

REVISTĂ PENTRU ÎNVĂȚĂMÂNTUL SPECIAL

PREOCUPĂRI PSIHOPEdagogICE

*„Profesorul care lucrează în învățământul special este
asemenea unui bijutier care scoate din mâinile sale adevărate
miracole.”*

*(Profesor GHEORGHE RUSU – Universitatea „ALEXANDRU
IOAN CUZA”, Iași)*

ANUL X, NR. 1-2/2018

COORDONATORII REVISTEI

Prof. Dănuț LEONTE – responsabil publicații

Prof. Cătălina-Elena AMARANDEI – director

Prof. Daniel MOCANU – director adjunct

Ec. Liliana PRĂJICA – administrator financiar

COLECTIVUL DE REDACȚIE

Prof. Dănuț LEONTE – tehnoredactor

Prof. Loredana ISTRATE – tehnoredactor

Instructor educ. Gabriela PĂSCĂLIN – tehnoredactor

COPERTA ȘI CONCEPȚIA GRAFICĂ

Prof. Dănuț LEONTE

CONDIȚIILE DE TEHNOREDACTARE

Tehnoredactarea materialelor propuse se va face în format A4, orientare Portrait, la un rând, cu margini egale de 20 mm, text aliniat Justify; titlul se va scrie cu majuscule, centrat, folosind Arial 16 Bold; la un rând de titlu se vor trece funcția, prenumele și numele autorului/ autorilor; pe următorul rând – instituția; la două rânduri de numele instituției se va scrie conținutul lucrării cu Arial 14.

Bibliografia se va consemna la sfârșit, în următoarea ordine: numele și prenumele autorului, titlul lucrării (cu caracter Italic), orașul, editura, anul.

Pentru motto-uri și bibliografie se va folosi Arial 12.

Alineatele din cuprinsul materialului se vor realiza cu Tab de 10 mm.

Limba setată va fi cea română.

Articolele trebuie să fie corectate și scrisul să conțină semnele diacritice pentru literele ă, â, î, ș, ț.

NOTELE REDACȚIEI

Nu sunt restricții privind mărimea lucrărilor sau numărul de materiale predate spre publicare.

Responsabilitatea privind conținutul materialelor oferite spre publicare aparține în exclusivitate autorilor.

Articolele care nu respectă condițiile de tehnoredactare nu vor fi publicate.

ISSN: 1843-9519

.oOo.

CUPRINS

• Argument – coordonatorii revistei	5
• Drepturile elevilor cu dizabilități – ec. Liliana Prăjica	6
• Un exercițiu de management – prof. Elena Leuștean, prof. Lucian Dumitrașcu	9
• „Let’s get green!”, concursul care a unit întreaga școală – prof. Ioana-Maria Băhnăreanu	17
• „Dezvoltarea abilităților de viață ale elevilor în contextul dezvoltării durabile”, proiect educațional – prof. Loredana Baboi, prof. Carmen Rizea	20
• Consilierea copiilor prin artă (artterapia) – prof. Viorica Chirvase	26
• Poveste, pictură și modelaj – o metodă creativă de intervenție în recuperarea copilului cu cerințe educative speciale – prof. Maria-Carolina Boghian	29
• Arta – mijloc de dezvoltare a creativității, a simțului estetic al elevilor cu C.E.S. – instructor educ. Cornelia Băhnăreanu	36
• Importanța activităților extrașcolare în procesul instructiv-educativ la elevii cu C.E.S. – prof. Georgiana Bolea	42
• Blocaje în comunicarea didactică la copilul cu dizabilități. Modalități de depășire a blocajelor – prof. Mirela Manolache	45
• Tipuri de tulburări de anxietate la copii – prof. Raluca Olariu	48
• Metode și tehnici de lucru în problematica tulburărilor din spectrul autist (TSA) – prof. Laura Spiridon	60
• Terapia de integrare senzorială – prof. Mihaela-Gabriela Luncanu	65
• Aspecte evaluative și de intervenție psihopedagogică în cazul persoanelor cu tulburări de creștere – prof. Loredana Istrate	67
• Metode alternative de evaluare a elevilor cu nevoi speciale – prof. Vasilica Smîntînă	75
• Conduite deviante – determinări conceptuale, forme, cauze, soluții – prof. Dănuț Leonte	81
• „Spune STOP violenței!”, proiect de activitate – prof. Anca Gherman	93
• Caracteristicile actului lexico-grafic la copilul cu deficiență mintală – prof. Maria-Mădălina Chirvase	97
• Dezvoltarea auzului fonematic în terapia tulburărilor de limbaj la elevii deficienți mintal – prof. Daniela Ionașcu	101

- **Contribuția activităților de terapie ocupațională la dezvoltarea gustului estetic și a dragostei față de muncă** – prof. Mariana Mironescu, prof. Florina Pricope 107
- **Valoarea pedagogică a activităților transdisciplinare și integrare lor în programul școlar al elevului cu C.E.S.** – prof. Mărioara Moruz 111
- **„Accesorii împletite și croșetate”, proiect de activitate** – prof. Anca Gherman 117
- **Educația pentru formarea deprinderilor de viață la copiii cu dizabilități** – prof. Angelica Țigănașu 123

.oOo.

ARGUMENT

Coordonatorii revistei

Motto:

„Nu îndrăznim, nu pentru că problemele sunt dificile, ci fiindcă nu îndrăznim, ele sunt dificile.”

(SENECA)

Revista noastră își propune informarea cadrelor din învățământul special și public asupra exigențelor procesului integrativ/ incluziv la copilul cu cerințe educative speciale, asupra formelor și experiențelor de integrare/ includere socială.

Existența unei reviste este un lucru deosebit în viața unei școli. Revista noastră este cu atât mai importantă, cu cât ea încearcă să abordeze probleme ce au în atenție instruirea și educarea copiilor cu cerințe educative speciale.

Această publicație a apărut acum zece ani din dorința de a dezbate probleme instructiv-educative, corectiv-compensatorii și de integrare a copiilor cu C.E.S., aducând în atenția cititorilor opiniile unor specialiști, cele ale unor personalități care ne-au vizitat unitatea, opiniile personalului didactic din această instituție, cât și o parte din creațiile unor elevi.

Sperăm ca efortul inițiatorilor să nu rămână fără ecou. Așteptăm alături de noi societatea civilă, care trebuie să înțeleagă efortul și demersul nostru de a oferi tuturor copiilor șanse egale și o viață socială sănătoasă în viitor. Succesul nu depinde numai de noi, personalul didactic din această școală, ci și de familie, de felul cum societatea va ști să-și formeze și să-și primească cetățenii de mâine.

Factorii de decizie vor avea un rol deosebit în realizarea acestui deziderat. Lor le revine sarcina de a ocroti acești copii care au fost, sunt și vor fi ai comunității în care trăim.

.oOo.

DREPTURILE ELEVILOR CU DIZABILITĂȚI

Ec. Liliana PRĂJICA,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Elisabeta Polihroniade”, Vaslui

Copiii cu dizabilități sunt copii cu nevoi speciale care necesită mai multă atenție, iubire și grijă, motiv pentru care statul oferă anumite facilități de care acești copii mai speciali pot beneficia.

La nivel teoretic, există numeroase beneficii pentru copiii cu dizabilități din România. Nu știm însă dacă sunt suficiente sau nu. Ca bani, aceștia primesc o alocație ceva mai mare decât ceilalți copii și unele sume de bani suplimentare, în funcție de gradul de handicap în care sunt încadrați.

Persoanele cu handicap beneficiază, potrivit *Legii nr. 448/2006 privind protecția și promovarea drepturilor persoanelor cu handicap*, de drepturi la: ocrotirea sănătății (prevenire, tratament, recuperare), de educație și formare profesională, de ocuparea și adaptarea locului de muncă, orientare și reconversie profesională, de asistență socială, locuință, transport, acces la mediul fizic, informațional și comunicațional, dar și de acces la cultură, sport și turism.

Copiii cu handicap, inclusiv cei cu handicap de tip HIV/SIDA, au dreptul la o „alocație lunară în cuantum de 200,00 lei până la vârsta de 18 ani”, conform *Legii privind alocația de stat pentru copii nr. 61/1993*. Pe lângă acesta, *Legea nr. 448/2006* prevede că cei cu handicap de tip HIV/SIDA beneficiază și de o alocație lunară de hrană, calculată pe baza alocației zilnice de hrană prevăzute în *Hotărârea Guvernului nr. 903/2014* (adică 16.60 lei pe zi).

Aceeași *Lege nr. 448/2006* prevede că ei au dreptul la un buget personal complementar lunar, indiferent de veniturile familiei, astfel: 106.00 lei pentru cei cu handicap grav, 79.00 lei pentru cei cu handicap accentuat și 39.00 lei pentru cei cu handicap mediu.

De asemenea, în același act normativ se mai prevede că părinții copiilor cu handicap grav pot opta între un asistent personal sau primirea unei indemnizații lunare. Dacă optează pentru suma de bani, atunci ei vor primi lunar valoarea salariului net al unui asistent personal debutant cu studii medii, adică 1,065.00 lei pe lună.

Potrivit *Legii nr. 448/2006*, copiii cu handicap au acces liber și egal la orice formă de educație, în conformitate cu tipul, gradul de handicap și nevoile educaționale ale acestora. Educația lor se realizează în următoarele instituții: în școli speciale, în școlile de masă, în grupe sau clase speciale compacte integrate în școlile de masă, prin servicii educaționale oferite de

cadre didactice itinerante/de sprijin, prin educația „la patul de spital” pe durata spitalizării sau chiar prin alternative educaționale.

De asemenea, copiii cu handicap pot să facă școală la domiciliu, aceasta fiind una dintre excepțiile de la efectuarea educației în cadrul instituționalizat al școlilor.

Copiii cu handicap care merg la școală au dreptul la: servicii educaționale de sprijin, dotarea cu echipament tehnic adaptat tipului și gradului de handicap și utilizarea acestuia, adaptarea mobilierului din sălile de curs, manuale școlare și cursuri în format accesibil pentru elevii și studenții cu deficiențe de vedere, utilizarea echipamentelor și softurilor asistive în susținerea examenelor de orice tip și nivel.

„Persoanele cu handicap beneficiază de asistență medicală gratuită, inclusiv de medicamente gratuite, atât pentru tratamentul ambulatoriu, cât și pe timpul spitalizării, în cadrul sistemului de asigurări sociale de sănătate” – potrivit *Legii nr. 448/2006*.

Dispozitivele medicale pentru recuperare și reabilitare trebuie să fie asigurate în mod gratuit, la cererea reprezentantului copilului, iar prețul lor este suportat de stat. Cei mici, indiferent că vorbim sau nu de copii cu handicap, sunt oricum asigurați în sistemul de sănătate până la 18 ani.

Protecția și promovarea drepturilor persoanelor cu handicap are la bază prevenirea și combaterea discriminării, egalizarea șanselor și egalitatea de tratament. Spre exemplu, *Legea nr. 448/2006* prevede că refuzul taximetristului de a transporta persoana cu handicap și dispozitivul său de mers este discriminare. Câinele-ghid care însoțește persoana cu handicap grav are acces liber și gratuit în toate locurile publice și în mijloacele de transport.

Clădirile de utilitate publică, mijloacele de transport în comun, spațiile de parcare, telefoanele publice, mediul informațional și altele asemenea trebuie adaptate astfel încât să permită accesul neîngrădit al celor cu handicap.

Gratuitatea la transport urban trebuie să fie asigurată pentru cei cu handicap grav și accentuat, dar și însoțitorilor copiilor cu handicap accentuat. Copilul cu handicap, precum și persoana care îl însoțește, beneficiază de gratuitate la bilete de intrare la spectacole, muzee, manifestări artistice și sportive.

Orice faptă de discriminare poate fi adusă la cunoștința Consiliului Național pentru Combaterea Discriminării printr-o petiție ce poate fi trimisă Consiliului prin poștă sau la adresa de e-mail: support@cncd.org.ro. Petiția trebuie să includă numele și prenumele celui care face sesizarea, adresa de contact, numărul de telefon, descrierea cât mai detaliată a celor întâmplate și datele de identificare ale persoanei acuzate de discriminare.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Florea, N. – *Educația pentru prevenirea factorilor de risc*; Craiova, Editura „Arves”, 2008;
2. *** – *Legea nr. 1/2011 (art. 51, al. 2)*;
3. *** – *Legea nr. 272/2004 republicată*;
4. *** – *Legea nr. 448/2006*;
5. *** – *OUG nr. 60/2017*.

.oOo.

UN EXERCİIU DE MANAGEMENT

Prof. Elena LEUȘTEAN,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Elisabeta Polihroniade”, Vaslui;
Prof. Lucian DUMITRAȘCU,
Liceul „Ștefan Procopiu”, Vaslui

Din punct de vedere istoric, se poate afirma că „sintagma cultura organizațională a fost introdusă în literatura de specialitate de Pettigrew A., în anul 1979, în lucrarea sa *On studying organizațional culture*” (Stănimir, 2014). Putem găsi numeroase definiții ale conceptului de cultură organizațională, dintre care prezentăm:

- Autorul G. Hofstede definește cultura organizațională ca „o programare mentală colectivă care deosebește membrii unei organizații de membrii altei organizații” (Hofstede, 1999).
- Autori români descriu cultura organizațională ca pe un „sistem de valori, de prezumții, de credințe și de norme împărtășite de membrii unei organizații” (Ionescu și Toma, 2001).
- O referire mai veche a lui Phyllis G. Holland (1986) arată că, de fapt, cultura organizațională reprezintă „un set unic de caracteristici care diferențiază o organizație de alta”.
- Alți autori români, Zorlențan, Burduș și Căprărescu (1998), făcând o analiză amplă a definițiilor deja prezentate în literatură, ajung la concluzia următoare: „cultura organizației cuprinde ansamblul produselor artificiale, a valorilor și a conceptelor de bază, a modurilor de gândire și de comportament acceptate într-o organizație, ca bază comună de acțiune”.
- Cultura organizațională, în opinia altor autori, „este un sistem de concepții, un ansamblu de valori, un factor de performanță și un mod de control” (Albu și Albu, 2003).

În acest context teoretic, putem spune despre cultura organizațională a unei școli că este un fenomen cu un caracter colectiv, deoarece este acceptată, total sau parțial, de educatoarele, învățătorii și profesorii care predau acolo, de persoanele care fac activități administrative, de elevii care învață în școală, de părinții care conlucrează cu școala. Deci, „organizațiile școlare, față de alte organizații, pot avea culturi diferite în diferite sectoare, acestea fiind numite subculturi (sectorul administrativ, sectorul didactic, sectorul elevilor). După mărimea organizației școlare, numărul de subculturi poate crește.” (Culcescu, 2010).

Este de remarcat faptul că purtătorii culturii organizaționale sunt de fapt oamenii, iar cultura organizațională reprezintă un subiect al managementului.

Definită de Allport, Gordon (1991) ca „un complex specific de valori, credințe conducătoare, reprezentări, înțelesuri, căi de gândire împărtășite de membrii unei organizații care determină modurile în care aceștia se vor comporta în interiorul și în afara organizației și care sunt transmise noilor membrii drept corecte”, cultura organizațională este tot mai des acceptată de manageri ca un veritabil instrument de perfecționare a activității manageriale, instrument care prezintă realități ale organizației.

Managerul trebuie să se adapteze la organizație, la mediul său intern. Cultura organizațională poartă adevărate mesaje care pot ghida managerul și îl pot conduce la înțelegerea de către acesta a relațiilor interpersonale și intergrupale din organizație. Cultura organizațională are ca elemente *partea vizibilă și partea invizibilă*.

A) PARTEA VIZIBILĂ A CULTURII ORGANIZAȚIONALE

Deducem din studiul literaturii de specialitate ideea conform căreia cultura organizațională este importantă deoarece ajută managerul la planificarea strategică, la implicarea cât mai activă a angajaților și, mai ales, la schimbarea mentalității acestora. Alexandru Puiu (2004), în lucrarea *Management – analize și studii comparative*, definește cultura organizațională în mod mai aplicat, ca fiind „un ansamblu structurat al rezultatelor materiale și spirituale ale organizației, integrând un sistem de valori și convingeri care este cultivat și transmis sistematic în rândul membrilor săi, dar și în afara unității respective”, fapt ce ne-a putut ghida în înțelegerea arhitecturii acestui concept.

Vorbind în sens metaforic, deci putem spune despre cultura organizațională că poate fi comparată cu un aisberg compus dintr-o parte vizibilă și o parte ascunsă. Literatura de specialitate consideră că partea vizibilă cuprinde sloganuri, simboluri, ceremonii și ritualuri, mituri și eroi, ca modele de comportament, de mod de a se îmbrăca, ca atitudini fizice sau verbale, cum ar fi jargoanele folosite de membrii unei organizații. Partea invizibilă este mai complexă și cuprinde componentele propriu-zise ale culturii organizaționale. Pentru a determina elementele acestei părți, trebuie să avem abilitatea de a interpreta și corela elementele vizibile, mult mai ușor constatabile. Partea invizibilă cuprinde: valorile, normele, credințele, reprezentările, înțelesurile la care aderă membrii unei organizații. Acestea sunt strâns legate de mediul în care funcționează organizația.

Pentru clarificarea acestei arhitecturi a elementelor care compun cultura organizațională, propunem să analizăm mai în detaliu cele două părți despre care am vorbit mai sus.

Partea vizibilă este considerată mai flexibilă la schimbări și se constituie din produse artificiale, produse care au scopul de a transmite diverse mesaje culturale. Produsele artificiale ale acestei părți sunt:

- produse artificiale fizice;
- produse artificiale verbale;

- produse artificiale de comportament.

Le vom analiza pe rând, deoarece aceste elemente teoretice pot servi oricărui manager de școală pentru a descrie școala, pentru a evalua cultura organizațională a acesteia.

Produsele artificiale fizice – sunt de fapt o primă componentă a culturii organizaționale cu care un nou venit intră în contact direct, creându-și prima impresie referitoare la cultura organizației respective. I se atribuie atributul de „artificial” pentru a le delimita de produsele sau serviciile care fac obiectul specific de activitate al organizației. În cazul nostru, instrucția și educația tinerei generații. Deci, produsele artificiale fizice nu sunt produsele pentru care a fost creată organizația, ele se formează pe parcursul activității pentru a o completa.

Aceste produse sunt elementele cele mai vizibile și cel mai ușor perceptibile ale culturii organizaționale. Dintre acestea, enumerăm: mărimea și arhitectura clădirilor organizației, mobilierul, amplasarea în localitate, facilitățile (bibliotecă, sală de sport, cabinet medical, internat, sală pentru informatică etc.). Vestimentația poate face parte din cultura organizațională. Toate, de fapt, transmit filosofia, idealurile, valorile, credințele organizației.

Un alt aspect care intră în produsele artificiale fizice este și culoarea folosită în încăperi. Culorile pot avea o influență psihologică asupra oamenilor, astfel:

- roșu, galben, oranj – dau senzația de căldură;
- albastru, violet, verde – dau senzația de răceală.

Menționăm că un simbol este însăși denumirea organizației, sigla ei. Prin acestea se transmit mesajele culturale care duc la formarea imaginii organizației.

Produsele artificiale verbale – în sfera acestora sunt incluse: limbajul folosit în organizație, sloganurile, povestirile, miturile, legendele.

Limbajul – este definit ca o comunicare, un schimb de mesaje între emițător și receptor. Mesajul este încărcat cu o anumită semnificație. Limbajul trebuie să fie coerent, logic și corect din punct de vedere lingvistic. Astfel, se poate constata că orice organizație poate avea un limbaj specific, cuvinte, fraze și expresii tipice folosite de angajați în exercitarea rolurilor. De exemplu, la Disneyland, angajații sunt „gazdele”, iar vizitatorii sunt „oaspeții”. Într-o școală specială, apar cuvinte cum ar fi: terapie, deficiență profundă, intelect liminar etc.

Sloganul – este o frază prin care se exprimă, în mod cât mai succint, valoarea cheie a acelei organizații. Putem să întâlnim și organizații, de regulă în cele cu o cultură puternică, cu un imn propriu, cântat la diverse ceremonii. De exemplu, imnul Școlii Normale „Vasile Lupu” din Iași.

Povestirile – sunt căi de transmitere între generații a unor fapte, situații de excepție, întâmplări. Ele exprimă valorile esențiale ale organizației. Deși

acuratețea faptelor nu este deplină, acestea onorează faptele eroilor și oferă exemple de urmat pentru angajați. Povestirile se constituie într-o succesiune de evenimente derulate la un moment dat într-o organizație. Acestea au un sens simbolic și, adeseori, oferă soluții de abordare și rezolvare a unor situații critice, majore pentru salariați sau organizație. De exemplu, am întâlnit o povestire într-o grădiniță care relatează cum s-a petrecut o inundație și cum un angajat a salvat colegii de la o eventuală electrocutare.

Miturile – sunt povestiri care se referă, mai ales, la conducătorii de nivel superior ai organizației, relatând evenimente care au avut loc demult și care au un grad mare de repetare și acceptare de către angajați. Exemplu de mit adesea menționat: un manager dorește să intre într-o filială a organizației pe care o conduce. Portarul îl oprește pentru că nu are ecuson. Principiul care stă la baza acestui mit este acela că regulile sunt la fel pentru toți, de orice statut.

Miturile pot avea foarte multe variante și se pot grupa, după poziția organizației, astfel:

- *versiunea pozitivă a mitului* este caracterizată prin faptul că organizația apare ca fiind bună, iar evenimentele negative vin dinspre mediul extern, care devine vinovatul pentru eventualele eșecuri;
- *versiunea negativă a mitului* poziționează organizația ca fiind rea, plină de deficiențe, și este responsabilă de eșecuri, mediul fiind situat în poziția de factor ce aduce succesul.

Un exemplu pe care l-am întâlnit frecvent în literatura de specialitate este acela al unui muncitor care, deși a fost concediat și a fost lipsit de plată, a continuat să vină zilnic la serviciu și, într-un birou nefolosit, să își materializeze o idee care a adus apoi organizației un mare venit, muncitorul devenind vicepreședintele acelei organizații.

Mitul acesta poartă cu sine două mari valori: aceea a perseverenței și aceea a culturii inovației.

Actorii – sunt acele personaje active în trecut sau în prezent în cadrul unei organizații și care se evidențiază prin diverse comportamente, astfel devenind centrul atenției angajaților o bună bucată de timp. Exemplu: în școli, adeseori se vorbește despre profesori deosebiți, unii au fost dascăli de excepție, alții au avut diverse comportamente nepotrivite.

Eroii – sunt personajele principale ale miturilor. Aceștia intră în memoria colectivă a organizației datorită calităților personalității lor. Exemplu: menționăm personalitatea puternică a fondatorului Henry Ford, a lui Walt Disney, a lui Spiru Haret etc. Principiile inițiale, fixate de acești întemeietori, devin în timp caracteristici specifice pe care le putem regăsi în cultura organizațiilor lor ani și ani. Eroii sunt și managerii care promovează creativitatea, care demonstrează competențe sau aptitudini deosebite.

Produsele artificiale de comportament – intră în sfera componentelor culturale, concretizate în evenimente și manifestări ale grupurilor organizate în interiorul sau în afara organizației. Ele funcționează după regulile nescrise ale organizației și au la bază tradițiile sau diversele obișnuințe. În general, produsele artificiale de comportament întâlnite în cadrul organizației ar putea fi grupate în *ritualuri* și *ceremonii*. Acestea sunt în mod concret acele evenimente care observăm că se repetă într-o perioadă îndelungată de timp.

Ritualul – este un set de acțiuni care sunt planificate și care au un conținut prin intermediul cărora se dă viață și expresie unor anumite valori organizaționale. Putem exemplifica prin ritualul de recunoaștere a performanțelor cadrelor didactice, ritual ocazionat de Ziua Învățătorului. Cu acest prilej se fac selecții, se acordă recompense pentru performanțe, astfel sunt încurajate performanțele în mod individual sau performanțele diverselor grupuri, mai ales cele care au desfășurat activități în cadrul unor proiecte. Ziua Învățătorului prilejuiește desfășurarea de ritualuri care se finalizează într-un cadru festiv, prin diverse ceremonii.

Ceremonia – reprezintă o acțiune, un mic scenariu artistic de grup, care se desfășoară cam la fel în anumite situații, cum ar fi: sărbătorirea onomasticilor, căsătorie, pensionare, sărbătorirea evenimentelor sociale importante, cum ar fi: Crăciunul, Anul Nou, zilele școlii etc. La aceste ceremonii nu participă toți membrii organizației. Unii dintre ei refuză să participe, le consideră doar o fățarnicie. Respectivii angajați își asumă riscul de a fi neglijanți de membrii colectivului.

B) PARTEA INVIZIBILĂ A CULTURII ORGANIZAȚIONALE

Partea invizibilă a culturii organizaționale, considerată mai intangibilă, se constituie din credințe, valori și norme de comportament. Ea cuprinde concepțiile și valorile de bază ale colectivului. Din studiul literaturii de specialitate și din observațiile pe care le-am făcut de-a lungul carierei de profesor, am constatat că orice grup are anumite credințe, norme colective, valori care nu sunt întotdeauna ușor de descifrat. Se poate spune că grupurile care constituie organizații își formează din interacțiuni o concepție asupra lumii, cu nuanțe particulare, care le permite să înțeleagă, să interpreteze lumea și dinamica ei în orice moment.

Credințele – sunt de fapt exprimate, de regulă, prin propoziții cu un caracter general. Acestea reflectă mediul în care evoluează grupul și funcționalitatea sa. Exemplificăm prin ideea că „Unde-s doi, puterea crește”. Un grup constituit poate dezvolta credința că grupul va deveni mai puternic în acțiunile sale decât va fi un individ izolat, pus în situația de a rezolva sarcini dificile și diverse. Șansele lui de a se descurca în aceste situații stă în aderarea la grup, în cooperarea cu grupul. Aceasta este o credință care apare frecvent în organizații, chiar și în organizația școlară.

Valorile – sunt în general atitudinile colective, preferințele impuse angajaților organizației. Valorile au o conotație socială, deoarece provin

preponderent din mediul social. Acestea sunt atitudini generale vehiculate de cultura națională. Exemple: onoarea, cinstea, devotamentul față de muncă etc. Valorile mai pot fi impuse și de manageri sau de experiența angajaților. O notă particulară a valorilor este aceea că ele sunt promovate de elita culturală (microgrupul ce deține autoritatea, puterea). Valorile pot fi percepute în interiorul organizației, dar și în afara ei, ca fiind standarde, idealuri generale sau... chiar păcate ale organizației.

Literatura de specialitate descrie două tipuri de valori. Este vorba despre *valorile declarate* și *valorile operaționale*. Acestea, din păcate, nu sunt întotdeauna identice.

Valorile declarate le putem identifica din discursurile care detaliază politicile organizației, sentimentele sau problematicile organizației. Mai putem afla valorile declarate și din specificul proiectelor pe care le promovează.

Valorile operaționale pot fi, uneori, altele decât cele declarate. Le putem regăsi în strategiile, în structura deciziilor, în modul de funcționare efectiv al organizației.

Un exemplu elocvent – descris de literatura de specialitate – este acela al unui director de magazin care declară ca valoare cheie a organizației satisfacerea nevoilor clienților, dar remunerează vânzătorii după volumul vânzărilor. Valoarea opțională este – în acest caz – volumul vânzărilor, ceea ce nu coincide cu valoarea declarată.

Normele – se referă la comportamentul angajaților. Acestea se aplică tuturor membrilor organizației și derivă din credințe și valori. Putem descrie două categorii: *norme formale* și *norme informale*.

Normele formale sunt de fapt reglementările oficiale, preponderent de natură organizatorică, precum: regulamentul de ordine interioară, fișa postului etc.

Normele informale sunt o categorie de norme de comportament care nu sunt înscrise în nici un document, dar au o mare circulație și influență asupra comportamentului angajaților. Aceste norme apar ca urmare a unei îndelungate experiențe și stabilesc modul de comportare în diferite situații. Exemplificare: am cerut sfatul unui coleg mai vechi pentru a mă ajuta să dezamorsez un conflict între doi angajați. Colegul mi-a spus: „*la-ți un ceai, fii relaxat și lasă-i pe cei doi beligeranți să își spună tot ce simt, dar sub medierea ta. Se vor descărca și conflictul se va micșora.*”

Concepțiile de bază – stau la temelia culturii organizaționale. Acestea sunt principiile generale promovate de conducerea superioară a organizației. Concepțiile de bază sunt exprimate, de regulă, prin păreri pe care managerii le promovează în legătură cu ei înșiși, ca indivizi, sau despre angajați și despre firmă, chiar despre lume în general. Acestea devin temelia culturii și, dacă sunt promovate, pot deveni operaționale. Exemplu: o companie are drept concepție de bază performanța, în toate sensurile. Pornind de aici, se consideră că oamenii sunt creatori și deci ei trebuie implicați în afacerile

organizației. Se dezvoltă concepția de bază inițială spre resursele umane, astfel încât se decide ca personalul să participe la succesul firmei, prin deținere de acțiuni.

Pentru a obține informații relevante cu privire la modul în care profesorii se raportează la valorile organizației, prezentăm un model de ghid al monitorului de focus-grup, posibil de realizat și în școala noastră. Ghidul a fost elaborat după o consultarea cărții *Metoda focus grup. Ghid practic pentru cercetarea aplicată* (Krueger, R.A. și Cassey, M.A.; Colecția Collegium; Editura Polirom; Iași; 2005) și l-am aplicat inițial, în afara cercetării, pe un grup de voluntari din altă școală, un grup cu aceleași caracteristici ca și grupul țintă. Am făcut această aplicare pentru a identifica posibilele minusuri de logică și, respectiv, pentru scoaterea din structura ghidului a întrebărilor irelevante sau repetitive.

GHIDUL MODERATORULUI

Vă rugăm să vă exprimați cât mai sincer părerea în legătură cu tema „Despre cultura organizațională din școala noastră”.

1. Vă rugăm să ne explicați de ce valorile organizației sunt în armonie (sau dizarmonie) cu valorile și convingerile dumneavoastră. Ce propuneri ați avea?
2. Dacă considerați că o decizie sau o acțiune a școlii este în dezacord cu valorile dumneavoastră, vă simțiți liber să exprimați acest lucru? Vi se permite comunicarea?
3. Opinia dumneavoastră este luată în considerație astfel încât să fiți satisfăcut de calitatea comunicării în școală ?
4. Care sunt tradițiile și ritualurile în școala noastră; în ce măsură susțin ele performanța școlară?
5. Conducerea școlii are o relație apropiată cu angajații astfel încât să fiți implicați în procesul decizional?
6. Vă rugăm să ne explicați cum considerați că sunteți tratat în cadrul școlii și ce propuneri ați avea.
7. Care credeți că sunt principalele cauze ce duc la încălcarea valorilor în cadrul școlii noastre?

Cercetarea aceasta asupra culturii organizaționale este de natură calitativă, se realizează prin metoda focus-grup și poate fi aplicată și în școala noastră, cu ajutorul profesorilor din Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Elisabeta Polihroniade” Vaslui. Cine dorește să facă această cercetare?...

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Albu, N.; Albu, C.N. – *Instrumente de management al performanței/ vol. II/ Control de gestiune*; București, Editura Economică, 2003;
2. Allport, G. – *Structura și dezvoltarea personalității*; București, Editura Didactică și Pedagogică, 1991;
3. Culcescu, L. – *Cultura organizațională în școala românească – lucrare de disertație nepublicată*; București, Școala Națională de Studii Politice și Administrative, 2010;
4. Hofstede, G. – *Managementul structurilor multiculturale: software-ul gândirii*; București, Editura Economică, 1996;
5. Ionescu, G.; Toma, A. – *Cultura organizațională și managementul tranziției*; București, Editura Economică, 2001;
6. Krueger, R.A.; Cassey, M.A. – *Metoda focus-grup. Ghid practic pentru cercetarea aplicată*; Iași, Editura „Polirom”, 2005;
7. Puiu, A. – *Management – analize și studii comparative, ediția a II-a*; Pitești, Editura „Independența Economică”, 2004;
8. Stănimir, E.F. – *Managementul culturii organizaționale în poliția română – teză de doctorat nepublicată*; Iași, Academia de Poliție „Alexandru Ioan Cuza”, 2014;
9. Zorlențan, T.; Burduș, E.; Căprărescu, G. – *Managementul organizației*; București, Editura Economică, 1998.

.oOo.



**„LET’S GET GREEN!”
– CONCURSUL CARE A UNIT ÎNTREAGA ȘCOALĂ –**

Prof. Ioana-Maria BĂHNĂREANU,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Elisabeta Polihroniade”, Vaslui

Concursul „LET’S GET GREEN!” este concursul care a mobilizat întreaga unitate școlară, de la cei mici (clasa I) până la cei mari, inclusiv adulții, fie personal din cadrul școlii, fie părinții elevilor.

Desfășurat în perioada octombrie 2017 – iulie 2018 la nivel național, ne-am numărat printre cele 512 unități școlare înscrise în „Cursa pentru un viitor verde”.

Proiectul a urmărit educarea beneficiarilor cu privire la protejarea mediului înconjurător, modul de colectare și sortare a deșeurilor, importanța reciclării deșeurilor și încurajarea activităților de voluntariat, toate acestea fiind integrate într-o serie de activități de îndeplinit. În funcție de numărul de elevi participanți (din totalul elevilor înscriși în unitatea noastră școlară), s-a acordat punctaj pentru fiecare activitate. De aceea, pentru a ajunge cât mai aproape de podium, a fost nevoie să fim un colectiv unit.

ACTIVITĂȚI VIZATE ÎN CADRUL CAMPANIEI

- **Formarea ECO Profesorilor** – Activitatea a constat în realizarea unei sesiuni de formare a cadrelor didactice responsabile de coordonarea Campaniei, cadre aparținând unităților de învățământ participante la Campanie. Rolul acestora a fost de a susține sesiuni de formare adresate cadrelor didactice din unitățile de învățământ pe care le reprezintă și sesiuni de informare pentru elevi și părinții acestora.

- **Sesiuni ABC ECO** – educație pentru elevi.

- **Sesiuni ABC ECO – educație pentru părinți.**



- **Activități de ecologizare** – realizate atât în pădurea de la „Mărul de Aur” (zona Crasna, județul Vaslui), cât și în curtea școlii.
- **Activități de colectare a deșeurilor** – cu mic, cu mare, de la prichindeii de clasa I până la adulți (personalul unității cât și familiile elevilor), am pus mână de la mână și am colectat selectiv cât mai multe deșeuri pentru a obține un punctaj cât mai mare la această activitate.



- **Activități de amenajare a unor spații comunitare** – la această activitate, elevii noștri, sub îndrumarea cadrelor didactice, au plantat puieți de tei în curtea școlii și au realizat grădini verticale (din PET-uri, în care au sădit flori). A fost o bucurie pentru acești copii cu C.E.S. să ia parte la astfel de acțiuni.



- **Activități recreative** – vizionarea unor filme educative trimise de către Organizator („Dunărea”).

Deși ne-am dorit să câștigăm, la încheierea concursului ne-am aflat pe locul 80 din 512 școli. Este un rezultat onorabil, având în vedere că suntem o școală specială, cu un număr destul de redus de elevi. De apreciat este atât încercarea de a concura cu alte școli la nivel de țară, cât și mobilizarea exemplară a tuturor.

.oOo.

„DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE VIAȚĂ ALE ELEVILOR ÎN CONTEXTUL DEZVOLTĂRII DURABILE” – PROIECT EDUCAȚIONAL –

Prof. Loredana BABOI,
Prof. Carmen RIZEA;
Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Elisabeta Polihroniade”, Vaslui

A. INFORMAȚII DESPRE APLICANT

Denumirea instituției/ unității de învățământ aplicante:

Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Elisabeta Polihroniade”, Vaslui

Persoane de contact:

Baboi Loredana – profesor, baboi_loredana, tel.: 0766461732

Rizea Carmen – profesor, rizea_cristinel, tel.: 0766674524

B. INFORMAȚII DESPRE PROIECTUL EDUCATIV

Titlul proiectului:

„Abilități de autoîngrijire – igiena orală”

Durata proiectului:

2 luni

Tipul de proiect:

Local

Contextul de desfășurare:

Extracurricular

Locul de desfășurare al proiectului:

Loc. Vaslui, jud. Vaslui

Parteneri:

Medic și asistent stomatolog

C. DESCRIEREA PROIECTULUI

JUSTIFICARE PROIECT

Cei 20 de elevi cu C.E.S., cu vârste cuprinse între 8 și 15 ani, provin din medii sociale defavorizate și au probleme stomatologice. În școală nu există cabinet stomatologic.

CORELAREA PROIECTULUI/ ACTIVITĂȚILOR CU DEZVOLTAREA DURABILĂ

Prin activitățile desfășurate în cadrul proiectului, elevii își formează deprinderi de igienă personală, deprinderi pe care le vor dezvolta ulterior prin informarea colegilor, părinților și comunității, dar și prin activități practice de igienizare a spațiului școlar, a mediului comunitar și în familie.

SCOPUL ȘI OBIECTIVELE PROIECTULUI

Scopul educativ al proiectului:

Proiectul își propune să contribuie la formarea deprinderilor de igienă orală. Elevii provin din familii sărace și nu au acces la un consult stomatologic atât în școală, cât și în comunitatea de unde provin. Prin implementarea proiectului urmărim creșterea stimei de sine la elevii cu probleme stomatologice și integrarea lor în colectivul școlii și societate.

Obiectivele proiectului:

- O1 – Să cunoască obiectele necesare igienei orale.
- O2 – Să folosească zilnic obiectele de igienă orală.
- O3 – Să respecte programul de igienă orală (dimineața, seara și după mese).
- O4 – Să-și manifeste dorința de igienă orală.

BENEFICIARI

Grup țintă:

20 de elevi cu C.E.S. din clasele I-IV, cu vârste cuprinse între 8 și 15 ani.

