de ordin profesional cât și personal. În cadrul activităților a fost facilitată dezvoltarea abilităților de comunicare multiculturală, practica limbii engleze și bineînțeles câștigul cultural al participanților și participarea echipei la mobilitate. Toate cunoștințele și abilitățile dobândite vor fi valorificate în activitatea didactică și managerială, la dezvoltarea managementului strategic și facilitarea unor activități de *învață și dă mai departe*.

#### Bibliografie:

1. Enache R., 2019 *Managementul organizației școlare*, Editura Universitară
2. Program de dezvoltare instituțională CSEI "Constantin Păunescu", 2015-2020
3. Proiect Erasmus "Cross the Bridge" Nr. 2019-1-Ro01-KA101-061746

## INTERVENȚIE EDUCAȚIONALĂ LA COPILUL CU C.E.S. – STUDIU DE CAZ

*Herlaș Mirela, Profesor de Psihopedagogie specială  
Centrul Școlar de Educație Incluzivă nr.1 Oradea*

Agresivitatea preocupă tot mai mult specialiștii în această perioadă de trecere între milenii mai ales din cauza proliferării formelor de manifestare agresivă. (Mitrofan, 2004).

Agresivitatea este cel mai adesea definită ca fiind un comportament distructiv, orientat spre persoane, spre obiecte sau spre sine (Bonchiș, 2011)

Agresivitatea este una dintre marile probleme ale lumii contemporane. Presa scrisă sau audiovizualul informează în permanență cu privire la manifestări diverse ale acestui fenomen. Apariția diferitelor forme de violență în mediul școlar pare aproape o fatalitate și devine, adesea, un lucru obișnuit, cu care semenii coexistă fără măcar a se mai sesiza asupra pericolului. Chiar dacă reprezintă o problemă delicată, punerea sub control a fenomenului violenței nu se poate face decât dacă îi sunt cunoscute cauzele, originile, formele de manifestare și posibilitățile de prevenire. Problema violenței în școală poate și trebuie să devină o temă de reflecție pentru toți cei implicați în actul educațional. Cu atât mai mult cu cât școala dispune, credem, de importante resurse pentru a concepe programe de prevenire a violenței și pentru a rupe cercul vicios al violenței în mediul școlar.

Societatea contemporană acordă tot mai multă atenție violenței, contribuind la conștientizarea și creșterea interesului față de agresivitatea tinerilor, inclusiv față de violența școlară. Guvernării și societatea civilă au devenit sensibili la fenomenul violenței în mediul școlar, renunțând acum la stereotipul conform căruia școala este o entitate izolată, un spațiu social autonom, necorelat la dinamica socială și, prin urmare, neafectat de conflictele și dificultățile cu care se confruntă societatea. Școala aparține comunității largi, iar problemele cu care se confruntă ca instituție și mediu de formare a tinerilor privesc întreaga societate.

### Plan de intervenție

Am ales acest caz în urma unei situații alarmante, generată de o realitate ce nu poate fi ignorată la nivelul școlii.

### ELEV: N.A.M.

- este un elev în clasa a VIII-a din învățământul special.. Elevul are DMU (IQ-75), ADHD, tulburări de comportament și emoționale, gândirea este în stadiul operațiilor concrete (Piaget), atenția este fluctuantă – capacitate redusă de concentrare, memoria este de tip mecanic – necesitând repetiții în fixarea informațiilor.

### Problema identificată:

- este agresiv cu colegii și cadrele didactice. Agresivitatea diferă în funcție de context, de la agresivitate verbală ușoară până la ironii față de colegi și profesorii, instigarea acestora la violență până la agresivitate fizică care se manifestă de la simple înghiontiri până la abuz fizic. Își manifestă aceste comportamente în contexte diferite aparent fără să fie provocat.



### Diagnosticul diferențial

- imaturitate afectivă;
- nervozitate;
- tulburări emoționale;
- dorință de evidențiere;
- atitudine negativă în sarcini complexe;
- imaturitate socială;
- consum de substanțe etnobotanice;
- adaptare socială limitată.

### Obiective:

#### pe termen lung

- reducerea comportamentelor indezirabile;
- eliminarea consumului de substanțe interzise;
- reintegrarea în învățământul de masă – adaptarea la cerințele școlii;

#### pe termen mediu

- recuperarea lacunelor acumulate în cunoștințe;
- respectarea regulilor;

#### pe termen scurt

- participarea zilnică la ședințele de terapie cu profesorul diriginte – povești sociale pentru rezolvarea și găsirea de soluții la probleme;
- rezolvarea zilnică a sarcinile școlare primite de la profesorii de specialitate;
- acceptarea colegilor de clasă și munca în compania acestora;

### Tehnici de lucru aplicate cu elevul

#### 1. Legarea deznodămintelor unice cu trecutul, proiecția în viitor

- Motivarea elevului în a găsi lucruri bune din trecut care pot fi aduse în prezent pentru a-l ajuta să obțină din nou performanță la școală – *soluția ajutor pentru un antrenor de tenis de câmp*

## 2. Tehnica pungii de gunoi

- Identificarea unor lucruri din viața personală și din viața de elev de care ar dori să scape (agresivitatea tatălui, situația tensionată din timpul petrecut de tată cu prietenii acasă, abandonul mamei – atitudinea negativă a unor cadre didactice, lipsa de încredere a profesorilor, pedepsirea comportamentului prin note)

### Cuantificarea rezultatelor școlare

Chestionar aplicat profesorilor de la clasă înainte și după o perioadă de muncă cu elevul

Chestionar aplicat colegilor de clasă înainte și după o perioadă de muncă cu elevul

Chestionar aplicat părinților elevilor de la clasă înainte și după o perioadă de muncă cu elevul

### Bibliografie:

1. Bonchiș, E., „Familia și rolul ei în educarea copilului”, Editura Polirom, Iași, 2011
2. Boloș D., Sălăgean D., „Ghid de educație civică și antiinfracțională”, Ed. Eurodidact, Cluj Napoca, 2003
3. Mărgineanțu, D., Petroman, C., „Consiliere și dirigenție- consultații”, vol.I, coord. ISJ Timiș, Ed. Eurobit, Timișoara, 1999
4. Mitrofan, L., „Elemente de psihologie socială”, Ed. Sper the influence of caffeine, București, 2004

## ÎN SPATELE MĂȘTII SUNT (tot) EU!

Fizic și online

*Indrie Mariana, profesor psihopedagog  
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 1 Oradea  
Haș Rodica-Ioana, profesor psihopedagog  
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 1 Oradea*

*„Teatrul, prin interpretarea unei piese,  
îi ajută pe copii să se apropie de ei înșiși  
prin faptul că le oferă permisiunea de a ieși din ei înșiși.,,*

Dr. Violet Oaklander

Privilegiul de a porni în călătoria pe tărâmul teatrului a venit din partea ..... MOL România prin Programul MOL pentru Sănătatea Copiilor, organizat de Fundația pentru Comunitate Aplicant Asociația CES- Colaborăm Educăm Sprijinim, Oradea.

Și AM pornit ÎN CĂLĂTORIA NOASTRĂ cu dorința de a le oferi copiilor oportunități noi .....

- ❖ Să experimenteze moduri diferite de a exista, de a fi
- ❖ Să-și transmită sentimentele unic și în felul propriu, prin gesturi, cuvinte, expresii faciale sau mișcări corporale
- ❖ Să-și întărească contactul cu ei înșiși, ceea ce va conduce la un contact mai bun și cu ceilalți
- ❖ Să pună în scenă situații de viață, fantezii, jucându-se și interpretând roluri: de-a doctorul, clovnul, vrăjitoarea, superman, lupul etc

Și .... CU MULTE EMOȚII ..... CU ÎNCREDERE, BUCURIE, CURIOSITATE, PREOCUPARE.... Dar.....luând cu noi, de fiecare dată, ZÂMBETUL.

Personajele principale în CĂLĂTORIA PE TĂRÂMUL TEATRULUI ..... 21 de copii cu cerințe educative speciale: 16 preșcolari și elevi, cu vârsta între 3-15 ani, de la CSEI Nr.1 Oradea 5 elevi, cu vârsta cuprinsă între 9-13 ani, de la Liceul Ortodox „Episcop Roman Ciorogariu”.



Călăuze și ghizi în călătorie.....

- Actori și scenograf de la Teatrul „Regina Maria” Trupa Arcadia , cadre didactice de la CSEI Nr.1 și Liceul Ortodox „Episcop Roman Ciorogariu”
- PĂRINTELE, Un nou și vechi partener

- Voluntari, cadre didactice și studenți

Pentru a avea o imagine profesională despre călătoria noastră am utilizat și uneltele din bagajul personal .....: Scala de dezvoltarea comportamentului socio-emoțional pentru vârsta 8-16 ani la copiii cu deficiență mintală ușoară și Fișa de evaluare pentru vârsta 2,5 ani-5 ani, Curricula de abilități la copiii cu deficiență mintală moderată și severă.

Și am Călătorit în diferite perioade ..... VREMURI fizic și online:

#### IANUARIE- MARTIE 2020

- Vizionare piesa „Omulețul,,
- Vizită în culisele teatrului
- Activitate în atelierul de teatru pentru copii (cunoaștere, interacțiune, exprimare)
- Activitate în atelierul de confecționare păpuși, măști și decoruri

#### MAI -IUNIE 2020

- „În spatele măștii sunt tot eu, online!,, un altfel de scop adaptat vremurilor „Menținerea zîmbetului și a stării de bine,,

#### SEPTEMBRIE-DECEMBRIE 2020

- Activitate în atelierul de teatru (joc scenic, joc cu marionete, joc interpretativ, joc de expresie corporală, joc de rol)
- Activitate în atelierul de confecționare păpuși, măști și decoruri

În călătoria noastră, am purces pe Drumuri și poteci Bătătorite, dar și necunoscute.....provocatoare!



- Atelierele de teatru și confecționat păpuși, măști și decoruri



- Proiectul în online

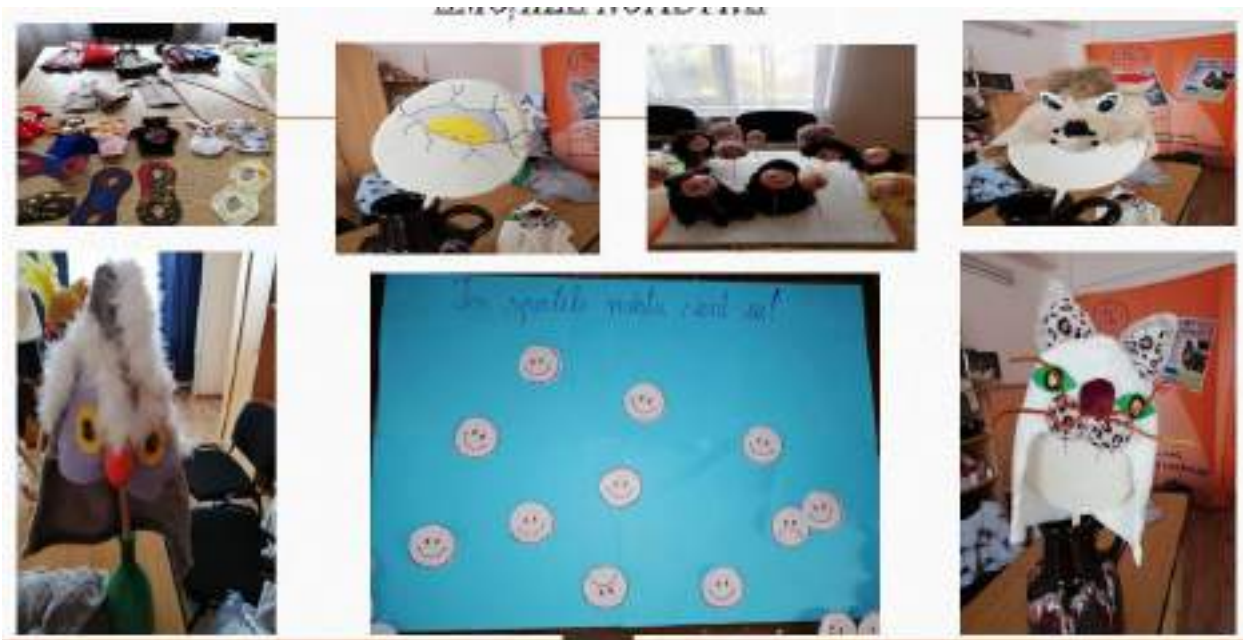


- Cu sau fără mască.....!

Călătoria ne-a îmbogățit și am descoperit Lucruri noi, pe care le vom pune în bagajul personal



Și....din culisele atelierelor, o parte din bucuria și emoțiile noastre.



.....și călătoria va continua.....! Fizic sau online



Rămâneți sănătoși, (cu sau fără mască) și dați voie copilului interior să evadeze în lumea poveștilor!



## CONSILIEREA FAMILIEI ÎN ON-LINE – PERSPECTIVA EDUCAȚIONALĂ ȘI PSIHOLOGICĂ

*Prof. psihoped. Indrie Mariana, profesor psihopedagog  
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 1 Oradea  
Haș Rodica-Ioana, profesor psihopedagog  
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 1 Oradea*

Consilierea familiei este o activitate psihologică centrată pe relația de ajutor în situații de criză a unui membru și/sau a întregii familii (COVID-19), situații de impas existențial (siguranța zilei de mâine, pierderea locului de muncă) și de dificultate de adaptare (mecanisme de coping), relaționare și integrare socială.

Provocările școlii on-line, apărute în familiile copiilor cu dizabilități, se referă la existența sau nu a unor resurse și folosirea acestora, și anume resurse materiale și financiare, resursele de ordin personal, ale fiecărui membru din familie, modul în care se face apel la resursa umană, în familia nucleară și familia extinsă și nu în ultimul rând, resursele afective, baza echilibrului emoțional, atât de importante în situații de criză.

La nivel de resurse materiale și financiare, au fost identificate o serie de provocări, referitoare la spațiul fizic (locuința cu dotările și utilitățile necesare), satisfacerea nevoilor primare, hrana, ca nevoie de bază în orice familie, dar și existența instrumentelor de comunicare în on-line (laptop, calculator, telefon, tabletă) și posibilitățile de plată ale acestor servicii.

Prezența unui copil cu dizabilități într-o familie aduce un dezechilibru în dinamica funcționalității acesteia, ceea ce poate servi drept catalizator pentru dizolvarea acesteia, poate afecta cuplul provocând emoții puternice ambilor parteneri, remodelând organizarea familiei și creând un mediu fertil conflictelor. S-au constatat diferențe semnificative în ceea ce privește riscul de divorț între familiile cu și fără copii cu dizabilități, 24% față de 14% (Laura-Elena Năstasă, 2015). Familia monoparentală, familia constituită din mai mult de 3 copii, mai multe generații conviețuind în aceeași casă, precum și familiile de alte origini, s-au înscris în rândul familiilor care au necesitat suport educațional și psihologic, într-o mai mare măsură, în perioada predării și învățării on-line.

Resursele personale, privind abilitățile minime de accesare a unor platforme educaționale, sau, în anumite cazuri, chiar imposibilitatea accesării acestora, ca urmare a nivelului redus de cunoștințe în acest domeniu, ori de pregătire profesională (studii medii), au afectat demersul educațional și terapeutic pentru o intervenție optimă în rândul copiilor.

În majoritatea cazurilor, adaptarea la o nouă rutină poate fi dificilă, deoarece presupune schimbări în viața personală și a celorlalți membri din familie. Există șansa să experimenteze depresia, anxietatea sau stresul, datorită dificultăților de gestionare a emoțiilor dificile, folosirea unor mecanisme psihice dezadaptative și nivel scăzut de reziliență.

Școala on-line a adus și beneficii, atât la nivel personal, individual, dar și ca dinamică de familie, manifestate printr-o prezență mai conștientă a fiecăruia. Această prezență conștientă a încurajat conectarea cu sinele personal, dar și interconectarea, intercunoașterea și interacțiunea între membrii familiei, aceștia având posibilitatea petrecerii de timp fizic împreună, desfășurării activităților zilnice, printre care și cele școlare. Părinții au comunicat mai mult cu copiii lor, identificându-le nevoile (ce le place/ce nu le place), cu autorefecții privind resursele în gestionarea situației de criză („Cum mă voi

descurca cu această schimbare?,,), dar și identificând noi mecanisme de coping adaptative și folosind pattern-uri funcționale de comunicare și relaționare.

Există studii care arată că percepția părintelui asupra sprijinului profesional primit de la cadrele didactice și satisfacția în legătură cu ajutorul oferit de persoane apropiate din anturajul familiei sunt predictorii semnificativi ai calității vieții de familie (Davis & Gavidia-Payne, 2009). Astfel, cadrele didactice oferă strategii educaționale pentru părinții copiilor cu dizabilități, care susțin demersul educațional și vin în întâmpinarea acestora, respectând principii de bază, după care se ghidează întreg procesul terapeutic cu copilul. Se recomandă structurarea unei zile prin existența unei rutine și respectarea acesteia, realizarea unui orar în imagini sau obiecte, cu cartonașe scrise sau imagini și scrierea unei povești sociale.

Părinții sunt sfătuiți să prioritizeze sarcinile pentru copil, în funcție și de nevoile emoționale ale acestuia, alternând timpul de activitate școlară cu timp de destindere și să creeze un spațiu personal al copilului, structurând „locul de școală,, și „locul de joacă,,.

Se sugerează să existe un timp împreună, în familie, fie prin desfășurarea unor jocuri preferate de către copil sau jocuri noi, activități de loisir. Acestea conduc la dobândirea de experiențe noi, învățând ceva nou împreună (la bucătărie, activități creative, deprinderi practice-ștergem praful, aspirăm etc), apelând la principiul utilizării, prin folosirea materialelor și a obiectelor din casă și proximitate (parc, curte).

Părinții sunt ghidați și sprijiniți de către cadrele didactice în ceea ce privește activitatea școlară, prin oferirea de sarcini practice, realizarea de fișe de lucru individualizate și alte materiale didactice, platforme educaționale accesibile copiilor, cu timp de utilizare a device-urilor, stabilit prin limite clare. E important să se respecte nevoile fiecărui membru al familiei, prin practicarea pe rând a hobby-urilor/activităților preferate și a unui ritual al familiei, „masa împreună,, acestuia fiind și parte din rutina zilnică pentru copil.

Cadrul didactic devine un suport emoțional pentru părinți, îndeosebi în perioada școlii on-line, prin oferirea de strategii și la nivel psihologic și emoțional, atât de importante pentru funcționalitatea acestora și adaptarea la situația de criză.

Integrarea schimbării necesită timp, părinții au nevoie să-și ofere timp pentru tranziție, să prioritizeze activitățile unei zile și în funcție de nevoile emoționale personale, prin timp de destindere, într-un spațiu fizic personal, prin crearea unui „colț intim,,.

Adaptarea la noua rutină poate fi dificilă deoarece presupune anumite schimbări în viața personală și de familie. În majoritatea cazurilor, mama este cea care se focusează asupra nevoilor copilului, neglijându-și viața personală, și cu precădere în familiile monoparentale. Apelul la ajutorul bunicii, prietenilor, prezența unei bone, reîncarcă rezervorul afectiv și energetic al mamei, dar și implicarea directă a celuilalt părinte, a tatălui, e benefică pentru dezvoltarea relației acestuia cu copilul, și armonizarea dinamicii familiale.

Implicarea fraților, nu parentificarea acestora, poate avea beneficii prin adoptarea de atitudini constructive, asumarea responsabilității, experimentarea compasiunii și altruismului.

Există studii care arată că sprijinul social, prin grupurile de suport, unde părinții/mamele pot împărtăși noua experiență cu alți părinți/mămici, conduc la creșterea stării de bine (Smith, Greenberg & Seltzer, 2012).

Rezultate promițătoare arată și implicarea specialiștilor, a cadrelor didactice în familie, cu scopul susținerii emoționale și a rezolvării de probleme, ca urmare viața familială poate deveni mai sigură, atât pe plan social, cât și economic.

„Ce poți face pentru a aduce pacea în lume?

*Mergi acasă și iubește-ți familia.” – Maica Tereza*

#### Bibliografie

Daniel J. Siegel, Tina Payne Bryson, *Inteligența parentală*, Pagina de Psihologie, București, 2019

Laura-Elena Năstasă (coordonator), Editura EIKON, București, 2015, *Consilierea familiei aflate în impas-o abordare psihologică și educațională*, Editura EIKON, București, 2015

Violet Oaklander, *Ferestre către copiii noștri*, Editura Herald, București, 2007

## POVEȘTILE SOCIALE CA MIJLOC DE FACILITARE A ADAPTĂRII LA SCHIMBĂRILE CONTEXTUALE LA COPIII CU CES

*Ramona Kiss, Prof. psihopedagog  
Carmen Ilisie, Prof. psihopedagog  
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr 1 Oradea*

Poveștile sociale sunt un instrument de predare a abilităților sociale pentru copiii cu autism, oferind informații exacte despre situațiile dificile sau confuze. Ele sunt descrieri relativ scurte și simple ale situațiilor sociale, care detaliază în mod specific ce poate aștepta un individ de la o situație și ce se poate aștepta de la el. Prezentul articol surprinde în prima parte principalele idei teoretice referitoare la poveștile sociale, structura acestora și modalitatea de concepere a unei povești, iar în cea de-a doua parte va fi prezentat un exemplu de poveste socială special concepută de autori, pentru copiii cu autism, în perioada de pandemie.

*Cuvinte cheie: poveste socială, autism*

Conceptul de povești sociale a fost creat de Carol Grey în 1991 pentru a fi folosit atât cu copiii, cât și cu adulții cu autism, sperând că exemplificarea unor varietate de situații sociale va duce la o mai bună înțelegere a acestora. Deși au fost create inițial pentru persoanele cu tulburări din spectrul autist, astăzi, utilizarea poveștilor sociale s-a extins la toate tipurile de persoane, inclusiv la cele cu deficit semnificativ de comunicare, ADHD, tulburare obsesiv-compulsivă, întârziere în dezvoltarea limbajului, elevi din familii bilingve, etc (Ruth, Smith, 2006).

Simon Baron-Cohen, Alan M. Leslie și Uta Frith (1985), au publicat o serie cercetări care sugerează că, copiii cu autism au dificultăți la nivel de teoria minții (Theory of mind), care implică dificultăți în înțelegerea perspectivei celorlalți/ înțelegerea diferitelor situații sociale, dificultăți în a înțelege convingerile, gândurile, punctul de vedere al altei persoane și a modului în care comportamentul lor îi poate afecta pe ceilalți, iar situațiile sociale sunt imprevizibile pentru ei, ceea ce poate duce la retragerea și izolarea de situațiile sociale. În acest context, scopul poveștilor sociale este în primul rând acela de a crește la persoanele cu autism capacitatea de înțelegere a contextelor sociale și a perspectivei celorlalți (Baron-Cohen și Frith, 1985), precum și acela de evidențiere a aspectelor ce duc la apariția acestor neînțelegeri și a frustrării. Acest lucru se realizează tocmai prin furnizarea unor informații acurate, cu un proces, un format și un conținut descriptiv, cu sens și sigur din punct de vedere fizic, social și emoțional. În acest fel, o poveste socială prezintă informații despre situațiile sociale într-o manieră structurată și consecventă, descriind o situație sau un eveniment nou/ nefamiliar și anticipând astfel apariția comportamentelor indesejurate; ajută la realizarea tranzițiilor, în special în situații noi; împarte un comportament țintă în pași mici de urmat și ajută la învățarea rutinei.

Există trei tipuri de povești sociale (situații pentru care acestea pot fi concepute):

- *Știrile*: sunt prezentate informații obiective care descriu situația, conceptul
- *Modalitatea de percepere și procesare a știrilor*: sunt prezentate modalități concrete care să ajute persoana cu autism să perceapă noile informații: descrierea modului de procesare eficientă a știrilor, inclusiv procesele cognitive, rezolvarea de probleme și/ sau strategiile de rezolvare a conflictelor.
- *Conexiuni și implicații*: sunt oferite și perspective privind relația dintre trecut, prezent și experiențe viitoare și învățare.

În ceea ce privește structura poveștilor sociale, conform lui Grey (2010), acestea cuprind o *introducere* în care este prezentată tema poveștii într-un mod foarte clar, *un conținut* care reliefează toate detaliile legate de acea temă și *concluziile* care întăresc și sumarizează informațiile. Formatul poveștilor este adaptat nivelului de dezvoltare și de înțelegere a publicului cărui se adresează, putând avea astfel o

lungime diferită, un vocabular și propoziții diferite, precum și fonturi și imagini adaptate publicului țintă. O mare atenție este acordată modului de formulare a enunțurilor, recomandându-se utilizarea unui ton pozitiv, folosirea timpurilor trecut, prezent sau viitor a verbelor, cu o acuratețe literară și un vocabular acurat. Totodată, o poveste socială trebuie să răspundă la câteva întrebări relevante: unde, când, cine este implicat, ce, cum și de ce se întâmplă o anumită activitate.

În structurarea poveștilor sociale sunt folosite șapte tipuri de propoziții:

*Propoziții descriptive:* abordează în mod obiectiv întrebările: unde are loc situația, cine este implicat, ce fac și de ce pot face asta.

*Propoziții perspective:* oferă o perspectivă a modului de gândire a celor implicați în poveste și oferă detalii despre emoțiile și gândurile altora, cum pot fi ei afectați.

*Propoziții care antrenează publicul (directive):* este ușor dirijat comportamentul (de exemplu voi încerca..., aș putea să..., etc).

*Propoziții care antrenează echipa:* definește rolul altei persoane.

*Propoziții de auto-antrenare:* publicul poate prelua controlul situației și poate utiliza o strategie personală.

*Propoziții afirmative:* construite pe baza elementelor descriptive și perspective din povestea socială, justificând propoziția directivă și descriind rezultatul obținut

*Propoziții parțiale:* oferă publicului țintă posibilitatea de a participa la poveste, prin completarea unor enunțuri deschise, incomplete (Grey, 1993).

