

DIDACTIC

prof. Paula Nicoleta Molnar
-coordonator-

**LUCRĂRILE SIMPOZIONULUI NAȚIONAL
„TRANZIȚIA ELEVILOR CU CES LA ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ
- RISCURI ȘI AVANTAJE”**

(iunie 2023)



**EDITURA MERITOCRAT CLUJ-NAPOCA
ISBN 978-630-323-020-7**

prof. Paula Nicoleta Molnar
-coordonator-

LUCRĂRILE SIMPOZIONULUI NAȚIONAL
„TRANZIȚIA ELEVILOR CU CES LA ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ
- RISCURI ȘI AVANTAJE”
(iunie 2023)

TEXT © Lucrările Simpozionului Național ”Tranziția elevilor cu CES la învățământul de masă - riscuri și avantaje” (iunie 2023) – prof. Paula Nicoleta Molnar – coordonator

Toate drepturile rezervate autorilor

Consilier editorial: lect. dr. Tiberiu Irimia

Lector de carte: ing. Paula Mîndrean

Tehnoredactare: inf. Emanuela Boldorea, bibl. Carmen Raluca Sereșan Coperta I-IV:

inf. Emanuela Boldorea, Carmen Raluca Sereșan

Grafică generală: inf. Emanuela Boldorea, bibl. Carmen Raluca Sereșan

Grafică, realizare și editare foto: Carmen Raluca Sereșan

Foto coperta I: Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 Bistrița, jud. Bistrița-Năsăud

Editura Meritocrat Cluj-Napoca

Tel. 0760 607 889, 0741 494 338

e-mail: meritocratcj@gmail.com

© 2023 Editura Meritocrat Cluj-Napoca

Toate drepturile grafice asupra acestei ediții aparțin editurii Meritocrat, orice reproducere sau modificare, indiferent de formă și suport, neautorizată urmând să suporte consecințele legii.

Responsabilitatea calității corecturii textelor din această carte aparține autorilor.

TRANZIȚIA ELEVILOR CU CES LA ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ - RISCURI ȘI AVANTAJE

profesor educator MARIA-ELEONORA BELGHARBI
instructor pentru educație VICTORIȚA OMETIȚĂ
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 Bistrița

Integrarea educativă vizează reabilitarea și formarea persoanelor cu nevoi speciale aflate în dificultate psiho-motorie, cu dizabilități senzoriale, intelectuale, de limbaj, psiho-comportamentale, printr-o serie de măsuri de natură juridică, politică, socială și pedagogică. Principiul de bază al acestei tendințe este acela de a adapta școala și educația la diversitatea tipurilor și a posibilităților de învățare, la interesele și abilitățile de care aceștia dispun. Această nouă orientare în realitatea educațională presupune adoptarea unor reforme atât la nivel social cât și la nivelul sistemului de învățământ. În sens mai larg, integrarea educativă presupune schimbarea mentalităților cu privire la rolul social al școlii, schimbarea mentalităților în plan individual, al cadrelor didactice, al părinților etc. Reformele cele mai accentuate sunt cele la nivelul modului de desfășurare a activității didactice. „Statutul persoanelor cu dificultăți de învățare sau al celor cu dizabilități decurge din atitudinea societății față de deficiență și deficienți, deoarece ea este cea care construiește o anumită imagine socială a omului și care este investită cu valoare deplină în societate” (C. Enăchescu, p. 188).

În școala incluzivă au acces toți copiii unei comunități, este o școală deschisă, prietenoasă cu un curriculum flexibilizat, evaluarea este permanentă și formativă, parteneriatul educațional este un punct forte. Incluziunea încurajează școala să-și schimbe rolul său de școală „obișnuită”. În context educațional incluziunea presupune dezvoltarea de relații interpersonale deschise, pozitive între elevi, flexibilizarea programelor școlare, diversitatea strategiilor educaționale și asigurarea serviciilor de intervenție și suport pentru elevii cu cerințe speciale, promovarea egalității în drepturi și responsabilități pentru toți elevii, asigurarea accesului în mod egal la oportunități de învățare, parteneriat funcțional între școală și familie, implicarea activă a comunității în programele și activitățile dezvoltate de școli.

Particularități ale desfășurării educației incluzive:

- activități de învățare individualizată;
- activități de evaluare și adaptare curriculară;
- activități de intervenție recuperatorie individualizată;
- servicii pentru părinți / servicii pentru personalul didactic.

Integrarea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale presupune:

- schimbări la nivel de școală;
- o atitudine pedagogică pozitivă a cadrelor didactice;
- un management al clasei care să faciliteze forme mai flexibile de instruire și de organizare a colectivului, cu accent pe activități în comun, pe grupe bazate pe interacțiune și comunicare între elevi;
- planuri de învățământ și programe școlare individualizate, adaptate la particularitățile fiecărui copil cu dizabilitate / cerințe speciale;
- adaptare materialelor și mijloacelor didactice;
- intervenție specifică de recuperare în echipă interdisciplinară.

Problematika integrării copiilor cu CES în învățământul de masă aduce în discuție conceptul de egalitate a șanselor. Prin egalitatea șanselor se înțelege acel proces prin care diversele sisteme ale societății și mediului sunt puse la dispoziția tuturor, în particular a persoanelor cu handicap.

Existența copiilor cu CES a pus în fața învățământului probleme dintre cele mai diverse, de la forme de organizare a activității, metodologia didactică, strategiile de evaluare, strategiile de predare / învățare, modalități de diferențiere a activității și / sau a conținuturilor învățării, până la complexa problemă a segregării sau / și integrării acestor copii în învățământul de masă.

În sens mai larg, integrarea educativă presupune schimbarea mentalităților cu privire la rolul social al școlii, schimbarea mentalităților în plan individual, al cadrelor didactice, al părinților etc.

Reformele cele mai accentuate sunt cele la nivelul modului de desfășurare a activității didactice. „Statutul persoanelor cu dificultăți de învățare sau al celor cu dizabilități decurge din atitudinea societății față de deficiență și deficienți, deoarece ea este cea care construiește o anumită imagine socială a omului și care este investită cu valoare deplină în societate” (C. Enăchescu, p.188).

Adaptarea conținuturilor educației, în condițiile aplicării incluziunii pentru copiii cu CES presupune stabilirea de obiective și activități concrete ținându-se cont de vârsta copiilor, de dificultățile sau tulburările lor, de experiența de viață a familiei, ruta școlară a elevilor, ambianța din școală, atitudinea și implicarea familiei, politica educațională adoptată la nivelul școlii, curriculum la decizia școlii, activitățile educative școlare și extrașcolare. Reușita activităților didactice în școala incluzivă este condiționată de diferențierea și adaptarea curriculumului școlar pe baza observațiilor și examinării cerințelor specifice ale fiecărui copil. Curriculum adaptat presupune o adaptare a conținuturilor, metodelor, mijloacelor și tehnicilor de lucru în activitățile instructiv – educative.

Avantajele segregării / instituționalizării separate:

- Un număr mai mare de persoane care se pot ocupa de copilul cu dizabilități cu mai multă atenție;
- Eficiența metodelor instructiv-educative din învățământul special;
- Accesul la servicii medicale și terapeutice;
- Reducerea presiunii psihologice exercitate asupra copilului prin acordarea posibilității și timpului necesar rezolvării problemelor legate de autoîngrijire și prin oferirea ocaziei de a elabora niveluri pozitive ale imaginii de sine;
- Includerea într-o comunitate avizată, care recunoaște și se îngrijește de nevoile sale.

Dintre dezavantajele principale se pot enumera:

- Plasamentul copilului într-un sistem social compus în mare măsură din indivizi având același handicap, ceea ce conduce la considerarea celorlalți drept grup de referință;
- În mod deosebit, atunci când plasamentul este rezidențial, presupune lipsa contactului cu grupurile de vârstă normale, cu toate consecințele ce rezultă de aici pentru dezvoltarea psiho-socială;
- Copiii segregăți din cauza dizabilităților lor nu au șansa de a lega prietenii în cartierul în care locuiesc;
- Este intuit stigmatul social;
- Un mediu exagerat de protector devine periculos datorită vulnerabilității pe care o produce atunci când tinerii cu handicap sunt nevoiți să-l părăsească;

- Apar consecințe negative asupra mediului școlar generate de conflictele privind asumarea competențelor din partea serviciilor sociale, a celor medicale sau a instituției de învățământ special;
- Școala este un mediu important de socializare. Integrarea școlară exprimă: atitudinea favorabilă a elevului față de școala pe care o urmează; condiția psihică în care acțiunile instructiv-educative devin accesibile copilului; consolidarea unei motivații puternice care susține efortul copilului în munca de învățare; situație în care copilul sau tânărul poate fi considerat un colaborator la acțiunile desfășurate pentru educația sa; corespondență totală între solicitările formulate de școală și posibilitățile copilului de a le rezolva; existența unor randamente la învățatură și în plan comportamental considerate normale prin raportarea la posibilitățile copilului sau la cerințele școlare. Asistentul social joacă din nou, un rol important, prin alegerea instituției de învățământ, putând astfel modela evoluția ulterioară a copilului;
- Până nu demult, în unele țări printre care și România, a separat persoanele care nu se ridicau la nivelul standardelor prestabilite, dificultatea de învățare fiind considerată consecința unei boli care poate fi tratată numai într-un loc specializat. Copiii cu deficiențe ușoare care frecventau școli obișnuite nu beneficiau de o asistență psihopedagogică adecvată. S-au creat astfel școli și instituții speciale. Tot mai mult se face azi simțită nevoia ca școlile obișnuite să se implice prin lărgirea obiectivelor lor, astfel încât să poată cuprinde o mai mare diversitate de elevi și să permită înglobarea, în sistemul general, a cât mai multor copii cu cerințe educaționale specifice;
- În această perspectivă, însăși învățământul special trebuie să fie recunoscut ca responsabilitate a tuturor celor care activează în învățământul normal și la îndemâna tuturor celor care au nevoie de el, integrant, permițând tuturor copiilor cu deficiențe să fie educați în mediul cel mai puțin restrictiv, flexibil și centrat pe copil.

Strategia națională cu privire la egalizarea șanselor pentru copiii și tinerii cu deficiențe are la bază ideea educației pentru toți și pentru fiecare.

Școlile trebuie să includă în procesul de învățământ toi copiii, indiferent de condițiile fizice, intelectuale, lingvistice sau de altă natură.

Învățământul trebuie adaptat la cerințele copilului și nu copilul să se adapteze la cerințele prefabricate.

Participarea la procesul de învățământ în cadrul școlilor obișnuite, deschise pentru toți membrii societății.

Școala incluzivă trebuie să recunoască și să reacționeze la diversele cerințe ale elevului prin: programe de învățământ adecvate, organizare eficientă, strategii didactice concrete, folosirea optimă a resurselor, parteneriate cu celelalte instituții ale comunității. Copilul deficient trebuie să primească întregul sprijin suplimentar de care are nevoie pentru obținerea de performanțe proprii după posibilitățile lui.

Succesul integrării poate fi realizat numai prin funcționarea unor parteneriate autentice la nivelul instituțiilor guvernamentale, al asociațiilor nonguvernamentale al elevilor, cadrelor didactice, părinților și al comunității locale.

Proiectarea și realizarea unei asemenea strategii, va apropia învățământul românesc de generosul ideal al "educației pentru toți copiii - educație pentru fiecare".

Dacă F. E. Verza (2002, p.285) definește instituționalizarea ca „reprezentând încadrarea unor copii cu diverse tipuri de deficiențe în instituții specializate unde aceștia beneficiază de hrană, îngrijire, odihnă, educație specializată și chiar locuri de muncă, sub supravegherea unui personal specializat”.

E. Bonchiș (2000, p.127) consideră că „a instituționaliza un copil înseamnă a-l plasa într-un mediu din care lipsesc lucrurile personale, evenimentele personale, lipsesc activitățile

adecvate / individualizate fiecărei persoane, lipsește contactul cu lumea exterioară și perspectiva viitorului”. Continuă autoarea: ”personalul controlează toate deciziile iar rezidentul își pierde autonomia și încetează a se mai vedea pe sine însuși ca având alte roluri sau relații într-o lume exterioară instituției, el devine practic dependent de instituție și incapabil de organizare a propriei sale vieți”.

Nivelurile la care se realizează integrarea sunt:

- integrarea fizică - permite satisfacerea trebuințelor de bază;
- integrarea funcțională - presupune crearea condițiilor de utilizare efectivă a tuturor serviciilor și facilităților puse la dispoziția comunității;
- integrarea socială - vizează stabilirea acelor tipuri de relații în comunitate care să nu excludă persoana cu handicap de la viața socială obișnuită;
- integrarea personală - se referă la posibilitatea inițierii, menținerii și dezvoltării unor relații cu persoane semnificative;
- integrarea organizațională - privește participarea deplină la toate nivelurile structurilor organizaționale în conformitate cu capacitățile și interesele persoanei cu handicap.

Problemele legate de integrare școlară sunt orientate în esență înspre „integrarea în structurile învățământului de masă a copiilor cu cerințe speciale în educație pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate a personalității acestora” (A. Gherguț, p.12, 2001).

Școala incluzivă reprezintă un pas mai departe în procesul de permeabilizare și eliminare treptată a barierelor educaționale dintre copiii obișnuiți și cei cu diverse dizabilități.

Bibliografie:

1. Rev. ”Învățământul primar”, nr. 1/2000, Ed. Discipol, București, 2000;
2. Verza, E., ”Psihopedagogie specială, manual pentru clasa a XIII-a, școli normale”, E.D.P., București, 1994;
3. Blândul, V., ”Introducere în problematica psihopedagogiei speciale”, Ed. Univ. din Oradea, 2005;
4. Gheruț, A., ”Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată”, Ed. Polirom. Iași, 2001.

OPORTUNITATEA ȘCOLARIZĂRII ELEVILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

profesor psihopedagog CARMEN BERNARD
profesor psihopedagog LĂCRĂMIOARA DIMITRIU
Școala Profesională Specială "SAMUS", Cluj-Napoca

Din ce în ce mai mulți copii cu dificultăți de învățare, recunoscuți sau nu în mod oficial ca având nevoi speciale de educație, învață în școlile obișnuite din sistemele de educație. Copiii care acum doar câțiva ani ar fi fost orientați în învățământul special și ar fi avut un curriculum special, învață astăzi alături de colegi obișnuiți, urmând un curriculum foarte apropiat de al acestora. Este o tendință și o realitate ce merită să fie analizată. Elevii cu CES - fie că este vorba despre copiii cu dificultăți ușoare de învățare, cu sindrom Down sau cu deficiențe locomotorii - au mai mult ca oricând posibilitatea de a fi acceptați într-o instituție de învățământ de masă. Este însă această posibilitate o adevărată șansă pentru ei? Putem spune că renunțarea la învățământul special are un impact pozitiv mai mare, cel puțin pentru o parte dintre acești elevi? Și care sunt domeniile în care școlarizarea elevilor cu CES în învățământul de masă aduce un plus în comparație cu învățământul special?

Ideea că elevii cu cerințe educaționale speciale trebuie să petreacă alături de colegii lor cât mai mult timp posibil, inclusiv în ceea ce privește experiența parcursului școlar, este mai recentă decât putem crede. Abia la începutul anilor '90 acest principiu a fost promovat în mod oficial, de exemplu în SUA, prin Legea Educației Persoanelor cu Dizabilități.

Există două strategii diferite prin care putem să încercăm să oferim un răspuns fundamentat la aceste întrebări. Pe de o parte, există o literatură în plină dezvoltare care este dedicată acestei arii și care ne poate orienta într-un astfel de demers.

Rezultatele raportului Agenției Europene pentru Dezvoltare în Educația Cerințelor Speciale indică faptul că problemele de natură comportamentală, socială și emoțională reprezintă principalele provocări pentru școlarizarea copiilor cu CES în învățământul de masă. Condițiile pe care învățământul de masă trebuie să le îndeplinească pentru a include cu succes elevii cu cerințe educative speciale se referă la:

- ✓ motivația cadrelor didactice de a crea un mediu incluziv în clasa de elevi și de a-i apropia pe elevi ca grup;
- ✓ cunoștințe, deprinderi și expertiză din partea cadrelor didactice pentru lucrul cu elevii cu CES, resurse pedagogice adecvate și de timp;
- ✓ sprijin acordat cadrelor didactice atât din partea conducerii școlii, cât și din partea altor instituții;
- ✓ cooperarea strânsă cu părinții copiilor cu CES esențială pentru o incluziune reușită;
- ✓ un set de politici relevante, care să permită dezvoltarea unui cadru adecvat și utilizarea flexibilă a resurselor.

La nivelul clasei de elevi este esențial ca orice unitate de învățământ din sistemul de masă care școlarizează copii cu CES să se asigure că sunt îndeplinite următoarele condiții: fiecare cadru didactic primește sprijin din partea colegilor, dar și a personalului specializat din afara școlii; copiii cu CES, alături de colegii lor sunt implicați în activități de învățare în grup, învățare prin cooperare; dezvoltarea de reguli împreună cu toți elevii și aplicarea lor eficientă; obiective explicite de învățare; adaptarea conținuturilor sarcinilor de învățare și strategiilor de evaluare, cât și gruparea eterogenă; dezvoltarea unor planuri de intervenție personalizate, monitorizarea atentă a progresului și rezultatelor elevilor cu CES.

În afara practicilor de la nivelul clasei, se poate remarca faptul că, prin abordarea incluzivă, unitățile școlare trebuie să facă mai bine ceea ce fac în mod obișnuit, introducând totodată o serie de schimbări și chiar inovații în activitatea lor curentă și alocând resurse speciale (umane, materiale, de timp) în acest sens. De asemenea, studiile recente arată că unitățile școlare de dimensiuni mai mici sunt mult mai puțin pregătite să atragă resursele necesare școlarizării acestei categorii de elevi, resursele atrase de o astfel de organizație fiind departe de a fi suficiente pentru această misiune.

Pe de altă parte, merită să investigăm în profunzimea opiniile elevilor, cât și ale celorlalți actori implicați în școlarizarea copiilor cu CES în învățământul de masă (părinți profesori, personal de sprijin, reprezentanți ai echipei manageriale etc.). Deși punctuale, opiniile acestora, experiențele personale la clasă sau acasă, pot oferi argumente solide la o parte dintre răspunsurile pe care le căutăm. Majoritatea elevilor și părinților acestora consideră că experiența în școala obișnuită, la care merg și ceilalți colegi (de bloc, de stradă) este cea mai importantă formă de integrare, o garanție pentru acceptarea socială de mai târziu. Experiența interrelaționării cu ceilalți colegi este, pentru copii cu CES, la fel de importantă ca progresul școlar, situațiile de marginalizare, etichetare fiind principal indicatori ai unei integrări eșuate.

Realitatea este că politicile de incluziune sunt încă departe de a avea succesul scontat. Pe de o parte, o parte dintre cadrele didactice, părinții și elevii din învățământul de masă acceptă cu greu în colectivele claselor elevii cu CES. Pe de altă parte, este remarcat faptul că succesul incluziunii depinde într-o foarte mare măsură de condițiile în care funcționează o unitate școlară, existând un număr ridicat de școli insuficient pregătite pentru a școlariza elevii cu CES.

Principalele criterii prin care putem judeca faptul că un sistem de învățământ răspunde cerințelor educației incluzive țin de acceptare și de ariile de sprijin acordate elevilor cu CES integrați în școala de masă, de orientare a spre stimularea, dezvoltarea, compensarea, recuperarea elevilor, pregătirea lor pentru viața adultă, pentru integrarea lor socială și profesională.

Trebuie avut în vedere ca, în încercarea de a respecta principiul nondiscriminării, a șanselor egale, autoritățile de decizie să nu ajungă să orienteze spre învățământul de masă toți copiii cu CES, astfel încât copii cu deficiențe de dezvoltare sau dizabilități severe să ajungă să urmeze curriculumul național și să primească asistență psihopedagogică disproporționat mai redusă în comparație cu nevoile individuale. Aplicat în masă, fără a lua în considerare situația specifică a elevului și fără a adapta / oferi resursele educaționale necesare, principiul incluziunii poate avea și efecte nedorite. Această eroare, dublată de tendința din rândul părinților de a evita școlarizarea în învățământul special, indiferent de natura dificultății de învățare a copilului lor, determină cazuri de neadaptare și eșec școlar. Această realitate evidențiază că incluziunea este un proces care se face în pași mici, printr-o acțiune convergentă asupra tuturor factorilor.

Prin urmare, răspunsul la întrebările de la începutul articolului pare să fie în concordanță cu nevoia de individualizare, de personalizare a educației: un elev cu CES trebuie școlarizat în sistemul de învățământ care corespunde cel mai bine nevoilor sale de dezvoltare / învățare, indiferent dacă acesta este un sistem de învățământ obișnuit sau special.

Bibliografie:

1. Gherguț A., *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație*, Editura Polorom, Iași, 2006;
2. Verza F., *Introducere în psihopedagogia specială și asistența socială*, Ed. Fundației Humanitas, 2002;
3. Weihs T.J., *Copilul cu nevoi speciale*, Ed Triade, Cluj Napoca, 1998;

AVANTAJE ȘI DEZAVANTAJE ALE INTEGRĂRII ELEVILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

profesor psihopedagog MIHAELA CECILIA BRENDEA
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 1 Bistrița

„Fiecăruia-i dată de natură măsura de minte, pe care a fost silit s-o aibă. Educația poate să dezvolte puterile minții existente, nu poate pune însă ceea ce nu-i.” (M. Eminescu)

Integrarea educativă vizează reabilitarea și formarea persoanelor cu nevoi speciale aflate în dificultate psiho-motorie, cu dizabilități senzoriale, intelectuale, de limbaj, psiho-comportamentale, printr-o serie de măsuri de natură juridică, politică, socială și pedagogică. Principiul de bază al acestei tendințe este acela de a adapta școala și educația la diversitatea tipurilor și a posibilităților de învățare, la interesele și abilitățile de care aceștia dispun. Această nouă orientare în realitatea educațională presupune adoptarea unor reforme atât la nivel social cât și la nivelul sistemului de învățământ. În sens mai larg, integrarea educativă presupune schimbarea mentalităților cu privire la rolul social al școlii, schimbarea mentalităților în plan individual, al cadrelor didactice, al părinților, etc. Reformele cele mai accentuate sunt cele la nivelul modului de desfășurare a activității didactice. „Statutul persoanelor cu dificultăți de învățare sau al celor cu dizabilități decurge din atitudinea societății față de deficiență și deficienți, deoarece ea este cea care construiește o anumită imagine socială a omului și care este investită cu valoare deplină în societate.”(C. Enăchescu, p.188)

Problematica integrării copiilor cu CES în învățământul de masă aduce în discuție conceptul de egalitate a șanselor. Prin egalitatea șanselor se înțelege acel proces prin care diversele sisteme ale societății și mediului sunt puse la dispoziția tuturor, în particular a persoanelor cu handicap.

Existența copiilor cu CES a pus în fața învățământului probleme dintre cele mai diverse, de la forme de organizare a activității, metodologia didactică, strategiile de evaluare, strategiile de predare/învățare, modalități de diferențiere a activității și/sau a conținuturilor învățării, etc până la complexa problemă a segregării sau/și integrării acestor copii în învățământul de masă.

Până nu demult, în unele țări printre care și România, a separat persoanele care nu se ridicau la nivelul standardelor prestabilite, dificultatea de învățare fiind considerată consecința unei boli care poate fi tratată numai într-un loc specializat. Copiii cu deficiențe ușoare care frecventau școli obișnuite nu beneficiau de o asistență psihopedagogică adecvată. S-au creat astfel școli și instituții speciale. Tot mai mult se face azi simțită nevoia ca școlile obișnuite să se implice prin lărgirea obiectivelor lor, astfel încât să poată cuprinde o mai mare diversitate de elevi și să permită înglobarea, în sistemul general, a cât mai multor copii cu cerințe educaționale specifice.

În această perspectivă, însăși învățământul special trebuie să fie:

- ❖ recunoscut ca responsabilitate a tuturor celor care activează în învățământul normal și la îndemâna tuturor celor care au nevoie de el;
- ❖ integrant, permițând tuturor copiilor cu deficiențe să fie educați în mediul cel mai puțin restrictiv;
- ❖ flexibil și centrat pe copil;
- ❖ profesional, practicat de profesori specialiști și devotați;
- ❖ comprehensiv și realist, în funcție de realități actuale, economice, sociale, culturale și politice.

Strategia națională cu privire la egalizarea șanselor pentru copiii și tinerii cu deficiențe are la bază ideea educației pentru toți și pentru fiecare.

- ❖ Școlile trebuie să includă în procesul de învățământ toți copiii, indiferent de condițiile fizice, intelectuale, lingvistice sau de altă natură;
- ❖ Învățământul trebuie adaptat la cerințele copilului și nu copilul să se adapteze la cerințele prefabricate;
- ❖ Participarea la procesul de învățământ în cadrul școlilor obișnuite, deschise pentru toți membrii societății;
- ❖ Școala incluzivă trebuie să recunoască și să reacționeze la diversele cerințe ale elevului prin: programe de învățământ adecvate, organizare eficientă, strategii didactice concrete, folosirea optimă a resurselor, parteneriate cu celelalte instituții ale comunității;
- ❖ Copilul deficient trebuie să primească întregul sprijin suplimentar de care are nevoie pentru obținerea de performanțe proprii după posibilitățile lui;

Succesul integrării poate fi realizat numai prin funcționarea unor parteneriate autentice la nivelul instituțiilor guvernamentale, al asociațiilor nonguvernamentale al elevilor, cadrelor didactice, părinților și al comunității locale.

Proiectarea și realizarea unei asemenea strategii, va apropia învățământul românesc de generosul ideal al „educației pentru toți copiii- educație pentru fiecare”.

Dacă F.E.Verza (2002,p.285) definește instituționalizarea ca „reprezentând încadrarea unor copii cu diverse tipuri de deficiențe în instituții specializate unde aceștia beneficiază de hrană, îngrijire, odihnă, educație specializată și chiar locuri de muncă, sub supravegherea unui personal specializat”, E.Bonchiș (2000,p.127) consideră că „a instituționaliza un copil înseamnă a-l plasa într-un mediu din care lipsesc lucrurile personale, evenimentele personale, lipsesc activitățile adecvate/individualizate fiecărei persoane, lipsește contactul cu lumea exterioară și perspectiva viitorului”. Continuă autoarea: ”personalul controlează toate deciziile iar rezidentul își pierde autonomia și încetează a se mai vedea pe sine însuși ca având alte roluri sau relații într-o lume exterioară instituției, el devine practic dependent de instituție și incapabil de organizare a propriei sale vieți”.

Astfel se poate observa că există argumente pro și contra în ceea ce privește instituționalizarea copiilor cu CES precum și rolul societății în cadrul acestui proces.

Analizând aceste probleme, David Thomas stabilește următoarele avantaje și dezavantaje privind segregarea / instituționalizarea copiilor cu dizabilități/handicapuri:

Avantajele segregării / instituționalizării separate:

- Un număr mai mare de persoane care se pot ocupa de copilul cu dizabilități cu mai multă atenție;
- Eficiența metodelor instructiv-educative din învățământul special;
- Accesul la servicii medicale și terapeutice;
- Reducerea presiunii psihologice exercitate asupra copilului prin acordarea posibilității și timpului necesar rezolvării problemelor legate de autoîngrijire și prin oferirea ocaziei de a elabora niveluri pozitive ale imaginii de sine;
- Includerea într-o comunitate avizată, care recunoaște și se îngrijește de nevoile sale.

Dintre dezavantajele principale se pot enumera:

- Plasamentul copilului într-un sistem social compus în mare măsură din indivizi având același handicap, ceea ce conduce la considerarea celorlalți drept grup de referință;
- În mod deosebit, atunci când plasamentul este rezidențial, presupune lipsa contactului cu grupurile de vârstă normale, cu toate consecințele ce rezultă de aici pentru dezvoltarea psiho-socială;

- Copiii segregati din cauza dizabilităților lor nu au șansa de a lega prietenii în cartierul în care locuiesc;
- Este intuit stigmatul social;
- Un mediu exagerat de protector devine periculos datorită vulnerabilității pe care o produce atunci când tinerii cu handicap sunt nevoiți să-l părăsească;
- Apar consecințe negative asupra mediului școlar generate de conflictele privind asumarea competențelor din partea serviciilor sociale, a celor medicale sau a instituției de învățământ special.

Școala este un mediu important de socializare. Integrarea școlară exprimă: atitudinea favorabilă a elevului față de școala pe care o urmează; condiția psihică în care acțiunile instructiv-educative devin accesibile copilului; consolidarea unei motivații puternice care susține efortul copilului în munca de învățare; situație în care copilul sau tânărul poate fi considerat un colaborator la acțiunile desfășurate pentru educația sa; corespondență totală între solicitările formulate de școală și posibilitățile copilului de a le rezolva; existența unor randamente la învățatură și în plan comportamental considerate normale prin raportarea la posibilitățile copilului sau la cerințele școlare. Asistentul social joacă din nou, un rol important, prin alegerea instituției de învățământ, putând astfel modela evoluția ulterioară a copilului.

Adepții învățământului segregacionist vehiculează unele argumente:

1. învățământul special oferă posibilitatea aplicării unor programe specializate în funcție de categoria deficienței, de nivelul vârstei cronologice și mintale, fapt ce deschide o perspectivă mai bună pentru integrarea în mediul socio-profesional;
2. în învățământul special omogenizarea grupelor de lucru se poate realiza mai bine decât în învățământul obișnuit deoarece la diversitatea copiilor cu deficiențe se adaugă diversitatea celor normali și diferențele majore dintre cele două grupuri;
3. învățământul special funcționează cu un efectiv restrans de elevi, fapt ce permite organizarea activităților în funcție de particularitățile psiho-individuale ale copiilor;
4. învățământul special dispune de cadre didactice specializate atât prin profilul pregătirii universitare, cât și prin dobândirea de experiență în activitatea practică desfășurată în timp cu copiii cu CES;
5. în învățământul obișnuit, izolarea și autoizolarea copiilor cu CES sporește pentru că se mențin atitudini negative din partea colegilor normali sau acceptarea primilor cu rezerve serioase;
6. în clasele din învățământul obișnuit, unde sunt prezenti doi- trei copii cu CES, aceștia sunt neglijați de către cadrele didactice, întrucât ele nu au la dispoziție timpul necesar de a se ocupa de ei în mod diferențiat și nici nu dispun de pregătirea necesară pentru a putea contribui la recuperarea lor;
7. în țările mai dezvoltate copiii cu CES frecventează școala de masă și în completarea unor activități suplimentare efectuate de un specialist de sprijin sau unul itinerant, astfel încât un copil cu deficiențe beneficiază de constituția mai multor specialiști.

Nivelurile la care se realizează integrarea sunt:

1. integrarea fizică-permite satisfacerea trebuințelor de bază;
2. integrarea funcțională-presupune crearea condițiilor de utilizare efectivă a tuturor serviciilor și facilităților puse la dispoziția comunității;
3. integrarea socială-vizează stabilirea acelor tipuri de relații în comunitate care să nu excludă persoana cu handicap de la viața socială obișnuită;
4. integrarea personală-se referă la posibilitatea inițierii, menținerii și dezvoltării unor relații cu persoane semnificative;

5. integrare socială - are în vedere asigurarea drepturilor cetățenești normale și a autonomiei decizionale în ceea ce privește propria existență;
6. integrarea organizațională - privește participarea deplină la toate nivelurile structurilor organizaționale în conformitate cu capacitățile și interesele persoanei cu handicap.

Problemele legate de integrare școlară sunt orientate în esență înspre „integrarea în structurile învățământului de masă a copiilor cu cerințe speciale în educație pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate a personalității acestora” (A.Gherguț, p.12, 2001).

Școala incluzivă reprezintă un pas mai departe în procesul de permeabilizare și eliminare treptată a barierelor educaționale dintre copiii obișnuiți și cei cu diverse dizabilități.

”Nevoile școlare ale persoanelor deficiente/handicapate cer o atenție specială. Trebuie întreprinse măsuri pentru asigurarea accesului egal la educație fiecărei categorii de persoane deficiente, ca o parte integrantă a sistemului de învățământ” (art. 3 din ”Declarația mondială asupra educației pentru toți”).

Bibliografie:

1. Blândul, V., Introducere în problematica psihopedagogiei speciale, Ed.Univ. din Oradea, 2005;
2. Gheruț, A., Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată, Ed. Polirom. Iași, 2001;
3. Rev. „Învățământul primar”, nr. 1/2000, Ed Discipol, București, 2000;
Verza, E., Psihopedagogie specială, manual pentru clasa a XIII-a, școli normale, E.D.P., București, 1994;

COPILUL CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

profesor psihopedagogie specială SIMONA-RALUCA BORODI
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 Bistrița

”Nicio artă nu e mai presus de educație.”

Sfântul Ioan Gură de Aur

Din punct de vedere pedagogic, *educația* presupune stabilirea unor repere metodologice necesare pentru delimitarea funcțiilor specifice activităților de formare – dezvoltare a personalității și a structurii specifice de proiectare și de realizare a acesteia. În această perspectivă, educația reprezintă “activitatea psiho-socială proiectată la nivelul unor finalități pedagogice care vizează realizarea funcției de formare-dezvoltare permanentă a personalității umane prin intermediul unei acțiuni pedagogice structurată la nivelul corelației subiect / educator - obiect / educat, desfășurată într-un câmp pedagogic deschis” (Cristea, 1998).

Etimologia cuvântului este de origine latină și sugerează complexitatea fenomenului educației la nivelul a trei semnificații primare:

- a) educațio = creștere, hrănire, formare;
- b) educo - educare = a crește, a hrăni, a forma, a instrui;
- c) educo - educere = a scoate din, a ridica, a înălța.

Aceste semnificații reflectă, în mod gradual, percepția socială a fenomenului educației operabile din diferite perspective: limitată sau reduționistă, general umană, managerială modernă.

Din punctul meu de vedere, indiferent de tipul de educație pe care o dăm, o ”revărsăm” asupra copilului, fie el dezvoltat normal sau, din contră, cu diferite probleme, dizabilități, cu *cerințe educaționale speciale*, această activitate de formare - dezvoltare a personalității trebuie să fie una pentru toți copiii, în sensul de a nu discrimina, de a nu face diferențe între elevi. O clasă de elevi nu este întotdeauna omogenă în ceea ce privește elevii, nivelul lor de cunoștințe este diferit, capacitățile, abilitățile pe care aceștia le dețin sunt diverse, fiecare cu talentul sau ”cu talantul” lui. Fie că vorbim de învățământul de masă, fie că vorbim de centrele incluzive, foarte rar întâlnim elevi care să fie la același nivel al achizițiilor curriculare și acest lucru cu preponderență în școlile speciale.

Așadar, copiii cu *cerințe educaționale speciale* sunt acei copii care au necesități educaționale suplimentare, complementare obiectivelor generale ale educației, adaptate particularităților individuale și celor caracteristice unei anumite deficiențe / dizabilități sau tulburări / dificultăți de învățare ori de altă natură, precum și o asistență complexă (medicală, socială, educațională etc.). Copiii cu CES au nevoie de sprijinul nostru al tuturor pentru a avea acces la educație. Școlile trebuie să ofere șanse egale la educație fiecărui copil, indiferent de posibilitățile sale de învățare, participare și dezvoltare. Iar comunitatea trebuie și ea pregătită să accepte nevoile acestor copiii. Nu trebuie să ezităm atunci când ne confruntăm cu o astfel de problemă, să cerem ajutorul școlilor, indiferent că sunt școli de masă sau centre incluzive. Totuși, unul dintre cele mai importante obiective pe care le avem ca specialiști sau în calitate de părinți este acela de a introduce copiii cu CES în învățământul de masă. Scopul nostru este să îi pregătim pentru o viață cât mai normală, să fie autonomi și cu o dependență cât mai redusă față de familie. Dar, acest lucru nu se poate realiza fără *integrare*.

Integrarea presupune în sens larg plasarea unei persoane dintr-un mediu mai mult sau mai puțin separat într-unul obișnuit, care vizează ansambluș de măsuri care se aplică diverselor categorii de populație și urmărește înlăturarea segregării sub toate formele ei. Ursula Șchiopu (1997) definește acest proces de integrare ca ”o cuprindere, închidere într-un tot a unui element care devine parte componentă a întregului și dobândește proprietăți specifice rezultate din interacțiunea și interdependența cu celelalte părți componente.” Astfel spus, integrarea este o acțiune ce se exercită asupra persoanei, implică o continuă transformare și restructurare a potențialului, a însușirilor individuale și nu un simplu act extern; presupune familiarizarea cu mediul (școală, colectiv de muncă), acomodarea cu cerințele mediului și adaptarea, crearea unor concordanțe între ceea ce a văzut, dobândit, admis și ceea ce se cere individului. Acest act al integrării nu poate fi realizat dacă nu este precedat de o adaptare privită ca un proces pregătitor și anterior integrării.

Integrarea copiilor speciali în învățământul de masă nu este o procedură tocmai ușoară. De multe ori ne lovim de tot felul de bariere sociale cum ar fi neglijența, marginalizarea, etichetarea sau, pur și simplu, refuzul de a li se acorda dreptul de a învăța alături de copii tipici. Chiar dacă depășim barierele sociale, integrarea acestor copii se face treptat deoarece, până ajung la nivelul de a putea fi integrați într-o școală de masă, aceștia trec prin ani de terapie și pregătire specifică. Procesul de integrare depinde foarte mult și de diagnostic. În ultima perioadă a crescut tot mai mult numărul de copii diagnosticați cu TSA, ADHD, cu sindrom Asperger, sindrom Down, autism atipic. Ideal ar fi ca fiecare gradiniță și școală ce au ca specific integrarea copiilor cu nevoi speciale printre copii tipici, să existe o echipă formată din psihoterapeut, educator / învățător, consilier școlar, asistent social, asistent medical, psiholog clinician, medic de familie, medic specialist de psihiatrie infantilă, medic neurologie pediatrică și, bineînțeles, familie. Atunci când această echipă interrelaționează în permanență rodul muncii lor se observă cu ușurință în comportamentul copilului cu CES, dar cu condiția ca fiecare să-și îndeplinească rolul, atribuțiile cu seriozitate. *Psihoterapeutul* este o persoană cu studii de specialitate în domeniu și o vastă experiență în lucrul cu acești copii. Pentru integrarea lor este nevoie de implicarea totală a familiei, dar și a *învățătorului / profesorului*. Rolul acestuia este să observe și să noteze orice progres sau regres, orice modificare care apare atât pe partea cognitivă, cât și pe cea emoțională, dar și de a continua, de ce nu, recuperarea copilului cu cerințe educaționale speciale și la școală. *Rolul psihologului* este unul foarte important deoarece acesta oferă asistență permanentă, intervine doar dacă este cazul (dacă elevul / preșcolarul nu se descurcă la lecții, nu înțelege sarcinile respective, devine agresiv față de grup sau față de învățător/profesor sau orice fel de comportament neadecvat). *Psihologul clinician* realizează testarea copilului ori de câte ori este nevoie pentru a constata, prin teste valide, evoluția sau, din contră, regresul copilului. De asemenea, *medicul de familie, asistentul medical* trebuie să aibă o evidență a acestor copii, documentele și evoluția / regresul acestora și a-i îndruma spre alte cadre medicale specializate. *Medicii specialiști* dețin un alt rol important deoarece atunci când avem de a face cu cazuri, cu probleme de sănătate psihiatrice grave, ei vin cu tratamentul medicamentos necesar - terapia medicamentoasă. Odată integrați, familiile acestor copii trebuie să continue terapia (în anumite cazuri familia întrerupe terapia sau renunță pentru o perioadă nedeterminată de timp la terapia individuală, crezând că nu mai este nevoie odată ce copilul a fost integrat în sistemul de masă). Terapia individuală trebuie să meargă în paralel cu sistemul educațional pentru a se menține sau îmbunătăți evoluția copilului. Fiecare copil diagnosticat cu CES are un dosar cu programe specifice, personalizat vârstei și dezvoltării sale mentale de care se ocupă un psiholog coordonator. Acesta ține legătura în permanență cu familia și cu profesorul pentru a ști progresul sau regresul acestuia. În funcție de datele colectate de către psiholog legată de evoluția acestuia, coordonatorul adaugă sau scoate din programe.

Școala incluzivă trebuie să recunoască și să reacționeze la diversele cerințe ale copilului cu Cēs prin: programe de învățământ adecvate, organizare eficientă, strategii didactice concrete, folosirea optimă a resurselor, parteneriate cu celelalte instituții ale comunității; copilul deficient trebuie să primească întregul sprijin suplimentar de care are nevoie pentru obținerea de performanțe proprii după posibilitățile lui. Școala incluzivă presupune îmbunătățirea sistemului educațional pentru toți elevii; implică schimbări în curriculum, în modul de predare al profesorilor, în modul de învățare al elevilor, în modul cum interacționează copiii cu cerințe educaționale speciale cu colegii lor, dar și viceversa. Ideea este ca școlile, centrele de învățare și educație să se schimbe astfel încât să devină comunități educaționale în care nevoile tuturor elevilor și profesorilor să fie îndeplinite.

Sper și cred cu tărie că fiecare copil trebuie să frecventeze o gradiniță / școală specifică nevoilor lui, unde acestea să fie înțelese, unde curricula și materialele de lucru să fie adaptate nevoilor acestora. De asemenea, recomandat este să se intervină cât mai rapid și să se integreze copilul în colectivitate de la o vârstă cât mai mică. Avantajele înscrierii cât mai precoce în sistemul de învățământ fiind unele capitale în progresul fiecărui copil, îndeosebi al copilului cu nevoi speciale deoarece așa cum spunea și Dostoievski ”adevărată siguranță se găsește mai degrabă în solidaritatea socială decât în efortul individual izolat”.

Bibliografie

1. Cristea, S., (1998), *Dictionar de termenipedagogici*, EDP, București
2. Gherguț, A., (2006), *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale, strategii diferențiate și incluzive în educație*, ed. Polirom, Iași
3. Dascăli emeriti - *Revistă educațională care integrează activități distinse ale profesorilor din învățământul preuniversitar din România*, Nr.11/ 2019, Editura Smart Academic, Bacău
4. <https://conil.ro/inhttps://copii.gov.ro/1/copii-cu-cerinte-educationale-speciale/>
5. <https://copii.gov.ro/1/copii-cu-cerinte-educationale-speciale/>

IMPORTANȚA EDUCAȚIEI PSIHOMOTRICE LA ELEVUL CU CES

profesor psihopedagog MARIA CORINA BUMBU
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr.1 Bistrița

Psihomotricitatea este considerată în literatura de specialitate ca o funcție complexă, o aptitudine care integrează atât aspecte ale activității motorii cât și manifestări ale funcțiilor perceptivă. Educația psihomotrică condiționează întregul proces de învățare preșcolar și școlar pentru că acesta nu poate fi eficient dacă copilul nu are conștiința corpului său, nu cunoaște lateralitatea sa, nu se poate situa în spațiu, nu e stăpân pe timp, nu a câștigat o suficientă stabilitate și coordonare a gesturilor și mișcărilor sale.

Conduitele psihomotorii ale fiecărui individ evoluează în funcție de înzestrarea sa aptitudinală, de gradul de dezvoltare fizică și intelectuală și de influențele la care a fost supus pe tot parcursul copilăriei. Deficientul mental fiind lipsit de echipamentul psihologic caracteristic primei copilării este necesar ca printr-o educație sistematică să reluăm și să completăm achizițiile referitoare la mecanismele motorii și psihomotorii, care constituie baza necesară pentru toate mecanismele mentale, pregătind forme de activitate superioară, de abstractizare, generalizare, creativitate.

Orientarea, organizarea și structurarea spațială formează coordonatele majore ale cunoașterii în prima perioadă școlară, atât pentru copilul normal, cât și pentru cel deficient mental, care după expresia lui Francine Mannoni Jaulin, trăiește într-un univers aproape total destructurat.