Beneficiari:

Colegii, familiile elevilor (aproximativ 10), 2 profesori, personalul didactic și nedidactic, medicul și asistentul stomatolog, asistentul social, comunitatea din care provin copiii.

ACTIVITĂȚI

A1 – „Coșul magic”

Data/ perioada: 2 ore/ săptămână, ore de consiliere.

Locația: Sala de clasă.

Participanți: Cei 20 de elevi, doi profesori.

Descrierea activității: Introduc într-un coș diverse obiecte (foarfece, unghieră, săpun, prosop, cană, periuță de dinți, ață dentară, perie pentru haine/ pantofi etc.). Solicit celor 20 de elevi să denumească obiectele și să selecteze doar obiectele necesare igienei orale.

Rezultat: Cel puțin 80% dintre elevi – prin repetiție, demonstrație – identifică și denumesc corect obiectele necesare pentru igiena orală.

Evaluare: Interviu, consultul stomatologic.

A2. – „Nicio zi fără periajul dinților!”

Data/ perioada: 1 oră/ zi, timp de o săptămână.

Locația: Internat – club, grup sanitar.

Participanți: Asistentul medical, profesorii, personalul didactic și nedidactic, supraveghetorul de noapte.

Descriere:

- Mulaje (cabinet medical).
- Proiecții (radiografii dentare, tehnici de periaj).
- Cantitatea de pastă de dinți, clătirea cu apă a gurii (din cană).

- Igienizarea obiectelor.
- Depozitarea obiectelor de igienă orală.
- Igienizarea locului (chiuveta) și înlocuirea periuței de dinți (măcar la o lună de zile).
- Când și cum trebuie să folosească ața dentară și apa de gură.

Un coleg mai mare, care are însușite abilitățile de autoîngrijire (igiena orală), le demonstrează celor 20 de colegi cum se periază corect dinții (activitatea se desfășoară 1 oră/ zi, 7 zile).

Rezultat: 90% dintre elevi și-au însușit/ dezvoltat abilități de igienă orală în școală/ familie/ activități extracurriculare.

Evaluare: Propunătorii proiectului oferă celor 20 de elevi calendare confecționate de ei unde își bifează zilnic momentele efectuării igienei.

A3 – „Ce fac eu, să facă toți!”

Data/ perioada: Zilnic, pe toată perioada proiectului.

Locația: În internat.

Participanți: 20 de elevi, colegii, familia, profesori, instructori de educație, supraveghetori de noapte, asistent medical.

Descrierea activității: Se formează două grupe a câte 10 elevi (într-un saculeț introduc 20 de bile de culoare roșu și galben). Grupele formate își aleg un lider. Liderul își conduce grupa la spălatul pe dinți – anunțând: „Ce fac eu, să facă toți!” – și verifică calendarele colegilor din echipă. Calendarele sunt confecționate de către elevi.

Resurse: Toate resursele sunt din dotarea claselor cu material didactic; în lipsa acestora, în familie, pot înlocui pasta de dinți cu sarea de bucătărie.

Rezultate așteptate: Cei 20 de elevi au dezvoltat abilități de autoîngrijire, creșterea stimei de sine, integrarea în colectiv.

Evaluare: Elevii sunt capabili să prezinte avantajele și dezavantajele îngrijirii orale prin observare și demonstrație.

A4 – „Un zâmbet frumos și sănătos!”

Data/ perioada: a VIII-a săptămână.

Locația: Școala, familia.

Participanți: 20 de elevi, colegii, familia, profesorii, personalul didactic și nedidactic.

Descrierea activității:

- Proiectul contribuie la dezvoltarea socială (ajutând copiii vulnerabili să se integreze în colectiv și societate), creșterea stimei de sine.
- Pe un panou (în formă de periuță de dinți) elevii își vor lipi calendarele și o fotografie personală.

Resurse: Aparat foto, panou, lipici, calendare, fotografii ale elevilor.

Rezultate așteptate: *Elevii să fie un exemplu pentru colegi și familie.*

Evaluare: *Consult stomatologic (medic stomatolog); 100% elevii pot dovedi că au o igienă orală corectă.*

MANAGEMENTUL PROIECTULUI

Crearea echipei:

- 2 profesori.
- 2 instructori de educație.
- 2 supraveghetori de noapte.
- Asistentul social.
- Asistentul medical din școală.
- Medicul stomatolog.
- Colegii.
- Familiile elevilor.
- Comunitatea.

Parteneri:

- Medicul stomatolog.
- Cabinetul medical.
- Asistentul social.

Planificarea activităților proiectului:

- Resurse umane: elevii, profesorii, familiile, medicul, asistentul social.
- Resurse financiare/ materiale: sponsorizări, donații.
- Calendarul activităților (diagrama Gantt):

NR. CRT.	ACTIVITĂȚI	LUNA I	LUNA ^A II ^A
1	„Coșul magic”		-
2	„Nicio zi fără periajul dinților!”		-
3	„Ce fac eu, să facă toți!”		
4	„Un zâmbet frumos și sănătos!”	-	

PROMOVAREA ȘI VIZIBILITATEA PROIECTULUI

Titlul activității: *„Zâna Măseluță”.*

Data/ perioada: *2 luni.*

Locația: *Școala.*

Participanții: *20 de elevi cu C.E.S., 2 profesori, 2 educatori, 2 instructori de educație, asistentul social, asistentul medical, medicul stomatolog, familia, comunitatea.*

Descriere: *Prin afișe, pliante, vizionări de filmulețe promovăm și dezvoltăm abilitatea de autoîngrijire (igiena orală) – cauze, efecte, beneficii.*

Rezultate așteptate: *Dezvoltăm și automatizăm abilitatea de autoîngrijire prin încrederea în sine, integrare în grup, sănătate publică.*

Evaluare: *Participarea tuturor copiilor din școală la un concurs de desen: „Zâna Măseluță”.*

EVALUAREA PROIECTULUI

INDICATORI CANTITATIVI		INDICATORI CALITATIVI	
20 de elevi cu C.E.S. proveniți din medii dezavantajate.	Înregistrarea prezenței elevilor la activități (calendare).	Creșterea stimei de sine, responsabilizare, conștientizare, îmbunătățirea calității vieții, socializare, integrare.	Interviul.

REZULTATELE PROIECTULUI

Creșterea stimei de sine la cei 20 de elevi cu C.E.S. prin dezvoltarea abilităților de autoîngrijire – igiena orală, manifestând interes în îngrijirea dinților, reducând astfel cazurile de infecții / probleme dentare din școală.

BUGET

(plus alte resurse ce trebuie mobilizate)

- Săpun – 20 buc., 20 x 1,50 lei = 30,00 lei.
- Pastă de dinți – 20 buc., 20 x 5,00 lei = 100,00 lei.
- Periuțe de dinți – 20 buc., 20 x 3,00 lei = 60,00 lei.
- Prosoape – 20 buc., 20 x 2,50 lei = 50,00 lei.
- Apă de gură – 10 buc., 10 x 10,00 lei = 100,00 lei.
- Ață dentară – 20 buc., 20 x 15,00 lei = 300,00 lei.
- Căni personalizate – 20 buc., 20 x 10,00 lei = 200,00 lei.
- Aparat foto – fonduri proprii.
- Afișe – donații cabinete stomatologice.
- Panou pentru afișarea premianților, poze ale elevilor – din reciclarea unor bănci vechi.
- Calendare create de copii – 2 topuri de hârtie, 2x10,00 lei = 20,00 lei.
- Creioane colorate – fonduri proprii.
- Acuarele – fonduri proprii.
- Carioci – 20 buc., 20x10,00 lei = 200 lei.
- Plastilină – fonduri proprii.

Total: 1060,00 lei

SUSTENABILITATE

Elevii își vor menține deprinderile de igienă orală în școală, familie, comunitate prin participarea la activități practice cu aceeași temă dar și la concursuri și activități extracurriculare.

ACTIVITATE DE DEZVOLTARE A ABILITĂȚILOR DE VIAȚĂ**FIȘĂ DE ACTIVITATE 1 – „Coșul magic”**

Tipul de activitate: Aria curriculară „Consiliere și orientare”.
 Abilitatea de viață: Autoîngrijire – igiena orală.
 Grupul țintă: 20 elevi cu C.E.S.

Obiectivele: *Să cunoască obiectele necesare igienei orale.*
Situția de învățare: *S1 – Activitatea se desfășoară în școală.*
S2 – Elevii îndeplinesc sarcinile primite în cadrul activității.
S3 – Înghite pastă de dinți.
S4 – Transmit cunoștințe și deprinderi colegilor de clasă și dormitor.

Desfășurarea activității:

Introduc într-un coș diverse obiecte (foarfece, unghieră, săpun, prosop, cană, periuță de dinți, ață dentară, perie pentru haine/ pantofi etc.).

Solicit celor 20 de elevi să denumească obiectele și să selecteze doar obiectele necesare igienei orale.

Rezultate: *Prin activitățile desfășurate în cadrul proiectului, elevii își formează deprinderi de igienă personală, deprinderi pe care le vor dezvolta ulterior prin informarea colegilor, părinților și comunității, dar și prin activități practice de igienizare a spațiului școlar, a mediului comunitar și în familie.*

Resurse: *Asistentul medical, profesorii, personalul didactic și nedidactic, supraveghetorul de noapte.*

Descriere:

- *Mulaje (cabinet medical).*
- *Proiecții (radiografii dentare, tehnici de periaj).*
- *Cantitatea de pastă de dinți, clătirea cu apă a gurii (din cană).*
- *Igienizarea obiectelor.*
- *Depozitarea obiectelor de igienă orală.*
- *Igienizarea locului (chiuveta) și înlocuirea periuței de dinți (măcar la o lună de zile).*
- *Când și cum trebuie să folosească ață dentară și apa de gură.*

Evaluare: *Interviul, consultul stomatologic.*

.oOo.

CONSILIEREA COPIILOR PRIN ARTĂ (ARTTERAPIA)

Prof. Viorica CHIRVASE,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Elisabeta Polihroniade”, Vaslui

La vârsta preșcolară, copiii acumulează numeroase informații, iar modul în care se realizează acest lucru este foarte important pentru formarea personalității. Dacă reușim (noi ca părinți, bunici, cadre didactice, consilieri etc.) să le arătăm copiilor latura distractivă, interactivă și provocatoare a explorării mediului din jur, atunci putem considera acțiunile noastre ca având un caracter preventiv pentru diferitele probleme și tulburări pe care copiii le pot dezvolta în perioadele de vârstă următoare.

Jocurile, poveștile, desenele, modelajele, pictura, minidramatizările sunt unele dintre activitățile preferate de copii la vârsta preșcolară și școlară mică. La această vârstă, copiii acumulează numeroase informații, iar modul în care se realizează acest lucru este foarte important pentru formarea personalității. Fiecare acțiune pe care o întreprind duce la dobândirea unor cunoștințe, iar acest fapt face din vârsta copilăriei o perioadă definitorie în dezvoltarea armonioasă a copiilor.

Este important să îi antrenăm pe copii în activități precum desenul, modelajul, jocul, povestirea, dar mai ales este important să le oferim feedback de fiecare dată când aceștia se implică într-o activitate. Feedback-ul trebuie să conțină aprecieri despre modul în care copiii au participat la activitate, despre multitudinea de informații pe care au reușit să le acumuleze sau despre caracterul distractiv pe care poate să-l aibă învățarea. Vom vedea că, în acest fel, avem un aport considerabil în dezvoltarea armonioasă a copiilor. De cele mai multe ori este mai ușor să previi apariția unor tulburări decât să intervii asupra lor.

Consilierea copiilor de vârste mici începe să prindă contur și în țara noastră. Specialiștii din domeniul psihologiei manifestă din ce în ce mai mult interes pentru perfecționare în diferitele terapii specifice consilierii infantile, iar părinții și familiile copiilor au încredere din ce în ce mai mare în acest proces terapeutic. Terapia prin joc, meloterapia, biblioterapia sau artterapia au prezentat numeroase beneficii prin aplicarea lor în consilierea copiilor. Fiecare dintre acestea aduce în discuție utilizarea unor instrumente îndrăgite de către copii, mai ales la vârsta preșcolară și școlară mică. Jocul, muzica, povestea, desenul sau pictura sunt activități terapeutice utilizate, în cadrul cărora copiii sunt implicați cognitiv și afectiv într-un grad foarte crescut.

Nu există un tip de terapie mai eficient decât altul, lucrul care face diferența dintre beneficii este măsura în care consilierul reușește să-și planifice și să-și organizeze intervenția terapeutică în funcție de abilitățile copilului, de preferințele și nivelul de dezvoltare ale acestuia, dar și de propriile cunoștințe și aptitudini.

Asemenea altor tipuri de terapii, exprimarea prin artă cu scop curativ a fost privită din mai multe perspective (psihanalitică, umanistă și dezvoltamentală, psiho-educățională, sistemică și integrativă). Artterapia înseamnă stimularea senzorială, achiziție de deprinderi și adaptare.

Pentru a putea analiza nivelul de dezvoltare al exprimării artistice a copiilor, dar mai ales pentru a-l putea raporta la stadiul dezvoltării normale, există o clasificare a caracteristicilor de bază și a elementelor grafice specifice stadiilor de dezvoltare ale exprimării artistice.

La fel ca dezvoltarea cognitivă, și cea a exprimării artistice se realizează într-un proces secvențial, proces care urmărește parcurgerea a șase etape: etapa mâzgălelilor, a formelor de bază, a formelor umane și a schemei simple, a schemei vizuale, realismul și adolescența. Odată cu cunoașterea acestor etape, specialiștii vor putea raporta calitativ rezultatele obținute de către copii la stadiul de dezvoltare al exprimării artistice specifice vârstei acestora. Artterapia este o metodă ce poate fi adoptată de către cadrele didactice, de către angajați în serviciile sociale, consilieri școlari, terapeuți, fiind utilizată atât în practica privată (cabinete, clinici, centre de evaluare etc.), cât și în instituțiile de stat (grădinițe, școli, centre de zi etc.).

Artterapia promovează convingerea conform căreia toți indivizii au capacitatea de a se exprima într-un mod creativ, subliniind faptul că produsul final este mai puțin important decât procesul terapeutic în sine. Aplicabilitatea artterapiei este demonstrată atât în consilierea copiilor, cât și a adulților, atât în terapii individuale, cât și în terapii de grup sau de familie.

Comportamentul verbal și nonverbal manifestat de copil oferă informații valoroase despre el, dar și despre problema cu care se confruntă. S.Trip prezintă câțiva indici pe care consilierul trebuie să-i urmărească în comportamentul copilului din timpul ședințelor artterapeutice, și anume:

- modul în care copilul se angajează în activitatea artistică oferă informații referitoare la stilul său caracteristic de a se implica și în alte activități;
- materialul din care confecționează produsul poate să ofere informațiile necesare cunoașterii copilului și a problemei acestuia;
- subiectul produsului poate să ofere informațiile necesare cunoașterii copilului și a problemei acestuia;
- mărimea produsului artistic final poate să ofere informații legate de nivelul stimei de sine a copilului;

- calitatea și tonul global al imaginii desenului oferă informații despre conceptul de sine al copilului și despre natura interacțiunilor stabilite;
- plasarea figurii în pagină poate oferi informații referitoare la aspirațiile copilului;
- cantitatea detaliilor oferă informații legate de adaptabilitatea copiilor;
- ștersăturile pot, de asemenea, să ofere informații despre gradul de adaptabilitate al copilului;
- calitatea și apăsarea pensulei pot oferi informații referitoare la trăsături precum securitatea, determinismul sau persistența.

O valoroasă abordare a asocierii culorilor alese de către copii cu tipul de temperament al acestora este realizată de E. Bonchiș.

În ceea ce privește dezvoltarea proceselor senzorio-perceptive, putem folosi ca activități: „Copacul magic”, „Floarea magică”, „Ferma” – colaje; „Peisaj de iarnă” – pictură. Pentru dezvoltarea gândirii, putem folosi ca activități: „Omul minge”, „Cartea umblătoare” – colaj sau pictură; „Pe-o insulă pustie” – modelaj. Pentru dezvoltarea imaginației: „Sperietoarea” – construcție din materiale. Pentru dezvoltarea atenției: „Inimioare” – origami. Pentru dezvoltarea memoriei: „Ferma invizibilă”, metoda terapeutică fiind modelajul. La dezvoltarea emoțională, putem realiza activitatea cu tema „Palmierul emoțiilor”, metoda terapeutică fiind colajul. În ceea ce privește dezvoltarea relaționării, se poate realiza activitatea „Globul cu continente și oceane” – colaj. De asemenea, exemplele pot continua și pentru stabilirea relației dintre consilier și copil, cunoașterea copilului, stima de sine scăzută, anxietate, fobii/ frici, depresie, furie etc.

Exprimarea prin artă poate avea valențe terapeutice la orice nivel de vârstă și la orice tip de cultură și populație.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Bonchiș, E. – *Desenul și dezvoltarea cognitivă a copilului*; Oradea, Editura Universității din Oradea, 2010;
2. Drugaș, I. – *101 aplicații artterapeutice în consilierea copiilor*; Oradea, Editura „Primis”, 2010;
3. Trip, S. – *Introducere în consilierea psihologică*; Oradea, Editura Universității din Oradea, 2007.

.oOo.

POVESTE, PICTURĂ ȘI MODELAJ – O METODĂ CREATIVĂ DE INTERVENȚIE ÎN RECUPERAREA COPILULUI CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE

Prof. Maria-Carolina BOGHIAN,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Elisabeta Polihroniade”, Vaslui

Poveștile, ca și instrumente educaționale, au fost principala metodă de educare și socializare în istoria umană. Ele inspiră și motivează, invocă emoții, promovează schimbarea, crează legături minte-corp, au puterea de a vindeca. O astfel de comunicare aduce oamenii împreună, ajută să ne conectăm unii la alții, să facem noi înșine conexiuni și să formăm noi relații. Mesajul poveștii nu are legătură doar cu conținutul său, ci, în primul rând, cu conectarea. Poveștile relatează informația mai eficient decât un simplu fapt și se apropie mai mult de experiența personală.

Există o diferență între poveștile spuse și cele lecturate. Cele transmise pe cale orală sunt dinamice, așa cum trebuie să fie poveștile, și ele sunt adaptate de la povestitor la povestitor și de la un ascultător la altul. Acestea au o serie de caracteristici ale comunicării eficiente: sunt interactive, ne învață prin atractivitate, înving rezistența, dezvoltă abilitățile de rezolvare a problemelor, crează posibilități, invită la luarea independentă a deciziilor.

Copilul are nevoie de o modalitate prin care să se înțeleagă pe sine în lumea complexă în care trăiește. De obicei, acesta găsește înțelesuri în povești a căror mesaje comunică cu copilul pe mai multe niveluri. Conform modelului psihanalitic al personalității umane, poveștile poartă mesaje importante la nivel conștient, subconștient și inconștient. Acestea fac referire la presiunile interne, pe care copilul le înțelege automat în mod inconștient, și oferă soluții temporare și permanente la problemele sale: dezamăgiri, dileme, rivalități între colegi, achiziția unor valori proprii, realizarea existenței sinelui, rezolvarea conflictelor interne.

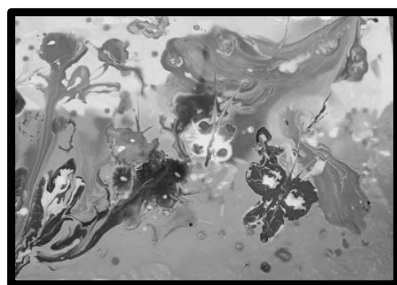
Copilul cu cerințe educative speciale înțelege mediul său mult mai ușor prin intermediul viselor cu ochii deschiși, fanteziei și jocului. Astfel, conținutul inconștient este încorporat în fanteziile conștiente, iar poveștile oferă noi dimensiuni imaginației copilului, pe care, probabil, i-ar fi dificil să le descopere de unul singur. Mai important chiar, forma și structura poveștilor sugerează copilului imagini prin intermediul cărora își poate structura fanteziile și își poate găsi un drum în viață.

Poveștile nu au pretenția să descrie lumea așa cum este și nici nu ne dau sfaturi referitoare la ceea ce ar trebui să facem. De obicei, povestea nu are nimic de-a face cu viața exterioară a copilului, ci cu problemele sale

interioare. Natura nerealistă a poveștii este foarte importantă pentru că devine clar că ea nu conține informații despre lumea externă, ci despre procesele interne.

Exemple de povești și mijloacele prin care acestea au fost încadrate în activitățile de terapie complexă și integrată:

Poveste și pictură – Povestea celor trei fluturi



Dimineață superbă de vară. Vânt lin și cer senin. Lumea renaște încet, încet la viață. Grădina arată fantastic sub razele soarelui care țes o pânză magică. Florile strălucesc înrourate.

Trei fluturi poznași apar ca de nicăieri. Sunt minunați: unul e alb, altul e galben, iar cel de-al treilea are aripi roșii. Se joacă, dansând fantastic în lumina soarelui, zboară și se cufundă în cupele florilor. Nu obosesc deloc, atât de mult le place jocul acesta.

Pic, pic... începe o ploaie venită pe neașteptate. Cei trei fluturi și-ar fi dorit să zboare până acasă, dar, din păcate, aceasta era mult prea departe, iar picăturile de ploaie erau din ce în ce mai dese.

Fluturile alb vine cu ideea de a ruga florile să îi găzduiască cât timp va ploua.

Zburară repede la prima floare. Era o frumoasă lea galbenă, cu cupa mare cât să încapă în ea toți cei trei fluturi.

– *Dragă lea, ești bună să ne deschizi cupa ta, să ne ascundem în ea, că altfel ne omoară ploaia?*

Laleua se uită la fluturi și apoi le răspunse:

– *Îi pot primi în cupa mea pe fluturile galben și pe cel roșu, dar pe cel alb nu îl voi primi pentru că nu seamănă cu mine.*

– *Îți mulțumim de așa primire, dar, dacă nu îl primești și pe fratele nostru alb, nu intrăm nici noi în cupa ta, au răspuns în cor fluturile galben și cel roșu.*

– *Rămâi sănătoasă!*

Grăbiți, au alergat la altă floare. Era un crin alb, mare și tare frumos.

– *Dragă crinule, deschide-ne floarea ta, ca să ne adăpostim în ea de ploaie!*

– *Pe cel alb îl primesc cu mare bucurie, că este alb ca mine, dar pe ceilalți nu vă primesc, a răspuns crinul.*

– Dacă nu îi primești și pe frații mei, atunci nici eu nu vin la tine. Mai bine să fim udați de ploaie toți trei decât să ne părăsim unul pe altul, a zis fluturașul cel alb.

Astfel, fluturașii au zburat mai departe.

Soarele, care era ascuns după perdeaua norilor, îi văzu pe cei trei fluturași și se bucură să vadă cât de uniți erau aceștia. Se vedea că erau legați între ei de sentimente puternice de iubire. De aceea, el ieși dintre nori și alungă ploaia.

În scurtă vreme, aripile fluturilor s-au uscat, iar trupul lor cel firav s-a încălzit. Au zburat acasă, împreună, fericiți! Soarele îi salvase de la pieire pentru bunătatea lor!

Formă de realizare	: Activitate integrată
Module	: Socializare și Ludoterapie
Obiectiv cadru	: Exersarea conduitei independente pentru integrarea socială
Obiective de referință	: Formarea abilităților de adaptare la nivel de microgrup/ comunitate Participarea la situații de comunicare și relaționare socială
Scop	: Stimularea expresivității și creativității prin pictură, ca mijloc de construire a personalității, de dezvoltare a capacității de a opta, de a lua decizii

Poveste și modelaj – Dragostea învinge sărăcia



În timpul războiului, viața era tare grea și oamenii sufereau de foame. Dar un om bogat s-a hotărât să-i ajute pe cei sărmani și a trimis vorbă în tot târgul că, din ziua următoare, el va oferi pâine oricărui copil, și asta fără nici un ban. A doua zi, încă din zori, mulți prichindei se strânseseră în fața casei în care locuia omul atât de bun la suflet. Când acesta a apărut cu niște coșuri mari, pline cu pâine, copiii s-au repezit, împrăștiindu-se, lovindu-se, căutând fiecare să apuce o pâine cât mai mare. Fiecare, cum punea mâna pe câte o

pâine, o lua la goană, bucuros fiindcă prinsese o bucată mare. Era acolo o hărmălaie...

Dar omul a observat că undeva, la marginea curții, aștepta cuminte o fetiță. După ce toți ceilalți copii și-au ales ce pâini au vrut și au plecat cu ele, fetița s-a apropiat și ea de primul coș și s-a uitat în el. Dar acolo nu mai rămăsese nimic. A căutat și în cel de-al doilea coș, dar și acesta era gol. Spre bucuria ei, pe fundul celui de-al treilea coș a găsit o pâinică mică, mică, pe care nici un copil nu o băgase în seamă. Fetița a luat-o, a mulțumit frumos pentru pâine și a plecat spre casă.

Toată ziua a stat omul și s-a gândit la cum se purtase acea fată și, ca urmare, a dat poruncă la bucătărie să fie coaptă o pâine mică, dar în care să fie puși 10 galbeni. Apoi, dis-de-dimineață, a așezat pâinica deasupra celorlalte pâini și a ieșit iarăși cu toate coșurile în curte, unde copiii deja se strânseseră și așteptau nerăbdători. Din nou s-au repezit și s-au luat la harță. La sfârșit, fetița noastră, care așteptase cuminte ca și în ziua precedentă, s-a ales tot cu pâinea cea mai mică, singura rămasă. Și de această dată i-a mulțumit frumos omului și s-a grăbit spre casă, unde mama ei o aștepta. Când s-au așezat la masă și femeia a rupt pâinea, ce să vezi?! Galbenii s-au răsturnat pe masă din aluatul proapăt.

– Vai, s-a speriat mama, ce să fie cu acești bani? Dacă banii au ajuns din greșeală în pâinea adusă de tine? Poate i-au căzut brutarului în timp ce frământa aluatul. Ia-i și du-i imediat înapoi!

S-a întors fetița la casa omului și i-a dat acestuia toți banii, spunându-i cum mama ei i-a găsit în pâinica primită. Privind-o cu drag, omul i-a răspuns:

– Banii aceia nu au ajuns întâmplător acolo. După ce am văzut ieri cum ai avut răbdare și cum te-ai mulțumit chiar și cu mai puțin, am hotărât să te răsplătesc. Astăzi, am văzut și cât ești de cinstită, fiindcă ai fi putut păstra totul, dar tu mi-ai adus banii înapoi. Drept răsplată, în fiecare dimineață când vei veni să iei și tu o pâinică, vei primi și câte zece galbeni.

Doamne, ce bucuroasă a fost fetița! Nu știa cum să-i mulțumească omului pentru atâta bunătate. S-a dus în fugă la mama ei și i-a dat bănuții, după care i-a povestit totul, iar mama a povățuit-o și de această dată, iar fata i-a urmat sfatul.

Așa se face că de atunci, în fiecare dimineață când primea galbenii, fata se ducea în mijlocul celorlalți copii și împărțea cu ei toți bănuții. Știa că și ceilalți au nevoie de milostenie la fel de mult ca și ea.

„Sărăcia sau bogăția nu pot învinge DRAGOSTEA, dar DRAGOSTEA poate învinge și sărăcia, și bogăția.”

Formă de realizare	:	Activitate integrată
Module	:	Socializare și Ludoterapie
Obiectiv cadru	:	Exersarea conduitei independente pentru integrarea socială

Obiective de referință	: Formarea abilităților de adaptare la nivel de microgrup/ comunitate Participarea la situații de comunicare și relaționare socială
Scop	: Stimularea expresivității și creativității prin modelaj, ca mijloc de construire a personalității, de formare a unei atitudini pozitive față de sine și față de cei din jur

Pentru această tip de activități, este important să avem la dispoziție o cameră spațioasă și luminoasă. La baza acestora stau poveștile terapeutice, care pot fi lecturate sau expuse pe ecran în cazul în care le găsim în format audio-video. Este de preferat să se creeze un cadru adecvat într-un colț al sălii, specific poveștii respective. Se pot folosi voaluri colorate, bețișoare parfumate sau anumite obiecte din natură. După încheierea poveștii, profesorul o poate repeta împreună cu elevii și poate să stabilească personajele principale și elementele ce vor fi pictate sau modelate în partea a doua a activității. Lutul din argilă, spumă colorată (slime) și culorile pe bază de apă sunt preferatele copiilor în activitățile de acest gen deoarece sunt naturale și ușor de modelat, își păstrează forma și culoarea, păstrează amprente mai bine decât alte materiale.

Este important ca familiarizarea cu materialul de modelat/ pictat să se facă treptat și să se asigure condițiile necesare unde copiii se pot spăla pe mâini oricând doresc. Dacă este posibil, copiii pot fi îmbrăcați cu echipament de protecție.

Elevii sunt încurajați să comunice în cadrul grupului și să modeleze sau să picteze toate elementele poveștii. Cei care sunt mai pricepuți pot modela/ picta mai multe elemente. Alți copii au nevoie de ajutor și trebuie sprijiniți pentru a căpăta abilitățile necesare acestei activități. După finalizarea lucrării colective, copiii sunt rugați să vorbească pe rând despre ceea ce au realizat și mai mult, foarte important, să spună cum s-au simțit în timp ce au desfășurat această activitate. La sfârșit, copiii sunt încurajați să așeze personajele și elementele modelate în interiorul cadrului special amenajat pentru poveste, în ordinea desfășurării acțiunii, iar în cazul picturii, tabloul să fie lăsat la vedere pe parcursul unei perioade semnificative de timp, minim o săptămână. Dacă este posibil, copiii pot dramatiza povestea, fiecare interpretând personajul pe care l-a modelat sau pictat în timpul activității.

Alte beneficii:

- dezvoltarea sentimentului de încredere în sine și de realizare;
- dezvoltarea simțului aprecierii artistice și de exprimare;
- familiarizarea cu diferite materiale;
- dezvoltarea deprinderilor manuale practice;

- îmbogățirea și dezvoltarea proceselor cognitive;
- dezvoltarea abilităților creative și a simțului artistic;
- dezvoltarea capacității de concentrare a atenției;
- dezvoltarea încrederii în sine, a răbdării, disciplinei;
- dezvoltarea respectului față de rezultatele muncii lor;
- stimularea schimbului de idei și a colaborării;
- sporirea capacității de exprimare liberă;
- dezvoltarea libertății de alegere.

Aceste activități au un caracter profund terapeutic pentru că elevul își găsește propriile soluții prin contemplarea a ceea ce povestea pare că spune despre el și conflictele sale interne în acel moment al vieții.

Prin aceste tehnici, pe lângă înțelesul lor, povestea devine pentru elevi propria lor operă de artă. Și, în acest sens, povestea devine unică, fiind o formă de artă pe care copilul o poate înțelege. Poveștile ne pot împlini visele, iar visele noastre sunt, de fapt, povești! La sfârșit, toți vom fi o poveste!

Alte picturi realizate prin această formă de activitate terapeutică



*A fost odată Raționalia.
Legile fericirii și Retmagia.*



*Înfrângerea lui Iraționalius.
Cum învingem furia.*

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Asociația P.E.C.A. – Psihologie, educație, cultură și artă – suport curs „Lucrător prin arte combinate”;
2. M.E.C.T. – Programă școlară pentru clasele I-X, aria curriculară „Terapia educațională complexă și integrată”; București, 2008;

3. www.psihipnoza.ro/dragostea-invinge-saracia/;
4. www.universdecopil.ro/povestea-celor-trei-fluturi.html.

.oOo.

ARTA – MIJLOC DE DEZVOLTARE A CREATIVITĂȚII, A SIMȚULUI ESTETIC AL ELEVILOR CU C.E.S.

Instructor educ. Cornelia BĂHNĂREANU,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Elisabeta Polihroniade”, Vaslui

Motto:

„O societate care stimulează creativitatea asigură cetățenilor săi patru libertăți de bază: libertatea de studiu și pregătire, libertatea de explorare și investigare, libertatea de exprimare și libertatea de a fi ei înșiși.”

(M. STEIN)

Școala, la toate nivelurile ei, poate dezvolta în fiecare tânăr capacitatea de a fi creativ, plin de imaginație și resurse, de a fi capabil să definească și să rezolve o problemă, de a fi independent, încrezător în sine.

Creația, ca activitate psihică în structura fenomenelor psihice, se manifestă încă din copilărie. Se poate vorbi de creativitatea potențială, ce poate fi stimulată în procesul educativ începând de la grădiniță.

Potențialul creativ este o trăsătură ce există latent în fiecare persoană, potențial ce poate fi dezvoltat sub influența unui mediu educațional stimulat. În condiții prielnice, acest potențial se actualizează și, stimulându-l, e capabil de afirmare prin acte creatoare efective.

La copiii mici se remarcă un potențial creativ, având sensul realizării unui produs (desen, povestire, joc), identificat prin trăsături dominante: imaginație liberă și debordantă, curiozitate, spontaneitate, trebuințe de auto-exprimare, de independență, de cunoaștere și de progres, constituirea formelor voluntare ale proceselor psihice. Toate aceste disponibilități psihologice pot fundamenta procesul de stimulare a creativității la această vârstă.

Copilul imaginează și creează multe lucruri, pentru că nu cunoaște suficient relațiile dintre lucruri și fenomene. Această stimulare ține cont de mediu. Fără un mediu adecvat, potențialul creativ al copilului nu se va concretiza vreodată.

Arta îl pregătește pe copil să trăiască în armonie, în frumusețe, să vibreze în fața frumosului, să-l creeze și să-l recreeze.

Procesul educației artistico-plastice a elevilor a avut un parcurs evolutiv, în funcție de mentalitățile diferitelor perioade istorice.

A fost o perioadă (care din păcate persistă) în care accentul cădea pe educarea capacității mimetice în redarea realității, considerată ca fiind însușire de bază a talentului artistic. În acest caz, e o confuzie de valori între imaginea reproductivă și cea artistico-plastică productivă a formelor, creativitatea fiind neglijată. Se foloseau clișee, scheme, se dezvoltau rețete și

se instala rutina, înăbușind din fașă creativitatea. Elevii care nu aveau talent, aptitudini și îndemânări își pierdeau plăcerea pentru orele de desen.

Procesul educației artistico-plastice a elevilor are ca obiectiv general dobândirea de către ei a unor aspecte esențiale ale cunoașterii artistice, latură importantă a cunoașterii umane, pe de o parte, și dezvoltarea creativității, a acelor procese mentale care duc omul la inovații, pe de altă parte.

Obiectivele principale ale acestui proces educațional sunt:

- Dezvoltarea la copii a gândirii artistico-plastice, calitate specifică gândirii creative.

- Dezvoltarea sensibilității, a gustului lor artistic și a culturii generale.

Activitățile de realizare a acestor obiective sunt direcționate pe traseele a trei mari căi, și anume:

- Familiarizarea copiilor cu gramatica elementelor de limbaj plastic.
- Inițierea lor în problemele actului de creație.
- Contactul cu frumusețile mediului înconjurător (natură, construcții, opere de artă, creații tradiționale etc.).

Evoluția realismului desenului la copil trece prin următoarele faze: *faza realismului fortuit sau faza mâzgălelilor și faza realismului neizbutit sau faza de incapacitate sintetică.*

1. Faza realismului fortuit sau faza mâzgălelilor

Desenul copilului între 2,5-3 ani are un caracter involuntar, stimulat de urma pe care o lasă creionul sau pensula pe toate suprafețele care îi apar în cale: pereți, mobile, garduri etc., pentru a trage linii care nu au o semnificație stabilită dinainte. Copilul nu are conștiința că mișcările mâinii sunt legate de urmele pe care le lasă pensula sau creionul. El desfășoară prin mișcările necontrolate ale mâinii o energie nedirecționată, dar care îi dezvoltă abilitatea de a face urme. Un pas înainte este marcat de momentul în care copilul descoperă că între mișcările mâinii lui, între degetele acesteia și urmele creionului este o legătură. Acum el încearcă să dea nume mâzgălelii, manifestând și intenția de a o controla.

2. Faza realismului neizbutit sau faza de incapacitate sintetică

Este etapa în care copilul de 3-4 ani își controlează mâzgăliturile, desfășurând o activitate imaginativă, de tipul jocului. Copilul pune formele determinate ale mâzgăliturilor sale în legătură cu formele anumitor obiecte, începând să gândească prin imagini. Astfel, el își identifică mâzgăliturile cu lumea reală. În această etapă, copilul are nevoie de multă încurajare din partea adulților (părinți, profesori etc.). Prin multe aprecieri, ei pot trece la tehnici de lucru mai sofisticate, copilul fiind receptiv la îndrumările pe care le primește.

Prin educația artistică se urmărește familiarizarea treptată a copilului cu frumosul din realitate și din creațiile artistice, formarea percepțiilor și

sentimentelor estetice. Educația artistică dezvoltă sistematic capacitatea se de a percepe, de a înțelege și de a crea frumosul în artă.

Frumosul determină puternice sentimente de admirație și emoții artistice care lasă urme adânci, influențând pozitiv dezvoltarea ulterioară a copilului.

Valoarea imaginii artistice rezidă în faptul că face apel la sentiment, antrenează latura afectivă a psihicului.

Arta, ca formă de cunoaștere prin intermediul imaginilor artistice, contribuie la lărgirea orizontului de cunoaștere, la perceperea mai completă și mai cuprinzătoare a realității.

Emoțiile artistice la copil apar ca niște desfășurări active ale motivelor în raport cu o situație, iar motivele ar putea fi caracterizate ca niște condensări emoționale. Motivul copilului artistic se exprimă prin emoții artistice, care sunt trăiri specifice în raport cu realitatea copilului.

Fiecare copil este o ființă unică.

Manifestările precoce de a mâzgăli, de a contura, de a modela sunt cât se poate de firești, ele dovedind prezența simțului estetic la copii.

Activitățile plastice sunt îndrăgite de copii, copiii fiind atrași de culoare, de instrumente tehnice, își dovedesc spontaneitatea, dând frâu liber imaginației și fanteziei.

