

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 IX, NR. 1-2/2017

COORDONATORII REVISTEI

- Prof. Dănuț LEONTE – responsabil publicații
- Prof. Cătălina-Elena AMARANDEI – director
- Prof. Daniel MOCANU – director adjunct
- Ec. Liliana PRĂJICA – contabil

COLECTIVUL DE REDACȚIE

- Prof. Dănuț LEONTE – tehnoredactor
- Prof. Loredana ISTRATE – tehnoredactor

CONDIȚIILE DE TEHNOREDACTARE

- Tehnoredactarea lucrărilor se va face în format A 4, orientare Portrait, la un rând, cu margini egale de 20 mm, text aliniat Justify; titlul va fi scris cu majuscule, centrat, folosindu-se Arial 16 Bold; la un rând de titlu vor fi trecute funcția și numele autorului/autorilor, pe următorul rând – instituția; la două rânduri de numele instituției se scrie conținutul lucrării cu Arial 14; la sfârșit se consemnează bibliografia, în următoarea ordine: numele și prenumele autorului, titlul lucrării – cu caracter Italic, editura, orașul, anul. Pentru motto-uri și bibliografie se va folosi Arial 12. Alineatele din cuprinsul materialului vor fi realizate cu Tab de 10 mm. Limba setată va fi cea română. Lucrările trebuie să fie corectate și scrisul să conțină semnele diacritice pentru literele ă, â, î, ș, ț.

NOTELE REDACȚIEI

- 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

* * *

CUPRINS

- **Argument – coordonatorii revistei** 4
- **100 de poezii pentru Elisabeta Polihroniade – prof. Doinița Grigore**
..... 5
- **Experiment psihopedagogic privind efectele practicării jocului de
șah la copiii cu cerințe educative speciale – prof. Daniel Mocanu,
prof. Mirela Bondrea** 7
- **Societatea modernă și integrarea copiilor cu C.E.S. – prof. Paulina
Păvălucă** 11
- **Educația pentru diversitate – prof. Viorica Chirvase** 16
- **Educarea patriotică a elevilor din centrele școlare de educație
incluzivă – prof. Dănuț Leonte** 18
- **Metode și tehnici specifice de intervenție la elevii cu C.E.S. cu
tulburări comportamentale – prof. Mirela Manolache** 25
- **Evaluarea copiilor cu C.E.S. cu scopul orientării acestora către
serviciile adecvate – prof.-ed. Vasilica Smîntînă** 31
- **Despre povești, poezii și importanța lor în viața copiilor – prof.
Loredana Istrate, prof. Dănuț Leonte, prof. Mihaela Matieș** 35
- **Utilizarea cântecului în ora de limba franceză – prof. Gheorghe Anton**
..... 42
- **Metode de aplicare a teoriei minții la copilul cu autism. Identificarea/
predarea emoțiilor declanșate de întâmplări (supărarea) – prof.
Doinița Grigore, prof. Daniel Mocanu** 46
- **Metode de aplicare a teoriei minții la copilul cu autism. Identificarea/
predarea emoțiilor declanșate de întâmplări (frica) – prof. Doinița
Grigore, prof. Mirela Bondrea** 50
- **Definirea și identificarea tulburărilor de limbaj. Auzul fonematic –
prof. Loredana Baboi, prof. Carmen Rizea** 54
- **Arta de a respira – calea spre o pronunție corectă a sunetelor – prof.
Mihaela-Gabriela Lunceanu** 60
- **Evaluare și diagnostic în logopedie – prof. Maria-Mădălina Chirvase**
..... 63
- **Stimularea conduitelor cooperative – prof.-ed. Mărioara Moruz** 66
- **Socializarea copiilor cu dizabilități – prof.-ed. Mariana Mironescu**
..... 70
- **Magia Crăciunului – prof. Anca Gherman** 74

* * *

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 nouă 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.

★ ★ ★

100 DE POEZII PENTRU ELISABETA POLIHRONIADÉ

Prof. Doinița GRIGORE;
Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Elisabeta Polihroniade”, Vaslui

Șahistul și poetul Dan Gabăr – sfâșiat între nimicnicia unor ani, prea mulți ani, „pierduți prin buzunare” și „explozia destinului”, când a cunoscut-o pe Elisabeta Polihroniade, după propria-i mărturisire – a câștigat pariul cu regina prin debutul său literar cu volumul „Amândoi”, omagiu postum adus marii șahiste.

Motivele literare diverse, sub semnul trecerii ireversibile a timpului pierdut și a celui petrecut cu Elisabeta Polihroniade, au adus cartea, promisă încă din 2007: „*Lili, am să-ți arăt eu ție!*”, ca un răspuns la provocarea lansată de cea care a fost muza poetului: „*Dănuț, cum ai putut să arzi atâția ani fără să lași în urma ta măcar cenușa?*”.

Coperta – elegant ilustrată după un tablou dăruit Elisabetei Polihroniade, cu mulți ani în urmă, de pictorul sibian Eugen Dornescu, artist plastic prezent la Gală cu un alt tablou – sugerează atașamentul total al poetului, mărturisit magistral, ca o piatră pe care o iei de pe inimă, la finalul prezentării moderată de criticul literar Horia Gârbea: „*Elisabeta, te iubesc!*”.

Lansarea cărții s-a făcut la Hotelul „Marshal Garden” din București, în 24 noiembrie 2017, anterior Galei de deschidere a Turneului Regilor „In memoriam Elisabeta Polihroniade”, ediția a XI-a, în prezența unui numeros public: scriitori, muzicieni, actori, profesori universitari, politicieni, ambasadorul Rusiei la București, conducerea Federației Internaționale de Șah (F.I.D.E.) și a Federației Române de Șah, șahiști și iubitori ai șahului și ai poeziei, mama și fratele poetului, Elena Ionescu – sora Elisabetei Polihroniade.

Printre invitați am fost și noi – profesorii de la Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Elisabeta Polihroniade” Vaslui și președintele Asociației Județene de Șah, învățător Grosu Constantin –, reîntorși pe urmele pașilor noștri de la ediția precedentă, pe urmele marilor șahiști ai lumii și ai iubitei noastre doamne.

Referințele – prezentate de către polivalenții oameni de cultură și literați Horia Gârbea și Emil Lungeanu și de către academicianul Constantin Bălăceanu-Stolnici – au fost intercalate cu recitări de poezie de către binecunoscuți actori, printre care Tora Vasilescu și Doina Ghițescu.

Emoționant și, totodată, surprinzător a fost momentul în care Maria Labiș, cu o voce tulburătoare, a relatat o idilă a fratelui ei și marea

campioană, studentă la Filozofie în vremea aceea. A recitat versuri care par a fi fost inspirate poetului de către aceeași muză, în altă etapă a vieții.

O sală plină de rafinament cultural, cu parfum de capitală, a găzduit mari șahiști ai lumii și ai țării, printre care Anatoli Karpov și Alexander Kostiev, președintele Uniunii Internaționale „Șahul în școală”, în prezența cărora am purtat discuții – intermediare de domnul Sorin Iacoban, președintele Federației Române de Șah – despre interesul pentru șah în școala noastră și performanțele obținute, despre promovarea personalității Elisabetei Polihroniade, trezindu-le curiozitatea și, totodată, admirația și motivându-ne optimismul pentru a continua.

* * *

EXPERIMENT PSIHOPEDAGOGIC PRIVIND EFECTELE PRACTICĂRII JOCULUI DE ȘAH LA COPII CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE

Prof. Daniel MOCANU,

Prof. Mirela BONDREA;

Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Elisabeta Polihroniade”, Vaslui

I. ARGUMENT

Șahul face parte din curricula școlară în peste 30 de țări de pe toate continentele. În ultimele decenii, s-au desfășurat în multe țări ale lumii studii și experimente care au dovedit științific beneficiile pe care le aduce șahul în dezvoltarea personalității copiilor și tinerilor, cu rezultate concrete în îmbunătățirea performanțelor școlare:

- Îmbunătățește concentrarea; îl obișnuiește pe jucător să stea așezat la biroul de lucru, preocupat de o problemă;
- Dezvoltă gândirea logică; jucătorul aplică principii strategice și analizează consecințele unor mutări;
- Promovează imaginația și creativitatea, încurajează inventivitatea prin crearea unor combinații frumoase;
- Dezvoltă spiritul independent, obligând jucătorul să ia decizii bazate numai pe propriul raționament;
- Dezvoltă capacitatea de a prevedea consecințele propriilor acțiuni, lucru foarte important și în viață;
- Inspiră autoperfecționarea, căutarea celei mai bune mutări, a celui mai bun plan;
- Dovedește faptul că munca susținută este răsplătită prin succes; devii un bun jucător după ce ai pierdut multe partide, dar ai învățat din greșeli;
- Este un test de răbdare, nervi, voință și concentrare care sporește abilitatea de a concura cu alți jucători, într-o manieră sportivă;
- Sporește încrederea în sine a copiilor, ajutându-i și pe cei mai puțin dezvoltați fizic să câștige o mentalitate de învingător;
- Dezvoltă aptitudinile matematice, începând cu orientarea pe o tablă cu două dimensiuni, până la calcularea unor combinații mai simple sau mai complicate și la analiza lor;
- Stimulează cercetarea, în domeniul șahului existând foarte multă informație care trebuie căutată, selectată și utilizată pentru autoperfecționare;
- Oferă jucătorului posibilitatea de a fi un artist, de a avea un stil și o personalitate proprie de joc;

- Deschide posibilitatea de a cunoaște oameni interesanți, de a câștiga noi prieteni pe orice meridian al globului pământesc, în cadrul unor concursuri sau chiar fără a fi jucător de performanță;
- În comparație cu alte sporturi, este un sport ieftin de practicat și se adresează tuturor vârstelor;
- Este un mod plăcut de a petrece timpul, mai presus de lupta de pe tabla de șah; nu devine niciodată plictisitor, două partide nu seamănă între ele;
- Îi învață pe jucători să aibă o atitudine sportivă, să dea mâna cu adversarul la începutul și sfârșitul unei partide, obișnuindu-i să accepte în mod demn înfrângerea;
- Mulți părinți au spus, în momentul când și-au înscris copilul la cursul de șah, că motivul principal pentru care fac acest lucru este să-l îndepărteze pe copil din fața calculatorului, să-l scoată din izolare și să-l aducă în contact cu alți copii, jucători de șah. Iată, mai nou, rolul de socializare pe care îl are șahul.

II. IPOTEZA DE LUCRU

Comprehensiunea experimentului se referă la inteligența generală, memorie, rapiditate, la structurile perceptiv-motrice și la comportamentul elevilor. Ameliorarea funcțiilor intelective și perceptiv-motrice ale copilului cu C.E.S. constituie pentru noi un obiectiv primordial în educarea copilului de vârstă școlară mică din instituția noastră. În demersul experimental propus, aducem spre verificare următoarea ipoteză: practicarea regulată a jocului de șah poate contribui la dezvoltarea, corectarea/ameliorarea funcțiilor cognitive și perceptiv-motrice ale copilului deficient mintal. Jocul de șah implică mai multe aptitudini și are beneficii în plan psiho-pedagogic: accelerează creșterea coeficientului de inteligență (trebuie avut în vedere faptul că nu se va depăși liminaritatea), dezvoltă memoria, abilitățile de citit și lingvistice în general, dezvoltă aptitudini spațiale, intensifică rapiditatea observației și a raționamentului, îmbunătățește comportamentul în școală și în societate.

III. PREMISELE ȘI SCOPUL EXPERIMENTULUI

III.1. Premisele experimentului

Fără a considera că rezultatele experimentului pot fi în mod absolut valabile în susținerea unei teorii, credem că, în dezbaterea asupra randamentului practicării jocului de șah la copiii cu C.E.S., probele experimentale pot prezenta unele date care să constituie dovezi, puncte de plecare pentru discuții teoretice sau demersuri practice. În experimentul nostru vom porni de la următoarele premise:

- Copilul deficient mintal posedă dispoziții latente, procese psihice mai puțin deficitare, un potențial psiho-fiziologic adaptativ care poate fi

antrenat în terapia disfuncțiilor perceptiv-motrice, cognitive și comportamentale prin practicarea jocului de șah. Copilul deficient mintal se naște, ca orice om, cu toate perspectivele devenirii umane înregistrate în biosul lui, fapt care îl face susceptibil de educare și reeducare. Scoarța cerebrală a copiilor deficienți mici este destul de mobilă și, în acest sens, propice refacerii funcțiilor instrumentale și cognitive deficitare. La copilul cu C.E.S., ca la orice alt copil de vârstă mică, există un fel de plasticitate care conduce la performanțe stereotipe, dar care oferă și un anumit grad de variabilitate în adaptările la situații noi. Jocul de șah poate dezvolta și ameliora aceste posibilități. De aceea, în experiment sunt incluși 15 copii din clasele I-IV;

- Coeficientul de inteligență al copilului deficient poate crește cu un număr mai mare sau mai mic de procente, dar fără a depăși limitele liminarului. Aceasta se întâmplă doar în cazul copiilor cu întârziere mentală. O creștere de câteva procente este foarte importantă în recuperarea copilului deficient, deoarece contribuie la o mai bună operativitate a inteligenței, până la pragul abstractului;

- Funcțiile perceptiv-motrice pot fi îmbunătățite până la pragul de dispariție a disfuncțiilor;

- Conform legii lui Thorndike „succesul naște succes”, tendința de a reface ceva provine din satisfacția pe care o procură reușita. Datorită pozitivării imaginii de sine prin practicarea jocului de șah, unele tulburări comportamentale pot dispărea, iar relaționarea poate fi mult ameliorată. Jocul de șah favorizează apariția unor stări motivaționale prielnice stimulării și intensificării procesului de asimilare și recuperare;

- O premisă și o argumentare de ordin gnoseologic considerăm că sunt necesare. Este cunoscut faptul că orice act de cunoaștere se sprijină pe percepție. Galperin arată faptul că organizarea acțiunilor mintale este condiționată de organizarea acțiunilor externe cu obiectele sau cu materializări ale acestora. Structurile gândirii le modelează pe cele ale acțiunii, care la rândul lor le modelează pe cele ale gândirii. Această situație se întâlnește la omul și copilul normal ca intelect. La copilul deficient mintal, învățarea începe cu acțiunea, care determină procese în cortex. Jean Piaget scria că natura inteligenței derivă din acțiune. Acțiunea proprie are valoare informativă și formativă (celebra experiență a asamblării cuburilor). Jocul cu piesele de șah, ca acțiune, modelează gândirea, memoria și rapiditatea deciziilor, iar modelarea gândirii dezvoltă mutări inteligente.

Conform opiniilor psihologilor și defectologilor referitoare la comportamentul deficientului mintal, acesta este într-o continuă competiție cu sine însuși. De aceea, trebuie exploatată orice modalitate care poate conduce la compensarea funcțiilor deficitare, cu propunerea de a utiliza jocul

de șah ca terapie, având în vedere diversitatea și infinitatea lumii interioare a copilului cu C.E.S.

III.2. Scopul experimentului

Scopul experimentului este acela de a verifica eficiența practicării jocului de șah la copiii deficienți mintal în dezvoltarea IQ-ului, memoriei și rapidității gândirii, în corectarea tulburărilor perceptiv-motrice și comportamentale.

IV. METODICA CERCETĂRII

Experimentul se va desfășura în cursul anilor școlari 2017-2020 pe un număr de 15 subiecți din clasele I-IV de la C.Ș.E.I. „Elisabeta Polihroniade” Vaslui. Lotul de elevi a fost selectat din cei 36 de elevi care sunt membri ai clubului de șah din școală și care desfășoară un program de instruire săptămânală de o oră și jumătate.

Menționăm faptul că am propus cercetarea pe o durată mare de timp plecând de la premisa că timpul de însușire a jocului de șah este individual la copilul cu deficiență mintală și necesită o perioadă mai lungă decât la copilul cu intelect normal.

Subiecților le vor fi aplicate următoarele teste la începutul experimentului și la sfârșitul acestuia, precum și în decembrie 2018 – pentru o evaluare intermediară:

- Matricele Progressive Raven – pentru determinarea coeficientului de inteligență, relevant pentru determinarea capacității de a raționa prin analogie în plan perceptiv. Analizând calitativ răspunsurile copilului, testul ne oferă informații cu privire la capacitatea de orientare spațială;
- Testul Bender-Santucci – pentru determinarea nivelului de dezvoltare a funcției perceptiv-motorii, pentru determinarea aptitudinii de a percepe cu exactitate relațiile și configurațiile spațiale, de a-și reaminti forma care poate servi drept conținut al diferitelor operații mintale;
- Proba Oseretsky – pentru determinarea rapidității manuale și evaluarea dominanței;
- Probă pentru memorie.

Prelucrarea statistică a datelor se va face prin metode analitice parametrice, și anume prin metoda de calcul a coeficienților de corelație Pearson. Calculul matematic ne oferă posibilitatea de a stabili exact dacă diferențele se datorează întâmplării sau terapiei prin șah, pe baza abaterilor standard ale celor două distribuții și numărului subiecților.

* * *

SOCIETATEA MODERNĂ ȘI INTEGRAREA COPIILOR CU C.E.S.

Prof. Paulina PĂVĂLUCĂ;
Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Elisabeta Polihroniade”, Vaslui

Motto:

„Există numai un singur fel de a înțelege oamenii, anume de a nu ne grăbi să-i judecăm, ci de a trăi în preajma lor, a-i lăsa să se explice, să se dezvăluie zi de zi și să se zugrăvească ei înșiși în noi.”

(Charles Augustin SAINTE-BEUVE)

Omul este o ființă socială, el trăiește în și prin societate. Se spune chiar că cea mai veche nevoie a omului este nevoia de celălalt. În afara societății, în condiții de sălbăticie, omul riscă să piară sau să se dezumanizeze. Interacționând cu semenii săi, omul învață limba, valorile și regulile conviețuirii sociale, devine parte integrantă a societății. Fiecare om ocupă un anumit loc și joacă un anumit rol în societate. Locul pe care-l ocupă îi conferă anumite drepturi și îndatoriri.

Deoarece indivizii fac parte în același timp din mai multe grupuri sociale, ei vor avea mai multe statute. Așa, de exemplu, adolescenții au statutul de elevi la școală, de copii în familie, de prieteni la joacă etc. Un medic poate fi în același timp tată, soț, sportiv etc.

Din ansamblul statutelor sau pozițiilor sociale pe care le deține o persoană, unele sunt foarte importante, îi afectează viața în mare măsură, altele sunt mai puțin importante. Astfel, în societatea modernă, statutul profesional și statutul familial sunt statute majore. Pierderea unui astfel de statut îi poate provoca individului sentimente de tristețe, inutilitate, adâncă suferință, îi poate tulbura identitatea. Așa se poate întâmpla, de exemplu, când oamenii își pierd statutul profesional, datorită intrării în șomaj sau pensionării. Chiar și modificarea majoră a unui statut principal, cum ar fi cel de părinte, este greu de suportat. Când copiii cresc, se căsătoresc, părăsesc locuința părinților, aceștia din urmă se pot simți mai puțin utili, mai puțin importanți în viața copiilor lor.

În societățile moderne, poziția socială primită de o persoană prin naștere poate fi schimbată. Statutele profesionale și maritale (de soț/soție) sunt statute dobândite pe care indivizii le aleg și le obțin într-o mare măsură prin aport personal.

Chiar dacă indivizii se nasc într-o familie săracă, nu există nici o lege care să-i împiedice să se îmbogățească, dacă sunt capabili. Chiar dacă se nasc într-o familie cu un standard educațional modest, societatea nu-i împiedică să obțină înalte performanțe educaționale.

În societățile democratice, indiferent de originea lor socială (de statutul social al familiei în care se nasc), tinerii se pot pregăti și pot aspira la ocuparea oricărui statut socio-profesional.

Democrația oferă egalitatea șanselor tuturor membrilor săi. Indivizii au posibilitatea de a urca pe scara ierarhiei sociale, indiferent de statutul familiei din care provin. Ascensiunea socială depinde mai mult de competențele și personalitatea individului decât de originea lui socială.

Democrația este definită ca o societate meritocratică. Cu alte cuvinte, fiecare ocupă locul pe care-l merită: „Omul potrivit la locul potrivit”. Recompensele pe care societatea le acordă membrilor săi sunt în funcție de importanța rolurilor pe care aceștia le joacă, de calitățile, de competențele lor. Cei care vor juca roluri mai importante în societate și vor avea competențe deosebite vor ocupa cele mai înalte poziții în societate, și invers. Libertatea și egalitatea șanselor sunt premisele fundamentale ale demnității umane.

Societatea democratică este singura care poate aspira la respectarea demnității umane, la asigurarea egalității șanselor tuturor membrilor ei. Ea interzice, din punct de vedere legal, orice formă de discriminare în raport cu sexul, rasa, apartenența etnică și religioasă. Discriminarea este forma de încălcare a dreptului la egalitatea șanselor și la afirmarea plenară a personalității umane, fiind incompatibilă cu natura democratică. Discriminarea este, de multe ori, rezultatul prejudecăților și cunoașterii insuficiente a celorlalți.

De asemenea, discriminare se face și față de persoanele cu dizabilități. Dizabilitatea face parte din existența umană, fiind o latură a dimensiunii universale a umanității. Ea este cea mai puternică provocare în acceptarea diversității, pentru că limitele sale sunt foarte fluide.

În categoria persoanelor cu dizabilități poate intra oricine, în orice moment, ca urmare a unor împrejurări nefericite (boli, accidente) și există opinia că segmentul de populație marcat de dizabilități este potențial în creștere.

Sacina evaluării persoanelor cu dizabilități nu este una ușoară. Rolul cadrului didactic este să știe exact ce este dizabilitatea, dar și să o recunoască, fie ca pe o experiență unică, fie ca pe o dimensiune a diversității umane. Numai astfel se poate aprecia corect dacă programele de intervenție educațional-recuperatorii răspund necesităților celor cărora le sunt adresate.

