



INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN IAȘI



LICEUL TEHNOLOGIC
SPECIAL „VASILE PAVELCU”
IAȘI

Anuarul

ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SPECIAL
ȘI SPECIAL INTEGRAT
AL JUDEȚULUI IAȘI



ANUL V, NR. 5
2022-2023

INSPECTORATUL ȘCOLAR JUDEȚEAN IAȘI

Anuarul Învățământului Special și
Special Integrat al județului Iași
Anul V, nr. 5, 2023

Editura PIM

Iași

ISSN 2601-212X, ISSN-L 2601-212X

Anuarul Învățământului Special și Special Integrat al județului Iași (publicație științifică de specialitate)

Întreaga responsabilitate pentru corectitudinea, noutatea și coerența informațiilor prezentate în articole aparține autorilor.

Mulțumim tuturor colaboratorilor care au făcut posibilă apariția numărului V al anuarului învățământului special și special integrat al județului Iași

**Inspectoratul Școlar Județean Iași
Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu”, Iași
Colegiul Tehnic „Ion Holban”, Iași
Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu”, Iași
Școala Profesională Specială „Trinitas”, Târgu Frumos
Școala Gimnazială Specială Pașcani
Școala Gimnazială nr. 41
Liceul Special „Moldova”, Târgu Frumos**

Colectiv de coordonare:

*profesor Gabriela RAUS - Inspector pentru învățământ special și special integrat, ISJ Iași
profesor Coca Marlena VASILIU,
profesor Theodor SÎRBULEȚU*

Colectiv redacțional:

*profesor Liliana Ivaniciuc,
profesor Anca Ciubotariu;
profesor Andrei Solonaru
profesor Ovidiu Patraș*

Editura Pim **ISSN 2601-212X, ISSN-L 2601-212X**

CUPRINS

Cuvant inainte,	.....	7
Profesor universitar doctor Alois Ghergut, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Departamentul de Științe ale Educației, Universitatea "Alexandru Ioan Cuza" din Iași		
Secțiunea I		
<i>Modalități alternative de intervenție asupra copilului cu CES, integrat în învățământul de masă și în învățământul special</i>		
Alternativele educaționale ca formă de organizare a educației diferențiate – elemente de specificitate și de evoluție,	.....	10
<i>Profesor Pop Mariana, Școala Specială Gimnazială „Constantin Păunescu”, Iași</i>		
Tulburările din spectrul autist,	.....	17
<i>Prof. Gabriela Raus, Inspectoratul Școlar Județean Iași</i>		
Rolul parteneriatului educațional și al activităților extracurriculare în recuperarea elevilor cu CES	.....	25
<i>Profesor Leahu Daniela, Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu”, Iași</i>		
Utilizarea jocurilor de grup în procesul de integrare a elevului cu CES	.....	29
<i>Profesor Mocanu Monica, Profesor Chiricioaei Rebeca, Școala Gimnazială Specială "Constantin Păunescu", Iași</i>		
Studiu de caz	.....	33
<i>Profesor Gurgu Daniela, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Iași</i>		
Program de intervenție personalizat (PIP)	.....	37
<i>Profesor Țapu Sabina-Mihaela, Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu”, Iași</i>		
Metode de intervenție pentru elevii cu dificultăți de învățare	.....	41
<i>Profesor Várnacea Claudia-Mihaela, Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu”, Iași</i>		
Mijloace, metode și modalități de lucru vizând integrarea elevilor cu CES în învățământul de masă	.....	46
<i>Profesor Marinela Sobec, Profesor Albert Andrei, Liceul Tehnologic Special "VasilePavelcu" Iași</i>		
Anxietatea, fobiile și furiile la copii și adolescenți	.....	50
<i>Profesor Prepelică Veronica, Școala Profesională Specială „Trinitas”, Târgu Frumos</i>		
Repere practice în prevenirea și combaterea actelor de bullying la elevii cu CES. Consilierea elevilor – martori (spectatori) în actele de hărțuire și intimidare	.....	55
<i>Profesor Daminescu Valentin, Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu”, Iași</i>		

Procesul instructiv-educativ la elevii cu CES prin intermediul tablei interactive	.....	61
<i>Profesor învățământ primar Sima Roxana Mihaela, Profesor educator Popovici Raluca – Teodora, Colegiul Tehnic „Ion Holban”, Iași</i>		
Educația timpurie și compensarea -condiții esențiale în integrarea școlară a copilului cu deficiență de vedere	.....	66
<i>Profesor Crișu Nicoleta, Liceul Special „Moldova”, Târgu Frumos</i>		
Noile tehnologii utile pentru persoanele cu deficiențe de vedere	.....	70
<i>Profesor Doleanu Mihai Gabriel, Liceul Special „Moldova”, Târgu Frumos</i>		
Rolul basmului în dezvoltarea cognitivă și abilităților emoționale la copiii cu deficiențe de vedere	.....	76
<i>Profesor Cîtea Petronela, Liceul Special „Moldova”, Târgu-Frumos</i>		
Mobilitatea digitală în educație	.....	80
<i>Profesor Popescu Gianina, Colegiul Tehnic „Ion Holban” Iași</i>		
A acțiunea muzicii la elevii cu dizabilitate motorie	.....	83
<i>Profesor Cristian Chelaru, Colegiul Tehnic „Ion Holban”, Iași</i>		
Efectele intervenției terapeutice continue asupra, evoluției copilului cu dizabilități auditive,- Studiu de caz-	.....	87
<i>Profesor Anton Daniela, Profesor Diaconu Ramona, Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu” Iași</i>		
Activitățile de tip outdoor în predarea Geografiei la copiii cu dizabilități auditive	.....	91
<i>Profesor Cernat Monica-Cristina, Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu”, Iași</i>		
Consilierea școlară - repere generale și exerciții aplicabile în dezvoltarea emoțională a adolescenților cu deficiență de auz	.....	99
<i>Profesor Lificiu Laura, Liceul Tehnologic Special “Vasile Pavelcu”, Iași</i>		
Rolul familiei în terapia auditiv-verbală a copilului cu implant cohlear	.....	105
<i>Profesor Apostol Mara -Ștefania, Profesor Vasiliu Coca-Marlena, Liceul Tehnologic Special “Vasile Pavelcu”, Iași</i>		
„Culorile teatrului experiențial” – terapie alternativă terapeutică pentru copiii cu CES	.....	109
<i>Profesor Anton Daniela, Profesor Leahu Daniela, Liceul Tehnologic Special “Vasile Pavelcu”, Iași</i>		
Comunicarea la copiii cu deficiențe senzoriale multiple	.....	113
<i>Profesor Prisacariu Beatrice Gabriela Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu”, Iași</i>		
Rolul intervenției kinetoterapeutice la copilul cu DSM cu vârsta de 0 – 3 ani	.....	115
<i>Profesor Aionesă Mihaela, Profesor Gorovei Cosmina-Ioana, Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu”, Iași</i>		
Rolul terapilor alternative în recuperarea copiilor cu deficiențe senzoriale multiple	.....	122
<i>Profesor Iordăchescu Florin, Profesor Tomulică Maria, Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu”, Iași</i>		
O lume nouă pentru copiii cu dizabilități senzoriale, terapia horticolă și terapia prin dans	.....	128
<i>Profesor Anton Daniela, Profesor Păduraru Ilie-Emilian, Liceul</i>		

<i>Tehnologic Special „Vasile Pavelcu”, Iași</i>		
Parteneriatul educațional- mediu favorabil colaborării beneficiarilor educaționali „Cizmulița lui Moș Nicolae”	.....	131
<i>Profesor Mușat Mihaela-Rodica, Profesor Solonaru Andrei, Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu”, Iași</i>		
Calitate și management educațional	.....	135
<i>Profesor Judeanu Iosif, Școala Profesională Specială Trinitas, Târgu Frumos</i>		
Exemple de bune practici în învățământul special	.....	137
<i>Profesor Achirei Cristina Aurelia, Școala Gimnazială Specială Pașcani</i>		

Secțiunea a II-a

Învățământul special ieșean – învățământ european

Proiect Erasmus+ „Activități creative pentru prevenirea bullying-ului asupra elevilor cu nevoi speciale” – Diseminarea produselor intelectuale, a activităților și a rezultatelor proiectului	....	140
<i>Profesor Lificiu Laura, Liceul Tehnologic Special “Vasile Pavelcu</i>		
Experiența unui Model de incluziune – Proiectul Erasmus+ „Smile”	....	143
<i>Profesor Petrescu Mihaela, Profesor Nistor Laura, Școala Gimnazială Specială ”Constantin Păunescu”, Iași</i>		
Schimb de bune practici Erasmus+ "Together, Stronger"	....	150
<i>Profesor Sabina- Mihaela Țapu, Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu”, Iași</i>		
Reziliență socială prin gândire critică. Fake News – Fake Reality	....	154
<i>Profesor Hardulea Anca, Profesor Tamaș Ana - Camelia, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Iași</i>		
Abilitățile financiare – o necesitate	....	158
<i>Profesor Sîrbulețu Theodor, Liceul Tehnologic Special “Vasile Pavelcu”, Iași</i>		
Microstudiu privind experiențele elevilor despre ”călătoriile verzi”	....	161
<i>Profesor Răducănescu Daniela, Liceul Tehnologic Special “Vasile Pavelcu”, Iași</i>		
GREEN GUARDens – Mediu sustenabil și ecologic. Consolidarea competențelor antreprenoriale în grădinițe	....	166
<i>Profesor Radu Camelia-Oana, Profesor Vasiliu Coca-Marlena, , Liceul Tehnologic Special “Vasile Pavelcu”, Iași</i>		
Cum am ajuns să scriem proiectul Erasmus+ Art Therapy for Autism nr: 2020-1-RO01-KA201-080184	....	170
<i>Profesor psihopedagog Nedelcu Gabriela, Profesor psihopedagog Barbir Andrei, Școala Gimnazială Specială Pașcani</i>		
Teatru experiențial - terapie alternativă pentru copiii cu TSA	...	173
<i>Profesor Hamza Cecilia, Profesor Radu Camelia-Oana, Asociația Suntem Diferiți</i>		
Artă, cultură și accesibilizarea muzeelor pentru publicul surd	....	177
<i>Profesor Hamza Cecilia, Profesor Rusu Demmys Leonard, ANPEDA “Virgil Florea</i>		
Punte între două lumi	....	181
<i>Profesor Hamza Cecilia, Profesor Radu Camelia, ANPEDA “Virgil Florea”</i>		

Experiențe de învățare nonformală pentru elevi cu deficiențe senzoriale de vedere și cadre didactice prin intermediul proiectelor de mobilități scurte din cadrul Programului Erasmus+ACTION 4 FUTURE	....	185
<i>Profesor Doru Gabriela, Profesor Grosu Marcela, Profesor Iftode Liliana, Liceul Special "Moldova", Târgu Frumos</i>		
Despre proiectul Erasmus+ Spune DA educației digitale, NU abandonului școlar!	....	188
<i>Prof. Nedelcu Gabriela, Prof. Barbir Andrei Ionuț, Școala Gimnazială Specială Pașcani</i>		
Abilități, cunoștințe și atitudini în formarea profesională – analiză comparativă între sistemul românesc și cel spaniol	....	191
<i>Profesor Băiceanu Adriana, Colegiul Tehnic „Ion Holban” Iași</i>		
Educație și formare profesională prin metode activ-participative	....	195
<i>Profesor Corduneanu Mihaela, Colegiul Tehnic „Ion Holban”, Iași</i>		
Vacanță activă și distractivă Proiect educațional - exemplu de bună practică la Școala Gimnazială „Vasile Conta” Iași „copiii din școala de cartier sunt iubiți”	....	199
<i>Profesor Stiuț Vătămanu Loredana, Profesor Moșoi Mihaela, Profeso Mendelovici Alina, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Iaș</i>		
Proiecte derulate de Asociația Go Care – Romania în folosul școlii noastre	....	205
<i>Profesor Liviu Vasile, Școala Gimnazială Specială Pașcani</i>		

CUVÂNT ÎNAINTE

Experiența mea profesională de până acum m-a pus adesea în situația de a răspunde unor inițiative sau provocări venite din partea colegilor care își desfășoară activitatea în diverse instituții școlare sau servicii destinate persoanelor cu cerințe speciale. Acest fapt mă onorează și mă responsabilizează, având în vedere că pot continua colaborarea și cultiva relațiile cu foștii colegi din facultate sau cu foștii studenți din diverse promoții care au ales să se dedice activităților de educație, terapie, recuperare, profesionalizare și integrare școlară și socială a copiilor și tinerilor cu cerințe speciale. În acest context răspund invitației echipei redacționale care susține și promovează *Anuarul Învățământului Special și Special Integrat al județului Iași*, ajuns la al cincilea număr, publicație care oferă profesioniștilor din domeniul educației speciale cadrul și condițiile de prezentare a inovațiilor, reușitelor și ideilor de dezvoltare a serviciilor instructiv-educative, terapeutice, recuperatorii și de suport educațional rezultate în urma experiențelor practice cotidiene, a proiectelor de cercetare-dezvoltare sau a parteneriatelor interinstituționale.

Evident că aș putea enunța aici o lungă listă cu astfel de exemple, dar ceea ce vreau să subliniez se referă la faptul că, adesea, noi teoreticienii (mă includ și eu printre ei), suntem generoși și poate uneori pare că exagerăm cu teoriile, clasificările, delimitările conceptuale și alte multe informații desprinse din tratate și cărți de specialitate (de altfel, foarte utile și importante în pregătirea completă a specialistului într-un domeniu), dar nu avem condițiile și experiențele directe cu practica sau cazuistica întâlnită în realitatea socială sau nu încurajăm suficient cursanții și absolvenții să-și învingă inhibițiile sau să treacă peste barierele generate de „teama de a nu greși”, de „orgoliul profesional” sau de „ce vor spune ceilalți despre mine!”. Ori acest gen de publicație le oferă șansa să disemineze reușitele și inovațiile profesionale, să-și afirme competențele și să contribuie la dezvoltarea lor pe toate planurile.

În opinia mea, activitatea specialiștilor din domeniul serviciilor subsumate psihopedagogiei speciale se fundamentează pe trei componente distincte: **a.** componenta care se referă la evaluare și diagnostic, **b.** componenta care urmărește elaborarea strategiilor și formelor de intervenție și **c.** componenta referitoare la aplicarea propriu-zisă a etapelor și pașilor intervenției. Ideal ar fi ca aceste trei componente să se regăsească în proporții relativ egale la fiecare specialist în parte; dar cum diversitatea umană se manifestă și aici, putem vedea că unii sunt mai performanți în evaluare și diagnoză, alții au resurse în managementul intervenției, iar o altă categorie (și aici îmi rezerv dreptul să fiu subiectiv, fără intenția de a genera judecăți de valoare sau discriminări) demonstrează răbdare și dăruire în aplicarea sistematică (cei care privesc de pe margine ar spune rutinieră) și convergentă a programelor de terapie, recuperare, compensare și reabilitare a subiecților incluși în variate forme de intervenție (educațională, logopedică,

psihomotrică, terapii specifice etc). Din acest motiv a apărut necesitatea acțiunii în echipe de specialiști, integrarea tipurilor de competențe și abilități profesionale în programe de intervenție individualizate și construirea unei filosofii asupra intervenției în care beneficiarul este în centrul atenției (centrarea pe beneficiar) și nu un tip sau altul de statut profesional (apropos de reprezentările asupra unor profesii din domeniu; exemple ar fi și din trecut, dar și din prezent!) sau și mai grav, un tip sau altul de orgoliu personal.

Altfel spus, mesajul meu se dorește un soi de pledoarie *pro domo* care să susțină acțiunea în echipe de specialiști și o încercare de armonizare a componentelor amintite anterior într-o paradigmă centrată pe copil/persoană, valorificând noile orientări în domeniu și accentuând rolul și importanța fiecărei ființe umane în puzzle-ul comunitar și social din care face parte. În intervențiile noastre trebuie să acționăm mai degrabă pentru identificarea în puzzle a locului și rolului potrivit pentru fiecare persoană cu cerințe speciale în parte și nu identificarea unui puzzle în care să încercăm „potrivirea” persoanei respective, cu consecințe mai mult sau mai puțin favorabile ei sau comunității de care aparține.

Alois GHERGUȚ

Iași, 2023

Secțiunea I

*Modalități alternative de intervenție asupra copilului cu CES,
integrat în învățământul de masă și în învățământul special*

Alternativele educaționale ca formă de organizare a educației diferențiate – elemente de specificitate și de evoluție

*Profesor Pop Mariana,
Școala Specială Gimnazială „Constantin Păunescu”, Iași*

Alternativele educaționale, cunoscute și sub denumirea de educația modernă, non-tradițională sau învățământ alternativ, includ un număr mare de abordări ale predării - învățării care se realizează altfel decât în învățământul tradițional.

Alternativele educaționale reprezintă acele variante de organizare școlară "care oferă diferite soluții de schimbare a preceptelor oficiale, aplicate într-o anumită epocă sau într-un anumit context". Din punctul de vedere al practicilor educaționale conceptul implică abordări care pot fi considerate soluții alternative pentru recuperarea copiilor cu diferite tipuri de deficiențe sau tulburări de învățare.

Conceptul operațional de alternativă educațională angajează abordări privite ca și soluții posibile, de corectare a unor deficiențe la nivelul organizării instituției școlare, substituirea unor forme de realizare a activității, promovarea unor metodologii didactice diferite, opuse sau complementare și restructurarea cadrului de funcționare a instituției școlare.

La nivel de politică a educației, alternativele educaționale, după școala franceză de pedagogie, stimulează apariția și dezvoltarea "școlilor comunitare". Ele definesc un model de organizare școlară în cadrul căruia "personalul didactic lucrează împreună cu reprezentanții comunității locale (părinți, diferiți agenți sociali etc.), în special pentru definirea scopurilor instituției și pentru determinarea mijloacelor corespunzătoare de atingere a acestora".

Alternativele educaționale își au rădăcinile în diferite curente filosofice sau pedagogice care sunt, în anumite situații, fundamental diferite de cele pe care s-a fundamentat învățământul tradițional. În timp ce unele au puternice orientări politice, academice sau filosofice, altele sunt mai mult legate de activitatea unor asociații, informal constituite, ale profesorilor și elevilor nemulțumiți de anumite aspecte din învățământul de masă sau de educația tradițională.

Alternativele educaționale care includ crearea unor școli alternative, școli independente sau educația la domiciliu, variază pe scară largă și deseori acestea evidențiază valoarea claselor mici, relații apropiate între elevi și profesori și sentimentul apartenenței la o comunitate.

Terminologia utilizată pentru a defini alternativele educaționale sau a face referiri la acestea diferă mult de la un stat la altul sau de la un sistem de educație la altul. Alte cuvinte utilizate în loc de "alternative" de către unii specialiști din educație sunt cele de educație non-tradițională, non-convențională, sau non-standard, dar acești termeni nu sunt utilizați foarte frecvent și pot avea și conotații negative sau multiple semnificații. Cei implicați în forme de educație alternative, care diferă ca filosofie de

educație de educația tradițională (sunt opuse în abordarea elevului, a ceea ce consideră că este necesar pentru elev), adesea utilizează cuvinte ca autentic, holistic, și de asemenea progresiv sau modern. Aceste expresii denotă sensuri care sunt sau prea specifice sau prea ambigue decât cel de “alternative”.

Originile alternativelor educaționale sunt de cele mai multe ori ușor de identificat. În timp ce controversele pedagogice asupra modului în care educația trebuie organizată sau instituționalizată sunt frecvent întâlnite în istoria pedagogiei, alternativele educaționale presupun un fel de abordare “ortodoxă”, existența unei realități nu suficient de mulțumitoare la care alternativele se opun.

În general, aceste delimitări terminologice ale ultimelor două sau trei secole, au apărut și mai evidente odată cu creșterea tendinței de standardizare și instituționalizare a educației, educația obligatorie la nivel primar și gimnazial, secundar. Multe critici din această perioadă au sugerat că educația tinerilor trebuie abordată într-un mod radical diferit decât modalitatea în care se realizează astăzi. În sec XIX concepțiile lui Johann Heinrich Pestalozzi, Amos Bronson Alcott (școala americană transcendentalistă), Ralph Waldo Emerson, Henry David Thoreau; fondatorii educației progresive, moderne, John Dewey și Francis Parker; pionieri din educație ca Maria Montessori și Rudolf Steiner (fondatorul școlii Waldorf); împreună cu alții, toți au insistat că educația trebuie înțeleasă ca artă a cultivării spirituale, morale, culturale, psihologice și fizice a dezvoltării copilului. Alți autori, curentul anarhist, ca Leo Tolstoy și Francisco Ferrer Guardia au văzut educația ca forță de eliberare politică și de eliminare a diferențelor dintre clasele sociale. Mai recent, cei care au adus critici curentului social, ca John Caldwell Holt, Paul Goodman, Frederick Mayer, George Dennison și Ivan Illich au analizat educația din perspective profund individualiste, anarhistice și libertariene aducând critici modului în care, din perspectiva lor, educația convențională subminează democrația, închistând și limitând înțelegerea și gândirea oamenilor. Alți scriitori ca Herbert Kohl și Jonathan Kozol, influențați de filosofia lui Paulo Freire, au criticat educația de masă din perspectiva liberalismului politic de stânga și a radicalismului politic.

Forme moderne ale alternativelor educaționale

O largă varietate de alternative educaționale au fost dezvoltate și funcționează la nivelul tuturor ciclurilor de educație, elementar, secundar sau terțiar, în toate sistemele de educație de pe toate continentele. O dezvoltare deosebită a alternativelor educaționale s-a realizat în sistemul american, unde în anul 2007 funcționează, doar la nivelul Statului Indiana peste 229 programe alternative.

Alternativele dezvoltate, în general, se împart în 4 mari categorii: la decizia sau alegerea școlii, școală alternativă, școală independentă și educația bazată pe solicitarea familiei, programe alternative de educație pentru diferite categorii specifice de beneficiari /complementar curriculumului nucleu. Acestea categorii generale mai apoi pot fi împărțite sau în practici și metodologii specifice.

1. Decizia școlii/alegerea școlii

Opțiunile școlilor publice de a include în programul lor alte “școli”, clase sau programe, și mai mult chiar acestea să funcționeze ca structuri semiautonome

constituindu-se un fel de “școli înăuntrul școlii”, deschise pentru toți elevii din comunitate. Mai mult, sunt înființate și funcționează și școli care combină inițiativele private cu cele de stat; sau școli care au o ofertă școlară focalizată spre o temă specifică ca de exemplu studiul artei. Aceste structuri școlare au stat la baza înființării școlilor alternative.

2. Școala alternativă

Școala alternativă este o instituție educațională care promovează un curriculum și metode moderne sau non-tradiționale de predare - învățare - evaluare. Multe astfel de școli au fost fondate în SUA în anii 70 ca alternative la învățământul de stat, tradițional. O gamă largă de filosofii și metode de predare-învățare sunt preluate și funcționează ca instituții școlare autonome, denumite școli alternative; unele au puternice orientări politice, academice sau filosofice iar altele sunt mai mult structuri realizate *ad-hoc* de către profesori și elevi nemulțumiți de anumite aspecte din învățământul de stat, public. În anul 2003 în Marea Britanie funcționau aproximativ 70 de astfel de școli alternative. În Marea Britanie finanțarea publică a școlilor alternative nu este permisă și mai mult aceste școli alternative sunt instituții plătitoare de taxe. În SUA un număr mare de școli publice de stat oferă pedagogii alternative, în special Montessori și Waldorf, dar majoritatea școlilor alternative sunt încă independente de sistemul de stat și nu beneficiază astfel de sprijin guvernamental.

3. Școala independentă

Școlile independente sau private au mai multă flexibilitate în selecția personalului didactic și nedidactic și în abordarea procesului de educației. Cele mai multe astfel de școli sunt școli Montessorii, școli Waldorf, (numite și școli Steiner după numele fondatorul ei), și așa numitele școli prietenoase -Friends schools. Alte școli private includ în oferta lor și programe gratuite, care funcționează ca structuri deschise - open classroom schools, iar acestea au la baza procesului de instrucție conceptele pedagogie experiențială și urmează un curriculum denumit internațional, se finalizează cu un Bacalaureat Internațional etc.

Un număr în creștere de școli tradiționale independente există astăzi în interiorul sistemului public de învățământ cu acordul statului; aceasta este valabilă în special pentru școlile Waldorf și Montessori. Majoritatea acestor școli funcționează după prevederi legislative valabile și pentru învățământul de stat și oferă elevilor cel puțin aceleași facilități.

4. Alternative educaționale pentru elevi cu cerințe speciale și pentru prevenirea abandonului școlar

Susținătorii acestor programe alternative de educație, programe destinate prevenirii abandonului școlar sau a descurajării părăsirii sistemul de educație de către elevi înainte de absolvire (în special la nivel secundar superior), cred că abandonarea școlii fără a avea o diplomă are un impact negativ asupra integrării sociale a indivizilor, atât în plan personal cât și profesional. De asemenea aceștia susțin că impactul social negativ este determinat de faptul că, în rândul persoanelor care au abandonat școala, crește probabilitatea ca acestea să solicite servicii de asistență

socială. Deși rata abandonului școlar în învățământul special a scăzut în ultimii ani, la nivel mondial, de la 34,1% în 1995-1996 la 29.4 % în 1999-2000 (Bost & Riccomini, 2006), cei care se ocupă de acest domeniu sunt îngrijorați de faptul că rata elevilor cu dizabilități care părăsesc sistemul de educație fără a avea o diplomă de absolvire a liceului sau un certificat de calificare este încă foarte mare. Datele referitoare la determinarea factorilor de risc, în opinia celor doi autori, pot servi la prevenirea abandonului școlar. Variabilele privind factorii de risc pot servi la realizarea unor predicții asupra fenomenului de abandon școlar. Mai mult, acei elevi în situații crescute de risc pot beneficia de programe educaționale alternative care pot descrește acest risc. Finn, discutând asupra factorilor de risc în 1989 în lucrarea sa "Withdrawing from School" (citată de Dynarski & Gleason, 2002), în încercarea sa de a analiza care sunt motivele pentru care elevii părăsesc școala a identificat că, performanțele academice scăzute din trecutul unui elev pot conduce la o imagine negativă despre sine și la emoții negative. În viziunea autorului aceste motive pot determina elevul să părăsească școala (Dynarski & Gleason, 2002 p.45).

Alte posibile cauze identificate de Gleason and Dynarski au fost: venitul familiei elevului, statutul socio-economic și nivelul de studii al părinților; acestea, după autorii respectivi sunt în corelație directă cu părăsirea timpurie a sistemului de educație. Abilitățile limitate, apartenența la o familie beneficiară de ajutorul social, neglijarea, dependența de diferite droguri a părinților, alți membrii ai familiei care au abandonat școala, nevoia de a întreține și sprijini familia și alte aspecte personale pot de asemenea fi corelate cu fenomenul de abandon școlar înainte de absolvire. O categorie foarte diferită de elevi care au abandonat școala sunt cei care nu fac față unor probleme personale, și părăsesc școala doar pentru că filosofia lor de viață se opune/este în opoziție cu ceea ce promovează educația tradițională. Plecând de la astfel de cercetări în multe state au fost dezvoltate și implementate programe alternative de educație care să prevină abandonul școlar, pe de o parte iar pe de altă parte să sprijine finalizarea educației de bază și obținerea unei calificări pentru cei care deja au abandonat școala. Astfel de programe sunt organizate fie de către o școală, fie de o instituție specializată în educația adulților. Programele de "școala de după școală", educație remedială, "Șansa a doua", sunt doar câteva exemple în acest sens și acestea pot fi întâlnite atât în America cât și în Europa.

5. Educația populară

Educația populară a fost legată în secolul al XIX lea de mișcarea muncitorească. Această experiență a fost continuată de-a lungul sec. XX, ca -școli sau colegii populare -folk high schools în Țările Scandinave, sau "universitățile populare" din Franța.

6. Educația la domiciliu – Homeschooling

Această sintagmă este utilizată pentru a desemna educația copilului la domiciliu, acasă și se desfășoară, în mod normal, sub îndrumarea părintelui sau de către un meditator și foarte rar într-o școală publică sau privată. Familiile care caută alternative de educație plecând de la motive educaționale, religioase, și filosofice, sau din motivul că ce se întâmplă în școală nu este ceea ce-și dorește familia pentru

copil, pot decide să-și educe copilul la domiciliu -home-based education. Unii se autointitulează neșcolarizați - cu sensul necupriși în sistemul de învățământ - unschoolers, dar care nu are semnificația de needucat iar educația pe care au primit-o este bazată pe interese comune mai degrabă decât pe un anumită curricula. Alții sunt arondați unei școli, numită școală umbrelă, care urmează o anumită curricula. Mulți aleg aceste alternative din motive religioase dar cei care preferă această alternativă educațională sunt toate curente și filosofii.

Educația la domiciliu este foarte des întâlnită ca alternativă educațională în SUA și Canada unde s-a și consacrat, dar apare și în statele europene ca Marea Britanie, Austria, Slovenia unde este considerată o alternativă legală de educație. În majoritatea țărilor europene nu este o alternativă educațională recunoscută de stat decât în măsura în care există o instituție școlară umbrelă care să asigure supervizarea.

Alte forme de alternative educaționale

Sunt, de asemenea, în acest domeniu și interesante zone gri – unde alternativele educaționale sunt combinate între ele. De exemplu, meditorii care se ocupă de educația la domiciliu - home- based education - au combinat diferite alternative educaționale și au creat centre de resurse unde aceștia se întâlnesc cinci sau chiar mai multe zile pe săptămână cu copiii/tinerii și lucrează utilizând metode care își au originea în diferite curente pedagogice și materiale educaționale diverse. Beneficiarii acestor centre se consideră toți școlarizați la domiciliu. În anumite state funcționează școli districtuale care au stabilite programe pentru cei care învață la domiciliu prin care aceștia sunt considerați înscriși în sistemul de învățământ, și au acces la resursele și facilitățile școlilor. Sunt stabilite perioade în care elevii trebuie să parcurgă o anumită materie, sunt asigurate mentorate sau consiliere on line, iar apoi sunt stabilite perioade de evaluare în care elevii sunt testați (Finlanda). De asemenea, multe școli tradiționale au încorporat, în abordarea generală a educației, metode care-și au originea și sunt specifice pedagogiilor alternative, deci granița dintre alternativele educaționale și ceea ce oferă sau promovează școala publică nu este foarte strict trasată. Mai sunt și un număr de opțiuni educaționale în programele școlii de după orele de curs, care sunt de asemenea menționate ca alternative educaționale la fel ca și pentru oferta din afara programului de instruire al școlii și care pot fi disponibile pentru elevi. De exemplu, dezbateră politică, sau altfel de dezbateri, care oferă elevilor posibilitatea să deprindă abilități ce nu sunt predate la clasă. În dezbateri, elevii sunt învățați cum să citească și să gândească critic, cum să analizeze o carte, un ziar, o revistă sau un articol de revistă, sau cum să fie persuasivi în exprimare etc.

Sistemele tradiționale de învățământ din multe țări au la bază în mare parte contribuțiile aduse de pedagogii secolului al XIX-lea, iar acest lucru îi face pe mulți dintre cei care se ocupă de politici educaționale să se întrebe dacă nu cumva sunt depășite. Mulți regretă faptul că sistemele actuale s-au dovedit incapabile să integreze pe scară largă contribuțiile unor inovatori precum Celestin Freinet sau Maria Montessori, acestea rămânând doar alternative – destul de greu accesibile, de altfel, în multe țări – ale sistemelor tradiționale de educație. Totuși, secolul XX și-a avut gânditorii săi în domeniul științelor educației – oameni care au adus înnoiri

importante. Ellen Key (Suedia) a creat conceptul de *educație progresivă*, care pune accentul pe nevoile și potențialul copilului mai mult decât pe necesitățile societății sau pe principiile religioase. Psihologul elvetian Jean Piaget, prin teoria sa asupra dezvoltării cognitive, a contribuit, de asemenea, la o transformare a percepției asupra rolului educației, la o schimbare de viziune, îndreptată mai mult asupra elevului: o educație centrată pe copil, pe dezvoltarea sa în acord cu propriile posibilități și aptitudini. „Educația, spunea Piaget, înseamnă, pentru cei mai mulți, a încerca să-l faci pe copil să semene cu adultul tipic pentru societatea respectivă... Pentru mine, însă, înseamnă să faci din copii niște creatori. Trebuie să crezi inventatori, inovatori, nu conformiști”.

Există câteva tipuri de alternative educaționale care sunt frecvent întâlnite în multe state de pe toate continentele. Cele mai cunoscute și răspândite dintre alternativele educaționale, Pedagogia Waldorf, Pedagogia Montessori, Pedagogia Freinet, Programul Step by Step și Planul Jena.

În concluzie, putem sublinia că diversificarea problemelor cărora școala secolului XXI este chemată să le răspundă implică o abordare diferențiată a educației și adaptarea procesului de învățământ la nevoile în continuă schimbare ale societății. Un "învățământ diferențiat", care să răspundă în mod real diversității aptitudinilor și cunoștințelor copiilor, care-și propune de la început "să ofere mai mult celor care au mai puțin", pare a fi soluția de perspectivă.

În acest context, alternativele educaționale au fost dezvoltate fie ca o modalitate alternativă la sistemele deja existente de educație, dar mai atractive pentru elevi (Waldorf, Montessori, Freinet), fie ca programe alternative complementare în interiorul sistemului de educație prin care să vină în sprijinul unui anumit grup țintă programe de educație remedială, programe tip „A doua șansă”, etc.

*Analizând situația existentă în contextul obiectivelor agreate la nivel european, a fost identificată ca și una dintre prioritățile strategice pentru dezvoltarea învățământului preuniversitar din România - **asigurarea accesului tuturor la o formă de educație și îmbunătățirea calității educației.***

Domeniile prioritare pentru atingerea acestui obiectiv strategic sunt:

- Educația în mediul rural.*
- Accesul la educație pentru grupuri dezavantajate.*

Toate aceste domenii se constituie în argumente pentru dezvoltarea unor politici educaționale în favoarea elaborării și implementării unor programe alternative de educație la toate nivelurile de învățământ.

Bibliografie

1. Andruszkiewicz, M., Prenton, K. (2006). Educația Incluzivă. Concepte, politici și practice în activitatea școlară. Ghid pentru cadrele didactice, București, Editura Centrul Step by Step.

2. Alternative education report, 2006-2007, Summary report – *Supplemental Educational Services*, UCLA, Indiana,2008
3. Center for Mental Health in Schools. (2008). *Engaging and Re-engaging Students in Learning at School*. Los Angeles, CA: Author
4. <http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/engagingandre> engagingstudents.pdf
5. Crawford, A. et al. (2006) – Teaching and Learning Strategies for the Thinking Classroom, RWCT Project, OSI
6. Centre for Strategy & Evaluation Services, (2008), Schools for the 21st Century – Analysis of Public Consultation
7. Clement, K.&Chamberlin,M. (2008) 2006-2007 Survey of Teachers in Alternative Education Programs, Indiana Department of Education
8. CEU, (2021)Report from the Education Council to the European Council "The concrete future objectives of education and training systems" Brussels
9. De Jong, T.& Griffiths,C.(2006), The Role of Alternative Education Programs in Meeting the Needs of Adolescent Students with Challenging Behaviour: Characteristics of Best Practice, Edith Cowan University, Western Australia
10. De Peretti, A. (1996) Educația în schimbare”, Spiru Haret, Iași.
11. Gherguț, A. (2013), Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactic, Editura Polirom, Iași
12. Gregory, G., & Chapman, C. (2002). Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all. Thousand, Oaks, CA: Corwin.
13. Hallak,J.(1990).Investing in the Future. Setting Educational
14. Willis, S, Mann, L., (2000). Differentiating Instruction, Alexandria, VA. ASCD, USA
15. Legendre, R. (1993), Dictionnaire actuel de l'education, Editeur Guerin, Paris
16. Siauciukeniene, L.(1999) Teaching Individualisation and differentiation, Kaunas Klaipeda University

Tulburările din spectrul autist

*Prof. Gabriela Raus
Inspectoratul Școlar Județean Iași*

Scurt istoric, definiție și caracteristici:

Autismul este una dintre cele mai controversate tulburări, suscitând numeroase dezbateri în lumea științifică, încă de la începutul sec. al XIX-lea.

În America anilor 1940, Leo Kanner descrie comportamentul unor copii autiști care au o tulburare specifică copilăriei și care diferă de patologiiile care apar mai târziu la adulți. Acest cercetător a considerat la acea perioadă, autismul infantil ca fiind o manifestare precoce a schizofreniei.

Cam tot în aceeași perioadă, la Viena, Hans Asperger, susține ca autismul constituie o modalitate originală de gândire și de experiență care poate să conducă la reușite excepționale în cursul vieții, insistând asupra competențelor pacienților săi, competențe care trebuie exploatate adecvat.

În timp ce Kanner încrie tabloul clinic al autismului în cadrul mai general al psihozelor infantile, Asperger nu a considerat această tulburare ca o „psihopatie”, constatând, de fapt, un tip de particularitate constituțională și anumite componente paradoxale ale persoanelor cu autism care pot avea o modalitate originală de gândire și experiență, cu reușite excepționale în cursul vieții.

Sintetizând cele două puncte de vedere, sindromul Asperger este considerat în clasificările internaționale aflate în vigoare, drept o „formă de autism atenuat, cu conservarea capacităților intelectuale” (apud. Roșan, A., 2015, p. 271).

În prezent, majoritatea cercetărilor sugerează că **autismul este tulburarea care implică o triplă deficiență: insuficiența interacțiunilor sociale, insuficiența comunicării verbale și non-verbale și insuficiența jocului și a activităților imaginare.**

Acest sindrom este, de obicei, evident, în jurul vârstei de trei ani, și are o **frecvență** mai mare la băieți decât la fete: de patru-cinci ori mai des. Statisticile arată că, aproximativ 5 persoane din 10000 suferă de autism, indiferent de mediul social. Estimări recente indică o rată mare a incidenței autismului, care poate urca până la 10:10000. Studiul gemenilor a demonstrat că autismul, care apare la ambii membri ai unei perechi identice de gemeni (monozigoți), are o rată mai mare (peste 60%), comparativ cu gemenii dizigoți, care riscă să manifeste tulburarea din spectrul autist cu o rată de 3 – 5%.

Cauzele care determină apariția simptomelor tulburărilor din spectrul autist nu sunt clar precizate, dar, se presupune că poate exista, fie o predispoziție ereditară, fie un complex de factori care determină o serie de afecțiuni la nivelul creierului (Gherguț, A., 2013, p. 248). Studiile genetice nu au identificat până în prezent nicio genă cu rol decisiv în apariția autismului.

Cea mai importantă descoperire din ultimii 30 de ani în cercetarea autismului, a fost concentrația crescută de serotonină descoperită la 1/3 din persoanele cu autism. De asemenea, studiile au analizat concentrația anormală a unor substanțe chimice din creier, care pot avea un rol important în dezvoltarea anormală a creierului persoanei cu autism.

Se presupune și existența unui determinism de natură psihogenă, mai ales la copiii lipsiți de confortul afectiv în primii ani de viață, ca o reacție la comportamentul și atitudinea părinților față de nevoile lor.

De asemenea, literatura științifică menționează și teoria comportamentală (behavioristă) care justifică formarea unor automatisme și condiționarea unor conduite învățate de către copil, prin aplicarea de recompense și de pedepse necorespunzătoare. Respectivul sindrom comportamental influențează toate sferele personalității subiectului: afectivă, cognitivă, acțională, volitivă, motivațională, limbajul și comunicarea.

În prezent, tulburările din spectrul autist sunt cunoscute și sub denumirea de **tulburări pervazive de dezvoltare**, termenul „pervaziv” fiind utilizat pentru a descrie grupul de tulburări comportamentale, cu dificultăți în multiple **arii de dezvoltare**: - abilități; - comportament; - nivel cognitiv.

În categoria **tulburărilor din spectrul autist (TSA)**, cercetările recente includ:

- autismul infantil;
- sindromul Asperger;
- tulburări dezintegrative ale copilăriei (sindromul Heler);
- sindromul Rett;
- autism atipic (tulburări pervazive de dezvoltare fără altă specificație).

Toate aceste tulburări se remarcă printr-o serie de deficite (**caracteristici**), cum ar fi:

- ✓ Lipsa contactului vizual;
- ✓ Absența/ deteriorarea limbajului expresiv și dificultăți de comunicare;
- ✓ Incapacitate de relaționare;
- ✓ Joc stereotip și repetitive;
- ✓ Refuzul de a intra în spații necunoscute.

DSM-5 propune, în esență, patru dimensiuni de bază ce constituie criteriile pentru diagnosticare (Roșan, A., 2015, p. 272):

- ✓ Dificultăți persistente de *comunicare și interacțiune socială*, cum ar fi: deficite de reciprocitate în relațiile social-emoționale;
- ✓ Dificultăți de a *menține relații adecvate vârstei*;
- ✓ *Paternuri și bizarerii comportamentale*: interese și activități repetitive și restrictive, discursuri stereotipe, utilizarea inadecvată a obiectelor; hipo/ hiper sensibilitate senzorială;
- ✓ *Funcționarea cotidiană limitată*.

➤ **Autismul infantil**, descris de Kanner, este tulburarea care are un debut precoce (în jurul vârstei de 2-3 ani) și care determină la copil manifestări specifice, precum:

- ✓ Refuzul contactului cu persoanele și cu modurile convenționale de interacțiune socială;

- ✓ Indiferența față de lumea exterioară și rezistența la orice schimbare;
- ✓ Alterarea și limitarea comunicării (întârziere gravă sau absența totală a dezvoltării limbajului);
- ✓ Îndepărtarea de realitate;
- ✓ Activități stereotipe și repetitive ca intensitate sau ca orientare (legănat, balansat, ecolalie de tipul repetării la nesfârșit a unui cuvânt etc.);
- ✓ Rutine și ritualuri nefuncționale etc.

➤ **Sindromul Asperger** este diferit de autismul de tip Kanner prin gradul de severitate, prin urmare prognosticul socio-educational fiind mult mai favorabil, față de autismul descris de Kanner. Trăsăturile subiecților cu sindrom Asperger sunt:

- ✓ Limbaj manierist, stereotip;
- ✓ Dificultate de comunicare - capacitatea de comunicare nonverbal deficitară;
- ✓ Bizareri în interacțiunile sociale;
- ✓ Lipsa de sociabilitate, respectiv lipsa empatiei;
- ✓ Interese și activități repetitive sau abilități neobișnuite;
- ✓ Mișcări neîndemânatică sau stereotipe;
- ✓ Excese în comportament: uneori poate să se manifeste hiperactivitatea, impulsivitatea, agresivitatea;
- ✓ În copilărie pot avea accese de furie, pentru ca, ulterior, în adolescență, să apară distres legate de micile schimbări din mediul înconjurător etc.

Așa cum se poate observa, sindromul Asperger, pare să fie definit ca „autism fără deficite cognitive și de limbaj” (Gherguț, A., 2013, p. 277). Multi specialiști considera sindromul Asperger ca fiind o formă ușoară de autism și folosesc termenul „autism înalt-funcțional”, deși acesta nu este un diagnostic medical oficial. Psihologul Uta Frith, profesor la Institutul de Neuroștiințe Cognitive de la University College London, un pionier în cercetarea despre autism și autoarea cărții „Autismul și sindromul Asperger”, a descris persoanele cu Asperger ca având un „strop” de autism.

➤ **Autismul atipic**, fără alte specificații, care desemnează particularitățile unui grup eterogen care prezintă:

- ✓ Debut al tulburării după vârsta de 30 de luni;
- ✓ Manifestări patologice care nu sunt suficiente pentru a fi relevante pentru domeniile psihopatologice necesare diagnosticului de autism: fie dizabilitate intelectuală profundă, fie tulburare severă de achiziție a limbajului receptiv.
- ✓ Uneori, apar manifestări de anxietate extremă, comportament rigid și stereotip etc.

În concluzie, comportamentul caracteristic al copiilor autistic este unul **atipic**, bazat pe următoarele caracteristici principale (Gherguț, A., 2013, p. 253):

- ✓ Lipsa comunicării sau comunicare defectuoasă;
- ✓ Limbaj dezvoltat foarte târziu;
- ✓ Limbaj ecolalic (repetarea mecanică a structurilor lingvistice);
- ✓ Lipsa contactului vizual;
- ✓ Lipsa atenției și a receptivității;

- ✓ Lipsa empatiei și a emoțiilor;
- ✓ Tendința de autoizolare;
- ✓ Preocupare, în special, pentru membrele superioare și preferința de a se deplasa mai mult pe vârfuri;
- ✓ Reacții violente la stimulii ce le displac (sunete, lumini, mirosuri, gusturi);
- ✓ Refuz atingerilor;
- ✓ Comportament lent sau agitat;
- ✓ Comportament agresiv pentru cei din jur;
- ✓ Dezinteres pentru orice fel de jucărie;
- ✓ Comportament repetitiv și tendințe de autoflagelare;
- ✓ Prezența unor domenii în care dezvoltă abilități compensatorii: desen, muzică, memorare, abilități matematice.

O persoană care simptome de autism trebuie examinată de o echipă de specialiști din care trebuie să facă parte: medicul neuropsihiatru, psihologul, profesorul logoped, psihopedagog specializat în educație specială, kinetoterapeut, terapeut ocupațional.

Manifestări ale autismului în spațiul școlar

Fiecare elev care prezintă tulburări sau elemente din spectrul autist, este unic. Fiecare are o anumită modalitate de manifestare, anumite comportamente care atrag atenția, anumite ritualuri și stereotipii comportamentale. Simptomele autismului și severitatea lor pot varia considerabil, de la o persoană la alta. Afectarea ariilor funcționale ale comunicării și interacțiunii sociale, precum și comportamentele repetitive sunt considerate a fi principalele simptome ale autismului. Un copil poate să nu aibă aceleași simptome și poate părea foarte diferit de un alt copil, chiar dacă au același diagnostic. Dacă cunoști o persoană cu autism, cunoști doar o persoană cu autism.

Atunci când vorbim despre manifestările unui elev în mediul școlar este foarte bine de știut faptul că atunci când mediul școlar este unul securizant, bine organizat pentru acest tip de elevi atunci și comportamentele disfuncționale apar mai puțin, sau mai rar. În schimb dacă mediul școlar este unul nesigur, au loc schimbări neanunțate, nu sunt adaptate condițiile de lucru, sau orice alt detaliu, atunci și manifestările acestor elevi vor fi dezadaptative și vor reuși să funcționeze extrem de puțin și de eficient.

În cazul elevilor care prezintă o tulburare din spectrul autist sau elemente din spectrul autism se vor putea remarca următoarele manifestări direct observabile:

- Rezistență mare sau chiar aversiune pentru schimbare, preferând spațiile bine structurate cu aceleași aranjamente spațiale; O sală de clasă încărcată din punctul de vedere al dotărilor și decorațiunilor, poate fi suprasolicitantă din punct de vedere senzorial și poate distra atenția acestor elevi;
- Hipersensibilitatea la anumiți stimuli senzoriali precum zgomotele puternice (gălăgia de pe hol, fluieratul la sport, ecoul sunetului), lumina prea intensă, mirosuri prea pregnante (de exemplu, parfum) pot crea adesea un disconfort major pentru elevii cu autism, putând fi percepute ca fiind chiar dureroase (Bogdashina, 2012);

- Unora le este foarte greu să stea aproape de alți colegi, fiind un disconfort major gestul de atingere, de aceea este bine să se păstreze o anumită distanță;
- Dificultăți în percepția timpului, cum ar fi succesiunea evenimentelor, durată;
- Tendințe spre hiperactivitate (mișcări stereotipe ale mâinilor-fluturarea, răsucirea degetelor, sărit în sus, învârtit, aruncarea obiectelor pe jos, lovirea capului de diferite obiecte);
- Învățarea este fragmentată și legată de anumite contexte, astfel că au mari probleme în înțelegerea sensului global, al relațiilor dintre diverse lucruri (Degrieck, 2010).
- Nu realizează contact vizual, pare adesea să nu participe, să nu fie interesat sau să nu audă vorbitorul; Recepționarea simultană a informației senzoriale prin două modalități (precum cea vizuală și cea auditivă) poate fi extrem de dificilă pentru unele persoane autiste. Din punctul de vedere al unui comportament dezirabil social, este important să obții contactul vizual al elevului înainte de a vorbi cu el, dar așteptați-vă ca elevul autist să evite privirea interlocutorului și totuși să-l asculte;
- Prezintă probleme semnificative în stabilirea comunicării nonverbale cum ar fi adecvarea expresiilor faciale la context, privirea ochi în ochi;
- Sunt adesea atrași de obiecte lucioase sau în mișcare pendulară sau circulară, având o atenție selectivă; Au preocupări continue și insistente pentru părți ale obiectelor (de exemplu, preocupare foarte mare nu pentru ce este un instrument de scris sau pentru cum arată, ci doar pentru penița sau capătul minei, pe care îl studiază timp îndelungat);
- Înțeleg foarte greu mesajul transmis doar oral, fără a fi însoțit de imagini sau cartonașe scrise;
- Procesează mai greu atunci când le este spus ce să nu facă, deci indicațiile negative, fiind mai ușor să realizeze sarcini atunci când le este dată indicația directă;
- Întâmpină dificultăți în înțelegerea textului, chiar dacă știu să scrie și să citească;
- Au comportamente cu caracter repetitiv sau limitat, anumite ritualuri, stereotipii (așezarea obiectelor într-un anumit fel în jurul lor, a lucrurilor în penare, ritual de servit gustarea, de mers la toaletă etc.);
- Prezintă interese pentru anumite aspecte, domenii sau obiecte care se înscriu în parametri anormali prin intensitate și focalizare. De exemplu pot avea o preocupare intensă pentru jocuri de asamblare, muzică, dans, numere, litere, calendare, sau hărți, sau pentru calculatoare sau pentru informații dintr-un anumit domeniu, putând reține informații foarte detaliate și complexe despre acesta (Peeters, 2009; Ivar Lovaas, 2012)

Recomandări pentru interacționarea cu persoanele cu autism:

- „ -Manifestați o atitudine liniștitoare. Oferiți-i persoanei spațiu personal mai mare;
- „ Folosiți un limbaj simplu;
- „ Vorbiți rar, repetați și reformulați întrebarea;
- „ Folosiți termeni și idei concrete, evitați limbajul de argou sau jargon;
- „ Așteptați mai mult timp pentru a primi un răspuns;

- „ Oferiți aprecieri și încurajări;
- „ Fiți precauți- persoana poate avea crize epileptice și un tonus muscular scăzut;
- „ Dacă i se acordă timp și spațiu, persoana poate să-și redreseze comportamentul;
- „ Cereți informații din partea celor care sunt de față și cunosc persoana cu autism.

Recomandări pentru cadrele didactice:

- Amintiți-vă să priviți fiecare elev ca pe o individualitate, căci acest lucru este foarte important pentru a reuși să-i oferiți sprijinul și dezvoltarea potrivite.
- Înțelegerea caracteristicilor generale ale autismului și a strategiilor care s-au dovedit eficiente în autism este esențială pentru a adopta principiile și cadrul de lucru potrivite, dar în practică este nevoie de o abordare individualizată, în funcție de elev și de context.
- Stabiliți obiective potrivite în ceea ce privește progresul școlar și dobândirea de competențe.
- Sprijiniți elevul în procesul de învățare și ajutați-l să-și dezvolte abilități și să dobândească independență.
- Adaptați-vă la nivelul elevului; pentru fiecare dintre categoriile de abilități pentru care un elev cu autism trebuie să fie asistat, este important să reușiți să înțelegeți la ce nivel de funcționalitate se află elevul cu fiecare abilitate în parte și să dezvoltați fiecare aptitudine pornind din acel punct.
- Aflați nivelul la care se află un elev și găsiți soluțiile potrivite la blocajul care îi împiedică progresul dincolo de acel punct, apoi dezvoltați pașii graduali de predare care să-l ajute să progreseze.
- Aflați ce îl motivează pe elev, fiind conștient că ar putea să fie ceva foarte diferit de ceea ce îl motivează pe un copil tipic. Folosiți-vă de lucrurile care îi plac pentru a-i atrage atenția către o activitate mai puțin interesantă.

Organizarea materialelor, timpului și activităților:

- Folosiți mape și dosare colorate în funcție de materii sau de profesori;
- Folosiți etichete care organizează suprafața băncii elevului (împărțiți banca pe secțiuni – sarcini de terminat, materiale de studiu, suportul de creioane/stilouri etc.), dar și alte spații din clasă (de exemplu, etichetați o cutie astfel: „pune tema înăuntru”);
- Oferiți indicații în scris – pas cu pas, pentru proiecte, activități de grup sau indicații mai complexe, în mai mulți pași, în sala de clasă, fixați termene limită, alocați sarcini și dați teste, folosind pictograme și simboluri atunci când este nevoie;
- Învățați elevii mai mari să folosească planificatorul de teme, programarea pe ore a zilei și o agendă personală. În cazul unor elevi, este nevoie ca mai întâi să li se furnizeze informații ca ei să poate folosi planificatorul, orarul zilnic sau agenda;
- Gestionați timpul și termenele-limită folosind instrumente precum organizatoare de timp, calendare vizuale, calculatoare, cronometre (www.Timetimer.com) sau ceasuri cu alarmă. Împărțiți o sarcină mai complexă în pași mai mici și acordați fiecărui pas o anumită perioadă pentru realizarea sa. Timer-ul arată cât timp a mai rămas pentru realizarea unei activități;
- Programați o dată fixă (de exemplu, săptămânal) pentru a curăța și a ordona spațiul de lucru și pentru a aduce la zi planificatoarele;

- Organizați activitățile de grup și oferiți ajutor sau strategii pentru identificarea rolului copilului cu autism în cadrul grupului, precum și a responsabilităților sale;
- Creați programări reprezentate vizual, pentru sarcini specifice și activități periodice;
- Pregătiți elevul pentru schimbări și ajutați-l să-și dezvolte flexibilitatea și capacitatea de rezolvare a problemelor;
- Avertizați elevul asupra schimbărilor din programul său obișnuit sau asupra trecerii la următoarea activitate (ex.: în cinci minute va trebui să curățăm culorile și să mergem la grupurile de citire);
- Folosiți poveștile sociale pentru a-l pregăti pentru evenimente noi (ex.: drumeții, exerciții de evacuare în caz de incendiu, adunări în careu);
- Lucrați la capacitatea de rezolvare a problemelor, învățându-l strategii de răspuns „pas cu pas” pentru a-și ordona gândurile, acțiunile etc. ;
- Lucrați din aproape în aproape asupra capacității sale de a fi flexibil și de a face față schimbărilor, folosind materiale vizuale și recompense, în așa fel încât elevul să învețe să-și controleze teama, datorită succeselor obținute anterior;
- Asigurați-vă că ați captat atenția elevului înainte de a oferi instrucțiuni sau de a adresa întrebare;
- Evitați exprimările, informațiile și discuțiile complexe. Faceți prezentări scurte sau oferiți informațiile în fragmente;
- Întăriți informațiile verbale cu imagini, orare vizuale, gesturi, exemple vizuale, îndrumări scrise;
- Dacă oferiți fragmente mari de informație, folosiți suporturi vizuale, schițe sau sintetizați informația importantă pentru elev sub formă de listă cu liniuțe;
- Nu muștrați un elev pentru că „nu ascultă sau nu răspunde” deoarece acest lucru nu face decât să evidențieze dificultățile sale;
- Învățați-l pe elev să comunice sau să spună „Nu știu”, astfel încât să evitați anxietatea asociată cu incapacitatea de a răspunde la o întrebare. Mai târziu învățați-i cum să ceară informații suplimentare (Cine? Ce? Unde? Când? etc.);
- Folosiți o tablă de comunicare, instrumente PECS, imagini sau limbajul semnelor, pentru a sprijini sau a oferi opțiuni de comunicare, pentru elevii cu posibilități de exprimare reduse;
- Afișați o atitudine primitoare în clasa dumneavoastră, în cantină sau în sala de gimnastică și transmiteți-le celorlați elevi ai dumneavoastră că un coleg cu autism este o parte valoroasă a grupului;
- Nu vă așteptați să obțineți întotdeauna un contact vizual adecvat și modelați acest aspect în timp. Adesea, elevii cu autism au dificultăți în menținerea contactului vizual și, dacă insistați asupra acestui aspect, le puteți cauza disconfort și stres în plus. Este, adesea, mai bine să începeți prin a cere elevului să-și poziționeze corpul către partenerul de comunicare. Apoi, după o perioadă de practică susținută, în situații sociale concrete și după obținerea unui nivel crescut de confort, ca rezultat al sprijinului oferit, contactul vizual începe să se dezvolte sau cel puțin se poate lucra la acest aspect mai ușor;

- Învățați-l indiciile care definesc anumite contexte și cum să se raporteze la cei din jurul lui – de exemplu, dacă toată lumea stă în picioare, asta ar trebui să facă și el!
- Recompensați elevul pentru tot ceea ce realizează în mod adecvat în context social – utilizați tehnici de laudă specifice și întăriri practice, la nevoie, pentru a modela un comportament deschis interacțiunilor sociale.

Bibliografie:

- ✓ Autism Speaks, (2013), *Servicii pentru familie. Ghidul comunității școlare*;
- ✓ Bulimar, R.M., (2018), *Intervenția psihopedagogică în autism-Instrumente de lucru*, Editura Pim, Iași;
- ✓ Baron-Cohen, S., (2008), *Autism and Asperger Syndrome*, Oxford University Press, New York;
- ✓ Bogdashina, O., (2012), *Comunicarea în autism și Sindromul Asperger*, Editura Dianașă, Târgu Neamț;
- ✓ Bogdashina O., (2018) *Autismul: Cum devenim părinți profesioniști*, Editura Pim, Iași
- ✓ Bruin, de Colette, (2008), *Give me 5. Dă-mi o mână de ajutor*, Editura Fides, Iași
- ✓ Bruin, de Colette, (2012), *Auti-comunicarea*", Editura Fides, Iași
- ✓ Degrieck S, (2010), *Gândește și aplică- Idei practice pentru primii pași în procesul de învățare la persoane cu autism și persoane cu întârziere în dezvoltare*, Editura Fides, Iași;
- ✓ Gherguț, A.,(2013) - *Sinteze de psihopedagogie specială*, Editura Polirom, Iași
- ✓ Greenspan, S., Wieder, S., (2006), *Engaging Autism. Using the Floortime Approach to Help Children Relate, Communicate, and Think*, Da Capo Press, Philadelphia;
- ✓ Lovaas, O.I, (2012), *Educarea persoanelor cu întârziere de dezvoltare- Tehnici de bază ale intervenției comportamentale*; Editura Frontiera, București;
- ✓ Kaufman, R.K., (2016), *Să învingem autismul. Metoda revoluționară care a ajutat familii din întreaga lume*, Lifestyle Publishing, București;
- ✓ Peeters, T., (2009), *Autismul, Teorie și intervenție educațională*, Editura Polirom, Iași;
- ✓ Roșan, A., coord., (2015), *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*, Polirom, Iași;
- ✓ Secara, O., (2007), *Creierul social. Autism, neuroștiințe, terapie*, Editura Artpress, Timișoara;
- ✓ UNESCO, A. RENINCO R.,(2001) - *Ghid pentru educația specială. Educația copiilor și tinerilor cu autism*.

Rolul parteneriatului educațional și al activităților extracurriculare în recuperarea elevilor cu CES

*Profesor Leahu Daniela,
Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu”, Iași*

În învățământul special sunt binevenite activitățile organizate în parteneriat. Arta cadrului didactic constă în cunoașterea posibilităților fiecărui copil, individualizarea sarcinilor și personalizarea cerințelor. Activitățile de tip concurs, dramatizările, atelierelor de creație pot fi adevărate momente în care elevii se manifestă liberi, eliminându-se barierele artificiale care ar putea duce la inhibiții. Activitatea extrașcolară contribuie la completarea procesului de învățare, la dezvoltarea aptitudinilor elevilor, la organizarea plăcută a timpului liber. Cooptarea elevilor cu CES depinde de deschiderea pe care o avem pentru o lume diversă în care fiecare om este unic și mai ales faptul că, toți avem loc într-o lume modernă.

Parteneriatul educațional

Rolul parteneriatelor educaționale este de a cunoaște reciproc nevoile, atât ale copiilor, cât și ale unității de învățământ, dar și implicarea ambelor părți de a satisface aceste nevoi, constituind „procesul de colaborare dintre două sau mai multe părți, care acționează împreună pentru realizarea unor interese sau scopuri comune”. Termenul de „parteneriat” este o asociere a doi sau mai mulți parteneri, iar în literatura de specialitate, parteneriatul reprezintă „modalitatea, formală sau informală, prin care două sau mai multe părți decid să acționeze împreună pentru atingerea unui scop comun” (Băran-Pescaru, 2004, p. 21- 22)

Parteneriatul educațional s-a dovedit a fi atât de eficient de-a lungul timpului, încât nimeni nu se mai miră astăzi când aude vorbindu-se despre astfel de activități între școli de același tip, între clase, între școli și alte instituții sociale, biserici, centre de sănătate, fundații etc.

Parteneriatul educațional presupune abordarea curriculară a educației, ce se poate desfășoară ca un fenomen social și pedagogic care vizează respectarea și valorizarea diversității, unicității fiecărei ființe umane și multiculturalității” (Vrășmaș, 2002, p. 18).

Practica educațională a demonstrat că antrenarea și încurajarea elevilor într-o activitate pozitivă, deschisă le produce acestora o stare de bine și încredere în sine, în faptele lor și în alții. Situația creată de acțiunea respectivă îl impulsionează pe copil în perseverență și străduință. Activitățile organizate în parteneriat sunt antrenante, iar rezultatele lor sunt ușor de evaluat. Rolul lor este acela de a crea o atmosferă plăcută, relaxantă, de a elimina monotonia, de a solicita experiențele anterioare ale elevilor, de a cultiva interdisciplinaritatea, de a folosi resurse inedite, de a trasa sarcini și cerințe diferențiate și individualizate fără a frustra elevul etc. Aceste activități cultivă

relații pozitive, de respect. Pentru reușita activităților în parteneriat, este necesar a stabili reguli care trebuie respectate atât de cadrele didactice cât și de elevii implicați.

Practica a demonstrat că activitățile organizate în parteneriat îi antrenează pe elevii slabi, îi stimulează pe cei buni, le dezvoltă gândirea, memoria, imaginația, spiritul de observație, spontaneitatea, spiritul artistic și simțul umorului. Activități în parteneriat sunt și acele activități care antrenează pe lângă cadrul didactic și psihologul școlii, părinții copiilor, asistentul social, medicul școlii scopul fiind acela de bun management al clasei de elevi.

Analiză SWOT a parteneriatului educațional (puncte tari, puncte slabe, oportunități, amenințări):

<p>PUNCTE TARI</p> <ul style="list-style-type: none"> - Stimulează dorința de a participa la activități; - Dezvoltă spiritul de colegialitate, de grup și de fairplay; - Responsabilizează fiecare membru al grupului implicat în activitate; - Dezvoltă capacitatea de autoevaluare; - Transferă accentul de pe informații și noțiuni pe capacități și competențe; - Obiectivele operaționale sunt ușor de urmărit; 	<p>PUNCTE SLABE</p> <ul style="list-style-type: none"> -Există riscul sustragerii de la implicarea în rezolvarea unor sarcini mai dificile; -Pot exista situații de ignorare a rezolvării sarcinilor asumate; -Subiectivitatea în aprecierea și evaluarea rezultatelor pot crea situații neplăcute pentru membrii implicați în parteneriat;
<p>AMENINȚĂRI</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parteneriatul include activități cu dublă valență: didactică și distractivă; - Ca activitate de sine stătătoare, implică costuri; - Cei solicitați să evalueze pot fi subiectivi; - Organizatorii trebuie să fie bine organizați și foarte responsabili; 	<p>OPORTUNITĂȚI</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activitățile organizate în parteneriat îmbină în mod plăcut instrucția, educația și distracția; - Ca urmare a bunei organizări și clarității în enunțarea scopurilor și obiectivelor, parteneriatul incită la atingerea unor idealuri; - Stimulează o permanentă informare, comunicare și relaționare pozitivă;

În învățământul special, cu atât mai mult, sunt binevenite activitățile organizate în parteneriat. Aici, elevii cu probleme de comunicare, de dotare intelectuală sau fizică, de relaționare își completează personalitatea fără a se simți stingheriți sau puși în inferioritate. Arta cadrului didactic constă în cunoașterea posibilităților fiecărui copil, individualizarea sarcinilor și personalizarea cerințelor. Activitățile de tip concurs, dramatizările, atelierile de creație pot fi adevărate momente în care elevii se manifestă liberi, eliminându-se barierele artificiale care ar putea duce la inhibiții. Nu se pot organiza în schimb parteneriate pe teme de cultură generală între școli de masă și cele speciale, dar se pot organiza cu succes activități culturale, artistice sau sportive. Cooptarea elevilor cu CES depinde de deschiderea pe care o avem pentru o lume diversă în care fiecare om este unic și mai ales faptul că,

toți avem loc într-o lume modernă.. Important este să ne cunoaștem problemele, să ajutăm și să le acceptăm în viața noastră.

Activitatea extrașcolară și rolul acestui tip de activitate în educație.

În școala contemporană eficiența educației depinde de gradul în care se pregătește copilul pentru participarea la dezvoltarea de sine și de măsura în care se reușește să se pună bazele formării personalității copiilor sub aspect psihointelectual, fizic și socioafectiv, pentru o cât mai ușoară integrare socială. Învățământul și-a asumat în ultimii ani o nouă perspectivă asupra funcționalității și evoluției sale. Se vorbește tot mai des de parteneriat educațional, de activități extracurriculare ca o alternativă sau soluție la problemele cu care se confruntă educația.