Activitățile artistico-plastice au un rol important: se dezvoltă mușchii mâinilor, sensibilitatea cromatică, coordonarea oculo-motorie, capacitatea intelectuală. De exemplu, gândirea este solicitată când copilul judecă plasarea desenului în pagină, proporțiile, montarea culorilor. Imaginația are o mare importanță în educația estetică și în învățarea desenului. El învață să vadă cu ochii minții lucrurile care nu se află în preajma noastră, punându-și în mișcare stările emoționale, care sensibilizează sufletul copilului și îi deschid calea spre a savura frumosul din natură, din viață și artă.

Având în vedere legătura dintre desen, culoare și personalitate, activitățile plastice pot fi adevărate surse de cunoaștere și evaluare a dezvoltării personalității copiilor, aceștia reușind să se afirme în cadrul activităților plastice. Copiii timizi și cei mai puțin activi capătă curaj și încredere în forțele proprii.

Capacitatea copiilor de a se exprima artistic poate fi considerat ca un prim pas spre manifestarea ființei lor, care înlesnește o comunicare vie, directă, impresionantă și personală cu viața.

Dacă un copil pictează o floare, el pune în aceea pictură ceva din sufletul său. Arătând-o celorlalți, el trezește admirația și interesul lor, stabilind un dialog al imaginației, al frumosului.

Toate acestea trebuie să se desfășoare într-o atmosferă caldă, destinsă, în care să se simtă afecțiunea și dăruirea. Realizarea unei atmosfere permissive îi eliberează pe copii de tensiuni, teamă, frică de pedeapsă și admonestare. Sociabilitatea favorizează comunicarea și conlucrarea în activitatea de învățare.

Educația plastică antrenează în egală măsură disciplina, spiritul de observație, atenția, memoria, imaginația, spiritul de inițiativă, precum și formarea unei atitudini creatoare față de frumos.

Fiecare copil se naște cu simțuri plastice, dar el trebuie îndrumat spre a-și dezvolta acest simț.

Există multiple modalități de formare a unei personalități creative. Pentru a fi cât mai stimulative, interesante și a pune copiii în situația de a crea lucrări noi și originale, în cadrul activităților plastice se utilizează tehnici de expresie plastică și procedee ca: fuzionarea, juxtapunerea, tehnica frotajului etc., tehnici și procedee care măresc curiozitatea copiilor și imprimă acestora activități cu caracter creativ, exemple relevante în acest sens fiind exercițiile: „Ne jucăm cu culorile”, „Curcubeul” ș.a.m.d.

Copii sunt încântați atunci când pictează și pot folosi tehnici care le pun mintea în mișcare și imaginația. De exemplu, se folosesc des:

- **Tehnica frotajului** – este tehnica imprimării după suprafețele unor structuri din natură, acest lucru fiind posibil dacă punem hârtia peste o structură aleasă, ușor denivelată, și cu ajutorul creionului negru moale sau a creioanelor colorate se freacă atent hârtia (se poate freca și cu minele colorate așezate pe lat).

- **Tehnica decolorării cu pic** („Flori de gheață”, „Peisaj de iarnă”, „Ghiocel”) – presupune să se coloreze mai întâi planșa suport cu cerneală, iar după uscare, cu ajutorul unui instrument ascuțit (bețișor, pensulă, scobitoare) înmuiat în soluție de pic sau clor, se desenează forma dorită. Soluția de pic sau clor decolorează cerneala, urmele lăsate de instrument devin albe. Dacă cerneala cu care s-a colorat foia-suport este de culori diferite, bucuria realizării este mai mare.

- În realizarea lucrărilor „Ploaia culorilor” sau „Câmp cu flori” se poate folosi **tehnica stropirii forțate**, unde apar efecte plastice surpriză care pot fi obținute prin mai multe procedee: presarea între două foi a unei pete de culoare ușor fluidizate, din care rezultă noi forme cromatice spontane, similare cu reprezentări vizuale deja cunoscute – fluturi, găze, flori; suflarea cu paiul; folosirea hârtiei mototolite; folosirea ștampilelor; tratarea cu ceară.

Prin suflarea cu paiul, culoarea se fluidizează pe foaie, se răspândește dirijat (pe suport) și obținem forme spontane ce pot sugera anumite imagini. Imaginația copilului nu are limite, de aceea răspunsurile la întrebarea „Spune cu ce seamănă ?” nu au fost deloc surprinzătoare: flori, păianjeni, melci etc.

- Un alt procedeu folosit în educația plastică este **folosirea hârtiei mototolite**, procedeu ce constă în tamponarea suprafeței albe sau colorate în prealabil, rostogolind hârtia pe foaie: „Culorile toamnei”, „Flori” etc.

Materialele folosite în pictură facilitează realizarea imaginii artistice de către copil. Astfel, în afara suportului obișnuit (hârtie, carton, sticlă, faianță, material textil), putem folosi și altele, cum ar fi: cartoful, morcovul, dopul de

plută pentru confecționarea ștampilelor; formele spontane obținute ca ștampile pot fi completate cu pensula: „Fluturi și flori”, „Motive florale” etc.

- **Tehnica tratării cu ceară** – pentru această tehnică, elementul surpriză se obține folosind o lumânare aprinsă. Aceasta se ține aplecată, astfel încât din ea să se prelingă pe hârtie picături de ceară topită. Copiii colorează cu pensula toată suprafața hârtiei cu culorile dorite și rămân uimiți de apariția petelor ivite.

- Pentru **tehnica tratării suprafețelor** se poate folosi griș, nisip, orez, mălai, spumă de ras, tempera: „Fructe”, „Clopoteț”, „Urs polar”. Cu spumă de ras și tempera se pot realiza diferite picturi („Coșul cu fructe”, „Copăcelul în anotimpul de primăvară” etc.), unde elevii pot trasa diferite linii cu degetul înmuiat în amestecul de spumă de ras colorată cu tempera pe faianță sau sticlă. O coală de hârtie albă se așază deasupra lucrării, se presează și, apoi, se ridică.

- Aplicând **tehnica monotipia**, liniile și semnele lăsate pe suprafața colorată produc o impresie diferită față de cele desenate direct pe hârtie, deoarece au o influență mai puternică, direct vizuală.

Folosirea tehnicilor de lucru nu trebuie să fie un scop în sine, ci o modalitate de realizare a unor subiecte în concordanță cu temperamentul și sensibilitatea fiecăruia.

Jocurile didactice oferă un cadru propice pentru învățarea activă, participativă, stimulând inițiativa și creativitatea copilului.

Folosind arta plastică, copiii învață să se ajute unii pe alții, să se bucure de succesele colegilor, să-și dezvolte gustul pentru frumos, arta plastică exercitând o influență pozitivă asupra întregii personalități a copilului.

Copiii diferiți se adaptează mai greu la realitățile din jur, iar arta plastică îi ajută pe acești copii să se integreze în societate, formându-le imagini pozitive față de ei înșiși și față de alții, dezvoltându-le capacitatea de comunicare și conștiința propriilor valori, devenind utili pentru societate.

Dorothy Law Nolte spunea: „Copiii învață ceea ce trăiesc... Dacă trăiesc în încurajare, copiii învață să fie încrezători... Dacă trăiesc în prietenie, copiii învață că e plăcut să trăiești în lume...”.

Scopul principal al instructorului de educație este să îndrume copiii spre noi orizonturi, unde ei să ajungă cu plăcere și bucurie, să poată să se integreze în societate fără teama de a fi respinși, să pășească cu încredere în viața reală.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Arnabil, T.M. – *Creativitatea ca mod de viață*; București, Editura Științifică și Tehnică, 1997;
2. Barta, A.; Dragomir, P. – *Deprinderi motrice la preșcolari*; București, Editura „Integral”, 1995;

3. Constantin, P. – *Culoare, artă, ambient*; București, Editura „Meridiane”, 1979;
4. Enăchescu, C. – *Expresia plastică a personalității*; București, Editura Științifică, 1975.

.oOo.

IMPORTANȚA ACTIVITĂȚILOR EXTRAȘCOLARE ÎN PROCESUL INSTRUCTIV-EDUCATIV LA ELEVII CU C.E.S.

Prof. Georgiana BOLEA,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Elisabeta Polihroniade”, Vaslui

Pedagogul american Bruner (1970) consideră că „oricărui copil, la orice stadiu de dezvoltare, i se poate preda cu succes, într-o formă intelectuală adecvată, orice temă”, dacă se folosesc metode și procedee adecvate stadiului respectiv de dezvoltare, dacă materia este prezentată „într-o formă mai simplă, astfel încât copilul să poată progresa cu mai multă ușurință și mai temeinic spre o deplină stăpânire a cunoștințelor”.

Pentru a-l face pe copil să depășească în școală „greutățile greu de învins”, important este să nu uităm că una din trebuințele principale ale copilului este jocul. Dacă avem grijă ca obiectivele instructiv-educative să primeze, dar să fie prezente în mod echilibrat și momentele recreative, de relaxare, atunci rezultatele vor fi întotdeauna deosebite. În cadrul acestor activități, elevii cu C.E.S. se deprind să folosească surse informaționale diverse, să întocmească colecții, să sistematizeze date, *învață să învețe*. Prin faptul că în asemenea activități se supun de bună voie regulilor, asumându-și responsabilități, copiii se autodisciplinează. Cadrul didactic are, prin acest tip de activități, posibilități deosebite să-și cunoască elevii, să-i dirijeze, să le influențeze dezvoltarea, să realizeze mai ușor și mai frumos obiectivul principal al învățământului primar: *pregătirea copilului pentru viață*.

În legătură cu dezvoltarea creativității copiilor, pot fi date învățătorilor următoarele îndrumări: gândirea creativă și învățarea din proprie inițiativă trebuie încurajate prin laudă. Trebuie promovat modul variat de abordare a problemelor de manipulare a obiectelor și a ideilor. Școlarii trebuie să fie îndrumați să dobândească o gândire independentă, nedeterminată de grup, toleranță față de ideile noi, capacitatea de a descoperi probleme noi și de a găsi modul de rezolvare a lor și posibilitatea de a critica constructiv. Înainte de toate, este însă important ca profesorul însuși să fie creativ.

Activitățile extracurriculare contribuie la gândirea și completarea procesului de învățare, la dezvoltarea înclinațiilor și aptitudinilor școlarilor, la organizarea rațională și plăcută a timpului lor liber. Având un caracter atractiv, copiii cu C.E.S. participă într-o atmosferă de voie bună și optimism, cu însuflețire și dăruire, la astfel de activități. Potențialul larg al activităților extracurriculare este generator de căutări și soluții variate. Succesul este garantat dacă ai încredere în imaginația, bucuria și în dragostea din sufletul copiilor, dar să îi lași pe ei să te conducă spre acțiuni frumoase și valoroase.

Scopul activităților extrașcolare este dezvoltarea unor aptitudini speciale, antrenarea elevilor în activități cât mai variate și bogate în conținut, cultivarea interesului pentru activități socio-culturale, facilitarea integrării în mediul școlar, oferirea de suport pentru reușita școlară în ansamblul ei, fructificarea talentelor personale și corelarea aptitudinilor cu atitudinile caracteriale.

Activitățile extrașcolare se desfășoară într-un cadru informal, ce permite elevilor cu dificultăți de afirmare în mediul școlar să reducă nivelul anxietății și să-și maximizeze potențialul intelectual.

Oricât ar fi de importantă educația curriculară realizată prin procesul de învățământ, ea nu epuizează sfera influențelor formative exercitate asupra copilului. Rămâne cadrul larg al timpului liber al copilului, în care viața capătă alte aspecte decât cele din procesul de învățare școlară. În acest cadru, numeroși alți factori acționează pozitiv.

Vizitele la muzee, expoziții, monumente și locuri istorice, case memoriale – organizate selectiv – constituie un mijloc de a intui și prețui valorile culturale, folclorice și istorice ale poporului nostru. Ele oferă elevilor prilejul de a observa obiectele și fenomenele în starea lor naturală, procesul de producție în desfășurarea sa, operele de artă originale, momentele legate de trecutul istoric local, național, de viața și activitatea unor personalități de seamă ale științei și culturii universale și naționale, relațiile dintre oameni și rezultatele concrete ale muncii lor, stimulează activitatea de învățare, întregesc și desăvârșesc ceea ce elevii acumulează în cadrul lecțiilor.

Spectacolele constituie o altă formă de activitate extracurriculară în școală prin care copilul face cunoștință cu lumea minunată a artei. Serbările școlare marchează evenimente importante din viața școlarilor. Aceste activități constau în dezvoltarea artistică a copiilor, dar și într-o atmosferă de sărbătoare instalată cu acest prilej. Am realizat astfel de activități cu ocazia zilei de 1 Decembrie, a Crăciunului și la sfârșit de an școlar, oferindu-le elevilor posibilitatea de a se exprima liber oral, în scris sau prin muzică.

Concursurile sunt forme competiționale de activitate extrașcolară organizate pe diferite teme.

Deși această formă de activitate îl pune pe copil în majoritatea cazurilor în rolul de spectator, valoarea ei deosebită rezidă în faptul că ea constituie o sursă inepuizabilă de impresii puternice, precum și în faptul că apelează, permanent, la afectivitatea copilului. Astfel de activități sunt de o reală importanță într-o lume dominată de mass-media. Ne referim la televizor, calculator și internet, care nu fac altceva decât să contribuie la transformarea copiilor noștri în niște persoane incapabile de a se controla comportamental, emoțional și, mai presus de toate, slabi dezvoltați intelectual. Se știe că, începând de la cea mai fragedă vârstă, copiii acumulează o serie de cunoștințe punându-i în contact direct cu obiectele și fenomenele din natură. Activitățile de acest gen au o deosebită influență formativă, având la bază toate formele de acțiuni turistice: plimbări, excursii, tabere, colonii. În cadrul

activităților organizate în mijlocul naturii, al vieții sociale, copiii se confruntă cu realitatea și percep activ, prin acțiuni directe cu obiectele, fenomenele, anumite locuri istorice. Fiind axate în principal pe viața în aer liber, în cadrul acțiunilor turistice școlarii își pot forma sentimentul de respect și dragoste față de natură, față de om și realizările sale. În urma plimbărilor, a excursiilor în natură, copiii pot reda cu mai multă creativitate și sensibilitate imaginea realității în cadrul activităților de desen și modelaj, iar materialele pe care le culeg sunt folosite în activitățile practice, în jocurile de creație.

Activitățile extrașcolare au un caracter interdisciplinar și oferă cele mai eficiente modalități de formare a caracterului copiilor încă din clasele primare deoarece sunt factorii educativi cei mai apreciați și mai accesibili sufletelor acestora.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Allport, W.G. – *Structura și dezvoltarea personalității*; București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981;
2. Cernea, M. – *Contribuția activităților extracurriculare la optimizarea procesului de învățământ*; în revista *Învățământul primar* nr. 1/ 2000, București, Editura „Discipol”;
3. Ionescu, M.; Chiș, V. – *Mijloace de învățământ și integrarea acestora în activitățile de instruire și autoinstruire*; Cluj-Napoca, Editura „Presa Universitară Clujeană”, 2001;
4. Vlăsceanu, L. (coord.) – *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu. Studiu de impact*; București, Editura „Polirom”, 2002.

.oOo.

BLOCAJE ÎN COMUNICAREA DIDACTICĂ LA COPILUL CU DIZABILITĂȚI. MODALITĂȚI DE DEPĂȘIRE A BLOCAJELOR

Prof. Mirela MANOLACHE,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Elisabeta Polihroniade”, Vaslui

Schimbările care au loc în toate domeniile vieții sociale au afectat, în primul rând, viața școlară, astfel încât noile prevederi ale școlii moderne propun ca toți elevii să aibă șanse la educație și să li se ofere posibilitatea de a fi integrați în societate. Totuși, acest lucru devine uneori destul de dificil atunci când elevul suferă de anumite deficiențe care fac aproape imposibil accesul lui la educație.

Tocmai de aceea, conform principiului respectării particularităților individuale ale elevului, și educația trebuie adaptată la nevoile copilului cu cerințe educative speciale. Astfel, comunicarea didactică capătă din ce în ce mai mult valențele unei comunicări terapeutice, devine mai profundă, căpătând forma comunicării totale prin tot felul de mijloace care îi sporesc eficiența.

Caracteristicile copiilor cu dizabilități fac uneori imposibilă însușirea unei modalități de a comunica eficient. De aceea, cadrul didactic trebuie să identifice numeroase modalități de a transmite informația și de a obține feedback-ul dorit. Unul dintre elementele cele mai importante ale procesului terapeutic-educativ realizat în cadrul școlii speciale este acela al formării echipei interdisciplinare, al parteneriatului funcțional, pentru o mai bună adaptare a metodelor la specificul elevului.

În activitățile pe care le desfășurăm cu elevii cu dizabilități, este necesar să ținem seama de faptul că există modalități ineficiente de comunicare, modalități pe care trebuie să le eliminăm treptat pentru a putea realiza o mai eficientă comunicare cu copiii, cum ar fi:

- critica sau judecarea în sens negativ a comportamentelor, atitudinilor, acțiunilor copiilor („Numai tu ești vinovat pentru ce s-a întâmplat!”);
- etichetarea sau caracterizarea persoanei și nu a faptei („Ca de obicei!”, „Ești neatent!”, „Nici nu se putea altfel!”);
- lauda sau evaluarea în termeni generali a unei persoane, în scopul obținerii unui beneficiu („Știi doar că întotdeauna ți-am apreciat ideile!”, „Am încredere în tine!”, „Nu mă poți refuza!”);
- folosirea unor întrebări închise, la care se poate răspunde printr-un singur cuvânt („Regreți ce ai făcut?”);

- a da ordine sau a comanda unei persoane să facă ceea ce vrei tu să facă, provocând reacții de rezistență, agresive („Cere-ți iertare imediat!”);
- amenințarea persoanei cu privire la consecințele negative care vor urma („Faci ce spun eu, altfel o vei păți!”);
- moralizarea („Ar trebui să te oferi să ajuți!”, „Asta trebuie să gândești!”);
- o altă cauză care blochează comunicarea o reprezintă lipsa recunoașterii și a exprimării emoțiilor atât prin însușirea unor stereotipii sociale de tipul: „Ești bărbat, nu trebuie să plângi!”, cât și prin negarea emoțiilor și sentimentelor proprii sau ale celorlalți.

Se întâmplă adesea ca un copil, care e foarte degajat în mod obișnuit, pus într-o situație cu mare încărcătură emoțională să se blocheze sau să comunice cu greutate. În aceste condiții, comunicarea nonverbală e foarte importantă: o îmbrățișare, o mângâiere, o bătaie pe umăr, semnul victoriei sunt tot atâtea semne nonverbale pe care copilul le traduce în manifestări de încredere și respect. La fel de eficiente sunt încurajările scurte, încurajări care întăresc comportamentul și amplifică efortul de învățare: „Așa, bine!”, „Mai încearcă!”, „Ești pe-aproape!”, „Asta e!”, „Bravo!”, „Așa te vreau!”.

D. Sălăvăstru arată că barierele care stau în fața comunicării didactice sunt de o mare diversitate și le sistematizează în funcție de natura elementului structural afectat într-o relație de comunicare:

- blocaje determinate de caracteristicile persoanei angajate în comunicarea didactică;
- blocaje determinate de relațiile social-valorice existente între participanții la relația de comunicare didactică;
- blocaje determinate de canalul de transmisie;
- blocaje determinate de particularitățile domeniului în care se realizează comunicarea didactică.

Pentru perfecționarea comunicării didactice, este necesară cunoașterea și respectarea unor reguli de către profesori, între care menționăm:

- vorbirea corectă, deschisă și directă (care previne sau reduce distorsiunea mesajelor);
- încurajarea feedback-ului din partea elevilor (pentru a cunoaște în ce măsură mesajele transmise au fost corect recepționate și înțelese);
- ascultarea atentă, răbdătoare și încurajatoare a mesajelor primite din partea elevilor, concomitent cu efortul de a înțelege exact sensul acestor mesaje;
- folosirea mai multor forme de comunicare didactică pentru același tip de mesaje;
- repetarea mesajelor mai complexe.

Dacă profesorul trebuie să comunice elevilor anumite decizii, el va avea grijă să facă acest lucru după o pregătire prealabilă a celor vizați, cu tactul necesar, să explice, să argumenteze și să motiveze decizia, pentru ca aceasta (bună sau rea) să aibă și o valoare educativă.

A fi educator înseamnă nu numai a avea cunoștințe de specialitate temeinice (premisă necesară dar nu și suficientă), ci și a avea capacitatea de a le „traduce” didactic, adică de a ști „ce”, „cât”, „cum”, „când”, „în ce fel”, „cu ce” și „cui” să le oferi. Randamentul comunicării didactice nu se reduce la stăpânirea conținuturilor verbale. Pentru contemporaneitate, a fi pedagog înseamnă a ști să fii explicit, să etalezi clar în fața elevilor un anumit conținut, să clarifici și să rezolvi metodic sarcini didactice, prin stăpânirea a ceea ce Comenius numea „*arta de a-i învăța pe toți totul*”.

În procesul de formare la elevii cu cerințe educative speciale a capacității de comunicare, cadrul didactic trebuie să facă dovada competenței sale comunicative. Exprimarea sa trebuie:

- să fie întotdeauna corectă, clară, stimulativă și încurajatoare;
- să nu fie niciodată inhibitoare, jignitoare, supărătoare, iritantă, încărcată de reproșuri.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Pânișoară, O.I. – *Comunicarea eficientă*; Iași, Editura „Polirom”, 2004;
2. Șoitu, L. – *Pedagogia comunicării*; București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997.

.oOo.

TIPURI DE TULBURĂRI DE ANXIETATE LA COPII

Prof. Raluca OLARIU,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Elisabeta Polihroniade”, Vaslui

Copilăria și adolescența reprezintă etapa centrală de risc în dezvoltarea simptomelor și tulburărilor de anxietate, care pot varia de la simptome ușoare, tranzitorii, până la tulburări de anxietate complexe. Este o sarcină dificilă pentru psihologul clinician detectarea lor precoce, a prevalenței și incidenței anxietății în rândul copiilor, precum și a posibilor factori care întrețin și pot influența cursul acestor tulburări, astfel încât să fie adoptate cât mai de timpuriu măsuri de prevenire și terapie adecvate vârstei copiilor preșcolari și școlari mici.

În general, anxietatea este o emoție care face parte din existența umană și se caracterizează printr-un sentiment iminent de pericol. Facem referire la răspunsul cerebral în fața unui pericol, mai exact activarea organismului în încercarea de a a-l evita. Poate fi definită ca neliniște emoțională crescută, cu anticiparea pericolului, și se diferențiază de frică, aceasta fiind un răspuns emoțional la un pericol obiectiv (Klein, 2002). Chiar înainte de a începe să vorbească, copilul își comunică emoțiile celor din jur prin comportament, iar pe măsură ce achiziționează limbajul verbal, copilul devine capabil să-și exprime diferitele trăiri. Astfel, îi este frică de întuneric, de înălțime, de căderea de la înălțime, de animale, de situații neașteptate – precum tunete, fulgere, explozii etc. Acest comportament programat genetic are o funcție adaptativă, protejând copilul, deci nu este patologic (Pine, Helfenstein, Bar-Haim, Nelson & Fox, 2009). Este o emoție fundamentală deja prezentă în copilărie și care se întinde pe un continuum, de la forme ușoare la severe. Devine dezadaptativă atunci când interferează cu dezvoltarea normală a copilului, spre exemplu când intervine comportamentul de evitare, de cele mai multe ori în absența obiectului anxiogen, cel mai probabil apărând atunci când anxietatea devine excesiv de frecventă, severă și persistentă (American Psychiatric Association, 2000).

Pe măsură ce crește, copilul se dezvoltă cognitiv și își însușește limbajul, devine autonom față de părinți și, atunci, se pot preciza asemănările și diferențele dintre formele de expresie a anxietății pe paliere de vârstă (de exemplu: din copilărie până la 12 ani, în adolescență – între 13 și 17 ani).

Semnalele care pot atrage atenția asupra faptului că un copil suferă de anxietate pot fi: fie este mai impulsiv sau mai distrat, poate prezenta o serie de mișcări nervoase, cum ar fi: convulsiile temporare, tulburări de somn, mâinile transpirate, accelerarea ritmului cardiac și a respirației, greață, dureri

de cap și/ sau de stomac. În afară de aceste semne, părinții pot sesiza – de obicei – atunci când copilul lor se simte excesiv de neliniștit în legătură cu ceva.

Atunci când anxietatea și teama persistă, părinții ar trebui să-și ridice anumite semne de întrebare în legătură cu ceea ce i se întâmplă copilului lor. Oricât de mult speră părintele că, în cele din urmă, copilul va depăși frica, uneori apare exact contrariul, iar anxietatea devine o fobie, adică o teamă extremă, severă și persistentă. O fobie poate fi foarte dificil de tolerat atât pentru copii, cât și pentru pe cei din jurul lor, mai ales în cazul în care stimulul care o provoacă este greu de evitat (de exemplu, teama de furtuni).

În ceea ce privește prevalența anxietății, există dovezi concludente care susțin că tulburările de anxietate sunt cele mai frecvente tulburări mintale la copii și adolescenți și, prin urmare, par a fi cele mai vechi dintre toate formele de psihopatologie (Eisen, 1993). Debutul tulburărilor de anxietate a fost evaluat pe tineri și adulți, atât în studii transversale, cât și longitudinale, cel mai frecvent utilizând răspunsurile la întrebări de genul „Când a fost prima dată când ai resimțit?”. Merită menționat că aceste auto-raportări pot fi supuse unor biasuri ale memoriei celor investigați (Henry, Moffitt, Caspi, Langley & Silva, 1994), mai ales în studiile în rândul adulților în vârstă sau în studii care acoperă retroactiv perioade lungi de timp.

Diverși autori susțin că debutul primului puseu în orice tulburare de anxietate se regăsește în mod clar în copilărie (Beesdo, Pine, Lieb & Wittchen, 2010). Cunoașterea vârstei de debut a anxietății ar oferi un indicator important pentru separarea diferitelor tipuri de anxietate. Astfel, tulburarea de anxietate de separare și unele tipuri de fobii specifice (în special față de animale, de injecții, de sânge, precum și față de mediul înconjurător) s-a demonstrat că debutează înainte de vârsta de 12 ani (Becker et. al., 2007); sunt urmate de fobia socială, cu o incidență mai mare în copilăria târzie și pe tot parcursul adolescenței, cu foarte puține cazuri în curs de dezvoltare după vârsta de 25 de ani (Beesdo et. al., 2007). În schimb, atacul de panică, agorafobia și anxietatea generalizată debutează mai târziu, în adolescență sau în perioada maturității timpurii (Beesdo, Pine, Lieb & Wittchen, 2010), deși, în unele cazuri, atacul de panică s-ar putea să apară înaintea vârstei de 12 ani (Wittchen et. al., 2008).

În ceea ce privește evoluția anxietății detectate la copii și adolescenți, Last și colaboratorii săi (Last, Hansen & Franco, 1997), după ce au urmărit timp de 3-4 ani copii și adolescenți cu vârsta cuprinsă între 5-19 ani diagnosticați cu tulburări de anxietate, au identificat că în 80% dintre cazuri s-a înregistrat remisia simptomelor de anxietate prezente inițial. Astfel, în general, în rândul copiilor și adolescenților cu o tulburare de anxietate există un grad considerabil de fluctuație în diagnosticarea tulburării de anxietate specifice examinate. Tulburările de anxietate au o tendință puternică de a se reduce în mod natural de-a lungul timpului, în special în grupele de vârstă

tinere (Wittchen, Lieb, Pfister & Schuster, 2000). Este de remarcat faptul că, inclusiv în tulburările definite ca fiind cornice – cum ar fi tulburarea de anxietate generalizată, rata prospectivă de persistență în timp este doar moderată (Beesdo, Wittchen, Hoefler, Lieb & Pfister, 2006).

Diverse studii transversale și longitudinale care au examinat asocierea dintre tulburările de anxietate și depresie au relevat faptul că tulburările de anxietate dezvoltate în copilărie (cum ar fi fobiile, tulburarea de anxietate generalizată) cresc riscul de a dezvolta o tulburare depresivă secundară. Astfel, studiile epidemiologice prospective au constatat că acei copii și adolescenți cu temeri specifice și fobii – de exemplu frica de întuneric (Pine, Cohen & Brook, 2001), fobia socială (Beesdo et al., 2007; Bittner, Goodwin, Wittchen, Beesdo, Hofler & Lieb, 2004) sau cu alte tipuri de tulburări de anxietate, cum ar fi: agorafobia, tulburarea de panică, tulburarea de anxietate generalizată (Beesdo, Pine, Lieb & Wittchen, 2010; Bittner, Goodwin, Wittchen, Beesdo, Hofler & Lieb, 2004) – prezintă un risc crescut de a dezvolta ulterior o tulburare depresivă secundară. Acest risc crescut pentru depresie pare a fi independent de vârsta de debut a anxietății (Beesdo et al., 2007). Debutul depresiei secundare este mai probabil să apară la persoanele cu un număr mai mare de tulburări de anxietate, care prezintă o afectare mai severă a tulburărilor de anxietate și care suferă de atacuri de panică (Beesdo et al., 2007; Bittner, Goodwin, Wittchen, Beesdo, Hofler & Lieb, 2004).

Tulburările de anxietate sunt descrise și clasificate în sisteme de diagnostic standard, cum ar fi DSM – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (American Psychiatric Association, 2013) sau ICD-10 – International Classification of Diseases (Organizația Mondială a Sănătății, 2010).

1. ANXIETATEA DE SEPARARE

În comparație cu frica, care este atât de firească în viața copilului, fobia este o frică patologică care se manifestă adesea cu tendința de amplificare, diversificare și generalizare și care devine tot mai intensă și mai variată, perturbând concomitent starea generală a copilului. Aceste frici exagerate ca proporție, manifestate și declanșate de o situație sau un obiect concret, nu pot fi înlăturate, nu pot fi controlate voluntar, nu pot fi evitate, iar uneori spaima persistă mult timp, chiar după înlăturarea obiectului fobogen. La copii, aceste frici iraționale determinate de circumstanțe precis delimitate și a căror prezență este cel puțin iminentă, cel mai adesea se exprimă ca: teama de întuneric (nyctofobie), teama de a fi singur (autofobie), teama de înălțime (acrofobie), teama de injecții, de durere (algofobie), teama de spații închise (claustrofobie), teama de mulțime, de oameni (antropofobie), teama de școală (fobie școlară), teama de moarte (tanatofobie). Vârsta, sexul sau situația socio-culturală și religioasă a familiei din care provine copilul pot imprima tipul de fobie.

Anxietatea de separare este cea mai frecventă tulburare în rândul copiilor și adolescenților, a cărei prezență estimată variază între 2,8% și 8% (Bolton et al., 2006).

Anxietatea de separare este un fenomen universal, reflectând evoluția acestei trăiri atât de umane – de la teama celui mic de a nu-și pierde mama, la teama adultului de a nu fi izolat, abandonat și singur. Tipul anxietății, durata și intensitatea depind de vârsta copilului, de calitatea relației de atașament, de natura situației anxiogene, de experiența anterioară privind separarea și efectele ei. Teamă de separare de figura principală de atașament reprezintă un comportament firesc, comun tuturor copiilor în primii ani de viață (Bowlby, 1975). Începând cu vârsta de 8-10 luni și până la 24 luni, copiii plâng când sunt luați de lângă mamă. Vârful manifestării se situează în jur de 9-13 luni și descrește treptat către 30 de luni.

Este normal ca un copil să se simtă nesigur atunci când este separat de părinții sau îngrijitorii săi. Anxietatea de separare este un semn că se dezvoltă și crește, dându-și seama că mai există și o altă lume în afara universului format din el și părinți, mai ales el și mamă. Este un răspuns adaptativ normal pentru copil, de la naștere până în jurul vârstei de 4 ani și în momentele de tranziție de la viața de acasă la viața socială (începutul grădiniței, al școlii, primele excursii, tabere etc.). De regulă, aceste sentimente se diminuează odată cu dezvoltarea copilului, pe măsură ce acesta capătă mai multă încredere în sine. Disconfortul resimțit de către copil se diminuează dacă este ajutat să se liniștească, iar atenția îi este redirecționată către alte activități. Dacă această teamă de separare persistă însă și după vârsta de 5 ani și afectează activitățile zilnice ale copilului (de exemplu refuză să meargă la școală, să doarmă singur, să doarmă la prieteni, să plece în excursii sau tabere fără părinți etc.), atunci este posibil să sufere de anxietate de separare.

Studiile arată că, până la adolescență, aproximativ 8% dintre copii au îndeplinit într-un anumit moment al vieții criteriile tulburării anxietății de separare, cu o prevalență mai mare a simptomelor înainte de vârsta de 8 ani (Merikangas et al., 2010). Apare mai frecvent la copiii crescuți într-un mediu excesiv de anxios și la care se instalează rapid teama de a nu fi părăsit de persoana care-i îngrijește. Tulburarea este mai frecventă la copii decât la adolescenți, la băieți mai mult decât la fete, iar frecvența maximă este înregistrată între 7 și 8 ani, cu o prevalență de 3-4 % la copiii școlari.

Anxietatea de separare, conform definiției oferită de DSM-IV-R, este anxietatea nepotrivită și excesivă din punct de vedere al dezvoltării în legătură cu separarea de locuință sau de figura de care persoana este atașată. Perturbarea trebuie să dureze o perioadă de cel puțin 4 săptămâni, să înceapă înainte de vârsta de 18 ani și să cauzeze o deteriorare semnificativă clinic în domeniul social, școlar (profesional) ori în alte domenii importante de funcționare. Diagnosticul nu este pus dacă anxietatea survine

exclusiv în cursul unei tulburări de dezvoltare pervazive, al schizofreniei sau al altor tulburări psihotice la adolescenți sau la adulți, dacă anxietatea de separare este explicată mai bine de panică cu agorafobie (DSM-IV-TR, 2000). De cele mai multe ori apare subit, fără a fi neapărat legată de un eveniment anume. Este o problemă frecvent întâlnită (aproximativ 12% dintre copii suferă de această problemă) înaintea vârstei de 18 ani.

2. FRICA DE LEZARE FIZICĂ

În timp ce anumite frici fac parte din evoluția normală a copilului, altele sunt un semn al unui dezechilibru afectiv sau emoțional și blochează dezvoltarea acestuia. Multe frici sunt rezultatul dificultăților copilului mic de a distinge între real și imaginar. Pe măsură ce cresc, copiii capătă nu numai simțul realității, cât și capacitatea de a prezice și a controla schimbările din mediul ce îi înconjoară, inclusiv reacțiile celorlalte persoane.

Pentru a se dezvolta echilibrat, copiii au nevoie de o cantitate optimă de frică, pe de o parte pentru a-i păzi de situațiile periculoase reale, dar pe de altă parte pentru a nu-i opri din a participa la activități specifice vârstei, blocându-le astfel dezvoltarea. În cazul copiilor mici, absența sentimentului de frică este un semnal de alarmă întrucât poate fi semnul unei tulburări de dezvoltare (ex.: autism). Atunci când frica nu mai are rol de protecție în fața pericolelor de care copilul nu este capabil încă a se apăra singur, aceasta devine blocantă și disfuncțională.

Copii mici și preșcolari (2-6 ani). Începând cu 2-3 ani, copilul își formează conștiința propriului eu și fricile încep să devină ceva mai specifice. În general, în această etapă de vârstă, copiilor le este frică de lucrurile sau fenomenele pe care nu le înțeleg sau asupra cărora nu au niciun fel de control. Copiii mici au o înțelegere limitată asupra dimensiunilor lucrurilor care îi înconjoară și a relației cauză-efect, prin urmare pot apărea frici iraționale de tipul aceleia de a cădea prin vasul de toaletă atunci când se trage apa. La această vârstă continuă și frica de separare de persoanele de care este strâns legat afectiv (părinți, îngrijitori). Mai apar: frica de animale mari, de apă, de personaje cu măști sau deghizate (ex.: clovni). Imaginația activă a copiilor și capacitatea limitată de a distinge între real și imaginar îi fac să se teamă de personajele negative văzute inclusiv în desenele animate. Între 3 și 6 ani, copiilor le este frecvent frică de a fi lăsați singuri sau de a se pierde de părinți, de insecte, întuneric, zgomote pe care nu și le pot explica, creaturi imaginare (monștri, fantome), rănire fizică, de a merge la doctor, de tunete și fulgere.

Copii școlari (6-12 ani). Pe măsură ce copilul află mai multe lucruri despre complexitatea lumii înconjurătoare, multe dintre fricile copilăriei mici dispar, însă sunt înlocuite de altele. Odată ce viața socială a copilului devine din ce în ce mai importantă, apar frici care sunt legate de modalitatea în care copilul relaționează cu alți copii și chiar cu adulții. În plus, începe treptat să se dezvolte gândirea abstractă, iar temerile copilului se „mută” și ele, de

asemenea, dinspre concret către abstract. Fricile se transferă treptat din prezent în viitor, din cert în ipotetic sau potențial. Astfel, pot să se teamă că cineva din familie ar putea fi rănit sau ar muri. De asemenea, apare frica de a fi respins de către ceilalți copii sau de a nu avea prieteni, de a fi ridiculizat, umilit, frica de a nu satisface așteptările părinților sau alte altor adulți (ex.: cadre didactice), dar și frica legată de performanță (la școală sau în alte activități). Continuă să fie firești fricile de doctori și proceduri medicale, animale mari, insecte, dezastre naturale și, în general, orice fenomen cu potențial distructiv asupra căruia copilul nu poate avea niciun control. De asemenea, îi este teamă și de pedeapsă, înțelegând prin aceasta orice tip de comportament aplicat, de cele mai multe ori, de către adult în încercarea de a-i îndrepta conduita.