Integrarea școlară reprezintă procesul de includere în școlile de masă sau în clasele obișnuite, la activitățile educative formale și nonformale, a copiilor considerați ca având cerințe educative speciale.

Integrarea școlară reprezintă o particularizare a procesului de integrare socială a acestei categorii de copii, proces care are o importanță fundamentală în facilitarea integrării ulterioare în viața comunitară prin

formarea unor conduite și atitudini, a unor aptitudini și capacități favorabile acestui proces.

În plus, integrarea școlară a copiilor cu cerințe speciale permite, sub îndrumarea atentă a cadrelor didactice, perceperea și înțelegerea corectă de către elevii normali a problemicii și a potențialului de relaționare și participare la viața comunitară a semenilor lor care, din motive independente de voința lor, au nevoie de o abordare diferențiată a procesului de instrucție și educație din școală și de anumite facilități pentru accesul și participarea lor la serviciile oferite în cadrul comunității.

Relația dintre incluziune și integrare are următoarele caracteristici:

- Integrarea copiilor cu cerințe speciale are în vedere includerea acestora în clasele obișnuite; se concentrează pe transferul copiilor de la școli separate (școlile speciale) la școlile obișnuite din cadrul comunității; dacă nu se constată o creștere a interacțiunilor între elevii cu sau fără dizabilități sau cu diferențe în învățare, putem considera că nu este un proces de integrare școlară reală, ci numai o etapă în integrare: integrarea fizică.

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

Practica a demonstrat că integrarea presupune adaptare, deci instrumentele de lucru propuse și proiectele de intervenție unitară corectiv-compensatorie trebuie să ofere idei flexibile, ușor adaptabile la situații concrete.

Capacitatea de relaționare, profesionalismul, exemplul de dăruire, perseverența cu care educatorii își desfășoară activitatea impulsionează și obligă: „Din suflete formate, pentru suflet în formare”.

Într-un colectiv de elevi din școala publică, copilul cu nevoi speciale va trebui să depășească cel puțin două bariere: propria sa timiditate, inhibiție socială, coroborată cu un complex de inferioritate care se manifestă prin izolare și respingerea de către ceilalți, atitudini datorate de cele mai multe ori ignoranței și prejudecăților.

Conștient de această realitate, învățătorul/profesorul integrator va avea în vedere realizarea următoarelor obiective: încurajarea relațiilor naturale de sprijin; promovarea interacțiunilor copiilor de aceeași vârstă prin strategii de tipul „învățarea în cooperare și parteneriat între elevi”; dezvoltarea prieteniei prin cunoaștere reciprocă; consilierea părinților copiilor.

Introducerea în clasa integratoare a elevului cu dizabilități nu trebuie să se facă întâmplător, prezentarea acestuia trebuie pregătită în prealabil, printr-un proces de sensibilizare și informare a factorilor implicați. Această activitate este necesară pentru ca integrarea să nu se facă brutal, iar învățătorul/profesorul și copiii să fie pregătiți, să cunoască ce poate și ce nu

poate să ofere, să realizeze ce reprezintă un copil cu nevoi speciale, cât, cum și unde trebuie ajutat și, nu în ultimul rând, să conștientizeze faptul că este **copil**, un copil ca toți ceilalți.

Strategii

- Prezentarea copilului în fața colegilor trebuie să se desfășoare normal, să fie aceeași ca și pentru orice coleg nou venit;
- Pentru a favoriza comunicarea și receptarea mesajului verbal este necesar ca mesele să fie așezate în semicerc sau în grupuri mici (maxim 4 elevi);
- Folosirea, preponderent, a metodelor activ-participative – care stimulează interesul pentru cunoaștere, dezvoltă învățarea prin cooperare și dezvoltă colaborarea și sprijinul reciproc pentru rezolvarea diferitelor sarcini;
- Reconsiderarea metodelor de predare-învățare, în sensul adaptării la cerințele educaționale specifice gradului și tipului de handicap;
- Utilizarea jocului de rol ca modalitate pentru învățarea comportamentului social;
- Solicitarea elevului la diferite activități practice și de gospodărire;
- Recompensarea;
- Existența unor structuri de sprijin la nivelul școlilor publice;
- Implicarea autorităților locale;
- Implicarea mass-mediei în sensibilizarea comunității la problemele copiilor cu C.E.S.

Modalități de depășire a barierelor

- Informarea eficientă în școala publică și în comunitate;
- Cursuri specifice pentru cadrele didactice din școlile publice ce urmează a fi integratoare;
- Metodologie adecvată;
- Motivarea personalului;
- Activități preintegrative;
- Team-building-uri;
- Set de materiale și instrumente de evaluare.

În complexul proces de integrare a copiilor cu dizabilități în școala publică, luarea deciziilor asupra conținutului și a strategiilor de instruire cele mai potrivite constituie inima predării strategice. Conceptul de predare strategică se conturează în principal pe rolul profesorului ca **model** și ca **mediator**, deși nu exclude rolul său de manager și conducător al procesului de instruire.

În concluzie, integrarea școlară a copiilor cu C.E.S. depinde în mare măsură de atitudinea societății față de acești copii și, totodată, de imaginea de sine a acestora. Procesul de incluziune școlară a copiilor cu dizabilități poate fi facilitat prin educarea imaginii de sine favorabile la ei. Imaginea de sine la copiii cu C.E.S. poate fi optimizată prin implicarea lor într-un program

psihopedagogic de armonizare a personalității, orientat la mai multe competențe, și anume formarea autoaprecierii adecvate și, respectiv, și capacitatea de acceptare a celuilalt, dezvoltarea abilităților de comunicare interpersonală, dezvoltarea procesului de luare a deciziilor, de rezolvare a conflictelor și înlăturarea barajelor în comunicare și a barierelor afective.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Bogdănescu, I.; Neamțu, M.; Rosan, A.; Marcu, S. – *Învățăm împreună*; Editura Alma Mater, Cluj-Napoca, 2006;
2. Gherguț, A. – *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație*; Editura Polirom, Iași, 2006;
3. Vrășmaș, T.; Daunt, P.; Mușu, I. – *Integrarea în comunitate a copiilor cu cerințe educative speciale*; Editura Meridiane, București, 1996;
4. Vrășmaș, T. – *Educația integrată și/sau incluzivă*; Editura Aramis, București, 2001.

* * *

EDUCAȚIA PENTRU DIVERSITATE

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

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

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

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

Fiecare școală care dorește să fie deschisă și flexibilă, prin aplicarea principiilor incluziunii, trebuie să demonstreze, prin managementul pe care îl propune, următoarele:

- Înțelegerea reală și recunoașterea incluziunii ca o parte a politicilor de egalizare a șanselor persoanelor cu cerințe speciale, și nu ca o simplă plasare a copiilor împreună;

- Recunoașterea legăturilor dintre educația incluzivă și valorizarea diversității umane prin promovarea unui etos școlar care valorizează toți copiii și familiile lor;

- Favorizarea unui climat de sprijin flexibil și oferirea unor răspunsuri adecvate cerințelor individuale prin oferta educațională a școlii;

- Susținerea implicării comunității locale în dezvoltarea programelor și a ofertelor educaționale pentru toate categoriile de elevi din școală;

- Favorizarea accesului personalului didactic la ocazii de dezvoltare profesională care să susțină/sprijine dezvoltarea practicilor incluzive.

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

În opinia mai multor autori, promovarea educației incluzive/integrate în școlile din sistemul de învățământ trebuie să aibă la bază următoarele principii-cadru:

- Toți elevii au dreptul să participe la toate activitățile incluse în programa școlilor obișnuite;

- În timpul programului școlar, personalul didactic și de specialitate se va implica direct în susținerea pe toate căile a integrării maxime a elevilor cu cerințe educaționale speciale;

- Școala va trebui, printr-o serie de schimbări radicale în domeniul curriculumului, să vină în întâmpinarea tuturor cerințelor educaționale ale elevilor, fără a leza demnitatea și personalitatea acestora.

În condițiile educației incluzive, clasele/grupele de elevi vor include copii apropiați ca vârstă și nivel de experiență socioculturală.

Aplicarea acestor principii în practica școlii pentru diversitate presupune din partea personalului didactic și de specialitate o serie de calități, cum ar fi:

- Să aibă responsabilitatea recunoașterii nivelului de competență profesională și dorința de perfecționare a capacităților de lucru în condițiile educației integrate și ale școlii incluzive;

- Să manifeste o atitudine critică și constructivă, prin propuneri concrete și realiste, în sprijinul includerii copiilor cu cerințe educative speciale în clasele unde își desfășoară activitatea;

- Să demonstreze o implicare totală în procesul didactic, astfel încât să satisfacă într-o măsură cât mai mare cerințele educaționale ale elevilor din clasă;

- Să trateze elevii cu demnitate și respect și să dea dovadă de considerație față de situația particulară în care se află copiii cu cerințe educative speciale;

- Să aibă convingerea că educația integrată și școala incluzivă presupun cu necesitate activitatea în echipe de specialiști (profesori, educatori, profesori de sprijin, consilieri școlari, asistenți sociali, psihopedagogi specializați în activități cu diferite categorii de copii cu cerințe speciale).

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Gherguț, A. – *Sinteze de psihopedagogie specială*; Editura Polirom, Iași, 2013.

* * *

EDUCAREA PATRIOTICĂ A ELEVILOR DIN CENTRELE ȘCOLARE DE EDUCAȚIE INCLUZIVĂ

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

Motto:

*„Iubește-ți patria, copile,
Că-i locul cel mai sfânt
Ce dat ți-o fi cât ai tu zile
Să dăinui pe pământ.*

*Aici e vatra strămoșească
Și mândrul tricolor,
Aici e țara românească
Cu harnicu-i popor.”*

(„Iubește-ți patria, copile!, de Mihai Beniuc – fragment)

I. INTRODUCERE ÎN PROBLEMATICĂ

În realizarea educației patriotice la elevi trebuie să pornim de la ideea că patriotismul cunoaște în etapa actuală, după Revoluția din 1989, o revenire la sensul inițial și nedenaturat al acestuia. Astfel, patriotismul înseamnă în mod deosebit dragostea față de mediul geografic în care trăim, cu frumusețile și bogățiile lui, față de limba și cultura poporului, față de trecutul glorios al țării, apărarea independenței și libertății patriei în orice împrejurare.

Toate aceste elemente de conținut ale patriotismului trebuie considerate obiective esențiale în formarea elevilor noștri ca adevărați patrioți.

Realizarea acestor obiective pretinde fiecărui cadru didactic să urmărească permanent ca noțiunile și reprezentările asimilate în cadrul educației patriotice să fie însoțite de puternice trăiri emoționale care să conducă treptat la conturarea unor veritabile sentimente, convingeri și atitudini patriotice...

... Educarea patriotismului se realizează și în centrele școlare de educație incluzivă prin toate obiectele de învățământ, într-o deplină corelare cu procesele cunoașterii, pe măsura formării reprezentărilor și înțelegerii noțiunilor despre patrie.

II. EDUCAREA PATRIOTICĂ A ELEVILOR CU C.E.S.

II.1. Scurte considerații

Realizarea educării patriotice a copiilor cu nevoi educaționale speciale, împletită în mod organic cu componentele afective ale proceselor de cunoaștere și strâns legată la început de educația moral-civică, debutează

prin formarea primelor reprezentări despre mediul familial și social în care trăiește copilul, urmărindu-se ridicarea treptată spre înțelegerea unor fapte și activități cu semnificație propriu-zis patriotică.

Elevii învață încă din clasele primare să guste frumusețea limbii materne, iau primul contact cu modul de viață al înaintașilor, cu lupta lor pentru dreptate națională și socială, cu aspirațiile lor de libertate, cu idealul de pace al neamului românesc. Ei încep să înțeleagă că PATRIA înseamnă nu numai locul unde s-au născut și au auzit graiul dulce al mamei, dar și locul unde s-au născut, au trăit, au muncit și au murit strămoșii lor. Pășind pe drumul cunoașterii, copiii noștri încep să trăiască sentimente de mândrie că sunt fii și urmași ai unui popor cu tradiții glorioase de luptă și de muncă.

II.2. Obiective – clasele 0-IV

- formarea reprezentărilor despre familie, școală și împrejurimile ei;
- cultivarea dragostei și respectului față de părinți și ceilalți membri ai familiei;
- cultivarea dragostei față de personalul școlii;
- formarea unor reprezentări despre bine și rău, despre unele însușiri morale;
- cultivarea relațiilor de prietenie între copii;
- formarea deprinderii de a fi ordonați, de a participa la activități în colectiv;
- formarea deprinderii de a îndeplini cerințele formulate de părinți și de colectivul de educatori ai clasei;
- cunoașterea drapelului patriei;
- familiarizarea copiilor cu unele evenimente și sărbători naționale și internaționale.

II.3. Obiective – clasele V-X

- lărgirea (îmbogățirea) sferei de reprezentări și noțiuni despre familie, școală, localitatea în care trăiesc, orașul în care învață; cunoașterea denumirii acestora, a unor societăți și instituții mai importante;
- cunoașterea unor aspecte ale muncii desfășurate de părinți, de oamenii din localitatea de domiciliu; cultivarea respectului față de producătorii de bunuri;
- cunoașterea denumirii țării și a capitalei;
- însușirea (extinderea) sferei de cunoștințe despre frumusețile și bogățiile patriei noastre; formarea sentimentului de dragoste față de țară;
- însușirea unor cunoștințe despre drapelul patriei și despre stema României; descifrarea elementelor simbolice pe care le reprezintă;
- învățarea Imnului patriei și însușirea unei atitudini de respect în timpul intonării acestuia;
- familiarizarea copiilor cu unele fapte și evenimente deosebite din istoria patriei și poporului nostru;
- cunoașterea unor înalte însușiri morale ale poporului român;

- cultivarea dragostei pentru frumusețea și armonia limbii române, pentru bogăția folclorului, obiceiurilor și tradițiilor poporului nostru;
- formarea și cultivarea relațiilor de prietenie între copiii români și cei care aparțin diferitelor naționalități conlocuitoare;
- cunoașterea unor aspecte ale vieții copiilor din alte țări; cultivarea sentimentelor de prietenie față de copiii din lumea întreagă, a dragostei pentru pace.

II.4. Conținut și strategii de realizare

- a) **lecturi după imagini:** „Familia mea”, „Profesiunea părinților mei”, „Școala noastră”, „Să ne cunoaștem patria”, „Frumoasă ești, patria mea!”, „Țara mea frumoasă și bogată”;
- b) **observări:** Drapelul patriei, Stema țării;
- c) **desene:** „Dar pentru mama”, „Strada mea cea frumoasă”, „Școala noastră ca o floare”, „Drapelul țării”;
- d) **expoziții:** „Ce pot face două mâini dibace”, „Mama mea”;
- e) **povestiri:** Se va povesti copiilor despre munca părinților, relațiile dintre copii și părinți, modul cum trebuie să se comporte copiii între ei în familie și în școală, oamenii de diferite profesii și realizările lor, frumusețile naturii patriei, drapelul României, Ziua Mamei, Ziua Copilului ș.a.m.d.;
- f) **poezii:** „Patria”, „Țara mea de dor” – de Rusalim Mureșan; „Țara mea” – de Otilia Cazimir; „Patriei”, „Patria” – de Mihail Cozma; „Țara mea”, „Luminoși ca țara”, „Frumoasă țară”, „Ce frumoasă-i țara mea” – de Aurel Ciurunga; „Țara mea”, „Patria-grădină”, „Meleag natal”, „Roșu, galben și albastru”, „Mă pregătesc” – de Elena Dragoș; „Mândrie”, „Pace” – de Mălina Cajal; „Patrie dragă” – de Haralambie Țugui; „Țara mea, acest pământ”, „Pacea are trei culori” – de Valeria Boiculesi; „Bucurie” – de Florin Mugur; „Eroii” – de Petre Ghelmez; „Țara” – de Crișan Constantinescu; „Cele două mame”, „Iubește-ți patria, copile!” – de Mihai Beniuc; „Patria mea” – de Ion Brad; „Copilul către patrie”, „Pace” – de Virgil Carianopol; „Peste tot în țara mea” – de Dimitrie Rachici; „Limba românească” – de George Sion; „Patria mea”, „Patria”, „România” – de Victor Tulbure; „Drapelul” – de Nicolae Nasta; „Tricolorul”, „Pace” – de Irimie Străuț; „Steagul nostru” – de Mircea Pop; „Floare tricoloră” – de Traian Oancea; „Cântec de pace” – de Ileana Bumbac; „Cântec de pace” – de Viorel Cozma; „Copiii lumii” – de Dan Mureșan; „Scumpă țară românească” – de Haralamb Lecca; „Pui de lei” – de Ioan Nenițescu; „Pașa Hassan”, „Rugămintea din urmă”, „Trei, Doamne, și toți trei”, „Cântecul redutei”, „Scut și armă” – de George Coșbuc; „Muma lui Ștefan cel Mare”, „Ștefan la moarte”, „Daniel Sihastru”, „Țepeș și solii”, „Năvala lui Țepeș” – de Dimitrie Bolintineanu; „Peneș Curcanul”, „Sergentul” – de Vasile Alecsandri; „Scrisoarea III” – de Mihai Eminescu; „N-au murit în zadar”, „Noi” – de Nichita Stănescu;

- g) *cântece:*** Imnul „Deșteaptă-te, române!” – versurile: Andrei Mureșanu, muzica: Anton Pann; „Să fie pace pe pământ” – muzica și versurile: Temistocle Popa; „Graiul țării” – versurile: Constantin Atomii, muzica: Gheorghe Bazavan; „Copiii de pe-acest pământ” – versurile: Roxana Popescu, muzica: Ion Cristinoiu; „Țara mea” – muzica și versurile: Alexandru Stanciu; „Bucurie” – din folclorul copiilor; „Drapelul nostru” – muzica și versurile: Liviu Comes; „Chipul țării mele” – versurile: A. Ivășcanu, muzica: Liviu Comes; „Frumoasă e țara mea” – versurile: Georgeta Moraru, muzica: Ana Motora-Ionescu; „Ce frumoasă-i țara mea” – muzica și versurile: D. D. Stancu; „Sunt român”, „Soldații” – muzica și versurile: G. Breazul și N. Saxu; „Armata noastră” – muzica și versurile: Constantin Zamfir; „Cântec pentru patrie” – muzica și versurile: Alexandru Hrisanide; „Trec ostașii” – muzica și versurile: Ion Chioresanu; „Hora Unirii” – versurile: Vasile Alecsandri, muzica: Alexandru Flechtenmacher; „Țara noastră o iubim” – versurile: Sanda Ștefan, muzica: Alexandru Petroveanu; „Colț de țară minunat” – muzica și versurile: Magdalena Ursu; „Eu sunt numai un copilăș” – versurile: Rozalia Pop, muzica: W. A. Mozart; „Limba românească” – versurile: G. Sion, muzica: I. Cartu; „Nume scump, nume drag” – muzica și versurile: Ana Motora-Ionescu; „Chipul patriei” – versurile: Georgeta Moraru, muzica: George Enescu; „Imnul eroilor” – versurile: I. Dormidont, muzica: Ionel G. Brătianu; „Moștenire” – versurile: Otilia Cazimir, muzica: Ana Motora-Ionescu;
- h) *activități cu caracter practic-aplicativ:*** „Daruri pentru prietenii mei”, „Daruri pentru mama”, „Micii constructori”;
- i) *concursuri de desene pe asfalt:*** „Bucuriile copiilor”, „Copilărie fericită”, „Culorile patriei”;
- j) *audiții și vizionări:*** Seturile de diapozitive: „Să ne cunoaștem patria”, „Călătorie prin țara mea”;
- k) *ascultarea unor povestiri, cântece și poezii*** cu conținut patriotic, înregistrate pe casete audio, CD, DVD sau casete video;
- l) *plimbări în apropierea școlii*** pentru a cunoaște strada, cartierul;
- m) *vizitarea și observarea sistematică a celor mai importante unități economice și instituții din localitate;*** prezentarea, pe înțelesul copiilor, a importanței economico-sociale a acestora, a specificului activității desfășurate de oamenii muncii, de părinții lor;
- n) *sărbătorirea zilelor de naștere ale copiilor;***
- o) *serbări și șezători*** pe teme patriotice;
- p) *vizionarea programelor artistice*** desfășurate de elevi ai școlii noastre (și nu numai), evenimente organizate cu diferite prilejuri în timpul anului școlar;

q) confecționarea unor albume: „Copilărie fericită”, „De ziua copilului”, „Vederi din țara mea”...

III. ROLUL ISTORIEI ÎN EDUCAREA PATRIOTICĂ A MICILOR ȘCOLARI

Studierea istoriei, „cea dintâi carte a neamului”, nu reprezintă numai un act de cunoaștere a trecutului omenirii sau al unei națiuni, ci – dincolo de aceasta – este un puternic mijloc de educare a tinerilor în spiritul dragostei față de țară, al patriotismului, stimulent puternic pentru munca și viața noastră, a tuturor.

Istoria pe care copiii din centrele școlare de educație incluzivă o învață este o istorie de neuitat, devenită legendă, iar legenda constituie practic aureola care împodobește istoria și luminează dragostea de țară.

Pentru cunoașterea unor fapte și evenimente însemnate din trecutul de luptă al poporului nostru, precum și a unor înalte însușiri morale ale acestuia, recomand cu căldură lectura și comentarea unora dintre legendele și povestirile istorice ale lui Dumitru Almaș sau Eusebiu Camilar. Am observat cum acești copii, fiecare cu puțința lui de a înțelege istoria noastră națională, sunt mișcați de conținutul acestor scrieri, găsind acele date elementare pe care fiecare generație are dreptul și datoria să le învețe și să le cunoască ca fiind un adevărat abecedar al istoriei naționale.