Nu se poate concepe elaborarea unei metodologii de învățare, indiferent de natura ei sau de compartimentul în care are loc, fără a se aborda toate problemele referitoare la orientarea, organizarea și structurarea spațială. Formarea acestora se realizează plecând de la experiența concretă a copilului, prin intermediul unei educații psihomotorii diferențiate și chiar individualizate. Aceste structuri trebuie privite ca și capacități care se învață, se dobândesc experiențial, prin exercițiu și nu ca un dat înnașcut. Orientarea, organizarea și structurarea spațială sunt componente ale conduitei perceptiv-motrice care la rândul lor sunt elemente componente principale ale psihomotricității. Organizarea spațială nu este înnașcută, ci se construiește progresiv, în strânsă legătură cu evoluția mentală a copilului. După Le Neur și A. Lapierre (1976), etapele structurării spațiale sunt:

a) *Cunoașterea noțiunilor spațiale*

Este etapa în care copilul trebuie să învețe să se deplaseze în „spațiul obișnuit” și să învețe să situeze adecvat obiectele în spațiu, să perceapă formele, mărimile, cantitățile, să le identifice, să le discrimineze și să le ordoneze după un anumit criteriu.

b) *Orientarea spațială*

Este etapa în care copilul trebuie să învețe să orienteze obiectele, să perceapă ceea ce este orientat în aceeași direcție, să discrimineze identicul de simetric în diferite forme / figuri grafice, să perceapă sensul grafic, să poată situa obiectele în succesiunea dată în funcție de poziția ordinală.

Această etapă implică în mare măsură și memoria spațială, perceptivă și motrică, localizarea obiectelor în spațiu și în mișcare, precum și aprecierea direcțiilor.

c) *Organizarea spațială*

Presupune cunoașterea noțiunilor spațiale și capacitatea de orientare spațială. Această etapă duce la dezvoltarea capacității copilului de a-și organiza spațiul delimitat (foaia de hârtie, un anumit cadru spațial) în scopul realizării unor obiective. Organizarea spațială implică:

- organizarea spațiului în raport cu propria persoană, copilul devenind „punctul central”; organizarea spațiului din punct de vedere motor; organizarea spațiului având ca punct de referință mediul înconjurător; recunoașterea ansamblurilor organizate și reproducerea motrică a acestora prin activități de: discriminare vizuală, copierea unor desene, a unor figuri geometrice, reproducerea unor modele când variază unul sau mai multe elemente, construirea unor mozaicuri pe bază de modele, completarea unor modele prin sesizarea elementelor lacunare, perceperea obiectelor similare după formă, lungime, orientare, situare spațială, cantitate.

d) *Structurarea spațială*

Structurarea spațială implică:

- reorganizarea spațiului în raport cu schema corporală proprie și a altuia, cu obiecte statice sau mobile, în vederea adaptării gesturilor, mișcărilor la mediul înconjurător;
- capacitatea de a sesiza pozițiile simetrice și de a reproduce motric poziția simetrică;
- capacitatea de a transpune sau înlocui un element cu altul, de a reproduce un desen la o scară mai mare, de a inversa elemente (de exemplu culoarea);
- capacitatea de a înțelege relațiile spațiale, prezentate liniar sau neliniar; progresii simple de mărimi, cantități, culori; progresii complexe când variază unul sau mai multe elemente; succesiuni spațiale cu și fără reprezentare grafică.

În comparație cu orientarea și organizarea spațială, structurarea spațială reprezintă un efort suplimentar, implică o analiză intelectuală a datelor furnizate de orientarea și organizarea spațială, care se situează mai mult la nivel sezorio-motor. Structurarea spațială presupune abilități de orientare și organizare spațială deja elaborate,

Încercând să învățăm literele alfabetului cu unii dintre elevii clasei a III-a (clasă cu elevi cu deficiențe severe) am observat o lipsă accentuată în dezvoltarea conduitei perceptiv-motrice spațiale. Deficitele care sunt prezente aparțin atât planului perceptiv cât și celui motor, funcția perceptiv-motrică fiind sever afectată. Dacă în planul perceptiv apar deficite de orientare-organizare-structurare spațială cu repercursiuni în actul lexic, grafic și de calcul, pe plan motor apar deficite de coordonare sau de disociere a gesturilor, lentoare în organizarea acțiunilor. Toate acestea sunt semne ale unei indisponibilități motrice care sunt implicate în procesul de învățare a scrisului: litere deformate, trăsături tremurătoare, depășirea spațiului grafic, neglijență față de suportul material (rupe sau murdărește hârtia).

Astfel am decurs la investigarea nivelului funcției perceptiv-motrice și implementarea unui program de intervenție pentru o elevă din clasă cu scopul de a îmbunătăți aspecte legate de conduita perceptiv-motrică spațială, ca bază pentru învățare și structură comună tuturor activităților de cunoaștere.

Prezentarea cazului

Date personale:

Nume: D.L.

Sex: feminin

Data nașterii: 9 decembrie 2012

- Diagnosticul stabilit de specialiști este de deficiențe și tulburări asociate- deficiență mintală moderată, tulburări de vorbire, deficit atențional, imaturitate psihosocială cu deficit de socializare.

- Eleva prezintă interese slabe față de activitatea școlară. Chiar dacă este înscrisă în clasa a III-a, nu cunoștea la începutul anului școlar nici o literă și nici numerația 1-5. În învățarea literelor și a numerației am observat probleme foarte mari în orientarea în pagină și rând, însușirea noțiunilor spațiale, în orientarea și organizarea spațială.

- În sarcinile școlare pe care le primește este greu de susținut, are nevoie în permanență de încurajare, sprijin, susținere pentru a putea finaliza. Manifestă fluctuații de menținere susținută a atenției la sarcinile date precum și o instabilitate psihomotrică

Ca urmare a aplicării unor probe psihologice (testul Bender, proba Frostig, testul Reversal) am putut constata următoarele:

- Subiectul prezintă o întârziere în dezvoltarea funcției perceptiv-motrice

- Grav afectate sunt componentele de poziție și orientare spațială a unor elemente într-un spațiu dat, o transpunere deficitară a funcției vizual-motorii, relațiile spațiale dintre două elemente. Astfel nu are formată deprinderea de a percepe obiecte similare după formă, orientare și poziție, de a copia desene simple sau figuri geometrice după un model dat, o memorie spațială deficitară. Nu face deosebire între linia oblică, verticală și orizontală.

- Nu sunt însușite noțiunile sus-jos, în plan bidimensional, stânga-dreapta, în plan bidimensional și tridimensional.

- Prezintă o bună coordonare ochi-mână, însă are o slabă coordonare a mâinii pentru mișcările fine.

- Alte dificultăți apar discriminarea unor obiecte dintr-un ansamblu mai complex, o slabă capacitate de discriminare a identicului de simetric dar și o slabă capacitate de percepere corectă a cantității unor elemente.

Programul de intervenție

Programul cuprinde o paletă largă de jocuri și exerciții, structurate pe cele trei domenii fundamentale ale spațialității.

În demersul programului terapeutic s-au folosit o varietate de materiale didactice: obiecte tridimensionale (animale de pluș, incastre, chibrite, săgeți, cuburi), bidimensionale (cartonașe, jetoane, fișe individuale), dar și un set de exerciții motrice pe baza comenzilor verbale.

Durata intervenției este de 4 luni. Programul de lucru cu subiectul a fost realizat în 52 ședințe, cu o frecvență în medie de 3 ședințe pe săptămână. Durata unei ședințe a oscilat de la 15-20 minute la 30-35 minute, în funcție de tipul exercițiului, starea copilului, îndeplinirea scopului. Luând în considerare rezultatele obținute în faza inițială am aplicat elevei un program terapeutic cu scopul ameliorării deficiențelor din sfera orientării, organizării și structurării spațiale. Exercițiile sunt axate pe consolidarea noțiunilor sus-jos (în plan bidimensional), stânga - dreapta (plan bidimensional și tridimensional), exerciții din sfera pozițiilor și relațiilor spațiale (domenii la care copilul a obținut la teste un scor foarte slab).

Orientarea spațială cuprinde următoarele exerciții:

A. Exerciții privind noțiunile de mărime, lungime, formă, poziție:

- Jocul incastre, Jocul „Săgeata” și „Chibritele”, „Labirintul simplu”, „Umbrelele”, Joc de seriere, joc „Domino”

B. Exerciții de discriminare perceptiv-motrică:

- „Pantoful”, „Cănița”, joc de categorizare, „Colorează spațiul punctelor”, „Câți fluturași sunt?”, „Florile”, „Ce animale ai descoperit?”

C. Exerciții de memorie spațială:

- „Căsuțele”, „Spune cine a plecat”-variaanta 1, „Spune ce s-a schimbat?”, „Așează la fel cum a fost”

D. Exerciții de orientare pe baza noțiunilor spațiale:

- Joc Lotto „Iepurașul”, exerciții de localizare a obiectelor în spațiu, Probă de orientare în spațiu dreapta-stânga după Piaget-Head, „Unde este fluturașul?”, „Dreapta sau stânga”

Organizarea spațială cuprinde următoarele exerciții:

- Joc privind perceperea de atitudini corporale, Joc de identificare a pozițiilor dintre două persoane, Mozaic, Linia oblică, Obiecte similare - „Stegulețele”, „Aceași formă”, Copiere de modele.

Structurarea spațială cuprinde următoarele exerciții:

- „Floor- Puzzle”, exerciții de rotație a obiectelor în spațiu, joc de comparație perceptivă, exerciții din Reven Color, exerciții de completare a unor progresii simple.

În aplicarea programului, în care am insistat pe exersarea operaționalizării cu noțiunile spațiale: „stânga - dreapta”, „sus - jos”, „aproape - departe”, „înainte - înapoi”, în plan tridimensional și bidimensional, dar și pe formarea orientării, organizării și structurării spațiale, am constatat o evoluție bună. Relația copilului cu examinatorul este una armonioasă, manifestând un grad înalt de atașament.

Fiind vorba despre un copil hiperactiv, am făcut pauze chiar și în timpul unor exerciții, am oferit posibilitatea elevei de a manipula materiale, de a lucra pe cât posibil cu material concret. Pentru diversitate am folosit ca loc de desfășurare (pentru jocurile care nu au necesitat folosirea creionului sau a culorilor) parcul școlii.

Rezultate obținute

Progrese semnificative au fost obținute în orientarea și organizarea spațiului în funcție de noțiunile spațiale „stânga-dreapta”. Chiar dacă nu folosește în mod curent aceste noțiuni spațiale reușește să se raporteze la ele în mod corect. Progrese medii apar în recunoașterea dreapta-stânga a propriului corp, în executarea comenzilor verbale pe baza acestor noțiuni.

Am putea spune că subiectul își formează deprinderi necesare în discriminarea perceptiv-motrică, obținând „performanța” de a identifica desene ale obiectelor aflate într-un spațiu aglomerat; probleme mai există atunci când apare o diversitate de modele, acestea neputând fi discriminate corect. Se produc progrese în capacitatea de diferențiere a identicului de simetric, eleva demonstrând prin testele finale o atenție și o analiză sporită pentru acest gen de figuri.

Lucrând la clasă cu această elevă am putut constata că acest program a îmbunătățit capacitatea de scrierea traseului grafic al literelor pe care le-am învățat la clasă. Rămâne totuși deficitară organizarea spațială a unor elemente pe o grilă de orientare, structurarea spațială, recunoașterea din memorie a pozițiilor unor obiecte precum și aspecte de coordonare dinamică generală și a mâinii. Astfel putem spune că dezvoltarea psihomotricității presupune preachiții absolut necesare dezvoltării și structurării limbajului oral și scris. Deci educația copilului deficient mintal trebuie să fie mai întâi de toate o educație motrică și psihomotrică.

Dacă dezvoltarea motorie generală determină organizarea activității de coordonare și susținere a mișcărilor specifice în executarea semnelor grafice și în raport cu acestea o mai bună diferențiere între semnele trasate, organizarea și dezvoltarea spațială devine o condiție a perfecționării și discriminării în senzațiile vizuale, auditive, tactile, ce stau la baza formării abilităților de scris-citit. O bună exersare a scrisului este asigurată de precizia succesiunii mișcărilor în spațiul grafic.

Bibliografie

1. Albu C.(2006), *Psihomotricitatea*, Editura Institutul European, Iași ;
2. Epuran M.(1970), *Note asupra psihomotricității*, București ;
3. Păunescu, C., Musu I(1997), *Psihopedagogia specială integrată*, Editura Pro Humanitate ;
4. Păunescu C, și colab.(1997), *Terapia educațională integrată*, Editura Pro Humanitate, București.

EVALUAREA ȘI DIAGNOSTICUL COMPLEX AL ELEVILOR CU CERINȚE SPECIALE ÎN CONDIȚIILE EDUCAȚIEI INTEGRATE

profesor psihopedagogie specială ANAMARIA CANEA

profesor psihopedagogie specială VETA MARC

Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2, Bistrița

Educația integrată / incluzivă vizează în principal integrarea în structurile învățământului obișnuit a copiilor cu cerințe educative speciale pentru a le oferi un mediu benefic dezvoltării armonioase și echilibrate a personalității acestora. În categoria elevilor cu cerințe educative speciale intră copiii cu: deficiențe mintale, deficiențe senzoriale (vizuale și auditive), deficiențe fizice, tulburări de limbaj, tulburări de învățare, tulburări socio-afective și de comportament, și deficiențe asociate.

Sintagma „cerințe educative speciale”, se referă la cerințele în plan educativ ale categoriilor de persoane menționate mai sus, cerințe consecutive unor deficiențe de natură senzorială, fiziologică, psihomotrică, intelectuală sau ca urmare a unor condiții psihoafective, socioeconomice sau de altă natură. Aceste cerințe nu permit o valorificare în condiții normale a potențialului intelectual și aptitudinal de care dispune copilul și îi induc un sentiment de inferioritate ce accentuează condiția sa de persoană cu cerințe speciale.

Apariția și manifestarea deficienței / dizabilității este condiționată atât de afectarea funcțională a organismului (diagnosticul medical), cât și de factorii de mediu (familiali, psihologici, sociali etc.) care influențează activitatea și participarea copilului.

Una dintre condițiile unei integrări eficiente este evaluarea și diagnosticarea copiilor cu CES înainte de integrarea școlară.

Domeniile supuse evaluării sunt:

- evaluarea medicală care constă în examinarea clinică și paraclinică, efectuarea investigațiilor de laborator, pentru stabilirea unui diagnostic complet, care alături de celelalte rezultate ale domeniilor evaluate să conducă la determinarea tipului de deficiență. Acest tip de evaluare este coordonat de către medicii de specialitate.
- evaluarea psihologică se face prin raportarea la standardele existente, prin teste și instrumente specifice care vizează ariile de dezvoltare motorie, senzorială, cognitivă, afectiv-motivațională, socio-relațională și de autonomie personală. Acest tip de evaluare este coordonat de către psihologi.
- evaluarea educațională presupune stabilirea nivelului de cunoștințe, al gradului de asimilare și corelare a acestora cu capacitatea aptitudinală și nivelul intelectual al copilului, precum și identificarea cerințelor educaționale speciale. Acest tip de evaluare este coordonat de către psihopedagogi.
- evaluarea socială se referă la analiza calității mediului de dezvoltare a copilului (locuință, hrană, igienă, îmbrăcăminte, asigurarea securității fizice și psihice etc.), a factorilor de mediu (bariere și facilitatori) și factorilor personali. Acest tip de evaluare este coordonat de către asistenții sociali.

Echipa multidisciplinară care asigură evaluarea și diagnosticul copiilor cu CES este formată din personal specializat: medic specialist, psiholog clinician, psihoterapeut, educator, psihopedagog, logoped, asistent social, kinetoterapeut și consilier psihologic.

Demersul evaluativ în cazul copiilor cu CES străbate următoarele etape:

1. Evaluarea inițială - este constatativă și urmărește: identificarea, clasificarea și diagnosticarea copiilor cu CES; stabilirea potențialului actual al copilului; estimarea dezvoltării ulterioare, bazându-se pe potențialul individual și integrat al copilului; stabilirea încadrării pe grad sau a nivelului educațional; stabilirea elementelor de bază ale programului de intervenție personalizată.
2. Evaluarea formativă - este o evaluare continuă care scoate în evidență nivelul potențial al dezvoltării și urmărește inițierea unor programe de antrenament al operațiilor mentale. Ea nu este fixată pe deficit, ci evidențiază ceea ce știe și poate copilul, ce deprinderi și ce abilități are într-o anumită etapă a dezvoltării sale.
3. Evaluarea finală - are ca scop estimarea eficacității intervenției sau a programului, modificarea planului sau a programului în funcție de constatări și reevaluarea copilului și reconsiderarea deciziei.

Criteriile de evaluare sunt de mai multe tipuri:

- a) specifice fiecărui domeniu în parte (medicale, psihologice, educaționale și sociale);
- b) specifice încadrării într-un grad de handicap;
- c) specifice orientării școlare și profesionale.

Toate aceste tipuri de criterii se completează unele pe celelalte, din această cauză evaluatorii trebuie să aibă în vedere toate aspectele evaluării.

Când se evaluează fiecare domeniu al activității și participării trebuie precizate: *capacitatea* (nivelul cel mai înalt de funcționare pe care persoana îl poate atinge), *performanța* (ceea ce persoana realizează, în mod obișnuit în mediul său de existență) și *progresul* (corelarea a ceea ce poate persoana să realizeze, nivelul pe care îl poate atinge și așteptările sociale de la aceasta, comparând o stare inițială cu una finală).

Analiza și sinteza tuturor datelor rezultate în urma acestor evaluări ajută la stabilirea unui diagnostic formativ și la propunerea unor soluții de orientare a copiilor cu CES către serviciile adecvate.

Evaluarea și diagnoza copiilor cu CES este un proces complex, dinamic, unitar și de durată, care are drept scop formularea unei diagnoze complexe în vederea elaborării și aplicării intervențiilor terapeutice compensatoare și recuperatoare, orientarea școlară a copilului în condiții optime, favorizarea integrării sociale și școlare precum și normalizarea vieții copilului.

Evaluarea în vederea stabilirii cerințelor educative speciale ale unui elev și pentru orientarea școlară și profesională se realizează pe baza următoarelor principii:

- Evaluarea trebuie să fie subordonată interesului superior al elevului și axată pe potențialul real de dezvoltare al elevului;
- Evaluarea impune o examinare complexă și completă a componentelor relevante: medical, psihologic, pedagogic și social, precum și a interacțiunii dintre acestea;
- Evaluarea trebuie să fie unitară, să urmărească și să opereze cu aceleași obiective, metodologii, pentru toți elevii;
- Evaluarea trebuie să aibă un caracter multidimensional, să determine nivelul actual de dezvoltare, pentru a oferi un pronostic și recomandări privind dezvoltarea viitoare a copilului;
- Evaluarea presupune o muncă în echipă, cu participarea activă și responsabilizarea tuturor specialiștilor implicați, precum și un parteneriat autentic cu beneficiarii direcți și familiile acestora.

În cadrul educației incluzive, cadrele didactice trebuie să facă față unei mari diversități de elevi, astfel procesul de evaluare trebuie să pună accentul pe caracteristicile și realizările copiilor, pe modul în care fiecare copil poate dobândi cunoștințele cerute de curriculum.

Metodele și tehnicile de evaluare trebuie să le ofere elevilor posibilitatea de a-și evidenția potențialul și de a nu genera discriminări între elevi. Dacă un elev prezintă dificultăți de învățare, cadrele didactice responsabile trebuie să colaboreze cu cadrele specializate. Cele mai bune rezultate se obțin atunci când se lucrează în echipă. Totodată părinții și elevii au o importanță deosebită în procesul de evaluare, deoarece oferă informații legate de comportamentul copilului în afara școlii, modul de dezvoltare al copilului în prima parte a copilăriei, despre cât de eficiente sunt metodele de lucru cu copilul respectiv.

În luna iulie 2010 a fost aprobată Legea 151 privind serviciile specializate integrate de sănătate, educație și sociale adresate persoanelor cu tulburări din spectrul autist și cu tulburări de sănătate mintală asociate. Legea pune accent pe identificarea precoce, tratamentul, recuperarea și ameliorarea calității vieții și funcționării sociale a persoanelor menționate mai sus, în conformitate cu standardele stabilite prin normele metodologice de aplicare a prezentei legi. Aceste norme au fost elaborate, dar necesită unele modificări până definitivarea și publicarea actului în Monitorul Oficial al României.

Proiectul „Creșterea capacității autorităților publice locale din România în vederea sprijinirii copiilor cu dizabilități în cadrul propriilor familii”, inițiat și derulat de către Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului, Ministerul Muncii, Familiei și Protecției Sociale, în perioada martie 2010 – aprilie 2011, finanțat prin Mecanismul financiar al Spațiului Economic European, are ca scop creșterea gradului de accesibilitate a serviciilor de recuperare și reabilitare pentru copiii cu CES. În acest sens s-au înființat la nivelul Direcțiilor Generale de Asistență Socială și Protecția Copilului 20 de echipe mobile formate din psiholog, logoped, kinetoterapeut, asistent social, cadru medical-pediatru sau asistent medical care să ofere copiilor cu CES servicii de terapie de recuperare și reabilitare, consiliere psihologică, psihoterapie, informare medicală și socială. Se dorește scăderea procentului copiilor separați de părinți datorită dizabilității și creșterea numărului de familii cu copii cu CES care să beneficieze de sprijin de specialitate.

Profesioniștii pot oferi familiei copilului cu CES suportul necesar pentru îndeplinirea responsabilităților față de îngrijirea, creșterea, educația și îndrumarea acestuia. Prin interrelația copil cu CES - familie - echipă de profesioniști – comunitate - societate se pot asigura condiții de viață și de dezvoltare optime, restabilindu-se astfel un drept inalienabil al ființei umane: cel al respectării demnității sale.

În concluzie, evaluarea are multiple și diverse obiective, toate însă au ca finalitate includerea școlară și socială a copilului cu CES.

BENEFICIILE SOCIALE ALE INCLUZIUNII

prof. psihopedagogie specială - educație plastică ALEXANDRU CĂLUȘERIU
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 Bistrița

Integrarea este o abordare pozitivă care ajută la motivarea elevilor cu dizabilități să participe la activități sociale. Cu toate acestea, includerea afirmă că elevii cu dizabilități nu se adaptează la o structură de învățământ fixă; în schimb, structura este modificată, astfel încât stilurile de învățare ale fiecărui elev sunt îndeplinite. Integrarea îmbunătățește abilitățile sociale și îi expune pe elevi să se adapteze la structura tipică a clasei.

Cu toate acestea, incluziunea îi motivează pe copiii cu nevoi speciale să participe la fiecare activitate școlară prin creșterea nivelului lor de încredere. Elevii pot stabili un nivel în clasă prin abordarea incluziunii. Elevii pot dezvolta un sistem de înțelegere prin împărtășirea materialelor și a suportului comportamental cu ajutorul cadrului de incluziune.

Copiii învață prin exemplu. Fie că învață anumite comportamente de la familia lor și de la părinți, colegi de școală sau profesori și figuri de autoritate, copiii învață cum ar trebui să se comporte pe baza exemplelor care le sunt prezentate. Pentru mulți copii cu nevoi speciale din clasele speciale, exemplul dat zilnic pentru ei acolo este pur și simplu alți copii cu nevoi speciale, prin urmare, se obișnuiesc cu acel mediu restrâns (*De Vivo*, 2013). În timp ce copiii cu nevoi speciale pot beneficia de petrecerea timpului cu alți copii cu nevoi speciale, pot apărea probleme atunci când își petrec tot timpul cu copii cu probleme comportamentale similare. Incluziunea îmbunătățește învățarea atât pentru elevii clasificați, cât și pentru cei neclasați. La urma urmei, mulți copii învață prin exemplu și pot începe să imite comportamente care nu sunt benefice pentru ei (*De Vivo*, 2013).

Fiind într-o clasă cu copii care nu au probleme de comportament, unele persoane cu nevoi speciale pot fi capabile să dezvolte abilități sociale mai bune prin exemplu. Când sunt incluși copiii care au probleme de învățare, elevii fără dizabilități tind să aibă performanțe academice mai bune. De exemplu, un profesor este mai înclinat să despartă instrucțiunile în părți mai fine sau să repete instrucțiunile dacă are un elev în sală care este surd, orb sau are un handicap de dezvoltare (*De Vivo*, 2013).

Chestiunea incluziunii este dezbătută cu pasiune, dar majoritatea susținătorilor (*Daly*, 2017) consideră că participarea la cursuri regulate și petrecerea timpului în clasele standard, chiar dacă nu o fac cu normă întreagă, pot ajuta copiii cu nevoi speciale să se adapteze mai bine la restul lumii – o lume care este formată predominant din alții care nu au aceleași nevoi. Mulți susținători ai incluziunii depline (*Daly*, 2017) cred că copiii cu nevoi speciale care participă la cursuri obișnuite vor fi mai bine pregătiți pentru a face față lumii în anii adolescenței și în viața adultă, datorită expunerii lor la copiii fără nevoi speciale. Pentru mulți copii cu tulburări de dezvoltare care ar putea depune eforturi pentru a le depăși, asta înseamnă prietenii și situații de muncă mai ușoare mai târziu în viață și un șoc general mai mic atunci când vine vorba de adaptarea la lume mai târziu (*De Vivo*, 2013).

Copiii cu nevoi speciale pot fi capabili să dezvolte abilități sociale mai bune participând la cursuri regulate și petrecând timp cu alți copii care nu au nevoi speciale, dar problema merge în ambele sensuri. Un lucru pe care mulți susținători ai incluziunii tind să-l uite este că copiii care nu au nevoi speciale își pot dezvolta abilități sociale și empatie mai bune, fiind în sălile de clasă cu copii cu nevoi speciale (*De Vivo*, 2013).

Problema principală este că profesorii din clasele de masă rareori au educația sau expertiza necesară pentru a lucra cu dizabilități complexe care nu includ dificultăți de comportament. Ratele diagnosticelor de autism, de exemplu, cresc exponențial, iar copiii cu

astfel de afecțiuni necesită acomodare foarte specială, inclusiv proporții ridicate dintre profesor și elev, educatori cu pregătire extinsă și specializată, terapeuți suplimentari și lucrători în domeniul sănătății mintale și medii concepute pentru a reduce stresul (Giese, 2016).

Includerea persoanelor cu dizabilități în activitățile de zi cu zi și încurajarea acestora să aibă roluri similare cu semenii lor care nu au un handicap este includerea dizabilității. Aceasta implică mai mult decât simpla încurajare a oamenilor; necesită asigurarea faptului că politicile și practicile adecvate sunt în vigoare într-o comunitate sau organizație.

Incluziunea ar trebui să conducă la o participare sporită la rolurile și activitățile de viață din punct de vedere social - cum ar fi a fi elev, lucrător, prieten, membru al comunității, pacient, soț, soț, partener sau părinte.

Activitățile așteptate din punct de vedere social pot include, de asemenea, angajarea în activități sociale, utilizarea resurselor publice, cum ar fi transportul și bibliotecile, deplasarea în cadrul comunităților, primirea de îngrijiri medicale adecvate, relațiile și bucuria de alte activități de zi cu zi.

În concluzie, reținem faptul că incluziunea, în relație cu persoanele cu dizabilități, este definită ca includerea persoanelor cu dizabilități în activitățile de zi cu zi și asigurarea accesului la resurse și oportunități în moduri similare cu semenii lor fără dizabilități. Susținătorii drepturilor persoanelor cu dizabilități definesc adevărata incluziune ca fiind orientată spre rezultate, mai degrabă decât concentrată doar pe încurajare. În acest scop, comunitățile, întreprinderile și alte grupuri și organizații sunt considerate incluzive dacă persoanele cu dizabilități nu se confruntă cu bariere în calea participării și au acces egal la oportunități și resurse. Barierele comune în calea incluziunii sociale și economice depline a persoanelor cu dizabilități includ mediile fizice inaccesibile și metodele de transport public, lipsa dispozitivelor și tehnologiilor de asistență, mijloace de comunicare neadaptate, lacune în furnizarea de servicii. Prejudecăți discriminatorii și stigmatizarea în societate și sisteme și politici care fie sunt inexistente, fie care împiedică implicarea tuturor persoanelor cu o afecțiune de sănătate în toate domeniile vieții.

Susținătorii incluziunii susțin că una dintre barierele cheie în calea incluziunii este în cele din urmă modelul medical al dizabilității, care presupune că o dizabilitate reduce în mod inerent calitatea vieții individului și urmărește utilizarea intervenției medicale pentru a diminua sau corecta dizabilitatea. Intervențiile se concentrează pe terapii fizice și/sau mentale, medicamente, intervenții chirurgicale și dispozitive de asistență. Susținătorii incluziunii, care aderă în general la modelul social al dizabilității, susțin că această abordare este greșită și că cei care au deficiențe fizice, senzoriale, intelectuale și/sau de dezvoltare au rezultate mai bune dacă, în schimb, nu se presupune că au un nivel mai scăzut al vieții și nu sunt privite ca și cum ar trebui să fie „reparate”.

Bibliografie

1. Daly, L. (2017). Being educated in mainstream school hugely benefits children with special needs. Retrieved from independent.ie: <http://www.independent.ie/life/family/learning/being-educated-in-mainstream-school-hugely-benefits-children-with-special-needs30516620.html>
2. De Vivo, Marcela. (2013). How Inclusion Can Benefit Special Needs Children Socially. Retrieved from <http://thesocialexpress.com/how-inclusion-can-benefit-special-needs-children-socially/>

PLANUL DE INTERVENȚIE PERSONALIZAT INSTRUMENT UTIL ÎN RECUPERAREA ELEVILOR CU C.E.S. INTEGRAȚI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

profesor psihopedagogie specială CRISTINA MARIANA CRIȘAN
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 Bistrița

Planul de intervenție personalizat corespunde nevoii de abordare cât mai individualizată a problemelor de învățare și identifică modalitatea potrivit căreia fiecare problemă trebuie cunoscută și tratată individualizat. El este un instrument conceput să răspundă nevoilor personale ale unui copil aflat în dificultate. Elaborarea planului de intervenție se înscrie într-un demers global în care se realizează la început evaluarea forțelor, identificarea dificultăților, cunoașterea resurselor, un diagnostic prescriptiv și etapele preconizate pentru intervenție. Planul de intervenție personalizat este privit ca un instrument educațional de planificare și programare a activităților educațional - terapeutice și de cercetare a intervențiilor. În cele ce urmează o să prezint un exemplu de plan de intervenție personalizată.

I. INFORMAȚII GENERALE

Nume și prenume: M.I.

Data nașterii: 24.06.2011

Clasa: a V-a

Informații psihologice:

- √ **QI = 61-Dizabilitate intelectuală ușoară / Raven clasic;**
- √ **Vârsta mentală situată în intervalul 5-6 ani / Testul omului;**
- √ **motricitate globală bună;**
- √ **coordonare motorie și motricitate fină deficitare, nu are răbdare;**
- √ **cunoaște schema corporală proprie, a partenerului și a relațiilor dintre obiecte;**
- √ **lateralitate dreaptă;**
- √ **orientare spațială adecvată;**
- √ **orientare temporală deficitară;**
- √ **percepție vizuală, auditivă, tactilă adecvate;**
- √ **capacitate deficitară de a reproduce grafic un model dat, stil impulsiv de analiză și redare;**
- √ **memoria preponderent mecanică, volum redus;**
- √ **atenție instabilă, gradul de concentrare scăzut și fluctuant în funcție de dispoziția emoțională și interesul pentru anumite sarcini;**
- √ **motivație extrinsecă față de sarcinile școlare, așteaptă să fie solicitată, necesită supraveghere, tendință accentuată de abandon;**
- √ **vocabular relativ sărac, limitat, dezacorduri numeroase;**
- √ **refuză sarcini școlare;**
- √ **cerc largit de prieteni, extrem de sociabilă;**

II. INFORMAȚII CURRICULARE

Comportament cognitiv:

Citit-scris:

√ recunoaște unele litere învățate (A, U, O) pe care le reproduce cu dificultate în scris, izolat, nu are format câmpul silabic, organizare deficitară în pagină;

√ identifică sunetul inițial în pronunția unui cuvând dacă se insistă prelungit pronunția acestuia;

Matematică:

√ numără mecanic 0-10;

√ rezolvă exerciții de raportare cantitate-număr și invers cu erori, lucrează extrem de impulsiv fără a verifica modul de răspuns final;

√ recunoaște numerația 0-10 cu mici erori;

√ în completarea unui șir lacunar are nevoie de numerația afișată;

√ alege corect numere mari sau mici din perechi de numere date;

√ nu are achiziționată schema mâinii;

√ nu rezolvă calcule elementare 0-10, nu stămânește semnificația +, -, =.

Obiective:

√ să-și dezvolte vocabularul;

√ să-și dezvolte abilitățile de scris-citit;

√ să-și dezvolte abilitățile de comunicare orală;

√ să-și dezvolte abilitățile de calcul matematic în centrul 0-10/20;

√ să rezolve probleme date de expresii matematice.

Activități de învățare

Texte suport pentru formarea câmpului silabic:

- exerciții de dezvoltare a auzului fonematic;
- exerciții de verbalizare, după model;
- exerciții de tipul “întrebare – răspuns”
- exerciții de identificare și denumire a unor obiecte, acțiuni cunoscute;
- exerciții de alcătuire de propoziții simple cu, cuvinte date;
- exerciții de analiză fonematică;
- exerciții de scriere a unor cuvinte monosilabice cu literele studiate pe tabla magnetică, caiet, fișe de lucru spațiate corespunzător;
- exerciții de transcriere de litere, cuvinte, propoziții;
- exerciții de scriere după dictare a literelor, cuvintelor, propoziții;
- exerciții de asociere a cuvintelor scrise cu imagini ale lucrurilor denumite de aceste cuvinte;
- exerciții de scriere a denumirii obiectelor din imagini.

Operații în centrul 0-10/20, fără trecere peste ordin:

- deducerea tehnicii de calcul oral și în scris;
- exerciții de descompunere a unui nr. într-o sumă;
- evidențierea valorii neutre a nr. 0, ca termen al adunării;
- utilizarea și aplicarea terminologiei specifice adunării;
- rezolvare de probleme cu date numerice;

- utilizarea și aplicarea terminologiei specifice scaderii;
- rezolvare de probleme cu date numerice;
- evidențierea faptului că scăderea nu este nici comutativă nici asociativă;
- exerciții de stabilire a algoritmilor de calcul;
- formularea de exerciții și probleme pornind de la modele cunoscute;
- exerciții de completare a termenilor lipsă;
- exerciții cu alegere multiplă;
- exerciții de analiză a datelor problemelor;
- exerciții de reprezentare grafică a datelor problemelor;
- exerciții de rezolvare a problemelor folosind metoda reprezentării grafice;
- exerciții de identificare, de descriere, de reproducere după șablon și fără model a principalelor forme geometrice;
- exerciții de identificare a unității monetare: monezile și bancnotele - prezentare, numărare, comparării, operare;
- exerciții de identificare a unităților de masă: gramul și kilogramul - prezentare, comparării, operare;
- exerciții de identificare a unităților de lungime: metru, centimetru, kilometru.

Bibliografie:

1. Ionel Moșu, Ghid de predare învățare pentru copiii cu cerințe educative speciale: culegere de texte, Asociația Reninco România, București, 2000.

AVANTAJE ȘI DEZAVANTAJE ALE ȘCOLARIZĂRII ÎN UNITĂȚI DE ÎNVĂȚĂMÂNT SPECIAL VS. ȘCOLI DE MASĂ

profesor psihopedagogie specială IONELA-MARIA DEAC
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 Bistrița

Educația incluzivă înseamnă un sistem de furnizare a educației care îi întâmpină pe toți copiii într-un mediu de învățare comun. Potrivit UNICEF, educația incluzivă înseamnă toți copiii în aceleași săli de clasă, în aceleași școli și oportunități reale de învățare pentru grupurile care au fost în mod tradițional excluse.

Majoritatea țărilor folosesc acum un concept incluziv. Potrivit statisticilor, educația incluzivă a fost deja introdusă în 75% din țări. Dar rezultatele implementării și eficacitatea acesteia depind în primul rând de condițiile socio-economice, de tradițiile educaționale și culturale.

Elevii cu CES au nevoie de sprijin susținut în activitățile de învățare. Acest lucru poate fi livrat într-o școală din învățământul special sau într-o clasă obișnuită din școala de masă.

Școlile din învățământul special sunt diferite de școlile obișnuite prin faptul că răspund în special elevilor cu provocări educaționale. Acestea sunt concepute, dotate cu personal și au resursele necesare pentru a oferi sprijinul potrivit copiilor cu nevoi unice și oferă elevilor sprijin specific pentru a le permite să îndeplinească obiectivele educaționale adecvate vârstei. Ele nu au o abordare "universală" a educației. În schimb, acestea oferă programe personalizate pentru a satisface combinația unică de nevoi a fiecărui elev, care includ nu doar învățarea, ci și nevoile sociale și emoționale.

Principalele avantaje ale programelor oferite de școlile din învățământul special:

- Sprijin necesar: elevii primesc sprijinul de care au nevoie pentru a profita la maximum de educația lor. Focalizarea este pe cerințele individualizate ale învățării fiecărui elev și pot adapta instruirea pentru a se potrivi nevoilor de învățare ale fiecărui copil.
- Programe personalizate: acestea pot include adaptări, modificări sau remedieri. Unii copii au nevoi speciale de învățare care fac dificilă adaptarea lor fără un program special de intervenție. Acest lucru se poate datora gradului de excepționalitate al copilului sau complexității excepționalităților care interacționează.
- Profesori calificați: profesorii au pregătire specializată în învățământul special.
- Predare diferențiată: instruirea este adaptată elevilor pentru a satisface nevoile lor unice de învățare.
- Numărul redus de elevi din clase permite abordarea diferențiată a elevilor. Procedând astfel, fiecărui copil din școală i se oferă oportunitatea de a se implica și de a învăța cu succes, realizând astfel adevăratul potențial.
- Resurse și servicii speciale: pot fi disponibile resurse și servicii speciale. Aceasta poate include consiliere academică și psihologică, terapie de vorbire și limbaj, terapie fizică și ocupațională și mijloace de învățare.
- Adaptarea: elevii învață și interacționează cu colegii care se confruntă cu aceleași provocări. Aceasta poate include dificultăți de învățare, întârzieri în dezvoltare sau probleme comportamentale și fizice.

Mulți copii se dezvoltă urmând programul unor școli speciale. Totuși, așa cum am văzut, deși aceste programe pot fi eficiente, ele au și potențiale dezavantaje. Prezentăm principalele surse de îngrijorare:

- **Lipsa de integrare:** elevii pot învăța și interacționa doar cu colegii cu nevoi speciale. Astfel, ei nu vor fi expuși unei game largi de influențe.
- **Stigmatizare:** eticheta nevoi speciale poate avea o conotație negativă sau stigmatizare. A fi într-un program cu nevoi speciale poate întări acest lucru.
- **Relații sociale:** elevii dintr-o clasă cu nevoi speciale pot avea probleme în legătură cu alți copii din clasă sau școală. Acest lucru le poate împiedica adaptarea socială.
- **Expectanțe reduse:** educația specială implică uneori reducerea așteptărilor.
- **Tranziția la o școală obișnuită:** unii consideră dificilă trecerea de la o școală cu nevoi speciale la o școală obișnuită. Aceasta poate viza atât adaptarea academică, cât și adaptarea socială și emoțională.

Părinții au posibilitatea să aleagă pentru copil și varianta școlii de masă, care la rândul ei oferă o serie de oportunități elevilor cu CES.

- Permite fiecărui elev să participe pe deplin la mediul de învățare care este conceput pentru toți elevii și este împărtășit cu colegii din mediul educațional ales.
- Directorul, profesorii, părinții și alții trebuie să lucreze împreună pentru a determina cele mai eficiente modalități de a oferi elevilor o educație de calitate.
- Obiectivele educaționale sunt stabilite și dezvoltate în funcție de nevoile și abilitățile fiecărui elev.
- Oferirea unui răspuns pozitiv la diversitatea și diferențele copiilor este una dintre caracteristicile majore ale educației incluzive.
- Se concentrează pe satisfacerea nevoilor educaționale ale tuturor copiilor prin dezvoltarea activităților de predare-învățare de calitate.
- Toți elevii primesc o educație care se adresează nevoilor lor individuale și niciun elev nu este exclus în funcție de tipul sau gradul de dizabilitate.
- Educația incluzivă permite tuturor membrilor unei școli, de exemplu administrația, personalul, studenții și părinții să promoveze acorduri de predare cooperantă și colaborativă.

Avantajele includerii elevilor în școlile de masă sunt numeroase. Cu toate acestea, indiferent de intenție, educația incluzivă are dezavantaje. Unele dintre dezavantajele sunt menționate mai jos:

- Profesorii pot simți că nu sunt echipați sau instruiți să lucreze cu copiii cu nevoi speciale.
- Copiii cu dizabilități pot fi supuși hărțuirii de către ceilalți copii, deoarece le poate fi dificil să formeze relații sociale.
- Unii copii se pot simți inadecvați lângă copiii fără dizabilități, scăzând astfel stima de sine, ceea ce le-ar îngreuna concentrarea.
- Elevii care au nevoie de servicii de educație specială pot avea nevoie de acomodații suplimentare pentru a trece peste ziua de școală. Poate fi dificil pentru un profesor dintr-o clasă de educație incluzivă să ofere aceste acomodări unui elev cu nevoi speciale fără a distrage atenția celorlalți elevi.
- Într-un sistem de educație incluzivă, elevii cu nevoi speciale au nevoie de săli de clasă adaptate pentru a le satisface nevoile, ceea ce reprezintă un dezavantaj principal.
- Copiii cu dizabilități de învățare rămân în urmă atunci când primesc instrucțiuni într-o clasă incluzivă.
- Situația educației incluzive încetinește în procesul de învățare elevii fără dizabilități, deoarece profesorul trebuie să se asigure constant că elevii cu dificultăți de învățare sunt la egalitate cu elevii obișnuiți prin repetarea conceptelor.

- Profesorii, care sunt mereu dedicați elevilor, trebuie să se concentreze în special pe copiii cu nevoi speciale din clasă și trebuie să aibă grijă și de copiii normali; acest lucru îi face pe profesori să fie suprasolicitați și s-ar putea să nu poată conduce cursul în mod corespunzător.
- Sistemul de educație incluzivă poate crea segregare în rândul elevilor, deoarece unii elevi ar putea să nu înțeleagă de ce cei cu nevoi speciale primesc mai puține critici, mai puține teme sau mai multă atenție.

Credem că educația incluzivă funcționează, dar este nevoie de un efort susținut pentru a identifica toate barierele din calea educației și a le înlătura, de la curricula până la pedagogie și predare. Sistemul de educație incluzivă are multe avantaje cu dezavantaje specifice și inevitabile, important este ca factorii implicați în actul educațional să reducă dezavantajele.

În același timp școlile de învățământ special sunt o opțiune excelentă pentru mulți copii. Ele oferă instruire personalizată, asistență specializată, resurse și servicii esențiale. Uneori, totuși, acestea pot duce la o lipsă de integrare, probleme de tranziție la o școală obișnuită și stigmat negative.

Bibliografie:

1. UNICEF. *Educație incluzivă: Fiecare copil are dreptul la educație și învățare de calitate*. <https://www.unicef.org/education/inclusive-education>
2. <https://www.ourkids.net/school/special-needs-school-benefits>
3. <https://www.mizanurmizan.info/inclusive-education-definitions-characteristics-advantages-and-disadvantages-of-inclusive-education/>
4. https://briolight-com.translate.google.com/en/advantages-and-disadvantages-of-inclusive-education/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=ro&_x_tr_hl=ro&_x_tr_pto=sc

STUDIERE ȘI ACTIVITĂȚI PENTRU ELEVII CU C.E.S.

profesor psihopedagogie specială ILDIKO DURA
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 Bistrița

Elevii cu C.E.S.

