

COLEGIUL TEHNIC „COSTIN D. NENIȚESCU” PITEȘTI



ȘCOALA NE UNEȘTE!

**REVISTĂ DE SPECIALITATE DESTINATĂ CADRELOR DIDACTICE
ȘI ELEVILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR**

Numărul 1

**PITEȘTI,
2020**

**ISSN 2734 - 5505
ISSN-L 2734-5505**

COLEGIUL TEHNIC „COSTIN D. NENIȚESCU” PITEȘTI



ȘCOALA NE UNEȘTE!

**REVISTĂ DE SPECIALITATE DESTINATĂ CADRELOR DIDACTICE
ȘI ELEVILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR**

Coordonator revistă: prof. Dobrin Călina-Cristina

Colectivul de redacție și coordonare:

Dir. prof. Crețu Cristiana

Dir. adj. Prof. Dobrin Marius-Daniel

Prof. Teianu Ioana

Prof. Bostan Elena

Responsabil publicare pe site: prof. Neamțu Viorel

Notă: *Responsabilitatea privind conținutul articolelor revine în totalitate autorilor.*

PITEȘTI, 2020

ISSN 2734-5505

ISSN-L 2734-5505

COLEGIUL TEHNIC „COSTIN D. NENIȚESCU” PITEȘTI

ȘCOALA NE UNEȘTE!

**REVISTĂ DE SPECIALITATE DESTINATĂ CADRELOR DIDACTICE
ȘI ELEVILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR**

SECȚIUNEA CADRE DIDACTICE

STRATEGII DIDACTICE MODERNE-UTILIZAREA ÎN VEDEREA INTEGRĂRII COPIILOR CU CES

Prof. Bebu Andreea
Colegiul Tehnic „Costin D. Nenițescu” Pitești

Termenul cerințe educaționale speciale desemnează o abordare educativă diferențiată și specializată a elevilor cu deficiențe mentale, dizabilități fizice, afecțiuni somatice etc. Este o provocare să lucrezi cu copiii cu CES, având în vedere caracteristicile și manifestările tulburărilor cu care se confruntă, dar nu este imposibil deoarece și ei au potențial pentru dezvoltare, doar că este necesar să se descopere cele mai potrivite moduri prin care să fie activat. Procesul instructiv-educativ și compensator-recuperator în educația specială se subordonează principiilor didacticii generale, cu mențiunea că este nevoie de flexibilitate și adaptare la particularitățile aptitudinale ale elevilor. În proiectarea și desfășurarea lecțiilor, cadrele didactice pot valorifica cele mai operante modalități de lucru, mixând strategiile didactice tradiționale cu cele moderne, utilizând diverse tehnici terapeutice, obiectivul fiind acela de a crea competențe ce vor asigura autonomia personală și integrarea socio-profesională. Societatea modernă, caracterizată printr-un progres semnificativ în toate domeniile și printr-o schimbare a mentalităților, are ca scop să integreze în structurile sale toate categoriile de persoane, valorizând principiul nondiscriminării și promovând drepturi egale pentru toți. În această direcție se înscriu și inițiativele privind problematica persoanelor cu dizabilități, care de multe ori se „lovesc” de etichetări sau marginalizare. A devenit o necesitate și o prioritate modificarea reprezentărilor și a atitudinilor în ceea ce îi privește, de aceea s-au adoptat politici sociale și educaționale care să le permită participarea totală și activă în viața comunității, să faciliteze accesul la o educație și o profesionalizare corespunzătoare, în acord cu propriile disponibilități.

Referitor la educația copiilor cu cerințe speciale, sistemul de învățământ românesc s-a aliniat tendințelor și cerințelor internaționale, susținând integrarea și incluziunea școlară a acestora, mai exact pot fi incluși în școlile de masă, la activitățile formale și/sau non-formale, li se asigură o adaptare a curriculumului, iar resursele umane și materiale existente la nivelul instituției școlare sunt valorificate și îmbunătățite pentru a răspunde nevoilor de formare ale acestor copii. Termenul cerințe educaționale speciale desemnează o abordare educativă diferențiată și specializată a elevilor cu deficiențe mentale, dizabilități fizice, afecțiuni somatice, etc. Este o provocare să lucrezi cu copiii cu CES, având în vedere caracteristicile și manifestările tulburărilor cu care se confruntă, dar nu este imposibil deoarece și ei au potențial pentru dezvoltare, doar că este necesar să se descopere cele mai potrivite moduri prin care să fie activat. Procesul instructiv-educativ și compensator-recuperator în educația specială se subordonează principiilor didacticii generale, cu mențiunea că este nevoie de flexibilitate și adaptare la particularitățile aptitudinale ale elevilor. În proiectarea și desfășurarea lecțiilor, cadrele didactice pot valorifica cele mai operante modalități de lucru, mixând strategiile didactice tradiționale cu cele moderne, utilizând diverse tehnici terapeutice, obiectivul fiind acela de a crea competențe ce vor asigura autonomia personală și

integrarea socio-profesională. Studiile din domeniu au relevat influența pozitivă asupra calității actului educativ pe care o are aplicarea metodelor și procedeele didactice interactive, având ca rezultat creșterea motivației pentru învățare, crearea anumitor deprinderi, dezvoltarea autonomiei personale, facilitarea învățării în ritm propriu, încurajarea cooperării între elevi pentru rezolvarea unor sarcini, ceea ce conduce la cunoaștere și acceptare reciprocă, respectarea altor opinii, înțelegerea realității. Pentru optimizarea intervențiilor la elevii cu dizabilități, nu trebuie neglijată nici utilitatea mijloacelor și materialelor didactice variate și personalizate. Totodată, un rol important în recuperarea și integrarea acestor elevi îl au și activitățile de terapie educațională (terapia ocupațională, meloterapia, dezvoltarea autonomiei personale, ludoterapia), scopul fiind acela de a forma deprinderi de viață cotidiană (asigurarea îngrijiri propriului corp și a locuinței, folosirea serviciilor din comunitate) cultivare a capacităților și aptitudinilor pentru muncă (elevii cu dizabilități pot fi învățați să realizeze diverse activități productive care îl pot ajuta ulterior în găsirea unui loc de muncă specific) și educarea abilităților pentru petrecerea timpului liber. În calitate de profesor cu o clasă cu elevi cu CES, întotdeauna încerc să găsesc cele mai potrivite căi prin care să îmi însoțesc elevii către cunoaștere și integrare. Nu este simplu, dar cu dăruire, imaginație și multă răbdare se pot crea strategii eficiente care să îi sprijine în acest sens. Având ca reper lucrări de specialitate cu informații despre elemente de pedagogie și specificul dezvoltării psio-individuale ale unui copil cu deficiențe, am realizat programe de intervenție și activități de învățare adecvate nevoilor fiecăruia. Nu folosesc ca pe o “rețetă” metodele și procedeele didactice despre care am citit, ci le adaptez contextului. Am observat că scenariile didactice care cuprind metode și tehnici interactive sunt eficiente, mai ales în cazul elevilor cu CES care sunt integrați în școlile de masă alături de colegi cu o dezvoltare tipică deoarece încurajează socializarea, spiritual de toleranță și suport. experiența proprie mi-a demonstrat utilitatea deosebită pe care o poate avea și jocul în procesul educativ al elevilor cu CES, făcând mai atractive conținuturile învățării care nu mai sunt văzute ca un efort prea mare de concentrare, având în vedere disponibilitatea scăzută în sensul acesta. Jocul poate stimula copilul pe mai multe planuri: senzoriomotor, intelectual, social, creativ, al conștiinței de sine și chiar terapeutic.

Pentru integrarea și recuperarea elevilor cu cerințe educative speciale este necesară tratarea demersului educativ într-o manieră interactivă astfel încât aceștia să cunoască, să înțeleagă lumea în care trăiește și să aplice ceea ce a învățat în diferite situații de viață. Învățământul special este o parte componentă a sistemului de învățământ românesc și oferă tuturor programe educaționale potrivite nevoilor lor de dezvoltare. În țara noastră, copiii cu dizabilități pot fi înscriși în învățământul special sau în învățământul de masă. În școlile de masă pot fi integrați copii cu deficiențe medii, dificultăți de învățare și tulburări de limbaj, tulburări socio-afective sau de comportament. Acești copii au nevoie de sprijin pentru adaptare, integrare, socializare, pentru a nu fi marginalizați sau excluși. Copiii cu cerințe educative speciale, integrați în școlile de masă au nevoie de profesor de sprijin/itinerant, psiholog, consilieri școlari, medici. Profesorul trebuie să cunoască și să utilizeze strategii didactice care să identifice și să sprijine rezolvarea dificultăților de învățare în clasă, dar să-l și implice pe elev în procesul de învățare, urmărindu-se astfel dezvoltarea gândirii și stimularea creativității și a interesului pentru învățare. Nu se poate lucra diferențiat cu elevii dacă profesorul nu cunoaște foarte bine copiii, atât sub aspectul dezvoltării lor fizice cât și al dezvoltării psihice. În proiectarea activităților educative, metodele active de grup stimulează și dezvoltă foarte mult învățarea prin cooperare, facilitează comunicarea, colaborarea și relaționarea între elevi, luarea deciziei, autonomie personală formarea opiniilor și înțelegerea corectă a realității.

Aplicarea metodelor activ participative duce la o învățare mai activă și cu rezultate evidente, pregătind copiii de a fi capabili să ia decizii în rezolvarea unor situații neobișnuite. Instruirea programată se realizează cu ajutorul calculatorului, prin lecții, teste interactive și softuri educaționale. Softurile educaționale trebuie să fie compatibile cu nevoile și preferințele ludice ale copiilor cu C.E.S. și să fie centrate pe elev. Politicile educaționale sunt bazate pe valorificarea principiilor educației pentru toți, indiferent de cerințele speciale cu care se confruntă, pentru a deveni utili în familiile lor, dar și utili societății în care reușesc să se integreze. Integrarea pune accentul pe cerințele copiilor, expertiză specializată, intervenție specializată până la recuperarea copiilor. Procesul de integrare trebuie să fie un proces de normalizare a vieții persoanelor aflate în dificultate. Școala trebuie să ofere o paletă cât mai largă de servicii educaționale care să atragă copii și să le satisfacă cerințele. În această școală trebuie să existe în primul rând comunicare, înțelegere, într-un cuvânt un spațiu dominat de acceptare, toleranță și diversitate. Este știut faptul că din categoria copiilor cu cerințe speciale fac parte nu numai copii cu deficiențe, dar și copii care, chiar dacă nu au dizabilități organice sau fiziologice, prezintă manifestări repetate de inadaptare la cerințele programei școlare. Școala pentru diversitate pune în centrul atenției sale persoana umană ca ființă originală, unică și irepetabilă, accentuând ideea că în fiecare societate există persoane diferite, grupuri diferite, motivații, rațiuni și puncte de vedere diferite. În practica instructiv-educativă am întâlnit numeroase cazuri de elevi deficienți care au fost integrați în clase de elevi fără deficiențe și au avut evoluții spectaculoase la unele discipline. În cadrul activităților, au fost aplicate cu precădere metodele activ-participative care stimulează interesul pentru cunoaștere, facilitează interacțiunea cu realitatea înconjurătoare. Lucrul în perechi sau în grupe mici de elevi au facilitat comunicarea între ei, colaborarea sau sprijinul reciproc în realizarea sarcinilor sau temelor avute. Au fost toleranți unii cu alții, au luat decizii prin consultarea între ei, și-au exprimat opinii realizând o participare activă și înțelegere a realității înconjurătoare.

În cadrul lecțiilor se pot utiliza o serie de metode sau tehnici de lucru adaptate vârstei elevilor și nivelului lor de performanță. Prezint câteva metode aplicate în cadrul lecțiilor, care au dus la obținerea unui progres școlar al copiilor cu deficiențe. Mediul în care se dezvoltă și formează orice ființă umană este impregnat cultural, oferind modele comportamentale și acționare, asimilate prin educație incluzivă în particular și prin întreg procesul socializării în general. Principalele medii educaționale – familia, școala, instituțiile extrașcolare culturale, comunitatea, în măsura în care circumscriu paliere instituționalizate – reprezintă factori educaționali complementari în dezvoltarea personalității elevilor cu cerințe speciale. Influența cea mai importantă, totuși, este exercitată de mediul de tip formal, fără a se neglija importanța învățării de tip informal, cât și a celei de tip non-formal. Folosind ca reper analitic copiii cu CES incluși într-o clasă, se creează anumite deschideri pentru interpretarea incluziunii școlare în perspectiva conceptului de învățământ, ca principala formă de organizare a educației. Abordat la nivel de sistem, educația incluzivă răspunde finalităților macrostructurale care definesc idealul de personalitate și scopurile pedagogice angajate pe termen mediu și lung, la nivel de politică a educației; la nivel de proces, presupune proiectarea unui program de intervenție personalizat, realizat conform obiectivelor generale și specifice definite de curriculumul școlar, operaționalizat de fiecare profesor în funcție de situațiile concrete ale copiilor cu cerințe speciale. Stabilirea relațiilor interpersonale și contactele de muncă între profesori și elevi, a colectivului clasei incluzive parcurge mai intens. Ea oferă șansa de a se exprima într-o activitate comună, de a se uni, de a conlucra într-o singură acțiune. Cunoștințele despre caracteristicile individuale, condițiile de viață ale fiecărui elev în parte, relațiile familiale contribuie

la stabilirea relațiilor de prietenie și încredere între participanții procesului educațional. Respectând anumite condiții pedagogice într-o școală incluzivă se formează o atmosferă a unei familii vulnerabile bune, cu comportament grijuliu unul față de ceilalți, ajutor reciproc. Insistența abordării procesului didactic în clasa cu incluziune din perspectiva managerială, este justificată de sfera și conținutul problemelor, metodologia studierii și interpretării, a abordării teoretice și aplicative ale managementului educațional în această formă de educație. Activitățile de învățare, derulate după modele constructiviste, implică coordonarea tuturor structurilor personalității (cognitiv, afectiv, motivațional, volitiv, atitudinal, aptitudinal), în vederea depășirii obstacolelor, limitelor, dificultăților apărute în rezolvarea sarcinilor, prezentând în continuare modelul afirmării concepției constructiviste în învățământul incluziv.

BIBLIOGRAFIE:

Constantin Cucoș – *Pedagogie*, Editura Polirom Iași, 2001

Radu Gheorghe – *Psihopedagogia școlarilor cu handicap mintal*, Editura Pro Humanitas, București, 2000

Alios Gherguț - *Educația inclusivă și pedagogia diversității*, Editura Polirom, 2016

CUM PUTEM INTEGRA COPIII CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

**Prof. Ghiță Lavinia,
Colegiul Tehnic „Costin D. Nenițescu” Pitești**

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

Integrarea școlară este un proces de includere în școlile de masă obișnuite, la activitățile educative formale și nonformale, a copiilor considerați ca având cerințe educative speciale. Considerând școala ca principala instanță de socializare a copilului (familia fiind considerată prima instanță de socializare), integrarea școlară reprezintă o particularizare a procesului de integrare socială a acestei categorii de copii, proces care are o importanță fundamentală în facilitarea integrării ulterioare în viața comunitară prin formarea unor conduite și atitudini, a unor aptitudini și capacități favorabile acestui proces. Cerințele educative speciale desemnează acele nevoi speciale față de educație care sunt suplimentare, dar și complementare obiectivelor generale ale educației. Fără abordarea adecvată a acestor cerințe speciale nu se poate vorbi de egalizarea șanselor de acces, participarea și integrarea școlară și socială.

În jurul nostru observăm în fiecare zi oameni diferiți. Aceste diferențe nu se referă doar la înălțime, forma fizică, conturul feței, culoarea pielii, ci, mai ales la felul de manifestare al fiecăruia, la calitatea muncii sale. De asemenea, aceste diferențe sunt constatate și la nivel intelectual, nivel de care depinde în cea mai mare măsură reușita sau nereușita unei activități.

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. Elevii cu cerințe educaționale speciale se confruntă cu dificultăți de învățare sau dizabilități din cauza cărora le este mai greu să învețe și să progreseze în același ritm cu majoritatea elevilor de aceeași vârstă.

Odată cu trecerea timpului, elevii cu cerințe educaționale speciale rămân tot mai mult în urmă față de colegii lor. De aceea, este esențial ca cerințele educaționale speciale să fie identificate cât mai curând posibil, astfel încât să se poată aplica strategii și intervenții adecvate pentru a ajuta elevii, la nivel individual, să depășească obstacolele pe care le ridică în calea învățării cerințele lor educaționale speciale. Profesorii și părinții joacă un rol important în identificarea cerințelor educaționale speciale. Datorită observațiilor pe care le fac aceștia și interacțiunii cu copiii și tinerii se constată inițial că progresele făcute de elevi nu sunt suficiente. Dezideratul actual al societății în care trăim este acela de a oferi posibilitatea fiecărui individ de a-și găsi locul în care să se simtă util din punct de vedere personal, dar și social. 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.

Ideea educației integrate a apărut ca o reacție firească a societății la obligația de a asigura cadrul necesar și condițiile impuse de specificul educației persoanelor cu cerințe educative speciale.

Educația integrată se referă în esență la integrarea în structurile învățământului de masă a copiilor cu cerințe speciale de educație, pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate a personalității acestora. În literatura românească de specialitate mai este întâlnită și sub denumirea de educație incluzivă sau învățământ integrat. Ca definiție, "inclusive education" se referă la integrarea în structurile învățământului de masă a copiilor cu cerințe speciale în educație (cu deficiențe senzoriale, fizice, intelectuale sau de limbaj, defavorizați socio-economic sau cultural, din centrele de asistență și ocrotire, cu ușoare tulburări psihoafective și comportamentale, infectați cu HIV, etc.), pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate a personalității acestora.

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. Prin integrare se realizează și o pregătire psihologică a copilului, care să contribuie la crearea unor stări efectiv emoționale corespunzătoare, în care confortul psihic este menținut de satisfacțiile în raport cu activitățile desfășurate. Raportul relației socializare – integrare - incluziune are în vedere implicațiile practice, teoretice ce privesc evoluția sistemului de organizare a educației speciale și a

pregătirii copiilor pentru integrarea și incluziunile în activitățile profesionale și în colectivitățile sociale.

Există diferite forme de integrare a elevilor cu CES în activitatea didactică, integrarea care presupune construirea unei relații de colaborare emoțional-educatională:

- integrarea parțială; presupune ca elevii cu CES să desfășoare doar o parte din timpul lor în școală, participând direct doar la anumite discipline, acolo unde pot face față;
- integrarea totală, unde elevii cu CES petrec tot timpul în cadrul organizat, în instituția de învățământ acolo unde sunt înscriși la începutul anului școlar. Parcurgerea programului educațional nu exclude participarea la ședințele terapeutice, desfășurate în spații speciale, destinate acestui scop;
- forme de integrare ocazională ce presupune participarea în comun la diferite excursii, serbări, întreceri sportive, spectacole, unde reușesc să stabilească relații cu ceilalți membri ai grupului.

Crearea unui climat favorabil în colectivele de elevi de unde fac ei parte contribuie la dezvoltarea motivației pentru învățare. Este bine să se învețe cu ceilalți copii, și nu separat de ei. Cultura psihopedagogică a cadrului didactic se compune din cunoștințe de psihologie, pedagogie, metodică, dintr-un ansamblu de deprinderi și priceperi practice solicitate de desfășurarea acțiunii practice.

O analiză atentă asupra posibilităților de aplicare a strategiilor de integrare școlară a copiilor cu cerințe educative speciale, pe plan mondial, a permis evidențierea unor modele care pot fi sintetizate astfel:

- modelul cooperării școlii speciale cu școala obișnuită - caz în care școala obișnuită coordonează procesul integrării și stabilește un parteneriat activ între cadrele didactice din cele două școli care vor experimenta și vor susține un nou mod de desfășurare a activității didactice;
- modelul bazat pe organizarea unei clase speciale în școala obișnuită - presupune integrarea copiilor deficienți în școli de masă unde să intre în relație cu copiii normali, facilitându-se o mai bună intercunoaștere și interrelaționare a celor două categorii de copii;
- amenajarea în școala obișnuită a unei camere de instruire și resurse pentru copiii deficienți, integrați individual în clase obișnuite din școala respectivă- caz în care se face apel la profesorul de sprijin;
- modelul itinerant - care favorizează integrarea unui număr mic de copii deficienți, care locuiesc în apropiere;
- modelul comun- în care profesorul itinerant răspunde de toți copiii din aria stabilită.

Este de la sine înțeles faptul că nu toți copiii cu cerințe speciale de educație pot fi integrați, din diverse motive. Evoluția pe plan teoretic și practic a problematicei integrării în țara noastră a condus la necesitatea apariției unor centre de resurse pentru educația integrată, la început prin constituirea ca entități noi în marile centre universitare unde să se formeze viitorii specialiști.

Pentru o înțelegere cât mai exactă a rolului și finalităților educației integrate în contextul transformărilor care au loc, procesul de integrare în comunitate trebuie privit din prisma perspectivelor psihologice, pedagogice și sociale.

Orice învățare este eficientă dacă pleacă de la cunoașterea copilului, individualizarea fiind imposibilă fără o cunoaștere a "zestrei" cu care vin copiii la școală.

Învățarea individualizată este un mod de abordare educațională care vizează contribuția fiecărui copil adusă la situația predării și învățării. Niciodată doi copii nu încep o activitate educațională exact în același fel; contribuie cu propriile lor experiențe, atitudini, calități, abilități,

personalitate. Ideea este ca, elevul și cadrul didactic să se influențeze reciproc, între ei stabilindu-se o relație de comunicare bazată pe încredere și sinceritate.

Principiile ce stau la baza acestui tip de învățare sunt cele ale toleranței și echității, punându-se accentul pe angajamentul celui care învață.

Învățarea individualizată consideră atât elevul, cât și învățătorul, ca fiind cei care construiesc o bază de cunoștințe împreună - copilul nu mai este privit ca un "vas gol" pe care dascălul îl "umple" cu informații. Ea este necesară pentru "anumiți" copii din clasă, vizându-i în mod deosebit pe cei care au un potențial superior, sau pe cei care au deficiențe de orice fel, rolul primordial în cunoașterea acestora avându-l învățătorul. El are la îndemână o paletă largă de strategii corespunzătoare stilului de învățare și nevoilor fiecărui copil. Odată ce știm mai exact care sunt categoriile de cerințe educaționale speciale cu care se confruntă elevul, trebuie să hotărâm ce anume măsuri ar fi adecvate. Adesea, discuțiile cu colegii despre situația respectivă pot fi o modalitate utilă de stabilire a următoarelor etape. De asemenea, discuțiile cu specialiști (consilierul școlii, de exemplu) pot fi benefice.

În numeroase cazuri, cele mai bune metode de a răspunde cerințelor educaționale speciale sunt modificările aduse metodelor de predare.

În unele cazuri, va fi necesar să trimiteți elevul respectiv la un specialist. Însă această măsură ar trebui să intervină suplimentar față de orice alte strategii educaționale pe care le aplicați. Exemplificăm câteva dintre ele:

- a) cerințe comune pentru toți elevii;
- b) cerințe diferențiate:
 - sarcini identice, timp diferit;
 - sarcini diferite, dar în același timp;
 - sarcini diferite, timp diferit;
 - sarcini diferite, după posibilitățile copilului;
 - fișe identice cu sarcini progresive.
- c) activități individuale cu teme diferite.

Argumentele utilizării acestor strategii sunt următoarele:

- impun utilizarea unui material didactic variat, elevii fiind familiarizați cu tehnici de muncă independentă (folosirea fișelor, dicționarilor, atlase, scheme grafice, tabele, etc.);
- stimulează originalitatea și creativitatea elevilor;
- valorifică experiența anterioară;
- sunt adaptate la stilurile proprii de învățare;
- respectă ritmul individual al copilului;
- stimulează spiritul de echipă;
- asigură corelarea intereselor copiilor cu obiectivele curriculare;
- fiecărui copil i se asigură încredere în forțele proprii;
- învățătorul permite copiilor să participe la evaluarea propriei lor munci;
- copilul este evaluat și comparat cu el însuși.

Așa cum am menționat anterior, se încearcă o serie de modalități prin care copiii cu cerințe speciale de educație să poată fi integrați în învățământul de masă. Pentru a se ajunge la această performanță este nevoie mai întâi să învățăm să fim mai toleranți cu cei din jurul nostru și, într-un limbaj mai puțin academic, să ne conducem după principiul: "ce ție nu-ți place, altuia nu face!".

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

- selectarea unor conținuturi din curriculumul general accesibile și elevilor cu CES și renunțarea la alte conținuturi cu un grad ridicat de complexitate;
- accesibilizarea întregului conținut printr-un proces de simplificare, cadrul didactic participant la procesul educativ modificând conținutul astfel încât să devină realizabil;
- diversificarea componentelor curriculumului general prin introducerea elevilor cu CES în activități individuale, terapeutice, destinate recuperării acestora.

Parcurgând și depășind toate aceste etape, profesorul își desfășoară activitatea spre a-l determina pe elevul cu CES să se integreze în societate, „să învețe să învețe”, pe cât este posibil și să-l ajute să depășească conștientizarea propriilor drame.

Elevii cu CES au, majoritatea, capacități intelectuale reduse, suprasolicitând dascălul în găsirea celor mai bune metode de lucru în cadrul lecției. Reluarea, repetarea, elemente mereu prezente în lecțiile cu elevi cu CES, pot afecta calitatea participării active. Așadar, este mereu necesară identificarea celor mai bune metode pentru ca elevii cu CES să-și mențină participarea activă la un nivel optim pentru ca, în cadrul lecției, să nu intervină plictiseala modificarea conținuturilor învățării fiind un proces gradat și anevoios, mai ales sub aspectul corelării instruirii cu restul elevilor clasei.

Profesorul trebuie să dovedească creativitate în conceperea unor materiale auxiliare care să favorizeze o evoluție favorabilă a copilului cu cerințe educative speciale, să dezvolte abilități de a constitui un portofoliu individual de intervenție personalizată conform particularităților psio-individuale ale copiilor integrați.

BIBLIOGRAFIE

- Vrășmaș, Ecaterina, Adina, *Introducere în educația cerințelor speciale*, Editura Credis, București, 2004,
- Vrășmaș, Ecaterina, Adina, *Psihopedagogia copilului cu dificultăți de învățare - Suport de curs* - Editura Credis, București, 2006,
- Manolache, Ioana, *Orientarea școlară și profesională a elevilor cu cerințe educative speciale - Ghidul consilierului*, Centrul Național de Resurse pentru Orientare Profesională, București, 2000

METODE DE CUNOAȘTERE A COLECTIVULUI DE ELEVI

**Prof. Bostan Elena,
Colegiul Tehnic „Costin D. Nenițescu” Pitești**

Cunoașterea colectivului de elevi este una din principalele condiții pe care trebuie să le îndeplinească profesorul diriginte, pentru a obține o eficiență maximă în activitatea educativă. De aceea considerăm că o prezentare sintetică a principalelor metode cunoașterea colectivului de elevi, este foarte utilă, mai ales pentru profesorii începători, dar și pentru cei cu multă experiență la catedră.