Complexitatea finalităților educaționale impune îmbinarea activităților curriculare cu cele extracurriculare iar parteneriatul educațional, ca set de intervenție complementară, apare ca o necesitate.

Activitatea extrașcolară trebuie privită ca un factor pozitiv care vine în sprijinul dezvoltării instituției, presupune participarea activă a tuturor celor implicați și constituie în același timp un punct forte în vederea stabilirii unei interacțiuni constructive între partenerii implicați, motivația fiind integrarea școlii în mediul comunitar și participarea activă la formarea viitorilor adulți și cetățeni.

Educația copilului este o acțiune care presupune schimb de experiențe, de valori între adulții care îl susțin în dezvoltarea sa și cu care intră în contact, motiv pentru care trebuie acordată în regim prioritar importanța convenită partenerilor educaționali.

Activitatea extrașcolară joacă un rol important în creșterea și dezvoltarea elevilor. Aceste preocupări suplimentare oferă elevului posibilitatea de a se mișca, de a interacționa, de a se relaxa, de a se exprima liber, de a descoperi, de a experimenta. Orice activitate școlară poate deveni extrașcolară prin prelungirea ei într-un context exterior școlii.

Activitatea extrașcolară contribuie la gândirea și completarea procesului de învățare, la dezvoltarea aptitudinilor elevilor, la organizarea plăcută a timpului liber. Având un caracter atractiv elevii participă cu dăruire la astfel de activități.

Obiectivul general al oricărei acțiuni extracurriculare trebuie să fie dezvoltarea unei serii de categorii de conduite necesare în viață: curiozitate investigatoare, originalitate și independență în gândire și acțiune, imaginație, fantezie, perseverență.

Toate instituțiile partenere promovează asigurarea egalității șanselor în educație, revigorarea spiritului civic și a mentalităților comunitare, promovarea dialogului, transparenței și a comunicării deschise, încurajarea inițiativei și a participării la proiecte educaționale, dezvoltarea colaborării și cooperării, încurajarea autodisciplinii și a responsabilității, dezvoltarea personalității copilului și integrarea lui în societate.

Caracterul formativ al excursiei.

Excursia este o activitate didactică bazată pe interdisciplinaritate și munca în echipă, pe o tematică stabilită anterior. Conținutul didactic al excursiei este mult mai

flexibil și mai variat decât al lecțiilor desfășurate în sala de clasă. Elevii participă cu mai mult entuziasm și optimism la aceste acțiuni, lărgindu-și în acest fel orizontul de cunoaștere prin contactul direct cu realitatea. Prin mijloacele pe care le propune, excursia învioră activitățile școlare, stimulează curiozitatea, dorința de a descoperi lucruri noi, formează o atitudine pozitivă, prilejuiește trăiri, sentimente, întrebări, răspunsuri. Este o formă de activitate cu caracter atractiv și mobilizator.

Plecând de la premiza că elevii sunt liberi și nu îngrădiți, indiferent de forma de activitate extrașcolară, excursia contribuie în unanimitate la însușirea unor cunoștințe importante, favorizează dezvoltarea intelectuală, fizică, șlefuește atitudini și educă comportamente. Elevii își suplimentează formarea și dezvoltarea personală, își lărgesc orizontul informațional, cultural-științific, moral, civic, devin mai receptivi, mai creativi.

Excursiile organizate în cadrul școlilor își propun ca obiectiv principal familiarizarea, vizitarea unor obiective culturale încărcate de istorie, povești, amintiri, trăiri, retrăiri, emoții. Avantajele acestei forme de organizare sunt: contactul cu lumea reală, observarea și studierea fenomenelor în condiții naturale și sociale, dezvoltă deprinderea de a se descurca într-un mediu diferit, dezvoltarea atenției etc.

Excursiile sunt întotdeauna prilej de bucurie, relaxare, cunoaștere. De aceea elevii sunt încântați de organizarea lor. De asemenea reprezintă un prilej de a cunoaște alte dimensiuni ale educației copilului, de manifestare psihică și adâncire a relației elev-elev, elev-cadru didactic, elev-cadru didactic-părinte.

Bibliografie:

1. Băran-Pescaru, A., (2004), *Parteneriat în Educație*, Editura Aramis București;
2. Floareș D., (2011), *Învățarea prin proiecte. Propuneri de aplicații practice*, în manualul Simpozionului Național cu Participare Internațională Kreatikon, Editura Spiru Haret, pag. 84, Iași;
3. Neacșu Gh., *Psihologia receptării artistice*, <http://facultate.regielive.ro/cursuri/psihologie/psihologia-artei-arta-1661.html>;
4. Vrășmaș, E. A., (2002), *Parteneriatul educațional*, Editura E.D., București.

Utilizarea jocurilor de grup în procesul de integrare a elevului cu CES

*Profesor Mocanu Monica,
Profesor Chiricioaei Rebeca,
Școala Gimnazială Specială "Constantin Păunescu", Iași*

Lucrarea de față își propune prezentarea valențelor pozitive ale jocurilor de grup în facilitarea integrării elevilor cu CES atât în învățământul de masă, cât și în învățământul special. Cu acest scop dorim să redăm câteva exemple de bună practică, exemplificând unele jocuri de grup care s-au dovedit eficiente atât în corectarea unor conduite indezirabile, cât și pentru crearea și îmbunătățirea relațiilor interpersonale dintre elevi, dar mai ales în procesul de integrare personală și socială a elevului cu CES.

Conform lui Alois Ghergut, sintagma „cerințe educative speciale” se referă la cerințele educative ale unor categorii de persoane, cerințe consecutive unor disfuncții sau deficiențe, care plasează elevul într-o stare de dificultate în raport cu ceilalți din jur, ceea ce-i induce un sentiment de inferioritate și accentuează condiția sa de persoană cu cerințe speciale.

Datorită condiției în care se află elevul cu CES, este deseori predispus la a fi marginalizat, inferiorizat și chiar discriminat de cei din jur, mai cu seama de cei care nu au astfel de cerințe speciale. Chiar în situațiile în care se reușește integrarea sa fizică în învățământul de masă, de cele mai multe ori nu se reușește și integrarea lui personală în colectivul de elevi. Acesta nu se simte ca făcând parte dintr-un colectiv, nu are un astfel de sentiment de apartenență, ci mai degrabă fie se autoizolează din pricină că nu interacționează nimeni cu el, fie este ținta comportamentelor de tip bullying.

Tot astfel stau lucrurile și când un elev cu CES este integrat în învățământul special. Există o luptă care se duce în dreptul fiecărui elev, de a fi acceptat, de a se adapta noului grup, și de multe ori, datorită faptului că grupurile de elevi sunt eterogene, integrarea și adaptarea elevului este anevoioasă.

Acești elevi, în funcție de tipul și gradul de deficiență, au și anumite probleme comportamentale și afective. Unii nu reușesc să-și exprime nemulțumirile, dorințele, cei mai mulți chiar au o toleranță foarte scăzută la frustrare, astfel că prezintă dificultăți în inițierea unor relații și păstrarea acestora. Sunt probleme de agresivitate, de comunicare, de atașament iar alături de acestea își pune puternic amprenta și

mediul de proveniență, care poate ajuta sau îngreuna, după caz, procesul evolutiv al elevului.

Avânt în vedere aceste aspecte, din experiența practică, am observat că una din modalitățile cele mai eficiente care favorizează procesul de integrare personală și socială al elevului o reprezintă utilizarea jocurilor de grup.

Redau mai jos o serie de obiective succesive procesului de integrare personală într-un colectiv de elevi dar și exemple de jocuri prin care acestea au fost atinse.

Obiective:

1. Să însușească numele colegilor din clasa în care a fost integrat.
2. Să creeze un mediu plăcut și distractiv care să ajute la reducerea reticențelor și anxietății din perioada de adaptare.
3. Să se cunoască la un nivel mai aprofundat, facilitându-se dezvoltarea încrederii.
4. Să-i identifice pe ceilalți în funcție de anumite trăsături sau caracteristici.
5. Să dezvolte spiritul de echipă participând la activități cooperative.
6. Să împărtășească anumite experiențe plăcute.
7. Să împărtășească anumite experiențe negative.

Desfășurarea activităților de grup:

1. Însușirea numelor

Obiectivul menționat poate fi atins prin intermediul jocului „Nume cu nume”. Acesta se desfășoară prin organizarea elevilor în două grupe, iar fiecare grupă va forma câte un cerc. Fiecare elev în parte este rugat să își spună numele suficient de tare încât să fie auzit de ceilalți colegi. După ce toate numele au fost spuse, participanții sunt rugați să se așeze în ordine alfabetică, tot în cerc. Pentru realizarea acestui lucru nu au voie să vorbească sau să își facă semne, să își arate buletinul de identitate sau alte lucruri similare. În momentul în care ei consideră că sunt gata, jocul se oprește și are loc verificarea. În cazul în care nu toate numele sunt așezate la locul lor, mai urmează o încercare și încă una până când toată lumea este la locul ei. Dacă reușita este realizată din prima încercare, se mai încearcă o dată, dar contra cronometru. Activitățile din fiecare grup se desfășoară în paralel, nu în concurență unul cu celălalt. Când cele două grupe au terminat, se poate încerca o variantă și cu toată clasa, acest lucru fiind, însă, doar opțional. Cu ajutorul acestui joc se realizează primele interacțiuni în vederea integrării, care va contribui la înlăturarea barierelor emoționale și ale blocajelor în comunicare, elevul cu CES suferind schimbarea de mediu care poartă cu sine povara adaptării.

2. Crearea unui mediu plăcut și distractiv

În vederea atingerii acestui obiectiv va fi utilizat jocul „În căutarea ... mea”, unde fiecare elev va avea lipit pe spate pe post-it cu un nume/ o profesie/ o tipologie umană. El le poate vedea pe ale tuturor celorlalți mai puțin pe ale lui. Misiunea acestuia este însă aceea de a se găsi pe sine. Pentru realizarea acestui lucru, are dreptul să pună întrebări, nu mai mult de una o dată unei persoane. Întrebările pot

face referire la ceea ce face, cine este, cărora nu li se poate răspunde însă decât prin da sau nu. Colegii cărora li se adresează întrebările sunt rugați să nu ofere indicii. Jocul se termină atunci când fiecare a aflat cine este. Pe măsură ce mai mulți termină, aceștia pot participa la o discuție de grup pe marginea activității desfășurate folosindu-se câteva întrebări ce pot constitui un punct de plecare precum: „Cât de greu a fost?”; „Ce anume te-a ajutat cel mai mult să descoperi cine ești?”; „A fost vreun moment în care ai vrut să te dai bătut?” etc.

3.Cunoașterea la un nivel aprofundat

Acest obiectiv poate fi realizat cu ajutorul jocului „Trei lucruri”, care presupune socializarea între toți elevii colectivului clasei. Fiecare elev, la rândul său, spune trei lucruri cât mai ciudate despre el ... două adevărate și unul fals. Provocarea este dată de aflarea lucrului fals. Acest joc pune în valoare aflarea detaliilor ce caracterizează personalitatea colegilor, însă testează și nivelul de cunoaștere pe care îl dețin în legătură cu aceștia.

4.Identificarea celorlalți în funcție de anumite trăsături/ caracteristici.

Pentru atingerea acestui obiectiv se poate folosi jocul „Asociații”, în cadrul căruia un elev este rugat să imite un coleg din colectiv prin gesturi, mimică, punând în evidență obiceiurile lui, trăsăturile care îi sunt caracteristice din perspectiva proprie. Ceilalți vor încerca să ghicească cine este imitat. Elevul primește numele unui elev pe frunte, iar acesta va trebui să-l ghicească în funcție de anumite întrebări (Ce pasiuni are? Ce îi place cel mai mult? Ce urăște cel mai mult? Mai are frați, surori? Câți/ câte? Cu cine este prieten?). Prin intermediul acestor întrebări elevii ajung să își aprofundeze relațiile de colegialitate și prietenie, cunoscând detalii din viața celorlalți colegi.

5.Dezvoltarea spiritului de echipă prin cooperare

Jocul „Atenție toxic” este un bun mijloc de creare și consolidare al spiritului de echipă datorită cooperării necesare îndeplinirii cerințelor. Elevii vor fi împărțiți în 2-4 grupe. Fiecare grupă se va așeza într-un cerc, urmând modelul unui cerc de sfoară deja format. Una dintre reguli este că ei vor trebui să stea în afara cercului de sfoară și nu în interiorul lui. În mijlocul cercului se află un recipient plin (o cană, un vas mai înalt, un bidon de apă- toate trebuie să fie neacoperite). Misiunea grupului este să scoată recipientul afară din cerc, și să-i verse conținutul într-un alt recipient, fără a intra însă în cerc și fără a atinge în nici un fel obiectul. Ca material ajutător li se oferă o coardă/ sfoară suficient de lungă și de groasă. Dacă se întâmplă să cadă apă din recipient, jocul este luat de la capăt.

6.Împărtășirea experiențelor plăcute

Având în vedere ca această activitatea va consuma un timp mai consistent, această activitate se va desfășura în cadrul mai multor întâlniri. Așadar, în cadrul unei

asemenea întâlniri, cadrul didactic/ specialistul va spune un cuvânt, iar misiunea fiecărui elev este aceea de a împărtăși câte o experiență personală care îi este evocată în momentul de după rostirea cuvântului respectiv. Ca exemple de cuvinte pentru care se poate opta, propunem „prăjitură”, „floare”, „prieten”, „familie”, „film”, „animal” etc. Acest joc aduce un plus valoare relațiilor dintre colegi (aflându-ne într-un context integrator), prin faptul că se împărtășesc experiențe personale, deseori din afara contextului educațional, în care elevii sunt liberi să fie ei înșiși, să reacționeze natural, în care experimentează totul fără a fi ghidați în vreun fel anume, așadar ei împărtășindu-și reacțiile, senzațiile, percepțiile, într-un mod sincer. Aceasta favorizează deschiderea spre relaționare, sinceritate și originalitate.

7. Împărtășirea anumitor experiențe negative

Se va juca același joc ca și în cazul experiențelor pozitive, doar că de această dată cadrul didactic/ specialistul va spune un cuvânt mai puțin plăcut pe baza căruia elevii vor împărtăși experiențe din viața personală evocate. Pentru a nu se încheia întâlnirea într-o manieră tristă, se va mai juca un joc de încredere care să și destindă atmosfera. Împărtășirea experiențelor mai puțin plăcute creează un mediu vulnerabil în care se naște sentimentul de încredere, sentimentul de compasiune, de solidaritate și poate fi constituită baza unor relații puternice de prietenie.

Se pot enumera mult mai multe jocuri ce pot fi adaptate la capacitățile psihoindividuale ale grupului de elevi, însă acestea sunt câteva dintre cele pe care le-am aplicat la clase de elevi (clasa a IV-a și a V-a) cu deficiențe mintale ușoare/ moderate și Sindrom Down.

Am observat, utilizând astfel de jocuri, o îmbunătățire comportamentală semnificativă, multe conduite indezirabile fiind stopate, o comunicare mult mai eficientă între elevi, dezvoltându-se frumoase relații de prietenie, dar mai ales o integrare mult mai rapidă și eficientă a elevului cu CES în colectivul de elevi.

Bibliografie:

1. Alois Gherguț (2013)- Sinteze de psihopedagogie specială, ediția a III a, , Editura Polirom, Iași.
2. Asociația European Youth Exchange Moldova (2005)- 855 de jocuri și activități- Ghidul animatorului, Chișinău.
3. Dănescu Elena, Grigore-Dan Iordăchescu (2012)- The scholar integration of students with special needs- a regional approach, Procedia- Social and Behavioral Sciences
4. Organizația Națională Cercetării României (2013)- Manualul 100 de idei de educație nonformală, Eea Grants.

Studiu de caz

*Profesor Gurgu Daniela,
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Iași*

Cazul prezentat este o fetiță de 9 ani care frecventează în prezent clasa I dintr-o școală integratoare. A parcurs clasa pregătitoare de două ori în școli diferite, primul an fiind amânat din motive medicale. Se confruntă cu dificultăți în sfera afectiv-emoțională și din punctul de vedere al achizițiilor cognitive, psihomotorii, de scris-citit, de maturizare socio-afectivă și rezistentă la efort intelectual și participă bisăptămânal la activitățile de terapie logopedică din școală și la cele de sprijin educațional.

I. Traseu educațional

A. s-a născut în Iași și are 9 ani. De la vârsta de 4 ani a frecventat o grădiniță cu program normal. A început terapia logopedică în urmă cu doi ani la școala unde a parcurs prima dată clasa pregătitoare. Din motive medicale, spre sfârșitul celui de-al doilea semestru mama a solicitat amânarea anului școlar, fetița având absențe motivate. A urmat transferul la o altă școală integratoare mai aproape de casă. În prezent este elevă în clasa I la o școală integratoare din Iași, pe care o frecventează din septembrie 2021. În acest demers familia a avut și sprijinul profesorului logoped pentru o adaptare mai rapidă în noua școală și clasă. Demersul pentru obținerea certificatului de orientare școlară fusese finalizat din vara anului școlar anterior. Fetița a fost inclusă în programul de integrare derulat în noua școală cu sprijin educațional, terapie logopedică și adaptarea cerințelor la clasă.

II. Anamneza

Sarcina a evoluat bine. Nașterea la termen, s-a produs natural, noul-născut înregistrând scorul APGAR 8, greutatea 2900 g. Conform istoricului prezentat de mamă, ortostatismul a apărut la 9 luni, mersul la 10 luni, manipularea la 7 luni; lalizarea a apărut la 9 luni, primele cuvinte care exprimau necesități imediate după 11 luni. La vârsta de 10 luni s-au declanșat și crizele de epilepsie generalizată idiopatică și de atunci urmează medicație permanentă. Datorită medicației crizele epileptice s-au mai rărit, în cei doi ani de când merge la noua școală, nu s-a întâmplat să aibă nici o criză în timpul programului școlar. Fetița ocupă locul II în fratrie, fratele mai mare elev la gimnaziu, suferind de o formă de leucemie.

III. Ancheta socială

Familia, legal constituită, are un statut socio-economic modest; nivelul de instrucție al ambilor părinți este școala profesională, amândoi fiind salariați. Părinții sunt interesați de educația copiilor (în special mama care menține permanent

contactul cu școala), asigurându-le un confort material și condiții de igienă fizică și psihică foarte bune.

Cei patru membri ai familiei locuiesc într-un apartament cu două camere la bloc (proprietate personală), adecvat mobilat și întreținute. Regimul de viață este ordonat, alimentația echilibrată și diversificată, copiii primind permanent atenția și afecțiunea părinților.

IV. Examenul somatic

La începutul clasei pregătitoare, A. prezenta o *dezvoltare staturală și ponderală normală*.

V. Examenul medical

Relevă diagnosticul de epilepsie generalizată idiopatică, tulburare hiperkinetică cu deficit atențional, tremur existențial.

VI. Examenul psihopedagogic a evidențiat următoarele aspecte:

- *întârziere ușoară în dezvoltarea psihică, psihomotorie, afectivă și a limbajului oral-scris;*
- raționament concret-intuitiv
- ritm lent al achizițiilor școlare și de lucru;
- instabilitate accentuată a atenției;
- imaturitate psiho-afectivă;
- blocaje inhibitive, emotivitate accentuată;
- lipsă de încredere în sine și de inițiativă;
- capacitate redusă de efort.

A. lucrează în *ritm lent*, nu se încadrează în timp cu realizarea sarcinilor. *Abandonează ușor cerințele unde întâmpină dificultăți.*

De asemenea, *tabloul psihopedagogic* includea următoarele aspecte:

Este bine integrată în colectivul clasei și al școlii. Adaptarea școlară se realizează cu dificultate, fiind necesară adaptare cerințelor, sarcinilor școlare. Are un comportament adecvat contextului școlar.

În ceea ce privește *limbajul* prezintă dificultăți de înțelegere a sensului mesajului oral, dificultăți în înțelegerea unor sarcini, dificultăți în exprimarea orală, *întârziere în însușirea literelor alfabetului* (având în vedere că repetă clasa pregătitoare), vocabular limitat, frecvente dezacorduri, ritm lent de scriere. Predomină *memoria mecanică* cu dificultăți de reținere și reproducere, *atenția* este instabilă, are dificultăți în concentrarea și menținerea atenției, necesită prezenta adultului (cadru didactic/părinte) pentru concentrarea asupra sarcinilor de lucru și finalizarea acestora, renunță cu ușurință la activități care o depășesc ca nivel de complexitate. Prezintă *fatigabilitate accentuată, nerăbdare, fragilitate emoțională, infantilism*.

Are un *ritm lent* de asimilare a cunoștințelor. Solicită explicații suplimentare, sprijin și monitorizare permanentă pe parcursul realizării sarcinii.

VII. Examenul logopedic:

Întârziere în achiziționarea limbajului oral-scris pe fondul întârzierii în dezvoltarea psihică, imaturității afective și lipsei de exercițiu sistematic (mama se ocupă de ea acasă, dar invocă destul de repede oboseala, în încercarea de a evada de la activitățile de învățare).

Sub aspect articulator nu sunt probleme. Sub aspectul vocabularului se constată o insuficiență a acestuia și mari dificultăți în reținerea și evocarea cuvintelor. Sintezele verbale sunt defectuoase, propozițiile sunt simple. Întârzierea în maturizarea funcției de simbolizare determină tulburările de scris-citit.

VIII. Diagnostic logopedic:

Întârziere în achiziționarea limbajului oral și tulburare accentuată lexicografică.

IX. Prognostic:

Evoluție lentă a achiziționării limbajului scris, cu posibilități de recuperare în timp îndelungat, evoluție lentă a achizițiilor în plan cognitiv (scris-citit, calcul matematic), afectiv-emoțional și psihomotor.

X. Terapia logopedică:

Necesitatea abordării complexe a cazului a impus, după o evaluare complexă, elaborarea unui program terapeutic individualizat, care să permită o intervenție eficientă, în acord cu nevoile fetei, care a vizat: *diferențierea fonematică, opererarea cu noțiunile și raporturile de orientare temporală, scrierea și citirea literelor, asocierea acestora cu un obiect/fință familiare, scrierea și citirea cuvintelor mono-bi-trisilabice, exersarea cordurilor gramaticale (subiect-predicat, substantiv-adjectiv) în exprimarea orală.*

XI. Evoluția pe parcursul terapiei:

La activitățile de terapie logopedică este atentă, participă activ, cu interes. A. menține contactul cu grupul, se integrează, dar preferă sarcinile executive. Stilul său de lucru este inegal, cu fluctuații, dezorganizat. Din punctul de vedere al autonomiei personale este nesigură, dependentă, manifestă inițiativă doar la unele jocuri. De cele mai multe ori se conformează modelului, procedează rutinier. Referitor la realizarea sarcinilor, investește multă energie, lucrează în ritm lent, cu multe erori și nu se încadrează în timp. Fetița este emotivă, dar nu prezintă reacții dezadaptative, reacționează normal la situații frustrante. Manifestă un accentuat atașament față de profesorul logoped (același în ambele școli) și în majoritatea situațiilor respectă regulile grupului. Pe parcursul terapiei logopedice s-a menținut colaborarea cu familia (mama în special) și cu doamna învățătoare.

În anul școlar precedent, terapia logopedică s-a centrat pe familiarizarea cu noțiuni-categorii, cu noțiunile de orientare spațială și temporală, formarea schemei corporale de sine și de celălalt, exersarea motricității fine, ordonarea logică și cronologică a unor acțiuni/imagini familiare, extinderea și structurarea vocabularului, formularea logică a propozițiilor cu suport imagistic, trasarea elementelor pregrafice și grafice, recunoașterea unor elemente grafice învățate.

Progrese mai mari s-au înregistrat în anul școlar precedent sub aspectul povestirii logice și cronologice a secvențelor unui text pe bază de întrebări și suport ilustrat, al coordonării oculo-motorii, al exersării motricității fine a mâinii, care era la început extrem de deficitară (având în vedere și tremurul existențial prezent la nivelul mâinii drepte), respectării și încadrării în spațiul grafic. La finalul primului an școlar, A. cunoștea aproximativ cinci litere (a, i, o, m, n.).

A avut nevoie de câteva săptămâni pentru a se integra în noul colectiv de elevi și a se acomoda cu cadrul didactic de la clasă și cu profesorul de sprijin. Profesorul logoped a fost persoană-suport pentru ea, întrucât deja se cunoșteau din anul școlar precedent.

Terapia logopedică s-a centrat pe operarea cu noțiunile și raporturile de orientare temporală, pe dezvoltarea auzului fonematic, pe achiziționarea literelor, pe despărțirea cuvintelor în silabe, urmată de analiza fonetică a silabelor, cu stabilirea ordinii sunetelor în silabe, apoi în cuvânt, urmată de scrierea acestora.

În semestrul al II-lea, sub aspect grafic a înregistrat progrese lente, reușind cu dificultate să scrie și să învețe literele, memorate cu dificultate. *Se mențin încă dificultăți în reamintirea formei literei, înlocuiri, inversiuni, omisiuni. Atât scrierea, cât și citirea au rămas lente, nesigure, cu dificultăți în analiza și sinteza cuvintelor.* Se mai mențin ușoare tulburări de auz fonematic, în special când trebuie să scrie cuvinte care conțin grupuri consonantice. Povestirea orală este mai corectă, încă mai apar dezacorduri, iar în povestirea scrisă pe baza unui suport vizual, exprimarea este laconică, uneori agramată, iar vocabularul activ s-a mai extins.

Scrierea dirijată a propozițiilor este precedată de stabilirea numărului de cuvinte din propoziție, ordinii acestora, despărțirea în silabe a fiecărui cuvânt și analiza fonetică a fiecărei silabe. Citirea a înregistrat progrese ușoare, în ritm lent, fetita reușind să citească silabele, dar nu reușește să sintetizeze cuvântul întreg, întrucât se mențin dificultăți mari în evocarea mnezică. Cu toate aceste greutăți, progresul este evident pe parcursul acestui an.

Permanent a existat preocuparea pentru achiziționarea și utilizarea unor noi cuvinte în noi contexte, pentru structurarea vocabularului activ. Exigențele impuse au fost dozate progresiv în raport direct cu posibilitățile copilului, evitându-se contrarierea și perfecționismul.

Dacă este lăsată să lucreze singură, încă nu reușește să se concentreze, în special în prezența altor copii, chiar dacă aceștia își rezolvă sarcinile didactice în liniște. Are încă nevoie de sprijin permanent, având și mari dificultăți în înțelegerea cerințelor exercițiilor, care trebuie explicate de mai multe ori.

Stimularea pe toate palierele de dezvoltare a determinat o mai bună concentrare a atenției și progrese în diferențierea fonematică și s-au înregistrat mai puține confuzii între literele asemănătoare optic.

Program de intervenție personalizat (PIP)

*Profesor Țapu Sabina-Mihaela,
Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu”, Iași*

Elevul F.L. înscris în clasa pregătitoare are diagnosticul de sindrom down, întârziere în dezvoltarea limbajului și dislalie polimorfă. În urma evaluării inițiale elevul întâmpină dificultăți pe următoarele domenii: domeniul cognitiv, comunicare și limbaj, motricitate, psihomotricitate și domeniul socio-afectiv. În acest caz prioritățile de intervenție sunt: formarea și exersarea coordonării psihomotrice, exersarea limbajului receptiv, expresiv, formarea și dezvoltarea psihomotricității și a conduitelor perceptiv-motrice de bază (culoare-formă-mărime, orientare, organizare și structurare spațio-temporală), stimularea dezvoltării intelectuale prin exersarea și dezvoltarea proceselor psihice. Echipa de lucru este formată din: profesor psihopedagogie specială, profesor educator, profesor psihopedagog și profesor kinetoterapeut. Planul de intervenție personalizat se revizuieste și se pot stabili noi obiective în funcție de evoluția școlarului.

Numele și prenumele beneficiarului: F.L.

Data nașterii: 10.08.2013

Domiciliul: Iași

Clasa pregătitoare

Echipa de lucru:

-profesor de psihopedagogie specială

-profesor educator

-profesor psihopedagog

-profesor kinetoterapeut

Diagnostic: Sindrom Down, întârziere în dezvoltarea limbajului, dislalie polimorfă.

Probleme cu care se confruntă elevul (rezultatele evaluării inițiale):

Comunicare și limbaj: abilitățile de imitare nonverbală sunt formate (imită exerciții pentru motricitatea aparatului fono-articulator) și abilitățile de ascultare sunt formate (răspunde motric la nume și la comenzi verbale simple).

Prezintă dislalie polimorfă: omite, modifică sau substituie sunete în cuvintele polisilabice și cu structuri consonantice, ceea ce face ca mesajul verbal să devină uneori neinteligibil. Denumeste obiecte, ființe și acțiuni reprezentate în imagini. Limbajul expresiv este redus. Utilizează și interpretează mijloacele de comunicare non-verbală.

Cognitiv: capacitate scăzută de concentrare a atenției în prezența factorilor perturbatori, reușește să își concentreze atenția un timp scurt pe sarcina de lucru sub îndrumarea adultului. Sunt eficiente activitățile individuale. Prezintă capacitatea de a realiza sortări de obiecte/imagini identice, realizează puzzle-uri cu mai mult de 10

piese, identifică obiectele uzuale și funcția acestora, iar cu sprijin identifică și categoria din care fac parte.

Motricitate: prezintă coordonare dinamică generală ce necesită exersare, realizează activități motrice generale prin imitație (imită gesturi, mișcări simple dar și succesiuni de acțiuni). Prezintă dificultăți în realizarea activităților care implică coordonare oculo-manuală (pentru acțiunile care necesită precizie și autocontrol).

Psihomotricitate: denumește elementele principale ale schemei corporale proprii, arată părți de detaliu ale corpului, asociază cu sprijin obiecte de îmbrăcăminte cu diferite părți ale corpului. Structurile perceptiv-motrice sunt parțial achiziționate: identifică și denumește culorile fundamentale și secundare, realizează sortări după criteriile culoare, formă și mărime cu model dat, identifică două forme geometrice (cerc, pătrat), nu operează cu noțiunile spațio-temporale.

Socio-afectiv: salută verbal și gestual, manifestă afectivitate în relație cu adulții și mai puțin cu copiii, prezintă preferință pentru activitățile cu cântec și pentru activitățile de reconstituire imagistică-puzzle. Uneori manifestă opoziție și negativism față de sarcinile de lucru.

Autonomia personală este în curs de formare: prezintă control sfincțerian, iar deprinderile de autoservire și autoîngrijire sunt parțial formate. Școlarul beneficiază de însoțitor pe parcursul programului de la școală.

Priorități de intervenție:

- formarea și exersarea coordonării psihomotrice;
- exersarea limbajului receptiv, expresiv.
- formarea și dezvoltarea psihomotricității și a conduitelor perceptiv-motrice de bază (culoare-formă-mărime, orientare, organizare și structurare spațio-temporală);
- stimularea dezvoltării intelectuale prin exersarea și dezvoltarea proceselor psihice.

Structura programului de intervenție personalizat

Beneficiar: F.L.

Obiective de referință: Domeniul limbă și comunicare (dezvoltarea limbajului, a comunicării și a premiselor citirii și scrierii).

Exemple de activități de învățare:

- exerciții de dezvoltare a auzului fonematic;
- exerciții-joc de recunoaștere și denumire a unor obiecte, ființe, acțiuni;
- exerciții de identificare și numire a caracteristicilor obiectelor (mic/mare, gros/subțire, lung/scurt, gol/plin etc.);
- exerciții de identificare și denumire a utilității obiectelor;
- exerciții de despărțire a cuvintelor în silabe;
- exerciții de integrare propozițională;
- exerciții de recunoaștere, identificare a unor personaje, acțiuni, povestiri;
- exerciții de coordonare dinamică a mâinilor (gesturi fundamentale; control segmentar, mâna dominantă/lateralitate; coordonare ochi-mână);
- exerciții pentru dezvoltarea limbajului receptiv, expresiv;
- joc de rol;

Strategii didactice: conversația, demonstrația, exercițiul, jocul.

Obiective de referință: Domeniul estetic și creativ (capacități și atitudini de învățare)

Exemple de activități de învățare:

-exerciții de identificare și discriminare în plan obiectual/imagistic, după 2-3 criterii: culoare, mărime, formă;

-exerciții de sortare după criteriile date: culoare, formă, mărime;

-exerciții de formare a noțiunilor integratoare (vocabular tematic: culori, fructe, legume, animale, îmbrăcăminte, obiecte de igienă, mijloace de transport);

Strategii didactice: imitația, explicația, conversația, demonstrația

Obiective de referință: Domeniul știință (dezvoltarea cognitivă și cunoașterea lumii)

Exemple de activități de învățare:

-exerciții de colorat, desen după șablon; dactilopictură;

-exerciții pentru formarea și exersarea coordonării oculo-motorii;

-exerciții de mișcare și ritm, cântece însoțite de mișcare;

-exerciții de imitație cu obiecte, imitație motrică grosieră și imitație motrică fină;

-exerciții de presare, rupere, mototolire, modelare pe diferite suporturi materiale;

-exerciții – joc de frământare și modelare cu plastilină;

Strategii didactice: explicația, conversația, jocul didactic

Obiective de referință: Domeniul Om și Societate (dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale, dezvoltarea socio-emoțională, capacități și atitudini față de învățare)

Exemple de activități de învățare:

-exerciții de identificare a relațiilor de ordine între mulțimi (mai multe/mai puține);

-exerciții de poziționare a obiectelor din mediul apropiat (sus, jos, pe, sub, lângă etc.);

-exerciții de identificare/denumire a poziției în plan imagistic;

-exerciții-joc de ordonare temporală (joc imagistic: 3-5 imagini);

-exercițiu-joc de asociere a momentelor zilei cu activități corespunzătoare;

-exerciții de identificare a elementelor caracteristice anotimpurilor;

-exerciții de asociere număr, cantitate, cifră și invers;

Strategii didactice: demonstrația, exercițiul, conversația, jocul

Obiective de referință: Domeniul psiho-motric (dezvoltarea fizică, a sănătății și igienei personale)

Exemple de activități de învățare:

-exerciții-joc de stimulare polisenzorială prin acțiunea directă cu obiectele din mediul înconjurător;

-exerciții-joc de atenție auditivă, de identificare și numire a caracteristicilor olfactive, gustative;

-exerciții pentru dezvoltarea motricității fine și grosiere;

-exerciții de stimulare a perseverenței în cadrul activităților;

-exerciții-joc de indicare și denumire a părților corpului;

-exerciții de identificare și de denumire a obiectelor de îmbrăcăminte și încălțăminte, de asociere imagine-parte corporală corespunzătoare-obiect de îmbrăcăminte;

-exercițiu-joc de identificare a poziției corpului și de redare a acesteia în plan acțional;

-exercițiu-joc de completare a unor suporturi lacunare;

-exerciții de asociere parte a corpului-produse de igienă;

Strategii didactice: explicația, conversația, jocul didactic

Planul de intervenție personalizat se revizuieste și se pot stabili noi obiective în funcție de evoluția școlarului.

Bibliografie:

1. Asociația Reninco (2005), *Ghid pentru cadre didactice de sprijin*, Ed Vanemonde
2. Feldrihan V., Delia P., , S. Prisneac, M. Nechita, Ștefan I., A. Petrenciu, L. Pușcaș, Adriana Cristea, Diana Zăhan, C. Dumitriu, (2019), *Programe și servicii de intervenție psihopedagogică pentru elevii cu CES*, Revista Anuală Nr.2, Cluj-Napoca.
3. Gherguț A. (2008), *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație*, Ed. Polirom, Iași.
4. <https://www.academia.edu>

Metode de intervenție pentru elevii cu dificultăți de învățare

*Profesor Vârncea Claudia-Mihaela,
Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu”, Iași*

Rămas în umbră mulți ani la rând, subiectul intervenției educaționale pentru copiii cu dificultăți de învățare a cunoscut progrese în ultimele decenii. Astfel, lucrarea prezintă evidențiază aspecte de bază ale sferei conceptului de învățare, fiind explicat subiectul predării și învățării strategiilor, sprijinul necesar pentru elevii cu dificultăți de învățare, rolul pe care cadrul didactic ar trebui să îl îndeplinească în viața acestor elevi, dar și metodele adecvate de abordare la clasă. Se identifică așadar intervenția educațională specializată, precum și demersurile remediale cu instrumentele de lucru ale profesorului.

Conceptul de învățare continuă să fie un subiect de actualitate pentru numeroase domenii științifice precum psihologia, sociologia, medicina, dar nu în ultimul rând pentru științele educației, din pricina importanței acestui proces pentru evoluția societății.

Așadar, învățarea prezintă o arie atât de cuprinzătoare și complexă încât nu există o definiție general acceptată a conceptului, însă, se dezvoltă în mod constant numeroase teorii, unele dintre ele raportându-se la accepțiunea sa tradițională, altele încercând să cerceteze noi orizonturi.

În decursul ultimilor 10-15 ani, învățarea a devenit un subiect-cheie nu doar pentru specialiștii și studenții din domeniul psihologiei, pedagogiei și educației, ci și în contexte politice și economice. Unul dintre principalele motive este faptul că nivelul de educație și de competențe al națiunilor, companiilor și indivizilor este considerat un parametru crucial al competiției pe piața globalizată și în actuala societate a cunoașterii. Este important de subliniat că funcția competitivă a învățării este doar o completare secundară a modernității târzii la funcția primară, bazală, a învățării în calitate de caracteristică esențială a vieții umane (Illeris, 2009, p. 10).

Domeniul dificultăților de învățare prin gradul său de cuprindere și complexitate constituie o problemă controversată, reprezentând unul dintre orizonturile actuale de dezvoltare a intervenției educaționale atât didactice, cât și specializate.

Comitetul Național Unit pentru Dificultăți de învățare (NYCLD) din SUA a propus în anul 1987 o definiție exhaustivă a acestui concept, prin care se susține că dificultățile de învățare reprezintă un termen generic ce se referă la un grup eterogen de afecțiuni datorate unor tulburări minimale ale sistemului nervos central, exprimate prin dificultăți majore în achiziționarea, utilizarea și înțelegerea limbajului, a vorbirii, scrierii, citirii, dificultăți în utilizarea abilităților matematice și a abilităților sociale (Gherguț, 2005, p. 189).

Majoritatea demersurilor remediale se bazează pe o resursă-cheie la care copiii au acces: un profesor. Acestea se fundamentează de obicei pe contactul unu-la-unu cu profesorul sau predarea în grupuri de cel mult patru până la șase copii, din cauza nevoii de școlarizare foarte personalizată și receptivă.

➤ Programul de Îmbogățire Instrumentală al lui Reuven Feuerstein

Programul de Îmbogățire Instrumentală al lui Reuven Feuerstein (PÎI) reprezintă unul dintre demersurile cele mai cunoscute de educație cognitivă. Această strategie de intervenție este ambițioasă în obiectivele sale, dar și în durata ei (între 100 și 200 de ore, repartizate pe mai mulți ani). Feuerstein nu vizează altceva decât modificabilitatea cognitivă prin numeroase exerciții de logică, permițând antrenarea unui ansamblu de activități cognitive și corectarea funcțiilor deficiente (Vianin, 2011, pp. 259-260).

Feuerstein (1987) consideră Programul de Îmbogățire Instrumentală ca o „formă cristalizată a experienței de învățare mediată”. Programul constă din 15 module, sau așa cum le numește Feuerstein „instrumente”, fiecare alcătuit din serii de sarcini de tip hârtie și creion. Fiecare sarcină oferă baza unei sesiuni de predare de o oră, cu intenția ca elevii să realizeze trei până la cinci sesiuni pe săptămână pe o perioadă de doi-trei ani (Blagg, 2009, p.21-22).

În toate instrumentele concepute, subiecții sunt invitați să ofere o definiție problemei pe care o au de rezolvat, să o compare cu problemele rezolvate anterior, să întocmească și să evalueze strategiile, să le compare în termeni de eficacitate și de utilitate în rezolvarea sarcinii. Ședințele iau sfârșit printr-o sarcină de „bridging” care urmărește stabilirea unor legături între exercițiile PÎI-ului și alte contexte din lumea școlară în care funcția exersată va putea fi mobilizată. Mai exact, elevii sunt invitați să găsească exemple de aplicare a funcțiilor dezvoltate în mediul școlar, profesional sau în viața cotidiană (Dias, 2003, p.125 apud. Vianin, 2011, p. 261).

➤ **Ajutorul strategic la lectură și scriere**

Copiii cu dificultăți de învățare sunt adesea elevii care prezintă dificultăți semnificative la lectură. Scopul lecturii este de a înțelege/extrage sensul dintr-un text. Pentru a înțelege cu succes un text scris (înțelegerea citirii), elevii trebuie să aibă o competență lingvistică orală adecvată.

Multe probleme pot apărea în procesarea strategică a textului, de exemplu, elevii s-ar putea să nu posedă strategii adecvate pentru situații – problemă, să nu-și dea seama că ar trebui să-și monitorizeze activ înțelegerea și, prin urmare, ei nu revin asupra unor pasaje confuze să le recitească, așa cum fac cititorii eficienți (Gersten, Fuchs, Williams, Baker, 2001, pp. 279-320).

În consecință, atunci când un copil are dificultăți de lectură, este întotdeauna important să-i adresăm întrebări despre activitatea sa lexicală: „Știi să citești? Ce înseamnă pentru tine a citi? Cum citești tu? Ce faci ca să înțelegi ce citești?”. Dacă elevul prioritizează exprimarea orală, în detrimentul înțelegerii, va fi nevoie de câteva discuții metacognitive cu el, prin care să înțeleagă ceea ce înseamnă lectura, care este cu exactitate rolul lui atunci când citește și care sunt strategiile ce trebuie mobilizate (Vianin, 2011, p. 289).

Abilitățile și strategiile de înțelegere a lecturii includ capacitatea de a rezuma, a dezvolta întrebări, a clarifica, a construi reprezentări mentale ale textului și monitorizarea înțelegerii acestuia (Collins Block, & Pressley, 2001; Moats, 1998). Profesorii trebuie să descrie în mod explicit aceste strategii de înțelegere elevilor, când și cum ar trebui folosite. Aceștia trebuie, de asemenea, să transpună strategiile în acțiune (de exemplu, utilizând tehnica „Gândiți cu voce tare”) și să le folosească cu elevii lor, astfel încât aceștia să-și creeze propriile strategii. De asemenea, trebuie să le arate acestora modul în care strategiile pot fi aplicate pentru a înțelege textul oral, tipărit și pe alt tip de suport media (Wawryk-Epp, Harrison, Prentice, 2004, pp. 35-37).

Unul dintre exercițiile clasice de lectură cel mai des întâlnit se referă la studiul de text. Pentru început, este important de precizat că exercițiul de studiu de text nu ar trebui să se efectueze inițial pe texte narative, ci pe texte explicative care să justifice căutarea precisă de informații.

Este recomandat, ca prima activitate de realizat cu elevii să fie o sarcină de clarificare a importanței studiilor de text. Pentru a putea utiliza strategiile corespunzătoare, copiii trebuie deja să fie capabili să identifice un studiu de text și să înțeleagă ce se așteaptă de la ei. Atunci când elevii au înțeles ideea exercițiului, lucrul pentru un demers eficient de studiu poate începe. Ajutorul strategic la lectură, așadar, presupune ca profesorul „să-și încurajeze elevii să-și obiectiveze demersurile, să recunoască o cerință și să dezvolte o strategie eficientă de lectură” (Vianin, 2011, pp. 297-307).

Metoda propusă de Davis are în prim plan procedura de stăpânire a simbolurilor. Potrivit autorului, metodele tradiționale de predare nu sunt potrivite proceselor de gândire ale unui dislexic. Metodele de predare pentru acești copii trebuie să ia în considerare nevoia acestora de a-și forma imagini mentale pe care le pot folosi pentru a gândi vizual și a asocia în minte cu anumite sunete și chiar cuvinte. Cealaltă latură importantă ce trebuie avută în vedere este procesul de creativitate, deoarece copiii cu dislexie trebuie lăsați să-și creeze o imagine mentală personală asupra sensurilor cuvintelor. Prin urmare, ca un elev să poată înțelege ceea ce învață trebuie să fie capabil să-și dezvolte propria capacitate de interpretare. Metoda lui Davis ce constă în învățarea simbolurilor, evidențiază că elevul învață să stăpânească alfabetul și semnele de punctuație prin utilizarea plastilinei pentru a modela litere sau simboluri pentru acele cuvinte ce nu pot fi însoțite de o imagine vizuală (Lee, 2010, p.111-139).

În ceea ce privește disgrafia se recomandă citirea și scrierea pe roluri. Această strategie este simplă, fiecare subiect va îndeplini un anumit rol în cadrul unei povestiri (de preferat cu dialog) și va citi sau va scrie, astfel, numai acea parte care se referă la rolul său. Pe lângă faptul că își dezvoltă capacitatea de a fi atent, copilul se obișnuiește cu situația de așteptare. Deosebit de important este că, prin această metodă se facilitează introducerea intonației și ritmului în citire.

Citit – scrisul selectiv urmărește indicarea cuvintelor și propozițiilor considerate critice sau care prezintă un anumit grad de dificultate ce poate determina erori tipice și pe care subiectul trebuie să le citească sau să le scrie. Așadar, această intervenție educațională reprezintă o metodă ce trezește interesul copilului și

stimulează motivația pentru desăvârșirea acțiunii. Concomitent, se realizează printr-un efort minim și îmbracă forma unei activități plăcut-distractive (Verza, 1983, pp.186-188).

➤ Ajutorul strategic la matematică

Gestiunea Mentală a lui Antoine de la Garanderie (GM) încă de la începutul anilor 1980 a cunoscut un succes deosebit în rândul profesorilor. Această strategie, se construiește în jurul procesului, central în demersul său, al evocării. În anumite exerciții la matematică se poate apela la acest demers prin ideea fotografiei, pentru a transmite copilului posibilitatea de a evoca vizual conținutul învățării, deoarece după cum bine se știe cuvintele, propozițiile sau paragrafele nu reprezintă mereu canalul cel mai eficient pentru a reprezenta reflecția. Numeroase idei sunt exprimate mai bine și mai clar prin intermediul imaginilor, al diagramelor, al tabelor sau al schemelor. Un exemplu în acest caz ar fi o problemă de geometrie la matematică, elevul ar percepe mult mai ușor dacă ar vedea figura geometrică decât dacă doar ar citi datele problemei (Vianin, 2011, pp.264-265).

În multe sisteme școlare, serviciile de educație specială sunt furnizate aproape exclusiv pe baza dificultăților de învățare ale elevilor. Chiar și după ce au fost identificați drept persoane cu dificultăți de învățare, puțini elevi primesc o evaluare de fond și remedierea dificultăților lor aritmetice.

Unele dintre următoarele strategii și sugestii matematice pot ajuta elevii care se confruntă cu probleme cu matematica:

- Să se mențină coerența și comunicarea între conținuturile transmise în școală și acasă: părinții, tutorii și profesorii din clasă ar trebui să coordoneze și să utilizeze aceeași abordare instructivă.
- Să se predea concepte de bază folosind obiecte concrete: de exemplu, elevul să fie lăsat să exploreze concepte de numărare numărând picioarele unui scaun pentru a găsi numărul patru sau scăzând creioane dintr-o cutie. Progresia de la înțelegerea pe baza materialelor concrete, la înțelegerea bazată pe reprezentări picturale, pentru a ajunge apoi la înțelegerea numerelor abstracte poate dura pentru unii elevi mai mult decât pentru alții.
- Să li se comunice elevilor procedurile pe care ar dori să le folosească atunci când rezolvă o problemă, apoi fiecare procedură să fie modelată pentru ei. Elevii să beneficieze de un caiet de matematică plin de exemple de probleme completate la care se pot referi dacă devin copleșiți sau confuzi.
- Să se acorde ajutor elevului să aplice conceptele de matematică în situații noi: cum să utilizeze procentele pentru a înțelege prețul unei perechi de pantofi în vânzare la mall sau valoarea alocației pe care o cheltuiesc pentru masă etc. (Rajkumar, Hema, 2017, pp.183-190).

Rezolvarea de probleme a devenit, de câțiva ani, centrul învățării matematicii. În timpul rezolvării de probleme, elevul ar trebui să efectueze în mod constant un control metacognitiv, punându-și întrebări precum: „Am înțeles bine datele? Cunosco scopul exercițiului? Efectuez în continuare operațiile necesare pentru rezolvarea problemei? ”

Pentru a ajuta elevii să înțeleagă organizarea specifică a unor date matematice, profesorul va putea să le ceară să analizeze mai multe tipuri de probleme, să le compare sau să le clasifice după o tipologie definită. La fel, construirea de către elevi a unor probleme le va permite să înțeleagă importanța formulării datelor și le va facilita înțelegerea, atunci când vor trebui să citească și să-și reprezinte o situație-problemă (Vianin, 2011, pp.329-339).

Atelierele de Raționament Logic (ARL) propun exerciții de raționament matematic și logic, destinate în primul rând elevilor cu dificultăți de învățare. Sarcinile propuse în cazul acestei metode merg de la nivelul operațiunilor concrete la acela al operațiunilor formale. Ele urmăresc să dezvolte structuri operatorii mai variate și mai flexibile și nu să dobândească noi cunoștințe. Procesele de asimilare-acomodare sunt, așadar, neîntrerupt solicitate în realizarea diferitelor exerciții propuse. Acestea sunt organizate în module centrate pe o operație precisă, cum ar fi, seriarea sau implicarea (Vianin, 2011, p. 262).

Bibliografie:

1. Blagg, N. (2009) *Can we teach intelligence? A Comprehensive Evaluation of Feuerstein's Instrumental Enrichment Program*, Editura Routledge, New York.
2. Gherguț, A., (2005) *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*, Editura Polirom, Iași ;
3. Illeris, K., (2014) *Teorii contemporane ale învățării*, Editura Trei, București;
4. Lee, L.W., (2010) *The Davis of Dyslexia Intervention: Lesson from One Child*, Pertanika J. Soc. Sci. & Hum. 18 (01), Universiti Putra Malaysia Press.
5. Rajkumar, R., & Hema, G. (2017). *Mathematics learning difficulties for school students: Problems and strategies*. Shanlax International Journal of Arts, Science and Humanities.
6. Verza, E., (1983), *Disgrafia și terapia ei*, Editura Didactică și Pedagogică, București;
7. Vianin, P., (2011) *Ajutorul strategic pentru elevii cu dificultăți de învățare*, Editura ASCR, Cluj-Napoca;
8. Wawryk-Epp, L., Harrison, G., Prentice, B., (2004) *Teaching Students with Reading Difficulties and Disabilities. A Guide for Educators, Supporting Student diversity*.
9. Gersten, R., Fuchs L.S., Williams, JP., Baker, S., (2001) *Teaching Reading Comprehension Strategies to Students With Learning Disabilities. A Review of Research Review of Educational Research Summer*.

Mijloace, metode și modalități de lucru vizând integrarea elevilor cu CES în învățământul de masă

*Profesor Marinela Sobec
Liceul Tehnologic Special "VasilePavelcu" Iași*

Există elevi cu dificultăți de învățare, cu ritm lent de acumulare de achiziție dar cu intelect normal. Aceștia sunt adesea confundați cu elevi cu CES integrați individual.

Pentru integrarea copiilor cu CES, trebuie să acționăm asupra diferitelor nivele de dezvoltare a personalității lor și anume: la nivel biologic, la nivel psihic și la nivel social.

Scopurile principale ale relației dintre școală , familie și comunitate , în vederea integrării copiilor cu nevoi speciale sunt:

- a). schimbarea mentalității și atitudinii opiniei publice față de copiii cu nevoi speciale
- b). dezvoltarea unei rețele de cooperare în domeniul educației, implicată în procesul de integrare
- c). implicarea părinților copiilor din clasă în vederea reacționării mai rapide la probleme și acordarea sprijinului suplimentar copiilor cu nevoi speciale.

Integrarea școlară a copiilor cu cerințe speciale în învățământul de masă presupune:

1. a asigura servicii de specialitate în școala respectivă;
2. a educa copiii cu cerințe speciale în școli obișnuite, alături de copiii normali;
3. a permite accesul efectiv al copiilor cu cerințe speciale la programul și resursele școlii obișnuite;
4. a educa și ajuta toți copiii pentru înțelegerea și acceptarea diferențelor dintre ei;
5. a încuraja relațiile de prietenie și comunicarea între toți copiii din clasă/școală.

Analizând particularitățile specifice procesului de învățare a copiilor cu diferite tipuri de deficiență, se ajunge la concluzia că una dintre calitățile esențiale ale curriculum-ului școlar vizează un grad cât mai mare de flexibilitate, astfel încât să permită fiecărui copil să avanseze în ritmul său și să fie tratat în funcție de capacitățile sale de învățare. Pentru aceasta este nevoie ca formularea obiectivelor, stabilirea conținuturilor instruirii, modalitățile de transmitere a informațiilor în clasă și evaluarea elevilor să se facă diferențiat. În scopul eficientizării procesului de învățare pentru elevii cu CES sunt invocate câteva repere fundamentale:

- învățarea interactivă care presupune folosirea unor strategii de învățare focalizate pe cooperarea, colaborarea și comunicarea între elevi la activitățile didactice, precum și pe interacțiunea dintre cadre didactice, cadre didactice și elevi;

- elaborarea în comun a obiectivelor învățării deoarece fiecare participant la actul învățării are ideile, experiențele și interesele personale de care trebuie să se țină seama în proiectarea activităților didactice;
- demonstrația, aplicația și feedbackul – orice proces de învățare (mai ales în cazul elevilor cu CES) este mai eficient și mai ușor de înțeles dacă informațiile prezentate sunt demonstrate și aplicate în situații reale de viață, existând și un feedback continuu de-a lungul întregului proces;
- modalitățile de sprijin în actul învățării – elevii cu CES au nevoie în anumite momente de un sprijin activ de învățare atât în timpul activităților desfășurate în clasă, cât și la activitățile din afara clasei, prin dezvoltarea unui parteneriat educațional cu anumite categorii de specialiști, cu familiile elevilor.

Integrarea înseamnă că relațiile dintre indivizi sunt bazate pe o recunoaștere a integrității lor, a valorilor și drepturilor comune pe care le posedă și este un proces complex care presupune :

- ✚ a educa acei copii cu cerințe speciale în școli obișnuite alături de ceilalți copii normali;
- ✚ a asigura servicii de specialitate (recuperare, terapie educațională, consiliere școlară, asistență medicală și socială) în școala respectivă;
- ✚ a acorda sprijin personalului didactic a managerilor școlii în procesul de proiectare și aplicare a programelor de integrare ;
- ✚ a permite accesul efectiv al copiilor cu cerințe speciale la programul și resursele școlii obișnuite (săli de clasă, cabinete, laboratoare, bibliotecă, terenuri de sport etc.);
- ✚ a încuraja relațiile de prietenie și comunicarea între toți copiii din clasă/școală;
- ✚ a educa și ajuta toți copiii pentru înțelegerea și acceptarea diferențelor dintre ei;
- ✚ a ține cont de problemele și opiniile părinților, încurajându-i să se implice în viața școlii;
- ✚ a asigura programe de sprijin individualizate pentru copiii cu CES;
- ✚ a accepta schimbări radicale în organizarea și dezvoltarea activităților instructiv-educative din școală.

Putem vorbi despre mai multe niveluri ale integrării, precum:

- a) *integrarea fizică* - permite persoanelor cu cerințe speciale satisfacerea nevoilor de bază ale existenței lor, adică asigurarea unui spațiu de locuit în zone rezidențiale, organizarea claselor și grupelor în școli obișnuite.
- b) *integrarea funcțională* - are în vedere posibilitatea accesului persoanelor cu cerințe speciale la utilizarea tuturor facilităților și serviciilor oferite de mediul social/comunitate pentru asigurarea unui minimum de confort
- c) *integrarea socială*- se referă la ansamblul relațiilor sociale stabilite între persoane cu cerințe speciale și ceilalți membri ai comunității
- d) *integrarea personală* - este legată de dezvoltarea relațiilor de interacțiune cu persoane semnificative, în diverse perioade ale vieții;

- e) *integrarea în societate* - se referă la asigurarea de drepturi egale și respectarea autodeterminării persoanei cu cerințe speciale ;
- f) *integrarea organizațională* - se referă la structurile organizaționale care sprijină integrarea; este necesar ca serviciile publice să fie organizate în așa fel încât să răspundă nevoilor tuturor indivizilor din societate.

Un criteriu fundamental de diferențiere a *formelor de integrare* se referă la durata prezenței copilului cu cerințe speciale în școala obișnuită.

Astfel, putem întâlni:

- ❖ *forme de integrare totală* - elevul cu cerințe speciale își petrece tot timpul la școala obișnuită, cu excepția eventualelor programe terapeutice care se pot desfășura în spațiul aceleiași școli , sau în afara școlii (centre de pedagogie curativă, servicii de recuperare, cabinete specializate etc.);
- ❖ *forme de integrare parțială* - elevul cu cerințe speciale petrece doar o parte din timpul său în școala obișnuită (participă doar la anumite tipuri de activități în școala obișnuită, iar restul programului școlar este asemănător cu programul unei școli speciale .

Privind lucrurile din altă perspectivă, în baza aceluiași criteriu, putem identifica următoarele *forme de integrare*:

- *integrare totală*;
- *integrare parțială* - participarea copiilor cu cerințe speciale doar la anumite activități; activitățile respective sunt selectate în funcție de: potențialul elevilor integrați și tipul deficienței, resursele și disponibilitatea școlii,
- *integrarea ocazională* - participarea în comun a elevilor cu dizabilități alături de colegii lor din școala obișnuită la diferite activități școlare și extrașcolare (excursii, serbări, etc.).

Principiile educației integrate sunt:

- ✚ principiul prevenirii deficiențelor și handicapului
- ✚ principiul egalizării șanselor de acces la toate formele și gradele de învățământ
- ✚ principiul adaptării educației speciale la cerințele individuale ale fiecărui copil cu deficiență
- ✚ principiul intervenției precoce
- ✚ principiul participării largi a comunității locale la rezolvarea problemelor educației speciale
- ✚ principiul structurilor alternative

Procesul integrării educaționale a copiilor cu cerințe speciale în educație presupune elaborarea și aplicarea unui plan de intervenție individualizat, centrat pe folosirea unor modalități eficiente de adaptare a curriculumului și pe diversificarea ofertelor de învățare în cadrul lecțiilor. În acest scop, principalele strategii care ar putea fi folosite pentru proiectarea unui curriculum din învățământul integrat se referă la:

- selectarea unor conținuturi din curriculumul general adresat copiilor normali,

care pot fi înțelese și însușite de copii cu deficiențe și renunțarea la alte conținuturi cu un grad ridicat de complexitate;

- accesibilizarea întregului conținut printr-un proces de simplificare, astfel să fie înțeles și însușit de elevii cu cerințe speciale;
- diversificarea componentelor curriculumului general prin introducerea elevilor cu cerințe educative speciale într-o varietate de activități individuale, compensatorii, terapeutice, destinate recuperării acestora și asigurarea participării lor în mod eficient la activitățile desfășurate în învățământul obișnuit.

Bibliografie:

1. Adina, Ecaterina, Vrăsmas, 2006, Psihopedagogia copilului cu dificultăți de învățare, Suport de curs, Editura Credis, București
2. Gherguț, Alois, Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație, ediția a II-a, revăzută și adăugită, 2006, Editura Polirom, Iași
3. Gherguț, Alois, Sinteze de psihopedagogie specială: ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice, ed. a III-a, revăzută și adăugită, 2013, Editura Polirom, Iași,
4. Neamțu, C., Devianța școlară – Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor, 2015, Ed.Polirom, Iași,
5. Panaite D., Instrumente de lucru și strategii didactice în educația integrată, 2003, Editura Diagonal, Bacău,
6. Stănică, I., Popa, M., *Psihopedagogie specială*, 2001, Editura Pro Humanitas – București,
7. Vrășmaș T., Școala și educația pentru toți, 2004, Editura Miniped, București.

Anxietatea, fobiile și furiile la copii și adolescenți

*Profesor Prepelită Veronica,
Școala Profesională Specială „Trinitas”, Târgu Frumos*

”Un copil care se teme, are nevoie, înainte de toate, de un adult care să-l înțeleagă, să-i fie alături și să creadă în el”. Genevieve Pelletier

Părinții de copii anxioși au unele lacune în exprimarea propriilor emoții. Gestionarea emoțiilor se învață, iar părinții sunt primele modele la care copilul se gândește când se confruntă cu o emoție dificilă.

Mesajul care transpare, este acela că avem copii buni și minunați și orice frică a lor merită să fie auzită și liniștită prin vorbe pline de tandrețe și înțelepciune.

1. Anxietatea

Ansamblul tulburărilor anxioase (obsesii, fobii, anxietate generalizată, stres post-traumatic) afectează viața a 14,6% din totalul populației. Anxietatea generalizată apare frecvent în perioada de mijloc a adolescenței sau la începutul vârstei adulte. Vârsta medie când poate surveni primul consult terapeutic este în jur de 40 de ani.

Anxietatea generalizată este cauzată de griji nejustificate, legate de cel puțin două situații din viața curentă. Neliniștea gravitează în jurul preocupărilor familiare, financiare, profesionale și de sănătate. Mai mult ea mobilizează toate energiile individului și îl împiedică să înfrunte situațiile anxiogene. Grija este constantă și nu lasă decât puțin loc unei activități mentale constructive. Postulatul funcționării sale mentale se poate formula astfel: *”Deoarece sunt vigilent și îmi fac griji legate de viitor, necazurile nu mă pot atinge”*. Anxiosul are iluzia că ar deține controlul asupra lucrurilor înconjurătoare și că este stăpîn pe viitor. Presentimentele gravitează frecvent în jurul unor teme precum ruina, șomajul, boala și accidentele cărora le cad victime cei apropiați, dar pot fi și activități mai mărunte de tipul fricii că ar putea pierde autobuzul sau că ar întârzia la serviciu, pot fi subiecte permanente ale anxietății.

În abordarea hipnoterapeutică a anxietății sunt suficiente combinația de tehnici de relaxare, întărire a eului, stabilirea scopurilor, gestionarea timpului și planificarea acțiunii. Multe din abordările pentru întărirea eului pot fi folosite și pentru gestionarea stresului/anxietății cum ar fi relaxarea prin respirație, sfera de lumină, dușul magic sau floarea magică. (Peter J. Hawkins, p 227)

Studiile au arătat că părinții de copii anxioși au unele lacune în exprimarea propriilor emoții. Acești părinți sunt mai puțin dispuși să exploreze trăirile emoționale ale copilului lor. În plus au tendința să răspundă mai degrabă emoțiilor negative, prin critică, indiferență, dezacord, contradicție, sau dezinteres. Nici una din aceste atitudini nu-l va ajuta pe copil să-și dezvolte capacitatea de a-și gestiona corect emoțiile. Această lipsă de suport din parte părintelui poate să-l facă pe copil susceptibil de a se lăsa pradă fricii și mai puțin pregătit să o controleze. Gestionarea

emoțiilor se învață iar părinții sunt primele modele la care copilul se gândește când se confruntă cu o emoție dificilă. (Genevieve Pelletier. p52)

Există multe modalități de utilizare a imaginerii ghidate pentru liniște și relaxare. Alden (1992) descrie o tehnică numită ”*bazinul magic*”. Autoarea cere pacientului să își imagineze că merge pe o potecă dintr-o grădină sau pe o plajă și descoperă un loc ascuns cu un bazin ce are proprietăți speciale pentru a liniști și a calma. Apoi pacientul își imaginează că intră în apă, lăsând apa magică să spele durerea și anxietatea, lăsând pe piele o peliculă invizibilă a vindecării. (Peter J. Hawkins, p 299).

O altă metodă de ținere la distanță a gândurilor axioase numită **Difuziunea** prin care copiii sunt încurajați să **nu** rămână agățați de gândurile rele ci mai degrabă să le lase să treacă precum norii de pe cer: ”*Imaginează-ți gândurile tale ca pe niște nori care plutesc liniștiți pe cer. Vântul îi împinge ușor, departe. Privește-i cum dispar în adâncul cerului*”.

Cutia cu griji

Oferă-i copilului o cutie frumoasă sau confecționează-o chiar tu dintr-o cutie de carton (o cutie de pantofi sau o altfel de cutie). Spune-i că aceasta va fi cutia lui cu griji. Atunci când ceva îl va necăji sau îl va neliniști, poate să noteze gândul pe o bucată de hârtie pe care să o pună în cutie. Acest gest îi va permite să se distanțeze de gândurile anxioase. Este o activitate ce se poate dovedi folositoare înainte de culcare. Simplul fapt de a închide grijile într-o cutie, înainte de culcare, poate oferi un sentiment de ușurare, ajutând copilul să adoarmă mai repede. (Genevieve Pelletier. p168)

2. Fobiile

Frica este una dintre emoțiile primare pentru supraviețuirea indivizilor și a speciei având rolul de a ne proteja de pericole pregătindu-ne corpul să reacționeze prin fugă sau atac. Frica este una universală, comună tuturor speciilor și raselor fie ele mamifere sau nu.

Frica se formează în acea zonă a creierului numit **creierul limbic**, sediul tuturor emoțiilor. Reacția de frică implică patru structuri cerebrale: **amigdala, talamusul, substanța cenușie și cortexul**. Pentru a înțelege mai bine ce se petrece în creierul unui copil atunci când îi este frică, voi da următorul exemplu:

Iulian, 2 ani se joacă în parc. Este preocupat să-și umple gălețușa cu nisip, ajutându-se de o lopățică. Deodată, vede apropiindu-se un străin care plimbă în lesă un câine mare, Câinele începe să latre tare, foarte aproape de copil, care absorbit de jocul său, nu l-a observat mai devreme. Simțurile lui Ilian captează stimulii emanați de câine.