Pedeapsa are însă repercusiuni – atât fizice, cât și psihologice – și este considerată de către specialiști ca având efecte extrem de dăunătoare dezvoltării ulterioare a copilului. Drept urmare, pedeapsa fizică nu este o metodă constructivă. Dovedește că un comportament nu este adecvat, dar nu oferă alternative pentru respectivul comportament, copilul nu învață cum ar trebui să se procedeze corect, devine confuz. O astfel de metodă de „corecție” duce la pierderea încrederii copilului în părinți și educatori, îi afectează stima de sine și ajunge să îl devalorizeze (mai ales dacă gândește că a fost pedepsit pe nedrept), să fie stresat și tensionat și chiar îl provoacă să mintă ca să evite pedeapsa. De asemenea, mulți copii, din dorința (nu tot timpul conștientă) de a se răzbuna, se distanțează de părinți și-i „pedepsesc” refuzând să comunice cu aceștia, ca să le provoace și lor suferință. Alți copii ajung să-și piardă spontaneitatea și creativitatea și se convertesc în copii nesiguri, temători și dependenți de persoana care-i pedepsește, evitând să ia decizii care ar putea fi greșite și ar putea genera o nouă pedeapsă.

Există unele persoane care sunt extrem de speriate că ar putea fi rănite, în special fizic, iar această condiție este numită traumatofobie. Prin urmare, ele tind să fie mult prea prudente în tot ceea ce fac și acest lucru interferează, de obicei, cu viața lor de zi cu zi: ajung să evite activitățile care, în mod normal, sunt considerate sigure de către cele mai multe persoane (activități fizice, sport și alte evenimente în aer liber). Dacă au avut în trecut o experiență negativă de lezare fizică foarte dureroasă și pe care nu au reușit să o depășească, pot ajunge chiar să le fie frică să iasă din casă, pentru că se tem că li s-ar putea întâmpla ceva rău.

3. FOBIA SOCIALĂ

Fobia socială reprezintă o formă particulară de fobie și care apare la copilul mare sau adolescent, luând forma spaimei de a nu fi umilit public. Copilul se simte stânjenit la gândul că va trebui să mănânce alături de alți copii, să vorbească, să scrie de față cu ceilalți, și poate refuza să meargă la petreceri cu grupul de vârstă lui. Se caracterizează prin intensă conștiință de sine și jenă, care merg dincolo de timiditatea comună, făcându-l pe copil să

evite interacțiunile sociale. Când este confruntată cu situația fobogenă, anxietatea este dublată de palpitații, teamă, transpirații etc. Copilul refuză sistematic invitațiile la petreceri, evită să vorbească în fața clasei sau să meargă în excursii. Se simte stingherit, deși reușește de multe ori să-și disimuleze jena. De cele mai multe ori se izolează, ajungând să dezvolte un tip de personalitate de tip evitant.

În conformitate cu DSM-IV (APA, 1994), fobia socială este definită ca fiind o frică marcantă și persistentă în fața uneia sau mai multor situații sociale sau de performanță în public, de expunere în fața persoanelor care nu-i sunt familiare și posibil de evaluare de către alții. Această teamă se asociază cu un comportament de evitare a situațiilor sociale publice, pe care copilul le percepe ca fiind generatoare de anxietate intensă sau disconfort. Evitarea, anticiparea anxietății sau stresul în situații sociale interferează semnificativ cu rutina normală a copilului, cu relațiile sale, și produce suferință semnificativă.

Deși cauza fobiei sociale la copii nu se cunoaște, anumiți factori pot conduce la apariția ei: un membru al familiei care suferă de fobie socială sau de vreo tulburare de anxietate, anumite comportamente ale părinților în situații sociale, părinți supraprotectori, părinți foarte exigenți și care critică puternic, temperamentul copilului etc. Anumite semne și simptome trădează fobia socială la copii: se înroșesc foarte mult și des, transpiră abundent, au vocea șovăielnică și sunt incapabili să vorbească, plâng, tremură, se încruntă, au dificultăți de concentrare, accese de furie etc.

La copii, este necesar să se constate că abilitățile lor de a interacționa social cu familiile lor sunt normale și au existat întotdeauna și că anxietatea socială se produce doar la întâlnirile cu persoanele de aceeași vârstă cu ei. Anxietatea poate fi exprimată prin plâns, balbism, paralizie, îmbrățișări sau agățare de rude apropiate, inhibiție sau negarea relaționării cu ceilalți, ajungând până la mutism. Ceea ce este important, mai degrabă decât o deteriorare în privința activismului copiilor, este incapacitatea lor de a răspunde așteptărilor celorlalți și care sunt corespunzătoare vârstei lor. Copiii mai mari pot fi excesiv de timizi în mediile sociale necunoscute, evită contactul cu alte persoane, refuză să participe la jocuri de echipă și, de obicei, adoptă o poziție secundară în activitățile sociale, încercând mereu să fie în prezența rudelor lor. Se poate ajunge până la refuzul de a merge la școală, iar dacă merg, participarea lor la activitățile din clasă este mult mai redusă. În cazul în care tulburarea se inițiază în adolescență, aceasta poate conduce la o înrăutățire a performanțelor sociale sau academice.

Un prim ajutor în cazul copiilor cu fobie socială ar trebui să-l ofere părinții. Astfel, ei pot anima copilul să socializeze, să dezvolte abilități sociale, să-l ajute să se confrunte cu temerile sale și să dezvolte metode de a le face față, laudându-l și recompensându-l de fiecare dată când reușește să progreseze. Este important ca părintele să fie un exemplu pozitiv pentru

copilul lui. Astfel, copiii învață să observe și să imite comportamentul părinților. Când copilul vede că adultul își controlează temerile, cel mai probabil o va face și el. Fiecare pas mic ajută la creșterea încrederii în sine pentru a face următorul pas. Recomandabil este să se gândească mai puțin la ceea ce l-ar face să se simtă inconfortabil și mai mult la ceea ce ar putea fi distractiv. Pe măsură ce timiditatea și temerile dispar, crește și încrederea în sine și gândurile pozitive sunt din ce în ce mai prezente.

Ca și metode de intervenție specifică, se recomandă terapia cognitiv-comportamentală, ale cărei obiective constau în diminuarea influenței gândirii disfuncționale, practicarea soluțiilor active la probleme și construirea unei perspective de înfruntare funcțională, în baza experiențelor comportamentale cu implicare emoțională (Kendall, Flannery-Schroeder, Panichelli-Mindel & Southam-Gerow, 1997). De asemenea, antrenamentul exersării abilităților sociale – practicat inițial cu terapeutul, apoi practicat în situații concrete, reale – s-a dovedit a fi util în diminuarea anxietății sociale (Rodriguez Sacristán, 1995). Michelson, Sugai & Kazdin (1983) au propus un astfel de antrenament, care merge de la a practica abilități de bază (a cere o favoare, a face un compliment) până la altele mai complexe (înfruntarea conflictelor, interacțiuni în grup).

Și terapia de familie ar putea fi benefică în reducerea fobiei sociale și include antrenarea părinților în a învăța strategii de gestionare a anxietății și a evitării pe care o afișează copilul. Astfel, este cultivată rezolvarea problemelor familiale, iar membrii familiei sunt mai mult implicați în rezolvarea acestora (Barrett, Dadds & Rapee, 1996).

4. TULBURAREA OBSESIV-COMPULSIVĂ (TOC)

În mod normal, între 4 și 8 ani, copiii pot avea obiceiuri care persistă în timp, cum ar fi acela de a păși într-un anume fel pe trotuar sau de a-și aranja jucăriile preferate. Mai târziu, își aranjează cu scrupulozitate cărțile și caietele, își fac și refac ghiozdanul etc. Dacă aceste particularități devin persistente, exagerat de frecvente și-i modifică existența, deranjându-i și pe cei din jur, înseamnă că ne confruntăm cu debutul tulburării obsesiv-compulsive, tulburare care se situează de obicei în jurul vârstei de 10-12 ani. De obicei, tulburarea obsesiv-compulsivă este mai frecventă la sexul masculin.

Ideile obsesive sunt mai puțin frecvente, iar debutul lor se face cu manifestări cu caracter repetitiv și de ritual. Treptat, familia observă cum copilul stă mai mult timp în baie și se spală de mai multe ori pe mâini de frica microbilor. Seara la culcare atinge de mai multe ori patul sau face câțiva pași pe loc în fața patului, își aranjează și rearanjează hainele. Urcarea în pat și culcarea pot dura, astfel, minute în șir. Deschiderea sau închiderea ușii sau întrerupătorului de lumină se poate desfășura cu mișcări repetate, cu atingeri repetate ale clanței sau tocului ușii. Orice încercare de a-și modifica comportamentul este sortită eșecului, astfel încât copilul reușește uneori să

modifice și comportamentul părinților. De exemplu, aceștia ajung să se așeze la masă doar în ordinea pe care o dorește copilul în mod obsesiv.

Copilul cu tulburare obsesiv-compulsivă (TOC) este rușinos, extrem de respectuos, perfecționist și poate avea rareori accese de furie care-i ascund neputința. Încearcă să-și minimalizeze comportamentul ritual și neagă cu obstinație tristețea, explicând originea superstițioasă a manifestărilor. Uneori, copilul mai mare sau adolescentul reușește să explice rezistența interioară pe care o resimte și senzația de disconfort pe care o trăiește dacă își reprimă pornirile.

TOC este o tulburare de anxietate care are ca și simptome caracteristice obsesiile și compulsiile. Obsesiile sunt idei, gânduri, imagini și impulsuri intruzive, nedorite și care produc preocupare, culpabilitate și jenă. Compulsiile, de asemenea, sunt denumite ca și ritualuri, comportamente pe care copilul simte nevoia să le facă în mod repetat pentru a diminua emoțiile deranjante pe care le suferă și pentru a preîntâmpina să se întâmple ceva rău (Kendall, 1996).

Cele mai comune obsesii la copii sunt: teama de germenii, de murdărie, teama că cineva apropiat din familie ar putea păți ceva rău, teama de îmbolnăvire, de moarte. Senzația că lucrurile trebuie să fie „perfecte” este comună la copii. Uneori, ideile obsesive pot fi și mai stranii, luând forma ideilor depresive cu caracter agresiv sau sexual, improprii pentru vârsta lor, și pe care nu și le pot scoate din minți.

Între compulsiile cele mai des întâlnite la copii se numără: ritualuri de spălare, de curățenie, de a repeta acțiunile până la perfecțiune, de a face lucrurile exact în același mod, de a șterge și rescrie, de a formula aceeași întrebare în mod continuu, de a se confesa ori a cere scuze repetat, ritualuri de verificare, de ordonare, colecționare, de a spune cuvinte sau numere aleatoriu, de a apăsa, verifica și acumula obiecte.

Copiii cu TOC pot să-și implice părinții în tulburarea lor în diferite moduri: în căutarea sentimentului de siguranță pot formula aceeași întrebare în mod repetat, așteptând de fiecare dată același răspuns, pot să-i determine să se spele pe mâini conform ritualului lor. De cele mai multe ori, părinții cedează pentru a evita tensiunea din familie.

Cea mai eficientă modalitate de intervenție este din nou terapia cognitiv-comportamentală (Freeman et al., 2007). Astfel, prin expunerea cu prevenirea răspunsului, copiii învață că ei sunt cei care au controlul asupra lor, nu TOC, învață să facă exact contrariul a ceea ce TOC le ordonă să facă, înfruntându-și teama treptat și lent (expunere) și fără să cedeze în fața ritualurilor (prevenirea răspunsului). Prin expunerea la situații sau gânduri obsesive (expunerile reale sunt preferabile celor imaginare), copilul învață că emoțiile negative evocate în acest fel pot deveni progresiv mai slabe ca intensitate și pot fi controlate, fără a realiza comportamentul compulsiv. Obiectivul expunerii este acela de a provoca apariția gândurilor intruzive și

acest lucru prin administrarea unor stimuli asociați cu acestea sau prin descrierea lor audio. Această modalitate de terapie îi ajută să descopere că temerile lor nu sunt reale și că se pot obișnui cu senzația de frică la fel cum se obișnuiesc cu apa rece într-o piscină, spre exemplu. De altfel, îmbunătățirea stării copilului în urma realizării terapiei cognitiv-comportamentale s-a dovedit stabilă pe termen lung chiar și după trei ani de la sfârșitul terapiei (Shalev, Sulkowski, Geffken, Rickets, Murphy & Storch, 2009).

5. TULBURAREA DE ANXIETATE GENERALIZATĂ (TAG)

TAG se caracterizează printr-o excesivă preocupare în legătură cu o varietate de evenimente din trecut, prezent sau viitor, cum ar fi: discuții sau acțiuni din trecut, evenimente care urmează să se întâmple, școala, familia, sănătatea lor sau a celor din jur etc. Copiii sunt foarte preocupați de performanțele școlare sau de modul cum arată, cum sunt priviți de către ceilalți, vor să aibă cele mai bune note și cele mai bune performanțe școlare și sunt deosebit de atenți și grijulii pentru a le atinge. Devin extrem de neliniștiți și plini de temeri în preajma unui eveniment școlar sau de orice altă natură și par a nu scăpa niciodată de griji. Grijiile și anxietățile permanente și exagerate, cu intensitate nejustificată ca declanșare, nu pot fi controlate de către copil și interferează cu viața sa de zi cu zi. Toate aceste manifestări se asociază pentru diferite perioade de timp cu: iritabilitate, tensiune musculară, crize de mânie, dificultăți de concentrare a atenției și tulburări de somn. Pentru a considera patologică această anxietate permanentă, mobilizatoare, ea trebuie să persiste mai multe zile de-a lungul a șase luni și să perturbe funcționarea emoțională, socială și educațională a copilului (DSM-IV-R, 2000). Această tulburare apare la peste 10% dintre copii și adolescenți și are o vârstă medie de debut la 8,5 ani, fiind mai frecvent întâlnită la fete (Keeton, Kolos & Walkup, 2009).

Ca urmare a acestei suferințe, se pot înregistra o serie de complicații: depresie, absenteism școlar, retragerea din alte activități corespunzătoare vârstei, relații de familie încordate atunci când copilul este iritabil, nesupus sau manifestă un comportament exigent, auto-medicație care conduce la abuzul de substanțe de către adolescenți, incapacitatea părinților de a ajuta copilul în aplicarea tratamentului datorită propriei lor anxietăți netratate (sau a altor afecțiuni psihice).

Factori multipli sunt considerați responsabili de dezvoltarea TAG: genetici, familiali, factori de mediu. De asemenea, comportamentul inhibat, temperamentul – asociat cu aversiunea față de situații noi – se asociază cu dezvoltarea ulterioară a tulburărilor de anxietate. Mai mult, cercetările realizate de-a lungul timpului au demonstrat o asociere între părinții cu tulburări de anxietate și copiii cu inhibiție comportamentală, părinții anxioși predispun genetic copiii la anxietate, iar modul lor de a se comporta poate să încurajeze și să mențină un comportament anxios la copil (Nutter & Pataki,

2014). Mulți copii și adolescenți sunt valorizați de către părinți doar atunci când îndeplinesc expectanțele acestora (obțin note foarte bune la școală sau își cultivă un anumit talent). Aprobarea copiilor doar prin prisma acestor rezultate îi poate conduce pe aceștia să creadă că sunt valoroși numai atunci când realizează lucrurile cerute de părinți. Drept urmare, regulile severe de tipul „alb-negru” pot induce copilului un nivel de anxietate suplimentar, făcându-l nesigur, neavând niciodată încredere în rezultatele muncii lui.

Cu privire la tratamentul tulburării de anxietate generalizată la copii, educația cu privire la natura anxietății, la metodele de a o identifica, evalua și schimba gândurile anxioase, precum și învățarea unor strategii de relaxare sunt folosite cu succes în diminuarea TAG.

Deși medicația poate conduce la o anumită îmbunătățire a suferinței copilului, mai ales în cazurile grave, principalele modalități de tratament sunt psihosociale și psihoterapeutice. Obiectivele terapeutice includ reducerea nivelului de stres suplimentar, educarea familiei și a copilului, precum și dezvoltarea de mecanisme naturale de înfruntare a problemelor, atât din partea părinților cât și a copilului. De exemplu, dacă un copil prezintă o boală fizică și el se manifestă preocupat de evoluția acesteia, înțelegerea adecvată a ceea ce i se întâmplă ar putea determina eliminarea unei surse de tensiune. În terapie, copiii cu tulburare de anxietate generalizată sunt învățați să recunoască simptomele fiziologice ale anxietății și să folosească pozitiv dialogul intern atunci când se confruntă cu situații angoasante. Rolul familiei în înțelegerea anxietății la copii este important, în special prin a ține cont de nevoile acestora, în a le oferi recompense pentru succesul pe care-l obțin și în a-i învăța să pună în practică o serie de abilități.

În concluzie, tulburările de anxietate la copii reprezintă o problemă importantă de sănătate atât a copilului, cât și a familiei lui. Tratamentul include atât părinții, cât și copilul direct implicat. Odată detectate, trebuie aplicate atât măsuri psihoeducative și psihosociale, cât și psihoterapeutice. Atât părinții, cât și restul familiei au un rol important în dezvoltarea, dar și menținerea nivelelor ridicate de anxietate la copii. Este fundamentală abordarea acestora încă din momentul apariției lor, pentru a preîntâmpina apariția complicațiilor, cum ar fi, de exemplu: abuzul de substanțe toxice, depresie, suicid. Spre deosebire de adulți, în cazul copiilor este prioritar tratamentul psihologic și, în special, cel cognitiv-comportamental. Acesta are rolul de a diminua simptomatologia anxioasă, îmbunătățirea adaptării și a dezvoltării emoționale și sociale a copilului și prevenirea evoluției sale cronice. Totodată, îi va permite copilului să se dezvolte în armonie, în acord cu vârsta și nivelul lui de maturitate, și-i va asigura un confort afectiv. În felul acesta, vom avea copii maturi emoțional, mai puțin preocupați de patologia lor și mai mult interesați de dezvoltarea lor ca generații verticale ale zilei de mâine.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Cohen, L.J. – *Rețete împotriva îngrijorării. O abordare prin joc a anxietății și fricii copiilor*; București, Editura „Trei”, 2014;
2. Eysenck, H.J. – *The learning theory model of neurosis: A new approach*; Behaviour Research and Therapy, 14, 251-267, 1976;
3. Freeman, J.B.; Choate-Summers, M.L.; Moore, P.S.; Garcia, A.M.; Sapyta, J.J.; Leonard, H.L.; Franklin, M.E. – *Cognitive behavioral treatment for young children with obsessive-compulsive disorder*; Biological Psychiatry, 61(3):337-343, 2007;
4. Friedberg, R.D.; Mc.Clure, J.M.; Garcia, J.H. – *Tehnici de terapie cognitivă pentru copii și adolescenți*; Cluj-Napoca, Editura ASCR, 2013;
5. Last, C.G.; Hansen, C.; Franco, N. – *Anxious children in adulthood: a prospective study of adjustment*; Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 36(5):645-652, 1997.

.oOo.

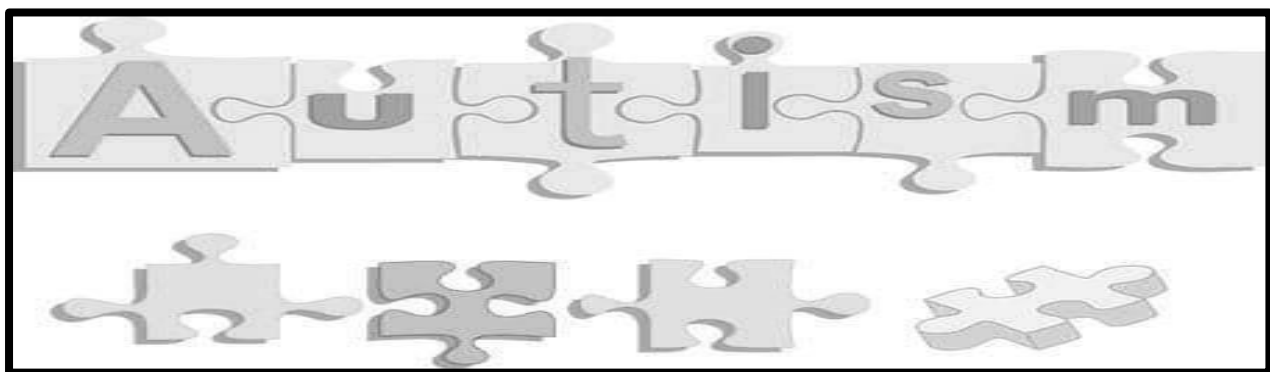
METODE ȘI TEHNICI DE LUCRU ÎN PROBLEMATICA TULBURĂRILOR DIN SPECTRUL AUTIST (TSA)

Prof. Laura SPIRIDON,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Elisabeta Polihroniade”, Vaslui

Autismul, sau TSA, este o tulburare neurobiologică care afectează ritmul de dezvoltare al copilului la nivelul cognitiv, al limbajului, comportamentului și al interacțiunii sociale. Concret, sunt afectate următoarele: senzorio-motricitatea, relația cu persoane și obiecte, comunicarea și limbajul, emoțiile, funcțiile intelectuale.

Terapiile TEACCH și ABA aplicate la copiii cu autism includ o serie de metode și tehnici și se constituie într-un sistem de intervenție ce trebuie continuat acasă și generalizat în orice situație din viața copilului. Relația cu cei din jur e grav afectată la persoanele din spectrul autist, ceea ce determină tulburări în sfera comunicării și a gândirii imaginative a acestora. J. Piaget descria trei stadii în dezvoltarea jocului:

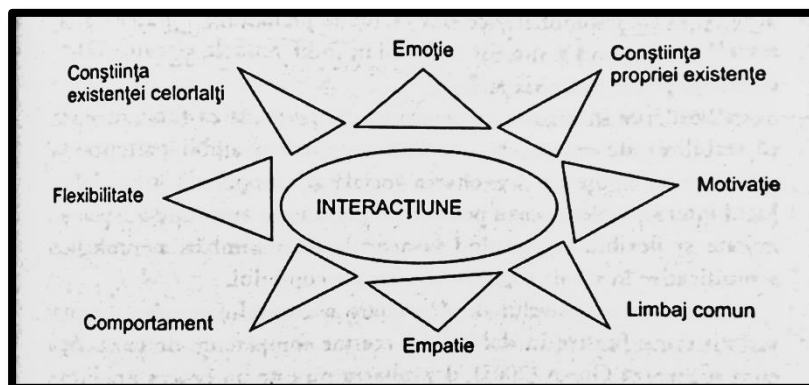
- jocul practic;
- jocul simbolic;
- jocul cu reguli.



În primul stadiu este exersată motricitatea, în al doilea stadiu este exersată funcția semiotică a limbajului, iar jocul cu reguli depinde de interacțiunile sociale. Orice întârziere în jocurile copilăriei afectează dezvoltarea socială, emoțională și cognitivă.

Jocul poate fi de mai multe tipuri: jocul senzorial, jocul ca experiență repetitivă, jocul social, jocul imaginativ. Jocul poate avea natură terapeutică pentru copil, în special când e inițiat și dirijat de acesta. Jocul interactiv poate avea rezultate semnificativ mai bune comparativ cu alte tipuri de joc deoarece „țelul principal al lui e să creeze o experiență agreabilă pentru toți, care să conducă la interacțiuni spontane sporite ale copilului și la flexibilitate în

gândirea și comportamentul acestuia” (Diana Seach, 2007). Majoritatea studiilor arată că se îmbunătățesc interacțiunile sociale ale copiilor când



aceștia le inițiază și dirijează, neavând decât o implicare minimă din partea adulților.

Multe persoane cu autism își pot exprima abilitățile intelectuale și creativitatea prin muzică, artă, literatură, matematică, acest fapt indicând abilitatea de a gândi mai abstract, folosind multe simboluri și antrenând și imaginația. Astfel, o abordare interactivă permite copiilor cu autism să exploreze spontan diverse materiale senzoriale și să facă diferența între real și imaginar în cadrul jocului. Jocul interactiv va încuraja copilul autist să-și dorească să relaționeze cu lumea exterioară. Intervenția sa vizează transformarea fixațiilor copilului în motive de interacțiune. Odată ce aceasta apare, va putea imita gesturi, acțiuni, sunete.

Voi descrie, pe scurt, în cele ce urmează, câteva jocuri interactive ce pot fi folosite în lucrul cu elevi autiști.

Jocul cu nisip a fost folosit în mod terapeutic de când s-a descoperit că manipularea nisipului reprezintă o modalitate de exprimare nonverbală. Prin joc cu nisip fac referire la tava individuală, cu câteva obiecte mici pe care să le pună în ea copilul, deci nu la lada cu nisip, lopățele și gălețușe. Kalff (1980) a constatat că jocul cu nisip e un proces contemplativ și un act creativ, în același timp, pentru individ. Folosirea tridimensională a tăvii cu nisip, a obiectelor și personajelor în cadrul unor povești spuse de adult încurajează cooperarea, dezvoltarea limbajului, oferind o experiență kinestezică ce dezvoltă imaginația.

Jocul cu lut și plastilină poate oferi copilului o experiență relaxantă, în care poate crea diverse produse interesante. Lutul și plastilina sunt materiale senzoriale foarte plăcute la atingere și pot fi ciupite, învârtite, strânse în mână și își pot schimba forma. Astfel, se stimulează spontaneitatea, motivația și creează un context propice dezvoltării imaginației.

Desenul permite copiilor cu autism să se exprime artistic și să facă reprezentări prin care comunică cu adultul. Această activitate expresivă, dacă e desfășurată într-un context propice, implică o anumită inteligență spațială.

Muzica și mișcarea au un efect benefic asupra copilului cu autism, încurajând spontaneitatea și inițierea unor interacțiuni sociale. Prin imitație, copilul realizează mișcări de dans. Se poate folosi o melodie pe care copilul autist o ascultă obsesiv, fiind o fixație, încât devine mai ușor să imite mișcările adultului pe ritmul melodiei preferate. Secvențializând această terapie prin muzică și mișcare, se poate ajunge la mișcări spontane ale copilului, favorizând comunicarea altfel decât prin limbaj verbal.

Marionetele pot fi folosite și ele pentru stimularea comunicării verbale și nonverbal deoarece oferă ocazia exprimării creative și încurajează cooperarea. Walters (2004) observa că poveștile cu păpuși permit copiilor următoarele:

- să își modeleze reacțiile;
- să devină autonomi;
- să regleze emoții;
- să reducă tensiunea;
- să ofere structură și coerență;
- să promoveze competența;
- să încurajeze comportamentul jucăuș.

Teatrul oferă ocazii de a intra în rol și a explora între real și imaginar/ficțiune. Încă din copilărie, copilul și adultul joacă diverse roluri. Căutatul unei jucării ascunse folosind gesturi, cuvinte, expresii angajează copilul să ia parte la acest spectacol. Astfel, se stimulează gândirea și limbajul, necesare în interacțiunile sociale.

Artterapia creează un spațiu sigur pentru copilul cu autism, la sfârșitul fiecărei ședințe rezultând un produs artistic finit.

Metodele de terapie comportamentală se bazează pe mai multe principii ale psihologiei clasice:

- condiționarea clasică;
- condiționarea operantă.

ABA (Analiza comportamentală aplicată) analizează autismul din punct de vedere strict comportamental și împarte comportamentele autiste în două categorii: cele în exces și cele deficitare. Cele în exces pot fi de autostimulare, hiperkinetism, stereotipiile, automutilări. Scopul terapiei e să diminueze comportamentele în exces. Cele deficitare țin de limbaj, abilități de viață și sociale, autoajutor, autonomie personală. Aceste comportamente deficitare trebuie dezvoltate.

TEACCH e un proiect educativ individualizat pentru copiii cu autism și alte tulburări de dezvoltare. Orientarea programului TEACCH este dezvoltarea autonomiei copilului în trei medii importante ale acestuia:

- mediul familial;
- mediul școlar;
- mediul comunitar.

Obiectivul general al acestuia este integrarea copilului cu autism în mediul său natural, cu scopul de a atinge potențialul maxim de dezvoltare a autonomiei sale. Structura programului TEACCH presupune trei domenii principale:

- I. Favorizarea dezvoltării copilului cu autism.
- II. Colaborarea dintre părinți și profesioniști.
- III. Învățământul structurat.

PECS, Sistemul de Comunicare prin Schimbul de Pictograme, este un instrument și face parte din intervenția piramidală comportamentală ABA. E un sistem de comunicare între familie și copilul autist, deci nu rezolvă tulburările limbajului. Se constituie în șase faze:

- *Schimbul pictogramelor* – Copiii învață să schimbe câte o pictogramă pentru obiecte sau activități pe care le dorește.
- *Generalizare* – Folosind aceeași pictogramă, copiii învață să generalizeze aceasta la spații diferite, cu oameni diferiți, în momente diferite.
- *Dezvoltarea capacității discriminatorii* – Copiii învață să aleagă și să ceară din două sau mai multe pictograme preferate prinse în cartea de comunicare.
- *Structura propoziției* – Învață cum să construiască propoziții simple cu ajutorul pictogramelor detașabile în banda de comunicare „Eu vreau”.
- *Răspunde la întrebarea „Ce vrei?”* – Copiii răspund la întrebarea „Ce vrei?” folosind pictogramele detașabile și construind propoziția „Eu vreau” plus pictograma.
- *Comentăm despre mediul înconjurător* – Copiii învață să răspundă la întrebări din mediu: „Ce vezi?”, „Ce auzi?”, „Ce este aceasta?”.

Metoda „Give me 5” se adresează persoanelor cu deficiențe mintale, dar mai ales celor din spectrul autist. Metoda presupune concomitent cinci întrebări:

- „Ce am de făcut?”.
- „Cum să fac?”.
- „Când?”.
- „Unde?”.
- „De ce?”.

Colette de Bruin, autoarea cărții *Give me 5*, recomandă:

- fiți clar și previzibil în comunicare;
- preferați o sarcină în locul unei întrebări;
- fiți plăcut, dar ferm în atitudine și comunicare;
- adaptați glumele și nu utilizați sarcasmul;
- fiți foarte clar;
- controlați-vă propriile emoții;
- ocoliți întrebările „De ce?”;
- îndepliniți exact promisiunile și înțelegerile.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. De Bruin, C. – *Give me 5*; Iași, Editura „Fides”, 2008;
2. Seach, D. – *Jocul interactiv pentru copii cu autism*; Iași, Editura „Fides”, 2011.

.oOo.

TERAPIA DE INTEGRARE SENZORIALĂ

Prof. Mihaela-Gabriela LUNCANU,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Elisabeta Polihroniade”, Vaslui

Integrarea senzorială este abilitatea de a acumula și de a selecta informațiile din lumea înconjurătoare prin intermediul organelor senzoriale și de a corela diferitele informații astfel încât persoana să poată reacționa (răspunde) într-un mod adecvat adaptativ.

Integrarea senzorială reprezintă organizarea stimulilor senzoriali pentru a putea fi folosiți în mod motric. Este fundația pentru comportamente adaptative la provocări impuse de mediu și învățământ. Abilitățile normale de integrare senzorială constituie baza care permite participarea cu un scop și care se regăsește în gama completă de ocupații zilnice. Teoria integrării senzoriale ia în considerare interacțiunile dinamice dintre abilitățile/ dizabilitățile persoanei și modul în care aceasta acționează sau interacționează cu mediul.

Mintea și creierul se află într-o simbioză perfectă. Sentimentele, gândurile și acțiunile noastre sunt posibile doar datorită acțiunilor complexe ale creierului. Orice modificare care are loc la nivelul creierului poate avea un impact major asupra sentimentelor, gândurilor și acțiunilor noastre. Persoanele cu astfel de modificări cerebrale arată absolut obișnuit, însă, în pofida aparențelor, zone subtile din creier nu funcționează în mod corespunzător. Modificările cerebrale duc la apariția unor comportamente care îi derutează și îi frustrează, devin agresivi sau retrași când sunt într-un grup sau refuză să participe la diverse activități sau jocuri sportive.

Pe lângă dificultățile de învățare și de limbaj, copiii nu au suficient de dezvoltată abilitatea de a prelucra informațiile primare prin intermediul simțurilor. Acești copii interpretează de obicei cu dificultate imaginile, sunetele și senzațiile de atingere sau de mișcare, sunt deranjați de luminile puternice și se supără dacă sunt atinși sau mișcați pe neașteptate. De asemenea, felul în care își controlează, coordonează și folosesc mușchii este inefficient. Deoarece nu reușesc să-și coordoneze grupele mari de mușchi (motricitatea grosieră) și/ sau mușchii mici (motricitatea fină), le este greu să alerge, să sară, să țină sau să se cațere, nu reușesc să-și încheie nasturii, să-și tragă fermoarul sau să-și lege șireturile, să coloreze, să decupeze sau să scrie etc. Aceste dificultăți, de a-și sincroniza corpul cu gândirea, le creează probleme în situațiile în care trebuie să prindă sau să arunce mingea, să folosească furculița, creionul sau pieptenul, precum și în alte situații importante din viața de zi cu zi.

Terapia de integrare senzorială, practică de terapeuți ocupaționali, folosește jocul, conceput în așa fel încât să schimbe modul în care creierul reacționează la atingere, sunet, vedere și mișcare. Terapia de integrare senzorială implică activități care au rolul de a organiza sistemul senzorial prin furnizarea stimulilor la nivel vestibular, proprioceptiv, auditiv și tactil. Perile, leagănele, hamacele, bilele și alte echipamente special concepute pentru uz terapeutic sau de agrement sunt folosite tocmai pentru a oferi acești stimuli și a evita comportamentele de autostimulare. Comportamente precum mișcări motorii stereotipe, învârtitul, agresiunea și comportamentele de autovătămare au fost corelate cu tulburări de procesare senzorială. Fiecare comportament de acest tip interferează cu capacitatea unui copil de a se angaja în activități terapeutice.

Prin activități bine planificate de terapeut, terapia de integrare senzorială folosește stimulii senzoriali într-un mod organizat și controlat, în funcție de nevoile copilului. În fiecare ședință, terapeutul „construiește” caracteristicile mediului astfel încât să creeze doar „reacții adecvate” din punct de vedere recuperator.

Terapia de integrarea senzorială este un proces individualizat și interactiv!

Obiectivele terapiei de integrare senzorială au în vedere îmbunătățirea modularii senzoriale legate de comportament și atenție, creșterea abilităților pentru interacțiunile sociale, a abilităților academice și a autonomiei personale. Activitățile desfășurate sunt menite să ajute modularea sistemului nervos, să organizeze și să integreze informațiile provenite din mediul înconjurător, rezultând răspunsuri viitoare adaptive.

Cu toate că terapia de integrare senzorială nu este nouă, ea a rămas oarecum controversată. Deoarece nu există un cadru universal acceptat pentru diagnosticarea tulburărilor de prelucrare senzoriale, în general acestea nu sunt diagnosticate. Dificultățile în tolerarea sau prelucrarea senzorială a informațiilor este o caracteristică care apare în multe tulburări de comportament și dezvoltare, inclusiv în tulburările din spectrul autismului, în deficitul de atenție și hiperactivitate, în tulburările de dezvoltare și coordonare, în tulburările de anxietate.

Terapia de integrare senzorială ar trebui să fie una dintre componentele planului complex de intervenție pentru recuperarea copiilor cu nevoi speciale.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Kranowitz, C.S. – *Copilul desincronizat senzorial*; București, Editura „Frontiera”, 2012;
2. Tair, I.D. – *O introducere în lumea senzorială*;
3. www.sensoryintegration.org.uk/about/default.asp?id=5.

.oOo.

ASPECTE EVALUATIVE ȘI DE INTERVENȚIE PSIHOPEdagogică ÎN CAZUL PERSOANELOR CU TULBURĂRI DE CREȘTERE

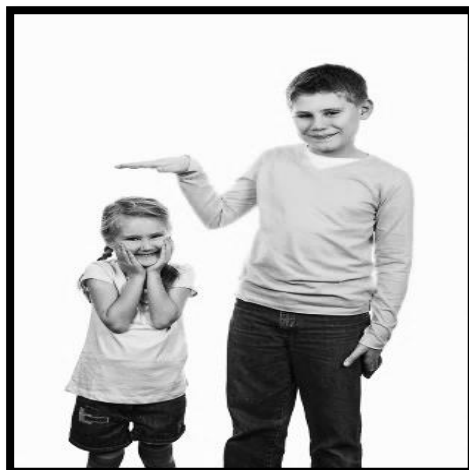
Prof. Loredana ISTRATE,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Elisabeta Polihroniade”, Vaslui

NANISMUL ȘI GIGANTISMUL

Tulburările de creștere reprezintă modificări ce apar în dezvoltarea fizică a persoanelor și, de cele mai multe ori, sunt determinate de alte probleme ale organismului.

I. Nanismul (hiposomie)

Nanismul este o afecțiune medicală, (secreția insuficientă a hormonului de creștere) afecțiune care se caracterizează prin dimensiuni anormal de mici ale înălțimii în raport cu înălțimea medie a indivizilor de aceeași vârstă și de același sex (statistic – sub 147 centimetri, conform unor studii de specialitate). Primele semne apar la vârsta de 6 luni, când copilul manifestă o încetinire a ritmului creșterii.



Cauze:

1. Antenatale:

- întârzierea creșterii intrauterine, anomalii osoase, anomalii cromozomiale care conduc la diverse malformații.

2. Postnatale:

- anomalii endocrine: hipotiroidia, insuficiența hormonului de creștere;
- malnutriția, carența afectivă;
- infecții, intoxicații, tumori localizate în zona hipotalamo-hipofizară.

Cum recunoaștem un copil cu nanism? Simptome:

- capul este de obicei mai mic decât restul corpului;
- expresie facială specifică: nas și ochi proeminenți, dinți foarte mici sau absenți;
- extremitățile corpului sunt mai scurte decât în mod normal;
- slăbirea articulațiilor, cu dizlocări ocazionale;
- probleme ale coloanei vertebrale;

- nede dezvoltarea caracteristicilor sexuale secundare (lipsa părului facial și corporal, lipsa menstruației, nede dezvoltarea glandelor sexuale);
- musculatură slab dezvoltată;
- la vârsta adultă nu depășește 145/147 centimetri.

