

**MINISTERUL EDUCAȚIEI, TINERETULUI ȘI SPORTULUI DIN REPUBLICA
MOLDOVA
UNIVERSITATEA de STAT “A. RUSSO”, din BĂLȚI
FACULTATEA PEDAGOGIE, PSIHOLOGIE și ASISTENȚĂ SOCIALĂ
CATEDRA PEDAGOGIE, ÎNVĂȚĂMÂNT PRIMAR ȘI EDUCAȚIE PREȘCOLARĂ**

**Curs de prelegeri la disciplina
PSIHOPEDAGOGIE SPECIALĂ**

**Autor: Pereteatcu Maria
dr., conf.universitar**

Bălți, 2005

CUPRINS

Pag.

<u>CAPITOLUL I. Cadru conceptual și cadru legislativ</u>	3
<u>CAPITOLUL II. Principii moderne în domeniul asistenței persoanelor cu cerințe educative speciale</u>	15
<u>CAPITOLUL III. Modele de organizare a educației integrate și factorii implicați în realizarea învățământului de tip integrat</u>	29
<u>CAPITOLUL IV. Principalele categorii de persoane cu cerințe educative speciale – clasificări, etiologie, scurtă prezentare clinică și psihopedagogică</u>	49
<u>CAPITOLUL V. Aspecte privind proiectarea unui curriculum în condițiile educației integrate</u>	76
<u>CAPITOLUL VI. Integrarea școlară pentru principalele categorii de copii cu cerințe educative speciale</u>	91
<u>CAPITOLUL VII. Metode activ-participative aplicate în clasele integrate</u>	106
<u>CAPITOLUL VIII. Procesul de diagnostic și evaluare în condițiile educației integrate</u>	115
<u>CAPITOLUL IX. Rolul factorilor non-cognitivi în eficiența învățării</u>	135
<u>CAPITOLUL X. Formarea parteneriatelor cu familiile</u>	167
<u>CAPITOLUL XI. Facilitarea dezvoltării sociale și emoționale</u>	185
<u>CAPITOLUL XII. Facilitarea dezvoltării limbajului</u>	201
<u>CAPITOLUL XIII. Stimularea dezvoltării abilităților cognitive</u>	222
<u>CAPITOLUL XIV. Ajutorul acordat copiilor în dezvoltarea abilităților fizice</u>	240
<u>CAPITOLUL XV. Elaborarea planului educațional individualizat PEI</u>	248
<u>Bibliografie</u>	256

CAPITOLUL I. Cadru conceptual și cadru legislativ

Scopul:

- familiarizarea studenților cu principalele concepte ale psihopedagogiei speciale;
- orientarea studenților în identificarea legislației internaționale și interne vizând persoanele aflate în dificultate;

Obiective operaționale

După ce vor studia acest capitol, studenții vor putea să:

- opereze cu principalele concepte specifice psihopedagogiei speciale;
- identifice principalele acte normative și juridice care reglementează drepturile și modalitățile de acțiune în cazul persoanelor aflate în dificultate.

Structura capitolului

1. Delimitări conceptuale
2. Cadru legislativ

1. Delimitări conceptuale

Înțelegerea unui fenomen, a unei idei, a conținutului unui mesaj în cadrul comunicării dintre două sau mai multe persoane, depinde în primul rând de gradul de exactitudine a conceperii sensului unor noțiuni cheie.

De aceea considerăm că, o bună înțelegere care mărește utilitatea unui material se bazează pe definirea noțiunilor de bază. În cazul de față este vorba de noțiunile ce țin de disciplina “ Psihopedagogie specială”.

Psihopedagogia specială – o știință de sinteză care utilizează informații furnizate de medicină, psihologie, pedagogie, sociologie, asistență socială, științe juridice, în studiul personalității cu diferite tipuri de dizabilități (mintală, auditivă, vizuală, somatică, de conduită, de limbaj) sau a persoanelor aflate în dificultate privind integrarea și relaționarea lor cu diverse instituții sau cu semenii din comunitatea din care face parte.

Cîmpul de acțiune al psihopedagogiei speciale se situează între studierea stării de normalitate și a stării de patologie, parcurgînd un traseu complex care include prevenirea, depistarea, diagnoza, terapia, recuperarea, educarea, orientarea școlară și profesională, integrarea socială și monitorizarea evoluției ulterioare a persoanei aflate în dificultate. Toate aceste etape pot fi incluse într-o formulă specială a acestui domeniu care justifică în mare parte caracterul pragmatic, acțional al psihopedagogiei speciale: **asistența psihopedagogică și socială.**

Asistența psihopedagogică și socială a persoanelor cu dizabilități- constituie un ansamblu de măsuri de natură psihologică, pedagogică și socială în vederea depistării, diagnosticării, reabilitării, educării, instruirii, profesionalizării, adaptării și integrării sociale a persoanelor care prezintă o serie de dizabilități de natură intelectuală, senzorială, fizică, psihică, comportamentală sau de limbaj, precum și a persoanelor aflate în situații de risc datorită mediului, în care trăiesc, resurselor insuficiente de existență sau prezenței unor boli cronice sau a unor fenomene degenerative care afectează integritatea lor biologică, fiziologică sau psihologică.

În conextul asistenței psihopedagogice și sociale se include noțiunea de : **Integrare** – în contextul psihopedagogic sau psihosocial desemnează inserția într-un grup la care individul ar trebui să se adapteze, conformându-i-se, grupul arătându-se mai mult sau mai puțin favorabil acestei inserții. Concepția cu privire la integrare a subordonat prioritar ideia de recuperare, instruire și educare cu scopul de a valorifica la maximum potențialul psihofizic al persoanelor cu deficiențe și a-i pregăti pentru o inserție social-profesională deplină. La baza acestei concepții stă o metodologie educațional-recuperativă, cu valențe de originalitate ce vizează dobândirea de comportamente cognitive, afective, motivaționale, verbale, acționale, pe măsura posibilităților psihoindividuale ale fiecăruia, concomitent cu schimbarea atitudinii societății față de persoanele cu deficiențe de dezvoltare.

Integrare socială – proces ce implică modalități diverse de interacțiune utilizate de un individ pentru a fi situat sau a se situa într-un grup sau colectivitate, cu scopul de a i se recunoaște un loc, un statut și o identitate socială. Integrarea socială permite individului nu numai să intre în relațiile funcționale cu lumea, să-și satisfacă trebuințele de a fi stimulat și de a acționa, ci și de a răspunde la trebuințele interpersonale de participare, afiliere și confirmare.

Integrare socială- se referă la ansamblul relațiilor sociale dintre dizabilitați și normali, indivizii sau grupuri cu care acestea se intersectează (vecini, colegi, membrii ai comunității). Aceste relații sunt influențate de atitudinile de respect și stimă pe care trebuie să se bazeze și de ansamblul manierelor de interacțiune între copiii normali și dizabilitați.

Educație integrată – se referă la integrarea copiilor cu dizabilități în structurile învățământului de masă. O astfel de educație pot primi copiii dizabilitați: fizic, intelectual sau de limbaj, senzorial, defavorizați socio-economic și cultural, copii din centrele de asistență și ocrotire, copii cu ușoare tulburări psiho- afective și comportamentale, infectați cu virusul HIV etc., pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate a personalității acestora.

Recent a început pe larg să se întrebuițeze și conceptul de **educație incluzivă** care are la bază principiul dreptului egal la educație pentru toți copiii, indiferent de modul social sau cultural, din care provin, religie, etnie, limba vorbită sau condițiile economice în care trăiesc.

Educația incluzivă presupune un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, avînd ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățămînt a tuturor elevilor din cadrul unei comunități.

În Declarația de la Salamanca se spune că școala obișnuită cu o orientare incluzivă reprezintă mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare, un mijloc care crează comunități primitoare, construiesc o societate incluzivă și oferă educație pentru toți; mai mult, ele asigură o educație eficientă pentru majoritatea copiilor și îmbunătățesc eficiența și, pînă la urmă, chiar și rentabilitatea întregului sistem de învățămînt.

Educația incluzivă se referă la ridicarea tuturor barierelor în învățare și la asigurarea participării tuturor celor vulnerabili la excludere și marginalizare (UNESCO,1996). Înainte de orice, ea este o abordare strategică desemnată pentru a facilita succesul învățării pentru toți copiii. Prima cerință pe care o adresează educația incluzivă este descreșterea pînă la eliminare a excluderii de la educație, cel puțin la nivelul pregătirii școlare elementare. Aceasta se propune prin asigurarea accesului, participării și succesului învățării în educația de bază de calitate pentru toți copiii.

Practic aria semantică a conceptului de educație incluzivă înglobează aproape în totalitate aria semantică a conceptului de educație integrată.

Integrare școlară- reprezintă procesul de includere în școlile generale, clasele obișnuite, la activitățile educative formale și non formale, a copiilor considerați ca avînd cerințe educative speciale. Considerînd școala ca principala instanță de socializare a copilului, integrarea școlară reprezintă o particularitate a procesului de integrare socială a acestei categorii de copii, proces care are o importanță fundamentală în facilitarea integrării în viața comunitară prin formarea unor conduite și atitudini, a unor aptitudini și capacități favorabile acestui proces. În plus, integrarea școlară a copiilor cu dizabilități permite, sub îndrumarea atentă a cadrelor didactice, perceperea și înțelegerea de către elevii normali a problematicii și potențialului de raționare și participare la viața comunitară a sentimentelor care din motive independente de viața lor, au nevoie de o abordare diferențiată a procesului de instrucție și educație din școală și de anumite facilități pentru accesul și participarea la serviciile oferite în cadrul comunității.

Un termen sinonim celui de integrare școlară este termenul de origine anglo-saxon „**Mainstreaming**”. Acest termen este mai des folosit în literatura anglo-americană, în timp ce termenul de integrare este specific spațiului european.

Cei doi termeni au în esență același înțeles, însă termenul de „integrare” accentuează mai mult elementul de plasare efectivă a copilului cu cerințe speciale în grupul de elevi dintr-o clasă, școală, iar termenul de „Mainstreaming” accentuează mai mult elementele care privesc politicile educaționale, deciziile și măsurile la nivel național și local care favorizează integrarea ,

inclusiunea copiilor cu dizabilități asigurându-se astfel dreptul fiecărei persoane la educație normală și de a avea șanse egale în comunitatea din care face parte.

De asemenea, prin „**Mainstreaming**” se dorește o schimbare de atitudine a membrilor unei comunități față de problematica și posibilitățile de implicare activă și efectivă în viața comunității a persoanelor cu dizabilități, renunțarea la prejudecățile și stereotipurile care consideră aceste persoane ca fiind total dependente față de cei din jur și cultivarea principiului normalității care valorizează în percepția membrilor comunității, reușitele sociale și profesionale ale acestei categorii de persoane, precum și faptul că ei nu trebuie priviți sau tratați ca ființe inferioare ci, dinpotrivă, ca persoane normale.

Scoala inclusivă- este denumirea instituției școlare din învățământul public de masă unde au acces toți copiii unei comunități indiferent de mediu de proveniență, în care sunt integrați într-o formă sau alta și copiii cu dizabilități unde programul activităților didactice are la bază un curriculum specific (individualizat și adaptat) și unde participarea personalului didactic la activitățile educative din clasă se bazează pe un parteneriat activ între profesori, profesorii de sprijin, specialiști în educație specială și părinți.

Societate incluzivă – reprezintă acea societate în care diferența este respectată și prețuită, iar discriminarea și prejudecata sunt combătute activ prin politici și practică; schimbarea atitudinilor și comportamentelor persoanelor particulare, organizațiilor și asociațiilor, astfel încât copiii cu cerințe educative speciale să participe din plin și egal și să contribuie la viața și cultura comunității din care fac parte.

Strategii incluzive se referă la orientarea nouă și eficientă a strategiilor didactice. Este vorba de folosirea incluzivă a metodelor participative și active ale pedagogiei: problematizare, rezolvare de probleme, descoperire, învățare prin cercetare, luare de decizii, rezolvare de conflicte etc. Caracteristicile strategiilor incluzive, ca strategii ce se adresează tuturor copiilor și caută căile să atingă și să rezolve problemele de învățare a tuturor, sunt următoarele: **flexibilitatea, efectivitatea, eficiența, diversitatea, dinamica și cooperarea, creativitatea, globalitatea, interdisciplinaritatea.**

Deficiența – afectarea organică și/sau funcțională a capacității naturale a unui individ de a se adapta la mediul fizic; tulburare a relațiilor normale ale individului cu mediul înconjurător, mai ales cu cel social, intervenită pe baza unui defect. Prin deficiență se înțelege pierderea, anomalia, perturbarea cu caracter definitiv sau temporar a unei structuri fiziologice, anatomice sau psihologice și desemnează o stare patologică, funcțională, stabilă sau de lungă durată, ireversibilă sub acțiunea terapeutică și care afectează capacitatea de muncă, dereglând procesul de adaptare și integrare în mediul școlar, la locul de muncă sau în comunitatea din care face parte persoana în cauză.

Dicționarul explicativ al limbii române notează: „**Deficiența** este scăderea, lipsa, greșeala, rămânerea în urmă, lipsa de integritate anatomică și funcțională a unui organ, absența anumitor facilități fizice sau psihice”.

Deficiența este absența, pierderea sau alterarea unei structuri ori a unei funcții (anatomice, fiziologice sau psihologice). Poate fi cauzată de o maladie, un accident dar și de condiții negative în mediul de dezvoltare.

Termenul respectiv își are originea în limba latină “**deficientia**” și în limba română a pătruns prin cuvântul francezesc “**deficience**”. Înțelesul acordat cuvântului respectiv în toate cele trei limbi este acela de **lipsă**. Noțiunea de deficiență deseori face abstracție la efectele sale asupra întregului organism și respectiv a întregii personalități umane. S-ar putea spune că la un deficient motor, care are o amputație de antebraț, apoi acest fapt privește numai activitatea brațului respectiv și nu întreaga persoană. Lipsa antebrațului duce la modificarea integrității corporale deoarece deficiența nu ține numai de un organ, dar desemnează întreaga personalitate.

Literatura de specialitate reține denumirea de deficiență pentru a desemna locul unde s-a produs aceasta. Astfel se cunosc deficiențe senzoriale care se caracterizează prin tulburări ale aparatului vizual. Deficiențele mintale care includ tulburări ale structurilor funcțiilor creierului și deficiențele de limbaj care presupun tulburări ale structurilor și funcțiilor sistemului limbajului.

Incapacitatea – un număr de delimitări funcționale cauzate de disfuncționalități (deficiențe) fizice, intelectuale sau senzoriale, de condiții de sănătate ori de mediu, de boli mintale/neuropsihice. Aceste disfuncționalități, condiții sau boli pot fi permanente sau temporare, reversibile sau ireversibile, progresive sau regresive.

Handicap – se referă la dezavantajul social, la pierderea sau limitarea șanselor unei persoane de a lua parte la viața comunității, la un nivel echivalent cu ceilalți membri ai comunității.

Dizabilitate – se referă la lipsa unor abilități, într-o viziune pozitivistă care afirmă că orice persoană poate învăța și deci își poate forma abilități de grade diferite.

Dizabilitate – afectarea la nivel acțional, personal a capacității naturale a individului de adaptare la cerințele mediului fizic și social. Dizabilitatea poartă să apară în urma unei deficiențe, dar acest fapt nu este obligatoriu. Ea face parte din experiența umană, fiind o dimensiune a umanității și o provocare la acceptarea diversității pentru că limitele sale sunt foarte fluide. În categoria oamenilor cu dizabilități poate intra oricine, în orice moment, ca urmare a unor împrejurări nefericite, cum sunt unele boli și accidentele.

Recuperare – termen cu încărcătura medicală care are în vedere procesul prin care o pierdere, deficiență, incapacitate se poate reface, reconstrui prin exerciții. În cazul deficiențelor senzoriale sau psihomotorii severe activitatea de recuperare nu are acoperire.

Reabilitare – activitate de construire sau refacere a unor abilități.

Dificultățile/tulburările de învățare – tinde să fie un termen noncategorial pentru toate tipurile de dizabilități și are și sensul de tulburări specifice de învățare (domeniu din 1963, care se referă la tulburările cu dominanța psihomotorie sau psihoafectivă, copii cu ritm lent de învățare, intelect liminar, lipsa concentrării atenției ori deficiențe ușoare de ordin perceptiv și cognitiv-tulburările instrumentale).

Cerințe/nevoi educative speciale –Se referă la cerințele în plan educativ ale unor categorii de persoane, cerințe consecutive ale unor disfuncții sau deficiențe de natură intelectuală, senzorială , psihomotrică, fiziologică etc. Sau ca urmare a unor condiții psihoafective, socio-economice sau de altă natură, care plasează elevul într-o stare de dificultate în raport cu cei din jur. Această stare nu-i permite o existență sau o valorificare în condiții normale a potențialului intelectual și aptitudinal de care acesta dispune și induce un sentiment de inferioritate ce accentuează condiția sa de persoană cu cerințe speciale. Cerințele educative 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 care desfășoară activitatea instructiv –educativă în condițiile unei clase omogene de elevi.

Curriculum diferentiat: Se referă la modalitățile de selectare și organizare a conținuturilor, metodelor de predare- învățare, metodelor și tehnicilor de evaluare, strategiilor de performanță, mediului psihologic de învățare, în scopul diferențierii experiențelor de învățare și de adaptare a procesului instructiv- educativ la posibilitățile aptitudinale și de înțelegere, la nivelul intereselor și cerințelor educaționale, la ritmul și la stilul de învățare al elevului. Această diferențiere are în vedere, în primul rând, specificul potențialului aptitudinal, dominanțele personalității și capacitatea de înțelegere și prelucrare a informațiilor /cunoștințelor dobândite de elev în cadrul procesului instructiv- educativ. Având în vedere această premisă putem vorbi în acest context de un **curriculum individualizat/ personalizat**.

Curriculum adaptat: este în strinsă legătură de curriculum diferentiat, în sensul că diferențierea presupune o adaptare a conținuturilor, metodelor, mijloacelor și tehnicilor de lucru în cadrul activităților instructiv-educative.

Dintr-un anumit punct de vedere cei doi termeni sunt aproape sinonime, în sensul că nu poate exista diferențiere fără adaptare, la fel cum nu poate exista adaptare fără diferențiere. Termenul de curriculum adaptat se potrivește mai bine în contextul educației integrate, unde adaptarea conținuturilor la o categorie anume de elevi cu dizabilități are în vedere atât volumul de cunoștințe dar mai ales procesele psihice și particularitățile funcționale ale sistemului nervos la copiii cu dizabilități.

Adaptarea curriculumului se poate realiza prin:

- **Extensiune**, adică prin introducerea unor activități suplimentare care vizează diverse aspecte legate de tipul de deficiență;
- **Selectarea unor conținuturi** din curriculumul general adresat copiilor normali, care pot fi înțelese și însușite de copiii cu cerințe speciale, renunțarea la alte conținuturi cu un grad ridicat de complexitate;
- **Accesibilizarea și diversitatea componentelor curriculumului general** prin introducerea elevilor cu CES în activități individuale variate, compensatorii, terapeutice, destinate recuperării acestora și asigurarea participării lor în mod eficient la activitățile desfășurate în învățământul obișnuit;
- **Folosirea unor metode și procedee didactice și a unor mijloace de învățare** preponderent intuitive care să ajute elevul cu CES să înțeleagă și să interiorizeze conținuturile predate în clasă;
- **Folosirea unor metode și procedee de evaluare** prin care să se evidențieze evoluția și performanțele elevilor, nu numai intelectual, ci mai ales în plan aplicativ.

Curriculum incluziv – se bazează pe o viziune asupra învățării ca fiind ceva care are loc când elevii sunt activi implicați în aflarea sensului experiențelor prin care trec; accentuează rolul cadrului didactic ca facilitator și nu ca instructor; nu trebuie să fie impus rigid la nivel central sau raional; trebuie să fie flexibil pentru a permite nu numai adaptări și evoluții la nivel de școală, ci și adaptări și modificări care să răspundă necesităților individuale ale elevului și care să se potrivească cu stilul de lucru al fiecărui profesor.

Plan de servicii personalizat: reprezintă un cadru de organizare a intervenției specializate pentru copii cu dizabilități incluși într-un program de integrare școlară.

Acest plan permite programarea și coordonarea resurselor și serviciilor personalizate / individualizate, asigurarea coerenței și complementarității intervențiilor, fiind focalizat pe cerințe individuale ale elevului integrat. Alcătuirea unui plan de servicii personalizat presupune:

- a) cunoașterea cerințelor prioritare ale dezvoltării armonioase a copilului;
- b) identificarea serviciilor / programelor intervenției existente la nivelul comunității, care pot fi valorificate în beneficiul copilului;
- c) stabilirea unei strategii operaționale prin intermediul căreia serviciile de intervenție pot fi coordonate și aplicate în situația particulară a copilului pentru care elaborăm acest plan de servicii;
- d) evidențierea clară a modului de monitorizare și aplicare eficientă a serviciilor de intervenții selectate;

e) precizarea responsabilităților în conformitate cu resursele și specificul serviciilor respective.

Acest plan este alcătuit de o echipă interdisciplinară, având în structura sa persoane cu pregătire competentă și experiențe profesionale diferite. În funcție de rezultatul evaluării complexe a copilului, membrii echipei stabilesc: finalitățile în planul dezvoltării personalității și integrare a copilului, repartizarea nominală a responsabilităților între membrii echipei interdisciplinare, stabilirea termenelor de realizare a planului de servicii și alegerea unui coordonator al echipei.

Echipe interdisciplinară – echipa de profesioniști din diverse domenii (instruire/educație, sănătate, psihopedagogie specială, asistență socială) și părinți, care au scop evaluarea situației copilului (prin metode diverse) și care, punând laolaltă experiențele lor individuale profesionale, prin discuții mutuale iau decizii în consens, cum ar putea acționa de comun acord, în cel mai benefic și eficient mod spre binele copilului cu cerințe educative speciale. În cadrul acestei echipe persoana beneficiară, părinții și profesioniștii se implică activ în planificarea și realizarea acțiunilor. Planul acțiunilor individualizate este cunoscut de toți membri echipei, care se fac responsabili de realizarea lui.

Program de intervenție personalizat- reprezintă un instrument de lucru permanent pentru unul sau mai mulți membri ai echipei de intervenție, utilizat pentru eficientizarea activităților de intervenție și atingerea finalităților prevăzute în planul de servicii personalizat.

În acest program sunt specificate obiectivele activităților propriu-zise, metodele și mijloace utilizate, durata activităților, formele de evaluare și de revizuire a planului de intervenție.

De asemenea programul de intervenție personalizat este privit și ca un instrument educațional de planificare și programare a activităților educațional-terapeutice și de concentrare a intervențiilor. El este întocmit de o echipa multi-disciplinară, cu participarea părinților, pe baza unui proces de identificare a capacităților, competențelor, abilităților și performanțelor sociale ale copiilor incluși în programul general de terapie educațional - terapeutică din cadrul unei instituții de asistență și ocrotire sau centru de recuperare și reabilitare a copiilor dizabilitați.

Prin comparație planul de servicii fixeaza obiectivele generale și stabilește prioritățile pentru a răspunde cerințelor globale ale individului iar „programul de intervenție” precizează modalitățile concrete de evidențiere prin care se ating scopurile vizate.

Profesor de sprijin – este aceea persoană specializată în activitățile instructiv- educative și recuperatorii adresate copiilor cu dizabilități. Statutul său este de profesor specializat care poate fi angajatul unei școli speciale, al unui centru de recuperare sau chiar angajatul unei școli obișnuite. În calitatea sa profesorul de sprijin pe lângă activitățile specifice desfășurate în afara orelor de clasă împreună cu acei copii considerați dizabilitați, mai participă și la activitățile

didactice din clasă, împreună cu profesorul școlii obișnuite unde se ocupă în special de copii dizabilitați.

Profesor itinerant- are un statut asemănător cu cel al profesorului de sprijin, deosebirea constând în faptul că acesta își desfășoară activitatea în școli obișnuite unde frecventează un număr de copii cu dizabilități proveniți din familii. În aceste condiții își poate desfășura activitatea în mai multe școli dintr-o zonă geografică. Profesorul itinerant are și atribuții ale unui profesor de sprijin (activitatea directă din clasă), dar aceste atribuții pot avea pondere variabilă în funcție de numărul de copii de care răspunde sau de numărul de școli în care se deplasează. Tot în activitatea profesorului itinerant intră și activitatea desfășurată cu elevii dizabilitați la domiciliu acestora, atunci când aceștea nu se pot deplasa regulat la școală.

Evaluare – proces complex, continuu, dinamic de cunoaștere și estimare cantitativă și calitativă a particularităților dezvoltării și a capacității de învățare a copilului; ea presupune colectarea de informații cât mai complete, interpretarea de date, punerea și rezolvarea de probleme în scopul orientării deciziei și intervenției.

Monitorizare – modalitate de supraveghere a modului în care obiectivele propuse sunt îndeplinite. **Planul de monitorizare** – planificarea vizitelor la domiciliu și a întâlnirilor cu familia, precum și planificarea coerenței și complementarității intervențiilor, fiind focalizat pe cerințele individuale ale elevului integrat.

Sensibilizare – pregătirea mediului școlar (începând de la conducerea școlii, colectivul de cadre didactice, personalul administrativ al școlii, părinții copiilor); prin acțiuni de informare pe toate căile. Se încearcă identificarea și valorificarea potențialului uman existent în școală (în primul rând, cadrele didactice) care să dorească și să aibă competența necesară în munca cu clasele și cu elevii incluși într-un program de integrare; o încercare de a modifica/ameliora o serie de reprezentări/stereotipuri cognitive cu privire la educarea și școlarizarea copiilor cu diferite tipuri de deficiențe.

Comunitatea este un grup de persoane care au interese și valori comune, teritoriu geografic identic și o cultură similară; **colectivitate** umană cu caractere, interese și norme de viață comune, constituită istoric, grupată într-un spațiu unic; posesiune în comun, grup de oameni care trăiesc împreună, după aceleași norme de viață.

Familia – reprezintă una din cele mai vechi forme de comunitate umană, o instituție stabilă, cu rosturi fundamentale pentru indivizi și pentru familie; este unicul grup social caracterizat de determinările naturale și biologice în care legăturile de dragoste și consanguinitate capătă o importanță primordială. Familia este primul grup social din care face parte omul.

Intervenția comunității – desemnează efortul cumulat al unor instituții, organizații guvernamentale sau nonguvernamentale, asociații etc., având drept obiectiv al activității crearea

unui sistem de protecție juridico-socială și specială, care să poată oferi fiecărui copil toate condițiile necesare unei dezvoltări normale în aspect fizic și psihic.

Terapia ocupatională/Ergoterapia – metodă de reeducare și de tratament prin muncă pentru copiii cu deficiențe mintale și fizice; arta și știința de a dirija modul de răspuns al omului față de activitatea selecționată, menită să promoveze și să mențină sănătatea, să împiedice evoluția spre infirmitate, să evalueze comportamentul și să trateze sau să antreneze persoana cu deficiențe fizice sau sociale; este centrată în primul rând pe asigurarea sănătății și funcționării optime a individului în mediul său de existență, ajutându-l să-și dezvolte deprinderi adaptive, ilustrate în comportamente învățate, care îi permit să-și satisfacă nevoile personale și să răspundă eficient cerințelor mediului. Ergoterapia este aplicată copiilor cu Infirmitate Motorie Cerebrală (IMG). Ea asigură antrenarea mușchilor fini a brațului, palmei și feței, care sunt antrenați prin exerciții de tipul prinderii, ținerii și manipulării obiectelor; exerciții de percepție a dimensiunilor și reperelor pentru dezvoltarea orientării în spațiu și a văzului; deprinderi de igienă-spălatul pe mâini, pe față etc.

Meloterapia – se încadrează în vasta arie a psihoterapiei prin artă; valoarea terapeutică a muzicii rezultă din multiplele influențe pe care le are asupra psihicului uman datorită complexității fenomenului uman. Muzica reprezintă arta de a exprima sentimente și idei cu ajutorul sunetelor combinate într-o manieră specifică, declanșând procese afective dintre cele mai variate și neașteptate, de la emoția muzicală, cu o gamă largă de manifestare (bucurie, trăire interioară, sentimentul armoniei, înălțare spirituală) pînă la descărcări explozive de exaltare colerică. Fiind cea mai complexă artă și în același timp accesibilă tuturor oamenilor, muzica dispune de cel mai fin și mai penetrant limbaj artistic-sunetul muzical – ca element sonor fundamental cu care operează.

Ludoterapia – terapia prin joc. Jocul ca modalitate de relație între individ și lumea obiectelor și a relațiilor constituie formula primară a acțiunii umane, o formă de organizare a cogniției și, implicit, o cale de organizare a cunoașterii, într-o anumită perioadă din viață, majoritatea relațiilor obiectuale se stabilesc în cadrul jocului.

Kinetoterapia – terapie prin mișcare – ocupă un loc special în procesul de recuperare. E bune cînd kinetoterapia este aplicată de la o vîrstă cît mai timpurie și se efectuează constant, fiind continuată acasă. Copiilor li se acordă atenție individuală, ținîndu-se cont de afecțiunile lor.

2. Cadru legislativ

Legislație internațională:

- **Declarația universală a drepturilor omului** – adoptată și proclamată de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite la data de 10 decembrie 1948. Acest document legiferează egalitatea în demnitate, în drepturi și libertăți a tuturor ființelor umane, indiferent de rasa, etnia, cultura, limba vorbită, statutul social, politic sau juridic al țării sau teritoriului de care aparține o persoană.
- **Convenția cu privire la drepturile copilului** – adoptată de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite la data de 20 noiembrie 1989. Statele semnatare ale acestui document, printre care și România, recunosc drepturile copiilor, indiferent de mediul din care provin sau de starea lor de sănătate fizică sau psihică, la o viață decentă, la educație și cultură, în condiții care să le garanteze demnitatea, să le favorizeze autonomia și participarea activă la viața comunității, pe măsura posibilităților și potențialului fiecărui copil în parte.
- **Declarația drepturilor persoanelor cu handicap** – proclamată de Adunarea Generală a Organizației Unite la data de 9 decembrie 1975. Această declarație garantează drepturile persoanelor cu handicap (inclusiv dreptul la educație și pregătire profesională), fără deosebire de rasă, limbă, sex, culoarea pielii, religie, opinii politice, origine socială, nivel economic și cultural, stare de handicap sau de autonomie a persoanei respective.
- **Declarația drepturilor deficientului mintal** – proclamată de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite la data de 20 decembrie 1971. Prin acest document se subliniază faptul că persoanele cu deficiență mintală trebuie să beneficieze, cât mai mult cu putință, de aceleași drepturi ca și celelalte ființe umane: dreptul la îngrijiri medicale, la tratamente psihice adecvate, la educație, instruire, formare, profesionalizare, adaptare și integrare socio-profesională prin valorificarea la maximum a capacităților și aptitudinilor fiecărei persoane în parte.
- **Programul mondial de acțiune cu privire la persoanele cu handicap** – adoptat în anul 1983.
- **Declarația mondială asupra educației pentru toți** – adoptată la Conferința Mondială UNESCO din anul 1990.
- **Recomandările Consiliului Europei privind politica coerentă pentru (re)abilitarea persoanelor cu handicap** – proclamate în anul 1994.
- **Regulile standard privind egalizarea șanselor pentru persoanele cu handicap** – adoptate de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite la data de 20 decembrie 1993 și promovate de politicile de asistență și ocrotire ale UNICEF și ale altor organisme internaționale.

- **Declarația Conferinței Mondiale UNESCO asupra educației speciale de la Salamanca –** Spania, din anul 1994. Prin acest document au fost stabilite schimbările fundamentale în domeniul politicilor educaționale ale statelor semnatare, pentru o abordare integratoare a educației care să permită școlilor să se pună în slujba tuturor copiilor și, în particular, a celor cu cerințe educaționale speciale.

Cadrul juridic legislativ intern

- Protecția socială a persoanelor dizabilitate
- Constituția Republicii Moldova. Protecția persoanelor handicapate. (Art. 23, 51)
- Legea privind protecția socială a invalizilor nr.821/24 decembrie 1991.
- Decretul 757 privind unele măsuri de ameliorare a instituției persoanelor cu handicap (23 decembrie 1999 nr. 1268-11)
- Decretul 511 pentru promulgarea legii privind alocațiile sociale de stat pentru unele categorii de cetățeni.
- Legea privind alocațiile sociale de stat pentru unele categorii de cetățeni nr.499-XIV din 14 iulie 1999.
- Hotărîrea pentru aprobarea strategiei de reformă a sistemului de asistență socială nr.416-XIV din 28 mai 1999.
- Instituții sociale aflate sub jurisdicția Ministerului Muncii, Protecției Sociale și Familiei din Republica Moldova (Vezi sursa N 58)

Întrebări și însărcinări

1. Faceți o caracteristică detaliată a strategiilor incluzive. Cum înțelegeți termenul de globalitate?
2. Prin ce se deosebește planul educațional individualizat de programul de intervenție personalizat?
3. Ce prevederi cuprinde legislația din țara noastră despre persoanele aflate în dificultate?
4. Comentați Declarația Conferinței Mondiale UNESCO asupra educației speciale de la Salamanca, Spania, 1994.

CAPITOLUL II. Principii moderne în domeniul asistenței persoanelor cu cerințe educative speciale

Scopul:

- familiarizarea studenților cu unele principii moderne în domeniul asistenței persoanelor cu cerințe speciale;
- conștientizarea rolului și importanței acestor principii în realizarea educației integrate.

Obiective operaționale

După ce vor studia acest capitol, studenții vor putea să:

- opereze cu principalele principii impuse de noile orientări în domeniul asistenței persoanelor cu cerințe speciale;
- să analizeze procesul integrării în învățământul de masă a copiilor cu cerințe educative speciale din perspectiva acestor principii.

Structura capitolului

1. Principiul prevenirii deficiențelor
2. Principiul intervenției educaționale precoce
3. Principiul abordării globale și individualizate a copiilor cu nevoi speciale
4. Principiul drepturilor și șanselor egale
5. Principiul asigurării unei educații școlare de o calitate similară cu cea oferită copiilor de aceeași vârstă
6. Principiul asigurării serviciilor și structurilor de sprijin
7. Principiul cooperării și parteneriatului

În anul 1998, UNESCO a elaborat și lansat o teză nouă care, ulterior a stat la baza directivelor de acțiune ale Conferinței de la Salamanca din anul 1994: “Educația integrată și reabilitarea pe baza resurselor comunitare reprezintă abordări complementare care se sprijină reciproc în favoarea acordării de servicii pentru persoanele cu cerințe educative speciale” (UNESCO, 1998). Prin această teză se arată că reabilitarea în comunitate a persoanelor cu deficiențe este parte componentă a dezvoltării unei comunități și vizează implicarea prin eforturi combinate a persoanelor deficiente, a familiilor lor și a membrilor comunității din care fac parte, împreună cu serviciile de sănătate, educație, profesionale și sociale, pornind de la unele principii moderne impuse de noile orientări în domeniul asistenței persoanelor cu cerințe speciale și cuprinse în rezoluția ONU nr.48/96 din 1993.

1. *Principiul prevenirii deficiențelor*

În medicină există un principiu care are o largă aplicabilitate la tema pe care o abordăm: „este mai ușor să previi decât să tratezi”. Acest adevăr este foarte important atunci când analizăm acțiunile ce urmează a fi întreprinse în vederea prevenirii deficiențelor și a incapacităților.

În prezent în lume există 500 milioane persoane cu handicap, dintre care 150 milioane sunt copii (Albu 2000).

În viitor, mai mulți factori vor influența frecvența persoanelor cu handicap în lume:

- îmbătrânirea populației;
- modificarea tabloului de morbiditate și mortalitate;
- modificarea structurii serviciilor de sănătate;
- dezvoltarea urbanizării și industrializării (OMS, 1981).

Conform recomandărilor OMS, măsurile de prevenție sunt grupate pe trei niveluri : primară, secundară și terțiară.

- Prevenția primară permite evitarea sau reducerea apariției deficienței.
- Prin prevenția secundară se urmărește diminuarea sau corectarea incapacității produse de o deficiență.
- Prevenția terțiară asigură prevenirea trecerii incapacității în handicap.

Problema prevenirii deficiențelor și incapacităților este abordată distinct în țările dezvoltate și în cele în curs de dezvoltare. Aceste diferențe apar datorită factorilor ce determină producerea deficiențelor și a incapacităților. În al doilea rând, diferențele sunt cauzate de posibilitățile financiare diferite ale celor două categorii de țări. În consecință, în prezentarea măsurilor de prevenție vom prezenta separat fiecare situație.

1. Prevenția **primară** cuprinde măsurile de îngrijiri primare din cadrul sistemului sanitar.

ONU prezintă o sinteză a diferitelor măsuri de prevenție primară care trebuie aplicate în funcție de situație, în cazul bolilor transmisibile, se recomandă vaccinările, ameliorarea aprovizionării cu apă, asanarea solului și educația pentru sănătate. Prevenirea accidentelor de circulație se face prin acțiuni legislative, prin controlul tehnic periodic al autovehiculelor și prin supravegherea circulației rutiere. Complicațiile apărute în timpul sarcinii și nașterii pot fi prevenite prin examenele medicale periodice în perioada de sarcină și printr-o asistență medicală calificată la naștere. Accidentele casnice sunt evitate prin asigurarea unei funcționări corecte a instalațiilor. Accidentele de muncă și bolile profesionale pot fi evitate prin respectarea legislației existente, prin măsuri tehnice adecvate și prin efectuarea controalelor medicale periodice.

Un alt factor ce poate genera apariția deficiențelor și a incapacităților este cel nutrițional. Alimentația necorespunzătoare a mamei în timpul sarcinii poate avea drept consecință nașterea copiilor cu greutate sub limitele normale. Alimentația deficitară mai ales în primii ani de viață

favorizează apariția cazurilor de îmbolnăvire. Ca măsuri de prevenție se recomandă informarea mamelor în acest sens, asigurarea unui ajutor financiar pentru suplimentarea aportului alimentar, tratamentul corespunzător al afecțiunilor gastro-intestinale.

O ultimă cauză de apariție a deficiențelor este reprezentată de consumul de alcool și droguri. Măsurile de prevenție prevăd acțiuni legislative de evitare a consumului, mai ales în rândul tinerilor.

Măsurile de prevenție primară includ:

- programe de televiziune care oferă informații asupra riscurilor;
- examinări medicale în perioada pre-, peri- și postnatală;
- examinări medicale periodice în școli, pentru depistarea precoce a deficiențelor;
- examinări medicale legate de prevenirea bolilor infecțioase, cu stabilirea și respectarea orarului de imunizări;
- urmărirea măsurilor de siguranță a muncii pentru prevenirea accidentelor de muncă;
- sensibilizarea populației prin cursuri, seminarii etc.
- promovarea cercetării în direcția profilaxiei.

2. Prevenția **secundară** este influențată de modul în care societatea se implică în asigurarea condițiilor optime de creștere și dezvoltare a copiilor. Dintre măsurile de prevenție cu caracter secundar, amintim:

- depistarea precoce a semnelor care conduc la diagnosticul de deficiență;
- instituirea programului recuperator cât mai precoce posibil;
- respectarea regulilor de protecție a muncii;
- prevenirea accidentelor în diferite medii (casnice, rutiere);
- adaptarea locului de muncă pentru prevenirea apariției bolilor profesionale;
- prevenirea deficiențelor rezultate din poluarea mediului.

Eforturile trebuie îndreptate în trei direcții:

- asigurarea de medicamente necesare pentru tratarea unor boli (lepră, tuberculoză, epilepsie, schizofrenie, diabet, infecții);
- asigurarea actelor chirurgicale esențiale (pentru tratarea unei fracturi, pentru corectarea unor deformări osoase, pentru cataractă);
- introducerea tratamentului recuperator cât mai repede posibil .

Calitatea precară a îngrijirilor sub cele trei aspecte prezentate mai sus se află frecvent la originea transformării bolii în deficiență și apoi în incapacitate.

3. Prevenția **terțiară** cuprinde toate măsurile care împiedică transformarea unei incapacități în handicap. Aceste măsuri sunt incluse în cadrul programelor de readaptare.

Readaptarea cuprinde toate măsurile orientate către reducerea statusului invalidant,

permițând reintegrarea persoanei în mediul său de viață. Prin readaptare, persoana este pregătită pentru a se acomoda la mediu, dar în același timp se produce și adaptarea mediului la situația persoanei cu handicap. Ea permite persoanei cu handicap să-și păstreze o autonomie destul de mare, datorită sprijinului familiei, comunității sau statului.

Procesul de reabilitare nu implică îngrijirea medicală, ci cuprinde o paletă largă de măsuri cu un scop bine delimitat, cum ar fi reorientarea profesională. Toate serviciile de reabilitare trebuie să fie accesibile la nivel comunitar, iar persoanele cu handicap au datoria de a se implica pe deplin în programele de reabilitare, în calitate de instructori sau consilieri (ONU, 1993).

2. Principiul intervenției educaționale precoce

Intervenția educațională precoce este o condiție esențială ce permite creșterea eficienței procesului de readaptare a persoanelor cu nevoi speciale, și mai ales a copilului cu nevoi speciale (Verza și Păun, 1998).

Evaluarea potențialului psihomotor constituie punctul de plecare pentru aprecierea, în fiecare etapă, a nivelului de creștere și dezvoltare a copilului.

Diagnosticul precoce are o importanță deosebită, întrucât este de preferat să exagerăm supunând tratamentului un copil cu o ușoară întârziere în dezvoltare decât să pierdem o etapă importantă de tratament. Măsurile terapeutice asigură sistemul de mijloace prin intermediul cărora se poate asigura corectarea tulburărilor pe plan motor și funcțional.

În anul 1979, OMS a lansat strategia globală a sănătății pentru toți, în care s-a considerat că sănătatea primară este esențială pentru atingerea acestui scop. Foarte importantă este monitorizarea dezvoltării fizice și neuropsihice a copiilor până la vârsta de 5 ani. Monitorizarea se face cu ușurință prin metode de tip *screening*, care sunt accesibile și ieftine. Pe baza rezultatelor obținute se pot aprecia întârzierile în dezvoltare și se pot elabora planuri de stimulare educațională precoce.

În unele țări, aceste planuri fac parte din programele naționale de educație a copiilor, pe când în altele, planurile sunt elaborate la nivel regional, local sau constituie obiectivul unei singure instituții. De aici rezultă o diversitate de programe: programe orientative, maximale sau minimale, unitare sau diferențiale (de tipul celor de compensare, corectare sau recuperare) (Mănescu, 1986).

Intervenția educativă precoce se bazează pe faptul că dezvoltarea copilului trebuie să se desfășoare conform valorilor acumulate de generații. În centrul atenției stă modul în care, în prima copilărie, valorile sociale acceptate prin tradiție se dezvoltă și sunt percepute. Sub raport educațional, învățarea se bazează pe repetare și reținere, memorare, sprijinindu-se concomitent pe practică.

Herren a conceput un program de stimulare a copilului până la un an, care permite :

- actualizarea prin exerciții și antrenamente a comportamentelor prezente pe scara vârstei cronologice, în corelație cu limitele impuse de ritmul de dezvoltare;
- facilitatea dezvoltării prin pregătirea terenului pentru achiziția unor noi forme de comportament psihomotor;
- accelerarea ritmului de dezvoltare prin stimularea capacităților de recepție-răspuns la stimulii din mediu (Mănescu, 1986).

Herren a formulat 4 principii considerate fundamentale, de care trebuie să se țină cont în elaborarea programelor de educație precoce :

1. utilizarea stimulării motricității fine, a motricității globale, a auzului și văzului, a comportamentului social-afectiv și verbal;
2. folosirea unor tehnici de facilitare, care cuprind:
 - favorizarea unor activități spontane prin stimulare externă;
 - executarea unor praxii după un ordin verbal;
 - corelarea activităților reflexe cu praxiile învățate prin exerciții de dificultate
 - gradată;
 - întărirea afectivă pozitivă;
3. folosirea simultană a trei tipuri de recompense:
 - relații pozitive cu adultul;
 - rezultatele stimulative ale propriei activități;
 - noutatea stimulilor;
4. exercițiile senzorio-motorii devin treptat tot mai dificile și mai solicitante, trecându-se treptat de la simplele manipulări ale unei jucării la simbolistica ludică și estetică (Mănescu, 1986).

Echipa de intervenție precoce acționează în primul rând în familiile copiilor cu deficiențe, asigurând:

- acțiuni de informare și consiliere;
- discuții cu părinții privind diagnosticul, prognosticul și posibilitățile de compensare ;
- stabilește potențialul real al copilului și mijloacele prin care acesta poate fi stimulat;
- informează părinții asupra serviciilor existente, servicii care asigură cea mai bună stimulare a copilului cu nevoi speciale (Verza și Păun, 1998).

Obiectivele fixate trebuie formulate clar, realist și limitate prin stabilirea unei anumite perioade de timp pentru atingerea lor. Realizarea obiectivelor propuse necesită o legătură permanentă între echipa de specialiști și părinții copilului deficient. În prezent, în țara noastră există puține preocupări pentru diagnosticul precoce și pentru intervenția educativă precoce, în viitor însă aceste probleme trebuie să se afle în atenția echipelor interdisciplinare (medic,

recuperator, psiholog, psihopedagog, asistent social etc.) care vor colabora cu familia copilului deficient (Verza și Păun, 1998).

3. Principiul abordării globale și individualizate a copiilor cu nevoi speciale

Acest principiu presupune identificarea, valorificarea și stimularea capacităților cognitive, psihomotrice, afectiv-relaționale și sociale ale unui copil. Realizarea acestui ideal presupune flexibilitatea educativă, adică adaptarea programelor la posibilitățile și necesitățile copilului cu nevoi speciale.

Pentru a reduce factorul neprevăzut din cadrul procesului de creștere și dezvoltare, societatea a intervenit prin educație. După Faure, educația poate fi definită ca: „activitatea specializată, specific umană, care mijlocește și diversifică raportul dintre om și mediul său (societate), favorizând dezvoltarea omului prin intermediul societății și a societății prin intermediul omului”.

Abordarea globală **vizează** aspectele de bază ale educației, cu notele distincte pentru persoanele cu nevoi speciale :

- să se respecte demnitatea fiecărei ființe umane;
- în toate situațiile, să li se ofere protecție și securitate socială;
- să li se ofere posibilitatea de a decide și alege în deplină cunoștință de cauză acțiunile ce urmează a fi efectuate ;
- în efectuarea acțiunilor, să se țină seama de particularitățile individuale ale fiecărui copil deficient, dar și de progresele înregistrate până în acel moment;
- să se asigure condiții optime pentru viața intimă care trebuie să fie încurajată și respectată;
- în orice situație să se asigure condiții optime pentru ca dorințele și năzuințele copilului deficient să fie stimulate și respectate, dar fără afectarea stării de sănătate, care este deja precară ;
- să se urmărească ca în ambianța în care trăiește și se dezvoltă să-și facă prieteni printre copiii deficienți, dar și printre cei valizi, iar în relațiile cu aceste persoane să aibă un comportament corect (Verza și Păun, 1998). Educația trebuie să înceapă cu educația părinților. Aceștia trebuie să fie pregătiți pentru a avea un comportament adecvat situației copilului. În condițiile apariției unui copil cu nevoi speciale, pregătirea părinților revine echipei de specialiști. Aceștia trebuie să insiste asupra câtorva aspecte:
- este necesară evitarea unor relații tensionate, de aceea se încearcă realizarea unor relații pozitive între membrii familiei (copil deficient-părinte, între părinți, între frați);
- întreaga familie trebuie să adopte un comportament echilibrat față de copilul deficient și față de ceilalți copii, evitându-se supraprotejarea sau neglijarea;
- părinții vor fi ajutați să deprindă unele tehnici de îngrijire a copilului cu nevoi speciale

(îmbrăcare și dezbrăcare, hrănire, toaletă, joc etc.);

- specialiștii din echipă trebuie să fie capabili să asigure familiei suportul moral, dar mai ales informațional necesar orientării copilului în toate problemele vieții de zi cu zi.

Planul de intervenție individualizat este destinat recuperării sau stimulării potențialului elevului deficient, într-un astfel de plan, accentul se pune pe latura formativă a educației și mai puțin pe cea informativă. Un astfel de plan de intervenție individuală are 5 elemente componente:

- a) evaluarea inițială, urmată de reevaluări periodice;
- b) fixarea unor obiective în cadrul programului de readaptare;
- c) alegerea unor metode adaptate la situația copilului;
- d) stabilirea echipei de specialiști care intervine în realizarea programului;
- e) colaborarea strânsă dintre membrii acestei echipe și familia copilului cu deficiență (Verza și Păun, 1998).

4. Principiul drepturilor și șanselor egale

Conform acestui principiu, acțiunile în favoarea persoanelor cu handicap trebuie să asigure satisfacerea necesităților individuale și eliminarea obstacolelor sociale.

Principiul drepturilor egale implică faptul că necesitățile fiecărui individ precum și cele ale tuturor indivizilor sunt de importanță egală. Aceste necesități stau la baza planurilor concepute de societate, iar resursele societății trebuie împărțite în așa fel încât fiecare persoană să aibă oportunități egale de participare.

Persoanele cu deficiențe sunt membri ai societății, cu dreptul de a rămâne în interiorul acesteia, întrucât aceste persoane au drepturi egale cu alți indivizi, au și obligații sociale egale. În cadrul acestor drepturi egale, persoanele cu handicap au dreptul la educație, la sănătate, la angajare în muncă și la servicii sociale (ONU, 1993).

Principiul egalității șanselor are sensul unui proces în cadrul căruia diversele sisteme ale societății sunt puse la dispoziția tuturor persoanelor și în particular la dispoziția persoanelor cu handicap. În cadrul acestor sisteme sociale putem vorbi despre mediul material și cultural, locuință și transport, servicii sociale și de sănătate, învățământ și angajare în muncă. Din definiția prezentată rezultă că mediul, și nu persoana joacă un rol important în egalizarea șanselor. Aceste instituții trebuie să fie accesibile persoanei cu handicap, pentru a se putea realiza acest deziderat al egalizării șanselor.

Conform specialiștilor ONU, există 4 principii care stau la baza dezvoltării serviciilor pentru persoanele cu deficiență, principii îndreptate către problematica egalizării șanselor:

- a) persoanele deficiente trebuie să rămână în comunitatea din care provin și să ducă o viață

obișnuită, cu ajutor, dacă este necesar;

b) aceste persoane trebuie să participe la luarea unor decizii atât la nivelul problemelor generale ale comunității, cât și la nivelul particular al problematicii specifice persoanelor cu nevoi speciale ;

c) persoanele cu deficiență sau incapacitate trebuie să primească toată asistența de care au nevoie în cadrul structurilor obișnuite de educație, sănătate, asistență socială etc. ;

d) aceste persoane trebuie să participe activ la dezvoltarea socială și economică a comunității, iar nevoile lor trebuie să fie incluse în planurile naționale (UN, 1986).

Dacă raportăm acest principiu la viața și activitatea copiilor cu deficiențe fizice, aria drepturilor și șanselor egale trebuie să cuprindă:

- egalitatea șanselor de acces;
- egalitatea șanselor de instruire și educație;
- egalitatea șanselor de integrare/reușită socială (Verza și Păun, 1998).

1. Egalitatea șanselor de acces pune în discuție două aspecte majore:

- accesul la toate formele de instruire și educație;
- accesul la mediul ambiant.

Dacă ne referim la integrarea copilului deficient fizic în învățământul obișnuit, trebuie să avem în vedere accesibilitatea ce presupune adaptarea intrărilor, a grupurilor sanitare, a băncilor etc. Este necesară și adaptarea străzilor, a transportului în comun la situația persoanelor cu nevoi speciale. Integrarea școlară și socială este pusă în valoare atunci când copiii deficienți sunt incluși într-un mediu educațional cât „mai puțin restrictiv” și cât „mai puțin separat” de copiii sănătoși de aceeași vârstă.

2. Egalizarea șanselor de instruire și educație se poate realiza în condițiile în care se asigură:

- dezvoltarea normală a fiecărui copil deficient fizic, ca urmare a măsurilor întreprinse pe plan pedagogic, material și medical;
- eliminarea barierelor care pot crea disfuncționalități în acest domeniu;
- educația integrată trebuie să reflecte aceleași standarde și criterii de calitate ca și educația obișnuită, fiind strâns legată de aceasta;
- cunoașterea aprofundată a nevoilor speciale ale copiilor cu deficiențe fizice;
- adaptarea sistemelor de lucru la nivelul de dezvoltare a fiecărui copil deficient fizic, la posibilitățile și sistemul său de lucru;
- asigurarea materialelor didactice de calitate, precum și perfecționarea continuă a cadrelor didactice.

3. Egalitatea șanselor de integrare/reușită școlară. Handicapul poate determina apariția unor condiții de favorizare a unei inadaptări, deși nu în mod obligatoriu. Pentru unele persoane,

handicapul joacă rolul unui revelator sau reactivator al procesului de dezvoltare și de cultivare a respectului de sine. În alte cazuri, prezența unei deficiențe exclude persoana din grup, o plasează în afara societății. Integrarea este singura modalitate de a evita transformarea handicapului în inadaptare (Albu, 2000).

Pentru a aprecia gradul de integrare și reușită socială se pot utiliza:

- evaluarea modalităților și gradului de concretizare a egalității în educație;
- aprecierea modului în care factorii socio-economici asigură egalitatea socială a individului.

E. Păun consideră că acest principiu a determinat schimbarea concepției educaționale pentru copiii cu nevoi speciale (Verza și Păun, 1998).

În trecut, educația copiilor cu nevoi speciale se făcea în mediu instituționalizat. În aceste instituții apar fenomenele de selecție, separare și segregare, realizate pe baza aptitudinilor și performanțelor copiilor. În cadrul acestui sistem, copilul este nevoit să se adapteze la cerințele școlii, în situația în care el nu se poate adapta la aceste cerințe, este orientat către o școală specială.

În prezent, a apărut concepția integrării școlare pentru copiii cu cerințe educative speciale. Integrarea este posibilă dacă ținem cont de potențialul copilului și încercăm să adaptăm școala la acest potențial. Aceste două concepții pot coexista în funcție de tradiția țării respective și de interesul pentru rezolvarea situației copilului cu nevoi speciale.

Principiul drepturilor și șanselor egale stă la baza ideii de „normalizare”. Normalizarea presupune accesul persoanelor cu nevoi speciale la condiții de viață apropiate de cele normale și de modul de viață al societății în ansamblu, în acest fel și societatea are posibilitatea de a cunoaște și de a respecta persoanele cu handicap.

Normalizarea înseamnă eliminarea tuturor diferențelor dintre copiii cu cerințe educative speciale și copiii sănătoși. Ea stă la baza dezvoltării sistemelor pedagogice nediferențiate, reprezentând primul pas către școala pentru toți (Verza și Păun, 1998).

În cadrul acestui concept de egalizare a șanselor sunt necesare modificări ale sistemului legislativ care să asigure :

- a) colaborarea strânsă cu familia în cadrul programelor de intervenție asupra copiilor cu deficiențe;
- b) menținerea copilului cu deficiență în familie;
- c) procesele de educare, recuperare și inserție socială trebuie abordate global.

Șansele egale și nediscriminare sunt drepturi sociale înscrise în Constituția din multe țări, deoarece egalitatea socială reprezintă unul dintre principiile fundamentale ale democrației.

Declarația universală a drepturilor omului conține elemente esențiale care direcționează modalitățile de cunoaștere și aplicare a acestei legi universale: toți ne năștem liberi și egali.

5. Principiul asigurării unei educații școlare de o calitate similară cu cea oferită copiilor de aceeași vârstă

Educația este în același timp știință și artă. Educația ca știință are ca scop oferirea informațiilor și dezvoltarea deprinderilor de învățare la copiii de vârstă școlară. Educația ca artă contribuie la formarea și orientarea copilului considerat o personalitate în devenire. Această artă joacă un rol esențial în activitatea cu copilul deficient.

La elaborarea metodelor de predare trebuie să se acorde o atenție deosebită deficienței copilului. Aceste metode vor fi adaptate la capacitățile copilului, dar și la particularitățile dezvoltării sale. Primul sprijin acordat copilului deficient constă în înscrierea într-o clasă de copii de aceeași vârstă, în această clasă, unii copii vor progresa mai rapid, alții mai lent decât el. În aceste condiții, copilul se încadrează în colectivitatea care-i oferă condiții pentru a-și valorifica potențialul intelectual, pentru a-și da frâu liber năzuințelor și aspirațiilor sale.

Asigurarea educației școlare de o calitate similară cu cea oferită copiilor sănătoși se realizează în unități școlare obișnuite în sisteme de integrare. Este vorba despre clase obișnuite în care sunt școlarizați și 2-3 copii cu deficiențe diferite sau clase de copii cu deficiențe într-o școală obișnuită.

Modelul educației integrate prezintă 6 caracteristici principale:

- a) pornind de la rezultatele evaluărilor și reevaluărilor, se stabilește un program individual de educație pentru fiecare copil cu nevoi speciale;
- b) favorizarea relațiilor dintre copiii cu nevoi speciale și copiii sănătoși prin organizarea unor activități comune în cadrul unităților școlare;
- c) pentru copiii cu nevoi speciale, programa individuală de învățământ se elaborează ținând cont de viitor, adică de încadrarea într-o meserie și de solicitările vieții în comunitate;
- d) aceste programe sunt elaborate de membrii unei echipe multidisciplinare, în strânsă colaborare cu familia ;
- e) în timpul anului școlar, profesorii trebuie să urmărească modul în care aceste programe sunt puse în aplicare și răspunsul copilului cu nevoi speciale;
- f) educația integrată asigură valorificarea întregului potențial al copilului cu nevoi speciale (Verza și Păun, 1998).

Tendința actuală este de a integra copiii cu deficiențe în școli normale. Vaniscotte afirmă că în unele țări din Europa occidentală acest sistem a fost preluat total, cel puțin la nivel legislativ, în majoritatea țărilor din Comunitatea Europeană se tinde către un sistem de plasare temporară a copiilor cu nevoi speciale în școli obișnuite.

Totuși, se mențin structurile speciale, considerând că este necesară o strânsă legătură între unitățile speciale și cele obișnuite. Prin investigații medicale și psihopedagogice, se stabilește în

care dintre cele două sisteme copilul se dezvoltă cel mai bine (Albu, 2000).

Educația integrată se adresează tuturor copiilor și trebuie să fie caracterizată prin flexibilitate, efectivitate, eficiență, diversitate, dinamică, interacțiune și cooperare, creativitate, globalitate și interdisciplinaritate.

- Flexibilitatea reprezintă posibilitatea adaptării conținutului lecției la cerințele și posibilitățile copiilor. Programa se alege în funcție de nevoile de dezvoltare a copiilor, această adaptare permițându-le trecerea de la copilărie la viața de adult.
- Efectivitatea reprezintă unitatea dintre predare-învățare și evaluare. Atunci când se folosesc aceste strategii efective, predarea și învățarea sunt strâns legate, iar evaluarea este o componentă a acestui proces (Verza și Păun, 1998).
- Eficiența apare atunci când copilul cu deficiență se adaptează la program, adaptare apreciată prin stabilirea unui raport optim între muncă și rezultatele ei.
- Diversitatea permite mobilizarea unui bagaj mare de metode și tehnici care duc la obținerea rezultatelor scontate.
- Dinamica presupune accentul pe spontaneitate și improvizație. Apare astfel posibilitatea câștigării unei experiențe noi și stimulatoare pentru copil.
- Interacțiunea și cooperarea stimulează relațiile sociale dintre copii, relațiile dintre copiii cu deficiențe și cei sănătoși.
- Creativitatea presupune acceptarea ideilor exprimate de copii ca soluții ale problemelor. Soluțiile nesatisfăcătoare sunt analizate, astfel încât problemele sunt lămurite fără sancțiuni, în acest fel, copilul gândește și înțelege un fenomen și nu este obligat să-l accepte doar pentru că a fost prezentat de profesor.
- Globalitatea presupune abordarea complexă a copilului și mai ales a personalității sale. Tot global trebuie percepuți și copiii din clasă, dar fără neglijarea aspectelor particulare; deci deficiențele trebuie percepute ca aspecte particulare.
- Interdisciplinaritatea strategiilor se referă la faptul că ele permit descoperirile, problematizările, colaborările și participările active ale elevilor (Verza și Păun, 1998).

În țările occidentale, educația integrată este considerată ca un sistem cu efecte pozitive asupra întregului sistem de învățământ. În fața unui copil cu nevoi speciale, profesorii trebuie să-și folosească creativitatea inventând tehnici pedagogice noi. Ulterior s-a constatat că aceste metode noi sunt foarte bune, astfel că ele au fost aplicate și în clasele cu copii sănătoși, în concluzie, pornind de la un caz special se poate ajunge la metode pedagogice noi.

6. Principiul asigurării serviciilor și structurilor de sprijin

Serviciile de sprijin necesare unui copil cu cerințe educative speciale depind de amploarea, intensitatea și specificul deficienței fiecărui copil. Există mai multe tipuri de instituții ce pot asigura serviciile de sprijin:

- a) instituții de protecție socială;
- b) unități școlare;
- c) unități ce desfășoară activități educative sau de compensare.