Copiii cu dizabilități se încadrează în grupul elevilor cu C.E.S. în urma evaluării, diagnozei, prognozei. Evaluarea educațională a copiilor cu C.E.S. are o funcție complexă: diagnostică, motivațională, de monitorizare, orientare școlară. Se evaluează în domeniile: psihomotor, socio-afectiv, cognitiv.

Un proces eficient de evaluare cuprinde mai multe etape:

- se identifică scopul și obiectivele evaluării;
- se selectează metodele, procedeele, tehnicile, instrumentele de evaluare;
- se identifică criteriile de evaluare și nivelul minim de reușită;
- se aplică probele;
- se analizează rezultatele și se prezintă celor care au dreptul.

Elevii cu C.E.S. au unele caracteristici: întârziere de maturitate cu un comportament narcisist și egocentric; reținere - retragere față de școală din cauză că sunt speriați de activitatea școlară; incapabili să înțeleagă informațiile sau au capacitatea de a înțelege dar nu reușesc să redea cele știute; sunt copleșiți de sarcinile școlare, chiar dacă știu cum să le rezolve, dar nu au capacitatea de rezolvare practică. Gândirea are câteva caracteristici: vâscozitate genetică, rigiditatea reacțiilor și a comportamentului adaptiv.

În cadrul C.E.S. se practică: utilizarea curriculum-ului diferențiat (selectarea și organizarea conținuturilor și metodelor de predare/evaluare, la nivelul ritmului și stilului de învățare a elevului); adaptarea curriculum-ului în funcție de cerințele / abilitățile elevului.

Activitățile de adaptare curriculară au un rol de progres școlar și conțin următoarele principii:

- principiul interesului superior al copilului;
- principiul egalizării șanselor;
- principiul toleranței și valorificării tuturor diferențelor;
- principiul individualizării procesului de educație pentru fiecare elev;
- principiul flexibilității curricular;
- principiul flexibilității activității didactice;
- principiul managementului educațional participativ;
- principiul cooperării și parteneriatului social.

Practici specifice pentru elevii cu C.E.S.:

- activități diferite pentru elevi în funcție de gradul de dezvoltare;
- materiale didactice diverse;
- proiectarea activității individuale pe baza gradului de complexitate;
- opțiuni multiple în alegerea sarcinilor de lucru (Alois Gherguț, 2001, p. 20).

Copiii cu dizabilități se încadrează în grupul elevilor cu C.E.S. în urma evaluării, diagnozei, prognozei. Evaluarea educațională a copiilor cu C.E.S. are o funcție complexă: diagnostică, motivațională, de monitorizare, orientare școlară. Se evaluează în domeniile: psihomotor, socio-afectiv, cognitiv.

Un proces eficient de evaluare cuprinde mai multe etape:

- se identifică scopul și obiectivele evaluării;
- se selectează metodele, procedeele, tehnicile, instrumentele de evaluare;

- se identifică criteriile de evaluare și nivelul minim de reușită;
- se aplică probele;
- se analizează rezultatele și se prezintă celor care au dreptul.

Se recomandă selectarea strategiilor didactice în funcție de categoriile de C.E.S. al elevilor:

1. **Dizabilități intelectuale:** organizarea clasei pe centre de interes (creare de zone de lucru, alternarea stilurilor de învățare, diversificarea activităților); organizarea clasei pe forme de lucru (activități pe grupuri, perechi, individual); crearea ambianței emoționale pozitive (sentiment de siguranță, valorizare reușită, dezvoltarea motivației); încurajarea permanentă.
2. **Tulburări specifice de învățare:** cunoașterea modului de învățare (observare, convorbire, evaluare); cunoașterea necesităților (observare, analiză rapoarte de evaluare, informare din surse diferite); evaluarea punctelor forte (testare, jocuri de rol, observare); colaborare cu subiecți implicați (psiholog, medic, alte cadre didactice, părinți);
3. **Dizabilități de vedere:** activități de susținerea independenței (însoțire, cunoașterea principalelor trasee); includerea în colectivul clasei (activități extracurriculare, ședințe cu părinții; scrierea cu litere de dimensiuni mai mari; adaptarea strategiilor didactice (prezentare grafică, folosire imaginilor de dimensiuni mari, utilizare TIC).
4. **Dizabilități de auz:** organizarea clasei în semicerc (comunicare simetrică, citire labială); formularea clară și concisă a sarcinilor; repetarea sarcinilor.
5. **T.S.A.:** activități de comunicare (convorbiri, excursii); activități de relaționare (comunicare profesor-elev, comunicare elev-elev, socializare în afara școlii); diferențierea sarcinilor.

Dezvoltarea cognitivă a copilului cu C.E.S.

Dezvoltarea cognitivă e legată de modul în care gândim, executăm, înțelegem ceea ce vedem, explorăm mediul. E un proces de extragere, prelucrare, evaluare a informațiilor despre lumea în care trăim.

Sistemul cognitiv este un sistem fizic cu două proprietăți: de reprezentare și de calcul. Dependența sistemului cognitiv de o structură materială, nu e o dependență strictă. Același sistem cognitiv sau tip de procesare a informației, poate fi implementat în sisteme fizice total diferite. Sistemele fizice care sunt sisteme cognitive sunt acele care au capacitatea de reprezentare și de calcul. Un sistem fizic pentru a fi socotit un sistem cognitiv, dispune o proprietate ce constă în manipularea reprezentărilor pe baza unor reguli.

Procesele cognitive se dezvoltă în timp și produc capacități: utilizarea tehnicilor de memorizare mai rapidă și fidelă; proprii evaluări tot mai corecte; realizarea mai sigură a activităților.

Procesele cognitive se împart pe două grupuri:

- a) procese cognitive directe: percepția + atenția;
- b) procese cognitive indirecte: memoria + gândirea + imaginația.

Particularitățile procesului cognitiv al elevilor cu C.E.S.:

- a) Percepție confuză – sunt probleme de percepție și nu se primesc informații clare, suficiente. Nu se pot înțelege detaliile și ansamblul unei situații.
- b) Aptitudini reduse de rezolvarea problemelor: se abordează problemele impulsiv, dezorganizat, fără sistematizare. Se remarcă orientare greșită, lipsă de eforturi pentru definirea corectă a problemei.
- c) Probleme de orientare spațială și lipsă de ordonare.

- d) Comportament impulsiv: nu pot aborda problemele într-un mod sistematic. Deseori nu înțeleg instrucțiunile primite și reacționează impulsiv la atitudinea celorlalți pentru răspunsurile lor false sau incomplete.
- e) Lipsa aptitudinilor de planificare: elaborează greu etapele planului de realizare a unui obiectiv.
- f) Memorie mediocră: uită repede informațiile, regulile. Se suprapun problemele de memorie auditivă și vizuală.
- g) Comunicare egocentrică: are o lipsă de diferențiere față de alte persoane. Din această cauză, comunicarea e limitată în ce privește detaliile, precizia și logica.

Soluții de integrare școlară a elevilor cu dizabilități intelectuale și dificultăți cognitive sunt:

- stabilirea cerințelor individuale de învățare și planificarea activităților adecvate nivelului de dezvoltare;
- promovarea interacțiunilor sociale;
- strategii de grupare diferită – activități individuale, pe perechi, pe grupuri;
- sprijinul – înțelegerea cadrelor didactice că elevii vor avea dificultăți de citire, scriere, vorbire, calcul.

Exerciții – activități pentru stimulare cognitivă:

- exerciții - joc de stimulare polisenzorială: vizuale, auditive, olfactive, gustative, tactile;
- exerciții de formare și dezvoltarea psihomotricității: de coordonare oculo-motorie, de organizarea schemei corporale și lateralității, de orientare / organizare spațială și temporală;
- exerciții de dezvoltarea proceselor psihice: de dezvoltarea reprezentărilor vizuale - auditive - tactile, de analiză și sinteză perceptuală în plan mental, de comparație și clasificare, de generalizare și abstracționare, de dezvoltarea memoriei vizuale și auditive, de atenție; de comunicare verbală - nonverbală.

Bibliografie;

1. Chiș V., Manea D., Molnar P., Stan C. (coordonatori - 2013). *Abordări curriculare; Aplicații în învățământul incluziv*, Cluj Napoca, Editura EIKON.
2. Mitrofan, D.L. (2019), *Strategii de lucru pentru copiii cu probleme de comportament și hiperactivitate*, București, Editura C&T Strategic Business Partners;

MODUL ÎN CARE ÎNVĂȚĂMÂNTUL INCLUZIV ÎI INFLUENȚEAZĂ PE ELEVII FĂRĂ DIZABILITĂȚI

profesor educator VICTORIA FLOREAN
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 Bistrița

Deoarece educația incluzivă se referă la o educație de calitate pentru toți, este important să ne uităm la beneficiile potențiale ale incluziunii pentru toți elevii. În acest sens, faptul că majoritatea cercetărilor privind educația incluzivă se referă la categorii de cursanți, în special la cei cu dizabilități și alte CES, ne poate determina să trecem cu vederea impactul asupra altor colectivități de elevi și acest fapt poate să nu fie în concordanță cu o definiția educației incluzive (Messiou, 2017). Obiectivul extinderii și universalizării unei abordări incluzive ar conduce la existența unor dovezi care să indice că aceasta este pozitivă – sau cel puțin nu negativă – pentru toți elevii, inclusiv pentru cei fără CES.

Din acest motiv, unele studii au luat în considerare impactul incluziunii asupra elevilor fără nevoi speciale. Unele dintre aceste studii au examinat dezvoltarea atitudinilor elevilor, a empatiei și a înțelegerii celorlalți. De exemplu, *Smith și Williams* (2001) au arătat că copiii fără dizabilități pot fi sensibili la consecințele diferitelor tipuri de deficiențe și, în general, au o percepție pozitivă asupra capacităților copiilor cu diferite tipuri de deficiențe, ceea ce are implicații pozitive pentru incluziune. *Tafa și Manolitsis* (2003) au descoperit că copiii cu dezvoltare tipică, educați în cadrul unor programe incluzive cu copii cu CES au înregistrat o creștere a respectului, a conștientizării și acceptării nevoilor semenilor lor, dezvoltând mai puține prejudecăți și învățând să fie mai empatici față de persoanele cu dizabilități, conform perspectivelor părinților.

Acest lucru este în concordanță cu alte studii care au concluzionat că educația incluzivă poate juca un rol în provocarea atitudinilor invalidante prin transformarea atitudinilor copiilor fără dizabilități față de persoanele cu dizabilități, contribuind astfel la construirea unei societăți mai incluzive (Beckett, 2009). *Grütter și colab.* (2017) au analizat rolul prieteniei între elevii cu și fără CES și au constatat că oportunitățile de a lega prietenii strânse între elevii cu și fără CES sporesc atitudinile pozitive ale elevilor fără CES față de elevii cu CES; aceasta sugerează faptul că educația incluzivă poate beneficia de practici educaționale care promovează în mod activ prietenia între elevii cu și fără CES. Cercetările au studiat, de asemenea, impactul incluziunii asupra dezvoltării abilităților cognitive, cum ar fi teoria minții (ToM), constatând că copiii fără CES educați în clase incluzive cu copii cu CES dezvoltă un ToM mai bun decât colegii lor educați în clase tradiționale (Smogorzewska et al., 2020). Conform lui *Smogorzewska et al.* (2020), o mai bună înțelegere a diversității, toleranței, acceptarea celorlalți și utilizarea comportamentelor prosociale în sălile de clasă incluzive par să promoveze dezvoltarea ToM.

Alte studii au explorat impactul asupra învățării academice. Deși unele studii constată că prezența elevilor CES în clasele obișnuite este legată de performanța ușor mai scăzută a colegilor lor fără CES (Hienonen și colab., 2018), concluziile diferitelor recenzii ale cercetărilor sugerează contrariul. *Ruijs și Peetsma* (2009) au relevat faptul că educația incluzivă are efecte neutre sau pozitive atât pentru elevii cu cât și fără CES în comparație cu educația non-incluzivă, în special în ceea ce privește rezultatele școlare.

Concentrându-se pe impactul asupra elevilor fără CES, *Kalambouka et al.* (2007) nu au arătat nicio dovadă a efectelor adverse ale includerii copiilor cu CES, indicând faptul că majoritatea constatărilor au implicat efecte pozitive sau neutre asupra copiilor fără CES. În mod similar, metaanaliza lui *Szumski, Smogorzewska și Karwowski* (2017) a subliniat un efect semnificativ și pozitiv – deși slab – al prezenței elevilor cu CES asupra performanței școlare a elevilor fără CES. În niciuna dintre condițiile examinate nu s-au constatat efecte negative semnificative; în contrast, acestea au fost în cel mai rău caz neutre și pozitive în multe cazuri.

Mai recent, *Kefallinou et al.* (2020) au semnalat în recenzia lor că includerea elevilor cu dizabilități nu a afectat negativ rezultatele învățării sau dezvoltarea socială a colegilor lor fără dizabilități și că a existat un impact mic, dar pozitiv, asupra performanței academice a elevilor fără CES. În plus, beneficiile educației incluzive au fost legate de practicile eficiente din clasă caracterizate prin interacțiuni de învățare, cum ar fi învățarea cooperativă și dialogică, tutoratul între egali sau rezolvarea de probleme în colaborare, care sunt benefice pentru toți elevii din clasă (*Kefallinou și colab.*, 2020). Așa cum se argumentează în aceste studii, rezultatele susțin ideea că educația incluzivă nu este împotriva dreptului majorității elevilor de a primi o educație de calitate, deoarece nu numai elevii cu CES, ci și cei fără CES, pot beneficia de pe urma educației împreună.

Una dintre caracteristicile cheie ale mediilor educaționale incluzive este oportunitatea de a avea interacțiuni de învățare bogate și diverse în rândul grupurilor de elevi eterogene. Rolul interacțiunilor sociale în învățarea și dezvoltarea copiilor a fost mult timp investigat de către psihologii educației încă de la debutul teoriei socioculturale a învățării (*Vygotsky*, 1978; *Bruner*, 1996). Conceptul lui *Bruner* despre comunitățile de elevi care se bazează pe învățarea reciprocă ne ajută să înțelegem beneficiile interacțiunilor de învățare între colegi în contexte de diversitate. Potrivit lui *Bruner* (1996), munca în grup în școli sub forma învățării reciproce permite un echilibru între individualitate și eficacitatea grupului, asigurându-se că fiecare progresa în funcție de abilitățile sale și oferind tuturor copiilor posibilitatea „de a intra în cultură cu conștientizarea despre ceea ce este vorba și ce poate face cineva pentru a-i face față ca participant” (p. 82). Spațiile interactive de învățare, în special atunci când sunt mediate de dialog, permit gândirea și învățarea colectivă, sporesc rezultatele academice, abilitățile sociale și coeziunea socială și sunt deosebit de benefice pentru grupurile vulnerabile de studenți (*Fernández-Villardón et al.*, 2020; *García-Carrión și colab.*, 2020). Prin urmare, obiectivele educației incluzive ar putea fi mai bine atinse atunci când sunt promovate astfel de medii de învățare interactive și dialogice.

Grupurile interactive (IG) și adunările literare dialogice (DLG) sunt medii specifice de învățare interactivă care iau în considerare valoarea diversității, a interacțiunii și a dialogului pentru învățare. Atât grupurile interactive, cât și adunările literare dialogice au fost identificate ca acțiuni educaționale de succes (SEA) care promovează rezultate educaționale de succes în diverse populații de elevi (*Flecha*, 2015).

În grupurile interactive, sălile de clasă sunt aranjate în grupuri mici de elevi (de exemplu, 4-5 elevi fiecare) care lucrează la activități de învățare instrumentală (în special alfabetizare și matematică) propuse de profesor, folosind interacțiunea și dialogul pentru a se ajuta reciproc la rezolvarea activității, în timp ce un voluntar din comunitate (de exemplu, un membru al familiei, un fost student sau un vecin) sprijină fiecare grup, dinamizând interacțiunile elevilor și ajutorul reciproc. Grupurile interactive stimulează învățarea școlară a elevilor și, datorită faptului că elevii sunt îndemnați să se ajute între ei, se îmbunătățește climatul școlar. De asemenea, sunt încurajate noile prietenii, precum și conviețuirea multiculturală (*García-Carrión și Díez-Palomar*, 2015; *Valero et al.*, 2018; *Zubiri-Esnaola et al.*, 2020).

Adunările literare dialogice constau în dezbaterile cărților din literatura clasică pe care elevii le-au citit anterior. După ce au fost de acord cu capitolele care vor fi discutate la următoarea întâlnire, elevii citesc textul individual sau cu ajutorul membrilor familiei lor, a unui profesor sau a unui coleg și selectează un text pe care l-au considerat relevant pentru a-l împărtăși la întâlniri. Acolo, ei discută și reflectă asupra textului pe baza principiilor învățării dialogice (Flecha, 2000). Adunările literare dialogice contribuie nu numai la o mai bună înțelegere a textului, dar, de asemenea, la îmbunătățirea abilităților de citire, raționament și argumentație ale elevilor și aprofundează înțelegerea perspectivei altora și a bunăstării emoționale (García-Carrión, 2015; Garcia et al., 2018, Foncillas și colab., 2020).

Bibliografie:

1. Flecha, R. (2000). *Sharing Words: Theory and Practice of Dialogic Learning*. Lanham, M.D: Rowman & Littlefield.
2. Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., and Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educ. Res.* 49, 365–382. doi: 10.1080/00131880701717222

EDUCAȚIE PENTRU TOȚI

profesor psihopedagog CRISTINA-ANDREEA GĂLĂȚAN
profesor psihopedagogie specială IONELA-ALINA ȚERE
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 Bistrița

Potrivit Dicționarului Explicativ al Limbii Române, educația reprezintă un fenomen social fundamental de transmitere a experienței de viață generațiilor adulte și a culturii către generațiile de copii și tineri, abilitării pentru integrarea lor în societate.

Filosoful german Kant spunea că educația contribuie la valorificarea naturii umane în folosul societății. Prin educație o persoană se dezvoltă din punct de vedere intelectual, devine mai inteligentă, cu o cultură generală bogată, învață mereu lucruri noi, care îi vor fi de folos. De aceea, are un rol extraordinar în dezvoltarea individului.

Educația este un drept al tuturor copiilor, de la mic la mare, indiferent de vârstă, de locul de proveniență sau de categoria socială din care fac parte. Copiii au nevoie să învețe, să descopere și să evolueze astfel încât, după muncă asiduă a cadrelor didactice la clasă și după participarea lor activă și conștientă, să poată să se integreze în societate pe piața muncii, să dezvolte relații armonioase cu cei din jur.

Cerințele educaționale speciale sunt acele cerințe care derivă din nevoile speciale ale unor persoane, generate de existența unor disfuncții la nivel intelectual, senzorial, fizic, psiho - afectiv, socio - economic, cultural (MECTS – Ordinul 5574/ 2011). Copii care, din diferite motive, nu reușesc să atingă aceleași performanțe ca cei care se află în școala de masă. Aceștia sunt speciali prezentând tulburări din spectrul autist, tulburări de învățare accentuate, sindrom Down, deficit de atenție, hiperactivitatea. Sunt situații care, prin trăsăturile lor, uneori îi împiedică să atingă performanțe înalte, să exceleze într-un anumit domeniu sau chiar să relaționeze corespunzător cu cei din jurul lor. Se observă o incapacitate de a trata anumite informații, ceea ce se traduce prin: dificultăți în stilul de organizare, dificultăți în orientare, dificultăți în colaborare și socializare, predispoziție spre accidente, adaptare dificilă la schimbare, hiperactivitate sau inerție, lipsa de atenție. Din punct de vedere al procesului de prelucrare a informațiilor se observă la elevi, ineficiența proceselor de bază, în special în: recepția mesajelor, conversații, producere de informații, concentrarea atenției. Aceste dificultăți se observă cel mai bine în activitatea școlară, și pot avea influență asupra socializării.

Conceptul de CES presupune o abordare care consideră că fiecare copil este unic, poate învăța dacă este identificat tipul de învățare specific particularităților individuale ale sale. Curriculum-ul școlar trebuie considerat un instrument necesar care trebuie să fie flexibil, adaptabil la *cerințele elevilor*.

”Succesul școlii incluzive depinde într-o măsură considerabilă de identificarea, evaluarea și stimularea copiilor cu cerințe educative speciale de la o vârstă cât mai fragedă. Programele de sprijin și educație timpurie pentru copiii de vârstă de până la șase ani trebuie dezvoltate sau reorientate pentru a promova dezvoltarea fizică, intelectuală și socială, pentru a pregăti copilul pentru activitatea școlară” (*Declarația de la Salamanca și direcțiile de acțiune în domeniul educației speciale, 1999, 18*).

Acești elevi au nevoie de multă atenție din partea cadrelor didactice, de răbdare din partea celor care își dedică timp lor și activități personalizate astfel încât să reușească să dobândească anumite abilități, competențe pentru a putea deveni autonomi într-o oarecare măsură. cadrele didactice trebuie să cunoască temeinic experiența de viață a copilului, sub toate aspectele de ordin biologic, psihologic și social pe care le presupune: să identifice

cunoștințele, priceperile, deprinderile, interesele, atitudinile copilului, să cunoască foarte bine caracteristicile clasei de elevi sau grupei de preșcolari pe care o conduce, pentru a facilita integrarea copiilor cu CES, să colaboreze intens cu familia copilului sau cu organismele de protecție socială, dacă este vorba de un copil instituționalizat.

Școlile care se ocupă de acești elevi au un specific aparte, cadre didactice formate și specializate în domeniu, persoane care sunt familiarizate cu trăsăturile lor speciale, cu caracteristicile care interferează uneori cu capacitatea lor de asimilare a informațiilor. Mediul școlii, de asemenea, este așa structurat astfel încât elevii să se simtă confortabil, să poată să aibă parte de o echipă multidisciplinară care să lucreze pentru a-l ajuta: profesorii de psihopedagogie specială, profesorii educatori care desfășoară alături de ei terapii complexe și integrate (stimulare cognitivă, ludoterapie, socializare, formarea autonomiei personale, terapie ocupațională), profesorii psihopedagogi care se ocupă de tulburările de învățare (dislexie, disgrafie, dislalie, discalculie), profesorul kinetoterapeut care ajută elevii care au diferite probleme legate de aparatul locomotor. O întreagă echipă bine pregătită și formată astfel încât, fiecare prin cunoștințele pe care le deține să ajute la dezvoltarea armonioasă a elevilor, în ciuda barierelor pe care aceștia le întâmpină.

De asemenea, există în cadrul acestor școli locații, încăperi special amenajate unde, prin intermediul dotărilor, pot să desfășoare activități interesante, atractive, special concepute pentru ei, în sprijinul lor și pentru a facilita procesul educațional.

Cabinetul de logopedie este dotat cu materiale specifice pentru elevii care prezintă tulburări de limbaj: ustensile necesare pentru a ajuta la pronunțarea corectă a sunetelor, materiale didactice diverse pentru cei care întâmpină dificultăți la scris – citit, softuri educaționale specializate pe logopedie. Profesorul psihopedagog care se ocupă de acești copii face echipă împreună cu dirigintele și profesorul educador de la clasă prin intermediul unui plan de intervenție personalizat astfel încât să fie conturate obiective clare pe o anumită perioadă de timp, cu exerciții specifice și activități care să faciliteze procesul educațional dar și terapia tulburărilor de limbaj. Acest plan de intervenție personalizat poate să fie mereu reajustat în funcție de progresul elevilor, pot fi notate diferite observații în cadrul lui și activitățile, în unele cazuri, se pot relua dacă nu a fost îndeplinit criteriul. Cu alte cuvinte, se lucrează după ritmul de dezvoltare al elevului, după capacitatea acestuia de achiziție a informațiilor, fără să fie nevoie să atingă un anumit nivel după alți elevi.

Sala senzorială este un plus pentru acești elevi, având posibilitatea de a explora diferite senzații, de a-și stimula corpul astfel încât să se dezvolte frumos, să poată să interacționeze cu cei din jur.

Spre deosebire de școlile de masă, școlile incluzive sunt special concepute pentru a putea ajuta elevii. Cadrele didactice sunt bine pregătite în domeniu, formate special pentru acești elevi și, un mare plus este reprezentat de faptul că, nefiind foarte mulți elevi într-o clasă, cadrul didactic poate să acorde atenția necesară pentru fiecare elev în parte. Acest lucru este foarte important deoarece cu acești elevi se lucrează individualizat, personalizat, în funcție de nivelul lor de dezvoltare și de capacitatea de înțelegere, pe curriculum special și adaptat lor. Fiecare elev primește separat sarcini, cu fiecare, atunci când este cazul, se lucrează unu la unu, tocmai pentru ca elevul să primească atenție necesară. Contează foarte mult aceste lucruri deoarece, în școlile de masă, totul este uniform, cadrele didactice merg într-un ritm cu elevii și dacă ar fi să integrăm un elev cu cerințe educaționale speciale în școala de masă, acesta nu ar putea să facă față ritmului alert de desfășurare al activităților iar cadrelor didactice de la clasă le-ar fi dificil să le ofere sprijinul necesar având în vedere că, pe lângă copilul care întâmpină probleme, mai are de îngrijit alți mulți copii.

Un mare avantaj al școlilor care găzduiesc elevi cu cerințe educaționale speciale este faptul că aici ei se simt ca într-o mare familie, nefăcându-se discriminări sau judecăți de valoare cu privire la faptul că un elev întâmpină dificultăți. Dimpotrivă, ei se ajută foarte mult

între ei, aceștia fiind astfel educați de către cadrele didactice, înspre a fi sensibili cu semenii lor, a le oferi sprijin atunci când au nevoie, a forma o echipă care luptă pentru membrii ei.

O integrare a elevilor cu cerințe educaționale speciale în școala de masă poate să ducă la discriminare deoarece s-ar putea lua elevii din clasă ca fiind un punct de referință în ceea ce privește achiziția de cunoștințe, aceștia putând să reprezinte un standard și, în cazul nostru, elevul cu cerințe educaționale speciale să simtă frustrare, dezamăgire cu privire la faptul că ei nu pot să atingă anumite standarde. De asemenea, asemenea situații pot să ducă la apariția unor probleme emoționale, de neadaptare la mediul școlar, stigmatizarea din partea celorlali, izolarea lor de clasă, bullying adresat în mod constant.

În ciuda faptului că se dorește foarte mult integrarea elevilor cu cerințe educaționale speciale în școlile de masă, acesta este un proces anevoios și dificil și trebuie luați foarte mulți factori în calcul: de la curricula adaptată și planuri de intervenție personalizate, la materiale didactice necesare pentru aceștia care să ajute la o cât mai bună achiziție a informațiilor dar și la faptul că aceștia ar putea să fie discriminați și astfel să sufere foarte mult din această cauză. Tocmai de aceea, ar fi indicat ca elevii, într-o oarecare măsură, să rămână în învățământul special care este adaptat nevoilor lor și cerințelor educaționale speciale care au nevoie de multă atenție din partea cadrelor didactice pentru a ajuta elevul să se dezvolte conform posibilităților acestuia.

Bibliografie:

1. Li, S., & Mao, Y. (2022). Advantages and Disadvantages of Special Needs Children in Regular Classroom. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*.
2. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220504.153>
3. <https://www.coment.ro/educatia-de-ce-este-importanta/>
4. <https://edict.ro/integrarea-copiilor-cu-cerinte-educationale-speciale-ces-in-scolile-de-masa/>
5. <https://edict.ro/educatia-elevului-cu-cerinte-educative-speciale/#:~:text=O%20astfel%20de%20abordare%20a%20elevilor%20cu%20CES,abordare%20mai%20flexibil%C4%83%2C%20mai%20optimist%C4%83%20%C8%99i%20mai%20eficient%C4%83>
6. https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrhbU9N.IFkTPwJ1upXNyoA;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzQEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1686268109/RO=10/RU=https%3a%2f%2fcjraeolt.ro%2fwp-content%2fuploads%2f2020%2f12%2fIntegrarea-copiilor-cu-CES-in-scoala-de-masa.pptx/RK=2/RS=xLy9uCpEFIjbY3ByjxvHa4Cw6kk-

MOTIVAȚIA ÎNVĂȚĂRII LA ELEVII CU C.E.S. DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

profesor itinerant LOREDANA GOARȚĂ
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 Bistrița

MOTTO: „*Fiecare copil pe care-l instruim este un Om pe care-l câștigăm!*” (V. Hugo)

Motivația energizează și facilitează procesul de învățare prin intensificarea efortului și concentrarea atenției elevului, prin crearea unei stări de pregătire pentru activitatea de învățare. Motivația este unul dintre cele mai importante prerechizite ale învățării școlare.

Stimularea motivației învățării elevului este și va rămâne o artă ce ține de măiestria cadrului didactic cu care este înzestrat. Arsenie Boca sfătuia „Fiți toleranți cu neputințele oamenilor” pe toți cei care ajungeau la dânsul, mi se pare o motivație impetuos necesară pentru un dascăl. De asemenea Grigore Moisil afirma că “un profesor bun e cel care te face ca lucrurile mai grele să ți se pară ușoare”. Din acest punct de vedere, consider că, orice profesor care dorește stimularea motivației elevilor pentru activitatea de învățare este bine să înceapă prin a-și analiza și autoevalua propria motivație, dar și modul în care își desfășoară activitățile de predare-învățare-evaluare. Majoritatea profesorilor din învățământul de masă, fac eforturi pentru a se adapta copiilor cu CES, încercând să găsească soluții la problemele cu care se confruntă în educarea elevilor cu C.E.S.

Cerințe educaționale speciale (CES) se referă la necesitățile educaționale suplimentare, complementare obiectivelor generale ale educației, adaptate particularităților individuale și celor caracteristice unei anumite deficiențe/dizabilități sau tulburări/dificultăți de învățare ori de altă natură. Elevii cu dificultăți de învățare sau tulburări asociate (instrumentale), dobândirea cunoștințelor de bază, formarea unor competențe verbale, logico-matematice sau instrumentale (scris, citit și socotit) este legată de adaptarea ariilor curriculare (flexibilizarea conținuturilor de învățare și evaluare diferențiată). Atunci când elevii cu CES integrați în învățământul de masă se simt depășiți în ceea ce privește rezolvarea sarcinilor școlare, aceștia trăiesc sistematic un acut sentiment al eșecului care se repeta zi de zi, cu cât lacunele în cunoștințe se acumulează. Activitatea didactică cu adevărat motivantă trebuie să-i implice pe toți elevii în mod activ, să le capteze interesul. Un dascăl eficient trebuie să fie capabil să stârneasă **curiozitatea** elevilor prin elemente de noutate, prin crearea unor activități cognitive creative, prin folosirea studiului de caz, prin antrenarea elevilor în realizarea unor proiecte de echipă, prin utilizarea eficientă a metodelor instructiv – educative, să stârneasă admirație și impuls.

Prin „educația pentru toți se dorește crearea posibilității ca toate ființele umane, inclusiv cele cu dezabilități, să-ți dezvolte în întregime potențialul, să aibă contribuții în societate și, mai presus de toate, să fie valorizate și nu devalorizate datorită diferențelor lor” (Federico Mayor).

Respectând principiul drepturilor egale la educație, prin curriculum adaptat, se dorește estomparea diferențelor, decalajelor dintre elevi, să compenseze deficiențele prin punerea în valoare a ceea ce poate să facă elevul.

Eficiența în învățare la elevul cu CES, care are un ritm de învățare lent și diferit de restul clasei, poate fi atinsă dacă elevul ajunge să trăiască sentimentul de autoeficiență.

Conform lui Bandura, autoeficacitatea este credința persoanei că are puterea de a produce rezultate dorite. Se distinge de alte constructe motivaționale (precum stima de sine), prin specificitate: percepția eficacității se referă la o anumită sarcină într-o anumită situație. Elevul cu C.E.S. se confruntă cu o percepție defavorabilă despre abilitățile sale și cu expectanțe scăzute și de cele mai multe ori are de înfruntat riscul „neputinței învățate” (tendința de a face, indiferent de condiții, atribuiri negative). Atunci când autoeficacitatea este scăzută, dar așteptările elevului sunt mari în privința rezultatelor, riscul constă în apariția decepției și demotivării. Corelat cu eșecul crește gradul de submotivare, de respingere a oricărui efort de a învăța.

Elevul cu C.E.S. când se află în fața angajării în anumite activități, poate fi stăpânit de un conflict motivațional reprezentat prin:

1. *motivații pozitive*, care îl împing și îl îndeamnă în angajarea acelei activități;
2. *motivații negative*, care îl rețin, îl înhibă.

Motivația intrinsecă și extrinsecă sunt printre cele mai cunoscute tipuri de motivație.

Motivația intrinsecă este acea ieșire din interiorul căreia instigă o persoană să desfășoare o activitate, pentru propria satisfacție. Pe de altă extremă, motivația extrinsecă este atunci când faci ceva din cauza unei forțe externe și nu pentru împlinirea interioară.

Pentru ca motivația intrinsecă să apară, un copil trebuie să se bucure de o activitate pentru plăcerea sa pură. De cele mai multe ori pentru motivația extrinsecă sunt folosite recompensele dar și pedepsele (așa nu-ul), care din păcate în timp duc la demotivare. Multe studii au arătat că, atunci când se introduce o recompensă (de exemplu o înghețată sau jocuri video) sau un factor de control (de exemplu, pedeapsa sau eliminarea unui privilegiu), motivația intrinsecă a unei persoane scade. Este necesară și extrem de importantă cultivarea, la elevi, a bucuriei de a învăța, trebuie depistate și înlăturate toate barierele care pot produce blocaje în învățare, sentimentele de neîncredere în propriile lor forțe. Elevul trebuie să parcurgă drumul de la motivația extrinsecă la cea intrinsecă.

Mijloacele didactice moderne cum ar fi: laptopul, videoproiectorul, flipchartul, creioanele colorate pot transforma lecția monotona într-una interactivă pentru toți copiii, nu doar pentru cei cu cerințe speciale. Așadar, de modul în care profesorul îi privește depinde și felul în care vor fi percepuți de întreaga clasă. De crearea unui climat favorabil în colectivele de elevi din care fac și ei parte răspunde profesorul, iar un climat propice poate contribui la dezvoltarea motivației pentru învățare.

Consider că o motivație crescută a elevului cu C.E.S. pentru învățare reprezintă energia care crează eficiență și optimizează dezvoltarea armonioasă a copilului.

Bibliografie:

1. Albu, Gabriel, 2002, *În căutarea educației autentice*, Editura Polirom, Iași.
2. Allport, G. W., 1991, *Structura și dezvoltarea personalității*, Editura Didactică și Pedagogică, București. Ausubel, D., Robinson, F. 1981.
3. Ausubel, Floyd G. Robinson, 1981, *Învățarea în școală – O introducere în psihologia pedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
4. Boici, G. (1998) – *Evaluarea copiilor cu C.E.S. în perspectiva integrării*, Ed. Timpul, Reșița.
5. Cosmovici, Andrei și Iacob, Luminița, 1999, *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași.
6. Neacșu, I. (1978), 2001, *Motivație și învățare*, E.D.P., București Stoica, Marin – *Pedagogie și psihologie – Editura Gheorghe Alexandru*.
7. Lawrence Erlbaum, 1991. Ausubel, D., Robinson, F., *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*.

AVANTAJE ȘI DEZAVANTAJE ÎN INTEGRAREA COPIILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

profesor logoped ALINA GRAMA

profesor psihopedagog MARIA MEȘTER

Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 Bistrița

Școlile și programele pentru copii cu nevoi speciale sunt o opțiune excelentă pentru mulți copii. Ele oferă instruire personalizată, asistență specializată, resurse și servicii esențiale. Uneori, totuși, acestea pot duce la o lipsă de integrare, probleme de tranziție la o școală obișnuită și stigmatizări negative.

Elevii cu cerințe speciale care au nevoie de mult sprijin sunt probabil cel mai bine într-o școală sau o clasă dedicată nevoilor speciale. Elevii care au nevoie de mai puțin sprijin și care nu necesită atât de multe adaptări pot fi mai bine într-o clasă obișnuită cu suport.

Fiecare copil are dreptul la aceleași șanse ca și alții, indiferent de provocările pe care le are. Există atât avantaje, cât și dezavantaje ale elevilor cu nevoi speciale în sala de clasă obișnuită.

Avantaje

Pentru elevii cu dezvoltare tipică, o clasă obișnuită este un mediu perfect pentru promovarea și îmbunătățirea abilităților de adaptare la diversitate și diferențe. În sala de clasă obișnuită pot fi găsiți diverși elevi și fiecare dintre ei are abilități și puncte slabe diferite. Incluziunea le permite copiilor să discute despre modul în care fiecare învață în maniera sa unică. În timpul orei, elevii pot descoperi că alți copii au același gând ca ei și chiar pot găsi idei mai creative de la elevii cu nevoi speciale. De exemplu, abilitate spațială ridicată a studenților care au dislexie, creativitate și inovație din ADHD, funcții sistemice din tulburările din spectrul autist și așa mai departe (Armstrong, 2016). Ideile comune îi vor ajuta pe copii să accepte diferențele și să știe că diferențele sunt o parte naturală a vieții. Sala de clasă obișnuită îi ajută pe elevii normali să învețe diversitatea și, de asemenea, îi ajută pe copii să formeze și să mențină prietenii în viitor. În plus, elevii cu deficiențe oferă o cultură a dăruirii în clasă. Elevii normali sunt conștienți că contribuie și au responsabilitatea de a-i ajuta pe alții.

În ceea ce privește elevii cu nevoi speciale, includerea copiilor cu dizabilități intelectuale în sălile de clasă normale îi poate motiva și provoca să reușească. Oamenii nu cresc și nu își îmbunătățesc abilitățile decât dacă li se oferă suficiente provocări. Într-o clasă convențională, aceste situații grele sunt mai abundente. În plus, integrarea oferă o mulțime de posibilități de socializare, deoarece un mediu natural este oferit în sala de clasă obișnuită și legat de lumea reală în viitor. Abilitățile esențiale de viață sunt dobândite într-o astfel de atmosferă. Mulți copii cu nevoi speciale au abilități sociale slabe. Abilitățile sociale pot fi doar dezvoltate și dobândite într-un cadru social. Atmosfera socială optimă este creată într-o clasă obișnuită. Observarea și urmărirea colegilor lor într-o clasă obișnuită este benefică pentru acești copii. În plus, așteptările mari îi ajută pe oameni să facă progrese mari. Când elevii cu deficiențe sunt plasați într-un mediu în care se așteaptă mai mult de la ei, se descurcă mai bine. Un fapt a fost dovedit de „Pygmalion in the Class”, când profesorii cer mai mult de la elevi, rezultatele lor cresc. Atunci când elevii sunt scoși din orele obișnuite și plasați în săli de clasă închise „de educație specială”, riscul de stigmatizare, umilire și auto-condamnare crește, iar profesorii tind să-i considere pe acești elevi ca fiind mai puțin capabili (Armstrong, 2016).

Deși este o mare provocare pentru educatori să ofere modalități complete de a ajuta toți copiii, educatorii creează bazele pentru o societate viitoare care este rezistentă la posibilități noi de schimbare, ajutând atât elevii normali, cât și studenții cu nevoi speciale în aceeași clasă obișnuită. Accentul trebuie pus pe creșterea numărului de conexiuni interpersonale bune pe care un student le are în fiecare zi, limitând în același timp interacțiunile nefavorabile. Prin includerea completă în sala de clasă încă de la începutul educației copilului, educatorii ajută la formarea unor atitudini de acceptare, toleranță, generozitate și posibilități umane care vor dura generații.

Dezavantaje

În primul rând, pentru elevii cu nevoi speciale, o clasă obișnuită nu le poate oferi un sistem educațional complet. În această situație, o școală specială este o alegere mai bună pentru acești elevi. În școlile speciale, profesorii pot ajusta metodele de predare și programul zilnic în funcție de diferitele situații ale elevilor (Hirata și col. 2012). Cursurile includ și cursuri speciale pe lângă cursurile academice necesare, de exemplu limbajul semnelor, recunoașterea culorii și formei. Prin urmare, în funcție de dizabilitățile lor, clasa în școala specială facilitează studenții cu nevoi speciale să studieze și să se bucure de curs (Jordan 2004).

În plus, în comparație cu profesorii din clasa obișnuită, profesorii din clasele speciale pot fi mai detaliați și mai profesioniști în educația specială a copiilor. Prezintă trei laturi: documente, comunicare și control al comportamentului. Documentele sunt în principal pe Planul de Intervenție Personalizat (PIP), care analizează condițiile personale obținând astfel planul personalizat de predare. Pe baza acestei analize, clasa poate fi mai eficientă pentru toți elevii cu nevoi speciale. Pentru comunicare, părinții pot înțelege foarte clar comportamentul copiilor lor în clasă de la profesori. De asemenea, obținerea mai multor informații despre viața de zi cu zi a elevului cu nevoi speciale în familie ar putea fi de ajutor în predare. Cel mai important rol al profesorului în școlile speciale este controlul comportamentului. Deoarece toți acești profesori au fost pregătiți pentru educație specială, ei pot gestiona comportamentul elevilor cu nevoi speciale mai bine decât profesorul obișnuit. În consecință, școala obișnuită este o alegere pentru toți elevii, dar o clasă specială este încă o alegere perfectă pentru unii elevi cu nevoi speciale.

Diferența dintre copiii normali și copiii speciali este vizibilă, mai ales la o vârstă fragedă și de aceea copiii cu nevoi speciale risca să fie discriminați sau hărțuiți de alți elevi atunci când sunt în clasa obișnuită. Drept urmare, nu trebuie doar să-și depășească dizabilitățile, ci și să-și gestioneze emoțiile sub hărțuirea altora. În această situație, este dificil pentru elevii cu nevoi speciale să studieze bine. Trebuie ca profesorii să regândească modul în care copiii cu nevoi speciale învață în clasa obișnuită cu alți elevi pentru a evita discriminarea sau agresiunea.

În concluzie, mediul educațional ideal este cel care ajută cel mai bine copilul să își atingă obiectivele PIP. Fiecare copil are obiective, abilități și cerințe unice. Nu există o soluție specifică pentru toți tinerii. Părinții și educatorii trebuie să evalueze mediile de învățare și resursele disponibile în comunitățile lor într-un mod realist. Aceștia pot lua o decizie în cunoștință de cauză în funcție de nevoile și circumstanțele copilului. Periodic, deciziile de plasare ar trebui reevaluate. Nevoile și situațiile copiilor variază în timp.

Bibliografie:

1. Y. Hirata, A. Hayashi, & S. Hashimoto. (2012). Review of roles and problems of assistants in a regular class for special needs education. *Bulletin of Center for the Research & Support of Educational Practice*, 8, 97-103;
2. A. Jordan, & P. Stanovich. (2004). The beliefs and practices of Canadian teachers about including students with special needs in their regular elementary classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 14(2), 25-46;
3. <https://www.institute4learning.com/2016/10/16/6-reasons-for-fully-including-children-with-special-needs-in-regular-classrooms/>
4. <https://www.mentalhelp.net/intellectual-disabilities/educational-settings-the-pros-and-cons/>
5. <https://www.understood.org/articles/en/4-benefits-of-inclusive-classrooms>

COPILUL CU CES, O PROVOCARE

profesor LUMINIȚA-MARIA GIRIGAN
Școala Profesională "Tiberiu Morariu" Salva, Bistrița-Năsăud
profesor psihopedagogie specială ANA SÂNGEORZAN
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 Bistrița

„Nu există niciun alt efort mai radical și cu potențial mai mare de a salva lumea decât transformarea modului în care ne educăm copiii” (Marianne Williamson).

Copiii care ne trec pragul clasei aduc cu ei o istorie personală, amprenta mediului familial, aptitudini, un oarecare bagaj de cunoștințe, dar, uneori și probleme personale (deficiențe), solicitând dreptul de a fi integrați cu toții în învățământul de masă. Din experiența la clasă, am înțeles că acești copii nu trebuie izolați, ci socializați, trebuie integrați în toate activitățile desfășurate la nivelul clasei, școlare și extrașcolare, transformând instituțiile de învățământ în școli inclusive.