Ei au cunoscut astfel, datorită lui Dumitru Almaș, pe: „Străbunul străbunilor – Burebista”, „Decebal, eroul dacilor”, „Un prieten al dacilor: Apollodor din Damasc”, „Basarab voievod, eroul de la Posada”, Mircea cel Bătrân – eroul de „La Rovine, în câmpie”, „Ștefan cel Mare, biruitor în lupta de la Vaslui”, „Neculai Milescu Spătarul, călător prin lumea largă”, „Haiducul Pinte Viteazul”, „Nicolae Bălcescu, prietenul poporului”, „Petrișor, fiul revoluției”, „Avram Iancu – Craiul Munților”, „Ecaterina Teodorescu, Eroina de la Jiu”; au aflat despre: „Cum l-a înfrânt Traian pe Decebal”, „Dreptatea lui Vlad vodă Țepeș”, „Bătălia din Codrii Cosminului”, „Împăcarea dintre Petru Rareș și sultanul Soliman cel Măreț”, „Curajul și puterea lui Ion Vodă”, „Banul Mihai și călăul”, cum „Mihai Viteazul câștigă bătălia de la Călugăreni și numele de viteaz”, „Mihai Vodă și Hasan Pașa”, „Matei vodă Basarab și căpitanul din straja curții domnești”, „Durerosul sfârșit al lui Constantin Brâncoveanu”, „Fluierul și gorunul lui Horea”, „Cuza vodă și sultanul”; au descoperit ce s-a întâmplat „Când Tudor Vladimirescu a trecut Oltul”; au deslușit de ce „Toți românii cântă Hora Unirii”; ce a însemnat pentru țară „Nici pe aicea nu se trece!”; ce a văzut marele literat român Lucian Blaga la Alba-Iulia, în 1918...

... Se spune că o conștiință îmbogățită cu datele oferite de istorie se cunună cu veșnicia – omul este muritor, dar poporul și țara sunt eterne. Istoria este cel mai potrivit mod de a întreține dragostea de țară/popor și de a hrăni veșnicia acelei țări și a aceluia popor.

IV. VASLUIUL – CADRU PROPICE DE DESFĂȘURARE A EDUCAȚIEI PATRIOTICE

Străveche vatră de cultură și civilizație românească, cu un trecut glorios de luptă atestat prin numeroasele mărturii în piatră și bronz, meleagurile de legendă ale Vasluiului au fost și sunt un interesant punct de atracție turistică pentru toți cei care vor să admire fermecătoarea priveliște a blânelor dealuri moldovene și un cadru adecvat de educare patriotică a copiilor și tinerilor, descendenți sau nu ai plăieșilor lui Ștefan și ai dorobanților de la 1877.

Vasluiul este așezat într-o regiune de coline, pe prelungirea sudică a Dealului Morii, la confluența râului Bârlad cu râul Vaslui și cu pârâul Delea. Așezat în inima țării Moldovei, la răscrucea unor importante drumuri comerciale, în vremea lui Alexandru cel Bun a fost loc de vamă. Începând din 10 ianuarie 1475, când temerarul domnitor Ștefan cel Mare a învins uriașa oaste turcească a lui Mahomed al II-lea, cuceritorul Constantinopolului, orașul Vaslui a intrat definitiv în istorie. În 1490 a devenit reședință domnească, ruinele Curții Domnești de pe vremea marelui Ștefan putând fi văzute și astăzi. „*Aici la Vaslui – nota în 1653 călătorul străin Paul de Alep – curtea, băile, locurile de plăcere sunt toate ale lui Ștefan vodă, precum și superba biserică cu o elegantă cupolă peste măsură de înaltă*”. Frumoasa biserică despre care făcea vorbire călătorul, Biserica „Sf. Ioan”, se află în apropierea ruinelor Cetății Domnești. Ridicată în memoria celor care s-au jertfit în bătălia de la Vaslui, aceasta a fost construită numai în cinci luni de zile, aprilie-septembrie 1490, așa cum confirmă pisană din dreapta ușii de la intrare. După trei secole de existență în forma inițială, ea a fost renovată în 1820, între anii 1924-1925 și în perioada 2011-2015, fiind unul dintre cele mai frumoase monumente istorice și de artă ale municipiului. Realizată în stil clasic românesc, biserica se impune prin originalitatea formelor structurale și prin plastica decorativă a frescelor interioare; pe unul din pereții interiori se află și un interesant portret, bine conservat, al marelui voievod.

În frumosul centru civic, dominat de silueta zveltă a Palatului Administrativ, s-a dezvelit în decembrie 1972 o impunătoare statuie din bronz a lui Ștefan cel Mare, înaltă de 5 metri, operă a sculptorului ieșean Eftimie Bârlădeanu. Pe soclul statuii este montată stema Moldovei din timpul marelui voievod și basorelieful „Închinarea steagurilor”, lângă care sunt încrustate cuvintele lui Nicolae Iorga: „*Domn adevărat, viteaz, cuminte și iubitor de țară și neam... Într-ânsul găsisse poporul românesc cea mai curată și cea mai deplină icoană a sufletului său.*”

În municipiul Vaslui educația patriotică poate prinde contur prin realizarea unor plimbări (parcul „Copou”, lacul de acumulare „Delea”), drumeții (pădurea „Paiu”, pădurea „Chițoc”, dealul „Tanacu”), dar mai ales prin vizite. Se pot vizita monumentele eroilor neamului din cimitirul

„Eternitatea” – loc unde momentul epocal al dobândirii independenței naționale la 1877, la care vasluienii și-au adus din plin prinosul de sânge și jertfă, este omagiat prin Mausoleul „Peneș Curcanul”. Acesta glorifică faptele de arme ale sergentului Constantin Țurcanu și ale celorlalți vasluieni în războiul de neam, imortalizate de „bardul de la Mircești” în poemele „Peneș Curcanul” și „Sergentul”. Monumentul eroilor căzuți în cel de-al II-lea Război Mondial, Muzeul Județean „Ștefan cel Mare”, Palatul Copiilor – ce-și are sediul într-o frumoasă construcție, casa Mavrocordat, cu bogate ornamentații de fațadă și ancadrame de tip clasicist, Biblioteca Județeană „Nicolae Milescu Spătarul”, Casa de Cultură „Constantin Tănase” sunt tot atâtea obiective care evidențiază potențialul turistic al municipiului Vaslui.

La circa 10 kilometri sud de oraș s-a inaugurat, în 1975, o impozantă statuie ecvestră a lui Ștefan cel Mare, pe locul unde cu cinci secole în urmă, la Podul Înalt, oastea marelui voievod a înscris una din cele mai glorioase pagini din istoria luptelor purtate de poporul român. Operă a lui Mircea Ștefănescu, pentru care artistul a primit premiul național de sculptură, statuia (împreună cu soclul) măsoară 15 metri și se află pe o colină situată la o înălțime de 30 de metri față de nivelul șoselei.

În diferite localități din apropierea orașului se găsesc și alte importante obiective. Astfel, în satul Solești se poate vizita casa Rosetti-Solescu – loc unde s-a născut și este înmormântată Elena Cuza, în satul Emil Racoviță se află casa memorială a celui care a fost întemeietorul biospeologiei, la est de Codăești există locul istoric „Movila lui Burcel”...

... „*Puține locuri – scria marele Nicolae Iorga în notele sale de călătorie – îmi sunt mai duos cunoscute ca acest ținut al Vasluiului, care nu e nici la munte, nici la șes și se împărtășește de o neasemuită frumusețe*”.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Almaș, D. – *Povestiri istorice pentru copii și școlari*; Editura Didactică și Pedagogică, București, 1990;
2. Andronic, A.; Olaru, I. – *Orașul Vaslui în vremea lui Ștefan cel Mare*, în *Acta Moldaviae Meridionalis. Anuarul Muzeului Județean „Ștefan cel Mare” Vaslui*, vol. XII-XIV; Editura Porto-Franco, Galați, 1990-1992;
3. Iosub, P.; Zugravu, A. – *Vaslui (monografie)*; Editura Sport-Turism, București, 1980.

* * *

METODE ȘI TEHNICI SPECIFICE DE INTERVENȚIE LA ELEVII CU C.E.S. CU TULBURĂRI COMPORTAMENTALE

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

Copiii cu C.E.S. fac parte din societatea noastră; aceștia, mai mult decât ceilalți copii, au nevoie de o permanentă socializare și colaborare cu alți copii pentru asigurarea integrării sociale a lor. Prin contactul direct cu elevii din alte instituții școlare și prin participarea alături de ei la diverse activități, se realizează diminuarea izolării și înlăturarea, în mare măsură, a tendințelor de agresivitate, contribuind la îmbunătățirea modului lor de viață. Tendința de a crea și sprijini cadrul necesar integrării sociale și societale a copiilor cu dizabilități este cu cât mai activă, cu atât mai eficientă, argumentul suprem constituindu-l beneficiile psihosociale ale incluziunii, aceasta facilitând asumarea de roluri sociale proprii în comunitate și stabilirea de relații sociale.

Crearea unor parteneriate între școală, familie și comunitate, dar și între diverse instituții școlare, presupune succesul elevilor la școală și mai târziu în viață. Atunci când părinții, elevii și ceilalți membri ai comunității se consideră unii pe alții parteneri în educație, se creează în jurul elevilor o comunitate de suport care începe să funcționeze.

„*Unde-s mulți, puterea crește*” spune învățătura populară, și numai prin unirea efortului părinților, cadrelor didactice, a școlii și a comunității se poate face o mai bună integrare a copiilor cu C.E.S.

Modificarea comportamentelor nedorite este o activitate extrem de complexă și dificilă. Din cauza posibilităților mai reduse de adaptare, copilul cu tulburări de conduită resimte o nevoie accentuată de sprijin din punct de vedere afectiv și social.

Asistența psihopedagogică specifică acordată acestor elevi este ca atare foarte importantă. Ea se realizează de către psihopedagog, profesor itinerant, consilier școlar, ca și de alți profesioniști (inclusiv medici) sau de echipe de intervenție multidisciplinară.,

Există în principal două etape importante în modificarea comportamentelor:

- Observarea sistematică a comportamentelor în cauză, inclusiv a faptelor care precedă și a celor care urmează;
- Ascultarea activă – angajarea într-o relație de parteneriat cu copilul – este foarte importantă mai ales la vârsta preșcolară și școlară mică.

Tehnica întăririi are în vedere manipularea evenimentului care urmează unui comportament. Întărirea poate fi pozitivă sau negativă.

Întărirea pozitivă (aprobarea, lauda etc.) crește posibilitatea ca persoana să producă în viitor un comportament asemănător, în situații similare. Întărirea pozitivă presupune folosirea recompenselor pentru a motiva numai comportamentul corespunzător. Unii autori numesc relația dintre recompensă și comportament „contingent”. Există o gamă largă de recompense (aflate și în arsenalul clasic al „tehnologiei” educației morale); ele trebuie utilizate în funcție de fiecare copil:

- Aprobare verbală, valorizare, apreciere a ceva;
- Aprobare nonverbală (zâmbet, râs, aplauze);
- Contact fizic (atingere pe umăr, strângerea mâinii, sărut, îmbrățișare etc);
- Acordarea accesului la activități preferate;
- Oferirea de premii, obiecte materiale etc.

Recompensele pot fi acordate continuu sau intermitent.

Reguli: Este necesară explicarea programului de întărire, a contingentelor, înainte de începerea acestui. Copilul trebuie să știe care este comportamentul dezirabil. Recompensa trebuie acordată imediat după producerea comportamentului dezirabil. Recompensarea comportamentului dezirabil se face ori de câte ori este nevoie. Explicarea clară a motivului acordării recompensei se face de fiecare dată când aceasta se acordă. Recompensa nu trebuie asociată cu alte comentarii ca, de pildă, cu menționarea modului în care comportamentul poate fi îmbunătățit în continuare.

Întărirea negativă (dezaprobarea, critica etc.), consecutivă unui comportament negativ, este menită să scadă în viitor probabilitatea apariției unui comportament similar; așteptarea este ca în viitor copilul să aleagă un comportament alternativ, ca să scape de întărirea negativă.

Întărirea negativă este, după unii autori, o tehnică aversivă, mai ales atunci când are în vedere eliminarea conduitelor indezirabile prin metoda sancțiunilor. Metoda poate deveni eficientă doar în cazul în care subiectul în cauză vrea efectiv să depășească conduita respectivă. Sancțiunea poate consta atât în înlăturarea întăririlor pozitive – deci este sinonimă cu întărirea negativă de mai sus –, cât și în utilizarea unor stimuli aversivi. O variantă mai eficientă pare a fi întărirea diferențiată, respectiv întărirea acelor comportamente care sunt incompatibile cu cele indezirabile.

În utilizarea sancțiunilor, care nu au întotdeauna efectul scontat, trebuie respectate câteva reguli:

- Pedepsa se va folosi doar dacă este neapărat necesar (de exemplu, dacă a fost încălcată o regulă stabilită de comun acord);
- Înainte de aplicare, educatorul se va asigura că elevul în cauză înțelege de ce anume urmează a fi pedepsit;

- Sancțiunea trebuie aplicată de îndată ce conduita indezirabilă a fost realizată;

- Pedeapsa trebuie preferată pe cât posibil în forme ușoare: mustrarea blândă (de preferat individual), atenția negativă (ignorarea), privarea de recompense etc.;

- Pedeapsa trebuie aplicată consecvent;

- Pedepsele mai grave trebuie precedate de avertismente verbale;

- Sancțiunea nu trebuie asociată cu încetarea respectului sau a afecțiunii către copil.

După efectuarea pedepsei, trebuie purtată o discuție cu copilul pentru a se identifica mai bine rolul pe care aceasta l-a avut, sentimentele copilului, perspectiva eliminării sau prevenirii conduitei respective în viitor.

Tehnica stingerii comportamentului constă în principal în renunțarea la sursele de întărire care urmează unui comportament (diminuarea sau eliminarea completă a acestora). Programul de acțiune (organizat de consilier sau psihopedagog) se recomandă a fi realizat în comun cu familia, în două etape principale:

a) Abilitarea părinților, ca și a cadrelor didactice de a face distincție între comportamentele autentice și cele intenționate negative.

b) Sfătuirea părinților și a cadrelor didactice de a manifesta aprobare numai pentru comportamentele dezirabile pozitive.

Cea mai utilizată tehnică în acest sens este "ignorarea" comportamentului în cauză.

Copilul va intra în atenția profesorului sau a părintelui numai după încetarea comportamentului nedorit.

Tehnica modelării are în vedere asimilarea unor modele comportamentale pozitive, prin imitarea unor persoane apropiate, ca de pildă educatorii sau părinții. Modelarea comportamentului are o relevanță mai largă în formarea caracterului și în educația morală la copii.

Tehnica asertivă (din englezescul assert = a afirma, a căuta să impună, a-și impune punctul de vedere), numită și antrenament asertiv, poate fi utilizată atât ca sensibilizare a copilului, cât și ca procedeu de a face față diverselor situații de viață. Tehnica este eficientă mai ales la copiii cu dificultăți în stabilirea de relații interpersonale, ca și a celor care au tendința de a-i lăsa pe alții să-i domine sau să-i manipuleze pentru a profita de pe urma lor.

Etape:

a) Practicarea comportamentului asertiv în clasă, în relația dintre educator și elevi;

b) Extinderea comportamentului în afara clasei și a școlii.

Tehnica contractului presupune o înțelegere între elev și cadrul didactic prin care elevului i se admite să facă ceea ce dorește dacă realizează mai

Întâi sarcina propusă de cadrul didactic. Cei doi pot conveni asupra unui scop comun sau pot elabora chiar un plan de acțiune împreună. Contractul poate viza, de pildă, reducerea treptată a comportamentelor indezirabile în vederea obținerii de recompense.

Consilierea centrată pe realitate este una dintre cele mai utilizate metode de consiliere în domeniu. Individul trebuie să ajungă la un comportament responsabil, dar pentru aceasta trebuie îndeplinite trei condiții esențiale:

- Să se confrunte cu realitatea, adică să o privească în față;
- Să facă lucrurile corect;
- Să fie responsabil.

Consilierul sau educatorul are obligația de a pune accentul pe prezent și nu pe trecut, pe comportament și nu pe sentimente. Adultul trebuie de asemenea să-l ajute pe elev să-și proiecteze planuri specifice pentru viitor și apoi să le urmeze.

Nevoilor de adaptare copiilor cu dizabilități li se adresează educația nonformală, ea fiind, așa cum spunea C. Cucoș: „o cale de ajutor pentru cei care au resurse mai mici de a accede la o școlarizare normală: săraci, izolați, tineri în derivă, persoane cu nevoi speciale”.

Educația nonformală este importantă prin următoarele avantaje pedagogice:

- Este centrată pe cel ce învață, pe procesul de învățare, nu pe cel de predare, solicitând în mod diferențiat participanții;
- Dispune de un curriculum la alegere, flexibil și variat propunându-le participanților activități diverse și atractive, în funcție de interesele acestora, de aptitudinile speciale și de aspirațiile lor;
- Creează ocazii de petrecere organizată a timpului liber, într-un mod plăcut, urmărind destinderea și refacerea echilibrului psiho-fizic;
- Este nestresantă, oferind activități plăcute și scutite de evaluări riguroase, în favoarea strategiilor de apreciere formativă, stimulativă, continuă;
- Răspunde cerințelor și necesităților educației permanente.

Competențele și atitudinile dezvoltate elevilor în cadrul învățării nonformale includ: competențe interpersonale, capacitatea de lucru în echipă, încrederea în sine, disciplina, responsabilitatea, coordonare și organizare, capacitatea de a rezolva probleme practice. Întrucât aceste competențe au relevanță crescută în dezvoltarea personală a individului, contribuind deopotrivă la participarea activă în societate, acestea ar trebui să fie complementare celor achiziționate prin educația formală.

În cazul educației nonformale, accentul este pus pe învățarea prin acțiune, învățarea de la egali și activitatea voluntară, mai degrabă decât învățarea unor cunoștințe din manuale și alte surse scrise de învățare.

Întrucât educația nonformală se bazează pe oferirea de situații de viață reală, care nu pot fi reproduse în clasă, instituțiile de educație formală ar trebui să coopereze cu furnizorii de educație nonformală pentru a dezvolta activități extracurriculare, combinând cunoștințele și metodologiile specifice ambelor tipuri de educație, dar respectând principiile educației nonformale.

Mai jos sunt câteva exemple de activități utilizate pentru dezvoltarea abilităților sociale ale elevilor cu dizabilități. Abilitatea socială este definită drept capacitatea de a iniția și întreține relații personale, de a fi acceptați și de a ne integra în grupuri, de a acționa eficient ca membri ai unei echipe. Prin dezvoltarea abilităților de comunicare și relaționare interpersonală, putem preveni scăderea performanțelor școlare, problemele emoționale și de comportament, dificultățile de adaptare socială.

- **„Tehnica ziarului vorbitor”**, prin care se cere elevilor la începutul unei ore să-și exprime sentimentele produse de ziua respectivă acționând asupra unui ziar pe care l-a primit de la profesor; astfel, ruperea ziarului poate desemna sentimente de frustrare acumulate de elev;

- **„Grupurile zumzăitoare”**: elevii sunt împărțiți în grupe de câte patru persoane pentru a le permite și celor mai timizi să-și exprime opiniile. Rezultatele muncii în echipă vor fi prezentate de un singur elev, fără a se nominaliza elevii care au avut o anumită idee. La început, prezentarea o vor face elevii care nu au probleme de comunicare; pe măsură ce elevii se vor familiariza cu această tehnică, sarcina prezentării rezultatelor finale va reveni și celor mai timizi;

- Tehnica **„Obiecte găsite”**: Este o tehnică producătoare de amuzament și energie, contribuind la dezvoltarea abilităților de comunicare și negociere. Se va cere elevilor ca timp de câteva minute să iasă din clasă și să revină aducând cu sine un obiect pe care l-au găsit în afara clasei. Ei au sarcina de a prezenta cât mai frumos obiectul respectiv și, chiar mai mult, să convingă profesorul să îl cumpere;

- **„Ochelarii vorbitori”**: Elevii sunt aranjați în cerc. O pereche de ochelari de soare va trece pe rând de la unul la celălalt. Unul dintre copii începe jocul purtând ochelarii. Vecinul din partea dreaptă spune: „Ochelari, ochelari, spuneți ce vedeți, spuneți ce vă place mai mult la mine!” Cel care poartă ochelarii trebuie să răspundă în numele lor. Va spune un lucru frumos, bun despre cel care a recitat versurile, apoi va trece ochelarii vecinului din partea stângă. Jocul continuă până ce toți membrii cercului vor lua parte la el.

Într-o școală a diversității, educația trebuie să pună accentul nu numai pe împărtășirea unor noi modele de socializare și de percepție a propriei persoane, ci și să faciliteze acceptarea unor diverse moduri de viață, situații, puncte de vedere.

Într-o lume perfectă, deficiența nu reprezintă un impediment, o lipsă, ci doar o altă față a normalității. Deseori, comunitatea tinde să-i marginalizeze

pe cei care sunt altfel. Persoanele cu deficiențe suferă nu atât din cauza deficienței, cât din cauza atitudinii pe care cei din jur o au față de ea. Nu este suficient să spunem că au aceleași drepturi, ci trebuie să le oferim și aceleași șanse la integrarea în societate. Dacă persoanele cu dizabilități se străduiesc să țină pasul cu societatea, oare cea din urmă, la rândul ei, nu ar trebui să le ofere șansa de a evolua cât mai aproape de normal sub aspect fizic, psihic, personal, profesional și social?

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Cucos, C. – *Pedagogie*; Editura Polirom, Iași, 2006;
2. Dumitru, G.; Bucurei, C.; Cărbuț, C. – *Integrarea elevilor cu cerințe educative speciale*; Editura Mirton, Timișoara, 2006;
3. Miftode, V. (coord.) – *Dimensiuni ale asistenței sociale: forme și strategii de protecție a grupurilor defavorizate*; Editura Eidos, Botoșani, 1995;
4. Tomșa, G. – *Consiliere școlară*; Editura Credis, București, 2000.