În situația copiilor care suferă de nanism – fie din cauză genetică, fie endocrină – trebuie să se intervină prin tratament permanent de suplimentare a hormonului de creștere. Fără o intervenție adecvată, tinerii sunt predispuși și la alte afecțiuni medicale și psihologice. Vigilența familiei, dar și a cadrelor didactice din mediul școlar, sunt de importanță majoră în depistarea și diagnosticarea timpurie, în vederea prevenirii și tratării acestei boli.

II. Gigantismul (hipersomie)

Gigantismul este o boală endocrină cauzată de hipersecreția de hormon somatotrop și se caracterizează prin înălțime anormal de mare în raport cu înălțimea medie a indivizilor de aceeași vârstă și același sex (de exemplu, un copil de 13 ani poate ajunge până la 2 metri înălțime).

Cauze:

- tumori hipofizare – în majoritatea cazurilor;
- alte sindroame ce afectează sistemul OSOS.

Cum recunoaștem un copil cu gigantism? Simptome:

- creșterea exagerată în lungime a mâinilor și picioarelor (talie disproporționată – craniu alungit, frunte proeminentă, modificări ale feței, cutie toracică nede dezvoltată sau deformată, cifoze, scolioze etc.);
- pubertatea se instalează târziu, fiind incompletă (la băieți nu apare pilozitate facială, musculatura este slabă; la fete, insuficiență ovariană).

Este important de remarcat că gigantismul este însoțit de tulburări asociate, precum: afecțiuni psihice, deviații comportamentale, retard sau debilitate mintală. Evoluția acestei boli este lentă și cronică din păcate, iar dacă această creștere persistă și după 20 de ani, riscul de deces este foarte ridicat.



Acromegalia este o formă de gigantism ce se dezvoltă după vârsta de 20 de ani, mai exact după ce s-a încheiat procesul de creștere. Cauza acromegaliei este similară: tumori benigne ale glandei hipofize, determinând-o să producă în exces hormonul de creștere.

Terapia este aceeași ca și în cazul gigantismului, bazată în primul rând pe tratamentul chirurgical al adenoamelor hipofizare. Ameliorarea se face cu tratament medicamentos, iar unii pacienți sunt tratați cu radioterapie.

Din punct de vedere statistic, aproximativ trei oameni dintr-un milion suferă de gigantism sau acromegalie. În SUA sunt cunoscute aproximativ 100 de cazuri. Rata mortalității este, din păcate, de două-trei ori mai mare decât în cazul oamenilor fără această afecțiune. Cea mai înaltă persoană care a fost înregistrată statistic a fost un bărbat din SUA, decedat în anul 1940. Înălțimea sa: 2,72 metri.

În ceea ce privește nanismul, aceasta este o boală mult mai răspândită (există foarte multe forme de nanism). Spre exemplu, conform unor studii, se estimează că un copil din zece suferă de nanism hipofizar (piticism). În SUA., în 2004, mai mult de 20.000 de copii beneficiau de tratament cu hormon de creștere. Se apreciază că aproximativ 25% dintre aceștia prezentau cauze organice pentru deficitul de hormon somatotrop. Cea mai scundă persoană înregistrată statistic a fost un bărbat care a decedat în 2015. Înălțimea sa: 54,50 centimetri.

III. Problematika depistării, prevenirii și corectării deficiențelor fizice sau a tulburărilor de creștere

Problematika depistării, prevenirii și corectării deficiențelor fizice sau a tulburărilor de creștere existente la copii constituie o preocupare permanentă atât pentru părinți, cât și pentru toate cadrele didactice care se ocupă de creșterea și educarea lor.

Este important de știut că tulburările de creștere implică, automat, și tulburări funcționale, care slăbesc puterea și mobilitatea organismului prin modificări patologice exterioare sau interioare, localizate la nivelul întregului corp sau numai la nivelul unor segmente de corp.

Deficienții fizici sunt normali din punct de vedere al capacităților intelectuale, dar, prin situația lor de excepție și într-un mediu nefavorabil, personalitatea lor poate deveni fragilă, cu pronunțate note de frustrare și anxietate, cu conflicte și tensiuni interioare, cu dificultăți de relaționare cu cei din jur și de integrare în viața școlară și social-profesională. Există și cazuri în care tulburările de creștere se dezvoltă în asociere cu anumite forme de deficiențe mintale sau alte boli grave, aceste situații necesitând o abordare mai complexă.

Copiii care prezintă tulburări de creștere respectă, pe lângă tratamentul medicamentos, un regim deosebit de viață, regim în care, pe primul plan, se vor situa exercițiile fizice cu caracter corectiv și profilactic, respectând, atât în școală cât și la domiciliu, recomandările date de medic și kinetoterapeut

privitoare la educarea unei atitudini corecte a corpului, la alternarea rațională dintre muncă și repaus.

IV. Evaluarea copiilor cu tulburări de creștere

În primii trei ani de viață, copilul își definește structura psihomotrică. Orice întârziere sau modificare în evoluția normală în planul creșterii și dezvoltării trebuie să atragă atenția părinților și a specialiștilor care se ocupă de copil (medic, educator).

Evaluarea și intervenția precoce asigură copilului condiții optime de recuperare și/ sau compensare a deficiențelor de creștere.

Știm că evaluarea este un proces continuu și dinamic, fundamentat pe cunoașterea complexă a copilului în plan medical, psihologic, educațional și social. În acest proces complex, se stabilesc: *capacitatea copilului* (potențialul biopsihic); *performanța* (ceea ce poate realiza în plan acțional) și *progresul*.

Principii ce trebuie respectate în demersul evaluativ-recuperator:

- evaluarea trebuie să fie subordonată interesului superior al copilului;
- evaluarea trebuie axată pe potențialul real de dezvoltare al acestuia;
- evaluarea necesită o abordare complexă și completă;
- evaluarea trebuie să fie unitară (aceleași obiective și metodologii pentru toți copiii);
- caracter multidimensional (să determine nivelul actual de dezvoltare, oferind prognostic privind dezvoltarea ulterioară);
- munca în echipă a specialiștilor (medici, psihologi, pedagogi, asistenți sociali etc.);
- parteneriat autentic (școală-copii-părinți).

Evaluarea copiilor cu tulburări de creștere și, în general, a copiilor cu deficiențe se face din două perspective:

- stabilirea tipului și gradului de deficiență (evaluare psihologică, pedagogică, socială);
- evaluare dominant psihopedagogică (curriculară, psihodiagnoză).

Evaluarea complexă în vederea stabilirii tipului și gradului de deficiență se face de către serviciul de evaluare complexă din cadrul D.G.A.S.P.C., care întocmește un dosar ce cuprinde documente de interes, printre care: cerere tip, fișă personală, fișă de evaluare psihologică, fișă psihopedagogică, anchetă socială, fișă medicală, raport de evaluare complexă, certificat de încadrare în grad de handicap, certificat de orientare școlară și profesională, P.S.P. etc.).

Evaluarea psihopedagogică se face în cadrul sistemului școlar de către profesori de psihopedagogie sau psihologi/ consilieri școlari și reprezintă o analiză de referință în demersul evaluativ al copilului. Fișa psihopedagogică

evidențiază capacitățile psihoindividuale ale elevului și are valoare orientativă pentru stabilirea traseului școlar.

Model de fișă psihopedagogică:

Unitatea de învățământ:

Număr de înregistrare:

Fișă psihopedagogică

- I. Date personale:
- II. Date familiale:
 - a) Date despre părinți/ reprezentant legal:
 - b) Structura și componența familiei:
 - c) Alte situații relevante pentru evoluția copilului:
 - d) Atmosfera și climatul familial:
- III. Starea de sănătate:
- IV. Evaluare psihopedagogică:
 - a) Dezvoltare psihomotorie:
 - b) Procesele cognitive și stilul de muncă: Gândirea / Memoria / Limbaj și comunicare / Atenția / Motivația de învățare / Receptivitatea, participarea și implicarea
 - c) Relații sociale:
 - d) Nivelul achizițiilor școlare (deprinderi, interese):
- V. Rezultate școlare și extrașcolare ale elevului:
- VI. Traseul educațional:
- VII. Observații și recomandări, inclusiv privind forma de școlarizare:

V. Integrarea în mediul școlar și profesional

Integrarea școlară și profesională a copiilor/ tinerilor cu tulburări de creștere sau cu deficiențe fizice, în general, *depinde de tipul și gradul de complexitate al bolii*, precum și de tulburările asociate. Capacitatea de muncă și efort, rezistența psihică sunt, de regulă, reduse, aceștia fiind eficienți în anumite domenii de activitate care nu solicită eforturi deosebite.

În învățământul de masă, pot fi integrați acei copii care nu prezintă tulburări asociate grave (cum ar fi deficiențe mintale severe). Procesul de educație se desfășoară după o programă adaptată cerințelor psihofizice și cognitive. Recuperarea copilului se face într-o manieră complexă și completă, pe toate domeniile de intervenție: medical, educațional, psihologic și social, și, de asemenea, cu sprijinul familiei.

VI. Intervenție terapeutică

Fiecare copil, indiferent de forma sau de nivelul deficienței, dispune de un potențial morfofuncțional și psihoindividual care îi conferă capacitatea de a se angaja în recuperare.

Din perspectivă neuromotorie, recuperarea/ ameliorarea se face prin programe specifice de kinetoterapie, atent structurate și adaptate fiecărui copil în parte. Exercițiul fizic are la orice vârstă, dar îndeosebi în perioada de creștere, un puternic rol educativ.

În abordarea oricărei deficiențe psihomotorii, este important să fie respectate anumite principii de bază, principii care pot asigura succesul intervenției recuperatorii, și anume:

- principiul prevenirii deficienței fizice;
- principiul intervenției de tip educațional precoce;
- principiul intervenției globale și individualizate a persoanei cu deficiență fizică;
- principiul cooperării și al parteneriatului;
- principiul intervenției structurilor de sprijin.

Orice program de intervenție terapeutică presupune mai întâi o evaluare inițială a potențialului psihomotor al copilului, analiza scrisorilor medicale, anamneza, urmate de stabilirea scopului și a obiectivelor pe termen lung, mediu și scurt, stabilirea celor mai potrivite metode și tehnici de intervenție, a instrumentelor și metodelor de evaluare, proiectarea programului terapeutic propriu-zis, monitorizarea și (re)evaluarea periodică a progreselor înregistrate până la etapa finală a procesului.

Intervenția în cazul deficiențelor de creștere se face prin programe de fizioterapie, prin kinetoterapie dar și reflexoterapie, acupunctură sau alte metode medicale. Corectarea atitudinilor vicioase se poate face doar cu ajutorul exercițiilor fizice, dozate și gradate în concordanță cu posibilitățile funcționale ale deficientului, care reeducă și perfecționează calități motrice de bază, în special forța, rezistența, suplețea și îndemânarea. Așadar, exercițiile fizice au un puternic rol educativ deoarece sistemul nervos este educabil, mai ales în sectorul neuromotor.

Metode de intervenție kinetoterapeutică:

1. Exerciții statice:

- exerciții sub forma pozițiilor corective derivate din pozițiile fundamentale (stând pe genunchi, șezând, culcat, atârnat).

2. Exerciții dinamice (mișcare):

- exerciții active de cap și gât, trunchi, membre superioare și inferioare;
- exerciții de respirație cu caracter corectiv;
- exerciții aplicative cu caracter corectiv (mers, târâre, echilibru, suspensiuni);
- exerciții de redresare – pasive (atârnat, culcat), pasivo-active sau active (atitudinea corpului în timpul exercițiilor);
- exerciții de relaxare a grupelor musculare contractate sau scurtate;

- exerciții la aparate (scară fixă, bancă, aparat multifuncțional) sau cu obiecte portabile cu structură corectivă (bastoane, mingi medicinale, cordoane elastice etc.).

Din perspectivă psihologică, intervenția psihoterapeutului are succes doar dacă acesta lucrează împreună cu familia, în scopul stimulării încrederii în sine a copilului și a acceptării deficienței.

Educația copilului cu tulburări de creștere implică automat educația familiei lui, întrucât baza recuperării este reprezentată de afecțiunea și de suportul oferite de familie. După o perioadă inițială de recuperare în instituții specializate, se trece la continuarea terapiei în familie, care constă în activitățile zilnice pe care copilul trebuie să le repete sub controlul atent și cu susținerea părinților.

Pentru adolescenți, *consilierea psihologică* este primordială. Atât băieții, cât și fetele – aflați la vârsta marilor transformări fiziologice – încep să conștientizeze starea de fapt legată de modificarea aspectului corporal și apar întrebări dramatice de tipul: „De ce mi se întâmplă mie?”; „De ce nu găsesc soluții?”. Ca urmare a unor astfel de întrebări, la care adolescentul caută în zadar răspunsuri, pot apărea manifestări ce pot degenera în timp în tulburări de comportament. Aici intervine terapeutul/ psihologul, al cărui rol este de a lucra cu deficientul fizic pe linia acceptării deficienței, a recâștigării încrederii în sine, a diminuării anxietății, frustrării și a valorizării pozitive a personalității acestuia.

Familia și societatea trebuie să se adapteze permanent la nevoile copilului, nevoi aflate în continuă schimbare datorită evoluției acestuia, respectând un echilibru între supraprotecție și interesul de a atinge obiectivele propuse, astfel încât copilul să se simtă susținut și să nu cedeze în fața dificultăților întâmpinate.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Albu, A.; Albu, C. – *Asistență psihopedagogică și medicală a copilului deficient fizic*; Iași, Editura „Polirom”, 2000;
2. Avramescu, D.M. – *Defectologie și Logopedie*; București, Editura Fundației „România de Măine”, 2014;
3. Fozza, C.A. – *Îndrumar pentru corectarea deficiențelor fizice*; București, Editura Fundației „România de Măine”, 2002;
4. Gherguț, A. – *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație*; Iași, Editura „Polirom”, 2006;
5. Mușu, I.; Taflan, A. – *Terapie educațională integrată*; Sibiu, Editura „ProHumanitate”, 1997;
6. Verza, E. (coord.) – *Elemente de psihopedagogia handicapaților*; București, Editura Universității din București, 1990;
7. Verza, E. – *Metodologii contemporane în domeniul defectologiei și logopediei*; București, Editura Universității din București, 1987;
8. Verza, E. – *Probleme de defectologie*, vol. 8; București, Editura Universității din București, 1988;

9. Verza, E. – *Psihopedagogie specială*; București, Editura Didactică și Pedagogică, 1998;
10. Vrășmaș, T.; Daunt, P.; Mușu, I. – *Integrarea în comunitate a copiilor cu cerințe educative speciale*; București, Editura „Meridiane”, 1996;
11. <https://healthresearchfunding.org/16-interesting-gigantism-statistics>;
12. <https://ro.wikipedia.org/wiki/nanism>;
13. www.healthline.com/health/gigantism#causes;
14. www.i-medic.ro/boli/nanism-hipofizar.

.oOo.

METODE ALTERNATIVE DE EVALUARE A ELEVILOR CU NEVOI SPECIALE

Prof. Vasilica SMÎNTÎNĂ,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Elisabeta Polihroniade”, Vaslui

Realitatea și dinamica vieții sociale, economice sau culturale au impus ample schimbări în proiectarea și implementarea politicilor și strategiilor educaționale.

Dezideratele de modernizare și perfecționarea metodologiei didactice se înscriu pe direcția sporirii caracterului activ-participativ al metodei de învățare, pe aplicarea unor metode cu un pronunțat caracter formativ în valorificarea noilor tehnologii instructionale, care să-l implice pe copil direct în procesul de învățare, stimulându-i creativitatea, interesul pentru nou, dezvoltarea gândirii, reușind să aducă o însemnată contribuție la dezvoltarea întregului său potențial.

Metodele constituie instrumente didactice cu ajutorul cărora, profesorul, îi determină pe cei aflați pe băncile școlii la un demers de asimilare activă a unor noi cunoștințe și forme comportamentale, de stimulare și, în același timp, de dezvoltare a forțelor cognitive, intelectuale.

Într-o versiune mai modernă, metoda este interpretată drept o modalitate pe care profesorul o urmează pentru a-i face pe elevi să găsească singuri calea proprie de urmat în redescoperirea adevărilor sale. O astfel de metodă este și *metoda predării prin proiecte*.

Predarea pe bază de proiecte reprezintă un model inovativ care implică în mod direct și eficient elevii în procesul de învățare. Proiectul a devenit astăzi un instrument de lucru necesar desfășurării activităților umane în toate domeniile social-economice.

Trăsătura dominantă a unui proiect este triplul său caracter colectiv prin: grupul țintă ca beneficiar, prin parteneriat ca inițiere, prin spiritul de echipă ca realizare.

Avantajele esențiale pe care le oferă metoda proiectului sunt:

- Necesarul de resurse presupune accesul la materiale într-un mediu virtual.
- Este favorizată dezvoltarea unei gândiri transdisciplinare.
- Utilizarea tehnologiei dezvoltă creativitatea, capacitatea de a cerceta o temă dată, spiritul de lucru în echipă, gândirea critică și favorizează schimbul de idei.
- Sunt dezvoltate abilități ale gândirii de nivel superior.

- Unitățile de învățare bazate pe proiect includ strategii instructionale variate care măresc gradul de implicare a elevilor și responsabilitatea acestora, îmbunătățind stilul propriu de învățare.
- Metodele utilizate facilitează legătura dintre standardele de conținut și viața reală.
- Sunt utilizate tipuri de evaluări multiple și continue.
- Obiectivele urmăresc dezvoltarea unor competențe specifice secolului XXI: responsabilitate, capacitate de adaptare, creativitate, gândire critică și sistemică, abilități de comunicare și de colaborare.

INSTRUIREA ELEVILOR CU NEVOI SPECIALE PRIN METODA PROIECTULUI

Cercetarea a confirmat faptul că elevii cu nevoi speciale beneficiază de pe urma plasării în clase eterogene. Totuși, oferirea unui mediu de instruire adecvat pentru toți elevii poate fi o provocare pentru profesorii care se confruntă cu elevi cu diverse cunoștințe și abilități. Din fericire, predarea prin proiecte oferă oportunități pentru diferențierea instruirii în vederea susținerii învățării elevilor cu nevoi speciale. Proiectele, de asemenea, le permit să-și dezvolte forțele și să-și pună în aplicare creativitatea referitor la materiale și produse care îi interesează.

Elevii cu nevoi speciale, în special cei cu dificultăți de învățare, adesea se luptă deoarece, deși au o inteligență normală, au dificultăți în ceea ce privește cititul, scrisul, argumentarea, aducerea aminte sau organizarea informațiilor. Proiectele le oferă oportunități să-și dezvolte aceste aptitudini prin instruire și sprijin în contextul unei activități semnificative, interesante. Există strategii care s-au dovedit a fi eficiente la instruirea elevilor cu nevoi speciale. Pe câteva dintre acestea le vom analiza în continuare.

Învățarea prin cooperare

Colaborarea este o abilitate a secolului XXI, necesară pentru succesul în viață. Atunci când elevii cu nevoi speciale lucrează la proiecte cu grupuri de perechi, gradul lor de învățare crește în mai multe moduri. În primul rând, activitățile bine structurate expun elevii cu dificultăți de învățare la strategiile de învățare ale perechilor lor și îi ajută să învețe unii de la alții. Activitățile de grup (precum „Mozaicul”) le permite tuturor elevilor să devină „experți” într-un anumit domeniu care poate ajuta la dezvoltarea auto-eficacității și auto-respectului.

Suplimentar, când elevii primesc instrucțiuni despre cum să se sprijine unul pe altul la învățat, grupele mici pot fi locuri sigure pentru ca elevii să pună întrebări clarificatoare și să primească ajutor când au nevoie.

Organizatori grafici

Organizarea informațiilor este adesea o problemă pentru elevii cu nevoi speciale. Ei pot fi elevi vizuali care răspund bine la reprezentările grafice ale

informațiilor. Hărțile, site-urile web, schemele și listele cronologice pot ajuta elevii să încorporeze cunoștințe noi la cele deja existente.

Accesarea cunoștințelor anterioare

Legarea cunoștințelor noi de cele anterioare este, în special, importantă pentru elevii cu nevoi speciale. Schemele Know – Wonder – Learn (Cunoaște – Miră-te – Învață), discuțiile, jurnalele și punerea de întrebări ajută pe acești elevi să utilizeze ceea ce știu deja pentru a înțelege ceea ce învață acum. De asemenea, ele permit profesorilor să evalueze modul în care elevii progresează cu învățatul.

Strategia explicită de instruire

Mulți elevi învață strategiile de bază pentru a învăța singuri deprinderi și informații noi. Este posibil ca elevii cu nevoi speciale să nu se gândească în mod natural la activități precum luarea de notițe, realizarea de legături între idei, punerea întrebărilor, planificarea de proiect și gestionarea timpului. Proiectele oferă oportunități numeroase pentru a integra instruirea explicită în ceea ce privește modul de realizare a gândirii importante, comunicarea și strategiile de învățare în contextul activității semnificative. Acest tip de instruire s-a dovedit a fi, în mod special, benefic pentru elevii luptători.

Modelarea și antrenarea sunt componente importante ale instruirii în cadrul aptitudinilor de gândire superioare. Instruirea efectivă în cadrul procesului de gândire are șase componente:

- Selectarea unei aptitudini sau strategii adecvată pentru instruire.
- Etichetarea și clasificarea aptitudinii pe categorii.
- Modelarea aptitudinii prin gândirea cu voce tare.
- Practica îndrumată a deprinderii cu un partener sau un mic grup.
- Explicarea modului în care trebuie utilizată deprinderea sau strategia și când anume.
- Antrenarea permanentă privind utilizarea deprinderii în mod eficient.

Evaluări alternative

Deși este important ca elevii cu dizabilități să devină cititori și scriitori competenți, ei nu trebuie limitați la aceste metode atunci când arată ce au învățat. Modelele, spectacolele dramatice, desenele și alte activități similare permit elevilor să demonstreze ce au învățat prin metode care să se adreseze puterilor lor.

Tehnologii de susținere

Software-urile educaționale (precum cele de mai jos) pot ajuta elevii cu dificultăți de învățare ușoare sau grave să-și îmbunătățească scrisul:

- Software de recunoaștere a vocii.
- Software de procesare a cuvintelor cu verificare ortografică și tezaur, precum Co-Writer sau Write Outloud.
- Software de procesare text vorbit, precum CAST e-Reader, Write Outloud, IntelliTalk, SimpleTalk.

- Software de recunoaștere a vitezei. Puteți folosi recunoașterea vocală pentru a dicta textul în orice program Microsoft Office XP. De asemenea, puteți selecta meniu, bară de instrumente, căsuță de dialog și module de sarcini prin utilizarea vocii dumneavoastră. Recunoașterea vocală nu este proiectată pentru funcționarea completă hands-free; cele mai bune rezultate se obțin dacă se utilizează o combinație de voce și mouse sau tastatură.

- Software de brainstorming, subliniere, diagramare flux și realizare scenarii animate, precum Inspiration, pentru a ajuta memoria și organizarea.

- Software de derulare imagine.

- Software de scriere anticipată.

- Placă de comunicație sintetizată prin imagine și voce.

Software-ul special poate ajuta elevii care au dificultăți la scris:

- Tastaturi AlphaSmart.

- Tastaturi alternative, precum IntelliKeys, o folie personalizată care permite elevilor să apese doar un singur buton și să scrie un cuvânt întreg sau o expresie în calculator.

- Caracteristici tastatură asistată precum mouse, taste înțepenite (sticky keys), taste de repetare și taste lente (slow keys).

- Alternative la mouse, precum mingi mobile (trackballs) și track pad-uri.

Acțiunile de înlesnire a cititului pot include:

- Reformatarea materialului de citire pentru accesul mai ușor, prin mărirea dimensiunii textului, modificarea fontului, schimbarea culorii fontului și/ sau fundalul.

- Digitizarea textului astfel încât să poată fi citit pe un computer.

- Utilizarea de „screen readers” (tehnologii de citire automată a textului) pentru Internet și materiale pentru calculator.

- Mărirea ecranului.

- Page turners.

- Dicționar vorbitor care citește cuvintele și definițiile.

- Text rescris în format imagine.

- Cântece, imagini, rânduri repetitive care se axează pe conceptele cheie.

- Modele, software pentru calculator, accesorii, materiale practice care simulează conceptele.

Se poate acorda asistență elevilor pentru a-i ajuta să înțeleagă ce este important să scrie sau să includă în proiect:

- Cuvinte cheie găsite/ subliniate în foaia de lucru/ fișă de indicație/ fișier.

- Procesare text vorbit prin procesor de text portabil sau calculator pentru a oferi elevului feedback auditoriu.
- Organizatoare grafice.
- Introducere vocală prin bandă sau recunoașterea vocii.
- Extindere abreviere sau scriere anticipată care ajută sau indică conținutul.

Acțiunile de înlesnire a lucrului cu calculatorul pot fi:

- Lărgirea Meniurilor din program.
- Simplificarea barelor de instrumente Microsoft Office.
- Creșterea dimensiunii butoanelor din bara de instrumente.

Elevii cu dizabilități și elevii mai mici adesea lucrează mai bine cu ecrane de computer mai puțin dezordonate. Decât să utilizăm barele de instrumente standard disponibile acum în aplicațiile Microsoft Office, putem simplifica barele de instrumente pentru a le face mai puțin încurcate și mai accesibile.

Cele mai comune butoane pe care putem adăuga sunt:

- În categoria **Fișier**: Document nou, Deschidere, Salvare, Imprimare.
- În categoria **Editare**: Anulare tastare, Refacere tastare, Copiere, Lipire.
- În categoria **Inserare**: Miniatură (Clip Art).
- În categoria **Format**: Font, Dimensiune font, Aldin, Cursiv, Subliniere, Culoare font, cele patru tipuri de alinieri, Spațiere la două rânduri.
- Când ați adăugat toate comenzile pe care le vreți, apăsați tab-ul **Bara de instrumente**. Bara de instrumente rezultată arată astfel:



CONCLUZIE

Scopul final al instruirii este de a ajuta elevii să devină cât mai independenți posibil, astfel încât să-și poată controla propria învățare. Tehnologia și instruirea în ceea ce privește deprinderile de auto-orientare pot ajuta la realizarea acestui obiectiv. Nu este însă cazul să absolutizăm utilizarea acestei metode în detrimentul celor clasice. Un adevărat profesionist în predare (indiferent de disciplină) va trebui să știe să adapteze demersul didactic. Sunt lecții care în mod cert produc performanțe școlare superioare numai cu ajutorul metodelor moderne, dar sunt și lecții în care prezența acestora nu este obligatorie.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Cerghit, I. – *Metode de învățământ*; Iași, Editura „Polirom”, 2006;
2. Gherguț, A. – *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale*; Iași, Editura „Polirom”, 2006;

3. Istrate, O. – *Educația la distanță. Proiectarea materialelor*; Botoșani, Editura „Agata”, 2000;
4. Oprea, C.L. – *Strategii didactice interactive*; București, Editura Didactică și Pedagogică, 2007.

.oOo.

CONDUITE DEVIANTE – DETERMINĂRI CONCEPTUALE, FORME, CAUZE, SOLUȚII

Prof. Dănuț LEONTE,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Elisabeta Polihroniade”, Vaslui

Motto:

„O bună educație cere ca cel care educă să inspire copilului stimă și respect, și nu se poate ajunge la aceasta prin nimicirea individualității copilului și prin asuprirea stimei de sine.”

(Samuel SMILES)

I. DEVIANȚA COMPORTAMENTALĂ – DETERMINĂRI CONCEPTUALE

Drept *devianță comportamentală* poate fi calificată orice atitudine care se abate de la normele acceptate în interiorul unui grup, al unei instituții sau societăți, ducând la conflicte între individul respectiv și grupul/ instituția/ societatea căreia îi aparține. Această abatere de la normalitate, pe care o presupune devianța comportamentală, trebuie considerată atât din perspectivă psihologică, cât și juridică.

Din punct de vedere *psihologic*, devianța comportamentală este un rezultat al răsturnărilor raporturilor obișnuite, socialmente acceptate, dintre individ și colectivitatea căreia îi aparține, desemnând perturbările apărute la nivelul instanțelor psihice care realizează procesul complex al adaptării persoanei la realitate.

Din perspectivă *juridică*, comportamentul deviant se referă la acele reacții și atitudini comportamentale care se depărtează în mod evident de la normele și valorile existente într-o cultură dată și care corespund unor roluri și stataturi sociale bine definite în respectiva cultură.

Delincvența este considerată o formă mai gravă a fenomenului de devianță, ea reprezentând o faptă cu un caracter socialmente periculos, prevăzut de legea penală, și care este săvârșită cu vinovăție.

II. FORME ȘI CAUZE ALE DEVIERILOR COMPORTAMENTALE

Registrul devierilor comportamentale este, din păcate, destul de diversificat în rândul elevilor noștri, el cuprinzând atât conduite predelincvente, cât și delictuale, cum ar fi: absentism repetat, având drept rezultat insuccesul școlar sau abandonarea școlii; ultraj la adresa autorităților școlare și a reprezentanților ordinii publice; copiatul la probele de control și încurajarea altor forme de fraudă; consum de alcool și fumatul în incinta școlii; fuga de la școală și asociere la activitățile de „bandă”; utilizare precoce și frecventă a unui limbaj trivial; comiterea de furturi, spargerii și tâlhării;

„consumarea” de literatură și casete cu conținut pornografic; comiterea unor delikte de ordin sexual etc.

Toate aceste perturbații sau aberații rezultă din interacțiunea unor cauze individuale și sociale cu o serie de condiții favorizante, factori care acționează asupra individului în diferite perioade de vârstă și a căror pondere în determinarea și dezvoltarea conduitei deviante este greu de decelat.

Pentru a lua măsurile profilactice necesare scăderii numărului de conduite deviante în rândul elevilor noștri, trebuie să luăm în calcul rolul *factorilor individuali (interni)* și al celor *sociali (externi)* în determinarea acestor conduite.

Factorii interni sunt factori care țin de zestrea ereditară și structura neuro-psihică a copilului, de unele particularități ale persoanei în formare, particularități care au apărut sub influența factorilor externi, de mediu, îndeosebi a celor familiali. Dintre aceștia, menționăm: diverse disfuncții cerebrale, inteligență la limită (chiar deficiență mintală), hiperemotivitate, introversiune și sugestibilitate exagerate, tendințe agresive, tulburări de caracter etc.

Factorii externi cei mai importanți sunt cei legați de mediul familial și de activitatea instructiv-educativă din școală.

III. ROLUL FAMILIEI ÎN DETERMINAREA CONDUITELOR DEVIANTE

Alături de școală, *familia* reprezintă un principal instrument de reglare a legăturilor copilului cu mediul, ea urmând să contribuie la formarea atât a sociabilității, cât și a unei personalități puternic conturate, capabilă să înfrunte obstacolele și dificultățile inerente vieții și activității. De felul în care se desfășoară „dialogul familial” depinde, în cea mai mare măsură, constituirea sentimentului de siguranță al copilului, atât de important pentru dezvoltarea armonioasă a personalității copilului și pentru formarea unor raporturi echilibrate ale acestuia cu lumea.

Astfel există – spune Rose Vincent – *familii reprimatoare*, care înăbușesc spiritul de independență al copilului, și *familii liberale*, care dezvoltă inițiativele acestuia.

De asemenea, sunt *familii integrate social*, sigure de ele, care prezintă un grad ridicat de receptivitate socială, și *familii la limita integrării*, nesigure, închistate, refractare la tot ce apare nou pe plan social.

Nu mai puțin interesante sunt așa numitele *familii active* și *pasive*. În cazul celor active, principala însușire este aceea de a se afirma, de a lupta cu greutățile, de a se impune, în sensul bun al cuvântului, în societate; ele încurajează formarea la membrii mai tineri ai familiei a dinamismului, a încrederii în sine, a motivației muncii. Familiile pasive, indifferente, indolente, generează sentimentul de eșec, de neîncredere în viață, de descurajare în lupta cu obstacolele întâlnite în activitate.

Părinții formează, se știe, *miezul* grupului familial. Absența temporară a unuia dintre părinți, situația de deces al unuia sau al ambilor părinți etc. reprezintă tot atâtea condiții cu răsunet diferit asupra mediului familial și a echilibrului psihic al copilului. În familia *adoptivă*, alcătuită de obicei din părinți mai vârstnici și dintr-un singur copil, înfiat sau luat sub ocrotire, întreaga afecțiune și grijă este îndreptată, de regulă, spre acest copil; saturat și plictisit de atâtea atenții, copilul va adopta atitudinea minimei rezistențe față de greutăți, față de efort. În *familiiile disociate*, deseori cei doi părinți, deși despărțiți, revendică, în aceeași măsură, copilul, fiecare dintre ei căutând să-l atragă de partea lui și să-l instige împotriva celuilalt, pentru a-l compromite. Rămas în grija unuia dintre părinți, copilul devine victima unei atitudini extremiste: fie de afecțiune și îngrijire exagerată din partea acestuia, fie de privare a sa de cea mai elementară atitudine de afecțiune și înțelegere, de condiții corespunzătoare de viață și activitate, ceea ce poate determina sau izolarea, lipsa de încredere în sine, sau revolta, răutatea, ostilitatea acestuia. În cazul *copiilor orfani, abandonați*, care se află în grija asistenței publice, cu toată grija care li se acordă aici, le lipsește tocmai mediul afectiv familial. *Familiiile reconstituite* din persoane divorțate, cu copii rezultați din căsătorii anterioare, vin, de obicei, cu principii și deprinderi de educație total diferite, fapt ce poate favoriza o atmosferă de nesiguranță și neliniște sau apariția unor conflicte și tensiuni fie între părinți, fie între părinți și copii. O situație specială o reprezintă acele familii cu o ambianță a căminului apăsătoare, ca rezultat al unor certuri continue dintre părinți; aceste familii creează un mediu nefavorabil dezvoltării psihice normale a copilului.

Este știut că mediul familial nu se limitează strict la membrii grupului familial nuclear. „*Ceea ce complică pedagogia familială – arată André Berge – este numărul de jurisdicții cărora trebuie să li se supună copilul... Sunt familii în care cea mai mică măsură de ordin educativ stârnește strigătele de indignare ale bunicilor, unchilor și mătușilor, prietenilor etc., care își prezintă opiniile, se contrazic, reproșează severitatea sau indulgența, sugerează sisteme și soluții salvatoare. Copiii mici sunt meșteri mari când este vorba să profite de aceste divergențe pentru a se elibera de orice regulă.*”

Este de asemenea cunoscut că, în familie, copilul suferă nu numai influența membrilor adulți, ci și a celorlalți copii: frați și surori mai mici sau mai mari, veri etc. Adesea în sânul familiei își fac simțită prezența, printre copii, unele grupuri ostile: cel al copiilor mici împotriva celor mari, al fetelor împotriva băieților, al fraților împotriva verilor etc.

Cerințele familiale – respectiv obligațiile, pretențiile, exigențele ce se impun copilului – se exercită pe două căi: solicitare și interdicție. Părinții trebuie să facă dovada unui *simț al măsurii* în atitudinea și exigențele preconizate, dublat de capacitatea de a prevedea reacțiile și stările interne ale copilului apărute atunci când se ia o măsură educativă. Exigența exagerată (nerațională) manifestată de unii părinți față de copiii lor

favorizează eșecurile școlare, generează irascibilitate și agresivitate din partea copiilor. „Defectele copilului nu reprezintă altceva – precizează André Berge – decât partea vizibilă a unui conflict dintre părinte și copil.”

IV. CONSILIEREA FAMILIILOR ELEVILOR

Munca școlii cu familia trebuie să aibă un caracter de sistem (să aibă continuitate și perspective) și nu un caracter sporadic, să nu se reducă la acțiuni singulare, dispartate. Activitatea școlii cu familia trebuie în așa fel organizată și desfășurată încât părinții să alcătuiască un colectiv unit prin scopul pe care-l urmăresc, colectiv al cărui nucleu îl formează *comitetul de părinți*.

Caracterul complex al muncii instructiv-educative impune însă lărgirea frontului de acțiune, impune alcătuirea unui colectiv unic de educatori numit *consiliul clasei*, colectiv format din cadrele didactice și părinții elevilor. Școlii, profesorilor diriginți și celorlalte cadre didactice le revine sarcina de a realiza unitatea de cerințe și de acțiune și de a orienta activitatea acestei uriașe forțe educative.

Nu mi-am propus să fac aici o analiză amănunțită a multiplelor și cunoscutele forme de legătură dintre școală și familie, ci mă voi opri asupra unui aspect care mi se pare determinant în această colaborare: *înmarmarea părinților cu cunoștințe pedagogice*.

Unii educatori dau dovadă de o înțelegere simplistă a colaborării cu familia și consideră că s-au achitat de sarcinile ce le revin în munca cu părinții dacă au reușit să-i facă să vină cu regularitate la școală, să răspundă la chemările lor. Simpla legătură dintre cadrele didactice și părinți, fie ea cât de strânsă și de permanentă, nu este suficientă pentru a rezolva problemele complexe ale muncii instructiv-educative care stau în fața școlii și familiei. De cele mai multe ori, colaborarea se reduce la informarea părinților asupra situației copilului la învățătură, la indicarea unor măsuri imediate menite să lichideze lipsurile manifestate în activitatea și conduita copilului. Munca cu familia astfel organizată este săracă în conținut și lipsită de perspective.

Educatorii cu experiență știu că familia devine un ajutor cu adevărat al școlii dacă se organizează și se realizează în bune condiții pregătirea pedagogică a părinților, dacă această pregătire este axată pe probleme majore, dacă are continuitate și perspective.

Informarea pedagogică a părinților trebuie să se adreseze nu numai părinților începători, ci și acelor cu oarecare experiență, urmărind în acest fel transformarea familiei într-un aliat competent al școlii în munca instructiv-educativă. În unele cazuri însă, înarmarea părinților cu cunoștințe pedagogice vine prea târziu, după ce s-au săvârșit greșeli în educația copilului în familie, după ce s-au format deprinderi greșite, după ce au apărut la copil trăsături negative de voință și caracter.