Indiferent de situațiile cu care se confruntă o persoană, poveștile sociale le oferă profesorilor, părinților și terapeuților un instrument dovedit a fi eficient în munca cu persoanele care au dificultăți în înțelegerea unei situații, comportament sau context, oferindu-le indivizilor o perspectivă și o înțelegere a lumii sociale, iar în rândurile de mai jos vom prezenta un exemplu de poveste special concepută pentru a înțelege mai bine schimbările aduse de contextul pandemic.

### **Ce s-a schimbat în viața mea de când e pandemic?**

(Poveste socială)

## PREVENIREA VIOLENȚEI ÎN ȘCOALĂ

*Jelieru Carmen, prof. psihopedagogie specială  
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Constantin Pufan” Timișoara*

Violența în școală este un fenomen complex și larg care se manifestă tot mai des în ultimii ani în toată lumea.

Violența școlară este o formă a violenței cotidiene și poate fi considerată o problemă globală, o realitate care trebuie înțeleasă de participanții la actul educațional pentru a găsi împreună soluțiile cele mai eficiente de prevenție și combatere a unor astfel de conduite.

Violența școlară apare cu o diversitate de forme de manifestare:

- Violența între elevi - este cea mai des întâlnită formă de violență școlară și se poate manifesta la rândul ei sub mai multe forme:

- violența verbală: certuri, amenințări, injurii, batjocură, jignire;

- violența non-verbală: intimidare, excludere;

- violența fizică: lovirea cu palma, piciorul sau cu obiecte, imbranceli, lovituri fizice grave, violuri, omoruri;

- Violența elevilor față de profesori: se manifestă prin agresiune verbală și non-verbală (atitudini ironice, jigniri, refuzuri, gesturi inadecvate) și prin agresiune fizică.

- Violența profesorilor față de elevi: se poate manifesta prin agresiune verbală și non-verbală (dispret, ironie, jigniri, ignorare) și prin agresiune fizică (lovituri, tras de păr sau de urechi, etc.).

O altă formă a violenței care este tot mai des întâlnită în ultimii ani în mediul școlar este fenomenul de Bullying care reprezintă o formă de abuz emoțional sau fizic întâlnit și în mediul virtual sub denumirea de Cyberbullying.

Elevul care a fost victima unei forme de violență școlară poate prezenta următoarele caracteristici: frica sau refuzul de a merge la școală, anxietate, nervozitate, stimă de sine scăzută, rezultate școlare slabe, tentative de suicid, urme ale violențelor fizice, etc.

Agresivitatea și violența școlară pot provoca traume serioase și pot constitui un real obstacol în dezvoltarea armonioasă a copilului și în desfășurarea optimă a actului educațional. Astfel apare necesitatea identificării imediate a fenomenului de violență școlară, a analizării acestuia și a descoperirii unor modalități de prevenție și combatere a acestuia.

În acest sens în cadrul CȘEI „Constantin Pufan” Timișoara se derulează un proiect educațional care are drept scop conștientizarea urmărilor pe care le au actele de violență asupra ființei umane, identificarea acestora și oferirea unor alternative de rezolvare a conflictelor care pot să apară în mediul școlar.

În cadrul proiectului sunt incluși elevii claselor pregătitoare – a-VII-a și cadrele didactice de la clase iar activitățile se desfășoară o dată pe lună pe tot parcursul anului școlar.





Aceste activități desfășurate în echipă vin în sprijinul dezvoltării unor atitudini pașnice și tolerante între elevi, a comunicării pozitive, a înțelegerii fenomenului de violență și a efectelor negative pe care le poate avea asupra calității vieții umane.

**Bibliografie:**

Jigău Mihaela, Liiceanu Aurora, Liliana Preoteasa, Violența în școală, Editura Alpha, București, 2006  
Iucu Romiță, Managementul clasei de elevi, Editura Polirom, Iași, 2006

## CONSILIEREA PSIHOPEDAGOGICĂ

*Lamping Angela, profesor psihopedagog  
C.S.E.I. „Constantin Pufan” Timișoara*

În multiplele cazuri de consiliere a părinților care au copii cu CES, pot menționa că am întâmpinat mai multe dificultăți în ceea ce privește procesul instructiv-educativ, deoarece unii părinți întâmpină probleme de panică-anxietate-depresie, neacceptând diagnosticul medical și psihologic al subiectului. Cu toate că sunt interesați și doresc să rezolve situația în cauză a subiectului, acceptă foarte greu problema subiectului.

Consilierul trebuie să acorde foarte mult timp, explicații părintelui pentru a înțelege că subiectul are nevoie sprijin educativ. Pentru a avea copilul performanțe în timp, părintele este consiliat să accepte situația în sine (pentru educația copilului) este necesar de timp, perseverență, colaborare, înțelegere, răbdare, oferindu-i sprijin moral acestora și explicând că au nevoie de un proces de educație pentru integrare și adaptare la procesul instructiv-educativ al copilului.

Consilierea părinților cu copii cu C.E.S. se desfășoară în colaborare cu alți specialiști (medic, psiholog, asistent social, psihopedagog, etc), implicând și familia. Consilierul obține de la specialiști informații despre conduita consiliatului și le pune la dispoziția acestuia, cu evidențierea aspectelor pozitive și a posibilităților, oportunităților de integrare, de maximizare a potențialului consiliatului pentru asumarea de roluri sociale realiste, care oferă perspectiva unor performanțe bune. Pentru a încuraja dezvoltarea personală a elevului cu C.E.S. în concordanță cu dezvoltarea unei cariere profesionale dezirabile pe piața muncii, consilierul va acționa în raport cu următoarele *obiective*:

- ❖ să cunoască particularitățile psihointelectuale și aptitudinale ale elevului cu nevoi speciale și cerințele personale în domeniul educației;
- ❖ să fie informat asupra ofertelor din partea școlilor și instituțiilor de educație obișnuită și specială din zonă privind programele de recuperare, abilitare, reabilitare, învățare și profesionalizare pentru această categorie de elevi;
- ❖ să evalueze resursele de care ar putea dispune elevul în perioada de formare școlară și profesională; să dețină informații la zi privind situația pieței muncii.

### **Consilierea familiei**

Consilierea familială a debutat cu evidențierea și înțelegerea relațiilor interpersonale între membri: poziția în grup, liderul, tipul de mesaje de comunicare utilizate, coeziunea grupului, modul de rezolvare a conflictelor interne etc. La o ședință de consiliere familială participau, de obicei, câteva familii ai căror copii erau în situații similare sau – dacă aspectele puse în discuție erau mai particulare – doar părinții copilului în cauză. În nici într-un caz, aceste întâlniri nu au fost un prilej de culpabilizare a părinților, de acuzare a copiilor, de reproșuri reciproce sau revendicări. Au fost numeroase situațiile când a fost mai productiv să participe și cei care făceau obiectul acestor întâlniri, elevii înșiși. Singurul criteriu de grupare a părinților și copiilor lor a fost categoria de probleme asemănătoare sau identice pentru care se căuta o soluție în acel cadru și nu criteriile care să țină de situația economică a părinților, statutul socio-cultural, etnie etc. Durata ședințelor de consiliere familială a variat, după caz, între 30 minute și o oră, la aceasta participând maxim două-trei familii (în integralitatea lor).

Famiiliile care aveau rețineri să participe la ședințele de consiliere familială au fost invitate doar ca simpli observatori ai derulării altor ședințe care “funcționau” bine, eficient, deschis. Un astfel de “argument” a fost maximal convingător. Numărul de întâlniri necesare pentru rezolvarea categoriilor de probleme puse în discuție nu a depășit 2-4-6 ședințe consecutive.

### **Negocierea relației în cadrul procesului de consiliere**

#### Recunoașterea importanței

Am putea aborda relația de consiliere, examinând conceptul de “semnificație”, și anume, dacă subiecții simt că sunt importanți (că sunt estimați). Schlossberg, Lynch și Chickering (1989) definesc semnificația că: “*convingerea pe care o au oamenii, fie corectă fie greșită, că sunt importanți pentru altcineva, că reprezintă obiectul de atenție și că alții îi apreciază și se interesează de aceștia*”.

Sentimentul de semnificație este o componentă principală în relația de furnizare de sprijin sau asistență.

Pentru a se exprima deplin semnificația, sunt necesare atât acțiuni cât și intenții. În continuare menționăm unele dintre multele moduri de exprimare a semnificației.

**Protecția.** Oferim sprijin sigur care consolidează eforturile de explorare a persoanelor consiliate. Ne asigurăm că părinții subiecților vor primi toate privilegiile la care au dreptul.

**Interviu.** Acordăm timp pentru a asculta toate aspectele istoriei subiectului în cauză. În timp ce părintele relatează istoria (multiplele diagnostice medicale și psihologice, cât și comportamentul subiectului) suntem atenți pentru a identifica eventuale sentimente incubate.

**Explorare.** Ne exprimăm interesul pentru istorie, adresând întrebări și solicitând clarificări. Ne arătăm curiozitatea spontană și punem întrebări legate de evenimentele din viața subiectului.

**Recunoaștere.** Înțelegem efortul depus a părinților pentru participarea și implicarea acestora în educația subiecților, încercând să le oferim cât mai multe informații bazate în procesul de educație continuă și aprecierea implicării părinților în colaborare cu instituția în care subiectul își formează educația pentru viitor.

**Asistența.** Oferim încurajare și exprimăm laude. Identificăm comportamentele atitudinile pozitive și acordăm feedback-ul relevant pentru părintele consiliat.

**Schimb.** Facem un schimb de informații despre noi înșine. Această dezvăluire de informații personale (metode și tehnici de lucru cu subiectul, atât din partea consilierului, cât și a părintelui) trebuie să fie sinceră și să se potrivească în fiecare caz.

### **Construind punți**

Un alt factor important care contribuie la construirea relației, este crearea legăturilor, sau a punților, între consilier și părinții consiliați. Părinții consiliați sunt interesați să-și prezinte istoriile proprii, însă doresc să fie siguri că pot fi înțeleși de către consilieri. (Amundson, Westwood, & Prefontaine, 1995).

Consilierii dispun de cunoștințe tehnice, însă pot, într-adevăr, să perceapă evenimentele din viața persoanelor consiliate? Consilierii își pot exprima perceperea, legând aspecte care se referă la părinții consiliați cu cele cu care se confruntă ei înșiși. Aceste conexiuni consolidează legăturile consilier – părinte consiliat, în cazul în care sunt corect manipulate. Acest schimb de experiențe personale trebuie să se mențină în cadrul anumitor limite.

Capacitatea consilierului de a descoperi punctele de legatură și pozițiile comune, presupune că înțelege pe deplin, circumstanțele aferente vieții părintelui consiliat. Prin urmare, consilierul trebuie să

dedice timp intrebarilor pentru a afla mai multe lucruri, in afara de problema directa cu care se confrunta părintele consiliat (o buna strategie de importanta).

**Bibliografie**

Colecția de Reviste Orientare și Societate 1995-2008, Suport de curs- Leadership si management

Dumitru Gh Damian-Suport de curs –Consiliere psihopedagogica-2002

Ion Al Dumitru-Baze teoretice si sugestii practice – Consiliere psihopedagogica-2010

## DISCIPLINA ÎN ȘCOALĂ-UN FACTOR ESENȚIAL ÎN DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII ADOLESCENTULUI

*Lengyel Bianca Cristina, profesor doctor inginer  
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „C-tin Pufan” Timișoara,  
Berbentea Crina, învățător  
Școala Gimnazială cu clasele I-VIII Dumbrăvița*

În această lucrare ne vom referi la aspectele psihopedagogice ce țin de indisciplina în rândul elevilor/adolescenților, ca forma particulară cea mai răspândită a devianțelor comportamentale. Problemele care apar în această dezvoltare sunt într-o mare măsură similare, dar se poate vorbi despre existența unor anumite substadii ale adolescenței-pubertății în spațiul în care se desfășoară activitatea și anume în școală.

Cu certitudine că orice efort merită, mai ales că rezultatul final constă în formarea unei personalități armonioase și echilibrate, ce îi va permite posesorului să se integreze cu succes în mediul în care trăiește și își desfășoară activitatea.

Problemele adolescente pot fi descrise astfel: nemulțumire legată de interferența părinților cu propria independență, preocupări excesive în legătură cu propriul corp, sentimentul de "ciudățenie" în legătură cu sine și cu propriul corp, părere proastă despre părinți, "investiție" emoțională redusă în aceștia, efort de stabilire a unor noi prietenii, accent sporit pe noul grup de prieteni, cu identitatea de grup definită prin selectivitate, superioritate și competitivitate, perioade de tristețe, care însoțesc "pierderea psihologică" a părinților, autoanaliză amplificată, uneori sub forma unui jurnal, deprinderi de muncă mai bine definite, nivel sporit de preocupare pentru viitor, interese intelectuale mai pronunțate, unele energii sexuale și agresive direcționate înspre interese creative și exemplele ar putea continua.

Dacă se lucrează cu toate resursele necesare redresării adolescentului/elevului în cadrul școlar, atât pe plan emoțional cât și psihic, se poate ajunge la rezultate satisfăcătoare astfel încât să avem un real succes pentru viitorul adolescentului care se lansează în societate. Comportamentul indisciplinar în școală al elevilor/adolescenților fac referință la acele comportamente care încalcă valorile și normele specifice unei unități școlare în care acesta își desfășoară activitatea.

Cele mai importante conduite atipice ale adolescenților în unitatea școlară ar putea fi: nevoia exagerată de a ieși în evidență, furia / mânia nepotrivită cu situația, neîncrederea în autorități, violența, profanarea, tendințe autodestructive cum ar fi: provocarea de bătaie, automutilare, consumul de substanțe psihoactive, anorexia, fuga de la școală sau de acasă etc. .

Diferența dintre devianța comportamentală (cu cauze și efecte psiho-socio-culturale) și tulburările de comportament (care includ devianța, dar îi atribuie suplimentar și o anumită conotație psihiatrică). Discuția despre comportamentul disciplinat al elevului/adolescentului se poartă în jurul drepturilor și responsabilităților pe care le are fiecare persoană. Comportamentul disciplinat poate însemna a i se oferi dreptul fiecărui adolescent de a se exprima liber, în condițiile respectării de către acesta a libertății de exprimare a celorlalte persoane din jur.

### **Bariere în comunicarea cu adolescentul**

Comunicarea dintre părinți și adolescenți poate fi întreruptă sau poate genera conflicte datorită unor bariere ce pot să apară. Astfel, părinții pot recurge la următoarele elemente negative în comunicarea cu copiii lor adolescenți, elemente ce constituie reale bariere în comunicarea cu aceștia:

- *Amenințări: „Dacă nu ești în stare să faci curat azi, nu mai ieși nicăieri!”*, *„Fă curat, altfel...”*. Aceste amenințări – de care se folosesc părinții pentru a convinge un adolescent, în realitate nu conving, ci produc teamă și resentimente. Mai mult de-atât, copilul va învăța să adopte aceleași

comportamente cu cei mai slabi decât el: colegi de școală, copii mai mici și în viitor cu proprii lui copii.

- *Ordine:* „Să faci imediat cum am zis!”, „Nu întreba de ce, știu eu mai bine!”. În acest caz, vă folosiți doar de autoritatea de adult, fără a simți nevoia de a va explica. Ați putea să încercați să îi explicați adolescentului „de ce”. Dacă vă folosiți doar de autoritate, veți bloca orice comunicare, pentru că nimic nu urăște adolescentul mai mult decât un adult autoritar!
- *Insulta:* „Ce te poți aștepta de la un copil?”, „Numai tu puteai face o așa tâmpenie!”, „Nu mi-ai moștenit inteligența!”. Asemenea jigniri poate că le spuneți la nervi și apoi nici nu vă mai amintiți de ele. Dar un adolescent nu va uita niciodată de ele. Acestea vor crește în sinea lui, vor căpăta proporții, până ce vor ajunge să-l convingă că nu e bun de nimic așa că ... de ce să mai încerce? Imaginea sa de sine va fi afectată de aceste insulte chiar și ca adult.
- *Critica:* „Nu citești destul!”, „Te plângi tot timpul că ai de învățat, dar văd că ascuți muzică!”, „Nu faci ... cum trebuie!”. La fel ca în cazul insultei, critica afectează imaginea de sine a adolescentului, făcându-l să creadă că, într-adevar, nu este bun de nimic. Gândiți-vă doar: de câte ori îl criticați și de câte ori îl lăudați?
- *Dirijarea:* „Trebuie să fii mai responsabil!”, „Trebuia să înveți mai mult!”, „Nu trebuie să te porți așa cu un adult!”.
- *Interogarea:* „De ce ai întârziat?”, „Ce faci, nu ai de învățat?”, „Unde te duci; cu cine?”, „Câte ore ai studiat astăzi?”. Normal că trebuie să știti ce face sau unde merge adolescentul, dar acest mod de interogare și mai ales tonul autoritar folosit nu sunt altceva decât bariere în comunicare: vă va raspunde, pentru că trebuie să se supună, dar va avea resentimente.
- *Sfat necerut:* „Dacă ai învăța, sunt sigur că ai lua 10”, „De ce nu faci așa cum zic eu, că e mai bine”, „Dacă-mi ceri mie părerea...”. Poate adolescentul nu are nevoie de sfatul dumneavoastră: atunci când vine la dumneavoastră cu o problema, de cele mai multe ori **el nu cere sfaturi, ci înțelegere.**
- *Schimbarea subiectului:* „Drăgut ce zici tu, dar să vezi ce mi s-a întâmplat mie ieri la servici”, „Interesant, dar hai să-ți zic ce a făcut sora ta”. Ceea ce fac părinții în acest caz este să îi minimizeze părerea adolescentului. De cele mai multe ori părinții consider problemele adolescenților ca fiind nesemnificative și trecătoare. Poate că ar fi bine ca părinții să-și amintească de ei, adolescenți fiind.
- *Refuzul de a accepta o problemă:* „Nu avem ce discuta”, „Eu nu văd o problemă aici”. Strâns legată de schimbarea subiectului, aceasta barieră în comunicare apare când adolescentul vine la părinte cu o problemă pe care părintele o consideră neimportantă.

Părinții nu ar trebui să uite că nu doar cuvintele, ci și tonul vocii este important în comunicare. Pentru o comunicare eficientă, părintele trebuie să se asigure mereu că adolescentul simte că părintele încearcă să îl înțeleagă, că nu încercă să îl domine, că îi respect dreptul la opinia proprie, precum și valorile în care acesta crede.

## Bibliografie

Blândul V.– *Probleme contemporane ale educației*, Editura Universității din Oradea; (2005b)

## INTERVENȚIA PRIN ARTTERAPIE ȘI INFLUENȚA ACESTEIA ASUPRA DEZVOLTĂRII LA COPIII CU DEFICIENȚĂ DE AUZ

*Marcov Silvana - profesor psihopedagog  
C.S.E.I „Constantin Pufan” Timișoara*

*Motto: "Toate artele contribuie la cea mai mare dintre toate: arta de a trăi". (B. Brecht)*

Terapia prin artă sau *artterapia* reprezintă, conform Asociației Britanice a artterapeuților, utilizarea materialelor artistice pentru auto-exprimare și reflectare în prezența unui terapeut.

Scopul terapeutic este de a produce o schimbare și o dezvoltare personală prin utilizarea acestor materiale, folosite într-un mediu securizant pentru pacient.

Pe parcursul anului școlar 2019/2020, dar și înainte de acesta, prin intermediul diferitelor activități de artterapie, am urmărit, cercetat și testat rolul artterapiei pentru dezvoltarea psihică, comportamentală și stimularea creativității în cazul copiilor cu deficiențe de auz. Ceea ce am urmărit nu este doar modul în care artterapia îi ajută pe copiii cu deficiențe de auz, ci și, dacă aceasta are sau nu influență asupra psihicului și implicit asupra comportamentului acestora.

După cum știm copiii cu deficiență de auz întâmpină dificultăți în exprimarea de orice fel. În cazul artterapiei, comunicarea verbală nu este esențială, exprimarea sentimentelor se poate realiza prin desen, pictură, mișcare, modelaj.

Aceasta dă posibilitatea copilului deficient de auz să-și exprime cu mai multă ușurință emoțiile și trăirile pentru care întâmpină dificultăți de exprimare verbală, fie datorate tulburărilor de vorbire, fie datorate utilizării limbajului mimico-gestual destul de sărac. Datorită dificultăților de exprimare, copiii cu deficiențe de auz întâmpină greutăți la exteriorizarea emoțiilor, trăirilor și a sentimentelor. Prin artterapie tindem să dezvoltăm capacitățile creative ale copiilor cu deficiențe de auz, capacități care sunt la fel de prezente, uneori chiar mai accentuate decât la copiii auzitori, datorită efectului compensației

Astfel în cercetare au fost urmăriți un număr de 27 preșcolari și elevi cu vârste cuprinse între 3 și 12 ani, elevi înscriși în ciclul preșcolar și primar al CSEI Constantin Pufan, copii cu deficiență de auz, care au urmat o dată pe săptămână ședințe de artterapie sau au participat la alte activități din școală legate de artterapie.

Aplicând în cercetare chestionarul S.D.Q. (Strengths and Difficulties Questionnaire), care este un instrument sumar, dar eficient, de screening comportamental al copiilor și adolescenților pentru identificarea a patru tipuri de dificultăți și a măsurii în care acestea le afectează viața cotidiană (dificultăți emoționale, dificultăți comportamentale, hiperactivitate/deficiențe de atenție și dificultăți de relaționare) de două ori, înainte și după intervenție, am evaluat comportamentul la copii cu deficiență de auz pentru a investiga și evidenția impactul și eficiența intervenției prin diferite tehnici de artterapie asupra dificultăților amintite. Având în vedere că elevii cercetați fac parte din eșantioanele cu risc scăzut (eșantioane comunitare) a fost de preferat să folosim o diviziune alternativă cu trei subscale SDQ: una cu problemele de exteriorizare (10 itemi obținuți prin însumarea scorurilor de la scala problemelor de *comportament* și scala de *hiperactivitate*), a doua cu problemele de interiorizare (10 itemi obținuți prin însumarea scorurilor de la scala de probleme *emoționale* și scala problemelor de *relaționare*) și scala prosocială care conține 5 itemi.

Deasemenea am urmărit și validarea intervenției educaționale prin artterapie pentru crearea unui opțional de Artterapie. Opțional care poate fi adaptat particularităților de vârstă dar și deficiențelor elevilor. Având în vedere că școala noastră este foarte dotată cu sală de muzică, sală de relaxare, sală festivă cu scenă și recuzită, sală de sport și două săli de kinetoterapie, opționalul poate conține mai multe

domenii de activitate de la artă teatrală, dans, jocuri pentru dezvoltare psihomotricității, terapie prin muzică.

În perioada de preintervenție subiecții testați au manifestat un nivel mediu al problemelor emoționale și un nivel ușor sub media teoretică raportată în ceea ce privește hiperactivitatea.

Ca urmare a testării și interpretării datelor obținute s-a observat după mediile scorurilor obținute pentru cele patru variabile reprezentând problemele emoțional comportamentale ale elevilor, că pe primul loc sunt problemele de hiperactivitate ale elevilor, urmate de problemele emoționale, iar pe al treilea loc, cu aceeași medie, sunt problemele de relaționare și cele de comportament ale participanților la acest studiu. Rezultatele obținute în urma prelucrării statistice a datelor după intervenție, relevă faptul că problemele emoționale, de comportament, nivelul de hiperactivitate, precum și probleme de relaționare ale elevilor care au participat în cadrul acestui studiu au scăzut semnificativ în urma implementării programului de intervenție prin arteterapie.

Au fost comparate, în continuare, mediile scorurilor obținute de către participanții la acest studiu în ceea ce privește scala prosocială. Faptul că a fost obținută o diferență negativă arată că media scorurilor scalei prosociale obținută la posttest este mai ridicată față de cea a scorurilor obținute în etapa de pretest, aspect care sprijină confirmarea ipotezei statistice propuse în cadrul acestui studiu, indicând o creștere a comportamentelor prosociale ale elevilor în urma implementării programului educațional de intervenție.

Deasemenea a fost confirmată și ipoteza statistică care indică faptul că atât dificultățile de exteriorizare, cât și cele de interiorizare ale elevilor au fost diminuate în urma participării acestora la programul de intervenție prin arteterapie. Aplicarea programului de intervenție determină scăderea semnificativă a dificultăților emoțional comportamentale și creșterea comportamentelor prosociale.

Făcând o analiză a activităților desfășurate cu elevii, aș putea concluziona:

- Activitățile de arteterapie pe lângă caracterul lor practic, plăcut și distractiv, ne sunt de un real ajutor în dezvoltarea copiilor pe mai multe planuri.
- În artă beneficiarul este opera de artă, iar în terapia creativă beneficiarul este copilul, arta fiind un mijloc de dezvoltare pus la dispoziția acestuia.
- Putem găsi și adapta pentru fiecare o activitate care să ne aducă pe lângă plăcere și beneficii în dezvoltare atât pe plan fizic, cât și pe plan intelectual (latura cognitivă), emoțional (latura afectivă) și comportamental (latura ce ține de relaționare).
- Arteterapia se bazează pe faptul că oricine se poate exprima creativ.



#### Bibliografie:

Lucrare metodică științifică pentru obținerea gradului didactic I în învățământ, candidat Marcov Silvana, coordonator științific conf.univ.dr.Anca Luștea” Intervenția prin arteterapie la copiii cu deficiență de auz” Ghibat S.,”*Ergoterapia, art-terapia i ludoterapia copiilor cu deficiente – aplicare practica* “ Universitatea București Facultatea de psihologie și științele educației

## **ROLUL PROIECTELOR CU FINANȚARE EUROPEANĂ ÎN DEZVOLTAREA RESURSELOR EDUCAȚIONALE ADAPTATE ELEVILOR CU DIZABILITATE AUDITIVĂ**

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

Dezvoltarea resurselor educaționale este unul dintre dezideratele educației în vederea creșterii calității și inovării în procesul de învățământ.