1. Observarea psihosocială, poate fi aplicată de către profesorul diriginte deoarece are pregătirea psihopedagogică necesară. În prelucrarea rezultatelor acestei metode trebuie ținut cont de faptul că observatorul poate influența observația prin simpla sa prezență, și de aceea profesorul diriginte trebuie să discearnă între fenomenele observate pe care le-a influențat și cele care s-au desfășurat normal. Pot fi observate manifestările și reacțiile colectivului, privit ca un ansamblu, la acțiunea unor factori externi, modului în care interacționează membrii grupului și asupra relațiilor ierarhice care există în interiorul său. Interpretarea rezultatelor observației se poate face imediat, sau după ce au fost consemnate mai multe fapte și permite realizarea unei viziuni de ansamblu a colectivului. Această metodă poate fi afectată de erori datorată interpretărilor eronate a fenomenelor observate, de aceea este recomandat să se utilizeze pentru observarea colectivului de elevi o combinație de metode.

2. Metodele sociometrice – „*reprezintă un ansamblu de instrumente și procedee destinate să înregistreze și să măsoare configurația relațiilor interpersonale din interiorul unui grup social*”¹

Pentru practica didactică se pot folosi cu succes testul sociometric și matricea sociometrică.

a) Testul sociometric este format dintr-o serie de întrebări, formulate astfel încât elevul să răspundă sincer, privitoare la relațiile de simpatie sau antipatie dintre membrii colectivului. Este indicat ca acest tip de test să se aplice o dată pe an, pentru a vedea cum evoluează în timp relațiile dintre elevi. Sinceritatea cu care elevii răspund la test, depinde în egală măsură de modul de formulare a întrebărilor și de cine administrează și prelucrează testul. Este de la sine înțeles, că elevii nu trebuie să vadă ceea ce scriu colegii lor și nici rezultatele finale ale prelucrării testului. Dacă ei nu au încredere în profesorul diriginte, acest test e compromis din start. Se recomandă ca acest test sociometric să se aplice la începerea anului școlar, de exemplu în luna octombrie. Datele obținute prin prelucrarea rezultatelor pot constitui reperele pentru aprecierile supra colectivului în acel an școlar.

b) Matricea sociometrică – reprezintă o prelucrare a datelor din testul sociometric, permițând aranjarea informațiilor astfel încât putem vedea mai ușor natura interacțiunilor dintre elevi. Pentru a asigura confidențialitatea datelor este indicat ca să atribuim câte un număr fiecărui elev, altul decât numărul de ordine din catalog. Matricea sociometrică se completează sub doua forme: matricea alegerilor și matricea respingerilor. Pentru a asigura formarea unei imagini de ansamblu asupra relațiilor dintre elevi, este indicat ca cele două matrici să fie consemnate în caietul dirigintelui una după alta.

3. Metoda chestionarului, este una din cele mai utilizate metode în practica didactică. Constă dintr-un set de întrebări, la care se dorește un răspuns verbal sau în scris. Metoda poate fi

afectată de erori, deoarece subiecții pot să nu răspundă sinceri, sau formularea întrebărilor nu este în concordanță cu obiectivele testului. Aplicarea chestionarului și prelucrarea rezultatelor sale, constituie pentru profesorul diriginte un ajutor real în activitatea sa deoarece îl ajută să cunoască situația reală din cadrul colectivului așa cum o trăiesc elevii. De asemenea, având în vedere faptul că profesorii își formează niște stereotipe în relația cu elevi, care poate fi mai mult sau mai puțin adevărată, chestionarul îi permite să își formeze o imagine cât mai apropiată de adevăr.

➤ **Pentru relațiile dintre liderii formali (liderii elevilor) și restul colectivului**

- Descrieți cum se comportă toți colegii voștri care conduc funcții de conducere în colectiv?
- Cum sunt apreciați de colectiv cei care dețin funcții de conducere?
- Cum se ocupă cei care dețin funcții de conducere de creșterea prestigiului colectivului vostru?
- Cum este antrenat colectivul de către conducătorii săi pentru îndeplinirea sarcinilor propuse?

➤ **Relațiile care se stabilesc între membrii colectivului**

- Dacă există în colectivul vostru anumite rivalități și invidii între elevi, cum se manifestă ele?
- Care considerați că sunt cauzele acestor rivalități și invidii?
- Cum apreciați relațiile între băieți și fete în cadrul colectivului?
- Există anumite subgrupuri în colectiv, ce fel de relații există între ele?
- Cum sunt priviți de colectiv cei mai buni elevi la învățătură?
- Dar cei mai slabi?

Deoarece elevii se pot teme că dirigințele le cunoaște scrisul, sau ca un coleg, sau mai mulți îi pot citi răspunsurile, există posibilitatea ca o parte din răspunsuri să nu fie sincere. De aceea este indicat să se realizeze un chestionar la care răspunsurile să fie bifarea unor căsuțe. Se utilizează metoda scărilor de apreciere, din care prezentăm în continuare câteva exemple.

Pentru ca profesorul diriginte să cunoască în mod obiectiv colectivul de elevi este bine să aplice o combinație de metode, în funcție de evenimentele concrete și de pregătirea psihopedagogică pe care o deține.

BIBLIOGRAFIE:

Ioan Nicola *Dirigintele și sintalitatea colectivului de elevi*, Editura Didactică și Pedagogică, București 1978;
Tomșa Gh. și colectiv *Noi repere privind activitatea educativă - Ghid metodologic*, Editura A.S.E., București 2005.

FORMELE ȘI FUNCȚIILE INTEGRĂRII COPIILOR CU CES ÎN ȘCOALA ROMÂNEASCĂ

Prof. Dobrin Călina-Cristina
Colegiul Tehnic „Costin D. Nenițescu” Pitești

Integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă necesită desfășurarea unui sistem încheiat de acțiuni, din domenii diverse: psihologie, pedagogie, sociologie, asistența socială, asistența medicală, organizatoric, juridic, politic etc. Acțiunile respective trebuie desfășurate începând de la nivelul individual până la cel social, urmărindu-se, în final, transformarea societății într-un sistem capabil să asigure integrarea persoanelor cu cerințe speciale în structurile din interiorul său. În ceea ce privește formele integrării copiilor cu CES în școala românească, acestea se bazează pe mai multe modele.

Modelul cooperării școlii obișnuite cu școala specială - în acest caz, școala obișnuită coordonează procesul integrării și stabilește un parteneriat activ între cadrele didactice din cele două școli care vor experimenta și susține un nou mod de desfășurare a activităților didactice, pregătind împreună conținutul activităților școlare, adaptând materialele și mijloacele de învățare folosite în timpul orelor și oferind un cadru confortabil tuturor elevilor din clasă. Acest model are avantajul că permite valorificarea resurselor și experiențelor deja existente în cele două tipuri de școli, fără a necesita cheltuieli suplimentare. De asemenea, profesorii din școala specială beneficiază de posibilități de predare mult mai largi, iar profesorii din școala obișnuită se pot informa asupra multiplelor aspecte legate de nevoile și posibilitățile reale ale unui elev cu cerințe educative speciale. La prima vedere, acest model ar putea fi considerat ca fiind irealizabil, mai ales în condițiile țării noastre, unde, în reprezentarea opiniei publice, profesorii din învățământul special sunt considerați, cel puțin din punctul de vedere al statutului, ca fiind inferiori celor din învățământul de masă, iar unii profesori din școlile obișnuite adepți ai modelului școlii elitiste, nu au puterea, curajul sau buna-credința de a recunoaște că și o parte dintre copiii cu deficiențe pot fi la fel de buni ca semenii lor, considerat normali, având, totodată, dreptul la șanse egale în educație și în pregătirea profesională. Pentru rezolvarea acestei probleme, există alternativa înființării unor centre de zi sau centre de recuperare pentru copiii deficienți (prin reorganizarea școlilor speciale actuale) care să includă un număr mic de copii și în care programul de activitate să fie destinat activităților recuperatorii, compensatorii și de consolidare a cunoștințelor primite la școală, iar regimul de viață să fie unul cât mai aproape de normalitate.

Modelul bazat pe organizarea unei clase speciale în școala obișnuită - acest model presupune integrarea copiilor deficienți în școli de masă unde să intre în relație cu elevii normali, facilitându-se, cu sprijinul cadrelor didactice și specialiștilor din școală, o mai bună inter-cunoaștere și relaționare între cele două categorii de copii. Modelul este criticat de unii specialiști care nu consideră o integrare reală constituirea unei clase speciale într-o școală obișnuită, practica demonstrând dificultatea aplicării unui program de integrare după acest model; discrepanța dintre clasele obișnuite și clasa specială se accentuează, timpul efectiv în care elevii normali și cei cu cerințe speciale relaționează direct este destul de redus (în cele mai multe cazuri acest timp se reduce la durata pauzelor dintre activitățile școlare), iar în condițiile unui colectiv școlar de acest tip

se constituie cu ușurință grupuri de elevi între care apar conflicte sau atitudini ce pot accentua discriminarea față de elevii deficienți din clasa specială (adică efectul opus integrării).

Modelul bazat pe amenajarea în școala obișnuită a unui spațiu sau a unei săli de instruire și resurse pentru copiii deficienți, integrați individual în clase obișnuite din școala respectivă - în acest caz, profesorul care se ocupa cu elevii deficienți este și profesorul de sprijin care desfășoară activități cu acești copii, atât în spațiul special amenajat în școală, cât și la orele de clasă, atunci când condițiile solicită/permit acest lucru, colaborând direct cu educatorii din clasele unde sunt integrați copiii.

Modelul itinerant - acest model favorizează integrarea într-o școală de masă a unui număr mic de copii cu cerințe speciale, domiciliați la mică distanță de școală (se evita astfel dezavantajul deplasărilor pe distanțe mari ale copilului) și sprijiniți de un profesor itinerant (specializat în munca la domiciliul copiilor cu un anumit tip de deficiență); ei pot astfel participa la activitățile școlii respective.

Modelul comun - este relativ asemănător cu modelul precedent, cu deosebirea că în acest caz profesorul itinerant este responsabil de toți copiii cu deficiențe dintr-un anumit areal și oferă servicii de sprijinire a copilului și familiei, ajută părinții la alcătuirea programelor de învățare, urmărește evoluția școlară a copilului, colaborează cu profesorii școlii obișnuite în care este integrat copilul și intervine atunci când apar probleme de învățare sau de adaptare a copiilor la anumite cerințe școlare.

Funcțiile integrării

O viziune a integrării care să producă fuziunea a două sisteme, cel al personalității și cel al valorilor sociale, are avantajul să stabilească o corespondență între funcțiile de bază ale personalității umane și funcțiile de bază ale societății care dezvoltă personalitatea umană.

Funcțiile de sinteză și integrare sunt corelative fenomenului de compensare. Orice sinteză constituie rezultatul acțiunii complexe de integrare. Raportul dintre aceste două operații este, la rândul său, generat de dispozitive ale funcției compensatorii. Cele câteva niveluri la care s-a urmărit existența unor funcții de compensare au început cu Eul biologic și s-au înălțat până la nivelul conștiinței. Aceasta axa eu-conștiință constituie o structură pe verticală a personalității. Pentru ca procesul de integrare să aibă loc în condiții de normalitate este necesar să existe și la un pol și la celălalt pol anumite funcții comune, anumite planuri de organizare comune pentru a se putea efectua eficient acest proces.

Receptarea constituie funcția de bază a personalității umane, atât și a societății. Persoana umană este înzestrată cu aparatura de receptare a informațiilor de tipurile în societate, în mediul organizat. Fără această capacitate nu poate discuta despre bazele procesului de integrare, pentru că lipsa receptării face ca între societate și personalitate să interpună un abis.

Atât personalitatea, cât și societatea dispun de sisteme de comparare, care stabilesc un proces de diferențiere și de selectare a funcțiilor ale integrării. Următoarea funcție este funcționarea reprezentării. Orice valoare constituită ca atare în conștiința umană nu se socotește integrată până nu are să fie reprezentată sub forma unor idei, unor concepte, etc. și societatea dispune de o asemenea posibilitate funcțională a reprezentării. Ea își reprezintă tipul de personalitate umană pe baza unei selecții și a unei diferențieri, fie pe calea simbolurilor, fie pe calea instituțiilor, și a unor comenzi de modele sociale.

Următoarea funcție este funcția esențializării, adică a transformării în formă de extrase a valorilor care pot fi asimilate fie de conștiința individului, fie de conștiința socială, și una și alta

având nevoie de aceasta operație care codifică valoarea după cifra conștiinței. Odată esențializată, valoarea poate fi pusă în circulație, adică ea intra într-un sistem de intercomunicare, constituind următoarea funcție a procesului de integrare.

Circulația valorilor esențializate generalizează o formă a structurii. Cu alte cuvinte capătă o nouă funcție, care este funcția de organizare a sistemului. Sigur că de organizare se leagă toate funcțiile despre care am pomenit, autoreglarea, feedback-ul, etc., ele fiind părți componente ale funcției de organizare. Orice organizare a personalității, presupune un grad primar de integrare. Organizarea, însă, nu reprezintă punctul important al integrării pentru că ea poate determina structuri, dar aceste structuri dacă nu generează la rândul lor inter-funcționalități, ne aflăm în fața unei stagnări a procesului, pentru că ceea ce definește nivelul procesului de integrare este funcția de operaționalitate cu cele două direcții ale ei.

Integrarea creează prin valorile sociale personalitatea umană și controlul acesteia. Creația reprezintă gradul de operaționalitate praxiologică și axiologică pe care societatea și-l recunoaște ca fiindu-i propriu în structura personalității integratoare.

O școală integrativă este: școala în permanentă schimbare și adaptare la nevoile copiilor, cel mai eficient mediu de combatere a atitudinilor de discriminare, comunitate interculturală primitoare și deschisă, școala care-i valorizează în mod egal pe toți copiii, profesorii și părinții. Integrarea se bazează pe convingerea că adulții lucrează în comunități incluzive, alcătuite din persoane de diferite rase, religii, aspirații, cu sau fără dezabilități. Tot așa, indiferent de vârstă, copiii au nevoie să crească și să învețe în medii asemănătoare celor în care vor lucra ca adulți, iar școala este principala instituție care trebuie să răspundă acestei nevoi.

BIBLIOGRAFIE

Gherguț, A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație*, Editura Polirom, 2006

Manolache, Ioana, *Orientarea școlară și profesională a elevilor cu cerințe educative speciale - Ghidul consilierului*, Centrul Național de Resurse pentru Orientare Profesională, București, 2000

Vrasmaș, T., *Învățământul integrat și/sau incluziv*. Aramis, București, 2001.

STRATEGII DE INTEGRARE A COPIILOR CU C.E.S.

Prof. Țițirigă Ileana
Colegiul Tehnic „Costin D. Nenițescu” Pitești

Întâlnim peste tot în jurul nostru oameni cu deficiențe. Ei sunt percepuți diferit, perceperea lor socială nefiind întotdeauna constantă, variind de la societate la societate, furnizând semnificații diferite, în funcție de cultura și de valorile promovate. Mulți oameni au reticențe față de persoanele cu deficiențe, deoarece au o concepție greșită despre ele. Trebuie însă să înțelegem că sunt niște oameni la fel ca ceilalți, fiind produsul unic al eredității lor și al mediului.

Copiii cu C.E.S. pot prin joc să-și exprime propriile capacități. Astfel copilul capătă prin joc informații despre lumea în care trăiește, intră în contact cu oamenii și cu obiectele din mediul înconjurător și învață să se orienteze în spațiu și timp. Datorită faptului că se desfășoară mai ales în grup, jocul asigură socializarea. Jocurile sociale sunt necesare pentru persoanele cu handicap, întrucât le oferă șansa de a juca cu alți copii, orice joc având nevoie de minim două persoane pentru a se desfășura. Jocurile trebuie însă să fie adaptate în funcție de deficiența copilului.

Formele de integrare a copiilor cu C.E.S. pot fi următoarele: clase diferențiate, integrate în structurile școlii obișnuite, grupuri de câte doi-trei copii deficienți incluși în clasele obișnuite.

Integrarea școlară exprimă atitudinea favorabilă a elevului față de școala pe care o urmează; condiția psihică în care acțiunile instructive-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.

În școală, copilul cu tulburări de comportament aparține de obicei grupului de elevi slabi sau indisciplinați, el încălcând deseori regulamentul școlar. Din asemenea motive, copilul cu tulburări de comportament se simte respins de către mediul școlar (educatori, colegi). Ca urmare, acest tip de școlar intră în relații cu alte persoane marginalizate, intră în grupuri subculturale și trăiește în cadrul acestora tot ceea ce nu-i oferă societatea.

Copiii cu C.E.S. au nevoie de un curriculum planificat diferențiat, de programe de terapie lingvistică, de tratament logopedic specializat, de programe specifice de predare-învățare și evaluare specializate, adaptate abilităților lor de citire, scriere, calcul, de programe terapeutice pentru tulburări motorii.

Stilul de predare trebuie să fie cât mai apropiat de stilul de învățare pentru ca un volum mai mare de informații să fie acumulat în aceeași perioadă de timp. Acest lucru este posibil dacă este cunoscut stilul de învățare al copilului, dacă este făcută o evaluare eficientă care ne permite să știm cum învață copilul, dar și ce și cum este necesar să fie învățat. Copiii cu tulburări vizuale, tulburări de auz, cu dizabilități fizice, necesită programe și modalități de predare adaptate cerințelor lor educative, programe de terapie, rampe de acces pentru deplasare, asistență medicală specializată, asistență psihoterapeutică.

Copiii ce prezintă tulburări emoționale trebuie să fie din timp identificați astfel încât consultarea psihologului, a medicului neuropsihiatru și terapia să fie făcute cât mai precoce, cu implicarea tuturor factorilor educaționali (familie, cadre didactice). Consilierul școlar este și el de un real ajutor, el oferind consilierea elevului și a familiei.

Abordarea incluzivă susține că școlile au responsabilitatea de a-i ajuta pe elevi să depășească barierele din calea învățării și că cei mai buni profesori sunt aceia care au abilitățile necesare pentru a-i ajuta pe elevi să reușească acest lucru. Pentru aceasta școala trebuie să dispună de strategii funcționale pentru a aborda măsuri practice care să faciliteze îndepărtarea barierelor cu care se confruntă elevii în calea participării lor la educație.

Adesea, când explorăm universul ființei umane, ne confruntăm cu o mare diversitate. Copiii care ne trec pragul claselor ne pun în situația de a căuta mereu noi soluții la problemele ridicate. De cele mai multe ori găsim soluțiile cele mai bune pentru copii. Însă, uneori suntem puși în dificultate de complexitatea problemelor.

Educația incluzivă (după definiția dată de UNESCO) este un mod de educație adaptat la și individualizat în funcție de nevoile tuturor copiilor în cadrul grupurilor și claselor echivalente ca vârstă, în care se regăsesc copii cu nevoi, capacități și nivele de competență foarte diferite.

Educația incluzivă este o mișcare mondială bazată pe drepturile umane de bază,. Conform principiilor drepturilor omului, fiecare copil, indiferent de apartenența sa sau de nivelul de dezvoltare a capacităților sale, are dreptul la o educație de bună calitate, care să conducă în cea mai mare măsură la dezvoltarea capacităților sale cognitive și de integrare socială. Diferențierea școlară pe baza apartenenței la o anumită categorie socială sau a nivelului de dezvoltare individuală este nedreaptă și nu justifică excluderea din școala de masă. Al doilea argument care susține necesitatea mișcării integraționiste este acela că școala de masă este cea care asigură mediul, precum și nivelul de calitate cel mai propice învățământului și însușirii aptitudinilor sociale și cognitive. Pentru a ușura copiilor cu dificultăți de asimilare integrarea în școlile de masă, este necesar ca în aceste școli să se asigure o atmosferă mai primitoare și de acceptare.

O caracteristica speciala a acestor copii „în pericol de excludere” o constituie faptul că posibilitățile lor nu sunt în concordanță cu nivelul obișnuit al așteptărilor față de copii. Ei nu se adaptează cu ușurință și nu pot obține succese în cadrul sistemului educațional tradițional. (Nu reușesc la examenele de capacitate sau bacalaureat, nu reușesc să obțină diplome). În spatele acestor probleme, stă desigur și nivelul lor inefficient de funcționare a proceselor cognitive, agravat de faptul că nici în cadrul familiei și nici în școală, ei nu beneficiază de o stimulare cognitivă corespunzătoare. Deficitul cognitiv apărut în urma educației necorespunzătoare este totuși reversibil și poate fi compensat chiar și în cazul unor tulburări organice, cu condiția ca potențialul copilului să fie activat în mod corespunzător. Toate aceste corecturi se pot realiza în cadrul școlii de masă și al familiei, cu ajutorul programelor de dezvoltare cognitivă

Recunoscând faptul că orice proces de readaptare a unei persoane cu cerințe educative speciale ar trebui să țină cont de măsurile care favorizează autonomia sa personală și asigură independența sa economică și integrarea sa socială, cea mai completă posibil, trebuie incluse și dezvoltate programe de readaptare, măsuri individuale și colective care să favorizeze independența personală, care să-i permită să ducă o viață cât mai normală și completă posibil, ceea ce include dreptul de a fi diferit. O readaptare totală presupune un ansamblu de măsuri fundamentale și complementare, dispoziții, servicii de facilitare care ar putea garanta accesibilitatea la confortul fizic și psihologic.

Adaptarea mobilierului exterior și urbanismul, accesul în clădiri, la amenajări și instalații sportive, transportul și comunicațiile, activitățile culturale, timpul liber și vacanțele trebuie să constituie tot atâția factori care contribuie la realizarea obiectivelor readaptării.

BIBLIOGRAFIE:

Verza F., *Introducerea în psihopedagogia specială și asistența socială*, Ed Fundatiei Humanitas, 2002.

CUM AJUTĂM ELEVII CU CES

**Prof. Zamfirescu Doina,
Colegiul Tehnic „Costin D. Nenițescu”, Pitești**

Alternativă a învățământului special, educația integrată permite acordarea serviciilor de sprijin pentru copii cu posibilități reale de recuperare și reintegrare, care altădată ar fi fost orientați către școala specială.

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

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

- informarea și sensibilizarea comunității locale cu privire la posibilitatea recuperării, educației chiar și pentru copiii ce au abandonat școala;
- sporirea conștientizării din partea comunității școlare a necesității implicării în transformarea școlii într-o școală integrativă;
- schimbarea mentalității și atitudinii opiniei publice față de copiii cu nevoi speciale;
- dezvoltarea unei rețele de cooperare în domeniul educației, implicată în procesul de integrare (ex.: poliția, serviciile sociale, spitale, etc.);
- implicarea părinților copiilor din clasă în vederea reacționării mai rapide la probleme și acordarea sprijinului suplimentar copiilor cu nevoi speciale;
- implicarea comunității în sprijinul acordat copiilor cu nevoi speciale;
- elaborarea programelor școlare de informare și pregătire a comunității locale pentru educația incluzivă, prin aceasta înțelegând adaptarea școlii la cerințele speciale ale fiecărui copil, indiferent de problemele acestuia, și nu a copilului la cerințele școlii, găsirea unor strategii didactice adecvate, a unor metode și tehnici de lucru specifice: planificare, instruire, evaluare.

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.

BIBLIOGRAFIE

- Neamțu, Cristina *Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor*, Editura Polirom, Iași, 2003,
Sălăvăstru, Dorina *Psihologia educației*, Editura Polirom, Iași, 2004.

EVALUAREA ÎNȚĂLĂ LA PREȘCOLARI

**Profesor-educator: Lazăr Ancuța-Daniela,
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă Tg-Jiu**

”Evaluarea merită un loc important în învățământ, din care face parte integrată. Ea are întotdeauna un raport direct sau indirect cu progresul, în extensie și în calitate, al învățării.” (D. Ausubel).

Învățământul preșcolar are caracter oral, nu există teme pentru acasă, iar evaluarea se face oral sau prin fișe de evaluare. Preșcolarii trebuie evaluați unul câte unul, educatorul trebuie să rețină ce a spus copilul, nu se poate relua corectarea ca în lucrările scrise. Desigur, fișele de evaluare pot fi reluate, dar ele nu conțin concepte, reguli, legi, ci doar rodul activității copilului, la care el poate ajunge și din întâmplare, fără o înțelegere verificabilă împlinirii celor propuse prin obiective.

Evaluarea se extinde și la activitatea de predare și la măiestria educatorului de a realiza obiectivele propuse, de a individualiza învățarea, de a facilita achiziția noilor cunoștințe, dar mai ales de a forma, de a educa tână generație în vederea integrării într-o societate dinamică și solicitantă. Creativitatea, spontaneitatea, independența, spiritul critic, modul de autoevaluare sunt mai dificil de supus unei evaluări obiective. Este mai ușor să evaluăm fișele de activitate matematică decât creațiile plastice ale copiilor sau nivelul autonomiei personale.

Scopul evaluării inițiale este cu atât mai bine atins, cu cât reușim să-i determinăm pe preșcolari să fie receptivi și să înțeleagă importanța evaluării inițiale, pentru ca ei să trateze cu seriozitate rezolvarea sarcinilor propuse, să le fie trezită motivația cunoașterii și dorința soluționării corecte a problemelor enunțate. Înțelegând-o ca un exercițiu util activității de învățare și nu ca o evaluare propriu-zisă care implică emoții, preșcolarii se pot concentra liber și în mod expres asupra rezolvării itemilor propuși și astfel rezultatele ei pot reflecta obiectiv dacă ei au pregătirea necesară creării premiselor favorabile unei noi învățări.

Prin evaluare, educatoarea își îndeplinește misiunea nobilă de a pregăti copilul pentru o integrare fără disfuncții în școală, de a urmări ce se întâmplă cu el și după terminarea grădiniței, furnizând învățătorilor datele necesare continuării acțiunii instructiv-educative pe diferite trepte. Urmând pașii unei evaluări eficiente și respectând cerințele acesteia, constituie o modalitate de a moderniza procesul de învățământ, precum și de a spori rolul educației în formarea personalității. Evaluarea inițială oferă preșcolarului și educatoarei o reprezentare a potențialului de învățare, dar și a eventualelor lacune ce trebuie completate și a unor aspecte ce necesită corectare sau îmbunătățire.

Alături de predare și învățare, evaluarea reprezintă o funcție esențială și o componentă a procesului de învățământ. Cele trei forme de evaluare (inițială, formativă și sumativă) sunt în relație de complementaritate, determinată de funcțiile lor în demersul evaluativ.

Referitor la importanța evaluării inițiale, Ausubel preciza "ceea ce influențează cel mai mult învățarea sunt cunoștințele pe care preșcolarul le posedă la plecare. Asigurați-vă de ceea ce el știe și instruiți-l în consecință.