Pentru astfel de părinți, intrarea copilului în școală este prilej de a respira ușurați. Aducând copilul în școală declară: „*Nu mai știu ce să-i fac! Am făcut tot ce m-am priceput! Vi l-am adus, faceți ce știți cu el!*”. Cu acești părinți, care au dezarmat în fața dificultăților, care și-au declinat competența în materie de educație, trebuie să se ducă o muncă specială. Deseori suntem puși în situația de a face nu numai educația copiilor dar și a părinților – treabă mult mai dificilă, deoarece avem de luptat cu anumite prejudecăți, cu convingeri greșite, adânc înrădăcinate. Multe din greșelile săvârșite în educația în familie ar putea fi evitate dacă s-ar intensifica consilierea părinților înainte de intrarea în școală a copiilor lor.

Școlile pot contribui la inițierea pedagogică a părinților viitorilor elevi. Dacă cu prilejul recensământului care se face anual ar fi depistați părinții care întâmpină greutăți în educația copiilor și ar fi organizate expuneri speciale pentru aceștia, multe dintre greșeli ar putea fi înlăturate, iar munca cu copiii acestora ar fi ușurată când devin școlari.

V. SFATURI PENTRU PĂRINȚI

Succesul educării unui om se determină la o vârstă fragedă, până la intrarea lui într-o formă instituționalizată de educare. Mai ales de ceea ce vor face părinții dintr-un om până la vârsta de 7 ani, depinde de cum va fi el. *Principiul de căpetenie este să găsească linia medie, criteriul de educare a activității și a frânelor.* Dacă părinții își însușesc bine tehnica aceasta, vor da întotdeauna o educație bună copilului lor.

Chiar din primii ani trebuie educat în așa fel încât să poată deveni activ, să năzuiască spre ceva, să ceară ceva, să caute și să realizeze ceva; în același timp, părinții trebuie să-l crească în așa fel să i se formeze treptat frâne pentru dorințele sale dăunătoare sau care-l duc mai departe decât îi este îngăduit la vârsta lui. A găsi măsura aceasta între activitate și frâne înseamnă a rezolva problema educației.

Unii părinți spun, de pildă, că nu trebuie să se dea copiilor bani pentru că aceasta îi va strica și ei vor cheltui pentru orice și oricum. Da, firește, în cazul când părinții dau bani copiilor și le permit să cheltuiască oricât și oricum, vor educa numai activitatea, nu însă și frâna. În realitate, trebuie să dea bani copiilor ca să poată cheltui pentru orice – de drept – dar, de fapt, să-și înfrâneze dorințele la fiecare pas. Numai în astfel de condiții banii de buzunar vor fi folositori... „*Uite zece lei, cheltuiește-i pe ce vrei!*” – dar, concomitent, trebuie educat sentimentul că, deși e voie să cumpere gumă de mestecat de pildă, copilul să cumpere altceva mai folositor.

Educația aceasta a activităților și a frânelor trebuie să înceapă de la vârste foarte mici. Dacă copilul face ceva, iar părintele îi spune la fiecare pas: „*Nu te duce acolo că e iarbă, nu te duce dincolo că au să te bată băieții!*”, părintele îi educă numai frânele. În orice ghidușie copilărească părinții trebuie să știe a vedea până unde este necesară, până unde este vorba de activitate

și de o manifestare sănătoasă a energiei și de unde începe proasta funcționare a frânelor și cheltuirea în zadar a forțelor.

Cineva care crește în astfel de condiții încât nu se simte oprit de nimic, poate fi înfrânat rapid prin *explozie*, prin atac frontal, fără nici un înconjur, fără vicleșuguri, printr-un torent de exigențe categorice.

Când un copil începe să-și facă de cap, părinții trebuie să știe să adune cu pricepere date, material, și pe urmă să-l tragă la răspundere, în așa fel încât băiatul sau fetița să-și dea seama că sunt supărați, că părinții sunt hotărâți să pună capăt acestei situații. Atunci ei vor vedea că fiul sau fiica lor se va îndrepta.

Dacă părinții se distrează, se duc la teatru, în vizită, își fac haine bune, aceasta constituie pentru copii o educație bună. În ochii copiilor, părinții trebuie să se bucure de viață, și cei mai „răi” educatori sunt acei părinți care umblă zdrențuiți, cu pantofii rupeți, care își refuză o seară la cinematograf, care, plini de o virtute plictisitoare, se jertfesc pentru copii. În toate familiile vesele, în care părinților le place să trăiască (nu e vorba de desfrâu sau beție, ci le place să aibă câte o distracție), acolo copiii sunt întotdeauna buni. Copilul își vede părinții veseli, plini de viață, primind musafiri. Și dacă, de față cu copilul, părinții pun pe masă o cană cu vin (fără să se îmbete, ci doar să nască puțină veselie), n-o să fie nici un rău. *Starea de spirit a părinților este unul din principalele mijloace educative.* Pentru că „metoda imitației” are în educație o mare însemnătate.

O altă formă a educației este aceea a *relațiilor dintre părinți*. Întotdeauna când bărbatul vrea s-o facă pe nevastă fericită, iar soția pe bărbat, copiii sunt minunați; bineînțeles, dacă este vorba de doi oameni cu bun simț.

Privitor la acțiune și frână nu poate lipsi *educația prin muncă*. Copilul trebuie să participe la rezolvarea unor sarcini familiale, împărțind răspunderea pentru fericire și suferințe. O mamă nu trebuie să se codească a spune copilului său: „*Noi câștigăm mai puțin, nu pot să-ți cumpăr tot ce vrei. Ai să crești mare, ai să ne ajuți, sau eu am să câștig mai mult și atunci îți vom cumpăra. Tu ajută-mă, spală vasele, iar eu am să fac altceva în gospodărie.*”

Aceasta este o mamă bună, care-i explică copilului problemele, nu cea care, acasă la ea, se transformă într-o „servitoare”.

Părinții trebuie să fie apropiați de copil, dar apropierea aceasta nu trebuie exagerată. Trebuie să existe apropiere, dar trebuie să existe și distanță. O anumită doză de respect, neexagerat și neoficial, trebuie să existe. *Respectul față de autoritate* trebuie educat la copil de la vârsta cea mai fragedă.

Se poate spune – în concluzie – că *educația copiilor în familie este o treaba ușoară dacă se face fără nervi, în cadrul unei vieți sănătoase, liniștite, raționale și vesele. Acolo unde educația decurge fără încordare, acolo se izbutește. Acolo, însă, unde decurge cu încordare și cu tot felul de accese, acolo treburile merg prost.*

VI. PROBLEMATICA TULBURĂRILOR DE COMPORTAMENT LA ELEVII DIN CENTRELE ȘCOLARE DE EDUCAȚIE INCLUZIVĂ

În condițiile societății noastre, respectul față de fiecare membru, asigurarea condițiilor de dezvoltare a personalității implică așezarea pe noi baze a relațiilor sociale precum și instituirea unor măsuri eficiente vizând dezvoltarea somato-psihică a tinerei generații. La unii elevi apar reacții de inadaptare, reacții care necesită analiza profundă a tuturor factorilor determinanți precum și metode educative specifice.

Experiența acumulată de-a lungul anilor mă îndreptățește să afirm că se constată o tendință de creștere a frecvenței elevilor cu tulburări de comportament pe măsură ce ne apropiem de clasele terminale. Caracteristicile de manifestare pe plan intern sunt:

- instabilitate afectivă, însoțită de stări depresive sau de agresivitate;
- infantilism afectiv și indiferență față de apreciere;
- neacceptarea colaborării și negativism;
- repulsie față de activitatea școlară;
- dereglări ale relațiilor de familie;
- alte dereglări nervoase.

Aceste trăiri interne se traduc în manifestarea dezorganizată a activității, în inadaptarea școlară a elevului, în conduită, în relațiile interpersonale și în atitudinea față de valorile grupului familial, școlar etc.

Tiberiu Kulcsar arată că un elev cu tulburări de comportament este descris în general în clișee negative: *„nu este atent, nu se antrenează în activitatea școlară, nu se gândește decât la distracție, deranjează clasa în timpul lecției, este instabil, nu-i place efortul, îi lipsește angajarea în activitate, nu acordă atenție autorităților școlare și cerințelor instructiv-educative”*.

La deficienții mintali există un anumit specific. Analizând specificația deficienței mintale, René Zazzo evidențiază tulburările comportamentale și de personalitate ca făcând parte integrantă dintr-o serie de particularități ce se deosebesc în multe privințe de cele ale copilului normal.

Enumerăm câteva manifestări caracteristice pentru majoritatea subiecților din centrele școlare de educație incluzivă:

- minciuna – care poate fi de apărare, de compensare;
- reacții afective instabile și cu o intensitate anormală, ceea ce denotă emoții exagerate: frică, mânie, furie, crize de plâns și de râs etc.;
- furtul – care poate fi premeditat, prin imitație sau din spirit de bravare;
- fuga și vagabondajul marchează evitarea unor situații familiale sau școlare;
- hiperemotivitatea, negativismul și agresivitatea se întâlnesc la majoritatea subiecților.

Elevii cu tulburări de comportament sunt dificili atât pentru anturajul familial/ școlar, cât și pentru ei înșiși. Examinând cu seriozitate elevii în cauză, observăm faptul că tulburările de comportament sunt determinate de o gamă variată de factori: factori interni, ce țin de individ, și factori externi – ce țin de mediu.

Deficiența mintală favorizează, printr-o serie de caracteristici generale, apariția tulburărilor de comportament. Deficientul mintal trăiește mai mult în prezent, acțiunile lui se desfășoară sub presiunea trebuințelor imediate. Incapacitatea de a anticipa pe plan mintal urmările actelor comise, incapacitatea de a-și controla și înfrâna tendințele și impulsurile care-l domină și care-l împing la acte imorale sau antisociale sunt particularități psihice care creează posibilitatea ca indivizii cu deficiență mintală să devină mai ușor delincvenți.

Tulburarea sferei afectiv-atitudinale a personalității contribuie la producerea tulburărilor de comportament. Astfel, ca urmare a insuficienței maturizării afective, se constată o insuficientă dezvoltare a autocontrolului afectiv, slaba dezvoltare a emoțiilor și sentimentelor superioare, îndeosebi a celor morale. Gama tulburărilor afective este variată: stări și sentimente de frustrare, reacții agresive față de colegi și cadre didactice, nesiguranță ș.a.

Elevii cu tulburări de comportament luați în evidență prezintă în majoritatea lor diferite forme de tulburări ale echilibrului afectiv. În general, aceștia sunt niște instabili care, în reacțiile lor, trădează salturi nemotivate de la o extremă la alta, prezintă anomalii de conduită socială – fiind opozanți, agresivi, instabili afectiv, dezorganizați în activitate.

Factorii externi care pot genera și întreține tulburări de comportament:

- *Mediul familial* ocupă un loc central în evoluția individului. Factorii familiari implicați în geneza tulburărilor de comportament sunt: nivelul cultural scăzut al familiei, familii dezorganizate, alcoolism, relații imorale în familie, lipsa ambilor părinți ș.a.m.d.
- *Cauzele de natură școlară* care influențează apariția tulburărilor de comportament sunt generate de atitudinea greșită a unor cadre didactice față de elevii puși în discuție, atitudine care le creează o stare de repulsie față de școală și educatori. Stările conflictuale duc la negativism, agresivitate, fuga de la școală.

Prevenirea și combaterea tulburărilor de comportament determină aplicarea unor măsuri corespunzătoare de ordin pedagogic, asigurarea unor condiții optime de dezvoltare din punct de vedere economic și cultural sau a cadrului instituționalizat socio-educativ de realizare a acestor deziderate. Școala are cea mai puternică influență asupra universului psihic al copilului, putându-l corecta dacă este cazul. Acțiunea de prevenire și combatere a tulburărilor de comportament reclamă folosirea unor mijloace speciale de influențare educativă.

Proiectarea strategiilor educative adecvate nu poate fi făcută fără *cunoașterea în amănunt a subiecților*. Profesorul-diriginte efectuează o observare psihopedagogică curentă, întocmind fișe speciale pentru elevii cu tulburări de comportament. Cunoscând fiecare copil în parte, profesorul-diriginte depistează punctele pozitive (aptitudini, interese) pe care se poate sprijini în acțiunea de reeducare ulterioară. La terminarea clasei a VIII-a, caracterizările sunt afișate la dosarul copilului, asigurându-se astfel continuitatea procesului de recuperare și de integrare socio-profesională.

Modul de viață și exemplul oferit de familie contribuie la orientarea conduitei copilului. Aproape în toate cazurile, o tulburare de comportament a elevilor presupune și o tulburare de funcționalitate și responsabilitate familială. În condițiile unui centru școlar de educație incluzivă, relația (socială) școală-familie se realizează foarte greu. Există cazuri de eșec în colaborarea cu familia în cazul familiilor care-și neglijează în mod conștient obligațiile față de proprii copii.

O altă verigă a activității de reeducare a comportamentului este *diferențierea instrucției și educației*, tratarea diferențiată a elevilor atât în instrucție, cât și în educație. Aceasta se impune ca urmare a faptului că nu toți elevii se prezintă uniform în fața învățării. Pe de altă parte, avem datoria de a asigura integrarea socio-profesională a elevilor.

În ceea ce privește educația, este necesar să *optimizăm relația educator-educat* fără a exclude diferitele sancțiuni, cu condiția ca elevul să-și dea seama de ce este pedepsit. *Tratarea elevilor cu căldură, afecțiune și încredere din partea educatorului sunt hotărâtoare pentru depășirea stărilor conflictuale. Din partea educatorului se cere responsabilitate și competență.*

Intervenția competentă, promptă și convergentă a tuturor factorilor educativi este o condiție indispensabilă pentru educarea unui comportament civilizat. Felul cum este organizat timpul liber și respectat regimul zilnic influențează pozitiv sau negativ activitatea educativă.

VII. IDEI DE REZOLVARE A SITUAȚIILOR GENERATE ÎN ȘCOALĂ DE CONDUITELE DEVIANTE ALE ELEVILOR

A. Comportamente în clasă și în pauză	Soluții
Se comportă necorespunzător în clasă sau în pauză și nu respectă regulile școlii.	Discutați regulile cu clasa și formulați/stabiliți, împreună cu elevii, cele mai importante reguli. În plus, discutați despre consecințe în cazul nerespectării regulilor. Rețineți că trebuie să aplicați întotdeauna consecințele, astfel elevul va încerca să afle până la ce limită poate încălca regulile. La rândul lor, ceilalți elevi vă vor considera inconsecvent și incorect dacă veți permite comportamente necorespunzătoare

Nu stă pe scaun; aleargă prin clasă, deranjându-i pe ceilalți elevi.	Întrucât elevul pare să aibă dificultăți de concentrare și este neastâmpărat, ar trebui să i se dea sarcini mai scurte, pauze scurte, permiteți-i să facă mișcări fizice fără să deranjeze activitatea; de exemplu, implicați-l în alte sarcini, cereți-i să șteargă tabla, să ducă diverse materiale etc.
Reacționează agresiv față de ceilalți copii și adulți.	Acest lucru ar trebui specificat în regulile clasei. O metodă de promovare a unui comportament adecvat ar fi organizarea de jocuri de rol, ca mijloc de modificare a comportamentului. Discutați cu părinții. Implicați alți membri ai echipei (de exemplu, psihologul sau consilierul școlar).
Vorbește când nu i se cere.	Trebuie specificat în regulile clasei. Ar trebui ignorat.
B. Comportamente în procesul predării-învățării	Motive/ Soluții
Nu vrea să realizeze sarcini noi.	<i>Un motiv ar fi că elevul nu se împacă bine cu schimbările și i-ar putea fi teamă că nu le va putea face față.</i> Ordinea desfășurării activităților din lecție și noile sarcini trebuie discutate în prealabil cu elevii. Evitați să aduceți schimbări. Dacă știți că un elev nu agreează noile sarcini, îl veți ajuta dacă îi explicați dinainte, personal, ce va avea de făcut. În acest mod, se va simți mai sigur pe el de la începutul lecției.
Îi este greu să lucreze independent sau să rezolve sarcinile de lucru singur. În loc să ceară ajutor, îi deranjează pe ceilalți.	<i>Motivul ar putea fi lipsa încrederii de sine.</i> Începeți prin a-l ajuta pe elev la început; apoi, lăsați-l progresiv să își asume tot mai multe responsabilități față de propriile activități.
Întrerupe profesorul și pe ceilalți elevi cu comentarii care nu au nimic în comun cu subiectul lecției. Nu e atent și nu-și termină sarcinile fără a-i deranja pe ceilalți.	<i>Motivul ar putea fi problemele de concentrare sau deficitul de atenție. Ar putea fi și o lipsă de motivație.</i> Dați elevului doar câte o singură sarcină. Sarcinile vor fi suficient de scurte pentru ca elevul să le poată termina, creați un sistem de semnalare a întreruperilor necorespunzătoare. Pentru a-l motiva, abordați un subiect despre care știți că-l atrage. Utilizați exemple din domenii

	despre care știți că-l interesează. Încurajați-l să ceară ajutor când este cazul și arătați-i modul corect de a-l cere.
Nu își asumă un rol activ în activitățile de grup.	<i>Motivul ar putea fi că nu simte că aparține grupului.</i> Încurajați elevul, introducându-l prima dată într-un grup cu cel mai bun prieten. Apoi măriți și reorganizați grupul.
Nu-și termină sarcinile în termenul stabilit.	<i>Motivul ar putea fi faptul că nu este atent la timp.</i> Folosiți un ceas și stabiliți termene de timp realiste. Împărțiți sarcinile în subunități de rezolvat.
C. Comportamente în raport cu colegii	Motive/ Soluții
Este retras și are dificultăți în a colabora activ cu colegii. Nu are prieteni.	<i>Motivul ar putea fi timiditatea sau experiențe neplăcute în trecut ori lipsa unor prieteni buni în clasă.</i> Încurajați colaborarea colegială prin inițierea de activități despre care știți că-l interesează pe elev. Ar putea fi vorba de fotbal, muzică sau lectură. Aveți grijă să nu fie intimidat sau agresat de colegi în pauză sau în clasă.
Este agresiv, se ia la bătaie, înjură colegii și inventează porecle.	<i>Motivul ar putea fi că cei din jurul său au apelat la forță fizică – folosind mai puțin calea verbală – pentru a rezolva situații neplăcute; sau că a fost influențat de prieteni – dacă face parte dintr-o gașcă agresivă.</i> O parte din regulile/ contractul clasei poate rezolva aceste probleme. Nu se vor permite înjurăturile și alte limbaje nepotrivite. Elevului i se pot retrage posibilitățile de recompensare în clasă. Joc de rol pentru a furniza elevului mijloace prin care să se elibereze de frustrare și furie într-un mod adecvat. FIȚI CALMI!
D. Alte comportamente sociale	Motive/ Soluții
Folosește lucruri pe care bănuți/ știți că le-a „împrumutat” de la altcineva... Spune minciuni.	<i>Motivul ar putea fi acela că are dificultăți în a distinge diferențele dintre corectitudine și incorectitudine sau că vrea să pară dur – etapă prin care trec mulți</i>

	<i>țineri; în această ultimă situație, trecerea timpului rezolvă problema... Îi este teamă să-și asume consecințele comportamentului său incorect.</i> Sunt de ajutor regulile stricte privind corectitudinea, minciunile și trișatul. Învățați elevii să fie corecți. Discutați despre consecințe. Invitați un polițist simpatic pentru a le vorbi în clasă.
Distruge lucrurile celorlalți.	<i>Motivul ar putea fi invidia.</i> În funcție de situația economică a familiei, vor plăti părinții sau va „plăti” elevul; decideți cum/ când va contribui la recuperarea pierderilor pe care le-a provocat.
Vine murdar la școală.	<i>Motivul ar putea fi lipsa facilităților sanitare acasă.</i> Oferiți elevului ocazia să se spele dimineața la școală. Discutați cu părinții și cu asistentul social despre posibilitățile prin care s-ar putea îmbunătăți situația.
Este agitat, își mănâncă unghiile, are ticuri, evită contactul vizual etc.	<i>Motivul ar putea fi acela că elevul este agitat sau prea anxios.</i> Utilizați metode pentru îmbunătățirea încrederii elevului în propria persoană.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Berge, A. – *Defectele copilului*; București, Editura Didactică și Pedagogică, 1968;
2. Chirică, L. – *Problematika tulburărilor de comportament la elevii școlilor ajutătoare* (în publicația *Educația copiilor cu un comportament dificil* a Asociației Comunităților Educative din România; București, Editura „Caro”, 1995);
3. Dimitriu, C. – *Constelația familială și deformările ei*; București, Editura Didactică și Pedagogică, 1973;
4. Makarenko, A.S. – *Cartea pentru părinți*; București, Editura Didactică și Pedagogică, 1970;
5. Preda, V. – *Profilaxia delincvenței și reintegrarea socială*; București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1981;
6. Vincent, R. – *Cunoașterea copilului*; București, Editura Didactică și Pedagogică, 1972;
7. *** – *Programul de formare a profesorilor de sprijin/ itineranți, a echipelor C.R.E.I. (suport de curs)*; București, 2007.

.oOo.

„SPUNE STOP VIOLENȚEI!” – PROIECT DE ACTIVITATE –

Prof. Anca GHERMAN,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Elisabeta Polihroniade”, Vaslui

Motto:

„Mai mult câștigi prin iertare decât prin violență.”
(La Fontaine)

Locul desfășurării	: Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Elisabeta Polihroniade”, Vaslui
Cadrul desfășurării	: Cercul Nr. 3 Vaslui, aria „Consiliere și orientare”
Ziua/ Data desfășurării	: Marți/ 13.11.2018
Clasa	: Clasa a VIII-a A (elevi cu deficiențe mintale moderate)
Aria curriculară	: Consiliere și orientare
Disciplina didactică	: Dirigenție
Tema propusă	: Spune STOP violenței!
Tipul de activitate	: Activitate de recapitulare și sistematizare a cunoștințelor
Obiective de referință	: O.R.1 – Cunoașterea pericolelor (violența) și formarea/ dezvoltarea de conduite preventive O.R.2 – Formarea/ consolidarea comportamentelor non-violente
Obiective operaționale...	: a) ... cognitive: O.1 – Să explice sensul noțiunii de violență cu ajutorul DEX-ului O.2 – Să găsească soluții rezonabile de rezolvare a unor situații ce provoacă violența O.3 – Să enumere unele trăsături de comportament ce previn violența O.4 – Să manifeste comportament tolerant b) ... afectiv-atitudinale: O.5 – Să aprecieze în mod critic comportamentele prezentate, analizând consecințele acestora O.6 – Să manifeste în comportament atitudini preventive O.7 – Să-și cultive/ dezvolte atitudini responsabile în ceea ce privește combaterea violenței c) ... psiho-motorii: O.8 – Să acționeze în sensul prevenirii violenței O.9 – Să aibă poziția/ atitudinea/ mișcările adecvate diferitelor momente ale activității

Resurse...	a) ... umane: – Capacitățile cognitive și afectiv-volitiv ale celor 14 elevi ai clasei b) ... materiale: – Calculator, retroproiector, prezentare ppt c) ... de timp: – 45 de minute d) ... procedurale: Metode didactice: – Conversația euristică și de reproducere – Observația – Demonstrația – Explicația – Problematizarea – Metoda exercițiilor – Studiul de caz Strategii, activități: – Activități de recunoaștere/ identificare/ numire – Prezentarea propriei persoane – Formulări de răspunsuri la întrebări – Momente de lectură – Completarea unui chestionar – Audieri de texte – Observări/ citiri de imagini/ fotografii – Vizionări de înregistrări video – Instrucțiuni verbale Forme de organizare a activității: – Activități colective (frontale) – Activități individuale
-------------------	--

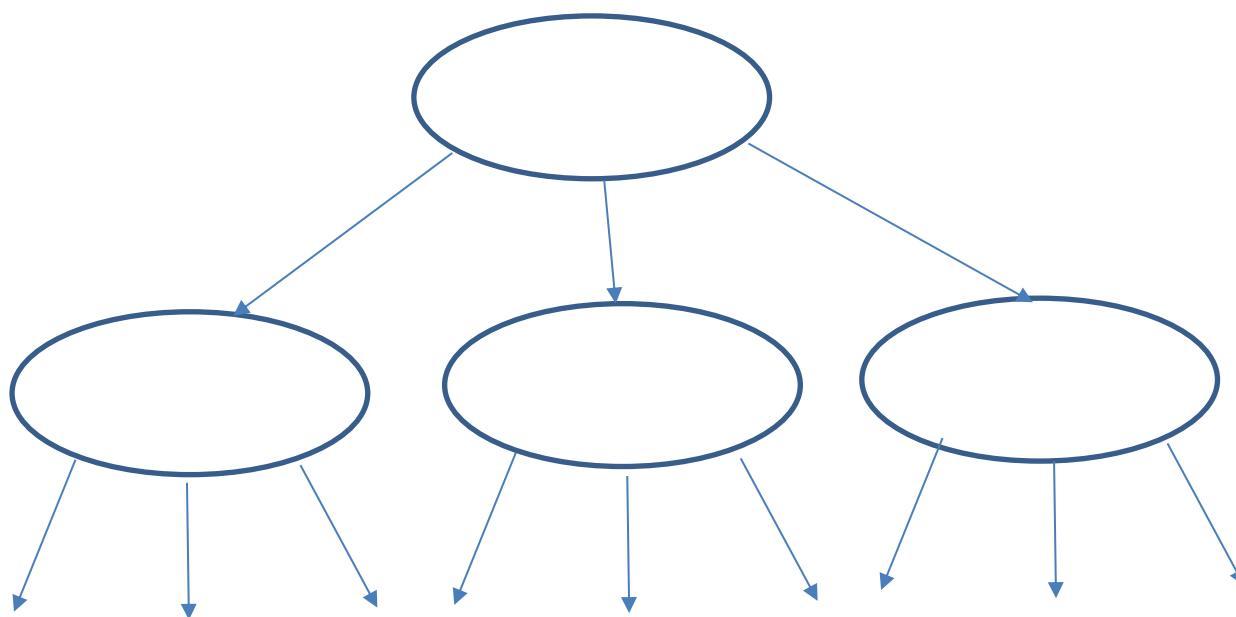
SCENARIUL DIDACTIC

Nr. crt.	Secvențe ale lecției	Ob.	Activitatea propunătorului	Activitatea elevilor	Forme de activitate
I	Organizarea clasei	O.9	- Pregătirea condițiilor optime pentru desfășurarea activității: asigurarea ordinii și a disciplinei, controlul privind aerisirea și curățenia clasei, verificarea prezenței elevilor la oră	- Elevii renunță la preocupările străine de lecția care va începe, iau o poziție corectă în bancă	- Instrucțiuni verbale
II	Discuțiile introductive	O.9	- Prezentarea cadrului în care se desfășoară ora - Le cer elevilor să recunoască/ identifice oaspeții - Solicit ca școlarii să se facă cunoscuți celor prezenți	- Copiii ascultă cu atenție - Elevii spun numele persoanelor prezente - Pe rând, copiii își spun numele	- Activitate de recunoaștere/ identificare/ numire - Activitate de prezentare
III	Motivarea elevilor	O.9	- În acest cadru festiv, vom desfășura o activitate de Consiliere și orientare...	- Elevii ascultă cu atenție...	

IV	Anunțarea temei, precizarea obiectivelor	O.9	... Pentru a afla despre ce vom discuta pe parcursul activității, vom completa un mic rebus - Anunț tema de astăzi și obiectivele (pe scurt)	... și descoperă pe tablă jocul-rebus - Elevii vor formula răspunsuri - Pe verticala A-B vor descoperi cuvântul VIOLENȚĂ	- Formulare de răspunsuri - Finalizare/dezlegare rebus
V	Recapitularea temei anunțate	O.1 O.2 O.3 O.4 O.5 O.6 O.7 O.8 O.9	- Ce înseamnă VIOLENȚĂ? - Pentru a înțelege mai bine, v-am pregătit o prezentare ppt - Solicit elevilor să enumere formele de violență pe care le cunosc... ... și să completeze schema prezentată (Anexa 1) - Discuții, instrucțiuni verbale și concluzii parțiale (cu sprijinul suportului ppt)	- Școlarii, folosind și DEX-ul, răspund succint - Elevii sunt atenți - Copiii răspund întrebărilor... ... și completează schema propusă - Școlarii participă activ la discuții și își exprimă concluziile parțiale	- Formulare de răspunsuri - Formulare de răspunsuri, motivări, exemplificări - Observare, interpretări, aprecieri, atitudini - Instrucțiuni verbale - Formulare de răspunsuri, motivări, exemplificări
VI	Discuțiile finale, evaluarea	O.7	- Solicit completarea chestionarului (Anexa 2)	- Elevii completează chestionarul propus	- Formulare de răspunsuri în scris

ANEXE LA PROIECT

ANEXA 1 – FORME ALE VIOLENȚEI



ANEXA 2 – CHESTIONAR
Citește cu atenție întrebările și răspunde!

Nr. crt.	Întrebări	Da	Nu
1	<i>Dacă îți stă cineva în cale îl rogi să-ți facă loc?</i>		
2	<i>Accepti să te bați dacă ești provocat?</i>		
3	<i>Înjuri când ești înjurat?</i>		
4	<i>Dacă un coleg te îmbrânțește din greșeală îl scuzi?</i>		
5	<i>Când te jignește un coleg răspunzi la fel?</i>		
6	<i>Cel mai bun prieten îți sparge mingea. Te porți violent?</i>		
7	<i>Un coleg te calcă pe picior, pe adidașii noi. Reacționezi violent?</i>		
8	<i>Devii violent când nu ai răbdare?</i>		
9	<i>Ieși din sală și la întoarcere locul tău e ocupat. Devii agresiv?</i>		

.oOo.

CARACTERISTICILE ACTULUI LEXICO-GRAFIC LA COPILUL CU DEFICIENȚĂ MINTALĂ

Prof. Maria-Mădălina CHIRVASE,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Elisabeta Polihroniade”, Vaslui

1. PROCESUL ACHIZIȚIEI ACTULUI LEXICO-GRAFIC LA COPILUL CU DEFICIENȚĂ MINTALĂ

„Deficiența mintală se referă la fenomenul lezării organice și/ sau al afectării funcționale a sistemului nervos central, cu consecințe negative asupra procesului maturizării mintale, al dezvoltării sub diferite aspecte la individul în cauză” (Gh. Radu, 2000, pag.17).

A. Binet și Th. Simon afirmă că deficientul mintal profund nu poate comunica prin limbaj verbal, iar deficientul mintal sever comunică elementar prin vorbire orală, dar este incapabil să comunice prin limbaj scris. În schimb, debilul mintal reușește să își însușească vorbirea la un nivel elementar și să își formeze deprinderi elementare de citit și scris. Un alt autor, J.B. Carrol, arată că întârzierea în dezvoltarea limbajului la deficientul mintal este direct proporțională cu gravitatea deficitului intelectual și se manifestă de timpuriu. Pentru a susține această afirmație, același autor prezintă datele unor investigații, menționând apariția gânguritului la aceștia abia la 20 de luni, față de 4 luni la copilul normal, și apariția primelor cuvinte în jurul vârstei de 34 de luni, față de 12 luni la copilul normal.

Procesul achiziției actului lexico-grafic la deficientul mintal se desfășoară anevoios, lent, cu numeroase poticniri și regresii datorate trăsăturilor de specificitate ale deficienței mintale. Trebuie făcută precizarea că se poate vorbi de însușirea deprinderilor de citit-scris numai în cazul formelor de deficiență mintală moderată și ușoară deoarece, în cazul deficienței mintale profunde și severe, nedezvoltarea mintală și a întregii personalități este mult mai accentuată, iar în ceea ce privește dezvoltarea vorbirii, aceste persoane reușesc să își însușească doar cuvinte izolate, pe care le pronunță deformat.

Problematica însușirii citit-scrisului la deficientul mintal interesează funcționalitatea generală, dinamica intimă a proceselor psihice, care nu poate realiza sinteze și analize și, prin urmare, nu poate realiza citit-scrisul decât în anumite modalități.

Problema asigurării sintezei, a citirii legate, este și mai acută la copiii debili mintal, la care acest proces este îngreunat între altele și de frecvențele tulburări ale vorbirii, de dezvoltarea deficitară a limbajului.

Activitatea perceptivă la deficienții mintal este lentă, rigidă și insuficient organizată, ceea ce determină caracterul limitat, fragmentar al percepțiilor

acestora. Caracteristicile percepției se reflectă în mod negativ asupra reprezentărilor, care au la rândul lor un caracter îngust, fiind slab diferențiate și rigide. D.V. Popovici consideră că principalele tulburări întâlnite la elevii cu deficiențe de învățare sunt următoarele:

- deficiențe de atenție, datorită cărora elevii nu se pot concentra asupra lecției predate decât pentru scurte perioade de timp, atenția fiindu-le ușor distrasă;
- deficiențe de motricitate generală și fină, însoțite de dificultăți de coordonare și, în general, cu un nivel sărac al actelor motorii;
- dificultăți în prelucrarea informațiilor perceptive, auditive și vizuale;
- incapacitatea de a-și organiza activitatea de studiu;
- tulburări ale limbajului oral, legate de recepție, nede dezvoltarea vocabularului, prezența tulburărilor de limbaj;
- dificultăți de citire (principalele greutăți întâmpinate sunt legate de recunoașterea, decodificarea și înțelegerea cuvintelor citite);
- dificultăți de scriere;
- dificultăți în realizarea activităților matematice, concretizate prin slaba însușire a simbolurilor și calculului matematic, precum și a noțiunilor spațiale și temporale;
- tulburări de comportament social, datorate nivelului scăzut al formării deprinderilor sociale, ceea ce determină perturbarea modalităților de acțiune și reacție la diverse situații specifice, dificultăți în stabilirea de relații sociale.

În cazul copiilor cu deficiență mintală, dacă se aplică programe de intervenție terapeutică care vizează dezvoltarea limbajului, bagajul lor de cunoștințe se va îmbogăți, ceea ce va influența în mod pozitiv nivelul lor cognitiv, implicat în formarea deprinderilor de bază și a unor achiziții elementare. De aceea, este foarte importantă aplicarea unor programe și metode sistematice și concrete în activitatea cu elevii ce prezintă deficiență mintală chiar din momentul intrării în școală.

2. SPECIFICUL TULBURĂRILOR LEXICO-GRAFICE LA COPILUL CU DEFICIENȚĂ MINTALĂ

„Adoptând criteriul etiopatogenetic (și nu fenomenologic) în clasificarea disgrafiei, se poate vorbi de o disgrafie specifică a oligofrenului, adică o tulburare a limbajului scris în cadrul simptomatologiei generale a oligofrenului. În cazul oligofreniei, este vorba de o modificare neurologică, de o bază organică certă, nativă sau câștigată, dar cu limite precise, care impun întregii persoane o caracteristică, o individualitate specifică” (C. Păunescu, 1967, pag. 23).

După E. Verza (2003), la copiii cu deficiență de intelect apar foarte frecvent:

- substituirii sau înlocuiri de foneme și grafeme, după principiul asemănărilor vizuale sau auditive, al poziției în spațiu, al simetriei pe verticală sau pe orizontală (m - n, b - d, f - v, b - p, s - ș, t - ț, a - ă etc);
- omisiuni de grafeme și litere, mai cu seamă din sistemul vocalic (e, a, i, u) sau în combinațiile de diftongi și triftongi;
- adăugiri, cu o frecvență mai mare pentru unele vocale (i, e, n, a, ă);
- deformări de cuvinte, îndeosebi a acelor cuvinte mai puțin cunoscute sau cu caracter abstract;
- inversări de grafeme în interiorul cuvântului;
- contopiri sau fuziuni de cuvinte;
- repetări de cuvinte, mai ales ca urmare a inerției și perseverărilor în gândire, specifice structurilor mintale ale acestei categorii de deficiență;
- disortografii foarte frecvente.

Substituirile se produc datorită asemănărilor auditive și vizuale. Omisiunile sunt mai frecvente în vorbirea orală, dar acestea se transpun și în scris. Inversiunea se produce mai frecvent între sunete decât între cuvinte, la nivelul limbajului oral, și mai frecvent între cuvinte, la nivelul limbajului scris. Greșelile gramaticale și de ortografie sunt foarte frecvente la deficientul mintal, fiind cauzate de dificultățile de învățare a regulilor gramaticale și de ortografiere. Aceste dificultăți se concretizează în exprimări lipsite de precizie și coerență, dezacorduri, greșeli de ortografie și punctuație, toate acestea afectând capacitatea de exprimare orală și scrisă a elevilor cu handicap mintal.

În concluzie, scrisul deficientului de intelect este inegal, dezordonat, rigid, elementele grafice fiind micro- sau macro dimensionate, cu dificultăți în legarea grafemelor, deformări ale acestora, agramatisme, vocabular deficitar, aranjare deficitară în pagină. Este caracteristică apariția unei scrieri suprapuse, ajungându-se la o comprimare a distanțelor dintre rânduri, comprimare cauzată de tulburări spațio-temporale.

De cele mai multe ori, tulburările limbajului scris se asociază cu tulburările de pronunție, pe care continuă să le reflecte chiar și după înlăturarea acestora din limbajul oral.

Cititul la deficientul mintal se caracterizează prin lentoare, iar concentrarea copilului pe literă, silabă sau cuvânt împiedică înțelegerea materialului citit; apar numeroase omisiuni, înlocuiri, adăugiri de litere. Se manifestă și în citire nerespectarea semnelor de punctuație și ortografie, citirea devenind lipsită de expresivitate, ceea ce îngreunează și mai mult înțelegerea celor citite. Deficientul mintal are dificultăți mai mari atunci când textul conține cuvinte lungi sau a căror semnificație nu o cunoaște. În

deficiența mintală, tulburările din planul citirii sunt mai evidente și se transpun mai ușor în scris.