Incluziunea presupune că fiecare individ contează și cu toții, dascăli și elevi, avem nevoie de mai multă răbdare și toleranță față de cei care sunt diferiți. Într-o astfel de unitate de învățământ, se asigură educație pentru toți copiii și se caută mijlocul cel mai eficient de a combatediscriminarea. Conform principiului „*resursa urmează copilul*”, copiii din aceste unități de învățământ, atât cei cu cerințe educaționale speciale, cât și ceilalți, trebuie să beneficieze de toate drepturile și serviciile sociale și educaționale.

Integrarea școlară este proces de adaptare a copilului la cerințele școlii pe care o urmează, de stabilire a unor raporturi afective pozitive cu membrii grupului școlar, de desfășurare cu succes a activităților școlare. Acestui proces de adaptare însă, trebuie să i se plieze un curriculum școlar flexibil, un instrument potrivit nevoilor / cerințelor acestora, un spațiu și un mediu școlar atractiv, materiale diverse și diferențiate. Integrarea copilului cu CES are nevoie de un curriculum adaptat și individualizat, transpus în Programe adaptate, Planuri de servicii individualizate, Planuri de intervenție personalizat.

Pe lângă aceste instrumente de lucru, necesare în desfășurarea procesului instructiv-educativ, cele mai importante intervenții trebuie să le avem însă, asupra copilului fără nevoi speciale, ale „copilului sănătos” (fizic, mental, comportamental), pentru a-i sădi în înțelegere și comportament, valori precum acceptarea, colaborarea, implicarea, respectul, aprecierea, empatia, altruismul, îngăduința, amabilitatea, bunătatea, compasiunea, iertarea, iubirea, asumarea și altele asemenea lor, potrivit principiului că ceea ce este diferit, nu trebuie să fie neapărat, rău. Iar pentru ca acest proces să fie unul de succes, este nevoie de mult tact din partea dascălului, de multă răbdare, creativitate, spontaneitate și încredere că provocările fiecărei zile pot fi pași mici, dar siguri, înainte. Apoi, intervențiile trebuie să se extindă la părinți. Aceștia trebuie informați, consiliați și pregătiți pentru a accepta deficiența propriului copil (pentru părintele copilului cu CES) sau integrarea unui astfel de copil alături de ceilalți, fără nevoi speciale (pentru părintele celorlalți copii), apelând la valori morale (empatie, înțelegere, calm, acceptare etc.) menite să-i ajute să înțeleagă, să accepte și să continue să facă parte din acest tip de colectiv al unei clase/școli incluzive.

În sprijinul copiilor cu cerințe educaționale speciale încadrați în învățământul de masă vin numeroase măsuri pe care dascălul de la clasă trebuie să și le asume și să le pună în aplicare. În primul rând, trebuie să-i înțeleagă, să-i asculte cu răbdare, deoarece acestor copii le lipsește, de cele mai multe ori, maturitatea vârstei, capacitatea de înțelegere și de redare a conținuturilor, fiind copleșiți de sarcinile școlare, manifestă teamă, izolare, respingere, anxietate, neîncredere, iar uneori pot avea un comportament narcisist sau egocentric, chiar

agresiv. În al doilea rând, trebuie să adapteze programa școlară în funcție de nevoile educaționale ale acestor copii, iar proiectarea muncii la clasă să fie diferențiată, să pregătească materiale pentru fiecare categorii de copii în parte, să aleagă metode diverse de predare-evaluare, potrivit capacităților fizice și mentale ale fiecărui copil.

Avantajele pentru copilul cu CES, integrat în învățământul de masă, sunt multiple. Primește șanse egale la învățare, se bucură de un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrată a personalității, devine parte a unui întreg (clasa de elevi), fiindu-i valorificat potențialul, poate stabili relații de cooperare, colaborare, de prietenie cu ceilalți elevi, fără să fie stigmatizat. Totuși, cu tot efortul pe care dascălul de la clasă îl depune, există și numeroase dezavantaje: inexistența unui cadru specializat în educația specială, marginalizarea, scăderea stimei de sine (văzând că nu se poate ridica la nivelul intelectual al celorlalți copii), anxietatea, frustrarea.

A lucra cu elevi cu CES în învățământul de masă este o adevărată provocare zi de zi. Simți, de multeori, că nu ești înțeles ca dascăl, în intenția ta de a lucra diferențiat, că ceilalți copii sunt dezavantajați, deoarece lor nu li se alocă timp suficient, atenție suficientă, că timpul alocat lecțiilor este insuficient pentru a transmite întreg conținutul informațional, pentru fixare sau evaluare. Permanent trebuie să fii și mediator, și consilier, și psiholog, și manager, și părinte, iar ca dascăl, trebuie să deții o mare diplomatie în relație cu toți elevii și părinții acestora. Însă, pentru un dascăl dedicat școlii, dedicat meseriei, care iubește copiii, oricât de diferiți ar fi, nicio provocare nu este un lucru imposibil.

Copilul este asemeni unei flori. Trebuie să o îngrijești, pentru ca ea să crească frumos. Dacă este lăsat să crească fără ajutorul de care are nevoie fiecare în parte, personalitatea viitorului adult va avea de suferit și toate acestea se vor răsfrânge negativ asupra unei generații întregi.

Bibliografie:

1. Neamțu Cristina, Devianta școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor, Editura Polirom, 2005;
2. Preda Vasile, Orientări teoretico-praxologice în educația specială, Cluj-Napoca, Editura Presă Universitară Clujană, 2000;
3. Vrasmaș Traian, Învățământul integrat și/sau incluziv, București, Editura Aramis, 2001;
4. www.google.ro

TRANZIȚIA SPRE ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ A ELEVILOR CU CES - ÎNTREBĂRI ȘI RĂSPUNSURI

profesor psihopedagogie specială VIORICA GREAB
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 Bistrița

Tranziția spre învățământul de masă a elevilor cu CES reprezintă o provocare permanentă pentru profesorii de psihopedagogie specială, logopezi, profesorii consilieri, kinetoterapeuți, familie și alte persoane care interacționează în mod real, cu acești copii. Fiecare dintre acești actori își doresc ca elevii, educabilii în genere, să dobândească acele resorturi adaptative încât să se poată realiza în bune condiții acest deziderat.

Personal, am urmărit de-a lungul anilor, ca generațiile de elevi pe care i-am educat, să reușească, la finalul clasei a VIII-a, să depășească cu bine, toate barierele determinate de tulburările cu care s-au confruntat la un moment dat și să realizeze achizițiile necesare în vederea susținerii examenului de Evaluare Națională, acesta fiind o condiție pentru accesarea în învățământul de masă. Procesul de integrare a elevilor cu nevoi speciale în învățământul de masă este un parcurs sinuos pe care, din păcate, nu toți îl pot urma. Este comparabil cu alergarea de rezistență, cu un cross pe care unii îl pot finaliza, alții din păcate, nu. În ce constă acest proces? În primul rând, constă în mobilizarea intrinsecă a voinței elevilor, în activarea tuturor motivelor care duc la stabilirea unui scop, în vederea creșterii determinării pentru a parcurge acest traseu.

Majoritatea elevilor cu nevoi speciale se confruntă pe lângă tulburările de ordin psihotic, cognitiv și cu tulburări ale spectrului emoțional. Aceștia de foarte multe ori, fie că au o rezistență foarte scăzută la frustrare, fie că au imaturitate emoțională sau nu conștientizează pe deplin, care sunt consecințele comportamentului propriu, vizavi de o anumită situație, prin care trec în viața cotidiană. Un prim pas pentru dobândirea resorturilor adaptative este dat de formarea comportamentelor deziderabile din punct de vedere social, bazate pe adaptarea emoțională la situații diverse, pe solidaritate, empatie și, în general, pe dezvoltarea emoțiilor pozitive, prin raționalizarea cognițiilor negative și apariția iluminării. Momentul revelației, al reușitei în plan cognitiv și social creează satisfacții importante elevilor, care clădite în fiecare zi, reprezintă cheia succesului.

Cum se realizează efectiv, procesul de achiziție al cunoștințelor? În genere, elevii cu cerințe educaționale speciale, din cauza unui debut școlar insidios se confruntă cu un retard curricular, manifestat printr-o severă rămânere în urmă și din această cauză, se impune stabilirea unui plan de intervenție personalizat pentru fiecare copil în parte, în vederea recuperării cunoștințelor instrumentale. Sub acest pattern sunt denumite toate acele abilități care fac posibilă adaptarea elevului la mediul școlar: abilități de citire și scriere corectă, de calcul matematic, achiziții minimale în domeniul științei și cunoașterii. Importantă este de asemenea, integrarea acestor cunoștințe, transferul la diverse situații de învățare experiențială, astfel încât acestea să devină, la un moment dat, operatorii, să poată realiza achiziționarea de noi informații, în plan cognitiv care să ducă la realizarea de salturi calitative și implicit, la creșterea randamentului școlar.

Cum are loc acest proces? De regulă, profesorul de psihopedagogie specială este direct răspunzător de realizarea sarcinilor în vederea parcurgerii acestui proces, de la construcția planurilor de intervenție personalizată în baza planurilor de servicii stabilit de Comisia de Orientare Școlară prin CJRAE, până la finalizarea acestuia. În vederea realizării întocmai a planurilor de intervenție personalizată este foarte importantă cunoașterea posibilităților intelective ale elevilor, stabilirea scopului și obiectivelor pentru formarea și dezvoltarea

competențelor vizate, a modalităților de realizare în baza unui suport, materializat de regulă, prin fișe de lucru sau materiale digitale care să permită realizarea achizițiilor și dezvoltarea nivelului acestuia, stabilirea criteriilor minime de apreciere a progresului și evaluarea de la finalul fiecărui plan de intervenție. Importantă este diagnoza corectă a posibilităților de realizare a sarcinilor, proces care are de regulă loc, la debutul anului școlar sau la apariția în școală a elevului. Numai prin efectuarea acestei diagnoze, profesorul poate face anumite predicții, prognoze vizavi de evoluția elevilor. Parcurgerea sarcinilor de învățare la elevul cu dizabilități de intelect este un proces care de foarte multe ori, întâmpină multe provocări. Astfel, este nevoie de nenumărate tatonări, fixări ale cunoștințelor, reveniri, recapitulări în vederea creșterii gradului de memorare sau de operare cu acestea.

Spre deosebire de învățământul de masă, în învățământul special, este nevoie de adaptarea permanentă a cerințelor programei la capacitățile intelectuale ale fiecărui elev. Această adaptare constă în simplificarea pașilor în rezolvarea unei probleme, după analiza prealabilă sau a dimensiunii textelor, fără afectarea mesajului transmis de autor, evitarea definițiilor, a clasificărilor, în general a metacomunicării, în cazul gramaticii, de exemplu, cu pondere pe operaționalizare, respectiv pe utilizarea corectă a limbii române în comunicare.

În ce măsură se poate realiza acest proces de achiziționare a cunoștințelor? Măsura realizării în bune condiții a recuperării curriculare depinde de foarte mulți factori. În primul rând, depinde de nivelul de afectare a funcțiilor cognitive ale elevului, de voința acestuia de a reuși și de asemenea, de capacitatea de realizare a sarcinilor, la început, cu sprijin și ulterior, individual. În general, majoritatea elevilor cu nevoi speciale au nevoie de monitorizarea cadrului didactic, începând cu momentul dobândirii unui set det de cunoștințe, până la formarea unui algoritm de lucru, de verificare sau de control. De asemenea, un rol deosebit în realizarea procesului de achiziționare și integrare al cunoștințelor îl reprezintă suportul familiei, al logopedului sau al altor persoane care vin în sprijinirea efectivă, a elevilor cu nevoi speciale.

Este posibilă tranziția elevilor cu nevoi speciale spre învățământul de masă? În urma pregătirii elevilor pentru susținerea Evaluării Naționale, în vederea integrării în învățământul de masă, pot afirma că această tranziție este posibilă, dar necesită foarte multă implicare și determinare din partea actorilor implicați. Din partea profesorului, determinarea se materializează prin ore suplimentare de pregătire individuală sau de grup, în special la disciplinele de examen, școala de vară, activități de voluntariat, activități de pregătire focusate pe anumite intervenții, iar din partea elevilor un efort suplimentar, materializat în ore de pregătire în școală și acasă. Numai printr-o pregătire riguroasă a fiecărui conținut în parte, printr-o motivație extrem de puternică, acești elevi reușesc să obțină rezultate relativ acceptabile în situația de examen. Din păcate, unii elevi au tendința de a abandona o anumită sarcină, fără a citi cu atenție, cerința sau înainte de a încerca să identifice o posibilitate de rezolvare.

Elevii au nevoie de suport în susținerea acestor examene și în acest sens, am creat scheme conceptuale și hărți cognitive la ambele discipline pentru a le putea utiliza: calculul pitagoreic, formule la matematică, clasificări ale tiparelor textuale la literatură română etc. Aceste materiale, dispense acordate prin lege, au rolul de sprijinire a elevilor în momentul examenului. Operarea cu aceste scheme cognitive este de asemenea, foarte importantă pentru realizarea sarcinilor în timpul alocat examinării. Copilul trebuie să cunoască cum aceste materiale, puse la dispoziție, devin operabile și pot să îl ajute. Este nevoie de efectuarea de foarte multe exerciții și teste de antrenament pentru ca realizarea sarcinilor să fie posibilă și elevul să nu simtă situații de distress în situația de examen.

Ce rol are familia? Familia reprezintă un factor deosebit de important în tranziția elevilor în învățământul de masă, este suportul de care elevii au nevoie, materializat în susținerea efectivă în vederea integrării. Din păcate, nu toate familiile pot asigura acest suport

de care elevii au atâta nevoie. Foarte multe familii se confruntă pe lângă numeroase probleme materiale și dezinteres pentru tot palierul școlar. Acolo unde familia vine în întâmpinarea reală a copiilor, evoluția acestora și integrarea în școala de masă se realizează în bune condiții.

Este posibilă integrarea în bune condiții pe o treaptă superioară? De cele mai multe ori, aceasta se petrece, dar au existat cazuri când, în pofida cazului că elevii au în continuare un Certificat de Orientare Școlară, în școala de masă, profesorii nu adaptează conținuturile programei, sarcinile de evaluare și de aici, rezultatele elevului au fost nesatisfăcătoare. Este necesară continuarea procesului de sprijinire efectivă a elevilor în vederea integrării, atât la nivelul clasei, al colectivului școlar, cât mai ales la cerințele programei. Un are minus în acest sens este lipsa profesorilor de sprijin la liceu, în ciuda faptului că, din păcate tot mai mulți elevi se confruntă cu tulburări de învățare sau cu diverse tipuri de eșec școlar, sau a unui spațiu prietenos în care elevii pot să se liniștească în situații de stres major, de frustrare sau furie, stări pe care uneori, le experimentează, din cauza tiparului generat de diverse tulburări.

În concluzie, tranziția elevilor cu nevoi speciale în învățământul de masă este posibilă cu antrenarea tuturor factorilor implicați, cu o monitorizare permanentă din partea responsabilului de caz, a tuturor profesorilor care predau la clasa unde este integrat elevul, monitorizare realizată printr-o adaptare continuă a conținuturilor predate, învățate sau evaluate, dar și cu implicarea clară a familiei în vederea realizării în bune condiții a acestui proces.

Bibliografie:

1. Bradde Ley A., „Memoria Umană”, Editura Teora, București, 1999.
2. Miclea M., „Psihologie Cognitivă”, Editura Polirom, Iași, 1999.
3. Gherguț A., „Sinteze de Psihopedagogie Specială”, Editura Polirom, Iași, 2000.
4. „Dificultăți de învățare la copiii de vârstă școlară”, Fundația de Abilitare „Speranța”, Centrul de Resurse și Asistență Educațională Speranța, Timișoara, 2006.

METODE DE INTERVENȚIE ÎN ADHD

prof. psihopedagogie specială EMILIA LORINȚIU
CENTRUL ȘCOLAR DE EDUCAȚIE INCLUZIVĂ NR. 1 BISTRIȚA

După cum au afirmat *DuPaul și colab.* (2011), „Având în vedere prognosticul puțin favorabil pentru copiii cu ADHD, este imperativ ca intervențiile susținute empiric să fie implementate devreme, în special în timpul anilor de școală elementară” (p. 36). Deși elevilor li se prescriu adesea medicamente pentru ADHD, acestea rareori funcționează dacă nu sunt combinate cu alte strategii comportamentale (*DuPaul și colab.*). Există trei tipuri de intervenții utilizate pentru studenții cu ADHD: academice, comportamentale și de autoreglare.

Intervențiile academice sunt puse în aplicare pentru a ajuta elevul să aibă succes școlar. Utilizarea tehnologiei computerizate este o modalitate excelentă de a ajuta elevii cu ADHD să-și mențină comportamentul în sarcină. Crearea de tutori de la egal la egal pentru elevii cu ADHD este o altă intervenție care funcționează bine pentru toți elevii, nu doar pentru elevii cu ADHD. Unii elevi beneficiază de instruire directă în ceea ce privește abilitățile de remediere ce le sunt necesare (*DuPaul et al.*, 2011). *Rief* (2003) sugerează faptul că organizatorii grafici pot fi utilizați pentru a-i ajuta la organizarea gândurilor lor. O listă de verificare vizuală este o altă modalitate prin care elevii se asigură că urmează pașii corespunzători necesari pentru o temă (*Murphy*). Mascarea temelor mai lungi poate ajuta să fie percepute ca fiind mai ușor de gestionat pentru elev. Acest lucru se poate face prin acoperirea unor părți ale lucrării la care elevul nu lucrează în acel moment. Atât *Murphy* (2014) cât și *Rief* (2003) sunt de acord că elevilor cu ADHD trebuie să li se predea strategii metacognitive specifice, cum ar fi vizualizarea, luarea de notițe, rezumarea, parafrizarea și auto-interesarea. După cum a afirmat *Zambo*, (2006), „Instruirea ar trebui să fie diferențiată, ceea ce înseamnă că ar trebui predată într-un mod care să se potrivească cu nivelul de abilități și cu modul lor de învățare” (p. 71).

Unii elevi cu ADHD pot prezenta fi neatente sau pot prezenta comportamente perturbatoare care trebuie abordate. Potrivit *DuPaul et al.* (2011), „Intervențiile comportamentale implică modificări ale mediului care se adresează direct acestei deficiențe. Au fost folosite o varietate de intervenții bazate pe precedente pentru a încerca să prevină apariția unor comportamente perturbatoare” (p. 36). În cadrul clasei de educație generală, există mai multe modele de urmat pe care elevul le poate imita pentru a înțelege cum arată un comportament adecvat. Personajele dintr-o carte de povești pot fi, de asemenea, folosite pentru a modela acest comportament adecvat, mai ales dacă personajul principal este un copil cu ADHD sau alte dizabilități. Modelele sunt eficiente, așa cum afirmă *Zambo* (2006): „Elevii devin convinși să efectueze un comportament dacă modelul este similar cu ei înșiși în ceea ce privește aspectul și abilitățile. Vederea unor modele asemănătoare cu tine însuși depășind dificultățile poate oferi elevilor o atitudine „dacă ei pot, și eu pot”” (p. 71).

Regulile clasei pot ajuta, de asemenea, elevii cu ADHD să se concentreze asupra comportamentului adecvat. Ele ar trebui să fie afișate în clasă, scrise într-un limbaj pozitiv și să fi fost modelate pentru elevi. Profesorii ar trebui să laude des atunci când elevii manifestă comportamente adecvate (*DuPaul et al.*). Elevii care întâmpină dificultăți în a îndeplini o sarcină concentrată pentru o perioadă îndelungată pot beneficia de folosirea jucăriilor sau i se permite elevului să stea în picioare sau să se miște în timp ce finalizează munca (*Murphy*, 2014). Atât *Murphy*, cât și *DuPaul și colab.* (2011) menționează alegerea sarcinilor ca o modalitate de a menține elevii implicați. Acest lucru se găsește, de asemenea, în cercetarea documentată de *Brown, Reichel și Quinlan* (2011), unde se afirmă: „Persoanele cu ADHD

demonstrează adesea o mică afectare a capacității lor de a desfășura funcții executive atunci când îndeplinesc sarcini care dețin un puternic interes personal sau anxietate pentru ei, deși prezintă multă afectare a funcțiilor executive în majoritatea celorlalte situații” (p. 79). Nu este recomandat să luați timpul de recreere elevilor cu ADHD, deoarece au nevoie de acea mișcare pentru a se putea concentra în clasă (Murphy, 2014).

Muzica se aplică atât omului sănătos (cărui îi procură o stare de confort mintal și o sănătate mai bună), cât și omului aflat într-o stare de impas existențial: dificultăți de relaționare, o boală somatică, blocaje emoționale și cognitive. Eficacitatea terapiei prin muzică apare acolo unde “ea solicită și stimulează toate elementele pozitive ale individului: voință, perseverență, inițiativă, încredere în sine, inteligență, memorie” (J. Verdeau –Paillès și Kiefer -1994).

Forme de aplicare a terapiei prin muzică în cadrul programelor terapeutice sunt:

- muzica receptivă;
- muzica activă.

→ Muzica receptivă ca formă de ascultare pasivă a unei arii muzicale cu sau fără concentrarea voluntară a atenției la discursul sonor.

→ Muzica activă ca implicare directă a pacienților în jocuri ritmice și melodice care le solicită capacitatea de exprimare (asociația percepției corporale cu percepția instrumentală, utilizarea de instrumente pentru improvizație liberă, ritmată sau explorarea instrumentală) constituind și o premisă pentru stimularea imaginației și creativității.

Intervenție centrată pe copil la nivel comportamental

* **trainingul prin joc** prin folosirea unor instrumente muzicale;

* **toba** – are rolul de a modela ritmul prin voință. Elevul a urmat exerciții menite să-i capteze atenția și să-i educe voința. Ex. mers înainte pe bătaia tobei, în timp ce se redau tonuri înalte, respectiv mers înapoi cu închiderea ochilor în timp ce se redau tonuri joase.

* **să facem cunoștință** – are rolul de a capta atenția și de a o dezvolta. Participanții fac cunoștință fără a-și rosti numele, ci interpretând o melodie. Fiecare trebuie să țină minte melodia interpretată pentru a o repeat la sfârșitul orei. Jocul se poate complica- idee care mi-a venit în momentul în care elevul cu ADHD rostea numele colegului și interpreta melodia acestuia - se joacă Deschide urechea bine, iar în locul numelui celui care l-a strigat pe un membru al grupului, nu se rostește numele, ci se interpretează refrenul din melodia colegului.

* pentru a-l determina să stea un timp liniștit am introdus jocul **De-a mușii**. Tot grupul de participanți tace, cântând de fapt în... interior, fiind rugați să exprime ceea ce cântă (mimică, gestică) ascultând... tăcerea. Astfel am reușit să explorez posibilități de relaționare fără a folosi cuvinte.

* pentru a-l ajuta pe elevul cu ADHD să-și exprime sentimentele am folosit o metodă-joc muzical denumită **desenarea muzicii**. Se alege o bucată muzicală fără text care produce o stare de relaxare asupra copilului și nu are în timp o întindere prea lungă. I se cere copilului ca în timpul sau după ascultarea fragmentului musical să deseneze ceea ce ascultă, ceea ce simte, ceea ce îi transmite melodia respective. După ce desenul a fost realizat se apreciază în general realizarea compoziției și apoi se pot începe discuțiile legate de mesajul musical - pictural realizat.

* pentru a-l ajuta pe elevul cu ADHD să dezvolte o atitudine de cooperare, colaborare și de integrare în colectivul clasei am folosit **Poveste cu șoricel și pisică improvizație**. Elevii au fost așezați în cerc în mijloc aflându-se mai multe instrumente muzicale. Profesorul începe o poveste improvizată cu animale Aseară pe înserat a intrat o mătă-n sat. Miau, miau, miau... moment în care se va folosi un instrument musical la alegere pentru a imita sunetele pe care le scoate pisica. Li se va cere elevilor să imite sunetele scoase de pisică - dacă pisica a miorlăit încet, vor lovi încet instrumental, dacă pisica a miorlăit prelung și puternic, vor cânta și elevii

astfel, iar povestea va continua în funcție de imaginația colectivului de elevi. În felul acesta fiecare elev este integrat în colectiv și participă active la lecție, reușind să verbalizeze sau să răspundă cerințelor folosindu-se de instrumente.

Adaptări metodologice pentru realizarea sarcinilor

* Sarcinile de lucru trebuie să fie clare, punctuale, evitându-se formularea unor sarcini multiple și de lungă durată. Regulile și cerințele trebuie reamintite ori de câte ori este nevoie.

* Utilizarea unui sistem de recompense simbolice.

* Abordarea sarcinilor mai dificile la începutul orei atunci când elevul are potențial de concentrare mai ridicat.

Adaptarea procesului de evaluare

Realizarea unei evaluări formative pentru evidențierea strategiilor utilizate, precum și a unei evaluări de progress pentru a vedea în ce măsură a fost angajat elevul în mod activ în propria ameliorare comportamentală. Astfel că, după un timp se poate realiza o reaudiție a aceleiași secvențe muzicale folosite în **desenarea muzicii** pentru a realiza o comparație între noul desen realizat cu cel realizat în perioada anterioară pentru a observa decompensările care au avut loc sau nu. E nevoie de timp pentru detensionarea emoțională.

Bibliografie:

1. Dupaul, G., Weyandt, L, Janusis, G. (2011). ADHD in the classroom: effective intervention strategies, *Theory Into Practice*, 50(3), 35-42.
2. Murphy, S. (2014). Inclusive strategies for students with characteristics of ADHD. *Young Children*, 69(3), 66-71.
3. Preda V., 2004- Terapii prin mediere artistică, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

ADAPTAREA CURRICULARĂ ÎN ACTIVITĂȚILE ELEVILOR CU DEFICIENȚE MINTALE MODERAT

profesor educator: DORA LOREDANA LUCA
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 Bistrița

În prezent, în literatura de specialitate, termenii: „*curriculum*”, „*dezvoltarea curriculară*” și „*adaptarea curriculară*” sunt tot mai des utilizați, ocupând un loc foarte important. Totuși, adaptarea curriculară nu o practică recent întâlnită, ea fiind utilizată în eficientizarea ofertei curriculare pentru elevii supradotați și în special pentru elevii cu deficiențe.

Adaptarea curriculară este constituită deja ca un domeniu solid, care își propune să: analizeze, elaboreze, aplice și să evalueze anumite aspecte curriculare menite să eficientizeze activitatea didactică și să conducă la progresul școlar.

Dezvoltarea și adaptarea curriculară este prezentă la toate nivelele de definire a curriculumului:

- a) la nivel național: legislație, recomandări, resurse;
- b) la nivel județean: perfecționarea în permanență a cadrelor didactice, resurse alocate;
- c) nivel școlar: implementarea programelor de dezvoltare curriculară;
- d) la nivelul clasei: identificarea nevoilor elevilor, întocmirea planurilor de intervenție personalizate.

În lucrarea de față vom face referire la aspecte care vizează nivelul clasei la elevii cu deficiențe moderate. Astfel adaptarea curriculară necesită parcurgerea unor pași:

Pasul 1. Analiza: are în vedere identificarea situației care urmează să fie adaptată și stabilirea obiectivelor avute în vedere. O importanță majoră trebuie acordată definirii clare a obiectivelor urmărite, a valorilor promovate, a contextului educațional în care se va realiza adaptarea curriculară pentru a împiedica apariția incoerenței și a inconsecvenței.

Pasul 2. Elaborarea: în urma analizei efectuate se întocmește un plan unitar și coerent de acțiune în concordanță cu particularitățile elevilor. În componența sa planul de acțiune va include: liniile de acțiune, activitățile desfășurate precum și timpul alocat fiecărei activități, resursele materiale și umane necesare, direcționarea responsabilităților și nu în ultimul rând trasarea unor expectanțe care să asigure progresul elevilor.

Pasul 3. Aplicarea: este pasul care necesită alocarea celor mai multe resurse: de timp, materiale și umane și se referă practic la punerea în practică a planului de acțiune.

Pasul 4. Evaluarea: are în vedere evidențierea rezultatelor obținute, acordarea unui feed-back pozitiv și obținerea certitudinii că planul de acțiune se îndreaptă spre expectanțele trasate.

Amplul proces de adaptare curriculară are în vedere o serie de criterii care conduc la obținerea progresului elevilor în cazul de față:

1. *Criteriul general – global:* are în vedere cele trei forme ale educației (formală, nonformală și informală), subsistemele sistemului de învățământ și sursele unui conținut, rezultat al transpoziției didactice.
2. *Coerența:* se referă la relaționarea dintre finalitățile educaționale, curriculum, principiile didactice tradiționale și moderne, formale de organizare și evaluarea întregului proces.
3. *Relevanța:* este un criteriu foarte important deoarece face legătura dintre expectanțele trasate în planul de acțiune și cerințele integrării în societate a acestor elevi și în câmpul muncii după finalizarea studiilor.

4. *Corelarea*: curriculumului general cu cel specific sugerat de planul de adaptare curriculară.
5. *Uniformizarea și integrarea conținuturilor*: face referire la aspectul cooperării dintre reprezentanții mediului educațional în elaborarea și punerea în practică a curriculumului.

Adaptarea curriculară trebuie să aibă în vedere și factorii din interiorul și exteriorul școlii care influențează acest demers și să contracareze anumite aspecte negative care pot să apară. Adaptarea curriculară vizează concordanța dintre procesul instructiv-educativ și posibilitățile aptitudinale, interesele cognitive, ritmul și stilul de învățare al elevului.

ASPECTE PRACTICE:

“Omul încă este la fel cum a fost. Este încă brutal, violent, agresiv, avid, competitiv. Și... a construit o societate după aceste trăsături” (Krishnamurti).

“Pacea nu este absența conflictului, ci prezența alternativelor creative pentru a răspunde la conflict - alternative la reacții pasive sau agresive, alternative la violență” (definiție de Dorothy Thompson).

Vă propunem în cele ce urmează un exemplu de adaptare curriculară pe tema violenței.

“Întâlnirea lui Fingal cu un bătaș” este o legendă irlandeză, care aduce în prim plan subiectul violenței. Legenda este însoțită de un set de 10 întrebări despre poveste și de un set de 10 întrebări despre „Ce înseamnă să fii violent?”. Violența este tot mai des întâlnită atât în școlile de masă cât și în cele speciale. Este foarte important ca elevii să fie conștienți de consecințele violenței iar datoria profesorilor este să discute cu elevii despre asta și să le ofere diferite soluții pentru a evita și aplana violența și conflictele.

Povestea “Întâlnirea lui Fingal cu un bătaș” va fi o introducere în tema care va fi discutată în cadrul unei lecții care poate fi realizată cu diferite ocazii. Lecția a fost desfășurată la o clasă cu deficiențe mintale moderate unde elevii aveau vârste cuprinse între 11 și 13 ani. Tema principală a acestei lecții este violența și modul în care ea poate fi combătută. Legenda “Întâlnirea lui Fingal cu un bătaș” ilustrează un bun mod de a evita violența și de a aplana un conflict.

După ce le este citită povestea elevilor și aceștia vor răspunde la întrebări se va trece la un joc bazat pe metoda ”Brainstorming”. Pe tablă se vor face două cercuri de diferite culori, în primul cerc se va scrie “fapte bune”, iar în cel de-al doilea se va scrie “fapte rele”. Li se va explica elevilor despre ce e vorba și ce trebuie ei să facă. Este de preferat ca fiecare elev să spună primul cuvânt care le vine în minte legat de cele scrise pe tablă. În mod neașteptat în majoritatea cazurilor în care s-a aplicat acest joc, elevii au spus mai multe cuvinte legate de “fapte rele” decât de “fapte bune”. Se discută pe marginea celor spuse de către elevi și despre ce înseamnă violența și cum poate fi ea combătută atât de către elevi cât și de adulți. Este foarte important ca elevii să conștientizeze că violența duce tot la violență, nu schimbă lucrurile în bine ci le înrăutățește. Profesorul le poate da sfaturi legate de modul pașnic în care își pot rezolva diferitele divergențe care pot apărea între ei, iar apoi se trece la partea practică a acestei lecții.

Partea practică constă în realizarea unei “căsuțe a sufletului” care constă într-o cărticică confecționată din hârtie glasată de diferite culori, atât culori veseli, vii cât și culori triste, închise. Pe aceste foi se vor trece, de către elevi atât faptele bune cât și cele rele pe care ei le fac pe parcursul unei perioade mai îndelungată. Elevii sunt sfătuiți de către profesor să adauge o singură coală neagră și în rest coli de culori deschise, astfel stimulându-i să facă cât mai multe fapte bune și mai puține fapte rele.

Colile de hârtie glasată se vor îndoi în două, dându-i astfel forma de cărticică, se va perfora pe margine, iar în găurile rezultate se va prinde o panglică de diverse culori alese de elevi. Pe mijlocul cărticelei se va lipi o mică căsuță care va reprezenta căsuța sufletului elevului și pe care se va scrie numele elevului. După terminarea cărticelelor elevi vor scrie în ele ce fapte au făcut în ziua respectivă.

La sfârșitul activității practice se mai trece încă o dată prin toate informațiile noi pe care elevii le-au aflat despre violență, consecințele ei și modul cel mai indicat de a o evita, dar și de a o combate. Este foarte important ca fiecare elev să spună cu ce informații despre violență a rămas în urma acestei lecții.

Cărticelele realizate de elevi vor fi expuse undeva la vedere, în clasă și vor fi verificate periodic de către profesor. Elevii care au cele mai puține fapte rele și câte mai multe fapte bune, trecute în cărticică pot fi răsplătiți în diferite moduri de către profesor.

Bibliografie:

1. Cucoș C., *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași, 2009;
2. Gherguț A., *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale*, Editura Polirom, Iași, 2006;
3. Glava A., *Note de curs*, UBB, Cluj-Napoca, 2008.

INTEGRARE vs. INCLUZIUNE

profesor psihopedagogie specială ANDREEA MARC
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 Bistrița

Tendința în educația de astăzi se îndepărtează de integrare și se îndreaptă către incluziune. În timp ce ambele abordări urmăresc să aducă elevii cu dizabilități în clasa de masă, un sistem se așteaptă ca studenții să se adapteze la structura preexistentă, în timp ce celălalt asigură că sistemul de învățământ existent se va adapta fiecărui elev.

O sală de clasă integrată este un cadru în care elevii cu dizabilități învață alături de colegii fără dizabilități. Pot fi implementate suporturi suplimentare pentru a-i ajuta să se adapteze la curriculum-ul obișnuit și, uneori, există programe separate de educație specială în sala de clasă sau prin intermediul serviciilor. În teorie, integrarea este o abordare pozitivă care încearcă să ajute elevii cu dizabilități să facă parte din grupul mai mare. În mod practic, diferențele în ceea ce privește modul în care toți oamenii învață pot face ca acest sistem de educație să fie mai puțin eficient în general.

Incluziunea este îmbinarea efectivă a educației speciale și a educației obișnuite cu convingerea că toți copiii sunt diferiți, vor învăța diferit și ar trebui să aibă acces deplin la aceeași curriculum. Elevii cu dizabilități nu trebuie să se adapteze la o structură de învățământ fixă. Mai degrabă, structura este ajustată astfel încât stilurile de învățare ale tuturor să poată fi îndeplinite. Barierele din calea învățării sunt înlăturate pentru a permite fiecărui elev să participe pe deplin la curriculum și să se simtă la fel de apreciat. Rezultatul final este că toți elevii cu și fără dizabilități beneficiază.

Integrarea este procesul prin care elevii cu nevoi speciale sunt absorbiți în învățământul de masă. Prin urmare, în această abordare a educației, accentul este pus pe integrarea în învățământul de masă. Deși abordarea vizează satisfacerea nevoilor elevilor cu nevoi speciale, aceasta poate crește etichetarea elevilor din cauza structurilor și atitudinilor preexistente. Acest lucru poate împiedica dezvoltarea educației copilului. În integrare, sunt utilizate diferite tehnici, servicii și metode de adaptare. În cea mai mare parte, acestea sunt structuri foarte formale care urmăresc să ajute elevul să se adapteze sau să se integreze în învățământul de masă.

Extinderea și universalizarea unei abordări incluzive este un obiectiv și o provocare pentru sistemele educaționale de pe tot globul, așa cum se reflectă în Obiectivele de Dezvoltare Durabilă ale Națiunilor Unite. Educația incluzivă înseamnă că toți copiii învață împreună în școli care recunosc și răspund nevoilor diverse ale elevilor, asigură o educație de calitate pentru toți prin programe adecvate, organizare, strategii de predare și utilizarea resurselor (UNESCO, 1994) și depășește barierele din calea prezenței, participarea și performanța tuturor elevilor la orele de învățământ general (UNESCO, 2017). Cu toate acestea, ideea originală a educației incluzive se concentrează pe educația unui anumit grup de elevi – cei cu nevoi educaționale speciale (CES) – pentru a depăși practicile de educație specială care au segregat în mod tradițional elevii pe baza unui model medical de dizabilitate (Kurth et al., 2018). În această privință, educația incluzivă este, în general, recunoscută ca un loc pentru a îmbunătăți atât învățarea, cât și dezvoltarea socială a elevilor cu dizabilități și a altor CES, și, prin urmare, modalitatea de a-și îndeplini dreptul la o educație de calitate comună în mediile obișnuite (ONU, 2007). În consecință, discursul, argumentele și cercetările despre educația incluzivă s-au centrat adesea pe colectivul de elevi cu CES, iar dovezile tot mai mari au condus la un acord cu privire la beneficiile pe care educația incluzivă le are

pentru acești studenți, așa cum se constată în recenziile cercetărilor recente. Revizuirea recentă a cercetării de către *Kefallinou și colab. (2020)* au concluzionat că există o mulțime de cercetări care justifică incluziunea atât din punct de vedere educațional, cât și din punct de vedere social, datorită efectelor pozitive dovedite ale incluziunii educaționale asupra rezultatelor academice ale elevilor cu dizabilități și a impactului său pozitiv asupra incluziunii sociale ulterioare a persoanelor cu dizabilități în ceea ce privește oportunitățile și calificările academice ulterioare, accesul la angajare și dezvoltarea relațiilor personale în cadrul comunității.

8 sfaturi pentru introducerea unui elev cu dizabilități într-o clasă din învățământul de masă.

Există un număr mai mare de elevi cu dizabilități care își primesc educația în sălile de clasă de învățământ general. Trecerea elevilor cu dizabilități de la sălile de clasă de educație specială la sălile de clasă de educație generală incluzivă nu este un proces peste noapte. Este nevoie de o planificare atentă. Pregătirea profesorilor, sprijinul adecvat pentru elevi, resursele, personalul și un program educațional individual semnificativ trebuie să existe înainte de noua plasare la clasă. Elevii din clasa de învățământ general ar putea fi curioși în legătură cu situația, se pot simți îngrijorați de a avea un elev cu dizabilități în clasa lor sau pot avea concepții greșite despre elevii cu dizabilități. Iată câteva sfaturi pentru a facilita o tranziție lină pentru elevii cu dizabilități la sala de clasă de educație incluzivă. Aceste sfaturi sunt, de asemenea, utile pentru pregătirea elevilor din învățământ general pentru noul lor membru al clasei:

1. Stabiliți principiile de bază

Stabiliți concepte generale despre elevii cu și fără dizabilități prin discuții în clasă, cărți, filme sau un vorbitor invitat. În primul rând, învățați elevii că:

- toată lumea vrea să aparțină și să fie inclusă;
- fiecare e diferit;
- toată lumea are puncte tari și zone slabe;

2. Lăsați fiecare elev să împărtășească

Oferiți tuturor elevilor ocazia de a vorbi despre ei înșiși, despre punctele lor forte și despre interesele lor. Permiteți altora să pună întrebări. (Asigurați-vă că vorbiți despre tipurile de întrebări care pot fi adresate înainte de activitate).

3. Risipește miturile

Eliminați orice mituri și neînțelegeri despre elevii cu dizabilități. Cel mai important:

- unele dizabilități le puteți vedea și altele nu;
- un handicap fizic nu determină inteligența unei persoane;
- persoanele cu dizabilități sunt în primul rând oameni.

4. Abordați provocările

Abordați probleme specifice elevilor pe care este important să le cunoască clasa pentru a interacționa și a învăța unul alături de celălalt. De exemplu, dacă un elev are o alergie la arahide, invitați asistenta de la clasă să vorbească despre alergii și despre importanța păstrării produselor cu arahide în afara sălii de clasă.

5. Vorbiți despre persoanele pe care le cunoaștem cu dizabilități

Subliniați că 1 din 5 persoane are un handicap (conform Centrului pentru Controlul Bolilor). Cu toții vom trăi, vom face cumpărături, vom conduce și vom lucra alături de o persoană cu dizabilități la un moment dat în viața noastră.

6. Evidențiați oameni celebri

Identificați oameni celebri cu dizabilități și evidențiați contribuțiile lor la societate nu ca o sursă de inspirație, ci ca o sursă importantă pentru creșterea umană.

7. Dați lecții de conștientizare a dizabilității

Oferiți elevilor o oportunitate de a înțelege mai bine persoanele cu dizabilități, oferind lecții de conștientizare a dizabilității.

8. Creați o comunitate pozitivă în clasă

Stabiliți și mențineți o comunitate pozitivă în clasă pe parcursul întregului an școlar. Încurajați respectul unul față de celălalt, utilizarea unui limbaj adecvat și abilitățile sociale proactive. Amintiți-vă, această discreție ar trebui folosită atunci când discutați despre nevoile elevului cu dizabilități cu alții. O conversație cu elevul înainte de oricare dintre strategiile de mai sus poate influența cât de confortabil este elevul pentru a împărtăși informații despre dizabilitățile sale. Împărtășirea informațiilor nu este menită să pună „la vedere” elevul cu dizabilități, ci să îi ajute pe alții să înțeleagă de ce are nevoie elevul pentru a participa și a învăța la clasă.

Bibliografie:

Kefallinou, A., Symeonidou, S., and Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: a review of the literature. *Prospects* 49, 135–152. doi: 10.1007/s11125-020-09500-2

EFICIENȚA ȘI IMPORTANȚA METODELOR ACTIV – PARTICIPATIVE ÎN INTEGRAREA ELEVILOR CU C.E.S

profesor psihopedagogie specială OANA-CLAUDIA MARȚIAN,
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 Bistrița

O preocupare aparte a școlii a devenit, în ultimii ani, problema integrării copiilor cu CES. Analizând particularitățile specifice procesului de învățare a acestor copii s-a ajuns la concluzia că una din calitățile esențiale ale curriculumului școlar vizează un grad 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 în grupele special constituite să se facă diferențiat.

Argumentele care stau la baza elaborării unui curriculum flexibil și ușor de adaptat cerințelor educaționale ale fiecărui elev sunt:

- respectarea dreptului fiecărui copil la instrucție și educație pe măsura potențialului și capacităților sale;
- formarea unui registru comportamental adecvat care să permită adaptarea și integrarea sa socială printr-o experiență comună de învățare alături de copiii fără CES;
- asigurarea legăturii cu faptele reale de viață și familiarizarea cu o serie de obișnuințe privind activitățile de utilitate practică și de timp liber;
- dezvoltarea capacităților necesare pentru adaptarea și integrarea școlară și socială.

În ultimul timp, se invocă frecvent metodele active – participative, utilizate în practica instructiv-educativă deoarece permit elevului satisfacerea cerințelor educaționale prin efort propriu sau în colaborare cu alți colegi. Specific acestor metode este faptul că se stimulează interesul pentru cunoaștere, se facilitează contactul cu realitatea înconjurătoare, ele fiind subordonate dezvoltării mintale și a nivelului de socializare al elevilor. Aceste metode constituie o resursă importantă în proiectarea activităților educative deoarece stimulează și dezvoltă foarte mult învățarea prin cooperare (lucrul în perechi sau în grupe mici de elevi), facilitând astfel comunicarea, socializarea, relaționarea, colaborarea și sprijinul reciproc pentru rezolvarea unor probleme sau pentru explorarea unor teme noi. Se favorizează astfel cunoașterea reciprocă dintre elevi, înțelegerea și acceptarea reciprocă, precum și integrarea copiilor cu CES în colectivul clasei.