Pentru ca evaluarea inițială să fie urmată de rezultatele scontate, e nevoie să se țină seama de următoarele: tratarea diferențiată a elevilor, selecția riguroasă a conținutului învățării, utilizarea a acelor metode și procedee didactice care să antreneze cel mai mult capacitățile intelectuale, care asigură învățarea activă și formativă, îmbinarea eficientă și alternarea formelor de activitate la clasă (frontală, individuală și pe grupe).

Atenția va fi concentrată întotdeauna pe aspecte care pot face obiectul schimbării, cu evitarea supraîncărcării preșcolarilor cu excesiv de mult feedback transmis într-o singură sesiune.

Evaluarea în general, deci și cea inițială, are rolul de a regla permanent și a forma în spiritul unor decizii realiste atât cu privire la curriculum cât și la resursele umane implicate. Importanța ei este cu atât mai mare, cu cât este cunoscut faptul că "este mai ușor să previi decât să vindeci". Astfel și în cadrul procesului de evaluare, prevenirea și controlul sau monitorizarea permanentă a nivelului de reușită a preșcolarilor pot contribui la intervenții și decizii pertinente și prompte din partea cadrului didactic. O evaluare inițială, urmată de o evaluare continuă constituie un autentic instrument de lucru al dascălului, cu ajutorul căruia se perfecționează activitatea pusă în beneficiul preșcolarului.

BIBLIOGRAFIE:

Ionescu, M., Instrucție și educație, Editura Garamond, Cluj-Napoca, 2003,

Bocoș, M., Teoria și practica instruirii și evaluării, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2003,

EVALUAREA INIȚIALĂ

**Prof. Neagoe Daniel Nicolae,
Colegiul Tehnic „Costin D. Nenițescu” Pitești**

Evaluarea reprezintă "un sistem de concepții și tehnici referitoare la măsurarea și aprecierea rezultatelor din cadrul procesului instructiv-educativ și a activității competiționale".

Evaluarea este o etapă necesară ce se constituie ca un act integrat activității pedagogice, ca o posibilitate de validare a "justeții secvențelor educative, a componentelor procesului didactic și un mijloc de delimitare și intervenție asupra conținuturilor și obiectivelor educaționale".

Obiectul activității de evaluare în educația fizică și sport îl constituie:

- Planul de învățământ;
- Programa școlară;
- Activitatea didactică de predare realizată de profesor;
- Activitatea de învățare realizată de elevi;
- Contribuția educației fizice la educația tinerei generații;
- Procesul de schimbare al comportamentului elevilor.

În ceea ce privește obiectul evaluării în lecția de electromecanică, acesta constituie modificările comportamentale produse de practicarea exercițiilor fizice în planul cognitiv, fizic, motric, afectiv, estetic, moral, social al subiectului. Pentru realizarea unei evaluări obiective, ținând cont de etapele școlare și conținuturile de învățare, s-au elaborat o serie de teste ce cuprind probe și norme de control.

Ca și învățarea, evaluarea îndeplinește o serie de funcții. Funcțiile procesului de evaluare sunt:

1. Funcția de constatare și diagnosticare a capacităților elevilor;
2. Funcția de reglare și perfecționare, ce are la bază feedback-ul asupra realizărilor și reacțiile elevilor;
3. Funcția de predicție și decizie, ce are în perspectivă evoluția procesului instructiv educativ;
4. Funcția de selecționare și clasificare a elevilor în raport cu rezultatele obținute, dar și în raport cu progresele înregistrate;
5. Funcția de perfecționare și inovare, ce urmărește transformarea sistemului de învățământ conform cerinței sociale.

Evaluarea în educația fizică școlară constituie un mijloc de relaționare eficientă a formării elevilor în direcția realizării obiectivelor planificate. Ea poate fi considerată ca modalitate principală de control a impactului elevului cu mijloacele educației fizice și sportului, dar și ca mecanism de autocontrol asupra asimilărilor comportamentale din punct de vedere fizic, psihic, motric, moral, social, estetic etc. Prin posibilitatea de a oferi date directe și concrete privind achizițiile înregistrate, evaluarea este considerată ca o componentă a sistemului educațional și are caracter global în ceea ce privește modul de angrenare a tuturor elevilor, într-un sistem de etichetare valorică.

Evaluarea în procesul de pregătire sportivă reprezintă, de fapt, aprecierea procesului activității didactice desfășurate. În procesul de învățământ se disting trei feluri de evaluare: predicativă, formativă și sumativă.

Evaluarea didactică predicativă sau inițială permite cunoașterea inițială a elevilor, cunoaștere ce are un rol deosebit în programarea procesului instructiv-educativ ce urmează a fi desfășurat.

Se realizează pentru elevii și clasele începutului de ciclu, la clasele unde profesorul predă pentru prima oară și nu beneficiază de rezultatele testărilor din anul precedent, care să-i permită cunoașterea posibilităților colectivului de elevi.

Această formă de evaluare se poate realiza, pentru o parte din cunoștințe la începutul anului școlar, iar pentru cunoștințele care vor intra în sistemul de notare, înaintea primului grupaj tematic de lecții planificat. Rezultatele testelor vor fi valorificate în elaborarea sistemului de planificare (număr și durata unităților de învățare, a mijloacelor de acționare și a nivelului de exigențe), care poate modifica scara de notare a elevilor stabilită inițial de profesor.

Evaluarea didactică inițială, are ca obiective stabilirea valorii de moment și constatarea aptitudinilor elevilor. Se realizează prin măsurarea și aprecierea nivelului de pregătire a elevilor la începutul anului școlar, a semestrului sau la începutul unui nou ciclu de învățământ ceea ce permite orientarea activității didactice viitoare.

BIBLIOGRAFIE:

Ionescu, M., Instrucție și educație, Editura Garamond, Cluj-Napoca, 2003,
Bocoș, M., Teoria și practica instruirii și evaluării, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2003,

IMPORTANȚA DEZVOLTĂRII ABILITĂȚILOR MANUALE ÎN VEDEREA INTEGRĂRII SOCIO-PROFESIONALE A ELEVILOR CU DEFICIENȚĂ MINTALĂ

**Profesor: Lazăr Ancuța-Daniela,
Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă, Târgu-Jiu**

Copiii cu deficiență mintală au, în general, o abilitate manuală scăzută în ceea ce privește coordonarea conștientă, finețea mișcărilor, cât și controlului vizual al acestora. De asemenea, există diferențe clare între elevii cu deficiență mintală în ceea ce privește posibilitățile de compensare și recuperare al lor, în modul de integrare al procesului muncii, în stilul și capacitatea lor de muncă. În procesul muncii deficienții mintali manifestă o anumită inerție și fixitate, mai exact modalitățile de substituie a acțiunilor sunt limitate, de asemenea, manifestă tendința de a înlocui acțiunile dificile cu activități simple, iar inerția în muncă a acestora este strâns corelată cu gradul de debilitate.

În cadrul activităților de abilitare manuală, copiii își dezvoltă spiritul de observație și învață să reproducă ceea ce văd sau simt. Ei își dezvoltă o mai bună coordonare oculo-manuală și își îmbunătățesc motricitatea fină prin rupere, mototolire, tăiere, îndoire, lipire, legare, înșiruire, modelaj etc. Prin manipularea materialelor folosite, ei își dezvoltă deprinderi specifice și dobândesc o mai bună conștientizare a esteticului, își îmbunătățesc imaginația și își exersează memoria vizuală. Activitățile practice sunt pentru copilul cu dizabilități mijloace de exprimare tot atât de bogate ca și limbajul, permițându-i să creeze, în realitate, ceea ce a văzut, trăit sau imaginat.

Mediul și materialele implicate sunt elemente esențiale care trezesc și, în același timp, satisfac curiozitatea și setea pentru activitate, cunoaștere și exprimare. Satisfacerea nevoii copilului cu deficiențe severe, profunde și asociate pentru activitate se materializează prin asigurarea unui mediu de activitate stimulat și a unor materiale și metode incitante de acțiune. Încercările de acest gen, derulate într-un mediu de experimentare, solicită din partea cadrelor didactice răbdare și

perseverență, care se materializează în valorizarea acțiunii copilului cu deficiențe severe, profunde și/ sau asociate cu obiectele și materialele. Ele dezvoltă capacitatea acestuia de a conștientiza, într-o fază superioară a activității, valoarea utilă a obiectelor și materialelor cu care a acționat. Aceasta îi dă un sentiment stimulator, revigorant, care îi conferă un simț al realizării și încrederii în sine.

Activitățile simple cu materiale gen - hârtie, lipici, creioane, semințe etc. vor fi urmate de activități cu un grad ridicat de complexitate - activități de profesionalizare. Rolul activităților de pre-profesionalizare și profesionalizare este tocmai acela de a-l pregăti pe copil pentru situații de viață, de a-i dezvolta abilități menite să-i asigure o cât mai bună integrare socio-profesională.

Pregătirea generală reprezintă atât o cerință a progresului tehnic, cât și o componentă de bază a unei bune pregătiri profesionale. Cunoștințele și deprinderile de cultură generală înlesnesc achiziția cunoștințelor și deprinderilor specifice oricărei profesii, ele însele se pot modela și adapta la cerințele profesionale.

Cunoștințele din obiectele de specialitate, pe care și le însușesc tinerii în licee de specialitate în școli tehnice și postliceale, cu ajutorul cărora ei cunosc temeinic problemele profesiei pe care și-au ales-o, constituie baza educației speciale.

Cunoștințele însușite de elevi sunt însoțite de priceperi și deprinderi și a le utiliza în practică: a mânui unelte și mașini, a le regla și adapta procesului muncii, a le îngriji și repara, etc.

Persoana cu handicap mintal întâmpină dificultăți în formarea deprinderilor de muncă atât în perioada școlarizării, cât și în procesul muncii după integrarea în producție. Aceste dificultăți sunt legate de organizarea propriei activități, ritmul, viteza, calitatea lucrurilor efectuate. Diminuarea din punct de vedere cantitativ și calitativ al eficienței muncii produce dificultăți în procesul integrării socio-profesionale a persoanei cu handicap mintal.

BIBLIOGRAFIE:

Gherguț, A. „*Sinteze de Psihopedagogie Specială. Ghid pentru concursuri și obținere a gradelor didactice*”, Editura: Polirom, Iași, 2013;

Gherguț, A., Frumos, L., Raus, G. „*Educația specială. Ghid metodologic*”, Editura: Polirom, Iași, 2016;

Mușu, I., Taftan, A. „*Terapia educațională integrată*”, Editura: Pro Humanitate, 1997;

Roșan, A. „*Psihopedagogie specială. Metode de evaluare și intervenție*”, Editura: Polirom, Iași, 2015.

IMPORTANȚA EVALUĂRII ÎNȚIALE A ELEVILOR CU CES

**Prof. Gheorghe Ionuț,
Colegiul Tehnic „Costin D. Nenițescu” Pitești**

Evaluarea este un proces complex, continuu, dinamic, de cunoaștere și estimare cantitativă și calitativă a particularităților dezvoltării și a capacității de învățare a copilului, de planificare și programare care orientează elaborarea planului de servicii personalizat și programele de intervenție personalizate. Evaluarea presupune colectarea de informații cât mai complexe, interpretarea de date, punerea și rezolvarea de probleme în scopul orientării deciziei și intervenției. Probele și testele de evaluare nu urmăresc în principal evidențierea deficienței și a blocajelor copilului, ci determinarea abilităților și a disponibilităților imediate pentru dezvoltare.

Schimbările complexe în ceea ce privește utilizarea unor strategii moderne ale învățării presupun și metode de evaluare adecvate. Evaluarea trebuie să fie coerentă cu noile stiluri și metode de predare-învățare și să fie gândită ca un instrument pentru îmbunătățirea activității, nu ca o ”probă” a ceea ce știi sau nu știi elevii la un moment dat. Diverse circumstanțe pot influența obiectivitatea evaluării din perspectiva atât a profesorului, cât și a elevului; spre exemplu, gradul diferit de dificultate a întrebărilor adresate diverselor categorii de elevi, ecuația personală a evaluatorului, scopul și consecințele rezultatelor evaluării etc. Generează o puternică varietate interindividuală și intraindividuală între evaluatori sau la același evaluator în momente diferite, la fel cum starea emoțională a elevului în momentul răspunsului influențează performanța acestuia din punct de vedere al calității prestației.

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

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

Evaluarea inițială este indispensabilă pentru a stabili dacă subiecții dispun de pregătirea necesare creării de premise favorabile unei noi învățări, se efectuează la începutul unui program de instruire (ciclu de învățământ, an școlar, semestru, începutul unui capitol și chiar al unei lecții), este interesată de “acele cunoștințe și capacități care reprezintă premise pentru asimilarea noilor

conținuturi și formarea altor competențe” (I. T. Radu), premise “cognitive și atitudinale” capacități, interese, motivații), necesare integrării în activitatea următoare Evaluarea inițială poate fi realizată prin mai multe modalități: harta conceptuală; investigația; chestionarul; testele.

Are avantaje și dezavantaje: oferă atât profesorului cât și elevului posibilitatea de a avea o reprezentare cât mai exactă a situației existente (potențialul de învățare al elevilor, lacunele ce trebuiesc completate și remediate) și a formula cerințele următoare; pe baza informațiilor evaluării inițiale se planifică demersul pedagogic imediat următor și eventual a unor programe de recuperare, dar nu permite o apreciere globală a performanțelor elevului și nici realizarea unei ierarhii.

Referitor la importanța evaluării inițiale Ausubel preciza, „ceea ce influențează cel mai mult învățarea sunt cunoștințele pe care elevul le posedă la plecare. Asigurați-vă de ceea ce el știe și instruiți-l în consecință”.

BIBLIOGRAFIE:

Nicola, Ioan , *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, RA, București, 1994;
Gherguț, A., *Sinteze de psihopedagogie specială*, Editura Polirom, București, 2013;
Radu, Ion .Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului, București, E.D.P., 1981;
Stoica, A., *Evaluarea progresului școlar. De la teorie la practică*, Ed. Humanitas Educațional, București, 2003.

TEHNOLOGIA – METODĂ MODERNĂ DE PREDARE- ÎNVĂȚARE LA ELEVII CU CES

**Prof. Neagoe Daniel Nicolae,
Colegiul Tehnic „Costin D. Nenițescu” Pitești**

Un factor important în asistența copiilor cu CES îl constituie identificarea celor mai adecvate strategii educaționale. În acest context, este absolut necesar ca specialiștii în domeniu să cunoască clasificarea tehnologiilor didactice, modalitățile de adecvare a acestora la necesitățile copiilor, să monitorizeze și să estimeze impactul utilizării unei anumite metode/procedeu în lucrul cu copilul și, respectiv, să decidă care sunt cele mai relevante, mai eficiente, pentru a le promova în activitățile de incluziune educațională.

Metodele utilizate în procesul educațional în general, și, în particular, cele selectate pentru asistența individualizată a copiilor cu CES, trebuie să aibă un caracter funcțional, să se bazeze pe buna cunoaștere a particularităților de dezvoltare a copilului, să fie orientate spre asigurarea progresului în dezvoltarea acestuia.

Este important a utiliza tehnologiile educaționale într-o manieră flexibilă, prin adecvarea/adaptarea acestora la necesitățile copilului. Modalitățile de adaptare a tehnologiilor și

materialelor didactice, suplimentate cu bunele practici și abordare creativă, vor asigura succesul în asistența copiilor cu CES.

Abordarea tehnologică a învățământului presupune „conducerea instrumentală a procesului de predare/învățare și realizarea garantată a obiectivelor înaintate”, aceasta reprezentând finalitatea actului educațional în sine. În același timp, abordarea tehnologică a procesului educațional oferă posibilități pentru „extinderea” cadrului strict educațional de predare-învățare:

- soluționarea în complex a problemelor educaționale și sociale;
- asigurarea condițiilor favorabile și reducerea influențelor negative asupra dezvoltării personalității;
- utilizarea optimală a resurselor existente etc.

Tehnologiile educaționale trebuie să fie orientate spre integrarea cunoștințelor, capacităților și atitudinilor, asigurând astfel un caracter integrator.

Reforme și noile abordări în educație reclamă, în prezent, personalului didactic, modernizarea procesului educațional la toate palierele și componentele acestuia. Globalizarea, avansarea impetuoasă a tehnologiilor informaționale, diversificarea și individualizarea tot mai accentuată a masei de copii și tineri care se încadrează anual într-un program de educație sunt doar câțiva factori care impun regândirea actului educațional dintr-o nouă perspectivă. Metodele de instruire practicate anterior s-ar putea să nu mai fie valabile astăzi, când elevii pe care îi formăm trăiesc într-o altă societate decât cea în care ne-am dezvoltat noi ca personalități. Din acest motiv, practicile anterioare se cer a fi coagulate în strategii inovative pentru a răspunde cât mai eficient și calitativ cerințelor timpului și cerințelor elevilor. Promovarea tot mai insistentă la nivel global a educației incluzive impune „reșezarea” sistemelor de învățământ pe principii noi, care să asigure școlarizarea tuturor copiilor în medii de învățare comune și valorificarea maximă a potențialului lor. În acest fel, devine inerentă necesitatea adaptării tehnologiilor educaționale (metode, procedee, forme, mijloace, tehnici etc.) la principiile educației pentru toți/educației incluzive. Deși, în ansamblu, educația incluzivă se referă la toți copiii, categoria celor cu CES necesită atitudini specifice, individualizate, potrivit cărora tehnologiile aplicate în organizarea și realizarea propriu-zisă a procesului educațional se vor întemeia pe următoarele abordări:

- Învățarea interactivă;
- Negocierea obiectivelor;
- Demonstrația, aplicația și conexiunea inversă;
- Evaluarea continuă ca răspuns al învățării;
- Sprijin pentru elevi și profesori (conform Pachetului de resurse UNESCO „Cerințe speciale în clasă”, 1993).

Procesul de învățare, în general, și în cazul elevilor cu CES, în particular, este mai eficient și mai accesibil, dacă informațiile prezentate sunt demonstrate și aplicate în situații reale de viață, existând și un feedback continuu pe parcurs.

Curriculumul actual tratează evaluarea școlară ca o parte integrantă a procesului de învățământ. Aceasta înseamnă că procesul educațional trebuie înțeles ca un întreg sau ca un tot unitar, constituit din trei componente – predare – învățare - evaluare. Fiecare dintre elementele componente ale acestui proces sunt deschise, corelative, ele interacționează și se condiționează reciproc, producând rezultate școlare. În contextul curriculumului modernizat, rezultatele școlare, care trebuie înregistrate la finele procesului integrat de predare-învățare-evaluare, sunt competențele elevului, formate la nivel transdisciplinar, dar și printr-o disciplină sau alta. În acest sens,

învățătorul și profesorul trebuie să formeze, dar și să evalueze, atât prin proceduri de evaluare formativă/continuă cât și sumativă/finală, nivelul de formare al competențelor disciplinare, care, la rândul lor, asigură formarea-dezvoltarea competențelor transdisciplinare, cum ar fi: a învăța să înveți, competența de comunicare (în limba maternă, în limba străină), relaționarea cu alții, rezolvarea de probleme etc.

Se știe că evaluarea pedagogică reprezintă un proces complex de măsurare, apreciere, analiză și interpretare a datelor prin intermediul unor instrumente de evaluare, în scopul emiterii unei judecăți de valoare asupra rezultatelor obținute din acest proces și adoptării unor decizii pedagogice, care se impun. Ea are rolul de a sprijini activitatea de învățare și de formare a competențelor școlare, de a măsura progresul elevilor, de a întări motivația învățării, de a regla activitatea profesorului și a elevilor și de a-i obișnui pe elevi cu aprecierea.

BIBLIOGRAFIE:

Gherguț, A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație*, Editura Polirom, 2006

Gherguț, A. *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*, Editura Polirom, Iași, 2011;

Gherguț, A., Frumos, L., Raus G. *Educația special- Ghid metodologic*, Polirom 2016;

PROGRAMUL DE EDUCAȚIE TIMPURIE

**Prof. Gheorghe Ionuț,
Colegiul Tehnic „Costin D. Nenitescu” Pitești**

În ceea ce privește complexitatea dezvoltării copilului mic și a preșcolarului noile direcții de abordare ale pedagogiei actuale se focalizează pe intervenția și stimularea timpurie a copilului și pe eliminarea riscurilor dezvoltării. O primă direcție este în sensul formării părinților pentru a înțelege, îngriji, hrăni și crește cât mai adecvat copilul, încă de la naștere; mai mult, este și pentru a manifesta grijă față de copil încă din perioada intrauterină, spre a asigura un climat propice dezvoltării biologice adecvate.

Specificul unui program de educație timpurie în creșă sau grădiniță este individualizarea procesului educațional, ținând seama că la copilul mic, cu precădere, specificitatea particularităților este mai importantă decât trăsăturile comune determinate de norma de vârstă. Cu cât copiii sunt mai mici, cu atât diferențele sunt mai mari. În acest sens, programele educaționale care se adresează copiilor în creșă și grădiniță sunt individualizate și respectă unicitatea de dezvoltare a fiecăruia.

Alcătuirea programului de educație timpurie individualizată trebuie să țină seama de faptul că fiecare copil dezvoltă capacități în secvențe predictive și să urmărească evaluarea și stimularea capacităților copiilor, ca unicitate.

Un program eficient ține seama de faptul că în procesul de dezvoltare a copilului există perioade în care se poate învăța mai bine și mai eficient.

Pentru vârstele timpurii jocul este calea cea mai importantă de învățare, astfel copiii au o relație experiențială cu obiectele, cu semenii și cu propria devenire. În cadrul jocului, este necesară alegerea liberă și un mediu ambiant care să stimuleze și să provoace, prin materiale și amenajări oferirea posibilității experimentării și explorării soluțiilor alternative.

Un model potrivit de educație timpurie este modelul componentelor personalității, deoarece acesta pune accent pe acei parametri ai dezvoltării pe care educatoarea îi poate identifica, urmări și stimula printr-o planificare adecvată a activităților.

Domeniile personalității copilului sunt: componenta cognitivă, domeniul socio-afectiv, limbajul, psihomotricitatea, identitatea personală/unicitatea.

Componenta cognitivă se referă la structurile de învățare, limbajul, memoria, gândirea, judecățile. În acest mod copilul explorează mediul, reține date din realitate și își construiește propria imagine despre lume.

Componenta socio-afectivă reprezintă reacția unică a fiecăruia în fața stimulilor realității. La vârstele mici, emoțiile și stările afective sunt esențiale pentru dezvoltarea ulterioară a copilului, de aici reiese și nevoia lui de întărire pozitivă a actelor sale pentru a fi tentat să exploreze și să acționeze în continuare.

Componenta motorie se referă la toate acele capacități construite pe mișcare și efort fizic. Se urmăresc aspectele legate de fizic, cum sunt: schimbările corporale, de greutate, înălțime, maturizarea organică a creierului și a corpului în general, etc. Atât dezvoltarea motorie generală, cât și dezvoltarea mișcărilor fine ale mâinilor contribuie la echilibrul personalității și constituie o nevoie vitală pentru copil.

Componenta limbajului se referă la capacitatea de exprimare verbală prin limbajul rostit și prin limbajul grafic. Copilul se cunoaște prin limbaj, se dezvoltă prin comunicare cu ceilalți, iar personalitatea se exprimă prin limbaj.

Componenta identității – autocontrolul/autoservirea este domeniul care constituie unicitatea fiecărei persoane. Programul educativ trebuie să țină seama de această componentă datorită faptului că prin educație se formează deprinderile de autocontrol, autocunoaștere și autoservire, iar copilul are deja o experiență de viață de care trebuie să țină seama.

Prin acest program se urmărește dezvoltarea creativității și unicității fiecărui copil în același timp cu formarea structurilor de bază în cunoaștere, comunicare și exprimare personală. Pe lângă dezvoltarea intelectuală copiii trebuie să dezvolte comportamente sociale de colaborare, cooperare, negociere, rezolvare de probleme și rezolvare a conflictelor în moduri pozitive. A învăța să comunice cu ceilalți și a comunica cu lumea reprezintă o altă latură necesară a educației timpurii de azi.

Un copil sănătos este un copil care a achiziționat deprinderile socio-afective de bază, nu care doar a memorat multe informații.

De asemenea, este important să vedem individualitatea și identitatea fiecărui copil, educând corespunzător sensibilitatea afectivă și reacțiile emoționale ale copiilor.

BIBLIOGRAFIE:

Barbu, H., Popescu, E., Mateiaș, A., Rafailă, E., Șerban, F., *Manual de pedagogie*

preșcolară, Didactica, EDP RA București, 1995.

Morand de Jouffrey, Pauline, *dr. Psihologia copilului. Pentru înțelegerea aspectelor esențiale ale dezvoltării personalității*, Editura Teora, București, 1998;

Vrășmaș, E. *Educația timpurie*, Editura Arlequin, București, 2014.

STIMA DE SINE ȘI COMPONENTELE SALE

Prof. Vîlcu Daniela

Centrul Școlar de Educație Incluzivă „Sfânta Filofteia”, Ștefănești

Stima de sine reprezintă componenta evaluativă a sinelui și se referă la trăirea afectivă, emoțiile pe care le încercă persoana atunci când se referă la propria persoană¹. Stima de sine reprezintă o evaluare pe care o facem despre noi înșine și care poate avea diferite forme (globale sau multidimensionale, de stare sau dispoziționale, personale sau colective).

O persoană va avea o stimă de sine ridicată în măsura în care succesele sale sunt egale sau superioare aspirațiilor. Și invers, dacă aspirațiile depășesc reușitele, stima de sine va avea un nivel scăzut. Se consideră că stima de sine este influențată de maniera în care persoana percepe competențele sale în domeniile în care reușita este importantă pentru el. Indivizii cu o stimă de sine ridicată se simt competenți în domeniile în care cred că reușita ar fi importantă. Ei reușesc să anuleze discordanța dintre Sinele ideal și Sinele real. Cu cât această discordanță dintre Sinele ideal și cel real este mai mare, cu atât stima de sine are un nivel mai scăzut.

Pe de altă parte, o persoană are mai multe identități, fiecare asociată unui anume rol: de gen, de vârstă, școlar, familial, profesional etc. Persoana se autoevaluează parțial în fiecare dintre aceste roluri. Există două perspective asupra modului de definire a conținutului stimei de sine: unidimensională, multidimensională. Modelele multidimensionale susțin în esență faptul că individul se autoevaluează diferit în funcție de domeniul de viață sau fațeta identității personale activate de un context anume. Însă stima de sine ca dimensiune globală își menține o poziție solidă în această dispută și în procesul autoevaluării personale fiind măsurată prin chestionare ce conțin itemi generali și alimentându-se tot din sentimentul de competență a persoanei în anumite domenii particulare. Stima de sine globală se construiește din evaluarea făcută asupra fiecăreia din următoarele dimensiuni:

1. Sinele emoțional – este reprezentarea individului cu privire la gradul de control pe care îl are asupra emoțiilor sale și asupra impulsivității. Este imaginea pe care o are persoana cu privire la gradul său de stăpânire de sine care este considerată a permite o mai bună organizare în activități, o mai bună planificare.