* * *

EVALUAREA COPIILOR CU C.E.S. CU SCOPUL ORIENTĂRII ACESTORA CĂTRE SERVICIILE ADECVATE

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

Dizabilitatea face parte din experiența umană, fiind o dimensiune a umanității. Ea este cea mai puternică provocare la acceptare a diversității. Sarcina evaluării copiilor cu deficiențe nu este una ușoară. Rolul evaluatorului este să știe exact ce este dizabilitatea, care sunt coordonatele sale, dar și s-o recunoască ca experiență unică, ca o dimensiune a diversității umane. Numai astfel se poate aprecia corect dacă serviciile și programele de intervenție și de sprijin pe care le propune, le evaluează și revizuieste răspund necesităților celor cărora le sunt adresate.

Evaluarea trebuie să se realizeze într-un cadru empatic și de pe poziții de compatibilitate culturală cu beneficiarii ei. Aceasta presupune facilitarea accesului persoanelor cu dizabilități și participarea acestora și a reprezentanților legali la toate nivelurile evaluării. Parteneriatul în evaluare este esențial; părinții au dreptul să fie consultați, să participe la luarea deciziilor consecutive evaluării, să cunoască planurile și programele de intervenție și progresele pe care le realizează copilul. Evaluarea este un act de mare responsabilitate pentru toți factorii implicați: copii, părinți, specialiști evaluatori.

În consecință, evaluarea este un proces continuu de planificare și programare care orientează elaborarea planului de servicii personalizate și programele de intervenții personalizate. Evaluarea trebuie să fie complexă și să evite formalismul. Aceasta presupune o abordare multidisciplinară – medicală, psihologică, pedagogică și socială – complementară, uneori inter-instituțională, iar din analiza și sinteza tuturor datelor rezultate reiese și trebuie să se propună soluții de integrare a copiilor cu C.E.S.

Identificarea și evaluarea complexă a copiilor cu dizabilități și alte cerințe speciale reprezintă o problemă foarte complexă și aflată în plină dinamică.

I. PRINCIPIILE EVALUĂRII COPILULUI CU DIZABILITĂȚI

- Evaluarea trebuie să fie subordonată interesului superior al copilului – creșterea nivelului de „funcționalitate”, de implicare activă în planul vieții individuale și sociale.
- Evaluarea trebuie axată pe potențialul de dezvoltare al copilului.
- Evaluarea necesită o abordare complexă și completă a elementelor relevante (sănătate biopsihică, nivel de instrucție și educație, grad de

adaptare psiho-socială, situație economică ș.a.) precum și a interacțiunii dintre acestea.

- Evaluarea trebuie să fie unitară, să urmărească și să opereze cu aceleași obiective, criterii, metodologii pentru toți copiii.
- Evaluarea trebuie să aibă un caracter multidimensional, altfel spus să determine nivelul actual de dezvoltare pentru a oferi un prognostic și recomandări privind dezvoltarea viitoare a copilului, în integralitatea sa.
- Evaluarea presupune o muncă în echipă, cu participarea activă și responsabilizarea tuturor specialiștilor implicați (psihologi, medici, pedagogi, profesori, educatori, sociologi, asistenți sociali, logopezi etc.).
- Evaluarea se bazează pe un parteneriat autentic cu beneficiarii direcți ai acestei activități: copilul și persoanele care îl au în ocrotire.

II. EVALUAREA – PROCES CONTINUU ȘI COMPLEX

Reforma din domenii ca protecția copilului, educație și sănătate atinge, în desfășurarea ei, și domeniul evaluării copiilor. Se afirmă reconsiderarea actului evaluării din perspectiva necesității includerii și a unor grupuri vulnerabile de copii în acțiunea evaluativă.

Evaluarea trebuie privită ca proces complex, continuu și dinamic de cunoaștere și estimare cantitativă și calitativă a particularităților dezvoltării și a capacității de învățare a copilului.

Evaluarea presupune colectarea de informații cât mai complete, interpretarea de date, punerea și rezolvarea de probleme în scopul orientării deciziei și intervenției.

Evaluarea este o parte dintr-un proces și nu un demers ulterior și exterior diverselor tipuri de intervenții: educaționale, de protecție, de tratament și recuperare etc. Demersul evaluativ nu se rezumă la o activitate constatativă, ci investighează potențialul de dezvoltare și învățare și sugerează programe ameliorativ-formative pe anumite paliere de dezvoltare.

Evaluarea statică – în care se pune accent pe ceea ce poate face efectiv copilul, pe abilitățile pe care le are la un moment dat și nu pe capacitățile sale de dezvoltare – a fost înlocuită cu evaluarea dinamică, evaluare prin care se estimează potențialul de învățare în scopul folosirii lui ca suport în formarea abilităților necesare dezvoltării plenare a copilului.

Probele și testele de evaluare au drept obiectiv determinarea abilităților și a disponibilităților imediate pentru dezvoltare. O asemenea abordare exclude definitiv teza „caracterului irecuperabil” al copilului cu dizabilități.

Evaluarea stabilește elementele pozitive din dezvoltarea copilului, ca punct de plecare în activitatea de recuperare (reabilitare). Evaluarea fără măsuri de intervenție este un nonsens, ca și intervenția fără evaluare și monitorizare continuă. Sistemul de intervenție în care este cuprins copilul cu dizabilități trebuie să cuprindă obligatoriu următorii pași: identificare –

diagnoză – orientare – măsuri și servicii de intervenție (de exemplu, recuperare și reabilitare) și suport – reevaluare – integrare și includere socială.

În consecință, evaluarea este un proces continuu de planificare și programare care orientează elaborarea planului de servicii personalizate și a programelor de intervenții personalizate.

Evaluarea parametrică implică utilizarea unor teste sau probe. Însă evaluarea trebuie să includă și observația directă și sistematică, istoricul dezvoltării copilului (anamneza), date socio-culturale, analiza produselor activității, analiza erorilor, analiza de sarcini, inventarele de abilități, chestionarele, interviul, dialogul cu părinții etc. Aceste metode de evaluare permit monitorizarea copilului în contexte naturale de viață, iar informațiile culese prin intermediul lor ne oferă o adevărată „hartă” a evoluției copilului și a comportamentelor sale în domenii fundamentale precum relațiile cu activitatea și cu mediul, relațiile cu ceilalți, relațiile cu sine.

III. ETAPE ALE EVALUĂRII

Demersul evaluativ în cazul copiilor cu dizabilități parcurge următoarele mari etape:

- Evaluare inițială – constatativă, ale cărei obiective sunt:
 - identificarea, inventarierea, clasificarea, diagnosticarea;
 - stabilirea nivelului de performanțe sau potențialul actual al copilului;
 - estimarea/proгноza dezvoltării ulterioare, bazată pe potențialul individual și integrat al copilului;
 - stabilirea încadrării: pe grad sau nivel educațional etc.;
 - stabilirea parametrilor programului de intervenție personalizată.
- Evaluarea formativă este un tip de evaluare continuă care evidențiază nivelul potențial al dezvoltării și urmărește inițierea unor programe de antrenament a operațiilor mintale. Ea nu este centrată pe deficit, ci evidențiază ceea ce știe și ce poate copilul, ce deprinderi și abilități are într-o anumită etapă a dezvoltării sale.
- Evaluarea finală are ca obiective:
 - estimarea eficacității intervenției sau a programului;
 - modificarea planului sau a programului, în raport de constatări;
 - reevaluarea copilului și reconsiderarea deciziei.

Evaluarea trebuie să fie complexă și să evite formalismul. Evaluarea complexă presupune o abordare multidisciplinară (medicală, psihologică, pedagogică și socială), complementară, uneori interinstituțională, iar din analiza și sinteza tuturor datelor rezultă reiese că trebuie să se propună soluții de orientare a copiilor către serviciile adecvate.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

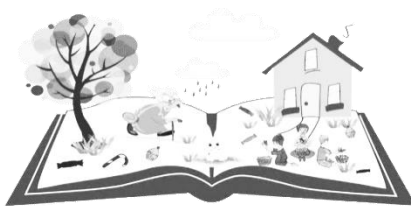
1. Boyne, R.; Rattansi, A. – *Postmodernism and Society*; Macmillan, London, 1990;
2. Cohen, L.; Manion, L.; Morrison, K. – *Research Methods in Education*; Routledge, London, 1994;
3. Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. – *Handbook of Qualitative Research*; Sage Publications, London, 1994;
4. Golu, P. – *Psihologie socială*; Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974;
5. Predescu, M. – *Psihopedagogie specială*; Tipografia Universității de Vest, Timișoara, 1994.

* * *

DESPRE POVEȘTI, POEZII ȘI IMPORTANȚA LOR ÎN VIAȚA COPIILOR

Prof. Loredana ISTRATE,
Prof. Dănuț LEONTE,
Prof. Mihaela MATIEȘ;

Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Elisabeta Polihroniade”, Vaslui



Motto:

„Poate că povestea este partea cea mai frumoasă a vieții omenești... Cu povești ne leagă lumea, cu povești ne adoarme... Ne trezim și murim cu ele.”

(Mihai Eminescu)

Dintotdeauna oamenii au simțit nevoia să-și exprime gândurile și trăirile într-un mod cât mai expresiv, să-și transpună imaginația și pasiunea în acte demonstrative spre a fi văzute și apreciate de întreaga lume. Aceste imbolduri au creat și au dezvoltat o lume aparte, lume în care oamenii trăiesc emoții deosebite, o lume a teatrului, a poeziei, a muzicii și a jocului, o lume reală transpusă în cel mai plastic și spectaculos mod, lumea poveștilor.

Poveștile au fost create ca sursă de plăcere. Ele reprezintă provocarea la care sunt ademeniți copiii, mici și mari, și – de ce nu – copiii cei „bătrâni”, adică cei din sufletul nostru, pentru că viața ne împovărează cu ani dar nu ne ia niciodată copilul pe care-l purtăm în noi. Îndemul de a citi povești reprezintă un îndemn la iubire și speranță, o provocare la luptă, lupta cu sine, de a avea curajul să fim buni într-o lume rea, de a fi frumoși într-o lume urâtă. În acest sens, George S. Patton, în opera sa de mare valoare *War as I knew it*, spunea: *„este o provocare să zâmbești atunci când înlăuntrul tău se prăbușește tot, este o provocare să iubești atunci când ai urme de talpă pe suflet, este o provocare să te ridici de jos atunci când ai pe umeri dureri cât poate duce un om, este o provocare să te încăpățânezi să trăiești când nimeni nu-ți mai dă nici o șansă..., este o provocare să crești un copil frumos într-o societate urâtă...; atât de multe provocări și atât de puțin timp să le faci față la toate...”*

De aceea, să citim înseamnă să avem curaj, curajul de a cunoaște o lume nouă, care ne deschide porțile către „orice e posibil”, o lume care ne

transpune în pielea personajelor și ne transformă în ceea ce nu credeam că putem să fim, o lume fantastică, exuberantă, ce ne imprimă emoții deosebite și ne modelează rațiunea.

Poveștile au un mare rol educațional. Copiii cresc cu povești. Trăirile provocate de eroii din povești îi fac pe aceștia să își dorească să fie ei înșiși personaje pozitive. Așadar, mesajul transmis este imediat recepționat de către copii, având un impact educațional excelent în privința atitudinii și comportamentului acestora. Copiii descoperă consecințele unor fapte și atitudini, învață strategii de viață și încep să-și gestioneze comportamentul social, aplicând în viața de zi cu zi ceea ce deslușesc în lecturi. Momentele fantastice și inopinate din povești le dezvoltă imaginația, creativitatea și gândirea spontană.

Basmele și poveștile sunt esențiale în dezvoltarea gândirii și a limbajului. De aceea, un număr cât mai mare de cărți citite echivalează cu un limbaj mai bogat și mai armonios. Cu toții cunoaștem contribuția pe care a adus-o marele psiholog și fiziolog elvețian Jean Piaget în privința teoriei dezvoltării copilului. Acesta a studiat capacitățile intelectuale ale copiilor, evidențiind modurile lor de manifestare spontană în mediul lor natural de viață. A discutat cu sute de copii de până în doisprezece ani, studiindu-le gândirea, imaginația, limbajul și comportamentul. A constatat că inteligența umană se dezvoltă încă de la naștere, în etape bine definite, și că până la șapte ani copiii gândesc calitativ diferit față de adulți. Gândirea lor este influențată de sentimente, de emoțiile trăite, de aceea este vital ca aceste emoții să fie variate și constructive. Poveștile ne oferă acest rol de a crea emoții variate, emoții pe care noi, părinții și profesorii, avem datoria de a le coordona astfel încât ele să poată dezvolta armonios un copil inteligent și fericit.

Există nenumărate basme și povești scrise în lumea întreagă. S-au remarcat scriitori talentați care au reușit să captiveze atenția extrem de rafinată a copiilor. În literatura noastră, un mare pedagog și scriitor de basme și povești este Ion Creangă, numit și maestru al basmelor, care, cu un talent literar nativ, a reușit să fascineze generații întregi. Nu există copil care să nu cunoască cel puțin o poveste scrisă de el – „Capra cu trei iezi”, „Punguța cu doi bani”... – precum și binecunoscuta operă „Amintiri din copilărie”, creație din care cu toții am avut de învățat câte o morală. Ion Creangă a fost un spirit deschis spre teoriile și inovațiile din pedagogia întregii lumi, teorii și inovații pe care ar fi dorit să le știe aplicate și la noi, dar, înainte de toate, a fost un om îndrăgostit de profesia sa și de copii, un om legat prin toate fibrele ființei lui de pământul pe care s-a născut, de tradițiile populare. În activitatea sa didactică și de autor de cărți școlare de aproape un sfert de veac, Creangă se dovedește un deschizător de drumuri, pentru că:

- Luptă împotriva învățării mecanice prin stimularea gândirii elevilor și participarea lor activă la lecții;

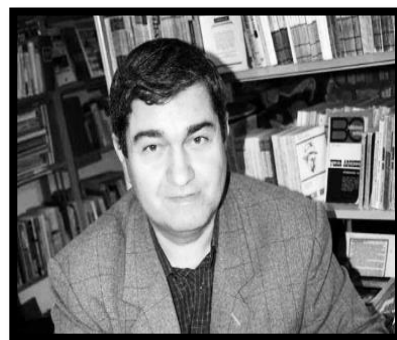
- Creează literatura pentru copii din România, valoroasă pentru formarea viitoare a tinerilor;
- Recomandă cunoașterea individualității copiilor și respectarea particularităților de vârstă;
- Precizează rolul învățătorului, acela de a lumina mintea copiilor, de a-i învăța să cunoască lumea reală și de a le forma deprinderi practice;
- Demonstrează importanța pe care o are practica școlară pentru generalizarea experienței pozitive și stimularea creației pedagogice.

Petre Ispirescu este, de asemenea, un mare culegător de basme populare românești, basme pe care le-a repovestit cu un har remarcabil. Povești ca „Tinerețe fără bătrânețe și viață fără de moarte”, „Greuceanu”, „Sarea în bucate” au îmbogățit viața tuturor copiilor.

Mihai Eminescu, considerat cea mai importantă voce poetică din literatura română, a scris și el povești minunate. Merită menționați și Tudor Arghezi, Barbu Ștefănescu-Delavrancea, Ioan Slavici, toți scriitori consacrați ai literaturii noastre.

În ultimii ani se remarcă tot mai mulți scriitori români, scriitori care se afirmă atât la noi în țară, cât și în plan internațional. Autori de proze scurte sau poezii, cu toții au reușit să se evidențieze prin umor sau prin povești pline de emoție. Literatura pentru copii este o lume plină de haz, plină de învățăminte și lecții importante de viață. Copiii, mai mari sau mai mici, se identifică și trăiesc aventurile personajelor, singura limită fiind propria imaginație. Dar mai există literatură pentru copii autohtonă? Mai există literatură pentru copii contemporană? Cum arată aceste texte dedicate generațiilor tinere?

Unul dintre autorii preferați ai copiilor în ziua de azi este Petre Crăciun. El a scris mai multe volume de basme și poezii pentru copii, printre care: „Floarea înțelepciunii și iarba puterii” (basme), „Taina ghemului de ață” (poezii), „Cruciada pisicilor” (poezii) etc. Un mare pasionat de artă, istorie și film, Petre Crăciun a lucrat o vreme în televiziune, ceea ce l-a ajutat să confere un caracter teatral poeziilor sale. Întrebat care ar fi rolul poveștilor sale în educația și dezvoltarea copiilor, Petre Crăciun a declarat:



• *„Eu cred că din momentul în care ieșim din lumea basmelor, intrăm într-o lume mai rea, lipsită de bunul simț, de valorile cultivate în basmele românești. Copilul are nevoie de personaje pozitive care să lupte pentru Adevăr, Bine, Frumusețe, Dreptate, Curaj, Modestie, Tradiții, Rădăcini, Devotament, Iubire. Basmele mele au un puternic conținut educativ. <<Floarea înțelepciunii și iarba puterii>>, <<Țara Adevărului și Împăratul Minciunii>> (din primul volum), <<Odaia fericirii>> sau <<Povestea*

unui om sărac>> (din volumul publicat în 2014) vorbesc de la sine. Cei mici sunt la vârsta la care contează modelele pe care noi, părinții, li le oferim. Aceste personaje sunt cele care își pun amprenta asupra personalității, culturii, profilului socio-uman cu care merg mai departe acești copii.”

- „Eu pledez pentru ca educația să înceapă cu literatura pentru copii românească, cu personaje românești, cu tradiții care să cultive spiritualitatea românească. După ce copiii își însușesc aceste elemente identitare, putem să le oferim și eșantioane universale de literatură pentru copii. Este la fel ca la învățarea limbii: începi cu limba maternă, apoi deprinzi și alte limbi. Sunt părinți sau chiar educatori care fac invers. Se reped să le citească celor mici aventuri cu Harry Potter sau Spiderman, în vreme ce ei nu știu cine sunt Făt-Frumos, Ileana-Cosânzeana sau Greuceanu.”

- „Copiii ascultă povești de la cea mai fragedă vârstă, chiar de la doi ani. Bineînțeles că oferta trebuie să fie adaptată vârstei și capacității de înțelegere. Cred că noi suntem deficitari la literatura pentru copii foarte mici, iar părinții trebuie să improvizeze tot felul de povestiri, unele mai reușite, altele mai modeste, după talentul fiecăruia.”

- „Ce este literatura pentru copii? Este literatura scrisă de adulți în care aceștia își retrăiesc copilăria? Nu! Literatura pentru copii este exact ceea ce se înțelege prin enunț: o literatură adresată copiilor, cu subiecte și personaje pentru vârsta lor, cu un limbaj adaptat nivelului de înțelegere al publicului țintă. Eu am un obicei de peste 20 de ani. Verific ceea ce scriu prin întâlnirile cu cei mici. Feedback-ul îl primești pe loc. Dacă ceea ce scrii este o adevărată literatură pentru copii, atunci te aplaudă, participă, se implică, uneori îți dau și idei. Dacă ai scris pentru tine, pentru critică, pentru colegii din Uniunea Scriitorilor sau mai știu și eu pentru cine, atunci îți întorc spatele și pleacă. La figurat, desigur.”

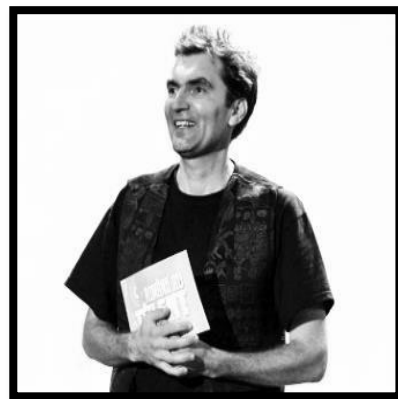
- „CA SĂ AVEM O MARE LITERATURĂ (PENTRU ADULȚI), TREBUIE SĂ AVEM MAI ÎNAINTE O MARE LITERATURĂ PENTRU COPII.”

Un alt scriitor al literaturii contemporane este Sînziana Popescu. Deși a absolvit facultatea de medicină și a practicat meseria la București, Sînziana Popescu nu a putut să renunțe la marea ei pasiune de a scrie cărți. A scris și publicat teatru pentru copii, piesele ei fiind premiate, traduse și jucate pe scenele din întreaga țară, precum și la Teatrul Național Radiofonic. Seria de cărți „Andilandi”, inspirată din mitologia românească, reprezintă cheia succesului ei, ea aflându-se printre preferatele copiilor. De asemenea, a scris multă proză, între care: „Călătoria lui Vlad în Celălalt Tărâm”, „Aventura gemenilor dincolo de Poiana Vie”, precum și



teatru: „Teatru pentru prichindei, mari, mici și mititei”, și nu numai, având o bogată creație artistică și literară.

Leon Magdan, numit și „Profesorul de joacă”, este un alt scriitor ce aduce mare bucurie micilor cititori. Scrie cărți, regizează spectacole, teatru de păpuși, teatru de umbre pentru *„copiii de toate vârstele, de la 4 la 84 de ani, căci, indiferent de vârstă, fiecare din noi rămâne în adâncul sufletului un copil”*. Povestirile lui Leon Magdan sunt inspirate din religia creștină, au caracter moralizator, sunt scrise într-un limbaj popular, colorate și potrivite pentru îndemânarea și nevoia



de creștere sufletească a celor mici. A scris mai multe colecții, între care distingem: „Povești, pilde și legende”, „Copii isteți”, „Micul creștin” etc. De mare spectaculozitate sunt însă prezentările de teatru pe care Leon Magdan le desfășoară în toate orașele din țară, copiii fiind entuziasmați de expunerea momentelor de teatru și joc ale „profesorului”. Declarații ale sale:

- *„Misiunea pe care mi-am asumat-o, alături de echipa pe care am selectat-o lângă mine, este de a transmite aceste valori tuturor copiilor, de orice vârstă. De a-i face să privească lumea ca pe o minune. Căci toate cele din jurul nostru sunt uimitoare și interesante și din toate putem învăța câte ceva. Și o putem face cu drag, cu zâmbetul pe buze, bucuroși și încântați de minunățiile din jurul nostru.”*

- **„CELE MAI FRUMOASE JOCURI NU SUNT CELE PE CARE LE ÎNVEȚI, CI CELE PE CARE LE TRĂIEȘTI EFECTIV, LE DESCOPERI, LE INVENTEZI. ÎN ASTA CONSTĂ TOATĂ BUCURIA.”**

Un aport inestimabil este adus de Biserică prin Biblie. Sunt multe cărți prezentate în forme adecvate copiilor în care sunt descrise pilde ale creștinismului pentru a-l face cunoscut pe Iisus Hristos copiilor.