Pentru a putea să-și exercite drepturile, persoanele cu handicap au nevoie de unele servicii de sprijin, inclusiv de unele instrumente de asistare. Utilizarea acestor instrumente de asistare conduce la ridicarea nivelului de independență în viața de zi cu zi. În acest context, ONU insistă asupra acțiunilor ce trebuie întreprinse de către stat pentru a asigura independența:

- furnizarea dispozitivelor de asistare, a instrumentelor și a echipamentelor aferente;
- dezvoltarea, producerea, distribuirea și service-ul dispozitivelor de asistare;
- producerea unor dispozitive simple, ieftine, folosind materiile prime disponibile la nivel local;
- implicarea persoanelor cu handicap în producerea acestor instrumente în cadrul atelierilor protejate;
- asigurarea accesului persoanelor cu handicap la toate instrumentele de asistență, prin oferirea lor gratuită sau la un preț mic;
- instrumentele de asistare, mai ales cele destinate tinerilor, trebuie să fie adecvate vârstei și să aibă un design corespunzător;
- persoanele cu handicap sever și/sau multiplu vor beneficia de programe de asistență personală, ceea ce va conduce la ridicarea nivelului de participare la viața comunitară (ONU, 1993).

Tot în cadrul serviciilor de sprijin pentru copii intră și asigurarea unor alocații familiale, în situația în care :

- copilul necesită îngrijiri din partea unei terțe persoane;
- copilul necesită instrumente speciale de asistare.

În general, o rețea de suport social puternică este proiectivă, pe când una slabă sau absentă vulnerabilizează persoana față de acțiunea unor evenimente de viață stresante.

În cadrul acestor structuri de sprijin, statul are obligația de a asigura asistența în domeniul veniturilor și protecția socială. Atunci când aceste persoane și-au pierdut total sau parțial veniturile, ele sunt ajutate de stat prin acordarea unor alocații. În țările occidentale există sisteme de protecție socială bine puse la punct. Aceste sisteme trebuie să includă printre beneficiari și categoria persoanelor cu handicap. Totuși, este necesară includerea unor măsuri stimulative, în

vederea refacerii capacității de muncă. Sprijinul financiar este menținut pe perioada de incapacitate, dar apoi este redus, pe măsură ce persoana își recapătă capacitatea de muncă, în acest fel, persoanele sunt obligate să-și caute un loc de muncă pentru a-și câștiga existența.

Sistemul legislativ trebuie să ajute persoanele cu deficiențe în găsirea unui loc de muncă. În unele țări este legiferată obligativitatea angajării unui număr de persoane cu handicap, în funcție de numărul total de angajați. Dacă nu se respectă această obligație, întreprinderile plătesc anumite sume de bani către fondurile de ajutor destinate persoanelor cu handicap (Albu, 2000).

7. Principiul cooperării și parteneriatului

Aplicarea principiului de cooperare presupune în primul rând cooperarea internațională în legătură cu politicile de egalizare a șanselor pentru persoanele cu handicap. În cadrul Organizației Națiunilor Unite, statele participă la dezvoltarea politicilor adresate persoanelor cu handicap. Se impun strategii de încurajare și sprijinire a schimbului de experiență dintre specialiștii și organizațiile care se ocupă de aceste probleme.

Cooperarea tehnică și economică permite luarea unor măsuri pentru îmbunătățirea condițiilor de viață a persoanelor cu handicap. Aspectele prioritare ale colaborării tehnice și economice includ:

- dezvoltarea abilităților și potențialului persoanelor cu handicap, precum și dezvoltarea locurilor de muncă pentru aceste persoane;
- dezvoltarea și răspândirea tehnologiilor legate de incapacitate.

Principiul cooperării și parteneriatului cuprinde doi termeni care, prin sensurile lor, se completează reciproc.

Cooperarea, după Neculau, asigură o relație deschisă și onestă între parteneri, stimulează legăturile din cadrul unui grup, dezvoltă atitudini și comportamente bazate pe încredere, face ca forța și realizarea comună să devină obiective ale grupului de specialiști (Neculau și Cozma, 1995).

Cooperarea facilitează apariția și reliefaarea sincerității, evidențierea unor interese de grup, atitudini și concepții similare, manifestarea încrederii și receptivității față de sugestiile și cerințele celorlalți.

Cooperarea se concretizează prin:

- comunicarea informațiilor;
- cunoașterea reciprocă a disponibilităților afective și a raporturilor inter-personale;
- capacitatea de a spori valoarea și efortul celuilalt;
- respectul pentru normele de comportament civic;
- disponibilități pentru schimbare care presupun evoluție, dezvoltare și creștere.

Parteneriatul reprezintă concretizarea acțiunii de cooperare având ca puncte de referință următoarele aspecte:

- stabilirea țelului pentru care ambele părți acționează;
- interconținționarea sistemului de mijloace și metode care să favorizeze realizarea obiectivelor propuse;
- stabilirea criteriilor de evaluare și valorificare a rezultatelor obținute în procesul de cooperare ;
- cunoașterea și acordarea încrederii reciproce între parteneri;
- recunoașterea onestă și deschisă a valorii, autorității și pregătirii celuilalt.

În cadrul educației speciale, cooperarea și parteneriatul vizează două aspecte:

- legătura dintre specialiștii domeniului cu autoritățile locale și alte instituții;
 - legătura dintre specialiștii din școli speciale și cei din școli generale.
- 1) Principiul cooperării și parteneriatului în educația specială presupune o strânsă legătură între specialiștii din domeniu și autoritățile locale, instituțiile care se ocupă de copiii cu deficiențe, asociațiile de profil ale părinților. Aceste legături strânse pot fi materializate prin conferințe, seminarii, analize de caz, lecții deschise, prezentarea de materiale ajutătoare etc.
- 2) Specialiștii din cadrul școlilor speciale se pot angaja în școlile obișnuite în trei tipuri de activități: predare, sprijin pentru alți copii cu probleme și monitorizarea cooperării.

Cooperarea și parteneriatul trebuie să conducă la relieffarea următoarelor finalități:

- receptivitate bipolară a ideilor și sugestiilor ;
- contactele și dialogurile să constituie puntea de legătură dintre parteneri;
- toleranța și acceptarea diversității opiniilor;
- cultivarea răspunderii personale pentru acțiunile organizate.

Întrebări și însărcinări

1. Ce programe de depistare precoce a copiilor cu nevoi speciale există la noi în țară?
2. De ce este necesar ca în condițiile educației copiilor cu nevoi speciale să se țină cont de principiul abordării globale și individualizate?
3. Desfășurați conținutul celor 5 elemente ale unui plan de intervenție individualizată.
4. Exemplificați cum vedeți aplicarea principiilor nominalizate la activitățile desfășurate în școală.
5. Exprimați-vă punctul de vedere personal cu privire la rolul și importanța principiului cooperării și parteneriatului în realizarea educației integrate.

CAPITOLUL III. Modele de organizare a educației integrate și factorii implicați în realizarea învățământului de tip integrat

Scopul:

- informarea studenților cu privire la diverse modele de organizare a educației integrate pe plan mondial;
- conștientizarea rolului și a responsabilităților tuturor factorilor implicați în realizarea educației integrate.

Obiective operaționale

După ce vor studia acest capitol, studenții vor putea să:

- identifice modelele generale de educație integrată pe plan mondial;
- reliefeze avatajele/dezavantajele fiecărui model pentru a putea crea pe viitor modele utile de educație integrată sau programe locale;
- descrie rolul și responsabilitățile principalilor factori implicați în susținerea învățământului de tip integrat;
- respecte cerințele față de profesor în calitate de student-practicant în condițiile unui învățământ de tip integrat.

Structura capitolului

1. Modele generale de educație integrată pe plan mondial
2. Modalități de realizare a educației integrate în alte țări
3. Factorii implicați în procesul educațional din școli
 - 3.1. Elevii
 - 3.2. Profesorul
 - 3.3. Familia
 - 3.4. Echipa de specialiști
 - 3.5. Administrația școlii

1. Modele generale de educație integrată pe plan mondial

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 generale care pot fi sintetizate astfel:

Modelul cooperării școlii speciale cu școala obișnuită – 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 lecțiilor, 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, însă constituie o formă restrânsă de integrare, deoarece elevul cu cerințe speciale își va continua activitatea extrașcolară în spațiile și decorul rezidențial al școlii speciale de care aparține. De asemenea, 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 punct 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 - credință de a recunoaște că și o parte dintre copiii cu deficiențe pot fi la fel de buni ca semenii lor, considerați normali, având, totodată, dreptul la șanse egale în educație și în pregătirea profesională. Pentru rezolvarea acestei probleme există alternativa înființării unor centre de zi pentru copii deficienți (în locul școlilor speciale, prin divizarea lor), 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 de tip familial.

Modelul bazat pe organizarea unei clase în școala obișnuită – acest model presupune integrarea copiilor deficienți în școli obișnuite unde să intre în relație cu elevii normali, facilitându-se, cu sprijinul cadrelor didactice și specialiștilor din școală, o mai bună intercunoaștere și relaționare între cele două categorii de copii. Acest model este criticat de unii specialiști care nu consideră o integrare reală constituirea unei clase speciale într-o școală obișnuită, iar practica a demonstrat 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 timpul 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 generatoare de conflicte sau atitudini care pot accentua discriminarea față de elevii deficienți din clasa specială (adică efectul opus integrării).

Modelul bazat pe amenajarea în școala obișnuită a unei camere de instruire și resurse pentru copiii deficienți, integrați individual în clasele obișnuite din școala respectivă – în acest caz profesorul care se ocupă cu elevii deficienți devine profesor de sprijin și desfășoară activități cu acești copii, atât în spațiul special amenajat în școală, cât și la orele de clasă, atunci când condițiile cer acest lucru.

Modelul itinerant – acest model favorizează integrarea într-o școală obișnuită a unui număr mic de copii cu cerințe speciale (1-2/3 elevi), domiciliați la mică distanță de școală (se evită astfel dezavantajul deplasărilor pe distanțe mari a copilului), sprijiniți de un profesor itinerant (specializat în munca la domiciliul copiilor ce au un anumit tip de deficiență), care pot 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, îi ajută pe părinți în 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.

Un criteriu fundamental de diferențiere a formelor de integrare se referă la durata prezenței copilului cu cerințe speciale în școala obișnuită. Astfel, putem întâlni:

- **forme de integrare totală** – elevul cu cerințe speciale petrece în totalitate timpul său la școala obișnuită, cu excepția eventualelor programe terapeutice care se pot desfășura în spațiul aceluiași școli (amenajarea în școala obișnuită a unei camere de resurse pentru copiii deficienți unde să se desfășoare și activitățile terapeutice) sau în afara școlii (centre de zi, cabinete specializate etc.);
- **forme de integrare parțială** – elevul petrece doar o parte din timpul său în școala obișnuită (participă doar la anumite tipuri de activități în școala obișnuită sau la anumite discipline unde poate face față, iar restul programului școlar este asemănător cu programul unei școli speciale și se desfășoară fie într-o școală specială, fie într-un centru de zi).

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

- **integrare totală;**
- **integrare parțială** – participarea copiilor cu cerințe speciale doar la anumite activități; activitățile respective sunt selectate în funcție de: potențialul elevilor integrați și tipul deficienței, resursele și disponibilitatea școlii, interesele elevilor, solicitările părinților etc.;
- **integrare ocazională** – participarea în comun la diferite excursii, serbări, întreceri sportive, spectacole etc.

Alături de modelele amintite până acum au mai existat o serie de inițiative locale, în unele state europene sau nord-americane, care au încercat aplicarea altor modele și forme, unele cu rezultate foarte bune. Iată în sinteză câteva dintre aceste modele care pot fi utile, cel puțin, ca puncte de referință în proiectarea altor modele sau programe locale:

Modelul în cascadă – aparține lui B.R.Ghearheart și a fost lansat în 1974 în SUA. Acest model este structurat pe mai multe niveluri:

- nivelul 1 – clasa obișnuită cu un institutor obișnuit căruia îi revine responsabilitatea depistării, evaluării și corectării dificultăților minore ale elevilor din clasa sa (asemenea oricărei clase obișnuite dintr-o școală de masă);
- nivelul 2 – clasa obișnuită cu servicii de sprijin acordate institutorului de cadre specializate (spre exemplu, sprijin în evaluarea complexă a unor elevi, sprijin în proiectarea activităților didactice diferențiate etc.);
- nivelul 3 – asemănător nivelului 2, cu deosebirea că serviciile de sprijin specializate sunt adresate și elevilor care întâmpină dificultăți în programul școlar;
- nivelul 4 – clasa obișnuită cu participarea elevului cu cerințe educative speciale din această clasă într-o grupă sau clasă de sprijin (adică, în anumite momente ale programului școlar, elevul cu cerințe speciale va urma, alături de alți colegi aflați în aceeași situație, un program de terapie și recuperare condus de specialistul/specialistii în domeniu);
- nivelul 5- clasa specială în școala obișnuită cu participarea elevilor cu cerințe speciale la anumite activități din școală alături de elevii normali;
- nivelul 6 – școala specială (în această situație se renunță la ideea de integrare, iar copilul cu cerințe speciale va urma programul învățământului special);
- nivelul 7 – institutorul la domiciliu sau aplicarea programului educativ și recuperator la domiciliul elevului cu cerințe speciale în cazul când acesta nu se poate deplasa sau nu poate fi deplasat la școală.

Caracteristica principală a acestui model constă în faptul că trecerea de la nivelurile inferioare spre cele superioare se face cu mai mare ușurință, comparativ cu trecerea de la nivelurile superioare spre cele inferioare; spre exemplu, un elev va putea trece mult mai ușor de la nivelul 6 spre nivelul 5, 4 sau 3, comparativ cu situația când un elev va trebui să fie transferat de la nivelul 1 sau 2 spre nivelurile 5 sau 6 și unde timpul de aplicare a deciziei va fi “întârziat” în mod deliberat.

Cu timpul, mulți au renunțat la acest model considerat destul de dificil de aplicat datorită dificultăților de stabilire a criteriilor, reperelor și standardelor în evaluarea elevilor, astfel încât transferul lor de la un nivel la altul să fie argumentat cu date și rezultate obiective. De asemenea, modelul în cascadă este centrat, cu precădere, asupra copilului și nu are în vedere condițiile generale și specifice care să susțină procesul de integrare școlară (logistica programelor de integrare, modelul de alocare a resurselor umane și materiale, proiectarea curriculumului etc., elemente care influențează decisiv reușita integrării).

Modelul lui Kaufman și colaboratorii – acest model a apărut în anul 1975 și a avut în vedere integrarea copiilor cu retard mintal educabili (EMR – *educable mentally retarded*). Autorii acestui model evidențiază trei aspecte fundamentale implicate în structura programelor de integrare:

1. Conceptul de integrare – analizat sub trei aspecte:
 - aspectul temporal – vârsta copilului și timpul petrecut de acesta în compania altor copii;
 - aspectul instruirii – nivelul care poate fi atins de copil în formarea și dezvoltarea unor deprinderi și capacități cu relevanță practică;
 - aspectul socializării – nivelul de sociabilitate, gradul de organizare și dezvoltare a autonomiei personale și sociale, perspectivele de profesionalizare ale copilului.
2. Planificarea și promovarea – evaluarea cerințelor copiilor integrați, stabilirea scopurilor și obiectivelor programului de integrare, structurarea curriculumului școlar, identificarea și alocarea resurselor, stabilirea strategiilor de monitorizare și evaluare a procesului de integrare etc.
3. Clasificarea responsabilităților (la nivel pedagogic și administrativ) – analizată sub trei aspecte:
 - responsabilitatea exclusivă – procesul de integrare revine unei singure instituții sau organizații;
 - responsabilitatea alternativă – asumarea responsabilității revine, alternativ, pentru anumite etape sau faze ale programului de integrare, unor instituții sau organizații implicate direct în activitățile programului;
 - responsabilitatea consensuală (co-responsabilitatea) – asumarea responsabilității se face prin consensul tuturor partenerilor implicați în programul de integrare.

Acest model s-a dovedit a fi prea teoretic, experiența practică evidențiind o serie de dificultăți în planificarea, programarea și alocarea responsabilităților; pornind de la ideea acestui model, ulterior, au fost dezvoltate o serie de programe destinate integrării altor categorii de copii cu deficiențe care au îmbunătățit componentele manageriale deficitare și care s-au dovedit a fi mai eficiente (este cazul unor programe aplicate în câteva zone din Canada).

Modelul IGE (*individually guided education*) – lansat de J.R.Armstrong în anul 1976, cuprinde șapte componente separate:

Componenta 1 – se referă la o structură existentă la nivelul unei circumscripții de inspecție primară (formă de sistematizare teritorială a activității de organizare și monitorizare a activității școlare), alcătuită din trei comitete, cuprinzând fiecare reprezentanți ai comunității locale, cadre didactice, conducători de instituții școlare sau centre de educare și terapie, părinți, iar în anumite situații diverși specialiști:

- primul comitet este responsabil de proiectarea, organizarea și evaluarea învățământului individualizat pentru grupe de 100-150 elevi;
- al doilea comitet asigură desfășurarea activităților instructiv-educative din unitățile școlare arondate și inițiază activități de cercetare;
- al treilea comitet asigură condițiile necesare și coordonează integrarea elevilor la nivel de district/circumscripție de inspecție.

Componenta 2 – se referă la proiectarea și aplicarea programelor de intervenție individualizate, structurate pe baza rezultatelor evaluării complexe a elevilor cu cerințe speciale, integrați în unități școlare obișnuite. Această componentă are la rândul ei șapte distincte, începând de la stabilirea scopurilor și obiectivelor în proiectarea activităților didactice, alegerea metodelor și tehnicilor de lucru, selecția și adaptarea conținuturilor și mergând până la derularea efectivă a fiecărei secvențe didactice în clasă.

Componenta 3- se referă la evaluarea achizițiilor școlare individuale și eventual, la reorganizarea activităților didactice din programul de intervenție individualizat.

Componenta 4 – are în vedere îmbunătățirea și perfecționarea materialului didactic folosit în unități școlare, favorizând astfel procesul de învățare în acord cu ritmul de lucru al elevilor.

Componenta 5 – urmărește stabilirea unei rețele de comunicare între familie, școală și comunitate, implicându-se astfel resursele comunității și ale familiei în viața școlii.

Componenta 6 – se referă la constituirea unei instanțe care să coordoneze sistemul IGE (*individually guided education*) la nivel districtual și regional.

Componenta 7 – are în vedere proiectarea unor activități de cercetare în scopul ameliorării condițiilor de integrare a copiilor cu cerințe speciale în școală și comunitate.

La prima vedere acest model pare cvasiperfect, dar experiența practică a demonstrat dificultatea aplicării lui datorită multiplicării instanțelor de decizie și responsabilitate, specializarea, uneori excesivă, a componentelor (spre exemplu, componenta 1) și slaba coordonare a structurilor celor șapte componente.

Modelul programării școlare pe baza analizei sarcinilor –acest model a fost propus de O.Robichaud și R.Landry în anul 1978 și consideră ca o posibilă soluție a integrării individualizarea instituției școlare. Autorii analizează procesul de învățământ, având în vedere cinci componente:

- elevul;
- obiectivele procesului de învățământ;
- strategiile de învățare;
- evaluarea;
- personalul didactic.

Dintre toate aceste componente, o atenție deosebită este acordată analizei obiectivelor și a sarcinilor cerute de acestea; la rândul lor, obiectivele sunt formulate pe trei niveluri:

- primul nivel – se adresează obiectivelor generale ale procesului didactic care privesc toți elevii din instituția școlară;
- al doilea nivel – în acest caz obiectivele sunt formulate pentru grupe sau categorii de elevi, în funcție de potențialul lor de învățare și de performanța obținută în rezolvarea sarcinilor școlare;
- al treilea nivel – include obiectivele din programele de intervenție individualizate; aceste obiective trebuie să fie descrise în termeni de comportamente observabile și au un rol fundamental în evaluarea elevilor.

După analiza fiecărei componente se face proiectarea activității didactice pe unități de timp determinate, pe module disciplinare sau interdisciplinare sau pe tipuri de lecții, identificându-se sarcini accesibile și recepționate pozitiv de către elevi, stimulând motivația și participarea acestora la activitățile didactice.

Spre deosebire de celelalte modele, acesta acordă cea mai mare importanță aspectelor pedagogice, având totodată un grad ridicat de flexibilitate care îi permite să fie adaptat unor situații diverse de învățare în sistem integrat.

Modelul temporal a lui J.Hundert – a fost elaborat în anul 1982; include trei faze:

Faza A – pregătirea copilului cu cerințe speciale pentru a fi integrat; evaluarea tipului și gradului deficienței copilului, compatibilitatea copilului cu mediul școlar, activități de terapie și reeducare premergătoare integrării, activități de familiarizare a copilului integrat cu mediul școlar etc.

Faza B – pregătirea cadrelor didactice din școala obișnuită; se referă atât la pregătirea profesională (metode și tehnici specifice de lucru cu elevii deficienți, proiectarea activității didactice în noile condiții, metode de cunoaștere a elevilor, stimularea activităților interactive etc.), cât și la pregătirea psihologică (introducerea educației integrate în școlile obișnuite presupune ample schimbări în toate domeniile, iar orice schimbare atrage după sine și o rezistență la schimbare, de multe ori dăunătoare procesului didactic din școală; în acest context este nevoie și de o pregătire psihologică a cadrelor didactice pentru a accepta mai ușor schimbarea);

Faza C – faza de tranziție; presupune aplicarea treptată a principiilor educației integrate și implică atât elemente de tip administrativ (organizarea și dotarea claselor, adaptarea mijloacelor de învățământ, eventuale investiții pentru facilități de acces în școală etc.), cât și elemente de tip didactic (proiectarea și desfășurarea lecțiilor, selecția și adaptarea conținuturilor, individualizarea procesului de învățare, metode și tehnici interactive, dar și schimburi de experiență între cadrele didactice sub forma unor lecții demonstrative sau activități în echipe de profesori).

La prima vedere acest model este foarte pragmatic și din acest motiv a fost acceptat cu succes în practică, sugerând necesitatea unei anumite pregătiri, atât a elevilor, cât și a cadrelor didactice și a mediului școlar.

Este evident faptul că nu pot exista modele care să răspundă în totalitate la problemele și nevoile copiilor cu deficiențe integrați în învățământul de masă. În plus, apar probleme care țin de contextul socio-economic, geografic, al sistemului de învățământ și care trebuie luate în considerare. Nu trebuie ignorat faptul că pot exista situații în care copiii cu deficiențe să nu se poată integra în școlile de masă, fiindu-le mai bine în școli speciale sau pot exista părinți care să se opună cu stăruință integrării. Cu toate acestea, deontologia și dreptul fiecărui copil de a avea șanse egale la educație nu ne permit să utilizăm aspecte de tipul celor menționate anterior ca argument împotriva învățământului integrat sau ca justificare la neputința noastră, a celor chemați să răspundă de actul educației și formării copiilor noștri, de a înțelege și a accepta, de a renunța la unele prejudecăți despre copiii care nu s-au bucurat de aceeași șansă pe care am avut-o noi.

2. Modalități de realizare a educației integrate în alte țări

O analiză comparativă privind diferite experiențe de realizare a educației integrate în alte țări evidențiază unele aspecte comune:

- în majoritatea cazurilor integrarea copiilor cu cerințe educative speciale în școli obișnuite s-a realizat prin intermediul unor proiecte/programe derulate în parteneriatul școală-comunitate (copiii cu cerințe speciale aparțin unei comunități, fac parte dintr-o familie, sunt acceptați de comunitatea care prin instituțiile sale publice și civile apără dreptul și accesul egal al acestora la serviciile comunitare);
- fiecare proiect sau programă de integrare derulat nu și-a propus să integreze în același timp toți copiii cu cerințe speciale dintr-o comunitate; strategia adoptată a avut în vedere integrarea unui număr limitat de copii în cadrul fiecărui proiect în parte pentru a evita unele disfuncții în cadrul sistemului de învățământ (imposibilitatea desfășurării normale a activităților la clasă, lipsa interesului sau refuzul cadrelor didactice de a lucra în condițiile cerute de principiile educației integrate etc.) sau dificultăți de monitorizare atentă a procesului de integrare. În plus, apar și avantaje de ordin economic, fiind mult mai ușor să identifici resursele umane, materiale și financiare necesare integrării unui număr mic de copii, comparativ cu un program de mare amploare (comunitar, regional sau național), dificil de gestionat sub aspectul resurselor, eficienței și impactului asupra membrilor comunității (există riscul de a

compromite ideea educației integrate atunci când nu avem nici condițiile și nici resursele necesare la nivelul școlii și al comunității pentru realizarea efectivă a integrării);

- societatea civilă, prin structurile sale (în special organizații neguvernamentale, asociații ale părinților, organizații ale unor biserici sau culte etc.), își asumă responsabilități ferme și inițiază în parteneriat cu alte instituții comunitare proiecte de susținere a persoanelor cu cerințe speciale și a integrării lor în școli obișnuite sau în activități comunitare.

Pentru a înțelege mai bine experiențele altor state în domeniul educației integrate prezentăm câteva exemple elocvente în acest sens:

Danemarca

Proiectul *The School for Everybody, the Society for Everybody* (Școala pentru fiecare, societatea pentru fiecare) demarat în 1976 în comunitățile Hadsten, Hinnerup și Rosenholm a înființat o ligă (Education Psychological Council, aparținând sistemului public de învățământ), a drepturilor copiilor cu vârste cuprinse între 0 și 18 ani la educație în cadrul școlilor de masă. Scopul ligii era să susțină transformarea unor școli primare și secundare din comunitățile respective în școli incluzive, cu clase în care să fie integrați un număr limitat de copii, unde fiecare copil cu cerințe speciale să poată primi servicii educaționale, asistat fiind de profesori de suport/sprijin. De asemenea, consiliul de psihologie școlară a fost responsabil de asigurarea condițiilor de educație specială a copiilor integrați (flexibilizarea și adaptarea curriculumului școlar, implicarea activă a părinților în educația copiilor, inițierea și derularea unor activități educative extrașcolare prin valorificarea resurselor și serviciilor din comunitate, informarea opiniei publice prin mass-media sau întâlniri directe cu privire la specificul acestui nou tip de activități în școală), inițierea unor cursuri de perfecționare a cadrelor didactice în problematica educației integrate, încurajarea și susținerea unor cercetări psihopedagogice în școlile incluzive.

Olanda

Proiectul *Education as a Means for Social Integration* (Educația-mijloc de integrare socială) derulat în Rotterdam a avut drept scop ameliorarea condițiilor de integrare profesională și socială prin educație și instruire în cadrul școlii. Obiectivele acestui proiect se refereau, pe de o parte, la reducerea plasamentului copiilor în instituțiile speciale de învățământ și crearea condițiilor de integrare în școlile obișnuite, concomitent cu asigurarea serviciilor de sprijin educațional și recuperator prin intermediul profesorilor de suport/sprijin și a specialiștilor și, pe de altă parte, înlăturarea diferențelor existente între școlile speciale (segregaționiste) și școlile obișnuite, prin revizuirea sistemului de pregătire inițială și continuă a cadrelor didactice din cele două tipuri de școli și prin schimbarea unor elemente din managementul școlilor obișnuite și a

claselor existente în aceste școli. Principalele căi de realizare a acestor obiective erau focalizate pe:

- ameliorarea și flexibilizarea procesului didactic în școlile de masă și pe introducerea monitorizării sistematice a elevilor integrați în școlile obișnuite;
- reducerea numărului de elevi din școlile speciale prin introducerea unui sistem consultativ comun între specialiștii din școlile speciale și cadrele didactice din învățământul obișnuit (parteneriat pentru facilitarea integrării);
- introducerea unui sistem de întrajutorare mobil constituit în școala specială pentru școala obișnuită (unele cadre didactice sau specialiștii din școala specială să colaboreze sistematic și pe o perioadă mare de timp – un an sau mai mulți ani școlari – cu personalul didactic din școlile obișnuite).

Belgia

Proiectul *LISA (Leuven Integration through System Approach)* a fost centrat pe identificarea a opt perechi de școli din sistemul public de învățământ (opt școli de masă și opt școli speciale) între care să se stabilească punți de relaționare și cooperare pentru favorizarea procesului de integrare școlară a copiilor cu cerințe speciale. Elementele principale avute în vedere s-au concretizat în:

- identificarea și explorarea experiențelor pozitive oferite de specificul educației în instituțiile speciale și adaptarea lor cu ajutorul profesorilor de sprijin la condițiile din școlile obișnuite;
- evidențierea importanței aspectelor medicale, psihologice și sociale, a experienței și suportului oferit de profesori, precum și a participării directe a părinților în procesele de analiză și luare a deciziei cu privire la integrarea unui copil cu cerințe speciale în structurile învățământului obișnuit.

Proiectul a inclus următoarele tipuri de acțiuni :

- integrarea elevilor cu deficiențe fizice și senzoriale (elevi cu deficiențe ușoare, medii și severe), în toate ciclurile de învățământ ale școlii obișnuite cu asigurarea serviciilor de sprijin din partea personalului specializat din școlile speciale;
- sprijinirea personalului din grădinițe și a părinților pentru facilitarea integrării în învățământul preșcolar a copiilor cu deficiențe mintale ușoare și moderate;
- integrarea sau reintegrarea în învățământul primar a copiilor cu deficiențe moderate și a copiilor cu dificultăți în învățare (fie după ce aceștia au urmat un an programul școlii speciale, fie au fost în învățământul secundar, dar nu au împlinit vârsta de 13 ani);

- integrarea parțială a copiilor cu deficiențe mintale moderate dintr-o școală specială într-o școală secundară obișnuită (vocațională sau profesională), prin cooperarea dintre două școli învecinate;
- asigurarea condițiilor de educație permanentă persoanelor cu deficiențe senzoriale, prin introducerea noilor tehnologii în domeniul protezării și personalizării lor în condiții de siguranță și autonomie la locul de muncă.

Spania

Proiectul de integrare educațională (*Education Integrational Project, Valladolid*) al cărui principal scop a fost aplicarea principiului normalizării în sistemul de învățământ prin integrarea în școala obișnuită a copiilor cu cerințe speciale în educație și asigurarea serviciilor de care aceștia au nevoie pe tot parcursul școlarizării. Planul de acțiune al proiectului s-a concentrat pe următoarele direcții:

- organizarea resurselor existente în sistemul public de învățământ și reorganizarea funcțională a centrelor/școlilor speciale ca centre de resurse pentru susținerea activităților de integrare a copiilor și adolescenților cu deficiențe sau cu probleme de învățare (cu un accent deosebit pe intervenția și integrarea timpurie, de la vârste cât mai mici);
- dezvoltarea procesului de integrare școlară prin identificarea unui număr de școli (în final proiectul a inclus 13 școli de masă) unde să se aplice sistematic integrarea copiilor cu cerințe speciale, concomitent cu ameliorarea și adaptarea condițiilor de predare la clase prin diferențierea și adaptarea curriculumului,
- coordonarea permanentă între instituțiile școlare și cele de asistență a copiilor cu cerințe speciale pentru realizarea în comun a obiectivelor incluse în proiect;
- formarea personalului didactic prin includerea în programele de pregătire inițială sau continuă a unor cursuri de specializare în educație integrată.

Portugalia

Proiectul *Use of New Technology in the Education of Children who are Hard-of-hearing and Motor Disabled with Neurological Problems* (Utilizarea noilor tehnologii în educația copiilor care au deficiențe grave de auz și deficiențe fizice de natură neurologică) derulat în Lisabona a avut drept scop folosirea computerelor și dezvoltarea unor soft-uri speciale pentru copii cu pierderi grave de auz (1000 de copii cu vârste între 3 și 14 ani) și pentru copii cu deficiențe senzoriale și fizice de natura neurologică (150 de copii cu vârste între 2 și 18 ani). Obiectivele generale ale proiectului au fost:

- să utilizeze computerul și mediile de comunicare informatizate pentru dezvoltarea integrării școlare și sociale a copiilor cu deficiențe. Integrarea școlară s-a centrat pe

două direcții distincte: în primul rând, integrarea copiilor din centrele specializate care au devenit centre de resurse pentru copil și pentru școala integratoare și, în al doilea rând, crearea unor spații în școala integratoare pentru activități extrașcolare de terapie, dezvoltarea comunicării și re-educare senzorială a copiilor cu deficiențe grave de auz, folosind și soft-uri speciale pe computer,

- să amelioreze și să dezvolte capacitățile vocii și inteligibilitatea pronunției cuvintelor de către copiii cu deficiențe auditive grave în comunicarea cu persoanele care au auzul normal; folosind un soft special pe computer copii au putut “vizualiza” caracteristicile vocii lor și au ajuns să învețe modalitatea de a controla parametrii propriei voci (intensitatea pronunției, claritatea pronunției, amplitudinea undelor vocale etc.);
- să elaboreze și să dezvolte soft-uri pe calculator pentru exerciții de morfologie și sintaxă;
- să dezvolte comunicarea orală și scrisă a copiilor cu afecțiuni cerebrale prin folosirea computerului și adaptarea sistemului Bliss pe computer (un sistem specific în antrenamentul scrierii și pronunției cuvintelor la copiii cu paralizii cerebrale);
- să utilizeze jocurile electronice pe computer la copii de vârsta preșcolară care prezintă afecțiuni neurologice cerebrale (proiectul a surprins foarte bine disponibilitatea și atracția copiilor față de folosirea computerului).

Italia

Proiectul *The Didactic Centre as a Basis for School and Educational Integration* (Centre Didactic ca bază pentru integrare școlară și educațională) desfășurat în Sardinia a inclus patru centre de resurse care au acoperit aproape întreaga regiune: Cagliari, Oristano, Macomer și Porto Torres. În organizarea și alocarea resurselor proiectului s-au avut în vedere diferențele socio-economice existente între diferite zone urbane, suburbane sau zone rurale izolate, fiind selectate școli publice din ciclul primar și gimnazial unde s-au alcătuit clase cu maxim 25 de elevi. Activitatea didactică a fost desfășurată de institutori sau profesori specializați pe diferite discipline cu intervenția directă a profesorului de sprijin, iar proiectarea lecțiilor s-a făcut în echipe de profesori, pornindu-se de la potențialul aptitudinal și capacitatea de învățare a fiecărui copil în parte. În acest proiect au mai fost o serie de parteneri cum ar fi USL (Local Health Unit, reprezentantul local al Ministerului Sănătății Publice) și AIAS (asociația italiană pentru sprijinirea persoanelor spastice, o organizație neguvernamentală) care au asigurat suportul terapeutic, atât în școală, cât și în afara ei, prin colaborare permanentă cu echipa de profesori.

Germania

Proiectul *The Common Education of Disabled and Non-Disabled Children in Primary and Secondary Education* (Educația în comun a copiilor cu deficiențe și a celor fără deficiențe în învățământul primar și secundar) este o inițiativă apărută în orașul Bonn în 1981 ca o reacție față de situația copiilor cu deficiențe care nu aveau nici o alternativă la învățământul special, singurul loc unde puteau fi școlarizați. Acest proiect a constituit prima inițiativă de integrare în învățământul de masă a unor categorii de copii cu deficiențe, ceea ce a stârnit o serie de critici aduse celor care erau acuzați de subminarea învățământului special din Germania, dezvoltat intensiv în ultimii 20-30 de ani, și care a atins un standard ridicat, comparativ cu alte țări. Aplicarea acestui proiect a necesitat un efort suplimentar de convingere a unor școli primare din sistemul public și a părinților copiilor implicați în acest experiment care nu puteau să înțeleagă finalitatea și utilitatea socială a unui astfel de demers. Ulterior, în anii 1986 și 1990, după ce au apărut primele semnale pozitive din clasele-pilot constituie în cadrul acestui proiect, alte inițiative s-au concretizat prin extinderea acestei practici chiar și la nivelul claselor de gimnaziu. Spre deosebire de alte țări unde practica educației integrate a fost mai ușor acceptată și aplicată, Germania a adoptat o strategie diferită încercând să valorifice bogăția de resurse existente în rețeaua învățământului special (investiții, dotări, resurse umane etc.) și dezvoltând programe de integrare mai ales în activitățile de profesionalizare a elevilor cu deficiențe (același lucru se încearcă și unele școli speciale din țara noastră unde baza materială a acestora poate fi utilizată și de elevii din școlile profesionale obișnuite și invers, dezvoltându-se astfel un parteneriat activ între școlile speciale și cele obișnuite).

Grecia

Proiectul *Local Model Initiative of Attica* s-a desfășurat în 24 de școli primare și secundare din suburbiile Atenei. Proiectul a constat în organizarea unor grupe/clase speciale în școlile obișnuite și diferențierea programului școlar astfel încât grupa de copii cu deficiențe să desfășoare 2-4 ore pe săptămână în regim de clasă specială, iar restul de ore prevăzut de programul unei săptămâni să se desfășoare în clasele obișnuite. Orele de la clasa specială sunt de competența profesorului de educație specială care este și profesor de sprijin la activitățile din clasa obișnuită, iar activitățile extrașcolare sunt organizate împreună (clasa specială cu clasele obișnuite). În același timp, universitatea-prin departamentul de profil-a inițiat un program de pregătire a profesorilor și de monitorizare a acestui proces de integrare precum și de organizare și structurare a curriculumului școlar în condițiile create de acest proiect. De asemenea, în proiect au existat o serie de colaborări și cu alți parteneri care au oferit servicii medicale, sociale și de consultanță.

3. Factorii implicați în procesul educațional din școli

3.1. Elevii

Școala tradițională îi privește pe elevi ca pe niște indivizi “care nu știu nimic și care trebuie să învețe tot ce li se oferă (copilul este asemenea unei cutii goale care urmează să fie umplută)” (Rivas Flores, 1997). De cealaltă parte, școala diversității tratează elevii ca pe niște participanți activi la elaborarea informației și cunoștințelor cuprinse în conținutul învățării (elevii sunt asemenea unor exploratori care, sprijiniți de profesori, ajung să descopere singuri conținutul învățării); astfel, participarea elevilor stimulează activarea structurilor cognitive implicate în rezolvarea unor categorii mai largi de probleme ale vieții de zi cu zi.

Cum ar putea elevii să sprijine existența și funcționarea școlii pentru diversitate?

- fiecare elev să-și trateze semenii din jurul său așa cum ar dori el să fie tratat de aceștia;
- fiecare elev să fie dispus să-i sprijine pe colegii din clasă ori de câte ori este nevoie;
- elevii, în calitate lor de beneficiari direcți ai procesului de învățare, prin feedback-ul oferit, pot și trebuie să-i orienteze pe profesori în identificarea celor mai eficiente situații și strategii de prezentare a conținuturilor educației;
- fiecare elev să sprijine și să-i încurajeze pe noii colegi veniți în clasă/școală pentru a-și găsi mai ușor prieteni și preocupări comune în activitățile din cadrul școlii.

Adesea, elevii reprezintă unul pentru celălalt fie un prieten sau un simplu copil, un coleg de joacă sau un prieten mai special, o cunoștință, un model, un amic sau un coleg de clasă, un semen de încredere sau un vecin etc.; în toate aceste situații există câte ceva de învățat unul de la celălalt. Astfel, elevii se cunosc mai bine, procesul de socializare capătă o serie de valențe noi prin înlăturarea unor bariere de relaționare determinate de anumite prejudecăți, stereotipuri sociale sau, uneori, chiar de modele ale indiferenței și intoleranței oferite de experiența socială în comunitatea din care fac parte (în acest sens, este suficient să amintim experiența segregării rasiale sau etnice întâlnită în anumite școli sau a marginalizării și etichetării copiilor cu deficiențe sau aflați în condiții socio-economice precare). Școala pentru toți luptă împotriva acestor forme de discriminare prin promovarea unor modele și forme de interacțiune între elevi bazate pe egalitate deplină între parteneri și unde spiritul de toleranță și acceptare totală prevalează în fața oricăror alte atitudini sau reacții discriminatorii.

3.2. Profesorul

În modelul tradițional, profesorul este considerat o autoritate care deține adevărul și care, în actul predării, împărtășește acest adevăr și elevilor. Școala pentru diversitate vede în profesor o sursă de experiență pentru copii care meditează între cunoașterea valorilor culturii umane și elevii clasei. De asemenea, “profesorul devine și un gen de cercetător interesat de resursele

existente în comunitate care pot fi exploatare în actul învățării și de posibilitățile prin care mijloacele de învățământ pot fi corelate cu aceste resurse” (Rivas Flores, 1997).

În condițiile învățământului integrat, profesorii și educatorii din școala pentru diversitate trebuie să satisfacă o serie de cerințe:

- să aibă o viziune clară asupra filosofiei educației integrate;
- să dezvolte și să susțină în școală activități educaționale în care elevii, profesorii și părinții să relaționeze de pe poziții egale, după principiul parteneriatului;
- să susțină și să încurajeze activitățile desfășurate în echipe de specialiști și să participe la activitățile de perfecționare în domeniul educației integrate;
- să fie convinși că toate problemele și provocările generate de cerințele speciale în educație ale copiilor integrați au întotdeauna mai multe soluții de rezolvare;
- să creadă în rolul determinant jucat de părinți în procesul integrării școlare a copiilor lor;
- să fie convinși că riscul asumat în promovarea educației integrate nu este în zadar și că se pot afla și în situația unor nereușite parțiale sau totale în procesul de integrare, dar care nu trebuie să-i descurajeze sau să-i dezarmeze;
- să accepte rolul unor agenți activi ai schimbării școlii tradiționale și să renunțe la poziția de apărători ai unui statu-quo (stare care a existat);
- să admită educația integrată ca pe un scop fundamental în procesul de dezvoltare armonioasă a personalității copiilor cu cerințe educative speciale;
- să fie deschiși dialogului și, în același timp, să fie model sau un mentor pentru fiecare dintre elevii clasei;
- să fie dispuși să ofere ajutor oricărui elev din clasă și să stimuleze elevii clasei în susținerea lor reciprocă la activitățile de învățare;
- să favorizeze crearea unui mediu propice relaționării între elevii clasei și între părinții sau membrii familiilor copiilor din clasă;
- să fie în măsură să coordoneze strategiile și activitățile educative incluse în programa școlară și să fie un sprijin activ al elevilor în situațiile când aceștia trebuie să aleagă cele mai potrivite soluții sau oportunități de rezolvare a problemelor din viața cotidiană;
- să aibă capacitatea de a prezenta conținuturile specifice diferitelor arii curriculare în concordanță cu cerințele educative ale elevilor clasei;
- să învețe de la toți membrii echipei cu care lucrează, inclusiv de la copii din clasă.

3.3. Familia

În modelul tradițional (cel puțin în condițiile țării noastre), relațiile familiei cu școala sunt aproape inexistente sau au un caracter informal, ocazional. În condițiile școlii pentru diversitate, părinții participă direct la viața școlii și pot influența anumite decizii care privesc actul educațional. Absența sau indiferența părinților în ceea ce privește problemele educaționale ale copilului vine în opoziție cu ideea de integrare. În acest sens apar o serie de dificultăți datorită atitudinii de reținere sau neîncrederii părinților care sunt tributarii unor reprezentări/mentalități eronate cu privire la viața și evoluția școlară a unui copil cu cerințe speciale. Având în vedere perspectiva învățământului integrat, părinții au dreptul să-și exprime propria viziune asupra modului de funcționare a școlii și să participe concret la influențarea actului managerial din școală. De asemenea, familiile copiilor cu cerințe speciale au obligația să se implice în activitățile extrașcolare ale copiilor și să aibă răbdare și înțelegere față de schimbările mai lente sau mai rapide din viața copiilor lor.

Pentru o mai eficientă susținere a educației din partea familiilor, membrii acestora trebuie să satisfacă un minim de cerințe:

- să fie participanți activi la toate activitățile școlii și să se implice în promovarea educației integrate la toate nivelurile vieții sociale, inclusiv la nivel politic;
- să fie modele de acțiune și comportament în acceptarea și susținerea integrării persoanelor cu cerințe speciale din comunitățile lor;
- să sprijine profesorii în alegerea unor strategii realiste cu privire la evoluția și formarea copiilor în școală și în afara ei;
- să fie parteneri sinceri de dialog și să accepte fără rezerve colaborarea cu echipa de specialiști care se ocupă de educarea și recuperarea copiilor lor, urmărind împreună progresul înregistrat de copil în diverse situații de viață;
- să colaboreze cu alți părinți în grupele de suport ale părinților și să împărtășească și altora experiențele personale cu proprii copii la activitățile desfășurate în mijlocul familiei;
- să fie convinși de avantajele oferite de învățământul integrat copiilor cu cerințe speciale și să accepte fără resentimente eventualele limite impuse de gradul și complexitatea deficiențelor acestora.

3.4. Echipa de specialiști

În condițiile școlii pentru diversitate, profesorul de sprijin reprezintă un nou personaj, cu rol principal în optimizarea procesului educațional din clasele unde se derulează învățământul integrat. Profesorul de sprijin este o persoană specializată în domeniul psihopedagogiei speciale

și care, împreună cu profesorul din școala de masă, formează o echipă omogenă responsabilă de procesul învățării elevilor din școala pentru diversitate. Experiența practică a arătat că, în anumite momente ale procesului educațional integrat, este nevoie de intervenția și sprijinul unei persoane specializate în activitatea educativă și de recuperare a copiilor cu cerințe educative speciale, uneori chiar în timpul orelor de clasă, la anumite discipline care reclamă o mai mare concentrare a atenției din partea tuturor elevilor și presupune asimilarea unor informații și cunoștințe absolut necesare evoluției viitoare a fiecărui elev în parte. Pentru marea majoritate a elevilor clasei, profesorul care predă o anumită disciplină respectă un anumit standard privind conținuturile și modul de comunicare al acestor conținuturi către elevii clasei, standard cerut de programa și manualele acelor discipline. În aceste condiții, se ivesc situații când elevii cu cerințe educative speciale au nevoie de un sprijin suplimentar pentru a înțelege cât mai bine acele conținuturi prezentate de profesorul de sprijin pe înțelesul acestor elevi și adaptate nivelului și cerințelor lor în planul educației.

În afară de prezența sa la anumite activități în clasă, alături de ceilalți elevi și profesori din clasa obișnuită, profesorul de sprijin își continuă cea mai mare parte a activităților sale în afara orelor clasei când, prin activități și metode didactice specifice, consolidează conținuturile învățării prezentate la orele de clasă și ajută elevii să-și îndeplinească obligațiile și sarcinile individuale cerute la activitățile clasei. De obicei, activitatea extrașcolară a elevului cu cerințe educative speciale desfășurată împreună cu profesorul de sprijin este inclusă în programul unor centre de zi sau centre de ocrotire și asistență unde, pe lângă activitățile educative, copiii sunt antrenați în programe de recuperare sau compensare a deficiențelor lor. În plus, aceste tipuri de centre dispun de un personal specializat pe diferite domenii (logopezi, kinetoterapeuți, ergoterapeuți, specialiști în euritmie, cromoterapie, surdologi, tiflologi etc.), în funcție de tipurile de copii cu cerințe speciale avute în vedere și au o legătură foarte strânsă cu școala și cu familiile acestor copii, fiind o instituție de tip deschis, cu un program flexibil și adaptat nevoilor reale ale copiilor înscriși. Practic, școala pentru diversitate și aceste tipuri de centre sunt instituții complementare care, prin modul lor de colaborare și prin categoriile de specialiști pe care le includ în organigrama lor, transpun în practică, la un nivel optim, ideea integrării copiilor cu cerințe speciale în învățământul de masă, iar profesorii de sprijin, împreună cu serviciile de asistență socială ale centrelor, reprezintă elementul de legătură care asigură funcționarea reală a parteneriatului dintre școală și centrul respectiv.

În aceste condiții, profesorul de suport este pus în situația de a-și desfășura activitatea în cooperare cu profesorii clasei, părinții și specialiștii din centru. Acest statut presupune o serie de cerințe cum ar fi:

- să nu facă diferențieri în privința atitudinii sale față de elevii clasei, ajutându-i pe toți în mod egal;
- să înțeleagă pe deplin elevii cu cerințe speciale și să manifeste real interes și plăcere în munca cu aceștia;
- să aibă capacitatea de a iniția și susține programe de educație individualizate și adaptate cerințelor fiecărui elev cu nevoi speciale;
- să aplice strategii noi și diverse în situațiile de învățare și să faciliteze cooperarea între toți elevii clasei;
- să coopereze cu profesorii, părinții și specialiștii care lucrează cu copii;
- să fie un sprijin și un partener activ pentru profesorii clasei, atât la activitățile clasei, cât și în afara orelor, la pregătirea lecțiilor, materialelor didactice, a clasei și a ambianței necesare bunei desfășurări a lecției;
- să accepte rolul de avocat al copilului și să mediteze în situațiile dificile care se pot ivi între profesori și părinți sau alte persoane directe implicate în activitățile copiilor cu cerințe speciale;
- să înregistreze toate observațiile cu privire la evoluția și progresul elevilor, fiind cel mai în măsură să explice comportamentul, reacțiile și modul de a fi al copilului cu cerințe speciale în diferite situații de viață;
- să fie creativ, flexibil și deschis la noile idei și propuneri venite de la ceilalți parteneri;
- să fie un model pentru toți elevii și să respecte intimitatea și confidențialitatea unor informații cu privire la viața personală a copilului;
- se evite, pe cât posibil, apariția dependenței copilului de persoana sa în momentele de decizie sau în situațiile cotidiene de viață.

3.5. Administrația școlii

În modelul tradițional, școala este privită ca fiind locul unde are loc învățarea, fără a menaja copiii în fața volumului de cunoștințe care trebuie asimilat necondiționat și reprodus ulterior. Școala pentru toți este deschisă unor situații stimulative diverse, fiind mai flexibilă și mai variată din punctul de vedere al ocaziilor de învățare; actul învățării nu mai este privit ca fiind ceva impus, ci capătă o serie de semnificații noi datorită posibilităților de selecție și “negociere” a tipurilor de învățare adaptate cerințelor și posibilităților fiecărui copil în parte.

Conducerea școlii, în condițiile educației integrate, este răspunzătoare, pe lângă gestionarea bugetului și a resurselor școlii, de: promovarea unei politici educaționale transparente și flexibile, prezentarea pachetului de sarcini pentru fiecare categorie de personal

din școală și urmărirea îndeplinirii obligațiilor acestora, clarificarea rolurilor și responsabilităților pe care părțile implicate în actul educațional din școala respectivă le au de-a lungul unor unități de timp bine precizate (zile, săptămâni, luni, trimestre, semestre, an școlar etc.), structurarea și aprobarea unui curriculum accesibil și suficient cerințelor educaționale ale fiecărui elev în parte, astfel încât fiecare elev să atingă la sfârșitul fiecărui ciclu de școlarizare un anumit nivel al pregătirii sale, în deplină concordanță cu potențialul aptitudinal evaluat la începutul fiecărui ciclu de învățare (în cazul copiilor cu cerințe educative speciale, evaluarea se poate face fie de către consilierii școlari din școala respectivă, fie și de către membrii comisiilor de expertiză complexă înființate la nivel interșcolar).

Analizând lucrurile dintr-o altă perspectivă, fiecare membru din conducerea școlii pentru diversitate trebuie să îndeplinească o serie de cerințe desprinse din principiile-cadru care stau la baza acestui tip de școală:

- să creadă în valoarea învățământului integrat și să pună pe prim plan interesele elevilor din școala sa;
- să respecte deontologia profesională și să demonstreze calități deosebite în relațiile cu elevii și personalul școlii;
- să vegheze la calitatea educației și a condițiilor în care se desfășoară procesul didactic;
- să mențină contactul permanent cu părinții/tutorii copiilor pe întreg parcursul activităților școlare desfășurate de aceștia în școala pe care o conduce;
- să fie receptiv la noile schimbări din societate și să mențină o strânsă legătură cu reprezentanții comunității locale;
- să vegheze la calitatea morală și profesională a cadrelor didactice și a specialiștilor din școală;
- să fie un model de acțiune pentru personalul școlii, părinți, dar și pentru elevi, care trebuie să vadă în persoana sa un partener apropiat și apt să le înțeleagă trăirile și nevoile;
- să încurajeze profesorii și specialiștii din școală în activitatea lor de zi cu zi, să-i ajute să-i sprijine în momentele lor dificile sau când apar probleme de relaționare cu elevii integrați în școală;
- să se implice în activitățile de perfecționare a cadrelor didactice din școală prin măsuri specifice de popularizare a experiențelor pozitive în integrare și prin achiziția de informații de ultimă oră din literatura psihopedagogică de specialitate.

Întrebări și însărcinări

1. În baza modelelor studiate elaborați un model care credeți că s-ar potrivi mai bine pentru țara noastră. Argumentați opțiunea făcută.
2. Cum credeți, sistemul nostru de învățământ, la momentul actual este gata să realizeze integrarea copiilor cu cerințe educative speciale?
3. Elaborați un plan de acțiune destinat pregătirii elevilor unei clase din școala de masă (ciclul primar), în ideea acceptării integrării în clasa respectivă a doi copii cu ușoare deficiențe intelectuale.
4. Care sunt cerințele de bază pe care trebuie să le respecte profesorul unei clase integrate?
5. Elaborați modalități de cooperare a profesorului de sprijin cu alți factori educaționali implicați în realizarea educației integrate.

CAPITOLUL IV. Principalele categorii de persoane cu cerințe educative speciale – clasificări, etiologie, scurtă prezentare clinică și psihopedagogică

Scopul:

- familiarizarea studenților cu aspectele teoretice și practice ale diferitor categorii de deficiențe;
- orientarea studenților în identificarea elementelor specifice fiecărei categorii de deficiențe din perspectiva intervenției educaționale.

Obiective operaționale

După ce vor studia acest capitol, studenții vor putea să:

- identifice principalele caracteristici care alcătuiesc tabloul clinic al fiecărui tip de deficiență în parte;
- precizeze criteriile și modalitățile de clasificare a diferitor categorii de deficiențe;
- sugereze noi modalități de acțiune pentru optimizarea procesului de recuperare, adaptare și integrare a copiilor cu deficiențe în activitățile școlare;
- opereze cu principalele concepte specifice fiecărei categorii de deficiențe.

Structura capitolului

1. Deficiențele mintale
 - 1.1. Intelectul de limită
 - 1.2. Deficiența mintală de gradul I
 - 1.3. Deficiența mintală de gradul II
 - 1.4. Deficiența mintală de gradul III
2. Deficiențe senzoriale
 - 2.1. Deficiențe de auz
 - 2.2. Deficiențe de vedere
3. Deficiențe fizice (motorii)
4. Tulburări de limbaj
5. Tulburări de comunicare și relaționare - autismul

1. Deficiențele mintale

Prin termenul deficiență mintală se înțelege reducerea semnificativă a capacităților psihice care determină o serie de dereglări ale reacțiilor și mecanismelor de adaptare ale individului la condițiile în permanentă schimbare ale mediului înconjurător și la standardele de conviețuire socială dintr-un anumit areal cultural, fapt ce plasează individul într-o situație de incapacitate și inferioritate, exprimată printr-o stare de handicap în raport cu ceilalți membri ai

comunității din care face parte. Statisticile OMS (Organizația Mondială a Sănătății) arată că deficiența mintală este întâlnită la 3-4% din populația infantilă, având diferite grade de intensitate și variate forme de manifestare clinică.

Literatura de specialitate utilizează o serie de termeni sinonimi pentru a desemna deficiența mintală, dintre care cei mai frecvenți sunt: întârziere mintală, înapoiere mintală, oligofrenie, arierare mintală, insuficiență mintală, subnormalitate mintală, retard intelectual, handicap mintal, debilitate mintală, amenție, alterarea comportamentului adaptativ etc.

Indicatorul de dezvoltare intelectuală este reprezentat prin **coeficientul de inteligență (CI) sau *intelligence quotient* (IQ)**, introdus în literatura psihologică de W. Stern pentru a completa noțiunea de vârstă mintală (VM) folosită de A. Binet și Th. Simon în interpretarea testelor de inteligență. Ca unitate de măsură psihologică, coeficientul de inteligență reprezintă raportul dintre vârsta mintală (VM) și vârsta cronologică (VC), exprimate în luni.

$$IQ = VM / VC \times 100$$

Altfel spus, coeficientul de inteligență exprimă raportul dintre două performanțe: performanța reală a subiectului (VM) și performanța așteptată în funcție de etatea sa (VC).

În funcție de valoarea coeficientului de inteligență, putem opera următoarea clasificare:

- peste 140 - inteligență extrem de ridicată;
- 120-140 - inteligență superioară;
- 110-119 - inteligență deasupra nivelului mediu;
- 90-109 - inteligență de nivel mediu;
- 80-89 - inteligență sub medie ;
- 70-79 - inteligență de limită (intelect liminar);
- 50-69 - deficiență mintală ușoară (debilitate mintală);
- 20-49 - deficiență mintală severă sau mijlocie (imbecilitate);
- 0-19 - deficiență mintală profundă sau gravă (idioție).

Etiologia deficiențelor mintale impune o sistematizare a categoriilor de factori care influențează apariția tulburărilor organice și funcționale ale sistemului nervos central și stabilirea unor corelații între sindroamele clinice și cauzele care le produc. Astfel, într-o primă clasificare pot fi sintetizate următoarele tipuri de deficiență :

- deficiența mintală de natură ereditară ;
- deficiența mintală de natură organică, urmare a unor leziuni ale sistemului nervos central;
- deficiența mintală cauzată de carențe educative, afective, socio-culturale ;
- deficiența mintală polimorfă, cu o mare varietate tipologică.

Pe de altă parte, A. F. Tredgold stabilește, mai multe stări pornind de la factorul etiologic, patru grupe, de deficiență mintală :

- deficiență mintală primară - determinată de factori ereditari ;
- deficiență mintală secundară - determinată de factori extrinseci, de mediu ;
- deficiență mintală mixtă - determinată de combinarea factorilor ereditari cu factorii de mediu;
- deficiență mintală fără o cauză direct distinsă.

Tipologia deficiențelor mintale

1.1. Intelectul de limită

Intelectul de limită definește o categorie eterogenă de forme și grade de manifestare a căror trăsătură comună constă în fenomenul decompensării școlare la vârsta de 11-12 ani (adică plafonare în dezvoltarea psiho-intelectuală a elevului la nivelul clasei a V-a sau aVI-a), urmată de apariția unor reacții nevrotice și comportamentale consecutive insuccesului școlar. Din punct de vedere psihopedagogic, există câteva elemente definitorii după care copiii cu intelect liminar pot fi ușor identificați, mai ales în procesul educațional din școală:

- răspunsurile sunt realizate într-o manieră inegală, adesea lacunară, care pot fi asemănate atât cu răspunsurile unui copil normal, cât și cu cele ale unui copil cu deficiență mintală;
- are nevoie de un anumit interval de timp pentru a-și mobiliza capacitățile intelectuale, fapt care explică realizarea în etape a unui răspuns corect, cu sprijinul unor întrebări suplimentare însoțite de atitudinea deschisă și încurajatoare din partea educatorului;
- dificultăți în însușirea citit-scrisului și calculului aritmetic datorate prezenței unor disfuncții instrumentale importante (lipsește coordonarea vizual-motrică mai ales la sarcinile de grafomotricitate), care îl pun pe elev în incapacitatea de a face față solicitărilor impuse de sarcinile școlare și determină apariția eșecului școlar cu toate consecințele sale asupra adaptării și integrării școlare a acestuia;
- alterarea structurării perceptiv-motrice a spațiului - copilul nu respectă forma, mărimea, proporția, orientarea, manifestă imprecizie în înțelegerea sarcinilor școlare, nu conservă cantitățile, îi este afectată reversibilitatea gândirii;
- unele simptome de anomalie în ceea ce privește fluxul ideatic, baraje ale gândirii sau lapsusuri, încetineală în gândire - copilul cu intelect liminar rezolvă sarcinile școlare doar până la un anumit nivel de complexitate și abstractizare, nivel peste care acesta prezintă în mod sistematic

insuccese școlare ;

- dificultăți în realizarea activităților de analiză și sinteză, comparație, abstractizare, clasificare etc. cu conținut semantic și simbolic - la nivel verbal-abstract operațiile mintale devin imprecise, nesigure și inerte ;
- dificultăți de colaborare și de stabilire a unor relații interpersonale datorate unei imaturități socio-afective, hiperactivitate motorie, instinctuală și emotivă, tulburări de comportament pe fondul trăirii lipsei de eficiență școlară, autocontrol redus, incapacitate de stăpânire a impulsurilor primare, teamă de insucces, nivel de aspirație redus, neîncredere în sine ;
- integrarea școlară a copiilor cu intelect liminar este posibilă în condițiile diferențierii și individualizării curriculum-ului (conținuturile educației, metodele și procedeele didactice, mijloacele de învățământ, criteriile de evaluare să fie adecvate potențialului intelectual și aptitudinal al copilului, iar accentul să fie pus pe formarea și consolidarea competențelor sociale ale acestuia).