Aceste metode, pe lângă eficiența lor în activitatea didactică, dezvoltă o serie de aptitudini și capacități referitoare la toleranță, ascultarea activă, luarea deciziei, autonomia personală, responsabilitatea și participarea socială, formarea opiniilor și înțelegerea corectă a realității.

Experiența practică de până acum în aplicarea metodelor activ – participative a evidențiat o serie de rezultate, dintre care cele mai evidente sunt:

- creșterea motivației elevilor pentru activitatea de învățare;
- încredere în sine bazată pe acceptarea de sine;
- competențe sociale sporite;
- relații mai bune cu colegii;
- confort psihic sporit, dezvoltarea capacității de adaptare la situații noi, creșterea capacității de efort.

Lecțiile bazate pe metode de acest fel prezintă câteva caracteristici importante:

- *răspunderea individuală* - se evaluează frecvent performanța fiecărui elev care trebuie să ofere un răspuns în nume personal sau în numele grupului, iar rezultatul se comunică elevului sau grupului din care face parte;

- *interacțiune directă* - elevii se ajută reciproc, discută ceea ce știu, se învață unii pe alții;

- *interdependență pozitivă* - elevii realizează că au nevoie unii de alții pentru a duce la bun sfârșit sarcina grupului;

- *deprinderi interpersonale și de grup mic* - grupurile nu pot exista și nu pot funcționa eficient dacă elevii nu au și nu folosesc anumite deprinderi sociale;

- *procesarea în grup* - elevii au nevoie să vadă cât de bine și-au atins scopurile și cât de eficienți au fost în grup.

Profesorul monitorizează în permanență activitatea de învățare a grupurilor, le oferă feedback, intervine și corectează eventualele confuzii sau răspunsuri greșite sau incomplete.

Pentru fiecare moment sau etapă a demersului didactic se pot folosi o serie de metode sau tehnici de lucru, incluse într-o strategie adaptată disciplinei, conținutului, vârstei și performanței elevilor. Principalele argumente care justifică eficiența acestor metode activ-participative sunt:

- *diversitatea* - elevii se simt liberi să facă speculații, este încurajată libera exprimare a ideilor;

- *permisiunea* - de cele mai multe ori, elevii așteaptă ca educatorul să le dea răspunsul bun; ei trebuie încurajați să fie spontani, să li se permită exprimarea liberă, a ceea ce gândesc despre o anumită temă;

- *respectul* - elevii sunt ajutați să înțeleagă că opiniile lor sunt apreciate și respectate și fiecare este dator să respecte opinia celuilalt;

- *valoarea* - când elevii își dau seama că opinia lor are valoare se implică mai activ în activitatea de învățare;

- *ascultarea activă* - elevii se ascultă unii pe alții și renunță la exprimarea unor judecăți pripite sau la impunerea propriului punct de vedere;

- *încrederea* - elevii conștientizează propria lor valoare și devin mai încrezători în propriile lor forțe.

Voi enumera în continuare câteva din metodele activ participative folosite în activitatea cu elevii: brainstorming-ul individual sau în perechi; știu, vreau să știu, am învățat; activitate dirijată de citire - gândire; predicții în perechi; turul galeriei; creioanele la mijloc.

Evident că aceste exemplificări nu trebuie preluate ca un set de rețete, ci se pot selecta și adapta în funcție de tipul disciplinei, precum și de nivelul de vârstă și de pregătire al elevilor. Această listă poate fi îmbogățită și cu alte variante, în funcție de imaginația și creativitatea educatorului.

Toate aceste elemente au implicații directe sau indirecte asupra componentei afectiv - motivaționale care influențează fundamental conduita elevului în cadrul activităților, atât față de educator, care este perceput ca partener, nu ca o autoritate, cât și pentru colegii de clasă (facilitând încrederea reciprocă, comunicarea, cooperarea și intercunoașterea).

Repererele generale în proiectarea activității bazate pe valorificarea metodelor activ-participative și pe cooperarea în învățare pot fi prezentate astfel:

Înainte de începerea lecției:

- A) - motivația față de lecția respectivă;

- efectuarea legăturii subiectului ales de alte teme studiate;

- folosirea experienței personale a elevilor și a intereselor lor;

- depistarea informațiilor care pot fi descoperite de către elevi sau construite de ei;

- structurarea conținutului noii lecții pentru a stimula o gamă largă de răspunsuri personale din partea elevilor.

B) - stabilirea obiectivelor lecției:

- obiective de proces - cele care se referă la formarea, dezvoltarea sau consolidarea unor deprinderi și capacități;

- obiective de conținut - cele care se referă la însușirea și cunoașterea conținutului noii lecții.

C) - condiții prealabile:

- cunoștințe ale elevilor;

- capacitatea de a folosi procesele de învățare presupuse de lecție.

D) - evaluarea

- cunoașterea dovezilor prin care ne vom da seama că elevii au învățat noile cunoștințe.

E) - managementul resurselor și timpul:

- resursele necesare în cadrul lecției (texte, mijloace, aparatură etc.);

- gestionarea timpului (necesită o experiență minimă de utilizare a metodelor interactive, altfel existând riscul crizei de timp și de parcurgere rapidă a conținutului în detrimentul calității și eficienței activității respective.

Lecția propriu-zisă:

A) - evocarea:

- stârnirea curiozității elevilor;

- reamintirea cunoștințelor anterioare;

- mobilizarea pentru formularea de întrebări.

B) - realizarea:

- stabilirea conținutului și prezentarea lui;

- precizarea activității elevilor pentru a ajunge la înțelegerea conținutului.

C) - reflexie - explorarea implicațiilor, înțelesul noilor cunoștințe în lumina propriei experiențe sau atitudinea față de problemele ridicate de sarcina dată.

D) - încheierea lecției - modul cum se încheie lecția aparține în întregime profesorului și poate varia de în funcție de tema dată.

Sintetizând putem spune că marele avantaj al acestor metode constă în valențele lor formative și posibilitatea evaluării continue și obiective a elevilor. Prin intermediul lor pot fi valorificate și operaționalizate în practică ideile de interdisciplinaritate și transdisciplinaritate frecvent invocate în activitatea didactică, favorizând în același timp colaborarea cu profesorul clasei și desfășurarea lecțiilor în team-teaching (predarea în echipă).

Bibliografie:

1. A. Gherguț - Psihopedagogie specială, Ed. Polirom, Iași, 2005;
2. Mușata Bocoș - Instruire interactivă. Reper pentru reflecție și acțiune, ed. a II-a; revăzută, Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2002;
3. Ionescu, Miron – Învățarea bazată pe proiect, Ed. Humanitas, București, 2005.

AVANTAJELE ȘI DEZAVANTAJELE INTEGRĂRII ELEVILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

profesor psihopedagog ADRIANA-RODICA MIRON

profesor psihopedagog LIDIA POPA

Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 Bistrița

„... în livadă ne place să avem copaci care rodesc mai devreme sau mai târziu [...] toate aceste roade sunt bune, nici unul nu este de aruncat. De ce să nu acceptăm în școli, minți mai agere sau mai încete? De ce nu i-am ajuta? Pierdem timp dar câștigăm satisfacție și respect...” (Comenius)

Școala este un mediu important de socializare. Integrarea școlară exprimă: atitudinea favorabilă a elevului față de școala pe care o urmează; condiția psihică în care acțiunile instructiv-educative devin accesibile copilului; consolidarea unei motivații puternice care susține efortul copilului în munca de învățare; situație în care copilul sau tânărul poate fi considerat un colaborator la acțiunile desfășurate pentru educația sa; corespondență totală între solicitările formulate de școală și posibilitățile copilului de a le rezolva; existența unor randamente la învățatură și în plan comportamental considerate normale prin raportarea la posibilitățile copilului sau la cerințele școlare.

Integrarea educativă vizează reabilitarea și formarea persoanelor cu CES aflate în dificultate psiho - motorie, cu dizabilități senzoriale, intelectuale, de limbaj, psiho - comportamentale, printr-o serie de măsuri de natură juridică, politică, socială și pedagogică.

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

- a educa copiii cu cerințe speciale în școli obișnuite, alături de copiii normali;
- a asigura servicii de specialitate (recuperare, terapie educațională, consiliere școlară, asistență medicală și socială etc.) în școala respectivă;
- a acorda sprijinul necesar personalului didactic și 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 (biblioteca, 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 cerințe speciale;
- a accepta schimbări în organizarea și dezvoltarea activităților instructiv-educative din școală.

Principiul de bază al acestei tendințe este acela de a adapta școala și educația la diversitatea tipurilor și a posibilităților de învățare, la interesele și abilitățile de care aceștia dispun. Această nouă orientare în realitatea educațională presupune adoptarea unor reforme atât la nivel social cât și la nivelul sistemului de învățământ. În sens mai larg, integrarea educativă presupune schimbarea mentalităților cu privire la rolul social al școlii, schimbarea mentalităților în plan individual, al cadrelor didactice, al părinților etc. Reformele cele mai accentuate sunt cele la nivelul modului de desfășurare a activității didactice. „Statutul persoanelor cu dificultăți de învățare sau al celor cu dizabilități decurge din atitudinea

societății față de deficiență și deficienți, deoarece ea este cea care construiește o anumită imagine socială a omului și care este investită cu valoare deplină în societate” (C. Enăchescu, p. 188).

Caracterul integrat al învățământului ne pune în față problematica situației în care un copil cu CES este integrat într-o clasă obișnuită. În fapt este vorba pe de o parte de situația copilului respectiv, iar pe de altă parte, de situația clasei în care este integrat. Sub ambele aspecte, ceea ce urmărim este o bună înțelegere reciprocă, o existență socială normală a copiilor, în ciuda diferențelor existente. Pentru copilul cu CES aceasta înseamnă a fi înțeles și acceptat, cu tot ce are el pozitiv, cu tot ce poate aduce vieții de grup. Această normalizare a relațiilor este benefică și pentru ceilalți elevi, care învață să respecte dreptul la diferență, să fie solidari cu semenii lor care întâmpină dificultăți în viață.

Experiența din alte țări ne arată că integrarea fiecărui copil cu CES este o problemă care trebuie serios studiată, alcătuindu-se un proiect individual de integrare, care să prevadă toate măsurile pentru reușita acestei acțiuni. În vederea alcătuirii proiectului individual de integrare cadrul didactic trebuie să fie sprijinit atât de medic, psiholog și logoped, cât și de cadrul didactic itinerant și de sprijin.

Realizarea educației integrate a copiilor cu dizabilități reprezintă o adevărată provocare pentru activitatea de până acum a cadrelor didactice care trebuie să se axeze pe trei direcții principale: schimbarea atitudinii, perfecționarea sau dezvoltarea profesională și modificarea predării la clasă. Unitatea școlară care îi introduce pe copiii cu dizabilități în colectivitatea sa are obligația ca la nivel intern să încurajeze crearea unor relații constructive care se realizează prin atitudine deschisă, prin disponibilitate și înțelegere. Este foarte importantă sensibilizarea copiilor și pregătirea lor pentru a primi în rândurile lor un coleg cu dizabilități. Atitudinea cadrului didactic față de copilul cu dizabilități trebuie să păstreze aparența de normalitate, el trebuie să fie tratat la fel ca și ceilalți copii din clasă, ceea ce le va insufla copiilor aceeași valorizare față de colegul lor.

Integrarea acestor copii ”speciali” în învățământul de masă nu este o procedură tocmai ușoară. De multe ori ne lovim de tot felul de bariere sociale cum ar fi neglijența, marginalizarea, etichetarea, sau pur și simplu refuzul de a li se acorda dreptul de a învăța alături de copii tipici.

Tranziția copiilor cu dizabilități la școlile de masă reprezintă o provocare atât pentru cadrele didactice cât și pentru copii și părinți. În acest context se disting anumite aspecte pozitive sau avantaje și anumite aspecte negative sau dezavantaje ale incluziunii copiilor cu dizabilități.

Câteva dintre avantajele integrării copiilor cu dizabilități sunt:

- Oportunitatea de a-și face prieteni astfel ei se vor simți egali cu ceilalți, valorizați și iubiți;
- Dezvoltarea abilităților sociale și de comunicare;
- Creșterea stimei de sine astfel încât să devină conștienți de propriile capacități și abilități;
- Integrarea mai facilă în societate.

Câteva dintre dezavantajele integrării copiilor cu CES sunt:

- În unele situații acești copii sunt neglijanți de către cadrele didactice întrucât nu au la dispoziție timpul necesar de a se ocupa de ei în mod diferențiat și nici nu dispun de pregătirea necesară pentru a putea contribui la recuperarea lor;
- Atitudinile negative din partea celorlalți copii poate duce la un grad ridicat de izolare și autoizolare a copiilor cu dizabilități;
- Pot apărea situații în care copiii cu dizabilități sunt discriminați, intimidati și jigniți de colegi, toate acestea conducând la o adaptare dificilă.

Sistemul de învățământ din România mai prezintă încă elemente de discriminare, în sensul că nu toți copiii cu CES se bucură de toate oportunitățile posibile de dezvoltare maximală a potențialului lor. Mai există în anumite medii educaționale reticențe care conduc la subvalorizarea acestor copii și în consecință determină o scădere a reușitei actului educațional. Deși au fost inițiate programe și proiecte pentru a deschide mai mult ușa școlilor pentru copiii cu CES iar rezultatele sunt, de cele mai multe ori, îmbucurătoare, diseminarea rezultatelor și a bunelor practici nu constituie însă un exercițiu permanent.

Bibliografie:

1. Preda, Vasile (2000) Orientări teoretico-praxologice în educația specială, Cluj-Napoca, Editura Presă Universitară Clujană;
2. Vrasmaș, Ecaterina (1998) Strategiile educației incluzive, în volumul “Educația integrată a copiilor cu handicap”, coord. Verza, E. și Păun, E., UNICEF, RENINCO, Editura Multiprint, Iași;
3. Vrasmaș, Traian (2001) Învățământul integrat și/sau incluziv, București, Editura Aramis.

INTEGRAREA ELEVILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

profesor psihopedagogie specială IULIA MUREȘAN
profesor psihopedagogie specială GABRIELA MIRELA ROMAN
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 Bistrița

Cerințele educative speciale desemnează acele nevoi speciale față de educație care sunt suplimentare, dar și complementare obiectivelor generale ale educației. Fără abordarea adecvată acestor cerințe speciale nu se poate vorbi de egalizarea șanselor de acces, participarea și integrarea școlară și socială.

Educația integrată se referă la integrarea în structurile învățământului general a elevilor cu CES pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate a acestor categorii de copii.

Fiecare elev este unic și are valoarea sa, indiferent de problemele pe care le prezintă în procesul de învățare școlară. Fiecare copil prezintă particularități individuale și de relație cu mediul, trăsături care necesită o evaluare și o abordare personalizată. Copiii cu deficiențe au și ei aceleași trebuințe în creștere și dezvoltare. Acești copii au în același timp și anumite necesități particulare, individualizate. Ei sunt diferiți din punct de vedere al temperamentului, motivațiilor, capacității chiar dacă prezintă același tip de deficiențe. În orice clasă putem găsi copii cu CES. Integrarea copiilor cu CES permite, sub îndrumarea atentă a cadrelor didactice, perceperea și înțelegerea corectă de către ceilalți elevi a problematicii și potențialului de relaționare și participarea lor la serviciile oferite. Copiii pot întâmpina dificultăți de învățare de la cele mai ușoare determinate de oscilații în însușirea și formarea capacităților și competențelor în domenii diferite, până la tipuri aparte de învățare care necesită intervenții specializate (nu văd ca ceilalți, nu aud, nu pot scrie, nu gândesc la fel de repede și / sau profund etc.). Indiferent de aceste probleme, la școală copiii vin să învețe și să se dezvolte împreună cu colegii lor. Crearea unui climat favorabil în colectivele de elevi de unde fac ei parte contribuie la dezvoltarea motivației pentru învățare. Este bine să învețe cu ceilalți copii, și nu separat de ei. Fiecare copil are nevoie de un sprijin, de o îndrumare, un îndemn.

Fiecare copil cu CES trebuie să beneficieze de un program adecvat și adaptat de recuperare care să dezvolte maximal potențialul fizic și psihic pe care îl are. Integrarea urmărește valorificarea la maximum a disponibilităților subiectului deficient și antrenarea în mod compensatoriu a palierelelor psiho-fizice, care nu sunt afectate în așa fel încât să preia activitatea funcțiilor deficitare și să permită însușirea de abilități care să înlesnească integrarea eficientă în comunitatea normală.

O activitate didactică cu adevărat motivantă trebuie să-i implice pe elevi în mod activ, să le capteze interesul. Cadrul didactic trebuie să fie capabil să stârnească curiozitatea elevilor prin elemente de noutate, prin crearea unor conflicte cognitive, prin folosirea studiului de caz, prin antrenarea elevilor în realizarea unor proiecte de echipă etc. Profesorul poate apela și la impulsul de autoafirmare al elevului, explicându-i că învățarea unei discipline spre exemplu îi deschide perspective profesionale într-o serie de domenii prestigioase. Foarte importantă este și cunoașterea domeniilor de interes ale elevului astfel încât în activitatea de predare să alegem exemple și să stabilim legături cu aceste domenii de interes.

Multe persoane se întreabă ce înseamnă CES – cerințele educaționale speciale. Cerințele educaționale speciale sunt acele cerințe care derivă din nevoile speciale ale unor persoane, generate de existența unor disfuncții la nivel intelectual, senzorial, fizic, psiho-afectiv, socio-economic, cultural (MECTS – Ordinul 5574/ 2011). Astfel, putem considera că se încadrează în categoria CES: copiii cu dificultăți motorii, sindrom Down, dificultăți de

vorbire, tulburări de comportament, autism, deficit de atenție și hiperactivitate (ADHD), dar și cei care trec, pur și simplu, printr-o perioadă mai grea (abandon familial, abuzuri, tulburări psiho-emoționale care dizabiliatează formarea normală a personalității copilului).

Conform Ordinului MECTS 5574 / 2011, articolul 6, „Pentru integrarea eficientă a persoanelor cu CES este necesară crearea unor servicii de sprijin specializate în asistența psihopedagogică de care să beneficieze copiii / elevii / tinerii integrați, precum și a unor servicii de consultanță pentru cadrele didactice din școala incluzivă, ceilalți elevi, familie și comunitate. ”Școala incluzivă trebuie să răspundă nevoilor comunității și să asigure o participare egală a tuturor elevilor. Incluziunea presupune că fiecare individ contează și cu toții avem nevoie de mai multă răbdare și toleranță față de cei care sunt diferiți. Într-o astfel de unitate de învățământ, se asigură o educație pentru toți copiii și se caută mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare. Copiii din aceste unități de învățământ beneficiază de toate drepturile și serviciile sociale și educaționale conform principiului „resursa urmează copilul”.

Integrarea școlară este proces de adaptare a copilului la cerințele școlii pe care o urmează, de stabilire a unor raporturi afective pozitive cu membrii grupului școlar, de desfășurare cu succes a activităților școlare. Conceptul de CES presupune o abordare care consideră că fiecare copil este unic, poate învăța dacă este identificat tipul de învățare specific particularităților individuale ale sale.

Curriculum-ul școlar trebuie considerat un instrument necesar care trebuie să fie flexibil, adaptabil la cerințele elevilor. Existența copiilor cu CES a pus în fața învățământului probleme dintre cele mai diverse, de la forme de organizare a activității, metodologia didactică, strategiile de evaluare, strategiile de predare / învățare, modalități de diferențiere a activității și / sau a conținuturilor învățării etc. până la complexa problemă a segregării sau / și integrării acestor copii în învățământul de masă. Metodele și procedeele de predare - învățare trebuie să fie selectate în raport cu scopul și obiectivele activității didactice, conținutul lecției și particularitățile elevilor (vârsta, nivelul dezvoltării psihice, tipul și gradul deficiențelor / tulburărilor, tipul de percepție al elevilor – analitic sau sintetic), stilul de lucru al educatorului. În activitățile didactice destinate elevilor cu CES se pot folosi metodele expositive, (povestirea, expunerea, explicația, descrierea) dar trebuie respectate anumite cerințe:

- să se folosească un limbaj adecvat, corespunzător nivelului comunicării verbale; prezentarea să fie clară, precisă, concisă;
- ideile să fie sistematizate;
- să se recurgă la procedee și materiale intuitive;
- să se antreneze elevii prin întrebări de control pentru a verifica nivelul înțelegerii conținuturilor de către aceștia și pentru a interveni cu noi explicații atunci când se impune acest lucru.

Pentru elevii cu deficiențe mintale utilizarea povestirii ca metodă didactică trebuie să fie însoțită de suporturi ilustrativ - sugestive sau imagini filmate, deoarece se captează mai ușor atenția și este facilitată implicarea afectiv - motivațională a elevilor în secvențele lecției. Metodele de simulare (jocul didactic, dramatizare) pot fi aplicate cu succes atât în ceea ce privește conținutul unor discipline cât și în formarea și dezvoltarea comunicării la elevii cu deficiențe mintale și senzoriale. Implicarea lor cât mai directă în situații de viață simulate, trezesc motivația și participarea activă, emoțională a elevilor, constituind și un mijloc de socializare și interrelaționare cu cei din jur.

Metoda demonstrației ajută elevii cu dizabilități să înțeleagă elementele de bază ale unui fenomen sau proces. Alături de metoda demonstrației, exercițiul constituie o metodă cu o largă aplicabilitate în educația specială, mai ales în activitățile de consolidare a cunoștințelor și de antrenare a deprinderilor. Școala este un mediu important de socializare. Integrarea

școlară exprimă: atitudinea favorabilă a elevului față de școala pe care o urmează; condiția psihică în care acțiunile instructiv - educative devin accesibile copilului; consolidarea unei motivații puternice care susține efortul copilului în munca de învățare; situație în care copilul sau tânărul poate fi considerat un colaborator la acțiunile desfășurate pentru educația sa.

Există o serie de avantaje și dezavantaje ale integrării elevilor cu CES în învățământul de masă.

AVANTAJE:

- Includerea într-o comunitate avizată, care recunoaște și se îngrijește de nevoile sale.
- Acceptarea socială și integrarea în câmpul muncii acolo unde se pot obține rezultate în acest sens.
- Stimularea sentimentului de siguranță socială.

DEZAVANTAJE:

- Este intuit stigmatul social.
- Un mediu exagerat de protector devine periculos datorită vulnerabilității pe care o produce atunci când tinerii cu handicap sunt nevoiți să-l părăsească.

Respectând principiul drepturilor egale la educație, școala pentru toți, prin curriculum adoptat, va putea să estompeze diferențele, decalajele dintre elevi, să compenseze deficiențele prin punerea în valoare a ceea ce poate să facă elevul bine și util. Modelul integrării și incluziunii vine în prelungirea filosofiei umaniste care valorizează omul și potențialul său, încurajează experiențele pozitive ale învățării active, cu și fără sprijin, socializarea și formarea unor deprinderi adaptative de viață și acțiune. În procesul de valorizare și valorificare a capacităților fiecărui elev, un rol esențial îl are stimularea motivației pentru a învăța care poate însoți succesul școlar, satisfacția și chiar performanța. Motivația intrinsecă este cea care poate mobiliza elevul să treacă la acțiune, să învețe și să acumuleze cunoștințe utile.

Bibliografie:

1. Vărăjmaș, T. (2001), *Învățământul integrat și / sau incluziv pentru copiii cu cerințe educative speciale*, București, Aramis;
2. Ionescu, M., *Educația și dinamica ei*, Editura Tribuna învățământului – București, 1998.

ROLUL APLICAȚIEI BOOK CREATOR ÎN PROCESUL TERAPEUTIC LOGOPEDIC LA COPIII CU CES

profesor logoped GEORGETA MARIANA MOLDOVAN
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 1 Bistrița

Lecțiile online ne-au amintit că trebuie să folosim și alte resurse, să explorăm și să îi învățăm pe copii să își dezvolte cunoștințele prin joc. Am încercat diverse aplicații și am ales fiecare ceea ce am crezut că se potrivește elevilor, după disponibilitate, vârstă, particularități psiho – individuale și dispozitivele deținute de elevi. Utilizarea platformelor electronice eficientizează comunicarea profesor - elev și duce la îmbunătățirea procesului de învățare.

Bookcreator este una dintre platformele ce pot fi utilizate pentru crearea de materiale în format electronic, la care pot contribui profesorii și elevii. Se poate accesa de pe un calculator (Chrome), sau de pe tabletă (Ipad). Utilizarea lor nu înlocuiește intervenția specialistului logoped, ci o completează, permițându-i acestuia să diversifice activitățile din cabinet sau chiar să reia anumite exerciții, sub o altă formă. Book Creator este un instrument digital de creare a cărților cu opțiuni nelimitate, potrivit pentru elevii de toate nivelurile de clasă.

Eficiența actului educațional înseamnă să descoperim adevăratul potențial al fiecărui copil, înzestrat cu propriul tip de inteligență. Fiecare copil are punctele sale forte, iar descoperirea combinației unice de abilități devine indispensabilă pentru adaptarea procesului de învățare.

Spre exemplu, cartea electronică "Primăvara" pune în evidență caracteristicile fiecărui tip de inteligență ale elevilor. Ea poate fi utilizată în cadrul Terapiei specifice și de compensare – "Terapii și programe de intervenție", componenta specifică - dezvoltarea capacităților intelectuale prin exersarea proceselor psihice. Ca sarcini de lucru pentru fiecare tip de inteligență - "**Inteligența lingvistică:* "Ascultă, cu atenție, povestirea despre PRIMĂVARĂ, Recunoaște anotimpul descris în cele două ghicitori; **Inteligența logico – matematică,* Colorează florile, în funcție de sarcinile matematice - 6 narcise roșii,- 4 narcise galbene - 2 narcise albastre , Rezolvă rebusul despre Primăvară, **Inteligența vizual – spațială* - Observă imagini care prezintă anotimpul primăvara; Identifică elementele specifice anotimpului: culoarea cerului, a norilor, a florilor, a frunzelor; activitatea oamenilor, a păsărilor; roadele, sărbătorile; **Inteligența kinestezică* - Modelează, din plastilină, un copac înflorit, **Inteligența muzicală* - Învață cântecul PRIMĂVARA, **Inteligența intrapersonală** Completează, oral, enunțurile: Dacă aș fi o floare de primăvară, aș fi..... pentru că Dacă aș fi o pasăre călătoare, aș fi pentru că Mi-ar plăcea să Nu mi-ar plăcea să, Care este floarea ta de primăvară preferată? (a colegului). Grupează colegii după florile preferate".

Prin monitorizarea rezultatelor acestor genuri de activități, ținând cont de aceste tehnici, procesul de învățare va fi mai apropiat de unul personalizat nevoilor și abilităților fiecărui elev în parte și poate deveni mult mai eficient și mai rapid, dar și mult mai aplicat pe necesitățile unice ale fiecărui copil. Cartea electronică este prietenoasă, intuitivă și oferă elevilor posibilitatea de a învăța prin joc sau prin alte activități interactive, motiv pentru care reprezintă un instrument important în activitatea de terapie a limbajului pe care logopedul o desfășoară în cabinet, dar și în activitatea de consolidare, pe care elevul o continuă acasă. Ea este un valoros instrument de învățare în care pot fi integrate mai multe discipline de bază, inclusiv matematică, știință, istorie, tehnologie, artă, fotografie, muzică etc.

Utilizarea platformei <https://bookcreator.com> conferă un mediu digital creativ pentru profesori și elevi, cu scopul de a-i ajuta pe elevi în procesul învățării și de a face acest lucru într-un mod mai distractiv, iar folosirea lor în terapia logopedică este benefică și datorită funcționalităților pe care le oferă elevului – posibilitatea de a înregistra sunetul, silaba sau cuvântul dorit, de a-și asculta și salva propria înregistrare și de a face o autoevaluare a pronunției proprii, copilul validându-se singur. Pe de altă parte, în celelalte activități în care nu există butoane de autovalidare, utilizatorul primește feedback permanent, în funcție de alegerea făcută de acesta.

Aplicația „Book Creator” este o aplicație permisivă și atractivă, care poate fi accesată la adresa web bookcreator.com, oferind posibilitatea să creăm cărți digitale pe diferite teme. Book Creator mi-a permis să implic elevii, să le ofere oportunități de a căuta soluții creative, de a prezenta proiectele realizate de-a lungul anului școlar. De asemenea, Book Creator permite profesorilor să implice elevii, să le ofere oportunități de a căuta soluții creative și să le expună lumii în afara zidurilor clasei lor. Creează un impact pozitiv asupra învățării elevilor. Book Creator vă poate ajuta mențineți elevii implicați și mândri de proiectele lor.

În fiecare zi tehnologia pătrunde în aproape toate domeniile de activitate cunoscute. Datorită ei putem accede la zone nestudiate până în acest moment, putem face simulări ale unor fenomene, obiecte sau acțiuni abstracte, dificil de înțeles. Și cum logopedia a devenit un domeniu indispensabil, mai ales într-o societate în care tulburările de vorbire sunt tot mai frecvente, iar copiii, încă de la vârste fragede, sunt din ce în ce mai pasionați de tehnologie, dezvoltarea unor platforme sau aplicații destinate terapiei logopedice a devenit aproape obligatorie. Crearea de cărți electronice prin intermediul platformei bookcreator ce îmbină cu succes metodele și pașii terapiei logopedice clasice, cu stilul dinamic și interactiv al softurilor educaționale, au devenit extreme de importante și utile.

Un aspect important al acestor mijloace îl reprezintă elementele grafice care le susțin și completează, cât și exercițiile specifice terapiei logopedice. Paleta coloristică, decorurile diverse, stilul grafic, scurtele animații ale personajelor sunt motivante și stimulante pentru copii, reușind să capteze atenția acestora în scopul dorit de logoped sau părinte.

Prin crearea și utilizarea cărților electronice se extinde repertoriul resurselor educaționale disponibile elevilor și profesorilor. Fotografii, videoclipurile și înregistrările audio se adaugă la sarcinile tipice pe creion și hârtie pe care elevii le finalizează. Elevii au moduri de exprimare și mijloace alternative pentru a-și demonstra învățarea, fapt ce conduce la creșterea încrederii în sine.

Reluarea activităților ori de câte ori logopedul dorește, atât în cabinetul logopedului, cât și acasă, împreună cu un membru al familiei, reprezintă și un factor important în ameliorarea sau recuperarea tulburărilor de limbaj. În timp ce cărțile pe hârtie sunt aruncate la sfârșitul unui an școlar, cărțile electronice rămân disponibile mai mult timp pentru elevi, părinți și profesori. Elevii de astăzi sunt nativi digitali și au o abilitate incredibilă de a se angaja cu tehnologia și de a descoperi cum să o folosească în avantajul lor. Pentru elevii cu CES este cu atât mai mult un valoros instrument care favorizează dezvoltarea abilităților acestora, înregistrând progrese la diferite niveluri.

Utilizarea cărților electronice prin intermediul platformei bookcreator în terapia logopedică este benefică și datorită funcționalităților pe care le oferă utilizatorului – posibilitatea de a înregistra sunetul, silaba sau cuvântul dorit, de a-și asculta și salva propria înregistrare și de a face o autoevaluare a pronunției proprii, copilul validându-se singur. Pe de altă parte, în celelalte activități în care nu există butoane de autovalidare, utilizatorul primește feedback permanent, în funcție de alegerea făcută de acesta.

Cărțile odată create de profesor sau chiar elevi se pot reedita, trimite, stoca în bibliotecă sau descărca după creare. Pentru elevii cu CES este cu atât mai mult un valoros instrument care favorizează dezvoltarea abilităților elevilor, înregistrând progrese la diferite niveluri la aceștia.

Webografie și bibliografie:

1. <https://bookcreator.com>
2. Bulboacă, M. – Stimularea inteligențelor multiple ale copiilor și adulților, Ed. Servo-Sat, Arad, 2005;
3. Goleman Daniel, Inteligența Emoțională, Curtea Veche, București, 2001.

PROFESOR ÎNTR-O UNITATE ȘCOLARĂ DE EDUCAȚIE INCLUZIVĂ VERSUS PROFESOR ITINERANT ÎNTR-O ȘCOALĂ GIMNAZIALĂ DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

profesor psihopedagogie specială LUCREȚIA RODICA MOLDOVAN
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 Bistrița

Motto:

„Acest tip de educație se adresează nevoilor de învățare ale tuturor copiilor și în special asupra nevoilor celor vulnerabili la marginalizare și excludere, copii cu dizabilități sau talentați, copiii străzii și copiii care muncesc, copiii unor populații îndepărtate sau nomade, copii aparținând minorităților lingvistice, etnice sau culturale și copiii din alte zone sau grupuri dezavantajate sau marginalizate.” (*Declarația de la Salamanca*)

Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 Bistrița, instituția școlară unde îmi desfășor activitatea de 14 ani, plus o experiență de 10 ani ca profesor de sprijin / itinerant în învățământul de masă din același oraș, Bistrița, mă plasează, probabil, printre persoanele “privilegiate”, care dețin experiența activității didactice în cele două variante, învățământ de masă și învățământ special. C.S.E.I. Nr. 2 este o școală prietenoasă și democratică, care valorifică diversitatea culturală, o școală în care toți copiii sunt respectați și integrați fără discriminare și excludere generate de originea etnică, deficiențe fizice sau mentale, origine culturală sau socio - economică, limbă maternă.

Munca într-un Centru școlar de educație incluzivă (un Centru școlar reprezentativ în județul nostru, cu oameni / dascăli de calitate, care își PRETUIESC copiii / elevii din școală, care îi iubesc și le oferă educație de calitate și, mai mult decât atât, le oferă acel sentiment de apartenență la un grup / echipă / colectiv de copii / elevi ai clasei / școlii, acel sentiment de EȘTI UNIC / ÎNSEMNI CEVA în lumea aceasta în mișcare permanentă, cu repere mai mult sau mai puțin stabile, cu norme / conduite morale mai mult sau mai puțin acceptate / validate de cei din jur, când suportul familiei este vital, dar, din păcate, prea puțini dintre elevii noștri îl primesc) este foarte grea, imposibilă uneori, dar satisfacțiile, atunci când acestea apar, nu pot fi descrise în cuvinte. Când un copil hiperactiv, cu diverse probleme medicale și comportamentale, care o lună doar a țipat și a refuzat orice sarcină, ajunge ca în două luni să scrie litere și să citească cele 8 litere învățate, să coloreze în contur și să cânte tot repertoriul din Gașca Zurli, atunci, credeți-mă, este similar cu senzația că am primit un cadou magic, observând că acel copil începe să asculte, să înțeleagă, să lucreze, să-și dorească să se implice și el “în ceva”!

Situată în centrul orașului Bistrița, unitatea noastră școlară este una dintre cele cinci unități școlare de profil din județ, care oferă servicii specializate copiilor / elevilor cu cerințe educative speciale.

Tipuri de servicii oferite de Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2, Bistrița, atât beneficiarilor direcți (elevii) cât și beneficiarilor indirecti (părinții):

- a) activități de compensare prin terapii specifice pentru copiii / elevii cu dificultăți de învățare, dificultăți de dezvoltare, dificultăți de adaptare, tulburări de limbaj, tulburări de comportament, dizabilități mintale, senzoriale, fizice, neuromotorii și asociate;
- b) evaluarea psihopedagogică a competențelor fundamentale la finalul claselor a II-a, a IV-a, a VI-a și a VIII-a;
- c) asistență educațională și terapeutic-recuperatorie pentru copiii / elevii cu CES integrați în unitățile de învățământ de masă;
- d) evaluarea, diagnosticarea, orientarea școlară și profesională a elevilor din clasa a VIII-a;

- e) activități de informare și consiliere pentru părinți / cadre didactice;
- f) testare și consiliere psihologică;
- g) cercetare psihopedagogică și elaborare de studii de specialitate.

Aceste servicii sunt oferite de specialiștii școlii noastre, profesori de psihopedagogie specială, profesori logopezi, profesori de kinetoterapie și lista specialiștilor poate continua.

Suntem o unitate școlară cu 100% profesori calificați, majoritatea titulari în școală, iar acest lucru e mai mult decât important, oferind stabilitate și continuitate în evoluția școlară a elevilor noștri.

În cadrul Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 Bistrița, elevii beneficiază de activități de stimulare psiho-senzorio-motorie și integrare socială, activități de terapie educațională complexă și integrată, evaluare logopedică și terapie specifică în cazul tulburărilor de limbaj, recuperare neuromotorie prin activități de kinetoterapie, activități de orientare școlară și profesională în vederea integrării sociale, asistență educațională terapeutic-recuperatorie pentru elevii integrați în învățământul de masă, asistență educațională terapeutic-recuperatorie pentru elevii școlarizați la domiciliu. În școală sunt: 20 de săli de clasă luminoase, cu mobilier școlar nou; o bibliotecă școlară cu un fond de carte destul de mare, un cabinet de informatică (aici au acces toți elevii școlii-după un program stabilit cu profesorii din școală), cabinetul asistentului social, cabinetul medical, atelier de menaj, două săli unde se desfășoară activități de pre-profesionalizare, două terenuri de sport, două săli de sport, cantina școlară, internat, precum și alte spații (unde își desfășoară activitatea contabilul școlii, administratorul, secretara, cei doi directori din școală etc.).

Unul dintre cele mai importante și solide argumente în favoarea menținerii și oferirii de servicii din partea centrelor școlare de tip incluziv, este faptul că elevii beneficiază de o formă continuă și susținută de educație, pe paliere de intervenție diversă, specializată, înalt performantă, o muncă de echipă în care sunt antrenați toți profesorii din școală, majoritatea dintre aceștia cu formare în psihologie și psihopedagogie specială la nivel de licență. În sprijinul acestui argument prezint și tipologia diversă și complexă în care se încadrează elevii din școala noastră, faptul că ei desfășoară un program educativ în orelor de curs de dimineață și continuă cu un program de terapie complexă și integrată în programul de după-amiază, cu profesorii educatori. Elevii din unitatea noastră școlară sunt încadrați astfel: elevi externi, care frecventează cursurile în programul de dimineață, între orele 08:00 – 14:00, iar apoi pleacă acasă-este inclusă servirea mesei în mod gratuit; elevi externi, care rămân și în programul de după-amiază, între orele 08:00-18:00, cu servirea mesei în mod gratuit; elevi interni, cărora le oferim masă și cazare (aproximativ 60 de elevi) și care pleacă acasă la fiecare sfârșit de săptămână. Elevii sunt permanent îndrumați și supravegheați de către profesorii de psihopedagogie specială în programul de dimineață, de către profesorii – educatori, în programul de după-amiază, de psihologul școlii, profesorii logopezi și de kinetoterapie, care lucrează individual cu elevii din școală, după un program stabilit cu profesorul-diriginte și educatorul clasei din care face parte elevul. Instructorii de educație sunt personalul nedidactic care supraveghează elevii în pauze și la sfârșitul programului școlar, până când aceștia pleacă acasă, în cazul elevilor externi, sau până când aceștia sunt preluați de supraveghetorii de noapte, la ora 19:00, pentru elevii interni. Se evidențiază astfel sprijinul permanent și nemijlocit din partea personalului didactic și nedidactic care funcționează la nivelul unității noastre școlare în cabinete de lucru specializate, săli de clasă, bibliotecă, sală de sport, ateliere de lucru etc. Elevii sunt permanent supravegheați și implicați în activități de învățare și recreative, spre deosebire de elevii din învățământul de masă care beneficiază de o programă adaptată, plan de intervenție personalizat, unul, doi sau trei profesori care lucrează pe acea curricula adaptată, iar în rest, din nefericire, neexistând resurse (personal de specialitate, spații de lucru cu resurse specifice etc.) care să susțină integrarea autentică a copilului, formarea și dezvoltarea unor abilități și competențe absolut necesare în parcursul viitor școlar și social al

acestui. Am lucrat 10 ani în sistemul de învățământ incluziv, în școala de masă, profesor itinerant la clasele I-IV. Cel mai mare neajuns este cel referitor la faptul că elevii sunt sprijiniți la un nivel minimal, numărul mare de elevi repartizat profesorului este foarte mare, elevii reușind să fie programați de două-trei ori pe săptămână la cabinet, evaluările erau date la nivel de clasă, elevii în clasele V-VIII erau și mai superficial tratați, beneficiind de sprijin doar la disciplinele de bază, limba română și matematică, unii profesori nu luau notă de faptul că elevul avea CES, evaluările nefiind diferențiate, iar dacă erau diferențiate, exista permanent acea problemă a notării, elevul dacă era notat pe nivel exista o discordanță cu notele acordate celorlalți copii la un alt nivel etc.

Un alt argument pentru școlarizarea acestor copii în învățământul special este cel referitor la formarea profesională de excepție a personalului, calitatea profesională a profesorilor din centrele de educație incluzivă, preocuparea permanentă în ceea ce privește formarea și dezvoltarea profesională. Sunt interesați de cursuri în specialitate (în domeniul psihologiei și psihopedagogiei speciale), cursuri care pot oferi experiențe și practici eficiente în domeniul intervențiilor psihopedagogice pentru copiii cu dizabilități și familiile acestora (de exemplu: Utilizarea conținutului educațional multimedia interactiv în procesul de predare-învățare-evaluare specific elevilor cu cerințe educative speciale (CES); Intervenții cognitiv-comportamentale la copii cu tulburări de spectru autist; Metode și tehnici de intervenție la copii cu ADHD; Programe de formare POSDRU: 1. Perfecționarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar, care predau limba română minorităților naționale / Evaluare-ciclul primar / gimnazial; 2. Limbajul mimico-gestual; 3. TIC în educația surzilor etc.).

Dizabilitatea face parte din experiența umană, fiind o dimensiune a umanității; ea este una dintre cele mai puternice provocări în ceea ce privește acceptarea diversității, deoarece limitele sale sunt foarte fluide, în categoria persoanelor cu dizabilități putând intra oricine, în orice moment, ca urmare a unor împrejurări nefericite, boli sau accidente.

Cel mai important lucru pe care l-am învățat de-a lungul acestor ani petrecuți cu și alături de copii cu CES, a fost faptul că elevii cu cerințe educative speciale, care ajung să fie îmbrățișați de către sistemul educației speciale și incluzive, sunt suflete care așteaptă să li se întindă o mână de ajutor, care doresc să fie “ghidați” spre ieșirea într-o lume în care sunt tratați ca persoane valide, capabile, responsabile în viața de zi cu zi, care pot să contribuie, cu mai mica sau marea lor “parte” și putere la trăirea, cu bune și rele, a acestei frumoase și minunate vieți! Acești copii au părinți, părinți care trebuie la rândul lor consiliați, sprijiniți și încurajați, în marea luptă pe care o duc cu prejudecățile celor din jur, cu sistemul de stat în ceea ce privește protejarea și asigurarea tuturor drepturilor de care uneori sunt privați și, de multe ori, chiar cu ei înșiși!

Bibliografie:

1. Vasile Chiș, Cristian Stan, Denisa Manea, Paula Molnar, “*Abordări curriculare. Aplicații în învățământul incluziv*”, Editura EIKON, Cluj-Napoca, 2013.

ÎNVĂȚĂMÂNTUL SPECIAL ȘI SPECIAL INTEGRAT – ÎNCOTRO?

profesor psihopedagogie specială PAULA-NICOLETA MOLNAR
profesor psihopedagogie specială SUSANA-SIMONA-CRINA ȚOLCA
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 Bistrița

”Copiii învață ceea ce trăiesc!
Dacă trăiesc în încurajare, copiii învață să fie încrezători;
Dacă trăiesc în acceptare, copiii învață să iubească;
Dacă trăiesc în aprobare, copiii învață să se placă pe sine;
Dacă trăiesc înconjurați de recunoaștere, copiii învață că este bine să ai un țel;
Dacă trăiesc împărțind cu ceilalți, copiii învață să fie generoși;
Dacă trăiesc în bunăvoință și considerație, copiii învață respectul;
Dacă trăiesc în prietenie, copiii învață că e plăcut să trăiești pe lume.”
(Doroty Law Nolte)

Tranziția elevilor cu cerințe educative speciale către învățământul de masă reprezintă un proces complex și de durată, care presupune o serie de schimbări semnificative atât pentru elev, cât și pentru mediul în care acesta se integrează. Aspecte legate de integrarea socială, pedagogică și adaptarea curriculară constituie doar câteva din provocările și oportunitățile legate de acest proces. De asemenea, la nivel structural și de politici educative, această tranziție poate oferi riscuri, dar și avantaje semnificative.