Conform principiilor educației incluzive, rolul școlii este de a asigura o educație de calitate pentru toți, de a identifica cerințele educaționale ale elevilor, de a realiza adaptarea curriculară astfel încât să vină în întâmpinarea nevoilor educaționale, emoționale și sociale ale copiilor și elevilor cu dizabilități în vederea unei cât mai rapide integrări sociale. În acest sens, cadrelor didactice le revine rolul important de a utiliza strategii didactice specifice adecvate tipului dizabilității elevilor, de a selecta metodele și materiale didactice care să țină cont de nevoile de învățare și de ritmul fiecărui copil.

Educarea elevilor cu dizabilități auditive presupune cunoașterea particularităților psihopedagogice a dizabilității auditive, adoptarea de strategii didactice adecvate care să răspundă cerințelor educaționale specifice ale elevilor, care să le valorifice potențialul sociopsihopedagogic. Strategiile didactice trebuie să fie corelate, pe de o parte cu potențialul auditiv-verbal al elevilor, iar pe de altă parte, cu modalitatea de comunicare utilizată de aceștia. Metodele ce comunicare folosite de părinți și profesori cu copiii deficienți de auz se divid în: metode care se bazează în principal pe folosirea resturilor de auz și metode care utilizează în principal componente manuale. (I. Tucker și C. Powell, 1993; Anca, 2001).

În funcție de particularitățile enumerate mai sus, abordarea educațională a elevilor cu dizabilități auditive de la Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz din Cluj-Napoca îmbină terapia auditiv-verbală, metoda verbo-tonală, limbajul mimico-gestual, limbajul dactil, labiolectura și comunicarea totală.

Proiectele și parteneriatele europene implementate în cadrul liceului au contribuit la formarea cadrelor didactice, la adaptarea de strategii inovatoare, la dezvoltarea de resurse educaționale diversificate, adecvate elevilor cu dizabilități auditive și asociate. În calitate de membru a rețelei Hearing Impairment Professionals European Network (HIPEN), în cadrul liceului s-au implementat numeroase proiecte cu finanțare europeană care au avut principal obiectiv creșterea calității serviciilor educaționale și terapeutice oferite copiilor și elevilor cu dizabilități auditive. Astfel, cadrele didactice și-au dezvoltat competențele generale și profesionale, au participa la numeroase schimburi de experiență cu specialiști din alte instituții europene, și-au îmbunătățit competențele digitale, au realizat și/sau adaptat materiale didactice specifice elevilor cu dizabilități senzoriale.

Diversitatea proiectelor implementate au facilitat dezvoltarea de resurse educaționale pentru cadrele didactice, pentru elevi, pentru părinții elevilor cu dizabilități auditive, precum și pentru comunitate. Pentru realizarea de activități de predare învățare diferențiate, respectând particularitățile psihoindividuale ale elevilor, resursele educaționale elaborate în cadrul acestor vin atât în întâmpinarea elevilor care comunică predominant verbal, cât și a elevilor care utilizează comunicarea totală sau limbajul mimico-gestual ca modalitate predominantă de comunicare.

Proiectul Erasmus+ ”Formarea competențelor de comunicare la copiii cu deficiență de auz prin metoda verbo-tonală” a facilitat formarea cadrelor didactice din cadrul instituției noastre prin însușirea

unor cunoștințe și competențe în metoda verbo-tonală Transferul de bune practici identificate pe perioada implementării proiectului a contribuit la îmbunătățirea calității activităților educative, recuperatorii și terapeutice din cadrul instituției noastre. Astfel, copiii au beneficiat de metode și strategii inovatoare de terapie auditiv-verbală: stimularea vorbirii prin mișcare corporală, stimularea muzicală și a ritmului corpului, ritmuri fonetice, iar cadrele didactice au beneficiat de o resursă educațională valoroasă prin Ghidul de inițiere în metoda verbă-tonală ”Metoda verbo-tonală între teorie și practică”. (<https://www.licdefauzcluj.ro/images/proiecte-europene/competente/ghid-metoda-verbo-tonala.pdf>).

Proiectul Erasmus+, ”Accesibilitate și incluziune socială prin limbaj mimico-gestual”, a contribuit la realizarea de materiale didactice specifice elevilor cu dizabilități senzoriale, la dezvoltarea competențelor generale și profesionale ale cadrelor didactice prin îmbunătățirea abilităților specifice de utilizare a limbajului mimico gestual în activitățile educative. Astfel, în cadrul proiectului a fost redactat un Manual de bune practici ”Strategii educaționale specifice în contextul dizabilității de auz” care cuprinde exemple strategii, tehnici și metode didactice. (<https://www.licdefauzcluj.ro/images/proiecte-europene/accesibilitate/Strategii-educationale-specifice.pdf> ).

De asemenea, cadre didactice participante la proiect au conceput cărți de joc destinate să îmbunătățească comunicarea în limbaj mimico- gestual și însușirea limbajului verbal în cadrul intervențiilor psihopedagogice pentru elevii cu dizabilități auditive. Jocurile de cărți adaptate elevilor cu dizabilități auditive cuprind imagini cu animale și puii lor și sunt structurate pe grade de dificultate diferite, având mai multe variante de joc, pentru a facilita atât dezvoltarea limbajului, cât și a gândirii logice: **Găsește perechea, Potrivește cuvântul cu imaginea, Potrivește dactilemele cu imaginea** . Jocul conține un număr de 315 carduri cu animale și este recomandat copiilor și elevilor cu vârste între 3 și 18 ani. Scopul jocului este cunoașterea animalelor și a puilor acestora, a principalelor caracteristici ale acestora (unde trăiesc, cu ce se hrănesc etc). Jocul de cărți poate fi folosit și în grupuri mixte de persoane cu dizabilități auditive și persoane fără dizabilități, facilitând astfel comunicarea între copiii cu dizabilitate auditivă și cei fără dizabilități, copiii cu dizabilități auditive își pot îmbunătăți labiolectura, iar cei auzitori pot fi inițiați în limbajele dactil și mimico-gestual, precum și în modalitățile de comunicare totală.

Exemple de variante posibile de cărți de joc adaptate sau neadaptate cu ajutorul dactilemelor



Proiectul Erasmus+ ”OPEN SIGN, SOCIO-EDUCAȚIONAL E-MAGAZINE FOR EUROPEAN DEAF CHILDREN” a venit în întâmpinarea nevoilor copiilor cu dizabilități auditive și cadrelor didactice de a utiliza resurse educaționale adecvate dizabilității prin realizarea de resurse educaționale care se bazează în principal pe comunicarea în limbaj mimico gestual și pe comunicarea vizuală. În cadrul proiectului a fost concepută o platformă educațională electronică dedicată copiilor cu dizabilități auditive cu scopul de a îmbunătăți educația, accesul, participarea și performanța acestora în cadrul sistemului de învățământ. ( [www.opensign.eu](http://www.opensign.eu)). Platforma conține filme educative în limbaj mimico-gestual internațional care prezintă anumite teme de actualitate, materiale video care cuprind explicații în LMG/ISL pentru activități practice, sportive, de știință, jocuri educaționale, cărți electronice, fișe de lucru educaționale



Proiectele cu finanțare europeană și cele dezvoltate în cadrul parteneriatelor europene contribuie la dezvoltarea de resurse educaționale inovatoare, la îmbunătățirea calității activităților educative și terapeutice oferite pentru copiii cu dizabilități auditive. Toate resursele educaționale create în cadrul proiectelor europene de cadrele didactice de la Liceul Tehnologic Special pentru Deficienți de Auz din Cluj-Napoca sunt disponibile pe pagina web a instituției ([www.licdefauzcluj.ro](http://www.licdefauzcluj.ro)) la secțiunea biblioteca virtuală.

#### Bibliografie:

1. Anca, M ( 2001) ”Psihologia deficienților de auz”, Editura Presa Universitară Clujeană

2. Chira, D (2019), Resurse educaționale bazate pe comunicarea vizuală pentru copiii cu dizabilitate auditivă- "OPEN-SIGN, Socio-educational E-magazine for European Deaf Children", în revista Educarea Copiilor cu Cerințe Educative Speciale, nr. 23, Editura Risoprint, Cluj-Napoca
3. Dunca, N-M, Piontchevici, Z-A, coord., (2016), "Formarea competențelor de comunicare la copiii cu deficiență de auz prin metoda verbo-tonală", Editura Galaxia Gutenberg, Târgu-Lăpuș
4. Șerban, I coord. (2019), Strategii educaționale specifice în contextul dizabilității de auz", Editura ASCR Cluj-Napoca
5. [www.opensign.eu](http://www.opensign.eu)
6. <https://www.licdefauzcluj.ro/proiecte-europene>
7. [www.licdefauzcluj.ro/biblioteca virtuală](http://www.licdefauzcluj.ro/biblioteca-virtuala)

## STIMULAREA POTENȚIALULUI CREATIV ȘI ÎMBOGĂȚIREA VOCABULARULUI LA ELEVII DEFICIENȚI DE AUZ, PRIN INTERMEDIUL TEXTELOR LITERARE

*Oance Mihaela-Dorina, profesor psihopedagog  
C.S.E.I. "Constantin Pufan" Timișoara*

Pentru a comunica între ei, oamenii se folosesc de cuvinte.

Activitățile care au ca scop îmbogățirea vocabularului stimulează independența în gândire, libertatea de exprimare a elevilor și duc la dezvoltarea capacității de realizare a unui dialog pe diferite teme.

Exercițiile pentru dezvoltarea vocabularului elevilor surzi, duc la dezvoltarea proceselor intelectuale superioare, a imaginației și a gândirii creatoare.

În vederea stimulării și îmbogățirii vocabularului elevilor deficienți de auz, am ales să folosesc texte literare scurte. "Un text este o succesiune de caractere organizate conform unei limbi și care are drept scop transmiterea de informații." (<https://ro.wikipedia.org/wiki/Text>)

Textul literar este o lucrare prin care autorul creează un univers imaginar propriu. Textele literare înfățișează întâmplări, situații sau lucruri care aparțin ficțiunii, imaginației scriitorului.

Prin intermediul acestor texte am urmărit facilitarea accesului la cuvinte și expresii noi și dezvoltarea vocabularului activ.

Prin intermediul lucrului pe aceste texte, am urmărit să dezvolt la elevi, următoarele procese psihice:

- limbajul – ca mijloc fundamental de receptare și comunicare;
- gândirea logică – datorită succesiunii evenimentelor;
- memoria voluntară – prin reținerea desfășurării evenimentelor și expunerea lor pe baza unor procedee și mijloace specifice;
- atenția – prin memorarea numelor personajelor, a unor elemente ce apar în text, a succesiunii întâmplărilor, a unor expresii reprezentative;
- imaginația – prin crearea unor imagini noi pe baza prelucrării reprezentărilor și a experienței cognitive.

Textele oferă, prin conținutul lor, diverse posibilități de stimulare și dezvoltare a creativității. Momentele care pot fi valorificate în direcția cultivării creativității ar fi: interpretarea ilustrațiilor, jocurile didactice, emiterea unei păreri proprii, exerciții de creare de cuvinte pornind de la o silabă, completarea propozițiilor lacunare, formulare de propoziții etc.

Tipuri de activități desfășurate cu elevii: înțelegere text la prima vedere, îmbogățirea vocabularului, alcătuire de propoziții, formulare întrebări, descrierea unor imagini, dictare după labiolectură, despărțire în silabe a cuvintelor, completare propoziții lacunare, povestire.

Ca și formă de organizare a activităților desfășurate cu elevii, am combinat activitățile frontale cu cele individuale.

Predarea frontală se bazează pe principiul tratării nediferențiate, al muncii egale cu toți elevii din aceeași clasă. Astfel, anunțarea temei de lucru, transmiterea noilor informațiilor, a solicitărilor, au fost formulate frontal. Elevii au executat în același timp aceleași sarcini, dar fiecare a lucrat strict individual.

Ședințele de stimulare a potențialului creativ prin dezvoltarea vocabularului și limbajului prin intermediul unor texte scurte, s-au desfășurat parcurgând următoarele etape:

- recapitularea cuvintelor învățate în ședințele anterioare;
- citirea textului model de către profesor;
- identificarea cuvintelor necunoscute și explicarea acestora;
- citirea textului de către elevi (textele mai scurte au fost citite integral de către fiecare elev, la textele mai lungi am folosit citirea în lanț, citirea pe roluri, citirea selectivă);
- exerciții: formulare de propoziții cu expresiile și cuvintele noi, despărțirea cuvintelor în silabe, formulare de răspunsuri la întrebări, formulare de întrebări la răspunsuri date, formulare de păreri proprii, găsirea unor antonime și sinonime, ordonarea enunțurilor în succesiune cronologică, înlocuirea ultimei fraze cu alta;
- crearea unui vocabular cu expresiile și cuvintele noi.



Programul de stimulare a creativității și îmbogățire a vocabularului a fost benefic pentru toți elevii participanți la activități, aceștia reușind să dezvolte anumite aptitudini în organizarea coerentă a informațiilor, ideilor, a detaliilor, dezvoltarea raționamentelor, încrederea în propriile idei, dezvoltarea încrederii în sine și în forțele proprii, dezvoltarea percepțiilor. Toate acestea duc la o mai bună înțelegere a situațiilor de viață, a adaptării la mediu și a acceptării propriei deficiențe.

#### Bibliografie:

Munteanu Anca – Psihologia copilului și a adolescentului, Ediție revizuită și adăugită, Editura Augusta, Timișoara, 2003.

Popa Mariana, Popovici Doru-Vlad, Stănică Ilie – Psihopedagogie specială – Deficiența de auz, Editura Pro Humanitate, București, 2001.

Popescu Gabriela – Psihologia creativității ediția a III-a, Editura Fundației România de Măine, București, 2007.

<https://ro.wikipedia.org/wiki/Text>

## TERAPIILE EDUCAȚIONALE COMPLEXE ȘI INTEGRATE. ALTE MODURI DE PROIECTARE DIDACTICĂ

*Olaru Loredana Ionelia, profesor psihopedagogie specială  
C.S.E.I. "Constantin Pufan" Timișoara*

În activitatea de la clasă există diferențe semnificative de ritm, volum, profunzime și stil între elevi. Fiecare elev este diferit, este unic în felul lui, este o minune irepetabilă și are dreptul la diversitate, la școală adaptată posibilităților aptitudinale și nevoilor fiecăruia, fiecare trebuie să se dezvolte intelectual, să-și valorifice posibilitățile și aptitudinile. Elevul trebuie ajutat să se dezvolte la nivelul permis de posibilitățile sale prin eforturi progresive. Făcând asta, el capătă încredere în forțele proprii, trăiește bucuria succesului și ajunge să îi placă școala.

Obiectivele curriculare sunt aceleași pentru toți elevii, dar pentru că fiecare elev are personalitate proprie, modalitățile de lucru, de succes nu pot fi identice. Modalitățile alternative sunt necesare pentru dezvoltarea fiecărui elev, motivându-l, ajutându-l, încurajându-l, implicându-l în procesul propriei formări și asigurându-i șanse egale de reușită. Fiecare elev va fi tratat în mod special, ca o individualitate unică. Cunoașterea trăsăturilor specifice ale fiecărui elev facilitează stabilirea obiectivelor educaționale și selectarea strategiilor educaționale eficiente pentru întreaga clasă, dar și pentru fiecare elev.

Este nemaipomenit ca elevii să fie entuziasmați, fericiți, spontani, dornici să se implice activ în rezolvarea sarcinilor. Prin intermediul caracterului ludic, aceștia își exprimă propriile capacități, sentimente, primesc informații despre mediul în care trăiesc, interacționează cu obiectele din mediul înconjurător și învață să se orienteze în spațiu și timp.

Folosind aceste modalități, cerințele educaționale ale elevilor sunt satisfăcute, atât prin efortul propriu, cât și colaborând cu alți colegi, accelerând însușirea cunoștințelor, formarea priceperilor și deprinderilor, capacităților, contribuind la dezvoltarea proceselor psihice. Realizând un studiu prin aplicarea unui chestionar, la nivelul Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă "Constantin Pufan", au reieșit următoarele:

- în urma răspunsurilor obținute la întrebarea numărul 1 ("Folosiți în activitatea la clasă modalități alternative de proiectare didactică a terapiilor educaționale complexe și integrate?"), a reieșit că toate cadrele didactice, care au completat chestionarul, folosesc în activitatea de la clasă modalități alternative de proiectare didactică a terapiilor educaționale complexe și integrate, își cunosc clasa la care își desfășoară activitatea didactică, elevii. De asemenea, cadrele didactice, știu că fiecare elev are drepturi și șanse egale de dezvoltare și manifestare și că fiecare elev, în ritmul său, achiziționează cunoștințe, se dezvoltă și ajunge să aibă particularități psihofizice și psihice deosebite, particulare care-i alcătuiesc individualitatea.

- în urma răspunsurilor obținute la întrebarea numărul 2 ("Care sunt modalitățile alternative folosite? Enumerați."), am aflat care sunt modalitățile alternative de proiectare didactică a terapiilor educaționale complexe și integrate, folosite de cadrele didactice în activitatea instructiv-educativă. Majoritatea cadrelor didactice au spus că PIP-ul este una dintre modalitățile de proiectare, în proporție de 21%, pentru că acest plan de intervenție este conceput în detaliu, realizat în funcție de necesitățile, interesele și deprinderile elevului, cu conținuturile, obiectivele, metodele, mijloacele, formele de organizare, adaptate corespunzător. Alte modalități alternative sunt planificările în proporție de 20%, conținuturile în proporție de 18%, obiectivele în proporție de 16% , fișele de lucru personalizate în proporție de 16% , formele de organizare în proporție de 7%. Unele cadre didactice folosesc și analiza SWOT.

- în urma răspunsurilor obținute la întrebarea numărul 3 ("Cum folosiți aceste modalități alternative în activitatea la clasă? Precizați.") am aflat cum sunt folosite modalitățile alternative de proiectare didactică a terapiilor educaționale complexe și integrate. Cadrele didactice folosesc fișele de lucru individualizate cu diferite nivele de dificultate care sunt adaptate pentru nivelul de dezvoltare intelectuală al elevului și sunt folosite în funcție de nevoile acestora pentru a se realiza obiectivele propuse. Fișele de lucru pentru fiecare elev în parte sunt raportate la diagnosticul și nevoile educaționale ale fiecăruia. Sarcinile didactice cuprinse în fișele de lucru sunt elaborate pe nivele, potrivit gradului de dificultate, reflectând acțiunea precizată de obiectiv, motivându-i pe elevi, crezând că își pot depăși propriile performanțe. Elevii nu sunt supuși toți aceluiași cerințe, ci se selectează volumul și gradul de complexitate al cunoștințelor. Fiecare cadru didactic respectă ritmul de lucru al elevului, tratându-l diferențiat, important fiind ca acesta să-și dezvolte personalitatea armonios. Fișele de lucru sunt realizate după planul de intervenție personalizat, plan care este elaborat la începutul anului școlar împreună cu echipa multidisciplinară, după realizarea evaluărilor inițiale. O altă modalitate este aranjarea clasei care pentru elevii deficienți de auz este foarte importantă, băncile în formă de semicerc pentru a asigura vizibilitate pentru toți, pentru realizarea unei comunicări eficiente.

- în urma răspunsurilor obținute la întrebarea numărul 4 ("La care dintre terapiile educaționale folosiți modalități alternative?") a reieșit că se folosesc modalități alternative de proiectare didactică la toate terapiile educaționale complexe și integrate realizate de învățătorul educator și profesorul educator. În fiecare clasă sunt elevi pe diferite nivele la stimularea cognitivă, formarea autonomiei personale, socializare, terapie ocupațională, ludoterapie, impunându-se modalitățile alternative pentru rezultate vizibile în recuperarea acestora. Fiecare elev trebuie să-și dezvolte personalitatea, să-și dezvolte talentele, abilitățile mintale și fizice la potențial maxim. Fiecare elev are un anumit potențial de învățare și de dezvoltare, astfel instruirea se adaptează la nevoile individuale ale acestora.

- în urma răspunsurilor obținute la întrebarea numărul 5 ("În ce măsură considerați că acestea sunt benefice pentru elevi?") a reieșit că modalitățile alternative de proiectare didactică a terapiilor educaționale complexe și integrate sunt foarte benefice pentru elevi pentru că aceștia își însușesc pas cu pas cunoștințele, în ritmul propriu, respectându-le particularitățile de vârstă și individuale, investesc efort personal pentru înțelegerea sarcinilor, încrederea în forțele proprii crește, își dezvoltă procesele psihice, aptitudinile.

- în urma răspunsurilor obținute la întrebarea numărul 6 ("Care sunt principalii factori în funcție de care vă alegeți modalitățile alternative?") a reieșit că principalul factor în funcție de care se aleg modalitățile alternative de proiectare didactică a terapiilor educaționale complexe și integrate este nivelul de dezvoltare intelectuală al elevului. Desfășurând activități cât mai aproape de nivelul de dezvoltare intelectuală al elevului, îl ajută să se adapteze treptat la regimul vieții școlare, la învățarea sistematică și continuă, însușirea și consolidarea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor. Alți factori sunt diagnosticul elevului, specificul clasei. Din completarea rubricii alți factori am aflat că nevoile concrete ale elevului și familiei sunt alți factori care au rol în alegerea modalităților.

- în urma răspunsurilor obținute la întrebarea numărul 7 ("În clasa dumneavoastră câte modalități alternative folosiți?") a reieșit că nu se folosește o singură modalitate alternativă de proiectare, nu se lucrează pe un singur nivel. În fiecare clasă sunt 1-2 modalități, 1, 2 niveluri, acest număr întâlnindu-se la clasele mari, de gimnaziu terminale, pentru că în timp, elevii reușesc să recupereze și astfel sunt incluși în alt nivel, iar modalitățile de proiectare se reduc, sau 3-4 modalități sau mai multe, întâlnindu-se la clasele mici, unde ritmul este mai lent, datorită lipsei de stimulare a elevilor noi veniți.

- în urma răspunsurilor obținute la întrebarea numărul 8 ("În ce măsură vă îngreunează activitatea didactică modalitățile alternative?") a reieșit că modalitățile alternative îngreunează în mare măsură activitatea didactică pentru că într-o clasă se lucrează cu elevi diferiți ca vârstă, diferiți ca dezvoltare intelectuală, ca nivel de pregătire, cu diagnostice diferite, atât cele psihologice, cât și cele audiologice și este nevoie de multă creativitate, de cunoașterea metodologiei și multă dăruire din partea cadrului

didactic. Cunoștințele, priceperile, deprinderile, capacitățile care se formează sunt aceleași pentru toți elevii, dar se respectă ritmul fiecăruia.

- în urma răspunsurilor obținute la întrebarea numărul 9 ("Specificul clasei") a reieșit că la toate clasele, fie că sunt clase de surzi, fie că sunt clase asociate, se lucrează pe mai multe niveluri, datorită diagnosticelor diferite și de aici datorită nivelului de dezvoltare intelectuală al fiecărui elev, care impun modalități alternative de proiectare didactică. Într-o clasă cu deficiențe asociate se lucrează pe modalități alternative de proiectare didactică a terapiilor educaționale complexe și integrate pentru că în acea clasă se mai găsesc și unu, doi elevi surzi care lucrează după PIP-uri, după curriculum de masă adaptat.

- în urma răspunsurilor obținute la întrebările 11 și 13 ("Vârsta" și "Gradul didactic"), toate cadrele didactice, fie că sunt debutante cu vârsta de 20 de ani, fie că sunt cu vârsta peste 45 de ani, cu gradul didactic I, cu experiență, folosesc modalitățile alternative de proiectare didactică a terapiilor educaționale complexe și integrate. Lipsa experienței pentru cadrele didactice debutante nu este un obstacol în folosirea modalităților, datorită colaborării eficiente a echipei multidisciplinare de la clasă.

Toate cadrele didactice își iubesc elevii și își doresc ce este mai bun pentru ei. Este nemaipomenit să vezi progresele realizate de fiecare elev în parte, în ritmul propriu, să vezi cum se dezvoltă fericit și armonios.

## BIBLIOGRAFIE

1. Alois G., *"Sinteze de psihopedagogie specială"*, Editura Polirom, Iași, 2005
2. Buică C.B., *"Bazele defectologiei"*, Editura Aramis Print, București, 2004
3. Cucuș C., *"Pedagogie"*, Editura Polirom, Iași, 2006

## **DIRECȚII DE DEZVOLTARE A CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SPECIAL IMPLEMENTATE PRIN PROIECTUL ERASMUS+ KA1 “ASCES”**

*Pantazi Teodora, prof. psihopedagog,  
Corb Manole Paula, prof. educator,  
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 1 Oradea*

Prin proiectul Erasmus +, KA1 “asCES – Cerințe educaționale specifice în Tulburarea din Spectrul Autismului TSA” Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 1 Oradea dorește să facă un pas în față în vederea inovării abordării educaționale în domeniul cerințelor educative speciale în general și în cazul Tulburării din Spectrul Autismului în special. Prin intermediul cursurilor de formare planificate în cadrul proiectului se urmărește formarea unei imagini unitare în privința strategiilor educaționale europene, a practicilor utilizate cu succes în educația incluzivă, deschizând un dialog constructiv cu alte organizații active în domeniul TSA pe această temă.

Datorită faptului că Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 1 Oradea este o instituție de învățământ special având ca scop educarea și recuperarea elevilor cu CES, a fost esențial să gândim o strategie coerentă cu privire la direcții de formare în noi forme de terapie și intervenție educațională pe care apoi să o punem în practică cu ajutorul cursurilor de formare pentru cadrele didactice ale școlii, un pas important în acest sens fiind identificarea noilor abordări de intervenție.