1.2. Deficiența mintală de gradul I

Debilitatea mintală - termen sinonim cu insuficiența mintală, introdus în literatura de specialitate în 1909 de Dupre, al cărui înțeles acoperă intervalul cuprins între imbecilitate și intelectul liminar (psihometric, se definește prin coeficientul de inteligență cuprins între 50 și 69, corespunzător mecanismelor operaționale ale gândirii specifice vârstei mintale de 7-9 ani). Subiecții din această categorie sunt capabili de achiziții școlare corespunzătoare vârstei lor mintale și pot ajunge la un grad de autonomie socială, însă fără posibilitatea asumării totale a responsabilității conduitelor lor, fiind incapabili să anticipeze urmările și implicațiile acestora. O analiză pe criterii psihopedagogice evidențiază următoarele caracteristici definitorii pentru această categorie de subiecți:

- dificultăți ale proceselor de analiză și sinteză, fapt care determină confuzii și imposibilitatea delimitării clare a unor detalii din câmpul perceptiv sau incapacitatea reconstruirii întregului pornind de la elementele componente ;
- îngustimea câmpului perceptiv, adică perceperea clară a unui număr mai mic de elemente pe unitatea de timp, în comparație cu un individ normal, fapt care afectează foarte mult orientarea în spațiu și capacitatea intuitivă de a stabili relații între obiectele din jur;
- constanța percepției de formă, mărime, greutate și natura materialului din care este confecționat un obiect, la copilul debil mintal se realizează într-un ritm foarte lent și cu mari dificultăți, comparativ cu perceperea culorilor, care se realizează relativ mai ușor;

- în planul gândirii se observă predominanța funcțiilor de achiziție comparativ cu funcțiile de elaborare, o lipsă de flexibilitate a activității cognitive, fapt care justifică existența unei gândiri reproductive și absența elementelor de creativitate, o gândire concretă și practică, inaptă de abstractizări, generalizări și speculații în plan ideatic (totuși, procesul de generalizare poate fi realizat între anumite limite, iar deosebirile dintre anumite obiecte sau fenomene sunt mult mai rapid stabilite comparativ cu asemănările dintre acestea);
- din cauza inerției gândirii și a dificultăților de înțelegere și integrare a noilor cunoștințe în sistemul anterior elaborat, rezolvarea de probleme evidențiază apariția unei perseverări (a unei fixații pe un anumit algoritm de rezolvare) din care copilul cu debilitate mintală poate ieși cu mare greutate și după folosirea unui suport intuitiv, concret;
- limbajul se dezvoltă, în general, cu întârziere, sub toate aspectele sale; primul cuvânt apare, în medie, la vârsta de 2 ani, iar primele propoziții abia la 3 ani. Vorbirea conține multe cuvinte parazite, perseverarea anumitor expresii, dezacorduri gramaticale, activism redus al vorbirii (se mulțumește cu relatări superficiale, fără mobilizarea și organizarea amintirilor), vocabular sărac în cuvinte-noțiuni, frecvența tulburărilor de limbaj este mai mare decât la copiii normali, rezistență specifică la acțiunea de corectare a tulburărilor de limbaj, dificultăți importante în însușirea limbajului scris (dislexii, disgrafii, disortografii specifice debilului mintal) ;
- capacitate scăzută de organizare și coordonare a acțiunilor în conformitate cu o comandă verbală datorită tulburărilor funcției de reglare a celui de-al doilea sistem de semnalizare în formarea legăturilor din primul sistem de semnalizare, fapt care explică un grad scăzut de conștientizare a acțiunilor efectuate ;
- eficiența scăzută a memoriei, în special a memorie voluntare, deoarece nu recurg la procedee de fixare intenționată, nu-și elaborează un plan de organizare a materialului nici în momentul fixării, nici în momentul reproducerii, iar rigiditatea fixării și reproducerii informațiilor duce la dificultăți importante în realizarea transferului de cunoștințe;
- lipsa de fidelitate a memoriei evidentă atunci când reproduc un text, când sunt puși să povestească o întâmplare sau când nu pot oferi indicii sigure cu privire la obiectele văzute sau în legătură cu unele întâmplări la care au asistat, din cauza sugestibilității lor ridicate;
- imaturitate afectivă destul de accentuată, evidențiată în principal prin caracterul exploziv și haotic al trăirii afectelor (acestea au de cele mai multe ori un efect distructiv asupra activității desfășurate de subiect) și capacitatea redusă de a controla expresiile emoționale, adesea exagerat de puternice în raport cu cauza care le-a produs, afectează negativ relațiile cu cei din jur;

- activitatea voluntară prezintă disfuncții în toate momentele desfășurării sale: scopurile activităților sunt, în general, scopuri apropiate, generate de trebuințele și interesele momentane, scopul fixat este imediat abandonat dacă întâmpină dificultăți, preferând o altă activitate mai ușoară, apar frecvent și manifestări de negativism, este perseverent în activitățile motrice datorită apariției unor stereotipuri kinetice însoțite de rigiditate în planul gândirii, care îl împiedică să se orienteze și să ia decizii cu privire la anumite momente ale activității sale;
- majoritatea prezintă tulburări ale psihomotricității, în special cei care suferă de leziuni la nivel cerebral, evidențiate prin viteza și precizia mai scăzută a mișcărilor (în special mișcările fine ale mâinii), dificultăți în imitarea mișcărilor, fapt care influențează negativ formarea multor deprinderi, posibilități reduse de valorificare a indicațiilor verbale în organizarea și corectarea comportamentului motor datorită reducerii capacității de înțelegere a mesajului verbal, probleme serioase în orientarea spațială și temporală, frecvența crescută a sincineziilor, dificultăți în realizarea relaxării voluntare a unor grupe de mușchi și în trecerea de la o mișcare la alta.

Formele clinice mai des întâlnite ale debilității mintale sunt:

- a. **Debilul mintal armonic** - termen introdus de Th. Simon (1924) - la care deficiența intelectuală este primordială, manifestată îndeosebi ca întârziere școlară, cu dificultăți în activitatea de achiziție, fără însă a fi însoțite de tulburări de natură motrică sau socială. Prognoza profesională este favorabilă, iar trăsături ca docilitatea, hărnicia, atitudinea ponderată, perseverența îl fac să fie educabil, perfectibil, utilizabil.
- b. **Debilul mintal dizarmonic** - la care tulburările intelectuale sunt asociate cu tulburările afective și de comportament, fapt care influențează semnificativ posibilitatea stabilirii unui prognostic favorabil. Th. Simon și G. Vermeulen disting mai multe forme de manifestare a debilului dizarmonic, și anume:
 - **debilul dizarmonic instabil** - caracterizat prin incapacitate de concentrare și de fixare asupra unei sarcini, agitație permanentă, turbulent, comportament incoerent, randament inconstant, impulsiv, reacții spontane, dificultăți de adaptare;
 - **debilul dizarmonic excitat** - cu tulburări asemănătoare celui instabil, dar de o gravitate mai mare, agitație motrică permanentă, expansivitate și stare de euforie, logoree, atitudini dezordonate;
 - **debilul dizarmonic emotiv** - cu caracteristici similare celor întâlnite la debilul instabil, dar cu o instabilitate afectivă mai pronunțată și cu un nivel intelectual sensibil superior acestuia, reacțiile sunt exagerate, oscilând între exuberanță excesivă și inhibiție accentuată;

- **prostul** - termen cunoscut și sub denumirea de „debilitate Chaslin” - se caracterizează printr-o bună capacitate mnezică, lipsit de interes, credul, vanitos, extrem de sugestibil, manierism exagerat, lipsit de spirit critic sau autocritic, randamente școlare mediocre, incapabil de efort susținut;
- **leneșul** - caracterizat de A. Binet prin indolență, lipsă de dinamism, incapacitate de decizie. Se deosebește de lenea ocazională, fiind determinată de o dezvoltare intelectuală insuficientă, apatie accentuată, inerție, instabilitate, inadaptare.

Sintetizând, putem spune că debilii mintal constituie grupa deficienților mintal recuperabili pe plan școlar, profesional și social, educabili, adaptabili la exigențele instrucției școlare și ale vieții sociale.

1.3. Deficiența mintală de gradul II

Imbecilitatea - cunoscută în literatura de specialitate și sub denumirile de arierație severă sau moderată și întârziere mintală mijlocie, se situează, sub raportul gradului deficienței, între debilitate mintală și idiotie, iar din punct de vedere psihometric este echivalentă cu vârsta mintală cuprinsă între 2-7 ani, corespunzător unui coeficient de inteligență cuprins între 20-50 IQ. Din punct de vedere psihopedagogic, subiecții din această categorie prezintă următoarele caracteristici definitorii:

- sunt capabili să achiziționeze un volum minim de cunoștințe, dar insuficiente pentru o școlarizare corespunzătoare și pentru asigurarea unei activități independente, pot efectua unele calcule elementare, fără să poată achiziționa conceptul de număr și să-și formeze o reprezentare clară despre numere și componența lor;
- sunt instruibili până la un anumit punct, cu posibilitatea însușirii unor operații, fără a fi în măsură să ajungă la un anumit grad de automatizare, parțial dependenți de unele servicii și cu o minimă capacitate de autoprotecție împotriva unor pericole obișnuite;
- marea majoritate ajung să-și însușească limbajul, vocabularul este restrâns la cuvinte uzuale, însă vorbirea lor este imperfectă, cu numeroase agramatisme, prezintă frecvente tulburări de articulație, iar inteligibilitatea lor este redusă; nu reușesc să-și însușească scrisul și cititul, iar când ajung la această performanță deprinderea este mecanică;
- gândirea lor este concretă, situațională, cu limitări la rezolvări de tip mecanic, nu pot înțelege relațiile spațiale dintre obiecte; toate acestea fac ca la sfârșitul dezvoltării lor să nu poată depăși mecanismele gândirii conceptuale și modurile de operare mintală specifice unui copil normal

ajuns la vârsta de 7 ani;

- atenția se caracterizează printr-un grad crescut de instabilitate, iar memoria, de regulă, este diminuată; însă uneori poate apărea hiperpermnezia (ca în cazul așa-numiților „idioti-savanți”);
- din punct de vedere afectiv, prezintă un grad accentuat de imaturitate și labilitate manifestate prin crize de plâns, negativism față de anturaj, indiferență, izolare, atașament exagerat față de persoanele care se ocupă de ei, puerilism, ostilitate, au o mare nevoie de securitate, iar în situații de abandon din partea părinților (singurul lor sistem de referință și singura experiență relațională) prezintă conduite reactive pe fondul cărora se pot dezvolta structuri mintale obsesive, fobice sau hipocondrice, deliruri de revendicare sau de persecuție, depresii anxioase care pot culmina cu acțiuni autoagresive (inclusiv suicidul) sau heteroagresive (inclusiv crime), devenind astfel un pericol social;
- deși ritmul de dezvoltare fizică și psihică este destul de lent, într-un cadru social cu o structură mai puțin complexă, deficienții din această categorie sunt utilizabili, permițând o adaptare socială relativă; dacă avem în vedere și particularitățile vieții lor afective, se poate aprecia că integrarea socială a imbecililor, sub aspectul relațiilor interpersonale, este destul de dificilă și nu lipsită de riscuri.

Alături de formele tipice de imbecilitate (cu cele trei grade: inferior, mijlociu și superior), există și unele forme clinice cu o etiologie necunoscută sau atipice. Astfel, putem întâlni:

- a. Arierația autistică** - o formă de insuficiență mintală severă caracterizată prin deficit intelectual pronunțat, absența comunicării, posibilități reduse de educare și instruire, aceștia fiind capabili doar de achiziția unor automatisme sau conduite condiționate.
- b. Imbecilii prodigioși** („idiotii-savanți”) - reprezintă cazurile cu dizarmonie în dezvoltarea intelectuală și prezența hiperpermneziilor mecanice, nefiind capabili să folosească datele evocate în structuri suple, flexibile, originale, în literatura de specialitate sunt cunoscute asemenea cazuri de deficienți apti să realizeze mintal, cu rapiditate, operații aritmetice cu numere formate din mai multe cifre, să recite după o singură lectură sute de versuri sau fragmente cu o structură complexă, să reproducă desene sau fragmente muzicale comparabile cu originalul sau să deosebească cu ușurință diverse miroșuri.

În sinteză, putem spune că această categorie de deficienți mintal, în virtutea unui anumit grad de relativitate, formează grupa deficienților recuperabili din punct de vedere profesional și social, parțial educabili și perfectibili, adaptabili la procesul de instrucție, integrabili în societate în condiții protejate sau în condiții obișnuite, în funcție de exigențele comunității.

1.4. Deficiența mintală de gradul III

Idioția - reprezintă forma cea mai gravă de deficiență mintală și definește persoana incapabilă să se autoconducă, să se apere de eventuale pericole sau chiar să se hrănească, având o permanentă nevoie de îngrijire și supraveghere. Din punct de vedere psihometric, idiotul este definit printr-un nivel mintal inferior vârstei de 2 ani și un coeficient de inteligență, sub 20 IQ. Termenul de idiot este introdus de Ph. Pinel în 1809 și preluat apoi de Jean Esquirol (1818) și Edouard Seguin (1844). Datorită slabei lor rezistențe la infecții și alți agenți patogeni, mortalitatea în rândul acestei categorii de deficienți este foarte mare, media lor de viață fiind de aproximativ 19-20 de ani, față de cea a imbecililor, care este de aproximativ 25-30 de ani. Tabloul psihopedagogic prezintă următoarele caracteristici:

- structură psihomotrică rudimentară, nediferențiată, evidențiată mai ales prin balansări uniforme, grimase, contorsiuni, impulsuri motrice subite;
- nu poate comunica prin limbaj cu cei din jur, cunoștințele sale nu depășesc prima copilărie, funcțiile sale intelectuale nu sunt dezvoltate, relaționarea cu factorii de mediu și cu cei din jur fiind redusă doar la primul sistem de semnalizare (senzații, percepții, dar și acestea prea puțin diferențiate);
- viața afectivă este redusă la trăirea impulsurilor primare, cu crize acute de plâns, autoerotism, automutilare, apatie, maleabilitate.

Din punct de vedere clinic, în raport cu gravitatea deficienței, se pot distinge două forme:

- Idiotul complet** - se caracterizează prin persistența reflexelor primare, având o existență pur vegetativă, afectarea cronică sau a unei părți din sistemul nervos, absența totală a comunicării, vârsta mintală de un an, tulburări neurologice grave, cu puține șanse de supraviețuire.
- Idiotul incomplet** - se caracterizează prin afectarea parțială a sistemului nervos, deficiențe senzoriale destul de accentuate, comunicare prin cuvinte monosilabice, grave afecțiuni psihomotrice, mișcări stereotipe, vârsta mintală de 2-3 ani, poate achiziționa un număr de acțiuni motorii elementare.

Sintetizând, putem spune că persoanele cu deficiență mintală severă au un grad ridicat de dependență, sunt irecuperabili, fără șanse de profesionalizare, au potențial foarte scăzut de integrare și adaptare socială.

2. Deficiențe senzoriale

Deficiențele senzoriale sunt determinate de unele disfuncții sau tulburări la nivelul principalilor analizatori (vizual și auditiv), cu implicații majore asupra desfășurării normale a vieții de relație cu factorii de mediu, dar și a proceselor psihice ale persoanei, având o rezonanță puternică în conduita și modul de existență ale acesteia. Datorită particularităților celor doi analizatori, auditiv și vizual, precum și rolului fiecăruia în structurarea proceselor psihice, este nevoie de o abordare separată a tulburărilor care pot interveni la nivelul lor. Astfel au apărut surdologia și tiflologia, cele două discipline responsabile de studierea, descrierea și cunoașterea deficiențelor de auz și, respectiv, de vedere.

2.1. Deficiențe de auz

Deficiențele de auz fac obiectul surdopsihopedagogiei, știința interdisciplinară care studiază particularitățile dezvoltării psihofizice ale persoanelor cu disfuncții auditive, stabilește cauzele și consecințele pierderii auzului, mijloacele de recuperare, compensare și educare în vederea structurării personalității și integrării lor în viața socială și profesională, principiile și modalitățile prin care deficienții de auz pot fi integrați în sistemul școlar și profesional, activitatea relațională cu familia, factorii sociali și educaționali. Depistarea precoce a tulburărilor auditive este o condiție fundamentală pentru evoluția ulterioară a copilului datorită pericolului apariției mutității, adică neînșușirea limbajului ca mijloc de comunicare și instrument operațional al gândirii. Altfel spus, deficiența auditivă nu este atât de gravă prin tipul, forma de manifestare, gradul de pierdere a auzului, cât mai ales prin influențele negative asupra proceselor de percepere a sunetelor necesare formării și dezvoltării normale a vorbirii, limbajului, gândirii copilului deficient.

Este o regulă cunoscută în literatura de specialitate care afirmă că un copil mic cu pierderi mari de auz, fără o protezare precoce, inevitabil va deveni și mut. De asemenea, disfuncțiile auditive cu cât sunt mai grave, cu atât vor influența mai mult apariția și dezvoltarea normală a vorbirii, fapt evidențiat prin frecvența crescută a tulburărilor de vorbire la copii cu diferite grade de hipoacuzie, în plus, datorită absenței comunicării prin limbaj, un copil surd este mai dezavantajat, sub raportul structurării operațiilor cognitive, decât un copil orb, dar în ambele cazuri se produc modificări esențiale ale proceselor de recepție, analiză și răspuns pentru varietatea stimulilor din mediul înconjurător, iar prin intervenția proceselor de compensare se produc transformări majore în structurarea dominanțelor perceptivă și de prelucrare a datelor la nivel cerebral care conferă anumite particularități modului de manifestare a vieții lor psihice atât din punct de vedere calitativ, cât și din punct de vedere cantitativ.

Deficiențele de auz sunt, de cele mai multe ori, consecința unor malformații sau dereglări

anatomo-fiziologice ale structurilor analizatorului auditiv. Din această perspectivă, deficiențele de auz pot fi clasificate astfel:

- a. Surditate de transmisie** (sau surditatea de conducere) - se instalează datorită dificultăților apărute în calea undelor sonore la trecerea lor de la exterior spre urechea internă, prin malformații ale urechii externe sau medii, defecțiuni ale timpanului, obturarea sau blocarea canalului auditiv extern (spre exemplu, în urma prezenței unor corpuri străine sau dopuri de ceară) sau prin apariția unor afecțiuni la nivelul structurilor urechii mijlocii (spre exemplu, în urma unor otite, mastoidite, infecții însoțite de secreții purulente care blochează transmiterea undelor sonore și au un efect distructiv asupra structurilor osoase și cartilajinoase de la acest nivel).
- b. Surditatea de percepție** - este provocată de leziuni la nivelul urechii interne, nervului auditiv sau centrilor nervoși de la nivelul scoarței cerebrale (surditate centrală), fiind urmată de pierderea funcției organului receptor din urechea internă sau a nervului auditiv.
- c. Surditate mixtă** - include atât elemente ale surdității de transmisie, cât și ale celei de percepție, consecutive unor afecțiuni de tipul otosclerozei, sechele operatorii, traumatisme etc.

După **gradul deficitului auditiv**, pot fi identificate următoarele tipuri (clasificare BIAF - Biroul internațional de audio-fonologie):

- hipoacuzie ușoară (deficit de auz lejer) - o pierdere de auz de 20-40 dB;
- hipoacuzie medie (deficit de auz mediu) - o pierdere de auz de 40-70 dB;
- hipoacuzie severă (deficit de auz sever) - o pierdere de auz de 70-90 dB;
- cofoză (deficit de auz profund, surditate) - o pierdere de auz de peste 90 dB.

În funcție de lateralitate, putem întâlni:

- deficiențe unilaterale;
- deficiențe bilaterale.

După momentul apariției deficienței, întâlnim:

- deficiențe ereditare (anomalii cromozomiale, transmitere genetică);
- deficiențe dobândite;
- sau
- deficiențe prenatale;
- **deficiențe perinatale (neonatale);**
- deficiențe postnatale.

Etiologia tulburărilor de auz dobândite poate fi prezentată, pornind de la momentul apariției lor, astfel:

a. în perioada prenatală:

- infecții virale sau bacteriene ale mamei (în special cu citomegalovirus și rubella - pojar german);
- ingerarea de substanțe toxice, alcool sau a unor medicamente din grupul tranchilizantelor ;
- tentative de avort prin consumul unor substanțe ca: chinina, apa de plumb, ergotina sau prin administrarea în exces de antibiotice ;
- iradieri ale mamei în timpul sarcinii;
- incompatibilitate Rh între mamă și făt;
- traumatisme în timpul sarcinii.

b. în perioada neonatală (perinatală):

- traumatisme obstetricale cu produceri de hemoragii în urechea internă sau la nivelul scoarței cerebrale;
- anoxie sau asfîxie albastră, urmată de insuficienta oxigenare a structurilor nervoase cerebrale;
- bilirubinemia sau icterul nuclear.

c. în perioada postnatală:

- boli infecțioase de tipul: otită, mastoidită, meningită, encefalită, rujeolă, febră convulsivă, oreion etc.
- traumatisme cranio-cerebrale;
- abuz de antibiotice și alte substanțe medicamentoase;
- traumatisme sonore (acestea pot determina și unele boli profesionale);
- stări distrofice, intoxicații, afecțiuni vasculare etc.

În funcție de localizarea la nivelul urechii, putem identifica următoarele cauze:

➤ la nivelul urechii externe:

- absența pavilionului urechii sau malformații ale acestuia;
- obstrucționarea canalului auditiv extern cu dopuri de ceară sau alte corpuri străine;
- excrescențe osoase etc.

➤ la nivelul urechii medii:

- otite, mastoidite, corpuri străine ;
- inflamarea trompei lui Eustache ;
- leziuni sau malformații ale oscioarelor, otoscleroză;

- perforarea membranei timpanului etc.
 - la nivelul urechii interne :
- leziuni sau deformări ale labirintului cohlear;
- leziuni ale organului Corti, membranei bazilare și nervului auditiv.

Din punctul de vedere al dezvoltării psihofizice și al particularităților psihopedagogice, pot fi identificate următoarele trăsături ale deficiențelor de auz:

- dezvoltarea fizică generală este normală în condiții de alimentație și îngrijire corespunzătoare ; dezvoltarea componentelor motrice (mișcările, mersul, scrisul etc.) prezintă o ușoară întârziere datorită absenței vorbirii și stimulului emoțional afectiv ;
- orientarea pe bază de auz este diminuată sau chiar inexistentă, iar simțul echilibrului poate fi tulburat ca urmare a afecțiunilor de la nivelul urechii interne;
- gradul deficienței auditive diferă în funcție de cauza, tipul, locul și profunzimea leziunii componentelor structurale ale analizatorului auditiv ;
- gesturile și mimica se însușesc în mod spontan în comunicarea deficientului de auz, constituindu-se treptat într-un limbaj caracteristic acestor persoane; însușirea limbajului verbal se face în mod organizat, prin activitățile de demutizare, cu sprijinul specialistului surdolog și al familiei;
- dezvoltarea psihică prezintă o anumită specificitate, determinată de gradul exersării proceselor cognitive și de particularitățile limbajului mimico-gesticular, lipsit de nuanțe și cu o topică simplistă, generatoare de confuzii în înțelegerea mesajului; primul sistem de semnalizare (senzorio-perceptiv) este influențat de specificul limbajului mimico-gesticular și al reprezentărilor generalizate pe baza achizițiilor senzoriale și senzorial-motrice (în special vizual-motrice), instrumente cu care deficientul de auz operează până la vârste înaintate, condiționând astfel caracterul concret al gândirii sale;
- gândirea surzilor nedemutizați operează în special cu simboluri iconice (imagini generalizate sau reprezentări), comparativ cu surzii demutizați la vârste mici și a căror gândire folosește simboluri verbale saturate de elemente vizuale ; operațiile logice (analiza, sinteza, abstractizarea, generalizarea, comparația) se desfășoară de obicei la un nivel intelectual scăzut și în prezența suportului intuitiv, cu implicații negative asupra îmbogățirii nivelului de cunoștințe;
- funcțiile mnemonice sunt aproximativ asemănătoare cu cele ale unui auzitor, cu deosebirea că memoria cognitiv-verbală se dezvoltă mai lent, în timp ce memoria vizual-motrică și afectivă au o dezvoltare mai bună ;
- imaginația și capacitatea de a crea noi reprezentări dovedesc, la rândul lor, evidente influențe

ale dominanței vizual-motorii în asimilarea informațiilor, cu limite de realizare determinate de nivelul de senzorialitate și de particularitățile judecării și raționamentelor saturate de vizualitate ;

- întârzierea învățării vorbirii, pierderea perioadei optime de însușire a limbajului verbal măresc decalajul în dezvoltarea psihică între elevul surd și auzitor, fapt care afectează relațiile sale sociale, adaptarea la cerințele școlii, integrarea într-un grup profesional, determinând conduite de izolare, sentimente de inferioritate, stări depresive, lipsă de interes, descurajare, eșecuri în plan școlar și profesional etc.

Forme de comunicare folosite în procesul educațional al copiilor cu deficiențe de auz

1. *Comunicare verbală* - orală - scrisă

- are la bază un vocabular dirijat de anumite reguli gramaticale ;
- labiolectura - suport important în înțelegere ;

2. *Comunicare mimico-gestuală*

- este cea mai la îndemână formă de comunicare, de multe ori folosită într-o manieră stereotipă și de auzitori ;

3. *Comunicare cu ajutorul dactilemelor*

- are la bază un sistem de semne manuale care înlocuiesc literele din limbajul verbal și respectă anumite „reguli gramaticale” în ceea ce privește topica formulării mesajului ;

4. *Comunicare bilingvă*

- comunicare verbală + comunicare mimico-gestuală ;
- comunicare verbală + comunicare cu dactileme.

5. *Comunicare totală*

- folosirea tuturor tipurilor de comunicare, în ideea de a se completa reciproc și de a ajuta la corecta înțelegere a mesajului.

2.2. Deficiente de vedere

Deficiențele de vedere sunt incluse în cadrul deficiențelor senzoriale, fiind studiate prioritar de tiflopsihopedagogie. Prin varietatea tipologică și prin consecințele asupra vieții psihice și sociale a individului, această categorie de deficiențe are o puternică influență asupra calității și specificității relațiilor pe care persoana deficientă le stabilește cu factorii din mediu, în condițiile afectării parțiale sau totale a aportului informațional de la nivelul analizatorului vizual, principalul furnizor de informații la nivelul structurilor cerebrale superioare. Principalii indici funcționali ai deficienței vizuale sunt:

- acuitatea vizuală - distanța la care ochiul poate percepe distinct obiectele;
- câmpul vizual - spațiul pe care îl poate percepe ochiul atunci când privește fix un obiect;
- sensibilitatea luminoasă - capacitatea de a diferenția diferite intensități ale luminii;
- sensibilitatea de contrast - capacitatea de a distinge deosebirile de intensitate luminoasă dintre excitanții prezenți concomitent;
- sensibilitatea cromatică - capacitatea de a percepe culorile;
- eficiența vizuală - capacitate de prelucrare a stimulilor vizuali la nivel central.

Între acești indicatori există raporturi de interdependență care favorizează calitatea vederii binoculare evidențiată în special prin: perceperea corectă a distanțelor, poziției reciproce a obiectelor în spațiu tridimensional, capacitatea de disociere dintre două semnale luminoase, capacitatea de fixare a privirii asupra unui punct fix etc.

Tulburările de vedere pot fi clasificate după mai multe criterii, în funcție de modificările indicilor funcționali ai vederii, se întâlnesc:

- afecțiuni care evoluează cu scăderea acuității vizuale (tulburările refracției oculare : miopii, hipermetropii, astigmatism);
- afecțiuni care evoluează cu alterări ale câmpului vizual;
- afecțiuni care evoluează cu tulburări ale vederii binoculare (strabismul, diplopia);
- afecțiuni care evoluează cu tulburări de adaptare la întuneric și la lumină;
- afecțiuni care evoluează cu alterări ale sensibilității cromatice.

În funcție de indicele acuității vizuale, putem identifica:

- ambliopie ușoară - indicele acuității vizuale cuprins între 0,5-0,3 ;
- ambliopie medie - indicele acuității vizuale cuprins între 0,2-0,1;
- ambliopie forte - indicele acuității vizuale cu valori sub 0,1;
- cecitate relativă - cu perceperea mișcărilor mâinii și a luminii;
- cecitate absolută - fără perceperea luminii.

După gradul de scădere a acuității vizuale în raport cu substratul organic, ambliopiile pot fi:

- ambliopii organice (lezionare) - provocate de modificări organice ale analizatorului vizual;
- ambliopii relative - modificările organice nu justifică diminuarea funcției vizuale;
- ambliopii funcționale - fără modificări organice.

După gradul leziunii optice și nivelul utilizării resturilor de vedere, deficiențele de vedere pot fi clasificate astfel:

- orbirea absolută - fără perceperea luminii;

- orbirea socială (practică) - resturile de vedere nu sunt suficiente pentru orientarea în spațiu;
- alterări ale câmpului vizual (până la 5-10 grade).

În funcție de momentul instalării tulburărilor la nivelul analizatorului vizual, pot fi identificate:

- deficiențe vizuale congenitale ;
- deficiențe vizuale dobândite:
- la vârsta miciei copilării (0-3 ani);
- la vârsta preșcolară (3-7 ani);
- la vârsta școlară mică (7-10 ani);
- după vârsta de 10 ani.

Afecțiunile oftalmologice frecvent întâlnite la copiii din mediul școlar și care determină greutăți în perceperea imaginilor vizuale sunt:

- miopia - razele luminoase sunt focalizate înaintea retinei datorită unor modificări ale mecanismelor de refracție la nivel ocular, fiind afectată vederea la distanță;
- hipermetropia - razele luminoase sunt focalizate în spatele retinei, fiind afectată vederea de aproape;
- astigmatismul - apare datorită unor imperfecțiuni ale curburii cristalinului sau corneei și puterii de refracție viciate în diferite zone ale mediilor refringente;
- cataracta - boală congenitală sau dobândită, manifestată prin opacifierea parțială sau totală a cristalinului, urmată de scăderea acuității vizuale ;
- glaucomul - constă în tulburarea echilibrului presiunii intraoculare, urmată de dereglări ale câmpului vizual;
- strabismul - tulburare a motilității oculare prin deviația axelor vizuale ale celor doi ochi, care împiedică fuziunea imaginilor (vedere dedublă) și realizarea stereoscopici;
- nistagmusul - constă în oscilații involuntare ale globilor oculari, determinând dificultăți în focalizarea imaginii pe maculă, cu consecințe asupra scris-cititului sau asupra preciziei efectuării unor activități;
- microftalmia - dezvoltare dimensională insuficientă a globilor oculari care afectează vederea binoculară și perceperea clară a obiectelor, distanțelor și dispoziției spațiale a acestora;
- retinopatie diabetică - o boală ereditară care se manifestă prin diplopie, incapacitate de acomodare, vedere fluctuantă, tulburări de refracție, afectarea vederii cromatice, dezlipire de retină etc.

Tabloul clinic și psihopedagogic al deficiențelor de vedere include următoarele caracteristici:

- deficiențele vizuale determină o serie de consecințe primare care sunt în legătură cu scăderea

fluxului de informații vizuale, neclaritatea și imprecizia imaginii, dificultăți în discriminarea și fixarea imaginilor sau imposibilitatea perceperii lor, toate acestea influențând dinamica proceselor corticale și intervenția unor mecanisme fiziologice și psihice cu rol compensator al deficitului de vedere; de asemenea, apar și o serie de consecințe secundare de tipul: o ținută corporală defectuoasă, determinată de poziționarea segmentelor corpului în funcție de posibilitatea recepționării cât mai clare a imaginii pe retină (răsuciri sau înclinări ale capului și părții superioare a trunchiului care determină atitudini cifotice, asimetrice etc.), o încetinire a ritmului dezvoltării psihice, un nivel de cunoaștere scăzut în raport cu vârsta, o coordonare oculomotorie deficitară, elemente ale unui infantilism afectiv sau dimpotrivă, capacitate mare de memorare intenționată, concentrare deosebită a atenției, calități superioare ale voinței;

- lipsa controlului vizual, insuficiența mișcărilor (maș ales în primii ani de viață) duc la întârzieri în dezvoltarea fizică generală și în evoluția motricității, automatismele legate de mers se constituie mai greu pe fondul unor experiențe negative care trezesc și întrețin teama copilului că ar putea să se împiedice, să cadă, să se lovească, apar dificultăți de echilibru, atitudini greoaie, stângace etc.;
- reprezentările sunt adesea incomplete, parțiale, eronate, sărace în detalii, iar conținutul lor este lipsit de caracteristicile esențiale, ceea ce face ca eficiența lor în activitatea cognitivă și practică să fie foarte redusă; în cazul pierderii totale a vederii înainte de 3 ani, reprezentările vizuale sunt structurate strict pe baza experiențelor vizuale și tactil-kinestezice ale persoanei, fapt care conduce la erori în aprecierea formei și mărimii obiectelor, a raporturilor dintre componentele obiectelor și dintre obiecte, imposibilitatea operării cu noțiunea de culoare în maniera unei persoane normale etc.;
- în orbirea dobândită după vârsta de 2-3 ani se poate vorbi de existența unui fond apercceptiv elaborat, subiectul are o experiență concretă cu elementele lumii înconjurătoare, situație în care are loc un proces de restructurare a schemei funcționale, cu participarea analizatorilor normali care au influențe compensatorii asupra activității psihice a nevăzătorului; orientarea într-un spațiu tridimensional are la bază analiza polisenzorială a informațiilor primite de la receptori multipli și diferiți;
- memoria nevăzătorului are anumite particularități, deoarece ea trebuie să ofere o serie de informații absolut necesare orientării acestuia în spațiu - topografia locului, a reperelor tactile, auditive, constanta direcțiilor, a numărului de pași sau de scări, a numărului de stații până la coborâre etc. -, adică o permanentă solicitare în situații în care omul cu vedere normală nu face apel la memorie, ele constituindu-se în acțiuni stereotipe, automatizate;
- gândirea are particularități determinate de tipul orbirii (congenitală sau dobândită) și de

- modalitățile cunoașterii senzoriale în care este antrenată persoana deficientă; dificultățile selectării elementelor esențiale din informațiile percepute determină efectuarea greoaie a operațiilor gândirii, în special a generalizărilor și comparațiilor, fapt care ar putea ilustra un tablou clinic asemănător unui copil cu deficiențe intelectuale, însă în condițiile unor activități educative normale, cu respectarea și exploatarea optimă a dominanțelor senzoriale ale elevului deficient de vedere, se pot asigura condiții de evoluție normală în plan intelectual;
- atenția este îndreptată permanent în direcții diferite sau este concentrată într-o direcție sau alta, după intensitatea și semnificația stimulilor percepuți, fapt care necesită educarea continuă a calităților atenției (distribuția, mobilitatea și concentrarea) în funcție de gradul deficienței și de aportul minimal de stimuli care întrețin o stare de excitabilitate optimă, bază a atenției;
 - din punct de vedere afectiv, unii copii pot manifesta o atitudine pasivă, de neîncredere în forțele proprii, timiditate accentuată, izolare, reacții întărite atunci când copilul este scos din mediul familial și care pot merge până la stări de anxietate, deprimare, refuz al activităților școlare; alți copii prezintă un grad ridicat de agitație, sunt neastâmpărați, violenți chiar, cu manifestări de negativism, iar în situații extreme, atitudini de despotism față de cei din jur (mai cu seamă față de cei mai mici ca vârstă).

3. Deficiențe fizice (motorii)

Deficiențele fizice reprezintă categoria tulburărilor care afectează în special componentele motrice ale persoanei, atât sub aspect neuromotor, cât și sub aspect psihomotor, determinând o serie de consecințe în planul imaginii de sine a persoanei și în modalitățile de relaționare cu factorii de mediu sau cu alte persoane. Dacă deficiențele fizice nu sunt asociate cu alte tipuri de deficiențe, în schimb gradul deficienței fizice este mare și prezintă unele aspecte vizibile sau limitează capacitatea de mișcare a persoanei, se produc unele transformări în procesul de structurare a personalității și în modalitățile de relaționare cu cei din jur, adesea fiind prezente simptomele complexului de inferioritate, stări depresive, tendințe accentuate de interiorizare a trăirilor și sentimentelor, izolare față de lume, refugiu în activități care pot fi efectuate în manieră individuală etc. Dacă deficiențele fizice sunt asociate cu alte tulburări (cel mai adesea cu deficiențe mintale sau de intelect) datorită etiologiei comune sau consecutive unei intervenții tardive în plan recuperator și al întârzierilor în procesul de educație, tabloul clinic devine mai complex, iar prognosticul cu privire la nivelul evoluției și al dezvoltării psihofizice a persoanei capătă un grad mai ridicat de relativitate.

Clasificarea deficiențelor fizice este făcută în special prin raportare la factorii etiologici. Din această perspectivă, putem identifica următoarele grupe de tulburări

1. Boli genetice și congenitale:

- Sindromul Langdon-Down (trisomia 21) - boală genetică ce se caracterizează prin hipotonie generalizată și dismorfism tipic (mongoloismul), asociate cu deficiențe de intelect.
- Malformații ale aparatului locomotor - unele pot fi transmise pe linie ereditară, și anume: acheilopodia (absența completă a mâinilor și picioarelor), camptodactilia și polidactilia. În general, malformațiile la nivelul membrelor se împart astfel:
 - amelii - lipsa totală a unui membru ;
 - ectromelii - lipsa parțială a unui membru, care poate fi:
 - distală (hemimelie) - lipsește un segment distal (mână, picior, gambă);
 - proximală (focomelie) - lipsește un segment sau o parte dintr-un segment proximal (de exemplu femurul);
 - longitudinală - în care lipsește sau este insuficient dezvoltat unul dintre oasele gambei sau antebrațului, unul sau mai multe degete etc.
- Diformitatea Sprengel (umărul ridicat congenital);
- Toracele „în pâlnie” („pectus excavatum”) - pe lângă defectul estetic, are multiple consecințe asupra respirației și funcționării inimii;
- Luxația congenitală a șoldului.

2. Boli de creștere:

- Rahitismul - afecțiune a cartilajelor de creștere ale copilului mic, manifestată prin degenerarea și creșterea anarhică a matricei cartilaginoase din cauza nedepunerii sărurilor fosfo-calcice, în special în absența vitaminei D, dar și din alte motive de natură metabolică sau igienă alimentară;
- Piciorul plat - destul de frecvent la copii, este expresia unei hipotonii musculare generalizate, uneori însoțit de *genu valgum* sau atitudinii cifotice la vârste mai mari;
- Hipotrofia staturală (nanismul) - apare datorită unor tulburări endocrine (hipofizare, tiroidiene, gonadice) sau pe fondul unor distrofii sau afecțiuni cronice grave ale nou-născutului;
- Inegalitatea membrelor - are importanță preponderent estetică în cazul membrelor superioare sau importanță preponderent funcțională în cazul membrelor inferioare (este afectat mersul, stabilitatea în poziție ortostatică, verticalitatea corpului);
- Osteocondrodistrofiile - un grup larg de afecțiuni osoase sau osteoarticulare care survin în perioada de creștere, sunt însoțite de durere, necroza și fragmentarea

nucleilor osoși de creștere;

- Malformațiile coloanei vertebrale - sunt prezente sub diferite forme: de la defecte de segmentare sau închidere a arcurilor vertebrale, la anomalii de umăr, aberații de formă și sinostoze. Cel mai frecvent întâlnite sunt cifozele (accentuarea curbării din regiunea dorsală) și scoliozele (deviații ale coloanei în plan frontal). Pe lângă consecințele de ordin estetic, aceste malformații au și o influență semnificativă la nivelul altor segmente ale corpului (articulații ale membrelor, mișcările membrelor în timpul mersului sau al altor activități etc.).

3. Sechele posttraumatice:

- Paraplegia posttraumatică - induce o infirmitate severă care schimbă total cursul vieții persoanei; în funcție de locul și gravitatea leziunii, printr-un program terapeutic complex se poate efectua reeducarea funcțională și readaptarea persoanei la viața socială și familială, având un grad relativ de dependență;
- Paralizia obstetricală - este o leziune radiculară a plexului brahial, ca urmare a intervențiilor obstetricale din timpul nașterii;
- Alte tipuri de pareze de origine medulară care determină sechele de tip spastic ori flasc, limitate la un anumit segment sau cu acțiune mai extinsă;
- Retracția ischemică a flexorilor degetelor (boala Volkmann) - apare prin compresiunea arterei humerale, urmată de scăderea aportului sangvin la nivelul mușchilor flexori ai degetelor. Efectul poate fi provocat și de un aparat gipsat foarte strâmt.

4. Deficiențe osteoarticulare și musculare :

- Traumatisme musculotendinoase - contuzii și rupturi consecutive unor traumatisme sau în cadrul unui tablou clinic mai complex ;
- Retracții musculare - blocarea unei mișcări datorită retracției și fibrozării unui mușchi :
 - torticolisul - retracția mușchiului sternocleidomastoidian ;
 - contractura în abducție a umărului ;
 - fibroza progresivă a cvadricepsului ;
 - fibroza posttraumatică a cvadricepsului ;
 - șoldul în resort.

5. Deficiențe preponderent neurologice :

- Boli ale neuronului motor central - sechele ale encefalopatiilor cronice infantile
 - sindromul piramidal :

- hemiplegia spastică infantilă ;
- diplegia spastică (tetraplegia spastică și paraplegia spastică).
- sindromul extrapiramidal :
 - atetoză (sindromul coreic, sindromul atetozic, sindromul distonic) ;
 - sindromul rigidității cerebrale.
 - sindroame ataxice :
 - ataxia cerebeloasă congenitală ;
 - diplegia ataxică.
 - infirmitate motorie cerebrală.
 - Boli ale neuronului motor periferic :
 - sechele poliomelitice ;
 - leziuni nervoase periferice ;
 - spina bifida ;
 - distrofii neuromusculare.

Creșterea și evoluția copilului are la bază o serie de legități care acționează indiferent de situațiile existente în ontogeneză, determinând apariția unor etape, perioade sau stadii de dezvoltare caracterizate printr-o serie de indicatori ce informează asupra nivelului atins și asupra posibilităților de exprimare a copilului pe baza achizițiilor din mediul său de viață. Diferențele interindividuale sunt puse fie pe seama dispozițiilor genetice, fie pe seama condițiilor de mediu; acestea interacționează și determină o mare variabilitate de manifestări psihomotrice.

Manifestările din sfera motricității trebuie privite în strânsă relație cu dezvoltarea intelectuală, expresia verbală și grafică, maturizarea afectiv-motivațională și calitatea relațiilor interindividuale ca expresie a maturizării sociale. Nu de puține ori pot fi întâlniți copii care prezintă o slabă dezvoltare a mișcărilor mai complicate ale mâinii, dificultăți în trecerea de la o mișcare la alta sau în executarea unor mișcări pe baza unor comenzi verbale, lipsă de expansivitate, lentoare, inerție sau uniformitate în mișcări, toate acestea constituindu-se în informații cu privire la nivelul de dezvoltare în plan psihomotric al copilului.

4. Tulburări de limbaj

Deficiențele de limbaj reprezintă rezultatul disfuncțiilor intervenite în recepționarea, înțelegerea, elaborarea și realizarea comunicării scrise și orale datorită unor afecțiuni de natură organică, funcțională, psihologică sau educațională care acționează asupra copilului mic în perioada apariției și dezvoltării limbajului. Datorită importanței limbajului în structurarea și desfășurarea proceselor cognitive, orice afectare a acestuia ar putea avea efecte și asupra

calității operațiilor gândirii, relațiilor cu ceilalți și structurării personalității copilului. Din acest motiv, cunoașterea și identificarea tulburărilor de limbaj reprezintă o prioritate a specialiștilor în probleme de psihopedagogie, precizia și precocitatea diagnosticului acestor tulburări garantând reușita programului terapeutic și recuperator al copilului cu tulburări de limbaj.

Tulburările de limbaj pot fi clasificate după mai multe criterii. E. Verza face o clasificare a tulburărilor de limbaj prin raportare simultană la criteriile: anatomo--fiziologic, etiologic, lingvistic și psihologic. Astfel, sunt identificate următoarele categorii de tulburări:

1. Tulburări de pronunție:

- dislalia
- rinolalia
- dizartria

2. Tulburări de ritm și fluentă a vorbirii:

- bâlbâială
- tahilalia
- bradilalia
- logonevroza
- aftongia
- tulburări pe bază de coree

3. Tulburări de voce:

- afonia
- disfonia
- fonastenia

4. Tulburări ale limbajului citit-scris:

- dislexia-alexia
- disgrafia-agrafia

5. Tulburări polimorfe:

- afazia
- alalia

6. Tulburări de dezvoltare a limbajului:

- mutism psihogen, electiv sau voluntar
- întârziere în dezvoltarea generală a vorbirii.

Etiologia tulburărilor de limbaj, la rândul ei, este de o mare diversitate și cunoașterea cauzelor care determină tulburarea este o altă condiție de bază în stabilirea programului terapeutic și a

strategiei de lucru cu copilul deficient. Analiza cauzelor a putut stabili următoarele categorii etiologice:

- cauze care acționează în perioada prenatală :
 - boli infecțioase ale mamei în perioada sarcinii;
 - incompatibilitatea Rh;
 - intoxicații;
 - traume mecanice (care lezează fizic organismul fătului) sau psihice (stres, spaimă, emoții intense resimțite de mamă);
 - carențe nutritive etc.
- cauze care acționează în timpul nașterii:
 - traumatisme obstetricale;
 - nașteri prelungite care duc la asfixii și leziuni ale sistemului nervos central.
- cauze care acționează în perioada postnatală:
 - cauze organice de natură centrală sau periferică:
 - leziuni ale sistemului nervos central provocate de unele traumatisme mecanice;
 - afecțiuni ale aparatului auditiv și fonoarticulator care împiedică recepția și emiterea sunetelor (perforarea timpanului, anomalii ale buzelor, limbii, vălului palatin, maxilarelor etc.);
 - boli infecțioase ale copilăriei (encefalită, meningită, scarlatină, tuberculoză, rujeolă, pojar etc.);
 - intoxicații cu substanțe chimice, medicamente, alcool care pot afecta organic sau funcțional mecanismele neurofiziologice ale limbajului.
 - cauze funcționale - privesc sfera senzorială (receptoare) și motorie (efectoare):
 - tulburarea proceselor de excitație și inhibiție la nivelul cortexului;
 - insuficiențe funcționale ale sistemului nervos central;
 - insuficiențe motorii la nivelul aparatului fonoarticulator (spasticitate sau tonus scăzut al musculaturii, afecțiuni pe traiectul nervului motor etc.);
 - deficiențe ale auzului fonematic (hipoacuzii, discriminare senzorială redusă etc.).
 - cauze psihopedagogice - determină în special tulburări de ritm și fluentă a vorbirii:
 - deficiențe mintale;
 - tulburări ale memoriei, atenției, reprezentărilor vizuale și acustice;
 - tulburări în sfera personalității (neîncredere în sine, timiditate, supraaprecierea

imaginii de sine etc.).

- cauze psihosociopedagogice:
- slabă stimulare a vorbirii copilului în ontogeneza timpurie;
- carențe pedagogice (stimulare deformată a vorbirii, imitarea unor modele cu vorbire deficitară, necorectarea la timp a tulburărilor de vorbire);
- suprasolicitare, stări conflictuale, oboseală, fenomenul de bilingvism (obligarea copilului de a învăța o limbă străină înainte de a-și forma deprinderile necesare în limba maternă etc.).

Pornind de la tipologia și aspectele etiologice ale tulburărilor de limbaj, pot fi făcute următoarele considerații psihopedagogice cu privire la persoana și personalitatea unui subiect logopat:

- fragilitate și instabilitate la nivelul unor trăsături ale personalității datorită intervenției unor factori perturbatori în relațiile cu stimulii externi care determină inerție în comunicare, teama de a pronunța cuvinte, manifestări comportamentale anormale, rigiditate, izolare etc.;
- în funcție de particularitățile temperamentale, vârsta, educația și dezvoltarea mintală a logopatului, tulburările de limbaj pot provoca și stări de excitație psihomotorie manifestate prin agitații permanente; în alte situații, putem întâlni tulburări afectiv--emoționale și volitive care pot culmina cu stări de depresie prelungite;
- la persoanele cu tulburări de vorbire se pot constata contradicții în rezolvarea problemelor și în studierea modalităților de acțiune mintală și practică; când aceste stări se prelungesc și devin cronice, apar stări conflictuale interne care influențează negativ formarea caracterului și dezvoltarea normală a proceselor psihice;
- tulburările de limbaj pot constitui un factor stresant atunci când deficientul nu găsește înțelegerea necesară față de situația sa la cei din jur sau când nu întrevide perspectiva corectării și recuperării acestor tulburări; în asemenea situații, subiectul trăiește stări de disconfort, nesiguranță în vorbire sau alte activități, surmenaj fizic și intelectual, pe fondul cărora se pot instala complexe de inferioritate, anxietate, izolare de cei din jur, reacții nevrotice ;
- în cazul deficiențelor de intelect, tulburările de limbaj pot determina accentuarea tulburărilor psihice și de comportament ca urmare a deficitului funcțiilor de cunoaștere și de exprimare, a imaturității afective, a creșterii sugestibilității, impulsivității și rigidității psihomotorii, împiedicând semnificativ aprecierea corectă și adecvată a situațiilor de viață, cu efecte imediate în comportamentele adaptative la stimulii din ambianță;
- atunci când tulburările de limbaj apar pe fondul altor deficiențe, precum cele senzoriale sau fizice, tulburările personalității, deja existente, se accentuează în mai toate cazurile; la

deficienții de auz și de vedere, tulburările de vorbire creează probleme suplimentare în procesul de integrare socială, datorită absenței sau slabei înțelegeri a vorbirii (în cazul deficiențelor de auz) sau rolului compensator al cuvântului în structurarea reprezentărilor (la deficienții de vedere), în ambele situații existând riscul reducerii relațiilor sociale datorită dificultăților de comunicare și înțelegere a mesajului între interlocutori;

- în situațiile obișnuite de viață, fiecare persoană folosește un stil propriu de exprimare orală și scrisă, cu anumite particularități strâns legate de nivelul și gradul său de cultură; la persoanele cu tulburări de limbaj, chiar și atunci când posedă un nivel de cultură avansat, se observă o anumită reținere în a-și prezenta ideile, gândurile în raport cu posibilitățile pe care le au, un argument în plus pentru prevenirea și corectarea acestor tipuri de tulburări.

5. Tulburări de comunicare și relaționare – autismul

Experiența practică a identificat o categorie aparte de copii care prezintă dificultăți de comunicare și relaționare cu cei din jur, asociate sau nu cu deficiențe de intelect, având relevanță în desfășurarea normală a activităților educative și de socializare a acestor copii, mai ales în primii ani de viață.

Termenul *autism infantil* precoce a fost lansat de Leo Kanner în 1943 și definit de A.S. Reber ca un sindrom patologic apărut în copilărie, caracterizat printr-o stare de înstrăinare/retragere, o lipsă de răspuns social și/sau interes față de cei din jur, dificultăți de comunicare și de limbaj, imposibilitatea de a dezvolta un atașament normal și existența unor căi bizare de a răspunde la stimulii din mediul înconjurător. Majoritatea autorilor consideră astăzi autismul infantil Kanner drept o manifestare precoce a schizofreniei.

Din punct de vedere clinic, se pot desprinde următoarele caracteristici ale copilului autist:

- perturbarea relațiilor cu mediul înconjurător, nu stabilește contact vizual, nu se lasă luat în brațe, absența contactelor afective (inclusiv cu mama, pe care o evită sau o ignoră), absența concordantei afectelor (copilul zâmbește spontan, fără să transmită nimic sau afișează un zâmbet rece);
- preferință mai mare pentru stimulii tactili și olfactivi decât pentru cei vizuali și auditivi, atenție deosebită pentru mediul neanimat, absența fricii în fața pericolelor reale, interes obsesiv pentru stimuli identici și neschimbători;
- lipsa identității personale, nu se identifică pe sine, tendința de izolare, absența jocului autentic, preocupat cu jocuri ciudate, activități stereotipe, rituale, lipsă de inhibiție în comportamentul general;

- mișcări ritmice de pendulare a capului, rotirea în jurul axului propriu, stări de anxietate extremă, aparent illogică, control corporal scăzut în contexte specifice;
- deficiențe în vorbire, vorbire întârziată, stereotipii verbale, ecolalie, repetarea unor vocale sau consoane în pronunțarea unui cuvânt, utilizarea frecventă a substantivelor, numelor proprii, imperativelor și evitarea folosirii prenumelor sau utilizarea inversiunii pronominale datorită confuziei dintre Eu și non-Eu;
- întârziere în dezvoltarea psihică, rigiditate în gândire și acțiune, coeficientul de inteligență la limită sau ușor sub medie (dificultate în apreciere datorită dezinteresului la examenul psihologic și contactului scăzut cu cei din jur), evidențierea unor „insule de inteligență” la executarea unor sarcini sau activități, incapacitate de generalizare a cunoștințelor învățate, dificultate în perceperea secvențialității, dificultăți specifice în rezolvarea de probleme;
- rezistență patologică la schimbare, exprimarea puternică și susținută a unor manierisme (ca moduri de comportare și nu ca ticuri), rezistență la orice învățare, atașament anormal față de unele obiecte.

În concluzie, se poate spune că problematica autismului se referă la dificultatea copilului de a comunica și de a parcurge în mod firesc amplul proces de socializare, în acest sens, H. Hartman afirmă că principala dificultate a copilului cu autism constă în a reacționa corespunzător față de persoanele și obiectele din jur, în a-și pune în concordanță dorințele cu situația de moment. De asemenea, la copiii autiști alternează comportamentele tandre cu cele agresive sau autoagresive, cu treceri bruște de la o stare la alta, de regulă neadecvate (de exemplu, când cineva din jurul său se accidentează sau este rănit, copilul autist reacționează prin râsete). Datorită imposibilității de a anticipa reacțiile și comportamentul unui copil autist, intervenția psihopedagogică de recuperare, educare și instruire devine foarte dificilă, iar alcătuirea prognosticului evoluției sale este dependentă de contextul relațional și de disponibilitatea terapeutului în identificarea unor alternative de comunicare cu copilul autist (dintre cele mai neobișnuite, de exemplu folosirea calculatorului, a unor sunete aparent lipsite de sens, a unor asocieri cromatice aparent bizare, a unor mișcări aparent lipsite de semnificație etc., care reușesc să spargă barierele impuse de specificul lumii interioare a autistului), altele decât modalitățile obișnuite pe care le utilizăm în relațiile cu copiii normali.

Întrebări și însărcinări

1. Care este rolul și importanța diagnosticării nivelului de inteligență în elaborarea și structurarea unui prognostic psihopedagogic pentru elevii cu deficiențe intelectuale?
2. Prezentați în sinteză trăsăturile fundamentale ale portretului psihologic în cazul unui deficient mintal și identificați implicațiile lor în conduita acestuia.
3. Cum pot influența factorii socio-culturali și economici apariția intelectului de limită?

4. Argumentați de ce categoria de deficiență mintală de gradul I este considerată a fi recuperabilă din punct de vedere medical, social și educațional?
5. Care sunt diferențele, din punct de vedere psihopedagogic, între copiii cu dificultăți în învățare, copiii cu intelect liminar, copiii cu debilitate mintală de diferite grade?
6. Argumentați importanța cunoașterii clasificărilor deficiențelor de vedere și de auz pentru eficiența și optimizarea programelor de intervenție psihopedagogică pentru aceste categorii de subiecți?
7. Prezentați în sinteză clasificarea deficiențelor fizice prin raportare la factorii etiologici.
8. Care sunt diferențele între o tulburare a limbajului de natură organică și una de natură funcțională?
9. De ce autismul este considerat ca fiind o tulburare de relaționare și socializare a copilului? Prezentați cel puțin 10 argumente.

CAPITOLUL V. Aspecte privind proiectarea unui curriculum în condițiile educației integrate

Scopul:

- informarea studenților în legătură cu obiectivele asistenței copiilor cu nevoi speciale și domeniile unui curriculum integrat;
- familiarizarea studenților cu strategiile de sprijinire a învățării pentru toți și specificul elaborării unui curriculum individualizat/diferențiat.

Obiective operaționale

După ce vor studia acest capitol, studenții vor putea să:

- identifice obiective generale și operaționale ale asistenței copiilor cu nevoi speciale;
- opereze cu domeniile unui curriculum integrat;
- definească principalele repere strategice privind proiectarea și susținerea unui curriculum individualizat/diferențiat în condițiile educației integrate.

Structura capitolului

1. Obiectivele asistenței copiilor cu nevoi speciale
2. Domeniile unui curriculum integrat
3. Strategii de sprijinire a învățării pentru toți
4. Elaborarea unui curriculum individualizat/diferențiat

1. Obiectivele asistenței copiilor cu nevoi speciale

Obiectivele desemnează orice schimbare sau modificare calitativă cu caracter general sau particular, global sau unilateral, proiectată și urmărită a fi obținută în cadrul activității depuse (Neculau și Cozma, 1995).

Obiectivele, spune I. Grigoraș, trebuie diferențiate de scop, ele fiind concretizări și detalieri ale acestuia, relativ observabile sau controlabile, pe când scopul are un rol integrator al obiectivelor generale, obiective de generalitate medie și obiective operaționale. În cadrul obiectivelor generale sunt incluse finalitățile educaționale de maximă generalitate, obiectivele de generalitate medie sunt obiective pe cicluri și profile educative specifice pe când cele operaționale indică comportamente observabile și măsurabile (Neculau și Cozma, 1995)

Obiectivele generale

Acestea au o semnificație orientativă pentru obiectivele medii și operaționale și o semnificație integrativă pentru cele operaționale.

Pentru stabilirea obiectivelor generale ale asistenței copiilor cu nevoi speciale vom porni de la clasificarea lui Bloom, care propune orientarea către trei domenii: cognitiv, afectiv și psihomotor.

În cadrul obiectivelor *cognitive*, Bloom propune o ierarhie pe 6 clase, reprezentate de cunoaștere, înțelegere, aplicare, analiză, sinteză și evaluare. Vom exemplifica aplicarea obiectivelor pe baza copiilor cu deficiențe fizice.

- a) Cunoașterea posibilităților reale ale copiilor cu deficiențe fizice se face cu ajutorul unor teste de tip *screening* și evaluare. Aceste teste sunt aplicate începând de la vârste foarte mici, asigurându-se astfel depistarea și diagnosticul precoce al copiilor cu probleme, deci cunoașterea lor. Testele standardizate în țara noastră permit aprecierea dezvoltării neuropsihice și bagajul de cunoștințe al copilului prin examinarea celor 4 comportamente: motor, cognitiv, verbal și social-afectiv.
- b) Înțelegerea fenomenelor se apreciază prin modul în care ele sunt transpuse în practică. În timpul testărilor de tip *screening* se urmărește modul în care copilul răspunde la întrebări sau rezolvă problemele propuse.
- c) Aplicarea în practică a unor cunoștințe are loc după învățarea lor. Astfel, în timpul testării, vom urmări modul în care copilul trece de la noțiunile particulare la cele generale, modul în care sunt asamblate elementele componente ale unei acțiuni pentru a se ajunge la o acțiune bine definită. Pe baza rezultatelor obținute, se trece la aplicarea unor metode și tehnici care asigură stimularea dezvoltării la vârste mici, prin organizarea unui mediu stimulat, prin realizarea unor situații noi, prin stimularea simțurilor (Mănescu, 1986).

Activitățile copiilor trebuie orientate în așa fel încât să se treacă de la manipularea jucăriilor la planul simbolisticii ludice și estetice, cu asigurarea relațiilor dintre copii, respectiv dintre copii și adulți.

- d) Analiza se realizează la sfârșitul unei etape, pentru a observa modul în care au fost îndeplinite obiectivele propuse și progresele realizate.
- e) Sinteza are ca punct de plecare îmbinarea elementelor componente din cadrul mai multor etape, obținându-se astfel ansamblul achizițiilor copilului. Sinteza se face la sfârșitul perioadei de preșcolar, pentru a aprecia achizițiile în ansamblu și pentru stabilirea obiectivelor perioadei școlare.
- f) Evaluarea permite formarea unor judecăți asupra eficienței metodelor folosite în fiecare etapă. Astfel, se poate realiza o evaluare a eficienței programului din grădiniță prin testare la 4 ani și apoi la 6 ani. Stimularea va permite copilului rezolvarea unui

număr tot mai mare de itemi, deci obținerea unor rezultate pozitive. Uneori evaluarea indică stagnare sau chiar regres, deci este necesară schimbarea metodei de lucru.

În cadrul obiectivelor **afective** urmărim receptarea, reacția, valorizarea, organizarea și apoi cunoașterea posibilităților proprii. Pentru copilul cu deficiențe fizice, aceste obiective afective joacă un rol esențial în dezvoltarea personalității și în acceptarea handicapului.

Într-o primă etapă, se produce **receptarea** materialului informativ căruia copilul îi acordă atenție. În cadrul acestui material informativ, un rol important revine părinților, care au anumite reacții legate de nașterea unui copil cu o deficiență. Datorită acestui “material informativ”, copilul percepe repede aceste reacții și înțelege că este diferit. Urmează faza de **reacție** la stimuli. Reacția copilului depinde de atitudinea părinților, deoarece copilul este oglinda părinților: echilibrați, indiferenți, exagerați, autoritari sau inconsecvenți.

În faza de **valorizare**, copilul își dezvoltă un sistem de apreciere pe baza căruia își va **organiza** comportamentul. Din păcate, atunci când copilul este respins, disprețuit, valorizarea se îndreaptă spre modelele negative, cu organizarea unui comportament antisocial.

În final, se ajunge la cunoașterea propriilor posibilități, element esențial pentru tinerii cu deficiențe fizice. În funcție de aceste posibilități, mai ales motrice, ei se vor orienta către o anumită meserie și își vor stabili idealuri pentru viitor.

Pentru domeniul **psihomotor** se folosește criteriul relativei dificultăți sau al gradului de stăpânire a unei deprinderi motrice. Corpul este un mijloc de relație cu sine, cu alte obiecte și cu mediul înconjurător.

Relația cu sine cuprinde în special coordonarea posturală, bazată pe reflexe, cu componentele sale spațiale, ritmice și energetice.

Relația cu alte persoane este esențială, deoarece Eul corporal este perceput doar în funcție de un partener privilegiat, care asigură un cadru protector. Acest partener privilegiat este mama, care prin contactul tegumentelor, surâs, mimică, voce va asigura dezvoltarea Eului corporal al copilului .