Literatura românească este consolidată de mulți scriitori contemporani, scriitori care au adus o contribuție literară de valoare:

- Ana Blandiana – care, pe lângă talentul literar, este și o luptătoare pentru libertate civică în România. Printre impresionantele sale creații descoperim și poezii pentru copii, cum ar fi: „Motoșel și Botoșel”, „O vizită”, „Într-o zi pe când lucram” ș.a.

- De asemenea, Gellu Naum – considerat ultimul și cel mai important reprezentant al curentului suprarealist. A scris proză, eseu, teatru, poezii, precum și literatură pentru copii. Dintre lucrările sale amintim: „Cărțile cu Apollodor”, „Cel mai mare Guliver”, „Amedeu, cel mai cumsecade leu”.

- Mircea Cărtărescu, un alt scriitor contemporan remarcabil, îmbogățește literatura copiilor cu „Enciclopedia zmeilor”, o carte ilustrată din

abundență cu desene, ce aduce pentru prima dată la lumină o lume a zmeilor din folclorul românesc.

- Emilia Plugaru este o scriitoare român-basarabeancă ce compune literatură pentru copii. Cu un talent incontestabil, ea a scris numeroase povești, creații pentru care a fost premiată de Ministerul Culturii din Republica Moldova.

Așadar, povești și poezii s-au scris și se scriu în continuare. Copiii se identifică cu personajele din povești deoarece acestea întruchipează problemele din viața lor reală. În povești se află, de cele mai multe ori, răspunsurile la întrebări, soluțiile la probleme. Cu ajutorul poveștilor, ei reușesc să depășească momente dificile, evadând din lumea reală în cea de basm, lume în care pot deveni altcineva și în care pot învinge răul. Efectul psihologic pozitiv este puternic resimțit, copiii învață să aibă curaj, încredere în forțele proprii și caută soluții pentru a-și rezolva creativ dificultățile întâmpinate în realitate. În acest mod, ei dezvoltă noi capacități cognitive și învață noi forme de comportament, dobândind abilități ce le permit să acționeze eficient în mediul lor de viață. Până la vârsta de șapte ani predomină egocentrismul, copiii cred că totul se învâрте în jurul lor și că toate lucrurile au viață, funcționând ca și ei (gândire caracterizată prin animism). Între șapte și unsprezece ani se dezvoltă gândirea structurată, concretă și logică, copiii pot înțelege cu adevărat semnificațiile unor acțiuni.

Basmele și poveștile oferă o mare bucurie și sunt de un real folos și pentru copiii cu C.E.S. Ele contribuie la dezvoltarea unor atitudini sănătoase, la speranță și încredere în sine în fața provocărilor și problemelor vieții. Cu atât mai mult, pentru copiii cu C.E.S. poveștile oferă, prin personajele și modul în care se rezolvă orice problemă, soluții la problemele lor reale, trezindu-le speranța că schimbările extraordinare există.

Bruno Bettelheim, un mare specialist în psihologie infantilă, a studiat comportamentul emoțional al copiilor, considerând că problemele pot fi depășite tocmai prin abordarea fricilor trăite: *„copilului trebuie să-i stimulezi imaginația, să îl ajuți să își dezvolte inteligența și să își clarifice emoțiile; să fie cât mai familiarizat cu fricile, anxietățile și aspirațiile sale; să iei în serios dificultățile pe care le resimte și, în același timp, să promovezi încrederea copilului în sine și în viitorul său”*. El consideră că basmele (potrivite vârstei lor) reprezintă calea cea mai sigură în a-i ajuta să depășească inhibițiile și fricile trăite, să se accepte așa cum sunt și să privească spre viitor cu mai multă lumină, bunătate și speranță.

Copiii sunt însuflețiți de vorbele înțelepte și cu tâlc scrise de autori în cărțile de povești. Elocvente în acest sens sunt îndemnurile pe care le exprimă eroii poveștilor, spre exemplu Peter Pan, un personaj de renume însuflețit de scriitorul englez James Matthew Barrie:

- „Visele pot deveni realitate dacă ne dorim ceva suficient de mult. Poți avea totul în viață dacă vei sacrifica orice altceva pentru asta”.
- „În momentul în care te îndoiești că poți zbura, vei înceta pentru totdeauna să fii capabil de asta”.

Așadar, copiii trebuie încurajați să citească sau să li se citească dacă singuri nu o pot face. Poveștile și poeziile au rol terapeutic și dezvoltă judecăți de valoare. Vor învăța să-și exprime mai ușor sentimentele, dar și să înțeleagă că există anumite reguli și conduite care stau la baza funcționării unei societăți și care, dacă sunt încălcate, îi transformă în personaje negative, precum cele din povești, iar personajele negative întotdeauna suferă consecințele faptelor sale. Spre deosebire de filme sau desene animate, poveștile creează o conexiune aparte între povestitor și ascultător, o comunicare bidirecțională, bazată pe întrebări, răspunsuri și comentarii care trezesc curiozitatea copiilor. Povestea îi învață pe copii să asculte, să pună întrebări, să intuiască, să descrie, să concluzioneze, contribuind necondiționat la o dezvoltare armonioasă a inteligenței și limbajului acestora.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Bratu, B. – *Preșcolarul și literatura (Studiu și antologie)*; Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977;
2. Harwood, R. – *Psihologia copilului*; Editura Polirom, București, 2010;
3. Perian, G. – *Studii de literatură română recentă/ Teme și motive literare în proza scurtă*; Editura Limes, București, 2016;
4. Piaget, J. – *Judecata morală la copil*; Editura Codex, București, 2012;
5. *** – *Enciclopedia liberă Wikipedia*; <https://ro.wikipedia.org/wiki/>;
6. *** – *Revista Convorbiri literare*; <http://convorbiri-literare.ro/>;
7. *** – *Revista de Povestiri*; <http://www.revistadepovestiri.ro/proza-scurta-de-concurs/>;
8. *** – *Revista Hyperliteratura*; <https://hyperliteratura.ro/petre-craciun-autor-de-texte-pentru-copii/>.

* * *

UTILIZAREA CÂNTECULUI ÎN ORA DE LIMBA FRANCEZĂ

Prof. Gheorghe ANTON;
Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Elisabeta Polihroniade”, Vaslui

Cântecul este un domeniu vast – există cântece pentru toată lumea, pentru toate sensibilitățile, pentru toate stările sau pentru diverse ocazii: cântece de petrecere, cântece de dragoste, cântece de protest, cântece religioase, imnuri etc. În același timp, cântecul poate juca diferite roluri în activitatea de predare-învățare, după nevoile, interesele și posibilitățile practice ale profesorilor și elevilor. Este perfect posibil ca activitățile planificate pe parcursul unui semestru sau chiar al unui an școlar să se desfășoare utilizând cântecul.

Cântecele și muzica sunt forme semnificative în comunicarea umană, melodiile sunt parte foarte importantă a vieții. De exemplu: cântecele de dragoste, cântecele de Crăciun, cântecele religioase, cântece populare, rock, pop sau rap etc. Cântecele descriu timpul și condițiile în care trăiesc oamenii. Ele sunt, de asemenea, o parte integrantă a culturii.

Utilizarea cântecului la ora de limbă franceză oferă multe posibilități de lucru. Există melodii care pot distra, care pot mișca, care pot provoca râsul sau plânsul, în special cele de dragoste, pot exprima o părere, pot să încurajeze sau să calmeze. Este evident că tinerii sunt interesați de diferite genuri de muzică. Pentru ei, piesele exprimă atitudinile lor în viață, atitudini legate direct de modă, freze și coafuri sau stilul de viață. Încă de la început, melodiile ajută elevii să învețe o limbă străină. Socializarea copiilor și tinerilor ajută la schimbarea normelor și valorilor lor. Profesorul trebuie să ia în considerare, atunci când pregătește lecțiile, că elevii sunt motivați și interesați de actual, de ceea ce se întâmplă acum în societate. Nu vor fi interesați de societatea din secolul trecut.

Uneori, repetăm cuvintele unei melodii toată ziua, chiar fără a le înțelege, mai ales dacă melodia este contagioasă, cum s-a întâmplat în ultimul timp cu piesele Indilei („Dernière danse”, „Tourner dans le vide”, „S.O.S.”). Elevii ar putea fi tentați să se uite în dicționar și, în acest mod, ar putea să înceapă să învețe. Cântecul distrează predarea deoarece oamenilor, în general, le place să cante. Învățarea cu cântece franceze ajută de asemenea la învățarea culturii franceze și la descoperirea francezei vorbite, în toată diversitatea ei. Prin ascultarea de cântăreți și grupuri populare, este posibil să înțelegi limba de pe stradă fără a fi în Franța, ceea ce este foarte util. Cântecul și muzica trebuie introduse încă de la început la clasă pentru plăcerea de a asculta; de aceea ar trebui obligatoriu ca lecțiile introductive (clasele începătoare pentru

L1) să fie însoțite de cântece pentru copii în limba străină predată. O lecție al cărei scop este cântecul poate începe cu ascultarea activă, urmată de activități pentru elevi axate pe temă, personaje, sunete, conducând astfel la înțelegerea generală, urmată de înțelegerea detaliată (cuvinte și expresii sau noțiuni de gramatică). Pentru a merge mai departe, piesa poate provoca activități de exprimare orală sau scrisă în jurul temei sau poveștii pe care o conține. Cântecul permite o abordare activă a înțelegerii orale.

Un prim pas este de a asculta melodia aleasă în mod regulat, pe parcursul a două sau trei minute, înainte de începerea oficială a orei. Astfel, nu vă veți abate de la etapele planificate oficial și, probabil, obligatorii, și vă puteți aștepta deja la cel puțin două beneficii. În primul rând, dacă ați ales bine cântecul, este probabil ca elevii să înceapă să iubească orele de limbă franceză. Ei se vor detașa încet, dar sigur, de mediul non-francez (vorbesc aici de o clasă unde franceza este limbă străină, desigur) și se vor cufunda în limba franceză atât de frumos și aproape inconștient.

Un al doilea avantaj – mai puțin evident, dar la fel de important – este că eu, ca și profesor, voi invita în sala de clasă o gamă de voci și de modalități de a vorbi autentic limba franceză. Îi voi pune pe elevi în prezența unei varietăți de intonații, pronunții și chiar accente, diversitate care să reflecte realitatea lumii în care se vorbește limba franceză. De asemenea, le voi forma elevilor competențe receptivă chiar dacă, inițial, vor spune că nu înțeleg nimic. A nu înțelege prima ascultare a unei melodii nu e prea surprinzător. Cu siguranță au experimentat și în limba maternă acest lucru. Aceasta nu este o situație care trebuie evitată cu orice preț, ci, mai degrabă, de a o exploata. Este clar că tinerii din întreaga lume care ascultă muzică americană sau în limba engleză nu înțeleg totul de la început, dar mulți dintre ei au învățat limba engleză mai mult din cântece decât de la școală! Cântecul traversează frontierele naționale, el sare peste barierele de limbă. Nu mică mi-a fost uimirea să aud tineri japonezi sau americani cântând „Dragostea din tei” a băieților de la O-Zone. Utilizați, așadar, lipsa de înțelegere! Dacă ați ales bine piesele, dacă muzica și vocea sunt în așa măsură încât rămâi cu urechea agățată de câști și îți trezește sensibilitatea, asta te va face să vrei nu doar să auzi, ci și să asculți. Dacă melodia are într-adevăr ceva de transmis, cei care vor asculta vor fi și sensibilizați.

Cântecul poate servi, în primul rând, ascultării active și exercițiilor de înțelegere. Aceasta le oferă elevilor voci și modalități de a vorbi variat și autentic și, totodată, le rafinează capacitatea lor de a înțelege limba franceză așa cum este ea, limba vorbită în afara sălii de clasă. Fiecare cântec este un document autentic de limbă și cultură care nu a fost creat special pentru utilizarea lui de către un elev străin. Asta oferă o intrare în limba franceză și tot ceea ce aceasta oferă: un mod de a fi, de a simți, de a (se) vedea, de a reacționa cu lumea întreagă. Cel mai simplu exercițiu este ascultarea

colectivă a unei melodii, în primul rând fără text. Îi putem chiar pune pe elevi să închidă ochii și să încerce să recepționeze toată melodia, precum și să descopere despre ce este vorba în general. Chiar și atunci când cuvintele nu sunt înțelese în detaliu, elevii pot avea deja o idee despre subiect, despre tonul ei sau despre emoția piesei. Comunicarea poate avea loc, chiar dacă nu depinde de cuvinte numai, dar îi va face să dorească să înțeleagă mai precis aceste cuvinte.

Pentru a facilita și ghida ascultarea, putem să le oferim unele indicații sau sarcini precise. Putem solicita – fie întregii clase, fie unor grupuri separate – să acorde o atenție deosebită la anumite elemente ale cântecului: vocea, expresivitatea interpretării, instrumentele care însoțesc vocea, orchestrarea, rima, repetarea unor cuvinte sau fraze, accentul anumitor cuvinte etc. E bine să orientăm încă de la prima ascultare elevii, în funcție de operațiunea pe care intenționăm să o întreprindă în minutele următoare. O modalitate de a face acest lucru este de a oferi elevilor o „grilă” de ascultare, cerându-le să identifice și să rețină, de exemplu, anumite caracteristici lingvistice: verbe la timpul trecut, imperative sau expresii temporale (*hier, demain*).

Punerea în comun a acestor observații dă deja o primă impresie. Îi putem întreba, de exemplu: *„Cine cântă? Un bărbat? O femeie? Tânăr sau matur?... Cum pare a fi tonul? Trist, fericit, agresiv, violent, nostalgic, ironic?... Cui se adresează piesa? Unei anumite persoane, unui grup? Fiecărei persoane în parte?... Spune piesa vreo poveste? Ce se întâmplă?... Care sunt personajele?”*. Acest joc de întrebări poate continua atât cât este nevoie pentru a ajunge la înțelegerea globală a cântecului. Apoi, dacă unele întrebări nu și-au găsit răspunsul anterior, pot ghida la cea de-a doua ascultare, care să urmărească, să stabilească textul exact. Pentru a restabili textul, reluăm melodia de la început, bucată cu bucată, și se poate – fie oral, fie în scris, pe tablă sau în caiete de către întreaga clasă – să se descopere lacunele anterioare. Unele pasaje sau cuvinte nu vor fi înțelese, chiar după două, trei ascultări succesive. Este bine – pentru a evita irosirea timpului – să scriem, în prealabil, cuvintele care, cu siguranță, sunt necunoscute elevilor; acest lucru le va facilita accesul spre înțelegerea detaliată a cântecului.

Profesorul poate facilita înțelegerea piesei mimând acțiunile sau sentimentele exprimate (recomandat în special la clasele debutante). Ca orice profesor care predă limba în mod direct și activ, este un pic comic, însă acest joc nu trebuie să pară prea greu pentru el. Acesta poate chiar să le ceară elevilor să-l imite, ceea ce va facilita nu doar înțelegerea, ci și învățarea piesei. Astfel, elevii cu cerințe educative speciale de la Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Elisabeta Polihroniade” au învățat că *alouette* este o ciocârlie, dar au învățat și părțile corpului, întrucât atunci când am cântat alături de ei am și gesticulat și, involuntar, au învățat denumirea acestor părți.

Așadar, metoda „gestuală” se dovedește a fi eficace. Cu cât introducem mai multe elemente în procesul de învățare (creier, corp, sentimente, emoții), cu atât acest proces de învățare va fi mai eficient și mai durabil.

Oricum, ori de câte ori un set de cuvinte a fost înțeles de către un elev, este bine să fie repetat în cor de către toată lumea. Pe de o parte, aceasta îi împiedică pe cei care au mai multe dificultăți în a înțelege cuvintele să rămână inactivi; pe de altă parte, aceasta facilitează pentru toată lumea învățarea activă a cântecului și, evident, oferă elevilor oportunitatea de a imita și asimila limbi și moduri de a vorbi autentic.

Pentru elevii debutanți, pronunția și ritmul frazei sunt foarte importante. Ascultând și reproducând cuvintele, ei se obișnuiesc treptat cu pronunțarea cuvintelor unei limbi străine. Cântecul, de asemenea, furnizează o mulțime de cuvinte-cheie care sunt utile în limbajul de zi cu zi. Practica sistematică a pronunției este inevitabilă, deoarece erorile de pronunție pot împiedica comunicarea. Elevii învață treptat sistemul fonologic și diferențele dintre română și franceză: consoanele finale, intonația, legăturile dintre cuvinte, vocalele nazale etc. Profesorul trebuie să îi împuternicească pe elevi să-și descopere singuri propriile probleme și să-și corecteze greșelile.

* * *

METODE DE APLICARE A TEORIEI MINȚII LA COPILUL CU AUTISM. IDENTIFICAREA/PREDAREA EMOȚIILOR DECLANȘATE DE ÎNTÂMPLĂRI (SUPĂRAREA)

Prof. Doinița GRIGORE,

Prof. Daniel MOCANU;

Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Elisabeta Polihroniade”, Vaslui

I. TEORIA MINȚII ȘI FUNCȚIILE CAPACITĂȚII DE CITIRE A MINȚII

Teoria minții reprezintă abilitatea de a recunoaște stările mentale ale altor oameni (gânduri, convingeri, dorințe, intenții) precum și capacitatea de a folosi aceste informații pentru a interpreta ceea ce aceștia spun, de a înțelege comportamentul lor și de a anticipa ceea ce vor face în continuare. Citirea minții are rol în înțelegerea lumii oamenilor. La copilul normal, capacitatea de citire a minții este destul de bine dezvoltată în jurul vârstei de 3-4 ani și apare spontan.

Importanța citirii minții. Funcțiile capacității de citire a minții:

- Înțelegerea comportamentului social al celor din jur și capacitatea de a prevedea ceea ce vor face în situații diferite;
- Înțelegerea comunicării: atunci când cineva vorbește, ne imaginăm ce ar vrea să comunice;
- Capacitatea de citire a minții este esențială pentru decodificarea vorbirii figurative (umor, ironie, sarcasm, metaforă) și în comunicarea non-verbală;
- Înșelarea: este capacitatea de a face pe cineva să creadă că este adevărat, când, de fapt, este fals;
- Empatia;
- Conștiința de sine: copilul de 4-5 ani poate să reflecteze asupra propriei conștiințe, să-și dea seama că poate să greșească și poate să găsească soluții la diferite probleme, reflectând asupra alternativelor;
- Încercarea de influențare a părerii cuiva prin argumente.

II. INCAPACITATEA DE CITIRE A MINȚII ÎN AUTISM

Copiii cu autism au dificultăți în a înțelege stările mentale datorită deficiențelor central-cognitive. Se consideră că această deficiență a lor stă la baza multor anomalii de dezvoltare. Persoanele cu autism sunt incapabile să înțeleagă convingerile altora. Pot înțelege emoțiile simple, dar nu înțeleg că emoțiile complexe pot fi influențate de convingeri, de aceea emoțiile complexe le pun serioase probleme, ca de altfel și activitățile simbolice pe care nu le înțeleg. Incapacitatea de citire a minții are multe implicații pentru

dezvoltarea unei persoane cu autism, afectând funcțiile sociale și comunicative.

III. IDENTIFICAREA/ÎNȚELEGEREA/PREDAREA EMOȚIILOR DECLANȘATE DE ÎNTÂMPLĂRI LA COPILUL CU AUTISM

Programul de identificare/înțelegere/predare a emoțiilor a fost aplicat unui număr de 2 subiecți cu sindrom Asperger – copii în vârstă de 6 ani și 10 ani, vorbitori – pe parcursul a trei luni.

Principii de predare aplicate

- Predarea s-a împărțit în pași mici pentru a eficientiza nivelul de înțelegere, practic vorbind, s-a secvențializat;
- S-a ținut cont de vârsta copiilor și de abilitățile lor: subiectul de 10 ani știe să citească, de aceea i s-a indicat ce trebuie să citească; subiectului de 6 ani i s-au citit și/ori explicat acțiunile din imagini;
- S-a aplicat metoda învățării fără eroare. Lectura, întrebările s-au pus în așa fel încât să se evite răspunsuri greșite, pentru a crește viteza învățării. Subiectului de 6 ani i se dădeau și răspunsurile atunci când se considera că ar putea să dea răspunsuri inadecvate. Răspunsurile greșite au fost eliminate imediat, dar nu trebuie să se ajungă la acestea, decât doar ocazional. Copilul a primit feed-back, el nu a fost lăsat să bâjbâie după răspuns. S-au utilizat o mimică și expresivitate a vocii sugestive, adecvate situațiilor, pentru a atrage atenția copilului;
- S-a avut în vedere și realizarea unor alte obiective: dezvoltarea vocabularului și a gândirii cauzale, dezvoltarea capacității de exprimare în fraze corecte, respectând topica limbii române;
- Predarea s-a bazat pe comunicarea principiilor care stau la baza conceptelor pentru a favoriza generalizarea și transferul. De fiecare dată, după comunicarea situației din imagine, subiecții erau întrebați: „*Ce trebuie să știm/învățăm din aceasta?*”, ca un principiu general de predare, care se comunica subiectului și se repeta de atâtea ori, până îl învață;
- Fiecare concept al emoțiilor a fost identificat și predat în cinci nivele de înțelegere, de la simplu la complex:

Nivelul I

Recunoașterea expresiilor faciale din fotografii:
bucuros/trist/supărat/speriat;

Nivelul al II-lea

Recunoașterea expresiilor faciale din desene schematice;

Nivelul al III-lea

Identificarea emoțiilor declanșate de întâmplări;

Nivelul al IV-lea

Identificarea emoțiilor declanșate de dorințe;

Nivelul al V-lea

Identificarea emoțiilor declanșate de convingeri.