* *Vederea: botul câinelui cu dinții ascuțiți, privirea fioroasă etc*

* *Auzul: sunetul lătratului*

Aceste informații senzoriale ajung la talamus, care la rândul lui, le transmite la amigdală. Aceasta dă alarma și pregătește corpul să reacționeze, transmitând informația către substanța cenușie care induce răspunsul automat de fugă sau de atac. Iulian simte impulsul să-și lase lopățica și gălețușa și să o ia la fugă spre mama.

Hipocampusul este o regiune a creierului care joacă un rol important în procesul de memorie. Creierul lui Iulian compară ceea ce aude și vede cu ceea ce-și aduce aminte din experiențele deja trăite. A mai văzut vreodată un astfel de animal? A avut

deja experiențe plăcute cu câinii sau, dimpotrivă, a fost mușcat de un câine vreodată? Hipocampul va transmite toate aceste informații mai departe la **cortex**, care este regiunea evoluată din creier, cea care gândește, analizează și ia decizii conștiente. Cortexul cerebral al lui Iulian analizează informațiile, evaluează situația în funcție de informațiile transmise de hipocamp și transmite analiza mai departe amigdalei care, după caz, va menține reacții de frică sau o va inhiba. Dacă Iulian este familiarizat cu câinii, dacă are unul acasă cu care se joacă, sunt șanse să decidă creierul lui că situația nu este periculoasă și că animalul nu-i vrea răul. Așadar, reacția de teamă ar putea fi inhibată, copilul ar putea să se calmeze repede și să se întoarcă la joacă. Dacă creierul lui nu este capabil să identifice câinele ca fiind blând sau, și mai rău, dacă Iulian a fost mușcat devreun câine, el o va lua la fugă de frică, va începe să plângă și va căuta protecția mamei.

Secreția de adrenalină provoacă o serie de transformări în corp.

- * dilatarea pupilelor;
- * dilatarea căilor respiratorii;
- * accelerarea ritmului cardiac;
- * transpirație;
- * diminuarea fluxului de sânge în piele și în extremități (mâini și picioare)
- * creșterea fluxului de sânge în mușchii brațelor și ai picioarelor;
- * relaxarea vezicii;
- * blocarea digestiei.

Fluxul sanguin va fi diminuat și în organele responsabile cu digestia. Corpul va plasa digestia pe stand-by astfel încât toată energia să fie canalizată în fugă. După ce pericolul va trece, digestia va reveni la normal. Iată de ce ne confruntăm cu neplăceri de tipul durerilor de burtă, balonărilor, senzației de greutate, constipației sau diareii. Copiii anxioși care se plâng frecvent de dureri de burtă și părinții cred că totul este ”în mintea lor”. De fapt, aceste dureri sunt reale și apar pentru că, la acești copii, sistemul nervos simpatic este în permanentă alertă și inhibă digestia. (Genevieve Pelletier. p14-18)

Cele mai frecvente fobii sunt cele simple (7%), urmate de agorafobie și de atacurile de panică (4%) și de fobiile sociale (2%).

Cele mai frecvente fobii simple sunt cele față de insecte, șoareci, reptile, apă.

Fobiile sociale afectează 2% din populația generală. Fobia socială se poate defini ca o frică persistentă în fața unor situații în care subiectul este expus atenției sau privirii altcuiva. Se teme că ar putea reacționa într-un mod umilitor, stânjenitor pentru sine sau pentru ceilalți.

Frica de a acționa în public este o teamă comună în adolescență. Mai târziu îi întâlnim pe fobicii sociali, care trăiesc singuri, din cauză că le este frică de persoanele de sex opus sau care, dacă au familie se vor limita la o viață familială retrasă. Cele mai frecvente sentimente sunt umilirea și inferioritatea, iar anxietatea gravitează în jurul noțiunilor de supunere și dominare. Întotdeauna ei se văd drept niște încurcă-lume sau niște perdanți. Observatori lipsiți de indulgență, sunt gata să emită critici umilitoare ori stânjenitoare. Pentru ei, gândurile critice ale celuilalt sunt tot atât de temute ca și criticile verbale.

Fobia socială survine pe un teren pregătit biologic. Episodul se situează în general spre începutul adolescenței, o perioadă de maximă vulnerabilitate. Unul din clienți a început să roșească și să se bâlbâie atunci când a citit cu voce tare în clasă un text de Michel Tournier, text care, din cauza conotațiilor sexuale, l-a făcut să se simtă prost. Prin urmare ajunge să fie timorat de orice întâlnire socială, mai ales cu persoane de sex opus, și totodată anxios la ideea de a vorbi în public sau de a susține un examen oral. (Jean Cottraux. p 139).

Desensibilizarea sistematică este cea mai cunoscută metodă de terapie a fobiilor. Subiectului i se prezintă stimuli ierarhizați din ce în ce mai intenși prin imaginație. Se începe prin învățarea unei metode de relaxare (Schultz sau Jacobson). Diferitele faze de expunere sunt făcute progresiv, sub relaxare, pe baza chestionarului întocmit de subiect(pe scala de la 0 la 100). Terapeutul îl face pe copil sau pe adolescent să-și imagineze, sugerându-i verbal scenele care-i provoacă anxietatea, pornind de la cel mai jos nivel al acesteia. Dacă o imagine este mai anxioasă, copilul va semnala acest lucru prin ridicarea degetului și va fi dirijat spre o imagine mai puțin anxioasă. Desensibilizarea va decurge în 5-10 ședințe și va fi încheiată când anxietatea reprezentărilor anxioase apare tolerabilă.

3 Furia

Emoțiile sunt stări afective de scurtă durată care traduc un specific al relațiilor mele cu un obiect sau situație, deci au un caracter situațional. Există 4 emoții de bază: *frica, tristețea, bucuria și furia*.

Furia este considerată o emoție secundară, deoarece noi o folosim pentru a ne proteja sau pentru a acoperi emoții care ne fac să ne simțim vulnerabili. Dacă stăm să ne uităm la noi înșine atunci când ne înfuriem, înainte de a simți furie, simțim o altă emoție. Aceasta poate fi : teamă, frustrare, dezamăgire, tristețe, rușine, durere, umilință, fără control etc.

Furia nu este o emoție negativă! Nu e rău să simți furia. Furia este o emoție normală, sănătoasă. De fapt o mulțime de lucruri foarte bune provin din furie, iar sentimentele de furie pot duce la o schimbare pozitivă. Ce se întâmpla dacă Martin Luther King Jr. nu se simțea supărat, nu izbucnea în furie? Ca o concluzie putem spune despre furie că este o emoție puternică și mobilizatoare!

Când emoțiile sunt refulate, ele rămân prezente în ciuda tuturor lucrurilor, ca un conflict greu de purtat care distruge cu timpul și pune în dificultate interacțiunile dintre oameni. Atunci când ignorăm o emoție, ea rămâne în noi ca un semn permanent al unei suferințe reprimată, care picătură cu picătură, sau strat cu strat, ies la suprafață ca un vulcan ce erupe în cele mai neașteptate momente.

Părinții sau educatorii se confruntă deseori cu reacțiile furioase ale copilului și în fața acestor situații se pot simți lipsiți de resurse. Vă propun mai jos câteva jocuri utile în lucrul cu copiii care experimentează sentimentul de furie.

Povestea dragonului furios

Începem prin a-i spune copilului o poveste despre furie, asociind-o cu un dragon, un vulcan sau orice altă metaforă care ni se pare potrivită. De exemplu le putem spune că atunci când suntem furioși ne comportăm la fel ca un dragon, care scoate flăcări pe gură. Și uneori putem *pârli* cu focul furiei noastre pe cei din jurul nostru. De aceea, este important să învățăm să nu lăsăm dragonul să-și facă de cap.

Copilul poate da și un nume dragonului, spre exemplu Gorgoroi, iar când se înfurie îi putem spune: ”Văd că Gorgoroi a ieșit din ascunzis!”, făcându-l atent la emoția pe care o simte.

Respirația floare-lumânare

Ne imaginăm că în mâna dreaptă avem o floare și în mâna stângă o lumânare. Mirosim floarea (tragem aer în piept) și suflăm în lumânare să o stingem (expirăm). Repetăm de trei ori împreună cu copilul.

Respirația plăcinta fierbinte

Ne imaginăm că în mână, pe un carton, avem o felie fierbinte - fierbinte de plăcintă. Așa că o mirosim (tragem aer în piept) și apoi suflăm ca să o răcim (expirăm). Repetăm de trei ori împreună cu copilul.

Povestea ariciului Pogonici

Agresivitate

a) Indicații terapeutice: comportament certareț, iritabilitate;

b) Efecte dorite: reducerea agresivității interpersonale.

Într-o pădure trăia un arici care obișnuia să rupă flori și să le strivească. Într-o zi, o căprioară îl văzu rupând flori și-l întrebă de ce face acest lucru. Pogonici simți cum îl cuprinde supărarea:

- *Vezi-ți de treaba ta, că mă superi, zise ariciul.*

- *Dar nu e bine să rupi flori degeaba, că nu ți-au facut nici un rău, îi răspunse căprioara.*

Ariciul plecă mai departe. La marginea lacului văzu un iepuraș care dormea. Ariciul începu să fluiera tare:

- *Hei, nu vezi că dorm? strigă iepurașul supărat.*

- *Puțin îmi pasă, zise ariciul și plecă mai departe.*

Zilele care urmau trecură la fel. Cu fiecare zi, ariciul se simțea tot mai singur pentru că nimeni nu mai voia să se joace cu el. Într-o seară, în timp ce se întorcea acasă, ariciul căzu într-o groapă. Zadarnic strigă după ajutor, pentru că nimeni nu veni să-l scoată de acolo. (Managementul furiei, p35-41)

Bibliografie:

1. Alden, P (1992). *The use of hypnosis in the management of pain on a spinal injuries unit*, lucrare prezentată la Al 12-lea Internațional Congress of Hypnosis, Ierusalim.
- 2 Cottraux, Jean (2003). *Terapiile cognitive: cum să acționăm asupra propriilor gânduri*, Ed Polirom, Iași
3. Hawkins, Peter J. (2009). *Hipnoza și stresul: ghid pentru clinicieni*, Ed Polirom, Iași
4. Lupu Viorel (2009). *Introducere în hipnoterapia și psihoterapia cognitiv-comportamentală a copilului și a adolescentului*, Ed ASCR, Cluj-Napoca
5. *Managementul furiei: suport de curs* (2019), Ed Catharsis, București
6. Pelletier, Genevieve (2022). *Frica și anxietatea copilului: soluții practice pentru a-l ajuta să le depășească, corint pentru părinți*, București.

Repere practice în prevenirea și combaterea actelor de bullying la elevii cu CES. Consilierea elevilor – martori (spectatori) în actele de hărțuire și intimidare

*Profesor Daminescu Valentin,
Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu”, Iași*

Unul dintre numeroasele aspecte care implică cunoașterea și înțelegerea fenomenului de bullying este cel care privește comportamentul și reacțiile spectatorilor, ale celor care asistă la hărțuirea și umilirea unor copii de către alți copii, în școli și în afara acestora. Modul în care spectatorii se raportează la o situație de agresiune - reacțiile și atitudinile acestora - este foarte important, deoarece pot încuraja sau inhiba comportamentul agresorului/agresorilor. Este ceea ce reclamă nevoia consilierii și îndrumării elevilor-martori la actele de hărțuire și intimidare, prin oferirea unor recomandări și sfaturi concrete de acțiune în astfel de situații.

I. Să înțelegem rolurile și răspunsurile diferite ale spectatorilor în situațiile de bullying

În urma studiilor despre reacțiile și rolurile spectatorilor în situațiile de bullying, unul dintre lucrurile care s-a aflat este că hărțuirea este un **fenomen de grup**. Ceilalți membri ai grupului, arată aceste studii, sunt prezenți în marea majoritate a episoadelor de hărțuire. În ciuda prezenței lor, elevii intervin rar ca să oprească atacurile asupra colegilor lor. Totuși, în urma observării numeroaselor situații de bullying, dar și a multiplelor studii interpretate în această direcție, au fost evidențiate mai multe comportamente și tipuri de reacții ale spectatorilor. S-a constatat, de asemenea că răspunsurile diferite ale spectatorilor la un act de hărțuire țin de mai multe aspecte, între care **vârsta și sexul spectatorilor, nivelul de educație și mediul socio-cultural de proveniență, dar și climatul școlar**.

Luând în calcul acești factori, s-a stabilit că spectatorii joacă roluri diferite în timpul unui act de hărțuire. Iată care sunt acestea:

1. Acceptarea pasivă a agresiunii

În acest caz, ceilalți, spectatorii, **sunt** martorii situației de agresiune, dar rămân în afara ei și nu se implică. De ce nu intervin? Această pasivitate și non-implicare a fost explicată în mai multe feluri. În primul rând este posibil ca cei care asistă la agresiune nu sunt siguri care este rolul lor și ce pot face pentru a aborda agresiunea. Aparent, este vorba de o lipsă sau slabă dezvoltarea a empatiei și a abilităților emoționale și sociale a spectatorilor. Ei nu intervin pentru că nu știu cum, nu pentru că nu vor sau nu sunt impresionați de situația gravă prin care trece victima. Alți copii nu intervin de frică. Aceștia se tem că dacă o vor face, atât agresorul cât și grupul de spectatori se vor întoarce împotriva lor. Alte studii sugerează că, deși majoritatea celor care asistă nu susțin practica hărțuirii, o consideră penibilă, greu de

privit și îi admiră pe cei care intervin pentru a-i pune capăt, foarte puțini aleg să intervină deoarece ei cred că victimele își atrag hărțuirea. În astfel de cazuri, copiii, dar și adulții, pot avea impresia că victimele își „merită” agresiunea purtându-se într-un fel urât și provocator. De asemenea, acestea sunt percepute ca fiind slabe și vulnerabile atrăgând atacurile de hărțuire tocmai prin faptul că sunt slabe și nu se pot apăra. Mai ales băieții tind să nu sară în ajutorul altora care arată că se tem. Astfel de explicații observate sau culese de cercetători traduc însă un nivel scăzut al empatiei spectatorilor, lipsa ori prezența deficitară a abilităților sociale și emotionale, precum și lipsa conștientizării nevoii de siguranță și ocrotire pe care o are orice copil, indiferent cât de puternic sau vulnerabil pare o are. Desigur, toți copiii trebuie să se simtă în siguranță în școli!

O altă explicație face referire la fenomenul de difuzare a responsabilității și la conceptul de *efect de spectator*, cercetate în anii 70 de John Darley și Bibb Latane. Potrivit fenomenului de difuzare a responsabilității, spectatorii simt că responsabilitatea de a face ceva este împărtășită de întregul grup. Asta le încetinește răspunsul sau nu reușesc deloc să răspundă. În plus, spectatorii pot răspunde lent, deoarece îi monitorizează pe ceilalți din grup pentru reacțiile lor. Încearcă să stabilească dacă situația este suficient de gravă pentru a face ceva și vor urmări să vadă dacă altcineva va face un pas înainte. Uneori, atunci când nimeni nu pășește înainte, spectatorii se simt îndreptățiți să nu facă nimic. Această inacțiune este adesea denumită *efectul spectatorului*.

Toate acestea sugerează că spectatorul poate fi el însuși victimă atunci când asistă la un act de hărțuire. De fapt, asistarea la hărțuire creează o gamă largă de emoții, tensiune și stres care pot avea o influență negativă asupra spectatorilor. De la anxietate și incertitudine, la frică și vinovăție, hărțuirea are un impact semnificativ asupra spectatorilor.

2. Apărătorii

Aceștia sunt spectatorii care sprijină/apăra victima hărțuirii, fie cerând **ajutor de la alți spectatori sau raportând agresiunea către adulți, fie prin intervenția directă apărând victima sau cerând agresorului să se oprească. Spectatorii apărători** își manifestă sprijinul față de victimă atunci când apare agresiunea, pe parcursul acesteia sau poate fi extins ulterior către persoana care este agresată prin intermediul altor acțiuni care abordează hărțuirea - consilierea psihologică, spre exemplu. Deducem, spre deosebire de primul rol jucat de spectatori și prezentat aici, cel al acceptării pasive a agresiunii, că în acest caz avem de a face cu spectatori cu un nivel ridicat al empatiei, o toleranță scăzută față de nedreptatea unui act de hartuire, agresivitate și umilire și, poate, și cu un nivel mai bun de dezvoltare a abilităților emoționale și sociale necesare pentru a interveni în astfel de situații de bullying.

3. Consolidatorii

Sunt acei spectatori care prin comportamentele și atitudinile lor îi sprijină și încurajează pe agresori și nu pe cei care sunt agresați, așa cum ar trebui. Întăritorii se pot alătura agresorului pentru a intimidă și mai mult victima, pot râde, aplauda și înveseli pe seama situației acesteia, în timpul sau după incidentul de agresiune.

4. Asistenții/ajutoarele agresorului

Ca și consolidatorii, asistenții agresorului îl sprijină și încurajează pe acesta alăturându-i-se prin diferite gesturi, comportamente, atitudini și chiar acțiuni concrete. Spre exemplu, un asistent poate restricționa sau bloca fizic ținta agresiunii, astfel încât să nu poată scăpa.

II. Cum reacționăm ca spectatori într-o situație de hărțuire. De la spectator, la ajutor

Modul în care ne raportăm ca spectatori la o situație de agresiune - reacțiile și atitudinile noastre - este foarte important, deoarece pot încuraja sau inhiba comportamentul agresorului/agresorilor. Persoanele care nu iau măsuri încurajează comportamentul de agresiune să continue. Spectatorii trebuie să știe ce acțiuni sunt utile și care acțiuni nu sunt utile atunci când asistă la agresiune și că trebuie să ia măsuri imediat raportând, descurajând sau intervenind într-un mod sigur.

Se pare că însăși prezența pasivă a acestora (a spectatorilor) încurajează actul de hărțuire, la fel și pe autorul acestuia, agresorul. Acesta se simte și joacă de multe ori rolul vedetei, aflat în centrul atenției, o atenție pe care o caută de cele mai multe ori, dar pe care nu o obține altfel sau nu o găsește în altă parte. El este urmărit, încurajat uneori chiar aclamat și aplaudat primind exact tipul de răspuns pe care îl caută și de care are nevoie pentru a-și continua hărțuirea.

De multe ori, agresorul profită și vede în grup, în reacțiile pasive ale spectatorilor, ocazia perfectă pentru a-și etala puterea, forța, autoritatea, curajul, îndrăzneala și tupeul. În acest fel, prezența pasivă a spectatorilor îi dă curaj și avânt să continue hărțuirea și umilirea victimei. Imaginați-vă un actor sau cântăreț performând într-o sală imensă plină, care la un moment dat începe să se golească, ori care în loc de aplauze oferă celui de pe scenă huiduieli și apostrofări pentru felul în care acesta performează. Ce l-ar mai motiva să continue?

Uneori, secretul sau cheia stopării, chiar înaintea de a începe, a unor acte de hărțuire este **coeziunea și solidaritatea de grup** împotriva hărțuirii. Acestea trebuie să se reflecte în atitudinea și comportamentul spectatorilor și să se manifeste ori de câte ori copiii devin spectatori ai unor acte de agresiune. Așa cum s-a constatat în multe cazuri, copiii care asistă, spectatorii, nu știu cum să intervină în favoarea victimei desi și-ar dori să o facă. Este important să discutăm cu copiii despre ce pot face atunci când văd că hărțuirea are loc la școală. Apoi, să le oferim câteva idei cu privire la modul în care copilul poate răspunde la agresiune. Nu numai că un răspuns adecvat la agresiune îl ajută pe victimă, dar îl ajută și pe copil să evite efectele negative ale asistării la un incident de intimidare.

Iată, în acest sens, câteva recomandări utile pentru profesori, părinți și elevi, în fapt **7 sfaturi concrete** pentru a răspunde adecvat situațiilor de bullying:

1. Evitați să vă alăturați agresorului, actului de hărțuire sau să râdeți de victimă ori de situația în care se află aceasta. Evitați să vă manifestați gălăgios, vesel, ori să râdeți când apare agresiunea. Chiar și un râs nervos îi dă agresorului un răspuns pe care îl caută. Astfel evitați să vă alăturați agresiunii. Chiar dacă nu vă simțiți suficient de curajoși pentru a face ceva în acel moment, evitați cel puțin să cedați presiunii colegilor și să râdeți împreună cu ceilalți.

2. Pleacă de la locul agresiunii. Uneori, agresorii caută pur și simplu atenție. Și, dacă nu au public, se vor opri. Tot ce trebuie să faceți uneori pentru a ajuta

o victimă este să vă îndepărtați de incident sau să ignorați agresorul. Totuși, nu uitați să raportați agresiunea unui adult.

3. Spune-i agresorului să se oprească. De obicei, dacă un agresor nu primește o atenție pozitivă din partea mulțimii, el va opri ceea ce face. Este nevoie doar de una sau două persoane pentru a arăta dezaprobare, iar agresiunea va înceta. Folosiți această metodă numai dacă vă simțiți în siguranță. Dacă agresorul prezintă o amenințare fizică, o altă opțiune ar putea fi să cautați ajutor.

4. Anunță și cere ajutor de la un adult. Îndepărtați-vă calm de un incident de agresiune și căutați ajutor. Acest lucru ar trebui făcut discret, pentru a vă menține departe de pericol. Dacă agresiunea nu se raportează, aceasta va continua. Mai mult, dacă sunteți martor al agresiunii și anunțați pe cineva, acest lucru ajută mult victima.

5. Folosiți un telefon mobil pentru a apela sau trimite mesaje text pentru ajutor. Dacă aveți un telefon mobil, sunați sau să trimiteți mesaje text unui adult și cereți ajutor. Făcând acest lucru, evitați să spuneți ceva direct agresorului, dar oferiți o modalitate de a ajuta victima.

6. Solicitați solidaritate din partea celorlalți spectatori. Uneori este mai sigur și mai eficient dacă un grup de copii se confruntă cu agresorul. De fapt, cercetările arată că atunci când colegii intervin într-un incident de agresiune, agresiunea se oprește aproape 60% din timp. Rețineți că **există putere în număr** și încurajați-i să-și adune prietenii pentru a pune capăt agresiunii la școală.

7. Abordează agresiunea cibernetică. Nu trebuie să fiți prezenți fizic pentru a fi afectat de agresiune. Asistența unui coleg de clasă vizat online vă poate afecta și pe voi. Raportați hărțuirea cibernetică unui adult: profesor, părinte, psiholog, etc. Unele site-uri de socializare au chiar mecanisme de raportare a abuzurilor. Exersați această modalitate de raportare a hărțuirii.

III. Ajutorarea victimilor hărțuirii și intimidării – Cum să devin din spectator un bun apărător!

Am stabilit deja că unul dintre rolurile sau pozițiile prin care spectatorii se raportează la situația de bullying este cel al **apărătorilor**. Așa cum s-a constatat în timpul manifestării multor episoade de hărțuire cu spectatori, unii dintre aceștia simt nevoia să ia atitudine, să intervina în favoarea victimei și în apărarea acesteia. De ce, spre deosebire de alți spectatori, aceștia intervin în apărarea victimei și stoparea actului de hărțuire? Ce anume le determină pe aceste persoane să adopte o astfel de atitudine? Care sunt calitățile acestor persoane? Prin ce se deosebesc acestea de ceilalți spectatori? Am putea deduce că aceste persoane dețin unele calități și trăsături de personalitate, cum ar fi: *empatia, calmul, toleranța, onestitatea, responsabilitatea, încrederea în sine, căldura, atitudinea fără judecată, respectul, flexibilitatea, deschiderea, demnitatea de încredere, o atitudine pozitivă față de viață*, etc. care le ajută să intervină eficient într-o situație de hărțuire

Se pare că în cazul spectatorilor apărători avem de a face în primul rând cu un **nivel ridicat al empatiei care ajută spectatorul să înțeleagă și să conștientizeze suferința victimei**, trăirile sale emoționale negative, gravitatea actului de hărțuire, umilința la care este supusă victima și nedreptatea care îi este adusă acesteia. Astfel,

empatia, simțul dreptății, altruismul, căldura, deschiderea, toleranța și respectul față de oameni și nevoile lor ar putea fi calități esențiale cu roluri cheie în intervenția spectatorilor în situațiile de bullying.

Empatia, ca abilitate socio-moțională complexă de a înțelege ce simt ceilalți și de ce simt astfel într-o anumită situație și cum pot acțiunile ei să aibă impact asupra celorlalți, este un proces gradual modelat atât de factorii genetici și temperament (partea înăscută a personalității), cât și de factorii de mediu, de experiențe și de cât de mult este exersată empatia. În acest sens, este important să li se ofere copiilor ocazii, la școală și în familie, prin care să-și exerseze empatia, abilitățile emoționale și sociale, trăsăturile pozitive de personalitate mai sus amintite.

Este cunoscut faptul că empatia îi ajută pe copii, și mai târziu ca adulți, să se descurce mai bine în situații sociale, să se adapteze mai bine în situații de viață diferite, printre care și cele de bullying. Printre alte beneficii ale empatiei, sunt enumerate de regulă următoarele:

- empatia îi ajută pe copii și pe adulți să dezvolte relații mai strânse și mai pozitive; abilitatea de a se pune în pielea celui alt, de a-l înțelege și a-l ajuta reduce negativitatea și conflictele din relații și interacțiunile sociale;
- copiii empatici înțeleg mai ușor sarcasmul;
- empatia încurajează acceptarea și toleranța și reduce riscul de bullying;
- empatia este o abilitate care susține sănătatea mentală și starea de bine;
- oferă o mai bună înțelegere a celorlalți și acceptarea nediscriminatorie a acestora;

• empatia contribuie la cristalizarea și dezvoltarea altor trăsături pozitive de personalitate, precum: **toleranța, simțul dreptății, altruismul, generozitatea, responsabilitatea, deschiderea și respectul față de oameni și nevoile lor, etc**

Problema care apare în situațiile de bullying este aceea că în multe cazuri spectatorii, deși vor și simt nevoia să intervină în ajutorul victimei, atunci când nu apare *efectul de spectator* (difuzarea responsabilității către ceilalți și așteptarea ca ceilalți să intervină), aceștia nu știu cum să o facă. Este motivul pentru care **școala împreună cu familia** trebuie să-i ajute pe copii în:

- **Formarea și dezvoltarea comportamentelor prosoziale** și conștientizarea importanței acestora pentru bunăstarea și buna funcționare a unei societăți, grup sau comunitate (*solidaritate, sprijin, ajutorarea, intervenția trecătorului, altruismul, prietenia, cooperarea, caritatea, sacrificiul, simpatia, încrederea, etc*);

- **Educarea, stimularea și dezvoltarea empatiei.** De multe ori copii nu înțeleg gravitatea, conotațiile, suferința și implicațiile emoționale negative asupra victimei directe a hărțuirii și chiar a lor, a spectatorilor. Ei dau adesea situației de hărțuire o conotație hazoasă și haioasă, incapabili să se transpună în locul victimei și să înțeleagă suferința acesteia. Cineva își amintea cu tristețe privind în trecutul copilăriei sale cu ochi de adult, situațiile umiltoare la care erau supuși unii dintre colegii săi de clasă de către alți copii, fără ca el să intervină, ba mai mult distrându-se pe seama suferinței colegilor hărțuiți. “Nu știu cum puteam să privesc, să accept, ba mai mult să mă distrez pe seama suferinței și umilirii colegilor mei. Astăzi, mi se pare de neînchipuit!”

• **Exersarea, stimularea și dezvoltarea, în școli și familie, a abilităților emoționale și sociale.** Așa cum s-a arătat mai sus, unii copii nu înțeleg sau nu știu cum să răspundă, sau cum să intervină într-o situație de bullying. Într-o bună măsură, profesorii, școlile dar și familia joacă împreună un rol foarte important în a-i ajuta pe copii să înțeleagă rolurile lor în situații de agresiune. Învățarea socială, prin oferirea de modele, atât în școală, cât și în familie, prin felul în care școala, profesorii, dar și familia se poziționează și abordează hărțuirea pot transmite multe mesaje edificatoare elevilor, pot deschide perspective și căi de schimbare asupra înțelegerii fenomenului de bullying, a atitudinii față de acesta, a conștientizării efectelor sale nocive, dăunătoare. Comportamentele și atitudinile din școală, cele ale profesorilor față de elevi, dar și față de colegii lor profesori pot fi edificatoare pentru cei care observă, elevi și profesori deopotrivă. De asemenea, familia, părinții trebuie consiliați în privința comportamentului, limbajului și atitudinilor în prezența copiilor. Hărțuirea, tachinarea, bârfa, criticile, defăimarea, violența verbală și comportamentală, atitudinile false și ipocrite, nocive, dăunătoare sunt învățate, de multe ori, din familie. De altfel, este mereu valabil în educație că schimbarea comportamentelor și atitudinilor copiilor noștri trebuie să înceapă cu schimbarea noastră, a adulților - profesori și părinți.

Bibliografie:

1. Harwood, Robin; Miller, Scott A.; Vasta, Ross (2010). *Cercetare și societate: Hărțuirea în școală*, în *Psihologia copilului*, Polirom, Iași
2. Matthews, Gerald; Deary, Ian J; Whiteman, Marha C (2005), *Psihologia personalității*, Polirom, Iași;
3. Stoica-Constantin, Ana (2004), *Conflictul interpersonal*, Polirom, Iași;
4. Whitson, Signe (2022), *STOP Bullying!*, Editura Herald, București.

Procesul instructiv-educativ la elevii cu CES prin intermediul tablei interactive

*Profesor învățământ primar Sima Roxana Mihaela,
Profesor educator Popovici Raluca – Teodora,
Colegiul Tehnic „Ion Holban”, Iași*

Tabla interactivă este un instrument foarte util în procesul instructiv-educativ, atât la elevii cu CES, cât și la elevii din școlile de masă, permițându-le acestora să se implice activ pe parcursul unei lecții. Cadrul didactic este și el, de asemenea, o prezență activă, intuitiv-empatică, creativă, adaptată continui în comunicarea cu elevii, de aceea trebuie să transforme învățarea într-o activitate interesantă și atractivă.

În concluzie, pentru un cadru didactic, furnizarea de materiale vizuale și video în pregătirea unei lecții, folosind o tablă interactivă, este nelimitată deoarece în spațiul web profesorul poate găsi o mare varietate de materiale vizuale și resurse de instruire pentru orice subiect, astfel ca lecțiile să devină mai interactive.

Folosind tabla interactivă, profesorilor le este mai ușor să-și pregătească conținutul educațional. De exemplu, este posibil să mărești o imagine, să evidențiezi anumite propoziții importante sau să folosești imagini pentru a facilita înțelegerea, sau poți să folosești diferite aplicații cu jocuri interactive.

Utilizarea acestei inovații tehnologice este o modalitate foarte bună de a integra elevii în era digitală sau de a le capta atenția, în special elevilor cu CES care au o mai mare nevoie de suport concret-intuitiv. Sistemul actual de învățământ nu mai obligă elevii să ia notițe și, în același timp, să asculte profesorul. Elevii devin, de asemenea, mai entuziaști, crescându-le în acest fel motivația pentru învățare. Cu tabla interactivă folosită în sistemul de predare, lecțiile încurajează participarea activă a elevilor. De asemenea, prin exerciții interactive, tabla interactivă ajută la sprijinirea elevilor cu dificultăți de învățare. Procesul de învățare în general și în cazul elevilor cu CES, în particular, este mai eficient și mai accesibil, dacă informațiile prezentate sunt demonstrate și aplicate în situații reale de viață, existând și un feedback continuu pe parcurs.

Noțiunea tehnologie educațională (didactică) este cunoscută în teoria și practica pedagogică:

- în sens restrâns – mijloacele audiovizuale utilizate în procesul educațional
- în sens larg – ansamblul structurat al metodelor, mijloacelor de învățare, al strategiilor de organizare a predării-învățării-evaluării, puse în aplicare în interacțiunea dintre educator și educat, printr-o strânsă corelare a lor cu finalitățile educaționale, conținuturile învățării, formele de realizare a instruirii, modalitățile de evaluare.

Tehnologia didactică reprezintă un proces complex, integrator, un conglomerat de idei, tendințe, concepții, sisteme, abordări, metode și mijloace de instruire, aplicate pentru eficiențizarea procesului educațional, valorificând inter-relaționarea cu toate domeniile teoriei și practicii pedagogice.

În ultima perioadă, tabla interactivă este folosită tot mai frecvent în procesul de recuperare a copiilor cu CES. Datorită caracteristicilor sale unice, aceasta a devenit un instrument foarte eficace în procesul de individualizare și ameliorare a situației copilului cu CES, care, de regulă, are un interes scăzut pentru învățare, se adaptează mai greu la mediul școlar, nu se poate concentra pentru o perioadă îndelungată de timp și nu reușește să execute sarcinile date de către profesori. În aceste condiții, aceasta trebuie valorificată cât mai mult în procesul de educație a copiilor cu competențe cognitive reduse.

Tabla interactivă permite copiilor cu CES să ia parte activă în procesul de interacțiune și comunicare. Din acest punct de vedere, se dezvoltă capacitatea elevilor de a controla mediul, de a avea acces la informații. Folosirea ei în procesul instructiv-educativ conduce spre dezvoltarea unei mari varietăți de strategii de predare-învățare-evaluare. Tabla interactivă se pretează perfect tehnologiilor educaționale incluzive, deoarece creează numeroase oportunități de individualizare a procesului educațional, permite valorificarea curriculum-ului general într-o formă în care să satisfacă necesitățile unice și diferențele, dar și să dezvolte abilitățile prin abordarea unui ritm propriu de dezvoltare, devenind astfel o resursă valoroasă pentru învățare și incluziune. Tabla interactivă poate intermediar comunicarea eficientă între elevii cu CES și cadre didactice, colegi, prieteni etc. În acest fel, aceasta devine o resursă care face posibilă comunicarea în cazuri aproape imposibile în alte condiții pentru persoane cu tulburări de limbaj, probleme de comunicare și alte deficiențe.

Cu ajutorul acestei tehnologii putem să folosim jocurile didactice pentru dezvoltarea competențelor de bază de citit-scris și calcul, să utilizăm resursele de pe internet, să folosim diferite jocuri distractive pentru dezvoltarea unor anumite abilități. De asemenea, aceasta ne ajută să transformăm învățarea într-o activitate interesantă și atractivă, materialele în format electronic folosite fiind mult mai atractive.

În practică, există mai multe tipuri de softuri educaționale ce pot fi utilizate în funcție de scopul activității didactice sau extradidactice.

Softuri interactive de învățare

- programe cu un înalt grad de individualizare a parcursului educațional, în funcție de nivelul de pregătire a copilului, care se bazează pe strategii care permit feedbackul și controlul permanent.

Softuri de simulare

- reprezentarea controlată a unui fenomen sau sistem real prin intermediul unui model de comportament similar.

Softuri de investigare

- explorarea de către elevi a unui mediu din care aceștia pot culege informațiile necesare rezolvării sarcinilor de învățare.

Softuri tematice

- subiecte/teme din diferite arii curriculare/domenii, cu contribuție la extinderea cunoștințelor în diverse domenii.

Softuri de testare/evaluare

- programe de verificare a cunoștințelor, prezentate într-o gamă foarte largă de produse în funcție de momentul testării, scopul, tipologia interacțiunii etc.

Softuri educative

- programe sub formă de jocuri didactice, prin care copiii sunt implicați în situații de învățare.

Din categoria softurilor/programele educaționale pentru calculator fac parte lecțiile interactive, caietele pentru elevi, manualele electronice și manualele interactive, enciclopediile multimedia, dicționarele, diverse jocuri, compendii, hărți etc. Aceste programe sunt elaborate pe domenii de studiu (limbi, matematică, biologie, geografie, cultură generală etc.) și adaptate diferitelor categorii de vârstă.

Utilizarea noilor tehnologii, respectiv a tablei interactive este necesară pentru îmbunătățirea procesului instructiv-educativ. Este important să se păstreze un echilibru în toate, de aceea promovarea acesteia nu trebuie să afecteze formele clasice de educație.

O cantitate mai mare de informație nu înseamnă în mod necesar mai multe cunoștințe bine structurate; de aceea, rolul fundamental al informaticii în școală este nu numai de a permite accesul tinerilor - cu sau fără dizabilități – la cunoștințe, apoi la dobândirea altora noi, ci mai cu seamă de a asigura dezvoltarea altor instrumente de învățare, asimilarea unei noi culturi care să ușureze reorganizarea permanentă a cunoștințelor. În zilele noastre, mai mult ca în alte vremuri, cei care nu-și pot folosi mâinile pentru a scrie, cuvântul pentru a vorbi, nu au vederea și auzul funcționale sau nu prezintă facultăți intelectuale corespunzătoare pentru a înțelege realitatea din jurul lor, respectiv persoanele cu dizabilități, pot fi marginalizați și chiar excluși din viața comunității din care fac parte. Dimpotrivă, dacă dispun de instrumente informatice adecvate, acești oameni pot fi antrenați în activități utile susținute de tehnologiile informatizate care să le permită adaptarea și integrarea în forme moderne de conviețuire socială. Altfel spus, tehnologiile informatice asistive și de acces reprezintă generic totalitatea soluțiilor informatice hardware și software care le permit utilizatorilor cu dizabilități senzoriale și/sau de mobilitate, cognitive, de limbaj sau cu dificultăți de învățare să utilizeze tehnologia și instrumentele de comunicare la un nivel similar cu utilizatorii obișnuiți, care formează majoritatea.

Datorită dezvoltării tehnologice și cerintelor societății informaționale, gama diferitelor categorii de utilizatori care pot fi confrunțați cu problemele de accesibilitate se extinde dincolo de populația cu invaliditate și de persoanele în vârstă. Tot acest context a determinat apariția conceptului de e-incluziune.

Așa cum se arată în ultimele inițiative ale organismelor internaționale, prin e-incluziune se înțeleg toate acțiunile care trebuie întreprinse pentru crearea unei societăți informaționale incluzive, adică o societate informațională pentru toți. Scopul este acela de a-i permite fiecărei persoane care dorește acest lucru să participe la societatea informațională, în ciuda unei situații personale sau sociale defavorizate. Noua orientare spre e-incluziune este necesară din următoarele motive:

- realizarea echității sociale în cadrul societății bazate pe cunoaștere;

- factorul economic, pentru a utiliza potențialul oferit de societatea informațională în scopul creșterii productivității și reducerea costurilor antrenate de excluziunea socială și economică;
- oportunități de piață pentru sectorul de tehnologie a informației și comunicării (TIC).

Pentru copiii cu dificultăți severe de învățare, folosirea tablei interactive poate conduce la îmbogățirea curriculumului. De asemenea, utilizarea acesteia în procesul instructiv-educativ înregistrează, într-o manieră mai structurată, următoarele efecte:

- dezvoltă capacitatea elevilor cu deficiențe grave de a opera cu semne și simboluri;
- antrenează, exersează, dezvoltă percepția vizuală și auditivă;
- motivează elevul, astfel încât acesta nu mai poate continua procesul învățării decât prin intermediul computerului;
- dezvoltă creativitatea și abilitățile de rezolvare a problemelor.

La elevii cu CES, cadrul didactic este o prezență activă, intuitiv-empatică, creativă, adaptată continuu în comunicarea cu aceștia. Potențialul tehnologiilor informației și comunicării pentru ameliorarea instruirii și pentru eficientizarea învățării este mare, însă valorificarea deplină în educație depinde de gradul în care cadrul didactic este pregătit să le integreze, de capacitatea și deschiderea întregului colectiv de cadre didactice precum și de resursele tehnologice disponibile. Pe lângă beneficiile aduse de tabla interactivă, softurile educaționale special create pentru copiii cu dizabilități sunt surse importante în corectarea deficiențelor. Dezvoltarea tehnologiei a dus și la diversificarea softurilor educaționale ce facilitează înlocuirea unui tip de demers didactic clasic cu unul modern în care profesorul nu este decât un coordonator al activității și nu principala sursă de informare. Integrarea softurilor educaționale poate răspunde cu succes solicitărilor diverse de învățare ale elevilor cu cerințe speciale, pe lângă adaptarea curriculară, sprijin individual, sau integrarea unor mijloace și materiale didactice suplimentare. Conținutul unei lecții poate îmbina mai multe resurse de învățare: prezentări, simulări, experimente interactive, diagrame interactive, exerciții, teste cât și jocuri educaționale. Toate momentele de lecție realizate presupun activitatea nemijlocită a elevilor, iar interactivitatea constă în cea mai mare parte în feedback gradual oferit utilizatorului pe tot parcursul lecției.

În concluzie, pentru un cadru didactic, furnizarea de materiale vizuale și video în pregătirea unei lecții, folosind o tablă interactivă, este nelimitată. În spațiul web, profesorul poate găsi o mare varietate de materiale vizuale și resurse de instruire pentru orice subiect, astfel lecțiile devenind mai interactive. Totodată, dispare nevoia de a păstra și depozita materialele de predare clasice, toate materialele predate în timpul lecției, inclusiv notițele luate, rămânând salvate pe calculator pentru analiza și vizualizarea ulterioară.

Tabla interactivă permite reproducerea informațiilor într-un format vizibil pentru toți elevii. Lucrând pe tabla interactivă cu un marker electronic sau mouse, profesorul are posibilitatea de a demonstra clar, rapid și vizibil mai multe metode de lucru. Avantajele primordiale apar în momentul în care profesorul utilizează toate posibilitățile unei table interactive. Profesorul poate muta, copia, roti, redimensiona și remodela textele și imaginile. Markerul electronic permite nu doar luarea de notițe pe

textul expus, ci și controlul programului, tastarea și tragerea de obiecte. Aceste caracteristici facilitează utilizarea mai multor programe pe calculator și pe tabla interactivă, inclusiv majoritatea programelor educaționale multimedia.

Bibliografie

1. Adăscăliței, A. (2007). Instruirea asistată de calculator, Iași, Editura Polirom.
2. Ceobanu, Ciprian (2016) Învățarea în mediul virtual. Ghid de utilizare a calculatorului în educație, Editura Polirom, Iași.
3. Ceobotaru, C., Cucuș, C., Istrate O., Pânișoară, I.-O. (2020)- Educația digitală, Editura Polirom, Iași.
4. Gherguț, A., Frumos L. (2019)- Educație incluzivă. Ghid metodologic, Editura Polirom, Iași.
5. Guțu V. Șevciuc M., Goraș-Postică V. (2011) et al. Didactica universitară. CEP USM, Chișinău.

Educația timpurie și compensarea -condiții esențiale în integrarea școlară a copilului cu deficiență de vedere

*Profesor Crișu Nicoleta,
Liceul Special „Moldova”, Târgu Frumos*

Educația timpurie ca primă treaptă de pregătire pentru educația formală se ocupă de formarea copilului de la naștere până la intrarea în sistemul de învățământ obligatoriu și ține cont de caracteristicile dezvoltării fiecărui copil. Educația timpurie pornește de la ideea că vârstele mici constituie baza dezvoltării personalității și că pentru reușita educațională a copilului, familia, instituțiile educaționale și comunitatea sunt răspunzătoare de realizarea obiectivelor educaționale. Educația timpurie și compensarea deficienței de vedere sunt condiții esențiale în integrarea cu succes a copilului cu deficiență de vedere în școală.

Analizând particularitățile dezvoltării copilului văzător comparativ cu copilul nevăzător de vârstă timpurie și preșcolară pot spune că, o educație timpurie de calitate asigură fundamentele dezvoltării fizice și psihice.

Educația timpurie are menirea de a proteja, a forma ființa umană prin dotarea ei cu capacități și achiziții fizice, psihice, intelectuale și culturale specifice, care să-i ofere identitate și demnitate proprie. Finalitatea majoră a educației timpurii de calitate este de a oferi fiecărui copil posibilitatea să-și atingă potențialul maxim.

Deoarece copiii se dezvoltă rapid, intervențiile educaționale realizate (sau nu) la această vârstă, acțiunile întreprinse de părinți și de societate în copilăria timpurie au un impact puternic și de durată asupra progresului individual al copilului. Este important să reținem că fiecare copil este unic, cu trebuințele, particularitățile sale specifice. Demersurile educaționale pe care le alegem în raport cu copiii trebuie să țină cont de particularitățile individuale ale fiecăruia. Altfel spus, educația timpurie se referă la fiecare copil în parte și nu la "educația copiilor". Este imperativ a respecta nevoile copiilor: de bază (îngrijire, hrană), afective (dragoste, securitate afectivă, întărire pozitivă a acțiunilor) și de acțiune (joc liber ales). Sarcina nu este una ușoară și constă în asigurarea unui echilibru între activitățile cognitive, de relaționare socială, de dezvoltare psihomotorie și a limbajului. Cunoașterea aspectelor psihologice asociate procesului educațional vor facilita sarcinile multiple și variate pe care la avem.

Copiii se nasc cu potențialități virtuale de dezvoltare, învățare și comunicare, pe care numai stimularea și orientarea pozitivă le vor transforma în capacități, iar școala este mediul ideal pentru devenirea personalității copiilor, prin oferirea de ocazii de explorare și relaționare.

Nevăzătorii operează cu scheme mentale în mod excesiv. Încrederea în sine este mai puțin dezvoltată. Apar dificultăți în înțelegerea conceptelor spațiale (rotație,

scheme spațiale). Dorința de explorare poate fi diminuată de sentimentul de teamă, dificultăți în coordonarea mișcărilor, ritm mai lent în realizarea sarcinilor în clasă.

Lipsa controlului vizual, insuficiența mișcărilor (mai ales în primii ani de viață) duc la întâzieri în dezvoltarea fizică generală și în evoluția motricității, automatismele legate de mers se constituie mai greu pe fondul unor experiențe negative care trezesc și întrețin teama copilului că ar putea să se împiedice, să cadă, să se lovească, apar dificultăți de echilibru, atitudini greoaie, stângace.

În cazul școlarului mic ambliop, dificultățile percepției vizuale influențează calitatea actelor grafice, în special activitatea de scris. Consecutiv afectării scrisului apar alte probleme privind transpunerea structurii grafice în structură sonoră la activitatea de citire a unui text. Astfel ritmul lecturii este mai lent, corectitudinea în citire scade, copilul pierde rândul sau nu identifică în mod corect conturul literelor, cuvintele sau paragrafele. Totodată pot apărea dificultăți de înțelegere a codului de semnalizare a sunetelor sau semnelor grafice, fenomene dislexico-disgrafice evidențiate prin omisiuni, înlocuiri, confuzii, inversiuni, deformări de litere, silabe, cuvinte, semne ortografice.

Calitățile percepției sunt și ele afectate la persoanele cu ambliopie, în special integralitatea (adesea caracterul de tot sau de imagine continuă nu se poate realiza fără intervenția integratorilor verbali), structuralitatea (elementele obiectului - stimul nu apar organizate și structurate ierarhic cu semnificație informațională), selectivitatea (raportul obiect-fond se realizează cu dificultate mai ales în context perceptiv complex), constanța (obiectele sunt identificate între anumite limite, independent de distanța și poziția față de subiect, dar apar frecvent și confuzii perceptiv) și semnificația (Gherguț, 2005, p. 154).

Pentru copiii preșcolari sau de vârstă școlară mică cu diferite grade de ambliopie reprezentările vizuale sunt incorecte, incomplete, deformate sub aspectul formei, mărimii, culorii, raporturilor spațiale, dimensiunilor, detaliilor.

Memoria nevăzătorului are anumite particularități deoarece ea trebuie să ofere o serie de informații absolut necesare orientării acestuia în spațiu – topografia locului, a reperelor tactile, auditive, constanța direcțiilor, a numărului de pași sau de scări, adică o permanentă solicitare în situații în care copilul cu vedere normală nu face apel la memorie ele constituindu-se în acțiuni automatizate.

În ceea ce privește gândirea, putem spune că în condițiile unor activități educative normale, cu respectarea și exploatarea optimă a dominanțelor senzoriale ale copilului deficient vizual se pot asigura condiții de evoluție normală în plan intelectual.

Din punct de vedere afectiv unii copii nevăzători pot manifesta o atitudine pasivă, de neîncredere în forțele proprii, timiditate excesivă, izolare. Atunci când copilul este scos din mediul familial are reacții întărite care pot merge până la stări de anxietate, deprimare, refuz al activităților școlare. Alți copii prezintă un grad ridicat de agitație, sunt neastâmpărați, violenți chiar, cu manifestări de negativism (Gherguț, 2005, p. 155).

Momentul apariției deficienței de vedere, dinamica, gravitatea acesteia au o semnificație deosebită pentru dezvoltarea generală a deficienților vizuali atât pe plan fizic cât și pe plan psihic și psihosocial.

Compensarea deficienței vizuale este înainte de toate un proces de adaptare, fenomen curent și în absența deficiențelor în general este fenomenul care apare ca răspuns la condițiile externe. În condițiile deficienței pentru adaptare sau readaptare sunt mobilizate disponibilități care ar fi rămas neutilizate.

Compensarea exprimă capacitatea sistemului biologic de a rezista la perturbații. Este un fenomen de structurare sau restructurare a schemelor funcționale, de mobilizare a surselor energetice ale organismului în lupta împotriva deficiențelor congenitale sau dobândite.

Compensarea se realizează prin mijloace naturale ale organismului, dar și prin mijloace tehnice - ochelari, lupe, aparate opto-electronice care îi ajută pe cei cu cecitate nocturnă, ochelari cu celule fotosensibile ce transformă sursa de lumină în sunete, pentru a facilita orientarea (Rozorea, Mușu, 1997, p. 239).

La nevăzători consecințele orbirii se manifestă într-o manieră comună, dar și diferențiată între cei congenitali și cei ce-au dobândit cecitatea:

- la cei congenitali lipsa totală a reprezentărilor vizuale face ca de la naștere să se structureze o schemă funcțională fără participarea vederii, o echilibrare la nivelul analizatorilor valizi care să compenseze absența analizatorului vizual.
- se stabilește de la început o dominanță tactilo-motorie și auditiv-motorie, deși procesul de instrucție este mai dificil la cei congenitali, unii specialiști spun că se lucrează mai ușor cu aceștia pentru că apar dezechilibre la nivelul personalității;
- la nevăzători în elaborarea mecanismelor compensatorii găsim aceleași procese nervoase ce stau la baza organismului normal, dar ele apar din alte relații îmbinându-se în mod original, apar altfel organizate;
- restructurările ce au loc nu atrag crearea de substituiri morfologice, ci doar crearea de funcții adaptative noi prin includerea dominantă a analizatorului tactil-auditiv și formarea de imagini mentale pe baza acestora;
- în cecitatea survenită reprezentările fiind păstrate, ele participă la structurarea și întregirea imaginilor senzoriale; este vorba de o restructurare a schemei funcționale realizându-se cu participarea reprezentărilor vizuale pe care le au;
- deosebirea este în plan psihologic între cei la care cecitatea survine brusc și cei la care survine după o evoluție lentă;
- în cea care survine brusc, dezechilibrul cuprinde stereotipiile cunoașterii și orientarea în modalitatea optică, consecințele sunt mai grave; la ceilalți funcțiile vederii pot fi transferate treptat analizatorilor valizi întâmpinând momentul critic.

În procesul compensării în afara analizatorilor participă și memoria, atenția și gândirea (prin operațiile lor fundamentale și prin analiza și sinteza datelor percepute).

La ambliopi compensarea se realizează prin exerciții polisenzoriale, dar acestea trebuie să se subordoneze activității vizuale și nu să înlocuiască analizatorul vizual. Ei trebuie învățați să-și folosească potențialul vizual existent.

În cazul copiilor cu deficiență de vedere un element foarte important ce trebuie valorificat în activitățile de recuperare și educare este capacitatea de compensare a pierderilor de vedere datorită plasticității sistemului nervos central.

Acest fapt permite ca un copil cu deficiență de vedere să prezinte o acuitate auditivă, tactilă, olfactivă, termică, vibratorie, proprioceptivă mai ridicată decât cea a unui copil normal (Gherguț, 2006, p. 179).

De asemenea procesele perceptive, cognitive și psihomotorii pot prezenta anumite particularități specifice în funcție de dominanța aferențelor senzoriale iar posibilitățile de exprimare (de răspuns la stimuli intrinseci și extrinseci) pot fi conforme cu diversitatea experiențelor perceptive și cu tipul, gravitatea deficienței vizuale a copilului respectiv.

Compensarea deficienței de vedere prin stimularea și dezvoltarea celorlalte simțuri are o importanță crucială pentru formarea capacităților și abilităților intelectuale, a competențelor sociale și emoționale contribuind la integrarea școlară a copilului. Educația oferită copiilor la vârstă timpurie pune bazele dezvoltării ulterioare.

Bibliografie:

1. Cucos, C., (2006), *Pedagogie. Ediția a II-a revăzută și adăugită*, Editura Polirom, Iași
2. Gherguț, A., (2005), *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*, Editura Polirom, Iași
3. Preda, V., (1999), *Intervenția precoce în educarea copiilor deficienți vizuali*, Presa Universitară Clujeană
4. Rozorea, A., Mușu, I., (1997), *Deficiența de vedere*, Editura Pro Humanitate, București
5. Stan, L., (2014), *Pedagogia preșcolărității și școlărității mici*, Editura Polirom, Iași

Noile tehnologii utile pentru persoanele cu deficiențe de vedere

*Profesor Doleanu Mihai Gabriel,
Liceul Special „Moldova”, Târgu Frumos*

Nu există nicio îndoială legată de faptul că tehnologiile din toate ramurile și domeniile vor continua să evolueze și să se dezvolte într-un ritm accelerat, inclusiv cele destinate persoanelor cu deficiențe. Industria tehnologică destinată persoanelor cu deficiențe de vedere beneficiază și ea de o atenție sporită, înregistrându-se progrese semnificative în mai multe direcții, de aceea este relevantă prezentarea câtorva dintre noile inovații.

a) OrCam MyEye 2.0 - Fig. 3.1.

Acest dispozitiv dispune de o tehnologie foarte avansată și îndeplinește o serie de funcții inteligente cu scopul de a crește independența persoanelor nevăzătoare. Utilizând inteligența artificială (AI), dispozitivul este capabil să recunoască și să citească instantaneu texte de pe orice mediu fie printat sau digital. Ziarele, cărțile, ecranele computerelor și ale smartphone-urilor, meniurile restaurantelor, etichetele produselor din supermarket, semnele de circulație și multe altele sunt accesibile purtătorului dispozitivului care poate îl poate activa prin simplul gest al arătării cu degetul.

Prin urmărirea privirii utilizatorului aparatul identifică în timp real culori, bancnote sau orice alt obiect, iar prin intermediul camerelor cu care este dotat, are capacitatea de a memora și recunoaște fețele celor din jur.

Printre multitudinea de avantaje ale acestui dispozitiv putem enumera:

- disponibilitatea în 25 de limbi;
 - portabilitatea, este ușor și compact;
 - interfața discretă, mobilă și ușor de utilizat, fiind gândită special pentru ca experiența utilizatorului să fie cât mai facilă;
 - se montează magnetic pe rama ochelarilor și cântărește doar 22,5 grame;
 - permite activarea prin simpla urmărire a privirii purtătorului sau printr-un gest intuitiv de arătare cu degetul, permițând utilizarea cu mâinile libere.
- Comunicarea dintre utilizator și aparat se petrece astfel fără a fi nevoie de un smartphone suport sau Wi-Fi, asigurând în același timp confidențialitatea datelor.



Fig. 3.1. OrCam MyEye 2.0

b) Bastonul inteligent (WeWalk) - Fig. 3.2.

Pentru a îmbunătăți mobilitatea și orientarea persoanelor cu deficiențe de vedere, specialiștii din domeniul tehnologic au proiectat dispozitive și aplicații inteligente care interacționează cu telefonul îndeplinind o gamă variată de funcții. Bastonul rămâne instrumentul de orientare cel mai răspândit pentru deplasările în spații mari, necunoscute, imprevizibile, fiind utilizat și astăzi pentru educația elevilor în ceea ce privește orientarea spațială. Cum era de așteptat față de versiunea originală bastonul a suferit transformări tehnologice care aduc îmbunătățiri semnificative ce urmează a fi prezentate. Un astfel de dispozitiv smart care ajută persoanele cu deficiență de vedere să ajungă la destinație în siguranță într-un mod eficient și independent este bastonul WeWalk. Acesta poate fi conectat la un smartphone cu sistem de operare Android sau iOS, este dotat cu butoane tactile, difuzor și microfon. Îndeplinește o serie de funcții moderne cum ar fi: detectarea obstacolelor prin senzori cu ultrasunete (notificarea și avertizarea prin vibrații atunci când apar orice fel de obstacole, de la simple crengi la copaci, semne de circulație, etc.) și comunicarea cu aplicația Google Maps (poate fi accesată și prin comenzi vocale) pentru a oferi suport de navigație. Un alt avantaj al bastonului este că poate oferi utilizatorului diverse informații (vreme, funcție de reminder, calendar, ceas, etc.)

Cu toate că bastonul beneficiază de specificații noi, moderne, trebuie avut în vedere faptul că are componente electronice sensibile și nu poate fi utilizat pe ploaie, iar senzorul cu ultrasunete poziționat în partea din față a mânerului nu trebuie acoperit, supus la șocuri puternice sau manipulat necorespunzător.



Fig.3.2. Baston inteligent – WeWalk

c) Brățara inteligentă (fig.3.3.) vine să completeze ajutorul oferit de baston, ea combină un sonar sau senzor pentru ecolocație cu un dispozitiv de înaltă rezoluție care emite vibrații pe care utilizatorul le poate simți. La fel ca și bastonul WeWalk, poate interacționa cu telefonul inteligent, utilizatorul fiind informat prin vibrații despre obiectele și obstacolele aflate la o distanță de maxim 5 metri depărtare, prevenind astfel potențialele accidente și oferind o experiență mai plăcută pe parcursul deplasării. Cu cât nevăzătorul se apropie mai mult de un obstacol, cu atât frecvența vibrației crește, iar atunci când obstacolul este suficient de aproape pentru a-l atinge cu mâna întinsă, vibrația devine continuă. Un avantaj al acestui tip de brățară este că dispune de o mulțime de funcții adiționale cum ar fi:

- Aflarea orei discret, prin vibrațiile brățării folosind gestul de răsfoire la stânga sau la dreapta pe panoul tactil de pe fața brățării;
- Actualizarea nelimitată a softului;

- Personalizarea - se ajustează raza sonarului, sensibilitatea lui și intensitatea vibrațiilor din aplicație;
- Conectarea printr-un gest al mâinii cu brățara la Google Maps, primind astfel indicații de navigare către diverse puncte de interes cum ar fi restaurante, magazine, spitale, bănci etc.
- Aflarea pașilor făcuți într-o zi, setarea de alarme, identificarea poziției telefonului rătăcit într-o încăpere (dacă telefonul este în raza de conectare Bluetooth, acesta va începe să fluiera și să vibreze, indicând unde se află).

Ca și dezavantaj putem menționa faptul că navigația și sonarul au funcții independente, așadar când se utilizează brățara pentru informații de navigație, detectarea obstacolelor va fi dezactivată automat.

Orientarea și mobilitatea reprezintă un obiectiv esențial în educarea elevilor deficienți de vedere, un proces amplu, complex prin care se antrenează și se dezvoltă componentele psihomotorii. Deprinderile sunt achiziționate treptat prin diferite exerciții, în timp, iar pentru a realiza progrese care să aducă independența în orientarea și mobilitatea spațială trebuie să fie îndeplinite mai multe condiții precum o motivație puternică, suport afectiv, intervenție timpurie, calitatea educației, activitatea intelectuală intensă, atitudinea celor din jur, etc.

Ca o concluzie trebuie să specificăm că pentru a utiliza eficient aceste dispozitive inteligente trebuie ca utilizatorii acestora să stăpânească mai întâi foarte bine tehnicile și metodele tradiționale de orientare și mobilitate. Capacitatea de orientare spațială se dezvoltă pe parcursul întregii vieți, prin convergența tuturor factorilor educaționali și prin autoeducație. În școlile destinate educației elevilor deficienți vizuali, această pregătire se realizează printr-un sistem complex de exercitare, în orele special prevăzute în Planul de învățământ.

Tehnologia modernă vine cu funcții suplimentare, utile, însă baza trebuie să o constituie antrenarea tuturor componentelor implicate în activitățile de orientare și mobilitate (motrice, senzoriale, cognitive și afectiv-motivaționale).



Fig. 3.3 Brățară inteligentă-Sunu

c. Tableta Braille (cu ecran tactil)

Acest gen de dispozitive sunt încă la stadiul de proiect, se caută și se dezvoltă soluții pentru a schimba tehnologia care stă la baza afișajelor Braille. La ora actuală aceasta constă în folosirea unor mici pini din plastic care sunt împinși în sus sau jos, formând acele puncte interpretate ca scris Braille sau simboluri. Cercetătorii au reușit

să înlocuiască plasticul cu bule de lichid sau aer, care ies în evidență, formând aceleași modele.

Unul din brandurile care produce astfel de tablete este Blitab. El promite să vină cu o serie de îmbunătățiri și funcții care să ofere avantaje revoluționare utilizatorilor cu deficiențe de vedere.

Tableta conține:

- o porțiune superioară constând într-un afișaj Braille cu o suprafață inteligentă care conține mai multe linii (14 rânduri cu 23 de celule Braille)

- porțiunea de jos a tabletei are sistem de operare Android cu Wi-Fi și Bluetooth, asta însemnând că permite rularea aplicațiilor Android, efectuând sarcini la fel ca oricare alt dispozitiv; acceptă și funcțiile de accesibilitate din iOS, cum ar fi VoiceOver.

Cele mai importante specificații ale acestui tip de tabletă sunt:

- convertirea instantanee a imaginilor vizuale în diagrame tactile digitale, elevii având în acest fel acces la imaginile din manual. O altă utilizare practică a acestei funcții este convertirea hărților în imagini tactile îmbunătățind astfel posibilitățile de orientare și mobilitate

- nu mai este nevoie de foarte multe componente scumpe și de acel motor care pune pini în mișcare.

- prețul unei tablete Braille de acest gen ar fi de 700 de lire sterline sau chiar mai puțin pe viitor. O problemă e ca în acest moment tabletele Braille afișează doar un rând de text deodată și nici vorbă de simboluri complexe sau grafice.

Această tehnologie revoluționară este rentabilă. Blitab va fi disponibil în curând publicului cu prețul de vânzare cu amănuntul anticipat de 500 USD.



Fig. 3.4 Tabletă Braille cu întregul ecran tactil (prototip)



Fig. 3.5. Full page Braille display asemănător cu Kindell care ar putea să afișeze și grafice

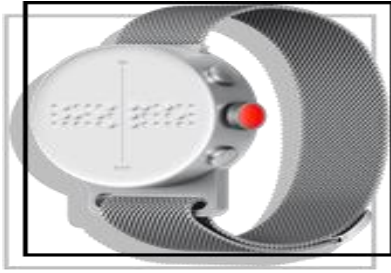


Fig. 3.6. Ceas cu ecran tactil

Având în vedere faptul că tehnologiile evoluează într-un ritm accelerat, profesorii sunt obligați să țină pasul cu acestea pentru a le putea valorifica cât mai mult în procesul instrucțional. Cu atât mai importante sunt noile tehnologiile asistive care pot îmbunătăți și crește calitatea vieții persoanelor cu dizabilități.

Bibliografie:

1. A. Edward Blackhurst, *Perspectives on applications of technology in the field of learning disabilities*, Learning Disability Quarterly, Volume 28, Spring 2005
2. Diane Pedrotty Bryant, Brian R. Bryant, *Assistive Technology for People with Disabilities*, Pearson, 2003
3. Făt, Silvia & Adrian Labăr. Eficiența utilizării noilor tehnologii în educație. EduTIC 2009. Raport de cercetare evaluativă. Bucuresti: Centrul pentru Inovare în Educație, 2009.
4. Florin Verza, Florin Emil Verza, *Tratat de psihopedagogie specială*, Ed. Universității din București, 2011
5. Joan L. Green, *Assistive Technology in Special Education: Resources to Support Literacy, Communication, and Learning Differences*, Ed. Routledge, 2018
6. Johnston, Beard, & Carpenter, 2007, *Assistive Technology, Access for all students*, Ed. Pearson
7. Linda B. Johnston, Lawrence A. Beard, Laura A. Bowden Carpenter, *Assistive Technology: Access for All Students*, Pearson, 2007
8. Preda, Vasile (coord.), *Universul sistemului Braille în contextul actual al educației speciale: conferință națională: ed. I*, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2009

Articole de specialitate:

1. A. Edward Blackhurst, Ph.D., *Perspectives on Applications of Technology in the Field of Learning Disabilities*, Volume: 28 issue: 2, pag: 175-178 Issue published: May 1, 2005
2. Jaroslaw Wiazowski, Ph.D., *Assessing Students' Needs for Assistive Technology (2009)*, Assistive Technology for Students who are Blind or have Low Vision.
3. JohnWiley & Sons, Inc. Published 2015 by JohnWiley & Sons, Inc., *Access Technologies and Accessibility for Inclusion*, The International Encyclopedia

of Digital Communication and Society, First Edition, Edited by Robin Mansell and Peng Hwa Ang. 2015

4. Maria-Elena Osiceanu, Silviu Ghioc, *Rolul și importanța tehnologiei informatice adaptate (TIA) în procesul de integrare socială a persoanelor cu handicap*, Revista Română de Interacțiune Om-Calculator, 1 133-144, MatrixRom, 2008
5. Marian Pădure, *Interacțiunea utilizatorului cu deficiență de vedere cu tehnologiile de acces*, Revista Română de Interacțiune Om-Calculator, 3(1) 65-78, MatrixRom, 2010

Site-uri:

1. https://www.baum.ro/accesegov/index.php?language=ro&pagina=tehnologii_asistive
2. <http://www.wati.org/>

Rolul basmului în dezvoltarea cognitivă și abilităților emoționale la copiii cu deficiențe de vedere

*Profesor Cîtea Petronela,
Liceul Special „Moldova”, Târgu-Frumos*

Din vremuri imemorabile, basmele au fost metode eficiente și favorite de a comunica informația, a preda valori și a împărtăși lecțiile importante ale vieții. Doar a auzi acele cinci cuvinte atât de des rostite „A fost odată ca niciodată...” este o trecere instantanee de la o realitate la închipuire sau la un nivel diferit de procesare. Cuvintele acestea seamănă cu o inducție hipnotică, o invitație de a participa la o relație unică atât cu povestitorul cât și cu personajele basmului. Sunt cuvinte care-l invită pe ascultător la călătoria în lumea imaginației, în care realitate poate fi suspendată și învățarea poate fi sporită.