Relația cu mediul înconjurător se realizează tot prin intermediul mamei, care oferă copilului posibilitatea studierii obiectelor și apoi a mediului exterior. Modul de studiu al obiectelor și de exprimare a copilului este jocul.

În toate aceste relații, actul motrice și deprinderile motrice joacă un rol esențial.

Obiectivele de generalitate medie

Acestea sunt reprezentate de autoservire, comunicare verbală și scrisă, socializare și deprinderi de muncă fizică.

Deprinderile de *autoservire* sunt reprezentate de asigurarea mobilității care permite efectuarea igienei individuale, prepararea hranei, alimentația, deci contribuie la o viață independentă.

Înșușirea mijloacelor de *comunicare verbală și scrisă* permite asigurarea relațiilor cu persoanele de anturaj.

Socializarea presupune achiziția unor cunoștințe despre sine și despre mediul înconjurător, învățarea unor norme de conduită socială, ceea ce permite integrarea în colectivitate.

Deprinderile de muncă fizică presupun învățarea stereotipului dinamic necesar în orice activitate profesională. Această învățare este foarte importantă pentru activitățile care presupun unele abilități fizice și mai ales pentru persoanele cu deficiențe fizice.

Obiectivele operaționale

Acestea indică ceea ce vor fi capabile persoanele cu deficiențe să facă, să aplice, să rezolve, să construiască, să analizeze, să decidă și să urmărească practic.

De Landsheere considera că există 5 indicatori care stau la baza elaborării obiectivelor operaționale:

1. Cine va produce comportamentul dorit?
2. Ce comportament observabil va demonstra că obiectivul a fost atins?
3. Care este rezultatul final al acestui comportament?
4. În ce condiții trebuie să aibă loc comportamentul?
5. Care sunt criteriile care ne permit să apreciem că s-a ajuns la performanțele dorite?

În cadrul obiectivelor de generalitate medie au fost concepute obiectivele operaționale. Astfel, în ceea ce privește autoservirea, copilul cu deficiențe fizice va trebui să învețe:

- să mânuiască corect tacâmurile și să mănânce singur;
- să toarne lichide și să se servească singur;
- să se spele pe mâini și pe corp, să-și spele dinții, să se bărbierească (băieții), să-și asigure igiena intimă;
- să-și spele hainele și să se îmbrace singur;
- să reușească să se deplaseze în afara casei pentru a-și face cumpărăturile și a ajunge la locul de muncă.

Problemele de *comunicare verbală și scrisă* apar la copiii cu afecțiuni neurologice, care trebuie să învețe:

- să relateze un eveniment în termeni inteligibili;
- să folosească unele mijloace tehnice de comunicare, cum ar fi calculatorul sau mașina de scris;

- să scrie lizibil un text.

În cadrul obiectivului **socializare** se urmăresc:

- să facă cumpărături în magazine;
- să coopereze cu cei din jur, reușind să stabilească relații cu persoane necunoscute;
- să se descurce pe stradă și să reușească să ceară informații în locuri străine;
- să se integreze în grupul de joacă, reușind să-și facă prieteni printre colegii din aceste grupe sau printre copiii din vecinătate.

Ultimul obiectiv este cel de formare a **deprinderilor de muncă fizică**. Acesta presupune:

- folosirea unor unelte și desfășurarea unor activități ce nu cer abilități manuale fine;
- tânărul învață să taie cu ferestrăul, execută reparații folosind cleiul, pasta de lipit etc.;
- fetele învață să manevreze mașina de tricotat, să croiască și să confecționeze diferite piese de îmbrăcăminte folosind mașina electrică de cusut, să împletească și să croșeteze tec.;
- o altă activitate profesională desfășurată de tinerii cu deficiențe fizice este munca agricolă. Ei trebuie să poată executa munci de plivire a legumelor, de recoltare a legumelor și fructelor, de săpare și rărire a legumelor, de plantare și îngrijire a florilor.

După ce se observă, prin aceste obiective operaționale se urmărește însușirea unor structuri senzorio-motorii practice. Aceste structuri senzorio-motorii practice, o dată învățate, vor permite restrângerea sau chiar eliminarea dependenței sociale și economice a tinerilor cu deficiențe fizice.

Pentru rezolvarea problemelor persoanelor cu handicap, va trebui să ținem seama de cele 10 comandamente ale existenței integrate ale persoanei cu handicap propuse de Helander:

- viață familială, cu un cămin și copii;
- locuință;
- alimentație;
- instrucție;
- educație și formare profesională;
- petrecerea timpului liber;
- servicii publice – de exemplu, utilizarea mijloacelor de transport în comun;
- dreptul de asociere;
- situația economică – compensarea pierderilor de venit datorită incapacității;
- activități politice – exercitarea dreptului de vot.

În rezoluțiile ONU privind drepturile persoanelor cu handicap, se urmăresc câteva aspecte:

- persoana cu handicap trebuie să beneficieze de același drepturi ca celelalte ființe umane;
- are dreptul la îngrijiri medicale ca și la instrucție, formare și readaptare, mijloace prin care el își va putea dezvolta la maxim capacitățile;
- are dreptul la securitatea economică și la un nivel decent de viață;
- trebuie să trăiască în sânul familiei sale sau într-un cămin și să participe la diferite forme ale vieții comunitare;
- trebuie să beneficieze de protecția persoanei și a bunurilor sale, eventual prin tutelă calificată,
- trebuie să fie protejat împotriva exploatării, a abuzurilor sau a tratamentelor degradante (ONU, 1993).

Egalizarea șanselor este o recomandare specială inclusă de ONU în cadrul Programului mondial de acțiune în favoarea persoanelor cu handicap. În cadrul acestui program, măsurile luate trebuie să cuprindă următoarele aspecte:

- mediul fizic;
- educația,
- munca și angajarea în muncă;
- asistența în domeniul veniturilor și protecția socială;
- viața de familie și integritatea personală;
- îngrijirea medicală și reabilitarea;
- servicii de sprijin;
- religia;
- recreerea, sporturile și cultura;
- creșterea gradului de conștientizare prin informație;
- legislație;
- implicare guvernamentală (ONU, 1993).

2. Domeniile unui curriculum integrat

Abordarea problematicii conținuturilor educației integrării copiilor cu cerințe speciale în învățământul de masă trebuie să aibă în vedere răspunsul la cel puțin următoarele întrebări:

- Care sunt finalitățile actului educativ în raport cu nevoile specifice ale copiilor deficienți?
- Cum definim scopurile și obiectivele instruirii în condițiile unei clase de elevi în care se realizează integrarea?
- Se impune cu necesitate folosirea unui curriculum diferențiat/adaptat?

Făcând o analiză a particularităților specifice în materie de învățare a copiilor cu diferite tipuri de deficiență, se ajunge la concluzia că una dintre calitățile esențiale ale unui curriculum integrat trebuie să fie flexibilitatea sa ridicată, funcție 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 și modalitățile de transmitere a informațiilor în clasă să se facă diferențiat. În aceste condiții, designul lecției va suferi modificări substanțiale față de ceea ce se întâmplă într-o clasă obișnuită și, în același timp, pentru o mai mare eficiență în munca cu elevii, clasele ar trebui să aibă un număr redus de elevi (20-25 de elevi) pentru a permite educatorului (profesor sau învățător) o comunicare optimă cu toți elevii clasei.

Argumentele care stau la baza elaborării unui curriculum integrat sunt:

- respectarea dreptului fiecărui copil la instrucție și educație pe măsura potențialului și capacităților sale;
- formarea la copilul deficient a unui registru comportamental adecvat care să permită adaptarea și integrarea sa socială printr-o experiență comună de învățare alături de copii normali;
- asigurarea legăturii cu faptele reale de viață și familiarizarea cu o serie de obișnuințe privind activitățile de utilitate practică și de timp liber;
- dezvoltarea capacităților necesare pentru rezolvarea independentă (în limitele permise de gradul deficienței) a problemelor, autocontrolul în situații dificile și practicarea unor metode și tehnici de muncă intelectuală care să asigure eficiență în adaptare și integrare.

Un curriculumul integrat trebuie să pună accent, în principal, pe următoarele domenii:

1. Dezvoltarea trăsăturilor de personalitate din domeniul afectiv, motivațional, caracterial și al socializării

- imaginea de sine;
- scopurile, interesele, pasiunile;
- motivația internă și externă;
- concordanța dintre potențialul personal-realizări-valoarea produselor realizate;
- activitățile individuale și în grup;
- gradul de toleranță și înțelegere față de cei din jur și față de valorile acestora;
- echilibrul afectiv;
- jocul, activitățile de timp liber;
- responsabilități individuale, școlare, sociale;

- relațiile cu colegii, profesorii, educatorii etc.;
- comportamentul, ținuta, atitudinile;
- respectul, sprijinul, controlul agresivității;
- atitudinea față de muncă etc.

2. Dezvoltarea deprinderilor de muncă individuală

- deprinderile de studiu și stilul personal de învățare (învățare pasivă, activă, conștientă, inconștientă);
- activitățile extrașcolare de învățare;
- succesul/insuccesul școlar;
- procesele gândirii;
- comunicarea verbală și nonverbală, orală și scrisă, cititul;
- operațiile aritmetice de bază;
- modul de rezolvare a sarcinilor/problemelor etc.

3. Dezvoltarea conduitei morale, religioase și a simțului estetic

- sistemul de valori morale;
- atitudinea față de valorile religioase;
- domeniile de interes artistic;
- atitudinea față de diferite evenimente și fenomene sociale;
- gradul de implicare în diferite activități cu conotație etică sau estetică etc.

4. Dezvoltarea armonioasă a conduitei psihomotorice

- deprinderi psihomotorii de bază (locomoția, gesturile, mimica etc.);
- jocurile dinamice și exerciții fizice;
- rezistența la efort fizic etc.

3. Strategii de sprijinire a învățării pentru toți

Procesul integrării educaționale a copiilor cu cerințe speciale în educație presupune elaborarea și aplicarea unui plan de intervenție individualizat, centrat pe folosirea unor modalități eficiente de adaptare a curriculumului și 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 curriculum general adresat copiilor normali, care pot fi înțelese și însușite de copiii cu deficiențe și renunțarea la alte conținuturi cu un grad ridicat de complexitate;

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

Un alt element fundamental de care trebuie să ținem seama la proiectarea curriculumului destinat elevilor cu cerințe speciale este tipul și gradul deficienței; experiența practică a demonstrat că pentru elevii cu deficiențe severe sau cu deficiențe grave asociate este mai indicată școlarizarea lor în instituții speciale, după un curriculum propriu, beneficiind de strategii didactice adaptate nivelului lor de receptare și înțelegere a conținuturilor. În cazul acestor copii, procesul integrării sociale va fi sprijinit cu precădere prin valorificarea altor resurse existente la nivelul comunității (centre de zi, asociații sau grupuri de părinți, organizații umanitare sau de sprijinire a persoanelor aflate în dificultate etc.) și mai puțin prin implicarea școlilor obișnuite.

În cazul elevilor cu deficiențe senzoriale sau fizice, considerați ca fiind normal dezvoltați din punct de vedere al potențialului intelectual, adaptarea curriculară se realizează prin extensiune, adică, în curriculumul comun tuturor categoriilor de elevi sunt introduse o serie de activități suplimentare specifice care vizează cu precădere aspecte legate de demutizare, însușirea unor limbaje specifice (dactileme, alfabetul Braille, limbajul semnelor etc.) și comunicare, orientare spațială, activități de socializare și integrare în comunitate, activități practice focalizate pe o pregătire profesională adecvată tipului de deficiență. Educația astfel concepută nu se rezumă doar la o plasare, pur și simplu, a deficienților în colectivități obișnuite de copii. Sunt necesare cel puțin două condiții pentru a asigura succesul acțiunii:

- o pregătire specială prealabilă integrării, care să favorizeze achiziția operațiilor elementare, condiție a însușirii elementelor fundamentale ale programei comune;
- o asistență psihopedagogică și medicală de specialitate, pe toată durata școlarizării în unitățile obișnuite de învățământ, pentru preîntâmpinarea fenomenelor de inadaptare școlară.

Aceste cerințe reclamă existența unei rețele instituționalizate de asistență și servicii pentru categoriile de elevi cu cerințe speciale. În unele țări cu tradiție în acest sens sunt întâlnite instituțiile de readaptare cu profil special, psihopedagogic și medical: centre de reeducare, centre de recuperare, clinici de observare și reabilitare.

În scopul eficientizării procesului de învățare, în clasele unde se practică învățământul integrat, UNESCO a elaborat un pachet de resurse pentru profesori în care sunt prezentate o serie

de strategii de sprijinire a învățării pentru toți elevii din clasă. În sinteză, aceste strategii pot fi prezentate astfel:

- **Învățarea interactivă** – presupune folosirea unor strategii de învățare focalizate pe cooperare, colaborarea și comunicarea între elevi la activitățile didactice, precum și interacțiunea dintre profesori și elevi sau dintre profesori (eficiența învățării presupune lucrul profesorilor în echipă) ca o modalitate permanentă de lucru.
- **Negocierea obiectivelor** – se referă la discutarea și explicarea obiectivelor acțiunii de învățare în cadrul relației dintre profesori și elevi, deoarece fiecare participant la actul învățării are idei, experiențe și interese personale de care trebuie să se țină seama în proiectarea activităților didactice.
- **Demonstrația, aplicația și feedback-ul** – se referă la faptul că orice proces de învățare (mai ales în condițiile învățământului integrat) este mai eficient și mai ușor de înțeles dacă informațiile prezentate sunt demonstrate și aplicate la situații reale de viață, existând și un feedback continuu de-a lungul întregului proces.
- **Modalitățile de sprijin în actul învățării pentru elevii integrați** – elevii cu cerințe educative speciale au nevoie în anumite momente de un sprijin activ în învățare, atât în timpul activităților desfășurate în clasă, cât și la activitățile din afara clasei, prin dezvoltarea unui parteneriat educațional cu anumite categorii de specialiști, cu familiile elevilor sau cu anumite instituții din comunitate. În general, cele mai utile metode și tehnici de sprijinire a învățării elevilor cu cerințe educative speciale sunt: asigurarea unui confort socio-afectiv favorabil învățării, învățarea în perechi, echipa sau cuplul de profesori în predare, învățarea de la copil la copil, colaborarea între elevi la activitățile de predare-învățare, părinții cu parteneri în învățare, comunicarea cu alți specialiști din afara școlii, implicarea unor structuri sau instituții din cadrul comunității care au tangențe cu problematica educației, perfecționarea continuă a școlii, a practicii profesorilor și a formelor de învățare, cunoașterea și analiza conduitelor de învățare specifice fiecărui elev.
- **Evaluarea continuă a învățării** – presupune prezența unui răspuns permanent la conținuturile și mesajele primite de cel care învață, iar aceste răspunsuri constituie principalul reper după care fiecare profesor își poate perfecționa și optimiza intervenția în actul învățării, în timp ce elevul își poate verifica capacitatea de a oferi soluții valide la situațiile diverse de învățare datorită interacțiunii permanente cu ceilalți colegi din clasă. Pe de altă parte, fiecare profesor trebuie să demonstreze o atitudine și o conduită flexibile în timpul activităților de predare-învățare favorabile unei evaluări permanente, concretizate în disponibilitatea de a asculta toate răspunsurile și a aprecia fiecare intervenție a elevilor,

colaborare cu alți profesori în cadrul parteneriatului de predare-învățare, prezentarea concluziilor pentru fiecare pas al activității, discuții libere etc.

4. Elaborarea unui curriculum individualizat/diferențiat

În condițiile elaborării unui program de intervenție individualizat (a unui curriculum individualizat) este necesară respectarea unor cerințe fundamentale referitoare la:

- evaluarea și/sau reevaluarea copilului din punct de vedere medical, psihologic, pedagogic și social în scopul obținerii unor informații relevante pentru stabilirea unui prognostic asupra evoluției imediate și pe termen lung a copilului deficient. Acest proces deosebit de complex și cu urmări importante pentru integrarea școlară a copilului cu cerințe speciale se face în echipa de specialiști, periodic, la comisiile de expertiză complexă a copilului, precum și continuu, în cadrul activităților zilnice, școlare și extrașcolare, destinate recuperării și educării copilului deficient;
- stabilirea obiectivelor programului, pe termen scurt, mediu și lung, diferențiat pe domeniile implicate în procesul recuperării și educării (psihologic, pedagogic și social) și într-o formulă operațională care să faciliteze evaluarea corectă;
- elaborarea activităților și stabilirea metodelor, mijloacelor și procedeelelor specifice procesului de recuperare și educare a copilului deficient, în funcție de nivelul de dezvoltare al acestuia și de particularitățile personalității sale;
- alcătuirea echipelor interdisciplinare și /sau a instituțiilor care pot oferi servicii terapeutice, educaționale și de asistență, care să răspundă tuturor nevoilor fiecărui copil aflat în dificultate și să favorizeze la maximum integrarea sa în mediul social și comunitar din care face parte;
- stabilirea unor căi eficiente de cooperare și implicare a familiei copilului deficient în susținerea programului individual de recuperare, pornind de la premisa că o mare parte din timpul copilului se consumă în relația sa cu membrii familiei din care provine.

Reușita și succesul programelor de intervenție individualizate depinde, în mod esențial, de vârsta copilului; cu cât programul este aplicat la vârste mici și foarte mici, când copilul receptează mai ușor influențele externe, cu atât șansele de reușită sunt mai mari, iar urmările provocate de natura deficiențelor manifestate vor scădea simțitor, fiind posibilă chiar dispariția unor urmări traumatizante pentru echilibrul psihic al copilului.

O poziție complementară la problematica curriculumului integrat ar putea fi elaborarea unui curriculum diferențiat. Este cunoscută existența a numeroase moduri și ritmuri de învățare

care susțin achiziția, organizarea, reținerea, controlul și generarea ideilor. De asemenea, cunoașterea este mediată de experiența personală și de universul de semnificații prezent în mediul de viață al fiecărui individ. A cunoaște toate acestea nu înseamnă a le utiliza ca argumente pentru a sublinia deficiențele unei persoane. În schimb, poate fi o ocazie pentru a căuta noi modele de învățare. Prin curriculum trebuie să se ofere o serie de punți în plan cognitiv care să pună într-o relație optimă diferențele cognitive și posibilitățile individuale de însușire a cunoștințelor.

Iată, în sinteză, câteva măsuri pentru diferențierea învățământului, întâlnite în unele țări occidentale, măsuri raportate la cerințele și dificultățile resimțite de elevi:

- clasele de recuperare, clase de dezvoltare cu 15-18 de elevi (Franța, Germania, Italia);
- clase specializate pentru înlăturarea unor dificultăți particulare (Germania);
- clase de readaptare (copiii cu eșec școlar și devieri de comportament) – Franța, Germania;
- grupe de recuperare (3-5 elevi) sau activități individuale de recuperare (SUA, Franța, Belgia);
- clase obișnuite cu predare pe grupe de nivel (Belgia, Anglia);
- clase cu programe adaptate (Belgia, Franța, Germania, SUA);
- școală comprehensivă, cu clase corective (Anglia).

Obiectivul principal al acestor școli este asigurarea reinsertiei copiilor în mediul școlar obișnuit. Aceste sisteme au un caracter deschis, flexibil, copiii putând fi oricând transferați în clase cu elevi cu dezvoltare normală. Activitatea se desfășoară pe baza unor programe diferențiate, care țin seama de nivelul general al clasei, cât și de lacunele fiecărui elev. Se urmărește ca toți elevii să atingă standardele minime de performanță prevăzute de programele obișnuite, iar în cazul copiilor cu potențial intelectual limitat accentul este pus cu prioritate pe standardele de performanță din domeniul relațiilor și activităților sociale.

Pe de altă parte, una dintre cerințele fundamentale ale aplicării în practică a acestei idei ar consta în prezentarea unui curriculum alternativ, fără încărcătură academică, care să permită tuturor să-și construiască mecanisme și strategii proprii pentru a se familiariza cu cunoștințele necesare în rezolvarea problemelor vieții cotidiene (cultura școlară trebuie să facă posibil ca toți copiii să devină persoane competente în a-și crea propriile procese și strategii de raționament utile pentru rezolvarea problemelor reale și apropiate).

Pentru materializarea celor prezentate până acum este nevoie în primul rând de o îmbunătățire substanțială a practicii profesionale prin implicarea tuturor persoanelor responsabile de creșterea și educarea copiilor. În acest sens, este necesară o colaborare activă între cadrele didactice din școală și părinți/tutori pentru îmbunătățirea procesului didactic, a conținutului educației și evaluării procesului instructiv-educativ, pornindu-se în permanență de la realitățile școlii.

Experiența practică în domeniul educației sugerează și necesitatea desfășurării activităților didactice pe niveluri multiple de învățare (multi-level learning) - clasei și/sau grupe de nivel pentru a putea răspunde eficient tuturor cerințelor și particularităților în învățare ale elevilor din școală. Argumentele care vin să susțină această poziție pot fi sintetizate astfel:

- nu toți elevii de aceeași vârstă pot avea același potențial de învățare;
- nu toți elevii unei clase au aceleași interese și aceeași motivație pentru învățare;
- așteptările privind participarea elevilor la lecții trebuie corelate cu interesele și cerințele individuale în materie de educație ale fiecărui elev în parte.

Plecând de la aceste realități ale vieții școlare, specialiștii au propus unele modalități de instruire diferențiată prin acțiuni de reorganizare a activității didactice. Dintre acestea pot fi enumerate câteva orientări mai frecvent întâlnite:

- clase de nivel – sunt constituite prin gruparea elevilor de aceeași vârstă în funcție de aptitudinile lor generale, alcătuindu-se astfel colective omogene de elevi;
- grupe de nivel-materii în cadrul claselor omogene;
- instruirea pe grupe temporar constituite;
- clase pentru elevi cu aptitudini deosebite în anumite domenii;
- clase de sprijinire a elevilor lenți (I.T.Radu, 1978, p.171).

După opinia lui E.Planchard aceste forme de diferențiere rezultă în urma unor combinații ale factorilor de timp, metodelor și disciplinelor de studiu; fie că materia este constantă, dar timpul alocat studiului este diferit, fie că ritmul de lucru este același pentru toți, dar materia este diferită în conținutul său, fie că atât programul, cât și timpul sunt diferite.

Aceste forme de activitate didactică diferențiată presupun cu necesitate un grad ridicat de flexibilitate între elementele de structură ale sistemului, astfel încât, orice elev să poată trece de la un nivel la altul sau de la o grupă la alta atunci când rezultatele obținute de acesta reclamă această trecere.

Învățământul de tip diferențiat, derulat într-o școală obișnuită în care orice copil are posibilitatea de a-și valorifica la maximum potențialul său intelectual și aptitudinal, nu are un caracter segregat (după cum ar putea să pară la prima vedere), deoarece oferă șansa și respectă dreptul fiecărui copil de a se manifesta în activitatea școlară în conformitate cu posibilitățile, interesele și cerințele sale educaționale.

O analiză atentă a învățământului diferențiat din perspectiva educației integrate trebuie centrată pe alegerea criteriilor care vor fi selectate în momentul constituirii claselor omogene. Diferențierea prin clase de nivel (streamed schools), specifică școlii engleze, care constă în organizarea claselor pe baza valorii coeficientului de inteligență a elevilor (astfel pot fi organizate clase pe diferite niveluri A,B,C, chiar până la F, în care programele sunt aceleași, dar

nivelul este diferit), a demonstrat o serie de avantaje în modul de desfășurare a activităților, mai ales la clasele de nivel superior și clasele de nivel inferior, ceea ce a condus la creșterea riscului de segregare între elevi (chiar dacă, teoretic, aceștia ar fi putut evolua spre clasele de nivel superior, fapt care se întâmplă foarte rar în practica curentă). De aceea, în condițiile învățământului integrat eficiența claselor omogene este relativ redusă, comparativ cu activitatea pe grupe de elevi sau în echipe de elevi care fac parte din aceeași clasă. De asemenea, clasele în care se aplică învățământul integrat se bucură și de susținerea profesorului de sprijin care participă efectiv la unele activități/lecții și lucrează cu acei copii aflați în dificultate la momentul respectiv. Pornind de la constatarea că într-o clasă obișnuită de elevi, cu componență eterogenă, există diferențe sensibile între elevi din punctul de vedere al ritmului asimilării cunoștințelor, al capacității de lucru, unii specialiști recomandă împărțirea elevilor dintr-o clasă pe grupe temporar constituite, care să lucreze diferențiat, în funcție de aptitudinile elevilor pentru diverse discipline, evitându-se astfel situarea predării la un nivel mediu în scopul omogenizării conținuturilor și sarcinilor cerute din partea elevilor la orele de clasă. Activitățile didactice pe grupe mici de elevi, în cadrul lecțiilor, constituie una dintre modalitățile menite să realizeze o tratare adecvată a fiecărui elev în parte, prin aplicarea unor metode de lucru specifice învățământului individualizat și, în general, adaptarea procesului instructiv-educativ la particularitățile elevilor. Aplicarea în practică a acestei strategii de lucru presupune o analiză atentă a următoarelor categorii de probleme:

- **Constituirea grupelor, componența și organizarea lor** – atunci când activitățile nu necesită constituirea grupelor după niște criterii anterior stabilite de pedagog, se recomandă aplicarea principiului libertății elevilor de a se grupa, în funcție de afinitățile și similitudinile resimțite unui față de alții, intervenția pedagogului având un caracter discret și îndreptată spre ajutorarea elevilor în rezolvarea unor dificultăți ivite în organizarea grupelor. Această manieră de lucru favorizează constituirea unor grupe în care fiecare membru resimte acel minimum de confort psihic, fiind mai deschis către colaborare, comunicare și acceptare a celorlalți.
- **Coordonarea activității în funcție de unele obiective și conținuturi specifice unei anumite discipline** – activitatea va fi centrată în special pe favorizarea schimbului de informații între elevi, fiecare elev având posibilitatea de a-și valorifica cât mai bine aptitudinile, cunoștințele și experiența personală, iar intervenția profesorului trebuie să favorizeze sau să creeze o atmosferă stimulativă, în care grupul să aibă atât zone de libertate, cât și zone de responsabilitate, în contextul în care fiecare elev este deschis spre celălalt și interesat de propria lui descoperire prin relațiile cu ceilalți.

- **Caracteristicile relației profesor-elev** – în condițiile învățământului diferențiat, rolul și sarcinile profesorului devin mai complexe și solicită un efort mai mare din partea acestuia. Profesorul trebuie să respecte viziunea și sentimentele fiecărui elev în parte, să stimuleze mai mult elevii decât să-i critice, să sugereze mai mult decât să corijeze, să propună mai mult decât să impună și, nu în ultimul rând, să se adapteze capacităților elevilor, posibilităților lor, în loc să le pretindă tuturor, în mod egal, aceleași cerințe.
- **Particularitățile metodologiei didactice** – acestea vor fi corelate cu nivelul elevilor și cu particularitățile fiecărui grup în parte; spre exemplu, în cazul elevilor cu nivel mai bun se pot folosi și metode și mijloace cu un grad mai înalt de abstractizare (depinde foarte mult de vârsta și nivelul de școlarizare a elevilor), comparativ cu elevii care prezintă unele deficiențe în plan intelectual sau senzorial, unde metodele și mijloacele folosite vor avea un caracter intuitiv, concret mai accentuat, necesar înțelegerii operațiilor sau semnificațiilor celor comunicate în timpul lecțiilor.

De menționat faptul că activitatea diferențiată pe grupe temporare de lucru a elevilor permite lucrul în echipă a profesorilor (team-teaching), cu includerea în această echipă și a profesorului de sprijin, specializat în activitățile cu elevii integrați în clasa respectivă, care în anumite momente ale lecției va interveni pentru susținerea acestor elevi.

Întrebări și însărcinări

1. Care sunt indicatorii care stau la baza elaborării obiectivelor operaționale?
2. Exemplificați cum vedeți realizarea domeniului – dezvoltarea deprinderilor de muncă individuală în condițiile educației integrate.
3. Argumentați importanța învățării interactive în condițiile educației integrate.
4. De ce este condiționată reușita și succesul programelor de intervenție individualizate?
5. Exprimați-vă punctul de vedere cu privire la problemele ce apar la organizarea activităților didactice pe grupe mici de elevi.

CAPITOLUL VI. Integrarea școlară pentru principalele categorii de copii cu cerințe educative speciale

Scopul:

- familiarizarea studenților cu specificul lucrului privind diverse categorii de copii cu cerințe educative speciale;
- conștientizarea rolului profesorului în realizarea educației integrate.

Obiective operaționale

După ce vor studia acest capitol, studenții vor putea să:

- amelioreze activitatea didactică prin adaptările pe care le vor face în sălile de clasă;
- selecteze strategii de predare care vor satisface necesitățile copiilor cu nevoi speciale;
- intervină competent în rezolvarea tulburărilor de comportament.

Structura capitolului

1. Integrarea școlară a copiilor cu deficiențe mintale
2. Integrarea școlară a copiilor cu deficiențe de vedere
3. Integrarea copiilor cu deficiențe de auz
4. Integrarea copiilor cu deficiențe fizice
5. Integrarea copiilor cu tulburări de comportament

1. Integrarea școlară a copiilor cu deficiențe mintale

Integrarea școlară a copiilor cu deficiență mintală – se poate realiza, ca și în cazul copiilor cu alte tipuri de handicap, prin integrare individuală în clase obișnuite, integrarea unui grup de 2-3 copiii deficienți în clase obișnuite sau constituirea unor clase diferențiate (clase de nivel) integrate în structura școlilor obișnuite. Această ultimă metodă s-a dovedit a fi în cele mai multe cazuri ineficientă, fapt dovedit și de experiența unor țări europene (Marea Britanie, Danemarca, Olanda, Norvegia, Suedia etc.), în anii '70, când așa-numitele "clase de recuperare", înființate atunci și reluate ulterior sub diferite denumiri nu au condus la rezultate spectaculoase, ba chiar au afectat calitatea procesului didactic datorită mării decalajului dintre clasele de nivel superior și cele de nivel inferior. Iată de ce, atunci când se discută problema integrării în școlile obișnuite a copiilor cu deficiență mintală, accentul nu trebuie pus pe formele de organizare a claselor, ci pe măsurile anticipative, centrate pe problemele specifice fiecărui copil, care pot sprijini integrarea organică a copiilor cu probleme de adaptare în fluxul normal din școala obișnuită, știut fiind faptul că mulți copii cu eșec școlar repetat ajung să fie suspectați și ulterior declarați deficienți mintal. În această situație se pune în discuție problematica diagnosticului psihologic diferențial care ar putea discrimina între falșii deficienți mintal și deficienții mintal

propriu-zis și care, pe lângă sondarea nivelului actual al dezvoltării intelectuale, trebuie să evidențieze și posibilitățile de progres incluse în prognosticul realizat pe marginea rezultatelor investigațiilor psihometrice și psihopedagogice. Practica psihopedagogică a relevat principiul conform căruia este mai bine să greșești prin supraaprecierea copilului orientat inițial spre învățământul obișnuit decât să-i subapreciezi capacitățile reale, orientându-l cu ușurință spre învățământul integrat, după ce copilul cu falsă deficiență mintală și-a petrecut mai mult timp în instituțiile speciale de învățământ, duce la scăderea dramatică a șanselor de reușită a integrării sale în clase/școli obișnuite. Pentru a favoriza integrarea copiilor cu deficiență mintală în structurile învățământului de masă și, ulterior, în comunitățile din care fac parte este nevoie de aplicarea unor măsuri cu caracter profilactic, ameliorativ sau de sprijinire/protejare cum ar fi:

- inițierea și aplicarea, în familie sau grădiniță, a unor măsuri de stimulare generală și terapie specializată (în plan senzorial, psihomotor, de limbaj, autonomie personală, viața și educația de familie etc.), în perioada vârstei preșcolare, pentru toți copiii cu deficiență mintală reală sau pseudodeficiență mintală;
- pregătirea atentă a debutului școlar al tuturor copiilor, mai ales a celor care prezintă dificultăți în comunicare și relaționare, în activitatea grafică, în orientare etc. Această măsură revine grupei pregătitoare din învățământul preșcolar care trebuie să-și fixeze ca obiectiv general pregătirea intensivă a debutului școlar, iar în cazurile de întârzieri accentuate să recomande amânarea cu încă un an a debutului școlar, dar cu obligația pregătirii intensive a acestui debut, care pentru unii copii este destul de anevoios;
- copiii care continuă să întâmpine dificultăți de învățare și adaptare, chiar și după parcurgerea perioadei de pregătire a debutului școlar, vor putea fi integrați individual sau în grupuri restrânse, în clasele primare obișnuite, beneficiind de toate facilitățile integrării (în special de intervenția profesorului de sprijin și frecventarea unor programe speciale de recuperare și adaptare școlară).

O problemă cu totul specială apare în cazul integrării copiilor cu deficiență mintală în clase mai mari (clasele V-VIII) sau în finalul procesului de școlarizare atunci când solicitările depășesc cu mult capacitatea lor de utilizare a gândirii formale, iar dezideratul unei clasificări și al integrării sociale, prin participare la activitățile productive, depășește limitele ergoterapiei, prioritară în etapele anterioare. Actuala formă de pregătire profesională pentru această categorie de deficienți este total inefficientă, nu răspunde cerințelor ulterioare ale absolvenților și nici cerințelor existente pe piața muncii, unde aceștia oricum nu pot intra în concurență cu absolvenții școlilor profesionale obișnuite, fapt ce determină ca marea majoritate dintre ei să ajungă șomeri sau să lucreze în diverse sectoare, altele decât cele pentru care s-au pregătit. O posibilă soluție pentru rezolvarea acestei situații, pe lângă clasicele ateliere protejate este reprezentată de

integrarea acestor copii în școlile obișnuite de ucenici unde pot învăța o meserie cu cerere pe piața muncii, urmată de angajarea și/sau integrarea în unități productive aparținând unor asociații de tip familial (constituite, acolo unde este posibil, chiar prin asocierea familiilor absolvenților în cauză) sau în mici ateliere meșteșugărești, sprijinite prin facilități de ordin fiscal și de desfacere a producției și cu suportul logistic al comunității locale. În aceste situații absolvenții respectivi, fără experiență și fără abilitate în planul relațiilor sociale și anteprenoriale, pot beneficia de supraveghere și îndrumare din partea părinților, a tutorilor sau a altor persoane investite de comunitatea locală cu responsabilități în sprijinirea și ajutorarea lor.

Măsurile care pot fi luate de pedagogi

Adaptări în sala de clasă

- Reduceți numărul lucrurilor care distrag atenția – păstrați masa curată;
- Copiii cărora le place să se gbunguie e bine să plasați lângă perete alături de copiii mai mari. Puteți de asemenea să le dați însărcinări care le permit să se deplaseze fără a deranja, precum distribuirea caietelor, lucrărilor, materialelor;
- Încercați să antrenați un voluntar care să vină în clasă în anumite zile pentru a acorda ajutor individual unui copil anume. Puteți ruga voluntarul să lucreze cu restul clasei în timp ce dvs. vă ocupați de acest copil. Munciți individual cu el chiar și în intervale scurte de timp; de exemplu, atunci când ceilalți copii sunt ocupați cu alte însărcinări. În acest timp, încercați să reduceți factorii care îl distrag, precum zgomotul, și îndepărtați obiectele neutilizate în timpul lecției.

Strategii de predare

- Arătați-i copilului ce doriți să facă odată cu explicațiile verbale;
- Folosiți cuvinte simple atunci când dați indicații și verificați dacă copilul a înțeles;
- E preferabil să folosiți obiecte reale, pe care copilul le poate pipăi și mânui, și nu activități de scriere și desen. Încercați să faceți o legătură între lecții și experiențele din viața zilnică a copilului;
- Desfășurați câte o singură activitate și finalizați-o. Asigurați-vă că e clar când se sfârșește o activitate și când începe una nouă;
- Împărțiți sarcina în etape mai mici sau obiective de învățare. Încurajați copilul să înceapă cu ceea ce știe să facă și doar apoi să treacă la pașii mai dificili. Reveniți la etapa mai ușoară dacă copilul întâmpină dificultăți. De exemplu, învățând să deseneze un cerc, copilul poate colora mai întâi un cerc făcut de alții, apoi încearcă să unească puncte pentru a obține un cerc, copiază cercuri de pe un model etc.;
- Lăudați și încurajați din plin copilul atunci când are succes;

- Oferiți-i posibilitatea de a exersa suplimentar lecția, asigurându-vă de faptul că a însușit-o și sporindu-i încrederea. Totuși, fiți rezonabili. Multe persoane cu dizabilități intelectuale își aduc aminte fără plăcere de anii de școală, când se săturau de exersarea „de nenumărate ori a acelorași lucruri și nu învățau nimic nou”;
- Copiii au nevoie să-și consolideze deprinderile cu diferite materiale. De exemplu, citirea cuvintelor de pe fișe, materiale scrise și cărți. Scrisul poate fi exersat pe nisip, cu acuarelă, carioca, stilouri și creioane. Aceasta se numește generalizarea procesului de învățare a copilului;
- Obțineți angajamentul unui membru al familiei să facă „temele pentru acasă” împreună cu copilul, recapitulând ceea ce a fost studiat în clasă în ziua dată;
- Formați o pereche cu un copil normal care să-l ajute pe copilul cu deficiențe să se concentreze și să efectueze exercițiile primite. Încurajați lucrul în pereche cu elevi mai capabili. Când își termină propria activitate, aceștia pot să-l ajute pe copilul mai puțin abil. Dați-le sarcini la fiecare dintre ei să poată contribui în măsura capacităților sale și pe care să le ducă la bun sfârșit împreună. Atribuiți sarcini pentru un grup întreg, în care ceilalți elevi depind de contribuția copilului cu incapacitate intelectuală. Copiii normali pot fi rugați să-i ajute în timpul pauzelor. Pentru sarcini individuale, pregătiți un număr de activități preferate ale copilului, pe care le poate face singur, nederanjându-i pe ceilalți copii;
- Ignorați comportamentul nedorit al copilului când încearcă intenționat să vă atragă atenția și, din contra, acordându-i atenție și lăudați-l când comportamentul său este acceptabil.

2. Integrarea școlară a copiilor cu deficiențe de vedere – presupune acceptarea unor condiții/recomandări care vin să sprijine participarea și implicarea elevului cu deficiențe de vedere la activitățile desfășurate în clasă. Astfel, un elev cu deficiențe de vedere trebuie tratat la fel ca oricare dintre elevii clasei, fără a se exagera cu gesturi de atenție și fără a fi favorizat mai mult decât ar cere gradul și specificul deficienței sale. Elevii cu handicap de vedere trebuie încurajați, fie de colegi sau profesorul din clasă, fie de profesorul de sprijin, să se deplaseze prin clasă, prin școală, pentru a învăța să evite obstacolele și să identifice cu mai multă ușurință locurile unde trebuie să acorde o atenție deosebită (scările, terenurile de joacă din exterior etc.), să fie apreciați mai ales cu ajutorul expresiilor verbale sau cu atingeri tactile (de exemplu, o bătaie ușoară pe umeri) decât cu modalitățile nonverbale, mai puțin vizibile (cum ar fi zâmbetul sau gesturile de aprobare), să realizeze în principiu aceleași sarcini ca și colegii lor de clasă, iar acolo unde nu este posibil, să se adapteze mijloacele de învățământ și conținutul sarcinilor de lucru la posibilitățile reale ale acestor elevi. Pentru siguranța copilului nevăzător este nevoie uneori de sprijinul unui ghid văzător (de cele mai multe ori un coleg de clasă sau un prieten

apropiat) care să-l ajute la cunoașterea spațiului școlii sau de utilizarea unor instrumente de feedback senzorial (tactil, auditiv) ori instrumente electronice (miniradare portabile montate pe rama unor ochelari speciali) foarte utile atât în orientare, cât și în instruirea pentru mobilitate și orientare. De asemenea, în curriculum pot fi incluse o serie de teme legate de vedere (de exemplu, la fizică – teme despre lumină sau optică, la literatură sau artă lucrări autori nevăzători) precum și teme incluse în curriculum specific, destinate recuperării, antrenamentului și educației resturilor de vedere sau exercițiilor de atenție și orientare spațială.

În cadrul activităților de predare-învățare în clasele unde sunt integrați elevi cu vedere slabă trebuie să se acorde o atenție deosebită unor elemente care să asigure egalizarea șanselor în educația școlară și pentru această categorie de copii. Dintre acestea, cele mai importante sunt:

Adaptări în sala de clasă

- Așezarea elevului cu vedere slabă cât mai aproape de tablă (de preferință în primele bănci, cu privirea perpendiculară pe suprafața tablei);
- Lumina n-ar trebui să se reflecte pe tablă, dvs. urmînd să vă asigurați că inscripțiile cu cretă sunt vizibile;
- Dacă ochii copilului sunt sensibili la lumină, plasați-l mai departe de fereastră. Rugați-l să poarte o șapcă cu cozoroc care să-i umbrească ochii sau oferiți un paravan din carton cu care să se protejeze de lumină în timpul lecturii sau scrisului;
- Asigurați-vă că copilul știe să se deplaseze prin școală și prin sala de clasă. Pedagogii și elevii cu vederea bună ar trebui să-și ofere ajutorul, mergînd în fața copilului cu deficiențe vizuale, care va păși puțin în urmă și lateral, ținîndu-se de cotul însoțitorului. Preveniți-l în legătură cu obstacolele precum scările și trecerile înguste.

Strategii de predare

- Scrieți clar notițele pe tablă însoțite de lectura lor stimulativă cu voce tare;
- Acolo unde este posibil utilizați mijloacele de amplificare optică, înregistrările audio sau dactilografierea cu caractere mari pe notebook (calculator portabil);
- Folosiți unele materiale grafice în relief sau asociate cu semnale sonore;
- Descrierile și instrucțiunile verbale să fie cât mai clare și mai ușor de auzit;
- Asigurarea unor demonstrații și explicații individuale sau pe grupuri mici, cu posibilitatea manipulării eventualelor materiale folosite în timpul demonstrației de către elevul cu vedere slabă și așezarea lui cât mai aproape de locul demonstrației;
- Alocații timp suficient pentru sarcinile de învățare și stimularea deprinderilor de autoservire și organizarea personală;
- Utilizați o abordare flexibilă a examinării și notării, iar accentul să se pună pe o evaluare globală, continuă, formativă, pe ceea ce elevii sunt capabili să demonstreze

în termeni de produs al activităților lor și nu pe ceea ce ei nu pot să facă datorită limitărilor impuse de pierderile de vedere;

- Copiii cu deficiențe de vedere ar putea să distingă cu greutate liniile pe hîrtia de scris. Oferiți-le hîrtie cu linii mai pronunțate;
- Unii copii vor beneficia de utilizarea dispozitivelor de mărire. Există două tipuri de astfel de dispozitive. Cel care mărește întreaga pagină sau cel care mărește liniile, ambele fiind materiale ajutătoare în procesul de citire;
- Încurajați copiii să folosească un arătător sau propriul deget în timpul lecturii. Acoperiți restul paginii cu o coală de hîrtie, cu excepția paragrafului pe care îl citește copilul. Folosiți un suport pentru carte spre a evita fenomenul de reflectare;
- Copiii cu vederea slabă trebuie să învețe prin intermediul atingerii, precum și a auzului. Lor trebuie să li se ofere șansa de a mînuși obiecte;
- Formați o pereche dint- un copil cu vederea slabă și unul cu vederea bună, astfel încît ultimul să-l ajute pe primul la organizarea activităților. Partenerul ar putea găsi pagina corectă; ar repeta instrucțiunile dvs. etc.;
- Folosiți lauda verbală sau atingerea pentru a încuraja copilul;
- Folosiți numele elevilor pe parcursul discuțiilor, astfel încît copilul să știe cine anume vorbește;
- Computerele oferă o asistență specifică elevilor cu deficiențe vizuale. Elevii își pot face o copie cu scris pronunțat, pot citi textul pe ecran folosind programe de mărire a acestuia, pot asculta textul cu ajutorul unui sintetizator de voce;
- Puneți la dispoziția copilului un abac la orele de matematică;
- Lecțiile pot fi înregistrate cu ajutorul unui casetofon pentru a fi ascultate acasă sau recapitulate. Elevii care întâmpină dificultăți în scriere pot de asemenea să primească informația pe casete audio.

În cazul elevilor nevăzători, intervin o serie de particularități care afectează procesul didactic, deoarece aceștia folosesc citirea și scrierea în alfabetul Braile, au nevoie de metode și adaptări speciale pentru prezentarea și asimilarea conținuturilor învățării, este necesară intervenția unui interpret și alocarea unui timp suplimentar de lucru. Toate aceste probleme pot fi rezolvate prin intervenția unui profesor de sprijin specializat în activitățile didactice cu elevii nevăzători, care este responsabil și de activitățile educative extrașcolare ale acestora. De asemenea, în cazul copiilor cu deficiențe de vedere, un element foarte important de valorificat în activitățile de recuperare și educare este capacitatea de compensare a pierderilor de vedere, datorită plasticității sistemului nervos central. Acest fapt permite ca un copil cu pierderi de vedere să prezinte o acuitate auditivă, tactilă, olfactivă, termică, vibratorie, proprioceptivă, mai

ridicate decât ale unui copil normal, procesele perceptivă, cognitive și psihomotorii să prezinte anumite particularități de exprimare (de răspuns la stimulii intrinseci și extrinseci) să fie conforme cu diversitatea experiențelor apericeptive și cu tipul/gravitatea deficienței vizuale prezente la elevul respectiv.

3. Integrarea copiilor cu deficiențe de auz - reprezintă o problemă destul de controversată în multe țări din lume, deoarece pierderea auzului la vârste mici determină imposibilitatea dezvoltării normale a limbajului și, implicit, a gândirii copilului, cu consecințele serioase în planul dezvoltării sale psihice. Din acest motiv, diagnosticul precoce al pierderii de auz, urmat de protezarea auditivă timpurie este cea mai eficientă cale de compensare a auzului și garanția reușitei integrării școlare a copilului cu tulburări de auz. O dată cu integrarea școlară a copilului deficient de auz se impun anumite cerințe privind modul de organizare al clasei, metodele de prezentare a conținuturilor, strategiile de comunicare în clasă (între profesor și elevi, dar și comunicarea dintre elevii clasei). Aceste aspecte pot fi sintetizate astfel:

Adaptări în sala de clasă

- Organizarea clasei se face în așa fel încât fiecare copil să-l poată vedea atât pe profesor, cât și pe ceilalți copii din clasă – maniera cea mai eficientă de organizare spațială a clasei este așezarea băncilor elevilor în semicerc, scaunul profesorului fiind situat la aceeași înălțime cu cele pe care stau elevii, permițând astfel citirea labială pe fața interlocutorului și crearea unui cadru favorabil pentru o comunicare simetrică (cel puțin din punctul de vedere al așezării spațiale a interlocutorilor);
- Copilul trebuie așezat cât mai aproape de profesor (nu mai departe de 3 metri);
- Asigurați-vă că sursa de lumină nu se află în spatele dvs., întrucât fața dvs. s-ar afla în umbră. Lucrați într-o sală bine luminată astfel încât copiii să vă vadă fața, mâinile sau buzele;
- Încercați să minimalizați zgomotele din clasă. Utilizați o sală aflată în partea mai liniștită a școlii.

Strategii de predare

- Pentru realizarea comunicării educaționale din timpul activităților de predare-învățare, profesorul trebuie să evite comunicarea atunci când se află cu spatele la elevi sau când elevii nu privesc spre profesor, să utilizeze modalități de ilustrare vizuală a conținutului prezentat atunci când condițiile îi permit acest lucru, să ajute elevii cu deficiențe de auz să conștientizeze mereu pe timpul dialogului cine este persoana care comunică în clipa respectivă și să repete comentariile, întrebările sau răspunsurile unui anumit elev din clasă, astfel încât toți elevii să beneficieze de conținutul celor comunicate, să solicite elevii deficienți să pună în discuție subiecte sau probleme ridicate de ei, chiar dacă există situații

când limbajul nonverbal nu le permite să exprime anumite nuanțe sau alte înțelesuri ale mesajului;

- Pentru dezvoltarea deprinderilor practice și a cunoștințelor despre viață și lumea înconjurătoare este nevoie de participarea elevilor cu deficiențe de auz la activități/programe destinate învățării limbajului, percepției timpului, familiarizării cu lumea normală din jurul lor prin lecții și excursii desfășurate în afara școlii și comunității din care fac parte. Este cunoscut faptul că asimilarea limbajului scris de către copilul surd (mult mai ușor decât asimilarea limbajului oral) este diferită față de cea a copilului normal, pentru că, în timp ce auditorii folosesc scrierea ca o formă secundară de limbaj, pentru copilul surd limbajul scris este forma primară, care poate servi și ca o premisă a articulării;
- Reușita integrării școlare a copiilor cu disfuncții auditive este cu atât mai mare, cu cât copilul nu prezintă un decalaj de dezvoltare mai mare de 15-20 de luni (între vârsta biologică și vârsta mintală). Aceasta are o structură de personalitate puternică care îl ajută să depășească unele momente mai dificile în relațiile cu cei din jur, are deprinderi auditive și de labiolectură și utilizează cu eficiență resturile de auz, are acces la servicii specializate de sprijin și folosește echipament audiologic de calitate (proteze, amplificatoare de voci etc.);
- În cazul în care unui copil i se prescrie un dispozitiv auditiv, asigurați-vă că este purtat; că este conectat și că bateriile sunt bune;
- Vorbiți clar și tare, dar fără a striga și a exagera;
- Încurajați copilul să lucreze în pereche cu un elev cu auzul normal;
- Verificați împreună cu elevul dacă înțelege ce i se cere să facă;
- Dacă vorbirea copilului nu este clară, aveți răbdare să ascultați ceea ce încearcă să vă spună. Ajutați-l să folosească cuvintele corect și lăudați-l pentru eforturile lui de vorbire;
- Nu în ultimul rând, integrarea școlară a acestei categorii de copii depinde și de atitudinea profesorilor din școlile obișnuite față de specificul nevoilor acestor elevi, care le solicită un efort substanțial, gradul de înțelegere manifestat față de ei, precum și atitudinea părinților, nivelul de implicare și expectanțele lor față de rezultatele școlare ale copiilor.

4. Integrarea copiilor cu deficiențe fizice – reprezintă o componentă a învățământului integrat întâlnită și până acum în unele școli de masă unde existau unii copii cu deficiențe fizice, mai mult sau mai puțin vizibile, care frecventau cursurile alături de ceilalți copii normali, absolvind diferite forme de învățământ (inclusiv învățământul superior).

Manifestările din sfera motricității trebuie privite în relație strânsă cu dezvoltarea intelectuală, expresia verbală și grafică, maturizarea afectiv-motivațională și calitatea relațiilor interindividuale ca expresie a maturizării sociale. Nu de puține ori pot fi întâlniți copii care

prezintă o slabă dezvoltare a mișcărilor mai complicate ale mâinii, dificultăți în trecerea de la o mișcare la alta sau în executarea unor mișcări pe baza unor comenzi verbale, expansivitate, lentoare, inerție sau uniformitate în mișcări, toate acestea constituindu-se în informații cu privire la nivelul de dezvoltare în plan psihomotric al copilului. Toate aceste simptome nu trebuie să constituie o barieră majoră în calea integrării școlare a copiilor cu deficiențe fizice.

Principalele probleme privind integrarea școlară a copilului cu handicap fizic se referă la:

- resursele de la nivelul școlii/clasei referitoare la integrarea copiilor care au nevoie de sprijin în acțiunile lor de locomoție/deplasare (de la domiciliu la școală, în interiorul școlii etc.) sau care solicită o poziționare adecvată în clasă,
- atitudinea personalului din școala obișnuită față de această categorie de copii;
- posibilitatea folosirii instrumentelor de scris la copii care prezintă grave probleme de prehensiune;
- imaginea de sine și gradul de sociabilitate din partea copilului deficient;
- posibilitatea efectuării unor mișcări/activități într-o postură care să favorizeze normalitatea tonusului muscular în cazul copiilor cu afecțiuni motorii cerebrale (sechele ale encefalopatiilor cronice infantile, sindromul piramidal, sindromul extrapiramidal, sindroame ataxice, infirmitate motorie cerebrală etc.)

La această ultimă categorie de copii dificultățile în integrare sunt accentuate de faptul că, pe lângă afecțiunile din sfera motricității, intervin tulburări de vorbire (peste jumătate din numărul lor), tulburări senzoriale (vizuale, auditive, tactile), deficiențe intelectuale, tulburări afective, stări de anxietate etc. De asemenea, copilul spastic prezintă o hipersensibilitate accentuată, având contracții musculare intense la zgomote bruște sau la stimuli neașteptați, copilul atetozic prezintă mișcări involuntare declanșate de stimuli emoționali excesivi. În toate aceste situații profesorul trebuie să intervină cu atenție, să evite abordările neașteptate, să fie cât mai explicit față de copil, activitățile să fie cât mai atractive, astfel încât elevul să trăiască o stare de confort în mediul școlar și să-l determine să urmeze cursurile școlare cu plăcere și interes.

În cazul copiilor nedeplasabili, legislația prevede posibilitatea pregătirii școlare la domiciliu, iar după o expertiză complexă copilul ar putea fi înscris la cea mai apropiată școală. Stabilindu-se un curriculum adaptat situației copilului, un număr de mediu săptămânal de lecții susținute de cadre didactice itinerante, specializate în activități cu elevii deficienți, care fac parte din corpul didactic al școlii respective.

O particularitate a acestei categorii de copii este aceea că, în lipsa altor deficiențe, ei pot fi normali din punct de vedere intelectual(unii chiar peste medie, ca efect al fenomenului de supracompensare), gradul de deficiență motorie nefiind în raport direct cu inteligența. Dar, cu toate acestea, copilul cu handicap fizic este mai vulnerabil decât copilul care nu prezintă un

asemenea handicap. În acest context, profesorul are rolul de a favoriza diferențierea trăirilor și structurarea unei personalități armonioase la copilul cu deficiențe fizice, într-un mediu favorabil în care performanțele, capacitățile și incapacitățile sale să fie privite în corelație directă cu modul în care acesta își percepe propria personalitate.

Adaptări în sălile de clasă

- Asigurați o suprafață de lucru nelunecoasă, acoperind masa cu furnir cu bază de cauciuc sau cu un covoraș de paie;
- Fixați suprafața de lucru, lipind-o de masă cu bandă adezivă sau pastă de lipit;
- Asigurați-vă că copilul poate ajunge toate materialele necesare. Unii copii nu își pot mișca trunchiul și nu pot întinde mâinile, astfel încât pot ajunge doar obiectele din apropiere;
- Puneți la dispoziția copilului un cuier și un dulap pentru haine la capătul rândului de dulapuri, nu la mijlocul lui. O astfel de amplasare îi va oferi copilului mai mult spațiu, fără a-i deranja pe colegii care stau lângă dulapurile lor;
- Oferiți copiilor echipament sportiv adaptat la necesitățile persoanelor cu deficiențe;
- Ușa de la intrare trebuie să aibă o lățime comodă pentru persoanele în fotoliu rulant;
- Circulația în interiorul școlii presupune realizarea holurilor suficient de largi și a lifturilor care să permită accesul la etajele superioare ale clădirii;
- Culoarele trebuie să aibă o lățime de 1,20 m, asigurând deplasarea persoanelor în fotoliu rulant.

Strategii de predare

- Încurajați copiii să discute despre ceea ce fac în timp ce se joacă cu obiecte mărunte;
- Lăudați copilul pentru încercările de a participa la activitățile de dezvoltare a mușchilor grosieri;
- Încurajați interacțiunea copiilor în timpul jocului și a activităților;
- Împărțiți activitatea în pași mai mici, astfel ca copilul să învețe fiecare pas, pe rând. Permiteți copilului să vă povestească ce face;
- Învățați copilul să respecte regulile de securitate, de exemplu, să apese claxonul scaunului cu roțile electrice înainte de a începe să se miște cu spatele înapoi. Dacă copilul folosește cârje sau un baston, trebuie să indicați un loc unde să le lase, astfel încât ceilalți copii să nu se împiedice de ele;
- Joaca la computer poate oferi multe posibilități pentru dezvoltarea abilităților sociale. Dacă copilul se joacă împreună cu un coleg, ei ar putea interacționa din punct de vedere social – unul va mișca „șoricelul”, iar celălalt îl va ajuta.

5. Integrarea copiilor cu tulburări de comportament - presupune aplicarea unor strategii de intervenție psihopedagogică destinate prevenirii și corectării comportamentelor indezirabile mediului școlar și social, consolidarea unor atitudini favorabile față de școală din partea elevului cu tulburările de comportament. Un rol important în cadrul acestui proces îi revine consilierului școlar care, având o pregătire psihopedagogică, poate folosi o varietate de metode și tehnici de consiliere destinate schimbării sentimentelor și atitudinilor ce stau la baza apariției tulburărilor de comportament. Este necesar ca fiecare profesor de la clasa unde sunt integrați copiii cu tulburări de comportament să colaboreze permanent cu psihologul sau consilierul din școală și să manifeste anumite deprinderi sociale și pedagogice, să aibă o viziune pozitivă asupra elevilor clasei, să stabilească cu ușurință relații intelectual și aptitudinal și de manifestările psihocomportamentale ale acestuia. În cadrul activităților didactice, o atenție deosebită va fi acordată procesului de evaluare care ar putea să sprijine metodele și tehnicile folosite la activitățile de consiliere unde, prin acordarea unor anumite recompense (în cazul nostru, valorizarea în fața colegilor sau obținerea unor aprecieri verbale, calificative sau note bune la anumite discipline) pot fi stinse unele comportamente nedorite sau consolidate anumite comportamente pozitive. În plus, activitatea educativă cu elevii care prezintă tulburări de comportament solicită din partea fiecărui profesor o foarte bună cunoaștere a naturii umane, a strategiilor de cunoaștere a personalității din jur așa cum sunt ei în realitate, cu calitățile și defectele lor.

Unii elevi pot fi indisciplinați la lecții. Însă copilul trebuie să învețe să se comporte într-un mod acceptabil din punct de vedere social:

- Toți profesorii și personalul din școală care se ocupă de elevi ar trebui să convină asupra unei abordări comune, care să vizeze reacția la comportamentul copilului, mai ales în ceea ce privește folosirea recompenselor și pedepselor;
- Puteți identifica cauzele comportamentului copiilor? Încearcă oare să evite îndeplinirea sarcinilor pe care le consideră prea dificile? Le place să atragă atenția celorlalți copii sau a profesorilor? Sunt agitați din cauza foamei? Observînd și înregistrînd momentul în care un elev se comportă într-un fel s-au altul, puteți obține indicii legate de cauzele comportamentului respectiv pentru a stabili măsurile cele mai potrivite pe care ați putea să le luați;
- Deseori elevii vor da semne care avertizează despre începutul comportamentului indisciplinat. Dacă le puteți identifica, încercați să abateți atenția copilului: dați-vă mai aproape și puneți-i mîna pe umăr în timp ce continuați lecția sau rugați copilul să facă o activitate pe care știți că o poate face și îi place; de exemplu, să împartă colegilor cărți;
- Copilul cu dizabilități ar putea beneficia de o zi de școală mai scurtă sau de momente de odihnă în plus. Este mai bine ca acesta să se comporte adecvat tot timpul cît se află în clasă

decît să stea la lecție purtîndu-se necorespunzător. Programul zilnic poate fi mărit gradual. Această strategie ar putea fi utilă cînd prezentați copiii cu necesități speciale claselor noi;

- Ați putea schimba locul copilului în clasă. Copiii care sunt predispuși să alerge prin clasă ar putea fi așezați la perete sau între alți doi elevi, ca să nu poată eși din bancă prea ușor. O strategie mai bună este să le dați copiilor activi să îndeplinească sarcini importante, cum ar fi împărțirea fișelor de lucru sau aranjarea sălii de clasă, astfel tendința de a alerga prin clasă poate fi canalizată înspre un comportament adecvat;
- Profesorii ar trebui să recompenseze copilul atunci cînd se comportă adecvat sau a terminat cu succes setul de sarcini. Faceți acest lucru lăudîndu-l și obținînd recunoașterea meritelor sale de către colegi. Orice plan de control al comportamentelor inadecvate trebuie să includă încurajarea comportamentelor pozitive. Altfel copiii învață ce nu trebuie să facă, și nu ajung să învețe ceea ce trebuie făcut;
- Deseori recompensele au cel mai bun efect cînd toată clasa obține ceva pentru bună purtare. Aceasta crează o „presiune colegială” asupra elevilor indisciplinați, făcîndu-i să se comporte adecvat;
- Folosiți tonalitatea vocii, expresia feței și propoziții simple și scurte pentru a vă exprima dezaprobarea în legătură cu comportamentul elevului. Rămîneți calm și păstrați-vă controlul;
- Pedepsele sun eficiente doar dacă copiii pot înțelege legătura dintre acestea și comportamentul lor și dacă constituie ceva ce nu le place. Datul afară din clasă poate constitui o recompensă pentru copilul care vrea să evite sarcinile școlare! De asemenea, nu folosiți sarcinile școlare suplimentare ca pedeapsă. Copilul le va asocia astfel ca purtare proastă!;
- Nu amenințați copilul decît dacă puteți să vă îndepliniți amenințarea și sunteți pregătiți să o faceți. Explicați copilului consecințele comportamentului său. De exemplu, dacă lovește alt copil, va rămîne în clasă în pauza de prînz și nu se va juca afară;
- Aveți grijă la transferarea autorității dvs. altor persoane. De exemplu, prin trimiterea unui elev indisciplinat la director faceți să se înțeleagă că nu sunteți la fel de important ca acesta. Dvs. ar trebui să discutați cu elevul împreună cu directorul;
- Discutați cu elevii impactul pe care-l pot avea comportamentele unora asupra celorlalți. Activitățile dramatice, cu interpretarea diferitelor roluri, îi pot face pe elevi să-și trăiască și să-și exteriorizeze emoțiile;
- Aflați din familie dacă copilul are același comportament și acasă. În caz afirmativ, planificați cu îngrijitorii o abordare comună vizavi de reacția la aceste manifestări;
- Țineți minte: o metodă eficientă în cazul comportamentului unui elev ar putea să nu fie potrivită în cazul altui elev. Reacțiile planificate și consecvente reprezintă cheia succesului;

- În cazul comportamentelor deosebit de grave ar putea fi necesară retragerea copilului din clasă pentru a lucra cu un adult. Totuși această metodă trebuie să facă parte dintr-un plan în care să se regăsească sugestiile făcute mai sus. De altfel, elevul ar putea recurge la acest comportament pentru a nu participa la lucru în clasă. Excluderea de la lecție ar trebui să fie ultima opțiune;

Problematika modalităților de adaptare a conținuturilor educației în condițiile integrării în structurile învățământului de masă a copiilor cu cerințe educative speciale presupune o analiză atentă a următoarelor aspecte:

- tipul și gravitatea deficienței/tulburărilor diagnostice la copiii care urmează a fi integrați;
- rolul și importanța diagnosticului diferențial în susținerea unui program recuperator și educațional eficient;
- vârsta copilului – decalajul dintre vârsta cronologică și vârsta mintală;
- experiența de viață a copilului în familia din care provine – gradul de implicare a familiei în dezvoltarea și evoluția normală a copilului, susținerea afectivă și materială, educația oferită și atitudinea membrilor familiei față de problemele speciale ale copilului;
- ruta școlară a copilului – dacă a urmat sau nu programul învățământului preșcolar, dacă a urmat sau nu programul unei școli speciale, rezultatele școlare obținute, problemele privind modul și potențialul de învățare al copilului etc.;
- ambianța din școala obișnuită în care este integrat copilul – atitudinea și disponibilitatea conducerii școlii, resursele de care dispune școala pentru a favoriza adaptarea și integrarea copiilor cu cerințe educative speciale, existența consilierului școlar și a profesorului de sprijin sau a profesorului itinerant în școala respectivă etc.;
- atitudinea și modalitățile de implicare a familiei și comunității în sprijinirea integrării copiilor cu cerințe educative speciale în școala obișnuită – există sau nu interes pentru această formă de educare și integrare a copiilor cu handicap în viața socială normală;
- pregătirea psihopedagogică a corpului profesoral – cunoașterea metodelor de lucru cu această categorie de copii, limitele și posibilitățile lor de învățare, modalitățile și formele de evaluare, uneori diferite de cele întâlnite în învățământul de masă;
- strategia și modalitățile de organizare a activităților de predare-învățare la clasă-stilul și maniera de lucru ale fiecărui profesor în parte, capacitatea fiecărui profesor de a accesibiliza conținutul învățării la nivelul de înțelegere al fiecărui copil din clasă, disponibilitatea fiecărui profesor de a lucra diferențiat și individualizat acolo unde condițiile și limitele de timp permit acest lucru etc.;

- politica educațională adoptată la nivelul școlii privind organizarea și structurarea curriculumului la decizia școlii și a activităților educative extrașcolare din perspectiva cerințelor educaționale speciale ale copiilor cu handicap.