Vom prezenta câteva considerații practice legate de identificarea emoțiilor declanșate de întâmplări (nivelul al III-lea – supărarea). Subiecții nu au avut nevoie de predare la nivelul I și la nivelul al II-lea deoarece au recunoscut cele patru emoții simple, atât în fotografii cât și în desenele schematice.

S-au utilizat un set de imagini cu chipuri desenate și un set de imagini pentru diferite situații emoționale, seturi propuse de autorii cărții „Teoria minții la copiii cu autism”: Patricia Howlin, Simon Baron-Cohen, Judie Hadwin.

Copilul trebuia să interpreteze contextul social și emoțional al imaginii și să anticipeze expresia emoțională pe care o vor avea personajele. Situațiile indică supărare. Dacă nu reușește să răspundă la întrebările legate de emoții sau cauze, se începe predarea.

Se propun câte 12 imagini diferite pentru emoția de supărare și câte o imagine pentru cele patru emoții (am selectat 2 imagini pentru exemplificare, conform Anexei), din care copilul trebuie să selecteze una. Profesorul i-a arătat imaginea copilului de 6 ani și i-a spus ce se întâmplă acolo. Copilul de 10 ani a citit, la indicațiile noastre, situațiile prezentate. Au fost întrebați cum se simte personajul din imagine. Răspunsul trebuie să fie formulat astfel pentru emoția de supărare: *„Lavinia se simte supărată pe Olivia fiindcă aceasta i-a mâzgălit desenul.”*. De fiecare dată se solicită un răspuns causal. Dacă vedem că întârzie cu răspunsul, îi dăm noi răspunsul pentru a evita feed-back-ul negativ și pentru a facilita generalizarea. Desigur, se pot pune întrebări colaterale, în funcție de subiectul imaginii, cu scopul de a întări răspunsurile adecvate, de a îmbunătăți cunoștințele copilului cu privire la adaptarea la mediul social și natural. Noi am utilizat, pentru emoția de supărare, următoarele întrebări: *„Dacă colegul tău de bancă îți mâzgălește desenul, te simți supărat?”*; *„Dacă colega ta de clasă îți fură creionul și nu poți termina desenul, te simți supărat?”* etc. Totodată se dă și un răspuns, tot causal, care se repetă apoi cu copilul până învață răspunsul: *„Da, dacă îmi mâzgălește desenul, eu mă simt supărat.”*; *„Da, dacă îmi fură creionul și nu pot termina desenul, eu mă simt supărat.”*.

Indiferent dacă răspunde corect sau incorect, copilului i se comunică întotdeauna principiul general care stă la baza emoției prin întrebarea: *„Ce trebuie să știm/învățăm din această situație?”*.

Răspunsul este următorul: *„Când cineva îți face un rău în mod intenționat, ești supărat.”*.

Concluzii rezultate în urma aplicării programului

- Copiii cu autism pot fi învățați să identifice emoții, să facă diferența între aparență și realitate;
- Generalizarea la activități noi este limitată, dar nu imposibilă. Subiectul de 10 ani a înlocuit situația din imagine cu o situație personală, deși

nu i s-a cerut aceasta, formulată astfel: „*Eu voiam să merg la bunicii de la M., dar mama m-a dus la bunicii de la B. și, atunci, eu m-am simțit supărat fiindcă nu am mers la bunicii de la M.*”. Generalizarea la situații personale s-a produs și în cazul subiectului de 6 ani. La una din activități, ne-a spus că ar fi dorit să-i cumpere mama o jucărie Angry birds, dar mama i-a cumpărat o mașinuță, motiv pentru care s-a simțit supărat fiindcă mama nu i-a cumpărat jucăria Angry birds.

- Aplicarea programului a plăcut mult subiecților. Solicitau întâietate la activitățile efectuate săptămânal;
- Nu știm încă dacă învățarea noțiunilor va aduce schimbări în comportamentul social sau comunicativ al subiecților. Se va observa în timp.

ANEXE

Situații care provoacă supărarea

Profesor: Descrieți copilului situația din imagine și rugați-l să spună cum se simte personajul SAU să arate cu degetul una dintre expresiile faciale de mai jos.

Imaginea 37: Ovidiu măzgălește desenul Laviniei și îl strică.



Întrebare despre emoții: Cum se simte Lavinia când Ovidiu îi strică desenul?
Prompt - Este bucurăsoasă/tristă/supărată/speriată?

Întrebare despre motive: De ce este bucurăsoasă/tristă/supărată/speriată?



Profesor: Descrieți copilului situația din imagine și rugați-l să spună cum se simte personajul SAU să arate cu degetul una dintre expresiile faciale de mai jos.

Imaginea 43: Marcu fură creionul Denisei. Denisa nu poate termina desenul.



Întrebare despre emoții: Cum se simte Denisa când Marcu îi fură creionul?
Prompt - Este bucurăsoasă/tristă/supărată/speriată?

Întrebare despre motive: De ce este bucurăsoasă/tristă/supărată/speriată?



BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Howlin, P.; Baron-Cohen, S.; Hadwin, J. – *Teoria minții la copiii cu autism*; Editura Frontiera, București, 2014.

* * *

METODE DE APLICARE A TEORIEI MINȚII LA COPILUL CU AUTISM. IDENTIFICAREA/PREDAREA EMOȚIILOR DECLANȘATE DE ÎNTÂMPLĂRI (FRICĂ)

Prof. Doinița GRIGORE,
Prof. Mirela BONDREA;

Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Elisabeta Polihroniade”, Vaslui

I. TEORIA MINȚII ȘI FUNCȚIILE CAPACITĂȚII DE CITIRE A MINȚII

Teoria minții reprezintă abilitatea de a recunoaște stările mentale ale altor oameni (gânduri, convingeri, dorințe, intenții) precum și capacitatea de a folosi aceste informații pentru a interpreta ceea ce aceștia spun, de a înțelege comportamentul lor și de a anticipa ceea ce vor face în continuare. Citirea minții are rol în înțelegerea lumii oamenilor. La copilul normal, capacitatea de citire a minții este destul de bine dezvoltată în jurul vârstei de 3-4 ani și apare spontan.

Importanța citirii minții. Funcțiile capacității de citire a minții:

- Înțelegerea comportamentului social al celor din jur și capacitatea de a prevedea ceea ce vor face în situații diferite;
- Înțelegerea comunicării: atunci când cineva vorbește, ne imaginăm ce ar vrea să comunice;
- Capacitatea de citire a minții este esențială pentru decodificarea vorbirii figurative (umor, ironie, sarcasm, metaforă) și în comunicarea non-verbală;
- Înșelarea: este capacitatea de a face pe cineva să creadă că este adevărat, când, de fapt, este fals;
- Empatia;
- Conștiința de sine: copilul de 4-5 ani poate să reflecteze asupra propriei conștiințe, să-și dea seama că poate să greșească și poate să găsească soluții la diferite probleme, reflectând asupra alternativelor;
- Încercarea de influențare a părerii cuiva prin argumente.

II. INCAPACITATEA DE CITIRE A MINȚII ÎN AUTISM

Copiii cu autism au dificultăți în a înțelege stările mentale datorită deficiențelor central-cognitive. Se consideră că această deficiență a lor stă la baza multor anomalii de dezvoltare. Persoanele cu autism sunt incapabile să înțeleagă convingerile altora. Pot înțelege emoțiile simple, dar nu înțeleg că emoțiile complexe pot fi influențate de convingeri, de aceea emoțiile complexe le pun serioase probleme, ca de altfel și activitățile simbolice pe care nu le înțeleg. Incapacitatea de citire a minții are multe implicații pentru

dezvoltarea unei persoane cu autism, afectând funcțiile sociale și comunicative.

III. IDENTIFICAREA/ÎNȚELEGEREA/PREDAREA EMOȚIILOR DECLANȘATE DE ÎNTÂMPLĂRI LA COPILUL CU AUTISM

Programul de identificare/înțelegere/predare a emoțiilor a fost aplicat unui număr de 2 subiecți cu sindrom Asperger – copii în vârstă de 6 ani și 10 ani, vorbitori – pe parcursul a trei luni.

Principii de predare aplicate

- Predarea s-a împărțit în pași mici pentru a eficientiza nivelul de înțelegere, practic vorbind, s-a secvențializat;
- S-a ținut cont de vârsta copiilor și de abilitățile lor: subiectul de 10 ani știe să citească, de aceea i s-a indicat ce trebuie să citească; subiectului de 6 ani i s-au citit și/ori explicat acțiunile din imagini;
- S-a aplicat metoda învățării fără eroare. Lectura, întrebările s-au pus în așa fel încât să se evite răspunsuri greșite, pentru a crește viteza învățării. Subiectului de 6 ani i se dădeau și răspunsurile atunci când se considera că ar putea să dea răspunsuri inadecvate. Răspunsurile greșite au fost eliminate imediat, dar nu trebuie să se ajungă la acestea, decât doar ocazional. Copilul a primit feed-back, el nu a fost lăsat să bâjbâie după răspuns. S-au utilizat o mimică și expresivitate a vocii sugestive, adecvate situațiilor, pentru a atrage atenția copilului;
- S-a avut în vedere și realizarea unor alte obiective: dezvoltarea vocabularului și a gândirii cauzale, dezvoltarea capacității de exprimare în fraze corecte, respectând topica limbii române;
- Predarea s-a bazat pe comunicarea principiilor care stau la baza conceptelor pentru a favoriza generalizarea și transferul. De fiecare dată, după comunicarea situației din imagine, subiecții erau întrebați: „*Ce trebuie să știm/învățăm din aceasta?*”, ca un principiu general de predare, care se comunica subiectului și se repeta de atâtea ori, până îl învață;
- Fiecare concept al emoțiilor a fost identificat și predat în cinci nivele de înțelegere, de la simplu la complex:

Nivelul I

Recunoașterea expresiilor faciale din fotografii:
bucuros/trist/supărat/speriat;

Nivelul al II-lea

Recunoașterea expresiilor faciale din desene schematice;

Nivelul al III-lea

Identificarea emoțiilor declanșate de întâmplări;

Nivelul al IV-lea

Identificarea emoțiilor declanșate de dorințe;

Nivelul al V-lea

Identificarea emoțiilor declanșate de convingeri.

Vom prezenta câteva considerații practice legate de identificarea emoțiilor declanșate de întâmplări (nivelul al III-lea – supărarea). Subiecții nu au avut nevoie de predare la nivelul I și la nivelul al II-lea deoarece au recunoscut cele patru emoții simple, atât în fotografii cât și în desenele schematice.

S-au utilizat un set de imagini cu chipuri desenate și un set de imagini pentru diferite situații emoționale, seturi propuse de autorii cărții „Teoria minții la copiii cu autism”: Patricia Howlin, Simon Baron-Cohen, Judie Hadwin.

Copilul trebuia să interpreteze contextul social și emoțional al imaginii și să anticipeze expresia emoțională pe care o vor avea personajele. Situațiile indică supărare. Dacă nu reușește să răspundă la întrebările legate de emoții sau cauze, se începe predarea.

Se propun câte 12 imagini diferite pentru emoția de frică și câte o imagine pentru cele patru emoții (am selectat 2 imagini pentru exemplificare, conform Anexei), din care copilul trebuie să selecteze una. Profesorul i-a arătat imaginea copilului de 6 ani și i-a spus ce se întâmplă acolo. Copilul de 10 ani a citit, la indicațiile noastre, situațiile prezentate. Au fost întrebați cum se simte personajul din imagine. Răspunsul trebuie să fie formulat astfel pentru emoția de frică: *„Dan se simte speriat fiindcă îi este frică de câine.”*. De fiecare dată se solicită un răspuns causal. Dacă vedem că întârzie cu răspunsul, îi dăm noi răspunsul pentru a evita feed-back-ul negativ și pentru a facilita generalizarea. Desigur, se pot pune întrebări colaterale, în funcție de subiectul imaginii, cu scopul de a întări răspunsurile adecvate, de a îmbunătăți cunoștințele copilului cu privire la adaptarea la mediul social și natural. Noi am utilizat, pentru emoția de frică, următoarele întrebări: *„Câinele ne poate face rău, ca să ne fie frică?”*, *„Întunericul ne poate face rău, ca să ne fie frică?”*, *„Focul ne poate face rău, ca să ne fie frică?”* etc. Totodată se dă și un răspuns, tot causal, care se repetă apoi cu copilul până învață răspunsul: *„Da, câinele ne poate face rău pentru că ne poate mușca.”*, *„Întunericul nu ne poate face rău, deci nu ar trebui să ne fie frică.”*, *„Focul ne poate face rău pentru că ne poate răni sau omorî.”*.

Indiferent dacă răspunde corect sau incorect, copilului i se comunică întotdeauna principiul general care stă la baza emoției prin întrebarea: *„Ce trebuie să știm/învățăm din această situație?”*.

Răspunsul este următorul: *„Când se întâmplă ceva de care îți este frică, te sperii și vrei să fugi, să te ascunzi.”*.

Concluzii rezultate în urma aplicării programului

- Copiii cu autism pot fi învățați să identifice emoții, să facă diferența între aparență și realitate;
- Generalizarea la activități noi este limitată, dar nu imposibilă. Subiectul de 10 ani a înlocuit situația din imagine cu o situație personală, deși

nu i s-a cerut aceasta, formulată astfel: „Când am ieșit din curte de la bunica, am văzut un taur uriaș care venea spre mine și, atunci, m-am speriat foarte tare și am fugit.”. Generalizarea la situații personale s-a produs și în cazul subiectului de 6 ani. La una din activități ne-a spus că îi este frică de verde, după care a adăugat: „Dar verdele nu-mi poate face rău, nu-mi mai este frică.”;

- Aplicarea programului a plăcut mult subiecților. Solicitau întâietate la activitățile efectuate săptămânal;
- Nu știm încă dacă învățarea noțiunilor va aduce schimbări în comportamentul social sau comunicativ al subiecților. Se va observa în timp.

ANEXE

Situații care provoacă frica

Profesor: Descrieți copilului situația din imagine și rugați-l să spună cum se simte personajul SAU să arate cu degetul una dintre expresiile faciale de mai jos.

Imaginea 1: Dan este alergat pe stradă de un câine mare.



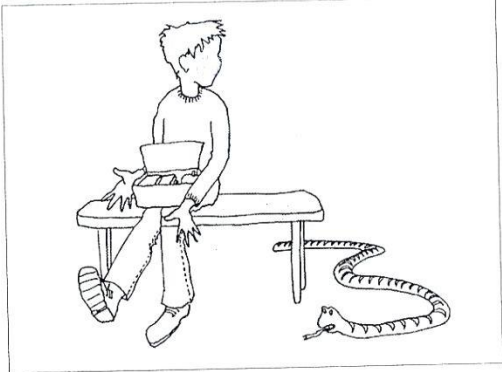
Întrebare despre emoții: Cum se simte Dan în timp ce este alergat de câine?
Prompt – Este bucuros/ trist/ supărat/ speriat?

Întrebare despre motive: De ce este bucuros/ trist/ supărat/ speriat?



Profesor: Descrieți copilului situația din imagine și rugați-l să spună cum se simte personajul SAU să arate cu degetul una dintre expresiile faciale de mai jos.

Imaginea 2: Un șarpe se apropie de picioarele lui Andrei.



Întrebare despre emoții: Cum se simte Andrei când vede șarpele?
Prompt – Este bucuros/ trist/ supărat/ speriat?

Întrebare despre motive: De ce este bucuros/ trist/ supărat/ speriat?



BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Howlin, P.; Baron-Cohen, S.; Hadwin, J. – *Teoria minții la copiii cu autism*; Editura Frontiera, București, 2014.

DEFINIREA ȘI IDENTIFICAREA TULBURĂRILOR DE LIMBAJ. AUZUL FONEMATIC

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

I. ROLUL AUZULUI FONEMATIC ÎN ÎNSUȘIREA LIMBAJULUI ORAL

Noul născut, în drumul său spre a deveni o ființă umană adultă și normală, capabilă să comunice prin limbaj, trebuie:

- Să fie acceptat de un mediu social și cultural care să îi asigure condițiile fizice, igienico-sanitare și toate cele necesare;
- Să fie stimulat în mediul respectiv – fizic, psihic, afectiv și intelectual – pentru a se putea dezvolta cât mai armonios;
- Să se afle într-un „mediu sonor” – adică un mediu verbal, cu o fluentă potrivită, care să nu prezinte modele greșite de pronunții sau tulburări de expresii verbale;
- Să fie integru din punct de vedere anatomo-fiziologic, cu toate simțurile prezente și funcționale, în special auzul;
- Să aibă un nivel cognitiv-intelectual care să-i permită să înțeleagă și să integreze ceea ce se petrece în jurul său, astfel încât să-și poată însuși și dezvolta toate „instrumentele” necesare unei bune inserții și dezvoltări sociale.

Dintre condițiile menționate mai sus, două prezintă cea mai mare importanță:

- Prezența unui mediu sonor;
- Integritatea funcțională a analizatorilor, în special cel auditiv, deoarece ele se completează reciproc, conducând la efecte unitare.

Lipsa unui mediu verbal corespunzător, pe de o parte, nu va stimula copilul prin antrenarea sa în viața familiei și problemele acesteia, iar, pe de altă parte, copilul nestimulat nu își va dezvolta experiența cognitivă și procesele implicate, printre care limbajul – cu toate aspectele și componentele sale.

Însușirea corectă și timpurie a comunicării verbale se află în strânsă relație cu recepția auditivă, atât sub aspectul pragului auditiv, cât și a capacității sale de a distinge fonemele între ele, receptate izolat și în cadrul unor structuri verbale (silabe sau cuvinte).

Dar, pentru însușirea limbajului sonor, nu este important doar nivelul pragului auditiv, ci și o altă însușire a auzului, și anume aceea de a discrimina

sunetele vorbirii (fonemele) între ele, atât în pronunția persoanelor din jur cât și în cea proprie. Această însușire poartă numele de *auz fonematic*.

Tulburările auzului fonematic se referă la orice tip de perturbare a acestuia care conduce la dificultăți de percepție (recepție) și/sau de diferențiere a fonemelor. Tulburările mai grave ale auzului fonematic atrag după ele nu numai instalarea unor tulburări de pronunție, ci și complicate tulburări de înțelegere ca urmare a percepției deficitare a vorbirii interlocutorului, mergând în unele situații până la lipsa de discriminare a fonemelor, silabelor și chiar a unor cuvinte.

II. FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA AUZULUI FONEMATIC

Însușirea limbajului oral este un proces foarte complex și de lungă durată, proces care se întinde adeseori pe parcursul primelor 4-5 ani. Pentru a ajunge să vorbească, să comunice, copilul trebuie, mai întâi, să înțeleagă ce se vorbește în jurul său. Îndată după naștere, nou-născutul, normal din punct de vedere senzorial, cognitiv și fizic, pătrunde într-o lume sonoră, cu diferite surse frecvente și intensități. Dintre toate acestea, rolul cel mai important îl vor avea sunetele vocale umane, în special vocea mamei, care îi surâde, îi vorbește plină de dragoste și căldură în timp ce îl îngrijește și-l hrănește la sânul său.

În jurul vârstei de 2-2,5 luni copilul începe să aibă „primele producții verbale”, sub forma gânguritului. Gânguritul copilului este o „producție” de sunete mai mult sau mai puțin articulate și precise prin care acesta își „exprimă” sentimentele sale pozitive în raportul cu adultul cel mai apropiat, mama. De aceea, gânguritul copilului ia adesea forma unui cântat.

Gânguritul are două funcții importante:

- a) Încercă să „reproducă” linia melodică a vorbirii mamei;
- b) Exersează diferitele componente ale aparatului fono-articulator.

Data fiind marea capacitate a copilului mic de a reproduce prin imitare ceea ce vede la adult, după ce a auzit de nenumărate ori anumite combinații sonore – sunete, silabe și cuvinte, își formează anumite modele corticale, în funcție de modul în care acestea au fost percepute. Aceste „modele” îl ajută pe copil să înțeleagă semnificația structurii sonore respective și îl determină să încerce reproducerea lor. O astfel de perioadă foarte productivă a copilului este aceea de după vârsta de 7 luni, când începe așa-numita perioadă de lalație. Aceasta este, după opinia noastră, o etapă foarte importantă, etapă în care copilul se străduiește să reproducă combinații sonore diferite, după modelele sale corticale.

Pe măsura avansării copilului în vârstă, pronunția și articularea sa devin tot mai precise, capacitatea sa de a înțelege tot mai multe cuvinte, comenzi și diferite expresii verbale crește și, nu în cele din urmă, perioada de lalație continuă cu pronunția și articularea primelor cuvinte al căror sens îl cunoaște.

În această lungă perioadă de exersare, de încercări și erori, copilul primește diferite întăriri cu privire la calitatea sunetelor, silabelor și cuvintelor pe care le pronunță. Concomitent, el exersează și rolul receptorului său auditiv în pronunție proprie, încercând să suprapună propriul model de pronunție peste cel cortical. Ca urmare a nenumăratelor exersări, mișcările diferitelor componente ale aparatului fono-aticulator se automatizează, copilul obținând în acest fel și un control motrico-kinestezic și tactil-kinestezic. Controlul auditiv (feed-back-ul) se subordonează celui tactil-kinestezic, reglarea pronunției făcându-se pe baza informațiilor proprioceptive ale mișcărilor și contactelor articulatorii de la nivelul diferitelor componente ale aparatului de pronunție și articulare.