¹ Constantin T., 2004

2. Sinele social – este vorba de reprezentarea interacțiunii cu ceilalți și de sentimentul de recunoaștere socială.
3. Sinele profesional – se raportează la reprezentările, comportamentele și performanța la locul de muncă sau în context școlar. Percepția asupra propriilor competențe este încorporată în imaginea pe care și-o construiește persoana despre propria persoană.
4. Sinele fizic – include imaginea corporală, percepția părerilor celor din jur cu privire la aspectul fizic și aptitudinile fizice și atletice.
5. Sinele anticipativ – modul în care persoana privește spre viitor, atitudinea față de ceea ce îl așteaptă în viitor.

Indivizii încearcă să mențină sau să-și crească stima de sine, indiferent dacă au o stimă de sine scăzută sau crescută.

În general, indivizii cu stimă de sine scăzută au mai degrabă tendința de a accepta eșecul, în timp ce indivizii cu stimă de sine crescută luptă activ împotriva eșecului. Este acceptat faptul că, în estimarea unor trăsături specifice, o înaltă stimă de sine este asociată cu o mai mare încredere în sine și în răspunsurile personale, cu răspunsuri autoevaluative în mai mare măsură extreme, cu o mai bună consistență internă a răspunsurilor autoevaluative și cu o mai mare stabilitate temporală a acestora. Aceste date sunt concordante cu altele, obținute prin studii similare, conform cărora indivizii cu stimă de sine ridicată au tendința de a se prezenta într-o manieră valorizantă, de a accepta riscurile, de a acorda o mai mare atenție și de a se centra pe punerea în evidență a calităților proprii. În opoziție, indivizii cu stimă de sine scăzută au tendința de a se prezenta autoprotectiv, de a evita riscurile, de a evita punerea în lumină a defectelor etc.

Există numeroase studii care arată că cei mai mulți dintre indivizi încearcă să mențină o bună imagine de sine. Este prezentă tendința de a menține o impresie globală pozitivă despre sine, o stimă de sine pozitivă. Atunci când facem aceasta nu suntem complet obiectivi, avem tendința de a aprecia că suntem în mai mare măsură responsabili de succesele decât de eșecurile noastre și ne comparăm cu alții utilizând dimensiunile pentru care suntem avantajați, pentru care ne simțim competenți. Subiecții cu o slabă stimă de sine acceptă mult mai ușor o întărire negativă și mai greu o întărire pozitivă, comparativ cu subiecții cu stimă de sine puternică.

Indivizii cu stimă de sine scăzută sunt mai apti de a explica evenimentele negative prin invocarea unor cauze interne și se simt mai responsabili de eșecul lor, comparativ cu omologii lor cu stimă de sine mare. În plus, indivizii cu stimă de sine scăzută sunt mai puțin dispuși să își asume riscuri, comparativ cu ceilalți subiecți, probabil din nevoia de a se proteja de amenințare, ei beneficiind de resurse puține de autoprotecție. Prin comparație, indivizii cu stimă de sine ridicată au resurse autoprotective bogate și ușor accesibile și deci vor putea mult mai ușor face față unei amenințări¹.

În concluzie, pare evident faptul că stabilitatea sau instabilitatea componentei afective a sinelui depinde de certitudinea pe care indivizii o au despre ceea ce sunt ei. În alți termeni, cu cât această componentă este mai puternică (stimă de sine pozitivă), cu atât ea este mai stabilă și mai insensibilă la variațiile situaționale; cu cât această componentă este mai puțin puternică (stimă de sine negativă), cu atât ea este mai instabilă și deci mai sensibilă la caracteristicile situaționale.

BIBLIOGRAFIE:

Constantin T., *Memoria autobiografică; definirea sau redefinirea propriei vieți*, Iasi, Editura Institutului European, 2004.

STRATEGII DIDACTICE UTILIZATE ÎN VEDEREA INTEGRĂRII COPIILOR CU CES

**Prof. Bănuță Amalia,
Liceul Tehnologic Nr. 1 Mărăcineni**

Termenul „cerințe educaționale speciale” desemnează o abordare educativă diferențiată și specializată a elevilor cu deficiențe mentale, dizabilități fizice, afecțiuni somatice etc.

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

În școala incluzivă, cadrele didactice se conduc de următoarele axiome:

- fiecare elev este capabil să învețe și rostul educației este de a dezvolta potențialul fiecăruia;
- abilitățile copiilor pot fi dezvoltate printr-o instruire individualizată și diferențiată eficientă;
- inteligența nu este distribuită diferit (unii copii sunt mai inteligenți, alții mai puțin inteligenți), ci există mai multe tipuri de inteligență ce trebuie identificate, dezvoltate și valorizate pentru fiecare copil;
- rolul educației nu este de a-i selecta pe cei capabili, ci de a dezvolta potențialul fiecărui copil.

Pentru a asigura dreptul fundamental la educație al fiecărui copil, cadrele didactice adaptează procesul de predare – învățare - evaluare la necesitățile și potențialul fiecăruia, prin ajustări adecvate și rezonabile.

Procesul de adaptare a metodelor, tehnicilor, mijloacelor de predare și de elaborare și adaptare a materialelor de învățare presupune, la modul concret, identificarea de către cadrele didactice a mijloacelor specifice prin care actul educațional răspunde cerințelor tuturor copiilor, indiferent de capacitatea de participare a acestora.

Procesul de învățare, în general, și în cazul elevilor cu CES, în particular, este mai eficient și mai accesibil, dacă informațiile prezentate sunt demonstrate și aplicate în situații reale din viață, existând și un feedback continuu pe parcurs.

Profesorii din cadrul școlii incluzive trebuie încurajați să adopte practici moderne în cadrul orelor de curs, să se autoperfecționeze în permanență în ceea ce privește lucrul cu copiii cu CES, să-i determine pe copiii fără probleme să-i accepte și să-i ajute pe acești colegi, fără a-i ridiculiza sau exclude. Este bine ca elevul cu CES să învețe cu ceilalți elevi și nu separat de ei. De aceea, cadrul didactic trebuie să stabilească foarte clar cum și cât timp va antrena copiii cu CES în activitate, ce sarcini didactice le va propune pentru ca aceștia să participe alături de ceilalți în procesul de învățare. Prin urmare, elevul cu CES trebuie să fie inclus pe parcursul orei în activitățile frontale, precum și în activitățile de grup. La anumite etape ale lecției poate primi sarcini individualizate, inclusiv de evaluare. În cazul în care copilul cu nevoi speciale este „supraîncărcat” doar cu sarcini pe care trebuie să le rezolve de sine stătător sau cu susținerea conducerii școlare și nu ia parte la activitățile frontale sau de grup desfășurate în clasă, incluziunea educațională și socială a copilului nu are loc. Profesorul trebuie să pună în valoare ceea ce realizează copilul la lecție, să găsească

momentele potrivite în desfășurarea orei pentru a intercala activitatea copilului cu CES în cea a colegilor de clasă. Se recomandă ca sarcinile individualizate pentru copilul cu CES să nu se formuleze permanent în voce, deoarece astfel se pune în evidență că elevul cu nevoi speciale realizează altceva decât restul elevilor și aceasta este în detrimentul incluziunii copilului. Implementarea în practică a educației incluzive presupune înțelegerea faptului că rolul profesorului este acela de a facilita procesul de învățare pentru fiecare elev și de a fi un sprijini activ al acestora. Implicarea cadrelor didactice este condiția majoră în realizarea integrării copiilor cu CES în viața școlară și socială. În demersul la clasă, pentru a favoriza integrarea cât mai rapidă a copiilor cu nevoi speciale, e necesar să valorificăm sensibilitatea deosebită a acestora și disponibilitatea de a oferi și de a primi afecțiunea celor din jur.

În cadrul lecțiilor se pot utiliza o serie de metode sau tehnici de lucru adaptate vârstei elevilor și nivelului lor de performanță.

Prezint câteva metode aplicate în cadrul lecțiilor, care au dus la obținerea unui progres școlar al copiilor cu deficiențe:

1. Metoda demonstrației este una care se pretează foarte bine procesului educațional incluziv. În literatura de specialitate se vorbește despre cinci forme, relativ distincte, ale demonstrației, în funcție de mijloacele pe care se bazează fiecare: demonstrația cu obiecte în stare naturală; demonstrația cu acțiuni; demonstrația cu substitutele fenomenelor, acțiunilor; demonstrația de tip combinat; demonstrația cu mijloace tehnice. Demonstrația cu obiecte folosește, pe cât e posibil, drept sursă principală a informării elevilor, obiecte naturale care fac parte din contextul de existență al acestora: obiecte menajere, plante, substanțe chimice, roci, semințe etc. Ca și alternativă acceptabilă, în aceeași categorie se pot înscrie obiectele în forma lor artificială (de ex., la disciplina Științe – ierbare, plante presate, insecte, animale împăiate etc.) Demonstrația cu substitute, bazată pe înlocuirea obiectelor naturale cu materiale confecționate sau preparate, este foarte răspândită, deoarece oferă oportunități mai la îndemâna cadrelor didactice. Substitutele redau fidel sau convențional obiectele sau fenomenele demonstrate în procesul predării. Există o mare varietate de astfel de substitute, cel mai frecvent aplicate fiind modelele, desenele, mulajele, hărțile, fotografiile etc. Demonstrația combinată, deși este evidențiată în literatura de specialitate drept tip distinct al metodei în cauză, poate înlocui orice fel de demonstrație, deoarece în practica pedagogică niciuna dintre variantele acestei forme nu se întâlnește în formă „pură”, ci reunește câte ceva din celelate.

Totuși, specialiștii consideră existența anumitor combinații ce apar în forme constante, și anume: demonstrația prin experiențe și demonstrația prin desen didactic. Prima se referă la demonstrația cu obiecte și demonstrația cu acțiuni; cea de-a doua reprezintă efectuarea desenului de către cadrul didactic în fața elevilor, combinații fiind între o acțiune (a desena) și un substitut (desenul care rezultă).

O metodă care se distinge net de cele menționate mai sus este demonstrația cu mijloace tehnice. În timp, mijloacele tehnice au fost grupate în câteva categorii (audio, video, audiovizuale) și au evoluat concomitent cu evoluția tehnicii, în general.

2. Predicțiile în perechi au fost folosite în cadrul orelor de Limba și literatura română, Educație Civică sau Consiliere. Această activitate presupune o listă de cuvinte dintr-o povestire sau un text. Fiecare pereche trebuie să alcătuiască o scurtă compunere pe baza unei predicții în jurul listei de cuvinte. Elevii sunt încurajați să emită idei și să-și valorifice experiența personală pe care o au.

3. Știu -Vreau să știu- Am învățat este o metodă des întâlnită. Se alege o temă/ un subiect, se spune ce știu deja elevii despre tema respectivă, apoi se formulează întrebări la care se așteaptă găsirea răspunsului în timpul lecției, iar la sfârșit se verifică ce au aflat nou după desfășurarea lecției.

4. Brainstormingul este o metodă aplicată individual sau în perechi în care elevii scriu pe hârtie toate lucrurile despre un subiect dat.

5. Ciorchinele este o metodă grafică de organizare și integrare a informației în cursul învățării. Poate fi folosit la începutul lecției numindu-se „ciorchinele inițial” sau după lectura textului, numindu-se „ciorchine revăzut”.

Este o metodă de brainstorming neliniară care stimulează găsirea conexiunilor dintre idei, presupunând următoarele etape:

- se scrie un cuvânt sau temă care urmează a fi cercetat în mijlocul tablei;
- se notează toate ideile care vin în minte în legătură cu tema respectivă în jurul acestuia, trăgându-se linii între acestea și cuvântul inițial;
- pe măsură ce se scriu cuvinte se trag linii între toate ideile care par a fi conectate;
- activitatea se oprește când se epuizează toate ideile; încurajează elevii să gândească liber și deschis;

Este o tehnică de căutare a căilor de acces spre propriile cunoștințe pentru a înțelege un anumit conținut.

BIBLIOGRAFIE:

Gherguț, A., *Educația incluzivă și pedagogia diversității*, Editura Polirom, 2016,

Gherguț, A., *Psihopedagogia persoanelor cu nevoi speciale. Strategii de educația integrată*, Editura Polirom, Iasi 2001

<http://www.rasfoiesc.com/educatie/didactica>

ABORDAREA DIDACTICĂ A COPIILOR CU CES

Prof. Preda-Vîlcu Geanina
Colegiul Național „Zinca Golescu” Pitești

Educația incluzivă vizează reabilitarea și formarea persoanelor cu nevoi speciale, aflate în dificultate psihomotorie, de intelect, de limbaj, psihocomportamentală etc. printr-o serie de măsuri conjugate de ordin juridic, politic, social, pedagogic. Ca strategie, principiul educației integrate urmărește incluziunea persoanelor cu handicap în medii de formare normale, generale, dar cu resurse de instrucție și educație diferențiate, în funcție de diversitatea situațiilor de handicap.

Potrivit studiilor internaționale privind evoluțiile la nivel mondial, în ultimele decenii s-au înregistrat progrese notabile în ceea ce privește protecția și asigurarea respectării drepturilor copiilor, în particular, a dreptului la educație. Există o abordare generală privind importanța

educației și a asigurării accesului la educație pentru toți copiii, ca mod de realizare a altor drepturi fundamentale ale omului și mijloc de modelare a dezvoltării viitoare a umanității. Acest consens a condus la acțiuni concrete care au adus în mediile educaționale milioane de copii, altădată respinși și excluși.

Educația incluzivă este strict legată de o societate incluzivă, acea comunitate care promovează valorile democratice și ascultă vocile tuturor membrilor ei. Societatea multiculturală și democratică este bază de dezvoltare a educației incluzive. Societatea de astăzi, prin instituțiile de învățământ își propune valorizarea tuturor oamenilor, oferirea șanselor la dezvoltare și educație. Faptul că suntem atât de diferiți este o șansă a dezvoltării și nu o limită.

Educația pentru toți / incluzivă este o adevărată provocare pentru școală dar și pentru educație în general. Educația incluzivă este un drept uman. Este educație de calitate care dă o orientare pozitivă, democratică tendințelor dezvoltării practicilor educative.

Strategiile didactice se caracterizează prin flexibilitate, adaptându-se la situațiile și condițiile concrete de învățare. Acest lucru depinde în mare măsură de creativitatea și de spontaneitatea cadrului didactic, de capacitatea lui de a identifica necesitățile elevului, de a valorifica punctele lui forte. În proiectarea și organizarea procesului educațional în general și, pentru copiii cu CES, în particular, este valoroasă strategia învățării centrate pe elev – activitatea de construire individuală a cunoașterii; subiectul se informează, selectează, apreciază, analizează, compară, clasifică, transferă, descoperă, rezolvă, concluzionează etc. Cu alte cuvinte, elevul dobândește capacitatea de a-și construi propriul traseu de învățare în raport cu potențialul individual și cadrul interacțional.

De-a lungul anilor am lucrat cu elevi ce proveneau din diferite medii sociale: copii ce se bucurau de toate condițiile unei vieți lipsite de griji, dar și cu copii ce proveneau din familii dezorganizate, familii numeroase cu copii mulți care își asigurau cele necesare traiului, cu greutate. Am întâlnit copii cu tulburări / deficiențe de limbaj și comunicare, cu tulburări de comportament, cu tulburări socio-emoționale. Accesul și valorizarea fiecăruia a necesitat un parcurs bine stabilit, parcurs ce a fost realizat cu eforturi permanente și susținute.

Pornind de la aceste considerente în clasele unde există copii cu CES s-a creat un mediu educațional stimulat din punct de vedere intelectual precum și în ceea ce privește tratarea lui la modul general ca persoană unică și valoroasă:

- Învățarea prin joc;
- Participarea copiilor la alegerea activităților, jocurilor, jucăriilor;
- Organizarea adecvată a mediului ambiant;
- Parteneriatul educațional: grădiniță, familie, comunitate;
- Flexibilitatea strategiilor de predare-învățare-evaluare.
- Copiilor li se asigură protecție și afectivitate, li se construiesc ocazii de joc și de învățare, de destindere, autodisciplină și respect pentru ceilalți. O abordare globală a dezvoltării copilului care asigură calitatea educației la această vârstă.
- Dezvoltarea unui CDS în conformitate cu interesele și nevoile copiilor necesare dezvoltării de abilități care să-i permită adultului de mai târziu integrarea în comunitate.
- Dezvoltarea programelor extrașcolare ce au în vedere crearea de oportunități

Pornind de la aceste teze se conturează direcțiile de acțiune în clasă, se pune problema ce ne propunem să urmărim în mod ținut pentru abordarea copiilor cu CES. Este vorba de a trece de la politicile largi la viziunea pedagogică directă, de la concepte la acțiune.

Se evidențiază în acest sens nevoia unei conștientizări a rolului pe care poate să-l joace o strategie didactică adecvată.

Diferențele dintre copii sunt de cele mai multe ori prilej de învățare și dezvoltare. Fiecare copil are dreptul de a i se acorda șansa unei vieți cât mai aproape de normalitate și integrare socială. Copiii care sunt diferiți și au CES cer atenție specială și necesită sprijin pe tot parcursul dezvoltării lor. Întreaga problemă a copiilor cu CES este privită ca o înțelegere a diferențelor extrem de variate între nivelurile, ritmurile, stilurile și particularitățile lor de creștere, învățare și dezvoltare. Experimentarea diferită, dimensiunile problematicei copiilor cu CES devin prilej de perfecționare a strategiilor formative.

Răspunsul la cerințele educative ale copiilor constituie condiția unei dezvoltări armonioase. Este foarte important ca adulții să sprijine la toți copiii construirea unei imagini de sine pozitive, pentru că fiecare copil se poate dezvolta și poate învăța. O imagine de sine slabă este o problemă pentru orice copil. Pentru un copil cu dizabilități, faptul că se vede diferit de ceilalți copii este primul pas să își construiască o imagine de sine diferită. De aceea este determinant rolul pe care poate să-l joace o strategie didactică adecvată în rezolvarea multor probleme de dezvoltare. Câteva sfaturi în acest sens:

- Să tratăm copilul mereu ca un individ și să ne asigurăm că în primul rând este pentru noi un copil și abia apoi o persoană cu dizabilitate;
- Să ne asigurăm că este împreună cu ceilalți copii și nu stă izolat;
- Să ne asigurăm că ceilalți copii nu sunt ironici și tratează pe colegul lor cu respect;
- Să prețuim, să încurajăm și să valorizăm mereu copilul chiar dacă rezultatele sunt foarte mici;
- Să implicăm copilul în toate activitățile care au loc și să-l încurajăm să exploreze împrejurimile;
- Să dăm ocazia ca fiecare copil, inclusiv cei cu dizabilități, să poată decide și să încurajăm luarea deciziilor și alegerea soluțiilor.

În încheiere să reflectăm la un citat scris de un reputat pedagog francez:

“Orice metodă rezultă din întâlnirea mai multor factori și din acest punct de vedere, educația va rămâne mereu o artă: arta de a adapta, la o situație precisă, indicațiile generale date de cărțile de metodologie” (Gaston Mialaret).

BIBLIOGRAFIE:

1. Cucos, Constantin, *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 2006
2. Ungureanu, Dorel, *Educația integrată și școala inclusivă*, Editura de Vest, Timișoara, 2000
3. UNICEF, *Cerințe speciale în clasă: Pachet de resurse pentru instruirea profesorilor*, Reprezentanta specială UNICEF pentru România, București, 1995
4. Vărășmaș Ecaterina Adina, *Educație timpurie și Grădinița adaptată*, București, Asociația RENINCO România, 2008
5. Grațian Sion, *Psihologia Vârstelor*, București, Editura Fundația România Mare, 2007
6. https://mecc.gov.md/sites/default/files/educatie_incluziva_final.pdf - accesat 20.06.2020

ACCES LA EDUCAȚIE

Prof. Moisescu Maria Cristina
Liceul Tehnologic „Dacia” Pitesti

Deși este recunoscut ca principal factor care intervine în creșterea gradului de incluziune socială a persoanelor cu dizabilități în general, „sistemul educațional din România creează dezavantaje majore pentru persoanele cu dizabilități. Astfel, incidența neșcolarizării și a abandonului timpuriu este de șapte ori, respectiv de două ori mai mare, pentru persoanele cu dizabilități față de populația generală. Grupul cel mai dezavantajat din punct de vedere al accesului la educație este format din persoane cu dizabilități fizice, somatice sau vizuale, grave, din mediul rural”

Studiul *Situația copiilor cu cerințe educative speciale (CES) integrați în învățământul de masă* prezintă informații despre limitele care se resimt în incluziunea școlară a copiilor cu dizabilități și cu CES, astfel cum au reieșit din discuțiile cu inspectorii școlari: atitudinea cadrelor didactice, rezistența la schimbare, relativa distanță dintre declarațiile de intenție și practica efectivă la clasă, precum și barierele în integrare legate de orientarea către performanța academică și dezvoltarea cognitivă a elevilor. Studiul inventariază cauzele care determină o atitudine încă rezervată față de integrarea copiilor cu CES:

- nivel de pregătire a cadrelor didactice nesatisfăcător / relativ satisfăcător (competențe limitate în sfera educației incluzive și în abordarea eficientă a copiilor cu CES). În cadrul formării inițiale, profesorii nu sunt pregătiți să lucreze cu copii cu diferite niveluri de performanță, să-și adapteze stilul de predare la niveluri diferite de dezvoltare intelectuală;
- ignorarea importanței pe care o are pentru evoluția școlară și dezvoltarea intelectuală a copiilor menținerea unei colaborări strânse între familie, școală și cadre didactice;
- atitudini mai puțin deschise ale personalului didactic față de părinți: rezerve privind necesitatea și eficacitatea implicării părinților, anumite stereotipii conform cărora părintele este needucat, disfuncțional și neinforma, deficiențe de comunicare, lipsa experienței de a lucra în parteneriat cu familia, absența unor atitudini încurajatoare și aprobatoare, a empatiei, dar și nivelul redus de informare a părinților cu privire la beneficiile pe care le poate aduce copilului o colaborare strânsă între familie și școală, cunoștințe limitate referitoare la modul în care părinții pot ajuta școală;
- atitudinile de refuz ale părinților de a accepta situația de copil cu CES în cazul propriului copil (teama de etichetare și marginalizare a copilului și familiei);
- atitudinile diferite ale părinților, după conștientizarea și acceptarea situației: unii fac eforturi deosebite și se implică activ, alții rămân în pasivitate și indiferență;
- părerile celorlalți părinți de copii sunt împărțite: unii sunt de acord, alții manifestă atitudini de respingere; principalele argumente contra integrării copiilor cu CES țin de performanțele academice ale clasei și de eventuale probleme de securitate fizică;
- elevii au atitudini ambivalente, în funcție de modelul de comportament al cadrelor didactice față de copiii cu CES sau în raport cu influențele părinților.

Dincolo de aceste atitudini rezervate, există și se desfășoară programe care au înregistrat succese, de exemplu, programul de educație inițiat de Fundația Sense Internațional (România) în anul 2001 și care a dus la înființarea de 43 de clase cu maxim 4 copii, în care învață 154 de copii, în 15 școli speciale. Acest program, dezvoltat în parteneriat cu Ministerul Educației Naționale, a făcut posibile atât elaborarea unui curriculum național pentru surdocecitate/ deficiențe senzoriale multiple, la care au participat și specialiști din Centrul Național pentru Curriculum și Evaluare în Învățământul Preuniversitar, aprobat prin *Ordinul MECI nr. 5243/2008*, cât și formarea de clase pentru copii cu surdocecitate, cu maxim 4 copii pe clasă. În anul 2009, acest program a primit Premiul de Recunoaștere și Premiul Practicienilor în cadrul Premiilor ERSTE pentru Integrare Socială.

Una dintre temele de advocacy ale coaliției *O singură voce pentru dizabilitate* este asigurarea accesului la educație incluzivă. „În foarte multe cazuri, copiii cu dizabilități nu sunt cuprinși în sistemul de învățământ. Nu există formări ale cadrelor didactice cu privire la problematica dizabilității, managementul școlilor în multe cazuri nu este conștient de legislația în vigoare iar părinții nu sunt informați și consiliați corespunzător.”

Garantul respectării și aplicării principiului principiului nediscriminării, în conformitate cu legislația internă în vigoare și cu documentele internaționale la care România este parte, este Consiliul Național pentru Combaterea Discriminării, autoritate de stat autonomă, sub control parlamentar. Din raportul pe anul 2012, reiese faptul că la nivelul instituției există o creștere a numărului de petiții care reclamă încălcarea dreptului la educație.

În vederea obținerii unei calificări și a integrării în viață activă a tinerilor cu CES, Ministerul Educației Naționale (MEN) ar trebui să organizeze împreună cu MMFPSPV *atelier protejate*, definite ca „spațiu adaptat nevoilor persoanelor cu CES/dizabilități, unde aceștia desfășoară activități de perfecționare și dezvoltare a abilităților, în vederea integrării în viața activă a tinerilor; atelierul poate funcționa în locații din comunitate, în centre de zi, în centre rezidențiale sau în unități de învățământ special. Așadar, atelierul protejat ar trebui să asigure pregătirea pentru muncă și tranziția firească spre viața de adult, să aibă un rol important în dezvoltarea abilităților pentru muncă și viața independentă, aspect evidențiate în studiul *Activitatea în atelier protejat – diversitate, angajare și flexibilitate organizațională*. Până la această dată, nu a fost elaborată metodologia de organizare și funcționare a unor asemenea structuri și nu se cunosc inițiative de înființare.

Pentru cei care au abandonat învățământul obligatoriu, se desfășoară programul „A doua șansă”, implementat în România începând cu anul școlar 1999-2000. Programul ar trebui să ofere posibilități pentru pregătirea profesională personalizată în funcție de aspirațiile tinerilor și de nevoile de dezvoltare economică-socială ale comunității dar nu sunt cunoscute date referitoare la gradul de cuprindere a copiilor cu dizabilități și a ratei de succes.

Educația incluzivă constituie o permanentă provocare pentru școala obișnuită. Școala incluzivă valorizează și integrează toți copiii, inclusiv copiii cu dizabilități, pedagogia centrată pe copil fiind benefică pentru toți: copiii vor învăța să respecte atât diferențele cât și demnitatea ființelor umane. În acest context, reamintim de existența unui grup de lucru și promovare pentru implementarea educației incluzive în România, denumit GREI - Grupul român pentru educație incluzivă – și de Manifestul pentru “ încurajare la acțiune comună și de susținere a tuturor celor care cred într-o școală modernă și democratică a României europene, în dreptul fiecărui copil la educație, indiferent

de particularitățile sale de dezvoltare și învățare, în prevenirea și/sau eliminarea marginalizării, excluderii și segregării școlare copiilor și tinerilor cu CES, precum și în posibilitatea unei schimbări reale a relațiilor dintre familie, școală și comunitate”, promovate de Asociația RENINCO – România.