D.V. Popovici subliniază faptul că elevul cu handicap mintal are dificultăți în perceperea structurii unui cuvânt ori a unei propoziții, analiza și sinteza realizându-se cu dificultate la acesta. Dintre cuvinte, cel mai ușor de citit și chiar scris sunt cuvintele bisilabice cu silabe deschise (masa, casa etc.), apoi cuvintele monosilabice și cele polisilabice. Cele mai dificile sunt cuvintele ce conțin grupuri consonantice sau grupuri de litere (ce, ci etc.). Despărțirea în silabe a cuvintelor, deși oral se realizează mai ușor, în scris este destul de greu de realizat de către acești elevi.

La debilul mintal, imaginea cuvântului nu se prezintă totdeauna ca unitate a interacțiunii imaginilor acustice, optice și kinestezice, ceea ce face dificilă cuprinderea sintetică a cuvântului la citire sau redarea unitar-dinamică în scriere. Ca urmare, procesul citit-scrisului la debilul mintal se prezintă ca fiind scindat în elementele sale componente și se creează impresia unei desfășurări succesiv-consecutive, din care lipsesc elementele de simultaneitate ce dau unitate întregului proces.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Popovici, D.V. – *Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe mintale*; București, Editura „Pro Humanitate”, 1994;
2. Verza, E. – *Psihopedagogie specială*; București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997;
3. Verza, E. – *Tratat de logopedie, vol. I*; București, Editura Fundației „Humanitas”, 2003.

.oOo.

DEZVOLTAREA AUZULUI FONEMATIC ÎN TERAPIA TULBURĂRILOR DE LIMBAJ LA ELEVII DEFICIENȚI MINTAL

Prof. Daniela IONAȘCU,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Elisabeta Polihroniade”, Vaslui

Auzul fonematic este o particularitate a auzului uman prin care sunetele vorbirii sunt percepute ca elemente semantice sau foneme. Tulburarea auzului fonematic se referă la lipsa de maturizare a acestei particularități și la lipsa exersării laturii expresive a limbajului verbal.

Convergența exercițiilor de dezvoltare a auzului fonematic și a celor de dezvoltare a motricității organelor de articulație în corectarea dislaliei derivă din însăși natura senzorial-motrică a actului de pronunție. Pronunția fiind un sistem senzorial-motric automatizat cu dispozitive bilaterale de reglare, emisia și recepția sonoră se acomodează reciproc. Controlul reciproc și autoreglarea emisiei și a recepției implică percepția corectă atât a sunetelor emise de către alții, cât și a propriilor mișcări articulatorii (proprioceptive) și a efectului lor acustic (autocontrolul auditiv). Prin circuitele feed-back ce se stabilesc între emisia și percepția sonoră, sunetul articulat și efectul său acustic se integrează într-o unitate complexă senzorial-motorie, care primește semnificație fonematică prin raportare la sistemul fonologic al limbii.

O variată și subtilă gamă de conexiuni senzorial-motrice este necesară pronunției fiecărui sunet în parte și a diferitelor sale nuanțări și modificări produse în cursul vorbirii.

Copilul, pentru a dobândi asemenea conexiuni senzorial-motrice, trebuie să dispună nu numai de un nivel de dezvoltare a auzului și a motricității organelor respiratorii, fonatorii și articulatorii, dar și de o capacitate corespunzătoare de simbolizare, de înțelegere a sensului structurilor sonore în ansamblul lor și a fiecărui sunet în parte, ca unitate fonetică distinctă a cuvântului.

La fel ca și copilul cu pronunție normală, și cel dislalic nu își poate însuși mecanismele psihofiziologice de pronunție corectă a sunetelor fără un antrenament prealabil și de durată a organelor sale de recepție sonoră. Prin natura sa senzorial-motrică, orice modificare într-una din verigile sale – motrică sau auditivă – se răsfrânge într-o anumită măsură asupra întregului proces de pronunție. O ameliorare a percepției auditive a sunetelor, prin exerciții de dezvoltare a auzului fonematic, atrage după sine, pe baza efectului lor acustic, un autocontrol și o dirijare mai precisă a mișcărilor de articulație. Ameliorarea vitezei și a preciziei mișcărilor de articulație prin exerciții de dezvoltare a motricității organelor de articulație contribuie, pe cale

kinestezică, nu numai la îmbunătățirea pronunției, ci și la dezvoltarea capacității de diferențiere auditivă a sunetelor, la perfecționarea auzului fonematic.

Prin interacțiunea și condiționarea lor reciprocă, exercițiile de dezvoltare a auzului fonematic și a motricității organelor de articulație se aplică în munca logopedică pentru toate cazurile de dislalie, indiferent de cauzele și de natura lor. Totuși, în funcție de formele dislaliei, una dintre aceste categorii de exerciții predomină, dirijând munca logopedică într-o anumită direcție. Astfel, la cei cu dislalii senzoriale, procesul psihopedagogic de educație a pronunției corecte este orientat predominant în direcția dezvoltării capacității de identificare și de diferențiere a sunetelor care se exersează, pe câtă vreme la cei cu dislalii motorii se acordă un rol mai mare exercițiilor de dezvoltare a motricității organelor de vorbire.

Corectarea dislaliilor mecanice se face predominant prin aplicarea unor exerciții de dezvoltare a motricității organelor deficiente pentru ca, astfel, ele să devină capabile de a realiza mișcările articulatorii necesare pronunției corecte a sunetelor. Când însă recuperarea funcțională a defectelor organice nu se poate obține, munca logopedică vizează formarea prin mecanisme motrice compensatoare a unor noi funcții.

La cei cu dislalii audiogene, tulburările de pronunție fiind determinate de anumite deficiențe de auz, în munca logopedică se acordă o deosebită importanță formării, prin antrenament auditiv, a capacității de diferențiere auditivă a sunetelor.

Pentru a suplini deficiențele de auz, adeseori recurgem însă, pe lângă exerciții specifice de antrenament auditiv, și la exerciții pentru dezvoltarea unor mecanisme compensatorii prin antrenarea altor analizatori (vizuali, tactili etc.). Din analiza metodelor utilizate pentru corectarea diferitelor forme de dislalie, se desprinde necesitatea orientării acțiunii logopedice în două direcții principale: dezvoltarea auzului fonematic și dezvoltarea motricității organelor de vorbire. Pe aceste căi, acțiunea logopedică se propagă de la periferia actului de pronunție spre procesele centrale, ceea ce contribuie la perfecționarea progresivă a capacității reglatoare a acestora asupra codificării informațiilor motrico-kinestezice și auditive de la periferia mecanismelor de pronunție a sunetelor. Treptat, prin acțiunea de învățare și de memorare a mișcărilor articulatorii și a efectului lor acustic, se imprimă în sistemele neuronale verbo-motorii modele de pronunție corectă a sunetelor.

Auzul fonematic se formează în activitatea de comunicare și prin exerciții. La copii, el se perfecționează gradual, odată cu dezvoltarea capacităților senzorio-motorii (în special de diferențiere auditivă și articulatorie) și intelectuale (de integrare rațională a fonemelor într-un sistem lingvistic încheiat).

În cazul unei slabe dezvoltări sau al unor tulburări de auz fonematic, recepția limbajului se produce deficitar și, ca atare, emisia vorbirii nu este

normală. Ținând cont de relația strânsă dintre auzul fonematic și producerea mișcărilor articulatorii, înțelegem că tulburările de pronunție pot apărea mai frecvent și cu o intensitate mai mare. Pentru realizarea unei pronunții corecte, fiecare persoană trebuie să efectueze o comparație între pronunția sa proprie și cea a persoanelor din jur și trebuie să realizeze un autocontrol permanent cu ajutorul auzului asupra comunicării verbale. Ori, deficiențele auzului fonematic fac imposibilă realizarea acestor operații și fac dificilă imitația verbală atât de caracteristică la copii. Din cauza tulburărilor auzului fonematic, copilul nu este conștient întotdeauna de greutățile sale de vorbire. După efectuarea unor exerciții pentru dezvoltarea acestuia, începe să își dea seama rapid de dificultățile vorbirii sale.

Dificultățile auzului fonematic produc greutăți și în recepția corectă a vorbirii, diminuând astfel decodificarea conținutului semantic.

Prin activitatea de dezvoltare a auzului fonematic se creează un sistem relațional între modalitatea senzorială de a percepe și crearea unor imagini ideale la niveluri superioare. Deficiențele auzului fonematic fac imposibil autocontrolul auditiv, și dislalicul face eforturi de îndreptare a vorbirii pe baza motrică-kinestezică a aparatului de emisie.

Această etapă vizează următoarele obiective:

- educarea capacității de diferențiere fonematică prin distingerea și discriminarea sunetelor și cuvintelor;
- formarea percepției fonematice corecte;
- analiza fonematică acustică prin descompunerea frazei în propoziții, a acestora în cuvinte, silabe și sunete;
- sinteza fonematică prin reunirea sunetelor în silabe, a acestora în cuvinte, propoziții și fraze;
- educarea pronunției ritmice și melodice.

În general, la dislalici sunt eficace pronunțarea, diferențierea și identificarea cuvintelor sinonime și paronime. Pentru dezvoltarea auzului fonematic, sunt mai importante exercițiile în cuvinte decât pronunțarea sunetelor izolate, așa cum, în corectarea dislaliei, cuvântul joacă un rol hotărâtor.

Confuziile, înlocuirile, inversările de sunete și agramatismele copiilor dislalici, exteriorizate frecvent și în scris și în citit, constituie simptome ale dezvoltării deficitare a capacității de analiză și sinteză fonetică.

Exerciții de analiză și sinteză fonetică

Prin efectuarea acestor exerciții, copiii dislalici au învățat să audă și să distingă clar sunetele din cuvânt în ordinea succesiunii lor normale, ceea ce contribuie la însușirea pronunției corecte a sunetelor izolate, a structurii morfologice a cuvintelor și a aspectului gramatical al limbii.

Exercițiile de dezvoltare a capacității de analiză și de sinteză fonetică trebuie să țină seama de particularitățile de vârstă ale copiilor. Copiii mici nu

pot să despartă cuvântul în elementele sale fonematice. Substanța sonoră a cuvântului le apare, pe baza percepției global-structurale, indivizibile, cuvântul fiind pentru copil cea mai mică unitate cu sens și nu fonemul. Activitățile de dezvoltare a capacității de analiză și de sinteză fonematică trebuie să înceapă cu diferențierea și separarea cuvintelor din propoziție. Copilul trebuie să învețe să distingă și să reproducă precis fiecare cuvânt din propoziția ce se exersează.

Determinarea fonemelor se realizează în funcție de semnificația cuvântului, copilul, prin gândirea deductiv-inductivă, separă cuvântul din propoziție și-l desface în silabe, pe care apoi le desparte în sunetele componente. Sublinierea elementelor fonetice analizate se facilitează printr-o pronunție sacadată și ușor prelungită de către logoped. În acest scop, se folosesc și unele mijloace auxiliare, ca: ținerea palmei sub bărbie, pentru ca dislalicul să sesizeze deschiderea gurii la pronunția silabelor; bătăile din palme sau cu creionul în masă, executate de logoped; analiza vizuală a mișcărilor de articulație în oglinda logopedică etc. La elevii de vârstă școlară, exercițiile orale se completează cu exerciții de scris și de citit.

Materialul verbal utilizat pentru exercițiile de analiză și de sinteză fonetică trebuie să fie astfel alcătuit încât sunetele care se exersează să apară cât mai frecvent și în cât mai variate poziții fonetice ale cuvântului: la început, la mijloc, intercalat și final.

Prin aceste exerciții, dislalicul se deprinde să deosebească sunetele unele de altele; să înțeleagă ordinea lor de succesiune; să știe să găsească sunetul inițial, final sau intercalat; să știe să compare sunetul ce se exersează cu alte sunete.

Onomatopeele pot fi introduse și în cadrul unor scurte povestioare.

O atenție deosebită se acordă și pronunției vocalelor:

- A: cu gura mare;
- E și I: cu buzele întinse, ca la zâmbet;
- O și U: cu gura rotundă.

Sunetul se consideră a fi elaborat numai atunci când copilul îl stăpânește deplin, atât motric cât și acustic, între cele două laturi existând strânse raporturi de interdependență. În practica logopedică, se întâlnesc cazuri când, datorită unei hipotonii musculare sau unor dizabilități motorii, copilul dislalic nu-și poate coordona singur mișcărilor organelor de articulație (limbă, buză, palat). În astfel de cazuri, logopedul este nevoit să folosească și mijloace auxiliare mecanice, ca sonde, spatule etc. Recurgerea la ele se face însă numai după epuizarea tuturor celorlalte posibilități de care dispune logopedul deoarece, după opinia majorității specialiștilor, utilizarea mijloacelor auxiliare mecanice înseamnă, de cele mai multe ori, o intervenție brutală asupra organelor vorbirii.

Pentru a asigura formarea percepțiilor auditive cât mai clare, se utilizează procedeul verbo-tonal, procedeu care pune pe prim plan valoarea analizatorului auditiv în elaborarea sunetului nou. Logopedul folosește în acest scop aparatul de diferențiere fonematică, cu ajutorul căruia copilul dislalic exersează acomodarea organelor sale de vorbire după modelul corect, oferit de terapeut. În afara acestui procedeu, metoda exercițiilor mai cuprinde și procedeul imitației plurisenzoriale, al excluderii unor analizatori (mai ales în faza incipientă de însușire a pronunției), precum și folosirea unei largi game de material auxiliar: oglinda logopedică, profile de pronunțare, scheme, palatograme etc.

Metoda derivării sunetelor afectate din sunete ce sunt corect emise și care se aseamănă cu ele atât prin execuția lor motrică-kinestezică, cât și prin forma lor acustică are, de asemenea, o largă aplicare în practica logopedică, fiind folosită cu succes în terapie. Sunetele afectate se pot obține prin derivare nu numai din sunete apropiate, ci și din sunetele care le preced în ontogeneză.

Educarea și dezvoltarea auzului fonematic implică:

- *Exerciții specifice dezvoltării atenției auditive* – diferențierea unor anumite sunete, cu identificarea surselor acestora (fluier, hârtie, sticlă, lemn, metal etc.); determinarea unui anumit număr de lovituri (de tobă sunt cele mai uzuale); diverse jocuri (cel mai folosit este cel în care copilul este legat la ochi și rugat să recunoască vocea cuiva cunoscut, dar și celebrul „telefon fără fir”); ascultarea unor poezii sau povestioare captivante etc.
- *Exerciții de dezvoltare a simțului de tip acustico-motor* – includ reproducerea unor unități ritmice, cu ritmul menținut cu palma sau cu creionul în masă (*papa-papa-papi, papa-papo, papa-popo, papo-papo, tata-tato, tata-tatu, tapa-tapu* etc.); exerciții de pronunțare a unor silabe opuse.
- *Exerciții specifice de intonație pe silabe, pe cuvinte sau pe texte speciale* – onomatopeele diverse, rostite în șoaptă dar și cu voce tare, cu ritm și cu accent (sunetul albinei – *bâzzzz/ z* prelungit și *b* accentuat; sunetul șarpelui – *sssss/ s* prelungit; sunetul vântului – *vâjjj/ j* accentuat și prelungit; sunetul clopotului – *bing-bang/ cu n* prelungit și accentuat etc.).
- *Exerciții de diferențiere (semantică) a cuvintelor, pe baza accentului folosit* (*copii/ copii; lături/ lături* etc.).
- *Exerciții de dezvoltare a memoriei de tip auditiv-verbal* – au rolul de a-i dezvolta copilului capacitatea de a-și însuși, dar și de a reproduce în mod corect succesiunea unor sunete în cadrul cuvintelor.

- *Exerciții de dezvoltare a capacității de diferențiere de către copil a diverselor sunete.*
- *Exerciții de pronunțare ritmică a unor proverbe, ghicitori, poezii.*
- *Jocuri hazlii – în care sunetul urmărit să fie repetat de mai multe ori, solicitând atenția auditivă.*

În concluzie, practica logopedică evidențiază faptul că nede dezvoltarea sau slaba dezvoltare a auzului fonematic este strâns legată de calitatea proceselor de analiză și sinteză de la nivelul sistemului nervos central; de lipsa maturității auditiv-perceptive și de decodificare – datorită fie unor caracteristici personale, fie lipsei de exercițiu, de antrenament, a unor carențe ale procesului instructiv-educativ.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Mititiuc, I. – *Ghid practic pentru identificarea și terapia tulburărilor de limbaj*; Iași, Editura „Contes”, 1999;
2. Stănică, C.; Vrășmaș, E. – *Terapia tulburărilor de limbaj*; București, Editura Didactică și Pedagogică, 1994;
3. Tobolcea, I.; Soponaru, C. – *Terapia tulburărilor de pronunție – ghid practic pentru logopezi, educatori/ învățători, părinți*; Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, 2013.

.oOo.

CONTRIBUȚIA ACTIVITĂȚILOR DE TERAPIE OCUPAȚIONALĂ LA DEZVOLTAREA GUSTULUI ESTETIC ȘI A DRAGOSTEI FAȚĂ DE MUNCĂ

Prof. Mariana MIRONESCU,
Prof. Florina PRICOPE;
Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Elisabeta Polihroniade”, Vaslui

Frumusețea interioară a lucrurilor ce ne înconjoară nu se descoperă decât printr-o cunoaștere cât mai profundă a acestora. Natura și tot ce se naște din „plăsmuirile ei” oferă puternice revelații numai atunci când ai prins esențialul a ceea ce o compune. Și astfel, omul se lasă, direct sau indirect, modelat de informațiile științifice și de creațiile artistice inspirate din realitatea înconjurătoare, din faptele și acțiunile pe care le generează mișcarea elementelor componente ale acesteia.

Fiecare persoană, luată în individualitatea sa, prin prisma artelor frumoase, își găsește un corespondent sufleteșc în sursa inepuizabilă de comparații posibile.

La venirea în școala specială, debilul mintal este, în comparație cu semenul său normal aflat în preajma debutului școlar, mai puțin apt pentru o activitate organizată, nu numai datorită insuficiențelor sale intelectuale binecunoscute, ci datorită unui fenomen mai general de nedezvoltare, care, într-o măsură mai mare sau mai mică, afectează și alte laturi ale personalității, inclusiv psihomotricitatea.

Aceasta demonstrează că, în etapa inițială de școlarizare, debilul mintal trebuie să beneficieze de o perioadă intensă de stimulare și corectare a dezvoltării psihomotricității, ca parte integrantă a sistemului complex de recuperare. În învățământul special, activitatea manuală nu trebuie privită, așa cum prea adesea se întâmplă, exclusiv ca mijloc eficient de recuperare, ci și ca obiectiv de maximă importanță al acestui proces.

În procesul instructiv-educativ din școlile speciale, o sarcină deosebit de importantă a învățătorilor și educatorilor este aceea de a face tot ce le stă în putere pentru a normaliza condiția de viață a handicapatului psihic și pentru a-l ajuta în integrarea socio-profesională, fără să întâmpine mari dificultăți.

Copilul deficient realizează o lucrare, mai greu din imaginație, el nu are reprezentări vii, puternice care să-i influențeze acea lucrare. Copilul „vede” în liniile sau volumele create de el un obiect, o ființă apropiată sau îndrăgită, ceva care îl atrage. Astfel, propria creație îi stimulează imaginația. Din cauza caracterului instabil al imaginației sale, copilul deficient atribuie în mod succesiv mai multe conținuturi acelorași linii sau forme. Această mobilitate a

imaginației lui este provocată, pe de o parte, de imposibilitatea de a-și concentra mai mult timp atenția asupra aceluiasi obiect, iar pe de altă parte, de dependența imaginației lui de procesele de cunoaștere, de labilitatea intereselor și de puternicul colorit afectiv al vieții psihice. Percepția îndreaptă cu ușurință imaginația spre alte făgașuri decât cel pe care fusese angajată inițial. Conținutul pe care copilul îl atribuie modelajului făurit de el, lipsit de o formă definitivă, reprezintă doar intenția, dorința sa ca acesta să reprezinte o imagine sau alta dintre cele știute sau îndrăgite de el.

De aceea, predarea orelor de abilitare manuală au o deosebită valoare educativă, contribuind la formarea trăsăturilor morale de caracter ale elevilor. În cadrul acestor lecții, elevii vin în contact cu numeroase obiecte pe care le observă și le analizează, sunt puși în situația să observe materialul de lucru, modelul obiectului ce urmează să se confecționeze, ceea ce duce la dezvoltarea spiritului de observație și a atenției.

Pe parcursul orei, elevii trebuie să memoreze explicațiile primite privind etapele de lucru. În procesul confecționării unor obiecte, cum ar fi: jucării, ornamente, modelarea din imaginație, finisarea diferitelor obiecte, se dezvoltă gândirea și imaginația.

Faptul că elevii vin în contact cu bogăția de forme și culori a obiectelor pe care le confecționează face ca ei să nu rămână numai simpli admiratori pasivi, ci să aibă o atitudine creatoare față de frumos, la educarea simțului estetic.

Tot prin lecțiile de abilitare manuală, se formează și o atitudine corectă față de muncă și față de rezultatele ei, învățând să aprecieze atât obiectele lucrate de ei, cât și pe cele lucrate de colegii lor de clasă sau de echipă. Acum se formează primele deprinderi elementare de mănuiere a unor unelte simple de muncă, deprinderi ce îi ajută mai târziu să se încadreze mai ușor în activitățile practice mai complexe din ciclul gimnazial.

Primii pași în direcția pregătirii elevilor pentru viață, pentru muncă, se fac începând cu clasa I, prin întregul proces de învățământ. Un rol deosebit revine în acest sens lecțiilor de abilitare manuală, care prin specificul lor familiarizează elevii cu elemente simple ale activității de producție și contribuie la formarea deprinderilor elementare de muncă.

Pentru ca elevii să-și dea seama că nu se poate lucra oricum și oriunde, ci numai după anumite reguli, fiecare oră începe cu organizarea locului de muncă și se sfârșește cu curățirea acestuia. Pentru a da satisfacție elevilor și a imprima seriozitate muncii lor, trebuie să planificăm executarea unor obiecte utile. Întrucât multe dintre obiectele pe care le execută copiii în clasa I și a II-a sunt reluate, se impune cu necesitate stabilirea unui climat favorabil de conlucrare. În același timp, trebuie să punem un accent deosebit pe utilitatea obiectelor pe care le execută copiii, chiar în reluare, dar din alt punct de vedere și cu alt scop.

De exemplu, la capitolul „Lucrări din hârtie”, se pot efectua diferite semne de carte din carton, semne pe care le decorează în clasa I cu desene sau figuri geometrice decupate, iar în clasa a II-a li se poate aplica festonul pe margine. În clasa a III-a, semnul de carte se poate relua și complica, fiind aplicată și tehnica de țesere a hârtiei. Aceste ore solicită copiilor cunoștințe de matematică, desen, copiii fiind puși în situația de a lucra cu un dreptunghi de lungime și lățime date. Asemănător se poate proceda și la confecționarea coșulețului, cadranului de ceas, abacului. Pot fi executate și alte lucrări, care constau mai mult în decupare după contur, aplicare, asamblare, dar ele solicită mai puțin gândirea, imaginația, creativitatea copilului.

Tot în cadrul acestui capitol, se poate confecționa o parte din materialul didactic mărunț, necesar orelor de matematică, desen, cum ar fi: triunghiuri, dreptunghiuri, pătrate, iepurași.

Prin realizarea diferitelor lucrări din hârtie și carton se urmărește formarea unor deprinderi cum ar fi: marcare și trasare, îndoire și rupere, tăiere cu foarfecele, decupajul liber și după șablon, borduri și franjuri, îmbinări, asamblări și montaje, combinarea cartonului cu pânza etc.

În cadrul capitolului „Lucrări din fire și textile”, se pot executa din fire de P.N.A. diferite lucrări: cosița păpușii, lanțul simplu, ciucurele, păpușa, franjuri covorului. Învățând să facă ciucurele, elevii pot confecționa de 1 Martie un șnur pentru mărtișor, pentru a-l dăruia mamei. Tot la acest capitol, în clasa a III-a, se mai poate executa: Moș Martin-ursulețul, Zdreanță, ieduți, lucrări executate după un șablon dat de învățător. Prin realizarea acestor lucrări din fire și textile se urmărește formarea unor deprinderi, cum ar fi: răsuciri, bobinări, înnodări, împletire, cusut, țesut.

Un alt capitol – la fel de interesant, prevăzut în programă – este „Lucrări cu materiale din natură”. Dacă elevii vor fi îndrumați din timp, în funcție de anotimp, să-și adune diferite materiale din mediul înconjurător, cum ar fi: ghindă, frunze, flori, con de brad, castane, nuci, diferite semințe, se pot propune spre realizare o gamă foarte variată de lucrări, cum ar fi: buburuza, broasca țestoasă, cap de copil – din coajă de nucă; rața, barza – din nucă; coșul cu flori – din semințe, frunze și flori presate; „În poiană” – colaj din frunze; barza – din con de brad etc.; „Copacul înfrunzit” – din frunze și crenguțe; „Grădinița bunicii” – din semințe, scobitori, hârtie glasată pentru căsuță, frunze și multe alte lucrări.

În cadrul tuturor orelor de abilitare manuală, elevii lucrează cu deosebită plăcere, având satisfacția descoperirii căilor ce trebuiau parcurse în realizarea obiectelor. La orele de modelaj, elevii se întrec în varietatea de lucrări obținute, dând frâu liber imaginației, creativității, aducând elemente noi modelului propus de învățător sau educator, îmbogățindu-l și înfrumusețându-l, fiecare după posibilități. Aici, materialul ce va fi prezentat elevilor trebuie să constea, de la caz la caz, dintr-un obiect natural (fructe, legume) și dintr-un obiect executat model. Învățătorul sau educatorul va trebui să conducă

observarea modelului de către elevi, stabilind forma, dimensiunile, culoarea etc. Elevii trebuie puși în situația să compare obiectele respective (cel natural și cel modelat), să stabilească asemănările și deosebirile dintre ele. Prin discuții cu elevii, se vor stabili: forma, părțile, culoarea și celelalte detalii ale obiectului respectiv, după care se vor preciza fazele prin care va trece modelarea lui. Desigur că, și în cazul modelajului, explicațiile trebuie însoțite de o demonstrație practică făcută de învățător.

Ca și la alte activități, reușita modelajului depinde, în bună măsură, de felul cum e începută această activitate, de primul contact al elevilor cu materialul pentru modelat. În repartizarea materialului pentru lucru e necesar să se stabilească cu grijă cantitatea necesară, care depinde de volumul obiectului modelat și de scara la care va fi realizat. Stabilind cu chibzuință cantitatea de material necesară se evită risipa, iar elevii vor fi deprinși cu folosirea lui rațională.

Îndrumați cu grijă, stimulați, contribuim prin executarea acestora la dezvoltarea dragostei față de muncă, la dezvoltarea simțului estetic, a gustului pentru frumos.

Nu trebuie să ne așteptăm la „minuni” din partea copiilor din clasele I-IV, mai ales a celor din clasele I și a II-a. Scopul principal este acela de a menține trează plăcerea participării la aceste ore și de a obține satisfacția realizării independente a unei lecții. Neținând seama de acest lucru, se ajunge ca în clasele mari, începând cu a V-a, copiii să manifeste indiferență și nepăsare față de activitățile practice.

Este bine, dacă avem posibilitatea, să mergem cu copiii încă din primii ani de școală să viziteze fabrici în care lucrează oameni de diferite profesii. Aceste vizite vor fi un stimulent pentru copii, străduindu-se să obțină rezultate mai bune, elevii manifestând mai mult interes pentru realizarea unor lucrări în cadrul orelor de abilitare manuală.

Munca are un deosebit rol educativ sub orice formă s-ar desfășura ea. În muncă se conturează trăsături pozitive de caracter, cum sunt: perseverența, dârzenia, cinstea, corectitudinea. Raporturile ce se stabilesc între copii contribuie la încheierea colectivului, la dezvoltarea sentimentului de încredere și prietenie reciprocă.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Păunescu, C. – *Terapia educațională integrată*; București, Editura „Pro Humanitate”, 1997;
2. *** – revista *Învățământul primar*, nr. 2-3/ 2000;
3. *** – revista *Învățământul primar*, nr. 4/ 2003.

.oOo.

VALOAREA PEDAGOGICĂ A ACTIVITĂȚILOR TRANSDISCIPLINARE ȘI INTEGRAREA LOR ÎN PROGRAMUL ȘCOLAR AL ELEVULUI CU C.E.S.

Prof. Mărioara MORUZ,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Elisabeta Polihroniade”, Vaslui

Jacques Delors caracterizează educația drept „o comoară ascunsă, care trebuie pusă în serviciul individului și al colectivității, una dintre cheile de intrare în secolul marcat de amploarea revoluției științifice și tehnice și de explozia informațională”.

Ca puncte de plecare pentru introducerea unui nou tip de educație, sunt evidențiate patru imperative ale societății viitoare care, traduse în termeni didactici, ar fi:

- A învăța să cunoști.
- A învăța să faci.
- A învăța să trăiești alături de ceilalți.
- A învăța să exiști.

Spre a răspunde provocărilor timpului, demersul va începe de timpuriu cu *a învăța să cunoști*, în viziunea intra- și transdisciplinară, ceea ce înseamnă să stabilești conexiuni între diferitele cunoștințe, între cunoștințe și semnificațiile lor intrinseci. Importantă este nu acumularea enormei cantități de informații, ci capacitatea elevului de a pătrunde esența demersului științific.

A învăța să faci înseamnă învățarea creativă, învățarea punerii în practică a cunoștințelor însușite. Aceasta implică, totodată, respectarea normelor ce reglementează raporturile dintre membrii aceleiași colectivități, înțelegerea permanentă a celuilalt, necesitatea de *a trăi alături de ceilalți*.

A învăța să fii impune înțelegerea condiționărilor, cercetarea fundamentelor propriilor opinii, convingeri, pentru a descoperi ce se află dedesubtul acestora. Așadar, este necesară o educație care să deplaseze accentul spre conștientizare, cooperare, spre gândire critică, spre adaptabilitate și interpretarea lumii mereu schimbătoare.

În învățământul românesc, inovația și creativitatea au dus conștient și deliberat la o schimbare. Schimbarea este una majoră, atâta timp cât presupune inovări și redimensionări la nivelul conținuturilor, al îmbinării metodelor de predare, învățare și evaluare, al modului de realizare a proiectului didactic și a lecției. Școala românească, prin transformările pe care le parcurge, oferă tuturor copiilor posibilitatea să învețe *împreună*.

Dincolo de schimbările de politică educațională și management pe care le implică acest proces, se impune abordarea unui stil educațional nou, centrat pe elev și nevoile sale, menit să permită dezvoltarea fiecărei individualități la cel mai înalt nivel. Astfel, revizuirea stilului de lucru al cadrului didactic, a metodelor de predare-învățare și a mijloacelor materiale utilizate devine o necesitate stringentă.

Din punctul de vedere al educatorului, identificăm, așadar, ca principală problemă a copilului cu cerințe educative speciale, lipsa unei achiziții complete și unitare a elementelor, a schemelor motorii și psihomotorii. Dacă această problemă nu este rezolvată, nu se poate construi nimic mai departe.

Înțelegem deci că în munca de recuperare și reeducare a copilului cu cerințe educative speciale educatorul sau chiar părintele trebuie să refacă etapa primei copilării a stadiului senzorio-motor; aceasta înseamnă însușirea componentelor psihomotricității, fapt care se realizează prin/ și în cadrul jocului-exercițiu.

Datorită contextului actual de regândire a structurii învățământului preuniversitar, se pune în termeni noi problema relației de continuitate dintre ciclurile de școlaritate. Una dintre soluțiile găsite de specialiști, cercetători, factori de decizie și practicieni în vederea creării unor condiții favorabile pentru ușurarea tranziției între aceste cicluri de școlaritate a fost un nou mod de abordare a curriculum-ului, care vizează asigurarea unui spațiu destinat activităților transdisciplinare alături de cele monodisciplinare.

În înfăptuirea unui învățământ modern, formativ, corelarea cunoștințelor de la diferitele obiecte de învățământ contribuie substanțial la realizarea educației elevilor, la formarea și dezvoltarea flexibilității gândirii, a capacității lor de a aplica cunoștințele în practică. De asemenea, fixează și sistematizează mai bine cunoștințele, o disciplină o ajută pe cealaltă să fie bine însușită. Posibilitățile de corelare a cunoștințelor dintre diferitele discipline de învățământ sunt nelimitate. Important este ca predarea-învățarea să fie văzută ca o modalitate modernă de realizare a eficienței lecțiilor, iar învățătorul, pentru a-și atinge obiectivele propuse, trebuie să se pregătească din timp și să apeleze la capacitatea sa creatoare.

Complexitatea soluțiilor educaționale asigură un curriculum deschis, bazat pe principiul normalizării, fiind centrat pe copil. Acesta este considerat atât ca individ, urmărindu-se evoluția biofizilogică, cât și ca membru al societății unde trebuie să se adapteze, să se integreze.

O caracteristică importantă a acestor tipuri de activități complementare este integrativitatea programelor de intervenție. Activitățile se găsesc într-o relație de interdependență reciprocă, cu implicații metodologice intermodulare/ intradisciplinare și intramodulare (de valorificare a învățării sociale cu largă deschidere spre normalitate).

Fiecare din loturile sau părțile componente ale procesului educației își găsește corespondențe în tehnicile de terapie educațională, ceea ce pare a

demonstra faptul că direcțiile în care se poate întreprinde influențarea sistematică a elevului sunt cele care condiționează restructurarea sa în situații de deficit funcțional, termenii clasificării tematice denumind în ultimă analiză componentele oricărui demers de construcție și reconstrucție a persoanei.

Astfel, activitățile din cadrul ariei curriculare „Terapie educațională complexă și integrată” sunt și un rezultat al întregului program educațional, care contribuie la formarea unei personalități adaptative, integrative. Asigurarea climatului afectiv, propice influențelor educative, reprezintă condiția primordială a succesului școlar. În sprijinul acestui proces, este necesară integrarea unor *activități transdisciplinare* în cadrul formelor de activitate. Acestea îmbracă o mare diversitate de forme și modalități de realizare, care impun o organizare adecvată didactică, instructiv-educativă: jocuri didactice și de mișcare în aer liber, poezii, cântece, ghicitori, dramatizări, desen, modelaj, plimbări etc. La baza desfășurării *activităților transdisciplinare* se află *jocul didactic*, mijloc activ și eficace de instruire a școlarului mic, aflat la îndemâna oricui.

Desființarea granițelor dintre discipline este evidentă în cadrul *activităților transdisciplinare*, activități care prezintă, din acest punct de vedere, o importantă valoare pedagogică, valoare pe care o vom sublinia în cele ce urmează prin raportare – inițial – la literatura de specialitate studiată și, ulterior, prin prisma propriei viziuni/ experiențe în domeniu:

- *Oferă elevilor posibilitatea de a se exprima pe ei înșiși.* Elevii nu sunt tratați ca „obiecte” pasive, ci ca subiecți și coparticipați la opera pedagogică, dându-le astfel posibilitatea de a-și manifesta propria personalitate.
- *Maximizează probabilitatea ca fiecare elev să învețe în ritmul propriu și să fie evaluat în raport cu performanța sa anterioară.* Fiecărui elev din clasă i se formulează sarcini de lucru pe structură individualizată. Astfel, elevul se dezvoltă într-o atmosferă de încredere, când se simte ajutat, când știe că eșecurile sale sunt temporare și reparabile.
- *Oferă elevilor posibilitatea de a se manifesta plenar în domeniile în care capacitățile sale sunt cele mai evidente.* Fiecare elev are propriile interese, propriile aptitudini. Personalizarea instruirii urmărește să asigure o valorificare deplină a tuturor capacităților și a experienței individuale a fiecărui elev. Se pune un mare accent pe formularea unor răspunsuri cât mai originale ale elevilor, pe spontaneitate și pe exprimare liberă a opiniilor, atitudinilor, ideilor elevilor.
- *Situează elevul în miezul acțiunii, rezervându-i un rol activ și principal: să imagineze, să construiască în plan mintal, să*

investigheze, să exploreze, să creeze, să transpună în practică, să găsească mijloacele și resursele de traducere în fapt a ceea ce a prefigurat. În acest fel, elevii își dezvoltă încrederea în forțele proprii, întreaga clasă formând o comunitate de învățare liberă și eficientă.

- *Cultivă cooperarea și nu competiția.* Astfel, se stabilește un climat favorabil conlucrării între elevi în rezolvarea sarcinilor; se creează o tonalitate afectivă pozitivă, de înțelegere; se stimulează dorința elevilor de a-și aduce contribuția proprie; se trezește în rândul elevilor interesul, spiritul de echipă.
- *Pune elevii într-o situație autentică, de rezolvare a unei sarcini concrete, cu o finalitate reală.* Elevii sunt determinați să gândească, să comunice, să emită raționamente, să pună întrebări, să construiască răspunsuri, pentru ca astfel să găsească soluția potrivită.
- *Valorizează experiența cotidiană a fiecărui elev, considerând-o o ancoră în achiziționarea noilor abilități și capacități.* Se știe că în asigurarea dezvoltării fizice și mentale normale, un aport de necontestat îl au experiențele de învățare trăite în spațiul familial și extrașcolar. Pornind de la întâmplările cuprinse în cărțile de povești sau de la cele trăite în activitățile cotidiene, școlarul adună informații pe care le va utiliza în noi contexte.
- *Elevul se deprinde de timpuriu cu strategia cercetării, își însușește metode de muncă similare celor științifice, învață să creeze o situație problematică, să emită ipoteze asupra cauzelor și relațiilor în curs de investigație, să facă prognosticuri asupra rezultatelor posibile, să examineze și să mediteze, să formuleze idei și să exprime puncte diferite de vedere.* Societatea actuală are nevoie de oameni care să se remarcă prin ceea ce știu și pot să facă, oameni care și-au verificat înclinațiile și, prin exercițiu sistematic, le-au transformat în aptitudini și capacități.
- *Asigură o învățare activă, care se extinde până la limita pe care însuși copilul o stabilește.* În acest sens, educatorul trebuie să folosească metode active, moderne, care să implice elevii în actul învățării, să le dea posibilitatea de a asculta, respecta și remarca valoarea ideilor și opiniilor celorlalți.
- *Oferă elevilor șansa planificării propriilor activități, asigurându-le ordinea în gândire de mai târziu.* Elevii pot opta pentru anumite activități care, la un moment dat, le-au stârnit atenția și interesul.
- *Educatorul și părintele pot observa copilul, îl pot aprecia și-i pot sprijini evoluția.* Copilul se implică în activitate, creează când are inițiativă, interes, curiozitate deosebită, gust pentru frumos, dar

trebuie provocat și modelat pentru a-i trezi sentimente de bucurie și satisfacție la finalul unei activități.