Auzul fonematic se formează și se dezvoltă în context social, în condițiile vieții copilului, numai într-un mediu vorbitor, cu vorbire corectă din punct de vedere gramatical și sonor, care să-i ofere copilului modele corecte de vorbire. Calitățile auzului fonematic sunt dependente de însușirile native ale analizatorului auditiv, respectiv de pragul minimal absolut, pe de o parte, și de antrenarea copilului cât mai activ și de la o vârstă cât mai timpurie în procesul comunicării adult-copil, copil-adult și copil-copil, pe de altă parte. Apreciem că auzul fonematic este o capacitate ce poate fi formată și dezvoltată prin diferite tipuri de exerciții speciale, așa cum se procedează în cadrul activităților logopedice de prevenire și corectare a tulburărilor de limbaj.

III. CORECTAREA TULBURĂRILOR AUZULUI FONEMATIC

Tulburările auzului fonematic constituie adesea una dintre cauzele sau componentele cauzale principale în nede dezvoltarea limbajului copilului și în fixarea și evoluția unor tulburări ale limbajului sonor.

Constatăm prezența acestora în apariția și fixarea dislaliei de natură senzorială, apoi în rinolalia deschisă (palatolalie), în bâlbâială și în tulburările dizartrice, unde este sau poate fi asociată și cu creșteri ale pragului auditiv tonal. Tulburarea auzului fonematic poate fi întâlnită și în tulburările limbajului scris (disgrafie) și mai puțin în cele de citit (dilexie). Ca urmare, orice tip de activitate de corectare sau de prevenire a fixării unor tulburări de limbaj trebuie să cuprindă, pe lângă celelalte măsuri logopedice, exerciții de corectare și dezvoltare a auzului fonematic.

Adeseori, copiii, mai ales, dar și tinerii și, în unele cazuri, adulții cu tulburări de limbaj, cunosc faptul că vorbirea lor este incorectă, dar nu știu în ce constă aceasta sau aceste incorectitudini. De aceea, într-un prim pas, logopedul trebuie să-i clarifice fiecărui subiect în ce constă tulburarea sa și de ce aceasta ridică probleme de exprimare sau de comunicare. Pe baza erorilor produse în reproducerea unor perechi de cuvinte paronime, subiectul va înțelege că are și anumite probleme de discriminare între niște sunete perechi și/sau mai mult sau mai puțin apropiate ca loc și mod de dezvoltare a

auzului fonematic cu exerciții de dezvoltare a atenției. Un nivel de atenție este necesar și pentru asigurarea recepției verbale a persoanelor din mediu.

IV. EXERCIȚII PENTRU DEZVOLTAREA AUZULUI FONEMATIC

După cum am arătat mai sus, sunt necesare exerciții de dezvoltare a auzului fonematic în toate tipurile de tulburări de limbaj în care se constată deficiențe ale acestuia.

Succesul măsurilor de corectare a tulburărilor depinde în foarte mare măsură de rezultatele pe care le obținem în procesul formării și dezvoltării auzului fonematic.

Durata desfășurării exercițiilor trebuie să se întindă pe toată perioada pregătitoare de emisie a noului sunet și în cea de fixare a sunetului în silabe. În multe situații (de tulburări mai complexe), exercițiile pentru dezvoltarea auzului fonematic vor fi prezente și în etapa de consolidare a sunetului nou, în tulburările dislalice și în cele dizartrice, iar în bâlbâială, respectiv în tulburările de scris, acestea vor continua atât timp până ce ne vom asigura că subiectul nu mai prezintă (nu mai face) nici o greșeală de diferențiere fonematică. Cu copiii (elevii) cu deficiențe intelectual-cognitive, durata și varietatea exercițiilor trebuie să crească, acestea fiind făcute sub forme atractive sau de joc, date fiind particularitățile lor impuse de deficiența mintală. De asemenea, cu copiii preșcolari, majoritatea exercițiilor logopedice se vor efectua mai mult sub forma unor jocuri atractive și interesante, jocuri constând în recunoașterea vocilor unor colegi, recitarea anumitor poezii (ce impun anumite intonații), recunoașterea și reproducerea unor cuvinte paronime etc.

Prezentăm în continuare, după Stănică și Vărășmaș (1994), diferite tipuri de exerciții de dezvoltare a auzului fonematic și a altor capacități adiacente, exerciții necesare pentru corectarea tulburărilor de vorbire menționate:

- Exerciții pentru dezvoltarea diferențierii fonemice:
 - a) Imitarea unor sunete din natură și pronunția de onomatopee, alternativ, în șoaptă și cu voce tare, după indicațiile logopedului. „Cum face: locomotiva, șarpele, albina, musca, vântul, clopotul, pisica etc.”;
 - b) Pronunțarea unor serii de silabe opuse:
 - pa – pe – pi;
 - ba – be – bi;
 - da – de – di;
 - c) Diferențierea consoanelor sonore de cele surde-perechi în:
 - silabe:
 - pa – ba; pe – be; po – bo; pă – bă;
 - cuvinte paronime:

t – d	p – b	c – g
toi – doi	pum – bum	colan – golan

- cuvinte diferite dar cu sunete ce se pronunță în zone apropiate:

✓ barcă – parcă – barză – bască;

✓ cer – ger – fer – ler;

d) Diferențierea sunetelor cu locuri de articulare apropiate:

s – ș	z – j	ț – c	r – l
sol – șoc	zob – job	ațe – ace	ramă – lamă
las – laș	zar – jar	ține – cine	rege – lege

e) Analiza fonetică:

- indicarea primului/ultimului sunet dintr-un cuvânt și a poziției sale: la început/la mijloc/la final;

- completarea cuvântului cu prima silabă pronunțată de profesor sau indicarea unui sunet omis de profesor;

f) Pronunțarea ritmică a unor:

- denumiri de imagini, obiecte, ființe;

- acțiuni ale căror denumiri se deosebesc printr-un singur sunet;

- povestiri;

- proverbe;

- poezii.

V. EXERCIȚII PENTRU DEZVOLTAREA ATENȚIEI AUDITIVE

Copilul își poate recunoaște numele când i se adresează direct, dar nu răspunde când vede sursa de proveniență a cuvântului:

- diferențierea numărului loviturilor de tobă sau „tam-tam”;
- jocul „Telefonul fără fir”.

VI. EXERCIȚII PENTRU DEZVOLTAREA SIMȚULUI ACUSTICO-MOTOR

a) reproducerea auditivă a anumitor unități ritmice;

b) exerciții pentru însușirea elementelor prozodice ale vorbirii (de ritm, de intonație pentru silabe/cuvinte);

c) exerciții de diferențiere semantică a cuvintelor pe bază de accent.

VII. EXERCIȚII PENTRU DEZVOLTAREA MEMORIEI AUDITIV-VERBALE

Ele contribuie la dezvoltarea capacității de însușire și reproducere corectă a succesiune sunetelor în cuvânt:

- să memoreze după auz cuvinte și propoziții menționate pentru sunetul vizat;

- concurs pentru învățarea după auz a unor texte: proverbe, ghicitori, poezii, cântece.

VIII. EXERCIȚII PENTRU DEZVOLTAREA CAPACITĂȚII DE DIFERENȚIERE A SUNETELOR

- a) exerciții pentru sesizarea propriilor greșeli de pronunție:
 - înregistrări audio;
 - dictări de cuvinte/propoziții și analiza textului;
- b) exerciții pentru emiterea sunetelor:
 - onomatopee;
 - consolidarea imaginii senzorial-motrice a fonemului;
 - filtrarea acustică a sunetelor;
- c) exerciții pentru diferențierea sunetelor:
 - recunoașterea/reproducerea după auz cu excluderea vederii (sunete, silabe, cuvinte):
 - ✓ s – z – ș – t – c – j;
 - ✓ sa – șa, za – ja;
 - ✓ șosea – șosea.
 - exerciții de diferențiere pe bază de tabel pentru sunetele apropiate ca structură acustico-articulatorie;
 - diferențierea cuvintelor pe bază de auz și prin denumirea de imagini.

IX. EXERCIȚII DE ANALIZĂ ȘI SINTEZĂ FONETICĂ

Aceste exerciții trebuie să țină seama de particularitățile de vârstă ale copilului. Elementele fonetice sunt subliniate prin pronunție sacadată, ușor prelungită, cu ținerea palmei sub bărbie, bătăi din palme. Pentru cei alfabetizați, se pot face exerciții de scris și citit.

Astfel, pot fi realizate exerciții de desprindere a sunetului, menționarea locului, iar după ce s-au lucrat două sunete (s – ș), ele sunt consolidate prin sortare de imagini.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Moldovan, I. – *Corectarea tulburărilor limbajului oral*; Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2006.

* * *

ARTA DE A RESPIRA – CALEA SPRE O PRONUNȚIE CORECTĂ A SUNETELOR

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

Alături de educarea mișcărilor articulatorii și a auzului fonematic, educarea respirației prin exerciții speciale se constituie drept parte componentă a terapiei cu caracter general în corectarea tulburărilor de limbaj, mai ales a deficiențelor de pronunție, dar și a altor tipuri de tulburări. Studiul mișcărilor respiratorii și îndepărtarea dereglărilor lor ocupă un rol primordial în corectarea vorbirii.

Formarea unei articulații clare și precise reprezintă o cerință de bază în dezvoltarea și perfecționarea vorbirii. Fiindcă articularea sunetelor se bazează în primul rând pe utilizarea corectă a respirației, cât și pe precizia mișcărilor de pronunțare sub controlul permanent al propriului auz.

Ca urmare, o cerință de bază în dezvoltarea și perfecționarea pronunției la copiii dislalici o reprezintă adaptarea și modificarea respirației în cursul vorbirii la necesitățile articulației corecte a sunetelor.

Aparatul respirator, pe lângă funcția de a asigura schimbările gazoase necesare întreținerii vieții, are un rol hotărâtor și în actul vorbirii. În timpul expirației, suflul atinge corzile vocale aflate în poziție fonică și, prin subordonarea acestora, se produce sunetul. Pătrunderea și expulzarea aerului din plămâni se face prin modificările dimensiunilor cutiei toracice: în cursul inspirației, cantitatea toracică este mărită pe plan vertical, anteroposterior și transversal; această dilatare este determinată de coborârea mușchiului diafragmei. În cursul expirației, procesul este invers, mușchii abdomenului se contractă odată cu ridicarea diafragmei.

În mod obișnuit, se disting două tipuri de respirație (Verza E.,1977):

- respirația de tip costo-abdominal – în care atât inspirația cât și expirația se efectuează prin mișcări mai accentuate ale mușchilor costali inferiori și abdominali. Este un tip de respirație caracteristic bărbaților;
- respirația toracică – caracterizată prin expansiunea cavității toracice superioare. Este o respirație specifică femeilor.

La copii, la naștere, se poate identifica o respirație diafragmatică, care spre vârsta preșcolară se transformă în respirație toraco-abdominală, iar înspre pubertate se diferențiază în funcție de sex. Cu cât vârsta este mai mică, cu atât labilitatea ritmului respirator este mai accentuată. Astfel, în respirația neverbală, inspirația și expirația au o durată aproximativ egală. În vorbire, acest raport se schimbă. Expirația devine mai prelungită, deoarece

emisiile verbale se fac numai în această fază. Inspirația devine mai adâncă și mai rapidă, efectuându-se în pauzele dintre sintagme și propoziții. Stabilirea acestui raport între fazele de respirație în decursul vorbirii este absolut necesară pentru a evita fragmentarea verbală și a asigura în felul acesta perceperea integrității ideilor. Alte deosebiri între cele două tipuri de respirație sunt determinate de faptul că, adeseori, sincronismul existent între mișcările toracice și cele abdominale în stare de repaos dispăre în decursul pronunțării, pentru că cutia toracică poate efectua anumite mișcări independente de mișcările diafragmei:

- în stare de repaos, se respiră prin fosele nazale;
- în timpul vorbirii, respirația se efectuează pe gură.

Este firesc ca în timpul copilăriei să apară neregularități în procesul de coordonare a respirației cu actul fonației, neregularități datorate unei continue dezvoltări a organismului. Aceste neregularități respiratorii, ce apar la copiii care se grăbesc în exprimare și nu respectă pauzele necesare, pot duce în final la tulburări grave. Înlăturarea acestora se realizează prin exerciții sistematice de coordonare a procesului de respirație cu actul fonației, în vorbire dar și în stare de repaos: *exerciții de respirație neverbală* și *exerciții de respirație verbală*. Astfel, terapia respirației se realizează pe două coordonate, având ca finalitate: dezvoltarea respirației de tip neverbal și dezvoltarea respirației de tip verbal.

Pentru dezvoltarea **respirației neverbale** se pot aplica mai multe tipuri de exerciții:

- *exerciții pentru expirație* (suflarea nasului în batistă, suflarea aerului pe dosul palmei, suflarea asupra unei lumânări aprinse pentru a o stinge sau pentru a menține flacăra lumânării într-o poziție înclinată, umflatul balonului, „ține un fulg în aer”, „suflă în apă cu paiul”, „suflă în spirometru” – pentru copiii școlari etc.);

- *exerciții pentru inspirație* (mirositul florilor, a servetelelor parfumate, „câinele la vânătoare” etc.) și *inspirația diferențiată* (trei timpi inspiri și cinci timpi expiri, cu fața la oglindă; inspirația alternativă pe o nară și pe cealaltă; inspirația pe gură; inspirația pe gură și expirația pe nas etc.).

În continuare, aceste exerciții se desfășoară prin asocierea unor mișcări de brațe: se ridică brațele rapid în sus și se inspiră adânc, apoi se coboară încet și uniform, expirând.

Treptat, exercițiile de respirație se asociază cu pronunția sunetelor – este vorba de respirația de tip verbal. Exercițiile se aplică prin repetare, de cinci până la zece ori, durata lor variind de la 2' până la 5', la începutul ședințelor logopedice.

Dezvoltarea **respirației verbale** implică o serie de exerciții de tipul: de pronunție a vocalelor; de pronunție, într-o expirație, a unei consoane; de pronunție a unor grupe de vocale pe durata unei expirații; de pronunție a unor

silabe în care se găsesc grupuri de vocale sau grupuri de consoane, pe o expirație; exerciții ritmice de respirație însoțite de mișcare și cântec; exerciții de respirație culcat pe canapea.

Realizarea acestor exerciții în procesul terapeutic impune respectarea anumitor indicații metodice: la copiii mai mici, exercițiile de respirație trebuie să se desfășoare sub formă de joc; la cei mai mari, acestea primesc un caracter didactic; respectarea unor norme igienice (efectuarea lor în cabinete bine aerisite, cu ferestrele deschise sau în aer liber, dozarea duratei și intensității exercițiilor în funcție de rezistența copiilor, pentru prevenirea instalării oboselii); realizarea lor la începutul ședințelor logopedice individuale sau de grup; utilizarea diferitelor poziții ale corpului în realizarea exercițiilor: culcat, șezând, stând și în mișcare; selecția judicioasă a exercițiilor, astfel încât efectuarea lor să fortifice musculatura abdominală, a toracelui și a gâtului; utilizarea unui material didactic cât mai variat: oglinzi, lumânări, baloane, jucării de suflat etc., precum și antrenarea analizatorilor vizual și tactil în realizarea exercițiilor.

Educarea respirației în terapia logopedică, cu respectarea particularităților de vârstă, deficiență, școlaritate; introducerea jocului în terapie; introducerea achizițiilor în comunicare; colaborarea în activitatea terapeutică a școlii cu familia; colaborarea logopedului cu ceilalți specialiști interesați de recuperarea limbajului copilului constituie premise ale unei terapii eficiente în corectarea tulburărilor de limbaj.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Boscaiu, E. – *Prevenirea și corectarea tulburărilor de vorbire în grădinițele de copii*; Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973;
2. Guțu, M. – *Logopedia*; Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, 1978;
3. Păunescu, C. – *Tulburările de vorbire la copil*; Editura Medicală, București, 1966;
4. Verza, E. – *Metodologii contemporane în domeniul defectologiei și logopediei*; Tipografia Universității, București, 1987;
5. Vrășmaș, E.; Stănică, C. – *Terapia tulburărilor de limbaj – intervenții logopedice*; Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997.

* * *

EVALUARE ȘI DIAGNOSTIC ÎN LOGOPEDIE

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

Motto:

„Cuvântul este sunet și culoare, e mesagerul gândului uman.”

Deficitele de limbaj au o prevalență crescută în copilărie. De multe ori ele trec neobservate sau manifestările sunt minimizezate de către familie, așa încât, odată cu trecerea timpului, netratarea lor poate avea consecințe importante în viața copilului. Printre cele mai întâlnite dificultăți sunt: probleme mentale, dificultăți de citire, dificultăți comportamentale, insucces școlar (corigențe, repetarea clasei, renunțarea la școală).

Când vorbesc despre deficitele de limbaj, mă refer la:

- Tulburări de limbaj: deficite în articularea sunetelor („stâlcește” cuvinte, omite/adaugă sau înlocuiește sunete);
- Tulburări de ritm și fluentă (se bâlbâie);
- Tulburări de voce (voce aspră, voce răgușită, voce nemodulată);
- Tulburări de limbaj:
 - Deficite în folosirea limbajului oral;
 - Dificultăți gramaticale și fonologice (folosirea incorectă a formei limbajului);
 - Dificultăți semantice (folosirea incorectă a înțelesului limbajului);
 - Dificultăți pragmatice (folosirea incorectă a funcției limbajului);
- Tulburări de comunicare:
 - Dificultăți de limbaj receptiv (abilitatea de a înțelege ceea ce i se spune, să decodeze, să integreze și să organizeze ceea ce a auzit);
 - Dificultăți de limbaj expresiv (abilitatea de a articula sunete, de a folosi un nivel adecvat al ritmului și a proporției vorbirii, de a avea un ton și o rezonanță adecvată, de a folosi sunete, cuvinte și propoziții în contexte cu sens).

Un copil poate prezenta una sau mai multe tulburări de limbaj/comunicare.

În studiul lui Prelock sunt prezentate cele mai comune situații/cauze la copii în care apar dificultăți ale limbajului receptiv și expresiv, tulburări asociate cu probleme de comunicare receptivă și expresivă.

Deosebiri între deficit și întârziere

Este important să facem distincția între deficit de limbaj și întârziere în limbaj. Conform dicționarului explicativ al limbii române, cuvântul „deficit” se

referă la o *situație în care există o lipsă*, o absență, în cazul nostru a unor elemente ce țin de comunicare și limbaj. Tot în dicționarul explicativ al limbii române găsim cuvântul „întârziere”, cuvânt ce înseamnă că *ceva nu s-a realizat la timp*, a rămas în urmă, referindu-ne la comunicare și limbaj.

Așadar, întârzierea în limbaj este caracterizată prin apariția limbajului relativ târziu, cu toate că are un parcurs de dezvoltare tipic, spre deosebire de deficiența de limbaj care este asociată cu variații sistematice ale vocabularului, ale gramaticii sau ale structurii sunetelor. Totuși facem deosebirea între variațiile ce reflectă apartenența socială, culturală, regională și etnică, acestea nefiind considerate ca elemente specifice unei deficiențe (Prelock, Hutchins & Glascoe, 2008).

„Remediul natural” al deficitelor de limbaj

În următoarele rânduri sunt enumerate câteva dintre semnele ce nu corespund cu o dezvoltare normală a copilului și care ar trebui să atragă atenția părinților/îngrijitorilor/profesorilor, astfel încât ei să se adreseze unui profesionist (medic pediatru, psiholog, logoped, psihopedagog, neurolog, medic psihiatru etc.). Aceste repere sunt cumulate în articolul scris de Patricia A. Prelock (logoped) și publicat în anul 2008 în Jurnalul medical *Medscape*:

- Semnele în primii ani de viață:
 - Dificultăți în a reacționa la sunete;
 - Plâns atipic;
 - Răspunsuri limitate la interacțiunea cu ceilalți;
 - Înțelegere limitată a limbajului;
 - Dificultăți în interacțiunea cu ceilalți copii;
 - Întârziere în apariția primelor cuvinte sau a propozițiilor scurte (2-3 cuvinte).
- La vârsta școlară, manifestările sunt diferite:
 - Dificultăți în a urma instrucțiuni;
 - Dificultăți de exprimare verbală și înțelegere atât a limbajului oral, cât și a celui scris;
 - Dificultăți în a povesti diverse întâmplări;
 - Dificultăți în a folosi un limbaj adecvat contextului social.
- Semnele cele mai comune ale deficitelor de limbaj, ce pot fi observate încă din copilărie:
 - Abilități insuficient dezvoltate ale limbajului receptiv;
 - Abilități limitate ale limbajului expresiv (folosirea unui număr mic de cuvinte, verbe);
 - Dezvoltarea limitată a pronunției sunetelor (pronunță un număr mic de consoane, greșeli în pronunțarea vocalelor).

Prelock face următoarea afirmație: „Chiar și atunci când mulți părinți își exprimă îngrijorarea cu privire la unele dificultăți sau întârzieri în dezvoltarea copilului lor, ei primesc înapoi un *leac universal* al tuturor problemelor lor,

cum ar fi: <<Este băiat, băieții vorbesc mai târziu.>> sau <<Să-l lăsăm un timp, să vedem dacă continuă.>> (manifestarea).” Ea punctează faptul că este esențială folosirea unor instrumente de evaluare și screening de calitate (teste, scale de dezvoltare, fișe de observație), astfel încât profesionistul să poată da un răspuns corespunzător părinților cu privire la îngrijorările lor.

Evaluarea și screening-ul în stabilirea diagnosticului

Evaluarea este procesul prin care se examinează, se studiază, se verifică amănunțit diferite informații (cumulate din mai multe surse) pentru a pune un diagnostic.