Împărtășirea de povești, basme, poate construi relații, poate naște idei, poate oferi modele pentru comportamente viitoare și poate îmbunătăți înțelegerea. Putem vedea o parte din noi înșine în povestitor și personaje, putem fi influențați, puțin câte puțin de atitudinile, valorile și abilitățile lor. S-a spus înainte că, odată ce am auzit o poveste, nu putem anula efectul ei și că e posibil să se fi schimbat ceva pentru totdeauna.

Cu mult înainte ca strămoșii noștri să înceapă să picteze pe pereții peșterilor, simboluri gravate în piatră, bătrânii au transmis povești oamenilor mai tineri. Ei comunicau prin aceste povești aparent simple, mesaje despre a nu fura, a nu fi egoist sau a nu-și pierde cumpătul.

Dacă poveștile noastre despre lume au ca subiect interconexiunea dintre toate ființele vii de pe planetă, probabil că noi vom duce o viață cu blândețe și respect pentru pământ și creaturile lui. Dacă suntem crescuți cu povești despre animozitatea și ostilitatea dintre religii și culturi, s-ar putea să fim înclinați către conflicte cu vecinii și astfel sortiți unei vieți trăite cu ură. Imaginile vii ale basmelor umple inconștientul unui copil, devenind un fel de depozit de situații de viață, modalități de comunicare cu alte persoane, rezolvarea problemelor de viață și implementarea planurilor. Dar copilul nu va putea folosi aceste comori dacă nimeni nu a discutat cu el pe marginea basmului. De aceea am considerat că în activitățile desfășurate împreună cu copiii cu deficiențe de vedere, este necesar să înțelegem basmele, să căutăm și să găsim înțelesuri ascunse și lecții de viață împreună. Și în acest caz, basmele nu vor distanța un copil de realitate. Dimpotrivă, ei vor fi capabili să devină creatori în viața reală. Dacă basmul nu este analizat, multe dintre semnificațiile și lecțiile sale rămân inconștiente. O analiză a unui basm va ajuta la înțelegerea și introducerea celor mai importante informații în practica vieții, la construirea unui sistem armonios de valori.

Semnificația analizei unui basm este de a înțelege și interpreta esența situațiilor

de basm, a imaginilor, a structurilor de complot. Această direcție de lucru se bazează pe ideea că fiecare situație de basm are un sens ascuns uriaș, experiența rezolvării problemelor complexe de viață de către strămoșii noștri, informații despre aceasta sunt criptate în imagini de basm. Procesul de decizie și discuție în grup îmbogățește foarte mult experiența de viață a copilului: cu cât are mai multe opțiuni pentru răspuns și comportament într-o situație dată, cu atât va fi mai adaptat la viață. În acest fel, lucrul cu copiii în cadrul direcției analitice a basmului contribuie la: dezvoltarea gândirii creative a copilului, îmbunătățirea limbajului verbal (copilul învață să-și formuleze clar și corect gândurile), dezvoltarea fanteziei și a imaginației, dezvoltarea capacității de gândire profundă imaginativă, stabilirea unor relații cauză-efect, dezvoltarea empatiei (înțelegerea stării emoționale a unei alte persoane prin empatie) și abilități de ascultare.

Datorită acestor discuții, copilul va înțelege următorul aspect: drumul vieții este dificil nu este neted și simplu, că fiecare provocare te ajută să devii mai puternic, că cel mai valoros lucru este câștigat prin muncă și că ceea ce este primit cu ușurință și pentru nimic poate dispărea la fel de repede. Basmul sugerează că binele câștigă întotdeauna iar justiția este mai eficientă decât forța brută.

Charles Perrault, vorbind despre rolul educativ al basmelor pe care le-a creat cu atâta măiestrie, spunea: ”Oricât de simple și ușoare ar părea aceste povești, ele nasc, fără îndoială între copii, dorința de a fi asemănători cu cei buni care ajung fericiți, în același timp se naște în sufletul lor teama față de nenorocirile ce li s-ar putea întâmpla dacă i-ar urma pe cei răi.”

Copiii iubesc și ascultă cu plăcere povești și basme pentru că răspund necesității lor de a ști, de a cunoaște, de a înțelege cum se împlinesc năzuințele spre mai bine, spre frumos. Pornind de la această idee educația morală și afectivă prin basm a elevilor cu deficiențe de vedere este posibilă și necesară. În procesul de utilizare a lecturii și a analizei basmului în activitatea mea de profesor -educator, am desfășurat în cadrul programului de terapie educațională complexă și integrată o serie de dezbateri.

Toate aceste discuții, dezbateri pe marginea basmului au ca scop, crearea unei stări emoționale pozitive, necesare depășirii momentelor de criză apărute în urma efectelor produse de existența dizabilității de vedere specifice fiecărui copil participant la această cercetare.

Copilul cu deficiențe de vedere află din paginile de cărților despre natură și societate, despre viața oamenilor cu faptele și consecințele lor, despre viața animalelor și a plantelor. Astfel, basmul, cum am arătat pe parcursul lucrării de față, are o importanță deosebită pentru instrucția și educația elevilor; prin conținutul său bogat în imagini, stimulează pe copii în cunoașterea realității și proiectarea în lumea fictivă a posibilului, dând expresia verbală specifică gândurilor și dorințelor lor, stărilor emoționale și fanteziei lor creatoare. Mai mult ca oricare dintre speciile literare pentru copii, basmul a avut și are încă cea mai largă audiență în rândul copiilor, fiind de aceea valorificat și în procesul instructiv-educativ școlar.

În acest sens, valoarea basmelor este deosebită pentru faptul că el contribuie la dezvoltarea vorbirii, stimulează imaginația, gândirea, formarea deprinderilor de a-și exprima cu ușurință gândurile și impresiile, de a le reda în mod inteligibil, cursiv,

logic și cronologic, deprindere care le este necesară în procesul comunicării cu cei din jur și mai ales constituie un bun prilej de dezvoltare și educare a trăsăturilor morale și estetice. Am arătat în ultimele două capitole ale acestei lucrări faptul că prin particularitățile lor psiho-intelectuale și afectiv-voliționale, copii cu deficiențe de vedere se regăsesc în lumea basmului, ca lume a jocului asumându-și roluri ale eroilor și identificându-se moral și sufletește cu faptele și vorbele eroilor pozitivi; prin structura lor deschisă către univers, către faptele bune, ei se manifestă drept partizani ai binelui, susțin cu intensitate afectivă lupta eroică a personajului principal împotriva faptelor răului.

Dezvoltarea gândirii, a creativității, ocupă un loc important în noua configurație a cunoașterii lumii înconjurătoare a copilului cu deficiență de vedere. Funcția creatoare a imaginației aparține omului comun și este de-a dreptul o condiție necesară a vieții cotidiene. „Germenii de imaginație creativă se manifestă în jocurile animalelor, dar cu atât mai mult se manifestă ei în viața copilului. Jocul nu este o simplă amintire a unor impresii trăite, ci o reelaborare creatoare a acestora, un proces de-a lungul căruia copilul combină între ele datele experienței pentru a construi o nouă realitate, corespunzătoare seriozității și nevoilor sale.”

Creativitatea e sinonimă cu gândirea divergentă, capabilă să rupă continuu schemele experienței. E „creativă” o minte totdeauna în lucru, totdeauna pornită să întrebe, să descopere probleme unde alții găsesc răspunsuri satisfăcătoare, nestingherită în situațiile fluide în care alții presimt numai pericole, capabilă de judecăți autonome și independente, care respinge ceea ce este codificat, care manipulează din nou obiecte și concepte fără să se lase inhibată de conformism. Toate aceste calități se manifestă în procesul creativ.

Basmul își are un rol privilegiat în viața copilului și în activitățile procesului de învățământ. Eroilor poveștilor și basmelor constituie pentru copii modele de urmat. Prin faptele eroilor pozitivi, ei învață să fie curajoși și dârzi, perseverenți și hotărâți, modești și harnici, cinstiți și drepiți, cu compasiune față de cei mai slabi, cu încredere în forțele lor, eradicând răul și semănând binele.

Sistemul educațional comportă un avantaj deosebit față de formele tradiționale orale de comunicare și însușire a basmului; în școală se cultivă curent posibilitățile de accentuare a valorilor instructiv-educative ale basmului și de asimilare a lor până la posibilitatea de creație personală în baza schemelor interioare stereotipe ale acestuia.

În acest sens este necesară însă o metodologie didactică specifică, apropiată „pe deoparte” de modul tradițional al povestitorului, iar „pe de altă parte”, depășind acest model de stimulare a creativității. Pe parcursul lucrării am prezentat mai multe forme și modalități de transmitere și asimilare a basmului, prin activități și am insistat pe necesitatea creării și păstrării climatului adecvat pentru a menține starea de disponibilitate a copilului pentru lumea basmelor.

Prilejuind copilului puternice emoții estetice, basmul este un excelent mijloc de educare a gustului pentru frumos. Lumea imaginarului din basm facilitează copilului înțelegerea unor legi elementare și fundamentale ale lumii prin specificitatea confruntărilor din lumea basmelor, care se întemeiază întotdeauna pe ciocnirea dintre esență și aparență, dintre ascultare și neascultare, adică pe ciocnirea dintre virtuții și defecte, dintre bine și rău.

Am dorit, de asemenea, să pun în evidență valorile educative și de formare ale basmului și modalitățile de analiză. Metodologia analizei are specificitatea ei și se constituie ca una dintre cele mai eficiente forme ale relației copilului cu basmul. În cadrul activităților de terapie educațională complexă și integrată se folosesc variante simple, în curs de constituire ale tuturor metodelor folosite în procesul de învățământ în general: observația spontană, observația dirijată de adult, observația după un plan simplu, algoritmic, învățat deja; demonstrația; modelarea; experiența dirijată; lucrarea practică; proiectul doar în forme simple și dirijate; explicația, ca argumentare și raționament logic, ca descriere, caracterizare, definiție, narațiune; conversația euristică și de verificare; activitatea cu cartea; exercițiul dirijat și independent. Prin toate metodele se urmărește eficiența în cunoaștere, participarea activă, creșterea a copilului, întreținerea curiozității și a plăcerii de a cunoaște și însușirea metodelor folosite dirijate pentru a fi preluate și independente. Se remarcă faptul că, în spiritul didacticii moderne, însușirea valorilor educative ale basmului se evaluează optimal în stimularea creativității copiilor, respectiv în crearea de povești de către copii.

Formele metodice pe care le îmbracă efortul și plăcerea profesorului-educator pentru acest gen de activitate, asigurând aprofundarea psihopedagogică, atât a esenței, cât și a celor mai mici amănunte ale poveștii, precum și premisele creației personale de povești și basme determină realizarea obiectivului de bază ale acestor activități însușirea valorilor instructiv-educative ale basmului și manifestarea lor în comportamentul curent și în cel creativ.

Mobilitatea digitală în educație

*Profesor Popescu Gianina,
Colegiul Tehnic „Ion Holban” Iași*

Lucrarea prezintă utilizarea dispozitivelor în educație. În mediul educațional sunt tot mai importante mobilitatea digitală și conectivitatea. Constatăm că elevii utilizează dispozitivele mobile, le verifică frecvent și foarte des se întâmplă să utilizeze mai multe dispozitive mobile în același timp. Prin dispozitive mobile înțelegem o categorie distinctă de tehnologie noncomputer care include următoarele: smartphone, tabletă, telefon mobil, phabletă, smartwatch, brățară fitness.

În viața personală, mobilitatea digitală și conectivitatea sunt tot mai importante, dar și în mediul educațional. În baza observării comportamentelor, constatăm că elevii utilizează dispozitivele mobile, le verifică frecvent și foarte des se întâmplă să utilizeze mai multe dispozitive mobile în același timp. Ce conținuturi accesează utilizatorii, câte aplicații descarcă, care sunt beneficiile pe care le asociază utilizării dispozitivelor mobile? Prin dispozitive mobile înțelegem o categorie distinctă de tehnologie noncomputer care include următoarele: smartphone, tabletă, telefon mobil, phabletă, smartwatch, brățară fitness. Acestea pot constitui resurse pentru orice disciplină. În cadrul proiectului ERASMUS +, “Educație pentru toți într-o școală europeană”, desfășurat în cadrul Colegiului Tehnic “Ion Holban” Iași, s-a urmarit îmbunătățirea calității actului didactic prin dezvoltarea competențelor psihopedagogice, metodice și manageriale ale personalului didactic, prin identificarea metodelor didactice și a resurselor educaționale care să susțină motivația elevilor pentru învățare și creșterea vizibilității școlii în context european și internațional. Obiectivul proiectului “Educație pentru toți într-o școală europeană” a fost îmbunătățirea utilizării competențelor digitale în educație, adaptarea TIC la nevoile educaționale ale elevilor școlii noastre prin crearea de resurse digitale pentru școală

Pe parcursul cursului „TIC în educație” au fost urmarite obiectivele următoare:

- Furnizarea unor informații generale despre TIC;
- Definirea utilizării TIC în educație cu beneficiile sale, oferirea unor idei practice pentru profesori pentru a putea integra tehnologia în lecțiile lor;
- Familiarizarea cadrelor didactice cu actualele tendințe de pe Internet și cum pot fi aplicate acestea pentru crearea unei lecții;
- Identificarea posibilelor dezavantaje ale TIC în educație, la fel ca și în viața reală, și cum pot fi evitate acestea;
- Furnizarea unor resurse și instrumente variate prin care profesorii pot îmbunătăți conținutul învățării
- Introducerea unor modalități de motivare și de gândire creativă prin intermediul TIC, atât pentru profesori, cât și pentru elevi;

- Introducerea și explicarea modalităților de comunicare consolidate în cadrul procesului de predare și învățare prin intermediul TIC;

- Schimb de experiență și bune practici între cadre didactice din diferite țări. Una dintre activități desfășurate în cadrul proiectului a fost utilizarea dispozitivelor mobile în sprijinirea învățării. Kahoot! este un instrument informatic creat pe o platformă gratuită de învățare bazată pe joc și tehnologie educațională. Lansată în august 2013 în Norvegia, în prezent platforma Kahoot! este folosită de peste 50 milioane de oameni din 180 de țări. Aceasta platformă a fost proiectată pentru a fi accesibilă la clasă și în alte medii de învățământ din întreaga lume. Aplicațiile/Jocurile de învățare Kahoot! pot fi create de oricine (profesor sau elev), pe orice subiect al unei discipline de studiu, și pentru elevi de toate vârstele. A câștigat rapid popularitate datorită faptului că se poate accesa folosind orice dispozitiv, calculator sau laptop, tabletă, telefon mobil, care dispune de un browser Web. De asemenea, se adresează tuturor profesorilor și elevilor, cu mențiunea că platforma Kahoot! poate fi utilizată la clasă, pentru orice disciplină de studiu. Platforma Kahoot! este folosită în mod obișnuit pentru a revedea cunoștințele elevilor și pentru evaluarea formativă, sau ca o modalitate de a schimba activitățile tradiționale ale clasei. De asemenea, Kahoot! poate fi utilizată pentru distracție, cum ar fi jocuri diverse. Platforma este concepută pentru învățarea socială, cu cursanții adunați în jurul unui ecran comun. Într-un mediu tipic în clasă, acesta poate fi o tablă interactivă, un proiector sau un monitor de calculator. Site-ul poate fi de asemenea utilizat prin intermediul unor instrumente de partajare a ecranului, precum Skype sau Google Hangouts.

Importanța utilizării aplicației KAHOOT:

- Obiectivitatea evaluării rezultatelor - Factorul uman implicat în evaluare este, prin natura sa, subiectiv, de aceea și actul evaluativ este influențat de subiectivism. Printr-o evaluare asistată de calculator elevul nu va mai avea senzația că a fost defavorizat într-un fel sau altul.

- Feed-back imediat pentru elev și profesor - Folosirea acestor aplicații asigură corectarea imediată a răspunsurilor, elevul dându-și astfel seama ce parte a materiei stăpânește mai puțin, iar profesorul își poate proiecta mult mai rapid activitățile de reglare.
- Reducerea factorului stress - Utilizarea acestor aplicații în evaluare încurajează crearea unui climat de învățare plăcut, relaxat.

- Centralizarea și stocarea rezultatelor - Stocarea rezultatelor elevilor la diferite teste și interpretarea grafică a acestora permite crearea unei baze on-line cu informații referitoare la nivelul lor de cunoștințe, dobândite la nivelul evaluărilor și oferă o perspectivă de ansamblu asupra activității elevilor pe o perioadă mai lungă de timp.

- Diversificarea modalităților de evaluare - Folosirea acestor aplicații îmbogățesc practica evaluativă, evitând rutina și monotonia.

Interactivitate. Dezvoltarea perspicacității, atenției, distributivității și creativității. Avantajele utilizării aplicației KAHOOT: pentru profesori:

- Îmbunătățirea calității actului de predare-învățare-evaluare;
- Ridicarea standardelor la nivelul competențelor digitale;
- Dezvoltarea creativității în proiectare. pentru elevi:
- Îmbunătățirea abilităților digitale;

- Dezvoltarea auto-controlului;

- Înțelegerea reciprocă;

- Dezvoltarea încrederii de sine. Este foarte important faptul că elevii percep utilizarea acestei aplicații ca pe un joc, ei nu simt că sunt evaluați, sunt relaxați și dornici de a interacționa și mai mult cu tehnologia digitală în mediul școlar, în educație și, de ce nu, în autoeducație. Exemplu: Pentru crearea unui cont se accesează pagina <https://kahoot.com> și opțiunea Sign up, unde se vor înregistra datele personale, alegând utilizarea ca profesor (Teacher). Pentru crearea unui test se alege comanda Quiz, care deschide pagina unde se vor înregistra datele testului. Prin opțiunea Ok, go! se trece la scrierea întrebărilor corespunzătoare testului, apăsând pentru fiecare întrebare nouă, opțiunea Add question. Utilizarea Kahoot în activitatea proprie cu elevii, la clasă, va avea un impact atât în procesul învățării și evaluării, cât și în motivarea elevilor pentru a-și îmbogăți permanent modalitățile de învățare. Cel mai important motiv al utilizării acestor dispozitive mobile este legat tocmai, de mobilitatea acestora, ele putând fi folosite în orice sală de clasă, nu numai în laboratorul de informatică. De asemenea, aceste dispozitive mobile, cu care sunt deja obișnuiți elevii, pot fi folosite și pentru activități în afara școlii (extrașcolare). Permite elevilor să fie autonomi și activi în procesul de învățare-evaluare favorizând diferențierea și individualizarea învățării.

Bibliografie:

1. *Ionescu, M., Radu I.* (2004), *Didactica modernă*, Editura Dacia, Cluj Napoca;
2. *Logofătu M., Garabet M., Voicu A., Păușan E.* (2003), *Tehnologia Informației și a Comunicațiilor în școala modernă*, Editura Credis, București;
3. Revista online *New Projects*, nr. 9, 2017, ISSN 2065-778;
4. *Ciungu P.* (2005), *Armonizarea învățământului românesc cu cel european - puncte de vedere*, Ed. Universitas, Petroșani.

Acțiunea muzicii la elevii cu dizabilitate motorie

*Profesor Cristian Chelaru,
Colegiul Tehnic „Ion Holban”, Iași*

Articolul se dorește a fi o reflexie asupra efectelor benefice a terapiei prin muzică a elevilor cu dizabilități motorii și nu numai.

În prima parte sunt subliniate modalitățile de influențare a activităților psihice și fiziologice prin muzică, a doua parte sunt menționate aspecte privind programul de intervenție prin muzicoterapie care presupune stabilirea tipului de efect al muzicii de care are nevoie elevul.

Elevii ar trebui să aibă în egală măsură șansa de a experimenta beneficiile muzicii și de a nu lăsa dizabilitățile lor fizice să îi oprească de la activități.

Influența muzicii asupra psihicului este de natură constitutivă pentru că are un caracter complex, în ansamblu, începând cu nivelul psihosomatic și încheind cu cel metapsihologic, Ea pune în aplicație întregul univers interior, de la stări afective ușoare la stări de meditație profundă.

Muzica influențează puternic psihicul pentru că acționează în primul rând procesele interioare de primă importanță vitală, atât psihice cât și fiziologice: presiunea arterială, frecvența pulsului, respirația, tubul digestiv. Somaticul influențează emotivitatea, mai larg – întregul sistem psihic, care este de natură dinamică, aflându-se în perpetuă vibrație și oscilație. Anume, în baza acestui principiu ritmo-dinamic se stabilește organica legătură a muzicii cu psihicul.

Procesele mintale sunt, în esență, de natură motorică. Fenomenul vibratoriu, de natură impulsivă ce se produce în creier în rezultatul unei reacții (= acțiune de răspuns, adică acțiune repetată în creier) la un stimul extern este numit de Psihologie prin termenul de "senzație". Or, senzația nu este altceva decât un tip de vibrație. (Ioan Gagim, 2003)

Prezența excitanților ritmici, înregistrați la copii, independent de faptul prin care canal senzorial intervin, ne vorbește de faptul că ritmul e pus în serviciul autoexprimării psihice a copilului înaintea altor mijloace ca, de exemplu, vorbirea, desenul și scrisul.

De aceea, arta muzicii, pantomimei, dansului deține o legătură mult mai directă și profundă cu formele incipiente de autoexprimare psihică. Ele, oricât de înalt grad de dezvoltare ar atinge, într-o măsură mult mai mică se supun analizei decât produsele vizuale și verbale. Aceste forme psihice primare (bazale) constituie piatra unghiulară a vieții psihice a copilului, ele subordonându-se legilor fundamentale care dirijează activitatea psihică în general. Ulterior aceste forme fundamentale psihoritmice influențează apariția gândirii și altor procese psihice ale copilului.

Muzica se adresează diverselor planuri ale lumii psihice. „După ritm, intonație etc., muzica poate provoca somn sau excitație nervoasă, veselie sau tristețe, dinamizare sau inhibiție, optimism sau pesimism, poate releva adevăruri sau pune

întrebări profunde despre existență, poate aduce răspunsuri, poate fructifica gândirea abstractă, poate produce limpeziri teoretice etc.”, subliniază medicul A. Athanasiu.

Muzica ritmizată (muzica populară cu caracter de dans, muzica rock etc.) este mai ușor primită de om, deoarece pune în mișcare „partea de jos” a corpului (de la gât în jos), declanșând mișcări psihofiziologice ușoare. Altfel stau lucrurile cu muzica de caracter profund (cea clasică), care pune în mișcare „partea de sus” a corpului (de la gât în sus).

După cum se știe, aparatul analitic al omului constă din secțiunile centrale ale sistemului nervos, adică din substanța nervoasă a șirei spinării și cea a creierului propriu-zis. În plan genetic prima (măduva spinării) prezintă un produs de proveniență mai timpurie decât creierul, de aceea exercită în viața organismului funcții de natură primară, inferioară. Aici este localizat centrul motor al organismului.

Scoarța cerebrală se prezintă ca o structură suprapusă (superioară). Astfel, am putea spune în legătură cu aceasta, muzica de tip rock (în special rock de prost gust) acționează la nivel de „șira spinării”, iar muzica elevată – la nivel de cortex, de intelect.

Muzica este indisolubil legată de mișcare. Încă, din antichitate, Aristotel a definit mișcarea ca natura acestei arte; anume de aceasta ține raportul muzicii cu întregul psihic uman. Filozoful se întreabă, de ce ritmul și melodia, care sunt sunet, conțin calități etice, dar gustul și nici chiar culorile și mirosurile nu?

În muzică toate elementele sunt de natură dinamică, începând cu elementul primar – sunetul, și terminând cu forma lucrării. În receptarea celor trei caracteristici ale sunetului – intensitatea, durata și înălțimea – un rol hotărâtor îl joacă factorul muscular.

Așadar, muzica este fenomen procesual, dinamic. Și aceasta pentru că:

- a) sunetul este mișcare – orice sunet este produsul unei mișcări;
- b) muzica este reprezentanta lumii noastre interioare, apoi aceasta din urmă, după cum am constatat, își duce existența la fel conform legilor mișcării.

Elementul „mișcare” în muzică se prezintă sub două aspecte:

- a) exterior – muzica (lucrarea muzicală) e proces ce se desfășoară în timp;
- b) interior – în interiorul lucrării se creează o mișcare ascunsă, un dinamism (câmp tensional) generat de elementele muzicii cum sânt modul, armonia etc.

Muzicoterapia este un domeniu de activitate aflat la intersecția dintre artă și știință, interesând deopotrivă arta muzicii, științele medicale și psihologia. Diversele aspecte legate de relația complexă dintre muzică și sănătate au făcut obiectul cercetărilor din psihologie, psihiatrie, fiziologie, neurologie; psihofiziologia și psihoacustica au o istorie îndelungată a cercetării mecanismelor de acțiune a sunetelor asupra organismului uman.

Deși tabloul efectelor muzicoterapiei este vast, acestea nu se obțin prin simpla ascultare a oricărei bucăți muzicale. Acțiunea muzicii va avea o eficiență mai mare și va realiza scopul terapeutic urmărit numai dacă persoana care aplică metoda are cunoștințele necesare despre muzică, despre sănătate, boli și relația dintre ele.

Aplicarea muzicoterapiei, adică urmărirea realizării unui set de obiective specifice prin muzică presupune elaborarea unui program special, pe baza evaluării complexe a situației subiectului și a preferințelor sale muzicale. Muzica are eficiență

terapeutică dacă alegerea pieselor este adaptată la puterea de înțelegere a subiecților și la pragurile lor senzoriale. Aspectul tehnic al muzicoterapiei este important – arta muzicii ia locul dialogului verbal în relația terapeutică clasică (E. Lecourt, 2010)

Indiferent care sunt tehnicile și metodele disponibile, ele trebuie selectate și aplicate ca să răspundă unor obiective orientate către nevoile subiectului.

Programul de intervenție muzicoterapeutic presupune stabilirea, pe baza bilanțului psihomuzical al subiectului, a tipului de efect al muzicii de care are nevoie elevul (de exemplu, liniștitor sau excitant), alegerea genului și a pieselor care asigură tipul de efect urmărit, stabilirea dozei (durata activității și intensitatea sonoră) dar și a posibilelor efecte secundare asociate, atunci când muzica se combină și cu alte intervenții terapeutice.

Literatura de specialitate oferă numeroase modele de abordări și practici (I.B. Iamandescu, 2004) de natură să orienteze terapeutul în stabilirea programului terapeutic adaptat.

Și alegerea metodei ,receptivă, activă sau mixtă, se bazează tot pe evaluarea riguroasă a subiectului; înainte de alegerea metodei, terapeutul trebuie să cunoască nu numai preferința pentru stilul sau genul muzical, compozitorul preferat, timbrul sunetelor sau orientarea către muzica vocală versus cea instrumentală, ci trebuie să determine și nivelul de activism fizic al subiectului, abilitățile motorii care-i permit sau nu să cânte la un instrument muzical.

Dacă se decide aplicarea formei receptive, pașii următori în stabilirea programului muzicoterapeutic vor pune în evidență condițiile în care această abordare poate fi cea mai eficientă pentru subiect: audiția muzicală se va realiza individual sau colectiv, la un anumit nivel de intensitate sonoră, într-o ambianță special creată pentru a amplifica efectele psihofiziologice ale muzicii (ne referim la intensitatea luminii și tipul de lumină, la temperatură, la distanța față de sursa sonoră etc). Aceeași atenție la condițiile de realizare trebuie acordată și atunci când se optează pentru forma activă a muzicoterapiei, cu accent pe selectarea surselor sonore (pseudoinstrumente, surse sonore primare, instrumente accesibile subiectului) și pe crearea climatului necesar în interpretare sau în improvizație și manifestarea creativității.

Am menționat câteva aspecte care interferează practica muzicoterapiei, cu scopul de a evidenția faptul că proiectarea lecțiilor/activităților de terapie muzicală cer un demers destul de laborios, informare și, nu în ultimul rând, resurse materiale diverse.

Muzica are succes ca intervenție terapeutică la persoanele cu dizabilități mentale și fizice. Coordonarea motorie și mentală poate fi îmbunătățită prin multe experiențe muzicale.

Muzicoterapia este recomandată ca parte utilă pentru tratamentele combinate a elevilor cu deficiențe asociate. Muzica poate suplimenta tratamentul medical. Efectele secundare scăzute, costul muzicii și nivelul ridicat ulterior de satisfacție a elevului/pacientului sunt câteva avantaje pentru elevii care suferă de deficiențe fizice sau defecte care pot include probleme de ascultare și vedere, precum și probleme în mecanismul de mișcare. Activitățile muzicale sunt adesea folosite pentru mișcare și, de asemenea, pentru a motiva reacțiile conștiente și puterea completă a motivațiilor senzoriale (Lathom, 1981). Muzicoterapia este o formă controversată, dar eficientă de

reabilitare a persoanelor cu handicap mintal. Procesul muzical este utilizat pentru a restabili, menține și îmbunătăți sănătatea și bunăstarea emoțională, fizică, fiziologică și spirituală (Aldridge, 2000).

Folosirea muzicii într-un mediu educațional este o modalitate excelentă de a îmbunătăți învățarea pentru copiii care nu învață prin metode tradiționale. Cercetările au arătat că există legături directe între muzică și seturi specifice de abilități în următoarele domenii:

- Cântatul – îmbunătățește abilitățile de comunicare și vorbirea;
- Ritmul – îmbunătățește și perfecționează abilitățile motorii;
- Memorarea versurilor îi ajută pe elevi să memoreze mai bine materialul academic;
- Ascultarea muzicii – mărește concentrarea elevilor în clasă.

Tehnicile de terapie prin muzică sunt folosite pentru a dezvolta și menține funcția articulațiilor și musculare sau pentru a crește coordonarea și controlul motorii fine și grosiere, creșterea forței musculare, creșterea amplitudinii de mișcare, îmbunătățirea funcționării cardiopulmonare și respiratorii și îmbunătățirea abilităților oral-motorii. În observațiile noastre, de la clasele cu elevi cu dizabilități asociate, s-a observat că muzica, în principal din ritmul ei, elevii execută voluntar mișcări ale mâinilor, piciorului, capului și corpului precum și reacții emoționale exercitate cu limba sau mișcări ale feței. Ascultarea muzicii însoțită de cântatul la instrumente (pian electronic, tobe, fluiet, clopoței, muzicuță, diferite softuri pe computer sau smartphone-uri etc) a ajutat la un echilibru mai bun al mișcărilor lor fizice și a posturii corpului și de a exprima un sentiment pozitiv prin facilitarea autocontrolului. Ei au învățat să urmeze indicațiile profesorului și să-și mărească concentrarea în a cânta și a asculta muzica. Rezultatele au indicat că activitățile muzicale pot impune dorința de a răspunde la comenzi și, de asemenea, imitarea la persoanele cu dizabilitate multiplă.

Relația între elevi în cadrul activităților muzicale îi ajută să învețe unele activități sociale, cum ar fi cunoașterea membrilor clasei de elevi sau a grupului de lucru, munca colectivă, așteptarea rândului celuilalt, încrederea în sine și capacitatea de a învăța cântând.

Muzicoterapia, ca o completare la metodele pedagogice cunoscute, ajută elevii cu dizabilități multiple să-și îmbunătățească starea mentală și fizică și să-și dezvolte funcționarea motorie, dacă sunt oferite un număr suficient de ședințe de terapie.

Cu speranța ca cele prezentate va alimenta interesul profesorilor din învățământul special și special integrat ieșean pentru aprofundarea domeniului, începând cu observarea sistematică a preferințelor elevilor cu CES față de muzică și terminând cu a noi forme de integrare a lor în școală și comunitate.

Bibliografie:

1. Corneliu, C.(1984) Introducere în sonologie, Editura Muzicală, București
2. Iamandescu, I.B. (2004) Muzicoterapia receptivă, premise psihologice. Aplicații profilactice și terapeutice, Editura Info Medica, București
3. Ion Gagim, (2003), Dimensiunea psihologică a muzicii, Editura Timpul, Iași
4. Ionescu, G (1991) Psihoterapia, Editura Științifică, București
5. Preda, V. (2004) Terapii prin mediere artistică, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

**Efectele intervenției terapeutice continue asupra
evoluției copilului cu dizabilități auditive
- Studiu de caz-**

*Profesor Anton Daniela
Profesor Diaconu Ramona
Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu” Iași*

Copilul este o ființă complexă, deosebită și individuală, care coexistă prin relațiile pe care le construiește cu adulții, copiii și mediul exterior. Familia și specialiștii au responsabilitatea de a ocroti sănătatea fizică, psihică a copilului cu cerințe educative speciale prin crearea unui loc de îngrijire și învățare viabil, dezvoltându-i astfel sentimentul că este în siguranță alături de ei. A crește, a fi îngrijit și educat într-un mediu fizic securizant, într-un mediu de stimulare verbală și auditivă este unul dintre dezideratele care ne dorim, noi, profesorii, să fundamenteze întreg procesul terapeutic-recuperator al copilului cu dizabilități auditive.

NUME ȘI PRENUME	M.R.
ISTORIC	
Anul nașterii	2011
Anul în care a fost identificat	2013
Cum a fost copilul identificat: Trimitere din partea altui membru al societății.	Prof. Dr. Medic primar O.R.L.- Compartimentul de Audiologie și Vestibulogie, Spitalul Clinic de Recuperare Iași
Diagnostic medical	Hipoacuzie neurosenzorială formă severă bilaterală, posibil congenital ereditară.
Viața familiei – modul în care se raportau la copilul cu dizabilități auditive din cadrul familiei *Care au fost dificultățile cu care s-au confruntat, atitudini din partea altor familii / comunității? *Istoric socio-economic	M.R. a avut până în momentul prezent parte de atenție și grijă din partea mamei și a bunicilor materni și tot sprijinul pentru intervențiile medicale suferite. Protezarea convențională bilaterală fiind fără rezultate vizibile, s-a decis implantarea cohleară. Familia a căutat mereu mijloace prin care să îmbunătățească starea de sănătate și să susțină dezvoltarea armonioasă a lui R. Mama comunică cu R. utilizând limbajul mimico-gestual, fiind persoană hipoacuzică. Bunicii și familia lărgită comunică verbal cu aceasta. Beneficiind de comunicare totală la nivel cognitiv s-au observat progrese evidente. Familia lărgită oferă sprijin, suport și manifestă interes

	<p>pentru progresul educațional al lui R, inițial existând o barieră în comunicare din cauza dizabilității și a situației necunoscute.</p> <p>Din punct de vedere socio-economic, mama are studii profesionale și este angajată, iar bunicii materni sunt pensionari. Locuiesc în casa bunicilor, proprietate personală, ce conferă stabilitate și securitate în viața copilului.</p>
INTERVENȚIE	
Numele educatorului /intervenientului și a organizației partenere.	<ul style="list-style-type: none"> • Profesor psihopedagog-Centrul de Sprijin în Intervenție Timpurie (0-3 ani)-Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu”, Iași. • Educator-Grădinița Specială Grupa Hipoacuzici (3-7 ani)- Liceul Tehnologic Special “Vasile Pavelcu”, Iași. • Profesor de psihopedagogie specială și profesor psihopedagog - Învățământ primar (7 ani-prezent) - Liceul Tehnologic Special “Vasile Pavelcu”, Iași.
Impresii ale specialiștilor implicați în procesul de reeducare auditiv-verbală și integrare școlară a copilului.	<p>„Evoluția lui R. este evidentă, în acest sens un rol major având-o familia. Familia a fost mereu prezentă, a oferit acceptare necondiționată, încurajare și afecțiune. A făcut echipă alături de specialiști în procesul de învățare, dezvoltare personală și reabilitare auditiv-verbală a elevei. Eforturile conjugate ale familiei, școlii și comunității au furnizat cele mai bune resurse și experiențe posibile pentru îmbunătățirea educației elevei. R este veselă, liniștită și dornică de învățare.”</p> <p>R este o fetiță cu o personalitate armonioasă, jucăușă, mereu interesată de activitățile desfășurate, bucurându-se alături de alți copii și adulți. În cadrul ședințelor terapeutice s-a urmărit crearea unui mediu prietenos, activ și creativ, trăirea de experiențe și emoții noi și dezvoltarea de abilități intra și interpersonale. În familie R. este înconjurată de dragoste, oferindu-i-se constant îngrijire și sentimentul de siguranță. Bunica a fost un adevărat suport pentru R., aceasta încurajând fiecare reușită.”</p>
Ce îi place copilului cu dizabilități auditive obiecte, persoane, activități preferate etc.	<p>La vârsta antepreșcolară lui R. îi plăceau instrumentele muzicale, reacționând prin zâmbete la auzul acestora, explora cu mânuțele diverse obiecte 3D, modela din plastilină forme variate, se juca în apă, făină, nisip kinetic, sorta obiectele după culoare, mărime, formă.</p> <p>La vârstă preșcolară manifesta interes și curiozitate pentru cărțile de povești cu imagini viu colorate, cântecele cu onomatopee, activitățile de observare și</p>

	<p>explorare a mediului înconjurător, jocurile simbolice.</p> <p>La vârsta școlară, în toate activitățile de învățare reușește să obțină achiziții și competențe conform programelor școlare adaptate pentru elevi cu deficiențe de auz. Conștientizează importanța activităților de terapie, continuând să citească acasă cu drag cărți de povești sau să realizeze activitățile primite.</p> <p>Persoanele în prezența cărora se simte confortabil sunt bunicii, dar interacționează foarte bine și cu copiii și adulții din mediul școlar. Între familia lui M.R. și specialiști s-au creat relații de parteneriat armonioase, asigurându-se în acest mod șanse reale de participare la educație, prin adaptarea și diferențierea procesului educațional la nivelul intereselor cognitive, la posibilitățile aptitudinale, la ritmul și stilul de învățare,</p>
<p>Informații specifice privind intervenția la copilul cu dizabilități auditive.</p>	<p>Menționăm că M.R. nu prezintă întârzieri în dezvoltarea motorie, motiv pentru care nu există intervenții terapeutice specifice în acest domeniu.</p> <p>Intervenția timpurie a reprezentat un pas important în evoluția copilului M.R. la nivelul comunicării verbale, educației senzoriale și psihomotrice, stimulării cognitive și a dezvoltării socio-emoționale.</p> <p>La vârstă antepreșcolară și preșcolară prioritățile intervenției terapeutice au fost:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stabilirea unei relații securizante cu copilul. • Formarea abilităților perceptive de detectare a stimulilor senzoriali (stimuli auditivi, vizuali, tactili) și conștientizarea prezenței lor. • Formarea deprinderii de comunicare verbal-orală. • Formarea deprinderii de manipulare a unor obiecte. • Conștientizarea părților corpului. • Formarea capacității de orientare în spații diferite. • Formarea unor comportamente de rutină în relaționarea cu persoanele din jurul său (copii sau adulți). • Stabilirea unor relații de interacțiune cu adulții și copii. <p>La vârstă școlară, întrucât stăpânește la nivel foarte bun limbajul mimico-gestual și labiolectura, prioritățile intervenției terapeutice pentru domeniile audiciența, limbajul receptiv, limbajul expresiv și vorbire au fost:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Detectarea, discriminarea și identificarea mediului sonor ambiental și a simbolurilor fonetice • Asigurarea percepției auditive și a înțelegerii vorbirii • Dezvoltarea limbajului receptiv și expresiv

	<ul style="list-style-type: none"> • Îmbunătățirea reprezentării fonologice • Realizarea de conversatii interactive <p>Se are în vedere și dezvoltarea coordonatelor: prevenția situațiilor de criză, dezvoltarea deprinderilor sociale, a comportamentelor proactive, a capacității de decizie, a comportamentelor dezirabile, managementul conflictelor, fenomenul de bullying.</p>
REZULTATE	
Cum este viața acum pentru copilul cu dizabilități auditive?	<p>M.R. este un copil care s-a acomodat imediat la mediul de stimulare multisenzorială din cadrul Centrului de Sprijin în Intervenție Timpurie, oferind specialiștilor răspunsuri pozitive indiferent de tipul de activitate dominant. Activitățile desfășurate au fost un beneficiu atât pentru copil cât și pentru părinți/bunici, aceștia având posibilitatea de a-l observa în condiții de explorare, manipulare, experimentare, comunicare și socializare.</p> <p>Ulterior la grădiniță și clasele primare a manifestat cooperare și comunicare la nivelul grupului, participând și interacționând activ.</p> <p>M.R.. nu beneficiază de terapii specifice în afara școlii. Toate terapiile necesare reabilitării auditiv-verbale au loc la nivelul școlii și sunt realizate de specialiștii aceștia. Ne dorim ca părinții să continue lucrul acasă sub îndrumarea specialiștilor.</p>
Este comunitatea implicată în sprijinirea copilului cu dizabilități auditive ?	Comunitatea educațională și medicală susțin procesul de dezvoltare a copilului.
VIITOR	
Planuri de viitor	Susținerea procesului de recuperare auditiv-verbală, dezvoltarea capacității de exprimare verbal-orală, comprehensiunea mesajelor primite, dezvoltarea comportamentelor prosoziale.

Bibliografie:

1. Frumos, L., Ghergut, G., Raus, G. (2016). *Educație specială-Ghid metodologic*, Editura Polirom, Iași.
2. Maria, A. (2001). *Psihologia deficienților de auz*, Universitatea Babeș Bolyai, Cluj Napoca.
3. Roșan, A. (2015). *Psihopedagogie Specială, Modele de evaluare și intervenție*, Editura Polirom, Iași.
4. Popa M., Stănică I., (1994). *Elemente de psihopedagogia deficienților de auz*, INREIPH București.

Activitățile de tip outdoor în predarea Geografiei la copiii cu dizabilități auditive

*Profesor Cernat Monica-Cristina,
Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu”, Iași*

Educația outdoor implică transformarea cunoștințelor, abilităților, atitudinilor și comportamentelor printr-un angajament direct cu mediul înconjurător în beneficiul personal și social al indivizilor, familiilor, societății și planetei. Scopul educației în aer liber este acela de a oferi elevilor cu deficiențe de auz oportunități unice de învățare în peisaje distincte și provocatoare, de a-i pregăti pentru viitoarea lor viață în mediul natural, de a-i ajuta să își dezvolte relații strânse cu mediul înconjurător. Schimbarea peisajului, aerul proaspăt, expunerea la elemente sau doar libertatea simțită dincolo de cei patru pereți, fac ca învățarea în exterior să fie mai distractivă pentru copii decât cea din interior.

Față de educația tradițională în care profesorul este în centrul atenției și al activității, în cadrul educației outdoor profesorul are un rol nonintervenționist, copilul descoperind singur conceptele prin contactul direct cu elementele naturii și a mediului înconjurător apropiat.

Elevii cu dizabilități auditive au mare nevoie de aceste activități. Învățarea outdoor nu înseamnă doar un nou loc al învățării, ea presupune o schimbare de abordare, de viziune asupra desfășurării activităților, o nouă filozofie de acțiune, o nouă perspectivă asupra învățării, o permisivitate ridicată pentru achiziția experiențială și prin punerea în situație. În plus, școala în aer liber are avantajul de a menține interesul alert al elevilor cu dizabilități auditive și de a facilita dobândirea de cunoștințe geografice, deoarece predarea se bazează pe observarea zilnică și participarea activă. În contact direct cu fenomenele, obiectele naturale și sociale, elevii cu dizabilități auditive își dezvoltă și își perfecționează sensibilitatea tuturor organelor de simț. Școala în aer liber oferă și un alt avantaj: predarea bazată pe percepția sensibilă a fenomenelor, obiectelor dezvoltă cunoștințele ce rămân în memorie timp îndelungat.

A fi în afara școlii înseamnă că elevii pot colabora cu ceilalți. Cu toate acestea, pentru copiii cu dizabilități auditive, abilitățile sociale nu vin întotdeauna de la sine. S-ar putea să credeți că mediul înconjurător este copleșitor pentru ei, dar poate face minuni pentru sănătatea lor mentală. Jocul în aer liber duce la un comportament îmbunătățit și facilitează construirea prieteniei pentru copii. Elevii învață cum să comunice, să împărtășească, să facă față conflictelor, să exploreze mediul și să dezvolte diferite abilități, toate în timp ce învață și se distrează într-un mediu cu stres scăzut.

Educația outdoor oferă nenumărate beneficii fizice, emoționale, mentale ce asigură atât copiilor cât și profesorilor un confort psiho-emoțional necesar parcurgerii cu succes a tuturor momentelor zilei, oferind relaxare și liniște:

- ✚ *beneficii fizice și senzoriale*: îmbunătățirea mobilității, coordonarea, abilitățile spațiale, sistemul vestibular (echilibrul), dexteritatea, previne obezitatea, alergiile, bolile cardiovasculare, elevii descoperind peisaje, mirosuri și sunete captivante;
- ✚ *beneficii emoționale*: dezvoltarea încrederii în sine, a stimei de sine, a percepției, ameliorarea stresului, anxietății, depresiei;
- ✚ *beneficii mentale*: se vor simți mai fericiți, mai senini.

Aceste beneficii transformă literalmente călătoria copiilor cu dizabilități educative prin universul geografiei.

Școala în aer liber funcționează în mare măsură ca un domeniu de aplicare a metodelor de predare inovatoare, deoarece vulnerabilitatea fizică a elevilor cu dizabilități auditive și slăbiciunea lor corporală necesită un tratament special și permit mai multă flexibilitate, mai puțină rigoare, în comparație cu curricula strictă a elevilor din școala de masă.

Educația outdoor facilitează procesul de învățare al copiilor cu dizabilități auditive, de exprimare și relaționare prin faptul că oferă un climat diferit de învățare ce permite acestor copii să devină mai motivați, cu mult mai capabili, simțindu-se mai liberi, mai puțin încorsetați de rigorile spațiului ce-i apasă. Această „libertate a spațiului” contribuie major la dezvoltarea personală atât a celor care o aplică – cadrele didactice, cât mai ales a copiilor, la dezvoltarea spiritului de echipă. Conexiunile multiple, diverse și active care se realizează între copii, între copii și cadrele didactice duc la creșterea gradului de participare activă în organizarea și desfășurarea unei activități, la creșterea spiritului civic în rândul ambelor categorii de participanți, a toleranței și altruismului, la diminuarea stărilor conflictuale și la corectarea modului de rezolvare a acestora.

Latura interactivă a activităților în aer liber conduce la o mai bună cunoaștere a copiilor, cunoaștere a acestora în diferite ipostaze și situații de învățare pe axa comportament-attitudine-aptitudine.

Așadar, în sens larg am putea spune că *Educația Outdoor* reprezintă procesul educațional, indiferent de subiectul predat/învățat, care are loc într-un cadru natural. În cadrul acestui proces de învățare profesorul are un rol semnificativ: sursă de impulsivitate, observator, creator al condițiilor de învățare, pedagog care se concentrează pe procesul de gândire și de învățare al copiilor și care încurajează schimbul de experiențe.

Aș vrea să amintesc locul și rolul educației de tip outdoor în sistemul de învățământ, așa cum îl vede pedagogul Cucoș C., 2002: *“Educația din școală rămâne sărăcită dacă nu este complementată de ceea ce se poate adăuga din afara perimetrului ei; Educația de tip outdoor nu eclipsează educația din sala de clasă, ci îi imprimă o altă demnitate și consistență. Este o formă de stimulare și „împlinire” a ei, prin extensiuni, aplicații, prefațări de noi căutări. O școală inovativă va prelua și integra, în modul ei specific, astfel de situații, le va face aliat, sursă de revigorare, de întărire, de extensiune a ariei ei de acțiune. Și asta, pentru binele școlii și al celor care intră în ea, deopotrivă!”*

Societatea în care trăim ne expune constant la stimuli. Creierul nostru este suprasaturat constant. Realitatea tristă este că mulți copii își petrec ziua lucrând la

calculator sau uitându-se pe telefon și apoi petrec seara uitându-se la televizor. Fie că este vorba de un computer, telefon sau televizor, copiii sunt în permanență expuși dispozitivelor electronice. Ca oameni, avem o nevoie înăscută de a fi afară, în natură.

Nu există doi copii identici în niciun fel de viață, iar copiii cu nevoi educaționale speciale se confruntă cu o gamă largă de provocări diferite și specifice. Din păcate, mulți copii cu cerințe educaționale speciale nu au ocazia să se joace afară nicăieri atât cât ar trebui. Acest lucru ar putea fi din mai multe motive, sociale, culturale sau familiale. Mulți dintre acești copii se bazează adesea pe transportul specializat care prezintă provocări logistice în ceea ce privește timpul și accesul la jocurile în aer liber în afara orelor de școală. Unii copiii nu se joacă singuri afară pentru că au nevoie de supraveghere sau sprijin constant fizic sau emoțional. Astfel, este esențial ca profesorii să ofere copiilor cu cerințe educaționale speciale cât mai multe experiențe în aer liber.

Consider că, organizând cât mai des ieșiri în aer liber, le transmit acestor copii pasiunea pentru exterior, le ofer experiențe noi, de neuitat.

Activitățile outdoor înlocuiesc cărțile, planșele și alte materiale ilustrative axându-se pe dezvoltarea simțurilor, mișcare și acțiuni cu materiale concrete din mediul specific.

Dintre beneficiile și facilitățile oferite de activitățile de tip outdoor folosite în predarea geografiei, amintesc următoarele, lăsând lista deschisă:

- + activitățile outdoor vizează explorarea posibilităților de utilizare a aerului liber și a cadrului natural ca spațiu de învățare și formarea unor deprinderi pentru a lucra tematic, folosind acest spațiu într-un mod interdisciplinar/integrat;
- + fiecare activitate în parte are rolul de a aduce copilului cu deficiență de auz experiențe noi, de a-l pune în situația de a găsi soluții singur sau de a aduce copilul în situația de a conlucra cu coechipierii pentru a ajunge la rezultatul dorit;
- + activitățile outdoor contribuie la dezvoltarea personală a copilului cu dizabilități auditive
- + prin activitățile outdoor copiii se confruntă cu noi situații de învățare, construindu-și noi informații pe cunoștințele deja dobândite;
- + activitățile outdoor oferă posibilitatea plasării în cadrul vieții cotidiene a elementelor pe care copiii le învață în sala de clasă, dezvoltarea spiritului practic și adaptarea la situațiile concrete de viață;
- + activitățile outdoor le oferă copiilor cu dizabilități auditive dragoste și apreciere pentru mediul nostru natural;
- + activitățile outdoor implică colaborarea cu ceilalți copii în scopul atingerii obiectivelor (încercare, realizare, explicare, cooperare, joc);
- + contactul direct cu natura, în acest mod copiii având posibilitatea interacțiunii cu elementele mediului înconjurător fără vreo mijlocire, fără substitute, fără simulare artificială;
- + activitățile outdoor oferă experiență practică, copiii dezvoltându-și cunoștințe și competențe de durată.

Cu toate beneficiile și facilitățile enumerate mai sus, educația outdoor, în esența sa, poate fi un proces complex care presupune deopotrivă bună organizare, implementare și evaluare, care necesită timp, creativitate, seriozitate și deschidere spre inovație din partea profesorilor.

Atunci când am început să abordez acest tip de predare-învățare, mi-am bazat propunerea pornind de la piramida învățării și anume că cea mai eficientă învățare apare atunci când sunt folosite metode de învățare experiențială (*Înveți cu creierul, mâinile și inima!*), iar pentru copiii cu dizabilități auditive este eficientă învățarea cât mai aproape de realitatea înconjurătoare.

Găsirea celor mai eficiente metode pentru a realiza o învățare cât mai facilă, apropierea conținuturilor geografice de copilul cu dizabilități auditive și adaptarea lor au constituit argumente și priorități în abordarea actului învățării. Această metodă nouă de predare a geografiei în mijlocul naturii îmbină utilul cu plăcutul, eliminând stresul, creând o atmosferă pozitivă, elevii fiind aproape de natură, simțind și respirând geografie. Pentru acești copii, timpul petrecut în medii naturale poate oferi ameliorare de la simptomele lor și un mediu care îi ajută să gândească diferit în timp ce încep să elaboreze noi strategii pentru gestionarea dizabilităților lor.

În planificarea unei ieșiri în aer liber trebuie să ținem cont de răspunsurile la următoarele întrebări:

- ✚ *Ce?* Ce ieșire vreți să organizați? Trebuie să țineți cont de abilitățile și interesele dumneavoastră precum și de cele ale elevilor, de mediul în care locuiți, de timpul disponibil.
- ✚ *Cine?* Cine vor fi aliații tăi? Colegii te pot ajuta să organizezi activitatea. Directorii pot fi considerați un aliat puternic.
- ✚ *Unde?* Unde se va desfășura activitatea? Vreți să desfășurați o activitate mai aproape de școală sau o călătorie mai lungă?
- ✚ *Când?* Activitatea pe care o alegeți poate depinde în mod natural de un anumit sezon. Este o activitate care se va repeta în fiecare săptămână, în fiecare lună sau este doar una?
- ✚ *Cum/Ce?* Ce mijloc de transport veți folosi? Cum îi pregătești pe elevi? Faceți o întâlnire înainte doar cu elevii sau și cu părinții? Dacă ceva este în neregulă în timpul activității, la cine veți apela? Va trebui să faceți un plan de gestionare a riscurilor pentru a fi pregătiți pentru orice eventualitate. Câți? Cât va costa activitatea propusă? Trebuie să planificați costurile de transport, materiale specifice activității, alimente.
- ✚ *De ce?* De ce vreți să ieșiți în aer liber? Îi va ajuta pe elevi această deplasare? Ce vor învăța ei?

După ce ați răspuns la acete întrebări, ar trebui să informați părinții despre ieșirea propusă și despre riscurile care pot apărea.

Primul pas în realizarea activităților outdoor este organizarea acestora. Orice spațiu propice contactului cu natura poate fi exploatat: curtea școlii, un parc, o grădină, terenul de sport și chiar ghivecele de flori de pe pervazul școlii. Important este să petreceți timpul în aer liber și să lăsați copiii să observe, să exploreze, să pună întrebări și să își folosească imaginația și creativitatea. Înainte de a ieși, planificați echipamentul și materialele de care veți avea nevoie. De asemenea, poate fi necesar

să investiți în materiale specifice, cum ar fi lupe, busole, coșuri, acuarele, pensoane, pânze colorate, etc. Pentru ca activitatea în aer liber să se desfășoare în cel mai bun mod posibil și în deplină siguranță, pregătiți-vă copiii înainte de a ieși, oferindu-le instrucțiuni și obiective clare. Explicați-le regulile de siguranță pe care trebuie să le urmeze pe tot parcursul desfășurării activității. Explicați-le în ce constă activitatea și obiectivele de învățare.

Pentru a începe o activitate outdoor, gândiți-vă la o ieșire ca la o experiență kinestezică în care elevii sunt în mișcare, în căutare activă a ceva: ajungând la copacul din vârful dealului sau căutând o „comoară” de-a lungul traseului.

Propuneri de activități outdoor pentru copiii cu dizabilități auditive:

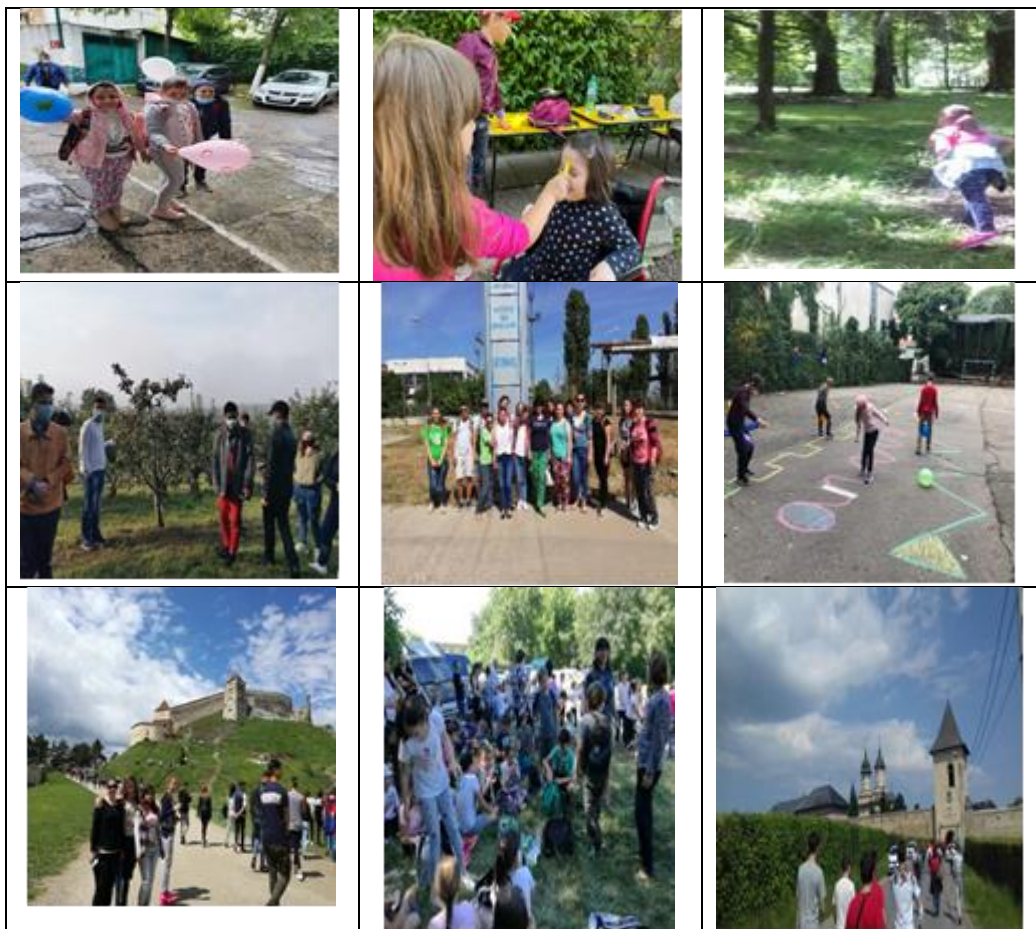
1. *Descoperă lumea! Invităm copiii să-și folosească simțurile pentru a explora lumea!*
 - ✚ auz- întindeți-vă pe pământ și ascultați toate suntele auzite și comparați-le apoi cu cele auzite de un alt coleg. Ai auzit aceleași sunete?
 - ✚ miros- creați un parfum într-un borcan mic colectând frunze sau flori parfumate
 - ✚ vedere- găsiți o insectă și urmăriți-o câteva minute pentru a afla mai multe despre viața ei de zi cu zi
 - ✚ atingeti- ridicați diferite obiecte și observați texturile lor
2. *Activitate motorie:* ieșim cu un difuzor afară și hai să mergem la o sesiune de dans frenetic
3. *Jocul senzorial:* un mod crucial pentru elevii cu dizabilități auditive de a explora, învăța și dezvolta- a deveni tactil cu natura este un mod dovedit de angajare a copiilor, de dezvoltare a unor idei și concepte abstracte (crearea de pigmenti naturali folosind legume, cărbune, cretă, noroi, scufundați frunzele sau plantele găsite în vopsea și apăsați-le pe o hârtie)
4. *Trasee senzoriale-* umpleți o zonă cu frunze, alta cu nisip, una cu jucării, alta cu pietricele, etc. Permiteți-le copiilor să se deplaseze liber între fiecare experiență, oferindu-le o gamă de stimuli tactili. Copiii ar putea apoi să descrie experiențele trăite.
5. *Porniți în căutare de erori-* grupați copiii în echipe potrivite, astfel încât fiecare să aibă abilitățile necesare pentru a face față sarcinii.
6. *Ascunde și caută-* îi va învăța pe copii cum să numere, să descopere noțiuni noi, să exploreze.
7. *Vânătoarea de comori-* fixați tema, echipați elevii, oferiți instrucțiuni și elevii vor descoperi comori neprețuite.
8. *Ajută păsările pentru iarnă-* observarea păsărilor în apropierea școlii. Care păsări rămân iarna? Această activitate vă va conduce să vorbiți despre diverse subiecte (migrație, iernare, adaptări fizice, etc.).
9. *Jurnal de natură-* creați un jurnal cu copiii pentru a înregistra unele experiențe pe care le-au trait în aer liber.
10. *Colțul meu de relaxare-* uneori copiii au nevoie de un colț de lectură simplu și confortabil. Adu afară dragostea lor de lectură.

11. *Pictez*- în lunile de iarnă puteți amesteca zăpada în programul de educație în aer liber. Este o experiență senzorială minunată pentru copii să picteze în zăpadă.
12. *Folosim busola*- adăugați o învățare suplimentară în timpul unei excursii. Aflați despre busole și orientare
13. *S-a topit!*- puteți face ceva ca gheața să se topească mai repede? Urmărirea topirii gheții nu a fost niciodată atât de interesantă!
14. *Norii albi, pufoși!*- priviți cerul și identificați diferite tipuri de nori

Activitățile de învățare în aer liber nu trebuie să necesite multă pregătire. Uneori, doar oferirea de material copiilor și vizionarea a ceea ce creează are ca rezultat o învățare uimitoare.

Este timpul să conștientizăm beneficiile și facilitățile acestui tip de educație, să ne dezlipim de sala de clasă pentru a ne aventura cu puțină creativitate și imaginație în natura ce ne înconjoară, „să rupem barierele” înălțate de rutină, indiferență, comoditate și uneori de necunoaștere și să oferim copiilor noștri o alternativă interesantă și mai atractivă.

Fotografiile realizate în timpul diverselor activități în aer liber desfășurate în cadrul orelor de geografie la Liceul Tehologic Special „Vasile Pavelcu”, Iași







Bibliografie:

1. Alois, Gh., Frumos, L. (2019). *Educația incluzivă. Ghid metodologic.*, Editura Polirom, Iași
2. Cucuș, C. (2002). *Pedagogie, Ediția aIIa, revăzută și adăugită*, Editura Polirom, Iași
3. Ilinca, N., Mândruț, O. (2006). *Elemente de didactică aplicată a geografiei*, Editura CD Press, București
4. Ken, G. (2005). *Outdoor education. Methods and Strategies*, Editura Human Kinetics Publishers
5. Link, M. (1981). *Outdoor education: A manual for teaching in nature's classroom*, Editura Prentice-Hall
6. Lungu, E. (2013). *Activitățile de tip outdoor*, ISJ Iași, Cerc pedagogic învățământ preșcolar, Secelean, R.-N.
7. Pufan, C. (1972). *Învățare și creativitate la deficienții de auz*, Analele Universității București, Seria Psihologie, an XXI.

Consilierea școlară - repere generale și exerciții aplicabile în dezvoltarea emoțională a adolescenților cu deficiență de auz

*Profesor Lițiciu Laura,
Liceul Tehnologic Special "Vasile Pavelcu", Iași*

Adolescenții deficienți de auz întâlnesc aceleași tipuri de provocări ca și adolescenții auzitori. Consilierul școlar care lucrează cu adolescenți deficienți de auz trebuie să țină cont atât de particularitățile vârstei, cât și de cele ale deficienței de auz. Felul în care adolescentul se vede pe sine și nivelul de încredere în abilitățile proprii vor determina modul în care relaționează cu ceilalți, felul cum se proiectează în viitor, integrarea socială și pe piața muncii.

Consilierea școlară are în centru relația elev-familie-școală, în scopul unei educații eficiente și a dezvoltării armonioase a personalității copilului. Procesul de consiliere urmărește să provoace o schimbare voluntară în atitudinile și comportamentul persoanei pentru ca aceasta să funcționeze optim din punct de vedere psihosocial.

Între consilier și persoana consiliată este important să se creeze o relație de colaborare reciprocă. Obiectivul principal al consilierii este acela de a facilita autocunoașterea.

Relația de consiliere are la bază: confidențialitatea, încrederea și respectul. Între atitudinile consilierului este important să se enumere: acceptarea necondiționată, empatia, congruența, colaborarea, responsabilitatea și respectul.

Acceptarea necondiționată înseamnă recunoașterea valorii personale a elevilor, indiferent de calitățile, defectele, gândurile, trăirile sau comportamentele lor. Elevii trebuie să simtă că nu sunt criticați sau că sunt apreciați doar dacă sunt îndeplinite anumite condiții. Acceptarea nu înseamnă neutralitate, indiferență, ci înțelegerea autentică a elevului. Acceptarea nu înseamnă nici simpatie, care ar fi o atitudine discriminatorie față de alți elevi. Lipsa de acceptare transpare în anumite comportamente și atitudini ale consilierului, precum: a da sfaturi, a eticheta, a lăuda, a interpreta, a moraliza.

Empatia se referă la abilitatea de a te pune în locul altei persoane. Empatia nu înseamnă identificarea cu altă persoană, ci doar înțelegerea modului în care simte, gândește și se comportă persoana respectivă.

Manifestarea empatiei se poate face prin: utilizarea întrebărilor deschise, ascultarea autentică, evitarea feed-back-ului negativ sau a sarcasmului.