Pornind de la rezultatele acestei analize, se pot stabili obiectivele și activitățile concrete prin care unitățile de conținut de la fiecare disciplină pot fi modificate, adaptate sau accesibilizate în funcție de nivelul cerințelor și de posibilitățile de învățare ale elevilor din clasa/școala respectivă. În acest mod școala poate face o ofertă educațională flexibilă, dinamică și coerentă, aptă să răspundă cerințelor de moment ale populației școlare dintr-o anumită comunitate, îndeplinindu-și misiunea de a oferi fiecărui copil șansa de a se pregăti și forma prin educație, alături de semenii săi, fără discriminare și fără bariere care ar putea limita artificial accesul la drepturile și obligațiile înscrise în normele vieții comunitare.

Orice copil poate întâmpina dificultăți de învățare sau de adaptare școlară datorate unor cauze multiple, dependente sau nu de voința sa. Acest fapt nu trebuie să constituie un argument în favoarea excluderii sale din școala de masă și transferării într-o școală specială. Cel mai indicat ar fi să analizăm situația cu realism și obiectivitate; de exemplu, sunt situații când școala poate genera stări de disconfort care produc anxietate copilului, determinându-l să ajungă la insuccese școlare sau sunt situații când deciziile profesorilor, sarcinile oferite elevilor sau modalitățile de organizare a activităților didactice determină apariția dificultăților în învățare din partea unor elevi, care pot culmina cu dezvoltarea unor conduite de evitare sau de respingere a școlii. Iată de ce, abordând o perspectivă curriculară deschisă, transparentă și flexibilă putem veni în întâmpinarea cerințelor unui număr cât mai mare de elevi, inclusiv pentru elevii care sunt excluși în mod curent din școlile obișnuite. De asemenea, profesorii își pot schimba atitudinea față de cerințele impuse de școala pentru diversitate, încurajându-i să-și dezvolte o nouă optică asupra activităților didactice care presupun un parteneriat activ între elevii clasei și profesor, acceptând în mod conștient noi responsabilități față de toți elevii clasei. Mai mult chiar, colaborarea între elevi și profesori, parteneriatul în învățare și deschiderea școlii față de cerințele tuturor categoriilor de copii și ale comunității conferă instituției școlare rolul de componentă fundamentală a sistemului social, aptă să răspundă concret imperativelor de moment ale evoluției din societatea contemporană și să rezolve o serie de probleme referitoare la nevoile de acceptare/valorizare socială a ființei umane și la capacitatea fiecărui individ de a se adapta și integra cât mai bine într-o societate aflată în continuă transformare.

Întrebări și însărcinări

1. Rezumați schimbările pe care le-ați putea face în cala de studii sau în strategiile de predare în vederea susținerii copiilor cu deficiențe mintale.

2. Ce metode mai cunoașteți care vizează controlul comportamentului copiilor?
3. Care sunt motivele unor directori de școală care nu acceptă integrarea copiilor cu deficiențe fizice?
4. Găsiți argumente pentru afirmația: „Acceptarea unui copil cu deficiență este importantă și pentru copiii sănătoși, deoarece le stimulează spiritul de cooperare și de concurență”;
5. Prezentați cel puțin 5 aspecte de care va trebui să țineți seama la elaborarea unui demers didactic în condițiile unei clase unde sunt integrați 2 copii cu deficiențe de vedere.

CAPITOLUL VII. Metode activ-participative aplicate în clasele integrate

Scopul:

- familiarizarea studenților cu metodele activ-participative aplicate în activitatea educativă a copiilor cu cerințe speciale integrați în școlile obișnuite;
- conștientizarea studenților asupra valențelor formative ale metodelor activ-participative.

Obiective operaționale

După ce vor studia acest capitol, studenții vor putea să:

- abordeze activitățile educaționale prin prisma metodelor activ-participative;
- promoveze învățarea bazată pe cooperare;
- valorifice metodele activ-participative în structurarea unei lecții moderne.

Structura capitolului

1. Caracteristici importante ale învățării prin cooperare
2. Strategii de învățare prin cooperare
3. Argumente în favoarea metodelor activ-participative
4. Reperete generale în proiectarea unei lecții bazate pe valorificarea metodelor activ-participative

1. Caracteristici importante ale învățării prin cooperare

Metodele activ-participative utilizate în practica instructiv-educativă permit elevului satisfacerea cerințelor educaționale prin efort personal sau în colaborare cu alți colegi. Specificul acestor metode este faptul că se stimulează interesul pentru cunoaștere, este facilitat contactul cu realitatea înconjurătoare, sunt subordonate dezvoltării mintale și nivelului de socializare a elevilor. În contextul educației integrate, aceste metode constituie o resursă importantă în proiectarea activităților educative deoarece stimulează și dezvoltă foarte mult învățarea prin cooperare (lucrul în perechi sau în grupe mici de elevi), facilitând astfel comunicarea, relaționarea, colaborarea și sprijinul reciproc pentru rezolvarea unor probleme sau pentru explorarea unor teme noi; sunt favorizate astfel cunoașterea reciprocă dintre elevi, înțelegerea și acceptarea reciprocă, precum și integrarea copiilor cu cerințe speciale în colectivul școlii de masă.

În anii '90 aceste metode au cunoscut o dezvoltare și o diversificare mare o dată cu aplicarea programului The Reading and Writing for Critical Thinking Project – RWCT (Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice). Acest program a debutat în SUA și apoi s-a extins în peste 40 de țări, majoritatea europene. Aceste metode, pe lângă eficiența lor în activitatea didactică, dezvoltă o serie de aptitudini și capacități referitoare la spiritul de toleranță, ascultarea

activă, luarea deciziei, autonomie personală, responsabilitate și participare socială, formarea opiniilor și înțelegerea corectă a realității.

Experiența practică de până acum în aplicarea metodelor de învățare prin cooperare a evidențiat o serie de rezultate dintre care cele mai evidente sunt:

- creșterea motivației elevilor pentru activitatea de învățare;
- încredere în sine bazată pe acceptarea de sine;
- competențe sociale sporite;
- atitudine pozitivă față de personalul didactic, disciplinele de studiu și conținutul acestora (de cele mai multe ori conținutul lecțiilor suferă o serie de modificări și adaptări care să favorizeze spiritul de investigație, descoperirea noului și cooperarea între elevii clasei);
- relații mai bune, mai tolerante cu colegii, indiferent de apartenența etnică sau culturală, clasa socială, capacitatea intelectuală sau unele deficiențe ale colegilor;
- capacități sporite de a percepe o situație, un eveniment sau o serie de obiecte și fenomene și din perspectiva celuilalt;
- confort psihic sporit, dezvoltarea capacității de adaptare la situații noi, creșterea capacității de efort.

De asemenea, s-a ajuns la concluzia că lecțiile bazate pe învățarea prin cooperare prezintă câteva caracteristici importante:

- **răspunderea individuală** – se evaluează frecvent performanța fiecărui elev care trebuie să ofere un răspuns în nume personal sau în numele grupului, iar rezultatul se comunică atât elevului, cât și grupului din care face parte;
- **interacțiunea directă** – elevii se ajută unii pe alții încurajându-se și împărtășindu-se ideile, explică celorlalți, discută ceea ce știu, se învață unii pe alții;
- **interdependența pozitivă** – elevii realizează că au nevoie unii de alții pentru a duce la bun sfârșit sarcina grupului. Profesorii pot structura această interdependență pozitivă stabilind scopuri comune (dacă toți membrii grupului realizează un lucru, fiecare va primi o bonificație), resurse comune (o coală de hârtie pentru întregul grup sau fiecare membru deține o parte din informații), roluri distribuite în grup (cel care rezumă, cel care îi încurajează pe ceilalți, cel care formulează răspunsul etc.);
- **deprinderi interpersonale și de grup mic** – grupurile nu pot exista și nici nu pot funcționa eficient dacă elevii nu au și nu folosesc anumite deprinderi sociale (conducerea, luarea deciziei, încrederea reciprocă, comunicarea, managementul conflictelor etc.);
- **procesarea în grup** – elevii au nevoie de momente pentru a vedea cât de bine și-au extins scopurile și cât de eficienți au fost în grup. Profesorul monitorizează în

permanență activitatea de învățare a grupurilor, le oferă feedback (lor și întregii clase), intervine și corectează eventualele confuzii sau răspunsuri incomplete.

2. Strategii de învățare prin cooperare

Structura unei lecții alcătuite pe baza metodelor activ-participative este diferită de structura unei lecții “clasice”. Momentele principale ale unei lecții corespund unor etape bine definite și anume:

- a) **Evocarea** – interpretarea cunoștințelor noi prin prisma cunoștințelor anterioare (teoria schemelor din psihologia cognitivă).
- b) **Realizarea/constituirea activă a sensului** – participarea activă din partea elevului.
- c) **Reflecția** – reevaluarea și reconstituirea/resistematizarea cunoștințelor anterioare.

Pentru fiecare moment sau etapă a lecției se pot folosi o serie de metode sau tehnici de lucru, incluse într-o strategie adaptată disciplinei, conținutului, vârstei și performanței elevilor. Iată în sinteză câteva posibile strategii de învățare prin cooperare care pot fi aplicate cu mare eficiență și în condițiile educației incluzive:

1. **Predicțiile în perechi** – pot fi folosite la diverse discipline, dar mai ales la cele din ariile curriculare Limbă și comunicare, Om și societate, Consiliere și orientare. Elevii vor fi grupați în perechi (având eventual o foaie de hârtie și un creion). Profesorul le oferă o listă de câteva cuvinte dintr-o povestire, o relatare sau un scenariu dinainte construit de profesor (cu informații din conținutul lecției respective). Fiecare pereche, în urma discuțiilor, va trebui să alcătuiască o compunere sau un scenariu pe baza unor predicții în jurul listei de cuvinte oferite. Această activitate poate fi făcută o singură dată, la început, sau poate fi repetată în decursul lecturării textului de către profesor, permițându-le elevilor să-și modifice predicțiile de la un moment la altul al acțiunii descrise în text. În acest mod elevii pot fi implicați în desfășurarea acțiunii textului, sunt încurajați să emită idei și să-și valorifice experiența socială și culturală pe care o dețin.
2. **Gândiți-lucrați în perechi-comunicați** – constă în prezentarea unui subiect sau a unei teme de către profesor, după care, timp de câteva minute, fiecare elev se gândește la problema respectivă, apoi își găsește un partener cu care să discute ideile; în final se prezintă (se comunică) tuturor colegilor concluzia la care a ajuns fiecare pereche. Această metodă poate fi utilizată cu elevi din clasele mai mari la toate disciplinele și constituie o bună ocazie de a începe o discuție sau de a lansa o provocare.
3. **Rezumați-lucrați în perechi-comunicați** – asemănătoare cu metoda anterioară, cu deosebirea că de această dată elevii citesc un text (sau ascultă lectura unui text, la clasele mai mici) după care fiecare, individual, rezumă în două fraze textul respectiv, apoi împreună cu un coleg

formează o pereche, se prezintă unul altuia rezumatele, se evidențiază asemănările și deosebirile și se elaborează un rezumat în comun care va fi prezentat tuturor colegilor din clasă. Metoda poate fi aplicată și după o discuție asupra unui subiect, după o prezentare sau o prelegere a profesorului.

4. **Interviul în trei etape (2-4 elevi)** – profesorul adresează o întrebare sau lansează o problemă elevilor grupați câte trei sau câte patru. Fiecare elev se gândește singur la o soluție, formulând-o chiar și în scris. Apoi, în perechi, elevii se interviează reciproc în legătură cu răspunsul sau soluția identificată, după care perechile se alătură altor perechi formând grupuri de câte 4-6 elevi în care fiecare elev prezintă soluția partenerului sau celeilalte perechi.
5. **Turul galeriei** – grupuri de 3-4 elevi lucrează la o problemă sau la o sarcină care are drept rezultat un produs (sinteză, schemă, desen, compunere, grafic etc.) prezentat pe o coală de hârtie sau în altă formă care poate fi expusă în clasă. După expunerea produselor obținute, fiecare grup examinează cu atenție produsele celorlalte grupe, grupele se rotesc de la un produs la altul, se discută și, eventual, se notează comentariile, neclaritățile, întrebările care vor fi adresate celorlalte grupe. După turul galeriei, fiecare grup răspunde la întrebările celorlalți și clarifică unele aspecte solicitate de colegi, apoi își reexaminează propriile produse prin comparație cu celelalte. În acest mod, prin feedback-ul oferit de colegi, are loc învățarea și consolidarea unor cunoștințe, se valorizează produsul activității în grup și se descoperă soluții alternative la aceeași problemă sau la același tip de sarcină.
6. **Unul stă, trei circulă (3-5 elevi)** – în grup (grupul “casă”), elevii lucrează la o problemă sau o sarcină care se finalizează cu obținerea unui produs, de preferință realizabil în mai multe feluri. După acest moment elevii numără de la 1 la 3,4 sau 5. Se numerotează și grupele din clasă. La semnalul profesorului elevii se rotesc: spre exemplu, elevii cu numărul 1 se deplasează la grupul 1, elevii cu numărul 2 la grupul 2 și așa mai departe. În fiecare grup va rămâne un elev “gazdă” care va primi colegii celorlalte grupe oferind informații și răspunsuri la întrebările adresate de colegii “oaspeți”. Elevul “gazdă” se alege prin tragere la sorți sau se stabilește un număr purtat de unul dintre membrii grupului care va fi “gazda” (spre exemplu, elevii cu numărul 4 sunt “gazde”, iar ceilalți circulă). Elevii care circulă la celelalte grupe adună informații noi pe care le vor prezenta colegilor din grupul inițial după ce se întorc în grupurile “acasă”. Elevul care a fost “gazdă” comunică și celorlalți comentariile făcute de vizitatori. În urma acestui schimb de experiență elevii finalizează produsul, valorificând experiența acumulată prin vizitele la celelalte grupe. Aparent este o metodă complicată, însă după câteva exerciții ea devine destul de familiară elevilor din clasă.

7. **Linia valorilor (participă întreaga clasă)** – profesorul adresează o întrebare care permite o gradare a răspunsurilor între două extreme (spre exemplu, întrebarea poate fi legată de atitudinea unui personaj dintr-o povestire analizată la lecție sau exprimarea unei atitudini față de un eveniment sau fenomen studiat etc.) După ce fiecare elev are un răspuns, se încearcă alinierea într-o ordine care să exprime apropierea sau depărtarea de o extremă. După aliniere au loc discuții cu cei din imediata vecinătate și destul de convingătoare, se poate reevalua poziția inițială și adopta o nouă poziție mai aproape de ceea ce fiecare elev simte și poate argumenta în fața celorlalți colegi.
8. **Masa rotundă/cercul** – este o tehnică de învățare prin colaborare care presupune trecerea din mână în mână a unei coli de hârtie și a unui creion în cadrul unui grup mic. de exemplu, un elev din grup notează o idee pe hârtie și o dă vecinului din stânga. Aceasta scrie și el o idee și transmite hârtia și creionul următorului. Există și o variantă a acestei metode în care fiecare membru al grupului are un creion de o anumită culoare diferită de a celorlalți și se transmite doar coala de hârtie. Această ultimă variantă are avantajul că obligă fiecare elev din grup să contribuie în mod egal la exprimarea ideilor și permite profesorului identificarea mai ușoară a elevilor care alcătuiesc grupul. Cercul este o formă orală a mesei rotunde în care fiecare membru al grupului contribuie cu o idee la discuție, în mod sistematic, de la dreapta la stânga.
9. **“Creioanele la mijloc”** – se aplică mai mult ca o regulă în activitățile desfășurate în grupul tipic de învățare prin colaborare (3-6 membri) unde fiecare elev își semnalează contribuția punându-și creionul pe masă. Persoana care a pus creionul pe masă nu mai are voie să intervină până când toate creioanele colegilor nu au fost puse pe masă. Astfel, toți membrii grupului sunt egali și nimeni nu trebuie să domine, iar pentru a evalua activitatea din grup profesorul alege un creion și solicită elevului respectiv să prezinte contribuția sa la discuția respectivă. În acest fel elevii pot învăța să asculte și să respecte colegii, învăț să fie toleranți și să valorizeze opinia celorlalți.
10. **Știu/Vreau să știu/Am învățat** – în activități cu grupuri mici sau cu întreaga clasă se trece în revistă ceea ce elevii știu deja despre o anumită temă și apoi se formulează întrebări la care se așteaptă găsirea răspunsului în timpul lecției, urmând ca la sfârșitul ei să verifice ceea ce au aflat elevii după parcurgerea conținutului lecției.
11. **Brainstormingul și brainstormingul în perechi** – individual sau în perechi, elevii prezintă sau scriu pe hârtie toate lucrurile pe care le știu despre un anumit subiect (este o metodă frecvent folosită în etapa de evocare din cadrul lecției).

12. **Activitatea dirijată de citire - gândire** – constă în fragmentarea unui text astfel încât elevii să poată face predicții despre ce se va întâmpla în fragmentul următor (se poate folosi o povestire sau un text informativ despre care elevii nu au aflat încă).

În această prezentare am încercat să sugerăm câteva modalități prin care se poate aplica în clasă învățarea prin cooperare. Lista metodelor și tehnicilor este foarte vastă și poate fi îmbogățită și cu alte variante în funcție de imaginația și creativitatea profesorului.

3. Argumente în favoarea metodelor activ-participative

Argumentele care justifică eficiența acestor metode activ-participative sunt:

- **diversitatea** – elevii se simt liberi să facă speculații, apare diversitatea de opinii și idei, este încurajată libera exprimare a ideilor. Sunt situații în care un singur răspuns este cel corect, iar profesorii trebuie să fie onești cu elevii mediind procesul prin care aceștia ajung la răspunsul corect (în multe cazuri, acest lucru este mult mai important decât răspunsul însuși, deoarece se încearcă evitarea adevărului unic exprimat într-o formă categorică de către profesor și sprijinirea elevilor de a ajunge să se convingă singuri de adevărul respectiv-o formă democratică de abordare a procesului educațional);
- **permisiunea** – de cele mai multe ori elevii așteaptă ca profesorul să le dea “singurul răspuns bun” ceea ce reduce eficiența și productivitatea învățării; astfel elevii sunt încurajați să fie spontani, să li se permită exprimarea liberă a ceea ce gândesc despre o anumită temă;
- **respectul** – elevii sunt ajutați să înțeleagă că opiniile lor sunt apreciate și respectate de colegi și fiecare este dator să respecte opinia celuilalt;
- **valoarea** – când elevii își dau seama că opinia lor are valoarea, se implică mai activ în activitatea de învățare;
- **ascultarea activă** – elevii se ascultă unii pe alții și renunță la exprimarea unor judecăți pripite sau la impunerea propriului punct de vedere;
- **încrederea** – elevii conștientizează propria lor valoare și devin mai încrezători în propriile forțe.

Toate aceste elemente au implicații sau indirecte asupra componentei afectiv-motivaționale care influențează fundamental conduita elevului în cadrul activităților din clasă, atât față de profesor (care este perceput ca un partener și nu ca o atitudine inflexibilă în raport cu cerințele și dorințele lor de învățare și cunoaștere), cât și față de colegi (facilitând încrederea reciprocă, comunicarea, cooperarea și intercunoașterea dintre elevi).

4. Reperete generale în proiectarea unei lecții bazate pe valorificarea metodelor activ-participative

Reperetele generale în proiectarea unei lecții bazate pe valorificarea metodelor activ-participative și pe cooperarea în învățământ pot fi prezentate astfel (procesul planificării și proiectării lecției a fost împărțit în trei etape).

A. *Înainte de începerea lecției* – alegerea subiectului lecției și întrebări de ordin general legate de importanța subiectului respectiv și de scopul și obiectivele activității.

1. Motivația față de lecția respectivă:

- cum se leagă subiectul ales de alte teme pe care elevii le-au studiat deja sau cum pot fi valorificate deprinderile formate deja în contextul lecției noi?
- cum îi va pregăti noua lecție pe elevi să poată înțelege mai bine disciplina respectivă?
- în ce măsură lecția nouă are în vedere experiența personală a elevilor și interesele lor pentru învățare?
- ce informații din această lecție pot fi descoperite sau construite de elevi?
- cum poate fi structurat conținutul noii lecții pentru a stimula o gamă largă de răspunsuri personale din partea elevilor?
- cum poate fi examinată tema din perspectiva interdisciplinară?

2. Stabilirea obiectivelor lecției:

- obiective de proces – se referă la formarea, dezvoltarea sau consolidarea unor deprinderi și capacități;
- obiective de conținut – se referă la însușirea și cunoașterea conținutului noii lecții.

3. Condiții prealabile:

- cunoștințe anterioare ale elevilor;
- capacitatea de a folosi procesele de învățare presupuse de lecție.

4. Evaluarea (ce dovezi vom avea că elevii au învățat conținutul lecției noi?):

- să evoce anumite informații din conținutul lecției? (texte, mijloace, aparatură etc.);
- cum voi gestiona timpul? – este întrebarea cea mai des invocată în cazul acestor tipuri de lecție. Fără o experiență minimă de utilizare a metodelor interactive există riscul crizei de timp și parcurgerea rapidă a conținutului în detrimentul calității și eficienței activității respective.

B. *Lecția propriu-zisă* – desfășurarea lecției include următoarele secvențe principale:

1. *Evocarea* – are în vedere formularea de către elevi a unor scopuri și/sau a unor întrebări pentru învățare:
 - cum vom trezi curiozitatea elevilor?

- cum îi vom determina să-și amintească cunoștințele anterioare?
- cum îi vom mobiliza să formuleze întrebări?

În această secvență se pot utiliza diverse metode prin care să se evoce cunoștințele anterioare (brainstormingul, știu/vreau să știu/am învățat, ciorchinele, activitatea dirijată de citire-gândire, predicțiile în perechi, gândiți/lucrați în perechi/comunicați etc.) și să se identifice prioritățile în cunoașterea noilor conținuturi.

2. **Realizarea/construirea sensului** – urmărește modul cu va fi explorat conținutul lecției de către elevi și are un caracter foarte flexibil:

- Ce conținut vom folosi și cum va fi prezentat?
- Care este activitatea elevilor pentru a ajunge la înțelegerea conținutului?

Și în această etapă există o gamă diversă de strategii și metode la îndemânarea profesorului, unele având o continuare firească din prima etapă, care pot parcurge inclusiv și a treia secvență (știu/vreau să știu/am învățat, activitatea dirijată de citire-gândire, predicțiile în perechi, gândiți/lucrați în perechi/comunicați, rezumați/lucrați în perechi/comunicați, unul stă ceilalți circulă, interviul în perechi etc.)

3. **Reflecția** – sau modul cum vor folosi elevii conținutul lecției: explorarea implicațiilor, înțelesul noilor cunoștințe în lumina propriei experiențe sau atitudinea față de problemele pe care le ridică unele texte. Această secvență se concretizează în:

- discuții reflexive sau teme scrise;
- utilizarea deprinderilor sau conceptelor dobândite în mod dirijat.

Această etapă poate continua și după finalizarea lecției, în afara clasei sau după o perioadă mai lungă sau mai scurtă de timp, în cadrul unor lecții viitoare la etapa de evocare, iar strategiile și metodele des folosite în această secvență sunt: linia valorică, știu/vreau să știu/am învățat, turul galeriei, scrierea liberă etc.

4. **Încheierea lecției** – modul cum se va încheia lecția aparține în totalitate profesorului. De exemplu, după o oră de științe care începe cu precizarea fenomenelor, observații și discutarea cauzelor și efectelor, este important pentru elevi ca ei să sintetizeze, într-o formă concisă, legea sau mecanismul de producere a unui fenomen asociat cu activitatea practică desfășurată în decursul orei: după o oră de literatură, încheierea lecției poate să se rezume la o interogație care să incite elevii pentru investigații și analize după programul școlar.

C. După terminarea lecției – pot urma activități de extindere a cunoștințelor și deprinderilor dobândite. Astfel spus, cum putem aplica noile informații și în alte condiții sau în alte investigații, ce întrebări au rămas care mai trebuie aprofundate etc. Formele de realizare a extinderii ar putea fi: alcătuirea unui portofoliu (cu fișe de observație, analize individuale, referate, identificarea unor situații, texte, experimente, probleme, evenimente sau fenomene

similare), realizarea unor eseuri, investigații independente, postere, colectarea unor date dintr-un anumit domeniu etc.

Sintetizând, putem spune că marele avantaj al acestor metode constă în valențele lor formative și posibilitatea evaluării continue și obiective a elevilor. Dezavantajul, în cazul nostru, constă în dificultatea aplicării lor într-un sistem rigid, cu un program aglomerat pentru elevi și cu un conținut supradimensionat pentru majoritatea disciplinelor școlare.

Întrebări și însărcinări

1. Dezvăluți caracteristicile cele mai importante ale învățării prin cooperare.
2. Prezentați un demers didactic la o disciplină după dorință cu utilizarea strategiilor de învățare prin cooperare.
3. Elaborați 2-3 activități de extindere a cunoștințelor și deprinderilor dobândite.

CAPITOLUL VIII. Procesul de diagnostic și evaluare în condițiile educației integrate

Scopul:

- familiarizarea studenților cu procesul de diagnostic și evaluare a copiilor cu nevoi speciale;
- conștientizarea rolului observării ca fundament al evaluării.

Obiective operaționale

După ce vor studia acest capitol, studenții vor putea sa:

- stabilească un diagnostic diferențial pe baza metodelor și mijloacelor de cunoaștere a copiilor;
- utilizeze diverse modalități de evaluare formală în studierea copiilor cu nevoi speciale;
- aplice responsabilitățile etice în evaluare;
- utilizeze rezultatele evaluării în elaborarea planurilor educaționale.

Structura capitolului

1. Procesul de diagnostic și evaluare în condițiile educației integrate
2. Importanța observării
3. Planificarea pentru o evaluare formală
4. Derularea evaluării
5. Responsabilități etice în evaluare
6. Folosirea rezultatelor evaluării

1. Procesul de diagnostic și evaluare în condițiile educației integrate

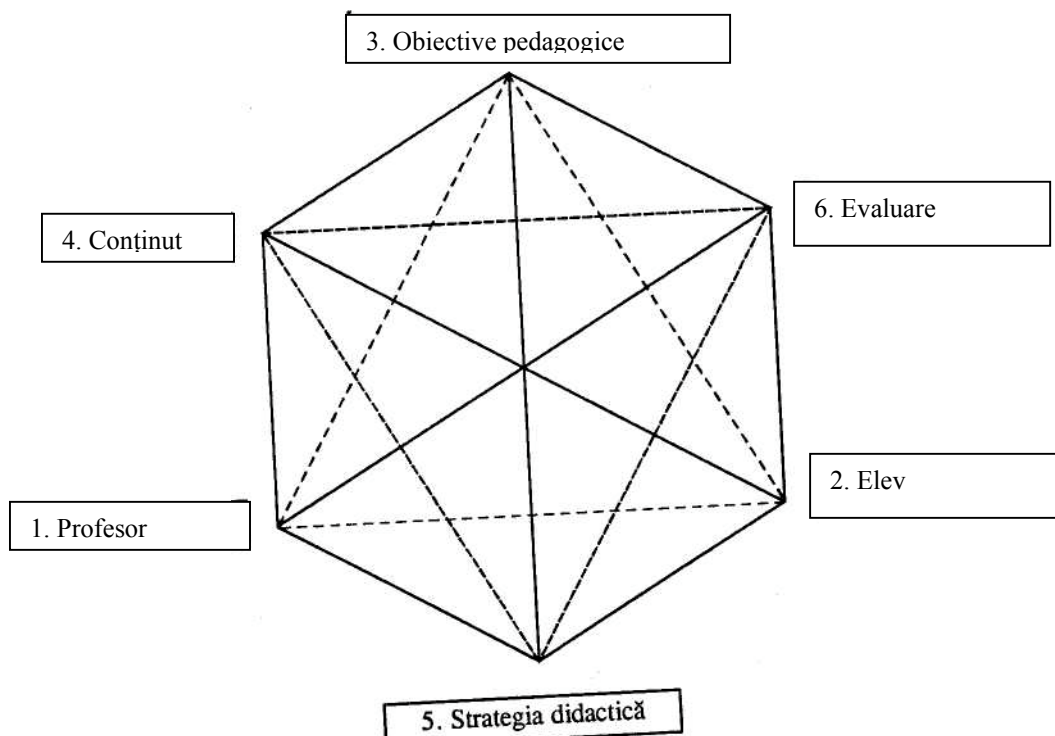
Evaluarea complexă a copiilor cu cerințe educative speciale corelează o serie de date obținute prin anamneză, diagnostic medical (clinic) și diagnostic psihopedagogic (folosind metode ca observația, chestionarul, ancheta, aplicarea de teste sau probe experimentale). În urma acestei evaluări se stabilește un diagnostic formativ (este și un diagnostic diferențial) și se întocmește un certificat de orientare școlară. Astfel, pe baza teoriilor psihologice operaționale, elaborate de J. Piaget și L.S. Vîgotski (zona proximei dezvoltări), activitatea de evaluare și diagnoză se transformă dintr-o activitate constatativă într-una investigativ-ameliorativă de tip cercetare-acțiune. Astfel, evaluarea și diagnoza copiilor cu cerințe speciale devine un proces complex, unitar, dinamic și de durată, care are drept scop facilitarea elaborării și aplicării demersului terapeutic compensator și recuperator, orientarea școlară a copilului în condiții optime, favorizarea integrării școlare și sociale și normalizarea vieții copilului.

În raport cu elevii, evaluarea rezultatelor acestora are multiple efecte pozitive asupra

activității lor prin feedback-ul operativ oferit asupra performanțelor atinse de aceștia. Astfel, unul dintre efectele pozitive ale evaluării rezultatelor școlare se reflectă și în atitudinea elevilor față de activitatea școlară, întărește motivația pentru acest tip de activități și dezvoltă capacități de autoevaluare prin raportarea performanțelor obținute în activitatea școlară la cele așteptate de profesor sau stabilite la începutul fiecărei lecții.

Evaluarea copiilor incluși în programele de integrare nu trebuie să se rezume la acordarea unor note sau calificative mai mult sau mai puțin subiective -evaluarea prin note nu are nici o relevanță în integrare; evaluarea trebuie să aibă un caracter descriptiv și să fie concentrată pe comportamente, atitudini, reacții etc. care vin să argumenteze nivelul adaptării și integrării.

Este cunoscut faptul că o situație pedagogică ideală se desfășoară în jurul a șase poli fundamentali: profesorul, elevul, obiectivele didactice, conținutul didactic, strategia didactică și evaluarea procesului didactic. Între acești poli se stabilesc relații care pot face obiectul unei evaluări permanente, sub diferite forme (evaluare inițială, evaluare intermediară, evaluare finală, evaluare continuă, evaluare secvențială etc). Pentru a evidenția mai ușor sistemul de relații care apare într-o situație pedagogică vom face apel la o reprezentare grafică sub forma unui hexagon:



Hexagonul situației pedagogice (Elena Vlad, 1999, p. 110)

Se poate observa că hexagonul situației pedagogice pune în evidență complexitatea

evaluării. Analizând multitudinea de relații care se stabilesc între cele șase elemente fundamentale ale acestei scheme se pot face următoarele comentarii:

- **relația profesor-elev** - este o relație dinamică, bazată pe reciprocitate, în care fiecare dintre cei doi protagoniști are un rol activ și receptiv;
- **relația profesor-obiective pedagogice** - profesorul formulează obiectivele în termeni comportamentali, cuantificabili, stabilind gradul de concordanță între rezultatele și performanța elevului și nivelul sau tipul de performanță stabilit prin obiectivul pedagogic (obiectivul pedagogic stabilit în concordanță cu potențialul real de învățare al elevului/elevilor);
- **relația profesor-conținut** - profesorul selectează/stabilește conținutul didactic, respectând nivelul performanței prevăzut prin obiective și în concordanță cu opțiunile și capacitatea de învățare a elevilor (fără a se ignora conținutul programelor școlare);
- **relația profesor-strategii didactice** - modalitățile de alegere a strategiilor didactice de către profesor exprimă în cel mai înalt grad nivelul profesionalismului și competența sa în domeniul pedagogic (strategiile didactice care pun în valoare învățarea prin cooperare și capacitatea elevului de a-și exprima cât mai bine nivelul atins în învățare au un înalt grad de eficiență în procesul didactic);
- **relația profesor-evaluare** - capătă o serie de valențe deosebite în condițiile învățământului actual; evaluarea rezultatelor școlare nu se reduce numai la aprecierea, clasificarea și ierarhizarea elevilor în funcție de performanțele obținute, ci trebuie identificate și evidențiate acele elemente care au asigurat succesul, dar și cele care au condus la nereușite, urmând ca în etapele următoare ale proiectării didactice să se insiste pe remedierea și ameliorarea lor.

Evaluarea copiilor cu cerințe speciale în educație incluși în diferite programe de integrare va fi focalizată pe comportamente, aptitudini (generale și specifice), atitudini, trăiri psihice, domenii de interes, gradul de acceptare-integrare. Informațiile cu privire la aspectele menționate vor fi incluse într-o grilă de observație care va face obiectul unei **grile de analiză a procesului de integrare școlară** ce va fi completată de profesori, învățători, educatori, părinți, aceștia având responsabilități egale în acest sens.

Analiza procesului de evaluare în condițiile educației integrate are în vedere mai multe perspective:

- evaluarea complexă a copilului cu cerințe speciale și analiza mediului (mediul social, condițiile materiale, școala, familia);
- gradul de obiectivitate, validitatea și fidelitatea formelor de evaluare - se

pot utiliza instrumente obiective de evaluare sau se poate apela la o evaluare intuitivă, subiectivă;

- evaluarea efectuată înaintea integrării și după aplicarea programului de integrare;
- cine poate face evaluarea (profesorul, profesorul de sprijin, psihopedagogul specializat, părintele copilului etc.) și care sunt principalele repere în evaluare pentru fiecare persoană implicată în evaluare (spre exemplu, în timp ce profesorii vor avea anumite repere în evaluarea procesului de integrare, părinții vor urmări cu prioritate alte repere care țin de specificul vieții familiale)?

Evaluarea elevilor incluși în programele de integrare are în vedere mai multe componente, care pot fi evidențiate cu ajutorul unor instrumente de evaluare prezentate în următorul tabel:

Nr. crt.	Componente ale evaluării	Instrumente de evaluare
1.	Adaptarea socială	- grile de observație a comportamentului; - teste de personalitate (de exemplu: teste proiective, teste situaționale, testul de frustrare Rosenzweig etc.); - chestionare;
2.	Gradul de acceptare a copilului integrat	- metode sociometrice; - grile de observație; - chestionare; - ghiduri de interviu.
3.	Nivelul de performanță:	
	a. intelectuală	- teste de inteligență; - teste de evaluare aptitudinală.
	b. școlară	- probe școlare standardizate (pentru a evidenția standardele de performanță ale fiecărui elev); - activități/probe de evaluare formativă; - fișe de observații pentru evaluarea sumativă.
4.	Atitudinea actorilor mediului social (profesori, părinți etc.)	- chestionare; - interviuri.

În legătură cu instrumentele de evaluare au apărut o serie de discuții referitoare la gradul lor de adaptare pentru specificul fiecărei categorii de copii cu deficiențe, la validitatea lor în raport cu domeniile investigate și cu condițiile de aplicare în diferite situații. Altfel spus, se evidențiază importanța unor aspecte metodologice referitoare la condițiile și modul de realizare a evaluării (când și cum se aplică instrumentele de evaluare, cine poate aplica aceste instrumente și în ce condiții, cum se înregistrează și cum se interpretează rezultatele evaluării, cum se comunică aceste rezultate elevilor și celorlalte persoane implicate în programele de evaluare.

2. Importanța observării

Observarea este fundamentală în programele centrate pe copil. Din prima zi de școală, cadrele didactice îi întâmpină pe elevi și pe părinții acestora, antrenându-i în relații personale și semnificative. Cu timpul, observarea copilului poate dezvălui modele de comportament, preferințe de studiu, stăpânirea abilităților specifice și progresul de dezvoltare generală a copilului.

Scopul principal al observării copilului este de a aduna informații care să-i permită cadrului didactic să-și structureze experiențele legate de activitatea din clasă cu scopul de a satisface cel mai bine nevoile copilului și pentru a sprijini dezvoltarea continuă a acestuia.

Cadrele didactice conduc observările în multe feluri, folosind o varietate de tehnici și metode de înregistrare. Pentru cadrele didactice, cea mai naturală metodă este aceea de a observa copiii în situații reale în care ei se joacă, lucrează și învață (McAfee și Leong, 1994). O astfel de observare este o modalitate de a obține informațiile necesare despre un copil fără a pătrunde în intimitatea lui. Într-un mod profesional, măsurarea observărilor este larg acceptată ca fiind adecvată pentru a fi folosită pentru copii de vârstă mică (Goodwin și Driscoll, 1980). Prezintă de asemenea descrieri ale comportamentelor copiilor și măsurarea cantitativă a acțiunilor acestora.

Observarea semnificativă poate să înceapă imediat ce întâlnești copilul. Cadrele didactice trebuie să manifeste precauție pentru a nu concluziona izolat de celelalte persoane care cunosc bine copilul. Cu toate acestea, observațiile inițiale sunt primul pas în stabilirea unor relații bune cu copilul și familia acestuia.

Observarea este fundamentul evaluării

Cu timpul, cadrele didactice ajung să cunoască pe fiecare dintre elevii lor ca persoane individuale. Observațiile despre copiii cu nevoi speciale pot ajuta un cadru didactic să descopere acele căi prin care un copil cu deficiențe să se dezvolte la fel cu toți ceilalți copii normal dezvoltați. Prin observații, cadrul didactic poate, de asemenea, să identifice comportamente care necesită o evaluare suplimentară din partea unui specialist. Poate că cel mai important este faptul că, prin observație, cadrul didactic poate anticipa imediat răspunsurile și acțiunile unui copil. Dacă un copil posedă abilități specifice, trainice ajutorul ulterioară a curriculum-ului și a instruirii vor contribui la grăbirea progresului de dezvoltare a copilului (Vygotsky, 1978). În felul acesta, cadrele didactice pot adapta instruirea prin cunoașterea la zi a abilităților și talentelor în dezvoltarea copilului. De asemenea, ei pot confirma și valida ce știu despre copii și pot raporta informațiile exacte părinților.

Deoarece nevoile elevilor se schimbă în perioada în care ei sunt prinși într-un program, este important pentru cadrele didactice să mențină observarea pe toată durata acesteia. Observarea unui copil în mod continuu în perioada plasamentului conduce la o evaluare de durată sau continuă (PHills, 1992; McAfee și Leong, 1994) și aceasta constituie responsabilitatea cadrului didactic. Totuși, uneori, e necesar să conduci o evaluare mult mai formală a unui copil, una la care părinții și specialiștii participă și care să folosească activități și instrumente specifice. Cum să conduci o evaluare formală și ce să faci cu informațiile care sunt rezultatul evaluării - este subiectul acestui capitol.

3. Planificarea pentru o evaluare formală

Evaluarea este un proces vast de colectare a informațiilor despre un copil în fiecare din ariile de dezvoltare ale acestuia. Aceste informații sunt apoi folosite pentru a stabili punctele forte ale aceluși copil și toate domeniile în care el necesită ajutor pentru a se dezvolta și crește. Scopul este de a se realiza o investigație completă a nivelului actual de acțiune, astfel ca să se poată stabili un plasament educațional adecvat și o planificare corectă (Bagnato și Neisworth, 1991).

Activitățile de evaluare folosite cu copiii cu nevoi speciale trebuie să fie mai cuprinzătoare, centrate și precise decât acelea întrebuițate pentru copiii cu o dezvoltare tipică (Wolery, Străin și Bailey, 1992). Activitățile trebuie să fie vaste, astfel încât capacitățile copilului și toate ariile cerințelor potențiale să fie analizate corect; ele trebuie să fie focalizate astfel încât contribuțiile diferiților membri de echipă să ofere un tablou detaliat, la zi, al nivelului de performanță a copilului; ele trebuie să fie precise, astfel încât modelele de

funcționare unice ale copilului -cunoștințele lui / ei, atitudinile și interesele - să poată fi descrise într-un profil individual sau un raport sumar care să fie pregătit în vederea finalizării evaluării.

Când se planifică evaluarea unui copil, este important să se aibă în vedere ce activități se vor evalua, care va fi locul în care se va desfășura evaluarea și dacă alți copii sau persoane cunoscute copilului, cum ar fi părinții, vor fi prezenți. Copiii de vârstă mică sunt subiecți dificili pentru a fi evaluați cu exactitate, din cauza nivelului ridicat de anxietate, atenției fluctuante, fricii față de persoanele străine și performanței inconsecvente în medii mai puțin familiare. Toate aceste elemente trebuie luate în considerație la selectarea activităților de evaluare și rezumare a datelor.

Alți factori care pot afecta performanța copilului includ diferențele culturale și barierele lingvistice, expunerea anterioară limitată a copilului de a se juca cu materiale și de a îndeplini activități, precum și nivelul interactiv al copilului cu ceilalți copii.

Prin urmare, evaluarea copiilor de vârstă mică necesită sensibilitate față de mediul copilului și cunoașterea limitelor și procedeele de testare la copiii de vârstă mică.

Părinți, cadre didactice, specialiști ca parteneri de evaluare

În evaluare, adulții apropiați copilului adună informațiile dintr-o varietate de surse pe o perioadă continuă de timp și în diferite locuri cu scopul de a lua decizii educaționale în legătură cu copilul (McAfee și Leong, 1994). Deoarece evaluările axate pe o singură disciplină oferă un "instantaneu" dintr-o perspectivă limitată, sunt recomandate evaluările care antrenează specialiști din mai mult decât o singură disciplină. Evaluarea ar trebui să fie un proces de durată și colectiv de observare și analiză sistematică (Greenspan și Meisels, 1994). Un singur test, o singură persoană sau ocazie nu reprezintă o sursă de informare suficientă pentru a fi considerată valabilă (Neisworth, 1993).

Toți părinții speră că educatorul copilului lor va recunoaște potențialul copilului și că vor sprijini creșterea și educarea copilului pe orice cale. Educatorii copiilor de vârstă mică confirmă rolul central al familiilor în dezvoltarea copiilor mici. Acordând o atenție mai mare dorințelor familiei pentru copilul ei cu deficiențe, se poate amplifica în mod direct efectul familiei asupra dezvoltării copilului (Hanson și Lynch, 1989). Eficiența cadrului didactic în obținerea unor experiențe de succes în procesul de învățare pentru copilul cu deficiențe este îmbunătățită când se dezvoltă parteneriatul dintre cadrele didactice, specialiști și părinții copilului.

Părinții au nevoie de o asigurare din partea cadrelor didactice că ei au cele mai bune

intenții față de copiii lor în timpul procesului de evaluare. Ei sunt preocupați ca informațiile de evaluare să nu fie folosite cu scopul de a limita accesul copilului lor la educație, ci mai degrabă să-i ajute să-și definească cea mai bună modalitate în educarea copilului lor. Educatorii pot vorbi cu părinții despre aceste temeri și să-i asigure că potențialul copilului va conduce la interpretarea informațiilor de evaluare.

Evaluarea, prin urmare, n-ar trebui considerată o măsurare a incapacității copilului sau a felului în care un copil nu se poate adapta cu alți copii de aceeași vârstă. Nu se preconizează o selecție a copiilor pentru a se stabili dacă sunt pregătiți pentru școală. Nu este indicată repartizarea unui copil într-un grup constituit din alți copii care efectuează problemele de evaluare în mod asemănător. Nu este vorba de a rezolva sau de a nu rezolva subiectele unui test.

Evaluarea unui copil de vârstă mică este foarte diferită de metodele de testare folosite tradițional pentru copiii mai în vârstă. Scopul evaluării copiilor de vârstă mică este de a elabora un plan educațional. Acesta este un proces de strângere a informațiilor care ajută cadrele didactice, pe părinți și specialiști să lucreze împreună pentru un anumit copil. Rezultatele evaluării sunt instrumentele pe care cadrele didactice, părinții și specialiștii le folosesc pentru proiectarea planurilor individualizate centrate pe copil și pentru adaptarea copiilor cu deficiențe.

4. Derularea evaluării

Obținerea permisiunii părinților

Permisiunea scrisă a părinților pentru evaluare ar trebui obținută înainte să înceapă activitățile de evaluare. Permisiunea scrisă stabilește un anumit standard de profesionalism; considerația etică a confidențialității va fi respectată atâta timp cât cei care cunosc copilul pot să comunice deschis unii cu alții.

Iată un exemplu de scrisoare de permisiune adresată părinților.

Dragă _____

Cadrele didactice și colectivul școlii sunt onorați să vi se alăture în evaluarea și planificarea individualizată a învățării pentru copilul dumneavoastră. Am constatat că reușita colaborării și parteneriatele strânse între familii și alți profesioniști care cunosc copilul dumneavoastră favorizează creșterea capacității noastre pentru a satisface nevoile de educație ale copilului. În mod frecvent, noi obținem o viziune mai profundă și ajutor din partea specialiștilor care lucrează cu noi, pentru familii și copii. Colaborarea noastră duce la o creștere maximă a potențialului necesar, creșterea

și dezvoltarea copilului dumneavoastră.

Cunoaștem că rapoartele scrise și materialele de evaluare trebuie să fie confidențiale. Vă asigurăm că informațiile împărtășite de dumneavoastră, de profesioniștii, cadrele didactice și personalul școlii noastre vor fi utilizate cu cea mai mare considerație pentru respectarea dreptului la intimitate a copilului dumneavoastră.

Al dumneavoastră, cu stimă

Director

PERMISIUNEA DE A DA INFORMAȚII ȘI PERMISIUNEA DE A COLABORA

Acordăm permisiunea cadrelor didactice și personalului școlii orice informație pertinentă oferită de noi referitoare la copilul nostru, _____

Acordăm permisiunea noastră următoarelor persoane de a comunica cu altele în legătură cu copilul nostru:

_____ Director, Școala

_____ Cadre didactice, Școala

_____ Specialist logoped

_____ Specialist terapeut

_____ Specialist în terapie fizică

_____ Psiholog

_____ Psihiatru

_____ Data _____

_____ Data _____

Semnăturile părinților

Determinarea locului de observare

Multiplele observații obținute dintr-o varietate de locuri oferă un tablou mai complet al copilului. Copiii mici au mai multe șanse să-și etaleze abilitățile de a vorbi și de a înțelege ceea ce ei aud când vorbesc cu persoane cunoscute, cum ar fi părinții lor sau alți membri ai familiei. Mai mult, copiii se simt mai confortabil când discută despre obiectele și jucăriile pe care le-au văzut, le-au atins ori s-au jucat cu ele înainte. Evaluarea copiilor de vârstă mică cu deficiențe ar trebui de asemenea dirijată în limba maternă a copilului (Meisels și Provence, 1989).

Implicarea părinților în procesul de evaluare prezintă multe avantaje pentru copil, părinții și cadrele didactice ale copilului.

- Copilul de vârstă mică se simte mai în siguranță atunci când în apropiere se află un părinte (Greenspan și Meisels, 1994).;
- Părinții cunosc foarte bine ceea ce copilul lor poate să facă corect și căile prin care copilul lor cere ajutor pentru a se dezvolta și a crește;
- Bunicii, frații, surorile și alte persoane cu care copilul este familiarizat pot, de asemenea, contribui cu informații valoroase în evaluare. Ar trebui să fie luată în considerație observarea copilului în acțiune cu ceilalți membri ai familiei în diferite locuri ale comunității.

Desfășurarea interviului cu părinții

Când părinții participă la un interviu la școală la începutul procesului de evaluare, în cele mai multe cazuri, ei dau informații fundamentale, specifice și esențiale despre copilul lor într-un formular de înscriere la școală. Aceste informații includ școlile anterioare, componența familiei, aranjamente de tutelă, fișa medicală, istoria medicală și existența unor condiții alergice. Ar trebui să evităm situațiile în care părinții să fie rugați să împărtășească astfel de informații personale în mod repetat. Un reprezentant al școlii trebuie să fie responsabil pentru a strânge informațiile de familie care pot fi de ajutor în înțelegerea copilului. Această practică ajută la construirea unei relații de lucru cu părinții și determină o bună folosire a timpului părinților.

Strângerea informațiilor fundamentale despre un copil cu deficiențe se realizează în cadrul unui interviu cu părinții, deoarece părinții întotdeauna își păstrează dreptul de a oferi informații pe care ei le consideră necesare. Părinții apreciază că pot alege modalitățile prin care ei oferă informații școlii. Unora le place să scrie răspunsurile la întrebările școlii în prezența persoanelor de față, alții preferă să vorbească direct cu cineva din școală.

Părinții au nevoie de îndrumare în furnizarea informațiilor, lucru care este foarte util. Fiți sensibil și respectuos, dar solicitați ajutorul lor. Ei cunosc copilul foarte bine și vor înțelege în curând că tu îi consideri parteneri în procesul de a le ajuta copilul. Comunicarea cu părinții este un proces bilateral. Să-i facem să cunoască ce necesară este informația pe care ei ne-o împărtășesc și că aceasta îi va folosi copilului lor în mod direct. Oferiți-le posibilitatea de a vă pune întrebări.

Informațiile care urmează să fie strânse când începe procesul de evaluare pot include următoarele:

- Cine este copilul? — care este trecutul lui / ei?
- Care sunt persoanele semnificative din viața copilului?
- Care sunt realizările copilului în planul dezvoltării lui?
- Care sunt abilitățile fizice ale copilului?
- Care sunt abilitățile sociale și emoționale pe care le stăpânește copilul, incluzând și abilitățile de joc?
- Care sunt abilitățile de comunicare?
- Care sunt capacitățile cognitive ale copilului?
- Ce fel de activități îl interesează pe copil cel mai mult?
- Care sunt domeniile în care copilul are nevoie de sprijin (de exemplu: comunicarea, dezvoltarea socială și emoțională, exersarea abilităților, creșterea și dezvoltarea fizică și abilități de gândire și de rezolvare a problemelor)?
- Ce remedii și resurse sunt disponibile pentru echipa de educatori?
- Ce materiale și echipament? Ce resurse umane?
- Ce metode folosite de copil, familie și cadrele didactice vin în ajutorul copilului (de exemplu: interacțiunea directă, modelarea, îndemnul, oferirea confortului și adaptarea)?
- Când se descurcă copilul bine și când el / ea are nevoie de ajutor (de exemplu: la orele de masă, la culcare, afară, în jocul de unul singur sau într-un joc colectiv cu alți copii)?
- Unde și în ce condiții reușește copilul și unde întâmpină el / ea dificultăți (de exemplu: acasă, în vecinătate, la evenimente familiale, în grupuri mari sau mici sau la școală)?
- Cum influențează interesele și motivația copilului pentru învățatură abilitatea lui / ei de a învăța? Interesele acestea implică participarea celorlalți? Se armonizează aceste interese cu activitățile școlare?
- Cum arată copilul, ce știe (de exemplu: vorbind, demonstrând, cântând sau arătând)?

Părinții au dreptul să aleagă când, dacă și cum urmează să fie împărtășite comportamentele, atitudinile, convingerile și opiniile lor cu alții. Așa cum s-a prezentat mai înainte, părinții ar trebui să fie rugați să-și dea permisiunea înainte de a conduce orice evaluare directă. Părinților ar trebui, de asemenea, să li se ceară permisiunea înainte ca orice informație să fie oferită sau împărtășită cu un alt cadru didactic, specialist, școală sau director.

Împărtășiți informațiile despre copii numai cu persoanele care au nevoie de ele și au dreptul de a ști. Nu faceți niciodată declarații verbale sau scrise despre un copil nici unei

persoane dacă nu aveți permisiunea părinților. Păstrați însemnările scrise, listele de activități sau alte documente într-un loc ce nu este vizibil adulților sau altor copii care, întâmplător, ar putea să le citească. Puneți informațiile particulare într-un dosar adecvat și discutați conținutul numai pe baze profesionale. Dosarele ar trebui să fie plasate într-un loc închis cu cheia în cancelaria școlii. Informațiile mai puțin concludente, incluzând portofoliile rezultatelor muncii copiilor, pot fi ținute în clasă.

Colectarea informațiilor de evaluare

Informațiile despre copil sunt adunate de la o diversitate de persoane, incluzând acele persoane care locuiesc cu copilul, copilul însuși și specialiștii care muncesc cu copilul.

Interviuril

Persoanele indicate pentru a fi intervievate pot include părinții, bunicii, persoane care supraveghează copilul, câțiva specialiști care cunosc copilul și care îi oferă acestuia tratament. Un medic specialist poate prezenta un raport scris sau poate fi intervievat telefonic.

Specialiștii

Specialiștii contribuie la elaborarea unui profil exact al rezultatelor și necesităților curente ale copilului. Medicii practicanți sau psihiatrii pot să nu fie implicați în mod direct, dar ei pot lucra cu familia pe toată durata respectivă. Medicii practicanți, psihiatri - cum ar fi psihologii, în mod deosebit - pot oferi informații despre modalitatea de testare, cerințele legale, aspectele meritorii și limitele metodelor de evaluare. Psihiatrii trebuie să fie familiarizați cu diferite metode de evaluare, limitele lor, direcțiile noi de evaluare curentă și motivele pentru folosirea lor.

Alți specialiști care pot oferi ajutor substanțial pe perioada evaluării sunt specialiștii în terapie și specialiștii de cultură fizică, audiologiștii, specialiștii în logopedie și educatori care s-au specializat în munca cu persoanele cu deficiențe. În ultimii ani au apărut schimbări în materialele și metodele de evaluare folosite pentru copiii de vârstă mică. Un accent deosebit este pus pe abordările centrate pe copil. Astfel de abordări evaluează "copilul în totalitate" mai degrabă decât pe o singură arie specifică. Specialiștii fac cercetări în toate domeniile și lucrează în colaborare cu alți membri de echipă pentru a stabili eligibilitatea serviciilor și a celor mai bune mijloace pentru a oferi sprijin.

Instrumentele de evaluare

Observațiile înregistrate și alte date de evaluare păstrează informațiile și devin parte din profilul personal al copilului. Informația înregistrată, exactă și completă, este esențială pentru evaluare, deoarece ea va fi împărtășită cu orice altă persoană implicată în evaluare.

Pentru înregistrarea datelor, sunt accesibile mai multe posibilități:

Însemnările descriptive

Însemnările descriptive sunt "tablouri" scrise, desenate, fotografiate sau înregistrate (McAfee și Leong, 1994). Uneori, referindu-ne la "însemnările continue", aceste însemnări descriptive sunt detaliate, conținând o înregistrare scrisă continuă a tot ceea ce este spus sau făcut pe parcursul unei ședințe de evaluare. Se înregistrează comportamentul pe măsură ce acesta este observat. Acest tip de înregistrare poate fi folosit pentru a confirma răspunsurile verbale în cadrul interviurilor sau comportamentul și răspunsurile unui copil la activități care sunt provocate. Această metodă de înregistrare a informațiilor necesită mai mult timp și atenție decât orice altă metodă și ar trebui să fie folosită numai când un alt adult este liber să supravegheze ceilalți copii prezenți.

Însemnările anecdotice sau narrative

Însemnările anecdotice sau narrative sunt însemnări detaliate, descrieri asemănătoare povestirii despre ceea ce s-a întâmplat în timpul unei ședințe de observație. Această metodă cere un minimum de echipament. Este foarte bine să se facă înregistrări narrative în perioada în care se strâng informațiile. Trebuie să se manifeste prudență în interpretarea însemnărilor anecdotice, deoarece memoria persoanei care înregistrează poate să nu fie demnă de încredere.

Diagrame, desene și fotografii

Reprezentările vizuale pot păstra detalii importante ale rezultatelor și proceselor care ar necesita altminteri lungi înregistrați în scris. Aceste metode sunt folosite pentru a înregistra informațiile care nu pot fi altfel păstrate, cum ar fi construcția din cuburi.

Înregistrările și benzile video

Înregistrările și benzile video pot capta activități complexe și pot oferi o mărturie autentică a abilităților și talentelor, în mod deosebit a abilităților fizice și a limbii orale. Înregistrările păstrează interpretarea unui rol de către un copil la o prezentare sau într-o piesă dinamică (singur sau împreună cu alți copii), interacțiunile între un copil și un material specific sau alte persoane și comportamentul cadrului didactic sau al

părintelui cu copilul. Este adevărat că deoarece benzile audio și video rețin o cantitate enormă de informații, ele pot consuma un timp foarte îndelungat pentru a fi revăzute. Ele sunt, fără îndoială, înregistrări minunate și mult timp după aceea ele constituie amintiri plăcute.

Listele de activități

Listele de activități înregistrează prezența sau apariția unor comportamente specifice. Ele sunt adesea întocmite de cadre didactice sau realizate de școli speciale pentru înregistrarea detaliată a reacțiilor și comportamentelor așteptate în timpul anului școlar. O listă de activități este un mod practic și flexibil de documentare a multor tipuri de comportament. Listele de activități nu descriu maniera în care copilul își manifestă abilitatea și astfel ele nu prezintă o descriere comprehensivă a potențialului copilului și a cerințelor acestuia. Fără îndoială, listele de activități sunt folosite de cadrele didactice pentru a păstra informațiile și însemnările care pot constitui o bază pentru o viitoare investigație sau testare.

5. Responsabilitățile etice în evaluare

Urmăriți politica școlii și procedurile ei

Rareori școlile includ în scris politica lor despre observarea elevilor, și prin urmare cadrele didactice trebuie să manifeste mult discernământ profesional în activitatea de observare a elevilor și de înregistrare a observațiilor. Dreptul elevilor și al familiei la viața intimă este crucial. Multe școli au într-adevăr politici școlare care să clarifice rolul părinților în toate deciziile legate de școală bazate pe evaluarea copilului lor și școala poate cere cadrelor didactice să comunice rezultatele de evaluare într-o manieră care să asigure familiile de rolul lor central în procesul de evaluare.

Aderarea la procedurile școlare joacă un rol important în procesul de evaluare. Părinții, specialiștii și alți profesioniști vor să fie siguri că școala și cadrele didactice asigură un standard ridicat al vieții intime a elevului.