În cadrul evaluării, este esențială administrarea unor instrumente validate științific și, de asemenea, colaborarea lor cu alte surse de informare, precum fișe medicale, interviul cu părinții, informații de la alți profesioniști, observarea clinică, examinarea mecanismelor vorbirii etc.

Câteva obiective în cadrul evaluării:

1. Să verificăm dacă există un deficit de limbaj/vorbire.
2. Să detaliem punctele forte și provocările tulburării de limbaj.
3. Să evaluăm corect severitatea problemei.
4. Să stabilim cauzele și factorii care au dus la apariția tulburării.
5. Să recomandăm un plan de intervenție.
6. Să emitem ipoteze realiste cu privire la parcursul și evoluția copilului.

Screening-ul se realizează cu ajutorul unui test sau a unei scale (de tip check-list) și furnizează informații cu privire la riscul copilului de a avea o anumită tulburare de limbaj. Instrumentele de screening ne ajută să detectăm timpuriu dificultățile la copii, însă nu înlocuiește o evaluare realizată cu un instrument validat științific.

Testele standard sunt folosite în evaluarea articulației sunetelor, abilităților gramaticale, în înțelegerea și producerea limbajului și în pragmatica lingvistică.

În final, colecția de date acumulată prin diferite mijloace de evaluare standardizate și ne-standardizate ne ajută să ne formăm o imagine despre nevoile copilului și să stabilim împreună cu familia obiectivele intervenției.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Prelock, P. A.; Hutchins, T.; Glascoe F. P. – *Speech-Language Impairment: How to Identify the Most Common and Least Diagnosed Disability of Childhood*; Medscape Journal of Medicine, 2008.

* * *

STIMULAREA CONDUITELOR COOPERATIVE

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

Deși opinia potrivit căreia climatul afectiv pozitiv din colectivele de elevi are o contribuție hotărâtoare la obținerea unor performanțe superioare este larg răspândită, mediul școlar cunoaște, în general, o organizare competitivă.

Psihologia socială clasică a pus accentul pe interacțiunea de grup, dar a făcut foarte puține lucruri concrete pentru amenajarea grupului ca mediu de învățare, mulțumindu-se să studieze interacțiunea elevilor în afara lecției propriu-zise și să proclame influența decisivă a climatului afectiv din clasă asupra performanțelor individuale. Numai în ultimul sfert de veac cercetătorii au relevat eficiența deosebită a grupurilor de elevi ce îndeplinesc o sarcină de învățare comună și au trasat liniile după care poate fi proiectată funcționarea unor astfel de grupuri cooperative.

Scopurile grupurilor- clasă pot fi structurate în mai multe maniere, fiecare din acestea prezentând avantaje, cât și dezavantaje cu privire la performanțele obținute de elevi.

În prezent, în pedagogia și psihologia educației există o controversă cu privire la avantajele pe care le oferă alte două practici educative folosite în proporții diferite în școli, și anume *competiția* și *cooperarea*. S-a semnalat deja că, în mod tradițional și chiar natural, mediul școlar se constituie ca un mediu competitiv, resimțit ca atare de elevi.

I. STRUCTURA COMPETITIVĂ

„Competiția este o formă motivațională a afirmării de sine, incluzând activitatea de afirmare proprie, în care individul rivalizează cu ceilalți pentru dobândirea unei situații sociale sau a superiorității.” (D. P. Ausbel; F. G. Robinson – 1981). Această definiție pune accentul pe aspectele pozitive ale structurării competitive ale clasei, aspecte ce nu pot fi contestate, mai ales pentru situațiile de competiție moderată.

Competiția stimulează efortul și productivitatea individului, promovează norme și aspirații mai înalte, micșorează distanța dintre capacități și realizări. Cu toate acestea, trebuie remarcat că meritul cel mai însemnat al situațiilor de competiție, cel legat de motivația elevilor, poate fi pus la îndoială. Implicarea emoțională intensă în activitatea de învățare nu poate fi observată de fapt decât la elevii care au realmente șanse să obțină rezultate deosebite. *Există și alte rațiuni pentru care psihologii sociali nu recomandă structura competitivă:*

- Competiției i se poate reproșa faptul că cel mai adesea se constituie într-un factor ce determină situații conflictuale și comportamente agresive de grup;
- Competiția aduce cu sine o slabă interacțiune între colegi, încercări de a-i împiedica pe ceilalți să obțină performanțe înalte, lipsa comunicării, a încrederii reciproce;
- Structura competitivă amplifică, în general, anxietatea elevilor și teama lor de eșec, încât cei mai mulți o resping; grupul-clasă însuși, ca întreg, poate să exteriorize atitudini de respingere a atmosferei competitive instituită de profesori.

II. STRUCTURA COOPERATIVĂ

Dacă în clasele structurate competitiv elevii obțin note bune numai dacă unii din colegii lor obțin note slabe, în clasele organizate în maniera cooperativă elevii sunt apreciați pozitiv și ajung să aibă rezultate bune în condițiile în care ceilalți membri ai grupului au aceleași rezultate. Principiile învățării în condiții de cooperare fundamentează o largă varietate de forme de interacțiune, de ajutorare episodică a colegului de bancă de către elevul mai avansat, până la grupurile cooperative de învățare organizate de profesor după o anumită tehnologie educațională.

Studii recente arată că elevii lucrează în condiții de cooperare, în grupuri ce au o sarcină de învățare comună, numai 4,6% din timpul pe care-l petrec în clasă. Dacă interacțiunea elev-elev ia locul rareori interacțiunii profesor-elev în cadrul lecției, aceasta se întâmplă pentru că profesorii renunță foarte greu la rolul lor tradițional spre a și-l asuma pe cel mai puțin comod, de facilitator și consultant. Profesorii simt nevoia să dirijeze toate activitățile din clasă, convinși că numai așa pot menține disciplina și pot să-și atingă obiectivele didactice pe care și le-au fixat. Pe de altă parte, și elevii manifestă reticență față de participarea la situații de învățare cooperativă, căci au fost obișnuți să asculte numai explicațiile profesorului și să răspundă numai la întrebările lui. A lua parte la îndeplinirea unei sarcini de grup, în care trebuie să-i încurajeze și să-i susțină pe ceilalți membri, să-și asume responsabilitatea atât pentru rezultatele proprii, cât și pentru cele ale colegilor, să evalueze rezultatele fiecăruia și pe ale grupului în ansamblu nu este ușor pentru orice elev. Foarte puțini dintre elevii claselor mari știu să colaboreze cu alții la o sarcină comună. De cele mai multe ori, profesorul trebuie să dea indicații cu privire la diviziunea muncii, la utilizarea resurselor, la sprijinirea elevilor lenți.

Avantajele structurării cooperative a claselor

- Cooperarea înseamnă, înainte de toate, un câștig în planul interacțiunii dintre elevi, generând sentimente de acceptare și simpatie;

- Departe de a declanșa conflicte, ea instaurează buna înțelegere, armonia și stimulează comportamentele de facilitare a succesului celorlalți;
- Ea determină creșterea respectului de sine, încrederea în forțele proprii, diminuarea anxietății pe care mulți copii o resimt la contactul cu instituția educativă;
- Cooperarea contribuie la intensificarea atitudinilor pozitive față de profesori.

Pentru aplicarea în manieră sistematică a *principiului interdependenței pozitive a scopurilor*, principiul ce stă la baza învățării cooperative, psihologii sociali au propus în ultimii douăzeci de ani mai multe modalități de structurare cooperativă a claselor. Aceste configurații organizaționale standard rezolvă în parte problemele ce pot apărea din cauza diferențelor individuale, a stilurilor de învățare și a provenienței sociale diferite a elevilor. Ele sunt grupuri structurate în așa fel încât interacțiunea membrilor să faciliteze învățarea fiecăruia.

Exemple:

1. Metoda învățării în grupuri mici: în manualele americane se întâlnește sub numele de STAD și are la bază același principiu al întăririi coeziunii grupului de lucru și a gradului de interacțiune între membri. Elevii, în grupuri de 4-5 membri, învață un material stabilit de profesor, discutându-l și ascultându-se unul pe altul până sunt convinși că-l stăpânesc cu toții. Profesorul le adresează întrebări pentru a testa însușirea cunoștințelor, iar scorul grupului se obține prin aprecierea progresului fiecărui membru în raport cu performanțele sale anterioare. În acest fel, chiar și elevii slabi au posibilitatea să contribuie la obținerea unor rezultate bune de către grup. Metoda are meritul de a încuraja elevii să se sprijine unul pe altul în activitatea de învățare, corectându-și reciproc greșelile.

2. Metoda turneului între echipe – TGT: aceasta promovează proceduri similar celor din STAD, cu deosebirea esențială că, la sfârșitul ciclului de învățare, se desfășoară un turneu între echipe, elevii luându-se la întrecere cu cei din celelalte grupuri în încercarea de a câștiga puncte pentru propria echipă. Și în TGT există preocuparea ca toți copiii, inclusiv cei mai puțin dotați, să poată puncta pentru grup: echipele sunt eterogene și membrii nu intră în competiție decât cu alții aflați la același nivel.

Metodele descrise mai sus izbutesc, așa cum atestă multe cercetări, să amelioreze considerabil motivația elevilor, stimulându-le interesul pentru succesul grupului din care fac parte. Ele conduc la rezultate deosebite în acceptarea copiilor mai puțin avansați, a celor cu probleme emoționale, precum și a celor provenind din rândul minorităților etnice sau rasiale.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Cucoș, C. și colab. – *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*; Editura Polirom, Iași, 1998;

2. Gherguț, A. – *Sinteze de psihopedagogie specială*; Editura Polirom, Iași, 2005;
3. *** – <http://articole.ro/>.

* * *

SOCIALIZAREA COPIILOR CU DIZABILITĂȚI

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



Orice individ trebuie să acorde o deosebită atenție grupului social din care face parte, așadar nu poate exista în afara unei experiențe de grup. Nașterea, creșterea, educația, asigurarea traiului zilnic, locul de muncă etc. sunt doar câteva etape prin care trece omul în decursul vieții sale.

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

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

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

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

Educația trebuie făcută posibilă pentru orice copil, pentru orice persoană cu dizabilități, atât în familie cât și în grădiniță, în școală, în grupuri sociale, în comunitatea locală.

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

Referindu-mă la copiii cu dizabilități, este foarte importantă colaborarea specialiștilor din domeniul educației speciale, a O.N.G.-urilor cu specific, cu colegii din învățământul obișnuit.

Urmând deviza socializării copiilor cu dizabilități: <<ÎNVĂȚÂND ÎMPREUNĂ, COPIII ÎNVAȚĂ SĂ TRĂIASCĂ ÎMPREUNĂ!>>, tragem concluzia că termenul de socializare se referă, de fapt, la integrare. Integrarea școlară reprezintă procesul de includere în școlile de masă/clasele obișnuite, la activitățile formale și non-formale, a copiilor considerați ca având cerințe educative speciale.

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

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

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

- Într-un sens larg, care se referă la adaptarea oricărui copil la cerințele școlare;
- În sens restrâns, legat de problematica unor copii cu cerințe speciale în contextul normalizării, care se referă la cuprinderea acestora în instituții școlare obișnuite sau în moduri de organizare cât mai apropiate de acestea.

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

- Pregătirea clasei care va primi copilul;
- Pregătirea părinților copiilor;
- Pregătirea cadrului didactic care va prelua cazul;
- Adaptarea programei;
- Terapii specifice pentru copilul cu dizabilități;
- Evaluarea după criterii stabilite inițial; se va evalua progresul;
- Crearea unei atmosfere calme, lucrând pe grupuri mici, educatorul supervizând și îndrumând discret fiecare grup de elevi;
- Înainte de a vorbi, educatorul trebuie să se asigure că este liniște, atrăgând atenția copiilor când va anunța ceva important, deci și copilului cu dizabilități, să se asigure că recepționează (ar putea fi nevoie ca anumite informații să fie decodificate special pentru el);

- Folosirea unui limbaj simplu și direct, însoțit de mimică expresivă și gesturi adecvate;
- Solicitarea copilului cu dizabilități să rezolve sarcini diferite, astfel încât să aibă timp să le încheie; de reușita în aceste activități va depinde motivația lui pentru învățare și progresele înregistrate;
- Chiar dacă la început timpul necesar este mai lung pentru a finaliza o activitate, rezolvând singur sarcina, elevul este capabil de anumite performanțe și, astfel, își îmbunătățește imaginea de sine;
- Educatorul trebuie să păstreze față de copii aceeași atitudine; cu toții trebuie să stabilească reguli de comportare în grup, cu toții trebuie să le respecte;
- Păstrarea legăturii cu părinții, informându-i despre progresele copilului și despre modul în care își pot ajuta copilul acasă.

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

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

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

În viața grupurilor sociale și școlare există și momente de disfuncționalitate, momente care pot fi prevenite sau înlăturate prin intervenții focalizate pe:

- Schimbarea unor atitudini sau opinii necorespunzătoare;
- Sensibilizarea membrilor grupului față de anumite probleme;
- Satisfacerea unor cerințe ale grupului sau exprimarea unor păreri cu privire la reorganizarea grupului.

Educația atentă a acestor copii asigură o dezvoltare mai rapidă decât s-a considerat a fi posibil inițial, educația primită acasă și la școală/grădiniță are un rol hotărâtor în dezvoltarea și socializarea acestor copii.

Putem să socializăm copiii cu dizabilități, indiferent dacă știm cauza dificultăților sale (tulburări de dezvoltare, leziuni neurologice). Cel mai

important lucru este ajutorul timpuriu dat copilului (în familie, grădiniță, școală).

Atitudinea pozitivă zilnică a adultului față de copilul cu dizabilități îl poate ajuta efectiv în dezvoltarea capacităților de comunicare. Copilul va comunica mai ușor dacă dorește să o facă, dacă dorește să exprime lucrurile pe care le trăiește. Folosind eficient capacitățile noastre de comunicare, vom putea stimula modul de comunicare al copilului.

Este foarte important ca un copil cu dizabilități să fie ajutat să devină cât mai independent posibil în toate acțiunile pe care le întreprinde.

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

Analiza micro-socială are în vedere :

- Disponibilitatea și interesul cadrelor didactice de a susține învățământul integrat prin activitățile desfășurate cu colectivul claselor pe care le au în primire;
- Acceptul părinților care au copii în clasele unde se practică integrarea; acest fapt evită posibile stări de tensiune sau conflict care se pot ivi pe parcurs;
- Actuala structură numerică a claselor din învățământul de masă permite integrarea?
- Poate cadrul didactic să facă față unei abordări diferențiate a categoriilor de copii din clasă?

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

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

* * *

MAGIA CRĂCIUNULUI

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

Motto:

„Dacă aș fi fost un filozof, ar trebui să scriu o filozofie a jucăriilor, arătând că în viață nu trebuie luat nimic în serios și că, în ziua de Crăciun, în compania copiilor, este una din puținele ocazii în care oamenii devin complet vii.”

(Robert W. LYND)

Avem multe sărbători în cultura noastră, o mulțime de tradiții și evenimente care ne marchează fiecare an asemenea unor borne care să ne facă mai conștienți de trecerea timpului.

Și între toate aceste momente speciale, unul singur este cumva mai important decât restul: Sărbătorile de Crăciun...

Crăciunul este ziua în care Însuși Dumnezeu L-a primit pe pruncul Lui în dar, din mâinile firave ale Mariei. Zăpezi care acoperă pământul cu haina curată și strălucitoare, lumânări colorate care împrăștie o lumină divină, colinde care coboară cerul pe pământ, mirosul de brad și parfumul de scorțișoară, mirosul de portocală și aroma cozonacului proaspăt scos din cuptor. Toate acestea alcătuiesc sărbătoarea minunată a Crăciunului, sărbătoare fără de care am uita să dăm fără să cerem.

Mereu s-a spus că există o magie, magia Crăciunului. Poate fi adevărat, Crăciunul ne transformă pe toți. Poate ne-am întrebat de mai multe ori, de ce suntem mai buni de Crăciun? Suntem mai buni de Crăciun pentru că ne vom petrece timpul alături de cei dragi, de familie, prietenii din copilărie...

E greu să nu te gândești la mirosul de cozonac, la vinul cu scorțișoară, la împodobirea bradului, primirea colindătorilor și, de ce nu, la Moș Crăciun.

Mit sau nu, Moș Crăciun face parte din viața noastră, a tuturor. Indiferent de vârsta pe care o avem, fiecare dintre noi îl așteptăm pe reprezentantul lui Moș Crăciun pentru a primi de la el un cadou încărcat de iubire și emoție.

Moș Crăciun nu este doar un bătrân care a trăit acum mult timp. El nu este doar primul creștin. Moș Crăciun nu este doar cel mai iubit filantrop de pe fața pământului. Numele și imaginea sa, absolut adorabilă, reprezintă un simbol puternic, învăluit de magie. Moș Crăciun este emblema sărbătorilor de iarnă. El ne îndeamnă să fim mai buni, mai darnici și mai iertători. Spus pe scurt, Moș Crăciun ne determină ca, măcar în perioada sărbătorilor de iarnă, să fim niște adevărați creștini.

<<Citeam pe un blog celebru că trebuie să le spunem copiilor că Moș Crăciun și Moș Nicolae sunt fantezii, că ei nu există. Că nu trebuie să mințim copiii, că trebuie să le spunem mereu adevărul.

Și mă întreb, chiar nu putem lăsa o umbră de magie pentru copiii noștri? Chiar trebuie de mici să facă față realității? Nu au toată viața să se lupte cu ea? Cu oameni răi, lipsuri și așa mai departe? Copilăria este unică și prea scurtă! Ei au nevoie de povești, au nevoie de magie... Dacă și Moș Crăciun și Moș Nicolae sunt minciuni și trebuie să le spunem copiilor că nu există..., atunci să le zicem de-acum că viața e grea, că oamenii sunt răi, că există boală, tristețe, că poate vor fi momente când vor fi singuri, că poate nu vor avea bani...

Din punctul meu de vedere, părinții ar trebui să sporească magia „moșilor” copilăriei. Să nu ucidă a lumii taină... Așa cum prea frumos spune Lucian Blaga, „eu nu ucid cu mintea tainele ce le-ntâlnesc în calea mea (...), eu cu lumina mea sporesc a lumii taină”.

Să nu distrugem umbra de magie din viața lor. Își vor da seama singuri cine este Moș Crăciun sau Moș Nicolae..., pentru că ei există. Suntem noi, părinții lor, bunicii, oamenii care îi iubesc și au grijă să le îndeplinească dorințele. Au grijă ca, indiferent cât de greu le-a fost de-a lungul anului, să pună ceva bănuți de-o parte, să umple ghetuțele cu ciocolată și portocale. Oameni dragi și buni care uită să-și mai cumpere pentru ei o pereche nouă de ghete, mai merg și anul acesta cu cele vechi, dar cumpără unele noi copiilor. Și, atunci, nu vor plânge pentru că Moșul nu există, se vor bucura pentru că își vor da seama că Moșii au fost mereu atât de aproape... Aduceți-vă aminte cât de fericiți erați și cum vi se lumina fața când se apropia Crăciunul. Cum vă făceați planuri să-l prindeți pe Moșu', cum vă chinuați să nu adormiți, că poate, poate îl prindeți pe bătrânel în fapt... Să nu luăm bucuria asta copiilor noștri, să le oferim amintiri frumoase, să aibă ce povesti la rândul lor. Nasul lipit pe geam în seara de Ajun, forfota, emoțiile, liniștea urmată de fericirea din dimineața de Crăciun, când cadourile sunt găsite sub brad, nu sunt minciuni, dragii mei, sunt bucurii mici care ne fac viața mai frumoasă!>>

Pentru mine întotdeauna luna decembrie a fost o lună magică. Pregătirea cadourilor, împodobirea casei în ritmul colindelor, mirosul cozonacilor calzi și a sarmalelor aburinde mă fac să mă simt copil... Bucuria cu care copiii mei primesc darurile de Crăciun mă fac fericită!

Dar noi suntem dascăli, iar familiile noastre sunt extinse, așa că avem mulți copiii. Aș vrea să vă arăt fericirea copiilor mei de la școală, când Moș Crăciun nu i-a uitat, și cum s-au pregătit și ei pentru Crăciun.

Am confecționat globuri pentru brad împreună cu colegii noștri de la Școala „Vasile Alecsandri”, Vaslui...



A venit Moș Crăciun! Oare ce ne-a lăsat sub brad?...



Moșul ne-a citit scrisorile și ne-a adus ce ne-am dorit!...



Și, pentru că am fost cuminți, Moș Crăciun chiar a venit la noi la școală...



Bucurie mare!!!!!!!!!!!!!! I-am cântat Moșului și i-am mulțumit pentru dărnicia lui.



Priviți fericirea de pe fețele lor... Nu este MAGIE? Cum să distrugem magia Crăciunului din sufletul copiilor spunându-le că Moș Crăciun nu există?

Dragii mei, Crăciunul e iubire... și doar de asta avem nevoie pentru a fi cu adevărat fericiți și împliniți! Sărbători de vis, iar Moșul să vă umple sufletele cu fericire!

Eu cred în Crăciun, cred în Moș Crăciun, cred în familie, cred în puterea și văpăile dragostei purificatoare a sufletului nostru!

Vă doresc, din inimă, un CRĂCIUN FERICIT tuturor!



BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. *** – <http://venue-events.ro/blog/index.php/2016/11/26/despre-magia-craciunului-trecut-si-prezent/>;
2. *** – <http://www.argumentpress.ro/magia-craciunului/>;
3. *** – <http://www.artgarage.ro/blog/%20stiri,%20noutati,%20comunicate/magia%20Craciunului>;
4. *** – <http://zambetdefericare.blogspot.ro/2012/12/magia-craciunului-adusa-de-cele-mai.html>.

* * *