În primul rând, tranziția copilului cu cerințe educative speciale către învățământul de masă poate reprezenta un risc, deoarece poate pune presiune adițională asupra elevului.

Integrarea într-un mediu nou poate fi stresantă pentru orice copil, dar pentru unul cu cerințe educative speciale, aceasta poate fi deosebit de dificilă. De exemplu, elevii cu cerințe educative speciale pot avea nevoie de mai mult timp pentru a învăța și a se adapta la noile rutine. Ei pot întâmpina dificultăți în a se integra cu colegii lor sau pot avea nevoie de asistență suplimentară pentru a înțelege și a finaliza sarcinile școlare. Fără sprijinul adecvat, aceste dificultăți pot duce la frustrare, anxietate și, în cele din urmă, la dezinteresul față de școală.

Elevii cu CES pot fi grupați după anumite caracteristici comune, bazate pe cerințe educative speciale, dar, este bine cunoscut faptul că elevii nu se încadrează perfect într-o anumită categorie. De exemplu, elevii cu dizabilitate mintală nu au toți aceleași aptitudini intelectuale, deficienții auditivi nu au toți aceiași incapacitate, la fel ca și deficienții de vedere, iar elevii surzi nu au toți aceleași aptitudini și dificultăți. În afară de asta, diferențele ce se remarcă de obicei la majoritatea elevilor cu CES sunt atât de mari, încât profesorii nu pot stabili criterii clare pentru fiecare categorie de dificultăți întâmpinate.

Altfel spus, cerințele educative ale fiecărui copil, mai mult sau mai puțin speciale, sunt la baza deciziilor educative și a proiectelor individualizate pentru fiecare elev în parte, preșcolar sau școlar, indiferent de ciclul de școlaritate în care este cuprins acel elev. Cerințe Educative Speciale pot însemna și momente tensionate, dificultăți temporare în învățare, probleme legate de anumite situații sau caracteristici personale ale copiilor cu care aceștia se confruntă și care pot fi depășite prin programul educativ. „Cerințe educative speciale” este un concept care abordează educația pornind de la ceea ce poate copilul, și nu de la ceea ce nu poate. Orice copil poate avea la un moment dat al existenței sale, cerințe educative speciale.

Pentru profesori, aceste cerințe sunt provocări la găsirea unor soluții, nu piedici în realizarea curriculumului general.

Lipsa pregătirii și a resurselor necesare în școli pentru a susține elevii cu cerințe educative speciale este un risc asociat acestei tranziții. Învățământul de masă este deseori proiectat pentru a satisface nevoile majorității elevilor, ceea ce înseamnă că se poate să nu fie suficient de flexibil pentru a se adapta la nevoile specifice ale elevilor cu cerințe educative speciale. Cadrele didactice pot să nu aibă formarea necesară pentru a înțelege și a aborda nevoile unice ale acestor elevi, iar școlile pot să nu aibă resursele necesare, cum ar fi materialele didactice adaptate sau personalul de sprijin.

Promovarea incluziunii și predarea din perspectivă incluzivă necesită o viziune largă și competențe specifice pe care trebuie să le posede toate cadrele didactice, nu doar, cum se crede în mod eronat, cele care asistă direct un copil cu cerințe educaționale speciale. Educația incluzivă și sistemele de învățământ, în general, au evoluat până în punctul în care toate cadrele didactice trebuie să știe că diversitatea este prezentă în grupurile de copii la toate nivelurile de educație și că abordarea diferitelor cerințe ale copiilor este ceea ce marchează fundamental noile tendințe în educație.

Procesul integrării elevilor cu cerințe educative speciale în învățământul de masă își propune să promoveze principiul egalității de șanse și al drepturilor omului. Integrarea acestor elevi în școlile obișnuite reprezintă un pas important spre încurajarea incluziunii sociale și a egalității. Acești elevi au oportunitatea de a interacționa cu o varietate de colegi de clasă, de a se confrunta cu diverse situații sociale și de a se dezvolta personal și academic într-un mediu care reflectă diversitatea societății în general.

Acest aspect este reliefat prin obiectivele propuse și rezultatele obținute în cadrul centrelor școlare de educație incluzivă care au dovedit că pot oferi elevilor cu cerințe educative speciale (de la dizabilități de diverse forme și grade până la tulburări accentuate de comportament) acces la o gamă largă de resurse și oportunități educative. Prin implementarea unui curriculum adaptat, centrat pe posibilitățile și nevoile de formare și dezvoltare ale elevilor derularea activităților specializate, elevii cu CES pot beneficia de o experiență pozitivă învățare evidențiată prin progres.

Organizarea și desfășurarea activităților extrașcolare în parteneriat cu alte instituții școlare au scos în evidență faptul că prin interacțiunea cu elevii cu CES, ceilalți elevi pot dezvolta empatie, înțelegere și respect pentru diversitate.

În minimizarea riscurilor și maximizarea avantajelor pentru obținerea rezultatelor scontate trebuie să se țină seama de furnizarea de formare adecvată pentru cadrele didactice. Profesorii joacă un rol esențial în susținerea elevilor cu cerințe educative speciale și trebuie să fie echipați cu cunoștințele și competențele necesare pentru a răspunde nevoilor acestor elevi. Aceasta poate include instruire în strategii de predare diferențiată, în înțelegerea și gestionarea diferitelor tipuri de dizabilități și în crearea unui mediu de clasă pozitiv și incluziv.

De asemenea, implicarea părinților și a comunității în viața școlară ocupă un rol important. Părinții și familiile elevilor cu cerințe educative speciale pot oferi informații valoroase despre nevoile și abilitățile acestora, iar implicarea lor activă poate ajuta la asigurarea unui suport continuu și consistență între mediul școlar și cel de acasă. Comunitatea poate fi, de asemenea, o sursă de sprijin, fie prin furnizarea de resurse sau servicii suplimentare, fie prin promovarea unei atitudini de acceptare și incluziune.

Un rol esențial în susținerea elevilor cu cerințe educative speciale îl joacă și profesorii de sprijin: profesori de psihopedagogie specială, profesori psihopedagogi etc. Acești profesioniști pot oferi sprijin individualizat elevilor cu cerințe educative speciale, pot colabora cu profesorii pentru a adapta materialele și strategiile de predare și pot ajuta la coordonarea serviciilor și resurselor necesare.

Pe lângă aceste strategii, este esențială promovarea unei culturi școlare de acceptare și incluziune. Acest lucru implică atât crearea unui mediu fizic accesibil și sigur, cât și promovarea unei atitudini pozitive și a unei etici a respectului față de diversitate.

Cu toate acestea, este esențial să ne asigurăm că sistemul de învățământ este pregătit și echipat pentru a face față acestor schimbări. Aceasta poate include asigurarea unei finanțări adecvate, dezvoltarea de politici și practici de incluziune și asigurarea că profesioniștii din domeniul educației sunt formați și susținuți. În același timp, trebuie să ne angajăm într-un dialog continuu și transparent cu toți cei implicați - elevi, părinți, profesori, profesioniști de sprijin și comunitate - pentru a înțelege preocupările și nevoile lor și pentru a îmbunătăți în mod constant procesul de tranziție și practicile de învățământ de masă.

Prin urmare, în timp ce integrarea copiilor cu cerințe educative speciale în învățământul de masă prezintă provocări semnificative, o abordare bine planificată și bine executată, copiii cu cerințe educative speciale au oportunitatea să învețe, să crească și să-și atingă potențialul maxim în cadrul centrelor școlare incluzive.

Bibliografie:

1. Ecaterina Vrășmaș, Traian Vrășmaș, “Educația incluzivă în grădiniță: dimensiuni, provocări și soluții”, Buzău-Alpha MDN, 2012;
2. Balan Vera, Bortă Liliana, Botnari Valentina, “Educație incluzivă - Unitate de curs”, Chișinău, 2017 (Tipogr. «Bons Offices»);
3. Florian, L. (2014). The Sage Handbook of Special Education. Sage Publications Ltd.

ABORDAREA DIFERENȚIATĂ A ELEVILOR

profesor psihopedagog DOCHIȚA NAGY
profesor psihopedagogie specială OANA-EMILIA URS
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 Bistrița

Ne ducem existența deschizând și închizând uși în sufletele noastre sau în ale altora, încercând mereu să nu pășim prin viață ca niște orbi, contemplând când și când incredibilul univers din care facem și noi parte. Ne întrebăm de multe ori dacă am reușit să modelăm măcar un pic prin ceea ce ne-am propus pentru o oră de curs, pentru un semestru, pentru un an, pentru o viață În orice ne străduim să atingem, să nu uităm a ne întreba înainte de toate ce fel de valori aducem și găsim în ceea ce înfăptuim!

Am ascultat ceea ce spun copiii noștri și am privit cu ochii larg deschiși. Ne-am revărsat sufletul în lumea lor, căutând necunoscutul în ceea ce era cunoscut. Ne-am așternut visele pe hârtie și le-am lăsat să prindă aripi. Vor exista mereu vise mai mărunte sau mai impunătoare decât ale noastre, însă niciodată unul identic cu al celuilalt. Să nu uităm că fiecare dintre copii este o ființă unică și mult mai minunată decât se vede la prima impresie!

Dreptul copiilor la educație este garantat de Constituția României. Accesul la învățământul primar și gimnazial este prevăzut de legea învățământului și este gratuit pentru toți copiii din România.

În strânsă relație cu educația pentru toți copiii este și realizarea unor programe constante în ceea ce privește promovarea drepturilor copilului în unitățile de învățământ atât prin efortul direct al sistemului educațional, cât și cu sprijinul sistemului de asistență socială și protecția copilului și al societății civile.

Legea asigura dreptul la educație al oricărui copil cu dizabilități, fără educație copilul nu poate învăța deprinderile de autonomie care sa-i permită mai târziu sa duca o viață independentă de adult .Accesul la educație înseamnă a recunoaște că orice copil poate învăța, nefiind nevoie decât de profesori care sa vadă și să stimuleze capacitatea de învățare si de un mediu in care copilul sa deprindă abilitați de viață independenta.

Menirea școlii este de a crea un mediu în care copilul să-și diferențieze trăirile și să se structureze ca personalitate, deoarece este incontestabil că nu poate rămâne în afara programului instructiv-educativ.

Tendința crescândă de integrare școlară în unitățile obișnuite de învățământ a copiilor cu CES este bine cunoscută atât în lume, cât și în România. Educația integrată se referă în esență la integrarea copiilor cu CES în structurile învățământului de masă care poate oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase a acestor copii și o echilibrare a personalității acestora.

Integrarea școlară a copiilor cu CES este fundamentală pentru realizarea finalității educației speciale. Integrarea școlară se realizează in unități de învățământ de masa si / sau in unități de învățământ special. Una din cerințele integrării eficiente a copiilor cu CES este crearea unor servicii de sprijin specializate in asistenta educațională,de care să beneficieze atât copiii/elevii integrați cât si colectivele didactice din școlile integratoare.

Unul din serviciile specializate necesare in integrarea educaționala a copiilor cu CES este realizat de către cadre didactice de sprijin / itinerante.

Atribuțiile cadrului didactic de sprijin / itinerant sunt:

- colaborează cu comisia interna de evaluare continua din școala
- colaborează cu întreg corpul profesoral al unității de învățământ unde este înscris elevul
- elaborează un plan de intervenție personalizat

- evaluează rezultatele aplicării programelor curriculare adoptate
- participă la orele de predare, la activitățile desfășurate de învățător
- desfășoară activități de tip terapeutic –cognitiv-ocupational, individuale sau in grup
- propune și realizează materiale didactice individualizate în funcție de dificultățile de învățare
- realizează activitatea de evaluare periodica
- consiliază familiile copiilor care beneficiază de serviciile de sprijin

Cum putem ajuta elevul cu dificultăți de învățare ?

În primul rând, învățătorul trebuie să posede cunoștințe care îl fac capabil să recunoască tulburarea de învățare a copilului. Care sunt acele simptome, modele de comportament, care sugerează prezența tulburării de învățare?

- În fazele ameliorate și acute ale tulburărilor de învățare apare o divergență între performanțele școlare și nivelul intelectual al copilului;
- Performanță scăzută, care apare în clasele primare, iar în cazul afecțiunilor mai puțin grave apare mai târziu. Astfel de disfuncții sunt: dislexia, disgrafia, discalculia;
- Un model comportamental tipic îl reprezintă tulburări ale atenției, hiperactivitate și neurotizare secundară. În contextul colectivului., copilul nu acordă atenție nici profesorului, nici colegilor, dispune de o necesitate motrică crescută, nu poate sta locului, eșecul sistematic datorat deficienței intelectuale, respectiv faptului că elevul nu este capabil de performanțele colectivului, implică dezvoltarea unor simptome comportamentale neurotice secundare: ticuri, comportament inhibat, sau chiar opusul acestuia, comportament extravagant menit să compenseze deficiențele intelectuale .
- Sindromul cognitiv specific, care poate afecta una sau mai multe aptitudini.
Studiind cu atenție semnele prezentate ale tulburărilor de învățare, învățătorul va fi treptat în stare să recunoască aceste deficiențe, conform criteriilor enumerate.
Prin recunoașterea tulburării de învățare la elevi, educatorul de profesie a făcut primul pas în remedierea elevului. Din moment ce dascălul devine competent în stabilirea cauzelor dificultăților de învățare, el va fi capabil să abordeze în mod diferențiat învățarea / educarea acestui elev.

Aceasta necesită eforturi și energii suplimentare din partea dascălului, deoarece elevii cu dificultăți de învățare au nevoie de activități recuperatoare și de o atitudine specifică, conform nevoilor individuale. Această abordare diferențiată necesită o colaborare strânsă între pedagog și psihologul școlar. Pe de o parte, dascălului îi revin responsabilitățile abordării diferențiate, pe de altă parte colaborarea lui cu psihologul școlar mărește eficacitatea intervenției educaționale.

Activitatea psihopedagogică cu copiii cu dificultăți de învățare trebuie să prezinte un efect dublu:

- având un caracter corectiv - formativ, ea are ca scop central reducerea și corecția deficiențelor intervenite în dezvoltare;
- prin întreținerea și stimularea factorilor non - intelectuali ai personalității cum ar fi: motivația de învățare, interes, senzația competenței, aptitudini de comunicare verbală etc.

Strategii pedagogice privind recuperarea, corecția și dezvoltarea funcțiilor cognitive și ale aptitudinilor parțiale deficitare

Intervenția recuperatorie trebuie întotdeauna să respecte personalitatea și nivelul de deficiență al copilului. Criteriul de alegere a programului de dezvoltare, a etapelor programului intră în resortul unei persoane competente: psiholog, psihopedagog, profesor consilier. Ceea ce revine profesorului va fi aplicarea programului stabilit împreună cu

psihologul, sub forma unor activități suplimentare (aditive la programa școlară) în sălile de clasă.

Considerăm că nu există "rețete" pentru integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă. Cei care manifestă deschidere pentru integrarea acestora vor găsi și strategiile potrivite. Fiecare copil are dreptul la educație și merită să i se acorde o șansă. Învățând împreună, copiii învață să trăiască împreună, să se accepte și să se ajute la nevoie.

Integrarea copiilor cu CES conferă instituției școlare rolul de componentă fundamentală a sistemului social, aptă să răspundă concret imperativelor de moment ale evoluției din societatea contemporană și să rezolve o serie de probleme referitoare la nevoile de acceptare / valorizare socială a fiecărui individ și la capacitatea acestuia de a se adapta și integra într-o societate aflată în continuă transformare.

Pornind de la principiul dreptului egal la educație pentru toți copiii, metodele activ-participative permit elevului satisfacerea interesului pentru cunoaștere, facilitează contactul cu realitatea înconjurătoare, sporind gradul de socializare a elevilor, stimulează și dezvoltă învățarea prin cooperare.

Metodele care favorizează înțelegerea conceptelor și ideilor, valorifică experiența proprie a elevilor sunt: discuția, dezbateră, jocul de rol.

Metodele care stimulează gândirea și creativitatea, îi determină pe elevi să caute și să dezvolte soluții pentru diferite probleme, să compare și să analizeze situații date sunt: studiul de caz, rezolvarea de probleme, exercițiul.

Metodele prin care elevii sunt învățați să lucreze productiv unii cu alții și să-și dezvolte abilități de colaborare sunt: mozaicul, proiectul în grupuri mici.

În condițiile unei educații incluzive, metodele active de învățare prin cooperare au o mare eficiență și de aceea sugerăm recurgerea la câteva posibile strategii de învățare care pot fi aplicate cu succes.

1. Predicțiile în perechi. Elevii vor fi grupați în perechi, având fiecare o foaie de hârtie și un creion. Profesorul le oferă o listă de câteva cuvinte dintr-o povestire. În urma discuțiilor elevii vor trebui să alcătuiască o compunere sau un scenariu pe baza unor predicții în jurul unei liste oferite.

2. Știu / vreau să știu / am învățat. Elevii scriu pe o coloană ceea ce știu despre o temă, pe alta coloană ceea ce vor să știe și pe alta ce au învățat. La sfârșitul lecției se verifică ce cunoștințe noi au dobândit elevii.

3. Brainstormingul. Individual sau în perechi, elevii prezintă sau scriu pe hârtie toate lucrurile pe care le știu despre un anumit subiect.

4. Interviuul în etape. Profesorul adresează o întrebare elevilor grupați câte trei-patru. Fiecare elev gândește o soluție și o formulează în scris. Apoi elevii se interviează reciproc în legătura cu răspunsul, după care perechile se alătură altor perechi formând grupuri în care fiecare elev prezintă soluția partenerului.

5. Turul galeriei. Grupuri de 3-4 elevi lucrează la o problema care are drept rezultat un produs (schema, desen, compunere). După expunerea produselor, fiecare grup examinează produsele celorlalte grupe, discută, face comentarii.

Învățarea prin cooperare, ascultarea și acceptarea opiniilor, luarea împreună a deciziilor constituie momente active ale predării și învățării.

Dacă strategiile tradiționale îți propun cultivarea relațiilor de prietenie și înțelegere între copii, strategiile incluzive au o implicație mai profundă. Ele îi învață pe copii să se accepte așa cum sunt, indiferent de etichetele pe care societatea le pune, și să colaboreze în vederea realizării obiectivelor de interes comun.

Integrarea nu poate fi un proces impus de anumite interese personale, de sentimente sau atitudini umanitare sau de politici educaționale și sociale cu caracter propagandistic. Ea

trebuie simțită ca un act responsabil - asumat de comunitate, de familie, de personalul școlii – ca un proces de normalizare a vieții de zi cu zi a persoanelor aflate în dificultate. Copiii noștri sunt ca și geamurile cu vitralii: strălucesc și-și arată splendoarea la lumina naturală a soarelui, însă când se lasă întunericul, adevărata lor frumusețe este revelată numai dacă există lumină în interior.

Tot ceea ce au nevoie acești copii este receptivitatea și deschiderea din partea celorlalți membri ai societății, iar modul în care ei vor fi priviți va duce sau nu la o rezolvare a problemelor individuale sau societale pe care le ridică. În societatea actuală schimbările sunt iminente. Este posibil să nu știm încotro ne vor duce aceste schimbări, dar suntem siguri de un lucru: nimeni nu s-a putut bucura vreodată de priveliștea din vârful de munte atunci când a refuzat să părăsească ținuturile plane ale câmpiei.

Trebuie să învățăm să trăim alături de acești copii, pentru că nimic nu ne permite să întoarcem privirea, să-i ignorăm, ca și când n-ar exista sau nu se poate face nimic mai mult pentru ei, ca și când ei n-ar merita votul nostru de optimism pentru o viață mai bună.

Bibliografie:

1. Fluieraș, Vasile, *Teoria și practica învățării prin cooperare*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj – Napoca, 2005;
2. Kellner, Douglas, *Cultura media*, Editura Institutul European, Iași, 2001;
3. Nicola Ioan. – *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2004;
4. Sălăvăstru, Dorina, *Psihologia educației*, Editura Polirom, Iași, 2002;
5. Stan, Emil, *Pedagogie postmodernă*, Editura Institutul European, Iași, 2004;
3. Sălăvăstru, Dorina, *Psihologia educației*, Editura Polirom, Iași, 2002;
5. Sima Ioan, *Creativitatea la vârsta preșcolară și școlară* Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997;
6. Sima Ioan., *Psihopedagogie specială – Studii și cercetări*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998;

PROGRAM DE INTERVENȚIE ÎN ADHD

profesor educator LUCICA NAGY
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 BISTRIȚA

Prima mențiune despre ADHD a fost într-o poezie a lui *Heinrich Hoffman* în 1865, când a scris despre „Filip agitat ca unul care nu stă nemișcat, chicotește, chicotește, se balansează înapoi și înainte, își înclină scaunul devenind nepolitic și sălbatic” (Myttas, 2001, p.1). În 1902, un pediatru englez pe nume *George Still* a descris pentru prima dată ceea ce a devenit cunoscut sub numele de ADHD. El a definit 20 până la 43 de copii ca fiind sfidători, rezistenți la disciplină, lipsiți de emoții și pasionați. Acești copii au dat semne că au o problemă serioasă de atenție și nu au putut să învețe la școală. Multe dintre caracteristicile determinante fondate de Still și Tredgold sunt considerate valabile astăzi (Myttas, 2001).

Constatările lui *Colomer et al.* (2017) au relevat „corelații semnificative, moderate până la mari, între majoritatea comportamentelor de învățare și funcționarea executivă, cât și ADHD” (p. 7). Identificarea modului în care comportamentele de învățare pot afecta performanța academică și direcționarea schimbărilor în funcționarea executivă și a comportamentelor de învățare ar putea îmbunătăți performanța academică (*Colomer et al.*, 2017; *Daley și Birchwood*, 2009; *Johnson & Reid*, 2011). Elevii trebuie să fie informați cu privire la funcțiile executive care sunt necesare pentru un comportament adecvat în clasă, astfel încât să poată conștientiza propriul comportament de învățare. În mediul școlar, abilitățile de funcționare executivă afectate includ, dar nu se limitează la următoarele: memoria de lucru, organizare și planificare, stabilirea de obiective și persistență.

Problemele memoriei de lucru și ADHD determină scăderea performanței școlare mai ales la elevii cu ADHD (*van der Donk, Hiemstra-Beernink, Tjeenk-Kalff, van der Leij și Lindauer*, 2013). Memoria de lucru presupune două abilități separate: a) capacitatea de a stoca informații în minte tot timpul desfășurând activități complicate; și b) recurgerea la experiența / învățarea trecută și utilizarea acesteia în situația prezentă sau pentru evenimente viitoare (*Guare*, 2013). Elevii fără ADHD pot stoca cu ușurință informații mari sau mai multe în memoria lor. La elevii cu ADHD, memoria de lucru este întârziată sau afectată, iar stocarea informațiilor în memoria lor de lucru poate deveni o provocare. O modalitate de a ajuta elevii cu ADHD este „externalizarea” acelei informații (*Barkley*, 2016). Externalizarea informațiilor este adesea realizată prin elaborarea de liste, utilizarea planificărilor, finalizarea programului și afișarea regulilor. Prin dezvoltarea capacității memoriei de lucru de a stoca informațiile date, elevii cu ADHD se pot concentra apoi asupra altor comportamente de învățare legate de mediul școlar.

Organizarea și planificarea joacă un rol important în cariera academică a unui elev. Elevii cu ADHD își fac adesea timp pentru a face un plan brut pentru activitățile lor (*Johnson & Reid*, 2011). Cu toate acestea, posibil din cauza impulsivității, aceștia nu se vor concentra asupra comportamentelor esențiale pentru a finaliza o anumită activitate. Prin urmare, elevii cu ADHD își vor urma impulsul atunci când se angajează într-o anumită activitate. Chiar și atunci când elevii sunt încurajați și îndrumați să dezvolte un plan, rareori îl urmează (*Johnson & Reid*, 2011). Elevii cu ADHD vor alege o strategie care necesită cel mai mic efort cognitiv. Aceștia vor necesita instruire directă și explicită în planificarea și utilizarea strategiilor (*Johnson & Reid*, 2011, *Daley & Birchwood*, 2009). Elevii cu ADHD vor avea nevoie, de asemenea, de practică și îndrumări până când vor stăpâni abilitățile sau strategia specifică. Nu se poate presupune că elevii cu ADHD își vor aminti cum să îndeplinească o sarcină după ce au primit instrucțiuni doar cu o singură ocazie. Sunt necesare instrucțiuni repetate și check-inuri frecvente. Pe măsură ce elevii cresc, planificarea devine mai complicată și poate necesita o perioadă lungă de timp

(Guare, Dawson și Guare, 2013). Împărțirea proiectelor școlare și a sarcinilor în părți gestionabile va fi esențială pentru ca elevii cu ADHD să își îndeplinească cu succes sarcinile atribuite.

Elevii cu ADHD au probleme în stabilirea obiectivelor (Daley & Birchwood, 2009). De multe ori nu sunt conștienți de scopul unei sarcini academice și/sau au probleme în a-și aminti care a fost scopul (Johnson & Reid, 2011). În plus, elevii cu ADHD se vor concentra adesea pe partea greșită a sarcinii și această atenție greșită le va inhiba performanța. Fără obiective, studenții cu ADHD vor avea probleme în a-și pune eforturile și energia pentru a fi productivi în sarcinile lor academice. Stabilirea obiectivelor trebuie „predată în același mod ca o strategie” (Johnson & Reid, 2011, p. 64). În timpul procesului de stabilire a obiectivelor, profesorii trebuie să-și amintească să mențină obiectivele specifice (Johnson & Reid, 2011) să se asigure că obiectivele au un interval de timp scurt și că sunt oarecum provocatoare. Prin împărțirea unui obiectiv mai mare în părți mai mici, realizabile, elevii vor avea succes și vor dori să continue să lucreze pentru atingerea obiectivului lor. Înregistrările frecvente și feedback-ul vor încuraja, de asemenea, elevii să continue să lucreze pentru a-și atinge obiectivul.

Din cauza neatentei lor, elevii cu ADHD au de obicei performanțe școlare mai scăzute decât colegii lor neurotipici. Diferența de performanță între elevii cu ADHD și colegii lor fără ADHD se lărgeste pe măsură ce elevii continuă școlarizarea. Bussing și colab. (2012) ne amintesc că „școlile ar trebui să dezvolte programe timpurii, continue și sistematice pentru a face față nevoilor elevilor cu ADHD...” (p. 141).

1. Prezentarea cazului

Nume: PM

Gen: feminin

Vârsta: 9 ani

Problema: ADHD

2. Simptomatologie/ manifestare

Lipsa atenției:

- deseori nu reușește să fie atentă la detalii sau face greșeli din neglijență la teme, lucru sau în alte activități;
- are deseori dificultăți în concentrarea atenției în sarcinile de lucru sau de joacă;
- deseori nu ascultă, nu este atentă când i se vorbește;
- deseori nu urmează instrucțiunile și nu reușește să termine temele școlare;
- are deseori dificultăți în organizarea sarcinilor și activităților;
- de multe ori, refuză, ezită sau manifestă neplăcere în angajarea unor sarcini de lucru care presupun un efort mental susținut (cum ar fi realizarea temelor în clasă sau temele pentru acasă);
- pierde deseori lucruri necesare îndeplinirii sarcinilor (ex: caiete, instrumente de scris, temele pentru acasă, manualele);
- este deseori distrasă de stimuli externi marginali;
- uită des în activitățile cotidiene (pentru anumite anunțuri pentru părinți scrie pe carnețel).

Hiperactivitatea

- se joacă deseori cu mâinile sau se mișcă permanent în bancă;
- deseori părăsește banca în sala de clasă (sau în alte situații – la teatru, în autocar în excursie) chiar atunci când regulile impun să rămână așezată la locul ei;
- deseori se cațără sau aleragă atunci când acest lucru nu este permis (la ora de educație fizică aleargă când copiii se aliniază, urcă pe spaliere când colegii lucrează la saltea);

- are deseori probleme în a se angaja în liniște în petrecerea timpului liber (în pauză aleargă singură prin clasă făcând mult zgomot, acasă alergă pe stradă făcând mult zgomot);
- pare a fi permanent ”pe picior de plecare” sau se comportă deseori ca și cum ar fi ”Propulsată de un motor”;
- vorbește deseori excesiv;
- se repede cu răspunsurile înainte ca întrebările să fie complet formulate;
- are deseori dificultăți în a-și aștepta rândul;
- deseori întrerupe sau se bagă între alții (ex: se bagă brusc în conversațiile colegilor sau jocurile altora).

Istoricul evoluției problemei – factori de apariție (ereditari, sociali, familiari)

Cauza exactă a ADHD este necunoscută. În momentul de față, se consideră că etiologia este cel mai probabil de natură genetică. ADHD se transmite genetic, de la părinți la copii (Tatăl și fratele mai mare, dar de tipul inatent). La PM se manifestă un ADHD de tip combinat. S-a manifestat încă de la vârsta de 3 ani (atunci a amânat grădinița cu un an). În familie atmosfera nu este de calm și înțelegere. Tatăl este foarte indulgent, iar când mama impune niște reguli el nu ține seama de ele (fiind cel care iartă tot, datorită faptului că subiectul suferă și de epilepsie). Fratele mai mare este indiferent față de sora sa. Mama încearcă să meargă pe sistemul de reguli cu pedepse și recompense dar nu reușește, deseori apelând la învățător pentru impunerea unor reguli. Familia nu susține un nivel eficient de concentrare intelectuală și afectivă (nivelul studiilor părinților este școala profesională – tata muncitor, mama femeie de serviciu). În realizarea temelor nu are un program strict, ci atunci când mama termină treburile gospodărești – de obicei spre seară.

3. Găsirea soluțiilor

Intervenția centrată pe copil la nivel comportamental:

A. Acomodarea în clasă (are o mare influență în managementul comportamentului și ameliorarea rezultatelor școlare). PM a fost așezat în prima bancă pe rândul de la ușă (nu cel de la fereastră care i-ar distra atenția), iar colegă de bancă este o fetiță care manifestă constant un comportament model atât în clasă cât și în alte activități. Banca se află în partea stângă a catedrei (în apropierea profesorului).

În același timp am realizat cât mai multe activități pe grupe – acest lucru ducând la construirea unor relații pozitive între elevi. Colegii din grupă colaborează, PM simțindu-se utilă și căpătând încredere în sine.

B. Abordarea unei atitudini ferme, consecvente În disciplinarea copilului, regula de aur este consecvența! Astfel, de câte ori repetă un comportament greșit trebuie să i se atragă atenția și să i se arate comportamentul corect. Altfel, va profita de inconsecvență va încerca manipularea părintelui sau a educatorilor implicați. Va fi mult mai greu apoi să se exercite un control asupra ei, dacă a sesizat o slăbiciune.

C. Folosirea recompensei. Acestor copii le este foarte greu să-și inhibe tipurile de comportament care atrag după ele efecte negative. Ei nu pot să își regleze ușor nici dispoziția, nici acțiunile din cauza faptului că nu sunt conștienți de ele. Atunci când acești copii învață câte ceva sau realizează o sarcină cerută trebuie să fim atenți la recompensele pe care le oferim deoarece copilul depune un efort pentru a realiza o activitate. Satisfacția resimțită de copil la aprecierile laudative a devenit pentru elevă o motivație pentru repetarea aceluși comportament:

a) Lauda să nu fie generală, ci specifică:

Exemplu: Ai răspuns corect la 3 întrebări din 5! Foarte bine! Felul în care ți-ai așteptat rândul a fost formidabil!

b) Prin laudă să se evidențieze efortul, nu rezultatul: Exemplu: Sunt convinsă că ai lucrat din greu pentru tema aceasta!

c) Lauda să sublinieze sentimentele elevei și nu pe cele ale adultului:

Exemplu: Ai lucrat foarte bine. Cred că te simți minunat!

D. Ignorarea și redirecționarea

De câte ori este posibil, este bine să se ignore mișcarea permanentă a copilului. În aceste momente este indicat să i se dea posibilitatea să se miște cu sens. Dacă, de exemplu, lovește în permanență cu creionul în masă, un fel de răspuns poate fi: Vrei să-mi aduci cartea de povești din ultima bancă? Este indicat să i se permită să țină ceva în mână. Am observat că eleva se poate concentra mai bine dacă are ceva în mână pe care poate să-l manipuleze.

Adaptări metodologice pentru realizarea sarcinilor

§ **Adaptarea timpului necesar îndeplinirii sarcinilor în clasă.** În cazul elevei hiperactive am ținut cont de caracteristicile sale, ea având nevoie să i se permită distragerea de la sarcină la intervale scurte de timp.

§ **Adaptarea criteriilor de calitate de executare a sarcinilor.** Eleva a avut nevoie, pentru a încuraja motivarea realizării sarcinii și calitatea rezultatului, pentru fiecare tip de activitate de un standard de calitate minim, considerat mulțumitor, și apoi alte criterii progresive de calitate, cu care își poate îmbunătăți scorul.

Bibliografie

1. Colomer, C., Bergenguer, C., Rosello, B., Baixauli, I. & Miranda, A. (2017). The impact of inattention, hyperactivity/impulsivity symptoms, and executive functions on learning behaviors of children with ADHD. *Frontiers in Psychology*, 8(540), 1-10.
2. Guare, R., Dawson, P. & Guare, C. (2013) *Smart but scattered teens*. New York: The Guildford Press.

ELEMENTE DE CONSILIERE A FAMILIILOR COPIILOR CU DIZABILITĂȚI INTEGRAȚI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

prof. psihopedagogie specială - religie ortodoxă ADRIANA OROS-MĂNARCĂ
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 Bistrița

Nu toți copiii cu nevoi speciale intră în sistemul educațional deja identificați ca având o dizabilitate. Deși mișcarea pentru identificarea timpurie și intervenția timpurie a avut succes în identificarea multor copii cu nevoi speciale la nivel preșcolar, nevoile unor elevi s-ar putea să nu devină evidente decât la ceva timp după începerea școlii oficiale. În plus, o dizabilitate care este rezultatul unui accident (de exemplu, leziuni cerebrale traumatice) sau a unei boli (de exemplu, pierderea auzului sau a vederii) poate apărea în orice moment în timpul anilor de școală a unui copil. Aceasta înseamnă că problemele legate de etichetarea copilului ca fiind cu dizabilități pot apărea pentru părinți la orice nivel de școlarizare. Părinții își dezvoltă dorințe, așteptări și vise pentru copiii lor, chiar înainte de a se naște copilul. Cel puțin, părinții își doresc un copil sănătos („Nu ne interesează dacă e băiat sau fată, atâta timp cât este sănătos” este clișeul care se repetă iar și iar) și presupun că va fi așa de. Descoperirea că copilul dorit are o dizabilitate poate fi văzută ca distrugând speranțele și visele deținute de părinți. Părinții se întristează din cauza pierderii acestor speranțe și vise (Bristor, 1991; Klein & Schive, 2001; Witt, 2004). Apoi, ei pot începe să „viseze vise noi” (Klein & Schive, p. xix). Cu toate acestea, tristețea legată de dizabilitatea copilului poate fi continuă sau poate reapărea periodic – în jurul evenimentelor anticipate anterior care nu au loc sau în jurul datelor aniversare, de exemplu (Quinn, 1998).

Creșterea unui copil cu dizabilități, afecțiuni cronice de sănătate, dificultăți de învățare sau un copil care pur și simplu necesită mai multă atenție decât ceilalți poate fi greu pentru o familie. Dacă ești un proaspăt părinte, multe emoții curg inevitabil prin minte. Ele pot fi sentimente de copleșire, de furie, de vinovăție și sentimente de protest - „de ce eu?” Poate că există și durere și un sentiment de pierdere pentru speranțele pe care le aveai cândva pentru copilul tău; dacă da, aceste sentimente trebuie să fie recunoscute și discutate sincer, unul cu altul, cu copiii tăi și cu familia extinsă. Este important ca fiecare să poată spune ceea ce simte și să ceară ceea ce are nevoie. Pe măsură ce copiii care au nevoi speciale necesită mult mai multă atenție, părinții se pot concentra uneori atât de mult asupra acestui copil, încât uită cât de important este să acorde atenție unii altora, precum și celorlalți copii. Viața devine foarte ocupată atunci când există un copil cu nevoi speciale și cerințele pentru timpul tău devin cu adevărat mari. Timpul pentru relație și timpul pentru tine sunt primele lucruri care merg. Părinții și îngrijitorii trebuie să fie atenți la acest lucru. Este vital să îți dai seama de adevărata importanță și de marele beneficiu pe care tu și relația voastră veți obține din alocarea timpului pentru celălalt în mod regulat și de modul în care relația voastră puternică va aduce beneficii tuturor celorlalți din familie.

Famiile cu copii care au nevoi speciale au șanse statistice de 5 ori mai mari să treacă prin divorț. Acest lucru se poate datora lipsei de discuție și „procesare” a dificultăților prin care trece cuplul și a sentimentelor ambilor părinți. Stilurile parentale ar putea trebui, de asemenea, să fie discutate. Un cuplu trebuie să se asigure că sunt pe aceeași pagină și pe aceeași lungime de undă cu privire la copilul lor și despre cum să-l îngrijească cel mai bine.

Părinții copiilor cu nevoi speciale trăiesc cu multe probleme dificile și se confruntă frecvent cu traume, pierderi și stres. În ciuda acestor multe experiențe dificile, părinții sunt, de asemenea, adaptabili și rezistenți și sunt adesea foarte concentrați asupra copilului. Deși acest lucru este adecvat și cu siguranță necesar, părinții își pot plasa uneori relația de cuplu pe un

plan secundar. Relația lor cu ceilalți copii poate ocupa, de asemenea, locul doi, pur și simplu pentru că există doar două sau patru perechi de mâini și doar atâtea ore într-o zi.

Consilierea familială poate ajuta astfel de părinți să devină conștienți de ceea ce se întâmplă, de modul în care acesta afectează restul familiei și, de asemenea, să se uite în profunzime la propriile sentimente și nevoi. Părinții pot experimenta o gamă largă de emoții dificile și, de asemenea, se confruntă cu alte provocări, ca în exemplele de mai jos. Un copil cu nevoi speciale îi expune pe părinți la situații pe care altfel nu le-ar întâlni. Părinții pot suferi traume în diferite momente, cum ar fi în momentul diagnosticării sau ca răspuns la tratament, sau când un copil este internat, în special dacă copilul trebuie să petreacă perioade lungi de spital.

Unii părinți sunt mai susceptibili la declanșatorii de stres traumatic decât alții, poate mai ales în perioadele de mare stres și incertitudine. Alte cauze de susceptibilitate includ experiențele dificile din copilărie ale unui părinte sau traumele anterioare. Studiile au descoperit că mamele sunt deosebit de predispuse la traume, așa cum se desprinde și din studiul de caz următor.

Persoana consiliată este mama unui elev din clasa a VI-a, care are următoarele dificultăți: scăderea randamentului școlar, agresivitate și tulburări emoționale. Frecvența școlară a copilului este foarte bună, iar disciplinele preferate sunt religia, istoria, geografia și matematica. În timpul liber îi place să urmărească la televizor filme de acțiune, să se joace pe calculator (cu toate că nu are calculator acasă), să facă sport, în special fotbal. Familia colaborează activ cu școala, participând la ședințele cu părinții, comunicând periodic cu dirigintele clasei de elevi.

Relația dintre mamă și copil a fost evaluată inițial ca fiind de tip democratic. Pe parcursul consilierii am identificat comportamente violente verbale și fizice din partea mamei. Familia mai are un copil de vârstă preșcolară, cu care elevul nu se înțelege foarte bine, existând conflicte și certuri frecvente.

Obiectivele demersului de consiliere identificate și stabilite împreună cu mama au fost:

- Îmbunătățirea relației de comunicare în familie;
- Autocunoașterea și creșterea încrederii în sine;
- Identificarea stărilor emoționale proprii, ale celorlalți membri ai familiei și comunicarea adecvată;
- Însușirea unor tehnici de comunicare asertivă;
- Formarea unor deprinderi în luarea deciziilor și de management al situațiilor de criză;
- Identificarea și modificarea unor credințe iraționale, a tendințelor spre perfecționism.

Metodele și tehnicile de intervenție utilizate au fost:

- Tehnici de autocunoaștere, de tipul scalelor de autoevaluare**

aplicate înainte și după sesiunea de consiliere și a descrierilor de tipul “Cum mă văd eu și cum mă văd ceilalți”. Clienta a fost invitată astfel să identifice propriile stări emoționale, atitudinile, convingerile de viață, fiind ajutată să valorizeze propriul potențial, să-și gestioneze eficient nevoile, să-și identifice resursele adaptative pentru a face față dificultăților.

În urma acestor demersuri, clienta a concluzionat: “Dacă mă consider o persoană inferioară, reacțiile mele vor fi cel mai probabil agresive și, dimpotrivă, dacă am încredere în mine voi acționa calm și liniștit.” Autoevaluarea cu ajutorul scalelor de evaluare s-a realizat, acordând note de la 1 la 10. Această fișă de evaluare ne-a permis să facem o ierarhie a principalilor parametri care vor fi optimizați pe parcursul ședințelor de consiliere.

În urma aplicării **Chestionarului de identificare a nivelului inteligenței emoționale** s-a înregistrat un coeficient de inteligență emoțională de 85, deci un nivel mediu. Ariile

investigate au fost următoarele: intrapersonală (autoconștiență emoțională, asertivitate, autoacceptare, independență), interpersonală (empatie, relaționare interpersonală, responsabilitate interpersonală, responsabilitate socială), adaptabilitate (rezolvare de probleme, testarea realității, flexibilitate), managementul stresului (toleranța la stres, control al impulsivității), stare generală (fericire, optimism). Scorurile înregistrate au direcționat dezvoltarea pe axa asertivității, autoacceptării, relaționării cu ceilalți și a rezolvării de probleme, toleranței la stres și a impulsivității. Punctele forte care au fost antrenate drept resurse au fost responsabilitatea interpersonală și responsabilitatea socială.

□ **Tehnici de comunicare asertivă, de ascultare reflexivă**

Mama a învățat să își exprime în mod clar și precis motivele pentru care este supărată atunci când le explică copiilor săi modul cum ar trebui să se comporte. S-a recomandat focalizarea pe o singură temă de discuție și centrarea pe prezent. Atunci când mama se referă la o dificultate să înceapă explicând cum se simte în acel context. De exemplu: “Sunt dezamăgită pentru faptul că ai luat o notă mică azi la școală”. De fiecare dată este bine să verifice dacă a fost înțeleasă și să încurajeze copilul să-și exprime punctul de vedere. Important este să-l asculte cu atenție atunci când vorbește și mai ales, să verifice dacă a înțeles bine.

Modalitățile negative de comunicare, care se recomandă a fi evitate sunt:

- generalizarea (“niciodată nu mă ascuți”);
- criticarea persoanei (“ești un leneș”) atunci când ar trebui să critice comportamentul (“nu ți-ai făcut temele”);
- ridicarea vocii pentru a fi luată în seamă, acuzarea, învinuirea, insultarea, amenințarea, reproșul, ridiculizarea;

□ **Tehnică arborelui decizional**

În rezolvarea problemelor de educație ale copiilor, este bine ca părinții să se gândească la diferite alternative de soluționare disponibile pentru fiecare situație, să aprecieze argumentele pro și contra ale fiecăreia dintre ele și să o aleagă pe cea mai bună în fiecare caz. Copiii vor fi și ei implicați în rezolvarea problemei, identificarea resurselor, în negocierea alternativelor, luarea deciziilor și mai ales, în punerea în practică.