În vederea alinierii la standardele educative europene, am construit arhitectura proiectului pe 3 direcții de dezvoltare:

- perfecționarea cadrelor didactice în ceea ce privește adaptarea curriculară în TSA;
- valorizarea noilor strategii educaționale prin implementarea lor la nivel instituțional;
- formarea unei viziuni incluzive prin colaborare internațională.

Programul de dezvoltare europeană 2016-2020 a susținut dezvoltarea competențelor cheie necesare fiecărui individ uman, pentru succesul și dezvoltarea personală, pentru cetățenie activă, pentru învățare pe tot parcursul vieții în vederea unei integrări sociale optime.

Proiectul “asCES” implementat de Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 1 Oradea prin coordonatorii săi: prof. Corb-Manole Paula și prof. Pantazi Teodora și echipa de proiect este unul finanțat prin programul european Erasmus+ KA1. Perioada contractuală inițială a fost inițial de 24 luni: 01.08.2019-31.07.2021, iar ulterior prelungită ca urmare a contextului actual dat de pandemie până la 31.07.2022, aflându-se deci în plină desfășurare. Au fost propuse la nivelul proiectului 16 mobilitati, grupate în 4 fluxuri.



Primul pas în atingerea obiectivelor mai sus menționate a fost realizat prin participarea a 4 cadre didactice ale școlii la cursul de formare ”Introduction and Implementation of the SCERTS Model”, organizat în perioada 9-11.12.2019 în Londra, UK. Cursanții au avut onoarea să o aibă ca formator pe însăși co-fondatoarea programului SCERTS Ms. Amy Laurent, Ph. D., care a zburat peste ocean din SUA pentru acest eveniment de formare.

Celelalte 12 cadre didactice selectate vor participa în următoarele luni la alte trei cursuri de formare, care au fost reprogramate datorită pandemiei:

- Greenspan Floortime Approach – iunie 2021, Grecia;
- Social Stories – iulie 2021, Grecia;
- BrainGym – august 2021, Slovenia.

Prezentăm pe scurt câteva informații despre cele 4 metode pe care s-a fundamentat proiectul nostru:

**The SCERTS Model** - Modelul SCERTS este o abordare educațională bazată pe cercetare și un cadru multidisciplinar care abordează direct provocările de bază cu care se confruntă copiii și persoanele cu TSA și cu dizabilități conexe, precum și familiile acestora. SCERTS se concentrează pe dezvoltarea competențelor în comunicare socială, reglementare emoțională și asistență tranzacțională ca fiind cele mai înalte priorități care trebuie abordate în orice program și este aplicabil pentru indivizii cu o gamă largă de abilități și vârste în mediul de acasă, școlar și comunitar.

**Greenspan Floortime Approach** - Terapia Floortime este un model de dezvoltare care se bazează pe ideea că din cauza diferențelor individuale de procesare, copiii cu întârzieri de dezvoltare, cum ar fi TSA, nu stăpânesc etapele de dezvoltare timpurii, care stau la baza învățării. EMOȚIA este critică în dezvoltarea creierului și minții.

Metoda prezintă șase etape de dezvoltare de bază pe care copiii cu TSA le-au ratat sau nu le stăpânesc: Autoreglare și interes pentru lume; Implicare și relaționare; Comunicare intenționată în două direcții; Rezolvarea continuă a problemelor sociale; Jocul simbolic; Gândirea emoțională.

**Social Stories** - Poveștile sociale sunt un instrument de predare a abilităților sociale pentru copiii cu autism, oferind informații exacte despre situațiile dificile sau confuze. Ele sunt descrieri relativ scurte și simple ale situațiilor sociale, care detaliază în mod specific ce poate aștepta un individ de la o situație și ce se poate aștepta de la el.

**BrainGym** - Exercițiile de coordonare motrică de tipul BrainGym (gimnastica minții) favorizează stimularea cognitivă și a limbajului, corectarea tulburărilor de învățare, de limbaj scris-citit a copiilor cu CES. Acestea constau într-o serie complexă de mișcări realizate cu respectarea unui ritm, menținerea posturii și a echilibrului corpului. Printre beneficiile exercițiilor de coordonare motrică menționăm creșterea capacității de concentrare a atenției, îmbunătățirea capacității de memorare, dezvoltarea abilităților cognitive: de citire, de scriere, de calcul matematic, îmbunătățirea coordonării fizice, dezvoltarea abilităților de organizare și dobândirea unei atitudini pozitive, optimiste.

Cadrele didactice selectate să participe la aceste cursuri au prezentat Comisiei de selecție un plan de diseminare bine pus la punct, în care s-au regăsit activități de tipul:

- organizării unui workshop pentru colegi/alți profesori;
- realizării unui auxiliar în colaborare cu ceilalți participanți la curs;
- prezentării unei lucrări/unui workshop în cadrul Conferinței de diseminare a proiectului.

Aceste activități se vor constitui și în produsele finale ale proiectului, pe care dorim să le prezentăm și să le punem la dispoziție tuturor celor interesați la final.

### **Bibliografie:**

1. Denton, Carolyn A. (2011). "Physical Exercise and Movement-Based Interventions for Dyslexia". *Perspectives on Language and Literacy*. 37 (1): 27–31.
2. Gray, Carol A.; Garand, Joy D. (1993). "Social Stories: improving responses of students with autism with accurate social information". *Focus on Autistic Behavior*. 8 (1): 1–10.
3. Stanley Greenspan, S.; Thorndike Greenspan, N. (1990) *The Essential Partnership: How Parents and Children Can Meet the Emotional Challenges of Infancy and childhood*.
4. <https://scerts.com/The SCERTS® Model>

## MĂSURI PRACTICE PENTRU AMELIORAREA TULBURĂRILOR COPIILOR HIPERACTIVI ȘI CU DEFICIT DE ATENȚIE

*Pătrașcu Mădălina, Prof.înv.preșc  
Grădinița cu Program Prelungit „Eden” Craiova*

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

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

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

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

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

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

### **Măsuri practice și principii de acțiune pentru părinți.**

#### *a. Părinții în acord.*

Este important să existe un acord între părinți în privința modului de abordare a problemei copilului. Dacă copilul primește mesaje diferite de la fiecare părinte, situația lui se va deteriora rapid. În plus, copilul cu ADHD poate fi un bun manipulator al părinților (mai ales în situațiile în care aceștia nu sunt de acord în privința unui anumit aspect al tratării copilului).

#### *b. Rutina*

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

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

#### *c. Exercițiile fizice*

Reprezintă un element important în ajutorarea unui copil hiperactiv. Copilul hiperactiv și cu deficit de atenție trebuie încurajat să practice mai puțin sporturi de echipă și mai mult sporturi individuale.

Exemple: judo, arte marțiale, înot – toate sub supravegherea adulților. Înotul este un sport deosebit de bun pentru acești copii, pentru că ei vor învăța să pună în practică coordonarea dintre respirație și mișcările brațelor și picioarelor. Trebuie utilizate și activități pentru două persoane, cum este tenisul de masă, pentru a-l ajuta pe copil să aibă relații cu o altă persoană și să depună o activitate alături de altcineva.

*d. Asigurarea unei modalități de evadare*

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

*e. Un singur lucru deodată*

Părinții se vor concentra numai asupra unui singur aspect din comportarea indezirabilă a copilului lor. Nu sunt șanse ca toate tipurile comportamentale să fie modificate deodată. De exemplu, pentru început ar putea să se ocupe de o bună organizare dimineața la trezire. Pentru aceasta, seara înainte de culcare copilul va verifica dacă și-a pregătit tot ce este necesar pentru a doua zi la școală. Părintele va controla dacă toate lucrurile sunt bine pregătite. Dimineața, i se amintește copilului să mai verifice odată dacă are tot ce-i trebuie pentru ziua respectivă. Acest exercițiu poate continua pe toată perioada de organizare a începutului de zi.

*f. Încurajarea copilului*

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

**Măsuri practice și principii de acțiune pentru educatori/profesori.**

*1. Organizarea fizică a sălii de clasă*

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

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

*2. Folosirea precaută a timpului*

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

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

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

*3. Folosirea adecvată a aptitudinilor pedagogice*

Elemente de comunicare nonverbală – anumite semne vizuale sau fizice - pot fi folosite pentru readucerea atenției copilului asupra sarcinii actuale.

Exemple: o privire directă, o ridicare de sprânceană, o ușoară atingere cu mâna a umărului copilului. Aceste semne trebuie puse în prealabil de acord cu copilul, ele oferindu-i copilului și un plus de încredere. Profesorii trebuie să admită nevoia copilului de un „time out”.

De exemplu, trimiterea copilului să ducă un mesaj în altă clasă, este un procedeu util pentru a-l scoate dintr-o situație deosebit de dificilă.

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

### **Bibliografie:**

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

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

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

**ÎMPREUNĂ, SUNTEM MAI BUNI!**

*Tecu Oana, profesor  
Palatul Copiilor Timișoara  
Popa Gabriela, profesor psihopedagog  
CSEI „Constantin Pufan” Timișoara*

”Pentru ca o colaborare să fie de succes, trebuie ca fiecare dintre cei implicați să dea ce e mai bun din el.”

(MIKHAIL BARYSHNIKOV)

Parteneriatul educațional presupune participarea activă la realizarea unor acțiuni comune, bazate pe schimbul de propuneri și idei.

Cuvântul „parteneriat” presupune existența a doi sau mai mulți parteneri care încearcă să rezolve o problemă, sarcină prin acțiuni comune. În orice parteneriat trebuie să existe unul sau mai mulți coordonatori, precum și participanți activi, la care se pot adăuga diferite instituții din comunitatea locală (ONG-uri, biblioteca, consilii locale, palate ale copiilor, inspectorate școlare, etc.). Metodele interactive folosite în cadrul parteneriatului stimulează munca în grup desfășurată de cei implicați în activitate, în cadrul căreia, toți participă cu ceva. Se obține un câștig atât pentru grup cât și pentru fiecare individ în parte. În cadrul parteneriatelor educaționale se urmărește atingerea unor obiective de natură formală, informală, socio-comportamentală.

În urma parteneriatelor școlare fiecare dintre părțile implicate în actul educativ are diferite beneficii: profesorii au posibilitatea deprinderii de noi abilități în planificarea și managementul proiectului; atât profesorii cât și copii dobândesc noi abilități, atât pentru viața profesională, cât și pentru cea personală (abilități de comunicare și prezentare, luarea deciziei, rezolvarea de probleme și managementul conflictului, creativitate, munca în echipă și solidaritate); unitățile de învățământ beneficiază de motivația sporită a profesorilor și elevilor, iar părinții beneficiază de sporirea interesului copiilor pentru școală și activități extrașcolare.

Colaborarea între instituții de învățământ special și unități de învățământ de masă, școală, Club al Copiilor sau Palatul Copiilor, a devenit o modalitate de a încerca să acordăm șanse egale copiilor cu dizabilități în lumea copiilor obișnuiți. Asistența permanentă și continuă este necesară tuturor copiilor, cu atât mai mult pentru copii cu nevoi educaționale speciale în scopul conducerii lor către o viață independentă, conform propriilor dorințe, aspirații și a capacității lor.

Toți copii trebuie învățați și încurajați să-i includă în universul lor și pe cei care nu sunt asemenea lor și anume copii cu dizabilități de orice fel. Copii trebuie să-i respecte pe ceilalți și să-și dezvolte calități precum răbdarea, dreptatea și puterea de a le pasa de semenii lor.

Copiii auzitori trebuie încurajați și stimulați să interacționeze în mod firesc cu copii neauzitori doar așa vor observa că sunt la fel ca și ei, au aceleași preocupări firești vârstei, doar că există această diferență nefericită pentru aceștia din urmă.

Colaborarea dintre Palatul Copiilor Timișoara și Centrul pentru Educație Incluzivă ”Constantin Pufan” din Timișoara a început cu foarte mulți ani în urmă când în urma unui parteneriat educațional parafat pentru un an școlar a rezultat o legătură dincolo de un parteneriat instituțional care continuă de aproximativ 15 ani. Acest parteneriat educațional se desfășoară în cadrul Proiectului educațional „Atelier de origami și artă decorativă”.

Activitățile extracurriculare propuse de cadrele didactice implicate sunt componente educaționale valoroase și eficiente care au fost gândite cu atenție și atitudine creatoare, atât în modul de realizare al

activităților, cât și în relațiile cu copiii, asigurând astfel o atmosferă relaxantă care să permită stimularea creativă a copiilor. Rolul lor terapeutic constă în faptul că prin ele se poate realiza mai ușor socializarea, dar și dezvoltarea capacității creatoare. Aceste activități dezvoltă la elevi deprinderi, priceperi și abilități cognitive și comportamentale, mult mai solide, deoarece, desfășurându-se în afara sălii de clasă, ele permit contactul direct cu realitatea socială. Prin aceste activități, copiii sunt încurajați să gândească în mod creativ dând dovadă de motivare și respect de sine. Trebuie să știm să ne facem viața frumoasă, să ne înconjurăm de lucruri ce ne încântă privirea, să știm să apreciem propriile noastre creații și asta ne propunem prin acest atelier ocupațional.

Prin obiectivele propuse elevii sunt antrenați să se implice afectiv și efectiv în realizarea temei, să lucreze în echipă, să aprecieze munca celorlalți, să-și însușească diferite tipuri de comportament, atingând astfel obiective din sfera socializării.

Pictura, desenul, colajul, arta îndoirii hârtiei prin tehnica Origami și decorațiunile sunt activități pe care copiii de toate vârstele le adoră, stimulându-le imaginația, creativitatea și o gândire flexibilă pentru o structurare temeinică, sistematică a informației, a aptitudinilor, a capacităților. Activitățile desfășurate săptămânal au avut ca finalitate realizarea unor mici obiecte decorative, figurine origami, colaje din diverse materiale, lucrări care au organizate în miniexpoziții școlare, sau au fost trimise la diverse concursuri școlare, unde au câștigat premii valoroase.

Colaborarea cu alte instituții nu este întotdeauna ușoară, unii răspund pozitiv, alții nu. De reușita parteneriatului nu răspund numai cordonatorii sau participanții, ci toți partenerii care comunică permanent și învață unii de la alții. Rezultatul muncii fiecărei părți este foarte important pentru reușita parteneriatului și mai ales dacă toți ne concentrăm asupra scopului propus și înțelegem că randamentul și calitatea fiecăruia dintre noi influențează rezultatul final. Creșterea graduală a prestigiului unităților de învățământ se poate face prin toate activitățile parteneriatului și prin transformarea reală a copiilor în actori principali ai demersului educațional.

Această colaborare s-a transformat într-o legătură de prietenie și colaborare între elevi și cadre didactice și între cadrele didactice ale celor două instituții. Această legătură s-a concretizat pe lângă activitățile curente de cerc, săptămână de săptămână și prin alte activități, ca de exemplu: jurizare la concursuri de pictură/desen la care au participat elevii de la CSEI "Constantin Pufan", simpozioane/comunicări didactice, la excursii organizate de Palatul Copiilor unde pe lângă copiii auzitori ce frecventează cercuri ale Palatului au participat elevi cu deficiențe de auz de la CSEI „Constantin Pufan” Timișoara.

#### Bibliografie:

MIRON, I., 2003, Instrucție și educație, Editura Copyright , București.

BĂRAN-PESCARU, A., Parteneriat în educație, București, Editura Aramis Print, 2004.

## DEZVOLTAREA COMUNICĂRII LA COPIII CU TULBURĂRI DIN SPECTRUL AUTIST

*Pungilă Damaris, profesor psihopedagog,  
C.Ș.E.I. „Paul Popescu Neveanu” Timișoara*

### *Rezumat*

Copiii cu tulburări din spectrul autist au dificultăți în exprimare gândurilor și sentimentelor, în comunicarea cu cei din jur. Articolul își propune să explice modul în care comunică copiii cu autism și să ofere câteva modele de intervenție psihopedagogică pentru dezvoltarea comunicării și însușirea unui limbaj funcțional de către copiii cu tulburări din spectrul autist. Se va porni de la analiza unor noțiuni generale, a modului de comunicare al copiilor cu autism și în final, vor fi prezentate direcțiile de acțiune pentru dezvoltarea abilităților de comunicare ale copiilor cu autism.

### *Noțiuni generale*

Un punct de plecare în definirea și înțelegerea tulburărilor din spectru autist, este definiția enunțată de DSM IV în care autismul ”presupune deficiențe în trei mari arii de dezvoltare: interacțiune socială sărăcăcioasă, comunicare deficitară, interese restrânse și comportamente repetitive” (Verza, 2011, p.771).

O altă definiție a autismului este dată de E. Bleuer: ”Autismul este un sindrom manifestat prin repliere totală asupra universului psihic propriu și prin mode de gândire necritică, axată pe subiectivism și detașare de realitate, dominată de reverie și fantezie” (Buică, 2004, apud. P.Popescu Neveanu, 1978). Această definiție completează definiția inițială prin faptul că evidențiază retragerea subiectului din viața socială și concentrarea acestuia pe sine.

Există mai multe forme de autism: autism infantil, Sindromul Asperger, fiecare din ele având caracteristici proprii. ”Autismul se poate manifesta cu intensitate diferită, de la simptome ușoare la forme mai grave, care pot afecta întreaga existență a individului” (Gherguț, 2007, p. 233). Acesta este un motiv pentru care, trebuie realizat diagnosticul diferențial.

Dificultățile pe care le întâmpină copiii cu autism în realizarea unei bune comunicări, vin pe de o parte din lipsa sociabilității, a faptului că nu interacționează cu alți elevi și nu sunt motivați să comunice cu aceștia, și pe de altă parte din faptul că limbajul verbal se dezvoltă greoi, adeseori chiar deloc, folosindu-se mai degrabă limbajul nonverbal (Gheguț, 2007, p.234).

### *Comunicarea în tulburările de spectru autist*

Unul din criteriile de diagnostic al tulburării din spectrul autist, din DSM-V este ”Carențe persistente în comunicare și interacțiunea socială care survin în numeroase contexte” (American Psychiatric Association, 2016, p. 50). Faptul că unul din criteriile de diagnostic se referă la comunicare reflectă faptul că afectarea comunicării este definitorie pentru copiii cu tulburări din spectrul autist. Studiile arată că aproximativ jumătate din copii cu autism nu au un limbaj funcțional. De asemenea, un aspect specific al comunicării copiilor cu autism este utilizarea unui limbaj stereotip și a ecolaliilor (Quill, 2010, p. 17).

În DSM IV sunt explicate dificultățile în comunicare pe care le are copilul cu tulburări din spectrul autist: utilizează puțin sau chiar deloc limbajul verbal, nu este capabil să întrețină o conversație, are un limbaj repetitiv și jocurile sunt neadecvate cu vârsta sa. Toate aceste criterii formulate în DSM oferă o imagine de ansamblu a dificultăților pe care le are copilul cu autism în comunicare (Verza, 2011, p. 770).

### *Modele de intervenții*

Dezvoltarea comunicării la copii cu tulburări din spectrul autist nu este posibilă dacă lipsesc ”primelele învățării limbajului: atenția, imitarea și urmarea instrucțiunilor” (Ungureanu, 1998, p. 268).

Astfel, un prim pas în intervenția psihopedagogică este dezvoltarea unei relații în care profesorul sau terapeutul să aibă control instrucțional, elevul să aibă capacitatea de a-și concentra atenția asupra profesorului și să imite acțiunile pe care le face profesorul sau terapeutul său. Fără de acestea, este imposibil să se creeze o bază solidă pentru dezvoltarea comunicării.

H. Hartman a realizat un demers bazat e treisprezece reguli pentru o intervenție psihopedagogică eficientă în dezvoltarea comunicării la copilul cu autism. Primele reguli se referă la formarea unei relații cu elevul, la obținerea unui contact cu el: ”observă copilul, imită-l, pune-i oglinda în față fără a-l privi în ochi, introdu mici schimbări în imitare, alternează imitația cu comportamentul normal” (Ungureanu, 1998, p. 345). În cazul în care nu se reușește formarea contactului cu elevul, este recomandat ca pașii să fie repetați până când profesorul sau terapeutul primește un feedback de la copil. Întregul demers dezvoltat de Hartman se bazează pe imitarea copilului și utilizarea contextelor oferite de copil pentru a introduce limbajul și pentru a stabili o comunicare cu copilul cu tulburări din spectrul autist.

Având în vedere faptul că este esențial ca terapeutul sau profesorul să reușească să găsească o modalitate prin care să interacționeze cu copilul cu autism, de multe ori este necesar ca acesta să găsească ”alternative de comunicare cu copilul autist (dintre cele mai neobișnuite, de exemplu: folosirea calculatorului, a unor sunete aparent lipsite de semnificație care reușesc să spargă barierele impuse de specificul lumii interioare a autistului), altele decât modalitățile obișnuite pe care le utilizăm în relațiile cu copiii normali” (Gheghuț, 2007, p. 241).

Imposibilitatea în care se află copiii cu autism de a folosi limbajul verbal pentru a-și exprima gândurile și sentimentele, îi face pe aceștia să reacționeze nepotrivit: să țipe sau să lovească. Aceasta este o modalitate de comunicare pentru ei. Prin intermediul țipatului sau a loviturilor ei vor să transmită faptul că nu le place un anumit lucru sau că îi doare ceva. Acest aspect trebuie luat în considerare în terapia limbajului. Pentru dezvoltarea comunicării, profesorul sau terapeutul trebuie să înțeleagă ce anume vrea să transmită copilul prin comportamentul său și să îl învețe pe acesta o altă modalitate de exprimare. Important este ca noua modalitate de comunicare propusă de profesor sau terapeut să fie accesibilă elevului astfel încât acesta să nu se frustreze și să facă un tantrum. De exemplu, dacă elevul nu emite decât sunete separate, modalitatea de comunicare presupune înlocuirea țipatului cu emiterea unui sunet izolat. Dacă noua modalitate de comunicare este rostirea unui cuvânt, aceasta depășește nivelul elevului și duce la frustrare și eșec (Quill, 2010, p.43).

Aceste modele oferă doar câteva direcții de acțiune de care trebuie să se țină cont în începerea unei intervenții pentru dezvoltarea abilităților de comunicare la copiii cu tulburări din spectrul autist. Așa cum s-a prezentat inițial, autismul diferă ca forme de manifestare și implică multe aspecte, fapt care face ca intervenția psihopedagogică să fie individualizată. Modul în care vor fi continuate aceste direcții de acțiune în practică ține de creativitatea terapeutului sau profesorului în îmbinarea tipurilor de terapii și metode și de particularitățile individuale ale fiecărui elev.

## Bibliografie

1. American Psychiatric Association. (2016). DSM-V: manual de diagnostic și clasificare statistică a tulburărilor mintale. Ediția a 5-a. București: Editura Medicală Callisto.
  2. Buică, C. B. (2004). *Bazele defectologiei*. București: Aramis Print.
  3. Gherguț, A. (2007). *Sinteze de psihopedagogie specială*. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice. Ediția a II-a. Iași: Editura Polirom.
  4. Quill, K. A. (2010). *Teaching children with Autism*. Strategies to Enhance Communication and Socialization. United States of America: Delmar Cengage Learning.
- Ungureanu, D. (1998). *Compendiu logopedic școlar*. Timișoara: Editura Eurostampa

## ANALIZA VIDEO ÎN ACTIVITATEA TERAPEUTICĂ A AUZULUI ȘI VORBIRII

*Sîrbulețu Theodor, profesor  
Coca Marlena Vasiliu, profesor  
Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu” Iași*

### De ce o analiză video?

Ați înregistrat și analizat secvențe video ale activităților dumneavoastră terapeutice sau din alt domeniu? De ce ați făcut, sau nu ați făcut aceste înregistrări?

Numărul studiilor privind rolul sau impactul înregistrării video a ședințelor terapeutice este relativ redus, cele pentru activitatea de terapia auzului și vorbirii lipsind complet. Totuși, deși rezultatele sunt controversate la prima vedere, per ansamblu, se poate spune că analiza video este esențială în activitatea terapeutică (Mark Aveline, 2007). Ca avantaje ale analizei video sunt în general menționate:

- furnizează date corecte și complete privind terapia, ceea ce supervizarea, observația și memoria evenimentelor nu pot realiza în totalitate;
- facilitează examinarea detaliată a modului de desfășurare, a tehnicii folosite, a relației terapeutice și a unor situații cheie din cadrul terapiei;
- secvențele video pot fi analizate în privat de terapeut sau împreună cu clientul;
- înregistrările pot fi utilizate și în cadrul predării, cercetării sau unor verificări/supervizări.

Principalul dezavantaj constă în anxietatea ce poate fi produsă clienților și terapeuților astfel alterând actul terapeutic în sine, de unde o anumită rezistență (Aveline, 1992; Ellis, 2010; Haggerty & Hilsenrot, 2011). Terapeuții și clienții pot să fie preocupați de modul cum ar putea fi utilizate ulterior înregistrările respective. Totuși, trecând peste faza inițială, expunerea repetată la înregistrarea video a unor sesiuni proprii sau a altor terapeuți duce la creșterea autocunoașterii și autocontrolului și scade nivelul de anxietate produs de aceasta (Abbas, 2004).

Înregistrările trebuie utilizate selectiv și cu atenție privind obținerea acordului persoanei, familiei sau aparținătorului, asigurarea securității și confidențialității datelor din înregistrare. Sfaturi privind modalitatea tehnică de a realiza înregistrările trebuie avute în vedere (Mark Aveline, 2007). Există condiții minime privind lumina, unghiul, sunetul, caracteristicile dispozitivului cu care se înregistrează pentru a permite o observare și analiză ulterioară eficientă.

În cadrul ședințelor terapeutice a auzului și vorbirii în afară de situația când un coleg poate fi prezent pentru a observa și a oferi un feedback ulterior, ceea ce nu poate fi realizat frecvent, avem soluția înregistrării video a unora dintre ședințele terapeutice.