În ultimii ani, pe tema educației incluzive, Asociația RENINCO a reușit să elaboreze cu sprijinul membrilor ei și să realizeze cu sprijinul Reprezentanței UNICEF și în colaborare cu MECTS, mai multe lucrări care să susțină și să promoveze conceptul și reușitele în schimbarea atitudinilor, astfel: *Pași spre educația incluzivă în România*, 2016, *Premisele educației incluzive în grădinițe*, 2017, *Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale*, 2016, *Educația incluzivă în grădiniță: dimensiuni, provocări și soluții*, 2018.

BIBLIOGRAFIE

HG nr. 117/2013 pentru aprobarea Contractului-cadru privind condițiile acordării asistenței medicale în cadrul sistemului de asigurări sociale de sănătate pentru anii 2013-2014, publicată în MO nr. 166 / 2013

Legea nr. 1/2011 a educației naționale, publicată în MO nr. 18/2011 Legea nr. 292/2011 a asistenței sociale, publicată în MO nr. 905/2011

Ordin nr. 6.552/ 2011 pentru aprobarea Metodologiei privind evaluarea, asistența psihoeducațională, orientarea școlară și orientarea profesională a copiilor, a elevilor și a tinerilor cu cerințe educaționale speciale, publicat în MO nr. 45/2012

www.gov.ro/media

www.orange.ro/stiri/politicsocial/copilul-trebuie-supravegheat

www.fonpc.ro

www.copii.ro

www.fonduriue.ro

SISTEMUL DE PROTECȚIE A PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI

Secretar Ligia Dușa
Liceul cu Program Sportiv „Viitorul” Pitești

Înainte de 1989, situația copiilor și adulților cu handicap a fost puțin cunoscută, de fapt, chiar ascunsă voit de ochii lumii. *Legea nr. 3 din 26 martie 1970 privind regimul ocrotirii unor categorii de minori* consfințise instituționalizarea “în vederea creșterii, educării și pregătirii școlare și profesionale a minorilor deficienți” și, în acest scop, fuseseră înființate instituții rezidențiale mari, unele cu peste 350 de rezidenți, de cele mai multe ori în afara localităților, unde locuiau împreună, sub limita decenței, copii, adulți și vârstnici.

După 1989, în România s-au petrecut schimbări fundamentale în îmbunătățirea vieții copiilor în general și a copiilor cu dizabilități în special, intervenția organizațiilor neguvernamentale cu sprijinul organismelor internaționale având un rol covârșitor.

România a ratificat *Convenția cu privire la Drepturile Copilului* (CDC) în anul imediat următor adoptării sale de către Națiunile Unite, prin *Legea nr. 18 din 28 septembrie 1990*. A urmat ratificarea altor convenții și tratate internaționale (Strasbourg, Haga) dar momentul decisiv în pornirea reformelor pentru copii l-a constituit adoptarea în 1995 a *Planului național de acțiune în favoarea copilului*.

Bazele sistemului de protecție a persoanelor cu handicap au fost puse în 1991, prin înființarea Secretariatului de Stat pentru Persoanele cu Handicap (SSPH), care a funcționat până în anul 2003, când a fost reorganizat sub denumirea de Autoritatea Națională pentru Persoanele cu Handicap (ANPH). Imediat după înființare, SSPH a început lucrul la un set de măsuri legislative și astfel a fost posibil ca în 1992 să intre în vigoare și să producă efecte *Legea nr. 53/1992 privind protecția specială a persoanelor handicapate* și *Legea nr. 57/1992 privind încadrarea în muncă a persoanelor handicapate*⁵, acestea fiind capetele de pod ale introducerii problematicei dizabilității pe agenda politică.

Adoptarea *OUG nr. 26/1997 privind protecția copilului aflat în dificultate* a creat cadrul pentru procesul de reformă semnificativă și construcția unui sistem pentru protecția copilului, întemeiat pe principiul descentralizării puterii de decizie și a responsabilităților, prin înființarea

Departamentului pentru Protecția Copilului (DPC) în cadrul Guvernului cu rol de coordonare și elaborare a politicilor în domeniu. Începând cu anul 1998, Serviciile Publice

Specializate pentru Protecția Copilului județene și ale sectoarelor municipiului București au început să preia instituțiile care adăposteau copii, aflate în subordinea altor instituții centrale.

În anul 1998, DPC a lansat *Strategia Guvernului privind protecția copilului în dificultate* care a îndreptat reforma spre dezinstituționalizare și crearea de servicii alternative, printre care: asistența

maternală, casele de tip familial, centrele de zi, centrele de consiliere, centre specializate pentru copiii cu handicap și altele. În 1999, DPC s-a reorganizat în Agenția Națională pentru Protecția Drepturilor Copilului (ANPDC) și a demarat procesul de închidere a instituțiilor mari, de tip vechi.

În perioada 2010 – 2016, sistemul a preluat și copiii cu handicap din căminele spital și copiii cu deficiențe din internatele școlilor speciale iar guvernul a demarat o politică publică de integrare masivă a acestora în școlile de masă. Efectele acestei politici nu au fost analizate iar acest fapt este menționat în lucrarea *Copii la limita speranței – o analiză focalizată asupra situației copiilor vulnerabili, excluși și discriminați în România*⁸, realizată de Reprezentanța UNICEF în România.

Cităm: „În anul școlar 2013-2014, conform Ministerului Educației, numărul copiilor cu dizabilități integrați în învățământul de masă era de 11.770, în timp ce, conform ANPDC, numărul acestora era mult mai mic, și anume de 4.475. Deși sunt diferite, aceste două cifre sunt mult mai mici decât numărul total de copii transferați din școlile speciale în școli de masă, ceea ce pare să indice faptul că mulți dintre acești copii au abandonat școala. Există unele informații conform cărora nu mai puțin de 80% dintre copiii transferați în învățământul de masă au abandonat școala, fiind însă necesară realizarea unor noi studii pentru a se fundamenta aceste informații.”

În anul 2003, Constituția României a fost revizuită, dar la fel ca și cea din 1991, a păstrat un articol distinct destinat protecției persoanelor cu handicap: „Persoanele cu handicap se bucură de protecție specială. Statul asigură realizarea unei politici naționale de egalitate a șanselor, de prevenire și de tratament ale handicapului, în vederea participării efective a persoanelor cu handicap în viața comunității, respectând drepturile și îndatoririle ce revin părinților și tutorilor.

În anul 2004, a fost adoptată *Legea nr. 272 privind protecția și promovarea drepturilor copilului*, care respectă îndeaproape prevederile *Convenției cu privire la Drepturile Copilului* și extinde sfera de acțiune de la protecția copilului în dificultate la protecția drepturilor copilului. Printre altele, actul normativ interzice plasarea copilului cu vârsta sub 2 ani în instituții, cu excepția copiilor cu dizabilități grave „cu dependență de îngrijiri în servicii de tip rezidențial specializate”. Art. 46 se referă la copilul cu handicap care “are dreptul la educație, recuperare, compensare, reabilitare și integrare, adaptate posibilităților proprii, în vederea dezvoltării personalității sale”, reprezentând de fapt transpunerea articolului 23 al *Convenției*.

Din punct de vedere al construcției instituționale, *Legea nr. 272/2004* a stabilit Autoritatea Națională pentru Protecția Drepturilor Copilului (ANPDC) ca autoritate centrală responsabilă pentru coordonarea implementării drepturilor copilului cuprinse în *CDC* și monitorizarea respectării acestora. Ulterior, această instituție, ca și Autoritatea Națională pentru Persoanele cu Handicap (ANPH) au fost desființate, iar activitatea lor a fost preluată de Ministerul Muncii, Familiei și Solidarității.¹¹ Prin același act normativ, în anul 2010 a fost desființat și Institutul Național pentru Prevenirea și Combaterea Excluziunii Sociale a Persoanelor cu Handicap, aflat în subordinea ANPH, cel care asigura efectuarea de analize și studii comparative, precum și cercetări privind concepte, teme și practici în domeniul dizabilității, fără că aceste atribuții specifice să fie transferate altei instituții.

„Una dintre problemele majore în înțelegerea dimensiunii și gravității fenomenului dizabilității în întreaga lume este variația considerabilă care există în clasificarea și definiția acestuia”, se afirmă în lucrarea *Copii la limita speranței – o analiză focalizată asupra situației copiilor vulnerabili, excluși și discriminați în România*.

Abordarea de către Uniunea Europeană a problemelor dizabilității se bazează pe „modelul social”, care, la rândul său, se bazează pe drepturile tuturor persoanelor de a participa la viața socială în mod egal și deplin. La nivel internațional și european se recunoaște că problematica dizabilității trebuie tratată prin prisma drepturilor omului.

Având ca reper fundamental : *Declarația Drepturilor Omului*: “Toate ființele umane se nasc libere și egale în demnitate și în drepturi. Ele sunt înzestrate cu rațiune și conștiință și trebuie să se comporte unele față de celelalte în spiritul fraternității”, se consideră că membrii societății au obligația de a acționa consecvent și uniți contra obstacolelor și îngrădirilor cu care se confruntă persoanele cu dizabilități în toate domeniile vieții, ceea ce întărește sentimentul de responsabilizare a comunității în procesul de creare a unui mediu prietenos, fizic și atitudinal, favorabil incluziunii.

În momentul de față, în lume, au loc dezbateri frecvente referitoare la rolul factorilor de mediu și de atitudine, tocmai pentru a scoate în evidență faptul că dizabilitatea nu este un atribut al persoanei, ci al relației dintre persoana având o anumită afectare/deficiență și mediu. Mediul neadaptat este cel care “dizabilitează” persoana, datorită în mod deosebit obstacolelor arhitecturale dar nu numai, iar în această relație asumarea responsabilității de a elimina barierele și de a facilita participarea activă la viața socială a persoanelor cu dizabilități devine obligație a fiecăruia dintre noi.

Unul din documentele importante în schimbarea de paradigmă – *de la pacient la cetățean* - îl constituie *Planul de Acțiune pentru promovarea drepturilor și a deplinei participări a persoanelor cu handicap în societate: îmbunătățirea calității vieții persoanelor cu handicap în Europa 2006 – 2015*. Planul de Acțiune integrează scopurile Consiliului Europei privind drepturile omului, nediscriminarea, șansele egale, deplina cetățenie și participare a persoanelor cu

dizabilități, în cadrul stabilit de politica europeană privind dizabilitatea și este un *document – ghid* în procesul de proiectare, adaptare și implementare a programelor și strategiilor importante pentru schimbarea paradigmei. Planul cuprinde 15 direcții de acțiune, incluzând participarea la viața politică, publică și culturală, educație, informare și comunicare, angajare în muncă, accesibilizarea mediului arhitectural și a transportului. Un grup asupra căruia se atrage atenția în mod special este grupul femeilor și copiilor care au nevoie de un nivel ridicat de sprijin.

Planul de Acțiune a fost lansat în România în cadrul Conferinței Regionale privind Dizabilitatea - *Implicat, nu asistat!* -, organizată de ANPH în perioada 14 – 16 mai 2006, la Constanța, în cadrul manifestărilor prilejuite de deținerea de către România a președinției Comitetului de Miniștri al Consiliului Europei.

În prezent, cel mai puternic instrument internațional în domeniul dizabilității îl reprezintă *Convenția ONU privind Drepturile Persoanelor cu Dizabilități*, adoptată de Adunarea Generală a Națiunilor Unite în data de 13 decembrie 2006, împreună cu Protocolul Opțional și deschise pentru semnare la Sediul Națiunilor Unite din New York, începând cu data de 30 martie 2007. Convenția reprezintă cel mai înalt document juridic prin care se asigură exercitarea deplină a tuturor drepturilor și libertăților fundamentale ale omului de către toate persoanele cu dizabilități. Țara noastră a semnat *Convenția* în data de 26 septembrie 2007 și a ratificat-o prin *Legea nr. 221/2010*, publicată în Monitorul Oficial nr. 792 din 26 noiembrie 2010, dar nu a ratificat, până în prezent, și Protocolul opțional.

Pentru a se putea asigura implementarea efectivă a *Convenției*, Comisia Europeană a adoptat la 15 noiembrie 2010, *Strategia europeană 2010-2020 pentru persoanele cu dizabilități: un angajament reînnoit pentru o Europă fără bariere*¹⁶ care stabilește prioritățile și planul de lucru pentru anii viitori. Obiectivul general al acestei strategii este de a oferi persoanelor cu dizabilități capacitatea de a se bucura de drepturi depline și de a beneficia complet de participarea la viața socială și economică europeană. Strategia se axează pe eliminarea barierelor în opt domenii de acțiune principale: Accesibilitate, Participare, Egalitate, Ocuparea forței de muncă, Educație și formare, Protecție socială, Sănătate și Acțiune externă.

În preambulul Convenției se afirmă, printre altele, „faptul că dizabilitatea este un concept în evoluție și că acesta rezultă din interacțiunea dintre persoanele cu deficiențe și barierele de atitudine și de mediu care împiedică participarea lor deplină și efectivă în societate în condiții de egalitate cu ceilalți.¹⁹”

Multe dintre temele legate de înțelegerea dizabilității (ce este, mediul, diversitatea, prevenirea, dizabilitatea și drepturile omului și altele) au fost analizate și dezvoltate în World Report on Disability, elaborat în anul 2011 de World Health Organization (Organizația Mondială a Sănătății) în colaborare cu The World Bank (Banca Mondială).

În România, legislația a preferat termenul de handicap, pe motivul utilizării acestuia în Constituție.

În dicționarul explicativ al limbii române, găsim următoarele explicații pentru cuvântul handicap:

1. (Sport) Punctaj acordat unui concurent mai slab. În legislația specifică, prin referire la Regulile Standard 22, conceptul fost explicat astfel: „handicap înseamnă pierderea sau limitarea șanselor unei persoane de a lua parte la viața comunității la un nivel echivalent cu ceilalți membri. El descrie interacțiunea dintre persoană și mediu. Scopul acestei definiții este de a concentra atenția asupra deficiențelor din mediul înconjurător și a unor sisteme organizate de societate care

împiedică persoanele cu handicap să participe în condiții de egalitate.”

Pe de altă parte, definiția persoanelor cu handicap s-a schimbat ori de câte ori a fost schimbată legea – cadru (Legea nr. 53/1992 sau Legea nr. 519/2002). În prezent, Legea nr. 448/2006²⁴ definește persoanele cu handicap ca “acele persoane cărora mediul social, neadaptat deficiențelor lor fizice, senzoriale, psihice, mentale și/sau asociate, le împiedică total sau le limitează accesul cu șanse egale la viața societății, necesitând măsuri de protecție în sprijinul integrării și incluziunii sociale.”

În România, aspectele legate de raportul de muncă al persoanelor cu dizabilități sunt regăsite în conținutul Legii nr.448/2006, republicată în 2008, lege care prevede protecția drepturilor persoanelor cu handicap.

Legea nr. 448/2006 stabilește în sarcina oricărui angajator, ca principiu, obligația de a angaja persoane cu handicap, în măsura în care numărul total de salariați este mai mare de 50. Angajatorul în cauză trebuie să angajeze un număr de salariați cu handicap care să reprezinte cel puțin 4% din numărul total de salariați. În măsura în care aceasta obligație nu este îndeplinită, pentru fiecare salariat – persoana cu handicap în minus neangajată, angajatorul respectiv va plăti lunar la bugetul statului o sumă reprezentând 50% din salariul de bază minim brut pe țară.

BIBLIOGRAFIE

UNICEF, „The State of the World’s Children 2013 - Children with Disabilities“, 2013

Facultatea de Sociologie și Asistență Socială cu sprijinul Reprezentanței UNICEF în România, „Analiza situației copiilor din România“, coordonată de Marian Preda, autori: Doru Buzducea, Dana Fărcășanu, Vlad Grigoraș, Florin Lazăr, Georgiana-Cristina Rentea, 2013

Ministerul Muncii, Familiei, Protecției Sociale și Persoanelor Vârstnice , „Raport de activitate 2012“, www.mmuncii.ro/nou/index.php/ro/transparenta

Berbece, Claudiu, „Terra suferă de o boală gravă: dizabilitatea“, www.Romanialibera.ro/.../terra-sufera-de-o-boala-grava-dizabilitatea, 10 iunie 2011

Vrășmaș, Traian, „Cerintele educationale speciale în psihopedagogie“, Repere Revista de Științele Educației, nr 4 / 2011, www.ceeol.com.

World Vision, „Bunăstarea copilului din mediul rural“, 2012

Popa, Izabella, „Raport național România “, Proiect Inclusion Europe - Drepturile copiilor pentru toți, 2011

IMAS, et al., „Cercetare privind percepția copiilor în dificultate“, iunie 2000,

Institutul de Științe ale Educației, Reprezentanța UNICEF în România, „Situația copiilor cu cerințe educative speciale (CES) integrați în învățământul de masă “, 2009

Autoritatea Națională pentru Protecția Drepturilor Copilului cu sprijinul Reprezentanței UNICEF în România, „ România și Convenția cu privire la drepturile copilului“ - Recomandările Comitetului ONU pentru Drepturile Copilului, 2009

MANAGEMENTUL CLASEI ÎN CONTEXT INCLUZIV

Prof. dr. Greavu Mirela Vasilica
Liceul Tehnologic „Constantin Dobrescu” Curtea de Argeș

Din perspectiva tematicii abordate, clasa incluzivă poate fi definită drept contextul educațional în care învață împreună copiii cu și fără CES. Totodată, categoriile, complexitatea, severitatea CES poate fi foarte diferită de la dificultăți ușoare și moderate de învățare până la comportamente provocatoare și necesități de asistență complexe. Prezența în clasa de elevi a copiilor cu diferit potențial de învățare și diferite necesități conferă un alt nivel de complexitate managementului clasei, solicitând profesorului la clasă competențe speciale de proiectare, structurare a demersului didactic.

Managementul clasei din perspectivă incluzivă presupune, înainte de toate, crearea condițiilor pentru asigurarea accesului la curriculum. Aceasta înseamnă crearea oportunităților prin activități, spațiu și materiale, astfel încât toți elevii să poată învăța. Cel puțin următoarele câteva elemente de bază ar contribui la asigurarea unui mediu cât mai incluziv la clasă:

Așezarea ”incluzivă” a meselor

Nu există o piesă de mobilier mai importantă într-o sală de clasă incluzivă decât o masă suficient de mare pentru grupuri mici de elevi.

Mobilierul trebuie să fie așezat în clasă în așa fel încât să permită organizarea activităților în grup. Elevii pot lucra împreună pe proiecte comune, pot comunica. Masa este, de obicei, plasată într-o zonă proeminentă a sălii de clasă și facilitează numeroasele oportunități pentru ca toți copiii să se simtă membri ai grupului.

Tehnologiile

Tehnologiile sunt vitale pentru sala de clasă a secolului XXI. Tehnologiile nu doar permit elevilor să țină pasul cu lumea în schimbare, ci oferă acces la curriculum pentru elevii cu cerințe speciale.

Fie că este vorba de un computer, de i-Pad, de echipamente audio/vizuale sau de dispozitive de asistență, tehnologia poate juca diverse roluri în sala de clasă incluzivă. Tehnologiile pot oferi softuri educaționale pentru accesibilizarea curriculumului, în special pentru copiii cu CES, și diferențierea sarcinilor, modalităților de învățare. Tehnologia se adresează majorității grupurilor de copii și încurajează incluziunea în numeroase moduri.

Materialele manipulative

Pentru unii copii, manipularea cu obiecte/lucruri este cea mai eficientă metodă de învățare. Materialele manipulative pot sprijini procesul de învățare, permițând copiilor să-și demonstreze cunoștințele, să dezvolte noi niveluri de înțelegere și să exploreze concepte mai profunde. Manipulativele pot fi ușor grupate, plasate în recipiente de plastic și puse pe rafturi. Utile pentru toate vârstele, materialele manipulative sunt o modalitate ușoară de a face o clasă mai incluzivă.

Dispozitivele vizuale

Dispozitivele vizuale sunt, fără îndoială, niște elemente foarte importante în clasa incluzivă. Acestea atrag atenția copiilor, explică o idee sau ajută elevul să înțeleagă o lecție. Dispozitivele vizuale sunt în mai multe forme și ar trebui să existe o varietate disponibilă într-o sală de clasă pentru a facilita incluziunea. Câteva exemple: orare, postere, linii de numere, diagrame, grafice,

organizatori grafici, smart-board, televizor sau i-Pad. Clasele incluzive au întotdeauna numeroase tipuri de dispozitive vizuale la îndemână pentru a ajuta la livrarea, adaptarea sau modificarea unei lecții.

Sistemul de management al comportamentului pozitiv

Un sistem de management al comportamentului pozitiv poate susține și menține un mediu de învățare sigur și optim. Permite profesorului să evidențieze și să consolideze punctele tari ale elevilor concreți, să le ofere îndrumări de comportament adecvat. Sprijinirea comportamentului elevilor, menținerea unui mediu de învățare calm și furnizarea de rutine previzibile ajută la oferirea/crearea condițiilor de învățare optime.

Cărți cu nivel ridicat de interes

Clasele incluzive recunosc că elevii învață în moduri și la niveluri diferite. Profesorii nu numai că doresc să ofere lecții care abordează abilitățile variate ale copiilor, ci și le oferă materiale didactice pe care toți copiii le pot folosi. Pe lângă manuale, o clasă incluzivă ar trebui să ofere și cărți care pot fi citite pentru bucuria copiilor. Oferirea de cărți adecvate vârstei (editate sau audio), interesante și care pot fi citite de cititori la diferite niveluri, reprezintă o modalitate importantă de a face o clasă mai incluzivă.

Graficul de lucru

Graficul de lucru servește mai multor scopuri într-o sală de clasă. În primul rând, ajută la menținerea bunei desfășurări a activităților la clasă. În al doilea rând, el ajută elevilor să se orienteze mai ușor în programul școlar. În cele din urmă, și cel mai important, permite tuturor elevilor să contribuie la organizarea cu succes a activităților în sala de clasă.

Stocul de informații despre elevi

Deoarece o clasă incluzivă este binevoitoare cu copiii cu diferite abilități, este extrem de important ca profesorii să urmărească punctele forte și nevoile fiecărui elev. Datele importante cum ar fi evaluările, observațiile, PEI-urile și alte informații pot fi păstrate împreună, într-un singur loc. Profesorii pot folosi aceste informații pentru a se asigura că toți elevii sunt incluși și participă la programul clasei. Un profesor poate combina cu ușurință informațiile utile în a sprijini elevi în procesul de învățare și accesul la curriculumul incluziv.

Jocurile

Jocurile sunt adesea folosite de profesori pentru a consolida un nou concept. Ele au, de asemenea, un rol important în predarea competențelor sociale și a muncii în echipă. Deoarece alegerile jocului sunt nesfârșite, ele oferă multe moduri diferite în care un elev poate participa. Cel mai important lucru este că jocurile permit copiilor să se relaxeze în mediul de învățare, să se bucure de compania semenilor și să formeze relații.

Un element definitoriu al managementului clasei în context incluziv îl constituie *managementul conținuturilor*, care se referă, în principal, la modul de organizare a conținutului predării, stilul predării propriu-zise. În acest proces intervin elemente importante, precum:

- alegerea și coordonarea materialelor de predare-învățare (manuale, materiale demonstrative, distributive);
- identificarea strategiilor de predare, adecvate potențialului de învățare al copiilor;
- coordonarea colectivului de elevi (antrenarea în activități prealabile sau succesoare desfășurării lecției (de exemplu, căutarea informațiilor suplimentare la o temă anumită, elaborarea proiectelor, eseurilor, referatelor la temă etc.), așezarea în bănci, crearea grupurilor etc.);
- coordonarea lucrului individual;

- evaluarea și aprecierea continuă a eforturilor copiilor;
- gestionarea timpului și altor resurse;
- ordonarea mediului (așezarea mobilierului, echipamentelor) etc.

Din perspectiva strategiilor didactice, managementul conținuturilor este determinant pentru asigurarea reușitei activităților la clasă. Deciziile cadrului didactic în ceea ce privește strategiile de învățare vor fi influențate de cunoștințele sale referitoare la copii, potențialul, interesele și capacitatea de participare a acestora.

Din punctul de vedere al conținutului învățării și realizării finalităților educaționale, în cazul copiilor cu CES vor fi aplicate adaptări psihopedagogice și modificări curriculare, corespunzătoare.

La fel de important este și *managementul relațiilor inter-personale*, care, în sens larg, vizează clasa ca microsistem social, în care se concentrează responsabilitățile și așteptările subiecților procesului educațional. Managementul relațiilor se referă la întreg spectrul de relații cadru didactic-elev, cadru didactic-cadru didactic, cadru didactic-părinți, cadru didactic-comunitate, etc. Acest tip de management presupune abordarea unor forme de lucru și de comunicare care să valorizeze atât pe cei care învață, cât și pe cei care îi învață. Altfel spus, cultura organizațională a clasei ca microsistem va fi determinată și de calitatea relațiilor inter-personale, dar și de cultura comunității în care funcționează (școlară și socială). Școala ca entitate trebuie să colaboreze strâns cu comunitatea și această legătură urmează a fi modificată continuu în conformitate cu dinamica socială, în general.

BIBLIOGRAFIE:

- Mara, D., *Strategii didactice în educația incluzivă*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2009,
- Preoteasa L, Aldescu, L., - *Educația copilului cu cerințe speciale - un cadru juridic axat pe integrare*, 2002,
- Vrasmaș, E., Nicolae, S., Vrasmaș, T., *Pași spre educația incluzivă în România*, București, UNICEF, 2008,
- Vrasmaș, T., coordonator, *Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale*, editura Vanemonde, București, 2010
- Vrasmaș, T., *Școala și educația pentru toți*, Miniped, 2004
- Vrasmaș, T., *Învățământul integrat și/sau incluziv*. Aramis, București, 2001.

LIMITELE INTEGRĂRII ȘCOLARE

Prof. Dobrin Marius-Daniel
Colegiul Tehnic „Costin D. Nenițescu” Pitești

Dificultățile apărute în procesul integrant nu sunt generate atât de natura cerințelor speciale ale elevilor integrați, cât mai ales, de modul nostru de a percepe acest proces, în esență, este o chestiune de atitudine.

Succesul integrării persoanelor cu handicap mintal 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

Un factor care poate umbri normalizarea ar fi *tendința politică ușor elitistă*, care în mod clar nu s-ar raporta la toate categoriile de persoane cu cerințe speciale în mod egal. Totul este că activitățile la nivel european să fie privite cu foarte mult spirit critic și dorința de îmbunătățire a practicilor deja existente. Reabilitarea nu trebuie să caute sisteme sociale sau educaționale sofisticate care să transforme integrarea într-un lux accesibil doar celor capabili. Mai degrabă ar fi utilă concentrarea eforturilor spre dezvoltarea unei politici europene globale, exprimată atât în *acordarea fondurilor necesare cercetării și inovației*, cât și în sprijinirea regiunilor mai puțin dezvoltate, pentru a asigura tuturor persoanelor defavorizate o șansă la o viață demnă.

Din perspectiva psihosociologică, orice demers în abordarea strategiilor de implementare a învățământului integral în sistemul de învățământ actual trebuie să pornească atât de la o analiză la nivel macrosocial, cât și de la o analiză la nivel microsocial a problematicei respective. Dacă nu există semnale favorabile la aceste niveluri de analiză eficiența integrării risca să rămână permanent sub semnul întrebării.