□ **Stabilirea regulilor și a limitelor** care arată clar copiilor ce așteptări avem de la ei. Vor fi explicate motivele care justifică limitele, normele și consecințele pe care le-ar avea îndeplinirea sau neîndeplinirea lor, stabilirea regulilor de comun acord cu copiii, adecvarea și adaptarea lor.

□ **Tehnică cadranului timpului** pentru ierarhizarea priorităților din viața personală și de familie. Mama a fost ajutată să-și facă o listă cu modalitățile de folosire a timpului, să-și stabilească prioritățile, să decidă ceea ce este cel mai important. Lista priorităților este foarte importantă atunci când suntem nevoiți să ne repartizăm timpul pentru mai multe activități. De asemenea, ne va ajuta să ne dăm seama cât timp va trebui să acordăm pentru fiecare modalitate. Îi vom antrena și pe ceilalți membri ai familiei în efectuarea sarcinilor adecvate fiecăruia. Important e să ne organizăm cât mai bine timpul și să distribuim bine sarcinile.

□ **Tehnici de disciplinare pozitivă** pentru învățarea unor comportamente noi, dezirabile presupun implicarea activă a copilului în procesul de învățare, care va duce la autodisciplinarea sa. Copilul interiorizează astfel regulile stabilite împreună cu părintele, fără a fi nevoie ca acesta să i le impună prin constrângeri exterioare sau să i le amintească de fiecare dată. Disciplinarea pozitivă înseamnă recompensarea unui comportament bun, laudarea, aprecierea și acordarea de atenție, stabilirea unor limite realiste în funcție de vârstă și stadiul de dezvoltare, încurajarea și nu folosirea unor ordine și instrucțiuni. Copilul va dezvolta astfel sentimentul respectului de sine și față de ceilalți, va învăța să se autodisciplineze.

- **Modelul ABC al lui A. Ellis** este centrat pe:
 - o monitorizarea stărilor emoționale disfuncționale (furie, supărare, iritare) și a evenimentelor activatoare (dificultăți comportamentale ale copilului);
 - o identificarea gândurilor și convingerilor negative (“trebuie să fiu o mamă perfectă”, “totul sau nimic”);
 - o identificarea conexiunilor dintre gânduri, emoții și comportamentul neadecvat;
 - o testarea gradului de veridicitate a convingerilor și gândurilor negative prin adunarea de dovezi favorabile și împotriva lor;
 - o substituirea modului de a gândi și reacționa negativ cu variante realiste.

Mama a fost ajutată astfel să genereze soluții alternative de gândire și comportament, să formuleze autosugestii pozitive ce vor reduce perturbările emoționale, cognitive și comportamentale.

- **Metode de management a situațiilor de criză, a furiei și stresului.** Etapele parcurse pentru autocontrolul furiei sunt:
 - o autoconștientizarea iritării prin intermediul gândurilor (“îmi vine să-i trag o palmă”), emoțiilor (furie, dorința de a-l lovi”) și comportamentului expresiv manifest (“țip”, “mă apropii de el”);
 - o identificarea motivelor și a consecințelor;
 - o încercarea de reducere a gradului de iritare prin amânarea reacției agresive,
 - o evaluarea situației și stabilirea pasului următor;
 - o autorecompensarea pentru faptul că și-a menținut controlul (“Am procedat bine, merit un premiu” și pentru întărirea pozitivă a comportamentului.

Bibliografie:

1. Akkoh, F. (2000). Reflection from the Turkish parents of children with disabilities. A Paper Presented at the International Special Education Congress (ISEC) held in the University of Manchester from 24th-28th July.
2. <https://www.scripgroup.com/educatie/psihologie-psihiatrie/PLAN-DE-CONSILERE-PENTRU-FAMIL73712.php>

TRANZIȚIA ELEVILOR CU CES LA ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ RISURI ȘI AVANTAJE

profesor itinerant IOANA PETRICAN
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 Bistrița

Despre educație s-a vorbit și se vorbește mult și, totuși, nu este suficient. Dacă dorim să intervenim în favoarea copiilor, trebuie să le oferim tuturor o educație de calitate și, în mod deosebit, celor cu cerințe educative speciale: o educație de calitate pentru toți într-o școală pentru toți. Psihopedagogia integrării și normalizării este o ramură a psihopedagogiei speciale, care studiază sistemul de învățământ bazat pe școlile incluzive. Această ramură modernă s-a construit în anii 1960. Impunerea acestei discipline a fost determinată de necesitatea respectării Drepturilor Fundamentale ale Omului, dreptului fundamental la educație egală pentru toți copiii, ținând seamă de cerințele lor specifice. În ultima perioadă, sistemul educativ a suferit anumite schimbări fundamentale prin apariția conceptelor de educație integrată și școală incluzivă datorită elevilor cu cerințe educative speciale.

Numărul copiilor cu dizabilități, cu precădere intelectuale, cognitive sau fizice, a ajuns pe plan mondial la cote ridicate. Cu acest lucru se confruntă și societatea românească. Legislația în sprijinul acestor copii este precară încă. Pentru integrarea lor reală în societate sunt necesare ore de terapie pe termen lung, este nevoie de instituții cu personal calificat, care să ofere toate serviciile necesare finanțate de la bugetul statului. Până când vor fi posibile aceste facilități (normale într-o societate care are grijă de cetățenii ei) familiile acestor copii se descurcă după posibilitățile materiale pe care le au. Din momentul în care acești copii ating vârsta școlară, majoritatea sunt integrați în învățământul de masă ca elevi cu cerințe educaționale speciale: CES. Integrarea lor implică schimbări de sistem și de mentalitate la nivelul cadrelor didactice, fiind nevoie în egală măsură de resurse materiale și umane. Multe dintre resursele materiale de primă necesitate sunt asigurate de cadrele didactice și familii: materiale educaționale și săli de clasă adaptate nevoilor copiilor cu dificultăți/ deficiențe de învățare. Resursele umane presupun cadre didactice formate în această direcție, profesori de sprijin suficienți, logoped, psiholog școlar. La ambele capitole suntem deficienți la nivel național.

Multe persoane se întreabă ce înseamnă CES – cerințele educaționale speciale. Cerințele educaționale speciale sunt acele cerințe care derivă din nevoile speciale ale unor persoane, generate de existența unor disfuncții la nivel intelectual, senzorial, fizic, psiho-afectiv, socio-economic, cultural (MECTS – Ordinul 5574/ 2011). Astfel, putem considera că se încadrează în categoria CES: copiii cu dificultăți motorii, sindrom Down, dificultăți de vorbire, tulburări de comportament, autism, deficit de atenție și hiperactivitate (ADHD), dar și cei care trec, pur și simplu, printr-o perioadă mai grea (abandon familial, abuzuri, tulburări psiho-emoționale care dizabiliatează formarea normală a personalității copilului). Conform Ordinului MECTS 5574/ 2011, articolul 6, „Pentru integrarea eficientă a persoanelor cu CES este necesară crearea unor servicii de sprijin specializate în asistența psihopedagogică de care să beneficieze copiii/elevii/tinerii integrați, precum și a unor servicii de consultanță pentru cadrele didactice din școala incluzivă, ceilalți elevi, familie și comunitate.” Școala incluzivă trebuie să răspundă nevoilor comunității și să asigure o participare egală a tuturor elevilor. Incluziunea presupune că fiecare individ contează și cu toții avem nevoie de mai multă răbdare și toleranță față de cei care sunt diferiți. Într-o astfel de unitate de învățământ, se asigură o educație pentru toți copiii și se caută mijlocul cel mai eficient de combatere a

atitudinilor de discriminare. Copiii din aceste unități de învățământ beneficiază de toate drepturile și serviciile sociale și educaționale conform principiului „resursa urmează copilul”. Integrarea școlară este proces de adaptare a copilului la cerințele școlii pe care o urmează, de stabilire a unor raporturi afective pozitive cu membrii grupului școlar, de desfășurare cu succes a activităților școlare. Conceptul de CES presupune o abordare care consideră că fiecare copil este unic, poate învăța dacă este identificat tipul de învățare specific particularităților individuale ale sale. Nirje spune că, „integrarea înseamnă să îți se permită să fii capabil să fii tu însuși printre ceilalți”. Integrarea se referă la „relația care se instaurează între individ și societate” (Nirje, B., 1976) Astfel toți elevii au dreptul la educație și trebuie să vedem potențialul fiecărui elev, concentrându-ne asupra metodelor de ajutorare a copiilor, astfel încât aceștia să se simtă egal creându-i condiții necesare. Prin includerea elevilor cu deficiențe în școlile obișnuite, se ajunge mai ușor la înțelegerea, la acceptarea și protejarea lor, chiar în grupurile sociale obișnuite. (E. Verza, 1992). Toate cadrele didactice care au în colectivitatea elevilor copii cu CES, vor avea în vedere acțiuni ce presupun colaborarea cu părinții și consilierea acestora, implicarea directă în lucrul efectiv cu copiii. Părinții și copiii vor fi consiliați să fie realiști în așteptări, vor fi ghidați să evite izolarea și să comunice cu alți părinți și copii aflați în situații similare. Se va promova o abordare pozitivă a educării și disciplinării copiilor; copiii vor fi implicați, atât cât se poate, în luarea deciziilor, în alegerea activităților la care vor participa. Este de dorit ca părinții, cadrele didactice și școala să facă un front comun pentru a ajuta la integrarea copiilor cu CES. O astfel de abordare poate genera egalitatea de șanse, participarea și integrarea școlară și socială. Deși teoria știm că sună bine, în realitate lucrurile nu stau mereu la fel de bine. Din păcate, în practică ne lovim de familii dezinteresate, dezorganizate care nu au nici cel mai mic interes față de problemele educaționale ale copiilor și de integrarea lor școlară și socială. De asemenea, întâlnim cadre didactice care nu au pregătirea psihopedagogică pentru a putea ajuta și susține integrarea elevilor cu CES integrați în unitățile de masă.

Recunoașterea drepturilor egale pentru toți oamenii, inclusiv copii, fără nici o discriminare, presupune că nevoile fiecărui individ au importanță egală. Aceste nevoi trebuie să stea la baza planurilor făcute de societate și deci, egalizarea șanselor se referă la procesul prin care diversele sisteme ale societății și mediului sunt puse la dispoziția tuturor și, în particular, a persoanelor cu dizabilitati. Egalizarea șanselor trebuie înțeleasă ca drept al persoanelor și copiilor cu dizabilități de a rămâne în comunitate și de a primi sprijinul necesar în cadrul structurilor obișnuite de educație, sănătate, a serviciilor sociale și de încadrare în muncă. Convenția cu privire la drepturile copilului include un articol specific asupra drepturilor copiilor cu dizabilități (art. 23), în care accentul este pus pe participarea activă la comunitate, precum și pe integrare socială, ceea ce implică, evident, necesitatea evitării și a reducerii instituționalizării copiilor cu dizabilități. Asigurarea accesului efectiv la educație al acestor copii este vital, cel puțin din două puncte de vedere. Mai întâi, este vorba de valorizarea socială, inerentă acordării dreptului la educație, valorizarea ca ființă umană cu drepturi egale. În al doilea rând, integrarea școlară este o formă efectivă de integrare socială, a cărei reușită este fundamentală pentru inserția socială. Cercetările științifice au demonstrat că școala specială nu are rezultate spectaculoase. Persoanele instruite în școala specială nu realizează performanțe intelectuale mai mari, în comparație cu cei din aceeași categorie care frecventează școlile obișnuite. În schimb, sub aspectul învățării sociale – a cărei importanță este tot mai accentuată în psihopedagogia modernă – achizițiile copiilor care învață în școli obișnuite sunt net superioare.

Integrarea în comunitate a copiilor supuși riscului de marginalizare este un proces de debarasare de sindromul de deficiență, sindrom care, în final, conduce la dependența copilului cu dizabilități de alții, devenind tributar asistenței, indiferent de natura ei. Singura soluție o constituie reducerea diferentelor, pentru ca acești copii deosebiți să urmeze o școală obișnuită.

Este necesar ca învățământul să se adapteze cerințelor copiilor, și nu invers. Ținta finală este să se asigure ca toți copiii să aibă acces la o educație adecvată, relevant și eficientă în cadrul comunității.

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

- a educa copiii cu cerințe speciale în școli obișnuite, alături de copiii normali;
- a asigura servicii de specialitate (recuperare, terapie educațională, consiliere școlară, asistență medicală și socială etc) în școala respectivă;
- a permite accesul efectiv al copiilor cu cerințe speciale la programul și resursele școlii obișnuite (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 cerințe speciale;

Sunt necesare restructurări, în special în domeniul curricular, privind: programe analitice elaborate de o manieră în care să răspundă la cerințele tuturor copiilor, în raport cu posibilitățile reale de învățare, de stilul și de ritmul fiecărui copil; tehnologii educaționale individualizate, care să eficientizeze procesul de învățare; organizarea învățării pe principiile învățării active, participative, de cooperare, de ajutor reciproc; valorizarea socială a fiecărui copil, diferența fiind respectată și valorificată.

Pentru eficientizarea procesului de integrare s-ar impune ca legislația în vigoare să fie întradevăr respectată, nu doar pe hârtie. De asemenea, resursele materiale să fie alocate în acord cu legile existente astfel încât să se asigure suportul material necesar instituțiilor în vederea susținerii integrării reale a elevilor cu CES. Ss propune asigurarea unei echipe interdisciplinare pentru fiecare școală integratoare/incluzivă (psihopedagog, asistent social comunitar, consilier profesor, profesor de educație specială, învățător/profesor) , elaborarea metodologiei de evaluare a prestației cadrelor didactice care asigură integrarea, cursuri psihopedagogice gratuite de perfecționare a cadrelor didactice, respectarea numărului de elevi cu CES pentru fiecare profesor itinerant pentru a asigura calitatea intervenției psihopedagogice.

În concluzie, pot aprecia că problematica integrării în învățământul de masă a copiilor cu cerințe speciale este înțeleasă ca o necesitate, însă pentru atingerea acestui obiectiv trebuie conjugate eforturile tuturor partenerilor implicați. Această perspectivă poate fi văzută ca un risc deoarece știm cu toții că legile sunt adoptate pentru a fi implementate, deși în realitate nu mereu se întâmplă asta.

Bibliografie:

1. Weihs T.J., Copilul cu nevoi speciale, Ed Triade, Cluj Napoca, 1998;
2. Verza F., Introducere în psihopedagogia specială și asistența socială, Ed. Humanitas, 2002;
3. Gherguț, A., Sinteze de psihopedagogie specială, Editura Polirom, 2005;
4. Popovici, D. V., Elemente de psihopedagogia integrării, PRO HUMANITAS, București.

NECESITATEA REALIZĂRII EDUCAȚIEI INTERCULTURALE

profesor kinetoterapie MIRELA PETRUȘ
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 Bistrița

“Dumnezeul tău este evreu, / Mașina pe care o ai este japoneză. / Pizza este italiană, / Iar couscous-ul este algerian. / Democrația pe care o practici este grecească. / Cafeaua ta este braziliană. Ceasul îți este elvețian. / Cămașa este indiană./ Radioul tău este coreean. / Vacanțele tale sunt turcești, tunisiene sau marocane. / Cifrele tale sunt arabe/ Scriitura îți este latină, / și ...îi reproșezi vecinului tău că este străin” (Cucoș 2000, p. 231 – afiș care poate fi citit într-un restaurant turcesc din Paris).

Interculturalitatea ar trebui privită ca o ocazie de a face cunoștință cu viața, tradițiile, gastronomia, oamenii altor țări, care sunt unici în felul lor. Educația interculturală este cea care ne ajută să îi înțelegem pe acești oameni care se deosebesc de noi prin obiceiuri, culoare, naționalitate etc. Tot educația interculturală este cea care ne ajută să îi acceptăm pe acești oameni fără rețineri și condiții, în fond sunt și ei oameni ca și noi. Citatul de mai sus (C. Cucuș , 2000) surprinde foarte bine existența interculturalității și totodată necesitatea acesteia. În fond de ce am avea rețineri față de anumite popoare dacă nu avem rețineri față de ceea ce ei ne oferă: elvețienii: ceasurile de bună calitate, brazilienii: cafeaua etc.

Cu siguranță fiecare dintre noi intrăm în contact zi de zi cu oameni de diferite religii, naționalități, culori etc. De foarte multe ori suntem nevoiți să formăm o echipă cu acești oameni sau chiar să fim în subordinea lor. În mod normal ar trebui să ne comportăm normal și să îi vedem și să îi acceptăm pe acești oameni așa cum sunt ei.

Pentru acesta este necesar ca educația interculturală să își facă simțită prezența încă de la gradiniță. Desigur este necesar ca valorile promovate de educația interculturală să se regăsească în toate ciclurile școlarității. Ideal ar fi ca aceste valori să fie insufflate celor mici în cadrul familiei de la cele mai mici vârste. Lăsând la o parte pesimismul este puțin probabil ca în societate copiii să regăsească aceste valori. Așa că, într-o astfel de situație, vedem în școală salvarea copiilor noștri de sentimente negative pe care unii oameni le încurajează: misoginii, mizantropii, xenofobii, cei care se ghidează după stereotipii etc.

În societatea românească, ca și în alte societăți cu siguranță, se simte o nevoie acută de promovare a interculturalității. Un prim argument puternic care stă la baza necesității promovării educației interculturale este conviețuirea românilor cu maghiarii și rromii. La nivel teoretic aceștia au drepturi egale cu românii și sunt respectați. Dacă ne coborâm la simțul comun vom constata o respingere împotriva acestora care uneori este dusă la extreme. Desigur unii invocă motive istorice în cazul maghiarilor, alții însă îi resping pur și simplu pentru că nu sunt români. În cazul rromilor aceștia sunt criticați și respinși deoarece sunt asociați jafurilor, cu mizerie etc. De asemenea la această imagine negativă s-au adăugat și incidentele neplăcute din Italia în care au fost implicați rromii cu cetățenie română deci români în viziunea italienilor. Acest lucru a dus la denigrarea românilor ca națiune ceea ce a stârnit și mai mult furia împotriva persoanelor de această etnie. Așa că nu ne rămâne decât să încercăm să promovăm educația interculturală și acolo unde ea nu are priză pur și simplu să respectăm deciziile oamenilor. Deși existența unei educații interculturale poate îmbunătăți relațiile dintre oameni și poate duce la o diminuare a tendințelor egocentriste, a pragmatismelor interne și a fenomenelor psihosociale de marginalizare. Desigur într-o comunitate pluriculturală cum este comunitatea română, educația interculturală trebuie să se axeze pe înlăturarea resentimentelor și a prejudecăților iar apoi pe aplanarea conflictelor și apoi pe prevenirea altor posibile conflicte. În comunitățile unde nu există conflicte deschise

importanța educației interculturale reiese din promovarea înțelegerii mutuale, a colaborării și a deschiderii interetnice.

Un alt motiv pentru care ar trebui să promovăm educația interculturală este faptul că toți mai mulți români preferă să meargă la muncă în alte țări unde probabil câștigă mai bine decât dacă ar fi rămas să lucreze în țară. Problema este că părăsind țara ei vor fi automat etichetați de către conaționali lor. “Căpșunarii, robii” sunt doar câteva etichete frecvent vehiculate. Desigur educația interculturală ar fi cea care ar putea oarecum să remedieze situația. Oamenii trebuie să înțeleagă faptul că fiecare are libertatea de a alege țara în care să se stabilească dar și munca pe care o prestează, că acele persoane care pleacă în alte țări rămân în fond tot români.

Un alt argument care stă la baza necesității realizării educației interculturale este faptul că prezența ei îmbunătățește relațiile de cooperare, comunicare etc. dintre diferiți oameni. Educația interculturală este cea care ne învață să respectăm religia celui de lângă noi chiar dacă nu o împărtășim, să respectăm tradiția vecinului chiar dacă nu suntem de acord cu ea, să comunicăm cu persoana aflată lângă noi în tren chiar dacă este de altă etnie sau să oferim o mână de ajutor unei persoane chiar dacă aceasta ne întinde o mână de o altă culoare decât mâna ta. În fond suntem cu toții oamenii. Nimeni nu ne pretinde prin intermediul educației interculturale să ne schimbăm religia, tradițiile, obiceiurile ci pur și simplu să acceptăm diversitatea acestora și opțiunea fiecărui om în ceea ce le privește. Practic aici se regăsește unul dintre obiectivele educației interculturale: formarea de atitudini cum ar fi respectul pentru diversitatea culturală, pentru identitatea culturală proprie și a celorlalți, refuzul discriminării și intoleranței.

Un alt aspect relevant al necesității realizării educației interculturale este promovarea principiilor unei societăți interculturale, combaterea discriminării, a intoleranței, a marginalizării și izolării și nu în ultimul rând depășirea stereotipurilor și a prejudecăților. Prezența acestor elemente încărcate de negativism nu face altceva decât să tensioneze relațiile dintre oameni, să conducă la un comportament agresiv și la o atitudine negativă. De aceea resimțim această nevoie acută de educație interculturală.

În ceea ce privește prezența educației interculturale în școli putem afirma faptul că aceasta conduce la atenuarea conflictelor și eradicarea violenței în școli. În ultimele luni asistăm cu neputință chinurile la care sunt supuși elevii din diferite școli de cele mai multe ori de către colegii lor. Ei bine considerăm că prezența educației interculturale și mai ales promovarea acesteia va conduce la: respectul de sine și al altora, toleranță față de opiniile diferite, stăpânirea emoțiilor primare, aptitudinea de a evita altercațiile, luarea de decizii în chip democratic, aptitudinea de a comunica etc. Totodată promovarea educației interculturale în școli va conduce la acceptarea minorităților, la conviețuirea cu acestea, la evitarea stereotipurilor și prejudecăților în ceea ce privește minoritățile și nu numai dar și la promovarea respectului și a toleranței. Considerăm că educația interculturală îi va sensibiliza pe elevii, îi va face să fie mai buni cu semenii lor și nu în ultimul rând să-i accepte așa cum sunt ei indiferent de culoare, etnie, religie. Educația interculturală în școli nu trebuie privită ca o modalitate de a integra copiii care fac parte din alte minorități ci ca un impuls care direcționează pozitiv relațiile care se stabilesc între copiii de diferite etnii, comunicarea, spiritul civic, cooperarea etc. Prin educația interculturală se formează capacitatea de a comunica asertiv, de a munci în grup, de a evita confruntările verbale și fizice.

Educația interculturală vizează dezvoltarea unei educații pentru toți în spiritul recunoașterii diferențelor. Putem valoriza educația interculturală prin intermediul conexiunilor deschise de abordările disciplinare atunci când aceasta nu se studiază ca disciplină în sine. De pe urma acestei valorizări vor avea de câștigat atât profesorii și elevii, cât și societatea, locul unde se simte o nevoie acută de educație interculturală.

Necesitatea realizării educației interculturale este sporită și de modul prin care abordează orizontul valorilor. Acestea nu mai sunt concepute într-o manieră binară, exclusivistă de genul: bune sau rele; ale noastre sau ale voastre. Există cazuri în care educația interculturală este înțeleasă greșit. Astfel dacă recunoaștem egalitatea valorică a culturilor aceasta nu înseamnă că toate sunt la fel și că dispar unele diferențe sau chiar divergențe sau dacă acceptăm religia unor persoane aceasta nu înseamnă că o și împărtășim și că o vom urma.

De asemenea educația intelectuală poate îndeplini funcția de „ambasador“ la nivel mondial contribuind la înțelegerea internațională, la instaurarea păcii în lume și la eliminarea treptată a sentimentelor etnocentriste, naționaliste etc.

Având în vedere schimbările din societate, astăzi simțim o nevoie acută de educație interculturală ci nu numai promovarea acesteia în plan teoretic cât aplicarea acesteia în practică.

Bibliografie:

1. Cucuș, C. (2000), Pedagogie, Editura Polirom, Iași
2. Joița, E. (2006), Instruirea constructivistă -o alternativă, Editura Aramis, București.
3. Macavei, E. (2001), Pedagogie, Teoria educației, Editura Aramis, București.

TRANZIȚIA ELEVILOR CU CES LA ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ RISURI ȘI AVANTAJE

profesor de psihopedagogie specială ANGELICA POPCEANCA
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 Bistrița

Cerințe / nevoi educative speciale - CES - este o sintagmă, care se refera la cerințele în plan educativ ale unor categorii de persoane, cerințe consecutive unor disfuncții sau deficiențe de natura intelectuală, senzorială, psihomotrice, fiziologică sau ca urmare a unor condiții psihoafective, socioeconomice sau de altă natură; aceste cerințe plasează persoana / elevul într-o stare de dificultate în raport cu ceilalți din jur, stare care nu-i permite o existență sau o valorificare în condiții normale a potențialului intelectual și aptitudinal de care acesta dispune și induce un sentiment de inferioritate ce accentuează condiția sa de persoana cu cerințe speciale. În consecință, activitățile educative școlare și/sau extrașcolare reclamă noi modalități de proiectare și desfășurare a lor în relație directă cu posibilitățile reale ale elevilor, astfel încât să poată veni în întâmpinarea cerințelor pe care elevii respectivi le resimt în raport cu actul educațional (acest proces presupune, pe lângă continuitate, sistematizare, coerență, rigoare și accesibilizare a conținuturilor, un anumit grad de înțelegere, conștientizare, participare, interiorizare și evoluție în planul cunoașterii din partea elevilor).

Semnificația termenului de tranziție este amplă. Tranziția este o schimbare. Oamenii trec prin diferite tipuri de schimbări de-a lungul vieții: tranziția naturală a copilului de la copilăria mică la preșcolaritate, de la copilărie la adolescență, la maturitate; mici tranziții planificate, cum ar fi cea de la o activitate la alta, de la o oră de curs la alta, de la o clasă la alta, de la o școală la alta, s.a. Tranzițiile „mari”, complexe, care necesită o planificare elaborată și implicarea mai multor actori, pentru a facilita trecerea lină de la o etapă la alta, ar fi, de exemplu: - tranziția de la educația specială la educația în învățământul de masă a elevilor cu CES. Ca să poată fi o reușită, fără sincope și tulburări, trecerea, tranziția trebuie bine gândită, pregătită, planificată.

Unul dintre primele concepte cu impact asupra practicilor educaționale este cel de integrare școlară, care este definit ca „procesul de includere în școlile de masă sau în clasele obișnuite, la activitățile educative formale și nonformale, a copiilor considerați ca având cerințe educative speciale” (Gherguț, 2013, p. 323).

Trecerea de la segregare la integrare și, apoi, la incluziune reflectă schimbarea filosofiei și a politicilor educației (de la paradigma medicală, privind persoanele cu dizabilități la paradigma socială, care antrenează schimbarea mentalităților și a practicilor care privesc persoanele cu nevoi speciale).

Deși se fac eforturi pentru ca școlile să devină incluzive, există încă multe bariere de natură externă sau internă în calea schimbărilor (Fullan, 1991, Senge, 2016, Ainscow, 2016). Acceptarea diferențelor dintre elevi ca fiind normale și transformarea acestora în argumente pentru creșterea calității actului educațional, pentru facilitarea dezvoltării participanților la educație, minimizarea discriminării și marginalizării sunt atitudinile potrivite pentru cadrele didactice dintr-o școală incluzivă (Vrăsmaș, Vrăsmaș, coord. 2012).

Specialiștii din domeniu evidențiază că o incluziune totală este un mit supraevaluat (Kauffman, Schumaker, Badar, & Hallenbeck, 2019). Practicile sociale și educaționale din ultimele trei decenii dovedesc că sunt elevi cu anumite grade de dizabilitate care nu își găsesc locul în învățământul de masă.

Mult mai relevant pentru aceștia este să primească oportunități de învățare adecvate decât locul în care se petrece procesul de învățare. Majoritatea specialiștilor recomandă ca, în

abordarea elevilor cu cerințe educaționale speciale, profesorii să respecte anumite condiții generale:

- să identifice (să recunoască și să accepte!) corect problema elevului;
- să evalueze punctele tari și slăbiciunile elevului;
- să elaboreze un plan (plan de învățare individual) cu obiectivele, orarul și strategiile stabilite pentru acel elev, valorificând punctele tari ale elevului;
- să monitorizeze progresul făcut de elev, iar apoi să plănuiască pasul următor.

Este important de subliniat faptul că, în cazul elevilor cu CES, accentul trebuie pus nu atât pe dezvoltarea cognitivă, cât mai ales pe dimensiunea socio-relațională, care poate deveni bază pentru dezvoltarea globală a copilului/elevului și îi poate asigura acea stare de bine necesară menținerii echilibrului psihic. Unii profesori par să întâmpine mai puține dificultăți decât alții în crearea unei ambianțe eficiente de învățare pentru elevii lor. O clasă bine condusă, cu un potențial redus de comportament necorespunzător poate prin ea însăși avea efecte benefice atât asupra procesului de învățare, cât și asupra performanței.

Succesul integrării persoanelor cu CES depinde de cooperarea dintre toate instituțiile comunitare care au în responsabilitate educația specială, protecția socială și protecția juridică care să asigure realizarea tuturor drepturilor lor.

Caracteristici principale ale elevilor cu CES:

Reguli / instrucțiuni - se abate de la reguli și instrucțiuni când nu e supravegheat;

1. nu poate urmări până la capăt instrucțiunile (pare ca nu ascultă / nu aude ce i se spune în mod direct);

Sarcini / activități școlare

2. face greșeli (din neatenție) în desfășurarea unei activități școlare și nu le poate duce până la capăt deloc / în timp util;

3. face salturi de la o activitate la alta, fiind ușor distras de stimulii externi, ne semnificativi pentru sarcina dată organizare / autoorganizare;

4. se plictisește rapid la sarcinile rutiniere ale lecției;

5. are dificultăți în organizarea activităților școlare (nu are pregătite lucrurile pentru activitățile școlare planificate);

6. pierde cu ușurință diversele instrumente și obiecte școlare;

7. uită de efectuarea temelor pentru acasă.

Bariere în calea învățării:

A. Comunicare (citire, scriere, vorbire). Are mari dificultăți în:

1. a respecta regulile unei conversații (divaghează frecvent / întrerupe discuția fiind atras de alți stimuli / nu așteaptă rândul interlocutorului, nu-l poate asculta pe celălalt până la capăt); 2. a vorbi la subiect și pe un ton potrivit (vorbește repede, agitat, zgomotos, deseori trecând de la un subiect la altul).

B. Înțelegere și învățare cognitivă. Are mari dificultăți în:

1. a înțelege conținutul cognitiv (pentru că nu are răbdare să-l asculte până la capăt)

2. cunoștințe disparate, fără o legătură logică clară;

3. a recepționa corect cerințele (pentru că nu are răbdare să le asculte până la capăt);

4. a urmări instrucțiunile / a efectua corect sarcinile școlare, temele (pentru că nu acordă atenția necesară detaliilor);

5. evită sarcinile care necesită efort mental susținut;

6. nu poate urmări până la capăt instrucțiunile (pare că nu ascultă / nu aude ce i se spune în mod direct);

7. a finaliza o sarcină școlară (fiind ușor distras de stimulii externi ne semnificativi pentru sarcina dată).

C. Memorie. Are mari dificultăți în:

1. a recepta, păstra și reactualiza informațiile care-i solicită un efort voluntar; memorie voluntară și de lungă durată deficitară;
2. a reactualiza multe cunoștințe școlare (pentru că ele s-au întipărit și păstrat deficitar, datorită neatenției sale frecvente);

D. Atenție.

Are mari dificultăți în:

1. a se concentra sau a-și păstra atenția într-o activitate/asupra unui obiect, persoană, conversație;
2. îi afectează întreaga dezvoltare psihică;

E. Orientare spațială și coordonare motrică.

Are mari dificultăți în:

1. a estima distanțele dintre obiecte (împiedicându-se frecvent de ele);
2. a desfășura activități ce solicită o coordonare motorie mai precisă și mai lentă;

F. Organizarea și autoorganizarea activității.

Are mari dificultăți în:

1. a păstra ordinea în lucrurile personale / necesare activităților școlare;
2. a nu pierde obiectele necesare efectuării sarcinilor;
3. a respecta sarcinile rutiniere ale lecției;

G. Aspecte psiho-sociale.

Are mari dificultăți în:

1. a avea încredere în forțele proprii;
2. a relaționa cu ceilalți (fiind respins de cei din jur datorită comportamentului său asocial).

CONCLUZII

O activitate didactică de succes cu elevii cu CES se face pe nivele distincte, specifice, de competență.

Adaptarea curriculară a elevilor cu CES se realizează de către profesorul de la clasă.

Consiliera educațională a elevilor cu CES se realizează de profesorul diriginte.

Consilierea psihopedagogică a elevilor cu CES se face de către profesorul psihopedagog în cabinetul de consiliere.

Colaborarea școală familie este foarte importantă în realizarea cu succes a integrării școlare.

Bibliografie:

1. Adler Alferd, (1995). *Psihologia școlarului greu educabil*, Ed. IRI, București,
2. Gherguț A., (1997). *O nouă perspectivă asupra educației – școala pentru diversitate*, Ed.
3. Spiru Haret, Iași,
4. Păcurari O. coord., (2003). *Strategii didactice inovative*, Ed. Sigma, București.

COMUNICAREA ȘCOLARĂ ÎN CONTEXTUL SOCIAL ACTUAL

profesor de psihopedagogie specială FLAVIA-CORINA PRECUB
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 Bistrița

Termenul de comunicare provine din latinescul „comunico” care înseamnă: a uni, a împărtăși.

În timp ce G. Gerbner definește comunicare ca fiind: „o interacțiune socială prin sistemul de simboluri și mesaje”, în opinia lui Roberts H. „comunicarea este dobândirea, transmiterea și atașarea unui înțeles informației”.

Astfel orice înțeles am da termenului de comunicare, aceasta face parte din viața noastră de zi cu zi având o însemnătate primordială. În ceea ce privește comunicarea în mediul școlar acesta ocupă un loc central făcând referire la comunicarea didactică, comunicarea în relațiile cu părinții, comunicarea cu ceilalți colegi sau conducerea școlii. Oricare ar fi forma ei comunicarea este prezentă la tot pasul. Ține de fiecare persoană în parte să comunice cât mai corect mesajul dorit și să se facă înțeles de către interlocutor.

Literatura de specialitate ne pune la dispoziție o serie de caracteristici ale comunicării:

a) Comunicarea este inevitabilă: fie că suntem nevoiți să comunicăm oral, scris sau nonverbal vom transmite tot timpul un mesaj. De aceea atunci când comunicăm trebuie să avem grijă nu doar la limbajul oral adoptat cât și la gesturile sau postura noastră.

b) Comunicarea este o trebuință necesară: atunci când oamenii sunt izolați și private de actul comunicării pot să apară probleme care să vizeze integritatea fizică și psihică a unei persoane. Acest aspect trebuie reliefat mai ales în contextul pandemic și în situația de carantinare / izolare a unei persoane.

c) Comunicarea este simbolică: ea conține practic un sistem de semne, simboluri și sunete stabilite în mod convențional și cunoscute de către interlocutori. În ceea ce privește comunicarea școlară cadrul didactic trebuie să se asigure că sistemul lui de comunicare este comun cu cel al interlocutorului. La fel și în cazul predării profesorul trebuie să facă apel la transpoziția didactică pentru a facilita înțelegerea conținuturilor de către elev, în ceea ce privește comunicarea cu părinții profesorul trebuie să adopte un sistem de comunicare înțeles de părinți, mai ales dacă avem de a face cu părinții unor elevi care provin din medii sociale de risc: părinți violenți sau alcoolici de exemplu.

d) Comunicarea este contextuală: în cazul lucrării de față vom face referire la comunicarea în spațiul școlar.

e) Comunicarea presupune dorința de acomodare și ajustare: astfel este indicat ca interlocutorii să depună efort să se cunoască și să înțeleagă scopul comunicării dar și să se stabilească o serie de așteptări reciproce.

f) Comunicarea este ireversibilă de aceea necesită un anumit autocontrol din partea interlocutorilor. De exemplu în discuțiile avute cu elevii și părinții profesorul trebuie să dea dovadă de tact pedagogic, să fie asertiv și să prezinte situația într-un mod asertiv și persuasiv.

Dintre funcțiile comunicării amintim: funcția de informare, funcția persuasivă, funcția ludică, funcția de ordin afectiv, funcția terapeutică și funcția de adaptare.

În ceea ce privește comunicarea didactică, adică în context școlar, aceasta trebuie să țină cont de o serie de factori:

1. Conținuturile predate să fie adaptate particularităților individuale și de vârstă ale elevilor;

2. Îndeplinirea obiectivelor didactice propuse care să conducă la formarea de abilități, deprinderi și competențe;
3. Respectarea normelor și principiilor psihopedagogice;
4. Relația profesională instituită între profesor și elev;
5. Caracterul sistematic și organizat al comuniării în contextul școlar.

Comunicarea școlară în context pandemic a suferit o serie de modificări cea mai importantă fiind faptul că s-a trecut de la o comunicare orală față în față, la o comunicare orală prin intermediul dispozitivelor electronice. Astfel comunicarea școlară a fost afectată de faptul că persoanele implicate în actul comunicării nu dispuneau de device-uri necesare astfel încât comunicarea se realiza prin intermediul telefoanelor sau chiar prin intermediul materialelor scrise trimise de către profesor spre elevi. Uneori calitatea comunicării școlare a fost afectată de către conexiunile la Internet deficitare sau suprasolicitate care conduceau cel mai adesea la întreruperi frecvente care periclita comunicarea în mod direct.

Un alt aspect care a influențat în mod negativ comunicarea este cel al digitalizării sau mai bine spus a lipsei competențelor digitale atât din partea unor cadre didactice cât și din partea unor elevi. De asemenea cu preșcolarii sau elevii din clasele pregătitoare, I sau chiar a II-a comunicarea s-a realizat prin intermediul părinților. Astfel mesajul transmis a putut să fie greșit înțeles de părinți sau interpretat și apoi transmis elevului ceea ce a periclitat din nou actul comunicării.

Comunicarea prin intermediul platformelor educaționale a fost de asemenea o reală provocare atât pentru cadrele didactice cât și pentru părinți sau elevi. Aceasta s-a realizat prin intermediul unor sesiune de comunicări/întâlniri realizate de exemplu pe platforma ZOOM sau G Suite For Education. Un beneficiu adus comunicării în context pandemic este faptul că pe lângă comunicarea orală, platformele educaționale au oferit posibilitatea comunicării scrise: astfel elevii putea realiza teme primite în orice moment al zilei dacă de exemplu conexiunea la internet se întrerupea în timpul orelor de curs.

De asemenea carantinarea sau izolarea interlocutorilor a afectat comunicarea școlară, dar posibilitatea comuniării online a condus la menținerea permanentă a legăturii dintre profesori și elevi, acesta fiind unul dintre beneficiile comunicării online în contextul pandemic.

O data reveniti elevii în bănci, după perioada predării online, comunicarea școlară a fost de asemenea afectată deoarece mulți elevii au simțiti nevoie de a accesa permanent device-urile utilizate și și-au pierdut interesul de a comunica oral, față în față cu profesorii sau colegii. Pentru acei elevi pentru care comunicarea față în față a ridicat probleme, comunicarea prin intermediul platformelor online a fost binevenită, unii dintre ei simțindu-se mai confortabil să comunice chiar dacă avea camera video închisă.

În ceea ce privește comunicarea profesorilor cu părinții este foarte important să reușim să înțelegem și să ne facem înțeleși, să respectăm și să ne facem respectați, practic să ne exprimăm propriile opinii fără să fim agresivi. O comunicare eficientă presupune de asemenea faptul că fiecare membru trebuie să dea și să primească ceva. Perspectiva asupra limbajului și a comunicării nu desemnează mijloace de acțiune asupra celuilalt, de a-l influența.

Pentru o comunicare eficientă părinte - cadru didactic trebuie, fără îndoială, să se facă apel la comunicarea asertivă. Adoptarea unei comunicări asertive aduce unele beneficii, utile în educația copiilor, atât pentru părinți cât și pentru cadrul didactic, cum ar fi: respectul reciproc, "obligația" celorlalți de a aplica un tratament similar, satisfacția resimțită în momentul luării în considerare a dorințelor, încheierea unor prietenii, atenția acordată de ceilalți propriilor nevoi, fericire abordare pozitivă, siguranță, anumit control asupra mediului înconjurător. În comunicare părinte- cadru didactic apare inevitabil comunicarea verbală, nonverbală și cea paraverbală.

Ca formă a comunicării verbale în cazul comunicării părinte-profesor un stil posibil utilizat este cel consultativ: care implică o participare activă a interlocutorului la dialog, în care comunicarea nu este abordată detaliat și conține doar informația de bază care este îmbogățită pe parcurs. Astfel părinții și profesorii trebuie să se consulte între ei și să i-a decizii de comun acord referitoare la educația copilului. O caracteristică importantă a vorbirii de care trebuie să ținem cont în comunicarea profesor-părinte este caracterul situativ: fiecare cuvânt poate avea semnificații intrinseci și poate trimite la ceva concret sau abstract; astfel este de dorit ca în comunicarea părinte – profesor să folosim elemente concrete și nu abstracte. Trebuie de asemenea să ținem cont de faptul că vorbirea este un construct dinamic temporal și spațial într-o succesiune de enunțuri și sunete. În comunicare pot interveni o serie de fenomene secundare pe care trebuie să le excludem din comunicarea părinte-profesor. Monopolizarea discuției sau procesul de internalizare care se referă la tratarea indivizilor din prisma etichetei și nu a realității. Utilizarea stereotipurilor ,de exemplu “așa părinte așa copil“ care sunt idei inflexibile ale unor clase de oameni, scheme, imagini colective despre anumite categorii sociale care influențează modul în care se comunică cu grupul care are atașat stereotipul, va duce la o comunicare neeficientă părinte-profesor. Aplicarea procedurii “țapul ispășitor”, adică aruncarea vinei pentru eșecuri și limite asupra celor mai puțin puternici, reprezintă un alt factor de distorsiune în comunicare. Limbajul utilizat în comunicarea cu părinții este de dorit să fie un limbaj cultural care are o formă orală și una scrisă, un lexic bogat, un stil de exprimare atent supravegheat.

În ceea ce privește credibilitatea, impactul unui mesaj este dat în procent de 7 % de comunicarea verbală, de 38 % de paralimbaj și de 55% de comunicarea nonverbală (Marinescu, 2003).

Expresia facială, gesturile pe care profesorul le utilizează atunci când vorbește cu un părinte contează foarte mult în impactul comunicării. Folosind un limbaj nonverbal profesorul furnizează părintelui informații cu privire la rolul interlocutorului în comunicare, când poate interveni în discuție, sau semnaleză natura relației sociale instituite prin comunicare care este de dorit să fie una de egalitate. De obicei expresiile faciale, mai ales ochii sunt elemente pe care interlocutorii se concentrează pentru a găsi un răspuns; acei oameni care evită să te privească în ochi nu sunt interesați de reacția ta față de ei, ci doar de ceea ce spui. Se spune că cel care îl privește în ochi pe celălalt este mai puternic deoarece îl anchetează pe celălalt și are curajul să se descopere. O bună comunicare părinte -profesor trebuie să gestioneze și spațiul, distanța optimă considerată este de circa 0,5 și 1,5 metri. Individul poate să indice în comunicare prin intermediul ochilor dacă el vrea sau nu să spună ceva. E. Goffman folosește în acest sens conceptual de “neatenție civilă” care se referă în fapt la evitarea privirii de către indivizi pentru a nu le fi încălcat spațiul intim.

Pentru a avea o comunicare eficientă cu părinții este de dorit să folosim și paralimbajul care desemnează caracteristicile fizice, vocale ale comunicării verbale, fiind definit de Leaver și Hutcheson “manifestările auxiliare a limbii propri-zise”. Formele paralimbajului trebuie utilizate moderat și corect: mișcări ușoare și relaxate care accentuează expresiile verbale, vocea fermă, volumul suficient de tare însă nu zgomotos, răspunsurile să fie date fără ezitare etc. Accentuând anumite idei ne vom arăta interesul față de acestea, care pot fi anumite probleme ce trebuie rezolvate în colaborarea cu părintele.