Analiza video poate fi utilă și celor experimentați, pentru observarea unor aspecte de detaliu sau pentru prezentarea cazurilor în activități de training sau consiliere/supervizare dar și terapeuților începători care cu siguranță vor observa câte ceva de care să se mire chiar ei, vocea prea scăzută sau crescută ca intensitate sau un ritm al vorbirii prea rapid, repetiția exagerată sau absența încurajărilor, etc.

Morag Clark (2007)<sup>3</sup> referindu-se strict la activitatea terapeutică natural aurală a auzului și vorbirii amintește despre importanța și utilitatea înregistrării unor secvențe video cu ședințele terapeutice la care participă și părinții, scopul acestora fiind:

- Observarea unor detalii ce nu pot fi sesizate în timpul desfășurării activității;
- Compararea sesiunii prezente cu una anterioară în vederea stabilirii progresului;

<sup>3</sup> Director al școlii Brikdale School for Impaired Children, Southport, England, înainte de 1985. Consultant internațional în educația auditivă natural-orală începând cu anul 1985, cu activități în 12 țări. „Abordarea natural-orală în terapia auzului și vorbirii este mai degrabă un mod de viață decât o metodă educațională”, consideră Morag (2007).

- Extragerea părților relevante din sesiune;
- Prezentarea secvențelor respective părinților pentru ca și ei să observe punctele tari și cele slabe ale activității;
- Generează încredere părinților când aceștia observă progresul făcut de copil;
- Pentru utilizare în sesiuni de training de specialitate.

În terapia auzului și vorbirii nu putem lucra doar strict sistematic sunet-silabă-cuvânt- propoziție, trebuie să avem în vedere un cadru de abordare general-sistemic de la care să ne putem adapta demersul practic în funcție de caz. Asta presupune:

- observarea progreselor copilului în dezvoltarea sa generală, înțelegând copilul ca întreg și nu axându-ne doar pe ceea ce poate el să pronunțe sau să vorbească.
- observarea unor detalii privind comunicarea, care nu se referă numai la aspectul verbal ci și la celelalte două componente, nonverbal și paraverbal.
- observarea reacțiilor avute de copil atunci când un partener interacționează cu el și îi vorbește sau când apar stimuli sonori din mediu, așteptați sau neașteptați.
- observarea reacțiilor partenerului de comunicare la răspunsurile și inițiativele verbale și comportamentale ale copilului.

Trebuie să avem în vedere permanent nevoia de consiliere și supervizare a familiei în lucrul cu copilul, unele înregistrări putând fi făcute de membrii familiei în cadrul unor activități cotidiene cu copilul și aduse terapeutului spre analiză comună. În acest context observarea și analizarea exactă a unor secvențe video este foarte importantă având un rol reglator și autoreglator evident pentru succesul activități terapeutice ulterioare.

#### **Funcțiile analizei video în terapia auzului și vorbirii:**

- **Funcție diagnostică:** ajută la stabilirea nivelului de dezvoltare la un moment dat.
- **Funcție prognostică:** ajută la stabilirea unui prognostic al evoluției pe termen scurt și lung.

Există scale de dezvoltare și pentru auz și pentru vorbire ce pot fi considerate<sup>4</sup>.

-**Funcție de observare sau de „oglină”** ne transformă din participanți în observatori. Vedem cum reacționăm noi sau părinții, cum reacționează copilul la comportamentul nostru și încercăm să schimbăm comportamentul greșit pe cât posibil (Uwe Martin & Sigrid Martin, 2017).

- **Funcție de „lupă”:** putem stabili unele aspecte anume pe care să le observăm în film. Printr-o analiză video putem să aflăm punctele noastre forte în comunicarea cu copilul dar și ceea ce vrem să dezvoltăm sau să schimbăm în relația terapeutică, pentru a ne atinge scopurile stabilite.

- **Funcție suportivă:** observăm până și cele mai mici progrese, le dezvoltăm și ne bucurăm de ele împreună cu părinții. Observarea unui progres este extrem de motivantă pentru toți partenerii implicați.

- **Funcție de modelare:** secvențe video pot fi utilizate în trainingul terapeuților furnizând modele optime de abordare practică a cazurilor, sau de către părinți pentru a prelua în activitatea de acasă unele tehnici utile.

#### **Criterii de observare pentru o secvență video**

Dialogul înseamnă stabilirea unui parteneriat, a da și a primi informație, dar și a-l lua în serios pe celalalt, a-l considera un partener egal, iar de aici se ajunge la stimularea inițiativei în comunicare și ulterior la o bună integrare. Dana Suskind (2015) amintește în „The Thirty Million Words Gap...” despre importanța celor „3 T” în dialogul cu rol terapeutic: „Tune in” (atenția, concentrarea), „Talk more”

<sup>4</sup> Încă înainte de anii 1980 s-au stabilit etape ale dezvoltării auzului cu diverse variații ulterioare, toate însă mergând astăzi pe structura inițiată de Erder Norman în 1982. O scală cu abordare integrală, de dată mai recentă, pe care o utilizez în practică este ISD (The Integrated Scales of Development), care are și versiune în limba română și care detaliază dezvoltarea pentru perioada 0-48 luni pe 6 arii de dezvoltare: ascultarea, limbajul receptiv, limbajul expresiv, vorbirea, cogniția și comunicarea.

(furnizarea unui mediu bazat pe vorbire și ascultare în context, implicarea povestirilor, discuțiilor), „Take turns” (schimbarea rolului, așteptarea răspunsului, completările).

Există câteva aspecte care trebuie urmărite în analiza video a unei astfel de ședințe:

- **Verificarea auzului**

**A (adult/terapeut/părinte):** se asigură inițial că proteza este funcțională, asigurând recepția auditivă? Utilizează testul LING sau alte metode rapide de verificare?

- **Atmosfera**

Cum se simt cei doi parteneri de dialog? Cum este atmosfera? tensionată/relaxată; agitată/liniștită; unilaterală/ echilibrată; veselă/serioasă; interesantă/plictisitoare.

- **Comportamentul general în timpul dialogului**

**C (copil):** Este pregătit să comunice cu partenerul adult? Situația creată îi permite copilului să se implice? Participă copilul în mod activ la acțiune (cum, când sau de ce)?

**A:** Este pregătit adultul să interacționeze cu copilul? Cum îl ajută el pe copil? Se desfășoară relația lor de la egal la egal? Își concentrează adultul toată atenția către copil? Este comportamentul său empatic, încurajator, clar și sincer? Urmărește adultul interesul copilului și se abate (dacă este necesar) de la programul propriu stabilit anterior? Poate fi identificat în interacțiunea adult-copil (prin acțiune/prin vorbire) un interes comun? Există posibilități de a crea o stare emoțională pozitivă? Aceste posibilități sunt valorificate și practic?

- **Atenția**

**C:** Într-o situație dată, cât anume înțelege copilul din acțiunea nonverbală și cât prin auz din comunicarea verbală? Cât timp este copilul concentrat pe sarcină? Cât de mult este solicitată atenția copilului, cât timp, cât de intens? Ascultă copilul cu atenție?

**A:** Creează adultul suficiente ocazii astfel încât copilul să-și poată exercita atenția atât în plan situativ, cât și auditiv? Îl ajută adultul pe copil să-și mențină concentrarea atât cât este necesar (acțiunea, reacțiile adultului)? Înțelege adultul felul de a gândi al copilului?

- **Contactul vizual**

**C:** Acceptă copilul contactul vizual? Cu ce intenție: participare, siguranță, informație vizuală, întrebare, invitație, aprobare?

**A:** Sprijină contactul vizual? Acceptă contactul vizual, de ex. aprobă prin mișcări ale capului, face semne cu ochii, zâmbește, își exprimă mirarea, etc ?

- **Limbajul corporal**

Cum arată limbajului corporal al copilului și al adultului (postura, gestică, mimică, comportamentul față de partener și relaționarea în spațiu)? Cum receptează copilul apropierea adultului (dialoguri tactile/atingere)?

- **Limbajul verbal și comunicarea**

**C:** Cum se exprimă? Prin indicare cu mâna, prin gesturi, sunete, cuvinte, propoziții? Cum sunt: registrul vocal, intonația, fluența, articularea, gramatica, viteza vorbirii?

**A:** Cum se exprimă adultul din punct de vedere al limbajului? Cum este limbajul adultului? (firesc, corespunzător vârstei copilului, prea simplu, prea repede/prea lent, potrivit ca și complexitate, face pauze, etc).

- **Autonomie (Independență)**

**C:** Dă dovadă în acțiunile sale și/sau în exprimarea verbală de inițiativă, este creativ? Este activ și face el însuși propuneri sau mai degrabă așteaptă și urmează indicațiile adultului? Întreabă, răspunde, contrazice, sau în mod predominant repetă și imită?

**A:** Îi lasă adultul copilului timp (pauze în vorbire și acțiune) pentru intervenții autonome (propuneri independente)? Situația creată de adult stârnește reacții autonome din partea copilului? Recunoaște adultul propunerile și contribuțiile copilului și manifestă înțelegere față de copil?

- **Limite și reguli**

Cu toată spontaneitatea, care este necesară, sunt stabilite anumite limite și sunt acestea respectate de ambii parteneri (C și A)? Ritualurile creează siguranță? Sunt create reguli pentru desfășurarea unui joc? Cine propune regulile? Regulile deja deprinse sunt apoi modificate și dezvoltate? De către cine? Se încalcă regulile? În ce situații se încalcă regulile?

- **Strategii**

Ce strategii sunt utilizate? (repetiția, șoapta, iritarea, elemente suportive, sublinierea în cadrul vorbirii/pronunției, pauza, etc). De exemplu: iritări (sabotaje)<sup>5</sup>. Sunt produse surprize și prin acestea se creează iritări? Iritarea și uimirea impulsionează gândirea, meditația și întăresc atenția. Cum reacționează C în situațiile neașteptate? Sunt două tipuri de iritări principale: crearea intenționată a unei greșeli sau blocarea unei acțiuni a copilului sau a obținerii unui rezultat.

- **Tematică, obiective, materiale și realizare practică**

Este tema aleasă potrivită vârstei și motivează copilul să vorbească? Obiectivele sunt în concordanță cu nivelul de dezvoltare și nevoile copilului? Sprijină această temă dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială a copilului? Ideea jocului și materialele folosite (de ex. carte, joc educativ etc.) sunt corespunzătoare vârstei, adecvate pentru crearea de relații între copil și adult și motivante pentru vorbire? Sunt luate în considerare nevoile copilului?

În activitatea practică am găsit analiza video ca fiind esențială, copiii cel mult au manifestat o curiozitate inițială față de filmare, niciunul nu a refuzat-o. Unii adulți în schimb fie că refuză participarea la ședințele terapeutice, fie în foarte rare cazuri au refuzat înregistrarea ședințelor. Cu toate acestea în ultimii ani implicarea familiilor în terapia audio-verbală a copiilor lor a crescut semnificativ în România, la fel cum a crescut și standardul profesional al terapeuților în urma existenței unui număr satisfăcător de activități de formare sau perfecționare dedicate și a schimbului de bune practici crescut.

### **Bibliografie:**

1. Aveline, Mark, 2007, *"The Use of Audio and Videotape Recordings of Therapy Sessions in the Supervision and Practice of Dynamic Psychotherapy"* in *British Journal of Psychotherapy* 8(4):347 - 358 · June 2007;
2. Fickenscher, Sherri; Salvucci, Dan, 2017, *"Preparing to Teach, Committing to Learn: An Introduction to Educating Children Who Are Deaf/ Hard of Hearing, Chapter 7: Listening & Spoken Language Strategies"*;
3. Mary Kay, Therres, August 5, 2015, *"Auditory Development Series: Auditory Development Hierarchy"*, (<https://www.audiologyonline.com/articles/auditory-development-series-hierarchy-15458>);
4. Morag, Clark, 2007, *"A Practical Guide to quality Interaction With Children Who Have a Hearing Loss"*, pag. 58, Plural Publishing Inc., San Diego, Oxford, Brisbane;
5. Nancy, Caleffe-Schenck, 2013, *"An Auditory Approach: Focus on Children with Bilateral Cochlear Implants, January 11, 2013, Articles Aural Habilitation - Children Cochlear Implants Pediatrics"*;
6. Suskind, Dana, 2015, *"Thirty Million Words: Building a Child's Brain"*, Dutton, New York.

---

<sup>5</sup> Dr.Uwe Martin și Sigrid Martin, terapeuți și traineri internaționali, reprezentanți ai terapiei natural-aurale a auzului și vorbirii utilizează termenul de „iritare” în timp ce reprezentanții AVT (Audio Verbal Therapy) clasice, de exemplu Mary Kay Therres sau Sherri Fickenscher numesc aceiași tehnică „sabotaj”. Indiferent de termen, tehnica are rolul ca prin situația deranjantă, surpinzătoare creată să stimuleze reacția verbală a copilului.

## BENEFICIILE ART-TERAPIEI ÎN ACTIVITATEA DE GRUP

*Stampar Maria, profesor psihopedagog  
C.Ș.E.I. „Constantin Pufan” Timișoara*

Arta poate fi experimentată prin mai multe mijloace incluzând desenul, teatrul și muzica. Caracteristicile vizuale concrete care se regăsesc în artă îi ajută pe copii, care adesea experimentează anxietate în situațiile sociale, să se relaxeze și să se bucure de ei înșiși în timp ce învață abilități sociale într-un mediu controlat, precum art-terapia de grup.

Art-terapia este o formă de terapie care nu a fost suficient de mult explorată în ceea ce privește copiii cu dizabilități, este foarte potrivită copiilor, deoarece aceștia gândesc într-o manieră concretă și vizuală. Terapia prin artă, ca și componentă a programului de dezvoltare a abilităților sociale, poate să determine creșterea dorinței copiilor de a participa la acțiune, deoarece arta este o activitate pe care ei o găsesc accesibilă, le oferă copiilor o cale de a rezolva problemele vizuale. Îi determină să fie mai puțin literală în a se exprima, și, în același timp, oferă o cale neamenințătoare de a face față provocărilor.

Prin arta realizată de către copii, terapeutul poate cunoaște trăirile copilului, informație ce nu poate fi redată fidel prin mijloacele verbale. Prin folosirea imaginilor, a simbolurilor și a poveștilor sociale terapeutul îi poate sprijini pe copii să-și amintească ceea ce au învățat. Când copiii și terapeuții colaborează în crearea acestor materiale, astfel încât ele să fie adaptate provocărilor și scopurilor fiecărui copil, copilul și le va însuși și le va integra în experiențele proprii (Gray, 1994).

Justificarea programelor de intervenție art-terapeutică

Programele de art-terapie urmăresc dezvoltarea personală, a talentului și a creativității copilului cu dizabilități, promovează vindecarea sufletească, sănătate și descoperirea copilului interior.

Terapia prin artă este o intervenție permisivă care se pliază foarte bine pe specificul copilului cu dizabilități. Comportamentele sau problemele specifice pot fi înțelese și ameliorate mai ușor în cadrul terapiei prin artă, aceasta fiind un tip de intervenție predominant non-verbală și relativ nestructurată. În cadrul grupului de art-terapie se activează învățarea socială cu ajutorul informațiilor specifice și detaliate din mediul terapeutic și, nu în ultimul rând, învățarea prin exemple.

Din punct de vedere psiho-afectiv, întâlnim uneori la copiii cu deficiențe, stări de anxietate, insecuritate, sentimente de izolare, complexe pentru neîndemânarea lor manuală și fizică, suferințe pentru faptul că au preocupări diferite, probleme de adaptare școlară și socială.

În cadrul centrului în care lucrez am întâlnit copiii cu astfel de dificultăți, dar pot spune că am obținut rezultate deosebite în dezvoltarea și recuperarea copiilor cu ajutorul terapiei prin artă din cadrul Proiectului de parteneriat educațional „Artterapia” realizat în colaborare Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Constantin Pufan” și „VivArt – Centrul de Artterapie și Psihologie” Timișoara. Experiențele și bunele practici în munca cu elevul din învățământul special în cadrul parteneriatului educațional au fost un motiv în plus să continuiam pe acest drum. Proiectul își propune să ofere copiilor cu diverse probleme sau dizabilități, activități de recuperare și dezvoltare a comunicării, exprimării emoționale sau a diverselor abilități. Pe parcursul proiectului primesc serviciile de terapie prin artă de copii. Ei beneficiază de servicii de art-terapie prin desen, modelaj cu lut, teatru de păpuși, muzicoterapie și psihomotricitate, conform contractului încheiat.

Atelierul îi învață pe copii să devină încrezători în forțele proprii, să comunice și să relaționeze cu cei din grup, să se exprime spontan și autentic, ceea ce duce în timp la împlinirea personală și echilibru emoțional. Echipa proiectului este formată din terapeuți prin artă combinată, un psiholog, și cadre didactice din C.S.E.I. C-tin Pufan Timișoara.

**Desenul** este tehnica cea mai liberă folosită în cadrul intervenției de față și constă în oferirea unei foi albe de hartie și a materialelor artistice: creioane colorate, creioane de ceară, pensule, acrilice, tempera, lipici, reviste etc. Această tehnică pune accent pe culorile folosite, tipul de linii (groase, subțiri, lungi, scurte, drepte, curbe, apășate, mâzgălite etc.), folosirea spațiului, mișcarea, așezarea în pagină etc. Programul a avut ca obiectiv principal dezvoltarea personală a copiilor, descoperirea calităților personale, creșterea stimei de sine și îmbunătățirea relațiilor interpersonale ale copiilor cu dizabilități, prin folosirea tehnicilor art-terapeutice și a materialelor artistice pentru desen. Acest lucru poate să susțină faptul că art-terapia de grup contribuie la ameliorarea comportamentelor anxioase, depresive și anti-sociale

**Modelaj cu lut**, dintre toate instrumentele folosite, lutul este unul dintre cele mai interesante. În primul rând, deoarece lutul este un material tridimensional, acesta generează răspunsuri perceptiv și decizionale unice, implicând o coordonare complexă a diferitelor regiuni corticale ale creierului. De asemenea, lutul este autocalmant, fiindcă lucrul cu el sporește autoreglarea psihicului în interacțiunea sa cu mediul: lutul poate fi netezit, zdrobit, construit și modelat, manipulat și “experimentat”, simțit, așa cum facem și cu alte elementele din jurul nostru, din viața de zi cu zi. Aceasta combină elemente verbale și nonverbale și integrează experiența și expresia modalităților multisenzoriale: tactile, vizuale, auditive și kinestezice Printre beneficiile modelării lutului amintim :dezvoltarea abilitatilor motrice și stimularea imaginație.



**Teatrul de păpuși**, presupune utilizarea tehnicilor diferite de lucru, a avut influențe diferite semnificative în ceea ce privește dezvoltarea socio-emoțională.

Teatrul este considerat ca fiind un instrument efectiv în câștigarea cunoașterii către dinamica grupului, în particular, permite copiilor să-și împărtășească sentimentele și gândurile prin intermediul păpușilor și să învețe unii de la ceilalți într-un mediu care încurajează imitarea celorlalți, în ceea ce privește gândirea sau comportamentul pozitiv. Art-terapia de grup promovează și încurajează acest tip de comportamente imitative și îi sprijină pe copii în descoperirea propriei identități. De asemenea, stimulează eliberarea emoțiilor reprimite și ajută copiii să se înțeleagă mai bine pe ei înșiși.

### **Muzicoterapia**

Tehnicile active ale muzicoterapiei nu presupun necesitatea existenței unor cunoștințe muzicale prealabile ale copilului și nici nu au ca scop învățarea cântatului la un instrument.

Relația terapeut-copii este cea care contează, muzica fiind doar mijlocul prin care aceasta se consolidează. Improvizația muzicală nu este judecată din punct de vedere artistic, ci din punct de vedere al emoțiilor transmise. În timpul improvizației este luat în considerare absolut: fiecare mișcare, fiecare gest, fiecare privire, fiecare sunet, fiecare liniște, modul în care se situează spațial terapeutul și copiii,

poziția de simetrie/asimetrie din grup. Jocul cu instrumentele, sunetul obținut, plăcerea resimțită odată cu apariția muzicii, tăcerea, toate acestea vor facilita apariția comunicării și a deblocării emoționale.



Nu există modalitate corectă sau greșită în exprimarea emoțiilor prin art-terapie. Nu trebuie să excelezi în pictură, modelaj, muzică sau teatru. Trebuie doar să te simți liber și să te exprimi liber. Fiind o intervenție permisivă, art-terapia de grup facilitează adaptarea programului în funcție de specificul copilului cu dizabilități. Importantă este prezența, conectarea și înțelegerea sarcinilor, a motivelor pentru care copilul se află într-un cadru terapeutic. Când nimic nu este catalogat ca frumos sau urât, bine sau rău, copiii învață că intenția contează, mai mult, chiar este apreciată. Grupul oferă participanților posibilitatea de a se cunoaște mai bine pe sine și pe ceilalți, de a valorifica interacțiunea cu ceilalți, astfel încât aceasta să fie productivă pentru fiecare, descoperindu-și resursele personale.

### **Bibliografie:**

1. Blândul V., Introducere în problematica psihopedagogiei speciale, Ed. Univ. din Oradea, 2005;
2. Gheruț A., Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată, Ed. Polirom. Iași, 2001;
3. Popescu Gabriela, Psihologia Creativității, Ed. Fundația României de mâine, București, 2007

## UTILIZAREA ȘI VALORIFICAREA ÎN ȘCOALĂ A NOILOR TEHNOLOGII DE INFORMARE ȘI COMUNICARE ȘI A CELOR ASISTIVE PENTRU ELEVII CU DIZABILITĂȚI

*Tcaciuc Monica Ana – Profesor educator*

*Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă “Paul Popescu Neveanu” Timișoara*

În ultimii ani **noile tehnologii de informare și comunicare (NTIC)** ocupă un loc tot mai important în societate devenind un instrument prezent tot mai mult în viața profesională și personală a oamenilor. Cu precădere s-a realizat integrarea lor și în învățământ. În prezent, majoritatea școlilor dispun de calculatoare, tablete pentru activitatea didactică propriu-zisă. Avantajele NTIC nu sunt deloc de ignorat, fapt care a atras răspândirea rapidă în activitățile educaționale, fie ele formale sau non-formale. NTIC propun noi posibilități de documentare, de învățare și de formare, permițând accesul nelimitat la cultură.

Utilizarea noilor tehnologii informaționale și de comunicare în educație a dus la o schimbare majoră a unor principii didactice și strategii de predare și învățare. Crearea unor adaptări destinate utilizatorilor cu nevoi speciale s-a dezvoltat foarte mult în ultimii ani, iar aceste adaptări sunt cunoscute sub sintagma de tehnologii de acces.

Dezvoltarea copilului cu dizabilități este strâns legată de asigurarea dreptului la îngrijire specială, adaptată nevoilor sale. Accesul la tehnologia asistivă (TA) la vârste cât mai mici reprezintă o garanție pentru o mai bună integrare în comunitate și societate, ajutând copiii să depășească barierele întâmpinate în viața de zi cu zi, vor permite o autonomie crescută și o mai bună participare la activitățile școlare care oferă acces la orice programă școlară. Copiii cu dizabilități trebuie să participe pe deplin la viața socială, inclusiv prin aportul mijloacelor ajutoare și al altor tehnologii. Absența acestora poate duce la abandon școlar, izolare și chiar excludere. Tehnologia de acces reprezintă un punct important în dobândirea independenței în procesul educațional și de formare profesională a persoanelor cu deficiențe. TA contribuie la formarea, exersarea, dezvoltarea, schimbarea structurilor cognitive, metacognitive, afective, volitive, atitudinale ale copilului cu deficiențe de vedere și, prin aceasta, impactul lor asupra formării și dezvoltării personalității este covârșitor.

Dotarea cu echipament tehnic adaptat tipului și gradului de handicap, printre care softuri asistive, asigurarea manualelor școlare în formate accesibile pentru elevii cu deficiențe de vedere, asigurarea interpreților autorizați ai limbajului mimico-gestual sau ai limbajului specific al persoanei cu surdocecitate reprezintă câteva din mijloacele care contribuie fie la stimularea participării sociale fie, în caz de neasigurare, la abandon școlar, izolare și marginalizare. Educația este principalul factor de incluziune al persoanelor cu dizabilități.

Noile tehnologii au produs schimbări la toate nivelele societății și au influențat profund și activitățile din instituțiile de învățământ, inclusiv din sfera reabilitării, educației și incluziunii sociale a persoanelor cu dizabilități. Utilizarea tehnologiilor informaționale și de comunicare în educație a dus la o schimbare majoră a unor principii didactice și strategii de predare și învățare. Crearea unor adaptări destinate utilizatorilor cu nevoi speciale s-a dezvoltat foarte mult în ultimii ani, iar aceste adaptări sunt cunoscute sub sintagma de tehnologii de acces.