Consilierul este congruent atunci când comportamentul său reflectă întocmai convingerile, emoțiile și valorile sale personale. A fi congruent înseamnă a fi autentic. Colaborarea se referă la a oferi șansa elevului de a participa în mod autentic la procesul propriu de dezvoltare personală.

Adolescenții deficienți de auz întâlnesc aceleași tipuri de provocări ca și adolescenții auzitori la care se adaugă dificultățile de comunicare. La ambele categorii

de adolescenți apare aceeași dorință de independență, de a face parte dintr-un grup, de a urma anumite modele de personalitate. Adolescența și deficiența de auz sunt separat două provocări dificile, iar combinate dificultatea crește.

În ceea ce privește întrebările pe care consilierul le adresează elevilor cu deficiență de auz este important ca acestea să fie scurte și să utilizeze cuvinte pe care ei le preferă. Ei răspund cu mai multă ușurință la întrebări foarte scurte (2-4 cuvinte), compuse din termeni concreți. Dacă este necesar ca întrebările să conțină termeni abstracți este obligatoriu ca aceștia să fie explicați elevului tot cu ajutorul unor termeni concreți, comparații sau imagini. Este greșit să nu adaptezi mesajul la capacitatea de înțelegere și comunicare a adolescentului. Faptul de a compune un mesaj calitativ este lipsit de importanță dacă acesta nu-și atinge scopul. Măsura în care mesajul ajunge în formă completă la destinatar este prima condiție a comunicării.

Consilierul școlar care lucrează cu adolescenți deficienți de auz trebuie să țină cont atât de particularitățile vârstei, de cele ale deficienței de auz și de provocările care pot apărea ca urmare a combinării celor două.

Consilierul/psihologul școlar trebuie să se asigure că adolescentul deficient de auz își înțelege propria deficiență și consecințele acesteia. E bine ca acesta să știe cauzele, gradul deficienței de auz, impactul pe care aceasta îl are asupra vieții de zi cu zi. E important să-și vadă audiograma, s-o înțeleagă, să afle cât mai multe lucruri despre protezele sau implantul cohlear pe care le poartă. Dacă are toate aceste informații adolescentul poate deveni mai responsabil în deciziile și acțiunile sale. Este important ca încă din perioada copilăriei persoanele deficiente de auz să fie sprijinite în a-și accepta deficiența și a dezvolta strategii de adaptare.

Adolescenții pot fi indeciși, iraționali sau imprevizibili. Atunci când la acestea se adaugă și accesul limitat la informații, ca urmare a deficienței de auz, situația devine și mai dificilă. Adolescenții deficienți de auz au tendința de a gândi în termeni concreți. Jocurile de rol îi pot ajuta mult în a înțelege și aspecte abstracte. Totodată le este util să fie antrenați într-un proces de gândire care le cere să analizeze diferite situații, să își pună întrebări și să găsească soluții.

Consilierul școlar trebuie să se asigure că adolescentul are cel puțin un prieten bun cu care comunică. Adolescenții au nevoie să împărtășească sentimente și gânduri, iar a avea un prieten sau a face parte dintr-un grup este foarte important pentru ei.

Este important ca psihologul/consilierul școlar să-i învețe pe adolescenții deficienți de auz strategii de coping. Strategiile de coping au rolul de a reduce impactul emoțional al situațiilor stresante.

Pentru copiii și tinerii deficienți de auz relaționarea cu alte persoane cu aceeași deficiență și suportul familiei cresc starea de bine.





Deficiența de auz poate conduce la timiditate, izolare, conștientizarea faptului că nu pot face și nu pot avea aceleași lucruri ca persoanele auzitoare, imagine de sine negativă, stimă de sine scăzută. Dacă imaginea de sine a adolescentului este una negativă, consilierul școlar va urmări orientarea treptată a adolescentului spre trăsăturile sale pozitive, redarea încrederii în forțele proprii, așezarea pieselor de puzzle care lipsesc spre formarea unei stime de sine pozitive.

Felul în care adolescentul se vede pe sine și nivelul de încredere în abilitățile proprii vor determina modul în care relaționează cu ceilalți, felul cum se proiectează în viitor, cantitatea și calitatea participării la activitățile școlare și extrașcolare.

Câteva exerciții ce pot fi utile în lucrul cu adolescenții deficienți de auz:

Cum te simți dacă?

Alege imaginile potrivite pentru felul în care te simți dacă:

○ <i>cineva îți vorbește urât;</i>	
○ <i>mama se ceartă cu tata;</i>	
○ <i>ești pedepsit(ă);</i>	
○ <i>ai un secret foarte mare;</i>	
○ <i>auzi un zgomot foarte puternic noaptea;</i>	
○ <i>cazi de pe bicicletă în fața prietenilor;</i>	
○ <i>cineva te bârfește;</i>	
○ <i>nu ți se permite să rămâi în oraș cât vrei;</i>	
○ <i>cineva se uită urât la tine;</i>	
○ <i>doamna profesoară te ceartă;</i>	
○ <i>iei o notă mare;</i>	
○ <i>afli ceva nou și interesant;</i>	
○ <i>te înțelegi bine cu colegii;</i>	
○ <i>mama e bucuroasă.</i>	

Ce o sperie pe Ioana?

Ioana este o fată de vârsta ta. Trage o linie spre lucrurile care crezi că o sperie pe Ioana.



Sunt trist! Pot schimba ceva?



”Bunicul meu este bolnav. Eu îl iubesc foarte mult și sunt trist.”

Ce alte gânduri ar putea avea această persoană care să o/îl facă să se simtă mai puțin trist(ă)?

Ex: ”Bine că bunicul meu este în viață. Sunt șanse să se facă bine curând.”/ „Bine că am un bunic bun și că îl iubesc. Este bolnav acum, dar poate se va face bine.”

Întrebări de aprofundare:

- Ce situație din viața ta din prezent te întristează sau te sperie?
- Ce gândești vis-a-vis de situația respectivă?
- Ce alte gânduri ai putea avea pentru ca starea ta emoțională să fie una mai bună?

Sunt nervos(oasă)! Ce pot să fac?

Să presupunem că ești foarte nervos(oasă). Motivul poate fi oricare. Ce poți face să te liniștești?

+ TE GÂNDEȘTI LA UN PEISAJ CARE TE RELAXEAZĂ;

+ INSPIRI ȘI EXPIRI ÎN PATRU TIMPI;

+ VORBEȘTI CU CINEVA CARE DE OBICEI TE AJUTĂ SĂ DEVII MAI CALM(Ă);

+ IEȘI DIN ÎNCĂPEREA RESPECTIVĂ ȘI ÎNCEPI O ACTIVITATE NOUĂ;

+ NUMERI PÂNĂ LA 10 ÎN GÂND.

Pe care dintre acestea le-ai încercat până acum? Care îți place cel mai mult?

Completează: „Eu(numele)..... aleg ca de astăzi înainte când voi fi nervos(oasă) să aplic următoarea modalitate de a mă liniști:După ce voi face acest lucru trei dați consecutive voi scrie aici concluzia mea cu privire la cât de utilă este această modalitate de a mă liniști când sunt nervos(oasă).”

Concluzie:.....

.....

Ulterior poți încerca și alte variante! Succes!

Joc de cărți cu emoții



- Pe masă sunt cărți de joc care reprezintă emoții (pace, relaxare, tristețe, furie, bucurie, frică, dezgust). Fiecare carte de joc reprezintă o emoție.

●Se discută cu adolescentul despre emoții (ce emoții cunoaște, ce emoții a simțit, în ce situații, ce emoții a observat la ceilalți). I se explică faptul că e normal să simți toate emoțiile și să le exprimi, numai că modalitatea de exteriorizare este foarte importantă.


●Se întorc cărțile pe spate. Se trage câte o carte. Adolescentul va povesti când a simțit ultima dată acea emoție și cum a acționat în situația respectivă.

●Se caută și alte posibile modalități de reacție pentru aceeași situație. Fiecare modalitate de reacție primește o notă, de comun acord, în funcție de cât de constructivă este.

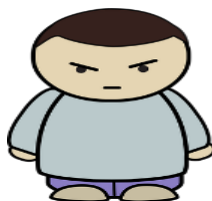
Temeri și îngrijorări

Fiecare dintre noi are temeri și îngrijorări cu privire la variate subiecte.

În tabelul de mai jos vom scrie în prima coloană temerile și îngrijorările tale, în a doua coloană vom nota de la 1 la 10 gravitatea temerii sau îngrijorării respective, iar în a treia coloană vom stabili, tot cu note de la 1 la 10, care este probabilitatea ca acel lucru să se întâmple.

Temeri și îngrijorări	Cât de grav cred eu că va fi	Cât de probabil este să se întâmple
Ex: Mama va divorța de tata. 	10	5

Sunt furios! Pot schimba acest lucru?



Ionuț are 15 ani. El este furios pentru că prietenul lui cel mai bun a vorbit urât cu el.

FURIA este o emoție. Ea apare ca urmare a unor gânduri. Cu siguranță Ionuț gândește acum: “E cel mai îngrozitor prieten! Nu voi mai vorbi niciodată cu el!”

FURIA lui Ionuț ar scădea dacă el ar gândi: “Poate prietenul meu este supărat dintr-un motiv care nu are legătură cu mine. Poate prietenul meu are astăzi o zi proastă. Îl voi întreba mâine ce s-a întâmplat sau poate va veni chiar el la mine să-mi spună.”

Întrebări de aprofundare:

- Tu când te-ai simțit ultima dată furios?
- Ce s-a întâmplat atunci?
- Îți aduci aminte ce credeai atunci?
- Ce altceva ai fi putut gândi care să te facă mai puțin furios? Enumeră câteva gânduri alternative.
- Ai văzut vreo persoană furioasă în ultimele zile?
- Din ce motiv era furioasă?
- Ce crezi că a gândit sau a crezut ea despre situația în care se afla?
- Ce altceva ar fi putut să creadă? Enumeră trei alte gânduri posibile. Cum ar fi făcut-o să se simtă acele gânduri?

Bibliografie:

1. Banea, S. (2009). *Ghid de resurse practice pentru activitățile de consiliere și orientare a elevilor*. Iași: Editura Performantica;
2. Băban, A. (2009). *CONSILIERE EDUCAȚIONALĂ. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*, Asociația de științe cognitive din România, Cluj-Napoca
3. Boca, A. (2012). *Ghid de inițiere în comunicare și relaționare cu persoanele deficiente de auz*, Editura Risoprint, Cluj-Napoca
4. Butunoi R. E. (2011). *Adolescenții de la cunoaștere la autocunoaștere: ghid metodologic de consiliere școlară*, Editura Carminis, Pitești
5. Mance, J. & Edwards, L. (2012). Deafness-related self-perceptions and psychological well-being in deaf adolescents with cochlear implants. *Cochlear Implants International*. 13(2). 93-104
6. Moldovan, A.-E. (2011). *Consilierea și orientarea la adolescenții cu cerințe educative speciale: lucrare științifică*, Editura Ars Libris, Costești

Rolul familiei în terapia auditiv-verbală a copilului cu implant cohlear

*Profesor Apostol Mara -Ștefania,
Profesor Vasiliu Coca-Marlena,
Liceul Tehnologic Special "Vasile Pavelcu", Iași*

În terapia auditiv-verbală părintele are un rol central de co-terapeut, fiind instruit, implicat și ghidat pe tot parcursul procesului de recuperare. În stadiul inițial, terapeuții și părinții construiesc o relație de încredere reciprocă în timp ce discută aspecte legate de modul în care diagnosticul copilului a afectat emoțional membrii familiei, utilizarea aparatelor auditive, situația economică, dinamica și funcționarea familiei în noul context. Părinții beneficiază nu numai de discuție, ci și de demonstrație și practică pentru îmbunătățirea abilităților lor de comunicare și aplicarea tehnicilor auditiv-verbale. Treptat, ei învață cum să integreze strategiile de dezvoltare a ascultării și limbajului vorbit în interacțiuni eficiente cu copilul lor în rutinele și experiențele de zi cu zi.

Fiecare copil este unic, la fel și familia sa. Nevoile individuale ale fiecărui copil cu sau fără deficiență de auz nu pot fi satisfăcute printr-un singur sistem, o singură metodă sau o abordare ideală. Dacă ne referim strict la copiii cu deficiență de auz, atunci terapia auditiv-verbală este o opțiune dintr-o listă de abordări posibile. Punând accent pe depistarea cât mai devreme a surdității, pe protezarea adecvată (implantarea cohleară, acolo unde este cazul) și includerea într-un program de intervenție terapeutică centrat pe familie și desfășurat în parteneriat cu aceasta, terapia auditiv-verbală creează oportunitățile necesare pentru învățarea limbajului verbal.

Terapia auditiv-verbală presupune aplicarea și gestionarea tehnologiei, strategiilor, tehnicilor și procedurilor care să le permită copiilor să învețe limbajul prin ascultare și să înțeleagă limba vorbită pentru a comunica verbal. Inițiată de Doreen Pollack și Helen Hulik Beebe, abordarea auditiv-verbală celebrează educația, îndrumarea și sprijinul familiei copilului cu pierdere de auz. (Estabrooks, 1994)

Terapia auditiv-verbală este diagnostică, fiecare sesiune fiind o evaluare continuă a progresului copilului și părintelui. În acest proces, copiii învață să-și folosească auzul amplificat (prin proteze auditive) sau implantul cohlear pentru a-și asculta propria voce, vocile celorlalți și sunetele din mediul înconjurător pentru a înțelege comunicarea verbală și a dezvolta, în timp, conversații semnificative. Terapia auditiv-verbală încurajează și urmărește formarea limbajului verbal și dezvoltarea vorbirii în mod natural. Părinții și terapeutul îl ajută pe copil să integreze auzul, limbajul și vorbirea spontană în personalitatea acestuia. Prin joacă și implicare activă în situațiile de zi cu zi, învățarea prin ascultare poate deveni un stil de viață (Pollack 1985; Estabrooks & Samson 1992).

Viziunea terapiei auditiv-verbale este una în care copiii cu deficiențe de auz pot crește în medii obișnuite de viață și învățare care să le permită să devină cetățeni independenți, activi și contribuitori ai societății. Filosofia terapiei auditiv-verbale susține dreptul uman de bază, conform căruia copiii cu orice grad de deficiență de auz merită oportunitatea de a-și dezvolta capacitatea de a asculta și de a folosi comunicarea verbală în cadrul propriei familii și comunități.

Deși copiii ar putea fi mai atenți atunci când există o figură de autoritate care predă, acest lucru nu va reprezenta realitatea din mediul natural al copilului. Dacă părinții doresc să dezvolte cu adevărat o funcție de ascultare în timpul orelor de veghe ale copilului, ei trebuie nu numai să înțeleagă, ci și să practice tehnici auditive sub supravegherea și îndrumarea unui profesionist.

În cadrul ședințelor de logopedie tradițională, părintele, cel mai adesea, așteaptă în afara ușii cabinetului în timp ce terapeutul desfășoară activități împreună cu copilul. Această practică îl așează pe terapeut în rolul de magician, atotcunoscător, singurul responsabil pentru progresul și recuperarea copilului, limitând foarte mult rolul părintelui, a persoanei de referință, care petrece cel mai mult timp cu copilul.

Terapia auditiv-verbală se bazează, în primul rând, pe convingerea că părintele este primul și cel mai important profesor, modelul pe care copilul îl va imita.

Motivul pentru care participarea părintelui are un rol crucial în succesul terapiei auditiv-verbale sunt următoarele:

- **Una sau două ore de terapie pe săptămână sunt pur și simplu insuficiente** pentru ca un copil să facă progrese în dezvoltarea abilităților de ascultare și vorbire, progrese care să se încadreze în limitele dezvoltării normale. Dacă copilul petrece o oră pe săptămână exersând aceste abilități, va dura în jur de 23 de ani pentru a înregistra un singur an de progres. Exersarea ascultării și limbajului nu este un eveniment care se petrece marți dimineața între orele 9 și 10, ci este un stil de viață, o rutină pe care părinții și cei apropiați vor trebui să o dezvolte cu copilul în orice context al vieții cotidiene.
- **Asemenea copiilor, adulții învață practicând**- nu este de ajuns ca terapeutul să povestească părintelui ce a făcut într-o ședință pentru ca cel din urmă să știe cum să se comporte cu copilul, în celelalte 23, sau cum să-i înțeleagă nevoile, emoțiile, modul de a comunica. Toate acestea trebuie exersate împreună într-un setting care include: copilul, părintele și terapeutul.
- **Copilul trebuie să învețe să comunice în primul rând cu părintele, nu cu terapeutul.** Este mai important ca el să învețe cântecele, rimele, poveștile și vocabularul familiei lui. La sfârșitul ședinței, obiectivul principal al terapeutului este să-l ajute pe copil să participe pe deplin în mediul său natural, care este familia lui și nu camera de terapie.
- **Terapia auditiv-verbală urmează principiile psihologiei dezvoltării.** Scopul principal este acela ca bebelușii și copiii cu deficiențe de auz să dezvolte limbajul urmând aceeași traiectorie naturală pe care o parcurg copiii auzitori. Aceștia învață limbajul prin interacțiuni repetate cu părinții. Odată ce au acces la sunet, prin implantarea timpurie, copiii cu deficiență de auz pot face același lucru. Terapeutului îi revine rolul de a instrui și ghida părinții în

așa fel încât aceste interacțiuni să fie valoroase din perspectiva dezvoltării abilităților de ascultare și vorbire.

- **Interacțiunile de calitate părinte-copil cu ajutorul cârților, rimelor, cântecelor, poveștilor, rutinelor zilnice, au un rol esențial în dezvoltarea copilului** pe toate domeniile: cognitiv, emoțional, socio-afectiv, relațional, lingvistic. În lumea de astăzi, în care suntem bombardati de distrageri și tehnologie, timpul dedicat terapiei ar trebui să fie un micro-univers în care părintele și copilul construiesc împreună o relație bazată pe atașament securizat și timp de calitate, focusându-se practic pe ceea ce contează cu adevărat.
- **Pierderea de auz a copilului este o problema care afectează întreaga familie și nu doar copilul.** Timpul petrecut împreună în terapie îi ajută pe toți membrii familiei să proceseze această situație alături de un profesionist care are experiență în a sprijini părinții să integreze aceste emoții și să le transforme în adevărate resurse pentru copilul lor.

Aproape 95% din copiii cu hipoacuzie provin din familii cu părinți auzitori. Deloc surprinzător, pentru marea majoritate a acestor părinți, descoperirea diagnosticului de pierdere a auzului copilului este o criză, sau creează una, pentru părinți și familie. Copilul este la fel cum era cu o zi înainte, dar multe se schimbă pentru părinți. Pentru acei părinți care acceptă rapid și relativ ușor diagnosticul copilului devenind implicați în procesul de abilitare, aceasta poate fi o criză temporară. Pentru alții, totuși, deficiența auditivă a copilului este experimentată ca o catastrofă.

Atât înainte, cât și după nașterea copilului, părinții își construiesc vise și așteptări cu privire la viitorul copilului. Atunci când acele vise sunt spulberate de diagnosticul de pierdere a auzului, părintele trebuie să aibă șansa să se întristeze din cauza situației, să se separe de acele vise și să renunțe la ele. În acest proces, trăirea doliului poate trezi trăiri inconștiente, cum ar fi frica, mila sau repulsia pe care părintele le are față de persoanele cu dizabilități. Alternativ, poate implica o dorință puternică ca lucrurile să rămână așa cum erau, o frică foarte normală față de schimbare.

Terapeutul va simți presiunea să acționeze rapid pentru a minimiza orice pierdere suplimentară a auzului sau a timpului de ascultare pentru copil. Cu toate acestea, intervenția va fi cea mai eficientă atunci când profesionistul va lucra cu sensibilitate și respect pentru gradul în care starea de bine a părinților și sentimentele de eficacitate ar fi putut fi afectate de descoperirea diagnosticului copilului lor, precum și de cerințele permanente impuse de realitatea de a se adresa nevoilor copilului.

Părinții care aleg abordarea auditiv-verbală pentru copilul și familia lor, aleg practic să-și asume responsabilitatea pentru progresul copilului. Ei învață să transforme orice experiență într-o oportunitate de învățare a limbajului, încurajându-i și pe ceilalți membri ai familiei sau cunoscuți să facă la fel. Părinții implicați în terapia auditiv-verbală devin managerii de caz ai copilului lor. Ei învață despre audiogramă, despre amplificare, despre producția fonemelor și dezvoltarea

vocabularului. Ei devin cel mai puternic avocat al copilului lor și adesea îi conving pe alții că al lor copil poate atunci când li se spune că nu poate. Acești părinți doresc pentru copilul lor să trăiască în lumea auzitorilor și pierderea auzului să aibă un impact cât mai mic posibil asupra includerii copilului în societate.

Bibliografie:

1. Cole, E., Flexer, C., 2015 - "Children with hearing loss: Developing listening and talking, Birth to six" Third edition, Plural Publishing.
2. Estabrooks, W., MacIver, L.K., Rhoades, E., 2016 "Auditory-Verbal Therapy for young children with hearing loss and their families and the practitioners who guide them", Plural Publishing
3. Hart, B., Risley, T.R., 2003 - "The early catastrophe-The 30 million word gap by age3" American Federation of Teachers (spring 2003).
4. Pollack, D., 1997 „Educational audiology for the limited hearing infant and pre-schooler: an auditory-verbal program” Springfield, 1997.
5. Roșan A.,2015- Psihopedagogie specială. Metode de evaluare și intervenție, Ed. Polirom, Iași 2015.

„Culorile teatrului experiențial” – terapie alternativă terapeutică pentru copiii cu CES

*Profesor Anton Daniela,
Profesor Leahu Daniela,
Liceul Tehnologic Special “Vasile Pavelcu”, Iași*

Teatrul, prin valoarea sa terapeutică, contribuie la formarea și dezvoltarea abilităților de comunicare și relaționare, formarea și exersarea capacității de adaptare la situații noi, formarea unor trăsături morale pozitive ca: prietenia, colaborarea, încrederea, dezvoltarea autonomiei sociale, dezvoltarea armonioasă a personalității copiilor și facilitarea integrării sociale.

Prin intermediul teatrului experiențial, copilul trăiește senzații și emoții pozitive noi, diverse și intense, își îmbunătățește abilitățile senzoriale, se relaxează, se joacă, se bucură alături de alți copii sau adulți. Este o experiență unică, în care copilul este îndrumat cu dragoste și în deplină siguranță în explorarea și integrarea global-senzorială a stimulilor auditivi, vizuali, tactili, olfactivi, gustativi.

ARGUMENT:



Alături de muzică, teatrul reprezintă o formă de exprimare artistică care „contribuie la dezvoltarea personalității copiilor, a abilităților de comunicare a trăirilor proprii, de conturare a identității expresive, precum și la antrenarea [...] inteligenței socioemoționale” (Cucuș, apud Stan, 2016, p. 28), este o „artă a acțiunii” (Tovstogonov, apud Hobjilă, 2012, p. 96), este o „experiență socială care aduce oamenii împreună” (Jensen, apud Wheeler, 2013, p. 16).

„Teatrul la vârstă preșcolară este una dintre cele mai bune forme de expresie, distracție și dezvoltare, sprijinind copiii la îmbunătățirea limbajului, a compresiei și în special a expresiei, la îmbogățirea vocabularului, îmbunătățirea pronunției” (Martinez, 2010, p. 1). Prin experiențele de teatru (teatrul de umbre, teatrul de păpuși și marionete, teatrul experiențial), pe care le trăiește, copilului preșcolar i se dezvoltă capacitatea de empatizare, reușind să privească lumea teatrului prin transpunerea în celălalt.

Terapia prin teatru creează o „atmosferă incluzivă, apreciativă și jucăușă în care toți se simt bineveniți și promovează auto-exprimarea” (Moran & Alon, apud

Wheater, 2013, p. 18). De asemenea, studiile au demonstrat că programele de terapie prin teatru îmbunătățesc abilitățile sociale ale copiilor cu dizabilități (Corbett, apud Wheeler, 2013, p. 23), cooperarea și munca în echipă, furnizează un ansamblu de date senzoriale (vizuale, auditive, tactil-kinestezice). Fiecare copil cu cerințe educaționale speciale merită să i se ofere oportunitatea de a se bucura de frumusețea teatrului, de a se exprima prin intermediul unui spectacol de teatru. Spectacolul de teatru este un loc de întâlnire al actorilor și spectatorilor, în scopul realizării unei „comunicări exterioare, vizibile, corporale și a unei comunicări interioare, invizibile, sufletești” (Stanislavski, apud Hobjilă, 2012, p. 93).

Astfel, putem afirma că teatrul, prin valoarea sa terapeutică, contribuie la formarea și dezvoltarea abilităților de comunicare și relaționare, formarea și exersarea capacității de adaptare la situații noi, formarea unor trăsături morale pozitive ca: prietenia, colaborarea, încrederea, dezvoltarea autonomiei sociale, dezvoltarea armonioasă a personalității copiilor și facilitarea integrării sociale.

Prin intermediul teatrului experiențial, copilul trăiește senzații și emoții pozitive noi, diverse și intense, își îmbunătățește abilitățile senzoriale, se relaxează, se joacă, se bucură alături de alți copii sau adulți. Este o experiență unică, în care copilul este îndrumat cu dragoste și în deplină siguranță în explorarea și integrarea global-senzorială a stimulilor auditivi, vizuali, tactili, olfactivi, gustativi. „Experiența este un fruct al unei cunoașteri personale directe” (Sălăvăstru, apud Stan 2016, p. 78).

Teatrul experiențial oferă copiilor o mulțime de experiențe multisenzoriale, care îi liniștesc, care îi invită la curiozitate, explorare și răspuns și care le permit să se simtă bine într-un mediu plăcut, armonios, bogat în stimuli. De asemenea, în permanență, poate fi observat comportamentul copiilor, pentru a identifica dacă momentul de teatru are într-adevăr legătură cu experiențele sale anterioare și prezente, cu nevoile și interesele sale și cu particularitățile de vârstă și psiho-individuale.

Teatrul experiențial oferă beneficii asupra copiilor care prezintă tulburări de integrare senzorială, tulburări neuro-motorii, dificultăți privind controlul impulsivității și dificultăți de menținere a atenției.

Obiectivele fundamentale ale teatrului experiențial sunt:

-stimularea multisenzorială (auditivă, vizuală, tactil-kinestezic, olfactivă, gustativă) a copiilor cu tulburări de integrare senzorială, urmată de îmbogățirea repertoriului senzorial;

-exprimarea, fără reținere, a emoțiilor trăite (fie că vorbim de bucurie, zâmbet, bună dispoziție sau de reținere, retragere);

-dezvoltarea capacității de discriminare auditivă, vizuală, tactilă, olfactivă, gustativă a stimulilor;

-reducerea defensivității față de anumiți stimuli, anxietății, agresivității și a temerilor;

-dezvoltarea abilităților de cooperare pe toată perioada desfășurării teatrului experiențial.

SCOPUL FUNDAMENTAL AL PROIECTULUI:

- Stimularea multisenzorială a copiilor cu deficiențe senzoriale multiple prin intermediul teatrului experiențial.

OBIECTIVELE PROIECTULUI:


- Creșterea spontaneității și a spiritului creativ în rândul copiilor cu deficiențe senzoriale multiple;
- Creșterea expresivității și armonizarea personalității copilului cu deficiențe senzoriale multiple;
- Dezvoltarea componentei afective și volitiv-acționale a personalității copiilor cu deficiențe senzoriale multiple;
- Reducerea anxietății, a temerilor, a agresivității prin teatru.
- Formarea și dezvoltarea abilităților de lucru în echipă

BENEFICIARIII PROIECTULUI:

- **directi:** preșcolari și școlari de vârstă școlară mică care prezintă dizabilități auditive și dizabilități senzoriale multiple de la nivelul Liceului Tehnologic Special “Vasile Pavelcu” Iași.
- **indirecti:** cadre didactice de la Liceului Tehnologic Special “Vasile Pavelcu” Iași.

CALENDARUL ACTIVITĂȚILOR:

Nr. crt	Activitatea	Resurse umane	Locul desfășurării
1.	Conceperea planului de activitate ce urmează a fi derulat în cadrul proiectului educațional, distribuirea responsabilităților.	Profesorii coordonatori	Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu” Iași
2.	Organizarea și realizarea teatrului experiențial „CULORI DE TOAMNĂ”	Elevii și profesorii implicați în proiect	Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu ” Iași
3.	Organizarea și realizarea teatrului experiențial „CULORI DE IARNĂ”.	Elevii și profesorii implicați în proiect	Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu ” Iași
4.	Organizarea și realizarea teatrului experiențial „CULORI DE PRIMĂVARĂ”	Elevii și profesorii implicați în proiect	Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu ”Iași
5.	Organizarea și realizarea teatrului	Elevii și profesorii	Liceul Tehnologic

	experiențial „ CULORI DE VARĂ ” 	implicați în proiect	Special „Vasile Pavelcu ” Iași
6.	Realizarea colajului „ CULORILE TEATRULUI EXPERIENȚIAL ”	Profesori i coordonatori .	Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu ” Iași

MONITORIZAREA ȘI EVALUAREA PARTENERIATULUI:

- + Aplicarea proiectului va fi urmărită în fiecare etapă, coordonatorii monitorizând permanent implicarea profesorilor și a copiilor.
- + Prin seriozitate, perseverență, îndrumare nemijlocită de către profesori se va urmări realizarea activităților propuse.
- + /Fotografii/filme din timpul activităților.

Bibliografie:

1. Hobjilă, A. (2012). *Comunicare, discurs, teatru. Delimitări teoretice și deschideri aplicative*, Institutul European, Iași;
2. Massari, G. A. (2014). *A handbook on experiential education*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași;
3. Stan, L. (2016). *Dezvoltarea copilului și educația timpurie*, Editura Polirom, Iași;
4. Webster, A. & Wood, D. (1993). *Children with hearing Difficulties*, Casell Educational Limited, London.

Comunicarea la copiii cu deficiențe senzoriale multiple

*Profesor Prisacariu Beatrice Gabriela
Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu”, Iași*

"Cele mai minunate lucruri nu sunt palpabile sau vizibile, ci ele trebuie simțite" (Helen Keller)

Interacțiunile cu elevii care prezintă deficiențe senzoriale multiple sunt o experiență unică. Sistemele de comunicare, ritmul învățării, modalitățile specifice de accesare a informațiilor, stilul, viteza, adaptările necesare și mijloacele auxiliare sunt diferite de la un copil la altul.

Dizabilitatea senzorială multiplă desemnează o persoană cu cerințe educative speciale și complexe, asociate cu nevoi de dezvoltare, referitoare în mod particular la utilizarea și integrarea informațiilor provenite prin simțuri (McInnes și Treffy).

Lipsa comunicării, nestructurarea și/sau nedezvoltarea limbajului, dificultățile de învățare sunt, de regulă, consecințe ale unei deficiențe sau ale unor asociate și – mai rău – le putem considera deficiențe în sine. Cele mai multe asociații se fac între deficiențele senzoriale – luate individual – și cele psihointelectuale. Identificarea, depistarea, expertizarea și diagnosticarea unor asemenea forme manifeste sunt obligatorii cât mai de timpuriu în vederea unor intervenții precoce cât mai eficiente. A diagnostica „după ureche” sau la un prim contact cu copilul/elevul înseamnă a te descalifica. A susține informația că o dată diagnosticul pus rămâne definitiv sau pe termen lung înseamnă a atenta la obiectivele și principiile psihopedagogiei speciale.

Folosirea sistemelor de comunicare adaptate tactil sau a celor care utilizează resturile de vedere ale persoanelor cu surdocecitate, trebuie alese adecvat pentru ca mesajul să fie receptat sau transmis fără distorsiuni. Dar dincolo de aceste aspecte, cea mai importantă este dezvoltarea independenței cu scopul integrării sociale.

Pentru copiii cu deficiențe senzoriale multiple congenitale dezvoltarea comunicării urmează căi particulare necesitând tehnici alternative adaptative care nu prezintă în mod obligatoriu toate caracteristicile unui sistem lingvistic.

Comunicarea este modalitatea fundamentală de interacțiune psihosocioeducatională, un schimb continuu de mesaje variate cu scopul de a realiza o relație interumană benefică ambilor interlocutori.

A comunica eficient înseamnă: a convinge; a putea dezvolta gândirea, afectivitatea, personalitatea; a înțelege corect semnificația mesajului; a sesiza, a conștientiza reacțiile, atitudinile și modificările comportamentale ale receptorului.

Foarte important este și contextul comunicării și mai ales în contextul învățării: inteligibilitatea comunicării; relația profesor – elev și gradul de implicare a fiecăruia

Copilul cu surdocecitate nu poate:

- fi învățat cu anumite metode sau cu orice fel de metode
- asimila suficiente informații provenite din mediu apropiat
- avea un stil independent de învățare

- acționa independent, pentru că nu poate procesa independent.

Pentru că este AFECTATĂ relația: cu mediul, persoane și cu societatea. Această afecțiune este din cauza nerespectării desfășurării logice a interacțiunii dintre copilul cu surdocecitate și mediu, persoane, societate. Uneori se încearcă să se sară unele etape, alteori sunt superficial tratate, dând impresia că a fost depășită, de cele mai multe ori din cauza necunoașterii, ele se amestecă.

Copilul cu surdocecitate poate lucra: individual , în grup ,în grupă, în clasă, dar cel mai bine pentru el este să se lucreze „om la om”.

Se recomandă folosirea de activități de integrare socială și de joc de grup în care sunt angrenați copiii co-vârșnici ca sa medieze antrenarea abilităților sociale la copiii cu deficiențe senzoriale multiple, să medieze negocierea și să le antreneze abilitățile fizice (limbajul trupului) și capacitatea de asertivitate.

Bibliografie:

1. McINNES, J.M., TREFFRY, J.A. (2001), Copilul cu surdocecitate-Ghid de dezvoltare, Editura Semne 94, Bucuresti
2. Copilul cu surdocecitate/ deficiențe senzoriale multiple - intervenție și educație ,Capitolul 1 – Considerații generale, Sense Internațional România
3. McGINNIS & GOLDSTEIN (1984) Abilitățile copiilor de școală elementară: ghid pentru predarea abilităților prosociale

Rolul intervenției kinetoterapeutice la copilul cu DSM cu vârsta de 0 – 3 ani

*Profesor Aionesă Mihaela,
Profesor Gorovei Cosmina-Ioana,
Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu”, Iași*

Termenul de „deficiență senzorială multiplă” este utilizat în context educațional pentru a desemna un copil cu cerințe educative speciale și cu nevoi de dezvoltare, referitoare în mod particular la utilizarea informațiilor care provin de la toate simțurile. Cerințe educative speciale reprezintă o sintagmă lansată în anul 1978 în Marea Britanie și se referă la „caracteristici, particularități prezente în plan educativ la anumite categorii de persoane, care sunt consecutive unor disfuncții sau deficiențe de natură intelectuală, senzorială, psihomotorie, fiziologică sau determinate de dificultăți de învățare, tulburări comportamentale sau apărute ca urmare a unor condiții psihoafective, socioeconomic sau de altă natură care influențează dezvoltarea psihointelectuală a copilului”(Gherghuț, A., 2016, p.31).

DSM sunt determinate de unele disfuncții sau tulburări la nivelul principalilor analizatori (vizuali, auditivi, kinestezici), cu implicații majore asupra desfășurării normale a vieții.

Intervenția timpurie prin intermediul kinetoterapiei, oferă copiilor cu deficiențe senzoriale multiple, șansa la o viață de calitate atât lor cât și aparținătorilor, familiei acestora care de cele mai multe ori percep deficiența copilului în mod negativ (ca pe o povară). Recuperarea, prin intermediul kinetoterapiei își propune, are ca și obiective:

- formarea și dezvoltarea etapelor neuromotorii în secvențele sale normale;
- corectarea posturii și aliniamentului corpului;
- dezvoltarea coordonării/ controlului și echilibrului;
- corectarea/evitarea instalării pozițiilor vicioase;
- implicarea activă a familiei în recuperarea copilului.

Particularități morfo – funcționale și psiho - motrice ale copiilor cu DSM și tulburările motrice.

Deficiențele fizice sau neuromotorii reprezintă categoria tulburărilor care afectează în special componentele motrice ale persoanei, având o serie de consecințe în planul imaginii de sine și în modalitățile de relaționare cu factorii de mediu sau cu alte persoane. (Gherguț, A, 2005, pag.162).

Etiologia deficiențelor, tulburărilor neuromotorii se regăsește în leziuni la nivel cerebral (paralizii și pareze), leziuni la nivelul măduvei spinării, la nivelul nervilor periferici, precum și afecțiuni musculare. Cauzele acestor tulburări pot fi interne (determinate de procesele de creștere și dezvoltare), și externe (care se referă la condițiile de mediu. Există două mari categorii de tulburări motrice întâlnite la copiii cu deficiențe senzoriale multiple și anume: întârzierea în dezvoltarea neuromotorie și paralizia cerebrală.

A.ÎNTÂRZIAREA ÎN DEZVOLTAREA NEUROMOTORIE

1.Prematuritatea

Conform

Organizației Mondiale a Sănătății, prematur se numește orice copil viu care la naștere are o greutate mai mică de 2500 de gr.

Dintre cauzele care pot determina prematuritatea fac parte:-carențe nutriționale , aport deficitar de proteine, minerale și vitamine ale mamei, starea de sănătate a părinților (vârsta mamei, talia mamei – sub 1,50 cm, și greutatea sub 45 kg.), afecțiuni infecțioase, endocrine, cardiace, malformații uterine, ruperea prematură a membranelor, intoxicații cornice (tabagism, alcoolism, consum de droguri).

2.Sindromul Down

Sindromul Down este o boală genetică ce constă în multiple anomalii congenitale, care în cele mai multe dintre cazuri apar datorită prezenței în plus a unui cromozom.

După Roșan, A., (2015), prevalența sindromului Down a fost raportată ca fiind de 1 : 600 de nou – născuți. Această tulburare neurodevelopmentală este cel mai ușor de diagnosticat datorită prezenței anomaliilor fizice, care se observă prin testare genetică. Caracteristicile fizice care apar la copiii cu sindrom Down sunt: trăsături fizice dismorfice, întârziere în dezvoltare, hipotonie, iar deficiturile neurocognitive asociate sunt deficiențele la nivelul comunicării, limbajului și memoriei.

3.Deficiențele senzoriale multiple

Expresia „deficiență senzorială multiplă” implică o descriere funcțională a surdocecității, referindu-se la modul în care o persoană se manifestă și funcționează în realitate și nu doar asupra condiției medicale proprii fiecărei deficiențe. Surdocecitatea reprezintă ansamblul de efecte consecutive pierderii, reducerii funcțiilor senzoriale (auz și văz). Acest fapt generează un tipar unic de dezvoltare.

“O persoană cu surdocecitate prezintă o combinație severă de deficiențe vizuală și auditivă. Unele persoane cu surdocecitate prezintă surditate profundă și cecitate totală, în timp ce altele dispun de resturi de auz și de vedere.”

4.Tulburări ale psihomotricității

Tulburările de psihomotricitate sunt determinate de calitatea proceselor psihice care influențează controlul și funcționarea mecanismului neuromuscular. Astfel, tulburările de psihomotricitate pot fi grupate în opt categorii: *tulburări ale motricității* (tulburări de echilibru, coordonare, în dezvoltarea motorie), *tulburări de schema corporală*, *tulburări de lateralitate*, *tulburări de orientare*, *organizare și structurare spațială*, *tulburări de orienare și structurare temporală*, *instabilitate psihomotorie*, *tulburări de realizare motrică* (*apraxia*, *dispraxie*, *disgrafie motrică*), *tulburări psihomotorii de natură afectivă*.

B.Paralizia Cerebrală Infantilă

Literatura de specialitate ne oferă mai mulți termeni cu privire la paralizia cerebrală: IMC (Infirmitate motorie de origine cerebral), ECI (encefalopatie cronică infantile), PSC (paralizie spastică cerebrală), EIS (encefalopatii sechelare infantile).

Paralizia cerebrală infantilă face parte dintr – un sindrom de neuron motor central, ale căror caracteristici sunt următoarele: deficit motor, tulburări de tonus muscular, exgerarea reflexelor osteotendinoase, prezența sincineziilor. Paralizia

cerebrală nu este o boală ci o dizabilitate ce nu progresează dar va fi prezentă tot restul vieții.

Evaluarea motrică – componentă a evaluării complexe inițiale a copilului cu DSM

Primul și ultimul act al medicului și kinetoterapeutului în procesul asistenței de recuperare funcțională este evaluarea. (Sbenge, T., p. 397).

Evaluarea este un proces continuu de planificare și programare care orientează elaborarea planului de servicii personalizate (PSP) și programele de intervenție personalizate (PIP).

Pentru evaluarea copiilor de vârstă mica (0 – 3 ani), părintele este un membru activ al echipei interdisciplinare, oferind informații prețioase cu privire la dezvoltarea copilului, comportamentele și interacțiunea acestuia cu mediul, precum și posibila prezență a unor tulburări motrice care la momentul evaluării nu pot fi evidențiate din diferite motive.

În urma evaluării inițiale complexe trebuie luate în calcul posibilitățile copilului, restantul funcțional, abilitățile, deprinderile acestuia și nu ceea ce el nu poate realiza. Aceasta implică utilizarea unor instrumente cum ar fi: probe pentru măsurarea unor abilități motorii, de discriminare auditivă, vizuală, teste de inteligență sau informală. Scopul evaluării progresului copiilor antepreșcolari este acela de a orienta și de a optimiza dezvoltarea și învățarea copilului în intervalul de la naștere la 3 ani.

Instrumente de evaluare

1. SCALA CALLIER AZUSA (G) elaborată de Robert Stillman (1978)

A fost concepută pentru evaluarea copiilor cu surdocecitate, precum și a copiilor cu dizabilități severe și profunde, cu vârsta cuprinsă între 0 – 18 luni. Este compusă din subscale care sunt potrivite mai ales la nivele scăzute de dezvoltare și folosită pentru a evalua cât și a monitoriza progresele făcute de copil. Evaluarea propusă de Robert Sillman constă în observarea directă a copilului în mediul său natural.

Scala Callier Azusa este compusă din 18 subscale care fac referire la 5 domenii de dezvoltare: *dezvoltare motorie* (control postural, locomoție, dezvoltarea deprinderilor motorii fine, vizual motor), *dezvoltare perceptivă* (dezvoltare vizuală, auditivă, tactilă), *deprinderi de viață cotidiană* (dezbrăcatul și îmbrăcatul, igiena personală, dezvoltarea deprinderilor de hrănire, toaleta), *domeniul cognitiv, comunicare, limbaj* (dezvoltare cognitivă, receptivă, expresivă, dezvoltarea limbajului), *dezvoltare socială* (interacțiunea cu adulții, interacțiunea cu copiii, interacțiunea cu mediul).

2. Programul Portage

Scala de dezvoltare Portage a fost elaborată în anul 1969 și permite identificarea nivelului de dezvoltare la copiii cu vârste cuprinse între 0 și 6 ani. Programul Portage reprezintă unul din primele modele care subliniază importanța participării, implicării părinților în dezvoltarea copiilor. Este un instrument util mai ales în cazul copiilor cu întârziere în dezvoltarea motorie, limbaj, deprinderi de autonomie personală, dificultăți de învățare.

Implicarea părinților în recuperarea copiilor este esențială, deoarece aceștia cunosc cel mai bine copilul, care îi sunt posibilitățile și limitele. Ghidul Portage cuprinde trei elemente: un inventar de comportamente, un set de exerciții și activități, un manual de instrucțiuni. (Roșan, A., 2015, p.196)

3. Evaluarea motrică, ca parte componentă a evaluării complexe, vizează următoarele componente: motricitatea globală (ortostatismul, mersul, echilibrul, coordonarea), motricitatea fină, dezvoltarea senzorio – motorie.

4. Evaluarea funcțională abordează abilitățile de bază ale copilului, orientarea și mobilitatea, dezvoltarea ADL - uilor și se utilizează pentru elaborarea strategiilor de intervenție pentru un copilul cu DSM.

Intervenția kinetoterapeutică parte a intervenției timpurii

I.Stabilirea obiectivelor în intervenție

În urma evaluării inițiale, se va stabili nivelul achizițiilor motorii, etapa de dezvoltare neuromotorie la care se găsește copilul, vârsta motorie și în funcție de acestea și potențialul copilului vor fi fixate împreună cu părintele țintele, obiectivele pe termen lung, scurt, precum și mijloacele, metodele și strategiile de intervenție. Kinetoterapeutul va implementa un program de activități adaptat etapei de dezvoltare motorie la care se află copilul. Scopul și obiectivele intervenției ar fi bine să fie urmărite pentru o perioadă de trei luni, după care urmează o reevaluare a achizițiilor, stabilirea unor noi obiective și implementarea unui nou plan de intervenție personalizat.

Obiective cadru

- formarea și dezvoltarea deprinderilor motrice în secvențele sale normale;
- formarea și dezvoltarea componentelor psihomotricității;
- educare/reeducare neuromotorie;
- dezvoltarea motricității generale în context social – integrator.

Obiective de referință

- stabilirea unei relații securizante cu copilul;
- formarea posturilor și a deprinderilor motrice (controlul capului, postura păpușii, rostogolire, târâre, așezat, patrurupedie, pe genunchi, ortostatism);
- formarea deprinderilor de manipulare a unor obiecte, formarea și dezvoltarea coordonării ochi – mână – picior, coordonare vizual – motorie;
- formarea deprinderii de menținere a echilibrului, coordonării (dezvoltarea echilibrului static și dinamic);
- perceperea și dezvoltarea schemei corporale.

II. Realizarea programului de intervenție personalizat

1.Plan individualizat de servicii (PIS)

Planul individualizat de servicii (PIS) reprezintă documentul realizat de instituțiile abilitate (DGASPC/ SEC) și face referire la planificarea și coordonarea serviciilor specializate din diferite instituții ca răspuns la cerințele complexe ale copilului, elevului. Presupune un proces continuu de revizuire în funcție de nevoile copilului.

2.Program de intervenție personalizat (PIP)

Programul de intervenție personalizat (PIP) este o secțiune a planului de servicii individualizat care precizează activitățile de reabilitare, socializare, integrare,

etc. Acesta se realizează în baza evaluării inițiale și vine în sprijinul copiilor individualizând și particularizând conținuturile învățării. Metodele și strategiile utilizate vor fi selectate în funcție de particularitățile individuale. Scopul programului de intervenție personalizat este acela de a face eficientă intervenția terapeutică asigurată de către mai mulți specialiști la nivelul unei instituții.

Metode de intervenție la copiii cu DSM

Învățarea activă este o metodă inițiată de către Dr. Lilli Nielsen din Danemarca care se adresează copiilor cu deficiențe de vedere și deficiențe multiple. Pasivitatea copilului este înlocuită de învățarea activă cu ajutorul tehnicilor și bazei materiale care oferă copilului posibilitatea de a învăța în ritmul propriu.

Echipamente de învățare activă:

Little – Room, este o camera mică senzorială, care oferă posibilitate copilului învățării active, prin interacțiunea cu obiectele ce îl vor ajuta la dezvoltarea orientării spațiale într – un spațiu limitat. Are forma unei cutii, care poate fi din lemn sau metal, 3 panouri laterale și un plafon din plexiglass din care jucării, plușuri, clopoței, sunt suspendate cu un elastic, astfel încât copilul să le poată apuca/manipula, ele revenind la poziția inițială.



Fig. nr.1

Panoul senzorial oferă posibilitatea de a învăța activ, de a explora diferite obiecte, de asemenea facilitează stimularea vizuală, auditivă și tactilă. Din punct de vedere motor pot fi stimulate anumite comportamente motorii, deprinderi, abilități: dezvoltă motricitatea fină a mâinii și degetelor, ridicarea capului, postura păpușii, inițierea ridicării în poziția așezat, „ pe genunchi” și ridicarea în ortostatism.



Fig.nr. 2

Coloana interactivă cu bule stimulează învățarea activă, recompensează copilul vizual și auditiv, facilitează învățarea culorilor, dezvoltă atenția, oferă senzații tactile prin vibrație. Poate fi folosită ca o recompensă după o sarcină îndeplinită, deoarece copilașii iubesc acest dispozitiv de învățare.



Fig.nr. 3

TEHNICI KINETOTERAPEUTICE METODE

- *Metoda Bobath* – Metodă de educare neuromotorie (această metodă se adresează tratamentelor sechelelor encefalopatiei infantile – paraliziilor cerebrale infantile și a altor forme de paralizii);

- *Metoda Kabat* – Metodă de facilitare proprioceptivă neuro – musculară (se aplică în leziuni ale neuronului motor central, neuronului motor periferic, și în alte leziuni cerebrale).

TEHNICI

Kinetoterapia dispune de o gamă largă de tehnici kinetologice, ce stau la baza realizării programelor de intervenție, Tehnicile kinetice au la bază mișcarea sau contracția musculară și urmăresc modificarea tonusului muscular fără a determina mișcarea segmentului, acestea fiind:

- ✓ tehnicile kinetice statice (contracția izometrică, relaxarea musculară);
- ✓ dinamice (active, reflexe sau voluntare);
- ✓ pasive (prin tracțiuni, pură asistată, autopasivă, pasivo – active, prin manipulare).

Tehnicile anakinetice cuprind: **imobilizarea** (de contenție, corecție, de punere în repaus- este tehnica anakinetică caracterizată prin menținerea mai mult sau mai puțin prelungită a corpului în întregime sau doar a unor segmente în nemișcare) și **posturarea** (reprezintă atitudinea impusă corpului întreg sau a unor segmente, părți în scop terapeutic sau profilactic pentru a corecta sau evita instalarea unor devieri de statică și poziții vicioase).

Pe lângă aceste tehnici de bază, mai există alte tipuri de tehnici folosite în recuperare- **tehnicile de facilitare neuromusculare proprioceptive (FNP)**. Sunt tehnici ce ușurează, încurajează sau accelerează un răspuns motor voluntar, prin stimularea proprioceptorilor din mușchi, tendoane, articulații.

Mobilizările pasive sunt realizate de kinetoterapeut sau prin intermediul unor aparate, și au rolul de a pune corpul în mișcare, de a pregăti organismul pentru efort, de a crește mobilitatea articulară, a relaxa și decontractura musculatura spastică.

Mobilizările pasivo – active reprezintă o combinație de forțe ale pacientului și kinetoterapeutului. Această tehnică se adresează pacienților care au o forță musculară mai mică de 2, atunci când mușchiul realizează contracția dar nu poate deplasa segmental antigravitațional.

Mobilizările active sunt realizate de către pacient prin forța proprie și stau la baza programelor de recuperare. Mișcarea activă voluntară reprezintă fondul oricărui program profilactic sau de educare, reeducare neuromotorie.

MIJLOACE

Exercițiul fizic terapeutic - este principalul mijloc folosit în kinetoterapie și stă la baza oricărui program de recuperare medicală.

Masajul- este o prelucrare metodică a părților moi și conjunctive ale corpului (piele, mușchi, tendoane), prin acțiuni manuale sau mecanice, în scop fiziologic sau curativ – profilactice și este alături de exercițiul fizic terapeutic un mijloc de bază al programelor recuperatorii fiind nelipsit de la începutul sau sfârșitul ședințelor de recuperare.

Jocul - este activitatea fundamentală din timpul copilăriei, acesta stând la baza conceperii programului de intervenție timpurie. Pentru copiii cu deficiențe senzoriale multiple, deficiențe mintale și alte patologii, jocul este principalul mijloc pentru educarea, reeducarea deficitelor funcționale.. Totodată, prin intermediul jocului se facilitează stimularea tactilă, kinestezică, vizuală și auditivă. Jocul dezvoltă imaginația, atenția și observația, îl învață pe copil să comunice și să relaționeze.

Ca și concluzie generală, putem afirma că intervenția kinetoterapeutică duce la formarea și dezvoltarea motricității în secvențele sale normale a copilului cu DSM și nu numai. Instituirea programului cât mai timpuriu, prezintă multiple avantaje pentru micuțul pacient: stimulează neuoplasticitatea, motricitatea grosieră și fină, diminuează posibilitatea instalării pattern - urilor de mișcare anormale, dezvoltă capacități, deprinderi și abilități în context social – integrator.

Bibliografie:

1. Albu, Constantin, Adriana, Albu, Alis, Vișan, (2008), *Universul de mișcare al copilului mic 0 – 3 ani*, Editura Polirom, Iași
2. Gherghuț, Alois, (2013), *Ghid metodologic pentru evaluarea copilului cu dizabilități și încadrarea într - un grad de handicap*, *Sinteze de psihopedagogie specială*, Editura Polirom, Iași
3. Hathazi, Andrea, (2005), *Învățarea Prin Acțiune*, Editura Semne
4. Roșan, Adrian, (2015), *Psihopedagogie Specială, Modele de evaluare și intervenție*, Editura Polirom, Iași
5. Sbenghe., Tudor, (1999), *Bazele teoretice și practice ale kietoterapiei*, Editura Medicală, București.

Rolul terapiilor alternative în recuperarea copiilor cu deficiențe senzoriale multiple

*Profesor Iordăchescu Florin,
Profesor Tomulică Maria,
Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu”, Iași*

Terapiile alternative sunt instrumente și metode de lucru pentru dezvoltarea copiilor cu nevoi speciale. De-a lungul timpului s-au dezvoltat mai multe tipuri de terapii care vin în sprijinul persoanelor cu dizabilități, terapii menite să contribuie la o dezvoltare armonioasă a acestor persoane. Dezvoltarea copiilor cu nevoi speciale este o adevărată provocare atât pentru părinți, cât și pentru specialiștii care studiază cauzele care determină aceste nevoi speciale. De-a lungul timpului s-au dezvoltat mai multe tipuri de terapii care vin în sprijinul copiilor cu C.E.S., cu rolul de a facilita și eficientiza procesul de recuperare.

În continuare, vom face o scurtă trecere în revistă a terapiilor alternative de care au beneficiat copiii cu deficiențe senzoriale multiple din școala noastră de-a lungul timpului, terapii care, alături de terapiile specifice prevăzute în programa școlară, ajută la atingerea potențialului maxim al fiecărui copil.

Hidroterapia

Terapia cu apă sau hidroterapia este cunoscută din cele mai vechi timpuri. Apa neutralizează efectele gravitației, ajutând copilul să se miște cu mai puțin efort.

Hidroterapia îmbunătățește funcționarea plămânilor și fortifică extremitățile (brațe, mâini, picioare, degete). Datorită efectelor sale benefice (incluzând creșterea mai rapidă), hidroterapia ar trebui să fie unul dintre adjuvanții obligatorii la tratamentele consacrate în tratarea bolilor ce țin de întârzierile de dezvoltare.

Hidroterapia este eficientă în tratarea dereglărilor de dezvoltare, a problemelor neuromotorii, a problemelor ortopedice și musculare, a deficiențelor senzorio-motorii, precum și în recuperarea după intervenții chirurgicale sau alte traume fizice.

Hidroterapia este una dintre terapiile care au ajutat la creșterea calității vieții elevilor cu deficiențe senzoriale multiple din instituția noastră de învățământ în ultimii aproximativ zece ani. Pe parcursul anului școlar 2021-2022, 30 de elevi cu surdocecitate au beneficiat de hidroterapie datorită parteneriatului cu Asociația Blessing Hearts, orele de terapie desfășurându-se la piscina Hill Center Iași.

Terapia asistată cu animale – hipoterapia

Se știe că prietenia dintre animale și copii este un lucru natural. Animalele sunt

tovarași de joacă extraordinari și reușesc uneori să îi învețe



pe copii lucruri pe care adulții nu reușesc. Pentru copiii cu dizabilități, compania unui animal poate avea efecte extrem de benefice, cu atât mai mult cu cât acestor copii le este mai greu să își facă prieteni și să comunice cu cei din jur.

Pe lângă dezvoltarea laturii emoționale, terapia asistată cu animale poate contribui și la dezvoltarea capacităților motorii ale copilului. Spre exemplu, călăritul terapeutic sau înotul alături de delfini dau uneori rezultate mai bune decât alte terapii de mișcare.

Copiii cu deficiențe senzoriale multiple din școala noastră au beneficiat de ședințe de hipoterapie prin colaborarea cu Centrul de Echitație și Hipoterapie “Sf. Mucenic Gheorghe”, Bârnova-Iași.

Salinoterapia sau haloterapia

Terapia implică inhalarea de aerosoli salini (prin petrecerea unui timp în interiorul salinei) prin care se tratează în special afecțiunile respiratorii. Aerosolii reprezintă micro-particule aflate în suspensie într-un mediu gazos.

Sarea este o substanță bactericidă, care nu permite dezvoltarea culturilor microbiene, acționând ca un dezinfectant și în același timp având capacitatea (în anumite condiții de temperatură și umiditate) de a emana aerosoli salini.

Salinoterapia este recomandată în tratarea afecțiunilor sistemului respirator cum ar fi: astmul bronșic, rinita, rinita alergică, sinuzita, bronșita, răceala sezonieră, laringita, pneumonia, amigdalita cronică, alergiile, unele afecțiunilor ale pielii (acnee, dermatite, eczeme, psoriazis), dar și pentru creșterea imunității organismului.

Elevii de la Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu” au beneficiat de ședințe de salinoterapie prin colaborarea cu Salina Center-Iași, parteneriat care deja este pentru noi o tradiție.

Terapia prin dans

Dansul este una dintre cele mai expresive arte. De aceea este, probabil, și una dintre

cele mai puternice terapii pentru bolnavii cu diverse afecțiuni psihice. Bazată pe ideea că mintea și corpul sunt legate între ele, terapia prin dans este definită drept utilizarea psihoterapeutică a mișcării ca proces ce influențează integrarea emoțională, cognitivă și fizică a individului.

Terapia prin dans/mișcare se bazează pe modelarea sentimentelor, a capacității cognitive, a funcțiilor fizice ale organismului, precum și a elementelor comportamentale.

Copiii cu deficiențe senzoriale multiple din școala noastră au beneficiat și beneficiază de ședințe de euritmie prin intermediul opționalului “Muzică, ritm și mișcare”, coordonat de prof. Emilian Păduraru.

Olăritul

Olăritul este meșteșugul cunoscut încă din Neolitic prin care se produc diferite obiecte (oale, străchini, cahle, figurine etc.) din pământ ars. Îndeletnicirea olăritului poate fi un meșteșug și o terapie deopotrivă, pentru că prin contactul nemijlocit cu



lutul ne reconectăm la resursele și energiile pe care le accesăm prea puțin în alte circumstanțe.

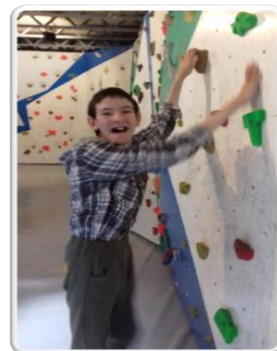
Copiii își dezvoltă ușor creativitatea folosind acest material plăcut la atingere și care se modelează ușor, astfel ei formându-și rapid un simț al proporțiilor și al frumosului. Fiind conectați la roata olarului, copiii devin mai atenți și chiar mai cuminiți, iar energia lor este direcționată spre un lucru creativ și natural, care le dă satisfacție imediată și împlinire.

Copiii cu deficiențe senzoriale multiple din lotul investigat al școlii noastre beneficiază de ședinte de olărit prin intermediul opționalului “Micul Olar”, desfășurat în atelierul de olărit, atelier înființat încă din anul 2016 cu sprijinul Fundației Pentru Comunitate și Mol România prin Programul MOL pentru sănătatea copiilor.



Escalada

Escalada este sportul care presupune cățărarea pe un perete de stâncă (în natură) sau pe un panou artificial (în sală) folosind propriile forțe. Obiectivul este unul singur: să ajungi în vârf sau să termini un traseu predefinit fără să cazi. Călea prin care îți atingi obiectivul, însă, nu e niciodată singulară, escalada este un sport complex, care te solicită atât fizic cât și psihic, și care testează permanent forța, rezistența, echilibrul și controlul mental al cățărătorului. Poate fi practică de oricine, de la copii mici până la adulți.



În ciuda preconcepțiilor, escalada nu este un sport extrem. Atâta timp cât cel care se cățără și partenerul care îl asigură respectă toate măsurile de siguranță, riscul este zero. Escalada este un sport care poate fi practicat inclusiv de către copii cu nevoi speciale, ca o măsură de dezvoltare a abilităților de orientare, de conștientizare a spațiului și direcției (în cazul deficiențelor senzoriale, de exemplu) sau ca măsură terapeutică (în cazul copiilor cu autism, de exemplu).

Frumusețea acestui sport vine din dezvoltarea holistică pe care o impune practicantului: rezolvarea unei probleme, găsirea celei mai ușoare variante de a termina un traseu, depășirea obstacolelor, dar și întărirea încrederii în sine și în ceilalți. Toate acestea construiesc sentimentul de împlinire al celui care ajunge sus.

În anul Școlar 2021-2022, 30 de copii cu deficiențe senzoriale multiple din lotul investigat al școlii noastre au beneficiat de ședinte de mișcare și cățărare prin colaborarea cu sala de escaladă Climb Again Iași.

DEMERS INVESTIGATIV

În studiul de față am optat pentru o abordare practică prin care se dorește investigarea impactului terapiilor alternative asupra dezvoltării personalității copiilor cu deficiențe senzoriale multiple din școala noastră.

Scopul urmărit de investigație este acela de a releva caracterul funcțional al intervenției prin terapii alternative la copiii cu deficiențe senzoriale multiple, precum și progresele înregistrate pe anumite arii de dezvoltare. Prin cunoașterea metodelor de evaluare și intervenție eficiente, rezultatele pot fi extinse și asupra altor elevi cu astfel de deficiențe din alte instituții din țară.

METODOLOGIA INVESTIGAȚIEI

INSTRUMENTE UTILIZATE

Scala CALLIER-AZUSA – G - este o scală de dezvoltare special destinată pentru a ajuta în evaluarea copiilor cu surdocecitate și a celor cu dizabilități severe și profunde. Scopul ei este să furnizeze informațiile necesare pentru a putea sintetiza activitățile potrivite nivelului de dezvoltare al copilului. Scala CALLIER-AZUSA – G este în primul rând folosită în evaluare, dar poate fi folosită, de asemenea, pentru a evalua progresele dezvoltării copilului. Este compusă din 18 subscale care fac referire la 5 domenii de dezvoltare: „Dezvoltare motorie”, „Dezvoltare perceptivă”, „Deprinderi de viață cotidiană”, „Domeniul cognitiv”, „Comunicare și limbaj” și „Dezvoltare socială”.

Am folosit acest instrument de evaluare din următoarele considerente:

- elevii din lotul investigat prezintă deficiențe senzoriale multiple,
- indiferent de vârsta cronologică, niciun elev nu depășește nivelul de dezvoltare corespunzător vârstei cronologice de 7 ani;
- este un instrument relativ ușor de utilizat în evaluare pentru toți membrii echipei: profesor de psihopedagogie specială, profesor educator, profesor psihopedagog, kinetoterapeut;
- unii elevi nu au beneficiat de o formă de educație timpurie sau de învățământ preșcolar. Ca urmare, nu au urmat pașii unui program de intervenție psihopedagogică specializat, fiind orientați spre Liceul Tehnologic Special “Vasile Pavelcu” la vârsta școlarizării cu mari lacune în dezvoltarea psihologică.

Grupul investigat a fost alcătuit dintr-un număr de 30 elevi cu vârste cuprinse între 7 ani și 13 ani, cu deficiențe senzoriale multiple și grad de handicap grav și accentuat. Nu toți elevii provin din familie, unii provin din centre de plasament din regiunea Moldovei sau sunt integrați în regim de asistență maternală. Elevii parcurg programa școlară pentru elevi cu deficiențe senzoriale multiple/surdocecitate, beneficiind de planuri de intervenție personalizate și de terapii specifice și terapii alternative (hipoterapie, hidroterapie, salinoterapie, olărit, terapie prin muzică, ritm și mișcare, terapie prin escaladă) . Demersul cercetării cuprinde date despre elevii corespunzătoare perioadei anului școlar 2021-2022.

DESFĂȘURAREA ȘI REALIZAREA EFECTIVĂ A INVESTIGAȚIEI

Toți elevii școlii (atât cei din lotul investigat, cât și ceilalți elevi ai școlii) beneficiază de activități specifice de intervenție desfășurate de către profesioniștii din echipa multidisciplinară de la clasă. Ei au beneficiat pe parcursul anului școlar 2021-2022 de terapii alternative (hipoterapie, hidroterapie, salinoterapie, olărit, terapie prin muzică, ritm și mișcare, terapie prin escaladă), iar criteriile de selecție s-au rezumat la diagnostic, vârstă și potențialul financiar al școlii (din fonduri proprii sau din parteneriate și proiecte cu alte instituții).

Pentru a înregistra evoluția subiecților pe parcursul intervenției am luat în calcul următoarea **ipoteză**:

Elevii din lotul investigat înregistrează scoruri semnificativ mai ridicate la evaluările periodice, prin includerea în programe de terapie alternativă (hipoterapie, hidroterapie, salinoterapie, olărit, terapie prin muzică, ritm și mișcare, terapie prin escaladă), comparativ cu elevii care nu au beneficiat de aceste forme de terapie.