Rămâneți corecți și imparțiali

Adunați date despre abilitățile și comportările copilului fără să deformați informațiile, permițând sentimentelor și prejudecăților personale să vă influențeze în procesul de observare a unei persoane. Când pregătirea personală, experiențele și sentimentele personale influențează puternic interpretarea comportării unui copil, atunci gradul de obiectivitate este foarte mult minimalizat. Conștientizarea convingerilor personale este primul pas în a rămâne corect și imparțial. Deoarece judecarea greșită a unui copil poate reduce în mod semnificativ capacitatea de a întâmpina nevoile copilului, cadrele didactice, părinții și

specialiștii trebuie să se ajute unii pe alții să rămână corecți și imparțiali.

Motivațiile și intențiile sunt aspecte importante ale abilității unei persoane de a reuși la școală și mai târziu în viață. Prin urmare, când evaluați copiii de vârstă mică pentru a le determina puterile și domeniile în care necesită sprijin, este important să limitați interpretarea motivațiilor, sentimentelor, convingerilor, atitudinilor, dorințelor posibile ale copilului, înregistrați fapte, învățați să distingeți între descrierea comportărilor care se manifestă și interpretarea comportării care s-a produs. Înregistrați descrierile evenimentelor prezente. Luați în considerare timpul și accesul la informațiile suplimentare pe cât posibil din alte surse bine informate.

Descriere: Petru aleargă spre cușca de animale, lovindu-se de o masă, răsturnând un scaun și alte câteva jucării mici.

Interpretare: Din nou, Petru nu a așteptat și nu și-a cerut permisiunea. A alergat înainte pentru a obține ceea ce-și dorea, întotdeauna se repede la câte ceva, producând neplăceri.

Interpretarea rezultatelor evaluării este separată de procesul de colectare a informațiilor. Interpretarea se face după ce au fost adunate toate informațiile, Deoarece copiii de vârstă mică se dezvoltă și se schimbă zilnic, interpretarea rezultatelor evaluării diferă de multe ori și, prin urmare, observarea permanentă trebuie să continue.

Evitați etichetarea

De mulți ani, etichetarea educațională și medicală a fost folosită pentru a descrie deficiența unei persoane. Copiii erau etichetați, ca de exemplu "întârziați mintal", "cu tulburări emoționale" sau "inapti pentru studiu". Aceste denumiri s-au desprins din activitățile educaționale bazate pe tipul medical de evaluare, pe diagnostic și reabilitare.

Cu toate acestea, practica la zi evită folosirea unor denumiri pentru a descrie sau diagnostica un copil de vârstă mică. Schimbarea terminologiei are mai multe motive. Etichetarea nu contribuie decât foarte puțin în sprijinirea familiilor, cadrelor didactice și terapeuților să stabilească scopurile specifice și adaptările care măresc la maximum succesul unui individ, în plus, consecințele negative pot fi asociate într-un mod neadecvat cu o persoană din cauza unui diagnostic specific.

Etichetarea conduce la efecte negative de lungă durată. De asemenea, ea reprezintă într-un mod impropriu probleme de îngrijorare legate de un copil și comunică puțin din

puterile copilului. Astăzi, educatorii copiilor cu deficiențe trec de la etichetarea și tratarea copiilor la categoria la care ei intervin cu promptitudine și în detaliu fără să mai manifeste nici o preocupare pentru etichetare. Se speră că descoperirea și intervenția timpurie va avea ca efect progresul dezvoltării într-o astfel de măsură încât nevoia pentru un suport educațional va fi minimalizată.

Fii receptiv la influența diversității în evaluare

Copiii constituie o parte a unei societăți mai mari și mulți trăiesc în comunități care sunt alcătuite din diverse rase și etnii. O limbă dominantă adesea coexistă cu multe alte limbi. Factori suplimentarii, ca de exemplu condițiile socio-economice, războiul, boala și dezastrele naturale afectează viața și condițiile de viață ale copiilor. Familiile pot locui în zone rurale îndepărtate sau în zone urbane dens populate. Copiii pot locui în cadrul unor familii numeroase sau pot locui cu un singur părinte. Experiențele școlare anterioare și accesul la îngrijirea și tratamentul medical variază în viața copiilor. Fiecare dintre acești factori influențează evaluarea copilului.

Pentru a minimaliza discontinuitățile dintre viața copiilor de acasă și experiențele lor școlare, cadrele didactice trebuie să intensifice cunoașterea efectelor pe care diversitatea o are în procesul de evaluare. Materialele și strategiile sau adaptările lor, ar trebui să fie echilibrate și adecvate din punct de vedere cultural în aceeași perioadă de timp în care se încearcă adaptarea capabilităților senzoriale și de reacție ale copilului (Neisworth, 1993).

6. Folosirea rezultatelor evaluării

Selectați, organizați și prezentați pe scurt materialele evaluării

La sfârșitul procesului de evaluare, directorii ajută cadrele didactice să selecteze, să organizeze și să prezinte succint materialele evaluării pentru un copil.

Toți copiii care sunt evaluați vor avea câteva materiale de bază asemănătoare (documente școlare anterioare, acte de înscriere, interviul luat părinților, însemnări narative referitoare la vizitele de acasă sau din clasă etc.). Din cauza caracteristicilor individuale ale copiilor și a caracteristicilor familiilor lor, va rezulta că unele dintre materialele evaluării sunt diferite pentru fiecare copil. Scopurile familiei sunt de asemenea luate în considerație când materialele evaluării sunt selectate.

De exemplu, pentru Petru, materialele evaluării au inclus:

- documente școlare anterioare;

- acte de înscriere care includ informații despre familia lui Petru și rezultatele unui examen fizic efectuat la zi de un pediatru;
- interviul luat părinților;
- însemnările observării narative sau descriptive a primei vizite a lui Petru la clasă;
- înregistrări pe un eșantion de timp din prima săptămână a lui Petru la școală;
- un calcul de frecvență efectuat în prima săptămână a lui Petru la școală;
- scală de evaluare prin folosirea unor date multiple provenite din surse bine informate din diferite situații.

Pentru Ana, de exemplu, materialele evaluării au cuprins:

- acte de înscriere care includ informații despre familia Anei și rezultatele unui examen fizic efectuat la zi de un pediatru și de alți specialiști de cultură fizică;
- interviul părinților;
- însemnările observării narative sau descriptive despre vizita la Ana acasă;
- însemnările observării narative sau descriptive despre prima vizită a Anei la clasă;
- diagrama construcției din cuburi realizată de Ana cu un copil de vârsta ei;
- fotografiile Anei donate de familia ei;
- rezultatele tabelului de dezvoltare prin folosirea unei multitudini de date din toate sursele de informații.

Învățătoarea Anei, Lena, a adunat informații referitoare la Ana urmărind interacțiunea ei cu familia și anturajul ei. Lena a folosit observarea progresivă, nestructurată și continuă. Ea a adunat informații despre o varietate de sarcini de-a lungul unei perioade prelungite de timp și în diferite situații cu scopul de a lua decizii educaționale despre Ana (McAfee și Leong, 1994). Lena a înregistrat exemple prin care să illustreze dezvoltarea Anei în fiecare din cele patru domenii: dezvoltarea cognitivă, dezvoltarea fizică, dezvoltarea comunicării și dezvoltarea socială și emoțională. De asemenea, a intervievat persoane adulte care o cunoșteau bine pe Ana. Ea a înregistrat observările în formulare pentru a ține însemnările narative.

Lena a descoperit că cele mai mari nevoi educaționale ale Anei existau în două domenii: domeniul comunicării și cel al dezvoltării fizice. Ana chiar a și demonstrat unele acumulări în fiecare domeniu și oarecum ea avea unele abilități adecvate vârstei în domeniul cognitiv, social și emoțional, în mod continuu, Ana a manifestat o motivație puternică pentru a învăța. Era fericită să încerce orice activitate pe care o îndeplinea destul de bine atunci când era cu alți copii. Se simțea în largul ei cu persoanele adulte și folosea abilități adaptate

la situații - gesturi, atenție concentrată și îndemânare fizică - pentru a comunica dorințele și nevoile ei celorlalți. Uneori o trage pe Lena de fustă pentru a-i atrage atenția.

Lena a început să înțeleagă că evaluarea este o parte a unui proces de intervenție și nu numai un mijloc de măsurare. Deoarece observările realizate de Lena erau bazate pe vizita ei acasă și vizita familiei la clasă și la terenul de joc, ele au fost utile în redactarea scopurilor și obiectivelor specifice pentru Ana.

Din moment ce toate materialele evaluării sunt pregătite, se planifică o ședință cu scopul de a comunica informațiile și a discuta interpretările. Cadrul didactic programează ședința la ora și în locul convenabil părinților copiilor. Părinții sunt încurajați să invite orice surse bine informate, ca de exemplu pediatrul sau specialiștii copilului, care în mod relevant pot participa și își pot aduce contribuția. Cu scopul de a facilita procesul de desfășurare a ședinței, materialele și rezultatele evaluării sunt distribuite participanților înainte de ședință.

Faceți recomandări pentru planificarea educațională

După discutarea rezultatelor evaluării, participanții la ședință fac recomandări specifice pentru copil. Ei desemnează persoanele care vor ajuta copilul în mod activ. Aceste persoane vor programa altă ședință pentru a promova în scris scopurile și obiectivele pentru copil și familie. Ședința de planificare educațională individualizată va fi programată cât mai repede posibil. Între timp, copilul este inclus în programul școlar și, prin urmare, procesul de evaluare și planificare nu împiedică cursul normal al vieții copilului.

Recomandări pentru Petru

Elaborați un plan individualizat pentru Petru, care să includă:

Scopurile și obiectivele individuale

Domeniul social și emoțional

Domeniul de comunicare

Strategii pentru controlul comportamental de acasă:

Ajutor pentru tatăl lui Petru în vederea elaborării unor tehnici adecvate pentru a-l educa pe Petru acasă

Membrii echipei alcătuite pentru Petru sunt:

Tatăl lui Petru

Directorul școlii

Cadrul didactic

Recomandări pentru Ana

Elaborați un plan individualizat pentru Ana, care să includă: Scopurile și obiectivele individuale

Domeniul fizic

Domeniul comunicării

Domeniul social și emoțional

Specialiștii care o vor ajuta pe Ana la școală: Specialist de cultură fizică

Terapeut

logoped

Membrii echipei alcătuite pentru Ana sunt:

Părinții Anei

Directorul școlii

Cadrul didactic

Terapeutul ei de cultură fizică

Un terapeut logoped

Este important să amintim că în fiecare clasă există o mare varietate a diferențelor de dezvoltare. Copiii sunt unici în ritmul în care parcurg nivelele de dezvoltare, cu toate că toți se încadrează într-o gamă largă de modele de dezvoltare. Se cunosc modele de maturizare fizică, de dobândire a limbii, model de comportare socială și de cunoaștere și gândire (Wood, 1997). Copiii cu deficiențe au caracteristici și nevoi similare cu acelea ale copiilor cu dezvoltarea tipică, întâmpinarea nevoilor individuale ale tuturor copiilor dintr-o clasă cere din partea cadrului didactic să înțeleagă dezvoltarea unui copil cu dezvoltare adecvată și să recunoască ce poate să facă deja un copil și de ce are nevoie copilul pentru a-1 ajuta să facă acel lucru (Bailey, Cryer, Harms, Osborne, Kniest, 1996).

Întrebări și însărcinări

1. Ce importanță are procesul de diagnostic și evaluare în condițiile educației integrate?
2. Analizați hexagonul situației pedagogice d.p.d.v. al evaluării.
3. Argumentați de ce observarea este fundamentul evaluării.
4. Dezvăluți strategii și tehnici de colectare a informației în evaluare.
5. Argumentați necesitatea responsabilităților etice în evaluare.

CAPITOLUL IX. Rolul factorilor non-cognitivi în eficiența învățării

Scopul

- favorizarea unei imagini globale și relevante asupra problematicii educației speciale;
- prezentarea dinamicilor socio-cognitive ce marchează comportamentul elevilor și al profesorilor în mediul școlar: reprezentări, atribuiri, aspirații;
- ameliorarea stilului educațional al profesorilor prin întemeierea cu argumente psihologice și pedagogice a conduitelor necesare pentru obținerea performanțelor învățării.

Obiective operaționale:

După ce vor studia acest capitol, studenții vor putea să:

- explice relația de cauzalitate între eșec/succes și atitudinea față de învățare a copiilor cu CES (cerințe educative speciale);
- aplice procedee adecvate de activizare/motivare a elevilor la lecție ;
- promoveze atitudini mai puțin restrictive față de elevii cu CES ;
- evite greșelile tipice ale profesorilor în activitatea didactică cu copiii cu CES ;
- lucreze și să învețe de la alți specialiști: logopezi, fizioterapeuți, psihoterapeuți etc.
- compare avantajele/dezavantajele perspectivei individuale și ale perspectivei curriculare asupra dificultăților școlare.

Structura capitolului

1. Atitudinea față de învățare a elevilor cu CES
2. Importanța atitudinilor profesorului în activitatea instructiv-educativă cu copiii cu CES
3. Tipuri de abordări asupra dificultăților școlare și implicațiile lor
 - 3.1. Perspectiva individuală
 - 3.2. Perspectiva curriculară

1. Atitudinea față de învățare a elevilor cu cerințe educative speciale (deficienți mintal)

Un stil educațional eficient pornește întotdeauna de la cunoașterea atitudinii față de învățare a elevilor. Oricine a lucrat cu copiii deficienți mintal știe că aspectul cel mai dificil în activitatea educativă este să-i determini să vrea să învețe și să-i faci să persiste în efortul lor atunci când se confruntă cu dificultățile. Atitudinea deficienților mintal față de învățare este una constant negativă, mai mult sau mai puțin selectivă față de o anumită activitate, manifestată în:

- pasivitate;
- non-implicare/evitare;
- opozabilitate-negativism.

Cine i-a observat pe copiii cu performanțe scăzute la învățare e impresionat de pasivitatea cu care ei răspund și interacționează cu mediul. Întreaga lor orientare se face către simpla înregistrare și evocarea pasivă a ceea ce a fost învățat și experimentat. Răspunsul „nu-mi amintesc” dat atunci când copilul se confruntă cu o sarcină în rezolvarea căreia memoria joacă un rol minor, esențiale fiind procesele intelectuale constructive, este definitiv pentru asemenea atitudine.

În literatura de specialitate, această atitudine față de învățare este explicată ca fiind efectul dificultăților în procesul învățării, determinate de specificul funcționării lor psihice, și care conduc la un lung șir de eșecuri.

Principalele dificultăți în procesul de învățare, generatoare de eșec, sunt:

- percepția vagă, care determină scăderi în executarea operațiilor logice ;
- incapacitatea de a disocia informația relevantă de cea irelevantă în cazul unele situații-problemă;
- incapacitatea de a înțelege ceea ce li se cere;
- folosirea la întâmplare a încercării și erorii și tendința de a trece la actul instantaneu, care evită gândirea;
- oboseala, atunci când se cere efort prelungit, și conduitele de demisie; dificultăți în reținerea informațiilor;
- pragul scăzut al frustrării, ce determină fenomene de perseverare și folosirea inefficientă a strategiilor;
- rigiditatea gândirii;
- incapacitatea de a depăși concretul nemijlocit;
- perturbări ale funcției semiotice.

Indiferent de cauza și formele inactivismului la copiii deficienți mintal, consecința este întotdeauna aceeași: limitarea achizițiilor operaționale, ceea ce afectează dezvoltarea capacităților intelectuale și eficiența activităților cognitive (Verza, 1997).

Relația între succes/eșec și atitudinea față de învățare

Deși datorită acestor cauze deficienții de intelect se confruntă mai mult cu eșecul în procesul învățării, relația între eșec și atitudinea lor față de învățare trebuie interpretată nuanțat, deoarece:

- a) în literatura de specialitate se consemnează opinii divergente cu privire la capacitatea deficienților de intelect de a fi afectați de eșec. Astfel, în 1927, K. de Greef a constatat (Zazzo, 1979) că deficienții mintal prezintă tendința de a se considera superiori tuturor celor ce-i înconjoară, fenomen explicat de el prin aceea că insuficiența lor îi face incapabili de a se

compara cu alții și de a realiza propria inferioritate. Această tendință, demonstrată experimental de K. de Greef la debilii mintal, a fost confirmată ulterior de mulți clinicieni și pedagogi, care au observat în activitatea lor la acești subiecți încredere de sine, automulțumire exagerată și irealistă. Existența acestei tendințe a fost însă reconsiderată de cercetări mai recente (Perron, în: Zazzo, 1979), care au demonstrat că ea e mai slabă decât la copiii normali și că factorul comun în caracterizarea deficiențelor mintal este „situația de inferioritate” ; deficienții mintal suferă mai multe eșecuri, se așteaptă mai mult la eșec și își însușesc o imagine de sine defavorabilă, de unde și atitudinea specifică față de învățare.

b) între situația particulară de eșec și efectele sale asupra atitudinii față de învățare la un anumit subiect se regăsesc cel puțin 3 variabile - motivația, imaginea de sine și nivelul de aspirație - care mediază relația cauzală.

Variabile de personalitate care mediază relația succes/eșec -atitudine față de învățare

Motivația desemnează un ansamblu de factori dinamici (fiziologici, intelectuali, afectivi, sociali, economici etc.) care determină conduita unui individ. Ea este componenta implicată în organizarea și activitatea tuturor funcțiilor psihice : percepție, reprezentare, gândire, atenție, memorie, afectivitate, voință etc, asigurând stimularea și susținerea energetică în vederea atingerii scopului. Prin funcțiile ei:

- de activare internă difuză și de semnalizare a unui dezechilibru;
- de mobil sau factor declanșator al acțiunilor efective.
- de autoreglare a conduitei (care imprimă conduitei un caracter selectiv și activ), motivația este considerată, după aptitudini, al doilea factor de bază al succesului școlar.
Alături de afectivitate și voință, ea reprezintă principala resursă de menținere în activitate.

La deficientul mintal, motivația activității intelectuale este slabă, volumul intereselor intelectuale este mic, ceea ce determină o persistență pe sarcină redusă, intermitentă; interesele intelectuale sunt puțin diversificate și prezintă o mare instabilitate (Sima, 1998). De asemenea, deficienții mintal au dificultăți în reprezentarea scopului acțiunii, motiv pentru care execută sarcina dezordonat. De aceea, pentru cadrul didactic, cea mai dificilă manevră educațională este crearea sau consolidarea unei motivații pentru sarcină.

Modalități de creare a motivației învățării la deficienții mintal.

La această categorie de elevi, factorul emoțional devine condiția esențială pentru asigurarea reușitei oricărei forme de învățare și punerea bazelor recuperatorii. Dacă la deficienții de limbaj și de vedere recuperarea se poate efectua printr-o învățare predominant

intelectuală, la deficienții de intelect învățarea va fi predominant afectivă și motivațională (Verza, 1987). Indiferent de scopul urmărit, învățarea nu se reduce la acumularea de cunoștințe, căci formarea motivației pentru studiu nu se poate realiza fără stimularea condițiilor afective ale subiectului. În determinarea unor strategii de creare a situațiilor motivante în învățare trebuie pornit de la relația osmotică (de interpătrundere) afectivitate-intelect. Astfel, orice stimulare a creierului care tinde să producă o modificare la nivel de cunoaștere intelectuală produce simultan și o reacție emoțională de diferite intensități. Acest mecanism se bazează pe faptul că primele integrări senzoriale se produc la nivelul hipotalamusului și formației reticulate, care sunt și zonele de producere a emoției. Activizarea scoarței cerebrale este o consecință a valorii emoționale a informației; astfel, o informație cu valoare emoțională pozitivă produce o activizare foarte intensă, ceea ce mărește capacitatea de recepție și prelucrare a informației. Și invers: o informație cu valoare emoțională negativă produce o inhibare a sistemului activator și o diminuare a capacității de recepție și prelucrare. De aici rezultă că activitatea intelectului este în mare măsură condiționată de stările emoționale; emoțiile se intelectualizează, se somatizează și se transformă în motivație pentru învățare (Păunescu, 1976).

O activitate de învățare va fi eficientă dacă profesorul va determina o motivație optimă, adică acea intensitate a mobilizării energetice a elevului adecvată sarcinii date. Optimum motivațional diferă de la un elev la altul, în funcție de aptitudini, de dificultăți sarcinii, de emotivitate, temperament etc. Problema optimumului motivațional apare cu referire la tipul motivației extrinseci și rezolvarea ei presupune o bună cunoaștere a caracteristicilor de personalitate ale elevilor de către profesor; astfel, o recompensă inconsistentă nu mobilizează suficient energia psihică a elevului, în timp ce una ce depășește anumite limite va avea un efect perturbator asupra activității intelectuale.

Factorii care influențează motivația : Factori ecologici:

1. **Climatul fizic.** Aspectele fizice ale mediului învățării (zgomot, temperatură, lumină, culoare, miros etc.) pot avea o influență importantă asupra motivației imediate a unei persoane. Influența poate fi directă (creând, de exemplu, o dorință puternică de a scăpa de situația neplăcută) sau indirectă (prin creșterea nivelului general de tensiune sau anxietate).
2. **Climatul social.** Aici se include calitatea și stilul interacțiunilor și relațiilor din mediul în care persoana trăiește sau își petrece timpul. Aceste variabile au influențe importante asupra trebuințelor și motivațiilor individului. Un mediu ostil, autoritar, care controlează interacțiunile, poate determina creșterea anxietății, furiei și nevoii de opozabilitate. Dimpotrivă, interacțiunile armonioase, prietenoase, bazate pe egalitate și respect vor întări

motivația pentru cooperare și stima de sine.

3. **Climatul ocupațional.** Calitatea, structura și adecvarea activităților în care e angajat subiectul reprezintă o altă sursă importantă de influențare a motivației. Astfel, o ocupație adecvată, care prilejuiește realizarea unor produse de calitate, va întări motivația și stima de sine; ocupațiile inadecvate vor întări motivațiile conduitelor evazioniste și vor afecta imaginea de sine în sens negativ.

B. Factori subiectivi:

1. **Starea fizică.** Confortul fizic al unei persoane va determina un comportament orientat spre realizare/achiziție și va influența nivelul de presiune pe care e pregătită s-o tolereze, cât și tipul de activitate în care se simte capabilă să se angajeze.
2. **Starea emoțională.** Dispoziții cum ar fi: anxietate, tristețe, teamă vor influența motivația unei persoane într-un mod cu totul diferit de influențele determinate de dispoziții precum: fericire, bucurie, entuziasm. Dispozițiile pot fi influențate de evenimente de viață recente sau de traumele personale din prima copilărie și care n-au fost rezolvate, dar pot fi influențate și de factori biologici.
3. **Starea cognitivă.** Obiectul cunoașterii și modul cum îl interpretează persoana va interacționa inevitabil cu dispoziția sa, pe care o va influența. Interpretările negative sunt mai favorabile alterării dispoziției unei persoane, în timp ce interpretările pozitive vor amplifica dispoziția ca gust pentru activitate și vor accentua sentimentul de bunăstare.

Analiza factorilor motivației sugerează câteva modalități de creare a motivației învățării la deficienții mintal:

1. **Terapia veseliei** (Păunescu, 1976). Prin crearea unui climat afectiv pozitiv al activității se mărește consistența stării de veghe și de învățare. Buna dispoziție, veselia, climatul destins și relațiile prietenești reprezintă un element de supradimensionare a motivației de fond. Orice acțiune educativă trebuie să anticipeze satisfacția, întărirea pozitivă.

Cercetările realizate au determinat că o cauză importantă a deficienței mintale este puternica inhibiție corticală. Reglarea proceselor de inhibiție și excitație corticală reprezintă o condiție a stării de învățare. Rezultă de aici că orice acțiune cu copiii cu cerințe educative speciale trebuie proiectată astfel încât să se obțină o stare de relaxare și o înviorare afectivă (Sima, 1998).

2. **Utilizarea unor forme de competiție.** În general, în activitatea educativă se folosesc 3 tipuri de competiție:

- competiția cu tine însuși;
- competiția cu un alt elev;
- competiția între grupuri de elevi.

Cu referire la elevii deficienți mintal, experiențele au demonstrat (Zazzo, 1979; Sima, 1998) că valoarea motivațională a competiției este mai mică decât utilizarea recompensei iar pe de altă parte, cea mai eficientă formă este competiția cu tine însuși, deci motivația autodepășirii performanței. Mai mult decât în cazul elevilor obișnuți, utilizarea competiției la elevii cu dezabilități duce la amplificarea anxietății și la intensificarea fricii de eșec.

3. Acordarea recompenselor/sanctiunilor. Ca tipuri de recompense (întărire pozitivă) se pot folosi: lauda, recompensa materială, recompensa exprimată în timp liber, recompensa exprimată în termeni sociali (conferirea unor responsabilități ca formă de apreciere), nota.

Recompensa trebuie să fie adecvată, în sensul că trebuie să ofere copilului plăcere și trebuie acordată imediat după realizarea sarcinii.

Ca tipuri de sancțiuni (întărire negativă), în literatura de specialitate se propun mai frecvent: dojana, ignorarea, controlul fără calificativ. Într-un experiment efectuat de E. Harlock s-au folosit controlul (neurmat de *feedback*), lauda, dojana, ignorarea. În urma analizei rezultatelor, a reieșit că cel mai stimulativ efect l-au avut, în ordine descrescătoare: lauda, dojana, ignorarea și, pe ultimul loc, controlul fără exprimarea unei aprecieri. Rezultă de aici că sancționarea negativă are efecte sensibilizatoare mai mari pentru învățare decât o formă neutră de întărire.

4. Terapia succesului. Constă în organizarea activității educative astfel încât elevii deficienți mintal să fie puși în situația de a obține succesul, care le satisface trebuința de a fi apreciați. O serie de cercetări realizate la mijlocul anilor '80 (Debray, 1982) a relevat concluzia surprinzătoare că gustul pentru învățare și plăcerea de a se arăta competent subzistă la oameni în ciuda trecutului de eșecuri repetate. În aceste condiții, a putea să trăiești ca un om competent sau, pentru unii, ca un om mai puțin iremediabil incompetent și deprivat modifică total percepția lumii și imaginea de sine a persoanei.

Imaginea de sine, adică reflectarea conștiinței de sine în planul gândirii împreună cu extinderea eului, este la deficienții mintal hipotrofiată (Mușu și Păunescu, 1990). O serie de cercetări au urmărit efectele statutului școlar asupra reprezentării de sine și a competenței sociale a deficienților mintal. Aplicând „Indicele Illinois de autodeprecieri”, a rezultat că identificările negative și deci nota de autodeprecieri e semnificativ mai mare la deficienții mintal decât la copiii normali de aceeași vârstă.

Pentru ca într-adevăr un copil deficient mintal să-și poată forma o imagine de sine adecvată, trebuie să i se ofere oportunități pentru a-și cunoaște posibilitățile și limitele ; deci

trebuie să aibă ocazia să încerce să realizeze lucruri diferite. Copiii ținuți din scurt, tutelați sau hiperprotejați, vor avea puține cunoștințe despre ei înșiși. Însă imaginea de sine rezultă și din opiniile celorlalți despre sine. Dacă alți oameni îl plac și îl apreciază, există premisele pentru a se place el însuși și pentru a dobândi respectul pentru propria persoană. Dacă cei din jur sunt critici și negativi, va fi ușor ca elevul să-și interiorizeze această imagine și să ajungă să se disprețuiască. În special părerile celor apropiați: părinți, prieteni, frați, profesori, colegi sunt relevante în formarea imaginii de sine. Ea rezultă și din compararea cu ceilalți. De aceea, o imagine pozitivă despre sine este una dintre principalele chei ale reușitei.

A ajuta un elev să-și modifice imaginea de sine defavorabilă constă, în esență, în a-l face să reușească puțin câte puțin, nu într-o manieră artificială, ci pornind de la potențialul său real. Esențial este să aducem elevul în situația de a se privi, de a vorbi despre el într-o altă manieră, de a-l face să identifice ce are pozitiv și de a încita anturajul să-l încurajeze (De Landsheere, 1992).

În cadrul imaginii de sine, componenta autoeficienței are ponderea cea mai semnificativă cu privire la relația eșec - imagine de sine - atitudine față de activitate. Autoeficiența se referă la „credința cuiva de a putea îndeplini o sarcină specifică” (*Psihopedagogie*, 1998, p. 92), deci estimează nivelul de reușită al unei acțiuni. Autoeficiența influențează comportamentul direct, prin procesul motivațional, afectiv și cognitiv, cât și indirect, prin efectul acestora asupra nivelului de aspirație. Astfel, o autoeficiență crescută determină expectația succesului, care va genera perseverență în fața dificultăților și frustrărilor; perseverența poate duce la succes, susținând astfel convingerea autoeficienței în situații asemănătoare. O autoeficiență scăzută va determina o mobilizare insuficientă a resurselor, mărinđ probabilitatea eșecului și fixând sentimentul ineficienței. **Nivelul de aspirație** e determinat în mare măsură de imaginea de sine, mai precis de convingerea autoeficienței. Nivelul de aspirație exprimă nevoia de autorealizare a subiectului, în general fiind legat de fixarea unui anumit scop pe care subiectul vrea să-l atingă, în comparație cu ceea ce a realizat până atunci.

Nivelul de aspirație implică reprezentarea scopului, nivelului și posibilităților de realizare. Atât copiii obișnuiți cât și cei deficienți mintal, după o suită de eșecuri, își pot pierde încrederea în reușită și se vor apăra contra noilor decepții prin reducerea nivelului de aspirație. În cazul deficienților mintal, acest mecanism își însușește câteva particularități, și anume:

1. Se finalizează în „strategia incompetenței” - în cazul copiilor obișnuiți, când se ajunge la eșecuri, reacția este:

- fie nivelul de aspirație scade, dar subiectul compensează prin performanță în altă

activitate;

- fie adoptă o altă variantă de comportament, mai performantă. Persoana normală dispune de „n” programe de comportament, de diverse grade de complexitate și eficiență pe care le utilizează în funcție de scopul propus. Întotdeauna, în cazul conduitei copilului obișnuit, utilizarea unei alte variante comportamentale este consecința unei anumite exigențe competiționale, urmărindu-se eficiența, perfecționarea.

La deficientul mintal, anularea unui comportament și alegerea unei alte variante presupune aproape întotdeauna o acțiune de degradare și nu de perfecționare (Păunescu și Mușu, 1990). În final, nivelul de aspirație se reduce drastic, adoptându-se „strategia incompetenței” : „dacă profesorii știu că nu poți face nimic, nu-ți vor cere să faci nimic și nu te vor învinovăți sau pedepsi pentru că nu ești capabil să faci ce ți s-a spus” (Vulliamy și Webb, 1992, p. 130). Incompetența are și un alt avantaj: nu numai că reduce ceea ce alții așteaptă de la tine, dar reduce și ceea ce aștepți sau speri tu însuși de la tine. Și atunci când eșuezi, un lucru e sigur : nu poți fi decepționat.

2. Absența raționalizărilor - scăderea nivelului de aspirație ca urmare a eșecurilor e intermediată, la elevii obișnuiți, de o serie de raționalizări care vizează atribuirea cauzelor eșecului (de exemplu: dificultatea sarcinii, dispoziția de moment, capacitatea sau șansa). Performanțele viitoare, nivelul de aspirație și confortul psihic depind de tipul de atribuire realizat (Cosmovici și Iacob, 1997).

Deficienții mintal nu fac astfel de raționalizări, astfel încât dezvoltă sentimente mult mai puternice de frică de eșec. Astfel, cei cu o experiență a insuccesului, plasați din nou într-o situație asemănătoare, reacționează prin anxietate, ceea ce indică faptul că atitudinea față de sarcină este atât rezultatul fricii de eșec, cât și al nivelului de aspirație redus.

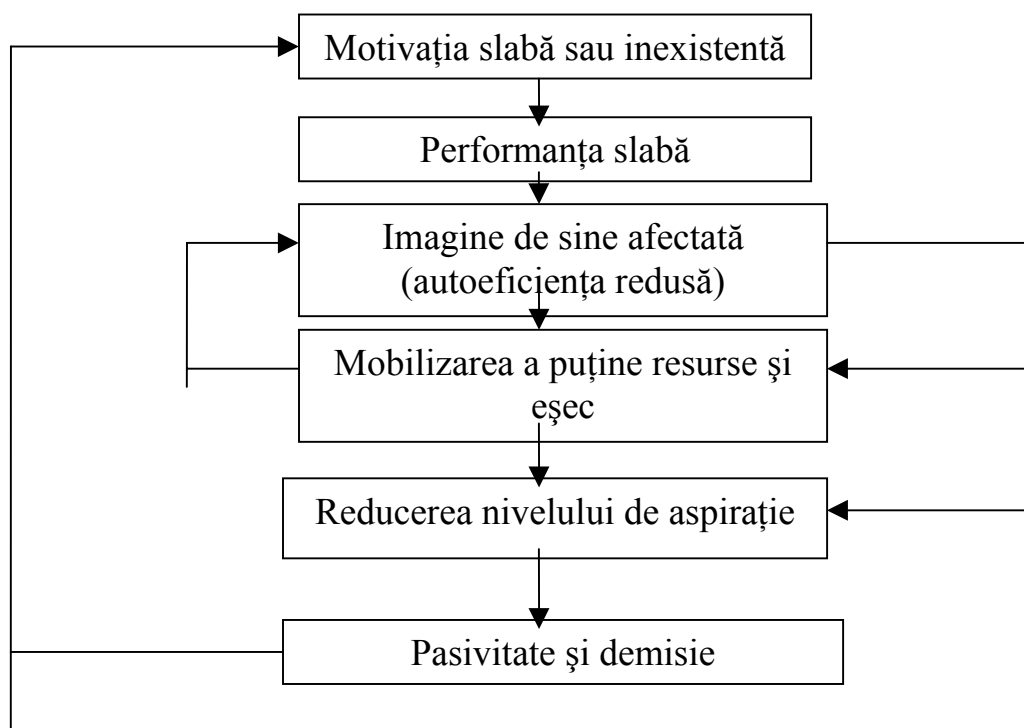
Mecanisme de apărare. Sistemul de autoapărare include diferite feluri de rezolvări aparente ale problemelor ce au determinat tensiuni emoționale și care pot conduce la o diminuare a suferinței psihice :

- respingerea, în care problema se uită, devine inconștientă, dar poate influența în continuare viața persoanei;
- reveria sau visarea cu ochii deschiși. Toate nevoile și aspirațiile pot fi satisfăcute în imaginație : poți fi frumos, deștept, curajos, puternic, îndemânic ;
- regresia sau a fi din nou copil; se caută iubirea necondiționată și toleranța acordate copiilor mici;
- proiectarea sau atribuirea unei alte persoane a ceea ce subiectul nu suportă la el însuși.

3. Durata procesului. În timp ce la copilul obișnuit reducerea nivelului de aspirație în urma eșecului se realizează mai rapid, fiind o evoluție vizibilă pe durate relativ scurte, la deficienții mintal, ca urmare a faptului că nu raționalizează eșecul ci îl trăiesc mai mult pe plan afectiv, mai vizibile pe moment sunt comportamentele perturbate ca reacție la eșec. Într-o situație de insucces, deficienții mintal, mai ales cei cu un nivel de aspirație înalt, pot reacționa prin crize de plâns, râs nemotivat, grimase, negativism, tendințe agresive, perseverări. Deci reacția se produce la nivel afectiv-comportamental, și mai puțin la nivelul elaborărilor mintale ce duc la scăderea nivelului de aspirație. Din această cauză, reducerea nivelului de aspirație se produce mai lent, fapt ce s-a constatat și experimental (Sima, 1998): insuccesele anterioare par să afecteze doar în mică măsură performanțele prezente ale deficienților.

Deci mecanismul general al relației cauzale poate fi rezumat astfel: motivația slabă sau inexistentă determină performanțe slabe ; acestea afectează imaginea de sine și mai ales convingerea autoeficienței, ceea ce va conduce la mobilizarea a puține resurse și la eșec; eșecul determină întărirea convingerii autoeficienței slabe și reducerea nivelului de aspirație, ceea ce generează atitudinea de pasivitate și demisie în fața tuturor situațiilor care vor fi percepute ca fiind prea dificile.

Fig. 1. *Diagrama relațiilor între eșec și atitudinea față de învățare la copiii cu cerințe educative speciale*



De reținut că înlănțuirea cauzală expusă nu se dezvoltă doar ca reacții ale subiectului

la rezultatele activității sale; această cauzalitate circulară vicioasă afectează și adultul (specialistul, profesorul, părintele). Dacă rezultatele de moment determină lipsa de așteptare la reușită din partea anturajului, atunci progresul copilului devine foarte greu de obținut, dacă nu chiar imposibil.

Sugestii vizând integrarea în clasa obișnuită a copiilor cu dezabilități intelectuale

Copiii cu dezabilități intelectuale au în mod special dificultăți în menținerea atenției în clasă, unde acționează mulți factori de distragere a atenției. Ei se pot concentra mai bine în situații unu-la-unu (profesor-copil). De obicei, copiii cu deficiențe mintale au mai multe dificultăți în concentrarea atenției asupra a ceea ce ascultă, decât în cazul în care privesc. Rezultă de aici necesitatea pentru profesor de a pregăti în prealabil fișe de lucru individuale, adaptate posibilităților acestor copii.

În cazurile de deficiență moderată, copiii își pot menține atenția dacă sunt puternic motivați și dacă sunt implicați în activități interactive. Caracteristica esențială a activității lor școlare constă în faptul că încep bine sarcina, dar nu finalizează, datorită oboselii. În general, ei sunt capabili să se descurce relativ bine în prima parte a zilei de școală, dar performanțele lor scad vizibil în a doua parte, ceea ce implică necesitatea pentru profesor de a-și planifica activitățile mai dificile în intervalul în care acești copii pot obține rezultate mai bune.

Prima condiție a acomodării lor în clasa obișnuită este ca profesorul să creeze un mediu de învățare adecvat: copiii cu cerințe educative speciale (CES) trebuie așezați în fața clasei, în apropierea catedrei (copilul nu trebuie plasat în apropierea ferestrei, de exemplu). Profesorul trebuie să se asigure că locul/poziția copilului în clasă determină integrarea sa în activitatea clasei și nu izolarea sa de ceilalți elevi. Plasându-l în față, profesorul se asigură că-i poate capta atenția mai ușor. De asemenea, această poziție mai are avantajul că elevul are în spatele său restul clasei, astfel încât ceilalți elevi vor putea să-l distragă mai puțin.

Experiența a demonstrat că este eficient dacă profesorul plasează elevi ce pot da exemplul unui bun rol/model de o parte și de alta a copilului cu dezabilități. Șansele ca el să copieze comportamentul acestor elevi sunt mai mari dacă acești vecini se comportă bine și au deprinderi de muncă intelectuală bine dezvoltate. Pentru a obține maximum de profit din această poziționare, profesorul poate încuraja instruirea în cuplu și învățarea cooperativă.

Copiii cu dezabilități au abilități de ascultare sărace și deci e important ca profesorul să înțeleagă cum să dea instrucțiunile acestor copii. Mai întâi, trebuie captată atenția copilului. Pentru aceasta, profesorul trebuie să stea în fața copilului și chiar să-l atingă, pentru a se asigura că acesta este capabil să-l asculte. Nu trebuie insistat ca elevul să privească profesorul; în general, copiii cu dezabilități intelectuale au o stimă de sine ută și pentru ei e dificil să mențină contactul vizual cu profesorul. De aceea, a forța copilul să-l privească poate

avea ca efect doar să-l facă să se simtă inconfortabil, astfel : va fi incapabil să se concentreze asupra a ceea ce spune. Profesorii nu trebuie să aleagă această slăbiciune ca pe o lipsă de politețe și să-i pedepsească.

Instrucțiunile trebuie să fie simple și scurte, evitându-se cele ce includ mai multe părți diferite, ca de exemplu: „du-te în spatele clasei, caută-ți haina și ia-ți batista”, Profesorul trebuie să se asigure că elevul a înțeles sarcina înainte de a începe activitatea. Profesorul poate avea un rol important și în supravegherea efectelor medicației copilului cu dezabilități. Dacă copiii vin cu medicamente la școală, profesorii trebuie să se asigure că le iau la momentul potrivit. Dacă copiii urmează un tratament ambulatoriu, profesorul poate folosi liste de control pentru a urmări/înregistra efectele medicației asupra stării generale și asupra învățării. Împreună cu părinții și medicul pediatru, profesorul poate discuta, în funcție de cele observate, efectele medicației, astfel încât dozele să fie ajustate. În unele cazuri, în urma medicației, comportamentul și rezultatele școlare ale copilului se pot ameliora. Redăm mai jos un exemplu de listă de control ce poate fi folosită de profesor:

Tabelul 1 Listă de control cu efectele medicației asupra conduitei și randamentului școlar

Comportament	Niciodată	Ocazional	Potrivit vârstei
Atent la profesor			
Persistent în muncă			
Lucru în salturi			
Turbulent în clasă			
Acceptat de colegi			
Îndeplinește instrucțiunile			
Urmează rutina obișnuită			
E rezervat, nu se implică			
Nepoliticos cu profesorii			
Reține ceea ce a lucrat/învățat			
Se străduiește mult			
Face comentarii despre sine			

<i>Efecte secundare</i>	<i>Niciodată</i>	<i>Moderate</i>	<i>Severe</i>
Trist			
Anxios			
Migrene			
Dureri abdominale			
Ticuri			
Refuz/negativism			

Încurajați comportamentul bun al copilului, eventual recompensați-l. O cale eficientă ar fi ca profesorul să demonstreze personal un comportament exemplar și să încurajeze copilul să-l imite. Copiii au tendința să imite comportamente mai mult decât la alte vârste. De exemplu, dacă copilul se identifică afectiv cu tatăl, și vreți ca el să stea la masă și să-și facă temele, cel mai eficient este să rugați tatăl să se așeze și să-și facă treaba, invitând copilul să se alăture la aceeași masă. Copiii tind să imite și alți copii; de aceea, încurajați copilul cu CES să vină în contact cu copii ce pot oferi exemple de comportamente bune.

2. Importanța atitudinilor profesorului în activitatea instructiv-educativă cu copiii cu CES

Atitudinea profesorului. Din punct de vedere istoric, se poate vorbi de faptul că a existat (și mai există uneori încă) tendința de a folosi modele simple, clișee pentru a înțelege persoanele cu dificultăți moderate și severe în învățare. Aceste persoane au fost percepute fie ca „bolnavi” (pasivi, ignoranți, având nevoie de îngrijire expertă), fie ca „periculoși” (iraționali, violenți, în care nu poți avea încredere și care au nevoie în permanență de control și supraveghere), fie ca „eterni copii” (nedezvoltați, cu care trebuie să fii indulgent în general, dar ferm în anumite aspecte). Comportamentul lor inadecvat a fost adesea interpretat ca o simplă căutare a atenției celor din jur, comportament apreciat a fi fost învățat și care trebuie stopat. Astfel de modele simple de interpretare reflectă lipsa de înțelegere din partea publicului larg a nevoilor și problemelor specifice acestui segment de populație (Zarkowska și Clements, 1996).

Cercetările au studiat atitudinile profesorilor, din instituțiile de educație specială (sau care lucrează cu copii cu CES în clase obișnuite) și au ajuns la concluzia că și profesorii pot dezvolta atitudini restrictive față de acești elevi (în special profesorii debutanți), atitudini

care pot afecta negativ dezvoltarea personalității și achizițiile lor școlare. Profesorii sunt membri ai comunității și pot aduce cu ei în școală anumite reflexe sau reminiscențe ale stereotipurilor colective de percepere a persoanelor cu nevoi speciale, cu atât mai mult cu cât atitudinile pozitive nu pot fi impuse prin lege. De aceea, conștientizarea și apoi abandonarea acestor atitudini restrictive poate duce la ameliorarea relației pedagogice, oferind perspective mai largi pentru un progres vizibil în învățare.

Tipuri de atitudini restrictive față de copiii cu CES mai frecvente la profesorii din clase/școli de masă:

- atitudinea de apatie, care se exprimă în neglijarea acestor copii și în lipsa de preocupare/implicare în obținerea unor rezultate posibile ;
- atitudinea de vină este o atitudine restrictivă, deoarece conduce la mecanisme de apărare cum ar fi: negarea, reprimarea sau atribuirea responsabilității persoanelor care determină acest sentiment;
- mila sau compasiunea sunt restrictive, deoarece persoana care determină aceste sentimente nu e tratată și respectată ca o persoană competentă;
- frica este o altă atitudine restrictivă, deoarece determină reacții de evitare sau de atac.

Tipuri de atitudini restrictive față de copiii cu CES frecvente la profesorii din școli speciale:

- atitudinea hiperprotectoare, care satisface mai mult trebuința de confort psihic a adultului decât nevoile reale ale copilului;
- atitudinea de expectanță negativă. Introdusă în literatura științelor sociale de Robert Merton, „profeția care se autoîmplinește” (*self-fulfilling prophecy*) se referă la tendința oamenilor de a se comporta conform expectanțelor celorlalți, ceea ce a permis studierea fenomenului expectanței; expectanța la eșec a profesorilor conduce pe elevi la eșec ; expectanța la performanțe foarte reduse determină, direct sau indirect, atitudine hiperprotectoare, care întărește la elevii cu CES comportamentul de handicap;
- lipsa încrederii în posibilitățile copiilor cu CES de a progresa ;
- preocuparea accentuată pentru control și supraveghere reprezintă o variantă a atitudinii hiperprotectoare;
- condamnarea victimei, care în cazul copiilor cu CES antrenează limitarea drastică a programului de activități, deoarece „vina” de a nu putea realiza obiectivele le aparține acestora;
- gândirea categorică și orientarea spre diferențe. Deși categorizarea este necesară și

funcțională în cele mai multe sfere ale experienței umane, în domeniul educației copiilor cu dizabilități ea reprezintă o atitudine eronată. Rezultatul direct al gândirii categorice este orientarea spre diferențe, care constă în accentuarea și concentrarea activității profesorilor pe diferențele dintre copiii normali și cei cu nevoi speciale, astfel încât caracteristicile comune sunt neglijate ;

- soluțiile dihotomice la problemele complexe reprezintă un alt efect al gândirii categorice. Este o tendință inadecvată, deoarece în practica educativă soluțiile nu pot fi de tipul „totul sau nimic”, un model al soluțiilor/serviciilor în cascadă fiind mai adecvat diferențelor interindividuale ale stilurilor de învățare, nevoilor și caracteristicilor copiilor deficienți;
- mitul educației speciale, creat și întreținut de unii profesori ce lucrează în acest domeniu și care contribuie la neîncrederea celorlalți profesori din școlile obișnuite în posibilitățile lor de a putea lucra cu copiii cu CES.

Cum pot profesorii să-și dezvolte atitudini pozitive față de copiii cu CES și să contribuie la schimbarea mentalităților colective față de aceștia :

1. Dacă ignoranța accentuează teama și ostilitatea, cunoașterea poate ajuta la combaterea unor asemenea atitudini restrictive. Cunoașterea condițiilor care determină o situație de handicap și a modului în care ele afectează învățarea e o componentă importantă a efortului de a promova atitudini pozitive, receptive față de copiii/persoanele cu nevoi speciale;
2. Dacă segregarea întărește sentimentele de teamă și animozitate, contactul cu copiii deficienți poate ajuta la reducerea acestora. Teamă de necunoscut este un fenomen universal. Contactul, asocierea și implicarea zilnică în activitatea cu un copil cu CES reduce aceste sentimente. Nu se poate nega contribuția mass-media în crearea stereotipurilor despre handicapați; de aceea, relația personală, semnificativă cu un copil deficient poate reprezenta un mijloc util în depășirea unora dintre stereotipuri;
3. Termenii și etichetele folosite nu numai că reflectă, dar și influențează atitudinile. Cei care lucrează cu copiii cu CES trebuie să conștientizeze impactul cuvintelor folosite, să evite folosirea cuvintelor ce au conotații negative (idiot, imbecil, handicapat mintal etc.);
4. Oamenii tind să se comporte astfel încât consecințele obținute să întărească comportamentul. De exemplu, asocierea pe care o fac unii profesori că a preda în învățământul special reprezintă o sancțiune/penalitate ce reflectă o stimă de sine coborâtă. Trebuie întărit statutul și prestigiul de a lucra cu copii cu CES ;
5. O abordare orientată spre succes reprezintă o cale efectivă pentru dezvoltarea atitu-

dinilor pozitive. O asemenea abordare presupune o selecție a strategiilor psihopedagogice, astfel încât acestea să asigure cea mai mare probabilitate succesului. Începând cu cea mai promițătoare combinație profesor-părinte-copil-activitate și procedând gradual, prin aproximări succesive, crește probabilitatea de a obține succesul. În această manieră se pot combate expectanțele negative, condamnarea victimei, lipsa încrederii în posibilitățile copilului;

6. Imitarea și/sau identificarea cu modele pozitive este un mod de învățare eficient. Psihologul american A. Bandura a demonstrat că modelele care sunt admirate sau sunt percepute ca fiind puternice sunt imitate mai mult. Atât profesorilor, cât și elevilor trebuie să li se ofere asemenea modele.

Cerințe ale muncii educative cu copiii cu CES (Verza, 1997)

Atenuarea sau diminuarea dificultăților de învățare presupune asigurarea unor anumite condiții de lucru și respectarea următoarelor cerințe :

1. Orientarea corecțional-compensatorie, terapeutică a tuturor activităților. De exemplu, corectarea limbajului la elevii cu dezabilități de comunicare nu trebuie să reprezinte sarcina exclusivă a profesorului logoped, ci trebuie urmărită și de celelalte cadre didactice, care, în colaborare cu logopedul, pot contribui la atingerea obiectivelor urmărite: pronunția corectă, dezvoltarea vocabularului etc. „Profesorul/educatorul din instituțiile de educație specială trebuie să includă și să folosească toate tehnicile terapeutice care utilizează actul însușirii cunoștințelor și formării deprinderilor în sfera educației intelectuale, pe cele care utilizează mișcarea ca factor terapeutic în sfera educației fizice, iar artterapia și meloterapia să satisfacă principiile educației estetice etc.” (Mușu și Taflan, 1990, p. 9). Actul educațional trebuie valorificat în scopul amplificării efectului terapeutic.
2. Accentuarea caracterului concret aplicativ al activităților desfășurate, ceea ce implică folosirea echilibrată și gradată a metodelor bazate pe intuiție, cuvânt și acțiune. Numai astfel rezultatele învățării vor fi temeinice, bazate pe reprezentări concrete și pe o bogată bază perceptivă; numai astfel se poate dezvolta gândirea prin dezvoltarea capacității elevilor de a efectua operații de analiză, comparare, clasificare, concretizare etc. De exemplu, dacă accentul cade pe metodele verbale, aceasta va determina orientarea elevului spre memorare mecanică, iar cunoștințele rezultate în acest fel sunt vulnerabile la interferențe și se uită mai ușor.
3. Abordarea diferențiată, dusă până la individualizare, determină în practica pedagogică folosirea de exerciții, probleme, sarcini, material intuitiv diferențiat, individualizat și a fișelor de lucru individuale. Diferențierea se poate realiza și mobilizând sarcini și

resurse care se adresează mai mult stilurilor de învățare ale elevilor : vizual, auditiv, kinestezic (Hart, 1996). Dacă se lucrează cu elevi deficienți mintal, nu se va realiza o activitate independentă propriu-zisă, ci activități individuale dirijate de către profesor, care intervine, oferind sprijin prin exerciții repetate pentru formarea capacității de a acționa în mod independent, de a avea inițiative și de a lua decizii.

4. Dezvoltarea, trezirea și consolidarea spiritului de observație și a interesului cognitiv prin:
 - asigurarea contactului cât mai frecvent al elevilor deficienți cu mediul înconjurător (natural și social) și dirijarea observației către lucruri și fenomene interesante;
 - imprimarea unui caracter atractiv, interesant tuturor activităților și corelarea acestora cu preocupările, interesele elevilor;
 - implicarea elevilor (mai ales a celor din clasele mai mari) în sarcini de observarea fenomenelor din jur, de exemplu, observarea schimbărilor vremii și naturii și consemnarea acestora în „calendarul vremii”, sesizarea unor întâmplări/evenimente neobișnuite etc.
 - folosirea pe scară largă a mijloacelor audio-vizuale, a filmului de animație și chiar a instruirii asistate de ordinator (IAO), adaptată la specificul activităților școlare.
5. Colaborarea cu familia și implicarea activă a familiei în educația terapeutică a elevilor cu CES. Părinții sau alți membri ai familiei pot să-1 ajute pe profesor/educator în organizarea/desfășurarea unor jocuri, în pregătirea și desfășurarea unor vizite, excursii etc. În asemenea ocazii, părinții au ocazia să observe și să învețe unele procedee ale muncii educative terapeutice, pe care le pot aplica în activitățile lor cu copilul acasă.

Factori de stres în activitatea didactică cu copiii cu CES

Stresul poate fi definit ca un dezechilibru intens, perceput subiectiv, dintre cerințele impuse organismului și capacitatea sa de răspuns (Sima, 1998). Randamentul maxim al activității didactice se obține în condiții de stres mediu ; o dată cu vârsta, crește vulnerabilitatea la stres și scade randamentul.

Stresul afectează deopotrivă atât calitatea activității didactice a profesorilor, cât și calitatea învățării realizate de elevi. Principalii factori de stres care afectează eficiența învățării la elevii din școlile speciale sunt reprezentați de : zgomot, efectivele numeroase ale claselor, condițiile de învățare necorespunzătoare (spațiu, confort insuficiente), favoritismele, neînțelegerile cu colegii, absența sau diminuarea recompensei când aceasta reprezintă mobilul acțiunii, activitățile didactice monotone, fără un scop precis, competiția, orarul prelungit, conflicte cu profesorii, actele de inechitate, așteptările prelungite, eșuate, refuzurile din partea

profesorilor/adulților, neînțelegerea lecțiilor predate, lipsa de curaj pentru a cere lămuriri suplimentare, ritmul rapid de predare, criza de timp, lipsa de afecțiune corelată cu brutalitatea colegilor/profesorilor, situațiile în care trebuie să-și exprime opiniile în fața colegilor, infidelitatea prietenilor, sancțiunile nedrepte, amenințările (Sima, 1998). Din această enumerare rezultă măsura în care cadrul didactic și acțiunile sale se convertesc în factori de stres pentru elevi.

Pentru cadrele didactice, **principalii factori de stres în activitatea didactică** sunt:

- stimularea-provocarea-controlarea comportamentelor la copii. Formarea unor noi conduite la acești copii poate fi stresantă, deoarece poate reprezenta un factor perturbator al obișnuințelor copiilor și aceștia pot reacționa astfel încât devin foarte greu de controlat. 50-60% dintre copiii cu dificultăți de învățare (Tilstone, 1995) prezintă tulburări de comportament. Dacă profesorul nu are cunoștințe teoretice și metode pentru a stăpâni actele violente, comportamentele de auto-mutilare, stereotipiile, ciudățeniile etc., acestea vor reprezenta un factor de stres foarte puternic și profesorul se poate demoraliza rapid;
- relațiile nesatisfăcătoare cu colegii. Dezacordurile dintre profesori pot îmbogăți viața profesională, devenind punctul de plecare al unor cercetări sau al unor documentări aprofundate, sau o pot deteriora când schimbul de informații este insuficient și nu există o discuție sistematică a experienței profesionale între colegi. De asemenea, introducerea unor schimbări în curriculum poate fi un alt motiv de tensiuni interne între membrii echipei educative - astfel, unii pot aprecia schimbările introduse ca fiind necesare, în timp ce alții le pot estima ca fiind irelevante în raport cu nevoile copiilor. Poate exista și o luptă pentru recunoaștere și putere între profesori, și aceasta reprezintă un alt factor de stres ;
- dezinteres, implicare scăzută (morală, politică, socială etc.) din partea comunității față de munca lor ;
- condiții de muncă inadecvate, spații, facilități și dotări insuficiente, zgomot, condiții de temperatură extreme etc.;
- nesiguranță în legătură cu propriile abilități de a răspunde nevoilor copiilor și constrângerilor curriculum-ului;
- lipsa de răspuns din partea elevilor, distanța mare între propriile expectanțe și rezultatele obținute de copii;
- traume, inclusiv moartea unor elevi;
- dificultăți în relaționarea cu unii părinți;
- salarii și perspective de promovare profesională scăzute.

Stadiile prin care trec profesorii ca rezultat al reacțiilor lor crescând la situații de stres (UNICEF, 1993):

1. Pentru a se adapta la noile solicitări, profesorii utilizează comportamentele vechi sau de curând asimilate aparținând abilităților profesionale sau apelează la alte resurse disponibile. De exemplu, un profesor confruntat cu un copil ce nu reușește să achiziționeze un concept poate apela la sfatul unui coleg mai experimentat și astfel poate încorpora o nouă capacitate în experiența sa profesională;
2. Profesorul nu reușește să rezolve noua situație solicitantă și începe să se îndoiască de competența sa sau să condamne copilul;
3. Sentimentele nerezolvate de eșec și incompetență pot determina reacții mai generalizate constituind premisa unor maladii psihosomatice.

Posibilitățile de diminuare a stresului în activitatea didactică cu copiii cu CES \ presupun:

- măsuri de reducere a numărului situațiilor stresante prin dezvoltarea unor strategii de abordare a acestora care să-i facă pe profesori mai pregătiți pentru a face față efectelor stresului. În acest scop, se poate apela la trei categorii de resurse:

a) personale : profesorul învață din experiență cum să facă față situațiilor stresante fie dezvoltând competențe profesionale, fie recurgând la activități compensatorii(hobby-uri, activități recreative, izolare de activitățile legate de profesia sa etc.);

b) interpersonale: profesorul învață să lucreze cu specialiști, dezvoltă abilități de muncă în echipă, vorbește despre motivele îngrijorării sale fără să se simtă amenințat.

Recomandări privind cooperarea profesorilor cu specialiștii (pediatri, fizioterapeuți, surdologi, logopezi, specialiști în terapie ocupațională, psihologi etc.):

1. Încercați să fiți prezent când specialistul consultă copilul.
2. Puneți întrebări specifice, concrete. Aceasta presupune să cunoașteți dinainte ce aspecte veți aborda în discuția cu specialistul.
3. Furnizați toate informațiile relevante de care dispuneți privind evoluția copilului.
4. Observați cum lucrează specialistul cu copilul, în special dacă e vorba de fizioterapeut sau de logoped. Încercați să învățați să folosiți tehnicile lor.Urmărind cum lucrează specialistul cu copilul, veți vedea tehnicile demonstrate, ceea ce e mult mai eficient decât dacă citiți sau auziți despre ele.
5. Încercați dvs. însuși aceste tehnici cât timp specialistul e prezent, pentru a le realiza corect. Dacă dispuneți de resurse, folosiți în acest scop și înregistrarea cu ajutorul camerei de luat vederi.

6. Coordonați recomandările specialistului cu celelalte aspecte ale predării dvs.
7. Țineți legătura cu specialistul și înregistrați rezultatele obținute.

c) **organizaționale** : fiecare unitate se poate decide să organizeze modalități mai mult sau mai puțin formale de rezolvare a situațiilor stresante printr-un sistem de sprijinire a personalului didactic. Felul în care profesorii/educatorii interacționează unii cu alții, facilitând o atmosferă de încurajare pentru ca fiecare să-și poată exprima îngrijorarea în legătură cu diverse aspecte ale activității sau funcționării instituției, depinde și de politica de gestionare a resurselor adoptată de factorii de conducere. Exemplificăm prin trei moduri de organizare a sistemelor de sprijin decătore instituții și care funcționează în diverse state;(UNICEF, 1993):

1. Organizarea unor echipe în funcție de proximitatea claselor sau în funcție de apropierea subiectelor curriculare. Echipele pun la punct și desfășoară un program de lecții, vizite și schimburi de experiență; se încurajează astfel apariția unui climat psihosocial adecvat pentru dezbaterile problemelor care pot crea dificultăți în munca educativă sau blocaje în comunicare.
2. Organizarea unui grup de autoajutorare; sarcina acestuia este de a identifica principalele surse de disfuncționalitate și de a stabili reguli de comunicare, astfel încât fiecare din grup să vorbească pe rând despre un aspect al vieții școlare care îl îngrijorează sau îl nemulțumește.
3. „Grupul de rezolvare a problemelor personalului” urmărește să faciliteze discutarea cazurilor individuale ale unor copii cu probleme serioase de adaptare la regimul școlar sau/și la viața instituției. Un astfel de sistem permite primirea de sprijin simultan de către copil și profesor. Concret, prin activitatea sa, grupul stabilește: natura problemei copilului, la care profesor se manifestă mai frecvent acele probleme, care dintre profesori nu au deloc probleme cu copilul respectiv, care este percepția problemei de către copil, iar apoi întregul grup decide ce măsuri trebuie aplicate. Grupul monitorizează măsurile de intervenție, apoi, după o perioadă de timp convenită, grupul se reunește din nou pentru a analiza ce trebuie făcut în continuare.

Relația între stima de sine a profesorului și stima de sine a elevului.

Una dintre cele mai interesante descoperiri ale psihologiei educației este că nivelul performanței este influențat de imaginea de sine (Lawrence, 1996); cercetările efectuate au demonstrat că există o corelație pozitivă între stima de sine și rezultatele obținute. Și mai interesante sunt implicațiile practice ale acestei concluzii pentru profesori: în special relația profesor-elevi poate conduce la întărirea stimei de sine sau la reducerea ei. În 1986, un

studiu longitudinal care a durat 4 ani a dus la concluzia că elevii care au primit o instrucție directă au o stimă de sine mai mică în comparație cu covârșnicii lor care au lucrat mai mult independent. La începutul anilor '80, s-a atras atenția asupra felului în care stima de sine a profesorului influențează stima de sine a elevului. Rogers (1951) a identificat abilitățile de comunicare ce pot fi învățate și pe care profesorii trebuie să le învețe pentru a deveni mai eficienți; aceste abilități sunt implicate în dezvoltarea reprezentării de sine și corelează cu consilierea eficientă. Reprezentarea de sine desemnează totalitatea caracteristicilor mintale și fizice ale unui individ, precum și evaluarea acestora de către el. Pentru profesori, este util să înțeleagă că reprezentarea de sine presupune dezvoltarea a trei aspecte: imaginea de sine, șinele ideal și stima de sine. Reprezentarea de sine înseamnă conștientizarea propriei identități.