Dezvoltarea copilului cu dizabilități este strâns legată de asigurarea dreptului la îngrijire specială, adaptată nevoilor sale. Îngrijirea specială trebuie să asigure dezvoltarea fizică, mentală, spirituală, morală sau socială a copiilor cu handicap. Îngrijirea specială constă în ajutor adecvat situației copilului și

părinților săi ori, după caz, situației celor cărora le este încredințat copilul și se acordă gratuit, ori de câte ori acest lucru este posibil, pentru facilitarea accesului efectiv și fără discriminare al copiilor cu handicap la educație, formare profesională, servicii medicale, recuperare, pregătire, în vederea ocupării unui loc de muncă, la activități recreative, precum și la orice alte activități apte să le permită deplină integrare socială și dezvoltare a personalității lor.” Accesul la tehnologia asistivă la vârste cât mai mici reprezintă o garanție pentru o mai bună integrare în comunitate și societate, ajutând copiii să depășească barierele întâmpinate în viața de zi cu zi, vor permite o autonomie crescută și o mai bună participare la activitățile școlare care oferă acces la orice programă școlară. Copiii cu dizabilități trebuie să participe pe deplin la viața socială, inclusiv prin aportul mijloacelor ajutoare și al altor tehnologii. Absența acestora poate duce la abandon școlar, izolare și chiar excludere. Tehnologia de acces reprezintă un punct important în dobândirea independenței în procesul educațional și de formare profesională a persoanelor cu deficiențe. TA contribuie la formarea, exersarea, dezvoltarea, schimbarea structurilor cognitive, metacognitive, afective, volitive, atitudinale ale copilului cu deficiențe de vedere și, prin aceasta, impactul lor asupra formării și dezvoltării personalității este covârșitor. Acestea variază de la dispozitive low-tech cum sunt simplele suporturi pentru creion la dispozitive high-tech cum sunt sisteme de comunicare bazate pe PC, tehnologiile casnice digitale sau cele pentru controlul mediului. Aceste echipamente acoperă o plajă largă de domenii inclusiv comunicarea, mobilitatea, așezarea și poziționarea, deficiențele senzoriale și tehnologiile pentru activitățile zilnice.

Dotarea cu echipament tehnic adaptat tipului și gradului de handicap, printre care softuri asistive, asigurarea manualelor școlare în formate accesibile pentru elevii cu deficiențe de vedere, asigurarea interpreților autorizați ai limbajului mimico-gestual sau ai limbajului specific al persoanei cu surdocecitate reprezintă câteva din mijloacele care contribuie fie la stimularea participării sociale fie, în caz de neasigurare, la abandon școlar, izolare și marginalizare. Educația este principalul factor de incluziune al persoanelor cu dizabilități. Cu toate acestea, incidența neșcolarizării și a abandonului timpuriu este de două, respectiv șapte ori mai mare la copiii cu dizabilități față de populația generală. Se recomandă eficientizarea măsurilor cu privire la asigurarea accesului copiilor la educație incluzivă, încă de la vârsta preșcolară, pregătirea corespunzătoare a cadrelor didactice, asigurarea prezenței corespunzătoare a tehnologiilor asistive, precum și crearea unor mecanisme eficiente pentru implementarea legislației care asigură pregătirea copiilor și adolescenților cu dizabilități pentru muncă și viață independentă.

Spre exemplu, folosirea computerului, adaptat corespunzător, de către un elev cu deficiență de vedere, reprezintă un sprijin important în procesul de comunicare scrisă și acces la informație și informare. Un elev nevăzător sau care prezintă resturi de vedere nu poate citi un text scris de mână, respectiv îl poate citi foarte greu, dar poate folosi un computer sau o agendă electronică și, prin învățare, poate scrie în Braille mult mai repede decât scriu ceilalți elevi cu mijloace obișnuite. În perspectiva integrării, folosirea computerului de către un elev sau student cu dizabilități vizuale, nu îl transformă pe acesta într-un elev superior sau inferior față de colegii săi, ci îi oferă șanse egale la educație, informare și calificare profesională, cu limitele și neajunsurile sistemului, culturii sau naturii.

În prezent, produsele TA sunt de obicei alese pentru a se potrivi unei dizabilități sau mai multor dizabilități, astfel încât individul să poată avea acces în mod real la un computer. Operarea unui PC este crucială și critică în același timp din perspectiva compatibilității dintre sistemul de operare, alte aplicații și soluția TA. TA pot include produse cum sunt diferite tipuri de dispozitive de selecție pentru înlocuirea unui maus sau sisteme echipate cu display Braille și cititor de ecran. Nu toate persoanele cu nevoi de accesibilitate au nevoie de de TA dar, în cazul PC, există un număr de soluții tehnice care s-au dovedit a fi eficiente, divizate în câteva categorii:

- interfețe de control (întrerupătoare, joystick, track ball);
- tastaturi alternative (mărite, reduse) și emulatoare de tastaturi;
- mauși, emulatoare de mauși și senzori de privire (Tobii, Camera Mouse, Head-Dev, Trekker, etc.);

- ecrane tactile, senzori de mișcare a capului, bețe pentru gură;
- tablete și smartphones (iPad, tablete Android).

Deoarece TA nu pot fi adăugate oricărui computer – datorită aspectelor care țin de compatibilitatea software – este important ca școala să selecteze software care este accesibil și compatibil cu TA.

În lipsa tehnologiei asistive, persoanele cu dizabilități nu ar fi avut aproape nici o șansă să atingă nivelul educațional și cultural la care sa află azi și mai ales să viseze la îndraznețele obiective pe care și le-au propus pentru viitor. Ultimele realizări din domeniul tehnologiei digitale asistive oferă suportul necesar pentru ca și aceste persoane să se bucure cu adevărat de drepturile fundamentale ale omului. Cu ajutorul acestor tehnologii putem vorbi de un acces real pentru ei la educație, cultură, la un loc de muncă și chiar la libertatea de exprimare și de decizie. Experiența mi-a oferit exemple clare că viața e frumoasă indiferent de condiția fizică și orice barieră, prejudecata poate fi dărmată dacă ai curajul să crezi în forțele tale. Persoanele cu dizabilități, cunoscute și-au acceptat „dizabilitatea” și au decis să facă tot ce țin de ele ca să își atingă obiectivele, însă acest lucru nu ar fi fost posibil fără tehnologia asistivă. Tehnologia asistivă a făcut posibil accesul la educație de calitate și viață independentă pentru persoanele cu nevoi speciale. Viitorul poate fi mai roz pentru aceste persoane datorită tehnologiei asistive care înfloresc tot mai mult. Tehnologia asistivă poate fi un pas către normalitate pentru persoanele cu diferite dizabilități. Egalitatea poate fi asigurată cu ajutorul tehnologiilor asistive pentru ca aceste persoane să poată realiza anumite activități ca toți ceilalți.

Tehnologiile de acces și cele asistive au o serie de avantaje, dar există și unele dezavantaje pe care le implică. Acestea rezidă în principal în aspectele legate de prețul de achiziție ridicat, necesitatea înțelegerii unor concepte de bază din informatică necesare pentru utilizarea aparatelor respective, implicații ale autonomiei energetice, este critic să fie obținute acceptarea și sprijinul din partea colegilor, dezvoltă o anumită dependență pentru cei implicați, determinându-i să nu se mai implice nici în activitățile pe care le puteau face singuri.

Așa cum afirmă UNICEF într-un raport lansat recent, copiii cu dizabilități nu ar trebui tratați ca niște recipienți ai carității. Ei au aceleași drepturi ca toți copiii, printre acestea, dreptul la viață și la oportunitățile care rezultă dintr-o bună îngrijire a sănătății, nutriției și educației, dreptul de a-și exprima opiniile și de a participa în luarea deciziilor. Lipsa de resurse duce la o limitare a serviciilor destinate copiilor cu dizabilități. Se recomandă astfel alocarea de resurse și crearea de servicii integrate, accesibile pe scară largă, de identificare și intervenție timpurie, de recuperare, terapie, consiliere, sprijin pentru integrarea copiilor cu dizabilități, precum și de asistență pentru părinții acestora.

#### Bibliografie:

1. Adrian Roșan, Cartea Albă a Psihopedagogiei Speciale, Cluj- Napoca, 2013;
2. Anghel Traian, Instrumente Web 2.0 utilizate în educație, Ed. Albatros, Cluj-Napoca, 2008;
3. Marian Pădure, Revista Română de Interacțiune Om-Calculator, 65-78, MatrixRom, Cluj-Napoca, 2010;
4. Rui Oliva Teles, Miguel Santos, Tehnologii asistive, manual de curs, Portugalia, 2010.

## IMPORTANȚA COMUNICĂRII NONVERBALE-ACTIVITATE

*Turcu Marika, profesor-educator  
Liceul Teoretic Special Iris Timișoara*

Comunicarea nonverbală între oameni este comunicarea prin trimiterea și primirea de indicii nonverbale. Comunicarea nonverbală implică procese de codare și decodare conștiente și inconștiente. Codarea reprezintă activitatea de generare de informații prin expresii faciale, gesturi și posturi ale corpului.

ARIA CURRICULARĂ: TERAPIE EDUCAȚIONALĂ COMPLEXĂ ȘI INTEGRATĂ

DISCIPLINA: ACTIVITĂȚI DE SOCIALIZARE

CLASA : a X-a

SUBIECTUL LECȚIEI: COMUNICAREA NONVERBALĂ-PANTOMIMĂ

SCOP: Participarea la situații de comunicare și relaționare socială

OBIECTIVE OPERAȚIONALE:

- O1 Să menționeze caracteristicile pantomimei
- O2 Să identifice mesajul dintr-o scenetă de pantomimă\ teatru de umbre
- O3 Să interpreteze o secvență de pantomimă

METODE DIDACTICE: explicația, conversația, exercițiul, joc didactic-mimă

MIJLOACE DE ÎNVĂȚARE: fișă de lucru, filmulețe, prezentare PPT, Google Drive

DURATA ACTIVITĂȚII: 45 minute

DESFĂȘURAREA ACTIVITĂȚII:

### 1. **Moment organizatoric:**

- Activitatea profesorului: Se pregătesc resursele necesare activității.
- Activitatea elevilor: Elevii se pregătesc pentru activitate.

### 2. **Captarea atenției (O1, O2):**

- Activitatea profesorului: Se va realiza prin vizionarea unui filmuleț (teatru de umbre) și adresarea de întrebări pe baza materialului vizionat.
- Numiți animalele pe care le-ați identificat în filmuleț?
- Putem identifica mesajul transmis de o persoană, dacă acea persoană nu folosește limbajul? Argumentează răspunsul dat.
- Activitatea elevilor: Elevii vizionează filmulețul și răspund la întrebările adresate de către profesor
- Metode: Explicația, Exercițiul, Conversația
- Mijloace: Filmuleț (material audio-video)

- Evaluare: Evaluare orală

### 3. Comunicarea subiectului și a obiectivelor (O1, O2):

- Activitatea profesorului: Se prezintă titlul lecției și obiectivele într-un mod cât mai accesibil elevilor, spunându-li-se elevilor că astăzi se va discuta despre comunicarea nonverbală-pantomimă, ca modalitate de transmitere a unui mesaj și latură a culturii teatrale. Astfel, vom afla lucru noi despre pantomimă-caracteristicile pantomimei, vom reuși să identificăm un mesaj transmis folosind comunicarea non-verbală (gesturi și mimică).
- Activitatea elevilor: Elevii ascultă cu atenție.
- Metode: Expunerea
- Evaluare: Observare sistematică

### 4. Dirijarea învățării (O1, O2):

- Activitatea profesorului:
  - Se va prezenta o scenetă de pantomimă. După vizionarea scenetei de pantomimă, se va adresa întrebarea: Care credeți că sunt caracteristicile pantomimei, caracteristici pe care le puteți extrage din materialul vizionat?
  - Se prezintă un material Power Point, care conține caracteristicile pantomimei. Apoi elevii, vor fi solicitați să enumere caracteristicile pantomimei.

<https://drive.google.com/file/d/1OtHEe6lOxe0BcviOVrtFOhiwetJABfi3/view?usp=sharing>

- Se va prezenta o scenetă de pantomimă și se cere elevilor să prezinte mesajul transmis în sceneta vizionată.
- Activitatea elevilor:
  - Elevii vizionează sceneta și răspund la întrebarea adresată.
  - Elevii sunt atenți la materialul prezentat și își notează caracteristicile pantomime.
  - Elevii vizionează sceneta și menționează mesajul transmis în material.
- Metode: Explicația, Exercițiul, Conversația
- Mijloace: Filmuleț (material audio-video), Material Powe Point
- Evaluare: Evaluare orală

### 5. Obținerea performanței și asigurarea feed-back-ului (O3):

- Activitatea profesorului: Se va prezenta elevilor o fișă cu diferite imagini, care vor fi numerotate. Fiecărui elevi, îi va fi atribuit un număr, iar acesta va trebui să mimeze ceea ce este reprezentat în imagine.
- [https://drive.google.com/file/d/1z8magoFjMD\\_49tQIC6VZK46GZ5\\_wBati/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1z8magoFjMD_49tQIC6VZK46GZ5_wBati/view?usp=sharing)
- Activitatea elevilor: Elevii mimează ceea ce este prezentat în imaginea corespunzătoare numărului ales.
- Metode: Explicația, Exercițiul, Conversația, Joc didactic-mimă
- Mijloace: Fișă de lucru

- Evaluare: Evaluare orală

#### **6. Aprecieri și încheierea activității**

- Activitatea profesorului: Se fac aprecieri verbale legate de participarea elevilor la lecție și li se oferă recompense sociale (verbale).
- Metode: Conversația
- Evaluare: Evaluare orală

#### **RESURSE:**

<https://depositphotos.com/113362686/stock-illustration-set-of-funny-mimes.html>

<https://www.pinterest.pt/pin/409898003588043221/> <https://ro.wikipedia.org/wiki/Pantomim%C4%83>

<https://drive.google.com/file/d/1OtHEe6lOxe0BcviOVrtFOhiwetJABfi3/view?usp=sharing>

[https://drive.google.com/file/d/1z8magoFjMD\\_49tQIC6VZK46GZ5\\_wBati/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1z8magoFjMD_49tQIC6VZK46GZ5_wBati/view?usp=sharing)

## ACCEPTAREA DIZABILITĂȚII ȘI STAREA DE BINE LA ADOLESCENȚII CU DIZABILITATE AUDITIVĂ

*Varga Tamara, profesor educator  
CȘEI „Constantin Pufan” Timișoara*

**Rezumat:** Scopul cercetării este de a surprinde relația dintre acceptarea dizabilității cu și nivelul stării de bine la persoanele cu dizabilitate de auz. Din punct de vedere psihologic acceptarea este un proces activ, care reflectează gânduri, amintiri, sentimente și senzații corporale o situație specifică fără a fi nevoie să le urmărim sau să le schimbăm. Prezentarea sinelui, este modul clasic pentru descrierea identității (Baumeister, 1997, p.494). Starea de bine este asociată cu mulți factori care au un impact pozitiv asupra individului: persoanele sunt sănătoase fizic, mult mai rezistente, mai sănătoase din punct de vedere psihologic, au un scop și înțeles în viață. Tipul de studiu este cantitativ corelațional. Au fost aplicate două chestionare, acestea sunt: chestionarul de acceptare a dizabilității auditive (Hearing Disability Acceptance Questionnaire), chestionarul Ryff. La cercetare au participat adolescenții cu dizabilitate auditivă cu vârstă cuprinsă între 15 și 20 de ani, cea mai mare parte având pierdere gravă a auzului. Prin analizarea corelației între cele trei variabile se poate observa o relație moderată dar nesemnificativă, însă există relații semnificative între factorii chestionarelor. În urma calculării testului-T se observă diferențe semnificative în starea de bine pentru: tipul de școală absolvită, traiul independent, pierderea auditivă și purtarea aparatului auditiv. În concluzie, persoanele cu dizabilitate auditivă, își acceptă dizabilitatea astfel au o atitudine pozitivă, relații pline de încredere, căldură și satisfacție, având obiective și țeluri în viață.

**Cuvinte cheie:** dizabilitate auditivă, acceptarea dizabilității, identitatea de sine, starea de bine.

### **Introducere:**

Prin lucrarea de față se dorește aflarea despre persoanele cu dizabilitate auditivă în ce măsură și-au acceptat dizabilitatea, deoarece acceptarea este o parte importantă a vieții, fiecare om este nevoit să accepte ceea ce i s-a dat. De-a lungul timpului se petrec evenimente asupra cărora nu putem interveni chiar dacă ne dorim acest lucru, dar pe care suntem nevoiți și obligați să le primim și să învățăm să trăim împreună cu ele. Acceptarea duce cu ea și starea de bine, astfel ne putem bucura de tot ceea ce ne oferă viața. În cercetare se dorește a se afla în ce măsură adulții cu dizabilitate își mențin starea de bine. Bunăstarea persoanei ajută la experiențe de mulțumire, mândrie, dragoste și în același timp, ne permite să îmbunătățim anumite aspecte ale propriei noastre vieți, acestea sunt următoarele: nivelul energic, sistemul imunitar, angajamentul de a lucra, sănătatea fizică și mentală.

### **Definirea conceptelor principale:**

Văzul și auzul constituie 90% din informațiile sesizate din lumea înconjurătoare. Aceste două simțuri fac parte din cele cinci simțuri principale ale omului. Văzul oferă un caracter mai concret al lumii înconjurătoare: mărimi, forme, culor, poziții spațiale. Auzul oferă informații mai complexe, abstracte are o influență asupra construirii și dezvoltării cogniției, având un rol important în înțelegerea limbajului.

Auzul oferă informații complexe, abstracte, are o influență asupra construirii și dezvoltării cogniției, având un rol important în înțelegerea limbajului. Carolina Bodea Hațegan(2015) scrie următoarea definiție “Dizabilitatea auditivă presupune un deficit la nivelul abilităților de receptare a informației pe baza analizatorului auditive.

### **Acceptarea de sine.**

Din punct de vedere psihologic, acceptarea este un proces activ, care ne reflectează gânduri, amintiri, sentimente și senzații corporale o situație specifică fără a fi nevoie să le urmăm sau să le schimbăm. Acceptarea poate avea diferite dimensiuni, inclusiv autoacceptarea și acceptarea socială care necesită adaptări emoționale și comportamentale.

Acceptare duce la împăcarea cu sine, începe găsirea rolului în familie și în societate. Este important pentru persoanele cu dizabilități să fie acceptați și incluși în societate deoarece acești oameni se autoacceptă și își acceptă dizabilitatea mai ușor dacă societatea nu îi exclude.

Acceptarea dizabilității a fost conceptualizată ca consimțirea pierderii (Li Li a & Dennis M., 2010, apud Dembo, Leviton, & Wright, 1956; Wright, 1960). Acceptarea de către o persoană a dizabilității este posibil să fie asociat cu o mai bună adaptare la dizabilitate. Conform Dembo et al. (1956), acceptarea pierderii este un proces de schimbare a valorii personale. Amplora acceptării dizabilității este asociată cu măsura în care o persoană: (a) recunoaște alte valori decât cele care sunt în contradicție directă cu dizabilitatea; (b) subliniază acele aspecte ale capacității fizice și ale aspectului care contrazic starea de dezactivare a persoanei; (c) nu își extinde dizabilitatea dincolo de nivelul real al deficienței în ceea ce privește alte aspecte ale funcționării independente; (d) nu se compară cu alții în domenii de limitări, dar în schimb subliniază activele și abilitățile sale proprii.

În studii precedente, au fost identificate mai multe variabile în ceea ce privește acceptarea dizabilității, o relație puternică și pozitivă între acceptarea dizabilității și stima de sine au fost demonstrate în cazul adolescenților surzi, în colegiul de studenți cu dizabilitate fizică, și adolescenți cu deschizătură oral-facială și Africani din America cu diferite dizabilități. De asemenea, cercetarea a concluzionat că există o relație puternică între stima de sine și acceptarea dizabilității, indiferent de vârstă, dizabilitate sau alte caracteristici.

### **Starea de bine.**

Starea de bine, fericirea sau bunăstarea, este de obicei considerată o stare psihologică de dorit, care sunt subliniați ca o stare de existență subiectivă și pozitivă. Starea de bine este asociată cu mulți factori care au un impact pozitiv asupra individului: persoanele sunt sănătoase fizic, mult mai rezistente, mai sănătoase din punct de vedere psihologic, au un scop și înțeles în viață.

Cu toții avem dreptul la fericire/ bunăstare, acesta fiind esențială pentru o viață normală, astfel persoanele cu dizabilitate trebuie să aibă șanse egale pentru o viață îndeplinită. Bunăstarea pe care o numim fericire nu atinge doar persoanele frumoase și sănătoase. Dreptul la viață, egalitatea de șanse, principiul normalizării, promovat de toate organizațiile internaționale și adoptat în fiecare constituție națională, oferă dreptul la o viață de calitate superioară, dreptul la împlinirea personală. Fericirea are multe efecte secundare pozitive, duce la experiențe bazate pe bucurie, mulțumire, dragoste, mândrie și în același timp, ne permite să îmbunătățim anumite aspecte ale propriei noastre vieți, acestea sunt următoarele: nivelul energetic, sistemul imunitar, angajamentul de a lucra, sănătatea fizică și mentală. Când devenim mai fericiți, respectul de sine și încrederea în sine cresc. Beneficiile vor fi ale noastre și ale familiilor noastre, ale comunității și societății noastre. (Maria S., 2011, p.21, apud Lyubomirsky, 2010). Atitudinea celorlalți contribuie la bunăstarea noastră astfel „oglinza noastră socială” de zi cu zi ne arată modul în care suntem percepuți de cei din jur și ne hrănim bunăstarea sau, dimpotrivă, ne împinge în golul singurătății și al suferinței.

O cercetare anterioară despre bunăstare ar fi “Psychological Well-Being in Emerging Adults Who Are Deaf” (Jill Meyer și Susan Kashubeck-West, 2011) acesta examinează semnele de independență, tranziția către maturitate și bunăstarea în rândul adulților cu vârste cuprinse între 18 și 30 de ani, cu dizabilitate auditivă. Instrumentul aplicat a fost Ryff. Astfel, rezultatele cercetărilor arată că bunăstarea psihologică se îmbunătățește în această perioadă de viață. În același timp, relațiile se adâncesc, sporind sprijinul social, ceea ce la rândul său, promovează sănătatea și creează o rezervă împotriva stresului.

### **Scopul cercetării:**

Scopul cercetării este de a surprinde relația dintre acceptarea dizabilității și nivelul stării de bine.

**Ipotezele cercetării:**

1. Va exista o relație pozitivă între acceptarea dizabilității și starea de bine a adulților cu dizabilitate auditivă.
2. Există diferențe semnificative determinate de gradul dizabilității în starea de bine a adulților cu dizabilitate auditivă.
3. Există diferențe semnificative determinate de domiciliul în starea de bine a adulților cu dizabilitate auditivă.
4. Există diferențe semnificative determinate de purtarea aparatului auditiv în starea de bine a adulților cu dizabilitate auditivă.

**Metodologie :**

În cadrul acestei cercetări la identificarea răspunsurilor pe baza chestionarului despre identitate, acceptare și starea de bine, a fost identificat un număr de 18 respondenți.

- 12 sunt de genul feminin iar 6 persoane genul masculin.
- vârsta în care se încadrează este între 15 și 20 de ani.
- 13 respondenți își au domiciliul în mediul urban, 5 respondenți în mediul rural.
- cea mai mare parte din respondenți are o pierdere gravă a auzului și vârsta pierderii fiind între 0-3 ani.
- 12 din 18 poartă aparat auditiv și comunică prin ambele metode de comunicare.

**Instrumentele și procedura de colectare a datelor:**

Au fost folosite două chestionare pentru fiecare variabilă.

Acestea sunt următoarele:

- Acceptarea dizabilității auditive („Hearing Disability Acceptance Questionnaire”).
- chestionarul Ryff. Chestionare cu scale de evaluare gradate de tip Likert.

Procedura de colectare a datelor s-a desfășurat online.

**Rezultate :**

În urma analizei corelaționale s-a observat ca pentru prima ipoteză există o relație pozitivă moderată dar ne semnificativă. Așadar s-a analizat pentru fiecare scală a chestionarelor corelarea între acestea, astfel s-a dovedit că există relații puternice și semnificative între scalele chestionarelor. Privind ipoteza 2, 3 și 4 se poate observa ca pe starea de bine a adulților cu dizabilitate auditivă există diferențe semnificative.

**Interpretarea rezultatelor :**

Potrivit analizei corelaționale cele mai puternice și semnificative relații sunt următoarele: între acceptarea dizabilității și controlul mediului se dovedește o relație foarte puternică și una semnificativă prin urmare persoanele cu dizabilitate auditivă au un sentiment de stăpânire și competență în gestionarea mediului, pot alege sau crea contexte adecvate nevoilor și valorilor personale și utilizează eficient oportunitățile din mediul înconjurător astfel au și o acceptare a dizabilității ridicată. Prin calcularea corelației între starea de bine și scopul în viață, acceptarea de sine și relații pozitive cu cei din jur există o relație foarte puternică acesta semnifică că persoanele cu dizabilitate auditivă au obiective și scopuri în viață, o atitudine pozitivă față de sine, recunosc și acceptă multiplele aspecte ale sinelui, inclusiv calități și defecte și au relații pline de încredere, căldură și satisfacție în acest caz au o bunăstare ridicată.

**Diferențele semnificative după analiza datelor.**

Ipoteza numărul trei scrie despre o diferență semnificativă în starea de bine a adulților cu dizabilitate auditivă. În urma calculării testului-T se observă patru diferențe semnificative acesta fiind pentru trei scale și pentru scorul starea de bine.

Așadar persoanele care au o dizabilitate ușoară și moderată, au un sentiment de stăpânire și competență în gestionarea mediului, controlează o gamă complexă de activități externe, utilizează eficient oportunitățile din mediul înconjurător. Există o diferență pozitivă și semnificativă pentru scorul

starea de bine acesta indică pentru persoanele cu o dizabilitate auditivă ușoară și moderată o bunăstare ridicată .

În ipoteza următoare s-a urmărit dovedirea că există o diferență semnificativă și pozitivă pentru mediul de rezidență (urban sau rural) în starea de bine, prin urmare se poate observa că există o diferență semnificativă dar negativă, pentru scala controlul mediului acesta este -2,67.

Diferență semnifică pentru cei care au domiciliul în mediul rural, că aceste persoanele întâmpină dificultăți în gestionarea activităților de zi cu zi, se simt incapabili să schimbe sau să îmbunătățească contextul înconjurător, nu au simț al controlului asupra lumii externe.

În ipoteza numărul patru prin analiza testului-T se dorește aflarea dacă există o relație pozitivă în starea de bine la adulții cu dizabilitate auditivă pentru cei care poartă aparat auditiv.