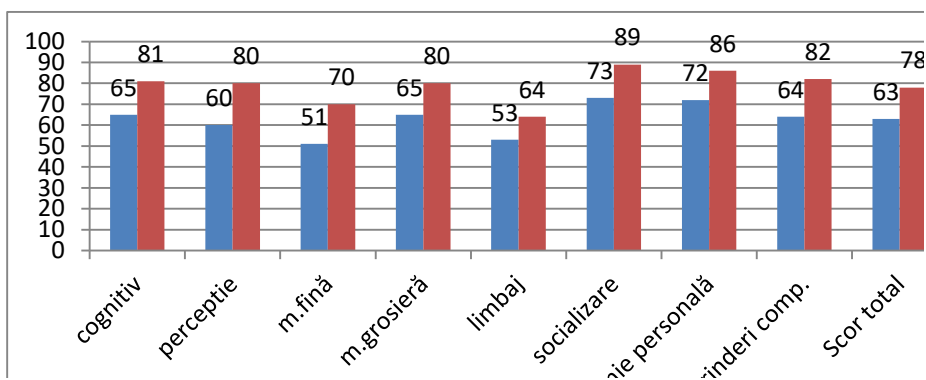
Variabilele cercetării sunt:

- Variabila dependentă – evaluările periodice
- Variabila independentă – progresul elevilor (includerea în programe de terapie alternativă).

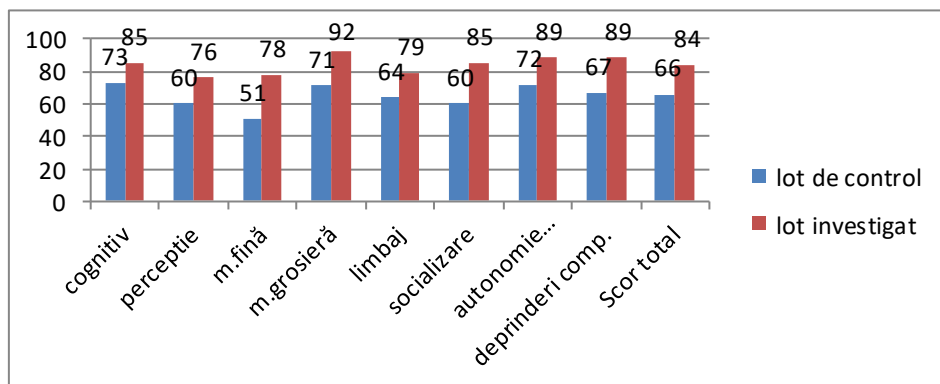
Rezultatele obținute și interpretarea lor

În urma aplicării testului t pentru eșantioane (S.P.S.S. 19.0) s-au obținut următoarele rezultate privind diferența mediilor scorurilor totale, transformate în procente, obținute în urma aplicării Scalei CALLIER-AZUSA ($t = -34,86$ și $p < 0.01$), de unde rezultă că ipoteza noastră se confirmă. Astfel, elevii din lotul investigat înregistrează scoruri semnificativ mai ridicate la evaluările periodice, prin includerea în programe de terapie alternativă (hipoterapie, hidroterapie, salinoterapie, olărit, terapie prin muzică, ritm și mișcare, terapie prin escaladă), comparativ cu elevii care nu au beneficiat de aceste forme de terapie.

Tabel 1 – Reprezentarea grafică a scorurilor obținute la evaluarea inițială exprimate în procente (septembrie 2021)



Tabel 2 – Reprezentarea grafică a scorurilor obținute la evaluarea finală exprimate în procente (iunie 2022)



Concluzionând, se poate afirma că terapiile alternative au adus rezultate semnificativ mai mari la evaluările periodice pentru elevii din lotul investigat. Se recomandă continuarea acestor forme de terapie alături de programele de intervenție specifică și aplicarea acestora prin colaborarea profesională și programată a tuturor membrilor echipei interdisciplinare, la fel de importantă fiind colaborarea cu familia și implicarea sa directă în vederea obținerii unui prognostic cât mai favorabil.

Acest tip de învățare nu exclude alte modalități de lucru cu elevul cu DSM. Depinde de strategia aplicată de către cadrul didactic, de stilul de lucru, de subiectul cu care se lucrează. Orice recomandare metodică trebuie luată ca o sugestie, ca o propunere pentru un tip de activitate.

Eficiența, evaluarea activității, conștientizarea importanței și a rolului fiecărei activități, cunoașterea trebuințelor elevului etc. sunt elemente care solicită adaptare, prelucrare, schimbare, ajungându-se până la individualizarea și singularizarea unei metode sau a alteia, a unui procedeu sau altul, ajungându-se chiar până la schimbarea unei strategii sau a tacticii de acțiune.

Depinde de conștiința datoriei pe care trebuie s-o aibă orice cadrul didactic care lucrează cu această categorie de elevi și în aceeași măsură și de conștientizarea importanței acestui tip de activitate.

Bibliografie:

- ✓ Albrecht, G. L., Mitchell, D., & Snyder, S. (2006), *Encyclopedia of disability, Volume 5*. London: SAGE Publications, Inc
- ✓ David, D. (2014), *Dezvoltarea personală și socială, Eseuri și convorbiri despre viață cu psihologul Daniel David*, Ed. Polirom
- ✓ DeafBlind UK (2008), *Cause and cure of DeafBlind: People's experience of the NHS*. Peterborough, UK: National Centre for Deafblindness
- ✓ McInnes, J. M., Treffry, J. A. (1982), *Deaf-blind infants and children. A developmental guide*. Toronto:University of Toronto Press
- ✓ Vlad, M., Meran, M. (2001), *Învățarea elevului cu deficiență senzorială multiple – conținuturi și strategii*, Editura Semne, București
- ✓ www.deafblindinternational.org.

O lume nouă pentru copiii cu dizabilități senzoriale, terapia horticolă și terapia prin dans

*Profesor Anton Daniela,
Profesor Păduraru Ilie-Emilian,
Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu”, Iași*

*Terapiile alternative sunt abordări educaționale care urmăresc: *dezvoltarea armonioasă a personalității copilului, în funcție de ritmul propriu și de nevoile sale, *descoperirea, de către fiecare copil, a propriei identități, a autonomiei și dezvoltarea unei imagini de sine pozitive, *sprijinirea copilului în achiziționarea de deprinderi și atitudini necesare pe tot parcursul vieții, *dezvoltarea capacității de a interacționa cu alți copii, cu adulții.*

Poezia „The Hundred Languages of Children”, scrisă de pedagogul italian Loris Malaguzzi, reflectă cel mai profund bogăția limbajelor cu ajutorul cărora copilul cu dizabilități senzoriale se exprimă verbal, nonverbal sau paraverbal: limbajul sunetelor, limbajul mișcărilor, limbajul teatral. Întregul corp al copilului vibrează la stimulii din mediul extern și răspunde pornind de la propriile nevoi și interese. Dansul, muzica și ritmul sunt cele mai frumoase forme de expresivitate artistică prin intermediul cărora copilul cu dizabilități senzoriale comunică transmițând celorlalți o stare de bucurie. Utilizarea instrumentelor muzicale (tobă, clopoței, bongo, tamburine, castaniete, maracas, triunghiu, guiras) în cadrul activităților desfășurate cu copiii care prezintă dizabilități senzoriale au semnificație terapeutică, în sensul că stimulează simțul ritmic, crează și induce o stare de bucurie, educă expresivitatea, îmbogățește armonios personalitatea și reduce stările de tensiune/agresivitate. Explorarea lumii înconjurătoare prin întreg corpul este unul dintre dezideratele educației creative, critice și libere într-o lume armonioasă și competitivă. Terapia horticolă, contactul direct cu plantele „calmează simțurile”, „lucrul cu solul” având efect benefic asupra sănătății mentale a copilului cu dizabilități senzoriale și sporind calitatea vieții. Prin acest tip de terapie copilul își centrează interesul pe dezvoltarea simțurilor, el fiind în mod constant asaltat de experiențe senzoriale. Pornind de la aceste idei am realizat proiectul de parteneriat educațional cu nume similar articolului, ale cărui cuvinte cheie sunt: *învățare experiențială, *dans, *muzică, *ritm, *stimulare multisenzorială, *natură, *bunăstarea vieții, *armonie, conștientizare și integrare spațială.

DOMENIUL: voluntariat

BENEFICIARII PARTENERIATULUI:

- **directi:** elevii cu dizabilități senzoriale de nivel primar și nivel gimnazial de la Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu” Iași
- **indirecti:** cadrele didactice și elevii de la instituțiile partenere (instituții de învățământ de masă)

OBIECTIVUL PROIECTULUI EDUCAȚIONAL: Creșterea calității vieții copilului cu dizabilități senzoriale prin interacțiunea cu natura, prin integrarea sunetelor și vorbelor în ansamblul mișcărilor corpului.

OBIECTIVELE PROIECTULUI EDUCAȚIONAL:

- Formarea unor deprinderi adaptive ce permit satisfacerea nevoilor personale și adaptarea la mediu prin activitățile de terapie ocupațională.
- Stimularea multisenzorială a copiilor cu dizabilități senzoriale prin introducerea acestora într-un mediu bogat stimulant.
- Prevenirea comportamentelor de bullying în rândul copiilor cu dizabilități senzoriale.
- Promovarea valorilor general-umane: responsabilitate, sinceritate, toleranță, respect.
- Identificarea oportunităților de integrare socială, profesională și pe piața muncii a copiilor cu dizabilități.
- Înlăturarea barierelor de comunicare dintre elevi prin formarea/dezvoltarea capacității de cooperare și întrajutorare în desfășurarea unor activități comune, susținerea și încurajarea reciprocă
- Consolidarea relațiilor partenariale dintre cadrele didactice din școlile implicate în vederea creșterii calității învățământului special.

FORMA DE ORGANIZARE: în grup/perechi/individual.

ATMOSFERA DE LUCRU:

- Condiții destinsse, permissive, de susținere și de securizare.
- Încurajarea exprimării creative și imaginative.
- Interstimularea prin promovarea transferurilor de opinii, aprecieri, sugestii.

CALENDARUL ACTIVITĂȚILOR DIN CADRUL PROIECTULUI DE PARTENERIAT EDUCAȚIONAL:

Obiectiv 1:

-Încheierea acordului de parteneriat între școlile partenere.

Activități : Conceperea planului de activitate ce urmează a fi derulat în cadrul proiectului: planificarea activităților, distribuirea responsabilităților fiecărui participant în parte, stabilirea oportunităților fiecărei școli participante.

Resurse umane: Profesorii de la instituțiile partenere

Locul desfășurării: Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu” Iași.

Obiectiv 2:

-Înlăturarea barierelor de comunicare dintre elevi, elevi și profesori.

Activități : „ Ne cunoaștem prin mimă!”

Resurse umane: Elevii și profesorii de la instituțiile partenere

Locul desfășurării: Grădina Botanică „Anastasiu Fătu” Iași

Obiectiv 3:

-Facilitarea formării și dezvoltării unor relații amicale între copiii cu nevoi speciale și copii din învățământul de masă.

-Implicarea profesorilor în dezvoltarea potențialului creativ al elevilor.

Activități : „Dăruim vise!”

Resurse umane: Elevii și profesorii de la instituțiile partenere

Locul desfășurării: Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu” Iași.

Obiectiv 4:

- Dezvoltarea abilităților de îndemânare și simț artistic.
- Crearea și menținerea unei legături strânse între copiii participanți.

Activități: „Ne exprimăm creativ”-aranjamente florale

Resurse umane: Elevii și profesorii de la instituțiile partenere

Locul desfășurării: Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu” Iași

Obiectiv 5:

- Călăuzirea fiecărui copil în parte spre manifestarea activă a libertății personale de a acționa potrivit capacităților individuale care, în final vor conduce la expansiunea energiilor creatoare existente în fiecare copil

Activități: „Lumea dansului”

Resurse umane: Elevii și profesorii de la instituțiile partenere

Locul desfășurării: Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu” Iași, Palatul Copiilor Iași

Obiectiv 6:

- Stimularea multisenzorială a copiilor cu dizabilități senzoriale prin introducerea acestora într-un mediu bogat stimulant.

Activități: „Grădini senzoriale”

Resurse umane: Elevii și profesorii de la instituțiile partenere

Locul desfășurării: Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu” Iași

Obiectiv 7:

- Facilitarea formării și dezvoltării unor relații amicale între copiii de la școlile partenere.

- Dezvoltarea abilităților de cooperare.

Activități: „Prietenii noștri”

Resurse umane: Elevii și profesorii de la instituțiile partenere

Locul desfășurării: Colegiul Agricol și De Industrie Alimentară „Vasile Adamachi”

Obiectiv 8:

- Îmbunătățirea abilităților de învățare experiențială

Activități: „Parfum de primăvară”(răsaduri de plante aromatice)

Resurse umane: Elevii și profesorii de la instituțiile partenere

Locul desfășurării: Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu” Iași

Obiectiv 9:

- Popularizarea activităților și a produselor proiectului la nivelul comunității școlare și locale.

Activități: „Oglinda proiectului

Resurse umane: Profesorii de la instituțiile partenere

Locul desfășurării: Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu” Iași

IMPACTUL PROIECTULUI: Implementarea proiectului de parteneriat educațional va avea impact asupra:

Beneficiarilor direcți prin:

- creșterea nivelului de cunoștințe și formarea de competențe cognitive, sociale și emoționale datorită activităților de informare și activităților senzoriale;
- prin noile experiențe trăite împreună.

Beneficiarilor indirecți prin:

- creșterea încrederii copiilor și părinților în serviciile educaționale învățământului special;
- participarea activă a profesorilor.

Comunității școlare prin:

- promovarea unor modele de bună practică replicabile și sustenabile, ca motivație pentru creșterea interesului pentru promovarea dansului și horticulturii, ca terapii alternative, ce poate fi resursă a asigurării calității în instituțiile de învățământ special.

MONITORIZARE ȘI EVALUARE: Vor fi monitorizate resursele implicate în proiect-resurse umane, materiale, informaționale, de timp-și corelarea activităților cu obiectivele stabilite, respectarea activităților și indicatorilor de performanță pentru fiecare activitate în parte. O monitorizare bună și sistematică presupune realizarea unui jurnalul al proiectului în care se vor colecta toate informațiile obținute pe toată perioada proiectului educațional și se vor exprima într-o formă accesibilă tuturor participanților, fotografiile, impresiile copiilor, profesorilor și părinților.

Bibliografie:

1. Ayres, A. J. (1979), *Sensory Integration and the Child*, Los Angeles: Western Psychological Services.
2. Iamandescu, I. R. (2004). *Muzicoterapia receptivă*, Editura Medica, București.
3. Kranowitz, C. (2012). *Copilul desincronizat senzorial*, Editura Frontiera, București.
4. Massari, G. A. (2014). *A handbook on experiential education*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza”, Iași.

Parteneriatul educațional- mediu favorabil colaborării beneficiarilor educaționali - „Cizmulița lui Moș Nicolae”

*Profesor Mușat Mihaela-Rodica,
Profesor Solonaru Andrei,
Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu”, Iași*

Parteneriatul educațional este considerat o condiție de dezvoltare a instituțiilor socio-educative bazate pe școală și comunitate, este un concept din punct de vedere al abordării curriculare a educației, care se identifică cu nevoia cunoașterii, respectării și valorificării diversității, iar ca și atitudine în câmpul educației, parteneriatul presupune acceptarea diferențelor și tolerarea opțiunilor diferite, egalizarea șanselor de participare la o acțiune educativă comună și interacțiuni acceptate de toți partenerii. Parteneriatul educațional este forma de comunicare, cooperare și colaborare în sprijinul copilului la nivelul procesului educațional. El presupune o unitate de cerințe, opțiuni, decizii și acțiuni educative între factorii educaționali. (Vrășmaș, 2002).

Educația elevilor cu dizabilități senzoriale multiple/surdocecitate este o provocare.

Surdocecitatea este o combinație de dizabilități, multisenzorială, de văz și de auz, de cele mai multe ori asociată și cu alte tipuri de dizabilități.

Fiecare elev cu dizabilități senzoriale multiple/surdocecitate are nevoie de forme diferite de sprijin. Una din premisele dezvoltării psihice armonioase a copilului cu dizabilități pe toate planurile o reprezintă lărgirea cadrului relațional.

Misiunea de a forma deprinderi de interacțiune cu mediul social cât și a personalității armonioase a elevului cu dizabilități senzoriale multiple și surdocecitate revine întregii echipe care interacționează și coordonează profilul viitorului adolescent și se rezumă la întreg ansamblul de activități școlare și extrașcolare.

Noțiunile disciplinei școlare Religie, cultul creștin-ortodox împreună cu ramurile sale: Dogmatică, Istoria Bisericii Ortodoxe Române, Istoria Bisericii Universale etc. sunt aproape imposibil de înțeles pentru elevii cu CES. Elevii cu deficiențe senzoriale multiple/surdocecitate nu vor putea înțelege dogmele Bisericii Ortodoxe, nici nu vor reține anii în care au avut loc evenimentele religioase sau numele Sfinților Părinți. Un lucru este însă sigur, partea practică a credinței noastre naționale strămoșești o vor putea simți în sufletele lor, prin credința lor. Acest lucru poate fi realizat doar prin adaptarea conținuturilor religioase, prin participarea la slujbele bisericii, prin deschiderea sufletelor noastre către “sufletele pure”. Elevul special simte sinceritatea și cădura dragostei de care are nevoie, mai cu seamă dacă acesta izvorăște din credința cea dreaptă. Nu trebuie să facem decât să cerem ajutorul Domnului Iisus Hristos care S-a jertfit pentru păcatele noastre, deoarece El este modelul nostru absolut în ce privește Pedagogia, fiind numit “Învățătorul” sau “Pedagogul”.

Parteneriatul propune activități atractive, accesibile, care îi trezesc interesul și-l determină pe copilul cu dizabilități senzoriale multiple/surdocecitate, să se implice și să comunice. Activitățile practice sunt pentru copilul cu dizabilități mijloace de exprimare tot atât de bogate ca și limbajul, ce îi permit să creeze, în realitate, ceea ce a văzut, trăit sau imaginat. Dacă mediul de activitate este stimulat, iar materialele și metodele folosite sunt incitante, acestea vor reuși să-i stârnească curiozitatea și vor colabora la realizarea activităților propuse.

Parteneriatul are rolul de a-l pregăti pentru situații de viață, de a-i dezvolta abilități care să-i asigure o cât mai bună integrare socio-profesională.



Desen: eleva CURELARIU BIANCA clasa a V-a

Proiectul educativ propus **"Cizmulița lui Moș Nicolae"** oferă ocazia cunoașterii istoriei și legendei lui Moș Nicolae și vizează activități de natură artistică, creativă, atitudinală și formarea comportamentului moral- creștin, avându-l ca model pe Sfântul Nicolae.

Sfântul Nicolae sau Moș Nicolae, cum îl mai știu copiii, este cunoscut mai ales pentru binefacerile sale. Sărbătorit în data de 6 decembrie, este asociat cu simbolul generozității, al bunătății dar și al cadourile primite de copii.

Moș Nicolae, conform tradiției vine, pe la geamuri în noaptea de 5 spre 6 decembrie, vede copiii care dorm și dacă au fost cumiți, le lasă dulciuri și alte daruri în ghetuțele pregătite și așezate la ușă. Totodată, el este acela care-i atenționează pe cei care nu au fost ascultători, lăsându-le o nuielușă. Copiii, speră că au fost suficient de cumiți și ascultători pe parcursul anului astfel încât Sfântul Nicolae să le aducă daruri.

Povestea darurilor aduse de Moș Nicolae se cunoaște de foarte mult timp, deși acesta nu se arată niciodată.

Ziua de Sfântul Nicolae se dorește a fi și în acest an un prilej de bucurie, cu ghetuțe pline de dulciuri și cu surprize.

Parteneriatul s-a desfășurat în zilele de 5 și 6 decembrie 2022 care a avut ca beneficiari direcți elevii ai claselor a II-a A, a V-a și a VIII a A DSM de la Liceul Tehnologic Special "Vasile Pavelcu" Iași. Din echipa de implementare a proiectului au făcut parte profesorii care formează echipa interdisciplinară de la aceste clase.

Parteneriatul a avut ca scop dezvoltarea capacității de cunoaștere a obiceiurilor și tradițiilor specifice poporului român legate de venirea lui Moș Nicolae, utilizarea comportamentului moral religios (bun, cuminte, ascultător etc.)

Obiectivele parteneriatului

- Cunoașterea obiceiurilor și originea sărbătorii de Sfântul Nicolae.
- Dezvoltarea capacității de ascultare și înțelegere.
- Identificarea comportamentelor pozitive necesare pentru a primi cadouri de la Moș Nicolae (cuminte, ascultător, bun etc.).
- Stimularea expresivității și creativității copiilor în realizarea cizmulitelor.
- Formarea și dezvoltarea abilităților de comunicare, cunoaștere și relaționare.
- Dezvoltarea abilităților de lucru în grup.
- Îmbunătățirea stimei de sine.
- Creșterea încrederii în forțele proprii.
- Formarea unor trăsături morale pozitive ca: prietenia, colaborarea, toleranța, altruismul și generozitatea.
- Dezvoltarea autonomiei personale și sociale.

Parteneriatul a avut două activități, prima având ca titlu „**SFÂNTUL NICOLAE – LEGENDA LUI MOȘ NICOLAE**”, iar a doua activitate „**CIZMULIȚA LUI MOȘ NICOLAE**”.



Pe parcursul desfășurării parteneriatului s-a urmărit implicarea și colaborarea elevilor, după care s-au făcut fotografiile din timpul activităților. Profesorii au realizat o prezentare a acestui parteneriat.

Bibliografie:

1. Vrășmaș, E, A(2002).*Parteneriatul educațional*. București: Editura E.D, București
2. McInnes, J.M. , Treffry, J. A. ,(2000), *Copilul cu surdocecitate, Ghid de dezvoltare*, Ed. Semne, București;
3. Popovici, D. (2005), *Terapii ocupaționale pentru persoane cu deficiențe*, Ed. Muntenia; Constanța
4. Programa școlară *RELIGIE-CULTUL ORTODOX* - Învățământ special gimnazial - Dizabilități senzoriale multiple/ surdocecitate, 2009, București
5. Programa școlară *ABILITĂȚI DE COMUNICARE ȘI LIMBAJ* - Învățământ special gimnazial – Dizabilități senzoriale multiple/surdocecitate, 2009, București
6. Programa școlară *ACTIVITĂȚI PRACTICE ȘI DE PREPROFESIONALIZARE* - Învățământ special gimnazial - Dizabilități senzoriale multiple/ surdocecitate, 2009, București.

Calitate și management educational

*Profesor Judeanu Iosif
Școala Profesională Specială Trinitas, Târgu Frumos*

Managementul instituțiilor de învățământ poartă o serie de particularități ce-l diferentiază de abordările specifice altor tipuri de organizații. Deși principiile generale din managementul strategic se aplică și asupra acestor entități, apar o serie de specificații în modul în care viitorii manageri trebuie să-și organizeze activitățile de formare. Astfel, bunurile cu care un manager școlar operează și asupra cărora își îndreaptă așteptările din perspectiva eficienței educaționale, sunt reprezentate în primul rând de oameni și relații interumane. În cadrul organizațiilor școlare interacțiunea interumană este dominantă. Liantul acestor interacțiuni îl reprezintă finalitățile actului educațional. Aceste finalități au un caracter ce ține dominant de zona formalului dar în egală măsură un impact semnificativ îl au așteptările actorilor implicați în procesul educațional. Alături de finalitățile trasate instituțional, prin legiferare, apar o serie de variabile din zona subiectivității actorilor implicați: valori personale, dorințe, interese, atitudini, în ultima instanță personalitatea fiecăruia. Din interferență celor două dimensiuni, cea formal delimitată cu zona emanațiilor valorilor personale, se naște un element definitoriu pentru fiecare organizație în parte: cultură organizațională. Extrapolând un principiu din psihologia generală, care explică răspunsul diferit dat de subiecți diferiți expuși aceluiași stimul, vom înțelege cum anume răspund organizațiile la același tip de solicitări din partea mediului educațional precum și explicarea diferențelor apărute în planul eficacității educaționale. Întâlnim o abordare frecventă la nivelul înalt al decidenților de politică educațională: ignorarea specificului diferitelor tipuri de organizații școlare. Astfel, o serie de măsuri cu caracter general produc numeroase distorsiuni în rândul entităților școlare, asupra cărora legislația generală mai mult le afectează funcționarea decât o ameliorează. A reglementa, prin modificarea realităților formale, nu înseamnă neapărat o reală ajustare la nevoile obiective din teren.

Lipsa unei culturi în domeniul promovării schimbărilor în educație a determinat în ultima perioadă adevărate furtuni metodologice la nivelul micilor beneficiari. Rezistență la schimbare, din sânul organizațiilor școlare, nu este întodeauna o reală rezistență ci mai degrabă o latență voluntară, de sabotaj, pe fondul saturației actorilor educaționali în multitudinea schimbărilor apărute de-a lungul anilor. Sistemul educațional prezent este unul plin de incertitudini.

În mod curent termenul de calitate trimite la atribute intrinseci unui produs disponibil sau serviciu prestat. Spunem despre ceva că posedă calitatea în măsură în care ne sunt satisfăcute anumite nevoi sau așteptări. Prin urmare elementele constitutive calității nu țin doar de produsul sau serviciul disponibil. Calitatea se definește mai degrabă ca un loc de întâlnire între așteptările beneficiarului și caracteristicile regăsite de acesta din urmă ca intrinseci produsului sau serviciului

primit. În acord cu legislația internațională, educația este asimilată unui serviciu public prestat de instituții specializate aflate la dispoziția cetățeanului. Calitatea în educație se dorește a fi un sistem referențial complex înglobând modalitățile în care furnizorul de servicii educaționale reușește satisfacerea, prin raportare la anumite standarde, așteptărilor beneficiarului. În sistemul autohton de învățământ se încearcă eficientizarea implementării standardelor de evaluare în vederea autorizării/acreditării furnizorilor de servicii educaționale. Sunt elaborate standarde minime de autorizare, standarde de acreditare și evaluare periodică precum și standarde de referință. Se poate presupune că aceste standarde au fost elaborate pornindu-se de la o analiză clară a nevoilor de formare identificate în rândul beneficiarilor direcți sau indirecti. Și totuși, dacă a furniza calitate înseamnă a răspunde unor nevoi reale, elaborarea unor standarde care se doresc a fi atinse de toți furnizorii lasă incertă adaptarea acestora din urmă la dinamică societății de astăzi. Altfel spus, cum poate un furnizor de educație să ofere servicii adecvate nevoilor gupurilor țintă și în egală măsură, să respecte anumite standarde? Legislația europeană, din care școală românească și-a ales modelele de urmat, permite o adaptare graduală atât la standardele reper cât și la mediul socio-educățional aflat într-o continuă evoluție.

Standardele impuse au mai degrabă un rol de validare a competențelor furnizorului în asigurarea unor servicii corespunzătoare. Adevărată recunoaștere a calității furnizorului este asigurată de comunitatea în care acesta își desfășoară activitatea. Succesul este garantat doar de măsură în care se reușește identificarea nevoilor reale de formare educațională în rândul membrilor comunității precum și de flexibilitatea în a oferi o gama largă de servicii în cadrul aceluiași furnizor. O școală de succes este una de maximă deschidere. Acolo unde toți membrii comunității se pot regăsi că șansă de formare. Este o școală dinamică ce transcende imobilitatea școlii tradiționale. O școală care iese în întâmpinarea potențialilor beneficiari. O școală care nu doar identifica ci și creează nevoi de formare printr-o abordare prospectivă continuă. Adevărată calitate în educație trebuie privită cu mult dincolo de simplă raportare la anumite standarde mai mult sau mai puțin impuse. Din păcate, în prezent ne aflăm încă în stadiul de pilotare a conceptului de calitate în educație. Pentru a încuraja tradiția calității în educație, legislația specifică trebuie să permită o libertate crescută furnizorilor pe linia utilizării resurselor.

Bibliografie:

1. Cristea, S, 1996, Managementul organizației școlare, Editura Didactică și Pedagogică
2. Neacșu, I. Instruire și învățare, Editura Didactică și Pedagogică, București
3. Iosifescu S, 2001, Management educațional pentru instituțiile de învățământ, ISE, București

Exemple de bune practici în învățământul special

*Profesor Achirei Cristina Aurelia,
Școala Gimnazială Specială Pașcani*

Se spune și pe bune dreptate așa este, că fiecare persoană este unică, indescifrabilă, având talente/daruri ascunse care așteaptă să fie descoperite de către sine sau de către alții. Elevii cu CES aparțin și ei, categoriei speciale, o categorie pe care noi, profesorii care lucrăm în școlile speciale o descoperim pas cu pas, zi după zi, uneori mirându-ne de abilitățile acestor copii, abilități care se transformă, se dezvoltă, cresc de la o etapă la alta. În experiența mea cu elevii cu CES am utilizat mai multe strategii didactice care mi-au permis o dezvoltare personală/profesională, o înțelegere mai pertinentă a elevului cu CES, o abordare care are la bază mai puțină teorie și mai multă practică. La orele mele de la clasă am pus accent pe dezvoltarea emoțională a copiilor, împreună cu colega mea profesor Munteanu

Mihaela, astfel încât elevii să știe și să vrea să-și exprime stările emoționale, să recunoască când sunt triști, furioși, fericiți, veseli. Cu ajutorul emoticoanelor, a fișelor, a unor povești, am reușit într-o mică /mare măsură să realizăm acest lucru. Prin intermediul dramatizării (teatrului) am intrat în lumea unor personaje fascinante, care i-au încântat pe elevi, dându-le posibilitatea să se poată exprima liber, să-și manifeste simpatia /antipatia față de personajul lor, să tragă anumite concluzii din experiențele jucate /trăite, să caracterizeze personajele principale, negative /pozitive dintr-o poveste, să transpună și să înțeleagă povestea sau filmulețul pe care l-au vizionat, să simtă emoție în legătură cu rolul pe care l-au avut, să poată discuta cu colegii pe o anumită temă dată (brainstorming).



șă caracterizeze personajele principale, negative /pozitive dintr-o poveste, să transpună și să înțeleagă povestea sau filmulețul pe care l-au vizionat, să simtă emoție în legătură cu rolul pe care l-au avut, să poată discuta cu colegii pe o anumită temă dată (brainstorming).

O altă latură care ne interesează pe noi în învățământul special, este formarea abilităților de viață (life skills) la elevii cu CES, de aceea, folosim laboratorul de bucătărie al școlii, unde împreună cu elevii noștri realizăm diverse rețete care să ne încante și ochiul dar și papilele gustative. Am realizat în acești ani rețete: clătite, gogoși, sfințișori /mucenici, pizza, paste, salate de fructe /legume, omlete, cartofi prăjiți, compoturi, tort și lista poate continua, elevii simțindu-se foarte bine în bucătărie, unii dintre ei având inițiative despre cum să arate produsul finit, alții având abilități de așezarea a mesei, socializând și ajutând-se între ei. Bucătăria, îi ajută să fie mai empatici, altruști, să împartă cu colegii, să socializeze cu profesorul /colegii, să fie inventivi, creativi, să aibă control asupra lor, asupra muncii lor, să ofere feedback, să aprecieze munca în echipă, creșterea stimei de sine, să pună preț /valoare pe rezultatele obținute. Abilitățile senzoriale, vizuale, auditive, tactile etc pot fi dezvoltate cu ajutorul camerei senzoriale care există la noi în școală, unde elevii care

au o tensiune acumulată pot merge în lumea culorilor, sunetelor, relaxării, manipulării diferitelor obiecte. Nisipul kinetic, făina, pământul, au ca efect dezvoltarea tactilă a elevului, prin introducerea acestor elemente, elevul poate învăța literele, poate învăța să scrie, să deseneze, să fie atent la diferite sarcini.

Pictura/desenul este mijlocul prin care elevul se exprimă fără cuvinte ,doar prin imagini ,exprimând starea sa interioară , frustrările /anxietățile sale ,emoțiile pe care le trăiește ,fanteziile sale în legătură cu lumea în care trăim, așa cum o percepe el, lume care poate prinde viață prin culoare sau poate să rămână albă / neagră .

Cred că, înainte de a lucra cu acești elevi, este de dorit să ne interesăm dincolo de granițele școlii despre situația lui ,modul cum trăiește, cum este văzut în familie, în comunitate, are toate cele necesare, este îngrijit, este apreciat și acceptat așa cum este el. Discuții despre viață ,pasiuni ,preferințe ,hobby-uri, pot aduce în sufletele acestor copiii o încredere liniștitoare care să-i facă să-și dorească mai mult de la cei din jurul lor ,să-i apropie de comunitate, nu să rămână izolați, să aibă visuri pe care le pot realiza.



În concluzie, pot afirma că, a lucra cu acești copiii este o mare bucurie dar, în același timp este și un lucru destul de anevoios care cere dedicare, sacrificii,

empatie, respect, dragoste, o bună colaborare, lucrul în echipă. Deși, am fost întrebată de multe ori de ce nu îmi schimb jobul, de fiecare dată am răspuns că nu aș mai putea, pentru că nu mă văd făcând altceva decât să fiu cu clasa mea, cu elevii mei ,cu școala mea!

„Copiii nu te distrag de la munca ta, ei sunt partea cea mai importantă a muncii tale,,!-C. S. Lewis

Bibliografie:

1. Gherguț,A.(2016).Educația incluzivă și pedagogia diversității, Editura Polirom.
2. Gherguț,A.(2013).Sinteze de psihopedagogie specială, Editura Polirom.
3. Gherguț,A. Frumos,L. Raus,G.(2016).Educația specială -ghid metodologic, Editura Polirom.

Secțiunea a II-a

Învățământul special ieșean – învățământ european

Proiect Erasmus+ „Activități creative pentru prevenirea bullying-ului asupra elevilor cu nevoi speciale” – Diseminarea produselor intelectuale, a activităților și a rezultatelor proiectului

*Profesor Lificiu Laura,
Liceul Tehnologic Special “Vasile Pavelcu”*

Proiectul Erasmus+ K227 “Activități creative pentru prevenirea bullying-ului asupra elevilor cu nevoi speciale”, cu numărul 2020-1-RO01-KA227-SCH-095427, are ca scop furnizarea unor activități de training utile și creative, dezvoltarea de abilități de prevenție și intervenție în situații de bullying și creșterea nivelului de conștientizare a pericolului reprezentat de bullying-ul în școli. În cadrul proiectului au fost create patru produse intelectuale, au avut loc trei întâlniri transnaționale de proiect, o întâlnire de scurtă durată - activitate de învățare, predare, formare, iar în prezent se desfășoare evenimentele de multiplicare în fiecare dintre țările partenere.

Liceul Tehnologic Special “Vasile Pavelcu” coordonează proiectul Erasmus+ K227 cu titlul “Activități creative pentru prevenirea bullying-ului asupra elevilor cu nevoi speciale”. Proiectul a început în luna martie 2021, se va finaliza în luna februarie 2023 și a fost finanțat cu sprijinul Comisiei Europene.

Partenerii din cadrul proiectului sunt: Liceul Tehnologic Special “Vasile Pavelcu” – România, Asociația Demetrius - România, Istituto Dei Sordi Di Torino – Italia, Alter Ego NGO – Grecia, The Telsiai Deaf and Hearing Disabled People Society - Lituania, ITeach International Training and Learning Institute - Turcia.

Proiectul urmărește furnizarea unor activități de training utile și creative, dezvoltarea de abilități de prevenție și intervenție în situații de bullying și creșterea nivelului de conștientizare a pericolului reprezentat de bullying-ul în școli.

Obiectivele proiectului sunt: creșterea nivelului de conștientizare cu privire la importanța prevenției și intervenției în situații de bullying și dezvoltarea competențelor și capacității de prevenție și intervenție în situații de bullying.

Grupurile țintă ale proiectului sunt reprezentate de: membrii instituțiilor și organizațiilor partenere, profesori și elevi din licee, școli vocaționale, organizații



LICEUL TEHNOLOGIC SPECIAL
„VASILE PAVELCU” - IASI
Nr.40 - Căminul Nou, Iași 652201-02
tel: 0234410414 www.ltspecial.ro



altereg ngo



educaționale; liceeni cu și fără deficiențe auditive, cu vârste între 15-19 ani și profesori care lucrează cu elevi de liceu cu nevoi speciale din: România, Italia, Grecia, Lituania și Turcia; participanți cu oportunități scăzute: dizabilități și probleme de sănătate.

În cadrul proiectului au fost realizate:

- Două variante de curriculum de curs inovativ pentru profesori: un curriculum pentru învățare față în față și unul pentru învățare auto-dirijată, cu titlul

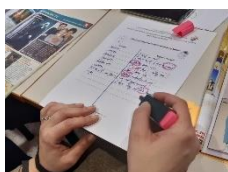
“METODE ȘI INSTRUMENTE CREATIVE PENTRU PREVENIREA BULLYINGULUI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SPECIAL”. Ambele au fost traduse în toate limbile proiectului și pot fi regăsite pe pagina web a proiectului, la adresa: [Creativity STOPS Bullying: "Creative Methods and Tools for Bullying Prevention in Special Education" Course curriculum](#) Fiecare curriculum cuprinde 15 unități de învățare.

- Materiale de curs atractive și interactive cu titlul “METODE SI INSTRUMENTE CREATIVE IN PREVENIREA BULLYINGULUI IN INVATAMANTUL SPECIAL”. Materialele de curs au fost realizate, de asemenea, în două variante, o variantă pentru învățare față în față și una pentru învățare auto-dirijată, au fost traduse în toate limbile proiectului și pot fi regăsite pe pagina web a proiectului, la adresa: [Creativity STOPS Bullying: "Creative Methods and Tools for Bullying Prevention in Special Education" Course Development and Piloting](#).

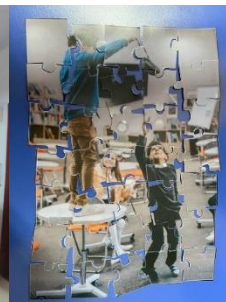


Două etape precedente finalizării materialelor de curs au fost reprezentate de:

- O întâlnire de scurtă durată "METODE SI INSTRUMENTE CREATIVE IN PREVENIREA BULLYINGULUI IN INVATAMANTUL SPECIAL" pentru 10 profesori și educatori, în vederea dezvoltării de competențe și abilități, utilizând curriculum-ul, materialele și metodologia cursului. A avut loc pilotarea cursului, în vederea oferirii de feed-back și a îmbunătățirii materialelor realizate. Această întâlnire s-a desfășurat în Italia, la Pianezza, în perioada 15-17 noiembrie 2021.



- Fiecare instituție/ organizație a realizat și o pilotare locală a materialelor de curs, cu câte două grupe formate din zece profesori.



- Un ghid pentru profesori în vederea susținerii de workshop-uri creative și de coping “POVEȘTI DESPRE BULLYING: ÎNVAȚĂ ȘI PREVINE”, ghid ce a fost realizat în limba engleză și tradus în toate limbile proiectului. Înainte de a fi finalizat, ghidul a fost pilotat de către fiecare instituție/ organizație parteneră cu câte un grup de 15 elevi. Ghidul poate fi consultat pe site-ul proiectului, la adresa: [Creativity STOPS Bullying: "Stories about bullying: learn and prevent" Guidelines for teachers creative and coping workshops.](#)



- O expoziție digitală interactivă - “POVEȘTEA MEA ILUSTRATĂ”, ce oferă elevilor oportunitatea de a se cunoaște între ei, de a conștientiza mai bine lucrurile pe care le au în comun și de a se integra mai bine în mediul școlar. Expoziția conține 60 de povești ale unor adolescenți cu deficiențe de auz, care s-au aflat în situații de bullying. Fiecare poveste este ilustrată folosind: desene/ materiale video/ animații. ([Creativity STOPS Bullying: My illustrated story - Interactive Digital Exhibition](#))



- O campanie de conștientizare în școli, organizată simultan în cele 5 țări, adresată elevilor, profesorilor, familiilor, în vederea prevenirii bullying-ului și promovării toleranței.

Proiectul a prevăzut și un număr de trei întâlniri transnaționale. Prima întâlnire a avut loc în România, în Iași și a fost organizată de Liceul Tehnologic Special “Vasile Pavelcu”, în perioada 3-4 august 2021. A doua întâlnire a avut loc în Telsiai, Lituania, în zilele de 9-10 decembrie 2021, iar ultima întâlnire a avut loc în Istanbul, Turcia, în perioada 29-30 august 2022.



În prezent, în cadrul proiectului au loc evenimentele de multiplicare.

Pentru mai multe informații cu privire la derularea proiectului vă invităm să vizitați următoarele adrese: [Creativity STOPS bullying | Facebook](#), [Creativity STOPS Bullying: Home](#), [Liceul Pavelcu | Facebook](#).

Experiența unui Model de incluziune – Proiectul Erasmus+ „Smile”

*Profesor Petrescu Mihaela,
Profesor Nistor Laura,
Școala Gimnazială Specială ”Constantin Păunescu”, Iași*

Proiectul Erasmus+ SMILE coordonat de echipa Centrului de educație incluzivă din Bulgaria a propus Modelul „O școală pentru toți” realizat cu susținerea Fundației „America pentru Bulgaria”- un model de organizare a proceselor școlare în vederea realizării unui mediu școlar incluziv cât mai eficient și a fost implementat în perioada 2019-2022 în cadrul a două școli integratoare: Școala Gimnazială „George Călinescu” Iași și Școala Gimnazială „Alexandru Vlahuță” Iași.

Profesorii din prima școală și-au propus să îmbunătățească practicile pedagogice prin intermediul unor cursuri de formare și a unor activități desfășurate în parteneriat, în timp ce, în cea de-a doua școală atenția s-a focalizat pe creșterea gradului de implicare a părinților în activitățile elevilor, desfășurându-se atât activități de promovare, cât și activități de implicare a părinților în viața școlii.

În cadrul proiectului Erasmus + „SMILE” (604701-EPP-1-2018-BG-EPPKA3-IPI-SOC-IN), echipa Centrului de educație incluzivă din Bulgaria a propus un model de organizare a proceselor școlare în vederea realizării unui mediu școlar incluziv cât mai eficient. Acest model s-a desfășurat începând cu 2014 în Bulgaria și în alte țări partenere, iar în intervalul 2019-2022 s-a desfășurat și în România, în cadrul școlilor EuroEd, Iași, Școala Gimnazială „George Călinescu” Iași și Școala Gimnazială „Alexandru Vlahuță” Iași. În acest parteneriat s-a urmărit implementarea Modelului propus în cadrul Programului „O școală pentru toți” realizat cu susținerea Fundației „America pentru Bulgaria”.

În vederea realizării unui mediu școlar incluziv Proiectul Erasmus+ „SMILE” a propus un model ce presupune organizarea proceselor școlare, prezentat în două materiale realizate de Echipa de autori ai Centrului de educație incluzivă, din Sofia-Bulgaria, „O școală pentru toți- Model de organizare a proceselor școlare pentru realizarea unui mediu școlar incluziv” și „Instrument de autoevaluare- Analiza mediului școlar: Un pas în procesul realizării unei școli incluzive”.

Conform acestui model acțiunile propuse vor avea impact asupra domeniilor:

1. Managementul școlar

Pe plan mondial, împreună cu prevederile și teoriile rolului leadership-ului școlar pentru succesul elevilor și al școlii, tot mai des apar dovezi privind rolul serios al lider-ului școlar în procesul de realizare a unui mediu școlar incluziv. Practica arată că directorul este o figură-cheie, mai ales în privința „instituționalizării” abordărilor pedagogice incluzive de succes din diferitele săli de clasă în toată școală, în privința garantării că fiecare sală de clasă și fiecare spațiu școlar sunt incluzive, că asigurarea sustenabilității programelor de realizare a unui mediu școlar incluziv este garantată. Din acest motiv, când vine vorba despre

leadership-ul școlar incluziv, se pune accentul pe realizarea unei viziuni împărtășite, pe luarea hotărârilor în baza faptelor și datelor obiective, pe dezvoltarea aptitudinilor de leader în profesori și pe încurajarea spiritului de echipă, învățarea comună și împărtășirea în rândul echipei cadrelor didactice.

O serie de cercetări au dovedit acum mult timp rolul leadership-ului școlar pentru funcționarea cu succes a numeroaselor domenii din viața școlară care influențează rezultatele pe care elevii le obțin.

Pentru a se realiza schimbări în sala de clasă, legate de principiile educației incluzive, este important ca aceste schimbări să fie puse în contextul școlii în general, deoarece microclimatul este în stare să împiedice sau să permită fiecărui profesor să facă aceste schimbări și să se dezvolte profesional. În alte cuvinte, este necesar să fie creat un mediu școlar care să susțină schimbarea nu numai în privința fiecărui profesor, ci și în privința școlii ca organizație. Participarea tuturor persoanelor interesate este extrem de importantă, dar echipa managerială este cea care direcționează și susține schimbarea gășind și unind resursele și persoanele necesare.

2.Practici pedagogice

Practicile pedagogice incluzive sunt practici în sala de clasă care pun copilul în centrul procesului educațional, ținând cont de posibilitățile și nevoile sale. Procesul educativ se desfășoară respectând demnitatea elevului.

În domeniul practicilor pedagogice progresul va fi urmărit conform a patru indicatori:

- 2.1. Profesorii recunosc în timp util greutățile educaționale și identifică punctele forte ale fiecărui elev;
- 2.2. Profesorii aplică metode tradiționale, multisenzoriale și interactive de predare, pentru a răspunde diferitelor preferințe și nevoi de învățare pe care le are fiecare elev.
- 2.3. Profesorii analizează ținând de ce este nevoie suplimentar pentru a lucra cu elevii. Caută oportunități de formări suplimentare și participă la diferite formări care să răspundă nevoilor lor.
- 2.4. Profesorii organizează sălile de clasă într-o modalitate care să răspundă diferitelor nevoi și preferințe de învățare ale tuturor elevilor

3.Protecția copilului

Siguranța elevilor trebuie să constituie punctul de plecare în ceea ce privește protecția copilului. Conducerea și echipa acordă atenție specială riscului potențial de abuzuri și/ sau hărțuiri.

Această protecție a copilului în mediul școlar incluziv este determinată de șase standarde minime, în acest domeniu:

1. Existența unei proceduri interne de raportare reglementată clar prin care personalul poate raporta suspiciunile și incidentele legate de protecția copilului;
2. Școala are o procedură de selecție a personalului pedagogic și non-pedagogic care ia în calcul principiile protecției copiilor.

3. Există un cod etic de conduită care stipulează în mod clar care conduită a adulților față de copii nu este acceptabilă.
4. Școala dispune de o politică interioară de protecție și siguranță a elevilor;
5. Școala garantează în mod egal dreptul la protecție a tuturor elevilor;
6. Soluțiile și politicile legate de securitatea și protecția în școală sunt consultate cu elevii și cu părinții lor.

4. Parteneriatul cu părinții

În unele țări, spre exemplu în Anglia, strategia adoptată de Guvern, în anul 1977, include în general următoarele trei elemente: (1) asigurarea accesului la informație pentru părinți, (2) asigurarea posibilității să fie auzită și vocea lor și să poată împărtăși opinii și (3) încurajarea părinților să se angajeze într-un parteneriat activ cu școala.

Indicatorii propuși în modelul prezentat pentru acest domeniu sunt:

4.1. Profesorii desfășoară convorbiri individuale focalizate pe un scop, cu părinții, de fiecare dată când este necesar;

4.2. Școala este un mediu care creează oportunități egale pentru incluziunea părinților;

4.3. Școala este un mediu care creează posibilități de incluziune a părților în diferite inițiative, evenimente, cluburi și alte forme.

Activitatea Modelului urmărește dezvoltarea organizațională prin implicarea tuturor membrilor unei comunități școlare- copii, profesori, directori, specialiști, părinți.

În aplicarea modelului s-au avut în vedere câteva principii:

1. **Fiecare dintre domeniile de aplicare și impact este de impact și interacționează cu restul.** S-a constatat că unii indicatori separați din domeniile de dezvoltare ale școlii au efect, nu numai în domeniul respectiv ci indicatorii interacționează între ei într-o modalitate care amplifică efectul general. Se urmărește transformarea mediului școlar într-un spațiu sigur și ospitalier, pentru copii, profesori, părinți.
2. **Hotărârile vor fi luate în baza datelor.** Strângerea datelor cu privire la resurse, profil demografic și social al elevilor, procesele de predare din școală, rezultatele de la activități, gradul de satisfacție (ale profesorilor, elevilor, părinților, comunității locale) sunt necesare pentru a verifica ipoteze (de exemplu- dacă există o dependență directă între numărul de formări de specialitate ale profesorilor și munca cu elevii cu nevoi educaționale speciale) sau pentru a urmări și cerceta schimbările ce apar în procesul educațional. Un alt aspect important de analizat este cum se simt elevii în școală- dacă se simt în siguranță, acceptați și susținuți, dacă au prieteni în școală, etc.
3. **Munca în echipă.** Munca în echipă conferă senzația de mișcare într-o direcție comună, de susținere și încredere, de apartenență la o comunitate cu valori și obiective împărtășite.

Pentru a obține o cooperare reală la toate nivelurile este foarte utilă dezvoltarea micii în echipă, care se realizează în diferite aspecte:

- Restrângerea rolului directorului ca fiind un lider absolut în privința luării deciziilor legate de practicile și politicile școlare;

- Îmbunătățirea cooperării între profesori, prin schimb de experiență și ajutor reciproc;
- Îmbunătățirea cooperării între diferite grupuri- îmbunătățirea parteneriatului între profesori și specialiști (profesori de sprijin, logopezi, consilieri școlari, etc.), profesori- părinți, director- părinți, profesori- elevi, etc;

Aplicând Modelul, școala își va organiza resursele interne în vederea realizării unui mediu incluziv; se vor îmbunătăți aptitudinile echipei școlare de a-și analiza practicile și de a-și formula mai exact nevoile de susținere; se vor îmbunătăți atitudinea față de diversitate și va crește gradul de încredere privind munca profesorilor; se vor organiza practici de identificare și susținere a diversității elevilor; se va îmbunătăți munca în echipă și schimbul de informații în echipă; va exista o politică internă a școlii pentru protecția și siguranța elevilor și aceasta se va aplica; se va încuraja și se va concentra parteneriatul cu părinții.

Etapele principale propuse în model au avut în vedere:

1. *Analiza mediului școlar prin autoevaluare conform unor indicatori cheie în fiecare din cele patru domenii*

În această etapă, în cadrul școlilor "George Călinescu" și "Alexandru Vlahuță" formatorii au prezentat Modelul, domeniile și indicatorii și au subliniat rolul acestor instrumente în sprijinirea directorilor, profesorilor, elevilor și părinților acestora.

Apoi s-au utilizat instrumentul de auto-evaluare „Analiza mediului școlar. Un pas în procesul de realizare a unei școli incluzive”. Discuțiile s-au focalizat pe importanța unei echipe de conducere incluzive și practicile din școală, de implicare și angajamentul membrilor echipelor școlare, de spiritul de echipă și de relațiile de sprijin și ajutor reciproc. O importanță deosebită s-a acordat și serviciilor sociale și sistemului de protecție a copilului, dar și implicării cât mai active a părinților în viața școlară.



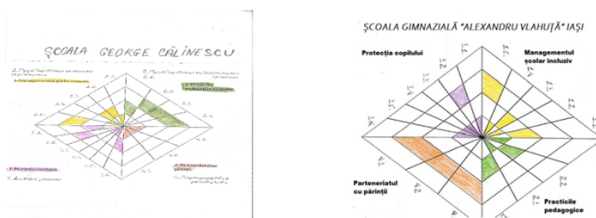
2. *Alegerea priorităților și setarea unor obiective concrete*

În această etapă fiecare școală parteneră a selectat și stabilit prioritățile în funcție de rezultatul auto-evaluării și de nevoile școlii.

La Școala Gimnazială „George Călinescu” Iași, profesorii au decis să își focalizeze activitatea pe domeniul **Practici pedagogice**, indicatorul 2.2 „Profesorii aplică metode tradiționale, multisenzoriale și interactive de predare, pentru a răspunde diferitelor preferințe și nevoi de învățare pe care le are fiecare elev” și indicatorul 2.3 „Profesorii analizează ținut de ce este nevoie suplimentar pentru a lucra cu elevii.

Caută oportunități de formări suplimentare și participă la diferite formări care să răspundă nevoilor lor”.

În schimb, în cadrul Școlii Gimnaziale ”Alexandru Vlahuță” Iași s-a constatat necesitatea îmbunătățirii **Parteneriatului cu părinții** prin atingerea celor doi indicatori: 4.1. Profesorii țin conversații individuale concentrate (având un obiectiv clar) cu părinții, care pot avea scopuri diferite, ori de câte ori este necesar și atât de des cât este necesar pentru a atinge obiectivul și 4.3. Școala creează oportunități pentru implicarea părinților în diverse inițiative, evenimente, cluburi și alte tipuri de activități.



Grafice ce ilustrează alegerea rezultatelor

3. Numirea persoanelor responsabile și formarea echipelor;

În cele două școli au fost stabilite persoane responsabile cu activități și s-au format echipe eterogene formate din cadre didactice atât pentru ciclul primar, cât și pentru ciclul gimnazial. În cadrul echipelor un rol important a fost distribuit profesorului de sprijin, consilierului școlar sau chiar mediatorului școlar.

4. Crearea unui plan de acțiune cu persoane responsabile și cu termene

În această etapă fiecare profesor din cele două echipe a stabilit tipul de activitate, modalitatea de desfășurare și perioadele când vor avea loc activitățile propuse.

În cadrul Școlii Gimnaziale ”George Călinescu planul de acțiune a avut în vedere următoarele acțiuni principale:

- 1.2. Profesorii aplică metode de predare tradiționale, multisenzoriale și interactive, bazate pe informațiile colectate în prealabil despre fiecare elev, astfel încât să fie îndeplinite diferitele preferințe și nevoi individuale de învățare ale elevilor. Ori de câte ori este posibil, profesorii își adaptează abordările de testare și evaluare pentru a reflecta punctele forte ale elevilor, pentru a le oferi posibilitatea de a arăta tot ce au mai bun.
- 1.3. Profesorii fac o analiză intenționată a nevoilor lor de dobândire a competențelor profesionale suplimentare pentru a putea lucra cu elevii lor și intenționează cum să le dobândească și să le îmbunătățească. Cadrele didactice caută în mod activ oportunități de formare continuă și participă la diferite formate (întâlniri/comunități de învățare profesională în școală, ateliere, conferințe, sesiuni intravision și supervizare etc.), care să răspundă nevoilor lor și să monitorizeze beneficiile acestui proces.

În cadrul Școlii gimnaziale ”Alexandru Vlahuță” Iași planul de măsuri a cuprins:

4.1 **Cadrele didactice se focusează pe convorbiri individuale cu părinții**, care pot avea scopuri diferite, ori de câte ori este necesar și atât de des cât este necesar pentru a atinge obiectivul. În acest scop s-a desfășurat Masa rotundă – ”Cum să oferim feedback părinților” activitate în cadrul căreia s-au stabilit modalitățile cele mai eficiente de relaționare cu părinții, apoi s-a instituit ”Minutul de suport” _ activitate de transmitere a bunelor practici de la un cadru didactic la celălalt cu privire la o situație sau la relaționarea cu un părinte și nu în ultimul rând au fost redactate Scrisori de mulțumire pentru părinții implicați în activitățile școlii- acțiune ce a contribuit foarte mult la creșterea gradului de mulțumire a părinților față de activitatea școlii.

4.3. **Școala creează oportunități pentru implicarea părinților în diverse inițiative**, evenimente, cluburi și alte tipuri de intervenții. Activitățile desfășurate au avut în vedere: Realizarea unor chestionare pentru părinți cu privire la activitățile școlii, întâlnire cu comitetul de părinți pentru a stabili împreună direcțiile de acțiune ale activităților extrașcolare, Activități de valorizare a experienței profesionale sau de viață ale părinților sau bunicilor de tipul ”Învățând de la părinți ” sau ”Ziua bunicilor” și, nu în ultimul rând implicarea părinților în activitățile școlii în calitate de parteneri, colaboratori sau experți.



5. *Aducerea la îndeplinire a planului și coordonarea activităților*

Planurile au fost aduse la îndeplinire și fiecare școală a prezentat activitățile desfășurate la sfârșitul fiecărui an școlar, din planurile de acțiune și din planul managerial al școlii.. Toate aceste activități au fost în concordanță cu indicatorii la care școlile au ales să lucreze, fiecare an. Ele au urmărit să creeze și să dezvolte un mediu educațional și o cultură incluzivă în școli. Temele precum managementul crizelor, bullying-ul, valorizarea emoțiilor, valorificarea atitudinilor și comportamentului pozitiv, dezvoltarea practicilor incluzive au fost printre cele mai populare.



6. *Urmărirea progresului (monitorizarea).*

La nivelul fiecărei unități școlare s-a urmărit realizarea activităților propuse în planul de acțiune, precum și feedback-ul permanent al participanților. La finalul fiecărui an școlar s-au realizat raportări atât la nivelul fiecărei unități școlare cât și în cadrul întâlnirilor comune între cele trei școli partenere, subliniindu-se utilitatea modelului propus și schimbările percepute în cadrul fiecărei instituții.



Concluzii finale

Toată lumea a fost de acord că „Modelul de incluziune” și instrumentul său (atunci când sunt aplicate în mod adecvat) vor permite cu siguranță profesorilor să susțină diversitatea și incluziunea în școlile lor și să creeze un mediu în care cei cu nevoi speciale să nu mai fie percepuți ca „alții”, ci să facă parte din aceeași comunitate. Astfel, proiectul ajută profesorii să implementeze practici incluzive, care abordează atitudinile culturale negative și concepțiile greșite, reușind să schimbe comportamente, atitudini și mentalități.

Coordonatorii au sugerat crearea unei pagini de Facebook în care fiecare școală să-și poată împărtăși experiențele, bunele practici, soluțiile identificate și să păstreze legătura între ele.

Bibliografie:

1. Marsh, J. A., Pane, J.F., Hamilton, L. S. (2006), *Making Sense of Data-Driven Decision Making in Education*, Santa Monica, CA: Rand corporation. Source: http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/occasional_papers/2006/RAND_OP170.pdf;
2. Ontario Leadership Strategy (2013-2014), *Setting Goals: The Power of Purpose*;
3. Rothwell, J. W. & Sullivan, R.L. (2005), *Practicing organization development – a Guide for Consultants*, San Francisco, CA: Pfeiffer;
4. Salisbury C. L., McGregor G. (2002), *The administrative climate and context of inclusive elementary schools. Exceptional Children*, 68. 259-281;
5. Vitello, S. J., & Mithaug, D. E. (1998). (Eds.), *Inclusive Schooling: National and International Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum;
6. <https://www.smileproject.eu/>;
7. <https://www.ela-bg.eu/en/OneSchoolForAll-ENG-523>.

Schimb de bune practici Erasmus+ "Together, Stronger"

*Profesor Sabina- Mihaela Țapu,
Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu”, Iași*

Proiectul Erasmus+ "TOGETHER, STRONGER", inițiat de către Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu” Iași cuprinde cinci fluxuri care se vor desfășura cu parteneri din Portugalia, Turcia, Lituania și Macedonia de Nord. Primul flux, "Principiile Montessori în educația copiilor cu CES" a avut loc în Iași și s-a desfășurat pe parcursul a cinci zile. Montessori este o abordare care sprijină dezvoltarea completă a ființei umane, oferind o viziune largă despre educație ca „ajutor pentru viață”. În cadrul cursului Montessori au fost prezentate și exemplificate principiile pedagogiei Montessori,

”Să-i nu-i educăm pe copiii noștri pentru lumea de azi.

Această lume nu va mai exista când ei vorfi mari și nimic nu ne permite să știm cum va fi lumea lor. Atunci să-i învățăm să se adapteze.”

(Maria Montessori)

Educația Montessori versus Educația tradițională

Concepția asupra copilului: copilul are nevoi, interese, energie, acționează și își alege singur activitățile;	Concepția asupra copilului: copilul este modelabil, adultul îl formează;
Copilul învață singur, își alege ce și cum să învețe	Program fix, conținuturi stabilite prin programe, corectarea greșelilor prin sistem de recompense și pedepse
Mediul școlar este foarte apropiat de cel în care se derulează viața copilului, rezolvarea unor probleme reale	Mediul școlar ”artificial”, rezolvarea de probleme artificiale
Rolul profesorului: ghidează, consiliază, îndrumă, copilul este în centrul acțiunii	Rolul profesorului: predă cunoștințe, copilul este în centrul atenției
Disciplina: personală, intrinsecă	Disciplina: autoritară, externă
În sala de clasă există materiale diverse care ajută la o învățare totală	Consolidarea învățării se realizează din exterior
Copilul lucrează unde dorește, se deplasează prin clasă și vorbește cu cine dorește, fără a perturba activitatea celorlalți copii	Copilul stă pe scaun, i se cere să fie liniștit și să participe cu ceilalți copii la activitate

10 puncte importante pentru adultul din clasa Montessori:

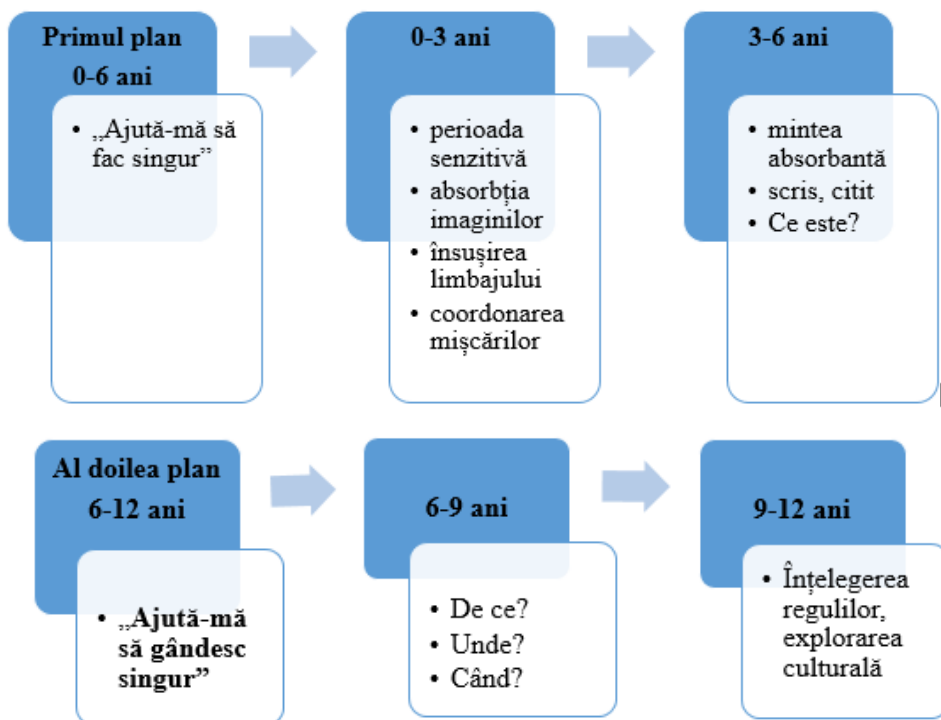
1. Uită-te în mediu într-un mod atent, astfel încât să observi dacă totul este curat, așezat la locul lui, să predomine ordinea, repară lucrurile și susține reciclarea.
2. Învăță să folosești obiectele din mediu, demonstrând prin exemple cum pot fi folosite practic. Trebuie să fie așezate la loc, după ce sunt folosite.
3. Fii activ, entuziasmat, atunci când conectezi copilul cu mediul și pasiv atunci când acesta lucrează.
4. Privește copilul când este în discuție cu alt copil și intervii în momentul în care simți că acesta nu poate gestiona situația.
5. Mergi oriunde ești strigat. Ascultă și vei fi ascultat.
6. Respectă pe cineva care lucrează, dar dacă dorești să-i vorbești atinge-i umărul drept cu mâna așteptând în liniște până te privește în ochi.
7. Respectă pe cineva care greșește, fără să etichetezi sau să reproșezi ci încearcă să-l ajuți comunicând.
8. Respectă pe oricine se odihnește, observă, privește fără să deranjeze pe ceilalți.
9. Fă ca prezența ta să nu se simtă, dar totuși ca ceilalți să știe că ești în mediu.
10. Atitudinea pozitivă și perseverența vor oferi suport de dezvoltare pozitivă copiilor și adulților din mediu.

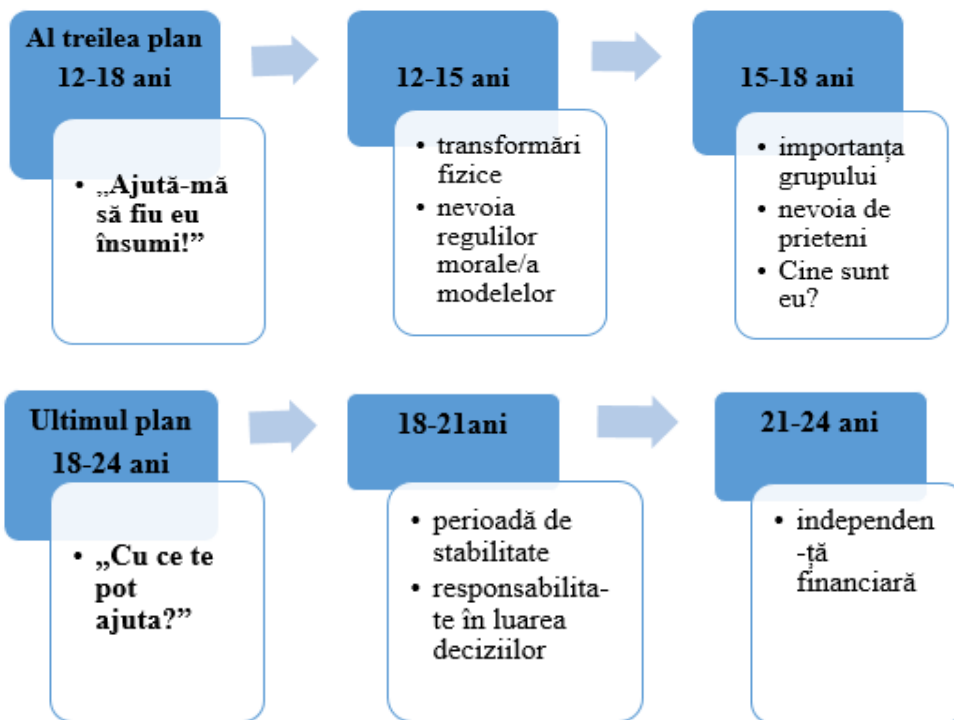
Principiile pedagogiei Montessori

❖ **Tendențele umane** – forțe inconștiente care ajută copilul în procesul de explorare și adaptare la mediul fizic și social.