Analiza macrosocială include:

- disponibilitatea și interesul societății pentru integrare, evidențiate prin cadrul legislativ, sprijinul economic și logistic, factorii de decizie etc.;
- atitudinea și percepția opiniei publice cu privire la problematica educației, în școlile de masă, a copiilor cu diferite tipuri de deficiente - unii oameni acceptă la nivel de principii acest proces, dar, în situația când propriii copii trebuie să facă parte dintr-o clasă în care sunt integrați copii cu probleme psihocomportamentale sau psiho-fiziologice, poate să apară o atitudine de reținere sau respingere.

Analiza microsocială are în vedere:

- disponibilitatea și interesul cadrelor didactice de a susține învățământul integral prin activitățile desfășurate cu colectivul claselor pe care le au în primire - educația integrată nu trebuie să se desfășoare prin dispoziții sau forme impuse ;
- acceptul părinților sau aparținătorilor care au copii în clasele unde se practica integrarea - se evita astfel posibilele stări de tensiune sau conflict de pe parcurs.

Un criteriu important și actual este *schimbarea mentalității societății* față de persoanele cu CES și schimbarea mentalității acestor persoane față de ele, față de poziția lor în societate și tendința de afirmare la nivelul profesional pe care îl posedă.

Persoanele cu probleme de sănătate sunt divizate în dependența de handicapul fizic, senzorial, mintal, intelectual. Severitatea handicapului și mai ales cel mintal determină și pozitiv omului în societate. Considera că activitatea cadrului didactic nu trebuie deturnată în favoarea

copiilor cu C.E.S., aceștia având mai degrabă un statut de „tolerați” decât de „incluși”. Au îndoieli cu privire la fiabilitatea acestei inițiative în condițiile actuale; nu cred că școala normală poate oferi un standard acceptabil de calitate propriilor copii dacă este nevoită să se adreseze și celor cu C.E.S.; se tem că, în condițiile actuale ale societății românești, trecerea de la un climat competițional la unul de tip cooperativ poate dauna atitudinii generale viitoare a propriilor copii în fața problemelor vieții.

Există în unele cazuri riscul ca integrarea să devină victima *metodelor ultra - convenționale*, care nu lasă loc prea mult toleranței și flexibilității. Și desigur, acest lucru ar putea afecta nefavorabil multe mii de persoane cu cerințe speciale, care supuse normalizării ar putea reprezenta un beneficiu social și economic.

Este indispensabil ca informația corectă, completă, neutră, provenind din surse autorizate să fie larg accesibilă cadrelor didactice din învățământul de masă. În cadrul activităților metodice se pot organiza astfel de informări periodice, urmate de discuții care să permită identificarea elementelor forte, precum și a punctelor vulnerabile din organizarea școlii respective, astfel încât să fie cunoscute cât mai exact posibilitățile concrete de integrare și limitele de acceptabilitate pentru fiecare colectiv școlar în parte. De asemenea, ar fi de dorit să existe un flux continuu de opinii, idei, propuneri care să fie discutate și experimentate. Concomitent, trebuie să se intervină pentru corectarea acelor reprezentări eronate cu privire la caracteristicile psihice și la capacitățile copiilor cu C.E.S. Este de presupus că accesul la informație, participarea la cursuri de perfecționare în domeniul psihopedagogiei speciale, schimbul de idei și opinii, evaluarea realistă a succeselor sau eșecurilor înregistrate, formarea unor reprezentări adecvate cu privire la obiectivele și metodele specifice învățământului integrat să conducă în timp la depășirea reticentelor și la schimbarea mentalităților.

Trebuie să existe o comunicare sinceră și directă între toți cei implicați în procesul de integrare școlară: cadre didactice titulare, profesori de sprijin, specialiști în psihopedagogie specială, părinți ai copiilor obișnuiți, precum și părinți ai copiilor în dificultate. De asemenea, trebuie stabilite contacte cu comunitatea locală și căutate modalități de inițiere a unor acțiuni comune. Nu trebuie să se uite că acțiunea de integrare nu privește numai școala, ci se adresează în perspectiva întregii societăți în care acești copii vor trebui să-și găsească locul potrivit.

Este necesar să se țină cont, în proiectarea acțiunilor de integrare, de specificul fiecărui context luat în considerare. Trebuie gândite acele modificări de ordin organizatoric care să nu destabilizeze programul claselor, dar nici să nu impună eforturi suplimentare din partea copiilor cu C.E.S. Este util să se profite de experiențele locale și să se aplice acele strategii care s-au dovedit încununate de succes. De asemenea, să se țină cont de posibilitățile de inserție socio-profesională a absolvenților și să se urmărească adaptarea cât mai bună a cunoștințelor și deprinderilor însușite în școală la oferta pieței muncii. Nu trebuie să se negligeze nici aspectul financiar, astfel încât fondurile destinate integrării să fie gestionate cât mai eficient.

În concluzie, strategiile de formare a unei atitudini pozitive a cadrelor didactice față de integrare trebuie să țină cont atât de rezervele, temerile și prejudecățile individuale, dar și de situația concretă a fiecărui copil integrat în școala obișnuită, precum și de contextul complex în care se desfășoară. Procesul este lung și dificil, dar succesul va depinde la fel de mult de atitudinea celor chemați să-i dea viață cât și de profesionalismul articularii sale. Reforma în învățământ nu se poate face fără oameni, iar cadrele didactice trebuie să se simtă asigurate și sprijinite în acest demers pentru a spera la un bilanț pozitiv.

BIBLIOGRAFIE

- Gherguț, A. *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație*, Editura Polirom, 2006
- Preoteasa L, Aldescu, L., - *Educația copilului cu cerințe speciale - un cadru juridic axat pe integrare*, 2002,
- Vrasmaș, E., Nicolae, S., Vrasmaș, T., *Pași spre educația incluzivă în România*, București, UNICEF, 2008,

EDUCAȚIA INTEGRATĂ ALTERNATIVĂ A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SPECIAL

Prof. Model Roxana
Colegiul Tehnic „Costin D. Nenitescu” Pitești

Pentru a realiza integrarea copiilor cu CES, trebuie să acționăm asupra diferitelor nivele de dezvoltare a personalității lor, și anume: la nivel biologic, la nivel psihic, la nivel social. Scopurile principale ale relației dintre școală, familie și comunitate, în vederea integrării copiilor cu nevoi speciale sunt:

- informarea și sensibilizarea comunității locale cu privire la posibilitatea recuperării, educației chiar și pentru copiii ce au abandonat școala;
- sporirea conștientizării din partea comunității școlare a necesității implicării în transformarea școlii într-o școală integrativă; schimbarea mentalității și atitudinii opiniei publice față de copiii cu nevoi speciale;
- dezvoltarea unei rețele de cooperare în domeniul educației, implicată în procesul de integrare (ex.: poliția, serviciile sociale, spitale, etc.);
- implicarea părinților copiilor din clasă în vederea reacționării mai rapide la probleme și acordarea sprijinului suplimentar copiilor cu nevoi speciale; implicarea comunității în sprijinul acordat copiilor cu nevoi speciale; elaborarea programelor școlare de informare și pregătire a comunității locale pentru educația incluzivă, prin aceasta înțelegând adaptarea școlii la cerințele speciale ale fiecărui copil, indiferent de problemele acestuia, și nu a copilului la cerințele școlii, găsirea unor strategii didactice adecvate, a unor metode și tehnici de lucru specifice: planificare, instruire, evaluare.

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 țină 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. Comportamente deficitare sau dezadaptative ale elevului/copilului integrat.

O dificultate de învățare se referă la o întârziere, o tulburare, o dezvoltare încetinită în plan emoțional sau comportamental. Se manifestă prin dificultăți semnificative în achiziționarea și utilizarea receptării și înțelegerii limbajului, a vorbirii, scrierii, citirii (literizării, silabisirii), a raționamentului și abilităților matematice, ca și unor abilități sociale. Se consideră că un copil/elev are dificultăți de învățare dacă:

- există o diferență semnificativă între capacitățile sale și performanța școlară atinsă;
- progresul realizat de el în procesul de învățare este minim sau zero, pe o perioadă mai mare de timp;
- are o dizabilitate/incapacitate care-l împiedică să utilizeze facilitățile educaționale care sunt puse la dispoziția copiilor de aceeași vârstă cu el;
- lucrează în plan școlar la un nivel inferior copiilor de aceeași vârstă;
- are dificultăți persistente în învățarea citit-scrisului și a calculului matematic;
- are dificultăți emoționale și de comportament care împiedică frecvent și la un nivel considerabil procesul de învățare a copilului sau chiar a întregii clase;
- are deficiențe senzoriale și psihice care necesită un echipament sau servicii specializate suplimentare;
- are dificultăți continue de comunicare și interacțiune care-l împiedică în dezvoltarea unor relații sociale echilibrate și formează obstacole în procesul învățării.

Progresele înregistrate de psihologia și pedagogia diferențiată, perfecționarea tehnicilor de cunoaștere a dezvoltării psihice a copiilor au permis să se distingă categorii mai nuanțate de copii în raport cu capacitatea lor de răspundere la exigențele școlare. În rândul acestora, alături de elevii cu CES integrați individual, există și elevi cu dificultăți de învățare, cu ritm lent de acumulare de achiziții dar cu intelect normal. Confundați adesea cu elevii din prima categorie sunt nestimulați sau categorizați ca atare. Alternativă a învățământului special, educația integrată permite acordarea serviciilor de sprijin pentru copii cu posibilități reale de recuperare și reintegrare, care altădată ar fi fost orientați către școala specială.

Caracteristicile individului cu dificultăți de învățare. Dintre caracteristicile specifice copiilor cu dificultăți de învățare amintim: caracteristicile generale ce pot indica o dificultate de învățare: hiperactivitate; slabă capacitate de a fi atent; orientare confuză în spațiu și timp; incapacitate de a urmări indicațiile orale; poftă necontrolată de dulce; hipoglicemie; inversează literele sau cuvintele; face constant greșeli ortografice; prinde greu o minge și o lovește greu cu piciorul; nu poate sări coarda; dificultăți la închiderea nasturilor; dificultăți la legarea șireturilor; mod defectuos de a ține creionul în mână; caligrafie mediocră; mers dificil; incapacitate de a sări; stângăcie; eșecuri frecvente; dificultăți de a sta într-un picior; dificultăți în a merge cu bicicleta sau de-a lungul unei linii. caracteristici ce pot indica dificultăți vizuale la elevi: capul foarte aplecat; simptome de tensiune vizuală (de exemplu: strabism, clipește des, își freacă des ochii, îi fug ochii), sare cuvinte

sau rânduri când citește, își apropie foarte mult capul de pagină când scrie sau citește etc.; simptome ce indică tulburări afective sau de comportament: imagine greșită despre sine; accese colerice sau de ostilitate; impulsivitate excesivă; închidere în sine sau dezorientare; dificultăți ce pot fi asociate cu unele de ordin social: tendința de a se juca cu copii mult mai mici decât el; dificultatea de a stabili raporturi cu colegii; evitarea situațiilor sociale noi; Factorii implicați în dificultățile de învățare.

Dificultățile în învățarea școlară sunt cauzate de mai mulți factori: Factorii primari care influențează procesul învățării sunt factorii personali ce țin de rata dezvoltării individuale (înălțime, greutate, forță de strângere, vârstă mentală, vârsta lecturii, vârsta educațională, vârsta pentru matematică, nivelul maturității sociale, nivelul maturității emoționale):

- determinări anatomo-fiziologice, malformații corporale sau deficiențe senzoriale
- sunt susceptibile de a da naștere unor complexe de inferioritate sau inhibiții accentuate cu efect de diminuare a energiei psiho-nervoase și a potențialului intelectual.

Factori psihologici individuali de origine endogenă cum ar fi: nivelul redus al inteligenței individuale, autismul infantil, hiperexcitabilitatea, făcându-i pe elevi să acorde situațiilor și evenimentelor școlare curente valențe afective exagerate, punându-se frecvent în situații de conflict cu profesorii și colegii. Factorii psihologici individuali de origine exogenă pun elevul în situații severe de conflict și frustrare, elevul fiind astfel expus realizării unor stări depresive și de insecuritate (anxietate).

Factorii școlari:

- volumul sarcinilor școlare (dimensionarea/subdimensionarea lor accentuată);
- lipsa de obiectivitate în apreciere;
- timpul afectat altor preocupări obligatorii;
- sprijinul insuficient acordat pentru îmbunătățirea studiului individual (planificarea și organizarea învățării);
- rigiditatea ritmurilor de învățare, copiii cu ritmuri lente întâmpinând dificultăți în învățare;
- diferențele semnificative existente între profesori și chiar școli în ceea ce privește nivelul exigențelor cognitive manifestate față de elevi;
- abordările educative de tip exclusiv frontal care acordă prioritate clasei sau obiectivelor generale ale predării, dar nu acordă importanță particularităților psihologice ale elevilor, care individualizează actul perceperii și predării informațiilor;
- mărimea clasei de elevi: numărul mare de elevi frânează obținerea participării elevilor la procesul predării;
- eterogenitatea clasei de elevi din punctul de vedere al vârstei înfrânează elevii cu aptitudini sau ritmuri intelectuale superioare în dezvoltarea lor intelectuală.

Factorii familiali favorizează/defavorizează copilul prin climatul din familie, relațiile dintre părinți, relațiile copilului care învață cu ceilalți membrii ai familiei, atitudinea acestora față de activitatea lui, dar și față de problemele lui personale, stilul de educație și situațiile și evenimentele ce se ivesc în familie. La aceștia se adaugă starea de alertă și hiperprotecție din partea unuia sau altuia dintre părinți, precum și situații când apar de genul îmbolnăviri sau decese care produc frământări de durată în familia copilului. Factorii sociali atrag atenția asupra rolului contextului social în care se face educația, respectiv asupra valorii și importanței pe care statul și diferite alte instituții o acordă învățământului în ceea ce privește integrarea, succesul profesional și social al elevilor.

BIBLIOGRAFIE

- Gherguț Alois, *Sinteze de psihopedagogie specială*, Ed. Polirom, 2005
Golu Mihai, *Bazele psihologiei generale*, , Ed. A 2-a Ed.Universitară București, 2005
Lăzărescu Mircea, Nireștean Aurel, *Tulburările de personalitate*, Ed. Polirom, 2007
Paunescu C, Mușu I., *Psihopedagogie specială integrată -Handicap mintal. Handicap de intelect*, Ed. ProHumanitate, Sibiu, 1997.

EDUCAȚIA INTEGRATĂ

Prof. Teianu Ioana
Colegiul Tehnic „Costin D. Nenițescu” Pitești

Alternativă a învățământului special, educația integrată permite acordarea serviciilor de sprijin pentru copii cu posibilități reale de recuperare și reintegrare, care altădată ar fi fost orientați către școala specială. Pentru a realiza integrarea copiilor cu CES, trebuie să acționăm asupra diferitelor nivele de dezvoltare a personalității lor, și anume: la nivel biologic, la nivel psihic, la nivel social.

Educația incluzivă este o mișcare mondială bazată pe drepturile umane de bază. Diferențierea școlară pe baza apartenenței la o anumită categorie socială sau a nivelului de dezvoltare individuală este nedreaptă și nu justifică excluderea din școala de masă. Școala de masă este cea care asigură mediul, precum și nivelul de calitate cel mai propice învățământului și însușirii aptitudinilor sociale și cognitive.

Educația integrată va permite copiilor cu CES să trăiască alături de ceilalți copii, să desfășoare activități comune, dobândind abilități în vederea adaptării, integrării și devenirii lor ca și ceilalți.

Altfel spus, cerințele educative speciale solicită abordarea actului educațional de pe poziția capacității elevului deficient sau aflat în dificultate de a înțelege și valorifica conținutul învățării, și nu de pe poziția profesorului sau educatorului care desfășoară activitatea instructiv-educativă în condițiile unei clase omogene sau pseudo-omogene de elevi

După definiția dată de UNESCO - *educația incluzivă* este un mod de educație adaptat și individualizat în funcție de nevoile tuturor copiilor în cadrul grupurilor și claselor echivalente ca vârstă, în care se regăsesc copii cu nevoi, capacități și nivele de competență foarte diferite. Educația incluzivă este o mișcare mondială bazată pe drepturile umane de bază. *Conform principiilor drepturilor omului, fiecare copil, indiferent de apartenența sa sau de nivelul de dezvoltare a capacităților sale, are dreptul la o educație de bună calitate, care să conducă în cea mai mare măsură la dezvoltarea capacităților sale cognitive și de integrare socială.* Diferențierea școlară pe baza apartenenței la o anumită categorie socială sau a nivelului de dezvoltare individuală este nedreaptă și nu justifică excluderea din școala de masă. Pentru a ușura integrarea în școlile de masă,

este necesar ca în aceste școli să se asigure o atmosferă mai primitoare și de acceptare. O caracteristică specială a acestor copii „în pericol de excludere” o constituie faptul că posibilitățile lor nu sunt în concordanță cu nivelul obișnuit al așteptărilor față de copii. Ei nu se adaptează cu ușurință și nu pot obține succese în cadrul sistemului educațional tradițional. Deficitul cognitiv apărut în urma educației necorespunzătoare este totuși reversibil și poate fi compensat chiar și în cazul unor tulburări organice, cu condiția ca potențialul copilului să fie activat în mod corespunzător. Toate aceste corecturi se pot realiza în cadrul școlii de masă și al familiei, cu ajutorul programelor de dezvoltare cognitivă. Recunoscând faptul că orice proces de readaptare a unei persoane cu cerințe educative speciale ar trebui să țină cont de măsurile care favorizează autonomia sa personală și asigură independența sa economică și integrarea sa socială, cea mai completă posibil, trebuie incluse și dezvoltate programe de readaptare, măsuri individuale și colective care să favorizeze independența personală, care să-i permită să ducă o viață cât mai normală și completă posibil, ceea ce include dreptul de a fi diferit. O readaptare totală presupune un ansamblu de măsuri fundamentale și complementare, dispoziții, servicii de facilitare care ar putea garanta accesibilitatea la confortul fizic și psihologic.

Școala trebuie să aibă în vedere transformarea elevului într-o persoană capabilă să-și creeze propriile procese și strategii de raționament utile pentru rezolvarea problemelor reale și apropiate.

Adaptarea curriculum-ului la nivelul clasei reprezintă una dintre soluțiile propuse de către factorii abilitați. O calitate esențială a curriculum-ului școlar actual este aceea că vizează un grad mare de flexibilitate, astfel încât să permită fiecărui copil să avanseze în ritmul său și să fie tratat în funcție de capacitățile sale de învățare. Pentru aceasta este nevoie ca formularea obiectivelor, stabilirea conținuturilor instruirii, modalitățile de transmitere a informațiilor în clasă și evaluarea elevilor să se facă diferențiat.

Adaptarea curriculum-ului realizat de cadrul didactic la clasă pentru predarea, învățarea, evaluarea diferențiată se poate realiza prin: *adaptarea conținuturilor*, având în vedere atât aspectul cantitativ și calitativ, planurile și programele școlare fiind adaptate la potențialul de învățare al elevului prin extindere, selectarea obiectivelor și derularea unor programe de recuperare și remediere școlară; *adaptarea proceselor didactice* în funcție de mărimea și gradul de dificultate al sarcinii, metodele de predare (metode de învățare prin cooperare, metode active-participative, jocul didactic), materialul didactic (intuitiv), timpul de lucru alocat, nivelul de sprijin (suplimentar prin cadre didactice de sprijin); *adaptarea mediului de învățare* fizic, psihologic și social; *adaptarea procesului de evaluare*, având ca țintă dezvoltarea unor capacități individuale exprimate prin proiecte și produse scrise, orale, vizuale sau kinestezice.

Diferențierea curriculară necesită astfel selecționarea sarcinilor de învățare după criteriul maturității intelectuale, ritmul de lucru și nu după criteriul vârstei cronologice. Toți elevii care participă la procesul de educație trebuie să beneficieze de o diferențiere educațională pentru că: au abilități diferite, au interese diferite, au experiențe anterioare de învățare diferite, provin din medii sociale diferite, au diferite comportamente afective (timiditate, emotivitate) au potențial individual de învățare, învață în ritmuri diferite, au stiluri de învățare diferite.

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 *expozitive*, (povestirea, expunerea, explicația, descrierea) respectând anumite cerințe: folosirea unui limbaj adecvat, corespunzător nivelului comunicării verbale; prezentarea să fie clară, precisă, concisă; sistematizarea ideilor; recurgerea la procedee și materiale intuitive; antrenarea elevilor 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.

Principii implicite pe care se bazează includerea corespunzătoare a elevilor cu nevoi educaționale speciale în învățământul de masă:

- elevii cu nevoi educaționale speciale au același drepturi la o educație de calitate ca orice alt elev;
- sprijinul de care are nevoie o persoană trebuie să fie evaluat în mod corect și cu înțelegere; prin legătura stabilită cu școala unde a învățat anterior elevul se pot obține informații pe baza cărora se poate planifica sprijinul ce trebuie acordat elevului;
- trebuie luat în considerare punctul de vedere al elevilor și al părinților acestora;
- sprijinul oferit este un drept al persoanei care îl primește;
- sprijinul acordat trebuie revizuit periodic pentru a evalua impactul, progresul obținut de elev și punctul de vedere al elevului, părinților și profesorilor acestuia;
- se oferă sprijin profesorilor pentru elaborarea unor strategii corespunzătoare de predare și învățare, în funcție de cele mai bune practici;
- fiecare elev, inclusiv acela cu nevoi educaționale speciale, este diferit;
- conceptele de “normalitate” și “deficiență” duc la separare;
- toți elevii, inclusiv cei cu nevoi educaționale speciale, trebuie să își însușească abilitățile sociale generale care îi ajută atât să-și dezvolte personalitatea cât și să obțină un loc de muncă;
- un curriculum inclusiv oferă niveluri diferite de abilități;
- obținerea unor competențe profesionale în conformitate cu standardele se poate realiza treptat;
- un nivel de calificare se poate obține în orice interval de timp;

Integrarea copiilor cu CES se poate realiza nu numai prin activități educative școlare, ci și prin activități extracurriculare. Este necesară o riguroasă planificare, organizare și desfășurare a acestor tipuri de activități în relație directă cu posibilitățile reale ale elevilor și pentru a veni în întâmpinarea problemelor pe care elevii respectivi le resimt în raport cu actul educațional.

Activitățile extracurriculare de tipul vizitelor, excursiilor și drumețiilor, permit dezvoltarea relațiilor interpersonale și o mai bună relaționare a copiilor cu societatea, sporirea interesului de cunoaștere a frumuseților naturale și de patrimoniu, formarea și dezvoltarea unor sentimente de prețuire a mediului natural, în vederea adoptării unui comportament ecologic adecvat.

Concursurile cu tematică diferită (sportive, artistice, pe discipline de studiu etc.) dezvoltă la elevii cu CES, spiritul de competiție, de echipă, încrederea în forțele proprii, îi mobilizează la cooperare.

Educația integrată va permite copiilor cu CES să trăiască alături de ceilalți copii, să desfășoare activități comune, dobândind abilități în vederea adaptării, integrării și devenirii lor ca și ceilalți.

Altfel spus, cerințele educative speciale solicită abordarea actului educațional de pe poziția capacității elevului deficient sau aflat în dificultate de a înțelege și valorifica conținutul învățării, și

nu de pe poziția profesorului sau educatorului care desfășoară activitatea instructiv-educativă în condițiile unei clase omogene sau pseudo-omogene de elevi.

BIBLIOGRAFIE

- Ionescu, M., *Educația și dinamica ei*, Editura Tribuna învățământului, București, 1998
Popovici, D., *Învățământul integrat sau incluziv*, Editura Corint, București, 1998,
Verza F., *Introducerea în psihopedagogia specială și asistența socială*, Ed Fundatiei Humanitas, 2002.
Stănică, I., Popa, M., *Psihopedagogie specială*, Editura Pro Humanitas, București, 2001,
Gherguț, A., *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație*, Editura Polirom, Iași, 2006

STRATEGII DIDACTICE PENTRU ELEVII CU NEVOI SPECIALE

Prof. Cozlosche Claudia
Liceul Tehnologic Costești, Județul Argeș

Tendința crescândă de integrare școlară în unitățile obișnuite de învățământ a copiilor cu C.E.S. este bine cunoscută atât în lume, cât și în România.

Educația integrată se referă în esență la integrarea copiilor cu C.E.S. în structurile învățământului de masă care poate oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase a acestor copii și o echilibrare a personalității acestora.

Nevoile speciale ale copiilor cu dificultăți de învățare în mediul școlar

Verbul "a învăța" este cel mai des asociat cu școala. Procesul de învățare începe însă mult mai devreme, chiar din primele clipe ale nașterii. A simți, a se mișca, a se uita, a auzi toate sunt rezultatul învățării. Și acesta este doar începutul.

În faza următoare de dezvoltare, copilul își dă seama că lucrurile văzute și auzite pot fi asociate, se leagă între ele. De exemplu, copilul cunoaște vocea mamei, sunetul clopoțelului etc. Învăță să asocieze experiența tactilă cu senzația vizuală și auditivă. Astfel, de exemplu, apăsarea burții păpușii din plastic și sunetul fluierător devin senzații asociate. Astfel își lărgeste copilul sfera experiențelor, fiind întotdeauna gata pentru perceperea și prelucrarea noilor informații. Relația dintre "dacă" și "atunci" este descoperită cu un interes intensificat. De exemplu: "Dacă încep să plâng, cineva intră și se ocupă de mine"; sau într-o situație mai complexă: "dacă mă ridic sub masă, îmi lovesc capul" ; iar într-o situație și mai complexă: "Dacă alerg pe pat, atunci pot să cad, iar căderea rezultă durere".

Legăturile "dacă - atunci" - deoarece aduc surprize copilului - îl motivează la cunoașterea relațiilor de cauzalitate și la experimentarea individuală. De exemplu "Dacă rostogolesc mingea sub

dulap, ea dispare" . Noile cunoștințe sun integrate în cadrul experiențelor prelucrate anterior și astfel în momentul școlarizării copilului preîntâmpină "minunea" cititului, învățului cu această experiență bogată.

Învățarea este cea mai semnificativă în această perioadă (de la naștere până la momentul școlarizării), reprezentând fundamentul oricărui proces de învățare ulterioară.

După toate acestea ne putem închipui că, prin compromiterea procesului de dezvoltare și maturizare intelectuală, are de suferit, dezvoltarea intelectuală, aceasta fiind deviată pe un alt traiect, iar prin acesta implicit scade eficacitatea performanțelor intelectuale. Așa se explică faptul că tulburările precoc ale dezvoltării copilului radiază în profunzime, deoarece afectează acele structuri de bază (modalitățile fundamentale ale percepției, organizarea, orientarea și focalizarea atenției etc.) care reprezintă condiții esențiale în formarea funcțiilor intelectuale mai complexe. La fel, nu putem pretinde copilului să citească și să scrie fluent, să efectueze diferite calcule până când aceste aptitudini, respectiv aptitudini parțiale, care reprezintă pilonii performanțelor intelectuale, funcționează la un nivel scăzut.