Imaginea de sine reprezintă conștientizarea subiectului asupra caracteristicilor sale fizice și psihice. Ea începe să se dezvolte în familie, când părinții dau copilului o imagine de sine, iubindu-l sau nu, apreciindu-l ca deștept sau nu ș.a.m.d., prin comunicare verbală sau non-verbală. Școala continuă acest proces : copilul e popular sau nepopular printre ceilalți copii. Prin experiența vieții școlare, imaginea de sine a individului se completează/ ajustează. Individul își construiește imaginea de sine primind **feedback** de la alții.

Șinele ideal - pe măsură ce crește și se dezvoltă, copilul învață care sunt caracteristicile ideale pe care ar trebui să le posedă. Și acest proces începe în familie și se continuă în școală. În adolescență, comparația cu alți colegi și influența mass-media sunt reperele de construire a sinelui ideal.

Stima de sine rezultă în urma evaluării individului asupra discrepanței dintre imaginea de sine și șinele ideal, proces esențialmente afectiv. Fără această discrepanță (care determină nivelul de aspirație), indivizii devin apatici și nu se adaptează. Starea ideală poate fi benefică pe termen scurt (motivează subiectul), dar nerealizarea sa, urmată de menținerea pe termen lung, poate determina comportamente nevrotice.

Pentru menținerea stimei de sine, regula este: cererile (aspirațiile) nerealiste pot determina o stimă de sine scăzută, în timp ce cererile foarte scăzute nu conduc la nici un rezultat. Deci trebuie să existe un grad optim al presiunilor, care să fie suficient de puternice pentru ca individului să-i pese, dar nu prea puternice, pentru a nu deveni o sursă de stres. Secretul constă în cunoașterea nivelului copilului, astfel încât cererile să fie realiste. Educația nu înseamnă doar a-i învăța pe copii abilitățile cognitive, ci și a-i ajuta să învețe despre ei înșiși și să se accepte. Nu eșecul determină scăderea stimei de sine, ci modul în care persoanele semnificative din viața copilului reacționează la eșec.

Copiii cu o stimă de sine scăzută nu au încredere în propriile posibilități de a obține succesul, vor încerca mai mult să evite situațiile estimate ca potențial umilitoare, dezvoltând „strategia incompetenței” : dacă nu încerci, nu eșuezi, dacă nu eșuezi, nu te simți umilit. De aceea, unii elevi preferă să nu facă nimic ; a fi pedepsit de profesor și a fi văzut ca un erou de către colegi e mai bine decât a fi văzut ca un prost.

Indivizii tind să se comporte astfel încât să-și întărească reprezentarea de sine. Toți oamenii se simt nesiguri când ceilalți așteaptă de la ei să se comporte într-o manieră apreciată ca nereprezentativă pentru ei (de exemplu, când un elev cu stimă de sine coborâtă este pus să vorbească în fața colegilor sau a părinților). Rezultă de aici că menținerea stimei de sine devine o motivație a conduitei: persoanele cu stimă de sine scăzută sunt foarte rezistente la schimbare, nu-și asumă riscuri, nu se vor implica în învățarea noilor îndemânări sau în efortul de a-și schimba conduita.

Experiențele realizate au demonstrat că profesorii sunt capabili să întărească stima de sine a elevilor într-o perioadă de lucru de 6 luni (Lawrence, 1996) printr-un program de consiliere; rezultatele acestor studii au demonstrat că esențiale în acest scop sunt abilitățile de comunicare, deoarece atât profesorii cât și suplinitorii au putut obține aceleași rezultate. Aceste cercetări au demonstrat că profesorii cu o stimă de sine înaltă determină o stimă înaltă și la elevi, deoarece a avea o atitudine pozitivă față de sine presupune a avea o atitudine pozitivă și față de ceilalți.

Întărirea stimei de sine în timpul predării. Atitudinile elevilor sunt mai ușor de modificat/influențat atunci când persoana care vrea să facă această schimbare are un status înalt și e capabilă să realizeze o relație caldă cu subiecții. Mulți profesori cred că dacă se concentrează pe calitatea relației lor cu elevii apare pericolul de a-și pierde autoritatea. Experiența a demonstrat că problemele relative la disciplină apar atunci când profesorul mai mult se identifică decât empatizează cu elevii. Profesorii trebuie să învețe să comunice elevului că au înțeles problemele sale și că înțeleg ce sentimente poate avea un asemenea elev cu probleme de comportament (aceasta cere empatie) și nu să-și piardă identitatea ca persoană responsabilă cu clasa de elevi.

În special comportamentele non-verbale ale profesorului au o influență puternică: ținuta și orientarea corpului, contactul vizual cu elevii, pauzele, tonul și viteza vorbirii, gesturile, toate comunică elevilor diferite mesaje. Cercetările au demonstrat că indicii non-verbali comunică cel puțin 3 aspecte:

- dacă profesorul se place pe sine sau se displace ;
- dacă se simte implicat sau neimplicat în activitatea pe care o desfășoară;
- dacă se simte superior sau inferior altora.

În timp ce declarațiile verbale pot fi manipulate, comportamentul non-verbal este mai subiectiv, mai instinctiv și mai greu de manipulat. Comunicarea verbală poate fi:

- încurajatoare, valorizând și determinând relaxare;
- descurajatoare, blamând, pedepsind și determinând anxietate, scăderea stimei de sine. Aprecieri cum ar fi: „ai făcut bine” vor genera mai multă stimă de sine decât „nu poți face mai bine de atât”. În fiecare dintre aceste cazuri, comportamentul non-verbal influențează mesajul final.

Întărirea stimei de sine nu înseamnă ignorarea calității slabe a muncii elevului sau a comportamentelor sale perturbatoare. În cazul rezultatelor slabe, chiar dacă profesorul pretinde că X a făcut bine, copilul se va compara cu ceilalți și va ajunge la o autopercepție realistă. Profesorul eficient trebuie să dea elevilor indicii pentru a-și forma o imagine de sine realistă, nu una falsă, și astfel relația pedagogică va fi afectiv bazată pe încredere reciprocă; dacă relația didactică este de această factură, copiii vor accepta vina și criticismul fără a le fi afectată stima de sine.

Efectul expectanțelor profesorului asupra stimei de sine a elevilor. De obicei, profesorii caută informații despre elevi la profesorii cu care aceștia au lucrat mai înainte (despre nivelul și comportamentul lor) și operează cu presupunerea că elevii se vor conforma acestui standard. Profesorii relaționează cu elevii în funcție de expectanțele lor. S-a demonstrat experimental că profesorul poate influența elevul să se comporte conform expectanțelor sale, dacă relația dintre ei este una apropiată; dacă expectanțele profesorilor sunt radical diferite de percepția copilului asupra propriului comportament, expectanțele profesorului vor fi ignorate.

Cel mai important efect asupra stimei de sine a elevilor este contactul zilnic profesor-elevi. Profesorii ar trebui să realizeze același nivel de contact personal cu toți elevii în cursul zilei, chiar dacă aceasta înseamnă doar un zâmbet sau un cuvânt de încurajare. Condiția de bază este ca fiecare profesor să-și cunoască personal cât mai bine toți elevii, ceea ce nu echivalează cu încălcarea dreptului lor la intimitate.

O dată identificați elevii cu stimă de sine scăzută, profesorul trebuie să demareze un program de activități care să permită acestora să-și exprime orice fel de sentimente.

Astfel, treptat, elevul învață să se simtă confortabil știind că e diferit de ceilalți. În acest demers, copiii cu o stimă de sine scăzută pot primi ajutor din partea grupului de elevi și pot descoperi că nu sunt singurii cărora le e teamă în anumite situații.

Activitățile care pot contribui la creșterea stimei de sine trebuie să urmărească să ofere copiilor experiențe și **feedback** pozitiv, precum și oportunități pentru a-și asuma riscuri. Copiii cu stimă de sine scăzută nu sunt obișnuiți să audă aprecieri pozitive despre ei; cu aceste exerciții, pot ajunge treptat să se perceapă într-o lumină pozitivă.

Introducerea acestui program de activități trebuie făcută astfel încât copiii să nu devină suspicioși; de exemplu, profesorul poate explica elevilor că a observat că unii dintre ei par a nu fi fericiți în clasă și că a decis să încerce să-i ajute să se simtă mai bine față de ei și alți colegi.

Organizarea activităților presupune:

1. Identificarea elevilor cu stima de sine scăzută (ei pot fi copii cu CES sau copii cu eșec școlar parțial sau generalizat);
2. Formarea unui grup de astfel de copii (maxim 8);
3. Explicarea (pe bază de convorbire individuală) fiecărui copil a programului;
4. Nu insistați ca elevul să se alătore grupului, dacă rezistența sa este evidentă;
5. Dacă un elev rezistă, implicați-l într-un program de consiliere ;
6. Stabilirea regulilor pentru grup, ca de exemplu: nimeni nu abandonează, profesorul are ultimul cuvânt etc.

Fiecare activitate nu trebuie să depășească 45 minute, iar numărul activităților se va stabili în funcție de nevoile grupului. Activitățile vor urmări: asigurarea securității emoționale a copiilor (prin câștigarea încrederii), sprijinirea copiilor în exprimarea sentimentelor fără teamă/vină, furnizarea de aprecieri pozitive și oportunități pentru a-și asuma riscuri. De exemplu:

- activitățile pentru câștigarea încrederii se pot organiza pe perechi, cuplul de elevi primind o sarcină pe care trebuie s-o rezolve prin cooperare (de exemplu, pentru câștigarea încrederii fizice, copiii pot fi legați la ochi și dirijați de parteneri pentru a face un ocol al clasei/școlii, după care rolurile se schimbă). Grupul reunit va discuta apoi despre ce a simțit fiecare, dacă a avut încredere în partener, de ce nu au încredere în unii oameni, ce calități au cei în care au încredere și cei în care n-au încredere etc.;

- activitățile de exprimare a sentimentelor combină munca independentă cu cea cooperativă a întregului grup; de exemplu, copiii reflectează asupra situațiilor care le determină anumite sentimente și apoi alcătuiesc împreună cu profesorul un cerc și fiecare este încurajat să facă comentarii pozitive și negative despre școală. Într-o asemenea activitate, se asigură elevii că opiniile lor nu vor fi criticate de profesor sau de colegi și fiecare primește permisiunea de a vorbi pe rând, după ce a ridicat mâna. O altă variantă accesibilă și amuzantă este activitatea de ghicire a sentimentului pe care unul dintre copii încearcă să-l reprezinte prin comportament non-verbal;

- activitățile de **feedback** pozitiv se organizează în grup ; de exemplu, toți copiii din grup își prind pe umăr bucăți de hârtie, se așază în linie și fiecare, pe rând, va merge prin spate și va completa pe bucata de hârtie a fiecărui coleg o apreciere pozitivă.

Activitatea continuă până când fiecare copil a primit câte o apreciere pozitivă de la toți ceilalți. O altă variantă este aprecierea publică: fiecare copil are 30 de secunde pentru a spune ceva pozitiv despre un anume coleg sau este eliminat din grup. Procedura poate continua până când nu mai rămân decât 2 elevi, care sunt declarați câștigători;

- activitățile de asumare a riscurilor se bazează pe identificarea copiilor cu un erou/expert ce are de rezolvat o situație-problemă. De asemenea, va fi încurajată performanța reală a elevilor în domeniul deprinderilor practice, al educației fizice sau artelor. Obținerea unor rezultate bune în anumite domenii particulare poate duce la creșterea stimei de sine a elevilor și la activizarea acestora în raport și cu alte domenii ale învățării.

Pentru profesorul eficient, toate aceste activități trebuie dublate de grija de a-și menține o stimă de sine înaltă în raport cu sine însuși. Profesorii cu o stimă de sine scăzută pot dezvolta ca mecanisme de apărare combaterea elevilor; responsabilitatea pentru performanțele slabe sau comportamentele perturbatoare va fi plasată în întregime elevilor, ceea ce determină o atitudine critic-agresivă a profesorului față de ei, care va conduce la o întărire a motivației elevilor de perseverare în conduitele inadecvate, va intensifica reacția negativă a profesorului și, în timp, va avea ca efect scăderea stimei de sine a elevilor. Această situație va genera performanțe și mai slabe, ceea ce va coborî și mai mult stima de sine a profesorului.

Întărirea propriei stime de sine a profesorului presupune:

- a) conștientizarea bazelor teoretice ale reprezentării de sine;
 - b) adeziunea la filosofia hedonistă;
 - c) convingerea că toți avem puterea de a ne schimba, că suntem capabili să ne autodeterminăm în ciuda condițiilor nefavorabile;
 - d) acceptarea și valorizarea sinelui înăscut.
- a) Conștientizarea bazelor teoretice ale stimei de sine presupune înțelegerea profundă de către profesor a relațiilor (și mecanismelor formării lor) dintre reprezentarea de sine, imaginea de sine, șinele ideal și stima de sine.
 - b) Filosofia hedonistă (cultul plăcerii) implică aserțiunea (afirmația) că exprimarea propriilor nevoi este esențială în întărirea stimei de sine, ceea ce nu echivalează cu recomandarea de a le exprima fără a ține cont de sentimentele altora. Hedonismul pornește de la premisa că viața este făcută pentru a ne bucura de ea. Meseria de profesor este solicitantă și satisfacția profesională poate fi redusă datorită ambiguității rolului, dificultăților de relaționare cu colegii și șefii ierarhici, necesității de a rezolva tulburările de comportament. Toate acestea reprezintă surse de stres, iar stresul prelungit

și reducerea satisfacției profesionale conduc la scăderea stimei de sine.

Dacă profesorul e nemulțumit de viața sa profesională, el trebuie să facă efortul de a identifica sursele de stres și de a anihila barierele din calea satisfacțiilor personale. Nu trebuie adoptat punctul de vedere conform căruia predarea este în mod inevitabil stresantă și stresul se implică în construirea caracterului. Există aspecte neplăcute ale vieții școlare care nu trebuie acceptate ca inevitabile. Filosofia hedonistă nu recomandă acceptarea/resemnarea în fața circumstanțelor adverse, ci accentuează asupra nevoii de a munci pentru a produce un stil de viață mai plăcut, care să ofere satisfacții persoanei.

Există și câteva surse de stres în activitatea didactică pe care profesorul nu are puterea de a le schimba, ca de exemplu relația cu administrația sau conducerea. Creșterea stimei de sine are ca efect creșterea capacității de a rezolva probleme. Observațiile clinice și cercetările psihologice au demonstrat că este perfect posibil ca oamenii să-și controleze comportamentul și emoțiile dacă sunt suficient de motivați și pregătiți să facă efortul necesar.

c) Schimbarea emoțiilor prin schimbarea modului de a interpreta evenimentele (schimbarea gândirii). Indivizii sunt motivați nu numai de trecut, ci și de anticiparea viitorului. Nu evenimentele ca atare ne determină emoțiile, ci interpretările noastre asupra evenimentelor. Rezultă de aici că este posibil să ne schimbăm emoțiile gândind într-un mod specific. Abordarea rațional-emoțională a comportamentului, deși este folosită mai mult în psihoterapie, poate oferi profesorului sugestii/căi de a-și controla stresul și de a-și conserva un nivel înalt al stimei de sine. Exemplu de strategie structurată de reducere a stresului prin schimbarea gândirii: să considerăm situația următoare: un profesor nu poate rezolva comportamentul tulburat a doi elevi din clasă; acești copii perturbă lecțiile și par să nu fie afectați de nici o măsură inițiată de profesor. La sfârșitul zilei, profesorul se simte obosit, simte că a eșuat, deci stima sa de sine este afectată. Ce trebuie făcut într-o asemenea situație:

1. Analizarea sentimentelor determinate de stres. Răspuns posibil: „Mă simt prost, umilit și furios”.
2. Analizarea gândurilor determinate de stres. Răspuns posibil: „Nu sunt bun ca profesor”, „Copiii nu mă plac”, „Nu m-am gândit la nimic, am fost prea supărat pe moment”. Depistarea originii emoțiilor și abilitatea de a exprima aceste emoții în cuvinte sunt aspectele-cheie ale abordării rațional-emoționale.
3. Analizarea comportamentului determinat de stres. Răspuns posibil: „Am țipat și mi-am încleștat pumnii”.
4. Realizarea următoarei proceduri de relaxare:

- așezați-vă pe un scaun confortabil, cu suporturi pentru brațe și cap ;
- concentrați-vă asupra unui punct până când ochii vă oboresc și încep să clipească;
- închideți ochii când devine neplăcut să-i mai țineți deschiși;
- gândiți-vă la fiecare mușchi din corpul dvs. și urmăriți-l în minte, încercând să-l relaxați, începând cu gleznele ;
- în timp ce faceți acest lucru, spuneți-vă „relaxează-te” înainte de a trece la alt mușchi;
- concentrați-vă în mod special asupra mușchilor stomacului și ai cefei;
- sfârșiți prin a vă relaxa mușchii faciali;
- reglați-vă respirația; la fiecare expirație spuneți-vă „relaxează-te” ;
- repetați de 10 ori.

5. Vizualizați-vă ca pe un profesor de succes, zâmbind, fiind eficient și mulțumit în clasă. Gândiți-vă la comportamentele perturbate ale copiilor și vizualizați-vă acționând adecvat. Schimbați acum cuvintele rostite în timpul situației stresante cu altele pozitive, ca de exemplu: „Mă descurc bine cu alți copii și aceștia mă plac ; știu că devin un profesor mai bun în fiecare zi”. E important să vizualizați scena ca adjuvant (substanță care se adaugă alteia pentru a-i ameliora acesteia din urmă caracteristicile) la schimbarea gândirii, deoarece scopul strategiei este condiționarea inconștientului, care operează cu imagini. Întreaga procedură durează aproximativ 10 minute.

6. Deliberat, ieșiți din situațiile stresante căutând contextele reconfortante din viața reală. În paralel, profesorii trebuie să se întrebe permanent: „Ce anume din mine a determinat acest comportament ? ”. Răspunsul poate fi că profesorul a dezvoltat obiceiul de a evita sau ignora contactul social. În acest caz, schimbarea dorită de comportament este ca profesorul să realizeze o deschidere prietenoasă cu colegii și elevii, să inițieze conversații etc.

Gândiți pozitiv. Pentru profesori este mai ușor să gândească negativ, ei având tendința să fie critici și să-și asume responsabilitatea pentru eșecuri. O stimă de sine ridicată cere un exercițiu constant al gândirii pozitive despre sine care să se finalizeze în:

d) Acceptarea de sine. Schimbarea emoțiilor și a comportamentului nu sunt imediate și cer o practică regulată, constantă a strategiei expuse mai sus. În obținerea stimei de sine ridicate, autoacceptarea e importantă și ea presupune atât atitudinea de acceptare a posibilităților de schimbare, dar și abilitatea de a separa comportamentul propriu de șinele înăscut. Pentru realizarea autoacceptării, trebuie exersate următoarele afirmații pozitive:

- „sunt o persoană încrezătoare în posibilitățile sale” ;
- „sunt o persoană puternică, fericită...” ;

- „motivele mele urmăresc întotdeauna performanța” ;
- „mă perfecționez în toate sensurile” etc.

Acceptarea eșecurilor sau a propriilor comportamente inadecvate trebuie exersată prin afirmarea și recunoașterea faptului că șinele înnăscut e intact și face tot ce poate chiar și atunci când comportamentul nu e exact ceea ce ați dorit sau planificat. În special, devine importantă practicarea acestei atitudini după o experiență neplăcută, ce poate determina sentimente de inadecvare/incompetență. Frecvent afirmăm „nu sunt bun” când am avut un eșec. Această declarație este tipică pentru situația când nu se separă comportamentul de șinele înnăscut. Dacă facem această distincție, putem aprecia ilogical afirmăției „nu sunt bun” ca rezultat al unei situații neplăcute. În loc de această apreciere, se va spune : „Comportamentul meu nu a fost cel mai potrivit, dar eu sunt încă puternic, încrezător, fericit, echilibrat”. O asemenea atitudine va preveni scăderea stimei de sine, autopedepsirea persoanei și sentimentele de vinovăție.

Recomandări pentru conservarea unei stime de sine înalte a profesorului

1. Testați-vă stima de sine. Vezi anexa de la sfârșitul capitolului.
2. Deveniți un expert: dacă profesorul își poate dezvolta un talent/o competență printr-un interes specific, stima sa de sine crește și alți oameni observă și încep să-l admire. Deci dezvoltați reputația de a fi interesat de un domeniu (de exemplu, dislexia), pentru ca alți colegi să vă privească drept un expert. Vor veni să se informeze despre dislexici la dvs., ceea ce vă va obliga să vă documentați și să deveniți un expert.
3. Distrăți-vă ; profesorii care au simțul umorului și par să se distreze exercitându-și profesia au o stimă de sine înaltă.
4. Acceptați-vă limitele ; rămâneți fermi cu privire la obiectivele academice, dar se impune să conștientizați că întotdeauna vor exista copii care progresează mai lent sau care au dificultăți emoționale ce nu pot fi rezolvate în clasă. Profesorilor nu ar trebui să le fie teamă să accepte că au, de exemplu, un elev pe care nu-l pot controla. Frecvent se afirmă că atunci când un profesor nu poate controla un copil, de vină este vreun defect caracterial/profesional al profesorului; este o atitudine greșită, deoarece controlarea unui grup de copii este o activitate extrem de dificilă și cere anumite abilități care pot fi învățate. Primul pas este ca profesorul să accepte că are o problemă și să ceară ajutor de la un coleg mai experimentat, de la psihologul școlar sau de la serviciile specializate.
5. Nu vă fie teamă să vă răzgândiți; unii oameni văd în aceasta un semn de slăbiciune și se atașează rigid de o decizie, ca fiind o chestiune de principiu. Dar circumstanțele se schimbă, astfel încât a te răzgândi este o necesitate. Este bine dacă

profesorul se răzgândește atunci când există motive întemeiate pentru aceasta. De exemplu, o regulă în clasă trebuie schimbată dacă profesorul are indicii că nu este adecvată. Capacitatea de a fi flexibil e un indiciu al stimei de sine înalte.

6. Nu vă grăbiți când luați decizii; oamenii au tendința de a-și face un titlu de mândrie din capacitatea de a lua rapid decizii. Însă o decizie bună cere timp de gândire și de aceea profesorilor nu ar trebui să le fie teamă să ceară timp de gândire înainte de a răspunde unei solicitări, înainte de a lua o decizie.

Portretul profesional al educatorului eficient

Educatorul specializat eficient se caracterizează prin trăsături de personalitate și abilități precum (CRIPS, 1998):

- capacitate de analiză;
- afectivitate;
- comprehensiune, empatie;
- spirit de observație ;
- răbdare, tact;
- creativitate și inventivitate;
- perseverență; spirit tolerant;
- adaptabilitate-flexibilitate;
- capacitate crescută de relaționare;
- echilibru emoțional;
- spirit organizatoric;
- deschidere la nou.

Tipuri de greșeli ale profesorului

1. Nu captează atenția copilului; copilul învață de la profesor/educator numai când e atent. Frecvent, în loc să fie copilul atent la profesor, e atent profesorul la copil. Astfel, prin comportamentul/atitudinea sa, copilul decide ce se va întâmpla în continuare, iar profesorul se conformează. Acest tip de greșeală se produce deoarece:
 - se acordă prea multă atenție comportamentelor indezirabile ;
 - nu se utilizează strategii motivaționale adecvate, prin care o sarcină ce poate fi percepută ca plictisitoare sau amenințătoare să se transforme în ceva plăcut și interesant pentru elevi.
2. Profesorul face prea multe cereri; când obține atenția copilului, profesorul poate fi tentat să formuleze o cerere după alta. Această procedură poate reprezenta o greșeală

atunci când:

- elevul nu e capabil să le coreleze;
- cererile sunt diferite, profesorul le schimbă de la un moment la altul;
- sunt formulate la un nivel prea înalt, în sensul că nu sunt făcute accesibile copilului;
- profesorul se concentrează atât de mult asupra formulării secvențiale a cererii, încât ignoră ce face copilul.

3. Profesorul nu face foarte clar diferența între ceea ce vrea să facă elevul și ceea ce vrea să nu facă. Dacă profesorul eșuează în acest demers de clarificare când urmărește ca elevul să manifeste un comportament specific, atunci copilul va deveni confuz, va acționa la întâmplare sau va recurge la un mecanism de apărare

4. Profesorul nu cunoaște preferințele și interesele copilului, astfel încât atunci când propune variante de sarcini și activități la alegere (oferind diversitate și opțiuni) poate pune copilul într-o situație de conflict. Principalele tipuri de conflict sunt:

- conflictul tip atracție-atracție, în care subiectul e pus în situația de a alege între două activități, sarcini, obiecte care-l atrag la fel de mult;
- conflictul tip respingere-respingere, în care subiectul trebuie să aleagă între două situații care-i displac la fel de mult;
- conflictul tip atracție-respingere, în care scopul urmărit sau activitatea desfășurată are atât o valoare pozitivă, cât și una negativă.

3. Tipuri de abordări asupra dificultăților școlare și implicațiile lor

În ultimele două decenii, conceptul de educație integrată a marcat în teoria și practica asistării copiilor cu nevoi speciale o schimbare radicală de abordare : s-a realizat trecerea de la perspectiva individuală asupra copilului la perspectiva curriculară. Expunerea evoluției perspectivelor de abordare este importantă pentru toți profesorii datorită implicațiilor în practica educativă (UNICEF, Cerințe speciale în clasă, 1993).

Perspectiva individuală

Perspectiva individuală asupra copilului definește dificultățile școlare din punctul de vedere al cerințelor individuale ale copilului: deficiențe, particularități psihice. Ea se bazează pe următoarele premise:

1. Un grup de copii este identificat în practica școlară ca special și este orientat către unități

de învățământ special.

2. Acești copii au nevoie de predare-învățare individualizată, ca răspuns la problemele lor.
3. Copiii cu probleme similare sunt grupați să învețe împreună (deficienții mintal împreună, cei cu dezabilități fizice la un loc ș.a.m.d.).
4. Ceilalți copii sunt obișnuiți și beneficiază de formele existente de școlarizare.

Perspectiva individuală respectă modelul medical și presupune că indicarea cauzei problemei copilului (diagnosticul) ajută la determinarea unui tratament educativ adecvat. Pe baza acestor patru ipoteze, asigurarea educației pentru copiii care întâmpină dificultăți în școală poate fi caracterizată ca punând accentul pe etichetare, îngrijire/ocrotire și segregare.

Ce determină această abordare ? Principalele implicații:

- tendința profesorilor de a crede că dificultățile școlare sunt rezultatul „potențialului scăzut” al elevilor, ceea ce determină pe de o parte credința că doar experții pot lucra cu acești copii, iar pe de altă parte, lipsa de implicare personală în rezolvarea problemelor lor;
- operarea unor procese de etichetare care conduc la:
 - a) folosirea stereotipurilor care sintetizează ceea ce sunt sau pot (nu pot) face acești copii și ce vor deveni în viitor; de exemplu, dacă se afirmă că un copil este handicapat, aceasta îl încurajează pe profesor să se concentreze asupra unei caracteristici a copilului respectiv, ceea ce poate să-i distragă atenția de la multe alte caracteristici sau potențialități. Ca urmare a acestei forme de utilizare a unui stereotip, ceea ce tinde să se întâmple este scăderea nivelului de expectație cu privire la ce poate realiza acea persoană.
 - b) atitudinea frecventă de supraprotejare a copiilor (ocrotire), ceea ce poate determina situația ca anumiți elevi să participe la programe educaționale semnificativ reduse, caracterizate prin lipsa de stimulare și atractivitate.
 - c) supralicitarea în privința sprijinului suplimentar în domeniile în care ei întâmpină dificultăți. Aceasta se poate traduce prin sarcini diferite de lucru în clasă sau prin retragerea temporară din clasă pentru a se putea lucra intensiv pe anumite programe sau cu materiale speciale. Astfel, se poate ajunge la o activitate izolată cu acești copii, pe sarcini care nu au mare relevanță față de munca celorlalți și pe care copilul le poate găsi plictisitoare, repetitive. În același timp, această manieră de acțiune îi poate exclude pe copiii cu nevoi speciale de la anumite activități stimulatoare realizate de ceilalți copii în clasă.
- apariția unui stigmat asociat școlilor speciale ;
- curriculum-ul tinde să devină mai restrictiv și astfel sunt limitate ocaziile pentru

dezvoltare mai largă pe linia procesului de învățământ;

- absența ocaziilor de a interacționa cu copiii normali.

Perspectiva curriculară

Perspectiva curriculară definește dificultățile școlare în termeni de sarcini și activități furnizate copiilor și de condiții create în clasă. Scopul urmărit este de a-i ajuta pe toți copiii să dobândească succesul în clasă, inclusiv pe cei cu deficiențe sau dificultăți particulare de depășit. Această perspectivă se bazează pe următoarele premise :

1. Orice copil poate întâmpina dificultăți în școală.
2. Asemenea dificultăți pot indica modalități de ameliorare a predării-învățării. Se recunoaște că dificultățile în învățare apar și ca rezultat al deciziilor pe care le iau profesorii privind sarcinile prezentate, resursele folosite, modalitățile de organizare a activității. Dacă dificultățile în învățare pot fi create de profesor, tot el le poate și evita.
3. Aceste ameliorări conduc la condiții mai bune de învățare pentru toți elevii.
4. Profesorii trebuie să beneficieze de sprijin și consultanță.

Principalele implicații ale perspectivei curriculare în practica educativă:

- încurajează profesorii să învețe și să-și perfecționeze practica educativă ;
- schimbă drastic percepția profesorilor asupra copiilor cu dificultăți în învățare, în sensul că aceștia sunt percepuți pozitiv, ca o sursă de *feedback* asupra organizării clasei, oferind idei despre cum ar putea fi îmbunătățită activitatea cu clasa;
- promovează optimismul pedagogic, deoarece interpretează dificultățile școlare prin prisma unor arii de decizii asupra cărora profesorul are un control rezonabil, ceea ce poate ajuta copilul să ajungă la succes.

Chestionar pentru evaluarea stimei de sine

Acordați-vă câte 2 puncte pentru răspunsurile „da” și câte 1 punct pentru răspunsurile „nu sunt sigur” la următorul chestionar (Lawrence D., 1996, p. 105):

1. Sunt îngrijorat că nu voi putea să respect termenul-limită.
2. Deseori mă supăr pe elevi.
3. Nici un coleg nu-mi apreciază eforturile.
4. Există câțiva colegi care nu-mi plac.
5. Mulți dintre elevii mei nu mă plac.

6. Mai mult de un coleg nu mă agreează la școală.
7. Colegii mei vorbesc deseori ferindu-se de mine.
8. Mă trezesc în toiul nopții fără nici un motiv.
9. Mă trezesc greu dimineața.
10. Am deseori migrene și alte dureri fizice.
11. Sufăr de indigestii.
12. Nu mai am timp să citesc o carte sau un ziar.
13. Nu fac exerciții fizice în mod regulat.
14. Realizez că întrerup oamenii din conversație mai mult decât de obicei.
15. Uit deseori (cărți, întâlniri, să dau instrucțiuni etc).
16. Îmi vine deseori să plâng când se discută despre întâmplări emoționante.
17. Beau alcool mai mult decât de obicei.
19. Greutatea mea s-a modificat vizibil în acest semestru.
20. Deseori mușchii mei faciali sunt tensionați și uneori încleștați.

Un scor între 5-20 indică un stres moderat; între 20-30 stresul este sever și se impune folosirea strategiei expuse mai sus ; între 30-40 nivelul de stres și stimă de sine impune solicitarea unui ajutor profesionist.

Întrebări și însărcinări

1. Dezvăluți factorii care influențează motivația.
2. Cum credeți care recompense sunt mai eficiente și de ce?
3. Ce trebuie să știe un profesor care a integrat în clasa sa 1-2 copii cu dizabilități intelectuale?
4. Caracterizați atitudinea DVS. față de copii cu CES.
5. Cum puteți diminua stresul în lucrul cu persoanele cu CES?

CAPITOLUL X. Formarea parteneriatelor cu familiile

Scopul:

- familiarizarea studenților cu forme ale parteneriatului cu părinții;
- relevarea importanței realizării unui parteneriat eficient cu părinți.

Obiective operaționale

După ce vor studia acest capitol, studenții vor putea să:

- inițieze relații de parteneriat cu familiile copiilor;
- comunice eficient cu părinții copiilor cu nevoi speciale;
- evite greșelile tipice în relația cu părinții dificili.

Structura capitolului

1. Modul de abordare a părinților ca parteneri
2. Comunicarea cu familiile
3. Acordarea de sprijin familiilor
4. Stimularea implicării familiale
5. Formarea unei echipe de sprijin
6. Relația cu părinții dificili

1. Modul de abordare a părinților ca parteneri

Practicile centrate pe copil sunt axate pe convingerea că familia este primul și cel mai important educator al copilului. Cadrele didactice pentru prima perioadă a copilăriei manifestă respect față de cunoștințele dobândite de copil acasă pe baza intereselor lui și ale familiilor acestora. Pe măsură ce programele pentru prima perioadă a copilăriei își extind sfera integrării copiilor cu nevoi speciale și a familiilor lor, scopul de a furniza servicii familiilor capătă o dimensiune nouă.

Interesele, prioritățile și grijile familiilor se află în centrul filosofiei și practicilor din cadrul unor programe reale, cu scopul de a fi folosite de copiii și în special copiii cu deficiențe. Părinții copiilor cu deficiențe vor dezvolta relații puternice cu cadrele didactice ale copilului și vor deveni parteneri ai școlii în activitatea de proiectare și implementare a educației centrate pe copil pentru copilul lor.

Înțelegerea nevoilor individuale ale familiilor

Familiile copiilor cu deficiențe sunt în mod fundamental răspunzătoare pentru copiii lor pentru tot restul vieții. Unul dintre cele mai importante roluri pe care și-l pot asuma educatorii este acela de a ajuta familiile să aibă încredere în propriile forțe și resurse pentru a face față greutăților cu care ele se confruntă. Unele familii au nevoie de mai mult ajutor decât altele și,

prin urmare, un singur model sau o îndrumare unică nu asigură succesul pentru toate familiile. Fiecare familie are potențialul și nevoile ei unice.

Multe familii își îndreaptă privirea spre școală pentru a le oferi informații în legătură cu îngrijirea de care are nevoie copilul lor cu deficiențe. Ei pot cere informații despre serviciile necesare copilului atât pentru perioada în care copilul este inclus în programele elaborate pentru copilăria timpurie cât și pentru viitor. Trecerea copilului de la programele pentru prima perioadă a copilăriei la programele pentru școala primară constituie o preocupare deosebită a familiilor care în mod sigur vor solicita ajutor din partea școlii în acel moment. Până la urmă, școlile voi trece peste etapa de simplă ajutorare a familiilor, consolidându-le astfel încât ele să nu depindă de specialiști pentru luarea deciziilor referitoare la îngrijirea și viitorul copilului lor cu nevoi speciale (Dunst, Trivette și Deal, 1988)

Serviciile de ajutor pentru familia unui copil cu deficiente trebuie oferite atunci când copilul este inclus în cadrul programului. Când copilul este de vârstă mai mare serviciile devin mai costisitoare și necesită o perioadă de timp mai îndelungată pentru a răspunde necesităților copilului într-un mod adecvat. Cu cât copilul este inclus în program mai devreme, cu atât este ajutat mai eficient, în special în perioada de formare a abilităților și nu după aceea, când deprinderile deja formate sunt mai greu de modificat.

Programele educaționale pot afecta comportamentul părinților, precum rezultatele pe care ei le așteaptă pentru copiii lor. Părinții caută informații și metode practice prin intermediul cărora să dezvolte cele mai importante abilități ale copilului și să-i dirijeze comportamentul. Cadrele didactice pot demonstra părinților astfel de metode în clasă, în timpul vizitelor la domiciliu sau la ședințele unde participă părinții și cadrele didactice.

Este important ca școala să ofere membrilor familiei o varietate de posibilități pentru a comunica cu personalul școlii. Unii părinți preferă forma scrisă, alți preferă conversațiile față în față. Pe măsură ce crește comunicarea, părinții se simt mai încrezători și copiii lor manifestă un nivel mai ridicat de competență și autoîncredere. Familiile spun că simt o diminuare a nivelului de competență și gradului de control atunci când instituțiile iau decizii în numele lor și nu comunică cu ele. Majoritatea familiilor vor oferi informații personale cu scopul de a obține acces la serviciile de care au nevoie. În cazul familiilor care neagă nevoia de servicii pentru copilul lor, școala trebuie să încurajeze permanent participarea lor printr-o comunicare necondiționată și o informare reală despre situația copilului lor.

2. Comunicarea cu familiile

Cadrele didactice știu că discuția cu membru familiei este un mod eficient de a afla mai multe lucruri despre copiii lor. Dezvoltarea unei relații pozitive și de încredere între personalul școlii și familie stimulează sentimentul general de ajutor al familiei și autorizează familia în luarea deciziilor. Pentru a consolida aceste relații, cadrele didactice au nevoie de anumite calități și abilități pe care un cadru didactic le poate dezvolta în timp prin pricepere și printr-o activitate practică minuțios elaborată. Aceasta parte descrie câteva dintre cele mai importante calități și abilitățile necesare în formarea unor relații de sprijin cu familiile.

Elementele de bază pentru o relație eficientă

Calitățile de care are nevoie cadrul didactic pentru a pune bazele unei relații eficiente cu păruții sunt:

- (1) respectul;
- (2) o atitudine imparțială;
- (3) empatia (Beckman Frank și Neuromb,)

Respectul

Deoarece familiile sunt cele mai importante cadre didactice din viața copiilor, ele necesită respect și o atenție deosebită din partea profesioniștilor. Specialiștii își manifestă preocuparea pentru discutarea subiectelor mai greu de abordat în legătură cu un copil. De exemplu, părinții care se confruntă cu manifestări de comportament dificile ale copilului lor, la început sunt rezervați în discuțiile despre sentimentele lor de mânie, frustrare și nemulțumire. Un specialist dornic să împărtășească sentimentele părinților devine o sursă de ajutor.

Atitudine imparțială

O atitudine imparțială necesită gândire pozitivă și deschisă despre familii, fără să se țină seama de calitățile lor personale. Când cadrele didactice manifestă o atitudine imparțială, ele încurajează familiile să-și evalueze propriile lor decizii, fără să exercite nici o presiune în adoptarea părerilor proprii. Un părinte se poate înstrăina în cazul în care cadrul didactic dezaprobă modul în care părintele organizează viața copilului său.

Empatia

Capacitatea de a fi sensibil față de situația familiei și a comunica sentimentul de înțelegere demonstrează empatie pentru aceasta. Cadrele didactice pot estima dacă efectiv ele manifestă empatie prin modul în care le răspunde familia. Acele familii care împărtășesc cadrelor didactice problemele lor personale cu ușurință simt comunicarea sinceră și sensibilă a cadrelor didactice. Membrii familiei care se arată mai puțin cooperanți în comunicarea problemelor care-i preocupă sunt mai puțin capabili să înțeleagă eforturile de empatie ale cadrelor didactice.

Abilități de comunicare

Din moment ce cadrele didactice înțeleg care sunt calitățile necesare pentru stabilirea parteneriatelor cu familiile, ele pot începe să-și dezvolte abilitățile de comunicare folosind următoarele tehnici:

- Folosește ascultarea activă. Cadrul didactic ascultă membrii familiei, respectă punctele lor de vedere și le oferă ajutor. În felul acesta, cadrul didactic înțelege modul în care membrii familiei gândesc despre ei înșiși, despre copilul lor și condițiile respective.
- Pune întrebări. Cadrul didactic pune întrebări pentru a obține informații, extinde conversațiile și le clarifică. Folosirea echilibrată atât a întrebărilor deschise, cât și a întrebărilor de tip închis permit cadrului didactic să obțină diferite tipuri de informații, întrebările deschise stimulează o discuție care decurge liber, de la sine. De exemplu, "Care este problema copilului dumneavoastră?" sau "Ce-l face fericit pe copilul dumneavoastră?" sunt întrebări care invită la o discuție vastă. Întrebările închise solicită răspunsuri scurte: "Aveți și alți copii?" sau "Copilul dumneavoastră merge pe bicicletă?". Cadrul didactic trebuie să noteze stilul de interacțiune al familiei, să impună ritmul răspunsurilor și să manifeste o atitudine de respect față de familie prin adaptarea întrebărilor după stilul acesteia.
- Reflectă și clarifică. Cadrul didactic intervine în discuție pentru a confirma părinților faptul că ei au fost auziți și înțeleși. Cadrul didactic prezintă din nou situația și clarifică punctele care rămân.
- Reluați. Cadrul didactic le cere părinților să privească situația într-un alt mod și să exploreze modalități diferite de rezolvare a problemei. De exemplu, dacă părinții descriu comportamentul dificil al copilului lor, cadrul didactic poate să-i ajute să-și dea seama de faptul că nu este vorba de un copil dificil - el nu este capabil să finalizeze sarcina de lucru pe care a primit-o.

Strategii pentru comunicarea eficientă

Famiile copiilor cu nevoi speciale sunt peste măsură de nerăbdătoare să cunoască succesul pe care copilul îl înregistrează zilnic. Ei par foarte ușurați când constată că progresul înregistrat cu pași mici are loc în mod regulat. Prin urmare, cadrele didactice trebuie să profite de ocaziile firești, neprotocolare pentru a discuta cu membrii familiei.

➤ Discuțiile care au loc în momentul sosirii și cel al plecării din instituție

Orarul clasei trebuie să permită un început și sfârșit de zi relaxant. Prima și ultima jumătate de oră din zi trebuie să fie liberă, pentru a oferi copiilor și familiilor acestora

posibilitatea de a se juca și lucra împreună în clasă. La începutul zilei, familiile trebuie să-și aducă copiii înăuntru și să-i ajute să se organizeze. Programați ca un membru al personalului didactic să salute membrii familiei și să ofere acestora posibilitatea de a comunica și primi informații despre copilul lor. Deoarece familiile se simt mai confortabil pe parcursul programului, încurajați-i să stea și să vă ajute: să ofere ajutor administrativ, să aducă gustări, să repare jucării, să ajute cadrele didactice să pregătească activitățile din acea zi.

După amiază, când părinții vin să-și ia copiii, găsiți un moment pentru a relata părinților activitățile din ziua aceea, spuneți familiilor despre succesele copiilor și amintiți-le de ședințe sau alte evenimente. Aceste momente permit familiilor să vorbească cu alți părinți, să pună întrebări personalului, să solicite o ședință, să se joace cu copiii lor sau să citească unui grup de copii. Nu este permisă discutarea unor preocupări și probleme cât timp sunt prezenți copiii și alți părinți.

➤ **Scrisori și carnete cu însemnări**

Trimiterea unei scrisori scurte, neprotocolare, acasă, prin copil, poate stimula comunicarea. Ea trebuie să se refere la un anumit progres, o abilitate nouă sau un comportament. Ar putea fi, de asemenea, o scrisoare de mulțumire pentru contribuția adusă la realizarea programului. Încurajați familiile să trimită, la rândul lor, scurte scrisori sau bilete echipei de cadre didactice. Scrisorile trimise de părinți sunt eficiente în cazul în care cadrele didactice lucrează la un obiectiv concret cu copilul și familia consolidează tipul de activitate acasă.

Pentru o comunicare de durată, carnetele cu însemnări, care sunt duse de la școală acasă și invers, sunt o idee bună, în special dacă membrii familiei au un timp limitat la dispoziție sau nu au telefon, în cazul unui copil cu nevoi și probleme speciale, carnetele cu însemnări asigură comunicarea continuă și pot informa atât personalul didactic, cât și membrii familiei, despre succesele și modificările din activitatea copilului. Această tehnică este mult mai eficientă dacă este folosită cel puțin o singură dată pe săptămână și asigură succes familiilor care pot să-și exprime mai ușor gândurile și ideile în scris.

➤ **Afișierele**

Afișierele prezintă familiilor ce activități se desfășoară la școală și pot include informații de interes general, cum ar fi anunțuri de ședințe sau articole despre dezvoltarea copilului. Afișierele pot, de asemenea, să prezinte lucrările de artă ale copiilor, povestiri despre excursiile în aer liber sau fotografiile ale membrilor familiilor copiilor. Pot fi afișate programul pentru ziua respectivă, cât și formulare de înscriere și foi cu instrucțiuni pentru voluntari. Informațiile de la afișier pot relua sau consolida informațiile menționate în alte forme de comunicare, cum ar fi buletine de

știri și evenimente sau mesaje scrise adresate părinților.

Afișierele trebuie să fie atrăgătoare, plăcute și la zi. Schimbarea lor trebuie să constituie o sarcină repartizată pe rând fiecărui cadru didactic. Fii creativ; încearcă să comunici atmosfera activităților din clasă prin intermediul panoului de afișaj. De exemplu, dacă tatăl unui copil este artist, roagă-l să vină în clasă și să deseneze sau să picteze cu copiii și apoi afișează lucrarea de artă la afișier.

➤ **Sfaturi pentru folosirea afișierelor**

- Puneți informațiile la înălțimea nivelului mediu de vedere a unui adult.
- Schimbați cel puțin câteva dintre informațiile de pe panou în mod regulat.
- Amintiți-vă că fiecăruia îi place să-și regăsească pe panou fotografiile și numele lor și ale copiilor lor.
- Expuneți lucrările copiilor.
- Prezentați informația pe scurt.
- Rugați familiile să-și aducă contribuția la afișier.
- Afișați mesaje personale care să confirme contribuțiile familiilor, cum ar fi o scrisoare de mulțumire adresată unui părinte care a ajutat la elaborarea unui proiect.
- Desemnați două persoane care să se ocupe de afișiere. Este mai ușor și mai distractiv.

➤ **Buletine de știri**

Un buletin de știri bilunar sau lunar oferă o certitudine în plus că familiile care participă la realizarea programului primesc informații valoroase. Scopul subiectelor buletinului variază. Unele buletine descriu evenimente și activități care au loc în școală și sugerează căile prin care aceste activități pot fi consolidate acasă. Altele folosesc o abordare tematică și prezintă activități și idei care țin de acea temă. Unele buletine au diverse articole care se repetă, cum ar fi evenimentele la zi, lucruri care să amintească, sau articole despre dezvoltarea copilului. Articolele dintr-un buletin pot include:

- anunțuri în legătură cu ședințe, excursii sau alte evenimente
- solicitări de materiale sau ajutor la un proiect
- informații despre comunitate
- actualizarea activităților ce se desfășoară în clasă, ca de exemplu o temă la zi sau o abilitate specifică pe care o învață copiii
- sugestii pentru activitățile de acasă
- scrisori de mulțumire adresate voluntarilor sau solicitări de voluntari.

Buletinele de știri trebuie să fie scurte și accesibile la citit. Este mai eficient să publice

buletine de știri scurte, în mod regulat, decât buletine lungi, care să apară din când în când. Buletinele de știri trebuie să includă numele copiilor incluși program, precum și membrii de familie, pe cât posibil asigurându-ne că toată lumea este menționată de fiecare dată.

3. Acordarea de sprijin familiilor

Comunicarea informațiilor

Câteva dintre obligațiile pe care le îndeplinește un cadru didactic include activitatea de a da și primi informații de la părinți, de a organiza ședințe cu părinții și de a revizui opțiunile educaționale pentru copiii lor. Dacă un cadru didactic poate îndeplini aceste obligații și în același timp poate să-și dea seama de preocupări personale ale familiei va fi un ajutor de valoare pentru familie.

Oferind familiilor informații folositoare și pertinente despre copilul lor, ajutăm foarte mult. Pentru familii, cadrele didactice constituie surse importante de informații, prin urmare, cadrele didactice trebuie să se comporte degajat atunci când discută despre deficiența copilului și când oferă informații despre modul care predau și interacționează cu copilul.

Cadrele didactice nu pot oferi toate informațiile de care au nevoie familiile copiilor cu deficiențe. Ele trebuie să selecteze informațiile pe care le cunosc informațiile pe care trebuie să le găsească. Faptul că nu au informații accesibile la îndemână nu trebuie privit ca o deficiență profesională. Ceea ce este necesar este să ajutăm familia să găsească persoanele care dețin informații sau să găsim căi de rezolvare a problemei.

Accesul la comunitate

Nici un program nu poate să satisfacă toate nevoile unei familii cu un copil cu deficiențe. Membrii personalului programelor de integrare trebuie să contacteze alți furnizori de servicii și să consolideze legăturile cu organizațiile din întreaga comunitate locală, cum ar fi instituțiile religioase, alte școli, grupuri civice și profesionale. Aceste eforturi vor oferi un răspuns vast și complet la nevoile familiilor care solicită ajutor. Accesul larg la viața comunității este de asemenea un mod de a spori considerabil resursele financiare insuficiente și de a evita creșterea eforturilor agențiilor.

Facilitarea etapei de tranziție

Planificarea întocmită cu grijă, precum și acțiunile bine gândite duc la diminuarea stresului care însoțește trecerea de la viața de acasă la viața școlară. Tranzițiile majore în mediile de învățare timpurie - de la programul de acasă la un program pentru prima copilăria timpurie, de la programele pentru copiii care abia încep să umble, la programele preșcolarelor și la programele de grădiniță - necesită ajustări semnificative pentru toți copiii de vârstă mică și

famiiliile lor (Wolery și Wilbers, 1994). Famiiliile copiilor cu deficiențe au probleme generate de nevoile alimentare ale copiilor lor.

Pregătirea copiilor cu deficiențe pentru etapele de tranziție de succes implică colaborarea cu familia copilului, cu cadrele didactice și cu furnizorii de servicii în programele noi și cele anterioare ale copilului. Cadrele didactice trebuie să stimuleze abilitățile funcționale ale copilului - participarea de autoservire, participarea socială, independentă și de grup - pentru a facilita integrarea în noile programe.

Abilități de autoservire. Copiii cu deficiente se descurcă mult mai greu în dobândirea abilităților de autoservire, ca de exemplu mersul la toaletă, spălătul mâinilor, îmbrăcătul și servirea mesei, din cauza complexității acestor activități. Cadrele didactice și părinții trebuie să aibă în vedere copilul individual și prioritățile lui atunci când stabilesc obiectivele pentru dobândirea abilităților de autoservire. Este posibil ca familia să manifeste mai mult interes în formarea și consolidarea deprinderilor de igienă decât în formarea abilităților de a mânca. Cadrul didactic poate include cu prioritate în noul program atingerea acestor obiective.

- **Abilități sociale.** Copiii cu deficiente vor beneficia, prin însușirea abilităților în activitatea lor, de interacțiunea cu ceilalți copii și adulți. Supravegherea atentă, exprimarea nevoilor, folosirea întrebărilor, comunicarea și participarea pe rând a copiilor sunt câteva exemple de abilități care stimulează interacțiunea socială pozitivă. Cadrul didactic poate reduce barierele sociale dintre copiii din cadrul unei clase prin planificarea unor activități care să stimuleze prietenii dintre copii.

- **Participarea independentă și participarea de grup.** Participarea independentă și participarea activă în grup sunt abilități esențiale pentru un copil care este pe punctul de a experimenta cu succes integrarea într-un program pentru copilăria timpurie. Copiii cu deficiențe au nevoie de împrejurări pentru a-și exercita zi de zi abilitățile în contextul activităților din clasă. Cadrele didactice pot ajuta copiii să dobândească abilități de participare activă și independentă prin folosirea unui limbaj clar și concis.

Asigurând părinții și oferind informații specifice despre noile înlesniri pe care școala le oferă pentru dezvoltarea și creșterea copilului lor, cadrele didactice pot contribui ca trecerea să se desfășoare într-un mod firesc. În plus, cadrul didactic poate facilita trecerea prin parcurgerea următoarelor etape:

- **Explică deficiența copilului.** În momentul în care familiile încep să-și dea seama de deficiența copilului, ele trebuie să afle informații oneste despre aceasta. Cadrul didactic trebuie să prezinte informațiile ambilor părinți în același timp și să încerce să evite limbajul pedagogic sau limbajul medical. Multe familii doresc să audă informațiile de mai

multe ori și să fie explicate în moduri diferite. Deși aparent familiile par să înțeleagă toate informațiile care le sunt prezentate, este posibil să se gândească la întrebări și probleme ceva mai târziu.

- **Ascultă familia.** Părinții sunt cele mai importante persoane care manifestă atenție și grijă pentru copilul lor; prin urmare, cadrele didactice din clasă trebuie să obțină informații valoroase de la familie. Capacitatea formată ajută părinții să ofere aceste informații, implică multe din abilități comunicate descrise anterior. De exemplu, cadrele didactice care ascultă părinții și pun întrebări cheie află lucruri legate de nevoile individuale ale copilului și fac o planificare adecvată pentru următoarea etapă educativă.
- **Ajută familiile să adune date importante.** Părinții pot oferi personalului didactic informații, ca de exemplu date despre sănătate, informații, aprecieri medicale. Personalul didactic trebuie să dea familiilor o listă de informații care să fie utile în întocmirea planului educațional al copilului.
- **Încurajează familia să viziteze clasa.** Vizita familiei în clasa în care se află copilul dă acesteia certitudinea că nevoile copilului sunt cunoscute, de asemenea, dă familiei un sentiment de apartenență și de încredere față de specialiștii care lucrează cu copilul. Ori de câte ori este posibil, cadrul didactic, directorul și tot personalul auxiliar trebuie să se întâlnească cu familia înainte și după vizita acesteia în clasă, așa încât să le fie comunicate problemele legate de copil. Scopul principal în efectuarea vizitei îl constituie sentimentul de apartenență în acest nou cadru care trebuie oferit familiei.

4. Stimularea implicării familiale

Famiile sunt invitate în clase

A invita familiile în clasă este una dintre cele mai bune modalități de a stimula implicarea familiei. Aceste experiențe oferă părinților strategii care să-i ajute să lucreze cu copiii lor acasă. Unii părinți se alătură automat activităților care au loc în clasă, alții au nevoie de ajutor.

Cadrul didactic poate înlesni o experiență pozitivă membrilor familiei care participă la activitățile din clasă prin urmărirea activităților sugerate mai jos:

- Selectați o activitate care poate fi demonstrată cu ușurință. Dați părinților o scurtă explicație a scopului activității și a etapelor incluse în finalizarea ei.
- Urmăriți ca părinții să lucreze cu grupuri mici de copii (nu mai mult de doi sau trei copii).
- Încurajați părinții să fie degajați și să manifeste bună dispoziție pe parcursul

activității. O atmosferă relaxantă va promova printre copii o atitudine de asumare a riscului și copiii se vor bucura mai mult de activitatea respectivă decât dacă, pur și simplu, "s-ar supune comenzilor".

- Nu declarați învingătorul. Procesul de învățare este important în prima perioadă a copilăriei și nu constituie un rezultat final.
- Vorbiți părinților despre modul în care îndrumați comportamentul copiilor. Oferiți părinților spre folosire strategii specifice pentru a obține rezultatele pozitive.

Zilnic, sute de activități se desfășoară într-o clasă de copii. Nu trebuie să ne așteptăm de la familiile care lucrează în calitate de voluntari să știe exact ce trebuie să facă. Lăsați-i să se edifice când dau ajutor în clasă, iar dacă se află într-o situație dificilă sau nu știu cum să rezolve o situație, totdeauna ei pot întreba cadrul didactic. Caracterul specific al instrucțiunilor va depinde de sprijinul și talentul, membrului de familie care vine în clasă și de tipul de activitate la care acesta contribuie.

Câteva îndrumări generale sunt recomandate cu scopul de a-i ajuta pe părinți să lucreze degajat în timpul activității lor în clasă și pentru a-i face să considere că sunt competenți și eficienți. O scurtă listă cum ar fi cea de mai jos poate fi dată părinților sau pusă la afișier.

Informații generale pentru familiile aflate în clasă

- Adaptați-vă climatului clasei - nivelul de zgomot, nivelul de activitate, interacțiunea cadrului didactic etc.
- Participați la activitățile de grup. Stați cu copiii.
- Acordați copiilor suficient timp pentru a rezolva situațiile ei înșiși, înainte de a vă oferi să-i ajutați sau să rezolvați o problemă.
- Luați-vă libertatea de a pune întrebări echipei de cadre didactice dacă considerați că este necesar.
- Nu interpretați, dându-le un titlu, desenele, construcțiile sau obiectele realizate de copii. Determinați copiii să vi le explice.
- Nu discutați copiii luați separat în prezența altor persoane adulte, a părinților și a membrilor de familie. Dacă aveți anumite obiecții sau dacă vă preocupă ceva și vreți să puneți întrebări, adresați-vă echipei de cadre didactice sau directorului.
- Nu discutați comportamentul copiilor în fața lor.
- Transmiteți ideile și sugestiile dumneavoastră personalului didactic cu scopul de a le folosi în clasă.
- Creați-vă o concepție clară asupra modului în care este condusă clasa și a ascultărilor din partea

cadrelor didactice în rezolvarea unor probleme de comportament.

- Simțiți-vă bine în clasă.

Iată câteva alte modalități pentru a vă manifesta mulțumirea pentru membrii familiilor care vin să dea ajutor în clasă.

Modul de a ne manifesta mulțumirea față de membrii de familie

- Mulțumiți membrilor familiei spunându-le pe nume și amintiți, de asemenea, și numele copilului lor.
- Planificați activități semnificative pentru a fi realizate de către familii. Arătați-le ce așteptați ca ei să facă și întrebați-i dacă au neclarități. De asemenea, întrebați-i ce-ar dori să facă. Dați-le posibilitatea să aleagă.
- Fiți pregătiți să investiți timp în activitatea de instruire a părinților în clasă. Arătați-le persoanele care ajută, explicați lucrurile, prezentați-i personalului și indicați locul în care vor lucra.
- Amenajați un loc pentru persoanele care ajută pentru ca ele să stea, să se relaxeze și să-și țină lucrurile personale.
- Asigurați suficientă hrană, astfel încât persoanele care ajută să poată mânca împreună cu copiii.
- Oferiți personalului didactic disponibilitatea de a răspunde la întrebările membrilor familiilor și dați-le indicații când sosesc.
- Creați o rubrică în buletinul de informații care să scoată în evidență activitățile membrilor.
- Trimiteți acasă scrisori în care să scrieți despre familiile care au venit la centru sau au contribuit la realizarea programului.
- Oferiți embleme sau diplome de merit.
- Organizați serbări în onoarea fiecărei persoane care a asigurat succesul programului.
- Fiți susținători ai eforturilor părinților. Mulțumiți-le în repetate rânduri. Încurajați-i să-și aducă soții sau soțiile cu ei. Includeți activități în cadrul cărora tatii să se simtă mai în largul lor (de exemplu confecționarea echipamentului de exterior sau jocuri cu materiale de construcții). Invitați-i în mod special. Bunicii sunt de asemenea dornici să ajute. Întrebați-i ce ar dori să facă.

Ședințele cu părinții

Ședințele cu părinții au loc din diferite motive. La începutul anului, cadrele didactice se vor întâlni cu părinții, se vor prezenta în fața acestora și vor expune programul. Mai târziu, voi vorbi despre progresul înregistrat, vor discuta despre domeniile care necesită mai multă atenție sau sprijin, vor crea un plan pentru a asigura cel mai bun cadru posibil pentru învățare și pentru programul copilului de asemenea, vor discuta probleme ridicate atât de cadrul didactic, cât și de părinți. Ședințele vor fi programate la anumite intervale în timpul anului școlar.

- ședință poate avea loc înainte de începerea școlii, cu scopul de a cunoaște familia și pentru a da copilului o șansă să cunoască clasa. Cadrul didactic prezintă în linii generale obiectivele programului, împărtășește scopul pentru copil și părinți și răspunde la toate întrebările pe care le au părinții sau copilul. Cadrul didactic, de asemenea, adresează întrebări părinților cu scopul de a obține informații folositoare despre copil.
- O ședință poate fi ținută câteva luni mai târziu, după începerea anului (toamna și primăvara), când copiii au fost aranjați în clase și s-au acomodat unul cu altul. Cadrul didactic aduce la cunoștință părinților situația copilului și le oferă câteva direcții de urmat în legătură cu programul. Ședința este o ocazie atât pentru cadrul didactic, cât și pentru părinți, de a-și manifesta grijile legate de copil în instituția școlară.
- O ședință se poate ține la sfârșitul anului, pentru a trece în revistă planul educativ individualizat al copilului, pentru a stabili noi obiective pentru următorul an și pentru a transmite planul cadrului didactic din anul următor. Ședința este de asemenea un prilej bun pentru a sugera activitățile care să-i facă pe copii să învețe activ în timpul verii.

Cadrele didactice se pot pregăti pentru ședințele cu părinții punând-uși urătoarele întrebări:

- Scopul ședinței este de a discuta în mod general adaptarea copilului la școală sau pentru a discuta progresul înregistrat de copil.
- Vom revedea obiectivele stabilite anterior sau vom stabili altele noi?
- Este vre-o problemă specială pe care doresc s-o discut cu părinții?

La sfârșitul ședinței, cadrul didactic trebuie să-și pună următoarele întrebări:

- Care sunt informațiile pe care le-am transmis?
- Ce informații am aflat?
- Care a fost reacția mea la comentariile părinților'?