În urma analizei testului-T s-a dovedit că pentru toate scalele diferența este negativă și ne semnificativă din punct de vedere statistic.

### **Limitele cercetării și sugestia viitoare de cercetare**

Una dintre limitele studiului a fost faptul că cercetarea de față s-a realizat pe un număr mic de participanți, astfel pentru cercetările viitoare recomandăm să participe persoane cu diferite dizabilități nu doar persoanele cu deficiență auditivă, astfel numărul participanților o să fie mai ridicat, s-ar putea face comparații și diferențe între diferitele dizabilități. A doua limită este procedura de colectare a datelor, în cazul de față ar fi fost mai ușor pentru reprezentanți ca afirmațiile chestionarului să se completeze pe hârtie și nu în format on-line. Așadar recomandăm ca pe viitor, procedura în astfel de cercetări cu oameni cu dizabilități auditive să se completeze pe hârtie și să fie tradus în limbajul mimico-gestual.

### **Concluzii**

În concluzie această cercetare a urmărit relația dintre acceptarea dizabilității, starea de bine. În studiile anterioare nu sunt prezente asemenea cercetări. De asemenea în lucrare se găsesc informații și definiții despre fiecare variabilă atât și studii anterioare. Prin intermediul acestei lucrări am încercat să scoatem în evidență că cei care au o dizabilitate auditivă, trăiesc în armonie și bunăstare deplină.

### **Bibliografie:**

- Jill, M., Susan K.W. (2011). Psychological Well-Being in Emerging Adults Who Are Deaf, Resilience in Deaf Children: Adaptation Through Emerging Adulthood, 359-374.
- Meyer, J. M., Kashubeck-West, S. (2013). Well-being of individuals with late-deafness. *Rehabilitation Psychology*, 58(2), 124–136. <https://doi.org/10.1037/a0032197>
- John, W. A., Pamela S. R., (2004). *Handbook to Service the Deaf and Hard of Hearing*, California, Editura Elsevier Academic Press.
- Li Li, Dennis,M.(2010). Acceptance of Disability and its Correlates, *The Journal of Social Psychology*,138,13-25. Citit de la: <http://dx.doi.org/10.1080/00224549809600349> .
- Luștea, A. (2017). Psihologia copiilor cu dizabilitate auditivă: dezvoltarea și adaptare. Timișoara, Editura Universității de Vest.
- Roșan, A. (2015). Psihopedagogia specială, modele de evaluare și intervenție, Iași, Editura Polirom.

## INSTRUIREA DIFERENȚIATĂ A ELEVILOR CU CES

*Vașniuc Alina, profesor psihopedagogie specială,  
C.S.E.I “Constantin Pufan” Timișoara*

**«Nu trebuie să i se predea copilului altceva decât ceea ce este potrivit cu capacitățile sale și cu cunoștințele pe care deja le posedă» (J.Locke)**

În cadrul istoriei teoriei educației și în practica școlară au existat numeroase încercări de tratare diferențiată a elevilor în școală. Această preocupare a fost determinată de respectarea unui principiu didactic fundamental, respectiv adaptarea structurii și conținutului învățământului la particularități psihofizice, de vârstă și individuale ale elevilor, în vederea dezvoltării cât mai echilibrate și armonioase a personalității lor.

Diferențierea și individualizarea instruirii constituie o problemă pedagogică veche, însă actuală, deoarece oamenii se deosebesc unii de alții nu doar în ceea ce privește felul lor de a gândi și a fi, ci și prin capacitatea și ritmul de învățare.

Nu toți copiii sunt educabili în același grad - nu toți dispun de aceeași zestre ereditară, de aceleași posibilități de organizare interioară a experienței, nu au același ritm de învățare și de lucru.

Instruirea diferențiată vizează adaptarea activităților de învățare, îndeosebi sub raportul conținutului, al formei de organizare și al metodologiei didactice, la capacitatea de înțelegere și la propriul ritm de lucru, la aptitudinile și posibilitățile diferite ale fiecărui elev în parte.

A răspunde diferențiat la diversitate înseamnă a antrena capacitățile personale și de grup, având la bază individualizarea.

Individualizarea este în stransă legătură cu diferențierea activității didactice, care se referă îndeosebi la tehnologia didactică, tratarea adecvată a elevilor, nuanțarea activităților de muncă independentă, precum și la o modalitate adecvată de prezentare a conținutului în concordanță cu particularitățile însușirii acestuia de fiecare elev în parte.

În categoria elevilor cu cerințe educative speciale, a căror principală caracteristică este dificultatea de învățare și adaptare școlară, sunt integrați copii cu deficiențe senzoriale, mintale, fizice, copii întârziți pedagogic, școlari, copii cu dificultăți de învățare și cei cu tulburări de comportament.

Dificultățile concrete pe care le întâmpină aceștia, se pot manifesta în toate tipurile de învățare, predominând însă dificultățile în învățarea cognitivă (mai ales la deficienții mintal), dificultățile în învățarea instrumentală (mai ales la deficienții senzorial), în învățarea afectivă (la cei cu tulburări comportamentale). De aceea este important să se elaboreze acele modalități de abordare a elevilor respectivi care să asigure deblocarea procesului învățării, diminuarea dificultăților întâmpinate în acest proces, înlăturarea barierelor din calea adaptării.

Se pune un accent deosebit pe orientarea ludică și afectivizarea activităților de învățare, pe eșalonarea materialului de învățat în secvențe bine delimitate dar temeinic înlănțuite între ele, pe utilizarea îmbinată și echilibrată a mijloacelor de lucru intuitive, verbale și practice, pe asocierea și integrarea activităților de învățare cu activități de terapie complexă și specifică: ergoterapie, meloterapie, terapia tulburărilor de limbaj și a celor psihomotorii. Astfel, în aceste situații învățarea nu apare nu numai ca factor de dinamizare a proceselor dezvoltării psihosociale, ci și ca factor de echilibrare treptată, ca un factor important pentru dezvoltarea compensatorie, în condițiile unei învățări orientate formativ. Este

necesară o atenție deosebită în elaborarea metodelor și a tehnicilor de abordare a învățării la copilul deficient mintal, care prezintă anumite caracteristici ale dinamicii dezvoltării psihointelectuale.

Cunoașterea particularităților psihofizice ale elevilor reprezintă condiția necesară adoptării strategiilor de tratare diferențiată a elevilor, atât sub raportul nivelului exigențelor conținutului instruirii, cât și al modalităților de instruire-învățare. Din aceasta perspectivă, reușita \nereușita școlară se prezintă ca o stare relativă, în raport cu exigențele normelor școlare.

Învățarea eficientă se bazează pe înțelegere, pe descoperirea activă de către cel care învață a demersurilor proprii domeniului studiat, pe cautarea de soluții și rezolvarea situațiilor problemă, pe exerciții repetate, urmărind stocarea informațiilor și acumularea de experiență, în perspectiva reactualizării și a aplicării lor în practică. Toate aceste informații rămân valabile și în cazul copiilor cu cerințe educative speciale. La aceștia însă - în raport de tipul și gravitatea dificultăților întâmpinate sau de caracteristicile deficienței - atât înțelegerea cât și stocarea și aplicarea informației și a experienței sunt stânjenite sau chiar blocate.

În domeniul educației, individualizarea semnifică adaptarea influențelor și a metodelor la specificul individual al fiecăruia, la posibilitățile și trebuințele sale printr-o dezvoltare armonioasă.

Principiul individualizării în teoria didactică afirmă că educația trebuie să pornească de la diferențele cantitative și calitative dintre elevii de aceeași vârstă, generate de unicitatea personalității lor. Se preconizează că în locul unei atitudini nivelatoare și egalizatoare trebuie să se procedeze la diferențierea activităților fundamentale (jocul, învățarea, munca, creația), potrivit particularităților individuale și la acomodarea instruirii la posibilitățile de asimilare ale fiecărui copil. Perspectiva individuală pornește de la următoarele ipoteze: un copil sau un grup de copii poate fi identificat ca special; acest copil (grup) are nevoie de predare-învățare individualizată ca răspuns la problemele identificate; este bine să învețe împreună dar și separat de ceilalți copii; fiecare are nevoie de atenție, iar dificultățile determinate de tulburări ale învățării se pot rezolva împreună în clasă prin contribuția tuturor resurselor. De asemenea, învățarea este mult mai plăcută și mai eficientă dacă în clasa de elevi se folosește învățarea în interacțiune; se negociază obiectivele învățării; se demonstrează, se aplică și apoi se analizează reacțiile; se realizează o evaluare permanentă ca răspuns al învățării; se asigură sprijin pentru profesor și pentru elevi.

Antrenarea unor strategii de sprijinire a învățării în clasă este deosebit de important pentru dezvoltarea unui program de învățare eficient.

Instruirea diferențiată are în vedere următoarele elemente:

- Structura învățământului
- Conținutul învățământului
- Organizarea colectivității școlare și a activității didactice
- Metodologia didactică și relația pedagogică dintre educator și educat.

Diferențierea activităților de învățare este un proces care implică recunoașterea nevoilor individuale existente în cadrul unei clase, asigurarea unei activități de predare adecvate și evaluarea eficienței activităților, pentru a crește performanța școlară.

Așadar, diferențierea poate fi abordată luând în considerare strategii aplicabile în patru domenii principale:

*-diferențierea activității de învățare prin resurse:* presupune selectarea atentă a materialului didactic, analiza designului și a formei de redactare și a materialelor tipărite, utilizarea tehnologiilor informatizate, pregătirea elevilor la începutul cursului și formarea abilităților de studiu în timpul activității de învățare.

*-diferențierea activităților de învățare prin sarcini:* elevii lucrează în mod diferit folosind abilități și aptitudini diferite. O formă a diferențierii constă în a oferi sarcini variate care cuprind conținutul principal de cunoștințe, pentru a veni în întâmpinarea tuturor varietății elevilor dintr-o clasă.

-*diferențierea activității de învățare prin sprijin*: deoarece unii elevi au mai multă nevoie de ajutor decât alții pentru a îndeplini anumite sarcini de lucru, acest ajutor se oferă în mod diferențiat: sprijin oferit de profesori, sprijin prin tehnologie și sisteme electronice adecvate, recompensarea succeselor, activități în echipă sau în grupuri mici.

-*diferențierea prin raspuns*: chiar și atunci când lucrează la o temă comună, rezultatele grupurilor de elevi vor demonstra diferențe care probează conceptul de competențe diferențiate. Este necesar un răspuns diferențiat la activitatea fiecăruia. Se recomandă stabilirea unor obiective accesibile pentru lecții, dezvoltarea unor planuri individuale de acțiune, prezentarea explicită a sarcinilor de lucru, prezentarea criteriilor de evaluare.

În concluzie, diferențierea, ca atribut al individului, ca scop al acțiunii de formare a individului, devin coordonate ale dezvoltării personalității. Conceptul de diferențiere a intrării relevă caracterul de sistem al multiplelor modalități susceptibile de a face ca activitatea de învățământ să fie adecvată trăsăturilor tipologice sau individuale ale elevilor, conferindu-i valoarea unei veritabile strategii de organizare și desfășurare a activității instructiv-educative.

#### Bibliografie:

- Jinga I, Istrate E. – „Manual de pedagogie” Ediția a II a, 2005.
- Ghergut A. - "Psihopedagogia persoanelor cu cerințe educative speciale: strategii de educație integrată", Editura Polirom, Iasi, 2001
- Sima I.- "Psihopedagogia copiilor cu dificultăți de învățare, Note de curs" Sibiu, 2009
- [www.examentitularizare.ro](http://www.examentitularizare.ro) - Pedagogie și elemente de psihologie școlară pentru examenul de Definitivare în învățământ

**SINDROM DOWN - STUDIU DE CAZ**

*Vidican Ramona,  
prof. de educație specială pentru o catedră de educație specială  
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr.1 Oradea*

Planul de intervenție personalizat (P.I.P.) este un instrument de planificare și coordonare extrem de util, ce vizează intervenții de natură să asigure învățarea și dezvoltarea, ca răspuns la cerințele multiple și complexe ale copilului. El reprezintă un document de lucru elaborat pentru a sprijini copilul în învățare, identificând pe de-o parte dificultățile de învățare existente și avansând pe de altă parte modalitățile concrete de intervenție în vederea depășirii acestora și atingerii unor scopuri de învățare și dezvoltare.

Sindromul Down este o boală genetică cromozomială ce afectează aproximativ unul din o mie de copii. Cel care a descris sindromul pentru prima oară, în anul 1866, a fost medicul britanic John Langdon Down. În 1959, pediaterul și geneticianul francez Jérôme Lejeune a descoperit că sindromul Down era cauzat de prezența unui cromozom 21 suplimentar, rezultând astfel un număr de 47 de cromozomi, față de 46, cât are un om în mod normal. Din această cauză, sindromul este cunoscut și sub denumirea de trisomia 21 sau mongolism. Gradul de dizabilitate diferă de la o persoană la alta și este greu de apreciat, în momentul nașterii, cum va evolua manifestarea acestei boli în viitor.

Persoanele cu sindrom Down au trăsături fizice și caracteristici distincte și, deși sindromul Down este permanent, majoritatea celor afectați, beneficiind de o îngrijire adecvată, pot duce o viață normală și activă.

Numele și prenumele: G.I., sex: feminin, vârsta: 17 ani, clasa : a X-a

Diagnosticul actual este următorul: tulburări instrumentale (dislexie, disgrafie, discalculie), dizarmonie cognitivă.

Diagnostic în anul școlar precedent a fost : retard psihic grav, dificultăți de însușire a limbajului citit, scris, vorbit, calcul, întârziere în structurarea, organizarea, orientarea spațială, temporală, agitație psihomotrică.

Motivul acordării sprijinului este existența dificultăților de învățare școlară.

În ceea ce privește situația școlară, eleva a frecventat învățământul primar și gimnazial la CȘEI nr 1 Oradea. Din clasa a VII-a a beneficiat de plan de intervenție personalizat., până în clasa a VI-a lucrându-se cu ea pe bază de planificări calendaristice.

Din analiza fișelor psihopedagogice și a rezultatelor școlare din anii școlari precedenți reiese că rezultatele școlare sunt foarte slabe:

- atenția-insuficient, inteligența-insuficient, memoria-insuficient,
- limbaj-prezent, dar neinteligibil, colorează, dar fără a respecta conturul,
- noțiuni temporo-spațiale neasimilate: nu enumeră zilele săptămânii, anotimpurile, momentele zilei, nu identifică pozițiile spațiale,
- structurile perceptiv-motrice de formă, culoare și mărime parțial formate și dor în prezența suportului concret( identifică doar culorile de bază, mic-mare, rotund)
- nu identifică literele, nici cifrele
- numără cu suport concret 1-5
- ține corect instrumentele de scris
- este afectuoasă, colegială

- prezintă o relativă autonomie personală. Mănâncă singură, are control sfincterian format, realizează independent igiena personală proprie

Eleva provine dintr-o casatorie normală, căsătoria mamei este una legală cu tatăl acestuia. În prezent, minorul locuiește cu ambii părinți, fiind al 8-lea din cei 9 copii ai familiei.

Relațiile de familie sunt foarte bune, mama, tata și toată familia îi acordă copilului foarte multă atenție și grijă.

Planul de intervenție personalizat a vizat domeniul cognitiv, psihomotor, logopedic, socio-emoțional,

Este al 4-lea an școlar în care beneficiază de terapii specifice și de compensare, kinetoterapie, dar și de terapie complexă și educativă. Aceste intervenții s-au realizat și perioada școlii online, prin adaptarea obiectivelor operaționale la acest timp de școlarizare și prin implicarea totală a tatălui elevei

În momentul realizării acestui studiu de caz se constată următoarele:

- eleva enumeră zilele săptămânii, identifică zilele de azi, ieri, mâine
- pronunță incorect cele 3 luni ale fiecărui anotimp și enumeră caracteristicile celor patru anotimpuri
- identifică toate literele, dar și poziția literei în cuvânt
- scrie după dictare, cu litere mari de tipar și cu confuzii între litere, un text scurt
- numără fără suport 1-10 și cu ajutor 11-30
- execută operații de ordonare, comparare, adunare, scădere fără trecere peste ordin în cercul 0-10, cu suport concret
- scrie după dictare și cu ajutor (11 i se spune doi de unu alăturați) numerele până la 30
- urcă și coboară scările alternând picioarele
- coase pe puncte, atât pe carton cât și pe etamina cu ochiuri mari
- aruncă la coșul de baschet cu ambele mâini
- așează corect masa

#### CONCLUZII:

În urma aplicării planului de intervenție s-au înregistrat următoarele progrese:

- reușește să înțeleagă semnificația globală a unui mesaj scurt (uneori după explicații suplimentare);
- formulează răspunsuri destul de ample la întrebări, chiar dacă greu inteligibile;
- numără crescător și descrescător în centrul 0-30 cu ușoare greșeli pe care le corectează la atenționare;
- progrese în ceea ce privește echilibrul, orientarea în spațiul larg, coordonarea ochi-mână și în însușirea schemei corporale;
- și-a îmbunătățit spiritul de observație, memoria vizuală și asociativă, atenția concentrată și distributivă
- și-a îmbogățit vocabularul;
- a învățat să aibă răbdare în activitatea desfășurată;
- memorează versurile unei strofe dintr-o poezie;
- este atentă, nu mai mult de 15 minute la ceea ce se vorbește în clasă;
- încă nu poate despărți cuvintele în silabe.

#### BIBLIOGRAFIE

Alecu, S., *Metodologia cercetării educaționale*, Editura Fundației Universitare „Dunărea de Jos” Galați, 2005  
 Gherguț, A., *Sinteze de psihopedagogie specială*, Editura Polirom, București, 2005

Ghergut .A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerinte speciale.Strategii diferite si inclusive in educatie*.Editia a II-a,Polirom,Iasi,2006

Paunescu.C.Musu.I.*Psihopedagogie speciala integrata*.Editura Pro Humanitas,Bucuresti

Popovici Doru Vlad – *Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe mintale*, Editura Pro Humanitate, București, 2000

Pânișoară, I. O., *Comunicarea eficientă*, Editura Polirom, Iași, 2008

## LIMBAJUL

*Zarin Simona, profesor psihopedagog  
CȘEI „CONSTANTIN PUFAN” TIMIȘOARA*

Cu toții suntem de acord că limbajul este un proces de comunicare între oameni, care se produce prin intermediul limbii.

Omul este o ființă socială, încă de la primele etape ale dezvoltării sale. Principalul său atribut este acela de a comunica în primul rând din punct de vedere relațional. Pentru a-și satisface necesitatea de a relaționa cu semenii, omul apelează la limbaj.

Limbajul poate fi definit drept activitate psihică de comunicare și relaționare a ființei umane. Acesta fiind specific oamenilor și are implicații majore în dezvoltarea gândirii și a celorlalte procese psihice. El reprezintă un sistem complex cu ajutorul căruia oamenii își pot împărtăși sentimentele, gândurile sau ideile.

Comunicarea verbală, atât scrisă cât și orală, este modalitatea esențială de relaționare cu semenii. Copilul învață să vorbească în mod spontan datorită faptului că cei din jurul său oferă acest model. Însușirea limbajului de către copil este un proces foarte complex, fiindcă elementele semantice aparțin unui sistem care oferă variate contexte și structuri. Între limbaj și gândire există o strânsă legătură, cu cât gândirea este mai dezvoltată, cu atât mai dezvoltat este și limbajul, oferind o multitudine de modalități de codificare și decodificare a mesajului.

Comunicarea prin limbaj nu poate fi posibilă decât prin intermediul limbii și prin mijlocirea ei. Trebuie să facem distincția clară între limbă și limbaj. Limba este elaborată de societate și este un fenomen obiectiv de suprastructură. Limbajul, pe de altă parte, limbajul reprezintă procesul de comunicare verbală (indicațiile, comunicările, întrebările, încurajările, ordinele, etc.)

Pentru a putea vorbi de un proces de comunicare prin limbaj, trebuie să existe cel puțin doi vorbitori, care utilizează aceeași limbă. Unul din ei comunică ceva, el are rolul de emițător. Putem numi mesaj ceea ce comunică emițătorul. Acest mesaj ajunge la interlocutorul său, care are rolul de receptor. Comunicarea dintre persoane se face cu ajutorul semnelor organizate într-un sistem complex numit limbă naturală.

Mesajul este alcătuit tocmai din acele semne ale limbii, care sunt puse în relație într-un lanț semantic. El se referă la ceva din afara sa și această referire îi dă conotație. Scopul principal al învățării limbajului este acela de a forma deprinderi de alcătuire corectă a mesajelor de diferite tipuri, dar și acela de a le înțelege.

Una dintre componentele de bază ale limbajului este limba naturală. Aceasta reprezintă un complex de cuvinte, forme gramaticale, înțelesuri și înlănțuiri sintactice dobândit în special în cadrul școlii.

În ultima perioadă, dezvoltarea științei și a tehnicii, s-a observat apariția așa-numitelor limbaje artificiale. Ne referim aici la acele limbaje logice și simbolice care servesc la comunicarea dintre om și mașină sau computer.

Dezbatem limbajul din perspectiva limbii naturale, cel mai important mijloc de comunicare apărut în istoria conviețuirii sociale a ființelor umane. Ca element de relaționare, limbajul este pus în slujba unor scopuri practice, dar și afective.

Funcțiile limbii se referă la principalul rol din viața socială, cel al comunicării dintre oameni. Mesajele care concretizează comunicarea sunt influențate atât de normele limbii, dar și de o serie de factori ce produc variații și modificări.

Uneori mesajul urmărește să transmită pe lângă conținutul său și ceva despre cel care l-a emis, respectiv emoțiile și sentimentele. Astfel, mesajul se centreează pe emițător, iar limbajul capătă o funcție emotivă. Dacă mesajul este centrat asupra receptorului, putem afirma că limbajul dobândește funcția conativă. Trebuie să specificăm faptul că identificarea funcției unui mesaj se face prin intermediul faptelor de limbă cuprinse în acel mesaj. Faptele ilustrative ne vor ajuta să o delimităm și să o definim.

Modificări ale mesajelor se pot produce și de către factorii externi. Aceștia pot fi: vârsta, ocupația, nivelul cultural al vorbitorului, etc. Acest ansamblu de date formează factorul social-cultural și determină apariția mesajelor cu particularități speciale, numite stiluri ale limbii. Stilul limbii este un ansamblu de trăsături lingvistice, determinate de factorul social-cultural care condiționează comunicarea

Caracterul specializat al diferitelor domenii în care activează oamenii, dar și diversitatea situațiilor de comunicare duc la apariția stilurilor. Limbajele care stau la îndemâna mai multor persoane care au un factor comun, pot dezvălui relații și alcătuirii specifice, numite și variante ale limbii.

Pentru a stabili o imagine convenabilă în ceea ce privește diferențierea stilurilor funcționale, reducem variantele la principalele domenii pe care le determină. Astfel, deosebim:

Limba populară, care prezintă aspectul spontan, neelaborat al limbii române, cu respectarea unor reguli de bază ale trăsăturilor generale. În cadrul limbii populare, distingem limbajul uzual, cel al conversațiilor de zi cu zi și limbajul solemn, folosit în situații speciale ale vieții și este derivat din limbajul creațiilor folclorice.

Limba literară reprezintă aspectul elaborat, normat, îngrijit al limbii române. Aceasta se împarte într-un limbaj mediu și limbaje specializate. În cadrul limbajului mediu, regăsim o medie abstractă a limbajului corect, iar în cadrul limbajelor de specialitate deosebim: limbajul administrativ, limbajul tehnico-științific, limbajul literaturii artistice.

În cadrul limbii naturale, există anumite date ale organizării sale care nu pot fi modificate, indiferent de factorii care acționează asupra mesajului.

Din punct de vedere lingvistic, părțile componente ale limbii sunt: fonetica, fonologia, gramatica, vocabularul și semantica. Nivelele limbii sunt corelate între ele și contribuie la alcătuirea sistematică a limbii.

Datorită folosirii zilnice și numeroaselor situații concrete sau conceptuale pe care o limbă trebuie să le redea, structura sa evoluează continuu. În fiecare stadiu al existenței sale se pot identifica într-o limbă elemente noi față de stadiul anterior sau elemente existente care sunt pe cale de a-și schimba poziția în sistem.

Cuvântul poate fi considerat o unitate lexicală sub două aspecte: fonetic și grafic. Deși cuvântul grafic ar trebui să-l reprezinte pe cel fonetic, nu întotdeauna se întâmplă așa. (ce, ci, ge, gi, che, chi, ghe, ghi – acestea sunt dificil de implementat în cazul copiilor cu deficiență de auz).

Din perspectivă psihologică, comunicarea prin intermediul limbii reprezintă o activitate complexă. Pentru transmiterea unui conținut, trebuie să concretizăm semnificațiile verbale, astfel încât să exprime fără echivoc respectivul conținut. Oricare semnificație este o generalizare, care trebuie să fie precizată prin limbaj. Aceasta se poate realiza prin introducerea respectivului cuvânt într-un context.

#### Bibliografie:

- \* Elena Berea-Găgeanu, Clement Mîrza, Florin D. Popescu – Limba română, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982
- \* Cornilov & Co., - Psihologia, Editura de Stat, Pedagogie și Psihologie, 1950
- \* Mioara Maria Salloum – Psihopedagogia persoanelor cu dizabiliate de auz , Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca , 2017

## ART TERAPIA – ÎNTRE TEORIE ȘI PRACTICĂ

*Baloteanu Nadia – profesor consilier  
C.J.R.A.E. Timiș*

Art-terapia este o metodă psihoterapeutică care folosește joaca și creativitatea artistică ca mijloc de recuperare. Din acest motiv ea este foarte potrivită copiilor, știindu-se faptul că jocul este tărâmul pe care le câștiga cel mai lesne atenția. Încă din perioada jocului simbolic, copilul își exersează funcțiile de simbolizare, modelaj, desen, toate fiind modalitățile unui act de comunicare bipolar - cu propria ființă și cu cei din afară. Orice mijloc de creație, în special artistic, oferă câmp de acțiune art-terapeutic fie ca expresie plastică prin desen, pictură, modelaj, colaj, sculptură, dactilopictură, fie ca expresivitate mimico-gestuală: mima, euritmia, dansul, fie exprimată prin creativitatea poetică/literară: creație de versuri, povești, sau expresivitate scenică: interpretare de roluri.