Elevul, a cărui capacitate de învățare este perturbată, necesită o asistență psihopedagogică aparte, specifică.

Cum putem ajuta elevul cu dificultăți de învățare ? În primul rând, cadrul didactic 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?

Identificarea deficiențelor, primul pas important pentru educator

„La unii dintre elevi, deficiențele sunt evidente. Dacă sunt slabi și supraponderali, dacă au vreo deficiență fizică sau incapacitate de control a brațelor, acestea sunt imediat sesizate. Unii copii au mai mult de o deficiență. Majoritatea deficiențelor trebuie identificate încă din primele zile de școală. Trebuie consultată familia și specialiștii care va pot oferi informații utile. Este la fel de important ca profesorii să identifice atât abilitățile cât și dizabilitățile copiilor. Profesorii trebuie să transmită informațiile privind copiii cu deficiențe, mai ales atunci când aceștia se transferă în alte clase. Este posibil ca la unii copii deficiențele să se accentueze odată cu vârsta, sau la alții problemele să apară atunci când sunt mai mari. De aceea, profesorii din ciclul gimnazial trebuie preveniți asupra acestor posibile probleme. Identificarea târzie a deficienței și lipsa unei predări adecvate în primii ani adâncesc dificultățile copiilor.

Ca să le putem identifica trebuie să cunoaștem tipurile de deficiențe posibile în rândul elevilor.

Deficiențe de auz

Alături de „deficiențe de auz” mai sunt utilizați și alți termeni, cum ar fi „hipoacuzie” sau „surditate”. Sunt dese situațiile în care noi presupunem că un copil aude bine, dar de fapt acesta să aibă dificultăți de auz. Copiii nu ne pot spune dacă au sau nu probleme de auz pentru că nu știu ce înseamnă să auzi bine! Unele deficiențe ușoare de auz apar și dispar, datorită expunerii copilului la răceli în zona capului sau infecții repetate ale urechii.

Semne de avertizare

Atenție slabă: dacă un elev nu este atent în clasă, este posibil să nu audă bine ceea ce i se spune sau să perceapă sunetele în mod distorsionat. Din aceste motive, copilul fie percepe greșit ceea ce spune profesorul, fie nu mai face nici un efort să asculte și să fie atent. În cazuri foarte rare un astfel de elev este extrem de atent, făcând eforturi serioase pentru a desluși ce se vorbește.

- Dezvoltarea slabă a vorbirii: o vorbire imatură, neobișnuită sau distorsionată se poate datora pierderii auzului. Sau, dacă un copil vorbește fie prea tare, fie prea încet.
- Elevul răspunde mai bine la sarcinile pe care le primește atunci când profesorul este mai aproape de el, sau răspunde mai bine la sarcinile care presupun un răspuns scris, decât cele care presupun un răspuns oral.
- Elevul întoarce capul pentru a auzi mai bine.
- Din cauza unor probleme de auz, copilul, înainte de a începe să rezolve o sarcină, se uită să vadă ce fac ceilalți colegi sau la profesor, pentru a observa niște indicii.
- Elevul poate să roage colegii sau profesorul să vorbească mai tare.
- Uneori poate da un răspuns greșit la o întrebare sau poate să nu răspundă deloc.
- Copiii care au pierderi de auz preferă să lucreze în grupuri mici, să se așeze în locuri mai liniștite în clasă, sau să stea în primul rând.
- Ca reacție la faptul că nu aude, copilul poate părea timid, retras sau chiar încăpățânat și neascultător.
- Elevul poate avea rețineri în a participa la activități care presupun discuții și conversație, nu râde la glume sau nu înțelege umorul.
- Elevul are tendința de a se izola și de a nu participa la activitățile sociale.
- Elevul este capabil să înțeleagă mai bine mimica, mișcările corpului și informațiile contextuale, și nu limbajul verbal, și de aceea, uneori se ajunge la concluzii greșite – se confundă cu deficientul mintal.
- Elevul se poate plânge frecvent de dureri de urechi, dureri de gât și amigdale.
- Se pot produce secreții ale urechii.

Adaptări la clasă

- Elevul va fi așezat cât mai aproape de profesor (1 nu mai mult de 3 metri);
- Profesorul va sta pe cât de mult posibil cu fața către elev; nu-și va acoperi fața cu cartea, atunci când citește și nu va vorbi când este întors cu spatele;
- Lumina nu trebuie să vină din spatele profesorului pentru că fața îi va rămâne în umbră. Lumina trebuie să fie cât mai bună pentru ca fața, mâinile și buzele profesorului să fie cât mai vizibile;
- Pentru unii copii este un avantaj dacă văd și profesorul și colegii în același timp. Urmărind răspunsurile date de ceilalți colegi, pot să învețe mai bine. De aceea mobilierul poate fi aranjat în așa fel încât copilul să stea cu fața către ceilalți elevi și profesor.

Sugestii privind predarea-învățarea pentru elevii cu pierderi de auz

- Dacă elevului i se recomandă aparat auditiv, verificați dacă acesta îl poartă, dacă este pornit și dacă are baterii bune;
- Vorbiți clar și tare, fără a exagera și țipa;
- Folosiți cuvinte și propoziții simple, combinate cu gesturi sau imagini pentru a ajuta copilul să înțeleagă ceea ce doriți să spuneți. Profesorul trebuie să îmbine limbajul vorbit cu gesturile, să folosească imagini, planșe, panouri.
- Puneți elevul să lucreze împreună cu un elev care aude. Acesta îl poate ajuta.
- Încurajați elevul să observe și să asculte ce spun ceilalți colegi atunci când răspund la întrebări.
- Verificați împreună cu el dacă a înțeles ceea ce trebuie să facă.
- Pentru elevii cu deficiențe de auz este mai greu să accepte să lucreze în grup, deoarece sunt mulți cei care vorbesc și pentru că se vorbește mult. Profesorul se poate folosi de aceste momente de lucru în grup pentru a discuta numai cu acest elev.

- De obicei, elevul nu vorbește foarte clar. Aveți răbdare să ascultați ce vrea să vă spună. Ajutați-l să folosească cuvintele corect, laudându-l pentru fiecare efort și reușită.

Deficiențe de vedere

Pentru a descrie diversele grade și tipuri de deficiențe de vedere se folosesc mai mulți termeni cum ar fi: vedere slabă, pierdere parțială de vedere (ambliopie) și pierdere totală de vedere (orbire sau cecitate). Multe din problemele de vedere ale copiilor se pot corecta ușor cu ochelari de vedere, dacă problema este identificată corect. Altele, însă, pot fi probleme mai serioase. Unele dintre semnele de avertizare pot fi sesizate ușor, în timp ce altele pot trece neobservate.

Semne de avertizare

* Indicatori de natură fizică: ochi roșii, coji pe pleoape între gene, urcioare repetate, pleoape umflate, ochi umezi sau care curg, strabism, privire încrucișată, ochi de dimensiuni diferite, pleoape lăsate, ochi cu aspect obosit.

* Elevul se freacă frecvent la ochi sau atunci când are de făcut ceva care-i solicita mai mult ochii.

* Elevul acoperă sau închide un ochi dacă simte că nu vede bine cu acel ochi sau ridică sau înclină capul înainte.

* Mimica specială: clipește foarte des, strânge ochii, se încruntă sau are o mimică distorsionată atunci când citește sau când privește ceva cu atenție.

* Nu are capacitatea de a localiza și de a ridica un obiect de dimensiuni mici.

* Sensibilitate la sau dificultate în funcție de lumină: elevul clipește foarte des sau tinde să închidă ochii când lumina este mai puternică. Este posibil să vadă cu dificultate când lumina este slabă, sau să nu vadă deloc după ce se înserează.

* Dificultate în a citi și a lucra cu obiecte: aduce cartea sau obiectele foarte aproape de ochi, dar se descurcă foarte bine dacă i se dau instrucțiuni verbale.

* Dificultate în a lucra în scris: când scrie nu poate respecta rândul sau scrie între spații.

* Probleme legate de faptul că nu vede la distanță pot conduce la evitarea spațiului de joacă sau la evitarea oricăror activități care presupun mișcare. Un astfel de elev preferă să citească sau să facă orice activități statice.

Adaptări la clasă

- Aflați de la respectivul elev care este locul de unde vede cel mai bine la tablă (ex. în primul rând).
- Lumina nu trebuie să se reflecte pe tablă, iar ceea ce se scrie cu creta trebuie să fie foarte vizibil.
- Dacă elevul este sensibil la lumină, nu-l așezați lângă fereastră. Permiteți-i să poarte o șapcă cu cozoroc pentru a-și proteja ochii de lumină, sau puneți-i la dispoziție un carton pe care să-l folosească ca ecran de protecție atunci când citește sau scrie.
- Luați toate măsurile ca elevul să cunoască bine școala și clasa. Profesorii sau elevii care văd trebuie să-l conducă atunci când se deplasează, stând în spate și ușor în lateral, ținându-l ușor de cot. Elevul va fi avertizat asupra obstacolelor sau treptelor, intrărilor mai înguste, etc.

Sugestii privind predarea-învățarea la elevii cu deficiențe de vedere

- Pe tablă se va scrie mai mare sau se vor utiliza alte mijloace vizuale. Se recomandă folosirea cretei colorate. Permiteți elevului să vină foarte aproape de tablă sau de alte materiale vizuale pentru a vedea mai bine.

- Citiți cu voce tare ceea ce este scris pe tablă.

- Elaborați materiale didactice care pot fi citite cu ușurință, sau se pot mări imagini și materiale prin copiere.

- Li se vor pune la dispoziție caiete cu liniatura mai pronunțată.
- Pentru unii copii sunt foarte utile dispozitivele de mărit scrisul (lupa).
- Încurajați copilul să urmărească rândul folosind un indicator sau cu degetul.
- Copiii care au probleme cu vederea învață deseori folosindu-se de pipăit. De aceea oferiți-le

ocazia să lucreze cu obiecte.

- Pentru a-i ajuta la ceea ce au de făcut este bine să lucreze împreună cu un coleg care vede.
- Pentru încurajare, copilul trebuie lăudat sau răsplătit printr-un gest de mângâiere.
- În timpul orei se vor rosti numele tuturor elevilor pentru ca el să știe cine vorbește.

De un foarte mare ajutor le este calculatorul. Acesta le oferă posibilitatea de a scoate la imprimantă texte cu un scris foarte mare, se pot asculta textele, etc.

Concluzii

Învățarea este cea mai semnificativă perioadă a unui copil (de la naștere până la momentul școlarizării), reprezentând fundamentul oricărui proces de învățare ulterioară.

După toate acestea ne putem închipui că, prin compromiterea procesului de dezvoltare și maturizare intelectuală, are de suferit, dezvoltarea intelectuală, aceasta fiind deviată pe un alt traiect, iar prin acesta implicit scade eficacitatea performanțelor intelectuale. Așa se explică faptul că tulburările precoc de dezvoltării copilului radiază în profunzime, deoarece afectează acele structuri de bază (modalitățile fundamentale ale percepției, organizarea, orientarea și focalizarea atenției etc.) care reprezintă condiții esențiale în formarea funcțiilor intelectuale mai complexe. La fel, nu putem pretinde copilului să citească și să scrie fluent, să efectueze diferite calcule până când aceste aptitudini, respectiv aptitudini parțiale, care reprezintă pilonii performanțelor intelectuale, funcționează la un nivel scăzut.

Integrarea presupune egalitatea de participarea social și egalitatea de șanse în realizarea accesului la educație.

Intervenția recuperatorie trebuie întotdeauna să respecte personalitatea și nivelul de deficiență al copilului.

BIBLIOGRAFIE

Păunescu, C., Mușu I., *Psihopedagogia specială integrată*, Editura Pro Humanitate, București, 1997.

Radu, Ghe., *Psihopedagogia școlarilor cu handicap mintal*, Editura Pro Humanitate, București, 2000.

Verzea, E., Păun, E., *Educația integrată a copiilor cu handicap*, UNICEF, 1998.

VOLUNTARIATUL – O PUNTE ÎNTRE SUFLETE

Prof. Surcel Mihaela-Titiana
Colegiul Tehnic „Costin D. Nenițescu”, Pitești

Rolul educației nonformale este de a le oferi copiilor posibilitatea de a-și dezvolta personalitatea, talentele, abilitățile mentale și fizice. Activitatea de voluntariat presupune interacțiune, spirit civic și organizatoric, curaj, încredere, colaborare, inițiativă, responsabilitate și dinamism și pregătește tinerii pentru viața activă de adult. Participând la acest tip de acțiuni, învață să promoveze într-o formă creativă ideile personale și să lupte pentru realizarea lor.

Modelarea, formarea și educația copilului cer timp și dăruire. În societatea contemporană, eficiența educației depinde de modul în care se pregătește copilul pentru participarea la dezvoltarea de sine și de măsura în care reușește să pună bazele formării personalității copiilor. Școala și dascălii au misiunea de a-i forma pe copii sub aspect psihointelectual, fizic și socio-afectiv, pentru o cât mai ușoară integrare socială. În cadrul nonformal, numeroși factori acționează pozitiv asupra dezvoltării elevilor. Prin voluntariat li se dezvoltă competențele sociale (încredere, solidaritate, toleranță, etc) pentru că devin mai conștienți de ceea ce se întâmplă în jurul lor. Rezultatele pe care le vom obține încurajându-i pe copii să participe la activități de voluntariat vor fi benefice pentru toți. Ei vor căpăta siguranță de sine și vor fi capabili să-și asume responsabilități pentru propria viață, iar societatea va fi mai bună, cu adevărat democratică, deoarece copiii vor manifesta respect față de părerile altora, vor învăța să nu facă discriminări, să fie toleranți. Voluntariatul reunește grupuri de elevi animați de o dorință comună, care participă la activități însușești de dorința de a face bine, pentru ei este o chemare vocațională.

O activitate de suflet o reprezintă activitatea de voluntariat realizată împreună cu un grup de elevi cărora le-am fost dirigintă. De-a lungul celor patru ani, s-au implicat în acțiuni umanitare pline de energie, altruști, dornici să dăruiască zâmbete și bucurie altor copii. Echipa de voluntari a făcut vizite și donații copiilor de la Grădinița Specială „Sf. Elena”, în cadrul parteneriatului “Și eu sunt ca tine”. Sensibilizarea tinerilor față de problemele copiilor cu dizabilități a creat o punte între suflete, prichindeii așteptându-i cu drag pe prietenii lor mai mari. Momentele petrecute împreună pentru pregătirea unor spectacole, programele artistice cu colinde, surprizele din tolba lui Moș Nicolae, joaca cu păpușile sau mașinuțele donate au fost clipe când liceenii au redevenit copiii și au simțit că gesturile mici pot să-i facă fericiți pe cei mai puțin norocoși decât ei. Mi-au mărturisit că bucuria din ochii celor mici, căldura mânuței, sinceritatea îmbrățișării, un „Mulțumesc!” rostit din inimă sunt amintiri de neprețuit. Fiecare a devenit, într-un fel, fratele mai mare al unui copil. În timpul activităților ludice au înțeles ce înseamnă problemele pe care le au acești copii și au dat dovadă de compasiune, de răbdare și înțelegere, de grijă nemăsurată și de dragoste pentru cei mici. An de an interesul lor a crescut și entuziasmul cu care alegeau jucăriile pentru a le dăruia, zâmbetele cu care împachetau dulciurile, mi-au dovedit că vor fi niște adulți atenți, altruști. Poate pentru o parte dintre liceeni, aceste vizite au constituit baza de documentare pentru o viitoare carieră, pentru profesia de asistent social sau pedagog. Ei au avut prilejul de a se descoperi și au putut explora o lume deosebită, mai sensibilă, care cere dăruire, iar mie, ca profesor-diriginte, de a-i cunoaște mai bine și de a le aprecia calitățile.

Experiența vizitelor la Grădinița Specială „Sf. Elena” mi-a oferit ocazia de a-i forma pe elevii mei ca oameni, liceenii învățând „pe viu”, ce înseamnă să garantezi tuturor copiilor, pe baza principiilor de demnitate, respect, egalitate, drepturile fundamentale de protecție, dezvoltare și participare, indiferent de cetățenie, naționalitate, rasă, etnie, limbă, orientare religioasă. În toate acțiunile care îi privesc pe copiii cu cerințe educaționale speciale trebuie respectate principiile fundamentale ale nediscriminării, tratându-i pe toți în mod egal, indiferent de originea socială, dificultățile de formare și dezvoltare, ținând cont doar de interesul superior al copilului. Comunitatea din care fac parte acești copii deosebiți are datoria de a se implica în sprijinirea familiei, căreia îi revine cea mai mare parte din responsabilitatea creșterii și educării copiilor. Alături de ceilalți profesioniști din instituțiile publice, noi toți avem menirea de a le forma elevilor capacitățile intelectuale și de a le cultiva sensibilitatea față de problematica umană, față de valorile moral-civice.

Să nu uităm o clipă că fiecare suflet de copil este sensibil la iubire, pentru a putea răspunde acelor care întreabă:

„Surâsul strălucind pe buzele micuțului copil care doarme,
cine-ar putea să spună de unde vine?

--Eu. Mi s-a povestit că o palidă rază tânără
emanată de luna nouă,
a atins marginea unui nour destrămat al toamnei
și că acolo, în visul unei dimineți umede de rouă,
un zâmbet a luat naștere-
zâmbetul ce strălucește pe buzele pruncului
când doarme.”

(Rabindranath Tagore)

BIBLIOGRAFIE:

Asociația VOLUM, *Ghid pentru măsurarea efectelor și impactului voluntariatului asupra organizației gazdă*, 2016.

INTEGRAREA COPIILOR CU CERINȚE EDUCATIONALE SPECIALE

**Prof. Cozlosche Claudia,
Liceul Tehnologic Costești - Argeș**

Terapia ocupațională este un tratament ce se concentrează în a ajuta oamenii pentru a dobândi independența în toate zonele de activitate pe care le desfășoară. Terapia ocupațională oferă copiilor metode variate, activități plăcute, distractive, pentru a îmbogăți deprinderile cognitive, fizice și motorii și pentru a spori încrederea în sine. Cu ajutorul terapiei ocupaționale, un copil cu probleme în dezvoltare va învăța să interacționeze cu membrii familiei și să dezvolte relații sociale cu alți copii și parteneri de joc.

Terapia ocupațională (TO) folosește activități și metode specifice pentru a dezvolta, ameliora sau reface capacitatea de a desfășura activitățile necesare vieții individului, de a compensa disfuncții și de a diminua deficiențele fizice. (American Occupational Therapy Association, 2008).

Ideea de terapie ocupațională a apărut în 1892 datorită doctorului Adolf Meyer, un emigrant elvețian care a lucrat în psihiatrie în Statele Unite. A observat că “folosirea adecvată a timpului pentru desfășurarea unei activități utile și satisfăcătoare s-a dovedit a fi o problemă fundamentală în tratamentul oricărui pacient neuropsihiatric”. (Meyer 1922). Din acel moment, terapia ocupațională s-a dezvoltat într-un mod ușor diferit peste tot în lume. Termenul “terapie ocupațională” a apărut la începutul secolului XX, iar primele școli în Europa unde a fost studiat acest concept a apărut în jurul anului 1940.

Terapia ocupațională se adresează următoarelor situații:

- copii cu probleme senzoriale
- copii cu probleme de învățare
- copii cu autism
- copii cu tulburări de dezvoltare
- copii cu tulburări mentale sau de comportament
- copii cu probleme fizice și motrice
- copii cu boli cronice

Scopul primordial este cel medical (de promovare a sănătății și stării de bine) și apoi cel economic-social, urmărindu-se efectul terapeutic prin muncă, prin activitate. În acest sens, terapia ocupațională stimulează încrederea în sine a bolnavilor și dezvoltarea firească a personalității; organizează un program de mișcări dirijate în condiții de lucru; constată capacitățile și înclinațiile restante ale bolnavului; corelează recuperarea medicală cu cea profesională, realizează reinserția cât mai rapid cu putință în viața socială, economică și profesională.

Terapeutul poate lucra și pentru dezvoltarea coordonării motrice fine, cât și a coordonării dintre mână și ochi cum ar fi implicarea în jocurile de aruncat la țintă fixă, jocul cu mingea, scrisul.

Terapia ocupațională este necesară atunci când este afectată performanța în mai multe domenii:

- Abilități de motricitate fină: mișcarea și dexteritatea mușchilor mici din mâini și degete.
- Abilități de motricitate grosieră: mișcarea mușchilor mari din brațe și picioare.
- Abilități vizio-motrice: deplasarea unui copil pe baza percepției informațiilor vizuale.

- Abilitați oral-motorii: mișcarea mușchilor din gura, buze, limba și maxilar, incluzând suptul, muscatul, mestecatul și linsul.
- Abilitați de auto-îngrijire: îmbrăcat, hrănit și mersul la toaleta.
- Integrare senzorială: abilitatea de a primi, sorta și răspunde la informațiile primite din mediu.
- Abilitați de planificare motorie: abilitatea de a planifica, implementa și împărți secvențele sarcinilor motorii.

Capacitatea de a acționa reprezintă ceva de care avem nevoie în fiecare zi, în aproape fiecare moment din viața noastră. Nu contează dacă ne dorim să facem o cafea sau ne dorim să avem succes în carieră, întotdeauna vom avea nevoie de abilitatea de:

- ✓ a planifica o activitate;
- ✓ a începe activitatea respectivă;
- ✓ a desfășura activitatea într-un mod satisfăcător;
- ✓ a finaliza activitatea cu succes (sau cel puțin să fii capabil să faci față unui rezultat negativ și să înveți din el).

Abilitatea de a trai independent este un scop comun pentru terapia ocupațională și tratamentul medical (în general) pentru că include abilitatea de a acționa neasistat.

Pentru a atinge o calitate a vieții satisfăcătoare, oamenii au nevoie să fie capabili să acționeze, cu toții având nevoie de anumite abilități. Terapia ocupațională se focalizează pe următoarele:

- ✓ încredere în sine;
- ✓ stima de sine;
- ✓ abilitatea de a lua decizii;
- ✓ responsabilitate pentru propria persoană;
- ✓ conștientizarea realității;
- ✓ putere de concentrare, atenție, perseverență;
- ✓ toleranța la frustrare;
- ✓ gestionare a fricii, tensiunii și agresivității;
- ✓ exprimare a emoțiilor;
- ✓ conștientizare corporală;
- ✓ comunicare și abilități sociale;
- ✓ potențial și energie;
- ✓ motivația

Recuperarea prin terapie ocupațională îmbracă mai multe forme: terapia educațională, ludoterapia și ergoterapia.

Terapia educațională este o formă de terapie utilizată pentru a ajuta indivizii care prezintă diferențe la nivel de învățare sau persoanele cu anumite dizabilități. Această formă de terapie oferă o gamă largă de intervenții intensive care sunt create pentru a remedia problemele de învățare. Aceste intervenții sunt individualizate și unice pentru fiecare persoană.

Acest tip de terapie ajută persoanele cu dizabilități să-și consolideze capacitatea de a învăța, prin implicarea în activități care le dezvoltă capacitatea de procesare, concentrarea și abilitățile de memorare. Utilizând o varietate de metode și materiale de învățare, aceasta terapie permite membrilor participanți la programe, dobândirea anumitor competente.

Pentru că fiecare persoană învață diferit și procesează informația într-o manieră unică, informația este preluată prin intermediul celor cinci simțuri. Unele persoane învață mai bine privind (învățare vizuală) în timp ce alții învață mai bine auzind anumite informații (învățare auditivă). O

alta metoda practicata, care pentru unii se dovedeste foarte eficienta este invatarea tactila, un stil de invatare care are loc atunci cand individul desfasoara o activitate fizica, mai degraba decat atunci cand asculta o prelegere sau cand vizioneaza o demonstratie.

Ludoterapia contribuie la depistarea si patrunderea in intimitatea complexa a Eu-lui copilului cu dizabilitati, a mecanismelor motivationale si a resurselor afective in stabilirea relatiilor cu ceilalti, la antrenarea in activitate si la formarea sistemului atitudinal, ceea ce faciliteaza dezvoltarea personalitatii. Ca atare, psihoterapia prin joc contribuie la refacerea psihofizica a subiectului si la facilitarea diverselor modalitati compensatorii, ducand in final la recuperare.

Jocul conceput ca invatare si terapie se inscrie in noua tendinta de evolutie a metodelor de predare-invatare, care urmaresc sa transforme rolul profesorului-terapeut si sa acorde noi posibilitati copilului deficient mintal. Jocul-invatare si terapia incepe sa ocupe un loc din ce in ce mai bine definit in categoria metodelor, tehnicilor care dezvoltă capacitatea de observare, de analizare si de operare cu operatori logici, intr-un cuvânt, care dezvoltă abilitati de invatare si dezvoltare.

Ergoterapia sau activitatile de tip lucrativ sunt un mijloc de exprimare, permitand persoanei sa creeze in realitate ceea ce a vazut, trait sau imaginat. Activitatile ergoterapeutice implica gandire, planificare, presupunere si alegere, pentru ca la finalul activitatii, individul sa fie mandru ca a creat o jucarie, un panou decorativ sau un obiect util. Acest lucru ii da un sentiment revigorant si ii confera un simt al realizarii si increderii in sine.

Activitatile ergoterapeutice cu ajutorul uneltelor ajuta la dezvoltarea membrilor superioare si contribuie la progresul capacitatilor de coordonare. In general, prin activitatile de ergoterapie se obtine progresul si nu regresul personalitatii umane, fie ea cu handicap sau nu.

Obiectivele pentru activitatile de ergoterapie sunt:

- dezvoltarea deprinderilor manuale;
- dezvoltarea respectului fata de rezultatele muncii lor;
- consolidarea deprinderilor tehnice (ex. taiat, lipit, indoit, bobinat, inşurubat si formarea unor noi deprinderi – împletitul, îmbinarea);
- consolidarea abilitatilor de a finaliza lucrul inceput si disciplina pastrarii materialelor in ordine;
- educarea rabdarii, respectarii regulilor, cooperarea cu alte persoane in vederea realizarii unor lucrari de grup;
- familiarizarea persoanelor cu dizabilitati cu diferite materiale, pe care incep sa le analizeze in timp ce le folosesc: forma, marime, culoare, consistenta.

Activitatile ergoterapeutice pun accentul pe reeducarea gestualitatii, a indemanarii, invatarea unor deprinderi noi si utile, dezvoltarea expresivitatii, readaptarea/adaptarea la efort. Activitati ca desenul, pictura, modelajul sunt foarte importante in dezvoltarea proceselor gandirii, pentru o mai buna coordonare oculara si manuala, pentru dezvoltarea motricitatii fine.

Ce face profesorul/terapeutul ocupational pentru copii cu CES ?