- *Activitățile transdisciplinare sunt și instrumente de apreciere prognostică*, întrucât indică măsura în care copiii prezintă sau nu în mod real anumite aptitudini.
- *Activitățile transdisciplinare au valoare diagnostică*, fiind un bun prilej de testare și de verificare a capacităților intelectuale și a aptitudinilor creatoare ale copiilor.
- *Pot fi implicate mai multe forțe în procesul educațional: specialiști, membri ai comunității locale, părinți, alte cadre didactice, realizând o cooperare educațională*. Astfel, întreaga comunitate constituie o resursă valorificată în funcție de interesele copiilor și conținuturile curriculare.
- *Lasă mai multă libertate de exprimare și acțiune atât pentru elev, cât și pentru învățător*, făcând posibilă studierea unei teme din perspectiva mai multor discipline de studiu, elevii și educatorul având posibilitatea de a stabili modalitatea de structurare a informației, precum și timpul alocat temei respective în cadrul fiecărei discipline.
- *Activitățile transdisciplinare*, ca orice acțiune pedagogică, poartă amprenta și nota de originalitate a educatorului. Important este ca atât conținutul, cât și forma organizatorică să fie rezultatul unei programări și al unei pregătiri prealabile, cu stabilirea unor obiective formulate explicit, în termeni comportamentali, cu implicațiile metodologice cele mai adecvate.

În cadrul acestora, abordarea realității se face printr-un demers global, granițele disciplinelor dispar, se contopesc într-un scenariu unitar și (de cele mai multe ori) ciclic, în care tema se lasă investigată cu mijloacele diferitelor științe. Evident, conținuturile au un subiect comun, care urmează a fi elucidat în urma parcurgerii acestora și atingerii obiectivelor comportamentale avute în vedere.

Prin acest tip de activitate, utilizată cu precădere la copiii cu C.E.S., cunoștințele și capacitățile elevilor sunt transferate de la o arie curriculară la alta. Sunt traversate barierele disciplinelor, favorizând renunțarea educatorilor la stilul de lucru fragmentat și adoptarea unei tematici globale de interes pentru elevi. Sensul lor este predominant instructiv, urmărindu-se asimilarea cunoștințelor și formarea deprinderilor, elementele de joc având însă menirea de a-i stimula și antrena pe copii.

Activitățile transdisciplinare pun accentul pe crearea unor situații de învățare interactive și productive (bazate pe interesul specific vârstei pentru a descoperi lumea din jur, pentru joc, pentru a acționa pe cont propriu) și nu repetitive și individualiste.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Sălăvăstru, D. – *Didactica psihologiei. Perspective teoretice și metodice*; Iași, Editura „Polirom”, 2006;
2. Ungureanu, D. – *Educația integrată și școala incluzivă*; Timișoara, Editura de Vest, 2000;
3. *** – *Ghidul programului de informare/ formare a institutorilor/ învățătorilor (material elaborat sub egida M.E.C.)*; București, Editura „Cicero”, 2003.

.oOo.

„ACCESORII ÎMPLETITE ȘI CROȘETATE” – PROIECT DE ACTIVITATE –

Prof. Anca GHERMAN,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Elisabeta Polihroniade”, Vaslui

CLASĂ: Clasa a VII-a

ARIE CURRICULARĂ: *Terapie educațională complexă și integrată*

MODUL: *Terapie ocupațională*

MIJLOC DE REALIZARE: *Împletituri (Tehnici combinate)*

TIP DE ACTIVITATE: *Consolidare de priceperi și deprinderi*

SCOP AL ACTIVITĂȚII: *Consolidarea priceperilor și deprinderilor de a realiza diferite accesorii împletite și croșetate folosind creativitatea, simțul artistic și îndemânarea.*

OBIECTIVE DE REFERINȚĂ:

- *Utilizarea materialelor de lucru în activitatea practică*
- *Exersarea tehnicilor de lucru utilizate în activitățile de terapie ocupațională*
- *Realizarea de produse, utilizând tehnicile învățate*
- *Analizarea, descrierea și aprecierea produsului finit*

OBIECTIVE OPERAȚIONALE...

a) ... cognitive:

OC1 - *Să identifice materialele de lucru primite*

OC2 - *Să împletească ochiuri simple*

OC3 - *Să croșeteze lanț simplu*

OC4 - *Să decoreze și să finiseze lucrările*

OC5 - *Să analizeze obiectiv lucrarea personală și pe cele ale colegilor*

b) ... psiho-motrice:

OM1 - *Să execute corect algoritmul de lucru, conform explicațiilor*

OM2 - *Să lucreze curat și ordonat, păstrând disciplina în timpul activității*

OM3 - *Să realizeze lucrarea individual, utilizând corect materialele de care dispun*

c) ... afective:

OA1 - *Să participe activ și cu plăcere la desfășurarea activității*

OA2 - *Să manifeste stabilitate și perseverență în realizarea sarcinilor*

CONDIȚII PREALABILE:

- *Elevi cu ritm de lucru/ învățare mediu*
- *Elevi care provin din medii diferite*

- Elevi care au capacitatea de a folosi procesele de gândire și de învățare propuse de tema activității
- Elevi familiarizați cu tehnicile de lucru pe care le vor utiliza în activitatea propusă

STRATEGIE DIDACTICĂ: Mixtă

METODE ȘI PROCEDEE...

1) ... de transmitere și însușire a cunoștințelor:

- Explicația
- Conversația
- Instructajul

2) ... de explorare și descoperire:

- Conversația euristică
- Observația
- Demonstrația

3) ... bazate pe acțiune:

- Exercițiul
- Activitatea practică
- Munca independentă

4) ... ale gândirii critice:

- Brainstorming-ul

MIJLOACE DE ÎNVĂȚĂMÂNT:

- Panou-suport accesorii
- Mohair
- Andrele
- Foarfece
- Croșete
- Nasturi
- Mărgele

FORME DE ORGANIZARE:

- Activitate frontală
- Activitate individuală

FORME DE EVALUARE:

- Probe orale
- Probă practică
- Observarea sistematică
- Autoevaluarea
- Interevaluarea
- Aprecierea verbală

RESURSE TEMPORALE: 45 minute

RESURSE UMANE: Elevi și profesor

LOC DE DESFĂȘURARE: Sală de clasă

SCENARIUL DIDACTIC

Secvențele activității	Ob. op.	Conținutul instructiv-educativ		Strategii didactice			Mijloace de evaluare
		Activitatea educatorului	Activitatea elevilor	Metode și procedee	Mijloace didactice	Forme de organizare	
1. Momentul organizatoric		Crearea condițiilor optime de desfășurare a activității: aerisirea sălii, pregătirea materialelor de lucru.	Elevii primesc materialele necesare pentru realizarea lucrărilor.				
2. Captarea atenției		Pe un panou vor fi imagini cu bentițe, brățări, pompon-uri și o păpușă. Profesorul propune elevilor să confecționeze accesorii pentru păpușă cu ajutorul tehnicilor cunoscute.	Ascultă cu atenție.	Conversația euristică		Frontal	Răspunsuri Întrebări
3. Anunțarea temei și a obiectivelor		Profesorul anunță titlul activității, enumerând materialele pe care le au la dispoziție.	Elevii ascultă explicațiile și indicațiile primite.	Conversația Explicația	Tabla	Frontal	
4. Dirijarea activității		Elevii vor fi grupați în 3 grupe. Prima grupă va împleti bentițe, grupa a doua va croșeta brățări, cea de-a treia grupă va confecționa pompon-uri. Elevii vor identifica mai întâi materialele de lucru.	Elevii vor studia materialele primite, privesc imaginile afișate și, cu ajutorul tehnicilor deja cunoscute, hotărăsc ce vor să realizeze. Elevii intuiesc materialele din care este confecționat modelul.	Conversația Exercițiul Brainstorming -ul Conversația Observația	Panou imagini Materiale Instrumente Lucrări model	Frontal Frontal Frontal	Răspunsuri la întrebări Aprecieri verbale Evaluare frontală

PREOCUPĂRI PSIHOPEDAGOGICE – ANUL X, NR. 1-2/2018

b) Explicarea etapelor și a modului de lucru c) Executarea lucrării de către elevi		<i>Profesorul explică fiecărei grupe care sunt etapele și modul de lucru.</i> <i>Urmăresc/ supraveghez executarea lucrărilor, ajut elevii la nevoie. Activitatea se desfășoară pe fond muzical, astfel încât elevii să lucreze în mod relaxat și cu plăcere. Menționez că trebuie să se lucreze îngrijit, iar la mânăuirea materialelor și instrumentelor solicit o mare atenție.</i>	<i>Elevii ascultă cerințele și lucrează conform acestora. Ascultă explicațiile, urmărind modul de lucru.</i> <i>Execută lucrările, urmărind modelul. Sunt liniștiți, atenți la mânăuirea instrumentelor și materialelor de lucru. Solicită ajutorul (dacă e nevoie). Manifestă interes pentru acuratețea lucrării.</i>	<i>Conversația</i> <i>Observația</i> <i>Explicația</i> <i>Munca individuală</i> <i>Exercițiul practic</i>	<i>Planșe</i> <i>etape de lucru</i> <i>Mohair</i> <i>Andrele</i> <i>Croșete</i> <i>Mărgel</i> <i>Nasturi</i> <i>Foarfece</i>	<i>Frontal</i> <i>Frontal</i> <i>Individual</i>	<i>Observarea elevilor</i> <i>Observarea sistematică</i> <i>Probă practică</i>
5. Analiza lucrărilor reprezentative		<i>La final, toate accesoriile vor fi expuse. Voi desemna un elev care va alege cel mai reușit accesoriu. Criteriile de analiză după care vor fi discutate sunt:</i> <i>1. au lucrat îngrijit și corect;</i> <i>2. au respectat regulile de realizare a acestei lucrări.</i>	<i>Elevul propus va alege o lucrare, după care o va analiza după criteriile de analiză.</i>	<i>Conversația</i> <i>Explicația</i> <i>Turul galeriei</i>	<i>Panou</i> <i>accesorii</i>	<i>Frontal</i>	<i>Probă practică</i>
6. Fixarea temei		<i>- Ce lucrare am realizat astăzi?</i> <i>- Ce tehnică am folosit?</i> <i>- Ce putem face cu aceste</i>	<i>Elevii răspund la întrebări.</i>	<i>Conversația</i>		<i>Frontal</i>	<i>Evaluare frontală</i>

		<i>lucrări pe care le realizăm în activitățile de „Terapie ocupațională”?</i>					
7. Încheierea activității		<i>Voi face aprecieri cu privire la modul de lucru al elevilor.</i>	<i>Elevii ascultă.</i>	<i>Conversația</i>		<i>Frontal</i>	<i>Aprecierea verbală</i>
8. Curățenia la locul de muncă		<i>Amintesc elevilor că trebuie să lase curățenie la locul de muncă.</i>	<i>Elevii fac curățenie la locul de muncă.</i>	<i>Conversația</i>		<i>Frontal</i>	

Criterii de analiză a lucrărilor:

- S-a lucrat îngrijit și corect.
- S-au respectat etapele de realizare a acestei lucrări.
- Originalitate.

ANEXE





.oOo.

EDUCAȚIA PENTRU FORMAREA DEPRINDERILOR DE VIAȚĂ LA COPIII CU DIZABILITĂȚI

Prof. Angelica ȚIGĂNAȘU,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Elisabeta Polihroniade”, Vaslui

Motto:

„Să nu-i educăm pe copiii noștri pentru lumea de azi. Această lume nu va mai exista când ei vor fi mari și nimic nu ne permite să știm cum va fi lumea lor. Atunci să-i învățăm să se adapteze.”

(Maria MONTESSORI)

Persoanele cu cerințe speciale au existat întotdeauna, indiferent de perioada istorică, cultură, areal, iar atitudinea vis-a-vis de această categorie de persoane s-a schimbat de la marginalizare și excludere socială spre acceptare și integrare comunitară. Opinia publică a început să se schimbe în favoarea celor marginalizați până acum, de la negare la conștientizarea că acești oameni trăiesc alături de noi și, mai apoi, la acceptarea lor ca membri ai societății.

Educația reprezintă una dintre dimensiunile fundamentale ale societății contemporane și, în viziunea sa optimă, ea este cea care oferă oricărei persoane șansa de a-și atinge potențialul său maxim. Șanse egale de dezvoltare prin asigurarea accesului liber la educația de bază de calitate este obiectivul major care tot mai mult se impune a fi realizat, în special atunci când ne referim la copiii cu dizabilități. Obiectivul menționat nu este unul ușor de atins. Dimpotrivă, el vizează pregătirea copiilor și tinerilor în domeniul deprinderilor adecvate de viață.

Educația incluzivă are la bază ideea că orice copil poate învăța și necesită susținere în procesul de învățare, astfel încurajându-se participarea activă și responsabilă a acestuia la sistemul educativ de masă.

Formarea deprinderilor de viață are obiectivul de a-i ajuta pe copii și tineri să însușească regulile și oportunitățile pe care le oferă viața, să-și asume inițiative și responsabilități pentru propria viață, să gândească critic și creativ, să soluționeze conflicte, să dezvolte atitudinea tolerantă și empatică față de alte persoane, să stabilească ușor relații de prietenie și să comunice eficient cu semenii lor etc.

Este o responsabilitate comună a familiei, școlii, comunității și societății în întregime, care lucrează cu tinerii și copiii indiferent de locul unde se află aceștia. Deprinderile de viață pot fi predate în centre și cluburi ale tinerilor,

instituții extrașcolare, centre pentru copii cu cerințe speciale, centre de instruire profesională sau centre medicale.

Procesul de învățământ din centrele de educație incluzivă vizează, pe lângă componenta instructiv-educativă, și o componentă compensator-recuperatorie, aceasta din urmă fiind realizată prin intermediul activităților din cadrul ariilor curriculare „Terapii specifice și de compensare” și „Terapia educațională complexă și integrată”. Se respectă astfel unul dintre principiile fundamentale ale educației speciale: principiul asigurării unității instrucției, educației, compensării, recuperării și/ sau reeducării.

Aria curriculară „Terapia educațională complexă și integrată” cuprinde următoarele discipline: „Formarea autonomiei personale”, „Socializarea”, „Terapia ocupațională”, „Stimularea cognitivă” și „Ludoterapia”.

Prin conținutul lor, acestea se referă predominant la aria de dezvoltare personală și socială, având ca scop final independența copilului/ tânărului cu dizabilități, precum și integrarea lui într-un mediu în continuă schimbare.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Mușu, I.; Taflan, A. – *Terapie educațională complexă și integrată*; București, Editura „Pro Humanitate”, 1997;
2. *** – *Formarea autonomiei personale – programă școlară*; București, programă aprobată prin Ordin al ministrului nr. 5234/ 01.09.2008;
3. www.didactic.ro.

Prezint în continuare una dintre activitățile de „Formare a autonomiei personale” prin care am urmărit *formarea și dezvoltarea deprinderilor de orientare, deplasare și relaționare în mediul social*.

PROIECT DE ACTIVITATE

ARGUMENT

Componentă a „Educației pentru societate”, **educația rutieră** reprezintă unul dintre elementele esențiale ale civilizației moderne. Datoria oricărui cetățean este de a respecta regulile de circulație și, în același timp, de a participa în mod conștient la stimularea interesului celorlalți membri ai societății pentru cunoașterea și respectarea acestor reguli.

Pornind de la adevărul că „în circulația rutieră e de ajuns – uneori – să greșești o singură dată pentru că a doua oară nu mai ai când”, am gândit elaborarea unor activități pentru a intensifica activitatea de sprijinire a elevilor în dobândirea de cunoștințe și dezvoltarea unor capacități și deprinderi care să le permită adaptarea cu ușurință la condițiile de mic pieton.

Prin derularea acestor activități, îmi propun să îi învăț pe elevi cum să evite sau măcar să reducă la minimum accidentele în care pot fi implicați „micii pietoni”. De asemenea, voi urmări ca, prin activitățile desfășurate, să

formează copiii deprinderi de comportare civilizată pe drumurile publice, precum și unele trăsături de caracter, cum sunt: respectul reciproc, spiritul de înțajutorare, de ordine și disciplină.

CLASĂ: a VI-a
ARIE CURRICULARĂ: Terapia educațională complexă și integrată

MODUL: Formarea autonomiei personale

SUBIECT: „Educația rutieră salvează vieți!”

TIP DE ACTIVITATE: Recapitularea și sistematizarea cunoștințelor

OBIECTIV CADRU: Formarea și exersarea conduitei independente pentru integrarea în plan social

OBIECTIV DE REFERINȚĂ: Formarea și dezvoltarea deprinderilor de orientare, deplasare și relaționare în mediul social

SCOP AL ACTIVITĂȚII: Formarea/ dezvoltarea unor deprinderi de comportare civilizată pe stradă

OBIECTIVE OPERAȚIONALE...

a) ... cognitive:

OC1 - Să numească participanții la trafic, observând imagini reprezentative sau apelând la bagajul propriu de cunoștințe. Obiectivul va fi atins la nivel minim dacă elevii vor numi cel puțin trei tipuri de participanți la trafic (pietoni, vehicule, bicicliști, căruțași, conducători auto).

OC2 - Să identifice drumul public, carosabilul, trotuarul, intersecția, observând imagini reprezentative și macheta. Obiectivul va fi atins la nivel minim dacă elevii vor indica corect pe imagini și machetă cel puțin două elemente ale drumului public.

OC3 - Să identifice indicatoare rutiere, observând imagini și jetoane reprezentative. Obiectivul va fi atins la nivel minim dacă elevii vor identifica respectivele elemente în proporție de 80%.

OC4 - Să precizeze reguli de circulație care trebuie respectate de pietoni, bicicliști și căruțași conform codului rutier, apelând la bagajul de informații, citind informațiile de pe slide-uri sau operând la machetă. Obiectivul va fi atins la nivel minim dacă elevii vor preciza regulile de circulație pentru pietoni, bicicliști și pentru căruțași în proporție de 80%.

OC5 - Să formuleze enunțuri proprii corecte pe tema educației rutiere, ca răspuns la întrebări, implicându-se în dialog, observând imagini. Obiectivul va fi atins la nivel minim dacă elevii vor formula cel puțin patru enunțuri simple sau dezvoltate pe tema educației rutiere folosind noțiuni specifice.

b) ... psihomotorii:

OP6 - Să organizeze corespunzător spațiul machetei „Drumul public”, poziționând participanții la trafic, indicatoarele rutiere, marcajele pietonale. Obiectivul va fi atins la nivel minim dacă elevii vor poziționa jetoanele/

jucăriile respectând orientarea în spațiu în raport cu elementele drumului public în proporție de 80%.

OP7 - Să indice răspunsul ales pentru fiecare item al fișei de evaluare, orientându-se corect în spațiul foii de răspuns. Obiectivul va fi atins la nivel minim dacă elevii vor bifa răspunsurile individual, fără sprijin suplimentar, în proporție de 80%.

c) ... afective:

OA8 - Să participe activ la rezolvarea sarcinilor individuale și colective, implicându-se din proprie inițiativă, dar și la solicitare. Obiectivul va fi atins la nivel minim dacă climatul clasei va fi lucrativ și competitiv.

CONDIȚII PREALABILE:

- 8 elevi au ritm de lucru/ învățare mediu.
- 5 școlari au ritm de lucru/ învățare scăzut.
- Elevii provin din medii diferite.
- Elevii au capacitatea de a folosi procesele de gândire și de învățare propuse de tema activității.
- În proiectarea activității am ținut cont de particularitățile fiecărui copil, metodele de lucru fiind adaptate nevoilor individuale.

• Se va lucra diferențiat cu elevii.

STRATEGIE DIDACTICĂ: Mixtă.

METODE ȘI PROCEDEE:

- De comunicare: conversația, observația, explicația, descrierea, problematizarea, învățarea prin descoperire.
- Activ-participative: analiza, jocul didactic.
- De acțiune: exercițiul, munca independentă, munca în echipă.
- De evaluare: aprecierea verbală, fișe de evaluare.

MIJLOACE DIDACTICE: laptop; videoproiector; planșe cu știri și imagini cu accidente rutiere în care sunt implicați pietoni, bicicliști; înregistrare audio cu sirena ambulanței; prezentare PowerPoint cu reguli de circulație și indicatoare rutiere; macheta „Drumul public”; pietoni (păpuși sau jetoane); mașinuțe (jucării sau jetoane); biciclete (jucării sau jetoane); jetoane cu: indicatoare rutiere, semafoare, agent de circulație; joc interactiv cu titlul „Sunt un bun pieton”; fișe de lucru; fișe de evaluare.

FORME DE ORGANIZARE: Frontală, individuală și pe echipe

FORME DE EVALUARE: Probe orale, observarea sistematică, proba practică, fișe de evaluare

RESURSE TEMPORALE: 45 minute

RESURSE UMANE: Elevii și educatorul

LOC DE DESFĂȘURARE: Sala de clasă

SCENARIU DIDACTIC

PREOCUPĂRI PSIHOPEdagogICE – ANUL X, NR. 1-2/2018

Etapele activității	Ob. op.	Conținutul activității		Resurse			Forme de evaluare
		Activitatea educatorului	Activitatea elevilor	Metode și procedee	Mijloace didactice	Forme de organizare	
1. Moment organizatoric		Asigur climatul psihopedagogic adecvat pentru buna desfășurare a activității. Pregătesc materialele necesare.					
2. Captarea atenției		Prezint elevilor un PowerPoint care cuprinde știri, imagini și sunetul sirenei ambulantei. Solicit elevii să citească știrile, să observe imaginile și să relateze ce au aflat din știrile prezentate, ce au observat în imagini. Articole din presă: 1. „Un copil de șase ani din județul Vaslui a fost transportat cu elicopterul SMURD, marți, la un spital din Iași, după ce a suferit leziuni grave la cap în urma unui accident. Băiatul a fost lovit de o mașină în timp ce traversa neregulamentar	Elevii vizionează imaginile, ascultă și răspund la întrebări. Concluzionează că știrile și imaginile prezintă accidente rutiere cu victime omenești care s-au întâmplat din cauza nerespectării regulilor de circulație, iar sunetul auzit era de la sirena unei ambulante care probabil se deplasa la un astfel de caz.	Conversația Audiția Explicația	Prezentare PowerPoint Laptop	Frontal Individual	Aprecieri verbale asupra gradului de concentrare a atenției pe sarcina propusă, a capacității de formulare a răspunsurilor și a capacității de recunoaștere a semnalului sonor.

		strada, prin spatele unui tractor staționat. Potrivit primelor verificări ale polițiștilor vasluieni, băiatul a fost accidentat pe un drum sătesc din localitatea Movileni, în momentul în care a traversat strada fără să se asigure. Conform sursei citate, copilul a ieșit în fața mașinii din spatele unui tractor staționat, astfel că șoferul nu a mai avut timp să frâneze pentru a evita accidentul.” 2. „Un grav accident de circulație s-a produs, vineri dimineața, pe o stradă din Vaslui. O mamă și copilul de 3 ani, pe care îl ținea în brațe, au fost izbiți chiar pe trecerea de pietoni de o mașină condusă de un șofer în vârstă de 67 de ani din localitatea Ivănești, scrie vremea.ro. Victimele au fost preluate și transportate imediat la Spitalul Județean de Urgență					
--	--	--	--	--	--	--	--

PREOCUPĂRI PSIHOPEDAGOGICE – ANUL X, NR. 1-2/2018

		Vaslui. La fața locului au sosit polițiștii, care desfășoară cercetări.”					
3. Anunțarea temei și a obiectivelor		Anunț elevii că tema activității este „Educația rutieră salvează vieți!”. Prezint câteva dintre obiective, într-o manieră accesibilă copiilor: - <i>Pe parcursul activității vom discuta despre regulile și semnele de circulație care ne ajută să evităm posibilele accidente și să devenim buni pietoni.</i>	Elevii ascultă cu atenție.	Expunerea Conversația	Tablă	Frontal	
4. Reactualizarea cunoștințelor	OC1	Prezint elevilor slide-urile prezentării PowerPoint, prezentare care cuprinde informații și imagini reprezentative pentru legislația și circulația rutieră, participanții la trafic, indicatoare și reguli de circulație ce trebuie respectate de pietoni, bicicliști și căruțași. Antrenez elevii în discuții: - <i>Avem voie să circulăm</i>	Elevii observă imaginile prezentate, ascultă informațiile și răspund la întrebări.	Observația Conversația euristică Explicația Exercițiul	Prezentare PowerPoint	Frontal	Aprecieri verbale asupra capacității de formulare de enunțuri ca răspuns la întrebări, a capacității de identificare a elementelor dintr-o imagine și indicarea acestora.

PREOCUPĂRI PSIHOPEDAGOGICE – ANUL X, NR. 1-2/2018

		pe unde vrem, cum vrem și când vrem? - Cine anume ne obligă să respectăm regulile? - Unde găsim prezentate aceste reguli de circulație?(codul rutier) - Cine sunt cei care veghează dacă noi respectăm sau nu regulile de circulație? - Cine sunt cei care participă la trafic? (pietonii, conducătorii de vehicule) - Ce sunt pietonii? - Ce vehicule întâlnim în trafic? - Unde întâlnim participanții la trafic? (drumul public) - Din ce este format un drum public? Solicite elevii să indice pe machetă părțile componente ale drumului public.	Elevii indică pe machetă părțile componente ale drumului public.		Macheta „Drumul public”		
		Voi solicita trei elevi să folosească tot atâtea păpuși/ jetoane și să indice locul pe unde	Ascultă explicațiile. Elevii amplasează		Prezentare PowerPoint Macheta „Drumul	Frontal	Aprecieri verbale asupra capacității de

PREOCUPĂRI PSIHOPEDAGOGICE – ANUL X, NR. 1-2/2018

5. Desfășurarea activității	OC2	trebuie să se deplaseze pietonii pe drumurile publice. Alți trei elevi vor indica, folosind jucării/ jetoane-vehicule, locul pe unde au acces vehiculele pe drumurile publice. Mijloace de reglementare a circulației rutiere: - De unde știm noi, ca participanți la trafic, ce avem voie sau ce restricții sunt în acea zonă?	păpușile/ jetoanele, indicând locul pe unde se deplasează pietonii și vehiculele.	Observația Conversația Explicația Exercițiul Demonstrația	public” Păpuși/ jetoane, jucării reprezentând pietoni, vehicule	Individual	orientare în spațiul machetei
			Răspund la întrebări.	Conversația Explicația		Frontal	Aprecieri verbale
	OC2	Vom discuta despre semnele agentului de circulație care indică „stop!” sau grăbește traversarea, despre indicatoarele și marcajul pentru trecerea de pietoni, diferențiind între			Prezentare PowerPoint Macheta „Drumul public”		Aprecieri verbale asupra capacității de formulare de enunțuri ca răspuns la întrebări, a capacității de identificare a elementelor dintr-o imagine și indicarea acestora.
	OA8	indicatoarele de atenționare, de informare și de interzicere, despre semafoarele pentru pietoni și pentru mașini, apelând la cunoștințele elevilor și la imaginile					

PREOCUPĂRI PSIHOPEDAGOGICE – ANUL X, NR. 1-2/2018

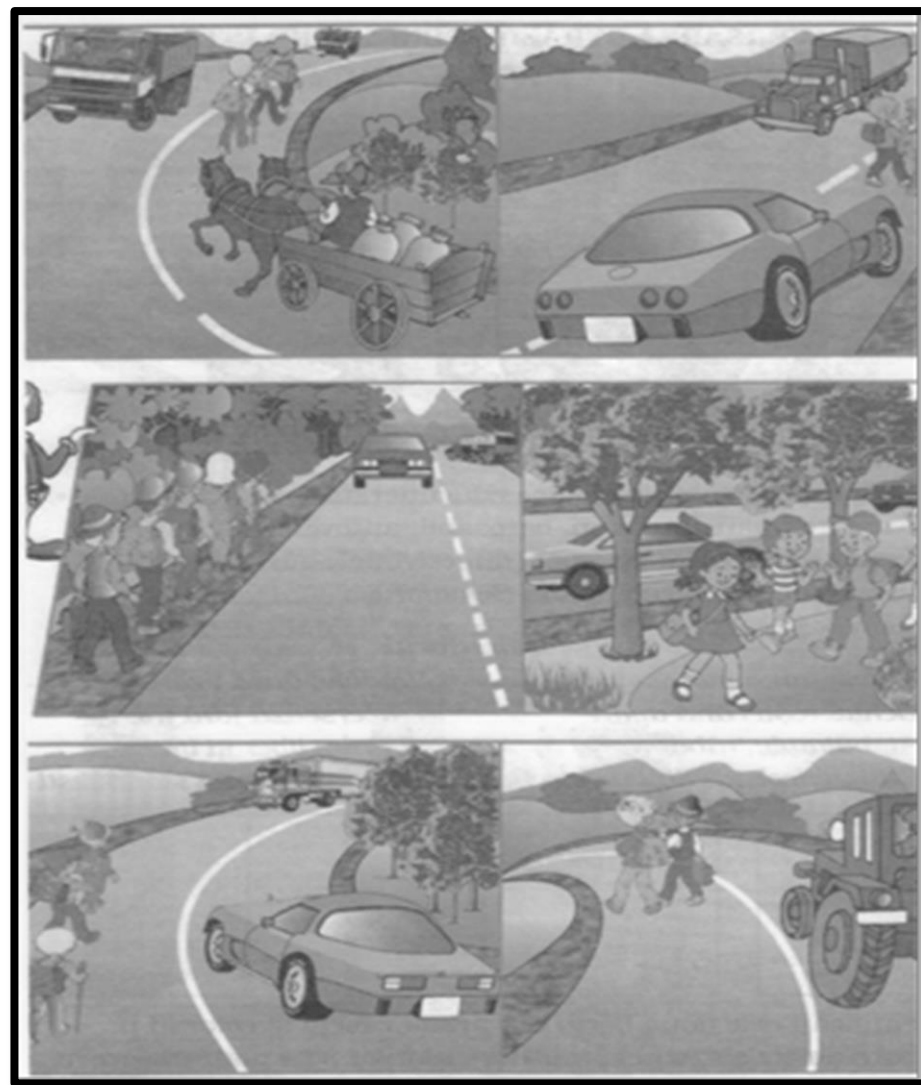
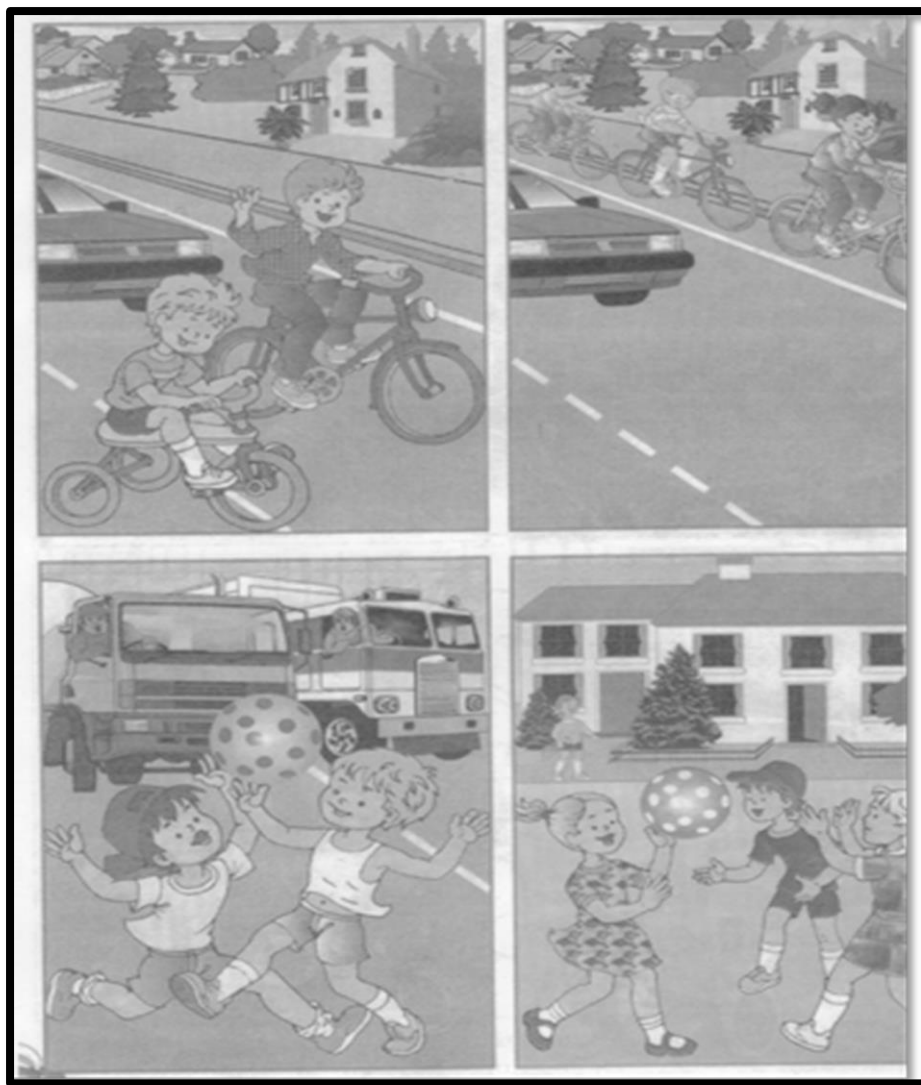
	OC6	din prezentarea PowerPoint. Voi solicita alți elevi să aleagă și să completeze macheta cu zebre, indicatoare și semafoare.	Elevii completează macheta cu zebre, indicatoare și semafoare.			Individual	
	OC4	Circulația bicicliștilor: - Cine a mers cu bicicleta? - De la ce vârstă vă permite legea să mergeți cu bicicleta pe carosabil? - Pe ce parte a carosabilului avem voie să circulăm cu bicicleta? - În ce anotimpuri este indicat să folosim bicicleta? De ce? - Ce obligații avem noi ca bicicliști referitor la starea bicicletei înainte de a ieși cu aceasta pe stradă? De ce?	Răspund la întrebări			Frontal	
	OC4	Circulația cu căruța: - Unii dintre voi aveți în gospodărie căruțe și trebuie să cunoașteți regulile de circulație cu căruța pe drumurile publice și cum trebuie					

PREOCUPĂRI PSIHOPEDAGOGICE – ANUL X, NR. 1-2/2018

		<i>ele echipate corespunzător.</i>					
6. Obținerea performanței	OC4 OC5	Elevii vor fi împărțiți în 3 echipe. Solicit elevii să vină pe rând la calculator pentru a rezolva sarcinile jocului interactiv „Sunt un bun pieton!” Pentru fiecare răspuns corect, echipele vor primi câte o bulină. Membrii echipei se ajută între ei. Echipa care are mai multe buline va fi declarată câștigătoare.	Elevii sunt atenți la explicații și rezolvă sarcinile jocului.	Jocul didactic Conversația Explicația Problematizarea	Laptop Jocul interactiv „Sunt un bun pieton”	Frontal Pe echipe	Aprecieri verbală
7. Evaluare	OC7 OA8	Împart elevilor fișe de evaluare diferențiate și le voi explica cum vor rezolva sarcinile propuse. Voi verifica modul în care au rezolvat sarcinile fișei.	Elevii rezolvă sarcinile fișelor.	Conversația Explicația Munca individuală	Fișe de evaluare diferențiate	Individual	Evaluarea scrisă
8. Încheierea activității		Fac aprecieri generale și individuale asupra modului de desfășurare a activității și asupra participării elevilor la dialogurile/ sarcinile propuse pe parcursul activității.	Elevii ascultă.	Conversația		Frontal	

ANEXE







FIȘE DE EVALUARE

FIȘĂ DE EVALUARE 1

1. Adevărat sau fals?

- *Pietonul nu trebuie să se asigure când traversează.*
- *Dacă nu există trecere pentru pietoni și nici semafor, traversăm pe la colțul străzii dacă nu vin mașini.*
- *Săgețile de pe partea carosabilă ajută pietonii, indicându-le direcția de deplasare.*
- *Sunt interzise jocurile sau plimbările, staționările pietonilor pe partea carosabilă.*
- *Pe scările mijloacelor de transport în comun (autobuz, microbuz, tramvai) nu se poate circula în nicio împrejurare.*
- *Pe străzile cu circulație intensă pot circula cu bicicleta copiii care au implinit vârsta de 10 ani.*

2. Care dintre culorile semaforului electric permite pietonilor să traverseze strada?

- a) Roșu.
- b) Verde.
- c) Verde și galben.

3. Pe timp de iarnă, joaca cu săniuța este permisă pe drumurile publice?

- a) Numai pe trotuare sau pe potecile laterale.
- b) Numai pe partea dreaptă a drumurilor publice.
- c) Numai în locurile în care este interzisă circulația vehiculelor.

4. Cum se numesc persoanele care circulă pe jos?

.....

.....

FIȘĂ DE EVALUARE 2

1. Bifează cu „X” indicatoarele care ne permit să traversăm strada în siguranță.



2. Cum se numesc cei care circulă pe jos?

.....

.....

3. Indică locul pe unde trebuie să circule pietonii.



4. Bifează cu „X” imaginile care îți sugerează un comportament corect privind circulația pe stradă.



.oOo.