În comunicarea eficientă dintre părinte și profesor este foarte important să știm să ne ascultăm interlocutorul, adică să ne focalizăm pe informațiile specifice, atenția să fie concentrată pe informație, să încercăm să înțelegem ceea ce spune interlocutorul nostru și nu în ultimul rând să conștientizăm toate riscurile unei ascultări ineficiente și să le evităm.

Bibliografie:

1. Cosmovici, A.; Iacob, L. (1999) – Psihologie școlară, Editura Polirom, Iași;
2. Lohisse, J. (2002) – Comunicarea; de la transmiterea mecanică la interacțiune, Editura Polirom, Iași;
3. Marinescu, V. (2003) – Introducere în teoria comunicării, principii, modele, aplicații, Editura Tritonic, București;
4. McQuail, D.; Windahl, S. (2004) – Modele ale comunicării pentru studiul comunicării de masă, Editura Comunicare.ro, București.

EVALUAREA DEZVOLTĂRII PSIHOMOTRICITĂȚII LA COPIII CU CES

profesor învățământ preșcolar special FLORINA-GIORGIANA RAD

Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 Bistrița

Noțiunea de *psihomotricitate* nu ar fi apărut dacă nu exista o nevoie reală, în activitatea practică, de a o diferenția de cea de motricitate. Diferențierea dintre aceste două noțiuni se realizează având, scopuri practice, atunci când într-unul din cele două domenii există dificultăți ce trebuie înlăturate prin educație psihomotorie, kinetoterapie și cultură fizică medicală.

Astfel că, motricitatea este definită ca denumire globală a reacțiilor musculare prin care se realizează mișcarea corporală sau reacție musculară prin care se efectuează mișcarea. Ambele definiții se referă și la reorganizarea activității musculare (prin contracție și relaxare), la modificările de poziție, la deplasare și la acte coordonate de intervenție în ambianță. În raport cu complexitatea mișcării, sunt considerate componente ale motricității actul motor, acțiunea motrică și activitatea motrică.

Caracterizarea celor două componente principale ale motricității ne indică:

-**actul motor** este un comportament, de regulă conștient, realizat de mușchii scheletici care pun în mișcare un întreg ansamblu de elemente articulare, sub controlul sistemului nervos central, în vederea obținerii unui efect elementar de adaptare. Actul motor nu poate fi redus la o mișcare sau la o deplasare în spațiu fără un anumit scop, deși termenul include și actele reflexe, instinctuale și automatizate.

-**acțiunea motrică** este un ansamblu de acte motorii, astfel structurate, încât să realizeze un tot unitar, în scopul rezolvării unor sarcini imediate, care pot fi izolate sau înglobate în acțiune. Ea se aseamănă cu activitatea motrică, prin aceeași motivație care o generează, dar se deosebește prin noncoincidența între motiv și scop.

Sistemul nervos joacă un rol foarte important în activitatea motorie, voluntară și involuntară a organismului. Creierul elaborează planul general al mișcării, transmitându-l simultan nucleilor bazali și cerebelului care, la rândul lor, transmit impulsuri spre cortexul motor, realizându-se circuite de feed-back motor. Astfel se elaborează programul mișcării voluntare de către cortexul motor, prin coordonarea mișcărilor rapide ale extremităților, a activității motorii fine, calificate.

Planul pe care îl urmează de la intenție la execuție mișcarea este:

- luarea deciziei de mișcare, care este un act cortical, conștient, determinat de realitatea și cerințele ambientale ajunse la conștiința noastră prin impulsurile nervoase senzitivo-senzoriale;

- elaborarea actului motor în cortex pe baza informației senzitivo-senzoriale;

- punerea în acțiune a sistemului piramidal și extrapiramidal ca sisteme motorii executive, de transport a comenzii și a planului de mișcare către motoneuronii alfa și gama și, de aici, spre aparatul efector;

- sistemul senzorial-senzitiv transmite informații asupra modului de desfășurare a mișcării pe baza excitațiilor primite de proprioceptori, receptorii vizuali, cei vestibulari etc., iar aceste informații sunt recepționate de sistemul reglator (mai ales de cerebel);

- sistemul reglator asigură organizarea și ajustarea etapelor tonice și fazice ale sistemului efector;

- aparatul efector (mușchi-articulație) realizează mișcarea voluntară în conformitate cu

planul elaborat, transmis de cortex și prelucrat continuu de subcortex, pe baza impulsurilor nervoase (aferețelor) senzitivo-senzoriale.

Dificultățile motorii se pot observa numai când subiectul este pus în situația de a realiza voluntar și conștient anumite acțiuni, care sunt necesare îndeplinirii unor scopuri precise: în timpul jocului (profundizării), în perioada pregrafică și grafică, în perioada învățării unor meserii care implică mișcări precise, specializate etc. Aceste dificultăți se pot observa în eficiența unei mișcări și nu se manifestă în mișcarea (reacția musculară) propriu-zisă, determinată de felul cum sunt recepționate și interceptate informațiile de calitate a actului de răspuns. Avem de a face cu un act complex, care conjugă forțele motrice cu cele psihice în realizarea acțiunii, în care sunt implicate și funcțiile perceptivă, senzoriale și chiar intelectuale și care este de fapt psihomotricitatea.

Psihomotricitatea cuprinde orice acțiune motorie, atitudine sau model comportamental care se află sub influența proceselor psihice, cele două laturi ale sale (motorie și psihică) neputând fi separate. Este o caracteristică a comportamentului motor care rezultă din particularitățile individuale ale organizării și coordonării mișcărilor musculare. Ea este o funcție complexă, o caracteristică umană, o aptitudine, ce integrează și însușează aspecte motrice și psihice legate de funcțiile senzoriale, perceptivă, motorii și intelectuale, de recepția informațiilor și de execuția adecvată a actului de răspuns, care determină o conduită specifică, individualizată.

Fundamentarea teoretică a psihomotricității a fost făcută în cea mai mare parte de autori de limbă franceză. Spre exemplu, H. Wallon susține că psihomotricitatea stă la baza inteligenței practice, adică a inteligenței situațiilor în care fuzionează dispozițiile afective, atitudinile și mișcările care rezultă din ele și câmpul perceptiv exterior. A. De Meur susține raporturile care există între motricitate, intelect și afectivitate în definirea psihomotricității.

În concluzie psihomotricitatea este o caracteristică a comportamentului motor reieșită din particularitățile individuale ale organizării și coordonării mișcărilor musculare. Elementele care compun structura psihomotricității sunt: organizarea și coordonarea motorie generală, organizarea acțiunilor, organizarea conduitelor și structurilor perceptiv-motrice.

O mare parte a copiilor cu deficiențe sau inabilități din domeniul psihomotor se manifestă prin greutatea sau imposibilitatea de a realiza mișcări de coordonare în timpul jocului sau a activităților școlare. Un pas important în soluționarea acestor probleme pe lângă implementarea programelor de intervenție personalizată care oferă posibilitatea de a lucra cu copilul strict pe structura care este nedezvoltată și de a reveni ori de câte ori este nevoie, un rol important îl are de asemenea familia care ar trebui ca fix după naștere să înceapă zilnic stimularea senzorială și motorie a copilului prin activități atractive care îl pot pune în mișcare, în situația de a prinde, a se ridica în picioare, a merge, în organiza propriilor mișcări în acțiuni eficiente.

Sunt necesare instrumente valide de identificare a copiilor cu probleme de psihomotricitate, care prezintă risc la vârste foarte fragede, urmate de o reorientare de pe aceste trasee distructive fără a ignora problema în speranța că se va rezolva de la sine deoarece cu siguranță aceasta nu va dispărea. Incidența va fi și mai mare în absența unor intervenții și a unor suporturi adecvate. Trebuie avut în vedere faptul că, înainte de a dezvolta modele de intervenție, mai accesibile și mai eficiente, trebuie să ne focalizăm asupra prevenției. Cei care abordează în mediul școlar, precum și cei care iau decizii, trebuie să înțeleagă relația indistructibilă între experiențele timpurii de viață și sănătatea fizică, emoțională, socială și cognitivă.

Motricitatea este definită ca denumirea globală a reacțiilor musculare prin care se realizează mișcarea corporală sau reacția musculară prin care se efectuează mișcarea.

Obiectivele evaluării psihomotricității la copiii cu CES ar trebuie să cuprindă:

1. Determinarea nivelului de dezvoltare a psihomotricității fiecărui participant la studiu;
2. Identificarea dificultăților întâmpinate de către copiii cu dizabilități în procesul de dezvoltare psihomotrică (lateralitatea, structura perceptiv-motrică de culoare, structura perceptiv-motrică de spațiu, structura perceptiv-motrică de formă și mărime, schema corporală);

Evaluarea copiilor cu probleme în acest domeniu ar trebui să conțină niște scale și programe de dezvoltare de genul Scalei Bayley, a Ghidului Portage pentru educarea timpurie, dar de asemenea trebuie să țină cont de niște criterii:

- Evaluarea trebuie să fie o experiență de învățare, să fie motivantă, nestresantă, să fie o bucurie și să fie mai mult constructivă decât distructivă;
- Trebuie să fie bazată pe dialog, să se concentreze pe ceea ce s-a învățat și nu pe ceea ce s-a greșit;
- Trebuie să se desfășoare încă de la începutul programului, consiliind și ameliorând pe parcurs și nu doar la sfârșit;
- Trebuie să favorizeze și să permită elevului să învețe să construiască forma sa personală de realizare a învățării;
- Trebuie să ofere oportunități de gândire, reflecție și revizuire;
- Trebuie să fie clară, explicită;
- Să aibă în vedere proporționarea diversilor tempuși de evaluare în concordanță cu particularitățile educatului, dacă va fi nevoie negociind cu acesta;
- Să stimuleze procesele de coevaluare între profesor-elev, între elev-elev;
- Să promoveze dezvoltarea capacităților de autoevaluare la elevi;
- Să valorizeze eroarea ca un pas necesar pentru evaluare;
- Evaluarea eficientă nu se oprește la sfârșitul procesului ci creează noi alternative, creează impactul și preconizează noi demersuri.

În concluzie, consider că intervenția timpurie și aplicarea unor programe de intervenție personalizate va duce la o mai rapidă soluționare a problemelor de psihomotricitate a copiilor, astfel că depistarea acestora și intervenția precoce va favoriza o mai bună dezvoltare a copilului și a oricăror dificultăți întâmpinate de acesta.

Bibliografie:

1. Chiș V., Manea, D., Stan C., Molnar P., (2013), *Abordări curriculare. Aplicații în învățământul incluziv*, Cluj-Napoca, Editura Eikon;
2. Gherguț A.,(2001), *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale*, Iași, Editura Polirom;
3. Manea D.,(2014), *Educația incluzivă-teorie și aplicații*, Cluj-Napoca, Editura Eikon.

ELEVII CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

bibliotecar școlar / instructor de educație CARMEN-RALUCA SEREȚAN
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 Bistrița

”Educația nu este pregătirea pentru viață, educația este viața însăși” (Jhon Dewey)

Cerințele educaționale speciale (CES) se pot defini ca necesitățile educaționale suplimentare, complementare obiectivelor generale ale educației, adaptate particularităților individuale și celor caracteristice unei anumite deficiențe / dizabilități sau tulburări / dificultăți de învățare ori de altă natură, precum și o asistență complexă (medicală, socială, educațională etc.).

Noțiunea de CES este uneori folosită ca formulă alternativă a sintagmei ”cerințe / nevoie speciale acestea incluzând pe lângă copiii cu deficiențe sau tulburări de învățare și copiii din medii sociale și familii defavorizate, copiii delicvenți sau uneori copiii din anumite grupuri etnice.

Termenii care au desemnat această categorie de copii au evoluat de-a lungul timpului de la copiii handicapați, la copiii cu deficiențe, copiii cu nevoie speciale, pentru ca să se ajungă la sintagma ”copiii cu cerințe educative speciale, iar mai nou se impune în literatura de specialitate sintagma ”copiii cu dizabilități” lărgindu-se tot mai mult sfera semantică.

Educația integrată se referă în esență la integrarea în structurile învățământului aparținând comunității, a copiilor cu cerințe speciale în educație (copiii cu deficiențe senzoriale, fizice, intelectuale sau de limbaj, defavorizați socio-economic și cultural, copiii cu tulburări psiho-afective și comportamentale) pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate a personalității acestora.

Primul pas pentru integrarea educativă este depistarea cerințelor educative speciale. Identificarea copilului cu cerințe educative speciale se face de către familie, cadre didactice, medici, specialiști sau medicii de familie. Evaluarea, expertiza, orientarea și / sau reorientarea copilului cu CES se face de către comisiile și serviciile specializate.

Copiii cu CES au nevoie de sprijinul nostru al tuturor pentru a avea acces la educație. Școlile trebuie să ofere șanse egale la educație fiecărui copil, indiferent de posibilitățile sale de învățare, participare și dezvoltare. Iar comunitatea trebuie și ea pregătită să accepte nevoile acestor copii. Nu trebuie să ezităm atunci când ne confruntăm cu o astfel de problemă, să cerem ajutorul școlilor, indiferent dacă sunt școli de masă sau centre incluzive, inspectoratelor școlare, centrelor județene de asistență socială (C.J.R.A.E), direcțiilor generale de asistență socială și protecția copilului (D.G.A.S.P.C) etc, tuturor factorilor implicați în educația și recuperarea copiilor cu cerințe educaționale speciale.

CJRAE / CMBRAE reprezintă o instituție de învățământ special integrat specializată în oferirea, coordonarea și monitorizarea de servicii educaționale specifice acordate copiilor / elevilor, cadrelor didactice, părinților și membrilor comunității, pentru a asigura tuturor accesul la o educație de calitate, precum și asistența necesară în acest sens (OM 5555 din 2011).

Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului (D.G.A.S.P.C.) este instituția publică din România aflată în subordinea consiliilor județene respectiv subordinea consiliilor locale la nivel de sectoare în municipiul București, care oferă asistență și sprijin pentru copii, familie, persoane singure, persoane în vârstă, persoane aflate având nevoie de ajutor, abuzate, marginalizate sau cu dizabilități și oricărei persoane aflate în nevoie.

Integrarea acestor copii în școlile de masă este o temă amplă, dezbătută de câțiva ani buni încoace, este o temă cu păreri pro și contra, o temă care presupune specializări continue din partea cadrelor didactice tocmai pentru a ști, a face față acestor copii speciali. Așadar, fie că acești copii cu cerințe educaționale speciale sunt integrați în centre incluzive, fie că sunt integrați în școlile de masă, intervenția asupra educației lor trebuie să fie una specializată, adică toată echipa care se ocupă de educația acestora să aibă studii de specialitate: profesori absolvenți de psihologie sau psihopedagogie specială, psihologi, terapeuți, profesori logopezi, profesori – educatori, profesori de sprijin, aceștia la nivel de școală, până la asistenți sociali, asistenți medicali și medicii - medicină de familie, medicină internă, psihiatrie infantilă, neurologie infantilă și alții.

Integrarea presupune în sens larg plasarea unei persoane dintr-un mediu mai mult sau mai puțin separat într-unul obișnuit, care vizează ansamblu de măsuri care se aplică diverselor categorii de populație și urmărește înlăturarea segregării sub toate formele ei. Ursula Șchiopu (1997) definește acest proces de integrare ca ”o cuprindere, închidere într-un tot a unui element care devine parte componentă a întregului și dobândește proprietăți specifice rezultate din interacțiunea și interdependența cu celelalte părți componente.” Astfel spus, integrarea este o acțiune ce se exercită asupra persoanei, implică o continuă transformare și restructurare a potențialului, a însușirilor individuale și nu un simplu act extern; presupune familiarizarea cu mediul (școală, colectiv de muncă), acomodarea cu cerințele mediului și adaptarea, crearea unor concordanțe între ceea ce a văzut, dobândit, admis și ceea ce se cere individului. Acest act al integrării nu poate fi realizat dacă nu este precedat de o adaptare privită ca un proces pregătitor și anterior integrării.

Așadar, în ceea ce privește integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă, trebuie luate câteva măsuri.

Măsurile de sprijin pentru prevenirea și combaterea barierelor de atitudine includ cel puțin:

- a) informarea părinților ai căror copii frecventează unitatea de învățământ cu privire la educația incluzivă și incluziunea socială a copiilor cu dizabilități și / sau CES;
- b) informarea elevilor din unitatea de învățământ cu privire la educația incluzivă și incluziunea socială a copiilor cu dizabilități și / sau CES, într-un limbaj adaptat vârstei și, de preferință, utilizând educația de la egal la egal;
- c) informarea conducerii unității de învățământ și a cadrelor didactice cu privire la educația incluzivă și incluziunea socială a copiilor cu dizabilități și / sau CES;
- d) prezența facilitatorului, numit în literatura de specialitate shadow, alături de copil în unitatea de învățământ. (ART 63. ordin 1985 / 2016).

Fiecare unitate de învățământ în care se află copii cu dizabilități și/sau CES include în regulamentul de organizare și funcționare proceduri privind aprobarea prezenței facilitatorilor în unitatea de învățământ, precum și modul de organizare a activității acestora, acestea fiind prevăzute în regulamentul de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar. Facilitatorul poate fi unul dintre părinți, asistentul personal, pentru copiii cu grad de handicap grav, o persoană numită de părinți față de care copilul are dezvoltată o relație de atașament sau un specialist recomandat de părinți/reprezentantul legal.

Atribuțiile facilitatorului sunt cel puțin următoarele:

- a) supravegherea și îngrijirea copilului în timpul orelor de curs, în pauze și în cursul activităților extrașcolare;
- b) facilitarea relației copilului cu colegii, în timpul orelor de curs și în pauze;
- c) facilitarea relației copilului cu cadrul didactic, în timpul orelor de curs;
- d) sprijin la efectuarea exercițiilor predate, în timpul orelor de curs;

- e) colaborarea cu cadrul didactic de la clasă, cu profesorul itinerant și de sprijin și cu alte cadre didactice și profesioniști din școală;
- f) facilitarea relației cu colegii și profesorii în cursul activităților extrașcolare;
- g) colaborarea cu părinții / reprezentanții legali.

Prezența facilitatorilor la clasă nu poate fi condiționată de gradul de handicap.

Drumul incluziunii se sprijină diversitate și marchează diferențele; este drumul pe care sunt bineveniți cei care au fost lăsați pe dinafară de comunitate, este un drum care cere mult efort și dăruire respectându-se devizele: acceptare, apartenență, comunitate.

Bibliografie:

1. Gherguț, Adrian, (2006), *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale, strategii diferențiate și incluzive în educație*, ed. Polirom, Iași;
2. Roșan, Adrian, (2015), *Psihopedagogie Specială - Modele de evaluare și intervenție*, ed. Polirom, Iași;
3. Revista Națională de Specialitate "Psihoperspective";
4. <https://copii.gov.ro/1/copii-cu-cerinte-educationale-speciale/>
5. https://ro.wikipedia.org/wiki/Direcția_Generală_de_Asistență_Socială_și_Protecția_Copilului

ȘI EU SUNT CA TINE ȘI SIMT CE SIMȚI ȘI TU!

Învățător de sprijin CĂTĂLINA SUCILEA
Școala Gimnazială Nr. 4 Bistrița

Activitate de dezvoltare a rezilienței și empatiei la elevii de 6-12 ani, prin activități care presupun exersarea și cooperarea. Această activitate se poate desfășura în orele de consiliere și dezvoltare personală pentru a-i conștientiza pe elevi ce înseamnă dizabilitatea, ce simte și cum acționează o persoană cu dizabilități și cum se poate lucra în echipă și integra într-un grup de elevi tipici un copil cu cerințe educative speciale sau cu diferite dizabilități.

Obiectivele activității:

1. să identifice nevoile persoanelor cu dizabilități
2. să identifice modalități prin care pot ajuta persoanele cu nevoi speciale

Această activitate durează 60 de minute.

Activitatea este recomandată elevilor cu vârsta cuprinsă între 6-12 ani

Resurse și materiale didactice: puzzle-uri, jocuri lego, carton, lipici, hârtie, creioane colorate

Instrucțiuni pentru desfășurarea activității: activitatea se desfășoară în 4 etape.

În prima etapă, profesorul anunță obiectivele activității și că elevii că vor fi implicați într-un joc în care vor afla despre nevoile unor elevi cu dizabilități.

În etapa a doua, elevii sunt împărțiți în grupuri de câte patru membri fiecare. În cadrul grupelor, fiecare copil va juca pe rând rolul unei persoane cu dizabilități:

- un copil cu deficiențe de vedere (va fi legat la ochi în timpul activității);
- un copil cu deficiență de vorbire (nu va vorbi în timpul activității);
- un copil cu deficiențe de auz (va purta o pereche de căști în timpul activității),
- un copil cu deficiență motrică (va avea una sau ambele mâini imobilizate cu o eșarfă în timpul activității) (5 minute).

Urmează cea de-a treia etapă, în care fiecare grup primește aceeași sarcină de rezolvat: construiește un obiect din piese Lego, realizează un puzzle, construiește o casă de carton, realizează un desen etc. Singura regulă a jocului este ca fiecare grup să își rezolve sarcina doar cu resursele pe care le are la dispoziție, fără să ceară ajutor din exterior. Fiecare copil joacă pe rând rolul persoanei cu dizabilități timp de 5 minute. În fiecare grup se stabilește un handicap diferit. Elevii pot comunica în cadrul grupului în orice mod doresc, atât cât le permit dizabilitățile pe care le simulează. Toți elevii participă la activitate. Elevii care simulează un handicap / dizabilitate sunt implicați în activitate, sunt ajutați, sprijiniți de grup. Profesorul urmărește cu atenție eventualele reacții inadecvate a elevilor din grupurile de lucru și îi ajută să se exprime adecvat (35 de minute).

Etapa finală a activității este cea în care, după ce fiecare grup și-a rezolvat sarcina de lucru, elevii își desemnează un reprezentant care prezintă produsul realizat și modalitatea în care s-a făcut acesta, apoi activitatea continuă cu o discuție cu clasa (15 minute).

Întrebări sugerate pentru discuții:

„Cum te-ai simțit știind că ești dependent de alții pentru a îndeplini această sarcină?”

„Care sunt nevoile persoanelor cu dizabilități?”

„Ce putem face pentru a ajuta persoanele cu diferite dizabilități?”

„Descrieți situații din viața de zi cu zi când ați interacționat cu persoane cu nevoi speciale. Cum i-ați ajutat?”

„Cum pot oamenii să dobândească diferite deficiențe?”

„Cum ne putem proteja de accidentele care cauzează diferite dizabilități?”

„De ce oamenii evită uneori să comunice cu persoane cu nevoi speciale?”

„În ce măsură considerați mila și compasiunea ca fiind atitudini utile pentru interacțiunea cu persoanele cu diferite deficiențe / dizabilități?”

Evaluare: Evaluarea activității se face cu ajutorul unui chestionar simplu, alcătuit din următoarele întrebări (5 minute)

1. Cum te-ai simțit în rolul persoanei cu dizabilități?
2. Cum te-ai simțit când ai ajutat un coleg cu dizabilități?
3. Ce ți-a părut cel mai greu în timpul activității?
4. Ce ți s-a părut cel mai ușor de făcut în timpul activității?

Follow-up: Activitatea se poate continua într-o oră următoare, pornind de la chestionarele de satisfacție aplicate elevilor cu o activitate de dezvoltare a inteligenței emoționale și de dezvoltare a mentalității deschise.

În activitatea de follow-up se poate folosi o fișă care conține niște sfaturi utile pentru elevi pentru a înfrunta anxietatea provocată de diferite frustrări.

De asemenea, se poate utiliza și un chestionar de mentalitate deschisă.

Moduri de a înfrunta anxietatea

- ✓ Înainte să începem studiul, trebuie să ne deconectăm de problemele noastre personale, apoi să vizualizăm mental motivația noastră de carieră și abia apoi începem studiul.
- ✓ Să învățăm ce e relaxarea: exerciții simple de respirație, meditația, vizualizarea frumuseții lumii – care nu au efect doar asupra corpului, ci și a minții.
- ✓ Un somn bun și o alimentație sănătoasă: dacă vreți ca mintea și corpul vostru să fie puternice pentru a face față provocărilor vieții, dormiți atât cât aveți nevoie; alimentați-vă corect, alegeți fructe și legume cât mai multe și cât mai diversificate. Faceți sport pentru a vă oxigena celulele astfel încât organismul să funcționeze la capacitatea maximă;
- ✓ Gândirea pozitivă este o modalitate foarte bună de a ne ține mintea departe de gândurile ce ne provoacă anxietate și de a ne concentra pe ceea ce este bun, frumos și pozitiv în viața noastră.
- ✓ Petrecerea timpului liber cu prietenii și familia, organizarea activităților împreună cu cei dragi pentru a vă bucura de suportul și sprijinul lor. Dacă ceva nu merge cum doriți sau sunt aspecte ale vieții care vă dau bătăi de cap vorbiți despre acestea cu cineva care știe să asculte și căruia îi pasă. Veți afla că nu sunteți singuri.
- ✓ Petreceți timp în natură, o plimbare în parc sau o ieșire în aer liber vă poate încărca bateriile. Alegeți un loc în care vă simțiți în siguranță și relaxat.
- ✓ Eficientizarea tehnicilor de învățare. Modalități de a învăța: Planificare: loc, ambianța, materiale, zile, materii, ore de pauză; Metode: citire rapidă, lecturare, subliniere, scheme, rezumat, revizuire.
- ✓ Când dați un test, este importantă relaxarea respirației și eliminarea credințelor iraționale „nu știu nimic”, „voi lua notă mică”, „voi fi corigent”. Începe testul prin a răspunde la un subiect pe care îl stăpânești mai bine pentru a-ți reduce starea de neliniște care îți blochează memoria. Organizează-ți timpul pentru a răspunde la toate întrebările. Scrie-ți propria rețetă: de fiecare dată când ai examen notează sau ține minte ce ai făcut și cum te-ai descurcat, și găsește astfel o modalitate eficientă de a învăța și de a te descurca la evaluări.

CHESTIONAR – MENTALITATE DESCHISĂ

- a. Ideile și proiectele noi îmi distrag uneori atenția de la cele anterioare.
1. dezacord total
 2. dezacord
 3. acord
 4. acord total
- b. Interesele mele se schimbă de la an la an.
1. dezacord total
 2. dezacord
 3. acord
 4. acord total
- c. Eșecurile nu mă descurajează, nu renunț ușor.
1. dezacord total
 2. dezacord
 3. acord
 4. acord total
- d. Pot lucra la mai multe proiecte în același timp.
1. dezacord total
 2. dezacord
 3. acord
 4. acord total
- f. Am dificultăți în a-mi menține concentrarea asupra proiectelor care durează mai mult de câteva luni pentru a fi finalizate.
1. dezacord total
 2. dezacord
 3. acord
 4. acord total
- g. Duc la bun sfârșit tot ceea ce încep.
1. dezacord total
 2. dezacord
 3. acord
 4. acord total
- h. Uneori, când sunt la jumătatea drumului, adesea renunț și apoi aleg să urmez un drum diferit.
1. dezacord total
 2. dezacord
 3. acord
 4. acord total
- i. Sunt o persoană care învață permanent.
1. dezacord total
 2. dezacord
 3. acord
 4. acord total
- j. Învățarea schimbă modul de funcționare a creierului.
1. dezacord total
 2. dezacord
 3. acord
 4. acord total

- k. Sunt consecvent în rezolvarea problemelor.
 - 1. dezacord total
 - 2. dezacord
 - 3. acord
 - 4. acord total
- l. Caut provocări noi.
 - 1. dezacord total
 - 2. dezacord
 - 3. acord
 - 4. acord total
- m. Evit provocările.
 - 1. dezacord total
 - 2. dezacord
 - 3. acord
 - 4. acord total
- n. Mă întreb mereu: oare aceasta este o oportunitate de a învăța ceva nou?
 - 1. dezacord total
 - 2. dezacord
 - 3. acord
 - 4. acord total
- o. E bine să facem greșeli.
 - 1. dezacord total
 - 2. dezacord
 - 3. acord
 - 4. acord total
- p. Am o mentalitate deschisă/flexibilă.
 - 1. dezacord total
 - 2. dezacord
 - 3. acord
 - 4. acord total

Chestionarul este discutat apoi cu elevii și pe baza discuției se stabilește dacă elevii au sau nu mo mentalitate deschisă, dacă au dat răspunsurile dezirabile la cel puțin 10 itemi ai chestionarului.

Bibliografie:

- 1. Ann Vernon: The Passport Program. A Journey through Emotional, Social, Cognitive and Self-Development, 2018, Champaign, Illinois, USA;
- 2. Annie Brock, Heather Hundley: The Growth Mindset Coach. A Teacher's Month-by-Month handbook for Empowering Students to Achieve, 2016, Ulysses Press, USA;

TRANZIȚIA ELEVILOR CU CES LA ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ – RISCURI ȘI AVANTAJE

profesor educator ANNAMARIA SZILÁGYI
Centrul Școlar de Educație Incluzivă Nr. 2 Bistrița

Tranziția elevilor cu CES la învățământul de masă a devenit în ultima perioadă o preocupare aparte în rândul specialiștilor. Societatea în care trăim are nevoie de oameni care să gândească interdisciplinar, oameni care să fie deschiși spre nou cu o capacitate sporită de flexibilitate și care să își îndeplinească cu succes rolurile sociale pentru care au fost pregătiți.

De-a lungul timpului s-au produs multe modificări în ceea ce privește educația copiilor cu nevoi speciale. De la segregare s-a trecut la înființarea școlilor speciale, ajungând ca în prezent să fie posibilă educarea elevilor cu CES alături de ceilalți copii în școlile de masă. Trecerea de la segregare la integrare și apoi la incluziune, evidențiază schimbarea politicilor și filosofiei educației, schimbare care oferă șanse egale tuturor elevilor și asigură și pentru elevii cu diferite tulburări dreptul de a învăța alături de copiii cu dezvoltare tipică în instituțiile învățământului de masă.

Educația incluzivă este interpretată ca o componentă a societății incluzive, „o societate în care diversitatea umană este recunoscută, acceptată și valorizată și în care indivizii și grupurile minoritare nu sunt marginalizate” (Westwood, 2018, p.1). Așa ar fi în mod ideal, dar, din păcate, situația actuală din România relevă de multe ori o discrepanță între teorie și practică. “Elevii cu CES au dreptul să învețe în orice școală, alături de ceilalți elevi” este un slogan des auzit în proiectele educaționale, în legea învățământului cât și în diverse campanii de prevenire și combatere a discriminării. Este adevărat, au acest drept, îl au de foarte mult timp, însă în realitate acești elevi alături de părinții lor și cadrele didactice care îi susțin dau de diferite obstacole care îi pot împiedica în exercitarea acestui drept. Se promovează integrarea tuturor elevilor, indiferent de tipul nevoilor speciale pe care îl au, indiferent de gravitate, indiferent de resursele umane/materiale de care dispune școala integratoare. Dar, este oare această integrare benefică pentru toți elevii integrați?

Delimitări conceptuale

Tranziția elevilor cu CES la învățământul de masă face referire la un proces progresiv, mai îndelungat, care nu este nici pe departe unul lin, uniform. Perioada de tranziție poate să nu se consume la fel pentru toți elevii, ea depinde în mare măsură de o mulțime de factori interni (subiectivi) și externi (obiectivi) care facilitează sau dimpotrivă “paralizează” acest demers.

Sintagma *cerințe educative speciale* (CES) se referă la cerințele în plan educativ ale unor persoane, cerințe consecutive unor disfuncții sau diferite deficiențe intelectuale, senzoriale, psihomotrice, fiziologice ori a unor condiții socioeconomice, psihoafective sau de alt fel, condiții care situează elevul într-o stare de dificultate în raport cu ceilalți. “Această stare nu-i permite o existență sau o valorificare în condiții normale a potențialului intelectual și aptitudinal de care dispune și induce un sentiment de inferioritate care accentuează condiția sa de persoană cu cerințe speciale” (Gherguț, 2013, p.452).

Respectând legislația în vigoare, tranziția elevilor cu CES la învățământul de masă, poate fi posibilă doar dacă se iau în considerare atât anumiți factori obiectivi (școala, sala de clasă, diferite resurse materiale) cât și factori subiectivi precum sprijin din partea părinților, politica și atitudinea școlii în ceea ce privește integrarea copiilor cu cerințe speciale, prezența

specialiștilor (profesor itinerant și de sprijin, consilier, logoped, kinetoterapeut), competența cadrului didactic de clasă de a lucra cu acești copii precum și atitudinea colegilor de clasă. La fel ca orice alt tip de proces, așa și tranziția elevilor cu cerințe educative speciale poate avea atât avantaje cât și riscuri.

Riscuri

Elevii cu CES se confruntă cu diverse dificultăți, obstacole, riscuri privind tranziția lor la învățământul de masă. Este trist, dar adevărat faptul că în țara noastră politicile publice nu încurajează și nu reprezintă un sprijin suficient pentru aceste categorii de beneficiari, fapt ce amplifică excluderea lor din mediul școlar, conducând de multe ori la abandon școlar.

Un elev cu CES poate fi integrat cu succes în învățământul de masă în cazul în care beneficiază în primul rând de o “paletă întreagă” de servicii, precum terapie specifică de compensare, plan de intervenție personalizat, adaptare curriculară, logopedie, consiliere. Aceste servicii variază în funcție de tipul și gravitatea tulburărilor, în cazul copiilor cu deficiențe motorii de exemplu este nevoie și de kinetoterapie sau dacă vorbim de elevi cu hipoacuzie ar fi ideal ca limbajul semnelor să fie cunoscută de persoanele cu care interacționează, ceea ce în România, în foarte multe școli de masă nu este posibil. În cazul elevilor cu CES, e primordială individualizarea procesului educațional, în funcție de nevoile fiecărui elev în parte, dar aceasta lipsește în școala românească. Din păcate, în foarte multe situații elevii integrați în învățământul de masă nu beneficiază nici măcar de curriculum adaptat.

Lipsa profesorului de sprijin din multe școli este un alt impediment de care ne lovim în prezent. Se promovează tranziția elevilor cu CES la învățământul de masă, însă, din foarte multe școli din România, chiar și în marile orașe, lipsește profesorul itinerant și de sprijin, acel specialist care are un rol major în optimizarea procesului educațional în ceea ce privește copiii cu nevoi speciale și care colaborează constant cu toți specialiștii, toți profesorii și nu în ultimul rând cu părinții, în vederea stabilirii celor mai adecvate modalități de lucru pentru elevii cu CES, în funcție de nevoile, nivelul de dezvoltare, ritmul de lucru al acestora.

Un alt risc, care poate afecta tranziția elevilor cu CES la învățământul de masă îl reprezintă faptul că majoritatea cadrelor didactice de la clasă nu știu cum să gestioneze activitatea cu acești elevi pentru că nu au o pregătire în acest scop, nu au competențele necesare pentru a stimula elevii cu diferite tulburări pentru a-și atinge potențialul maxim. Măsurile luate sunt adesea doar de formă, în realitate, copiii cu CES au șansa de a se adapta ei în școală, sau nu. Foarte rar se întâmplă ca școala să se adapteze necesităților lor. În astfel de situații, învățământul special poate fi pentru un copil cu CES acel mediu securizant afectiv, unde specialiștii bine pregătiți metodic și psihopedagogic lucrează diferențiat în funcție de nivelul de dezvoltare al fiecărui elev în parte.

Se cunosc situații în care elevul cu CES este prezent în clasă doar fizic și este tolerat pentru a nu se desființa clasa și normele profesorilor. Pe de altă parte, există clasele suprapopulate, unde cadrul didactic nici dacă ar dori, nu ar putea lucra diferențiat cu elevii care prezintă diferite tulburări. Pentru o tranziție de succes la învățământul de masă a copiilor cu CES ar fi nevoie de identificarea acelor dimensiuni ale procesului didactic, a conținuturilor și a calităților agenților educaționali, care să sprijine învățarea tuturor categoriilor de elevi, să asigure evoluția, acestora și să facă sistemul flexibil și eficient (Alois, 2013, p.318).

Printre factorii de risc, de natură subiectivă pot fi menționate următoarele: dificultățile de adaptare, neîncrederea în forțele proprii, anxietatea, stimă de sine scăzută, toleranța scăzută la frustrare. Factori non-intelectuali precum particularități afectiv-voliționale, motivația pentru învățare ocupă o pondere mare în tranziția școlară la elevii cu CES, factori care sunt de cele mai multe ori afectate. Diferențele de natură intelectuală se observă, iar cei cu un nivel

intelectual mai scăzut ajung să fie marginalizați, ceea ce conduce inevitabil la o stimă de sine scăzută. Foarte mulți elevi cu cerințe educative speciale sunt mai introvertiți, emotivi ba chiar mai agresivi și se adaptează mai greu schimbărilor, ceea ce îngreunează și procesul de tranziție al acestor persoane (Medeleanu, Asiminei, 2020).

Avantaje

Când vine vorba de tranziția elevilor cu CES la învățământul de masă, pot fi enumerate și diferite avantaje. Astfel, se poate menționa faptul că școala poate fi considerată principala instanță de socializare a copilului, integrarea școlară reprezintă o particularizare a procesului de integrare socială a copiilor cu cerințe speciale, proces care are o deosebită importanță în facilitarea integrării ulterioare în viața comunitară. O școală de masă pregătită pentru a primi și a educa copii cu diferite nevoi speciale, pregătește la rândul său persoane pentru o viață mai independentă, autonomă, cât mai aproape de normalitate asigurând astfel persoanelor cu CES o cât mai bună integrare în societate.

Includerea copiilor cu cerințe educative speciale în învățământul de masă, în situații ideale, poate aduce beneficii semnificative tuturor elevilor, promovând diversitatea, toleranța. În plus această includere permite, sub îndrumarea cadrelor didactice, perceperea și înțelegerea corectă de către elevii cu dezvoltare tipică a problematicii și potențialului de relaționare a colegilor lor, care din motive indiferente de voința lor, au nevoie de o abordare diferențiată (Alois, 2013, p.323). Astfel, colegii elevilor cu CES devin mult mai empatici și înțelegători. Grupul de elevi poate face ca tranziția școlară să fie mai ușoară și poate reprezenta un real suport și sprijin pentru elevii cu CES.

Pentru mulți elevi cu CES, care se confruntă cu diferite tulburări sau deficiențe ușoare, școala de masă poate reprezenta un mediu optim care sporește motivația acestora. Astfel, motivația va energiza și va facilita procesul de învățare, ceea ce conduce implicit la creșterea gradului de angajare și implicare a copilului în actul învățării (Reitmeier, Vasile, 2017, p.35). Un copil motivat va fi un copil care va învăța. Și un copil care va învăța, va fi un copil care se va strădui să își atingă potențialul maxim.

Tranziția elevilor cu CES la învățământul de masă poate crește gradul de cooperare în grupul de elevi, dar conduce și la team-work între elevii cu cerințe speciale, părinții acestora, conducerea școlii, cadrele didactice, colegi de clasă, profesorul de sprijin, logoped, consilier și alți specialiști care lucrează cu copiii cu CES.

Concluzii

În concluzie, se poate afirma faptul că tranziția elevilor cu CES la învățământul de masă, prezintă atât avantaje, cât și riscuri. La fel ca orice alt proces, așa și acesta trebuie analizat holistic. Dacă pentru unii elevi cu CES includerea lor în învățământul de masă reprezintă cea mai bună opțiune, pentru alții e mai benefică educarea lor în învățământul special.

Pentru a asigura o tranziție de succes, este nevoie de prezența diferitelor tipuri de resurse, atât legislative, umane, tehnologice, cât și resurse financiare și de timp. Calitatea și totalitatea acestor factori pot conduce la succesul tranziției elevilor cu CES la învățământul de masă.

Bibliografie:

1. Gherguț, A.(2013): Sinteze de psihopedagogie specială: ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice, editura Polirom, Iași;
2. Medeleanu, P., Asiminei, R.(2020): Tranziția copiilor de la un ciclu de învățământ la altul, Iași;
3. Reitmeier, I., Vasile, A. (coord.) (2017): Tendințe. Revistă editată de Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Giurgiu, Nr.7;
4. Westwood, P.(2018): Inclusive and adaptive teaching: Meeting the challenge of diversity in classroom, New York.

Cuprins

prof. educator MARIA-ELEONORA BELGHARBI	/ 3
instr. pentru educație VICTORIȚA OMETIȚĂ	/ 3
prof. psihopedagog CARMEN BERNARD	/ 7
prof. psihopedagog LĂCRĂMIOARA DIMITRIU	/ 7
prof. psihopedagog MIHAELA CECILIA BRENDEA	/ 9
prof. psihopedagogie specială SIMONA-RALUCA BORODI	/ 13
prof. psihopedagog MARIA CORINA BUMBU	/ 16
prof. psihopedagogie specială ANAMARIA CANEA	/ 20
prof. psihopedagogie specială VETA MARC	/ 20
prof. psihopedagogie specială - educație plastică ALEXANDRU CĂLUȘERIU	/ 23
prof. psihopedagogie specială CRISTINA MARIANA CRIȘAN	/ 25
prof. psihopedagogie specială IONELA-MARIA DEAC	/ 28
prof. psihopedagogie specială ILDIKO DURA	/ 31
prof. educator VICTORIA FLOREAN	/ 34
prof. psihopedagog CRISTINA-ANDREEA GĂLĂȚAN	/ 37
prof. psihopedagogie specială IONELA-ALINA ȚERE	/ 37
prof. itinerant LOREDANA GOARȚĂ	/ 40
prof. logoped ALINA GRAMA	/ 42
prof. psihopedagog MARIA MEȘTER	/ 42
prof. LUMINIȚA-MARIA GIRIGAN	/ 45
prof. psihopedagogie specială ANA SÂNGEORZAN	/ 45
prof. psihopedagogie specială VIORICA GREAB	/ 47
prof. psihopedagogie specială EMILIA LORINȚIU	/ 50
prof. educator: DORA LOREDANA LUCA	/ 53
prof. psihopedagogie specială ANDREEA MARC	/ 56
prof. psihopedagogie specială OANA-CLAUDIA MARȚIAN	/ 59
prof. psihopedagog ADRIANA-RODICA MIRON	/ 62
prof. psihopedagog LIDIA POPA	/ 62
prof. psihopedagogie specială IULIA MUREȘAN	/ 65
prof. psihopedagogie specială GABRIELA MIRELA ROMAN	/ 65
prof. logoped GEORGETA MARIANA MOLDOVAN	/ 68
prof. psihopedagogie specială LUCREȚIA RODICA MOLDOVAN	/ 71
prof. psihopedagogie specială PAULA-NICOLETA MOLNAR	/ 74
prof. psihopedagogie specială SUSANA-SIMONA-CRINA ȚOLCA	/ 74
prof. psihopedagog DOCHIȚA NAGY	/ 77
prof. psihopedagogie specială OANA-EMILIA URS	/ 77
prof. educator LUCICA NAGY	/ 81
prof. psihopedagogie specială - religie ortodoxă ADRIANA OROS-MĂNARCĂ	/ 85
prof. itinerant IOANA PETRICAN	/ 89
prof. kinetoterapie MIRELA PETRUȘ	/ 92
prof. de psihopedagogie specială ANGELICA POPCEANCA	/ 95
prof. de psihopedagogie specială FLAVIA-CORINA PRECUB	/ 98
prof. învățământ preșcolar special FLORINA-GIORGIANA RAD	/ 102
bibl. școlar / instructor de educație CARMEN-RALUCA SEREȚAN	/ 105
înv. de sprijin CĂTĂLINA SUCILEA	/ 108
prof. educator ANNAMARIA SZILÁGYI	/ 112



ISBN 978-630-323-020-7
Editura Meritocrat Cluj-Napoca
meritocratcj@gmail.com