Terapia ocupationala pentru copii cu CES este determinata de nevoile individuale ale copilului (nu reuseste sa se imbrace singur, de pilda), aptitudinile si talentele sale (picteaza foarte frumos, ii place sa asculte muzica etc.) si nevoile familiei (familia isi doreste ca acel copil sa-si cumpere singur de la magazin un corn). Serviciile de terapie ocupationala ajuta copii cu autism sa isi intareasca punctele forte si reduce dificultatile in activitatile zilnice. Deoarece tulburarea de spectru autist se manifesta diferit la fiecare copil, terapeutii isi concentreaza atentia pe domeniile cheie de dezvoltare in care copilul are nevoie de ajutor. Terapeutul trebuie sa imbunatateasca

abilitățile copilului de a face față ocupațiilor zilnice (joaca, îngrijire de sine, participare socială, abilități motorii, precum și orice altă activitate sau sarcină pe care copilul o dorește), sprijinind totodată și familia copilului. Activitățile de terapie pot include:

- Activități de îngrijire personală (mâncat, spălat pe dinți/corp/mâini/față, îmbrăcat/dezbrăcat, pieptănat, mers la toaletă);
- Îngrijirea casei (strâns jucăriile după un joc, organizat jocurile sau chiar mici sarcini casnice pentru copiii de 5-6 ani: să-și pună farfuria în chiuveta după ce mănâncă, să arunce sacul cu gunoi la gheana, să ștergă praful de pe televizor, să-și pună hainele murdare în coșul cu rufe etc.);
- Funcționarea în comunitate (să meargă pe trotuar; să traverseze pe la trecerea de pietoni după ce se asigură sau când semaforul arată verde pentru pietoni; să meargă cu mijloacele de transport în comun; să inițieze conversații cu copiii din parc; să-și cumpere apa/corn de la magazin; să pună întrebări pentru a ajunge într-un anumit loc – de exemplu, să întrebe paznicul din parc unde este locul de joacă pentru copii etc.);
- Activități recreative (aici, deseori, ne folosim de punctele forte ale copilului pentru a dezvolta abilități care l-ar putea ajuta, pe viitor, să aibă o meserie din care să câștige bani; de exemplu, dacă observăm ca acel copil are aptitudini pentru pictura/desen, îi dezvoltăm aceste abilități până în punctul în care ele se finalizează cu un produs care ar putea fi comercializat – un tablou vândut la târguri sau în cadrul unei expoziții). Rolul terapeutului ocupațional în activitățile zilnice ale copilului Copiii cu vârsta cuprinsă între 1 și 6 ani sunt implicați într-o serie de ocupații zilnice pentru a se dezvolta și a participa în viața de familie. Cu ajutorul membrilor familiei, copiii mici își formează și își dezvoltă autonomia personală (să mănânce, să bea, să meargă la toaleta etc.), explorează mediul înconjurător și își dezvoltă personalitatea și stima de sine. Recomandare: La copiii cu autism prezintă o deosebită importanță activitățile de creștere și îngrijire a animalelor: câini, pisici, hamsteri, pești etc. Îngrijirea unui animal, prin atașamentul care se creează între copil și animal, poate contribui la deschiderea către lume a acestor copii și la dobândirea de abilități de îngrijire personală (a hrăni pe cineva, a spăla, a pieptăna, a te juca).

Abilitățile copiilor cu CES de a-și îndeplini sarcinile zilnice pot fi îmbunătățite prin terapie ocupațională urmărind în activitatea școlară obiectivele din planul de intervenție personalizat/PIP.

În urma unor studii, cercetătorii de la Thomas Jefferson University au constatat ca prin terapie ocupațională bazată pe integrarea senzorială s-au obținut cele mai bune rezultate de la copii care suferă de autism și alte tulburări de dezvoltare. Acest tip de terapie este fundamentată pe premisa ca dificultatea în interpretarea informațiilor senzoriale afectează capacitatea unei persoane de a participa la activitățile zilnice (inclusiv cele de autoîngrijire) dar și la cele de joc.

Senzațiile tipice sunt percepute adesea ca factori distractori sau chiar de stres pentru copiii cu autism. Unii copii vor țipa și își vor acoperi urechile atunci când vor auzi zgomote puternice sau vor refuza să poarte haine cu materiale de anumite texturi, de exemplu, ca urmare a faptului că aceștia nu pot procesa în mod corect informațiile pe care le primesc prin intermediul simțurilor. Atunci când procesarea senzațiilor este îmbunătățită la copii cu autism se vor îmbunătăți și abilitățile lor de a-și îndeplini sarcinile zilnice.

Perioada de intervenție prin terapie comportamentală care nu include integrare senzorială necesară pentru obținerea de rezultate pozitive poate include între 25 și 40 de ore pe săptămână timp de până la 2 ani. Prin introducerea strategiilor de integrare senzorială în acest tip de terapie dar și

tipuri specifice de modele ludice vor fi suficiente trei ore pe săptămână, timp de 10 săptămâni pentru ca schimbările comportamentale benefice să apară. De exemplu, în cazul unui copil cu autism care nu tolerează dușul și are un comportament inadecvat pe parcursul dușului, se va interveni atât comportamental prin oferirea de recompense pentru creșterea progresivă a timpului petrecut la duș dar se va analiza și dacă există factori senzoriali care pot perturba aceasta activitate. Terapeutul va evalua capacitatea senzorială a copilului de a tolera apa și modul în care acesta suporta tactil sau auditiv apa de la duș și va folosi informațiile obținute pentru a crea activități specifice (inclusiv ludice) care să gestioneze aceste dificultăți. Astfel, pe lângă modelarea comportamentului se va interveni și în direcția controlului senzorial.

Totuși sunt necesare noi studii care vor include o perioadă mai îndelungată de analiză pentru a se determina dacă toate aceste modificări de comportament rezultate în urma terapiei ocupaționale bazate pe integrarea senzorială pot fi menținute în timp, fără intervenții suplimentare.

BIBLIOGRAFIE

Centers for Disease, *Control Autism information center: Frequently asked questions prevalence.*, 2010.

Christner, R.W., Forrest, K, Morley, J., & Weinstein, E. *Taking cognitive behavior therapy to school*, 2007.

Manual de bune practici pentru părinți cu copii diagnosticați cu tulburare de deficit de atenție și hiperactivitate – material tradus de Viorica Alexandru, Editura Corint

EDUCAȚIA PENTRU DIVERSITATE

Prof. Marinescu Elena
Liceul Tehnologic “Dimitrie Dima” Pitești

Educația pentru diversitate este echivalenta educației pentru toți și reprezintă toleranța maximă privind diferențele fizice, socio-culturale, lingvistice și psihologice existente între copii/elevi, misiunea fiind aceea de a le oferi tuturor posibilitatea de a învăța în funcție de ritmul, capacitățile și nevoile proprii și de a se exprima conform trăsăturilor individuale de personalitate.

Ideea care animă acest tip de școală este aceea că finalitatea fundamentală a sistemului național de învățământ constă în formarea cetățenilor care sunt membri ai aceleiași matrice sociale și care împărtășesc valori comune.

Prin urmare, școala reprezintă numai un segment al sistemului social, iar schimbările din cadrul ei nu pot avea succes în absența unor schimbări dirijate la nivelul celorlalte segmente. Acest fapt impune gândirea unor structuri care să îmbine flexibil și eficient demersurile din toate domeniile, proces care implică formarea unei atitudini pozitive față de integrare într-o perspectivă cât mai apropiată, față de incluziune. Această atitudine manifestată la nivelul întregii societăți

trebuie să respecte principiul normalizării, adică asigurarea accesului, pentru toate categoriile de persoane, la tiparele existențiale și la condițiile de viață cotidiană, cât mai apropiate de normele considerate firești pentru o viață obișnuită.

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

- ✓ asigurarea posibilităților participării la educație a tuturor copiilor, indiferent de cât de diferiți sunt ei și cât se abat, prin modelul personal de dezvoltare, de la ceea ce societatea a denumit normal;
- ✓ calitatea educației se referă atât la identificarea acelor dimensiuni ale procesului didactic, ale conținuturilor învățării, cât și la calități ale agenților educaționali, care să sprijine învățarea tuturor categoriilor de elevi, să asigure succesul, să facă sistemul deschis, flexibil, eficient și efectiv.

Fiecare școală care dorește să fie deschisă și flexibilă, prin aplicarea principiilor incluziunii, trebuie să demonstreze, prin managementul pe care îl propune înțelegerea reală și recunoașterea incluziunii ca o parte a politicilor de egalizare a șanselor elevilor cu cerințe speciale (CES), și nu ca o simplă plasare a copiilor împreună.

Promovarea educației incluzive/integrate în școlile din sistemul de învățământ de masă trebuie să aibă la baza următoarele principii:

- toți elevii au dreptul să participe la toate activitățile incluse în programa școlilor obișnuite ;
- în timpul programului școlar, personalul didactic și de specialitate se va implica direct în susținerea pe toate căile a integrării maxime a elevilor cu cerințe educaționale speciale ;
- școala va trebui, printr-o serie de schimbări radicale în domeniul curriculumului, să vină în întâmpinarea tuturor cerințelor educaționale ale elevilor, fără a leza demnitatea și personalitatea acestora ;

Aplicarea acestor principii în practica școlii pentru diversitate presupune, din partea personalului didactic și de specialitate, următoarele calități:

- să aibă responsabilitatea recunoașterii nivelului de competență profesională și dorința de perfecționare a capacităților de lucru în condițiile educației integrate și ale școlii incluzive;
- să manifeste o atitudine critică și constructivă, prin propuneri concrete și realiste, în sprijinul includerii copiilor cu cerințe educative speciale în clasele unde își desfășoară activitatea;
- să trateze elevii cu demnitate și respect și să dea dovadă de considerație față de situația particulară în care se află copiii cu cerințe educative speciale;
- să aibă convingerea că educația integrată și școala incluzivă presupun cu necesitate activitatea în echipe de specialiști (profesori, educatori, profesori de sprijin, consilieri școlari, asistenți sociali, psihopedagogi specializați în activități cu diferite categorii de copii cu cerințe speciale).

Alternativă a învățământului special, educația integrată permite acordarea serviciilor de sprijin pentru copii cu posibilități reale de recuperare și reintegrare, care altădată ar fi fost orientați către școala specială. Pentru a realiza integrarea copiilor cu CES, trebuie să acționăm asupra

diferitelor nivele de dezvoltare a personalității lor, și anume: la nivel biologic, la nivel psihic, la nivel social.

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

- informarea și sensibilizarea comunității locale cu privire la posibilitatea recuperării, educației chiar și pentru copiii ce au abandonat școala;
- schimbarea mentalității și atitudinii opiniei publice față de copiii cu nevoi speciale;
- dezvoltarea unei rețele de cooperare în domeniul educației, implicată în procesul de integrare (ex.: poliția, serviciile sociale, spitale, etc.);
- implicarea părinților copiilor din clasă în vederea reacționării mai rapide la probleme și acordarea sprijinului suplimentar copiilor cu nevoi speciale;
- implicarea comunității în sprijinul acordat copiilor cu nevoi speciale;

Integrarea școlară a copiilor cu cerințe speciale în învățământul de masă presupune: educarea copiilor cu cerințe speciale în școli obișnuite, alături de copiii normali;

- asigurarea serviciilor de specialitate (recuperare, terapie educațională, consiliere școlară, asistență medicală și socială etc.) în școala respectivă;
- acordarea sprijinului necesar personalului didactic și managerilor școlii în procesul de proiectare și aplicare a programelor de integrare;
- să permită accesul efectiv al copiilor cu cerințe speciale la programul și resursele școlii obișnuite (biblioteca, terenuri de sport etc);
- încurajarea relațiilor de prietenie și comunicarea între toți copiii din clasă/școală;
- să țină cont de problemele și părerile părinților, încurajându-i să se implice în viața școlii;
- asigurarea de programe de sprijin individualizate (curriculum adaptat) pentru copiii cu cerințe speciale;

Copiii cu C.E.S. au nevoie de un curriculum planificat diferențiat, de programe de terapie lingvistică, de tratament logopedic specializat, de programe specifice de predare-învățare și evaluare specializate, adaptate abilităților lor de citire, scriere, calcul, de programe terapeutice pentru tulburări motorii.

Stilul de predare trebuie să fie cât mai apropiat de stilul de învățare pentru ca un volum mai mare de informații să fie acumulat în aceeași perioadă de timp. Acest lucru este posibil dacă este cunoscut stilul de învățare al copilului, dacă este făcută o evaluare eficientă care ne permite să știm cum învață copilul, dar și ce și cum este necesar să fie învățat.

Abordarea incluzivă susține că școlile au responsabilitatea de a-i ajuta pe elevi să depășească barierele din calea învățării și că cei mai buni profesori sunt aceia care au abilitățile necesare pentru a-i ajuta pe elevi să reușească acest lucru. Pentru aceasta școala trebuie să dispună de strategii funcționale pentru a aborda măsuri practice care să faciliteze îndepărtarea barierelor cu care se confruntă elevii în calea participării lor la educație.

BIBLIOGRAFIE

- T. M. Pădurean, *Problema solidarității*, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj Napoca, 2013,
A. Roșan, *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*, Ed. Polirom, Iași,,2015,
Gherguț, *Sinteze de psihopedagogie specială*, Editura Polirom, 2005,
Popovici, D., *Învățământul integrat sau incluziv*, Editura Corint, București, 1998.

EDUCAȚIA INCLUZIVĂ O PRIORITATE A ȘCOLII MODERNE

Prof.dr. Androne Simona
Liceul de Arte „Dinu Lipatti” Pitești

Declarația de la Salamanca, spune că *școala obișnuită cu o orientare incluzivă reprezintă mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare.*

Astfel, conceptul de educație specială a primit valențe noi, în relație directă cu obiectivul educație pentru toți și pentru toată viața. Obiectivul s-a concretizat în sintagma „educația / școala incluzivă”. La sfârșitul anului 1995, a fost aprobat „Planul național de acțiune în favoarea copilului”, care conține și o serie de prevederi centrate pe integrarea copiilor cu cerințe speciale în comunitate. Educația integrată se referă la includerea în structurile învățământului de masă a copiilor cu cerințe educative speciale și vizează: implementarea unor programe cu caracter corectiv-recuperator, crearea climatului afectiv în vederea formării motivației pentru învățare, asigurarea unui progres continuu în achiziția comunicării, formarea unor abilități de socializare și relaționare cu cei din jur. Învățământul incluziv presupune ca tinerii și copiii cu dizabilități și cei fără probleme să învețe împreună în instituțiile de învățământ, având sprijinul corespunzător. Școala incluzivă presupune recunoașterea dreptului fiecărui copil la educație și înțelegerea diferențelor de adaptare și învățare, specifice fiecărui copil în parte, ca fiind naturale.

Educația incluzivă este un concept nou care are la bază principiul dreptului egal la educație pentru toți copiii, indiferent de mediul cultural sau social din care provin, indiferent de religie, etnie, limba vorbită sau condițiile economice în care trăiesc. Acest concept înglobează aproape în totalitate aria semantică a conceptului de educație integrată. El are în vedere, atingerea obiectivului „educația pentru toți” care impune reformarea școlii publice și a sistemului de învățământ, răspunzând astfel mai bine nevoilor, potențialului și aspirațiilor tuturor copiilor, inclusiv a celor cu cerințe educative speciale.

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

Alternativă a învățământului special, educația integrată permite acordarea serviciilor de sprijin pentru copii cu posibilități reale de recuperare și reintegrare, care altădată ar fi fost orientați către școala specială. Funcția terapeutică a educației trece prin stadii progresive de recunoaștere a valențelor sale curative, nu fără eforturi.

Sintagma „cerințe educative speciale” desemnează acele cerințe sau nevoi specifice față de educație care sunt suplimentare, dar și complementare obiectivelor generale ale educației pentru un copil. Fără abordarea adecvată a acestor cerințe speciale nu se poate vorbi în mod real de egalizarea șanselor, de acces, participare și integrare socială și școlară. Această sintagmă cuprinde un registru larg, de la deficiențe profunde la tulburările ușoare de învățare. Noțiunea de CES este uneori folosită ca formulă alternativă a sintagmei „cerințe/nevoi speciale” aceasta incluzând pe lângă copiii cu deficiențe sau tulburări de învățare și copii din medii sociale și familii defavorizate, copii delincvenți sau uneori copii din anumite grupuri etnice.

Potrivit reprezentanților APL (șefi de direcții, primari, asistenți sociali, profesori) părinții își înscriu copiii cu dizabilități în școli normale pentru că sunt convinși că aceștia sunt la fel cu alți copii și trebuie să fie împreună. Părinții cred că școala poate contribui mai bine la dezvoltarea intelectuală, dezvoltarea de abilități, competențe și deprinderi de viață decât dacă copiii cu dizabilități ar fi segregati. În plus, școala asigură copiilor cu dizabilități un mediu în care aceștia pot comunica și găsi prieteni mai ușor. Dincolo de aceste argumente, frecventarea școlii înseamnă a avea șanse egale și a se bucura de aceleași drepturi în sfera educației pentru toți copiii, indiferent de condiția lor fizică, senzorială ori intelectuală. Astfel copiii cu dizabilități care merg la o școală normală au șanse la o mai bună integrare în societate. Însă alegerea unde va studia copilul depinde foarte mult de tipul deficienței. În cazul părinților care au copii cu dizabilități fizice motivul de bază este lipsa de accesibilitate a instituției de învățământ. Copiii cu dizabilități intelectuale nu sunt înscriși în școală pentru că părinții au temerea că ei nu vor putea însuși curricula și au probleme de adaptabilitate. Părinții care au copii cu dizabilități senzoriale nu-i înscriu la școala generală din lipsa unor cadre didactice specializate, care să le asigure suportul necesar incluziunii școlare. Printre alte motive (potrivit opiniei reprezentanților APL) se regăsesc frica părinților ca copiii cu dizabilități să nu fie obijduiți de ceilalți copii, dar și convingerea că nu are rost ca copiii lor să meargă la școală. Cu toate acestea sunt foarte mulți părinți care aleg includerea copiilor cu dizabilități în școala normală. Totodată, gradul de acceptabilitate a copiilor cu dizabilități în instituțiile de învățământ este mai mare în cazul unor deficiențe fizice, și considerabil mai mic față de copiii cu deficiențe senzoriale și intelectuale. Copiii cu dizabilități înșiși consideră că ei trebuie să învețe în școli, împreună cu ceilalți copii. Politica școlară pentru persoanele cu dizabilități încurajează integrarea graduală a serviciilor speciale de educație în sistemul obișnuit de educație/învățământ. Includerea în școli obișnuite se face în funcție de potențialul psiho-social al copilului, de performanțele sale școlare, de beneficiile asupra dezvoltării personalității sale, plene și libere. Școlile speciale și cele obișnuite trebuie să coopereze în asigurarea unui continuum de oferte educaționale, pentru a se asigura posibilitatea de alegere și de combinare dintre cele două sisteme (special și obișnuit).

Demersuri ale integrării copiilor cu CES.

Prima etapă pentru integrarea educativă este depistarea cerințelor educative speciale. Identificarea copilului cu cerințe educative speciale se face de către familie, cadrele didactice, medici, specialiști sau medicii de familie. Evaluarea, expertizarea, orientarea și/sau reorientarea școlară a copilului cu CES se face de către comisiile și serviciile specializate.

A doua etapă este diagnosticarea, care constă în identificarea nevoilor speciale pe care le prezintă copilul/elevul și se face de către Comisia Internă de Evaluare Continuă din cadrul școlii, sau a centrului de resurse. În cazurile cu deficiențe majore intelectuale, senzoriale sau fizice orientarea școlară și forma de integrare școlară se face de către Serviciul de Evaluare Complexă a Copilului a cărui propunere va fi discutată de către Comisia pentru Protecția Copilului ca factor de decizie. Aceasta din urmă respectă drepturile copilului și principiile educației integrate aprobând orientarea școlară cea mai benefică pentru elev.

A treia etapă este emiterea propunerii și implicit a deciziei de acordare a sprijinului, care poate fi luată fie la nivelul instituției de către Comisia Internă de Evaluare Continuă pentru copiii/elevii cu dificultăți de învățare sau de dezvoltare, fie prin certificat de expertiză și orientare școlară elaborat de Comisia pentru Protecția Copilului. Această decizie include atât forma de integrare, cât și tipul de intervenție de care are nevoie copilul și se ia numai cu acordul părinților sau la cererea acestora.

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

Astfel pentru optimizarea procesului de educație incluzivă pot fi luate în calcul o serie de **recomandări**:

- Asigurarea accesibilității fizice a instituțiilor de învățământ, astfel încât să răspundă necesităților copiilor cu dizabilități
- Asigurarea cu transport specializat / adaptat pentru transportarea copiilor cu dizabilități
- Formarea continuă a personalului didactic pentru satisfacerea cerințelor învățământului incluziv.
- Formarea inițială și continuă a cadrelor specializate în sprijinul educației incluzive (psihologi, psihopedagogi, logopezi, cadru didactic de sprijin).
- Consolidarea parteneriatelor între personalul didactic, cadrele specializate și părinții copiilor cu dizabilități în sprijinul unei educații incluzive eficiente
- Diversificarea formelor de implicare a comunității și familiei în implementarea educației incluzive
- Sensibilizarea continuă a populației în vederea schimbării atitudinii și creșterii nivelului de acceptare a copiilor cu dizabilități
- Dotarea cu echipament, mobilier și material didactic adaptat nevoilor de instruire ale copiilor cu dizabilități
- Instituirea unor mecanisme financiare viabile care să susțină educația incluzivă
- Instituirea unor mecanisme eficiente de monitorizare a procesului de implementare a educației incluzive în instituțiile de învățământ
- Formarea abilităților de colectare și sistematizare a datelor despre copiii cu dizabilități și cerințe educaționale speciale, inclusiv aprobarea definițiilor, criteriilor și variabilelor clar delimitate în procesul de includere și clasificare a copiilor în categoriile de dizabilitate și cerințe educaționale special

Așadar, într-un mediu școlar optim integrării sociale a elevilor cu dizabilități, se realizează adaptarea școlii la diversitatea copiilor dintr-o comunitate. Învățământul integrat este, în esență, un învățământ „centrat pe elev” și răspunde dezideratului societății viitorului - „o societate pentru toți”. În concluzie, ideea de incluziune pleacă de la principiul că orice individ, oricât ar fi de diferit, aparține grupului social.

Cele câteva principii necesare pentru a construi o societate incluzivă ce se aplică la o școală incluzivă sunt: nediscriminare, egalitatea în drepturi și în șanse, evaluarea capacității persoanei, evaluarea nevoilor, dreptul la înțelegere, accesibilitatea. Este vorba de o nouă orientare, care pune accentul pe cooperare, parteneriat, învățare socială și valorizare a relațiilor pozitive, umaniste în educație. Politicile și strategiile naționale pentru copii și tineri cu nevoi speciale au la bază ideea de educație pentru toți și, în același timp, educația pentru fiecare.

BIBLIOGRAFIE:

- Gherguț, A., *Sinteze de psihopedagogie specială*, Ed. Polirom, București, 2005,
Ionescu, M., Radu, I., *Didactica modernă*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 2001,
Informații selectate din: Ghid de predare-învățare pentru copiii cu cerințe educative speciale.
(Culegere de texte. Asociația RENINCO România, coordonator Ionel Musu), Ed. Marlink, 2000;

Vrășmaș, T., *Școala și educația pentru toți*, Ed. Miniped, București, 2004,

Vrășmaș, T., *Învățământul integrat și/sau incluziv pentru copiii cu cerințe educative speciale*, Ed. Aramis, București, 2001

CUPRINS

STRATEGII DIDACTICE MODERNE-UTILIZAREA ÎN VEDEREA INTEGRĂRII COPIILOR CU CES	Prof. Bebu Andreea	1
CUM PUTEM INTEGRA COPIII CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ,	Prof. Ghiță Lavinia,	4
METODE DE CUNOAȘTERE A COLECTIVULUI DE ELEVI,	Prof. Bostan Elena,	9
FORMELE ȘI FUNCȚIILE INTEGRĂRII COPIILOR CU CES ÎN ȘCOALA ROMÂNEASCĂ	Prof. Dobrin Călina-Cristina	11
STRATEGII DE INTEGRARE A COPIILOR CU C.E.S.,	Prof. Țițirigă Ileana	13
CUM AJUTĂM ELEVII CU CES,	Prof. Zamfirescu Doina,	16
EVALUAREA ÎNIȚIALĂ LA PREȘCOLARI,	Profesor-educator: Lazăr Ancuța-Daniela,	17
EVALUAREA ÎNIȚIALĂ,	Prof. Neagoe Daniel Nicolae,	18
IMPORTANȚA DEZVOLTĂRII ABILITĂȚILOR MANUALE ÎN VEDEREA INTEGRĂRII SOCIO-PROFESIONALE A ELEVILOR CU DEFICIENȚĂ MENTALĂ	Prof. Lazăr Ancuța-Daniela,	20
IMPORTANȚA EVALUĂRII ÎNIȚIALE A ELEVILOR CU CES,	Prof. Gheorghe Ionuț,	22
TEHNOLOGIA – METODĂ MODERNĂ DE PREDARE- ÎNVĂȚARE LA ELEVII CU CES	Prof. Neagoe Daniel Nicolae,	23
PROGRAMUL DE EDUCAȚIE TIMPURIE,	Prof. Gheorghe Ionuț,	25
STIMA DE SINE ȘI COMPONENTELE SALE,	Prof. Vîlcu Daniela	27
STRATEGII DIDACTICE UTILIZATE ÎN VEDEREA INTEGRĂRII COPIILOR CU CES	Prof. Bănuță Amalia,	29
ABORDAREA DIDACTICĂ A COPIILOR CU CES,	Prof. Preda-Vîlcu Geanina	31
ACCES LA EDUCAȚIE,	Prof. Moisescu Maria Cristina	34
SISTEMUL DE PROTECȚIE A PERSOANELOR CU DIZABILITĂȚI,	Secretar Ligia Dușa	36
MANAGEMENTUL CLASEI ÎN CONTEXT INCLUZIV,	Prof. dr. Greavu Mirela Vasilica	41
LIMITELE INTEGRĂRII ȘCOLARE,	Prof. Dobrin Marius-Daniel	44
EDUCAȚIA INTEGRATĂ ALTERNATIVĂ A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SPECIAL		

Prof. Model Roxana	46
EDUCAȚIA INTEGRATĂ, Prof. Teianu Ioana	49
STRATEGII DIDACTICE PENTRU ELEVII CU NEVOI SPECIALE, Prof. Cozlosche Claudia	52
VOLUNTARIATUL – O PUNTE ÎNTRE SUFLETE, Prof. Surcel Mihaela-Titiana	57
INTEGRAREA COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE	
Prof. Cozlosche Claudia,.....	59
EDUCAȚIA PENTRU DIVERSITATE, Prof. Marinescu Elena.....	63
EDUCAȚIA INCLUZIVĂ O PRIORITATE A ȘCOLII MODERNE, Prof.dr. Androne Simona ...	66