Acestea sunt: de mișcare, orientare, sociabilitate/apartenență la grup, comunicare, explorare, curiozitate, ordine, repetare, precizie, abstractizare, imitație, autocontrol, activitate/muncă, independență/libertatea de a alege, de a decide, concentrare, creativitate.

❖ **Planurile de dezvoltare** – dezvoltarea și creșterea copilului se realizează în 4 trepte: **0-6 ani, 6-12 ani, 12-18 ani, 18-24 ani.**





❖ **Perioadele senzitive** – perioade de timp din viața copilului, trecătoare și ireversibile, în care simțurile și creierul sunt concentrate pe anumite aspecte din mediu

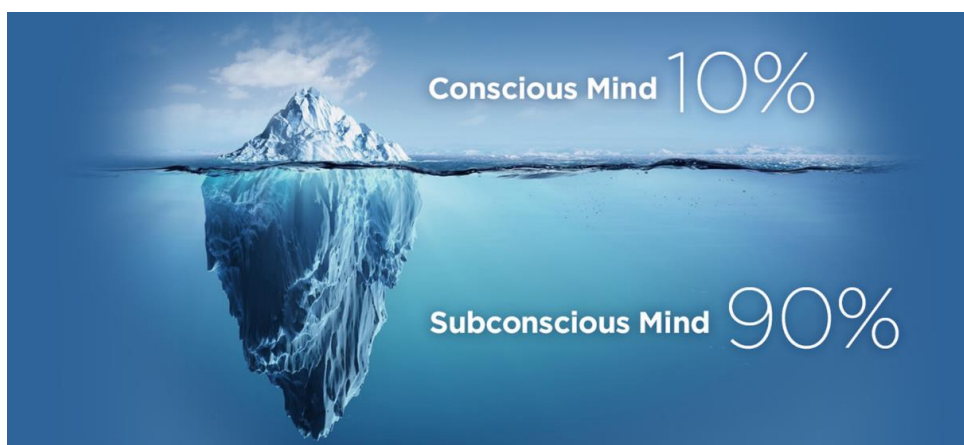
Etapele perioadelor senzitive: a obiectelor mici (primii 2 ani), a rafinării simțurilor (0-5 ani), a ordinii (1-3 ani), a coordonării mișcărilor (1,5-4 ani), a însușirii limbajului (0-6 ani), a comportamentelor sociale (2,5-6 ani).

❖ **Mintea absorbantă** – proces inconștient, creativ, non-selectiv prin care sunt preluate informații din mediu; se manifestă în perioada 0-6 ani

Achiziționarea mișcări

Achiziționarea limbajului

Achiziționarea trăsăturilor culturale



Mediul Montessori



Bibliografie:

1. Charlotte P., Hadrien R., Nadia H., *Montessori de la 6 la 12 ani*, Editura DPH, București
2. Eva S., *Pedagogia Montessori – înțelegere, aplicare și experimentare*, Editura DPH, București
3. Maria M. (2017), *Mintea absorbantă*, Editura Vreamea
4. Maria M. (2019), *De la copilărie la adolescență*, Editura Vreamea

Reziliență socială prin gândire critică. Fake News – Fake Reality

*Profesor Hardulea Anca,
Profesor Tamaș Ana - Camelia,
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Iași*

În contextul schimbărilor multiple și accelerate care marchează mediul extern, al unei lumi intens tehnologizate și dominate de dependența tinerilor de mediul digital, Proiectul Fake News – Fake Reality: Reziliență socială prin gândire critică completează intervențiile profesorilor consilieri școlari din instituția noastră în domeniul educării valorilor, al dezvoltării gândirii critice și educării media a tinerilor. Tinerii sunt un grup vulnerabil deoarece se află în etapa de dezvoltare a gândirii critice și a atitudinilor față de valorile ce le vor marca viața de adulți.

Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Iași, prin rolul său de resursă activă la nivelul comunității este implicat alături de ceilalți parteneri educaționali în demersul de susținere a tinerilor în procesul devenirii lor. Prin proiectele și resursele pe care le dezvoltă, Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Iași propune alternative educaționale eficiente pentru instituțiile de învățământ, pentru cadrele didactice, pentru organizațiile guvernamentale și nonguvernamentale cu preocupări în domeniul educational, își propune să influențeze mediul educational prin acțiuni orientate spre impact și rezultate.

În contextul schimbărilor multiple și accelerate care marchează mediul extern, al unei lumi intens tehnologizate și dominate de dependența tinerilor de mediul digital, Proiectul *Fake News – Fake Reality: Reziliență socială prin gândire critică* completează intervențiile profesorilor consilieri școlari din instituția noastră în domeniul educării valorilor, al dezvoltării gândirii critice și educării media a tinerilor. Proiectul este finanțat prin Granturile SEE și Norvegiene 2014 - 2021 – Active Citizens Fund România și este implementat în perioada ianuarie 2022- decembrie 2023 în cadrul parteneriatului dezvoltat de CJRAE Iași cu Asociația Alternative Sociale Iași și Asociația Internațională a Jurnaliștilor Români (AJIR).

Principalul argument care stă la baza proiectului este lipsa răspunsului eficient al societății românești la fenomenul dezinformării („informații fabricate, distorsionate sau trunchiate [...] cu scopul de a adânci tensiunile sociale existente și a crea confuzie”) și la efectele propagării știrilor false („informații lipsite de acuratețe, generate fără intenție”). „Expunerea la fake news, dezinformare sau teorii ale conspirației duce la alterarea percepției și decizii în consecință [...]. Campaniile de fake news sunt gândite pentru a semăna neîncredere și confuzie, pentru a adânci faliile socio-culturale folosind tensiunile etnice, rasiale și religioase” (Voicu,2018). Toate aceste efecte ale știrilor false sunt împotriva valorilor culturii democratice, ducând la neîncredere, nepăsare și neimplicare față de tot ceea ce înseamnă participare civică din partea cetățenilor.

Fenomenul dezinformării afectează toate persoanele, indiferent de vârstă, statut socio-profesional sau alte criterii. Tinerii sunt un grup mai vulnerabil deoarece se află în etapa de dezvoltare a gândirii critice și a atitudinilor față de valorile ce le vor marca viața de adulți. Ei nu sunt interesați de procesele democratice și de implicare/participare (electorală, decizională etc.), atitudini întărite de campaniile de fake news. Studiile arată că deși tinerii sunt principalii utilizatori ai internetului/rețelelor sociale, ei au dificultăți în a aprecia credibilitatea informațiilor (Wineburg et al, 2016). Aprecieră corectă a credibilității se face cu ajutorul gândirii critice; în școală însă aceasta se formează în asocieri cu scopurile didactice (rezultate bune la teste), dar separat de scopurile și sarcinile lumii reale; tema fake news sau gândirea critică apare rar în activitățile școlare. Cadrele didactice și chiar jurnaliștii nu au exercițiul identificării și combaterii fenomenului de dezinformare. Impactul acțiunilor sectorului ONG pentru protecția grupurilor vulnerabile este redus de propagarea prin fake news a unor atitudini incompatibile cu valorile democratice și europene. Dezinformarea afectează percepția grupurilor vulnerabile de către populația generală, motivația profesioniștilor de a rezolva problemele acestora, alocarea de resurse, crearea/modificarea legislației, motivația/capacitatea tinerilor de a rezolva propriile probleme sau de a participa la procesele democratice.

Fenomenul știrilor false nu reprezintă o preocupare constantă a unor instituții sau platforme ce au puterea de a interveni și nu este vizat specific de legislație. Reziliența socială față de fenomenul știrilor false poate avea ca suport educarea și conștientizarea tinerilor, coagularea inițiativelor stakeholderilor, transferul de experiențe/resurse ale actorilor relevanți, optimizarea practicilor și a cadrului legal. Pentru fiecare dintre aceste dimensiuni, proiectul *Fake News – Fake Reality: Reziliență socială prin gândire critică* propune acțiuni concrete implementate de instituții cu experiență și resurse relevante:

- Asociația Alternative Sociale a constatat în practică efectele negative ale știrilor false; abordările propuse în proiect au fost verificate prin proiecte regionale anterioare, în școli și comunitate, cu implicarea tinerilor, cadrelor didactice, susținerea de conferințe și activități similare de advocacy;

- Asociația Alianța Internațională a Jurnaliștilor Români are 8 ani de experiență în programe pentru dezvoltarea mass-media: stagii de pregătire pentru jurnaliști (inclusiv din Republica Moldova, Ucraina), realizarea unor documentare cu teme politice și sociale, administrarea platformei veridica.ro dedicată combaterii fenomenului știrilor false etc.; președintele AIJR este autorul unei lucrări științifice de referință pe tema fake news: „Matrioșka mincinoșilor” 2018;

- Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Iași are experiență vastă în formarea cadrelor didactice și educarea tinerilor prin metode participative.

Proiectul de față își propune să crească reziliența socială și să dezvolte gândirea critică pentru combaterea fenomenului de știri false prin educație, coagularea resurselor stakeholderilor și crearea de competențe și abilități pentru profesioniștii din educație și media. Obiectivul nr.1 al proiectului constă în crearea unei coaliții (organizații) dedicate combaterii dezinformării. Proiectul vizează inițierea și dezvoltarea primei Coaliții de organizații menite să lupte împotriva dezinformării din regiunea centrală și de est a Europei. În acest sens proiectul

prevede activități de organizare și promovare a acestei structuri cât și înființarea unui centru specializat de identificare și demascare a știrilor false. Obiectivul nr.2 al proiectului constă în dezvoltarea capacității stakeholder-ilor relevanți din domeniul educației formale și media pentru creșterea capacității tinerilor din România de a apăra și promova drepturile omului și pentru participarea civică prin identificarea și combaterea fake news. Acest obiectiv include formări ale specialiștilor și crearea unor programe de încurajare a promovării drepturilor omului și a participării civice în rândul tinerilor prin identificarea și combaterea fake news. Obiectivul nr.3 al proiectului este creșterea nivelului de conștientizare cu privire la fenomenul fake news în rândul a 2400 de tineri (18-30 de ani) la nivel național. În cadrul proiectului va fi implementată o campanie de informare și conștientizare cu privire la fenomenul dezinformării. De asemenea, vor fi desfășurate acțiuni de lobby și advocacy pentru sancționarea dezinformării de către autoritățile publice relevante.

Beneficiarii proiectului sunt: jurnaliști formați pentru combaterea știrilor false, cadre didactice din mediul preuniversitar formate pe problematica dezvoltării gândirii critice la elevi în vederea combaterii dezinformării, tineri (15-18 ani) elevi din aceleași școli cu cadrele didactice, tineri studenți (18-30 de ani) care participă la conferințele organizate în 8 centre universitare, invitați la conferință prin intermediul cadrelor universitare, persoane informate prin intermediul spoturilor TV și radio sau prin campania online, specialiști (din țară și străinătate) participanți la conferința proiectului, invitați pe baza experienței și activității de combatere a știrilor false.

Încercările de combatere a știrilor false prin intermediul legislației s-au transformat într-o dezbatere cu privire la alegerea răului celui mai mic (continuarea asistării impasibile la propagarea cu sau fără intenție a știrilor false sau extremiste, în ciuda efectelor grave ale acestora sau dezvoltarea legislației care să ne protejeze de informația înșelătoare, cu riscul de a crea cadrul pentru abuzuri împotriva libertății de exprimare) și încă nu s-a încheiat. Provocarea este aceea de a reduce dezinformarea fără a afecta libertatea de exprimare.

Există și inițiative care au încercat să contribuie la combaterea efectului dezinformării fără a apela la prevederi legislative. În 2018, UE a realizat un „Cod de practici privind dezinformarea”, la care sunt invitate să adere „părțile interesate relevante din ecosistemul de publicitate online (de exemplu, bursele de anunțuri publicitare, furnizorii de tehnologie publicitară, mărcile care beneficiază de publicitate, agențiile de comunicare), precum și părțile interesate care pot contribui cu resurse sau expertiză la funcționarea eficace a codului”. Evaluarea din primul an a codului, publicată în septembrie 2020, a arătat că acesta a avut ca rezultat acțiuni concrete și schimbări de politică ale părților interesate relevante pentru a contribui la combaterea dezinformării. În timpul crizei provocate de pandemia de COVID-19, semnatarii au participat efectiv la un program de monitorizare dedicat. Platformele au întreprins acțiuni concrete pentru sporirea vizibilității surselor de informare cu expertiză și autoritate, au facilitat accesul la informații fiabile de interes public, au retrogradat și eliminat conținuturi care conțineau informații false sau înșelătoare.

În mai 2021 Comisia Europeană a prezentat un ghid pentru consolidarea „Codului de bune practici privind dezinformarea”. Orientările vizează abordarea lacunelor și a deficiențelor și crearea unui mediu online mai transparent, mai sigur și

mai fiabil precum și dezvoltarea Codului către un instrument de coreglementare, parte a Actului privind Serviciile Digitale.

Tot mai multe guverne apelează la o altă abordare – promovarea strategiilor sociale și educaționale de combatere a dezinformării. Acestea pun accentul pe consolidarea capacității oamenilor de a recunoaște și respinge știrile false. Consumatorii de conținut trebuie educați pentru a aprecia faptele și datele obiective, pentru a identifica sursele credibile, pentru a înțelege modul în care se propagă astăzi informația și efectul negativ al știrilor false și pentru a ști cum se identifică acestea. Alfabetizarea media trebuie să includă și dezvoltarea capacității acestora de a se informa despre părțile interesate sau actorii unei știri, să înțeleagă afilierea acestora sau să identifice și să pună sub semnul întrebării detaliile neverificate.

Societățile care doresc să-și păstreze libertățile și să protejeze drepturile omului trebuie să investească în formarea cetățenilor în domeniul culturii politice și în cultivarea cetățeniei responsabile și proactive. Un cetățean responsabil și proactiv este unul care își asumă datoria de a proteja libertățile democratice.

Bibliografie

1. BOSTAN, C.M., Maftai, A., (coord.), *Fenomenul FAKE NEWS – Mecanisme psihologice și sociale*, Editura Institutul European, 2022
2. DUMITRU, I. A., “*Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*”, Editura de Vest, Timișoara, 2000
3. FLUIERAȘ, V., *Paideia și gândirea critică*, C.C. de Șt. Cluj Napoca, 2003
4. GLAVA, A. *Strategii de dezvoltare a gândirii critice – Suport de curs*, sursa: https://www.academia.edu/9848612/Dezvoltarea_gandirii_critice
5. SCHEAN, I., *Gândirea critică: metode active de predare- învățare*, Editura Dacia Educațional, 2004
6. VOICU, Marian, *Matrioșka mincinoșilor, Fake news, manipulare, populism, Humanitas, București, 2018.*

Abilitățile financiare – o necesitate

*Profesor Sîrbulețu Theodor,
Liceul Tehnologic Special "Vasile Pavelcu", Iași*

Cum ar trebui să arate conținutul curriculumului de alfabetizare financiară?

Opiniile diverșilor experți (angajați ai băncii, reprezentanți ai surzilor, profesori de finanțe/economie și alte specialități, psihologi, profesori de surzi și alte dizabilități, profesori de orientare și alți profesori de nivel universitar):

- „ alfabetizarea financiară este în continuă evoluție, deci, noțiunile de actualitate sunt esențiale”
- „ activități practice, exemple concrete (reale), materiale vizuale”
- „ elementul inovator este accesibilitatea pentru surzi”
- „ important (este) să facem toate modulele cât mai accesibile, în special pentru elevii surzi”
- „ modulele să poată fi folosite după proiect (încheiere) și să fie transferabil într-un alt context educațional”
- „ activități interactive”
- „ invitați antreprenori cunoscuți”
- „ simplitate, definiție clară a termenilor, activități atractive folosind noi platforme”

Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu” Iași desfășoară proiectul: "Colaborare inter-curriculară pentru îmbunătățirea abilităților financiare ale elevilor prin jocuri – FINGO" în cadrul Programului Erasmus+, Parteneriate Strategice pentru Educația Școlară, care este implementat împreună cu parteneri din Lituania, Spania, Italia, România, Cipru și Turcia. Proiectul are o perioadă de implementare de 24 de luni, începând cu 1 noiembrie 2021, iar bugetul aprobat are o valoare totală de 214001 de euro.

Proiectul își propune să îmbunătățească cunoștințele și abilitățile financiare necesare consolidării incluziunii sociale a elevilor cu nevoi speciale și a celor din categoria de risc a excluziunii sociale prin îmbunătățirea colaborării interșcolare și interdisciplinare în procesul educațional și prin promovarea metodelor și instrumentelor experimentale de predare, bazate pe joc și simulare socială.

Grupul țintă al proiectului este format din cadre didactice din școli de masă și speciale și elevi cu vârste cuprinse între 14 și 19 ani, cu accent pe elevii cu dizabilități și pe cei expuși riscului de excluziune socială.

Proiectul va contribui la inovarea învățământului special, la creșterea adaptabilității, a învățării practice și a gândirii critice, precum și la promovarea utilizării jocurilor în procesul de învățare, pentru a-l face mai atractiv și mai eficient printr-un curriculum de curs atractiv și interactiv, bazat pe jocuri pentru profesori, prin crearea materialelor necesare cursului. Dezvoltarea abilităților financiare va fi sprijinită folosind jocuri în cadrul curriculumului creat care a fost pilotat la nivel

internațional în Cipru cu 28 de profesori și testat la nivel local în fiecare țară cu 70 de cadre didactice dar și printr-o colecție de bune practici și povești personale de management financiar de succes inclusiv pentru elevii cu nevoi speciale.



FINGO va sprijini reducerea riscului de excluziune socială a elevilor din învățământul de masă dar și special printr-o campanie de conștientizare școlară organizată în mod unitar și simultan în școli speciale și mixte din cele 6 țări partenere, adresându-se elevilor și profesorilor din domeniul social, mass-media, școlilor și familiilor și subliniind beneficiile dezvoltării abilităților financiare pentru creșterea considerabilă a bunăstării lor în viață, creșterea ocupării forței de muncă.

Toate activitățile și rezultatele intelectuale sunt concepute pentru a încuraja incluziunea, dezvoltarea conștiinței de sine, a exprimării de sine, a empatiei și a abilităților de comunicare ale elevilor, precum și pentru a sparge stereotipurile și a schimba atitudinile față de elevii de liceu vulnerabili și defavorizați, în special pentru cei cu deficiențe de auz. Activități de diseminare, evenimente de conștientizare și materialele elaborate vor fi și ele accesibile.

Până în acest moment s-au desfășurat întâlnirile „kick off meeting” la Liceul Tehnologic Special „Vasile Pavelcu, Iași, România și întâlnirile de management la Konya Il Milli Eğitim Müdürlüğü İletişim, Turcia și la Dom Spain, Reus, Spania, alte întâlniri organizatorice online, activitatea de predare-învățare-formare C1 la organizația „Citizens in Power” Nicosia, Cipru unde au fost pilotate cele șapte module din cadrul produsului final „Financial literacy skills using games” conținutul curriculumului elaborat fiind astfel testat internațional în activitatea practică. Ulterior fiecare partener a organizat pilotarea locală cu specialiști interesați. În urma pilotărilor produsele proiectului, cu un semnificativ caracter ludic și vizual, PR1 "Competențe de educație financiară folosind jocuri - curriculum de formare pentru elevii cu nevoi speciale" și PR2 "Competențe de educație financiară folosind jocuri pentru elevii cu nevoi speciale - materiale de instruire" au fost îmbunătățite și pot fi consultate în formă finală pe website-ul proiectului dar și pe websiturile organizațiilor partenere.



În această perioadă partenerii elaborează produsul PR3, un manual cu cele mai bune practici și povești despre managementul financiar personal de succes pentru elevii cu nevoi speciale.

Poveștile practicilor de succes sunt colectate din mass-media, de pe rețelele sociale din rândul personalităților, din rândul persoanelor cu dizabilități de auz sau cu alte dizabilități. Fiecare partener elaborează trei astfel de povești care implică persoane tipice și cu nevoi speciale și le va prezenta într-o manieră vizuală atractivă și creativă produsul având și un rol important motivațional pentru cititori.

Exercițiu de reflecție: doar să ne gândim la câtă mâncare aruncăm săptămânal și câte haine avem în dulap nefolosite. Pentru eficientizare financiară este bine să respectăm câteva reguli de bază:

Regula 50/30/20: 50% pentru cheltuieli uzuale, 30% pentru dorințe și 20% pentru economii și investiții.	Economisește întâi, cheltuie după, din ce a rămas.
24H - Amână achiziția unui lucru 24 de ore, pentru a te asigura că ai nevoie de el.	Fondul de urgență: 3-6 salarii lunare.
Factorul „latte” - Află care este costul mare al cheltuielilor mici.	Decizia informată - Apelează la un specialist care îți poate oferi soluții financiare.
Smart shopping: Mergi la cumpărături cu o listă.	Atenție, îndatorare! Gradul optim de îndatorare este între 30% și 50% din venitul lunar.
Antrenează-te înainte să iei un credit - Pune deoparte 3-6 luni suma pe care o vei avea de rambursat lunar pentru a afla dacă poți susține rata.	Optimizarea cheltuielilor: Compară, negociază, renunță la serviciile care nu aduc valoare adăugată.
Ferește-te de datorii: Nu împrumuta dacă nu este neapărat necesar, economisește și cumpără cu banii jos.	Investește 10-20% în active/pensii private.

Pentru mai multe detalii:

<https://fingo-financial-literacy.blogspot.com>

fingo@vpavelcu.ro

<https://www.facebook.com/FingoProjectEU>

Microstudiu privind experiențele elevilor despre ”călătoriile verzi”

*Profesor Răducănescu Daniela,
Liceul Tehnologic Special ”Vasile Pavelcu”, Iași*

A călătorie ecologică reprezintă metoda de călătorie utilizată pentru a reduce impactul asupra mediului. Conceptul de călătorie ecologică implică o gamă largă de opțiuni care sunt de obicei centrate pe ideea de a conserva [resursele naturale](#) și de a reduce [poluarea](#) mediului .

De ce călătorii verzi?

Cu aproape 1 miliard de [turisti care](#) străbat globul în fiecare an, este mai important ca niciodată pentru călători să minimizeze impactul lor individual asupra comorilor naturale și culturale ale pământului. Efectele negative potențiale ale turismului sunt atât locale, cât și globale. Emisiile de carbon din avioane contribuie din ce în ce mai mult la [încălzirea globală](#).

Adoptarea unei abordări ecologice a călătoriei este o modalitate ușoară și esențială de a proteja locurile pe care îți place să le vizitezi, nu doar pentru tine, ci și pentru călătorii care vin după tine și pentru oamenii care vor continua să locuiască acolo mult timp după ce ai zburat acasă.

Stilul de viață verde

Datorită în mare parte preocupărilor legate de schimbările climatice globale, ecologistismul atinge noi culmi în cultura populară și mass-media. În același timp, tehnologiile ecologice precum mașinile hibride și panourile solare devin din ce în ce mai disponibile. Cu toate acestea, chiar dacă eforturile de a crește conștiința de mediu au succes, este încă o întrebare deschisă dacă credințele ecologice, sistemele de valori și atitudinile îi determină pe consumatori să adopte stiluri de viață mai ecologice.

Deși o literatură largă și în creștere abordează legăturile dintre ideologia verde și comportamentul verde real, doar un număr limitat de studii iau în considerare problemele de planificare, în special legătura dintre ideologia verde, transport și mediul construit. De asemenea, se pune un mare accent pe posibilitatea de a genera comportamentul de călătorie ecologic ca o credință/convingere ecologică.

Pentru a călători verde trebuie luat în considerare mediul înconjurător și ce se poate face pentru a călători ecologic, astfel încât să fie protejat pământul.

Exemple

Câteva exemple de călătorii ecologice includ:

- folosirea mersului pe jos, a mersului [cu bicicleta](#) și [a transportului public](#) în locul folosirii mașinii, atunci când este posibil;
- folosirea vehiculelor hibride;
- utilizarea combustibililor [biodiesel](#);

- utilizarea locuințelor [ecologice](#);
- compensarea amprente de carbon prin achitarea unei taxe către stat pentru a estompa cantitatea de carbon prin politici publice sustenabile.

Aplicabilitatea acestora exemple devine mai reală atunci când sunt aduse la cunoștință și comunității de elevi prin diverse activități cu scop educativ.

Proiectul Erasmus+ "Don`t change the climate; Change the system!"

În anul 2020 a fost lansat proiectul Erasmus+ KA229, cu numărul de referință 2020-1-IT02-KA229-079442.

Partenerii care au inițiat acest proiect sunt:

- **Italia** – Sassari - IC Monte Rosello Alto – coordonatorul proiectului;
- **Italia** - Livorno: Scuola Secondaria di 1° "G. Borsi";
- **România** - Iași: Liceul Tehnologic Special "Vasile Pavelcu";
- **Turcia** - Izmir: ULAMIS ORTAOKULU;
- **Croația** – 1. osnovna skola Cakovec;
- **Macedonia de Nord** - Opstinsko osnovno uciliste „25 maj,, Skopje, Gazi Baba

Scopul propus de cei șase parteneri vizează implicarea elevilor și profesorilor însoțitori în activitățile planificate de tip educație nonformală, urmărind ca benefici să

- își însușească un mod de a trăi durabil pentru a contracara schimbările climatice și alte provocări de mediu;
- își dezvolte competențele în știință, tehnologie și inginerie, care îi vor ajuta să înțeleagă schimbările cauzate de activitatea umană;
- dobândească competențele de cetățenie activă și capacitatea de a acționa ca cetățeni responsabili, participând pe deplin la viața civică și socială.

În prima parte a proiectului a fost aplicat un chestionar care să releve experiența elevilor în ceea ce privește călătoriile verzi și cunoștințele lor privind nivelul de poluare a mediului înconjurător datorate folosirii mijloacelor de transport de diferite tipuri.

Chestionarul conține 10 itemi, fiind aplicat în cele șase școli din Uniunea Europeană, partenere în proiect, colectând un număr de 257 de răspunsuri. Primele trei întrebări ale chestionarului adună informații cantitative despre respondenți: statutul, mediul de trai, țara de origine. Întrebările de la 4 la 9 colectează informații calitative despre stilul de călătorie al respondentului, fiecare item cu răspuns multiplu propunând între 2 până la 4 variante.

De exemplu:

” 4. When you go to school, you use: / Când pleci la școală, folosești:

- walking / mersul pe jos
- bicycle / Bicicleta
- own car / mașina personală sau a familiei
- the bus / transportul comun (autobuzul / microbuzul)”

La întrebarea 1 din chestionar privind statutul de elev cu experiență în proiecte Erasmus+ sau fără experiență, 165 de elevi au răspuns favorabil, iar 94 de elevi au

menționat că nu au experiență în proiecte. Cei mai mulți respondenți au fost din Italia, reprezentați de un număr de 116 elevi. Din România, de la Liceul Tehnologic Special "Vasile Pavelcu", au participat 39 de elevi. 25 de elevi respondenți au fost din Turcia, 39 de elevi din Macedonia de Nord și 40 de elevi din Croația. 73% dintre respondenți provin din mediul urban, iar 27% provin din mediul rural. Aceste date sunt importante pentru proiect, deoarece mediul de trai influențează foarte mult comportamentul și nivelul de poluare a mediului înconjurător, după cum reiese din următoarele răspunsuri.

La întrebarea 4, "Când pleci la școală folosești: mersul pe jos/bicicleta/mașina personală/transportul comun", dintre cele 257 de răspunsuri, 55% au ales mersul pe jos, ceea ce demonstrează că jumătate dintre acești elevi locuiesc în apropierea școlii. 22% folosesc mașina personală sau a familiei, 20% folosesc transportul în comun, ceea ce confirmă realitatea că elevii din oraș folosesc mai mult mijloacele de transport care poluează mediul. 3% dintre elevi folosesc bicicleta ca mijloc de transport către școală.

La întrebarea 5, "Când pleci în oraș folosești: mersul pe jos/bicicleta/mașina/transportul în comun", 35% au ales ca variantă de răspuns mersul pe jos, 30% au ales ca variantă de răspuns mașina personală, 18% au ales ca variantă de răspuns bicicleta, iar 16% au ales ca variantă de răspuns transportul în comun.

Următoarea întrebare privește mijloacele de transport în timpul excursiilor, "Când pleci într-o excursie folosești: mersul pe jos/bicicleta/mașina/mijloacele de transport în comun", situații în care elevii au răspuns într-un procent de 57% că pe parcursul unei excursii folosesc mașina familiei, 19% folosesc transportul în comun, 13% folosesc mersul pe jos, iar 11% folosesc bicicleta.

La întrebarea numărul 8, "Când faci cumpărături preferi cumpărături online sau cumpărături direct din magazin?", 85% au preferat cumpărăturile direct în magazin, iar restul de 15% au bifat cumpărături online.

Dacă până la întrebarea 8 situațiile descrise erau factuale, la întrebarea a noua elevii au fost provocați să identifice soluții pentru protejarea mediului înconjurător, răspunzând la întrebarea "Care crezi că este cel mai potrivit mod de a călătorii pentru a proteja natura?". 74% dintre respondenți au ales răspunsul "să folosesc cât mai mult mersul pe jos sau bicicleta", 12,5% au ales să folosească un automobil electric, 10% au precizat că folosirea transportului în comun pe distanțe lungi ar proteja mediul, iar restul au bifat "nici una din cele de mai sus". Acest item semiobiectiv dovedește că, în majoritate, elevii sunt conștienți de importanța protejării mediului prin folosirea energiei produse de propriul corp în timpul deplasărilor.

Itemul 10 este unul subiectiv, propunând elevilor realizarea unui material prin care să demonstreze că folosirea excesivă a automobilelor care folosesc carburanți dăunează grav mediului înconjurător. La această parte practică s-au implicat doar 91 de elevi, care au postat fotografii, planșe desenate, videoclipuri conținând imagini ale autoturismelor care poluează mediul prin fumul toxic degajat în atmosferă.

Din analiza răspunsurilor adunate în chestionar se observă că cel mai mare grad de poluare apare în mediul urban, acolo unde, fie din comoditate, fie din lipsa accesului facil la mijloacele transport în comun (locuind în zone limitrofe),

majoritatea elevilor sunt nevoiți să folosească automobilul familiei pentru a se deplasa la școală, în oraș sau în excursii. Elevii care provin din familii cu situație financiară precară folosesc de cele mai multe ori transportul în comun sau bicicleta pentru a se deplasa către școală, în oraș sau în excursii. Este de apreciat însă faptul că tinerii conștientizează nivelul de poluare a mediului înconjurător cauzat de folosirea excesivă a autovehiculelor cu carburant.

Pornind de la rezultatele acestui chestionar, activitățile proiectului Erasmus+ "Don't change the climate; Change the system" au fost proiectate astfel încât să completeze nevoile de cunoaștere ale elevilor despre factorii de poluare a mediului înconjurător. Astfel, la prima mobilitate din Sardinia, Italia, grupurile de elevi din cele șase școli partenere au desfășurat activități educative pe tema "Climate Change Negotiations", explorând apele din jur și spațiile verzi. La a doua întâlnire, cea din Izmir, Turcia, elevii au fost antrenați în acțiuni de protejare a mediului înconjurător subsumate temei "Tackling Climate Change", experimentând mersul pe bicicletă pe parcursul unei zile. La a treia mobilitate, în Macedonia de Nord, au fost organizate activități de reciclare în colaborare cu autoritățile locale, specifice temei "Climate Change Policies & Combatting Climate Change". În cadrul celei de-a patra întâlniri, din Croația, desfășurată în plin sezon de iarnă, intitulată "How to mitigate Climate Change?", tinerii au avut experiențe extraordinare în a identifica modalitățile prin care micile vietăți și fauna locală pot fi conservate și protejate de factorii poluanți. Ultimele două întâlniri abordează tema "How do we plan for climate change at a national level?", propuse fiind de către partenerul din Livorno, Italia, activități care să pună în gardă autoritățile la nivel național privind gravitatea situațiilor de poluare a apelor, aerului și spațiilor verzi, respectiv tema "Climate Policy Environment and Innovation", la care școala noastră propune exerciții de identificare de soluții care pot impacta comunitatea locală, determinând populația să facă alegeri sănătoase atât pentru ei, cât și pentru mediul înconjurător.

Unul dintre produsele acestui proiect va fi un dicționar multilingvistic cu terminologia specifică schimbărilor climatice, care va include și semne gestuale specifice comunității surde din România.

Concluzie

În toate sistemele educaționale europene se propune promovarea educației în domeniul combaterii schimbărilor climatice și sensibilizarea tuturor cu privire la acest subiect. În acest scop, pentru a construi o societate implicată în combaterea dezastrelor naturale, trebuie să conștientizăm situația critică a schimbărilor climatice în desfășurare, să facem schimb de informații și să menținem un dialog deschis pe această temă în comunitatea parteneriatelor europene.

Proiectul nostru educațional Erasmus+ prevede încurajarea elevilor să colaboreze cu cei din comunitățile și rețelele lor în calitate de ambasadori, transpunerea informațiilor validate științific în acțiuni pentru viața de zi cu zi, promovarea educației în domeniul combaterii schimbărilor climatice și sprijinirea integrării științei și soluțiilor în domeniu în programele școlare, demontarea miturilor legate de climă și contracararea atitudinii de negare a schimbărilor climatice și a informațiilor eronate, în conformitate cu măsurile de [combatere a dezinformării](#),

crearea unui cadru în care elevii să se poată reuni pentru a face schimb de experiențe și idei, prin utilizarea inițiativelor care reunesc mai multe părți interesate pentru a sensibiliza publicul.

Bibliografie:

1. Swida, Sara Ann, *Wherever your travels take you, go green* pe <https://coastalcourier.com/zhidden-sections/advicecolumnists/wherever-your-travels-take-you-go-green/>, Published: Aug 2, 2010, 5:55 PM;
2. Chestionar *MY GREEN TRIPS / Excursiile mele verzi* pe <https://forms.gle/ncqWMDU4nXJAebc8A;>
3. *ERAMUS+ project: DON'T CHANGE THE CLIMATE; CHANGE THE SYSTEM!* pe <https://sites.google.com/vpavelcu.ro/erasmus2020dontchangetheclimat/project-description.>

GREEN GUARDens – Mediu sustenabil și ecologic Consolidarea competențelor antreprenoriale în grădinițe

*Profesor Radu Camelia-Oana,
Profesor Vasiliu Coca-Marlena,
Liceul Tehnologic Special "Vasile Pavelcu", Iași*

Green GUARDens este un proiect Erasmus+ care vizează profesorii din învățământul preșcolar și elevii acestora (cu vârsta cuprinsă între 3,5 și 6 ani), inclusiv cu dizabilități auditive. Proiectul se asigură că grădinițele devin mai sustenabile și că profesorii servesc drept modele, demonstrând elevilor comportamente mai ecologice prin educație formală care utilizează învățarea experiențială și prin joc pentru a îmbunătăți această experiență.

Urgența schimbărilor climatice globale necesită redefinirea obiectivelor și conținuturilor educaționale interdisciplinare în programele școlare legate de educația antreprenorială verde și dezvoltarea durabilă.



Obiectivele generale ale proiectului sunt triple:

- 1) Să cultive o înțelegere a durabilității mediului, încurajând în același timp dezvoltarea tinerilor cetățeni conștienți de mediu.
- 2) Să promoveze accesibilizarea acțiunilor climatice prin implicarea copiilor, inclusiv a elevilor cu dizabilități în acest proces.
- 3) Să ducem sustenabilitatea mediului și educația antreprenorială verde cu un pas mai departe, abordând grădinițele ca întreprinderi cu responsabilitate socială corporativă, mai degrabă decât doar instituții de învățământ.



Proiectul Green GUARDens va dezvolta:

1) Un laborator virtual de învățare pentru formarea profesorilor, care conține module teoretice, resurse multimedia interactive și micro-provocări privind sustenabilitatea mediului, antreprenoriatul ecologic și incluziunea și accesibilitatea pentru surzi. Virtual Learning Lab va ajuta profesorii să dezvolte competențe de sustenabilitate și antreprenoriat, precum și să înțeleagă modalități de a-și face grădinițele mai ecologice.

2) Secvențe pedagogice cu activități prin joc și mici experimente bazate pe poluarea oceanelor, poluarea aerului și defrișările pentru ca profesorii să se adapteze în sălile de clasă.

3) Raportul de implementare audiovizual „Green GUARDens of the Future” cu rapoarte practice, bune practici și înregistrări audiovizuale cu recomandări și sensibilizare cu privire la adoptarea metodologiei proiectului în sălile de clasă de grădiniță.

Partenerii proiectului sunt din cinci țări europene: Germania (coordonator), România, Cipru, Serbia și Italia.

PARTNERS:

BUPNET
Bildung und Projekt Netzwerk GmbH

**CITIZENS
IN POWER**

WEBIN
Western Balkans Institute

**ISTITUTO IRI SOCRIS
DI TORINO**

**LICEUL TEHNOLOGIC SPECIAL
„VASILE PAVELCU” - IAȘI**



Pentru a demara activitățile proiectului partenerii au realizat câte o scurtă cercetare în țările lor pentru a aduna exemple de bune practici. Rapoartele de cercetare sunt în lucru dar primele concluzii arată că în România sustenabilitatea mediului, antreprenoriatul ecologic și incluziunea sunt abia la primele etape de implementare. Antreprenoriatul ecologic este un concept care nu a fost încă inclus în strategiile naționale de educație, sustenabilitatea mediului este abordată mai puțin la nivel de grădiniță decât pentru elevii mai mari și incluziunea se află încă în faza de propunere de proiect. Toate aceste inițiative naționale includ linii directoare și obiective, dar lipsesc exemple practice și secvențe pedagogice.

Dezvoltarea activităților Green GUARDens va fi foarte utilă deoarece rezultatele proiectului vor oferi resurse importante cadrelor didactice din învățământul preșcolar și grădinițelor pentru a umple golul din inițiativele educaționale românești privind sustenabilitatea mediului, antreprenoriatul ecologic și incluziunea și vor crea materiale utile, durabile și produse exploatabile adresate grupului țintă al proiectului. Toate resursele create vor fi ușor accesibile și gratuite.



**LICEUL TEHNOLOGIC SPECIAL
„VASILE PAVELCU” - IAȘI**
ȘIȘI, Str. 1848 B, Nr. 20-22/1-102
tel: 0238 222111-102
www.pavelcu.ro



Proiectul Green GUARDens este co-finanțat de programul ERASMUS+ al Uniunii Europene și va fi implementat din ianuarie 2023 până în ianuarie 2025. Acest conținut reflectă opiniile autorilor, iar Comisia Europeană nu poate fi făcută responsabilă pentru orice utilizare care poate fi făcută a informațiilor conținute în acesta.

Bibliografie:

1. Dila, S., Crăciun, V., 2002 - "Voice of Nature". Practical environmental education guide for preschool education, Tulcea.
2. OFFICIAL GAZETTE OF ROMANIA (2022), ORDER for the approval of the Framework Methodology regarding the organization and operation of "green schools", PART I, No. 705/14.VII.2022,
3. Papp, D.J., Kelemen, K., 2013 - Children and Nature 2000. Games Collection. Association "Grupul Milvus" Târgu Mureș, Mureș.
4. Administrația prezidențială a României (2022) Raportul „Educația privind schimbările climatice și mediul în școli sustenabile”

Cum am ajuns să scriem proiectul Erasmus+ ”Art Therapy for Autism”-nr: 2020-1-RO01-KA201-080184

*Profesor psihopedagog Nedelcu Gabriela,
Profesor psihopedagog Barbir Andrei,
Școala Gimnazială Specială Pașcani*

Doresc să încep acest articol prin a trece în revistă câteva dintre proiectele cu finanțare extrabugetară, precum: *Artiștii speciali* și *Simt și zâmbesc ca voi*, finanțate de Fundația Pentru Comunitate și MOL România, prin care furnizăm servicii de artterapie prin metoda olăritului și terapie de integrare multisenzorială; proiectul *Bucătarii Speciali*, finanțat de Fundația SOROS, prin care am diversificat gama de servicii a școlii cu ergoterapia, dar și multe altele.

Totul a început de la o idee, acum nouă ani în urmă, idee ce s-a concretizat în înființarea unui atelier de olărit în care elevii cu nevoi speciale să învețe modelajul în lut. Olăritul reprezintă o îndeletnicire pe care noi românii o moștenim din adâncul timpurilor, dar totodată a fost și este una dintre cele mai propice modalități de materializare a deprinderilor artistice.

Artterapia se bazează pe recunoașterea faptului că gândurile și emoțiile fundamentale, ce vin din inconștient, capătă expresie mai degrabă în imagini decât în cuvinte. Nu există modalitate corectă sau greșită în exprimarea emoțiilor prin art terapie. De asemenea, nu este necesar să excelezi în pictură, modelaj sau sculptură pentru practicarea art-terapiei, ci trebuie doar să te simți liber, să privești procesul de creație ca formă de exprimare emoțională. Cine poate face asta mai bine decât copiii? În ce loc? Răspunsul este atelierul de artterapie, aici este locul în care copiii își exprimă cel mai bine emoțiile, trăirile, temerile și dorințele, de aceea ne dorim să oferim copiilor cu nevoi speciale sprijinul de care au nevoie, încurajându-i și invitându-i în lumea modelajului și olăritului.



Terapia prin artă îi ajută pe copii să se descopere pe sine și să se exprime mai bine, dar îi ajută și în relațiile cu ceilalți. Terapia prin artă, în special modelajul, ajută mult și în dezvoltarea viziunii asupra tridimensionalului, punând mintea la încercare și totodată, existând provocarea de a crea un obiect decorativ sau sculptural. Un copil ce are anumite blocaje de limbaj, prin activități artistice poate deschide noi căi de comunicare pe temele respective (floarea preferată, animalul preferat etc.). Abilitățile reduse de conversație, lipsa inițierii jocurilor de grup, lipsa implicării unora dintre copii în jocuri de competiție sunt îmbunătățite prin activitatea de modelare în materiale, precum: lutul, plastilina sau aluatul. Modelajul nu este doar o modalitate de autocunoaștere și de autodezvoltare, ci și un mijloc de comunicare și de intrare în relație cu alte persoane, prin utilizarea lutului ca subiect comun în grup.

Prin intermediul disciplinei opționale *Artiștii Speciali*, elevii școlii noastre beneficiază de terapie prin artă în atelierul de olărit, aici desfășurându-se activități cu multiple beneficii asupra dezvoltării lor.

De-a lungul timpului am observat în practică faptul că prin artterapie, dar mai ales prin modelarea lutului, elevul cu dizabilități intelectuale și asociate obține progrese pe multe planuri: își reprezintă mai bine schema corporală; are o coordonare dinamică segmentară și generală mai bună; dobândește elemente de lateralitate; are o coordonare statică mai bună; se observă o creștere a rapidității mișcărilor; își exprimă mai ușor ideile și inițiază acțiuni de relaționare cu cei din jur, fără rezerve și temeri; se înțelege mai bine pe sine, se eliberează de anxietăți și tensiuni; își dezvoltă abilități de comunicare și relaționare interpersonală.

Astfel, am considerat că este oportună dezvoltarea la nivelul școlii a programei *Artiștii speciali* și am creat *Cercul Artiștii Speciali*, având obiective și activități, precum: manipularea lutului, prelucrarea lui pe masa de lucru, pregătirea pentru prelucrat pe roata olarului, crearea de forme din lut, compunerea unor forme spontane și elaborate, prin diverse tehnici de prelucrare a lutului cu ajutorul roții olarului sau a matrițelor, identificarea și utilizarea elementelor de limbaj plastic, aplicarea culorilor prin diferite tehnici (cu pensula, cu buretele, palma, talpa, dopuri, pânză, ștampilă etc.); exerciții de recunoaștere, asociere a culorilor primare, activități de pictură cu utilizarea culorilor primare/binare organizate în atelierul de art-terapie; exerciții de obținere a punctului prin tehnici diverse (stropire, șablonul, suflare cu paiul); tratarea decorativă a suprafețelor ceramice utilizând culori specifice pentru coacere sau la rece; exerciții de finalizare a obiectelor ceramice realizate.



Anii de experiență acumulați în atelierul de olărit și rezultatele reale ale artterapiei pentru copilul cu nevoi speciale, ne-au determinat să încercăm să scriem un proiect care să urmărească beneficiile diferitelor forme de artterapie la copiii cu tulburări din spectrul autist. Așadar, a luat naștere proiectul *Erasmus+ KA201*



Erasmus+

Parteneriate strategice cu titlul *Art Therapy for Autism nr: 2020-1-RO01-KA201-080184*, care se va desfășura pe o perioadă de doi ani, proiect care va avea un buget total de 164640 euro, având parteneri din Turcia, Grecia, Polonia, Macedonia și Letonia. Proiectul este finanțat prin Agenția Națională pentru Programe Comunitare în Domeniul Educației și Formării Profesionale (ANPCDEFP) <https://www.anpcdefp.ro>.

Prin acest proiect de parteneriat strategic în domeniul educației școlare, dorim să aducem un plus de valoare învățământului special prin dezvoltarea transferului de practici inovatoare, dar și prin implementarea de inițiative comune cu scopul promovării, cooperării, învățării reciproce și schimbului de experiență la nivel european. Proiectul se adresează cadrelor didactice ce lucrează cu elevii cu autism și care își doresc să crească calitatea serviciilor educaționale din învățământul special, prin folosirea diverselor forme de art terapie, prin transferul și dezvoltarea de noi cunoștințe și abilități specifice domeniului.

Prezentul proiect își dorește să abordeze o nevoie specifică de formare identificată în rândul cadrelor didactice care lucrează cu tineri cu TSA, tematică care nu a mai fost abordată în niciun proiect european de până acum, și anume: cum folosim diferite forme de artterapie în activitățile educaționale cu elevii cu tulburări din spectrul autist, care sunt rezultatele folosirii lor și cum putem să ne adaptăm activitatea educațională pentru a îngloba cât mai bine aceste forme de terapie. Pentru a vedea pe ce niveluri se înregistrează schimbări în urma intervenției prin folosirea unei forme de artterapie, vom realiza împreună cu partenerii din proiect și vom aplica pe perioada unui an școlar o grilă de evaluare special realizată pentru a măsura impactul diferitelor forme de artterapie asupra copiilor cu tulburări din spectrul autist.

Școlile, instituțiile partenere din cadrul acestui proiect aparțin nivelului primar, gimnazial și liceal și au copii cu deficiență mentală, tulburări din spectrul autist, tulburări asociate etc.

În prezent la nivelul fiecărei instituții partenere se desfășoară o cercetare care dorește să evedențieze cum diferite forme de artterapie contribuie la dezvoltarea psihoeducațională a copilului cu autism.

Cercetarea vizează identificarea beneficiilor folosirii unei forme de artterapie la copii cu autism din învățământul primar și gimnazial. În acest sens la nivelul fiecărei instituții partenere se va constitui un grup experimental și un grup de control, format din copii diagnosticați cu autism care vor beneficia de evaluare inițială respectiv evaluare finală. Pentru cele două evaluări se va aplica și utiliza grila de evaluare realizată în cadrul parteneriatului proiectului Erasmus+ Project Art Therapy for Autism.

Grupul experimental va beneficia de o formă de intervenție sub forma terapiei prin modelaj (plastilina lut etc.) sau teatru, dans, pictură, .Cu fiecare copil din grupul experimental se va lucra 1-2 ore pe săptămâna, iar la finalul cercetării toate rezultatele vor fi centralizate într-o broșură și publicate pe situl proiectului: www.artforautism.ro.

La finalizarea proiectului ne dorim ca toate cadrele didactice din școala noastră și din instituțiile partenere să dobândească mai multă experiență în ceea ce privește folosirea diverselor forme de artterapie și să reușească adaptarea acestora la specificul copiilor cu tulburări din spectrul autist, crescând astfel calitatea serviciilor oferite acestor copii.

Teatru experiențial - terapie alternativă pentru copiii cu TSA

*Profesor Hamza Cecilia,
Profesor Radu Camelia-Oana,
Asociația Suntem Diferiți*

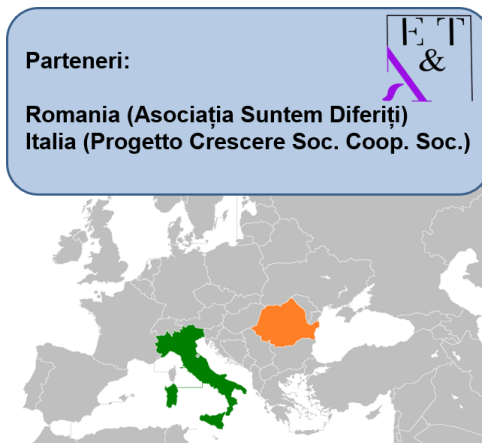
Experiential Theater – alternative therapy for children with autism este un proiect co-finanțat prin programul Erasmus+ și va fi implementat alături de partenerul din Italia: Progetto Crescere. Printre rezultatele proiectului se regăsesc: Ghid electronic; Terapie prin teatru experiențial-pilotare; Formare pentru profesioniști care lucrează cu copii cu TSA. Prin acest proiect invităm copii cu TSA la teatru prin participare activă, într-un mediu sigur, cu grijă la stimuli și atenție acordată fiecăruia în parte pentru o experiență senzorială integrată.

Teatrul experiențial este o formă de intervenție fundamentată, deja recunoscută și teoretizată, care îi ajută pe copiii cu CES să înțeleagă unele fenomene care ne înconjoară prin expunerea acestora la o serie de stimuli special selectați pentru a contura fie o poveste, fie un fir logic adaptat nevoilor lor. Pentru a demonstra necesitatea și utilitatea metodei am realizat o cercetare prin colectarea de studii și bune practici/proiecte privind serviciile existente, proiectele și inițiativele/studii de conștientizare care vizează dezvoltarea unei terapii alternative bazate pe teatrul experiențial ca metodă terapeutică. În urma cercetării am realizat un raport al cărui scop a fost de a oferi o bază de plecare pentru ghidul electronic: Teatru Experiențial - terapie alternativă pentru copiii cu AUTISM și TSA – E-Ghid pentru organizațiile din domeniu care oferă servicii copiilor cu TSA și familiilor acestora. Ghidul va fi elaborat prin comunicarea și cooperarea dintre experții organizațiilor partenere, consultând alți experți parteneri și urmând un proces sistematic. Studiul a relevat faptul că impactul metodei cercetate este pozitiv asupra grupului nostru țintă: copii cu TSA, tineri cu TSA sau copii cu nevoi speciale în general. Practicile au demonstrat obținerea rezultatelor în raport cu obiectivele și efectele așteptate în ceea ce privește activitățile desfășurate, participanții implicați, tipul de competențe dezvoltate. Metoda implementată de ONG-uri sau alte organizații în diferite programe are o rată mare de succes în rândul beneficiarilor. În ce constă această metodă alternativă de intervenție pentru copii cu TSA? Teatrul experiențial presupune: participarea activă a copiilor, mediu sigur pentru copii, prezența unui ghid, construirea unui context, lucrul cu stimuli: în funcție de vârstă, stimulul poate însemna senzorial, social, povestire, împuternicirea copiilor folosindu-și abilitățile. Prestația teatrală este un proces, legat de grupul specific, care urmează un scenariu.

Proiectul nostru își propune să modeleze și să aducă teatrul în viața copiilor cu TSA într-un mod adaptat nevoilor acestora, în grupuri mici, într-un mediu adaptat, într-un mod experiențial, pentru a îmbunătăți calitatea vieții, abilitățile și nivelul de socializare. de înțelegere. și interacțiunea cu mediul natural și social

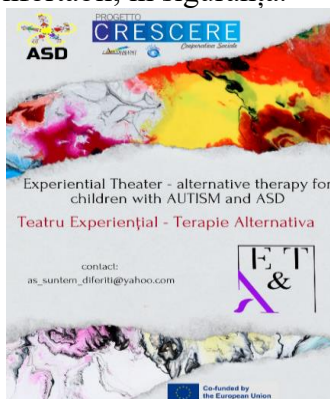
Prin acest proiect ne propunem dezvoltarea de noi abilități și competențe profesionale pentru experții în domeniul terapiilor alternative pentru copiii cu

tulburare de spectru autist prin facilitarea accesului la schimbările experienței internaționale, resurse educaționale deschise, abordări alternative și inovatoare dar și creșterea calitatii serviciilor prestate de institutiile partenere și alte organizații din domeniu prin inițierea și dezvoltarea unei cooperări strategice internaționale, transferarea și reevaluarea demersurilor, strategiilor, metodelor educaționale și terapeutice folosite, dezvoltarea profesională a resurselor umane și elaborarea de noi resurse educaționale deschise.



Patru dintre principiile teatrului experiențial:

1. Accesibilitate - piesele de teatru experiențial sunt adaptate pentru a fi accesibile tuturor categoriilor de copii.
2. Participare activă - dacă ești prezent în sală faci parte din piesă! Fiecare participant este implicat activ, este actor.
3. Integrare senzorială - lumea exterioară este prezentată într-un mod integrat, cu fenomenele și activitățile ei, cu povești și povestiri, astfel încât copiii să poată înțelege mai ușor lumea din care fac parte.
4. Siguranță - stimulii din teatru experiențial sunt prezentați copiilor în așa fel încât toată lumea să se simtă confortabil, în siguranță.



Credem că Teatrul Experiențial îi ajută pe copiii cu TSA să înțeleagă unele fenomene care ne înconjoară prin expunerea la o serie de stimuli special selectați pentru a contura fie o poveste, fie un fir logic adaptat nevoilor lor. Așadar, acest tip de terapie va răspunde nevoilor lor de stimulare cognitivă. Stimulul va fi ales în funcție de tema prezentată, va avea elemente comune, va fi senzorial și va ajuta la modelarea „povestirii”, pe de o parte și a integrării senzoriale (pentru beneficiari), pe de altă

parte. În acest fel, terapia va răspunde unei alte nevoi a copiilor cu TSA – nevoia de integrare senzorială. Mai mult, prin faptul că vor fi „actori” în teatru, parte a piesei, faptul că vor „lucra” împreună ajutați de către adulți pentru a pune în scenă piesa, vom răspunde unei alte nevoi importante identificate la copiii cu TSA – nevoia de dezvoltare a abilităților sociale.

Pentru a explica mai bine această metodă vă prezentăm câteva exemple din piesele de teatru implementate în programul pilot până acum.

1. ”Micul Prinț” prezintă povestea clasică într-o manieră în care să fie accesibilă copiilor cu TSA. Scenele sunt marcate de tranziții realizate cu ajutorul unei cortine albastre din tul care reprezintă cerul cu stele la care privește Micul Prinț. Materiale folosite sunt diverse: de la nisipul deșertului reprezentat de o tavă cu nisip kinetic, la avioane de hârtie, trandafiri și cupole protectoare, globul pământesc, stropitoare, vulpea confecționată din hârtie cu tehnica origami sau alarma care anunță hrănirea vulpii cu zahăr. Tema principală abordată este prietenia; prietenia Micului Prinț cu vulpea și cu floarea lui. Ca să intre în rolul Micului Prinț fiecare copil primește o coroană.



2. ”Pădurea fermecată” este o adaptare a poveștii Hensel și Gretel dar cu omiterea părților dureroase sau înfricoșătoare, cum ar fi vrăjitoarea. Am păstrat însă căsuța de turtă dulce, traseul prin mirifica pădure și găsirea comorii.



3. ”Spiridușii lui Moș Crăciun” este o piesă de iarnă care are integrată un atelier de confecționat globuri și care se derulează în preajma Crăciunului. Copiii sunt introduși în atmosfera iernii cu stimuli senzoriali cum ar fi zăpadă artificială,

luminițe, turtă dulce și portocale. Fiecare copil primește o coroană de elf și trece la decorat globuri de Crăciun, în calitate de ajutor al Moșului.



Deși în ultima perioadă a crescut conștientizarea problemelor legate de accesibilitatea copiilor cu TSA în zonele teatrale, precum și proiectele și serviciile specifice, majoritatea acestor inițiative sunt slab promovate și nu sunt ușor accesibile. Cercetările preliminare arată că metoda pe care o propunem este extrem de nouă și inovatoare, combinând elemente care s-au dovedit a fi eficiente în terapia copiilor cu TSA. Principalele abordări inovatoare sugerate de parteneri la sfârșitul analizei de context este de a pune împreună elemente experiențiale și tehnici teatrale într-o piesă participativă menită să prezinte lumea copiilor cu TSA într-o formă sigură, prietenoasă, ludică și integrativă ca terapie alternativă.

Bibliografie:

1. Blythe A., Corbett, PhD (2016), *IMAGES OF HEALING AND LEARNING. Autism, Art, and Accessibility to Theater*, AMA Journal of Ethics;
2. Fantuzzi P., Hamza C., Radu O.C (2022), *ET&AUTISM Preliminary Research/Context analysis*, Transnational report, Experiential Theater – alternative therapy for children with autism Erasmus Plus Project, Asociația Suntem Diferiți Romania and Progetto Crescere Soc. Coop. Soc. Italy;
3. Ioannou S., Alexandra P. Key, Rachael A. Muscatello, Mark Klemencic and Blythe A. Corbett (2019) *Peer Actors and Theater Techniques Play Pivotal Roles in Improving Social Play and Anxiety for Children With Autism*, *Frontiers in Psychology*;
4. Nirban Manna, (2021), *Velvi's Theatre Intervention for Children with Autism Spectrum Disorder (ASD): An Assessment of Effect of Drama Therapy*, *Indian Journal of Health and Well-being* 2021, 12(3), 361-366.



Erasmus+

Acest proiect a fost finanțat cu sprijinul Comisiei Europene. Această comunicare reflectă numai punctul de vedere al autorului, iar Comisia nu poate fi făcută responsabilă pentru nicio utilizare a informațiilor conținute în ea.

Artă, cultură și accesibilizarea muzeelor pentru publicul surd

*Profesor Hamza Cecilia,
Profesor Rusu Demmys Leonard,
ANPEDA "Virgil Florea"*

Proiectul ART&SIGNS - Art, Culture and Museum Accessibility for Deaf Audience intenționează să formeze lucrătorii muzeelor, oferind cunoștințele și abilitățile necesare pentru a oferi un serviciu incluziv și mai accesibil vizitatorilor surzi. Totodată, proiectul implică surzi cu experiență artistică în dezvoltarea și implementarea activităților proiectului. În acest fel, este promovată o mai mare incluziune socială a surzilor, făcând moștenirea culturală accesibilă acestora.

ART&SIGNS Art, Culture and Museum Accessibility for Deaf Audience este un proiect Erasmus+ în domeniul educației și formării profesionale, care a început în noiembrie 2021 și va avea o durată de 24 de luni. Este un proiect axat pe accesibilitatea pentru surzi în muzeu. Ideea a luat naștere din reflecția asupra a două provocări pentru a face arta și cultura mai accesibile surzilor:

1. număr mic de lucrători din muzeu care cunosc limba semnelor la un asemenea nivel pentru a putea comunica în mod corespunzător cu vizitatorii surzi
2. lipsa unei colecții care să includă semne/termeni specifici în domeniul artei care să poată transmite în mod adecvat sensul și emoțiile operelor de artă surzilor, ca limbaj verbal pentru persoanele auzitoare.



Din aceste motive, partenerii proiectului ART&SIGNS doresc să dezvolte un model educațional menit să ofere lucrătorilor muzeelor o pregătire specifică pentru a dobândi competențe lingvistice și tehnice de bază pentru a primi vizitatori surzi, să creeze video-dicționare, în șase limbi a semnelor naționale și semne internaționale, inclusiv semne legate de contextul artistic și cultural. Partenerii vor dezvolta un model educațional menit să ofere lucrătorilor muzeelor o pregătire specifică pentru dobândirea de competențe lingvistice și tehnice de bază în vederea primirii vizitatorilor surzi.

Video-dicționarele cu termeni legați de contextul artistic și cultural vor conține semne dar și fraze contextuale filmate atât frontal cât și din lateral pentru o cât mai bună înțelegere a mesajului.



Platforma de e-learning care găzduiește dicționarele video și materialele de învățare disponibile gratuit pentru lucrătorii muzeului și utilizatorii de limba semnelor a comunității vor asigura acces facil pentru oricine este interesat de tema propusă. Activitățile ART&SIGNS se adresează în principal lucrătorilor muzeali din diferite posturi care se ocupă cu publicul, inclusiv vizitatorii surzi. Comunitatea surzilor, în special artiștii și formatorii, este implicată în mai multe activități ale proiectului, cum ar fi descoperirea semnelor legate de artă și cultură, livrarea unui program de formare pentru lucrătorii muzeelor și producerea de video-dicționare.

Activitățile proiectului sunt gestionate de opt organizații din Slovacia, Cipru, Italia, Olanda, România și Spania, care lucrează în domeniul educației și formării și reprezintă comunitatea surzilor.

Partenerii dezvoltă un Curriculum adresat lucrătorilor muzeali, care are ca scop transferul abilităților de bază și tehnico-profesionale privind limba semnelor naționale și semnele internaționale, cunoștințele culturii surzilor și abordările de comunicare pentru a fi utilizate cu vizitatorii surzi. Conținutul Curriculum-ului se bazează pe o analiză de context efectuată în țările partenere, menită să înțeleagă lipsurile de competențe ale lucrătorilor din muzee în ceea ce privește interacțiunea cu surzii.



Cultura este un element semnificativ pentru creșterea și bunăstarea personală, contribuind la incluziunea persoanelor cu posibilități reduse. Lumea artei și a culturii este o lume dinamică și sensibilă în multe țări europene și, datorită unei adevărate culturi a accesibilității, există un număr tot mai mare de proiecte, servicii și programe de formare care vizează realizarea de patrimoniu cultural accesibil surzilor,

promovând astfel incluziunea socială a acestora. Cu toate acestea, trăind într-o lume adaptată persoanelor auzitoare, comunitatea surzilor are încă dificultăți în a accesa cultura și locurile ei (muzee, teatre, conferințe etc), mai ales din punct de vedere al comunicării, din cauza lipsei operatorilor calificați care lucrează în aceste domenii. Proiectul ART&SIGNS este inovator din mai multe puncte de vedere: creează un model european menit să implice lucrătorii muzeului pentru a le permite să comunice cu surzii din muzeu, favorizând accesibilitatea la artă și cultura pentru publicul surd și incluziunea socială a acestora. De asemenea oferă un spațiu virtual care va colecta vocabularul de semne specifice legate de domeniul cultural și artistic care, de fapt, poate exista în rândul comunității surzilor, dar încă nu a fost descoperit și sistematizat în beneficiul utilizatorilor. Proiectul oferă un nou program de formare specifică pentru îmbunătățirea abilităților lucrătorilor din muzee, care poate fi reprodus în alte contexte de formare profesională. Scopul general al proiectului este de a aborda diversitatea, de a promova dialogul cultural și social și incluziunea culturală, de a sprijini muzeele în adaptarea la o societate în diversificare și de a oferi accesibilitatea la experiențe educaționale incluzive, cuprinzătoare și creative care îmbrățișează și promovează cultural și social diversitatea și oferă tuturor posibilitatea de a trăi și de a participa în mod egal într-o societate pluralistă. Proiectul prevede o abordare sistemică care vizează atât modernizarea lucrătorilor muzeelor, cât și crearea unor locuri culturale accesibile surzilor și promovează utilizarea limbii semnelor în orice context pentru a facilita accesul surzilor, având în vedere că limbajul este cel mai important instrument de comunicare și transmitere a ideilor și sentimentelor.



Bibliografie:

1. Hamza C., Rusu D.L. (2020), *MADE Preliminary Research/Context analysis*, Transnational report, *Museum and arts education for deaf empowerment* Erasmus Plus Project, ANPEDA Virgil Florea
2. Hamza C., Rusu D.L. (2022), *ART&SIGNS Preliminary Research/Context analysis*, Transnational report, *Art, Culture and Museum accessibility for Deaf audience* Erasmus Plus Project, ANPEDA Virgil Florea

3. Pressman P., Schulz D. (2021), *The Art of Access: A Practical Guide for Museum Accessibility*, Rowman & Littlefield Publishers
4. [Shellman C.](#) (2022), *Effective Diversity, Equity, Accessibility, Inclusion, and Anti-Racism Practices for Museums: From the Inside Out*, [American Alliance of Museums](#), Rowman & Littlefield
5. *Social care for deaf children and young people: A guide to assessment and child protection investigations for social care practitioners*, Published by the National Deaf Children's Society © NDCS March 2011 15 Dufferin Street, London EC1Y 8UR



Erasmus+

Acest proiect a fost finanțat cu sprijinul Comisiei Europene. Această comunicare reflectă numai punctul de vedere al autorului, iar Comisia nu poate fi făcută responsabilă pentru nicio utilizare a informațiilor conținute în ea.

Punte între două lumi

*Profesor Hamza Cecilia,
Profesor Radu Camelia,
ANPEDA "Virgil Florea"*

Proiectul „Bridge Between Two Worlds” (BBTW), finanțat în cadrul programului Erasmus Plus, are ca scop promovarea comunicării între persoanele surde și cele auzitoare prin formarea unor mediatori competenți care să furnizeze servicii de interpretare în limba semnelor adecvate, de calitate. Proiectul își propune să îmbunătățească calitatea serviciilor de interpretare în limba semnelor în cazul facilitatorilor fără certificare în calitate de interpret sau care au certificare dar pentru care activitatea de interpretare este una ocazională. Printre rezultatele proiectului se numără cursuri de formare continuă pentru interpreții în limba semnelor cu sau fără certificare și un ghid de bune practici adresat aceluiași grup țintă.