Art-terapia folosește arta ca mijloc de expresie pentru comunicarea gândurilor, atitudinilor, conflictelor și sentimentelor mai degrabă decât țintirea spre judecarea produselor finale.

Aceste mijloace de expresie se află la îndemâna oricui, nu sunt doar daruri artistice. În zilele noastre art-terapia este utilizată cu succes atât în diagnosticarea și tratarea tulburărilor psihice cât și pentru optimizare și dezvoltare personală.

Una dintre funcțiile majore ale art-terapiilor expresive este încurajarea și dezvoltarea unor relații interpersonale mai bune și intensificarea comunicării interpersonale. Artele vizuale ajută persoana să se integreze. Participanții au posibilitatea de a-și elibera tensiunile, de a-și exprima emoțiile și de a comunica cu ceilalți prin modalități foarte diferite de cele cunoscute până în acel moment. De cele mai multe ori, pentru a ne putea exprima avem nevoie de un anumit mediu sau de un grup care să ne ajute, să ne dea încredere, să ne valorizeze și să corespundă nevoii de siguranță.

Tehnicile utilizate în art-terapie, unele amintite deja, sunt desenul, pictura, modelajul cu plastilină sau lut, colajul, mișcarea, metafora, teatrul. Gânduri, atitudini, modalități de acțiune, de decizie, tipuri de comunicare și de relaționare în grup sunt dezvoltate, aduse la suprafață prin intermediul tehnicilor artistice enumerate mai sus. Participanții au astfel posibilitatea de a se cunoaște prin intermediul produsului finit realizat. Ei pot observa ceea ce le place sau ceea ce nu le place la propria persoană. Văd cum își pot îmbunătăți propriul comportament și chiar își propun să acționeze pentru o mai bună performanță.

Mecanismul psihologic pe care se bazează utilizarea acestor tehnici este proiecția. Artele vizuale constituie o cale de evaluare a personalității, a capacităților și dificultăților de a se adapta la mediul social. Problemele neconștientizate sunt exprimate simbolic în produsele creației artistice ale persoanei. Există o corespondență între culori și trăirile, emoțiile, dorințele, nevoile și gândurile unei persoane (Wallas, 1926). Interesant este că nu există un limbaj universal al culorilor ci fiecare culoare are o semnificație unică pentru fiecare persoană, iar asocierea ține de experiența persoanei, de structura sa internă etc. Prin desen membrii grupului au posibilitatea să-și reamintească de întâmplări petrecute anterior, să retrăiască evenimente conflictuale cu cei apropiați și să ajungă să le vadă acum într-o altă lumină. Desenul constituie și un mijloc de forare în timp printre amintiri, aducând la lumină situații neacceptate și neînțelese. Cu alte cuvinte art-terapia reprezintă folosirea terapeutică a creației artistice pentru îmbunătățirea stării emoționale a persoanelor care au diferite dificultăți de viață sau a celor care își doresc dezvoltarea personală.. Art-terapia folosește tehnicile creative, pentru a ajuta fiecare persoană să se înțeleagă pe sine, să se elibereze de anxietățile acumulate, de tensiuni și să faciliteze comunicarea și relaționarea.

Ideea de bază în art-terapie este aceea ca procesul creativ ajută oamenii în dezvoltarea abilităților personale și interpersonale (comunicare, relaționare, inteligență emoțională), în creșterea stimei de sine

și a autoconștientizării, în gestionarea comportamentului și reducerea stresului, în dezvoltarea capacităților cognitive prin stimularea atenției, imaginației și a gândirii, toate acestea desfășurându-se în atelierul de art-terapie sub îndrumarea unui psihoterapeut ce coordonează întreaga activitate.

Valoarea art-terapiei este și una educațională. Participanții învață astfel să comunice mai adecvat, spontan, să-și conștientizeze mai clar pozițiile, atitudinile și să-i înțeleagă mai bine pe cei cu care intră în contact. Efectul constă într-o mai bună socializare, performanță mai bună, relaționare și comunicare adecvată cu colegii și șefii. Atelierele de art -terapie propun un loc de exprimare liberă și creativă a emoțiilor, ideilor, frustrărilor, anxietăților, în forme și culori, un suport și o însoțire în evoluția fiecăruia de către un psihoterapeut specializat care asigură un cadru protector, bazat pe încredere.

Copilul învață într-un mediu atractiv și distractiv despre/și cum să gestioneze diferite situații de viață. Terapeutul are întotdeauna grijă să ofere sarcini provocatoare care să favorizeze învățarea, fără însă să suprasolicite copilul. Sunt folosite jocuri și activități motrice și senzoriale prin care se încearcă favorizarea inițiativei, căutarea unei soluții, exprimarea unei dorințe, conștientizarea propriului corp (Vodiță, 2002).

Un principiu important este promovarea câștigării independenței, ajutând copilul să depășească pasivitatea.

Art-terapia are forța de a sprijini Egoul, de a stimula dezvoltarea, de a înlesni maturizarea, de a contribui la dezvoltarea organizării psihice, astfel ca aceasta să fie capabilă să funcționeze în condiții de stres fără a se deteriora.

Efecte art-terapiei asupra copiilor:

- ✓ îmbunătățirea stării emoționale prin formarea imaginii și încrederii în sine
- ✓ dezvoltarea intercomunicării (cu colegii și cu semenii, în general)
- ✓ depășirea anxietății.
- ✓ asigurarea unui sentiment de confort prin aceste activități
- ✓ formarea capacității de a reacționa adecvat în diversele situații de viață cotidiană
- ✓ dezvoltarea abilităților de muncă,
- ✓ educarea și dezvoltarea capacităților cognitive
- ✓ dezvoltarea și antrenarea motricității generale și fine
- ✓ prevenirea / ameliorarea tulburărilor de vorbire și de exprimare
- ✓ dezvoltarea și antrenarea simțului formelor, culorilor, expresivității artistice.

Rolul art-terapeutului este de a recunoaște și răspunde aspectelor evidente cât și celor ascunse ale producțiilor copilului, îl ajută pe acesta să creeze materiale expresive, facilitează dezvoltarea creativității copilului.

În artă, imaginea este un substitut, un mod de a exterioriza experiența de viață, pulsunile, fanteziile, trăirile.

## BIBLIOGRAFIE

- Alavinezhad, R., Mousavi, M., Sohrabi, N. (2014) Effects of Art Therapy on Anger and Self-Esteem in Aggressive Children, *Social and Behavioral Sciences* 113, 111-117.
- Alois G.(2001) *Psihopedagogia persoanelor cu nevoi speciale*”, Polirom, Iași,2001.
- Kelemen, G.(2013), *Psihopedagogia jocului*, Editura Universității „Aurel Vlaicu”, Arad.

## ABORDĂRI INOVATIVE APLICATE ÎN KINETOTERAPIA ELEVILOR CU CES

*Furdui Ane-Mary Floriana Poliana, profesor kinetoterapeut  
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă "Constantin Pufan" Timișoara*

Kinetoterapia se traduce ca fiind terapia prin mișcare, utilă atât în recuperarea afecțiunilor aparatului locomotor, cât și tratarea unor afecțiuni ale viscerelor, bolilor cardio-vasculare, respiratorii, metabolice și chiar digestive. Efortul fizic controlat poate reduce valorile tensiunii arteriale, cât și valorile diabetului zaharat. Kinetoterapia stimulează resursele de adaptarea ale organismului printr-un stres reprezentat de *exercițiul fizic controlat și bine dozat*. Exercițiul fizic, în combinație cu cele două abordări inovative – Taping și metoda Stecco – reprezintă cel mai sigur ”medicament” fără a crea reacții adverse, atât timp cât este aplicat conform particularităților patologiei în cauză.

**Tapingul** sau bandajare neuromusculară reprezintă o tehnică de fizio-terapie relativ nou aplicată în învățământul special din România. Benzile kinesio sunt confectionate din bumbac 100%, fara latex, sunt elastice si se lipesc pe piele ca un leucoplast. Se aplica pe pielea curata, tinand cont de dispozitia fibrelor musculare si a vaselor de sange si limfatice, ca si de caracteristicile articulare. Cheia aplicatiilor benzilor este *evaluarea pacientului* care trebuie facuta de un specialist care va decide modelul, forma, culoarea aplicatiei, ca si tehnica ce trebuie urmata.



Efectul aplicației benzilor este de a crea imediat sub piele o peliculă de vid ce stimulează circulația sângelui și drenajul limfatic. La nivelul pielii, benzile lipite stimulează proprioceptorii, celule sau grupuri

de celule sensibile la mișcare, presiune sau întindere, care trimit semnale creierului contribuind la coordonarea activității musculare și la menținerea echilibrului și a poziției corpului. Toate acestea conferă aplicației următoarele roluri terapeutice:

- scăderea durerii
- scăderea gradului de contractură musculară sau creșterea tonusului pe musculatura slabă
- creșterea stabilității articulare
- creșterea gradului de mobilitate și (contribuie la) menținerea efectului obținut prin alte terapii fizicale (ex: kinetoterapie)
- stimularea circulației, care determină o mai bună oxigenare a țesuturilor și drenajul limfatic, care ajută la eliminarea edemelor
- creșterea inervației pe zonele cu tulburări nervoase
- favorizarea vindecării cicatricilor și îmbunătățirea aspectului, chiar și în cazul cicatricilor cheloide
- modificarea posturii patologice din boli neurologice, după accident vascular cerebral, îmbunătățind calitatea vieții celor afectați
- reechilibrarea posturii în tulburările de statică vertebrală - scolioze, cifoasă, hiperlordoză
- ajuta competitivitatea în sport

Aplicația de kinesio-tape este una din puținele ajutoare ale terapiei manuale în tratamentul de recuperare în patologia copilului. Se practică de multă vreme și are o eficiență demonstrată în: tulburări de statică vertebrală (scolioză, cifoasă etc), în torticolis, în afecțiuni neurologice (paraplegie, hemiplegie, tetraplegie), în sechele posttraumatice (fractură, entorsă, luxație), în creșterea tonusului muscular, în posturi patologice (genu varum, genu valgum, picior plat, picior valg sau var etc.).

**Manipularea fascială metoda Stecco** este o metodă de terapie manuală dezvoltată de Luigi Stecco, un fizioterapeut din nordul Italiei, în urma cu 40 de ani. Se concentrează asupra fasciei, în special a fasciei musculare profunde, incluzând epimisiumul și retinacula, și considera sistemul miofascial un continuu tridimensional. Fascia formează o rețea tensională continuă în corp și leaga fiecare organ, fiecare mușchi, fiecare nerv. Mușchii nu transmit întreaga lor forță de la nivelul tendoanelor la nivelul scheletului, ci transmit o mare parte din forța de contracție a fasciei. Fascia transmite aceste forțe mușchilor antagoniști și mușchilor sinergici, putând influența astfel și regiunile cele mai îndepărtate. A fost demonstrat că fascia este intens inervată cu multe terminații nervoase senzoriale, printre care mecanoreceptori și nociceptori, devenind astfel cauza sindroamelor dureroase miofasciale. Fascia este cel mai important organ pentru propriocepție.

Modelul biodinamic propus de Luigi Stecco pleacă de la premiza ca fascia este mai mult decât o membrană uniformă datorită organizării specifice și a relației pe care o are cu mușchii. În mod specific fascia este văzută ca:

- Coordonatoarea elementelor pentru unitățile motorii (grupate în unități miofasciale)
- Cea care unește elementele între unitățile miofasciale unidireționale (secvențe miofasciale)
- Cea care leagă elementele între segmentele corpului prin retinacula și expansiuni miofasciale (spirale miofasciale)

Acest model biomecanic împreună cu cercetarea anatomică, au dus la o concluzie importantă în ceea ce privește rolul fasciei profunde în diferitele disfuncții miofasciale.

Fascia profundă este compusă din fascia aponevrotică care este o structură fibroasă care înfășoară toate grupurile musculare, liberă să alunece pe mușchi, și fascia epimisială, care nu este separată de



mușchi, dând forma mușchiului. Aceasta este bi sau trilaminată, permițând nu doar transmiterea tensiunilor dar și adaptarea la mișcări. Fiecare lamina este izolată una de cealaltă dar sunt în contact prin intermediul componentei lubrifiante hialuronice.



Metoda este caracterizată de o combinație de mișcări precise împreună cu testul palpatoriu permite terapeutului să determine care fascie este implicată. Tehnicile folosite sunt fricțiunea manuală profundă, cu cotul sau cu nodozitățile degetelor, în puncte specifice ale fasciei musculare profunde, care de obicei, sunt la distanță de locul unde se resimte durerea. În acest mod metoda poate fi folosită și în faza acută a disfuncției. Tratamentul se efectuează o dată pe săptămână și metoda oferă posibilitatea de a înțelege alterația mecanismului cauză/consecință și posibilitatea de a oferi un tratament global și integral, adresându-se nu numai unui singur mușchi, ci pacientului ca un întreg.

În urma aplicării celor două metode inovative, asupra elevilor cu CES, s-au evidențiat rezultate semnificativ pozitive, ceea ce ne arată că utilizarea constantă aduce încă un aport în ceea ce înseamnă recuperarea motorie a elevilor care beneficiază de aplicarea terapiei kinetice.

#### Bibliografie:

<https://www.meine-physiotherapie-darmstadt.de/kinesiotapping?lang=ro>

<https://rezo30.wordpress.com/2013/04/30/kinesio-taping-recuperarea-afectiunilor-musculo-scheletice-metoda-noua-in-cluj/>

<https://ro.bio-green.net/6575949-fascial-manipulation-an-innovative-physiotherapy-and-rehabilitation-method>

<https://www.fascialmanipulation.com/en/>

## COMUNICAREA LA VÂRSTA PREADOLESCENȚEI-COPII ȘI PĂRINȚI

*Prof. Educație Tehnologică, Stănescu Alina,  
Liceul Teoretic William Shakespeare, Timiș*

Familia este acel cadru social în care ne-am născut, am crescut, ne-am dezvoltat atât psihic cât și fizic, este atunci când ne este alături la bine și la greu. În activitatea mea de cadru didactic am întâlnit numeroase cazuri în care elevii suferă că nu au familia întreagă din cauza separării părinților, ori că au pierdut pe unul dintre ei sau că i-au lăsat în grija bunicilor pentru a pleca în străinătate pentru un trai mai bun.

În această lucrare am să prezint un caz a unui elev căruia i-am fost dirigintă și unde am observat cât este de importantă familia în dezvoltarea unui adolescent atât psihic cât și emoțional.

Prezentarea problematicii: Elevul M.M. face parte dintr-o familie formată din tată, mamă vitregă. Mama naturală a decedat la naștere. Tata este plecat la muncă în străinătate de când elevul avea 7 ani. M.M. a fost lăsat în grija bunicii materne, aceasta a decedat, iar elevul s-a mutat la mama vitregă. Au apărut probleme comportamentale la elevul M.M.: a început să fumeze, să aibe absențe multiple la școală, să facă parte dintr-un anturaj care promovează violența verbală și fizică. Diriginta a apelat la consilierul școlar. Elevul M.M. a fost cooperant cu consilierul școlii, dorind să urmeze orele de asistență psihopedagogică, cerând sprijin pentru mutarea lui din casa mamei vitrege care îl abuza psihic și fizic.

**Cauze:** Cauzele tulburărilor comportamentale sunt:

- Sentimentul de abandon trăit de copil la moartea bunicii materne și la plecarea tatălui la muncă în străinătate
- Criza de personalitate de la vârsta preadolescenței
- Deficiențe de comunicare cu mama vitregă
- Lipsa încrederii de sine
- Lipsa unor abilități de luare de decizii eficiente
- Slabă autocunoaștere

**Intervenție:**

Obiectivele consilierii psihopedagogice sunt:

- Dezvoltarea încrederii de sine
- Comunicare asertivă
- Dezvoltarea unor competențe de luare de decizii
- Luarea deciziei de mutare a copilului la fratele cel mare.

Exemple de activități cu elevul M.M.:

**1. Autocunoaștere:** Analiza SWOT: Exerciții în vederea identificării punctelor tari și slabe, a oportunităților și amenințărilor, a posibilităților de compensare/recuperare a punctelor slabe și amenințărilor

## **2. Gestionarea emoțiilor.**

Competențe generale: Integrarea abilitatilor de interrelationare, în vederea dezvoltării personale si profesionale

Competențe specifice: Elaborarea unui plan de îmbunătățire a autocontrolului emoțional

**3. Comunicare asertivă.** Joc de rol (cele trei tipuri de comunicare: agresivă, asertivă, pasivă)

**4. Alcătuirea unui plan de învățare.** Se realizează un plan de învățare:

- Ce știu să fac mai bine
- Ce trebuie să îmi clarific;
- Ce nu știu.

Cu ajutorul tehnicii Smart se alcătuiesc 5 obiective personale legate de învățarea eficientă.

**Discuții:** de ce este important să avem stabilite scopuri în viață. Este mai ușor să facem față provocărilor vieții dacă ne cunoaștem obiectivele și încercăm să le realizăm pas cu pas.

## **Recomandări:**

- Elevul să aibe mai multă încredere în forțele proprii
- Să folosească tehnici de luare de decizii învățate în cadrul orelor de asistență psihopedagogică
- Să pună accent pe calitățile sale
- Să întrerupă relațiile cu mama vitregă

## **Concluzii:**

- Anumite probleme familiale pot provoca tulburări comportamentale la elevi, dar care sunt doar de suprafață, adevărata problemă fiind de natură emoțională

## **Bibliografie**

Verza E., Șchiopu U.– Psihologia vârștelor, E.D.P. București, (1997).

## UPOTREBA SOFTVERA GRID 3 U REHABILITACIJI UČENIKA SA SMETNJAMA U RAZVOJU

*Svetlana Prvulović, Master defektolog-surdolog, nastavnik,  
 “Škola sa domom za ušenike oštećenog sluha i govora „11.maj“, Jagodina, Srbija  
 Jelena Strugar, master defektolog-surdolog, individualni rad-slušno-govorne vežbe,  
 “Škola sa domom za ušenike oštećenog sluha i govora „11.maj“, Jagodina, Srbija*

Softver GRID 3 koristimo u radu sa neverbalnim učenicima. S obzirom da smo set počeli da koristimo početkom 2020.godine, kao i da smo imali puno prekida u neposrednom radu sa učenicima, zbog situacije koja nam je svima donela puno teškoća u radu, učenici su, još uvek, u fazi upoznavanja i obučavanja za rad i korišćenje pomenutog softvera.

Grid 3 je komunikacioni softver kompanije Smartbox koji ljudima sa smetnjama pomaže pri komunikaciji, da kontrolišu okolinu i koriste računar. Podržan je na Windows platformi, lagan je za instalaciju i korišćenje.

Može se koristiti na više načina:

- upravljanje pogledom (eye gaze)
- upravljanje pomoću dodira i pokazivanja (touch and pointing)
- upravljanje pomoću tastera (switch technology)

Posle kreiranja naloga, za konkretnog korisnika, vrši se odabir, tj. prilagođavanje postavki, setova komunikacijskih mapa, metoda pristupa, govora...

Kada je komunikacija u pitanju, s programom GRID 3 dolaze komunikacijske mape koje se mogu koristiti za različite vidove i nivoe komunikacije. Možemo komunicirati putem simbole (4 opcije) i uz pomoć teksta. Mape se mogu koristiti odmah ili poslužiti kao početna točka za dalju personalizaciju..

Simbol Talker A je predviđen za početno korišćenje alternativne komunikacije. Reči su organizovane preme tememe i daje nam mogućnost sastavljanja jednostavnih rečenica, pomoću odabira jedne ili dve stavke.

Simbol Talker B koristimo kako bi, već usvojene jezičke veštine iskoristili za dalje bogaćenje rečnika koji nam je potreban za sastavljanje proširenih i složenih rečenica.

Simbol Talker C služi kao prenosni alat za osobe koje su već naučile komunicirati i spremne su za upotrebljavanj dodatnih jezičkih alata kako bi mogle reći sastavljati veći broj različitih rečenica.

Simbol Talker D omogućava veoma brzo sastavljanj novih rečenica koje, zahvaljujući pametnim gramatičkim alatima, automatski generiče gramatički ispravne rečenice.

GRID 3 pruža mogućnost interaktivnog učenja.

Interaktivno učenje (Interactive Learning) potpuno je nov način za učenje i istraživanje. Svaka je aktivnost zamišljena kako bi omogućila učenje kroz igru i napredovanje u području alternativne komunikacije. Pritom je svaka motivacijska aktivnost popraćena komunikacijskim mapama koje omogućavaju da pričate o onome što ste postigli.

Ponuđene su 25 aktivnosti koje su podeljene u četiri ključna područja učenja:

1.uzrok i posledica

2.Izbor

3.Izazovi i

4.Vizuelni prizori.

Grid 3 nam pruža mogućnost:

-pristupa internetu i društvenim mrežama,

-komunikaciju na daljinu tako što je ugrađena mogućnost prebacivanja na mobilni uređaj i upravljanje pametnim mobilnim telefonom,

-upravljanje okolinom, počevši od otvaranja vrata pa sve do muzičkih uređaja

-upravljanje kompjuterom pomoću pogleda, tastera ili pokazivača,

-dodavanja novih komunikacijskih mapa, reči,

-promenu oznaka i slika.

Literatura:

**Grid-3-Getting-Started-Croatian.pdf**- pruzeto 1.juna 2021. sa [www.thinksmartbox.com](http://www.thinksmartbox.com)

## UTILIZAREA SOFTWARE-ULUI GRID 3 ÎN REABILITAREA COPIILOR CU DIZABILITĂȚI

*Svetlana Prvulović, Master defektolog-surdiolog, profesor de psihoped specială,  
Jelena Strugar, master defektolog-surdiolog, profesor psihopedagog,  
“Școala cu internat pentru copiii cu deficiență de auz și vorbire „11.maj“, Jagodina, Serbia  
TRADUCERE: Prof. Silvana Marcov*

Folosim softwerul GRID 3 pentru a lucra cu elevii nonverballi. Având în vedere că am început să folosim setul la începutul anului 2020, precum și că am avut multe întreruperi în munca față în față cu elevii, datorită situației care ne-a adus tuturor dificultăți în muncă, elevii sunt încă în faza de cunoaștere, învățare și instruire pentru operarea și utilizarea softwerului menționat.

Grid 3 este un software de comunicare a companiei Smartbox care ajută persoanele cu dizabilități să comunice, să controleze mediul și să folosească un calculator.

Este funcțional pe platforma Windows, este ușor de instalat și utilizat.

Poate fi folosit în mai multe moduri:

- Controlul cu ajutorul privirii (eye gaze)
- Controlul cu ajutorul atingerii și indicării (touch and pointing)
- Controlul cu ajutorul tastaturii (switch technology)

După crearea unui cont, pentru un anumit utilizator , se face o personalizare a setărilor, a metodelor de comunicare și de acces ...

Când vine vorba despre comunicare, programul GRID 3 vine cu meniuri de comunicare care pot fi utilizate pentru diferite tipuri și nivele de comunicare.

Putem comunica cu ajutorul pictogramelor (4 opțiuni) sau cu ajutorul textelor. Meniurile se pot accesa imediat sau servesc drept punct de pornire pentru o personalizare suplimentară.

Simbolul Talker A este destinat utilizării în comunicarea alternativă inițială. Cuvintele sunt organizate pe subiecte și ne oferă posibilitatea de a compune propoziții simple utilizând unul sau două elemente.

Simbolul Talker B este utilizat pentru a folosi abilitățile lingvistice deja dobândite, pentru a îmbogăți vocabularul necesar la propoziții extinse și complexe.

Simbolul Talker C servește ca un instrument portabil pentru persoanele care au învățat deja să comunice și sunt pregătite să folosească instrumente lingvistice suplimentare pentru a putea forma un număr tot mai mare de propoziții diferite.

Simbolul Talker D vă permite compunerea rapidă de propoziții noi datorită instrumentelor gramaticale inteligente care generează automat propoziții corecte din punct de vedere gramatical.

GRID 3 oferă posibilitatea învățării interactive.

Învățarea interactivă (Interactive Learning) este un mod complet nou de învățare și cercetare. Fiecare activitate e concepută pentru a permite învățarea prin joc și pentru progres în domeniul comunicării alternative. Astfel fiecare activitate motivațională este însoțită de meniuri de comunicare care vă permit să vorbiți despre ceea ce ați realizat.

Sunt oferite 25 de activități împărțite în 4 domenii cheie de învățare:

- 1.Cauză și efect
- 2.Alegerea
- 3.Provocărilor și
- 4.Șcene vizuale.

Grid 3 ne oferă posibilitatea de a:

- avea acces la internet și la rețelele de socializare,
- a comunica la distanță deoarece se poate folosi de pe telefoanele mobile sau smartphonuri,
- a accesibiliza mediul ,începînd de la deschiderea unei uși pâna la instrumentele muzicale
- a utiliza calculatorul cu ajutorul privirii, tastaturii sau a indicatorilor (pointerilor),
- a adăuga meniuri sau cuvinte noi ,
- a schimba pictogramele și imaginile.

Literatura:

**Grid-3-Getting-Started-Croatian.pdf-** pruzeto 1.juna 2021. sa [www.thinksmartbox.com](http://www.thinksmartbox.com)



*ISSN 2601 - 1379*  
*ISSN - L 2601 - 1379*