Printre beneficiarii direcți ai proiectului se numără profesorii care lucrează cu elevii surzi, CODA (adulți auzitori născuți în familii de surzi), alți membri din familiile persoanelor surde, prieteni ș.a.m.d. dar și organizații care lucrează cu/pentru persoane surde și/sau interpreți în limba semnelor. Beneficiarii indirecti sunt persoanele surde care au nevoie de interpreți în limba semnelor pentru a comunica cu persoanele auzitoare și viceversa. Proiectul se adresează unui grup eterogen de persoane, inclusiv persoanelor auzitoare care ar putea să nu fie familiarizate cu comunitatea surdă sau persoanelor surde care ar putea să nu fie familiarizate cu rolul interpreților de limbajul semnelor.



Co-funded by the European Union

Activități:
„Ambasadorul comunității surzilor în lumea auzitorilor”

Gehörlosenverband Hamburg

BRIDGE BETWEEN TWO WORLDS

educația adulților

•Curriculum
•eBook
•LTT – formarea adulților
•Multiplier event

ANPEDA Virgil Florea

- Formare pentru interpreți în limba semnelor;
- Ghid de bune practici pentru interpreții în limbajul semnelor;
- Îmbunătățirea comunicării între surzi și auzitori

În scopul fundamentării produselor finale ale proiectului, în primele luni de implementare, mai - august 2022, am realizat o cercetare derulată prin consultarea bibliografiei relevante, identificarea bunelor practici deja existente în diferite țări ale lumii, culegerea datelor prin intermediul chestionarelor.

Organizațiile partenere din România (ANPEDA Virgil Florea) și Germania (Gehörlosenverband Hamburg e.V.) au creat două chestionare online (unul adresat persoanelor surde iar altul adresat persoanelor auzitoare care joacă ocazional rolul de interpret în limba semnelor). Chestionarele au fost distribuite în rețelele de socializare și în medii online de comunicare precum Facebook, Instagram, Email și Newsletter. Pentru a evita neînțelegerile și pentru a obține un feedback mai relevant, atât partea introductivă a chestionarului și cât și fiecare item pentru interlocutorii surzi au fost accesibilizate în limba semnelor prin adăugarea de videoclipuri. În total, au participat la cercetare 44 persoane surde și 37 persoane auzitoare din România și Germania. În cele ce urmează vom sintetiza rezultatele acestei cercetări preliminare.

Deși dobândirea unor competențe mai bune în limba semnelor nu face parte din obiectivele proiectului nostru, am dori totuși să menționăm că, pe baza informațiilor obținute de la respondenți, a devenit clar că o problemă majoră a multor mediatori de comunicare este reprezentată de competențele insuficiente în limba semnelor și, prin urmare, acest fapt devine și o problemă și pentru consumatorii surzi, respectiv interlocutorii acestora. Cel puțin 75 la sută dintre respondenți au declarat că au avut dificultăți de înțelegere a mesajelor datorită unei insuficiente cunoașteri a limbii semnelor de către mediatorul de comunicare în timpul situației de interpretare. Au fost identificate și alte dificultăți, independente de competențele în limba semnelor. Prin urmare, am dori să recomandăm în acest moment ca persoanele, care doresc să joace rolul de interpreți, să își aprofundeze competențele de comunicare în limba semnelor pe tot parcursul vieții.

Principalele aspecte, în afară de competențele de comunicare în limba semnelor, pe care interlocutorii surzi le consideră importante pentru interpreți, sunt aceleași în ambele țări, și anume:

- Noțiuni de bază despre cultura surzilor, obiceiuri și reguli de comunicare;
- Comunicarea non-verbală (mimică, gesturi, expresii faciale);
- Onestitatea interpretului (să semnaleze dacă nu a înțeles ce a comunicat unul dintre interlocutori, dacă a făcut greșeli, dacă a avut dificultăți de reactualizare a semnelor ș.a.m.d.)
- Cunoștințe specifice în domeniul în care are loc interpretarea, de exemplu, în domeniul medical, tehnic sau juridic;
- Respectul față de participanții surzi sau auzitori în timpul situației de interpretare;
- Secretul/ confidențialitate;
- Neutralitate/ imparțialitate.

Răspunsurile culese prin intermediul chestionarelor, date direct de către "consumatorul final", interlocutorul surd, reprezintă indicatori valoroși și importanți pentru identificarea celor mai importante subiecte ale unui curs de formare a mediatorilor de comunicare în limba semnelor. Rezultatele ne oferă o perspectivă

asupra aspectelor reale și relevante care ar trebui să fie abordate în cursul de formare continuă a persoanelor care doresc să joace rolul de interpreți în limba semnelor.

În ceea ce privește dificultățile întâmpinate în timpul sesiunilor de interpretare, participanții auzitori la cercetare afirmă, la fel ca și participanții surzi, insuficiența abilităților de comunicare în limba semnelor, în diferite grade (de exemplu, dificultăți speciale în exprimare, gestionarea vitezei de comunicare ș.a.m.d.), dar și alte provocări în timpul interpretării. Aceasta privesc întregul proces de interpretare dincolo de competențele în limba semnelor, incluzând aspectele etice, conflictele morale, neutralitatea față de ambii interlocutori, rolul de mediator. Astfel, nevoile de formare identificate de către mediatorii de comunicare, persoane auzitoare care joacă rolul de interpreți, sunt în mare parte aceleași cu cele identificate de către respondenții surzi.

Luând în considerare toate răspunsurile, există suprapuneri ale unor subiecte importante pentru ambele părți (interlocutorii surzi și persoanele care joacă rolul de interpreți în limba semnelor), care au fost luate în considerare pentru organizarea și implementarea unei formări pilot:

- Secretul / confidențialitate;
- Neutralitate / imparțialitate;
- Noțiuni de bază despre cultura surzilor, obiceiuri și reguli de comunicare;
- Comunicarea non-verbală (mimică, gesturi, expresii faciale);
- Dispozitive tehnice ce pot fi utilizate pentru a facilita comunicarea cu interlocutorii surzi.

Unele subiecte sunt importante mai mult din punctul de vedere al interlocutorilor surzi, cum ar fi:

- Onestitatea interpretului (în cazul în care nu a înțeles unul dintre interlocutori, a făcut greșeli, a avut probleme cu semnele, lipsă de timp ș.a.m.d.);
- Cunoștințe specifice în domeniile în care are loc sesiunea de interpretare, de exemplu, în domeniul medical, tehnic sau juridic;
- Respectul față de consumatorii surzi în timpul interpretării.

Alte aspecte sunt mai degrabă importante din perspectiva persoanei auzitoare, care joacă rolul de interpret, cum ar fi:

- Rolul interpreților în limbajul semnelor;
- Relația cu persoanele surde și cu cele auzitoare în timpul sesiunii de interpretare;
- Aspecte legate de etică și de onoare a interpretului;
- Lucrul în echipă cu alți interpreți surzi sau auzitori.

În acest moment, am dori să subliniem faptul că rezultatele compilate mai sus nu pretind a fi un studiu științific. Dar ele oferă o idee din practica curentă experimentată de mediatorii de comunicare și de consumatorii surzi în timpul unei sesiuni de interpretare în limba semnelor. Cu siguranță, propunerile menționate mai sus ca teme principale pentru formarea continuă a mediatorilor în limba semnelor trebuie să fie adaptate pentru grupul țintă. De exemplu, în cazul în care cursanții au cunoștințe despre cultura surzilor, s-ar putea să nu fie necesară aprofundarea acestora.

Plecând de la rezultatele analizei de context (studiului prezentat mai sus, analizei bunelor practici existente în diferite țări ale lumii, bibliografiei relevante) în

aceasta perioadă echipa de proiect lucrează pentru finalizarea produselor finale: curriculum pentru formarea mediatorilor/persoanelor care joacă rolul de interpreți și ghid de bune practici adresat aceluiași grup țintă.

Astfel, proiectul BBTW își propune să contribuie la dezvoltarea unei societăți incluzive prin îmbunătățirea comunicării între persoanele surde și cele auzitoare prin intermediul unor interpreți competenți. De rezultatele proiectului vor beneficia atât persoanele surde, cât și cele auzitoare, precum și organizațiile care lucrează cu/pentru comunitatea surdă.

Bibliografie:

1. Hamza C., Rusu O.C. (2022), *BBTW Preliminary Research/Context analysis*, Transnational report, Bridge between two worlds Erasmus Plus Project, ANPEDA Virgil Florea
2. Pinteș S. (2008), *Codul Etic al interpretului de limbaj mimico-gestual românesc*, Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca
3. Robyn K. D. (2015), *Sign language interpreters' ethical discourse and moral reasoning patterns*, Heriot-Watt University
4. Strömmuse O., (2021), *Manual for Beginning Interpreters: A Comprehensive Guide to Interpreting in Immigration Courts*, [Anthony Tell Co. Ltd](#)



Erasmus+

**Experiențe de învățare nonformală pentru elevi cu deficiențe
senzoriale de vedere și cadre didactice prin intermediul proiectelor
de mobilități scurte din cadrul Programului Erasmus+:
”ACTION 4 FUTURE”**

*Profesor Doru Gabriela,
Profesor Grosu Marcela,
Profesor Iftode Liliana,
Liceul Special “Moldova”, Târgu Frumos*

Prin acest articol ne dorim să ne facem cunoscută experiența de învățare care s-a desfășurat prin intermediul mobilităților scurte de tip Erasmus, organizate de către Liceul Special Moldova, Târgu Frumos, Iași în cadrul proiectului Erasmus+ ACTION 4 FUTURE. Proiectul se derulează pe o perioadă de 10 luni, respectiv septembrie 2022 – sfârșit de iunie 2023 și are în vedere desfășurarea a trei fluxuri de mobilități prin care se vor urmări satisfacerea de obiective relaționate cu crearea unei rețele internaționale de profesioniști în psihopedagogia specială, dezvoltarea de competențe socio-emoționale la cadrele didactice și îmbunătățirea abilităților de limbă engleză, conduitelor sociale și deschidere spre diversitate culturală la elevii cu deficiențe senzoriale de vedere.

La momentul scrierii acestui articol, echipa de proiect a reușit să implementeze primul flux de mobilitate pentru patru cadre didactice cu destinația Split, Croația și vizita pregătitoare pentru mobilitatea de grup a elevilor care se va desfășura la jumătatea lunii februarie 2023, în Antalya, Turcia urmând ca a treilea flux de mobilități să se desfășoare în luna aprilie 2023, la un centru de formare din Oulu, Finlanda.

Prin acest proiect ne-am dorit să organizăm activități de învățare nonformale sub formă de mobilități atât pentru cadre didactice și elevi cu deficiențe senzoriale de vedere din cadrul Liceului Special Moldova, Târgu Frumos, Iași. Aceste mobilități sunt privite ca oportunități de învățare de noi abilități, de îmbunătățire de competențe de lucru cu elevii cu deficiențe senzoriale de vedere, de a valorifica experiențele profesionale avute și nu în ultimul rând de a fi deschiși unui proces de învățare personală continuă.

Obiectivele proiectului se referă la dezvoltarea unei comunități de profesioniști în educația specială la nivel local și internațional în vederea proiectării unui proces de incluziune de calitate a persoanelor cu diferite dizabilități. În acest context, au fost planificate, organizate și deja implementate o serie de acțiuni care să susțină procesul de satisfacere a acestui obiectiv: participarea la un curs de formare în Split de către o echipă de patru cadre didactice din cadrul Liceului Special Moldova pe tema învățării socio-emoționale, realizarea și implementarea unei vizite pregătitoare cu scopul proiectării activității de învățare în cadrul unei mobilități de grup a elevilor care va avea loc la jumătatea lunii februarie 2023. Ultima mobilitate are în vedere prezența,

participarea și implicarea la un curs de formare în Finlanda, unde patru cadre didactice vor învăța despre sistemul de predare finlandez și despre abilitățile socio-emoționale.

Proiectul Erasmus+ ACTION 4 FUTURE a debutat cu mobilitățile din Split, Croația. În acest sens, patru cadre didactice (doi profesori psihopedagogi și doi profesori educatori), de la Liceul Special Moldova din Târgu Frumos s-au deplasat în perioada 5-11 noiembrie 2022 în îndepărtata Dalmație. Colegii noștri au participat, timp de șapte zile, la cursul de formare Mastering Soft Skills and Growing Emotional Intelligence Using Mindfulness, alături de colegi din Spania, Franța și Italia. Cursul a fost organizat de Centrul de formare Erasmus+ Courses Croatia, fondat de Școala de limbi străine Pappagalo din Split, care pune accentual pe implementarea unor modele de dezvoltare profesională pentru evoluția predării. În cadrul acestor mobilități, colegii noștri s-au bucurat atât de cursuri dinamice și interactive cât și de excursii ghidate (Salona, Trogir, Palatul Dioclețian), care au contribuit la dezvoltarea personală dar și la schimbul intercultural. Cursul Mastering Soft Skills and Growing Emotional Intelligence Using Mindfulness a abordat concepte, teorii, tehnici și metode din domeniul inteligenței și învățării socio-emoționale. Colegii noștri au învățat cum să integreze abilitățile soft/hard, cum să practice exerciții de echilibrare a emisferelor cerebrale și cum să aplice tehnici de creativitate, gândire critică, colaboare și comunicare, prin metoda celor 4C. Diseminarea informațiilor acumulate în mobilități reprezintă o parte importantă din cadrul activităților proiectului și astfel colegii care au beneficiat de acest program de formare, au organizat sesiuni de informare în cadrul grupurilor de lucru de la nivelul școlii, atât cu colegii profesori cât și cu elevii. S-au desfășurat 5 workshop-uri în cadrul cărora elevii și profesorii au avut ocazia să practice tehnici de relaxare, comunicare, respirație și exerciții de conștientizare a prezentului.

La jumătatea lunii ianuarie 2023, s-a desfășurat vizita pregătitoare în școala parteneră din Antalya, Turcia, Kepez Ozel Egitim Is Uygulama Merkezi, Scopul acestei vizite a fost cunoașterea mai clară a specificului școlii, vizitarea spațiilor de lucru, cunoașterea echipei partenere pentru buna desfășurare a programului de învățare pentru elevii cu deficiențe senzoriale de vedere și elevi din cadrul școlii partenere. Astfel, la jumătatea lunii februarie 2023, va avea loc mobilitatea de grup a patru elevi cu deficiențe senzoriale însoțiți de patru cadre didactice și care timp de patru zile vor desfășura activități nonformale în școala gazdă, activități ce se referă la diversitatea culturală, dezvoltare de abilități de viață independentă și conduit sociale de implicare în problematici care vizează valori democratice.

Ultimul flux de mobilități va avea loc la jumătatea lunii aprilie 2023 și constă în participarea a patru cadre didactice la un curs oferit de "Europass Srl", Italia, acesta fiind susținut în Finlanda, Oulu. Cursul "Învățare social-emoțională și abilități de siguranță în educația finlandeză" își propune să ofere o oportunitate de a cunoaște noi modalități de a dezvolta bunăstarea, siguranța și abilitățile sociale ale elevilor în mediile de învățare, precum și în mediile digitale. Cursul va oferi o prezentare a sistemului de educație finlandez, strategii de identificare, gestionare a elevilor aflați în situații de risc, strategii de comunicare pentru evitarea conflictelor precum și utilizarea eficientă a tehnologiilor informaticii computerizate stimuând interesul

elevilor pentru învățare prin aplicațiile de studiu, platforme eLearning site-uri web și jocuri. În cadrul acestui curs, cei patru profesori vor cunoaște noi modalități de a dezvolta bunăstarea, siguranța și abilitățile sociale ale elevilor în mediile de învățare, precum și în mediile digitale. Abilitățile socio-emoționale ale profesorului sunt importante pentru a ajuta copiii să evite epuizarea și să creeze un mediu de învățare pozitiv, mai ales în cazul elevilor cu dizabilități vizuale, iar utilizarea noilor metode EdTech pentru a promova SEL, va determina dezvoltarea de noi abilități care vor îmbunătăți conștiința de sine, controlul emoțional, automotivarea, empatia atât în rândul cadrelor didactice, cât și al elevilor, dar și a familiilor acestora. Noile cunoștințe dobândite în urma participării în cadrul mobilităților vor contribui la actul educativ prin accesare de noi competențe socio-emoționale, metode inovative de lucru cu tehnologiile asistive, implementarea unei cetățenii active care se vor regăsi în activitățile cu elevii prin creșterea stimei de sine și îmbunătățirea relațiilor interumane. Schimbul de experiențe de predare și de activități de terapie recuperator - compensatorie cu formatorii și alte cadre didactice va avea efecte benefice în dezvoltarea comunității de specialiști în educația specială, dar și la nivelul comunității de părinți și alte instituții din comunitate. În ceea ce privește diseminarea achizițiilor dobândite în cadrul programelor de formare, cadrele didactice participante la cursuri vor organiza workshop-uri/lecții deschise/comisii metodice la nivelul școlii și vor crea lecții demonstrative pe teme și activitățile abordate pe parcursul formării pentru a împărtăși colegilor, elevilor și părinților cum să integreze strategiile, practicile și abilitățile dobândite în demersul instructiv-educativ-terapeutic-recuperator.

Bibliografie:

1. Goleman D. (2018). Inteligența emoțională, Editura Curtea Veche, București
2. Neacșu I.; Suditu M. (2020). Educația emoțional-afectivă. Noi explorări, noi strategii, Editura Polirom, Iași
3. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/ro/erasmus-programmeguide>
4. [https://www.erasmusplus.ro/proiecte-de-mobilitate.](https://www.erasmusplus.ro/proiecte-de-mobilitate)

Despre proiectul Erasmus+ ”Spune DA educației digitale, NU abandonului școlar!”

*Prof. Nedelcu Gabriela
Prof. Barbir Andrei Ionuț
Școala Gimnazială Specială Pașcani*

La Școala Gimnazială Specială Pașcani, indicatorul cel mai important în raport cu așteptările elevilor, părinților și în general ale comunității locale și județene îl constituie eficientizarea procesului de recuperare a elevilor cu nevoi speciale prin utilizarea în activitatea curentă a cunoștințelor și deprinderilor practice dobândite ca urmare a formării continue a cadrelor didactice din învățământul special. Pentru a atinge aceste obiective, experiența europeană este una de o reală valoare deoarece oferă modele de buna practică

Participările anterioare la diverse proiecte Leonardo daVinci, Erasmus+ au dus la o schimbare radicală a gamei de servicii educaționale și terapeutice oferite de școală, cadrele didactice au dobândit noi aptitudini și cunoștințe în ceea ce privește intervenția terapeutică, procesul educațional devenind unul modern, adaptat nevoilor beneficiarilor prin dezvoltarea și înființarea de noi cabinete și terapii specifice. Cadrele didactice participante la experiența europeană au devenit o resursă pentru învățământul special ieșean, prin diversele activități de diseminare, ateliere și activități practice susținute. Astfel au luat naștere, un cabinet de stimulare senzorială, un cabinet de artterapie, fiind implementate noi metode de lucru ca stimularea mult senzorială, tehnici de eliberare emoțională, metode de intervenție în dislexo-disgrafie etc. Proiectele europene desfășurate au constituit o adevărată sursă de schimbare educațională, venind în sprijinul nevoilor de dezvoltare instituțională și profesională, beneficiarii acestei experiențe fiind cadrele didactice, elevii școlii, familiile acestora dar și comunitatea locală



Erasmus+

În actualul context în care se dorește un învățământ românesc performant, centrat pe elev și pe nevoile sale de formare, după ce în perioada pandemiei când elevii au beneficiat de învățământ on-line și ținând cont de, de nivelul scăzut al competențelor digitale ale părinților am înregistrat o scăzută implicare în procesul educativ și terapeutic desfășurat în mediu on-line. Acest context nou creat poate genera o creștere a ratei de abandon școlar. În același timp am constatat dificultăți reale ale cadrelor didactice de diferite specialități în a-și adapta demersul educațional și terapeutic la școala on-line, datorită lipsei resurselor educaționale, a dificultății folosirii lor și a slabei adaptări la posibilitățile elevilor cu nevoi speciale. Pentru a veni în întâmpinarea elevilor școlii care beneficiază de servicii educaționale online, în

momentul actual, cât și pentru cei care datorită unor situații obiective nu vor putea participa fizic la cursuri și cei școlarizați la domiciliu, școala dorește să dezvolte capacitatea profesorilor de a desfășura activități atractive înglobând resurse educaționale digitale. Dezvoltarea unei educații digitale la nivelul școlii și creșterea competențelor digitale ale profesorilor vor determina ca actul educativ și terapeutic să



devină mai atractiv și performant conducând astfel la scăderea ratei de părăsire timpurie a școlii. Astfel am considerat oportună scrierea unui proiect care să vină în sprijinul elevilor și a cadrelor didactice care se confruntă cu dificultățile educației online. Școala noastră este pentru al doilea an consecutiv beneficiara unui proiect european Erasmus+, de data aceasta un

proiect de formare profesională cu titlul proiectului: **Spune DA educației digitale, NU abandonului școlar!, nr. proiect: 2021-1-RO01-KA122-SCH-000035796** care se va desfășura pe o perioadă de 18 luni, începând cu 2 decembrie 2021, cu un buget total de 46960 euro și cu formatori din Spania, Finlanda, Croația și Italia.

În cadrul acestui proiect un număr de 24 de specialiști ai școlii vor participa la activități de formare profesională în prevenirea abandonului școlar, își vor dezvolta competențele digitale folosind diverse instrumente, software și programe atractive, vor învăța să proiecteze și să dezvolte proiecte concrete de predare folosind conținuturi multimedia. Astfel vor fi susținute noile direcții de dezvoltare a școlii prin integrarea în serviciile oferite a practicilor europene. Pe de altă parte experiența acumulată în activitățile proiectului va duce la crearea unei viziuni europene și lărgirea orizonturilor comunității școlare prin dezvoltarea de practici și programe necesare în recuperarea copiilor cu dizabilități.

Mobilitățile din cadrul proiectului vor avea loc în perioada 2022-2023 și vor cuprinde 4 cursuri de formare în străinătate.

Primul curs este oferit de "Eurmentor" se va susține în Spania, Barcelona în aprilie 2022. Cursul "Digital teachers" cuprinde o serie de activități practice din domeniul TIC din care vom învăța noi instrumente, programe și aplicații care să permită realizarea de activități online atractive și accesibile tuturor participanților la actul educațional.

Următorul curs este oferit de "Hanne Koveshnikov Helsinki Training Center" din Finlanda, Helsinki în noiembrie 2022. Cursul "Early School Leaving" își propune să ofere o oportunitate pentru discuții și idei de prevenire și strategii pentru a face față fenomenului de abandon școlar la nivel de clasă. Oferă o prezentare a sistemului de educației finlandez, strategii de identificare, gestionare a elevilor aflați în situații de risc, strategii de comunicare pentru evitarea conflictelor precum și utilizarea eficientă a TIC stimulând interesul elevilor pentru învățare prin aplicațiile de studiu, platforme eLearning site-uri web și jocuri.

Al treilea curs este oferit de organizația "Enjoy Italy" și se va derula în Portugalia, Lisabona în martie 2023. Cursul "Interactive ICT-based, web and digital tools for an effective blended, flipped and cooperative learning" este unul practic ce are drept scop însușirea de noi competențe digitale, crearea de povestiri digitale și conținut didactic multimedia, crearea unei lecții digitale mixte, căutarea și selectarea eficientă a informației prin intermediul platformelor și resurselor de învățare online.

Ultimul curs este oferit de ” Center for social development, research and innovation- INOVA ” din Croatia, Vukovar în februarie 2023. Cursul ” Play & Learn- digital education for 21st century ” este un curs inovativ ce oferă o altă perspectivă asupra educației digitale prin introducerea unor instrumente noi în activitate, precum: realizarea de cărți, benzi desenate, cărți ilustrate și postere, instrumente TIC pentru managementul clasei, instrumente online gratuite jocurilor digitale care vizează creșterea motivației elevilor.

La finalizarea proiectului ne dorim ca toate cadrele didactice din școala noastră și din instituțiile partenere în acest proiect să dobândească mai multă experiență în ceea ce privește prevenirea abandonului școlar și dezvoltarea competențelor digitale folosind diverse instrumente, software și programe atractive și să reușească adaptarea acestora la specificul copiilor cu tulburări din spectrul autist, crescând astfel calitatea serviciilor oferite acestor copii.

Abilități, cunoștințe și atitudini în formarea profesională – analiză comparativă între sistemul românesc și cel spaniol

*Profesor Băiceanu Adriana,
Colegiul Tehnic „Ion Holban” Iași*

Lucrarea cuprinde o analiză comparativă între sistemul românesc și cel spaniol. În urma unei mobilități Erasmus + în Spania, profesorii VET care au fost în job shadowing au realizat acest studiu. Sistemul educațional spaniol permite alegerea celei mai potrivite opțiuni de formare în fiecare situație, pentru a obține un grad care să faciliteze încorporarea pe piața forței de muncă în cele mai bune condiții posibile.

Cuvinte cheie: sistem de învățământ, formare profesională, carieră profesională

Sistemul de învățământ spaniol se află în proces de reformă. În anul 2013 a fost adoptată LOMCE (Legea Organică pentru Îmbunătățirea Educațional de Calitate); aceasta modifica LOE (Legea Organică a Educației) din anul 2006. Modificările legislative au fost generate de detectarea deficiențelor în sistem sau apariția unor noi nevoi, iar reforma este susținută de un cadru de stabilitate generală. Noua lege afectează învățământul primar, secundar și superior și se aplică preogresiv de la adoptarea ei. Elevii vor susține trei probe, câte una la încheierea fiecărei etape (clasele I-VI, VII-X, XI-XII), iar dacă nu promovează vor trebui să repete ultimul an. Ultima probă va înlocui proba de admitere la universitate (PAU), iar universitățile vor putea stabili propriile examene de admitere.

Caracteristicile principale în administrarea sistemului educațional spaniol sunt: descentralizarea și participarea comunității educaționale la organizarea, guvernarea, funcționarea și evaluarea centrelor. Prin descentralizare, responsabilitățile educaționale sunt împărțite între Administrația de Stat (Ministerul Educației, Culturii și Sportului) și Administrațiile Comunităților Autonome (departamente sau departamente ale educației):

- administrația centrală a învățământului pune în aplicare orientările generale ale guvernului privind politica educațională și reglementează elementele sau aspectele de bază ale sistemului;

- administrațiile educaționale autonome dezvoltă normele de stat și au puteri executive-administrative de gestionare a sistemului educațional pe teritoriul său. Autonomia este pedagogică, organizatorică și de management a resurselor educaționale.

Actualul sistem educațional permite alegerea celei mai potrivite opțiuni de formare în fiecare situație, pentru a obține un grad care să faciliteze încorporarea pe piața forței de muncă în cele mai bune condiții posibile.

Formarea profesională oferă aproximativ 150 de cicluri de formare, cu conținut teoretic și practic, adecvat pentru diferitele domenii profesionale. Calificările sunt valabile pe tot teritoriul statului, cu valoare academică și

profesională. Formarea profesională este, de asemenea, în contact permanent cu diferitele sectoare economice și răspunde nevoilor lor, prin ceea ce câștigați în recunoaștere în toate țările Uniunii Europene, iar calificările lor devin tot mai populare. Aceasta face ca formarea profesională să fie o opțiune atractivă, de calitate și care să se potrivească nevoilor fiecărui individ pentru îmbunătățirea carierei sale profesionale. *Pentru a fi într-un curs de formare profesională de bază au nevoie de:*

Accesul la ciclurile de formare profesională de bază va necesita respectarea simultană a următoarelor condiții:

- să fi implinit cincisprezece ani și să nu depășească vârsta de șaptesprezece ani în momentul accesului sau în cursul anului calendaristic în curs.
- să fi încheiat primul ciclu de învățământ secundar obligatoriu sau, în mod excepțional, sa fi absolvit cel de-al doilea an de învățământ secundar obligatoriu.
- după ce s-a propus părinților, mamei sau tutorilor legali, încorporarea elevului într- un ciclu de formare profesională de bază.

Pentru a fi într-un curs de formare profesională de bază au nevoie de:

- să fie în posesia diplomei de învățământ secundar.
- să fie în posesia unei diplome de tehnician sau asistent tehnic.
- absolvirea bacalaureatului unificat polivalent secundar (BUP);
- după ce a trecut testul de acces la formarea profesională de nivel mediu (va fi necesară aibă cel puțin șaptesprezece ani în anul de testare).

Pentru a fi într-un curs de formare profesională de bază au nevoie de:

- să dețină diploma de bacalaureat.
- să fie în posesia unei diplome de tehnician sau asistent tehnic.
- după absolvirea cursului de orientare universitară.
- după ce a trecut testul de acces la cicluri de pregătire la nivel superior

Formarea include studii care se aplică la:

- Setul de activități de formare pentru a permite performanța calificată pentru diferite profesii.
- Accesul la locuri de muncă și participarea activă la viața socială, culturală și economică.
- învățăturile de formare profesională inițială.
- Acțiunile de includere și de reangajare a lucrătorilor.
- Acțiuni care vizează formarea continuă a întreprinderilor care permit dobândirea și actualizarea continuă a competențelor profesionale.

Există centre de formare profesională. Pentru a fi instruire duală trebuie să fie unadintre următoarele:

- Centre de sisteme educaționale.
- Centre și entități incluse în registrul centrelor comunității lor autonome.
- școlile autorizate să acorde cicluri de formare profesională și să stabilească acorduri de cooperare cu societățile din sectorul în cauză.

Guvernul, după consultarea cu generalul Consiliului de formare profesională, va stabili cerințele de bază care se vor întâlni cu centrele. Administrațiile pot stabili cerințe specifice care vor răspunde acestor centre.

Educația profesională în cadrul companiei este una dintre modalitățile de formare profesională duală. Companiile pot participa la înțelegeri în următoarele moduri: fie prin participarea companiei, fie prin împărțirea companiei de formare și a centrului sau exclusiv în cadrul companiei.

Evaluarea elevilor este responsabilitatea profesorilor din modulele centrelor. Luând în considerare contribuțiile formatorilor companiei și ale activităților desfășurate acolo. Formatorii care distribuie acțiuni de formare vor efectua o evaluare continuă a studenților, care va fi efectuată de module și, dacă este necesar, de unități de formare, pentru a verifica rezultatele învățării și, în consecință, dobândirea de competențe profesionale.

Formarea profesională în sistemul educațional este reglementată de RD 1538/2006 din 15 decembrie și include un set de cursuri de formare organizate în module profesionale de durată variabilă și conținut teoretic și practic adecvat diferitelor domenii profesionale; include un modul de formare la locul de muncă (FCT).

Cursurile de formare pot fi intermediare și superioare și se referă la catalogul național de calificări profesionale. Curriculum-ul acestor învățăminte este conform cu cerințele care decurg din sistemul național de calificări și formare profesională (SNCFP). Acestea sunt emise de autoritățile competente și vor avea efectele pe care le au în temeiul reglementărilor Uniunii Europene privind sistemul general de recunoaștere a formării profesionale în statele membre ale Uniunii Europene și în alte state semnatare ale acordului privind spațiul economic european. Aceste diplome și certificate certifică calificările profesionale corespunzătoare care le-au obținut Recunoașterea competențelor profesionale, precum și evaluarea acestora, atuncicând nu sunt îndeplinite calificările enumerate sub orice titlu de formare profesională sau certificat de profesionalism vor avea loc printr-o acreditare cumulativă parțială cu scopul, cazul său, să completeze educația care conduce la obținerea titlului sau a certificatului corespunzător.

Sistemul de învățământ din România este reglementat de Legii învățământului național nr.1/2011. Sistemul educațional este identic la nivel național și foarte centralizat.

Sistemul educațional românesc este împărțit pe două niveluri:

1. pre-universitar. Învățământul preuniversitar este structurat în 5 cicluri:
 - Educația preșcolară (sau grădinița) - se dezvoltă pe o perioadă de trei ani, formată din trei grupe: grup mic, grup intermediar și grup superior.
 - Învățământul primar (școala primară) - clasele 0 (pregătitoare) -4-a.
 - Învățământul secundar (clasele secundare) - clasele 5-8.
 - Învățământul liceal (liceu) - de patru sau cinci clase (clasele 9-12 / 13).
 - Învățământul profesional, care poate continua sau elimina liceul pentru formarea studenților pentru carieră pe baza manualului de activități practice.
 - Învățământul post-secundar poate dura între 2 și 5 ani.

2. Învățământul superior (studii superioare) a fost reorganizat pentru a fi în conformitate cu principiile procesului de la Bologna, al cărui scop este construirea Spațiului European al Învățământului Superior. Are următoarele patru componente:

- Studii de licență (Licențiat) 3-4 ani, pentru majoritatea subiecților 3 ani (din 2005)
- Masterat (Master) 1-2 ani, pentru majoritatea subiecților 2 ani (din 2008)
- Doctoratul are o durată de cel puțin 3 ani (graduand) (din 2006). Învățare continuă (cursuri postuniversitare, formare continuă).

Pentru implementarea unui sistem educațional "nou", este imperativ să discutăm despre componentele disponibile ale sistemului. După aceasta, suntem capabili să identificăm componentele care sunt ratate. În urma identificării, este necesară stabilirea părților lipsă ale sistemelor educaționale. Este important să știm că este posibil să nu se poată transfera bunele practici dintr-o țară într-o altă țară.

De asemenea, este important să se considere că sistemul educațional depinde de toate celelalte sisteme sociale. Aceasta înseamnă că pentru transformarea sistemelor trebuie să luăm în considerare toate celelalte sisteme din țară. Rezultatele acestui studiu sunt baza pentru activitățile viitoare ale proiectului. Toate rezultatele vor fi incluse în următoarele rezultate intelectuale.

Bibliografie:

1. *Cristea, S. (2017) . Sistemul de educație/învățământ V*, Editura Didactica Publishing House, București;
2. <https://dual-t.com/contenidos/ro/IO1-final-report-good-practices.pdf>;
3. <https://www.scribd.com/document/507335571/Prezentare-Diseminare-24-10-17-Prof-Elena-Geana>;
4. <http://www.liceestrainatate.ro/ro/articles/sistemul-spaniol-de-invatamant>.

Educație și formare profesională prin metode activ-participative

*Profesor Corduneanu Mihaela,
Colegiul Tehnic „Ion Holban”, Iași*

Lucrarea cuprinde exemple de activități de învățare pentru dobândirea competențelor modului „Contabilitate generală”, realizată în urma unei mobilități Erasmus+, în Spania. Formarea profesională în Spania este reprezentată de întregul complex ce promovează achiziționarea și dezvoltarea cunoștințelor și competențelor cu scopul de a oferi o calificare certificată. Este o metodă de perfecționare ce te poate ajuta să acumulezi noi cunoștințe și abilități. Acestea îți pot crește șansele de a avansa mai repede la locul de muncă și să te îndrepti către oportunități profesionale mai avantajoase. Participarea în acest proiect a oferit oportunitatea de observa direct modul de desfășurare a procesului instructiv-educativ și de a aplica la întoarcere în țară metode activ-participative.

În procesul de învățământ interacționează cele trei mari componente, și anume predarea, învățarea și evaluarea. Învățarea poate fi înțeleasă ca o funcția mintală prin care un individ obține noi cunoștințe și își dezvoltă capacități, valori, construind sensuri și referințe, folosindu-și capacitatea de a percepe și a organiza informații și modele de acțiune. Pe parcursul întregii vieți, procesul de învățare nu stagnează, acesta fiind într-o acceșiune continuă, evidențiat de modificările pe care le produce în comportament.

Predarea poate fi interceptată în mai multe moduri: o simplă transmitere a unor cunoștințe, priceperi și deprinderi, care apoi trebuie verificate și evaluate. Datorită evoluției procesului de învățare, în ultima perioadă cadrele didactice apelează la numeroase metode activ-participative pentru a atrage elevii.

Cadrele didactice monitorizează cu atenție evoluția pe care o înregistrează fiecare elev în procesul dobândirii competențelor vizate atât pe parcursul anului școlar, cât și de la un an școlar la altul. Există o relație foarte strânsă între școală, familie și mediul de afaceri. Agenții economici spanioli sunt foarte preocupați în a se implica în formarea și pregătirea elevilor, ei fiind conștienți defaptul că o forță de muncă bine pregătită din punct de vedere profesional este benefică pentru mediul de afaceri.

De asemenea, prin utilizarea acestor metode, elevii învață să critice constructiv, nu distructiv, ceea ce ajută foarte mult la perceperea diferită a persoanelor și a lucrurilor din jur și la acceptarea diversității culturale, etnice, sociale etc., dar contribuie și la diminuarea absenteismului și la reducerea abandonului școlar, prin atractivitatea și gradul de implicare al elevilor în demersul didactic propriu-zis.

Exemple de activități de învățare:

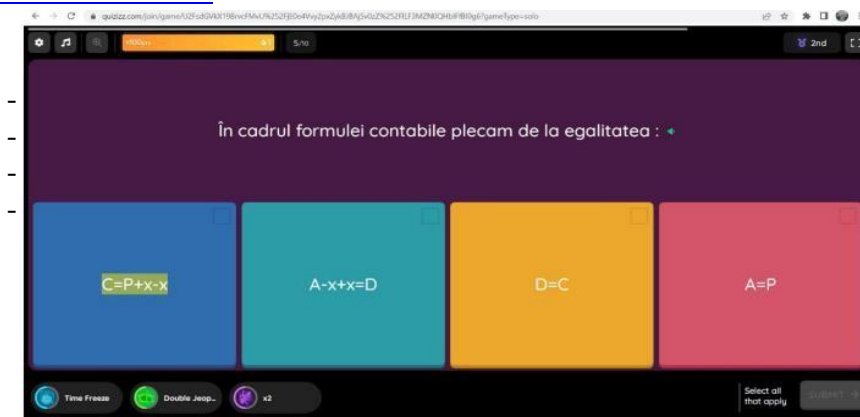
Wordwall poate fi utilizat pentru a crea activități atât interactive, cât și imprimabile. Cele mai multe dintre șabloanele noastre sunt disponibile atât în versiunea interactivă, cât și imprimabilă.

Cele interactive sunt redate pe orice dispozitiv activat pentru web, precum computer, tabletă, telefon sau tablă interactivă. Pot fi redate individual de către elevi sau coordonate de profesori, iar elevii ajung pe rând în fața clasei.

Cele imprimabile pot fi imprimate direct sau descărcate ca fișier PDF. Ele pot însoți activitățile interactive sau cele independente.

- pentru dobândirea competențelor modului „Contabilitate generală”, elevilor cu CES li se poate propune să rezolve exerciții-joc de tipul „quiz” sau „Vrei sa fii miliardar?” de pe platforma worldwall

<https://quizizz.com/admin/quiz/605789cfca2c56001ba77cf2/formula-contabila?searchLocale>



sau să identifice anumite echipamente după imagini

<https://wordwall.net/resource/private/8621312/echipamente-specifice-activitatii-financiar-contabile>



platforma Quizlet permite însușirea de cunoștințe în funcție de particularitățile fiecărui copil (același conținut este prezentat în mai multe variante: audio, vizual, carduri cu informații). Este o platformă de studiu creată pentru a ajuta la învățarea oricărui conținut care se bazează pe crearea de flashcards, cunoscut sub numele de carduri de memorie în portugheză, este un instrument modern care vă va ajuta să transferați toate cunoștințele, într-un mod mai rapid și mai natural, în memoria pe termen lung. Această metodă de studiu este folosită pentru a vă testa memoria pe baza

utilizării cardurilor cu două fețe - pe o parte a cardului este întrebarea sau cuvântul cheie, iar pe cealaltă este răspunsul sau termenul echivalent. Aceasta este o tehnică de studiu foarte populară în rândul studenților de limbi străine care, în trecut, se făcea cu tăieturi de hârtie și scris cu pix, dar astăzi, în epoca modernă în care trăim, există deja mai multe aplicații care creează și ajută la organizarea cardurilor. THE Quizlet este una dintre cele mai bune și mai complete aplicații care folosește această tehnică de studiu și este disponibilă pentru toate platformele, fie că este vorba de dvs smartphone ou desktop, gratuit.

suplimentare, jocuri interactive): de exemplu, pentru a identifica tipurile de cheltuieli și venituri:

<https://quizlet.com/555815310/cheltuieli-si-venituri-flash-cards/>



Edpuzzle este o platformă care permite crearea sau reutilizarea de conținut video. Pe parcursul unei secvențe video aleasă de profesor, pot fi inserate întrebări și sarcini de lucru.

- Urmărirea unor filmulețe pe platforma edpuzzle: în timpul rulării filmului se pot adresa întrebări, putem verifica cine a urmărit și ce s-a înțeles: de exemplu, pot urmări un material despre standardele și calitatea produselor



<https://edpuzzle.com/media/60755b8c959f7f41764e5c63>

platformele Kahoot, respectiv Quizizz pot fi utilizate pentru a exersa cunoștințelor <https://create.kahoot.it/share/structuri-patrimoniale-de-activ/11ec9f7c-b709-4d4b-bbb2721eee6c11f4>

Produsele care nu au parcurs toate fazele procesului de producție, dar care se vând ca atare se numesc:



17

Kahoot!

skip

0
Answers

▲ semifabricate

◆ produse finite

● materii prime

■ produse reziduale

4/10

kahoot.it Game PIN: 6806272

Bibliografie:

1. <https://edict.ro/rolul-metodelor-activ-participative-in-triada-predare-invatare-evaluare;>
2. <https://revistaprofesorului.ro/metode-activ-participative-in-activitatea-de-predare-invatare-evaluare;>
3. <https://quizlet.com;>
4. <https://edpuzzle.com>.

Vacanță activă și distractivă
Proiect educațional - exemplu de bună practică la
Școala Gimnazială „Vasile Conta” Iași
„copiii din școala de cartier sunt iubiți”

Profesor Stiuț Vătămanu Loredana,
Profesor Moșoi Mihaela,
Profesor Mendelovici Alina,
Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională, Iași

Proiectul educațional „Vacanță activă și distractivă” a fost inițiat și coordonat de echipa de specialiști din cadrul Școlii Gimnaziale „Vasile Conta” Iași – prof. consilier școlar, prof de sprijin/itinerat și prof logoped - s-a desfășurat în perioada 27 iunie 2022 – 1 iulie 2022 și a avut drept scop stimularea implicării voluntare a elevilor cu CES din ciclul gimnazial în activități recreativ-instructive, cu promovarea și valorizarea potențialului individual și de grup a acestora, precum și însușirea, pe termen scurt și lung, a unor alternative real-educative de petrecere a timpului liber.

În cadrul acestui proiect au participat 15 cadre didactice și 26 de elevi din clasele a V-a și a VI-a. Beneficiarii direcți au fost elevii cu cerințe educaționale speciale din ciclul gimnazial integrați în Școala Gimnazială ”Vasile Conta” Iași și cadrele didactice care lucrează cu acești elevi. Beneficiarii indirecti au fost elevii claselor în care sunt elevi integrați, precum și părinții elevilor din clasele implicate în proiect.

Parteneri în derularea acestui proiect au fost Școala Gimnazială Specială „Constantin Păunescu” Iași și Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Iași.

Derulat pe parcursul unei săptămâni, proiectul educațional „Vacanță activă și distractivă” a cuprins activități atractive, instructiv-educative cu o tematică variată: activități de învățare la diferite discipline: limba română, limba engleză, matematică, istorie, geografie; sport și mișcare; dezvoltare personală, activități outdoor și de recreere. Folosind metode specifice educației nonformale, proiectul a oferit un spațiu adecvat pentru petrecerea timpului liber într-un mod creativ și plăcut, creând oportunități de implicare a copiilor în activități care să le contureze competențe de comunicare, sociale și să le crească motivația de participare la viața școlară.

Obiectivele proiectului au fost următoarele:

- Dezvoltarea unui climat social favorabil interacțiunilor și cooperării între elevi;
- Dezvoltarea capacității de relaționare și comunicare cu alți copii, de aceeași vârstă, dar și de vârstă și nivel educațional diferit;
- Formarea și dezvoltarea competențelor de învățare, precum și formarea unei atitudini pozitive față de mediul școlar;

- Practicarea unor activități specifice vârstei și adresate petrecerii timpului liber în mod benefic;
- Dezvoltarea armonioasă a copiilor sub aspect psiho-emoțional și comportamental;
- Facilitarea derulării unor experiențe care îmbunătățesc stima de sine;
- Creșterea motivației de a participa la viața școlară și social;
- Consilierea părinților copiilor incluși în program pentru o informare corectă asupra nevoilor specifice din această etapă de dezvoltare;
- Stimularea interesului pentru activități de învățare la diferite discipline: limba română, limba engleză, matematică, istorie, geografie;
- Formarea unei atitudini de grijă, responsabilitate și respect față de carte;
- Formarea și dezvoltarea competențelor de a lucra eficient în echipă;
- Optimizarea relațiilor interpersonale dintre copii.

Activitățile din prima zi a Școlii de vară „Vacanță activă și distractivă” au debutat cu entuziasm, cu toată echipa - elevi și profesori - îmbrăcată corespunzător cu tricourile primite de la Proiectul Merito și s-a trecut la treabă. Coordonatorii proiectului - prof. consilier școlar Loredana Stuij Vătămanu, prof de sprijin/itinerant Mihaela Moșoi, prof. logoped Alina Mendelovici – au facilitat debutul proiectului, și deopotrivă debutul fiecărei zile de activitate, stabilind clar ce se urmărește a se „aduna” în această săptămână, ce reguli se impun, s-a comunicat orarul, elevii și-au exprimat așteptările și eventualele temeri privind această Fun-tastică școală și s-a reflectat la vorba de duh a zilei, proverbul chinezesc: „Cel care pleacă într-o călătorie nu este același cu cel care se întoarce”.

Elevii s-au împărțit în două grupe, în fiecare zi, altele, iar această primă zi scoicile albe și cele colorate au făcut selecția. După o oră și jumătate, copiii au făcut rocada de la jocurile de echipă. Atelierele zilei au fost Științe – matematică și Geografie, cu facilitatori prof. de matematică Liliana Olărașu și prof. de geografie Lorina Stegariu.

La Clubul de științe – matematică – unul dintre jocuri a fost cu o minge infestată chimic, care trebuia să fie transportată în siguranță, iar un al doilea joc a fost de exersare a divizibilității cu Tom și Jerry.

La geografie unul din jocurile de echipă a presupus „traversarea” unui pod în siguranță, pe scânduri sigure și scânduri putrede, dar care au devenit salvatoare dacă elevii știau să răspundă corect la întrebări de cultură generală.

Momentele de reflecție și feed-back-ul creativ (mulțumim Fundatia Noi Orizonturi- pentru carduri) au scos multe AHA-uri despre cum ne-am simțit și despre cum trebuie să lucrăm în echipă.

Ziua a doua la Școala de vară „Vasile Conta” Iași a început și s-a derulat cu multă energie. La prima oră s-a reflectat la ziua precedentă, s-a completat regulamentul grupului, s-au împărțit creativ ecusoanele pentru ca elevii să se cunoască mai bine, s-au exersat aplauze șmechere și a fost descifrat mesajul zilei: „Lumea face loc persoanei care știe exact unde merge” (Ralph Waldo Emerson).

Cele două grupuri, altele decât cele din ziua precedentă, au fost decise de bombonele: Alunel și Caramel.

Caramellele au experimentat la atelierul de fizică alături de prof. de fizică Adrian Hagi: „Cum poți demonstra că lumina călătorește în linie dreaptă?”; „Cum să faci o busolă?”; „Densitatea și importanța ei”; „Tornada dintr-un pahar”; „Scafandru cartezian”; „Legea lui Pascal și vasele comunicante”; „Balonul rezistent la foc”.

Aluneii au călătorit în lumea ORIGAMI, unde și-au construit printre altele semne de carte pentru lecturile verii, împreună cu prof. de educație tehnologică Irina Saroși.

Ziua a treia a fost FUN-tastică. Întâlnirea de dimineață a provocat o scurtă discuție despre ce ne energizează și despre legătura dintre motivație și energizare; au fost reamintite regulile, au fost încărcate bateriile cu o „salată de fructe”, elevii au luptat ca dragoni, vrăjitoare și prinți și astfel s-au format din nou cu două grupe de lucru: dragoni și vrăjitoare.

Călătoria a continuat punând în tolbă și vorba de duh a zilei: „Nu poți traversa oceanul, dacă nu lași în urmă țărnul” (Cristofor Columb). S-a reflectat astfel la ce înseamnă zona de confort și cât de important este să ieși de acolo dacă vrei să ai aventuri și experiențe de învățare extraordinare.

„Dragonii” și-au pus limba la încercare și au devenit FUNtastici la atelierul de limbă engleză, alături de prof. de limbă engleză Valerica Bădina unde: au experimentat „Hot seat”: scaunul devenea din ce în ce mai fierbinte până când persoana ghicea din descrierea colegului din față (în limba engleză, evident), ce cuvânt avea pe bilețelul extras dintr-un borcan. A urmat o jonglerie cu WHY și BECAUSE, șoptindu-și în două grupe, la ureche câte o întrebare și un răspuns. La final dragonii din grupul 1 au pus întrebările, iar cei din grupul 2 au răspuns. Evident, întrebări trăznite au primit răspunsuri ghiduse.

În jocul ALIBI, pentru că “o serie de infracțiuni s-au produs”, trebuia găsit făptașul. S-au ales cei mai dibaci 3 investigatori, pentru cele trei infracțiuni și fiecare și-a rezolvat cazul, chestionând câte un grup de martori pentru a afla făptașii.

Au încheiat FUNtastic, ca niște adevărați samurai, cu energie care spintecă, și după pauză au predat ștafeta VRĂJITORILOR, care, în tot acest timp, în atelierul de istorie, cu prof. Adrian Asandei, au studiat cu lupa replici ale unor monede din diverse secole și au învățat că NUMISMATICA este o fascinantă călătorie prin istoria universală, în care descoperi simboluri, conducători, perioade, mitologie și tot felul de mistere. Nu mică le-a fost mirarea când au traversat istoria românilor studiind STEMĂ României.

În pauză elevii s-au răcorit cu o înghețată și s-au pregătit să exerseze abilitățile în atelierele de pictură, având ca șevalet propria piele, împreună cu prof. de educație plastică Rodica Chipriean și prof. de educație plastică Lucian Țicău. A fost distractiv, relaxant și instructiv.

A patra zi a Școlii de vară „Vasile Conta” Iași a fost minunată și pentru că, așa cum zice vorba de duh a zilei, „Purtăm în noi minunile pe care le căutăm în afara noastră !” (Sir Thomas Browne)

Dimineața a început cu întâlnirea de reflecție: s-a povestit despre ziua precedentă, apoi fiecare elev și-a găsit coechipier: miaunând, lătrând, măcăind, scuișând flăcări ca dragonii, încercând să imităm vampirii sau unicornii. Odată

adunați cei “de o făptură și de-o seamă”, au primit sarcina de a povesti pe scurt un moment, bine precizat, din ziua anterioară.

După ce elevii și profesorii și-au amintit cât de bine s-au simțit în atelierele și pauzele de ieri, s-au format noile grupe, migrând fiecare spre patria sa: REALIA (căței, pisicuțele și răuștele) sau IMAGINARIA (unicornii, vampirii și dragonii) pentru că așteptau pe rând, cele două ateliere: Ceainăria LITERARĂ și Clubul de ȘTIINȚE-MATEMATICĂ.

La un ceai și un pișcot, pe o pătură pe iarbă, să tot stai printre prieteni, să descoperi de unde și până unde expresiile idiomatice: „patul lui Procust”, „oul lui Columb”, „călcâiul lui Achile”, „mărul lui Newton”, „nodul Gordian”, „firul Ariadnei” sau „sabia lui Damocles”.

Au urmat frământările de limbă care au încălzit elevii pentru poveștile ce aveau să curgă foarte creativ, pornind de la minunatele imagini ale jocului DIXIT. S-a mai intrat într-un joc, alegându-se jucării de pluș dintr-un sac, care au condus la personaje și povești din cărți ce așteaptă la bibliotecă să fie descoperite.

Îmbătați de florile de tei și de parfumul cărților și darurile primite la ceainărie, după o pauză dulce și distractivă, elevii au făcut schimb cu cei din REALIA.

Acolo, s-au împărțit echipele de lucru, pornind de la nume de matematicieni celebri: Pitagora, Thales și Fibonacci. Elevii au învățat cum se construiește șirul lui Fibonacci: 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, ..., și s-au minunat, cum poți să folosești acest șir ca să afli, câți iepuri se nasc într-un an, pornind de la o pereche de iepuri. Au aflat că există un număr de AUR, și că acesta se obține împărțind două numere consecutive, tot din Șirul lui Fibonacci. Surpriza a fost uriașă când elevii au realizat că florile au numere de petale din șirul lui Fibonacci, distribuția semințelor florii soarelui, proporții ale dimensiunilor corpului uman (am experimentat) au legătură cu același șir sau cu numărul de Aur. Acest atelier s-a încheiat cu un joc în care elevii au exersat echilibrul transportând pe degete o farfurie foarte ușoară.

După atâtea minunății elevii s-au regăsit, după pauză, cu toții, în orașul Electionville, și au intrat în Jocul de podea, unde au devenit administratorii orașului și au acționat ca membri ai consiliului local, reprezentând partide politice imaginare.

Elevii au avut la dispoziție un număr limitat de resurse și au trebuit să cadă de acord asupra modului în care acestea sunt folosite în intervalul de timp al unui mandat electoral. Pentru a-și atinge obiectivele politice stabilite, protejând în aceleși timp interesele publice, elevii și-au folosit abilitățile de dezbatere în competiție cu ceilalți jucători, și au reevaluat prioritățile inițiale, devenind o parte integrantă a procesului democratic în sens mai larg.

Facilitatorii acestei zile au fost: prof. de matematică Elena Andone, prof. de limba română Elena Moruzi-Apetria, bibliotecar Alina Tabacu, prof. de matematică Liliana Olărașu și prof. consilier școlar Loredana Stiuș-Vatamanu.

Povestea școlii de vară „Vasile Conta” Iași, a fost încheiată în ziua a cincea. Vorba de duh a zilei dată de proverbul ebraic „Indiferent ce se întâmplă, o călătorie îți oferă întotdeauna o poveste de spus” a închis cercul acestei minunate călătorii, FUNtastice, plină de energie și de Poveste, pentru că nu mai eram cei din prima zi.

La întâlnirea de dimineață s-a reflectat la activitățile frumoase din ziua anterioară și ajungând la jocul Electionville, s-a dedus că trebuie să gândești global și să acționezi local.

A fost verificată cutia poștală a Școlii de vară și au fost găsite o mulțime de scrisori extraordinare. Și pentru că scrisorile nu vin singure elevii au intrat pe rând în pielea unor poștași care duceau scrisori către tot felul de persoane care aveau lucruri în comun.

Alergătura de la un destinatar la altul i-a pregătit pe elevi să meargă cu elan la atelierele care îi așteptau, dar nu înainte de a se împărți din nou în două alte grupe, de data aceasta SCRISORI și POVEȘTI.

Cei din grupa scrisorilor și-au luat tolba în spinare și au poposit la Atelierul de dezvoltare personală. Acolo și-au dat seama că oricât de bine ar crede că se cunosc pe ei înșiși și între ei, tot au descoperit în contexte variate, că sunt plini de surprize. Mai întâi elevii au fost invitați de facilitatorii activității – prof. logoped Alina Mendelovici, prof. itinerant și de sprijin Mihaela Moșoi - să-și aleagă câte o bucată dintr-o rolă fină de hârtie igienică. Cu uimire, neștiind ce urmează, unii au ales bucăți mai mici, alții, mai precauți, au preferat să deruleze o bucată mai mare din rola mătăsoasă. De fapt, fiecare trebuia să spună atâtea lucruri despre ei, bune sau rele, din perspectiva lor, câte pătrățele de hârtie igienică aveau în bucata lor, și nu oricum ci... la TV.

Pentru că atmosfera era încinsă, elevii s-au transformat în particule mici de înghețată și s-au amestecat, au înghețat, iar s-au amestecat și iar au înghețat și tot așa până când au devenit „cornete cu 2 cupe de înghețată”. În aceste perechi au avut de împărțit coechipierului lor ce le place și ce nu le place cel mai mult să facem. Și pentru că au ascultat cu mare atenție, au spus și celorlalți din grup ce au aflat.

Elevii au răspuns „Provocării literei” și s-au distrat alcătuindu-și propriile frământări de limbă formând propoziții amuzante, din cel puțin 6 cuvinte, care să înceapă cu aceeași literă, pe care o extrăgeau dintr-un săculeț. Astfel s-au antrenat să continue o scrisoare care începea cam așa: „Dragă școală de vară”...

În tot acest timp cei din grupa Poveștilor, în grădina școlii, prof. de religie Anca Țibulcă i-a provocat să trăiască momente de bucurie și încântare printre flori, la umbra copacilor la Atelierul de Religie: „Sărbători religioase, tradiții populare și plante de leac în luna lui Cireșar”, unde s-au familiarizat cu elemente de spiritualitate creștină, mitologie românească și fitoterapie.

Elevii au primit câte un bilețel pe care scria denumirea populară a lunilor anului. Un voluntar, care nu avea bilețel a avut sarcina, de a așeza lunile anului în ordine „cronologică”. Elevii și-au cam prins urechile pe la RĂPCIUNE, PRIER sau UNDREA, dar când au aflat că au o logică aceste denumiri au reușit să adune tot anul. Și pentru că eram în luna Iunie, elevii s-au oprit la Cireșar și au avut de descălcit o nouă provocare: să-și găsească partenerii de echipă. Au primit din nou câte un bilețel, de data aceasta, pe unele era scrisă o dată, pe altele erau niște imagini cu flori de tei, sânziene, biserică, Sfânta Evanghelie, numele a trei sărbători religioase sau câte o icoană. Elevii s-au căutat și s-au adunat în trei grupe, corespunzătoare celor trei mari sărbători religioase ale lunii Iunie. Fiecare echipă a prezentat elemente ce țin de semnificația sărbătorii și tradițiile populare românești ce o însoțesc.

S-a discutat despre calendarul agrar arhaic, obiceiuri de Rusalii, de Sânziene sau de Sânpetru, despre zeitățile populare românești: Ielele, Drăgaica, despre seceriș și simbolistica bobului de grâu, despre plantele medicinale ce pot fi asociate acestor sărbători: teiul – la Pogorârea Duhului Sfânt, sânzienele – la Nașterea Sf. Ioan Botezătorul, coada șoricelului, izmă și levănțică. Elevii au savurat cireșe, coacăze și agrișe, au degustat dulceață, au băut ceai din plante medicinale sau din fructe de pădure și apoi, o zână bună, Luminița, i-a ajutat să împletească cununi, buchete din spice de grâu cu floarea soarelui și coronițe din sânziene și lavandă.

În timp ce SCRISORILE au schimbat locul cu POVEȘTILE, pentru că școala de vară nu a fost un loc doar pentru elevi și profesori, ci a fost un spațiu deschis și părinților, timp de o oră și jumătate, părinții copiilor de la școala de vară au participat la atelierul ȘCOALA DE VARĂ A PĂRINȚILOR în care, împreună cu profesorul consilier școlar Loredana Stiuț-Vatamanu, au discutat despre competențele dezvoltate pe parcursul acestor zile, au dezbătut idei de petrecere a timpului liber împreună cu copilul, idei care să pună în valoare potențialul copilului și să optimizeze relația cu părintele. Părinții au transmis cum s-a văzut acasă Școala de vară, ce schimbări au remarcat la copil și au venit cu multe idei simpatice prin care o familie poate petrece timp de calitate împreună.

FUNtastica noastră școală de vară, magică plină de energie și de POVESTE s-a grăbit spre vacanță, dar nu înainte:

- de a verifica dacă ne-am atins obiectivele stabilite în prima zi;
- de a mai rosti măcar câte un cuvânt care să ne amintească de fiecare atelier;
- de a verifica panoul cu Așteptările și Temerile noastre de luni;
- de a ne mulțumi unii altora;
- de a primi Diploma și un cadou, frate cu scoica de la început, un ghioc care strânge în el simboluri de călătorie, protecție și vacanță;
- de a ne răcori cu o înghețată;
- de a mai viziona un film despre niște oameni foarte importanți, NOI, care ne-am simțit atât de bine în Școala de vară „Vasile Conta” Iași!

Proiecte derulate de Asociația Go Care – Romania în folosul școlii noastre

*Profesor Liviu Vasile,
Școala Gimnazială Specială Pașcani*

Încă din anul 2013, Școala Gimnazială Specială Pașcani a beneficiat în mod constant de sprijinul societății civile în realizarea unor proiecte importante. **Asociația Go Care România** se numără printre cele câteva organizații care, în mod constant s-au implicat în realizarea obiectivelor noastre.

În anul care a trecut, am derulat trei proiecte importante susținute financiar și logistic de organizația mai sus menționată, în calitate de partner tradițional, prin atragerea de fonduri externe în valoare de aproximativ 70.000 euro. Și pentru că profesorii școlii a fost cooptați ca membri activi în organizație, proiectele derulate au putut avea și suport științific atât de necesar demersurilor noastre.



În anul care a trecut-au derulat următoarele proiecte:

Împreună în școala viitorului

Implementat în perioada septembrie 2021-mai 2022 proiectul a avut ca obiective principale:

-Atestarea a 12 cadre didactice in calitate de educatori parentali printr-un curs asigurat de Asociația HOLTIS;

-Inițierea a 160 de persoane, profesori și părinți în utilizarea mijloacelor informatice în procesul educațional-terapeutic asigurându-se un curs de formare susținut de EDU-APPS.

Finalul activităților a fost marcat, de o conferință națională cu tema „Parentingul-provocări și perspective”, în urma căreia s-a realizat și un gid de bune practici, prin aportul participanților la conferință.

Proiectul, în valoare de 15000 euro a fost finanțat prin programul Active Citizens Fund Romania din fondurile SEE 2018-2021.

Design educațional-terapeutic pentru copiii cu tulburări din spectrul autist

Aceleași surse de finanțare ne-au oferit posibilitatea de a demara un alt proiect foarte util școlii noastre începând din luna mai 2022. Proiectul „Design educațional-terapeutic pentru copiii cu tulburări din spectrul autist” are ca scop creșterea rezultatelor educaționale și recuperatorii în demersul instructiv-educativ al copiilor cu TSA de la Școala Gimnazială Specială Pașcani și beneficiază de o finanțare de aproximativ 50.000 euro.

Ne-am propus următoarele obiective:

1. Renovarea unui număr de 6 săli de clasă prin lucrări de schimbarea a tâmplăriei, a parchetului, reparații tencuieli și reparații rețele de distribuire a agentului termic (lucrările fiind efectuate în lunile vacanței de vară pentru a nu fi afectate activitățile școlare);

2. Dotarea celor 6 săli de clasă cu mobilierul adaptat nevoilor copiilor respectiv mese reglabile, scaune și dulapuri pentru rechizite jocuri „Montessori”, panouri senzoriale.etc.;
3. Procurarea și instalarea tablelor interactive în cele 6 săli de clasă
4. Continuarea demersurilor din precedentul proiect prin asigurarea de consiliere de specialitate pentru părinții elevilor din grupul țintă.

Ne propunem și alte activități care se vor desfășura până la finele lunii octombrie 2023, printre care work-shopuri , un simpozion cu tema „Design educațional-terapeutic pentru copiii cu TSA”, dar și un schimb de experiențe propus a se desfășura cu Centrul Educațional „Orfeu” din Chișinău.

Tabăra de arttrterapie „Artiștii speciali”



Devenită o tradiție în Școala Gimnazială specială Pașcani, tabăra de creație „Artiștii speciali”, a beneficiat în trei etape de finanțare din partea Primăriei Municipiului Pașcani, fondurile fiind accesate de Asociația Go Care România. În anul 2022 o frumoasă tabără a fost organizată la Câmpulung Moldovenesc. Am desfășurat multe și folositoare activități precum concursuri de pictură pe șevalet, fotografie, muzică, cusături , olărit, dar și drumeții la

obiective turistice precum Pietrele Doamnei, mănăstirile din zonă, Colegiul Militar, Muzeul Lemnului etc. Gazdele noastre, primitoare cum știm că sunt toți bucovinenii, ne-au asigurat condiții dintre cele mai bune, părinții și copiii beneficiari fiind impresionați de tot ce am putut să le oferim în vacanța de vară.





În prezent continuăm implementarea proiectului „Design educațional-terapeutic pentru copiii cu TSA” și, prin atragerea de fonduri prin programul ”MOL pentru sănătatea copiilor” urmează să amenajăm o „grădină senzorială” în curtea școlii.

Asociația Go Care România, condusă de prof. Liviu Vasile, în calitate de director executiv, urmează să atragă și alte resurse pentru implementarea unor proiecte utile în demersul educațional-terapeutic.



INSPECTORATUL ȘCOLAR
JUDEȚEAN IAȘI

Centrul Județean de Resurse
și Asistență Educațională
Iași

Colegiul Tehnic
„Ion Holban”
Iași

Școala Gimnazială
„Constantin Păunescu”
Iași

Școala Gimnazială Specială
Pașcani

Liceul Tehnologic Special
„Vasile Pavelcu”
Iași

Liceul Special
„Moldova”
Iași

Școala Profesională Specială
„Trinitas”
Tirgu Frumos

Școala Gimnazială nr. 41
Iași

„EDUCAȚIA este cea mai puternică armă pe care VOI
o puteți folosi pentru A SCHIMBA LUMEA”
- Nelson Mandela -



ISSN 2601-212X, ISSN-L.2601-212X