Vizitele la domiciliu

Vizitarea copiilor și a familiilor acestora acasă ar trebui să aibă loc de trei ori pe an. Când cadrul didactic face o vizită acasă, se stabilește un raport cu familia într-un cadru firesc, natural. Cadrul didactic are posibilitatea să cunoască gradul de cultură al familiei, stilul de interacțiune, abilitățile speciale, interesele, talentele acestora (Coughlin, Hansen, Heller, Kaufman, Stolbeig și Walsh, 1997).

Vizitele la domiciliu au succes atunci când cadrele didactice urmează acest protocol:

- Programați vizita la o oră convenabilă familiei. Prezentați familiei scopul clar al vizitei și respectați timpul alocat.
- Stimulați părinții să vă împărtășească gândurile și problemele cu această ocazie. Evitați să vorbiți în fața copiilor despre deficiențele lor. În cazul în care considerați că este necesară o astfel de discuție, programați-o pentru altă dată și comunicați-le părinților dinainte ziua și ora, pentru a le da posibilitatea să găsească o persoană pentru supravegherea copilului.
- Planificați-vă să prezentați câteva activități. Arătând părinților modul în care lucrați cu copilul, aceasta poate să-i ajute în activitatea de învățare de acasă a copilului lor.
- Atrageți atenția părinților asupra planului educativ individualizat al copilului (PFI), dacă a fost elaborat un astfel de plan. Ajutați părinții să înțeleagă legătura dintre activitățile de învățare care au loc în clasă și obiectivele de învățare cuprinse în PEI.
- **Păstrați confidențialitatea.** Confidențialitatea este necesară pentru consolidarea încrederii. Familiile au dreptul la intimitate și cadrele didactice au o responsabilitate profesională de a păstra informațiile intime în mod confidențial.
- **Fii receptivi.** Evidențiați lucrurile care sunt relevante în procesul de educare a copilului, în special eforturile și succesele familiei. Activitățile reușite de acasă pot fi adoptate la școală. Ascultați și puneți întrebări legate de tehnicile eficiente pe care le folosește familia încercați să evitați judecățile negative.

Grupurile de sprijin constituite din părinți

Părinții care au un copil cu nevoi speciale beneficiază de pe urma întâlnirii și discuțiilor

cu alți părinți care au copii cu deficiente. Mulți părinți au nevoie de informații referitoare la deficiența specifică copilului lor, la serviciile școlare educaționale, la remedii medicale, transport etc. Grupurile de sprijin constituite din părinți oferă acestora posibilitatea să-și comunice informații, să dea și să primească un ajutor emoțional și să lucreze ca o echipă care are anumite interese comune (Ripley, 1993)

Activitatea grupului de părinți va depinde de nevoile și obiectivele grupului. Grupurile de părinți ar putea distribui informații, pot crea un centru de resurse familiale, pot invita persoane care să abordeze subiecte specifice sau ar putea înființa servicii de personal angajat pentru supravegherea copilului cât timp lipsesc părinții de acasă - toate acestea oferă membrilor anumite oportunități sociale.

Inițiativa pentru formarea unui grup de sprijin constituit din părinți trebuie să vină de la părinți. Un grup mic de părinți interesați ar trebui să ia în considerație următoarele probleme:

- Care sunt scopurile principale ale grupului?
- Cine va deveni membru al grupului?
- Care sunt școlile, deficiențele, grupele de vârstă și zonele geografice care vor fi incluse?
- Cum vor comunica părinții unu cu alții?
- Unde vor avea loc ședințele?
- Cât de des se vor întâlni membrii grupului?
- Ar trebui să li se permită copiilor accesul în cadrul ședințelor?

După discutarea acestor probleme, grupul poate stabili data primei ședințe. În continuare sunt prezentate câteva indicații pentru stabilirea primei ședințe grupului de părinți:

- Stabiliți cine va conduce prima ședință. Alegeți un conducător și să înființați un mic grup care să împartă sarcinile între membrii de conducere.
- Întocmiți ordinea de zi a ședinței. Rugați părinții să se prezinte singuri după care ei pot discuta viitoarele probleme organizatorice. Un individ poate fi rugat să vorbească despre un subiect adecvat. Urmăriți scopul ședinței foarte atent, pentru ca ședința să-și atingă obiectivele.
- Alegeți un spațiu pentru ședință. Căutați un loc corespunzător, adecvat numărului de persoane așteptate. Ori de câte ori este posibil, alegeți loc care să fie accesibil și persoanelor cu deficiențe.

- Oferiți informații în legătură cu ședința cu mult timp înainte. Data la care s-a stabilit ședința poate fi publicată în buletinele de informații, broșuri, articole de ziare sau transmisă telefonic. Ar trebui distribuite anunțuri la școli, în cabinetele medicilor, în biblioteci sau în orice alt loc unde ar putea să le vadă viitorii membri.

Cultivarea sentimentului de comunitate trebuie să constituie obiectivul principal al tuturor grupurilor de sprijin. Crearea unui loc sigur în care părinții să se simtă confortabil, unde ei au posibilitatea să râdă, să plângă sau să discute probleme asemănătoare îi va ajuta pe aceștia să fie mai puțin izolați. În fine, grupurile de sprijin constituite din părinți trebuie să facă bilanțul nevoilor sociale pe de o parte, și a nevoilor educaționale, pe de altă parte.

Păstrarea confidențialității

Famiile au dreptul să fie sigure că orice informație furnizată de ele, verbal, fie în scris, va fi păstrată de personal în mod confidențial. Părinții copiilor deficienți au nevoie de mult mai multe informații pentru a contribui la rezolvarea problemelor copiilor lor în comparație cu ceilalți părinți și uneori multe din aceste informații pot fi dureroase. Cadrele didactice pot fi îndrumate de următoarele principii de confidențialitate:

- Părinții trebuie să fie principala sursă de informații despre ei înșiși. Informațiile obținute de la ei ar trebui limitate la ceea ce este esențial pentru a veni în ajutorul copiilor lor.
- Părinților și altor persoane voluntare le este interzis accesul la fișele personale altele decât cele ale copiilor lor.
- Fișele personale ale copiilor și cele ale familiilor sunt puse la dispoziția personalului și a consultanților speciali numai în măsura în care sunt necesare rezolvării unor situații.
- Familiile vor fi informate în legătură cu informațiile care vor fi comunicate altui personal și motivele pentru care se face acest lucru. (Personalul poate folosi un formular de acceptare semnat, care să specifice cum vor fi transmise informațiile și cine le va primi.). În situația în care ezitați să transmiteți informația, obțineți permisiunea de la un membru al familiei. Singura excepție de la această procedură o constituie cazul copiilor neglijați sau suspectați de practici ilegale.
- Anual, cu datele și informațiile obținute de la părinți și de la personal, decideți cum vor fi adunate informațiile, cum vor fi ele folosite și cu cine vor fi împărtășite.

Părinții ca factori de decizie

Implicarea directă a părinților în luarea deciziilor ce pot influența copilul lor cu deficiențe

este esențială. Multe familii intră în program având relații anterior stabilite cu specialiști, servicii ale comunității și surse de informații și ele pot constitui resurse importante pentru școală și pentru celelalte familii. Prin intermediul acestor relații, școlile și specialiștii dobândesc noi posibilități pentru a stabili parteneriate. Informațiile și datele oferite de părinți trebuie să fie incluse în luarea deciziilor cu privire la:

- screening, evaluare și stabilire a diagnosticului pentru copilul lor ;
- identificarea potențelor copilului și a ariilor care necesită suport educațional;
- stabilirea scopurilor și obiectivelor specifice pentru fiecare an școlar;
- specificarea serviciilor de care va beneficia copilul și orice ajutor pe care familia dorește să-l primească;
- deciziile care sunt luate ca rezultat al evaluărilor progresului înregistrat de copil la sfârșit de an.

5. Formarea unei echipe de sprijin

În opinia cadrelor didactice, a părinților și a elevilor, cel mai important fapt al unui program reușit de integrate îl constituie colaborarea dintre ei și colaborarea cu specialiștii (Statuback și Stamback, 1996)

Specialiștii cu abilități și pregătire specială implicați în activitatea de sprijin a dezvoltării copiilor cu deficiențe au multe lucruri de oferit educatorilor care lucrează în alcătuirea programelor de integrare. Specialiștii în logopedie, în terapia muncii și de cultura fizică, psihologii, psihiatrii de comportament de natură neurologică, asistenții sociali și nutriționiștii, fiecare dintre aceștia are o pregătire de specialitate care contribuie la succesul claselor integrate.

În timpul colaborării, este important să vezi toți participanții ajutându-se și sprijinindu-se reciproc.

Constituirea echipelor variază în funcție de copil și de natura deficitară a acestuia. Întotdeauna echipele trebuie să includă părinții și cadrul didactic al copilului, dar, de asemenea, ele pot cuprinde specialiștii și personalul de îngrijire. Indicațiile care vizează o colaborare eficientă între educatori, părinți și specialiști și alte persoane includ următoarele aspecte:

- Includeți toți colaboratorii principali, așa încât deciziile și activitățile de colaborare să primească ajutor și să cunoască o recunoaștere răspândită.
- Stabiliți un conducător de echipă recunoscut de fiecare membru, care să fie dispus să-și asume riscuri și care este capabil să faciliteze schimbarea.
- Stabiliți un punct de vedere unanim împărtășit de membrii echipei și de modul în care va

colabora echipa și de rezultatele așteptate de familia și copilul cu nevoi speciale.

- Stimulați fiecare membru de echipă să-și asume responsabilitatea participării în cadrul echipei.
- Stabiliți de la început o comunicare sinceră, mențineți permanent această comunicare sinceră și recunoașteți că neînțelegerile dintre membrii echipei reprezintă o parte a procesului de colaborare în echipă. Stabiliți modalități de rezolvare a conflictelor în mod constructiv.

Sistemele de ajutor trebuie constituite în școli astfel ca fiecare persoană implicată în procesul de integrare să fie utilă una alteia. Spațiul, autoritatea, controlul și cunoștințele trebuie stabilite și împărtășite de comun acord. Personalul școlii, incluzând șoferii, bucătarii, cadrele didactice de la disciplinele de desen și muzică, secretarele și directorii ar trebui să se familiarizeze cu modalitățile în care pot oferi ajutor. Folosirea resurselor și bunurilor existente reduce nevoia de a căuta surse din exterior.

Tot sprijinul pe care îl primește copilul trebuie concentrat pe capacitatea lui a-și câștiga independența în viață. Există și un pericol generat de faptul că prea mult ajutor oferit copilului îl va face pe acesta dependent fără să fie necesar.

Unii oameni înțeleg cerințele comunicării, alții manifestă o frică de a pierde controlul, iar alte persoane nu sunt încă pregătite să dezvăluie informațiile personale necesare pentru a-1 ajuta pe elev. Manifestarea respectului față de cadrele didactice, elevi, familiile lor și specialiști cere timp, energie și prudență.

6. Relația cu părinții dificili

- Părintele dificil vine la școală neanunțat și se plânge de tratamentul la care e supus copilul. În această situație, profesorul trebuie să evalueze și să rezolve situația incriminată de părinți prin:
- empatie; încercați să vedeți situația din punctul de vedere al părinților. Părinții sunt aici din cauza dificultăților copilului, pe care se simt incapabili să-1 ajute. Dacă profesorul înțelege acest lucru, el nu va reacționa prin iritare sau ostilitate, ci va fi capabil să stabilească o comunicare productivă. Se recomandă ca profesorul să ia loc lângă părinte fără intercalarea biroului, pentru a nu da acestuia sentimentul de inferioritate. Problema trebuie abordată ca o problemă de situație, și nu ca o problemă a copilului sau a părintelui. Scopul urmărit nu este condamnarea cuiva, ci găsirea unei soluții satisfăcătoare pentru toți. De aceea se cere stabilirea unei relații empatice cu părinții; cu cât profesorul și părinții sunt mai apropiați ca nivel socio-economic și cultural, cu atât relația se stabilește mai ușor.
 - ascultarea activă a părintelui înseamnă nu numai a auzi vorbele, ci și a înțelege sentimentele ce le determină. Poate fi eficient dacă profesorul comunică

faptul că a mai întâlnit situații similare și înainte. De exemplu: „Înțeleg ce vreți să spuneți, copilul meu a fost la fel". Deci o relație productivă cu părinții presupune respectarea următoarelor reguli:

- primiți bine părinții și comunicați acceptarea;
- dați părinților timp să-și exprime sentimentele, fără a-i critica;
- puneți accentul pe situația-problemă, și nu pe copilul-problemă;
- arătați sinceritate, apropiere și empatie în timpul convorbirii.

O problemă deosebită o reprezintă situația când părinții se plâng deoarece copiii lor nu au rezultate atât de bune pe cât și-ar dori ei. În acest caz, profesorul poate să se simtă agresat, deoarece îi este pusă la îndoială competența. Profesorul trebuie să fie pregătit pentru astfel de situații și să se întrebe: „De ce un profesor se simte amenințat de asemenea acuzații?". Răspunsul la această interogație este că toți avem nevoie să fim admirați și recunoscuți pentru competența noastră, să primim aprobare pentru ceea ce realizăm. La o asemenea acuzație, reacția imediată a profesorului este cea de dezamăgire, urmată imediat de indignare. Dacă profesorul știe că acuzațiile sunt nefondate, reacția sa se oprește la acest stadiu și situația tensionată nu escaladează.

Un profesor eficient are abilitatea de a comunica ușor și de a fi spontan în exprimarea sentimentelor; într-o asemenea situație, profesorul trebuie să asculte acuzațiile părinților, fără a exagera reacția de răspuns. Folosirea formulei „Eu, când... pentru că..." este cheia comunicării eficiente într-un asemenea context. De exemplu: „Mă supăr când oamenii fac... deoarece nu mă pot auzi vorbind" sau „Sunt jenat să vă spun asta... deoarece mă simt subevaluat" - aceste formule asigură posibilitatea comunicării sentimentelor fără teamă, precum și expunerea motivelor acestor sentimente, ceea ce e de natură să detensioneze situația, creând premisele trecerii la analiza situației-problemă.

Întrebări și însărcinări

1. Ce dificultăți anticipați în realizarea formelor de comunicare cu familiile?
2. După opinia dvs. care tehnici de dezvoltare a abilităților de comunicare cu părinții sunt mai eficiente?
3. Elaborați și prezentați conținutul unui afișier pentru părinți.
4. Elaborați planul unei ședințe cu părinții pentru începutul anului.
5. Cum credeți care va fi rolul dvs. ca învățător în formarea și activitatea unei echipe de sprijin?

CAPITOLUL XI. Facilitarea dezvoltării sociale și emoționale

Scopul:

- informarea studenților cu rolul cadrului didactic în facilitarea dezvoltării sociale și emoționale a copiilor cu deficiențe.

Obiective operaționale

După ce vor studia acest capitol, studenții vor putea să:

- conștientizeze rolul dezvoltării sociale și emoționale la copilul mic;
- identifice aspectele stimulării dezvoltării abilităților sociale;
- opereze cu diverse strategii în corespundere cu comportamentul copiilor;
- elaboreze activități educative cu copiii deficienți care ar facilita dezvoltarea socială și emoțională.

Structura capitolului

1. Dezvoltarea socială și emoțională la copilul mic
2. Cadrul didactic ca persoană care înlesnește dezvoltarea socială și emoțională
3. Dezvoltarea socială și emoțională a copilului cu deficiențe
4. Activități instructive care facilitează dezvoltarea socială și emoțională

1. Dezvoltarea socială și emoțională la copilul mic

Ca toate celelalte domenii ale dezvoltării la copii, și dezvoltarea socială și emoțională se desfășoară în etape și secvențe previzibile, dar acoperă perioade de timp diferite de la un copil la altul. Dezvoltarea sănătoasă a abilităților emoționale și sociale depinde de capacitățile copilului, dar, într-o și mai mare măsură, de efectul combinat al repetatelor interacțiuni dintre copil și oamenii care îl înconjoară, de la cea mai fragedă vârstă. Din primele clipe de viață, copilul începe să deprindă abilitățile de interdependență pe care le va întâlni pe tot parcursul vieții.

Când sunt evaluate capacitățile și nevoile fiecărui copil, se impune o retrospectivă a momentelor hotărâtoare ale dezvoltării copilului, atât înainte, cât și după o anumită vârstă. O astfel de retrospectivă este chiar mai importantă pentru copilul cu deficiențe, deoarece acesta se află deseori într-un stadiu de dezvoltare puțin în urma vârstei lui biologice.

Primul stadiu al dezvoltării sociale și emoționale

În primul stadiu al dezvoltării emoționale, copilul mic își creează o bază de încredere și atașament. Siguranța acestui atașament îi permite copilului să avanseze într-un stadiu de autonomie și să-și dezvolte simțul conștiinței de sine. Pe măsură ce își dezvoltă simțul conștiinței de sine, copilul mic cercetează lumea care îl înconjoară. În urma acestor explorări, el devine independent, ceea ce îi stimulează în schimb imaginația și creativitatea. Eric Erickson, teoreticianul dezvoltării, a schițat trei stadii ale dezvoltării psiho-sociale pe care le consideră

necesare în dezvoltarea unui copil mic sănătos:

- dezvoltarea simțului adevărului;
- dezvoltarea simțului autonomiei ;
- dezvoltarea simțului inițiativei (Cook, Tessier și Klein, 1996).

Primele activități ale copilului mic sunt instinctive și reflexive: gestul de a apuca, suptul și simțul apartenenței. Pe măsură ce dezvoltarea cognitivă și fizică avansează, copilul mic zâmbește, emite sunete și caută să atragă atenția prin gesturi, într-un stadiu mai avansat al dezvoltării, copilul mic se deplasează, vorbește și, într-un mod cu totul diferit, îi include în viața lui pe cei din jur. Pe măsură ce înaintează spre vârsta preșcolară, interacțiunile lui cu ceilalți copii, cu celelalte persoane adulte și cu lumea înconjurătoare sporesc și se manifestă prin activitatea de joc.

Vârsta preșcolară este optimă pentru dezvoltarea atitudinilor și comportamentelor sociale. Prin interacțiuni și exerciții repetate la vârsta preșcolară, copilul demonstrează un simț neașteptat al identității de sine și al respectului de sine. Dezvoltarea socială și emoțională la vârsta preșcolară include o serie de deprinderi și comportamente. Copilul află că este băiat sau fată și că aparține unei anumite familii, cu anumite obiceiuri și obișnuințe. Tot acum, copilul descoperă deprinderile de autocontrol: respectarea regulilor și a rutinelor și exprimarea adecvată a sentimentelor. El își însușește abilitățile elementare de comportare în societate, cum ar fi:

- conștientizarea sentimentelor proptii și ale celorlalți;
- înțelegerea și respectul acordat diferențelor și capacitatea de a împărți;
- de a-și asuma responsabilitatea;
- de a-i ajuta] ceilalți;
- de a trata diverse probleme.

Interdependența domeniilor de dezvoltare

Siguranța dezvoltării emoționale a copilului mic se află la baza procesul ulterior de învățare. Dezvoltarea - indiferent cărui domeniu îi aparține, social cognitiv sau fizic - nu are loc izolat. Domeniile se interferează. Un copil care merge de-a bușilea va analiza întotdeauna expresia feței mamei lui înainte de a încerca săi facă ceva dificil sau periculos. Dacă mama se va arăta încântată, copilul va acționa; dacă mama se va arăta îngrijorată, copilul se va opri. Aceasta este numită; "raportarea socială" (Klennert et al., 1986). Copiii vor cerceta mult mai riguros dacă ei vor simți că au o "bază sigură", o persoană dezvoltată care să aibă grijă de ei (Leiberman, 1993). Copiii care au demonstrat atașament la 12 luni au fost urmăriți suplimentar, și au dovedit o dezvoltare cognitivă, socială și emoțională avansată când: au înaintat spre vârsta școlară (Erikson și Pianta, 1989).

Importanța jocului

Jocul este cea mai importantă activitate la copilul mic. "Pe măsură ce cercetarea și teoria se perfecționează, jocul copiilor este văzut din ce în ce mai mult nu numai ca parte obișnuită a dezvoltării, ci și ca instrument al dezvoltării" (Garwood, 1985). Jocul: reunește toate domeniile de dezvoltare. Aproape orice activitate de joc de modelare a bustului va demonstra dezvoltarea mușchilor fini sau grosieri, abilități comunicative atât verbale cât și nonverbale, cognitive și diverse tipuri de interacțiune socială. Jocul face legătura între cunoștințele și experiențele anterioare și extinde volumul de cunoștințe la domenii mai complexe și mai sofisticate. De asemenea, jocul le creează copiilor ocazii de a cerceta materiale care promovează asumarea riscului.

Jocul este important pentru toți copiii. Cu cât sunt solicitați mai mult, cu atât copiii devin mai îndemânatici la joc. Se consideră că jocul conduce dezvoltarea copilului (Fromberg, 1987). Se crede că, atunci când copiii sunt angrenați în joc, ei se comportă la un nivel apropiat stadiului optim de dezvoltare (Vygotsky, 1967). De aceea, pentru copiii cu deficiențe este extrem de important să se ofere în clasele centrate pe copil multe ocazii de joc.

Piaget a identificat trei categorii de joc:

- Jocul exercițiu presupune explorare și repetare. Prin jocul exercițiu, copilul învață cum să desfășoare o activitate;
- În jocul simbolic, copilul vede că un obiect poate reprezenta sau simboliza un alt obiect. De exemplu, în timpul jocului de simulare, copilul poate folosi o umbrelă drept un cal;
- Jocurile cu reguli impun o comunicare complexă și abilități de cooperare.

Copilul trece prin mai multe faze ale jocului. El își sintetizează percepțiile asupra lui însuși, asupra celor din jurul lui și asupra lumii mai întâi observând, apoi jucându-se singur, apoi împreună cu alt copil, mai apoi interacționând cu unul sau mai mulți copii și, în final, cooperând cu diverși copii, întrucât copilul cu nevoi speciale este deseori mai puțin expert din punct de vedere social decât colegii lui cu dezvoltare normală, cadrul didactic trebuie să folosească strategii pentru a-i spori numărul interacțiunilor prin joc.

Cercetarea asupra caracteristicilor jocului indică existența diferențelor dintre calitatea și cantitatea abilităților de joc ale copiilor cu deficiențe și cei care nu au deficiențe. Copiii cu deficiențe pot întâmpina dificultăți în utilizarea gândirii simbolice destinată să vină în sprijinul jocului. Se poate să aibă în continuare nevoie de obiecte reale, cum ar fi telefonul de jucărie, în timp ce colegii lor cu dezvoltare tipică au început deja să substituie cuvinte, acțiuni care simbolizează o convorbire telefonică sau obiecte nespecifice, cum ar fi un cub din lemn, ca să simuleze un telefon.

Copiii cu deficiențe pot înregistra întârzieri în dezvoltarea abilităților de interacțiune socială necesare jocului. Ei își pot pierde interesul pentru joc prea repede față de colegul de

joacă. Zgomotele sau desfășurarea altor activități în apropiere pot să le distragă atenția. Ei pot introduce în gură jucării sau pot mai degrabă să genereze un joc dezordonat decât un joc de rol. S-ar putea ca jocul unui copil să fie haotic sau prea ne semnificativ. Unii copii cu deficiențe se angajează în comportamente repetitive, cum ar fi: se leagănă, învârt diverse obiecte sau și ating fața cu diverse lucruri. Aceste acte de comportament pot împiedica participarea copilului la jocuri semnificative cu obiecte noi sau contactele sociale cu ceilalți copii.

Întrucât jocul este mijlocul principal prin care copiii cresc și se dezvoltă pe toate planurile, trebuie să se acorde o mai mare importanță dobândirii abilităților de joc la copiii cu deficiențe. Examinarea atentă a abilităților de joc ale unui copil ar trebui să facă parte din evaluarea copilului.

2. Cadrul didactic ca facilitator al dezvoltării sociale și emoționale

Crearea ambianței necesare dezvoltării emoționale

Copiii învață cel mai bine când simt că sunt în siguranță și că au succes. Rolul cadrului didactic este să creeze o ambianță emoțională care să stimuleze sentimentul de siguranță și succes la copilul mic. La crearea unei ambianțe de învățare asigurată emoțional contribuie o serie de factori.

Suportul emoțional

Calitățile necesare unei ambianțe susținute emoțional includ empatia, acceptarea, autenticitatea, respectul și căldura afectivă. Un cadru didactic empatic admite și înțelege punctul de vedere al altei persoane. Cadrul didactic este capabil să intuiască stările sufletești, să reflecte sentimentele copilului și să caracterizeze emoțiile în afirmații non-critice. Calitatea de a accepta îi dă cadrului didactic posibilitatea să valorizeze un copil căruia nu-i pasă de aspectul fizic, cadrul familial, capacitate sau comportament. Autenticitatea înseamnă că acel cadru didactic este deschis, înțelege și oferă sprijin. Respectul cadrului didactic implică încrederea lui în faptul că un copil este capabil să învețe. Când spunem că un cadru didactic este cordial, înseamnă că este prietenos și sensibil și că îi face pe copii să se simtă confortabil, susținuți și prețuiți (Kostelnik, 1997).

Luarea în considerare a emoțiilor copilului

Nu există emoții corecte sau eronate. Toate emoțiile sunt îndreptățite. Cadrul didactic trebuie să le ia în considerare pe acelea pe care copilul le manifestă și să nu le conteste, să nu îl forțeze pe copil să le înfrunte sau să le ignore.

Exprimarea în cuvinte a sentimentelor

Întrucât copiii învață de cele mai multe ori din propria experiență, ei câștigă foarte mult atunci când emoțiile pe care le trăiesc le sunt precizate și descrise. Spunând "Kristina, pari

supărată", cadrul didactic face legătura dintre trăire și conceptul de supărare și îi oferă copilului un vocabular emoțional.

Consecvența

Generarea încrederii la copil are loc atunci când el poate anticipa sau depinde de sensibilitatea emoțională stabilă a persoanei adulte.

Stimularea dezvoltării abilităților sociale

Pentru ca un copil să-și dezvolte abilitățile sociale, cadrul didactic trebuie să asigure o ambianță de aprobare și respect în clasă. Când un copil se simte respectat și acceptat, el este capabil să transmită mai departe aceste sentimente și celorlalți copii. El trebuie să beneficieze de multiple și variate oportunități de a-și exercita abilitățile de alegere, de independență și negociere într-o ambianță permanent supravegheată de cadrul didactic, în cele ce urmează, sunt prezentate câteva strategii care stimulează dezvoltarea abilităților sociale:

- **Modelarea** - Copiii au mult de învățat atunci când observă copiii și cadrele didactice cum îi tratează pe alții cu bunăvoință și sinceritate și cum folosesc rațiunea ca să rezolve probleme. Oferirea unui model este extrem de eficientă atunci când este demonstrat un comportament pozitiv însoțit de verbalizare (Kostelnik, 1997). De exemplu, "Eu șterg masa, astfel încât va fi curată pentru noi toți. Uite un burete pentru, tine. Poți ajuta și tu."
- **Stabilirea unor reguli clare** - Regulile trebuie să fie precise, simple, formulate în termeni reali care să includă motive. "Vom vorbi încet, astfel încât să-i putem auzi pe ceilalți copii." Copiii vor ajuta la stabilirea regulilor din clasă.
- **Stabilirea unor aprecieri adecvate și raționale pentru comportament** - Aprecieri pozitive, cum ar fi zâmbetul sau cuvintele de încurajare, promovează repetarea actelor de comportament; aprecierile critice le reduc. Toate aprecierile ar trebui să fie adecvate vârstei copilului și activității. De exemplu, dacă un copil varsă laptele altui copil, el ar trebui să îl ajute să curețe și să-i pună o altă cană de lapte.
- **Asigurarea unui cadru propice jocului și opțiunilor proprii** - Centrele de activitate cu o varietate de materiale care sunt atât familiare, cât și noi, le oferă copiilor multiple oportunități pentru jocul de explorare. Cadrele didactice care le oferă copiilor posibilitatea de alegere a activităților dorite promovează învățarea independentă și luarea deciziilor.
- **Menținerea unor grupuri relativ mici** - Un grup mai restrâns este propice ocaziilor de interacțiune și de stabilire a relațiilor între copii.
- **Asigurarea unui spațiu larg și a materialelor** - Cadrul și materialele clasei ar trebui să stimuleze eforturile creative ale copiilor și să încurajeze interacțiunile sociale dintre toți copiii din clasă.
- **Promovarea unor activități care necesită cooperare** - încurajarea jocului în centrul de

activitate îi ajută pe copii să învețe să se integreze într-un grup, să negocieze folosirea materialelor, să aplaneze conflicte și să poarte conversații (Abraham, Morris și Wald, 1993).

- **Oferirea unui model social cu ajutorul unui copil** - Un copil cu dezvoltare tipică poate demonstra o deprindere sau o activitate copilului cu nevoi speciale și îl poate încuraja pe acest copil să imite interacțiunile.
- **Consolidarea comportamentului social pozitiv cu ajutorul unor deosebite cuvinte de laudă** - Cadrul didactic are un rol important în a-i ajuta pe copii să-și dea seama când se comportă într-un mod adecvat social. Dacă unui copil îi este lăudat comportamentul pozitiv, el va realiza mai ușor folosul acțiunilor sale.
- **Perceperea diferențelor individuale** - Copiii manifestă diferite temperamente, stiluri de învățare, niveluri de activitate și capacități. Cadrele didactice capabile să accepte aceste diferențe individuale vor demonstra și vor stimula aceste tipuri de atitudini de integrare la copii. Deși activitatea de joc promovează dezvoltarea tuturor domeniilor, este deosebit de eficientă în stimularea competenței sociale.

Promovarea unui comportament pro-social

Abilitățile pro-sociale reprezintă aspirațiile pozitive ale societății. Dintre aspectele comportamentului pro-social fac parte: ajutorarea, împărtășirea, dăruirea, cooperarea, înțelegerea, promovarea, încurajarea, sacrificiul, salvarea, apărarea, promisiunea și satisfacerea. Abilitățile pro-sociale sunt stimulate atunci când copiii au ocazia de a se ajuta reciproc sau le este permis să preia inițiativa, care este benefică pentru toți.

Persoanele adulte au o influență majoră asupra copiilor, atunci când îi învață să vină în ajutor și să coopereze, în activitățile în grup, atmosfera cea mai favorabilă promovării abilităților pro-sociale are următoarele caracteristici:

- Participanții vor prevedea că fiecare va face tot posibilul ca să ofere sprijin celorlalți.
- Atât persoanele adulte, cât și copiii, contribuie la luarea deciziilor.
- Comunicarea este directă, clară și reciprocă.
- Diferențele individuale sunt respectate.
- Așteptările sunt rezonabile.
- Persoanele implicate se plac reciproc și simt apartenența la grup.
- Se pune accentul atât pe realizările grupului, cât și pe cele individuale (Staub, 1978).

Dintre strategiile de promovare a comportamentului pro-social al copiilor menționăm următoarele:

- Profitați de oportunitățile spontane pentru a caracteriza actele sociale ale copiilor. Când copiii participă la îngrijirea unui animal de casă, descriu importanța acțiunilor

lor și explicați că ei manifestă interes pentru bunăstarea animalului.

- Atunci când copiii participă cu rândul, menționați că aceasta este o modalitate de cooperare între ei.
- Evidențiați comportamentul pro-social fără să țineți prelegeri sau morale asupra acestuia.
- Creați copiilor oportunități de cooperare în grup și caracterizați și descrieți clar actele de cooperare care au loc. Copiii, împreună cu un prieten, pot să îndeplinească o anumită misiune sau servicii frecvente într-un grup restrâns. Încurajați-i pe copii să participe cu proiecte de grup la care să colaboreze.
- Creați copiilor oportunități de întrajutorare. Dacă abilitățile individuale sunt apreciate, toți avem de câștigat. Un copil este posibil să știe cum să deprindă o abilitate înaintea altora, cum ar fi tragerea fermoarului la o haină, încheierea șireturilor la pantofi sau folosirea perforatorului. Odată ce copilul poate demonstra abilitatea, acel copil poate începe să-i ajute pe cei care au nevoie de ajutor. Copiii se vor obișnui în curând să ceară direct ajutorul copilului capabil să-i ajute în domeniul respectiv. Dacă un copil cere ajutorul cadrului didactic, acesta îl va îndruma pe copil spre un coleg care îl poate ajuta, cum ar fi Petru. Când un coleg este supărat și are nevoie de consolare, clasa este invitată să-l ajute, dacă îi face plăcere. De exemplu, se știe că Ana este o bună prietenă atunci când cineva are nevoie de consolare.
- Prezentați moduri constructive de răspuns la actele sociale ale celorlalți. Fie că acceptați sau refuzați un ajutor, trebuie să transmiteți totuși mesajul: "Mă bucur că te-ai oferit!"
- În calitate de personal didactic, prezentați o varietate de comportamente pro-sociale - împărtășirea, ajutorarea, cooperarea și colaborarea. Crearea unui spirit colectiv îmbunătățește calitatea vieții în comun a tuturor.

3. Dezvoltarea socială și emoțională la copilul cu deficiențe

Întrucât interacțiunea dintre copil și cadrul didactic caracterizează atât de intens competența socială și emoțională a copilului mic, copilul cu deficiențe este deseori mai puțin dezvoltat social și emoțional decât colegii lui. În legătură cu deficiențele, cercetările au demonstrat că este dificil de separat efectele directe ale stării deficitare asupra dezvoltării sociale și emoționale, de efectele reacțiilor anormale ale educatorilor la acțiunile copilului mic, după cum s-a arătat anterior.

Copiii cu dificultăți cognitive - Copilul retardat mintal are deseori dificultăți de sugerare a nevoilor proprii educatorului, care solicită creșterea și consolidează procesul de atașament ale copilului. Dacă un copil este apatic, nu este atent la expresia feței învățătorului sau nu reacționează la atingeri, așa cum se întâmplă deseori la copiii retardați, atașamentul dintre

educator și copil se diminuează (Berger și Cunningham, 1981). Copiii retardați nu se nasc cu sentimente de inferioritate sau de insuficiență, dar izolarea lor constantă de colegii lor cu dezvoltare tipică este evidentă (Fallen și Umansky, 1985).

Insuficiențele vizuale - Caracteristicile copilului cu insuficiențe vizuale pot avea un efect hotărâtor asupra educatorului, determinându-l să ignore nevoia de atenție sau de ajutor a copilului (Imamura, 1965; Tait, 1972a), să devină supraprotector (Sonimers, 1944) și să aibă sentimente de vinovăție și refuz (Cohen, 1964). Copilul cu insuficiențe vizuale nu este foarte capabil să exploreze o lume pe care nu o poate vedea (Tait, 1972). Efectul cumulativ al acestor factori se interferează cu dezvoltarea conștiinței de sine a copilului și cu inițierea contactelor în cadrul mediului înconjurător (Fraiberg, 1972).

Insuficiențele de auz - Copiii cu insuficiențe de auz se simt extrem de frustrați în capacitatea lor de a comunica cu lumea înconjurătoare. Frecvența mare a tulburărilor de temperament și a exprimării gestuale a sentimentelor la copiii cu insuficiențe de auz este atribuită incapacității lor de a-și exprima verbal frustrarea (Mindel și Vernon, 1971). Această problemă capătă proporții considerabile pe măsura extinderii contactelor copilului cu persoanele adulte și cu colegii lui, afectându-i conștiința de sine și încrederea în forțele proprii.

Tulburările emoționale - Copiii cu tulburări de personalitate și de comportament întâmpină dificultăți în stabilirea relațiilor interpersonale. Trăsăturile de personalitate asociate cu aceste tulburări includ de la inhibiție și anxietate până la comportament agresiv și distructiv și cauzează deseori reacții punitive sau ridicole din partea celor care interacționează cu ei.

Deficiențele fizice - Copiii își dezvoltă simțul încrederii prin mișcări repetate și deliberate. Dacă le este inhibată mișcarea fizică, copiii trec prin experiențe de frustrare repetată (Cook, Tessier și Klein, 1996).

Încrederea și autonomia sunt dificil de dezvoltat la vârste mai mari (și nu se vor dezvolta deloc izolat) dacă nu sunt dezvoltate în copilărie. Această dezvoltare încetinită impune suplimentar colectivului didactic asigurarea consolidării emoționale care să compenseze stadiile anterioare. Drept urmare, unul din scopurile programelor de integrare este să asigure un cadru de sprijin în care copiii cu deficiențe să progreseze, mai ales atunci când situația lor le-a afectat în mod nefavorabil respectul de sine și interacțiunile cu ceilalți. Mai mult, integrarea promovează acceptarea copiilor cu deficiențe prin reducerea stigmatului social. Probabil că cel mai convingător argument pentru integrarea copiilor cu deficiențe în clasele tipice este că ei deprind noi comportamente sociale prin imitarea colegilor lor cu dezvoltare tipică.

Strategii pentru copiii cu nevoi sociale speciale

Cadrele didactice trebuie să stabilească un mediu al clasei care să promoveze învățarea pentru copiii cu diverse temperamente. Ignorând cauza comportamentului, cadrul didactic trebuie

să elaboreze un regim de strategii pe care să le folosească pentru copiii care se manifestă refractar la participarea într-o activitate sau care demonstrează agresivitate.

Copilul refractar (care opune rezistență față de ceva) are un ritm lent de participare, este timid sau îi este frică să participe. Acestui copil îi lipsesc tocmai acele acte de comportament care îi facilitează contactul social cu ceilalți. Pentru a facilita dezvoltarea socială, cadrul didactic poate folosi câteva din strategiile enunțate mai jos:

- **Asigurați-le acestor copii un loc sigur din care să observe activitățile celorlalți.** Deseori, prin intermediul observării, acești copii învață multe lucruri și se pot angaja în întregime în activități;
- **Creați secvențe fixe constante, previzibile.** Un copil inhibat se va simți mai în siguranță dacă știe unde sunt ținute materialele și când vor avea loc anumite evenimente;
- **Facilitați participarea.** Cadrul didactic poate folosi o varietate de strategii pentru a încuraja copilul refractar să participe. Cadrul didactic poate aduce o jucărie sau un material în apropierea copilului. I se poate forma o pereche copilului, un coleg de clasă și, împreună, cei doi să îndeplinească o sarcină sau o activitate. Copilul poate fi însărcinat cu responsabilitatea îngrijirii animalului clasei; uneori, un copil rezervat devine mult mai apropiat unui animal decât unui alt copil. Activitățile non-verbale, cum ar fi pictura, dansul sau interpretarea la un instrument muzical pot provoca indirect exprimarea;
- **Folosiți consolidarea pozitivă.** Un zâmbet calm, o încuviințare sau o atingere ușoară cu mâna pot fi mult mai eficiente decât o afirmație rostită cu voce tare în fața unui grup mare. Nu-l forțați pe acest copil să participe, ci oferiți-i atenția individuală necesară constituirii încrederii de care copilul are nevoie înainte de a participa la activitate. Răsplățiți activitățile pozitive prin oferirea unor cuvinte de laudă specifice - de exemplu „Îți mulțumesc pentru ajutorul dat la servirea gustării. Ai făcut treabă bună!";
- **Concentrați-vă asupra efortului, nu asupra rezultatului.** Pentru copilul cu deficiențe este mai importantă conștientizarea motivației și efortului din spatele activității decât produsul final. De exemplu, un cadru didactic ar putea spune: "Ceea ce faci este de mare ajutor";

Copilului agresiv îi lipsește capacitatea de autocontrol și ridică unele probleme cadrului didactic al clasei. Actele lui de comportament pot varia de la o cotă extrem de dinamică până la una ostilă. Copilul agresiv necesită reguli clare și strategii care să promoveze controlul și simțul răspunderii. Cadrul didactic poate folosi de asemenea următoarele strategii:

- **Eliminați zgomotul și impulsurile vizuale.** Sălile de clasă ar trebui să aibă locuri delimitate în care copiii să-și desfășoare activitatea departe de zgomotul excesiv sau de alte activități. Unii copii foarte dinamici sunt stimulați excesiv, atât vizual cât și auditiv, de

mediul înconjurător, și au nevoie de o ambianță calmă, organizată pentru a se concentra. Alți copii foarte dinamici necesită stimulare suplimentară, altfel își vor pierde interesul;

- **Formulați instrucțiuni precise.** Copiii trebuie să înțeleagă ce se așteaptă din partea lor. Programul clasei ar trebui afișat pe pereți. Materialele ar trebui marcate și așezate într-un loc precis. Unii copii preferă locurile dinainte stabilite. Regulile clasei trebuie cunoscute și înțelese. Actele de comportament agresiv trebuie abordate imediat. Puteți lua o scurtă pauză pentru a potoli actele de comportament excesiv;
- **Crfei copiilor oportunități de control asupra propriilor acțiuni.** Când copiii încep să-și asume responsabilitatea, predispoziția lor spre un comportament negativ se diminuează (Glasser, 1969);
- **Creați rutine zilnice, previzibile.** Copiii trec mai ușor de la o activitate la alta atunci când și-au însușit programul zilnic. Ei înțeleg decurgerea activităților și își vor pregăti acțiunile corespunzător.

Integrarea unui copil cu deficiențe necesită o atitudine pozitivă din partea personalului didactic față de avantajele de largă perspectivă ale integrării, o dispoziție favorabilă colaborării cu alți specialiști și instituții care să sprijine dezvoltarea copilului și depunerii unui efort suplimentar de a lucra cu anumiți copii, incluzând cercetarea deficiențelor înseși și urmărind exercițiile de clasă menționate mai jos (Dunlop, 1977):

- Includeți discuțiile deschise asupra diferențelor între copii.
- Facilitați concentrarea atenției asupra învățării, asociind efectele așteptate atingerii scopurilor reale.
- Organizați-vă timpul zilnic pentru evaluarea și planificarea progresului înregistrat de fiecare copil.
- Creați-le copiilor oportunități de acțiune independentă.
- Promovați activitățile cooperante pentru a încuraja dezvoltarea socială la copii.
- Implicați-i pe părinți în activitățile clasei.

În concluzie, nu există o formulă exactă pentru integrarea reușită a copiilor cu nevoi sociale și emoționale speciale într-o clasă. În schimb, cadrele didactice trebuie să apeleze la abilitățile și strategiile fundamentale predării riguroase în educația timpurie în cadrul claselor de integrare a copiilor mici. Acestea includ informarea asupra copilului de la părinții acestuia; crearea oportunităților de învățare prin acțiune efectivă și prin exprimarea propriei opțiuni; atenția acordată capacităților și nevoilor individuale ale fiecărui copil; observarea, evaluarea planificarea nevoilor individuale de învățare ale fiecărui copil; participare cooperantă ca membru al echipei didactice.

4. Activitățile instructive care facilitează dezvoltarea socială și emoțională

Unul dintre cele mai importante roluri ale unui cadru didactic este acela de a oferi exemplu pentru un act de comportament urmărit. Acest lucru trebuie făcut constant și consecvent. Respectarea celorlalți copii, cooperarea, compromisul și exprimarea emoțiilor sunt acte de comportament pentru care cadrul didactic oferă exemplu pentru constituirea unei comunități de prieteni în clasă. Copiii vor urma exemplul cadrului didactic și vor reacționa la climatul și atitudinea fixate de acesta. Oferirea unui exemplu bun este elementul cheie. Cadrul didactic trebuie să anunțe verbal etapele unei acțiuni, astfel încât copilul mic să le poată analiza. Copiii au nevoie să audă procesele de gândire care au loc în timp ce cadrul didactic oferă un exemplu de comportament.

Abilitățile sociale și emoționale nu trebuie predate numai în anumite momente ale zilei. Ele ar trebui predate și consolidate în fiecare moment al zilei, Profitati de orice întâmplare din clasă pentru a consolida aceste abilități și pentru a respecta un anumit curriculum social.

Tehnicile de punere a întrebărilor folosite de cadrul didactic constituie o modalitate valoroasă de interacțiune între acesta și copii. Dacă este făcută într-o manieră adecvată dezvoltării, chestionarea poate veni în sprijinul copilului, care își croiește o cale prin procesele de gândire cognitivă. Chestionarea îl provoacă pe copil să atingă un nou ciclu de înțelegere și poate de asemenea să ofere cadrului didactic informațiile de care are nevoie în evaluarea nevoilor unui copil.

Promovarea identității de sine și a părerii bune despre sine

Ajutați-i pe copii să-și caracterizeze persoana, familia și grupurile culturale cărora le aparțin

- Folosiți o pereche de păpuși (băiat și fată) pentru jocul de rol. În cadrul centrului de joc de rol, permiteți-le copiilor să se interpreteze pe ei înșiși și pe ceilalți membri ai familiilor lor. S-ar putea să fie necesar să se pună copiilor întrebări specifice pentru a-i încuraja să participe la o astfel de activitate: "Ce faceți pentru a vă pregăti să veniți la școală dimineața? Ce faceți pentru a vă pregăti de culcare?".
- Arătați-le desene diverse cu familii, pentru a-I antrena în discuție. Numirea unor obiecte specifice îi ajută pe copii să învețe lucruri din mediul care îi înconjoară.
- Confectionați broșuri individuale sau ale clasei, cum ar fi "Totul despre mine" (activități preferate acasă și la școală, mâncăruri și culori preferate, prieteni, aptitudini etc.) și "Familia mea" (membrii familiei sau activitățile în care familia se distrează în weekend, la cină, în vacanțe etc).

Ajutați-i pe copii să manifeste atitudini pozitive față de ei înșiși și față de ceilalți

- Desenați autoportrete.
- Asamblați din hârtie părți ale corpului.
- Creați cîntece sau jocuri care se axează pe părțile corpului omenesc și care încurajează ideile pozitive despre un copil.
- Unii copii vor să fie siguri că vor avea un prieten la școală – pe cineva lângă care să stea, cu care să se joace etc. Alegeți un alt copil pentru a-i fi “prieten social” aceluia copil.
- Cereți copiilor să decupeze desene sau să deseneze lucrurile preferate și să confecționeze o carte mobilă sau un colaj din aceste desene.

Promovați încrederea în sine

- Să aveți o cutie cu fâșii din hârtie pe care să le folosiți la confecționarea lanțurilor cu verigi din hârtie. De fiecare dată când copilul își însușește o deprindere sau înregistrează un succes, notați-l pe o fâșie de hârtie și adăugați-o la lanțul din hârtie.
- Pentru înlesnirea încrederii în sine a copilului, ca și pentru consolidarea abilităților și exersarea distractivă a lor, schimbați materialele sau manipulativele care trebuie să fie folosite. Dacă un copil învață să numere de rost de la unu la cinci, puneți-l să aleagă obiectele pe care le va număra. Aranjați mesele de servire a gustării în grupuri de câte cinci, astfel încât copilul să aranjeze cinci șervețele, cinci căni etc.; învățarea va avea astfel sens și va fi folositoare. Dacă acel copil va identifica numerele de la unu la cinci, numerotează locurile la masă astfel încât copilul să-și găsească locul său recunoscându-și sau potrivit un număr. Solicitați-l pe copil să-și confecționeze un pliant cu numere pe care să i le citească unui prieten sau unui animal de jucărie.
- La sfârșitul zilei, fiecare copil poate să împărtășească grupului o acțiune pozitivă din acea zi. Dacă un copil nu poate să facă acest lucru singur ajutați-l cu "Ai lucrat la centrul de artă? Ce ai făcut? Ai folosit multe culori și ai umplut o pagină întreagă de culori."
- Solicitați-l pe copil să dicteze un bilețel despre o realizare din acea zi mică sau considerabilă - pe care să îl ia acasă.

Promovați independența

- Încurajați sistemul de colegialitate, astfel încât copiii să-și ceară reciproc ajutorul în loc să solicite persoana adultă.
- Asigurați-vă de conștientizarea ambianței, așteptărilor și a secvențelor fixe de către copii, punând etichete pe rafturi pentru a indica locul materialelor și afișând programul zilnic exprimat prin desene, ambele îndeplinite cu o maximă consecvență.
- Asigurați-vă ca respectivii copii să aibă acces la materiale, așezându-le pe cele mai des folosite pe rafturile de jos, pentru a se putea ajunge ușor la ele.
- Împărțiți-le copiilor sarcini de întreținere a clasei - să ude florile, să ajute la servirea gustării,

să conducă o activitate etc.

- Dacă un copil solicită ajutor atunci când nu este necesar, scopul vostru este să-l încurajați pe copil să îndeplinească sarcina independent. "Te voi urmări cum încerci să combini piesele de puzzle. Pe care piesă o pui prima? Ce poți să faci acum?" Data viitoare când copilul va solicita ajutor, poți să îl ajuți, spunându-i: "Te rog să-mi arăți cum ai rezolvat acest puzzle când termini." Încurajați-l pe copil să se inspire din experiențele anterioare, spunându-i: "Îți amintești când te-ai descurcat singur? Știi că poți - încearcă!".

- Afișați o listă cu numele fiecărui membru al clasei în toate centrele de activitate, în timp ce un copil își desfășoară activitatea într-un anumit centru, își poate verifica numele pe listă.

Încurajați-i pe copii să-și respecte propriile drepturi și pe ale celorlalți

- Oferiți explicații verbale concomitent cu demonstrarea comportamentului respectuos, spunând „Mă voi da la o parte pentru a-i face loc lui Iulie să stea împreună cu grupul”.
- În timpul întâlnirii de dimineață, solicitați fiecărui copil să spună ceva pozitiv despre colegul de alături.
- Faceți un album de fotografii al clasei.
- Inventati o siglă a clasei.

Promovarea autocontrolului și a interacțiunii pozitive

Ajutați-i pe copii să urmeze reguli și rutine

- Asigurați-vă că planurile zilei sunt scrise și afișate – atât în cuvinte cât și în desene- astfel încât fiecare copil să le înțeleagă.
- Antrenați-i pe copii în activitatea de elaborare a regulilor clasei și stabiliți aceste reguli într-o manieră pozitivă – de exemplu, „Am grijă de clasa noastră și de materiale”.
- Solicitați-i pe copii să-și semneze numele pe lista de reguli a clasei pentru a demonstra responsabilitate, înțelegere și simțul proprietății.

Ajutați-i pe copii să-și exprime sentimentele într-un mod adecvat

- Oferiți exemple de exprimări adecvate, denumind emoțiile: „Sunt trist pentru că o carte a fost ruptă astăzi în timpul activităților”.
- Creați un joc bazat pe imagini care reprezintă diferite sentimente, desenate pe un carton. Când copilul se oprește asupra unei imagini, are posibilitatea să aleagă unul sau mai multe răspunsuri: (1) identifică sentimentul, (2) spune care poate fi cauza sentimentului, (3) formulează cauza sentimentului.
- Folosiți o păpușă sau un animal de pluș pe care copilul să le folosească drept partener de discuție. Deseori, copiii sunt mai dispuși să vorbească unei jucării atunci când sunt întrebați cum se simt.
- Cadrul didactic poate purta în piept o plăcuță care să-i exprime starea emoțională pe

parcursul zilei. Dacă un copil nu poate să-și exprime starea emoțională, poate purta și el o astfel de plăcuță. Atunci cadrul didactic va ști dacă acel copil are vreo problemă.

- Jucați jocul "A cui este vocea?", în care un copil se ascunde, iar un alt copil trebuie să ghicească cine se ascunde, identificându-l după voce. Dați instrucțiuni specifice cu privire la tonul vocii: fericit, trist, speriat.
- Faceți broșuri despre stările emoționale individuale sau pentru întreaga clasă.

Promovați cooperarea la joc și interacțiunile între colegi

- Activitatea trebuie să țină seama de nivelurile de dezvoltare ale copiilor. Copiii mai mici s-ar putea să nu fie pregătiți să folosească limbajul pentru a comunica cu alții în timp ce de la copiii mai mari ar trebui să se aștepte să utilizeze cuvinte pentru a se exprima.
- Activitățile copiilor mai mici ar trebui să includă destule "recuzite" pentru joc (o păpușă sau o cască de pompier pentru fiecare participant la jocul dramatic). Pe măsură ce copiii se maturizează, ei devin capabili de cooperare și folosire în comun a acestor materiale.
- Dacă un copil se joacă singur și întâmpină dificultăți de integrare într-un grup, întreabă-l "Cu cine ți-ar plăcea să te joci astăzi?". Apoi prezentați-i copilului pe celălalt copil. "Lui Ion i-ar plăcea să fii colegul lui astăzi. Ana vrea să se joace cu tine. Te rog, explică-i regulile jocului tău ca să se poată juca cu tine."
- În situații de neînțelegere cu privire la împărțirea jucăriilor lor, repetați într-una, verbal, procesul de împărțire a unui lucru. "Este rândul lui Radu să folosească camionul, clar când termină el, te va lăsa pe tine în locul lui." Apoi îi puteți aminti lui Radu că timpul lui a expirat, astfel încât el poate da camionul altcuiva.
- Când copiii au probleme cu folosirea materialelor sau cu participarea într-o activitate de joc, pe rând, implică-i verbal în acest proces. Încurajează doi copii să participe împreună (să citească împreună, nu cu rândul) sau să adapteze regulile la nevoile proprii ("Astăzi poți avea două mame în jocul de rol.").

Promovarea comportamentului social

Ajutați-i pe copii să manifeste empatie

- Stabiliți sarcina de "ajutor-pentru-o-zi" sau programați mai multe ajutoare pentru diferite sarcini în clasă. O astfel de sarcină poate ajuta pe un prieten aflat la nevoie.
- De fiecare dată când un prieten îl ajută pe altul fără intervenția cadrului didactic, puneți o monedă, o mingiuță sau o gumă de mestecat într-un borcan. Când se umple borcanul, grupul primește o tratație (o bomboană, o jucărie nouă pentru clasă sau învață un joc nou).

Încurajați copiii să înțeleagă și să respecte diferențele

- Organizați jocuri cooperative folosind parteneri.
- Folosiți imagini ale unor oameni care desfășoară tot felul de activități, postere, cărți,

manipulative etc.

- Discutați despre activitățile pe care le desfășurați cu o ocazie specială, cum ar fi ziua de naștere, și întrebați-i pe copii despre obiceiurile pe care le au în familie cu această ocazie. Discutați de asemenea despre rutine zilnice, cum ar fi pregătirea pentru culcare. Discutând diferențele, copiii încep să înțeleagă că fiecare familie are cultura sa proprie.

- Creați activități pentru a descoperi ce le place și ce nu le place copiilor. Faceți un grafic ilustrativ pentru mâncarea preferată, culoarea preferată, cartea preferată, animalul din pluș preferat etc

- La începutul întâlnirii de dimineață, împărțiți copiilor bucăți de hârtie colorată. "Dacă ai o bucată de hârtie roșie, indică-te și schimbă-ți locul cu altcineva care are la fel ca tine." Procedați la fel cu toate culorile utilizate. Copiii vor sta lângă alți copii pentru a se saluta și pentru a se juca împreună.

- Solicitați-i pe copii să aleagă nume dintr-o cutie sau să aleagă persoane care să stea lângă ei. Ei trebuie să afirme ceva pozitiv despre persoana de lângă ei. Acest lucru nu trebuie remarcat în legătură cu aspectul sau îmbrăcămintea, ci mai degrabă cu caracteristicile de personalitate sau abilități.

- Exprimați verbal acțiunile grupului. "Voi pune încă un scaun la masă, încât prietena mea Elena să poată să se joace cu noi." Arătați-le copiilor că vor fi incluși în activități.

Ajutați-i pe copii să se învețe să împartă

- Folosiți un cronometru, astfel încât copilul să-și dea seama când i-a trecut sau i-a venit rândul.
- Faceți astfel încât să aveți la dispoziție mai multe opțiuni de alegere a jucăriilor.

Ajutați-i pe copii să-și asume responsabilitatea

- Încurajați-l verbal pe un copil atunci când acționează responsabil, "Îți mulțumesc că ți-ai amintit să închizi ușa, astfel nu ne va mai fi frig."

- Dacă este necesar, întârziati activitatea de curățenie la locul de muncă, pentru a vă asigura de îndeplinirea datoriilor de către copil.

- Programați-i pe copii să fie ajutoare în centrele de activitate ale clasei.

- Interpretați diferite situații din clasă. "Ce se întâmplă dacă jucăriile nu sunt puse la locul lor? Ce se întâmplă când nu punem la loc capacele cariocilor? Ce se întâmplă dacă nu faci treaba care ți s-a cerut?"

- Verbalizați-vă acțiunile. "Pun noua noastră carte pe raft astfel încât altcineva s-o poată citi mai târziu. Adun piesele de Lego ca să nu se piardă. Fixez activitatea de științe pentru a putea învăța despre magneți."

- Asigurați-vă că este un loc pentru toate materialele, iar copiii trebuie să aibă un loc al lor pentru a-și pune lucrurile personale.

Încurajați-i pe copii să folosească discuția și compromisul pentru a rezolva problemele

- Explicați-vă raționamentele și acțiunile când rezolvați problemele din clasă.
- Puneți întrebări pentru a-l ajuta pe copil să discute o problemă. "De ce credeți că a acționat astfel? Cum ar fi trebuit să acționeze?" Ajutați-l pe copil să anticipeze o soluție înainte ca o situație să se producă din nou. "Ce poți face data viitoare când aceasta se va întâmpla?" Sugerăți-i unui copil să revină la regulile clasei și consecințele acestora. Interpretați o situație care trebuie să fie rezolvată. Uneori are efect dacă un cadru didactic joacă rolul unui copil care reacționează negativ, Reacționând și interpretând exagerat, cadrul didactic îl ajută pe copil să vadă cât de nepotrivit poate fi un anumit comportament.

Întrebări și însărcinări

1. Găsiți argumente pentru rolul jocului în facilitarea dezvoltării sociale și emoționale.
2. Care după părerea dvs. din strategiile propuse sunt mai eficiente în stimularea dezvoltării abilităților sociale?
3. Ce înțelegeți prin comportament pro-social?
4. Dați exemple de strategii didactice utilizate în facilitarea dezvoltării sociale cu copiii timizi și copiii agresivi.

CAPITOLUL XII. Facilitarea dezvoltării limbajului

Scopul:

- familiarizarea studenților cu specificul dezvoltării limbajului la copiii cu deficiențe;
- orientarea studenților la identificarea deficiențelor de vorbire din perspectiva intervenției educaționale.

Obiective operaționale

După ce vor studia acest capitol, studenții vor putea să:

- identifice principalele componente ale unui sistem de limbaj;
- conștientizeze importanța dezvoltării limbajului în clasă pentru facilitarea dezvoltării lui;
- facă acomodări în sălile de clasă pentru dezvoltarea abilităților de comunicare;
- promoveze comunicarea eficientă în timpul discuțiilor și întâlnirilor de grup;
- elaboreze scenariul demersurilor educative cu copiii deficienți pornind de la cunoașterea trăsăturilor dominante ale fiecărui tip de copil deficient în parte.

Structura capitolului

1. Dezvoltarea limbajului și alfabetizarea la copilul mic
2. Facilitarea dezvoltării limbajului în clasă
3. Dezvoltarea limbajului și copiii cu deficiențe
4. Activitățile instructive care facilitează competența lingvistică

1. Dezvoltarea limbajului și alfabetizarea la copilul mic

Înțelegerea și folosirea limbajului este o trăsătură umană pe care cei mai mulți dintre noi o luăm drept bună. Folosim limbajul pentru a ne organiza și comunica gândurile, cât și pentru a conversa cu alții. Limbajul ne permite să fim ființe sociabile, să ne exprimăm și ne ajută să descoperim lumea, întârzierile sau insuficiențele de limbaj ale copiilor îi expun unui anumit risc în lumea de astăzi care se schimbă mereu.

La fel de important este rolul pe care îl are limbajul în crearea unei baze pentru abilitățile alfabetizării timpurii, cum ar fi citirea și scrierea. Limbajul receptiv se referă la acel tip de limbaj pe care îl primește un copil prin intermediul ascultării și vorbirii. Limbajul expresiv se constituie în ceea ce folosește un copil în propria vorbire și scriere. Observând limbajul fiecărui copil, vom recunoaște interdependența dintre limbajul pe care un copil îl asimilează și limbajul pe care el îl folosește.

Limbajul apare în mai multe forme: limbajul oral (ascultarea și vorbirea), citirea și scrierea. Toate aceste părți sunt integrate printr-un sistem de limbaj fundamental. Experiențele de ascultare (intrările sau latura receptivă a limbajului) precedă vorbirea (ieșirile, sau latura expresivă a limbajului) (Lerner, 1988). Capacitatea de vorbire nu depinde numai de capacitatea

unui individ de ascultare. Interrelaționarea dintre ascultare și vorbire asigură consolidarea care conturează comportamentul de vorbire. De exemplu, când învață din conversațiile părinților, copiii își adaptează tiparele de vorbire.

Deși limbajul receptiv sau ascultarea este o abilitate care se așteaptă să aibă loc fără o instrucție specială, mulți copii nu deprind singuri aceste abilități de ascultare funcțională. Limbajul receptiv implică crearea unor înțelesuri și organizarea informației în concordanță cu relațiile, în plus, individul uman evaluează informația și alege dacă să accepte sau să respingă ideile. Ascultarea stă la baza dezvoltării limbajului, deci copilul cu deficiențe de ascultare va avea insuficiențe în toate abilitățile de comunicare. Oricum, se știe că, cadrele didactice pot îmbunătăți capacitatea de ascultare a unui copil, în urma cercetărilor oferind activități de clasă și practică adecvate.

Limbajul expresiv sau vorbirea începe de la primul strigăt, atunci când copilul se naște. Vocalizarea, cum ar fi gânguritul, are loc în primele nouă luni de viață, în această perioadă a gânguitului, sugarilor și copiilor care încep să meargă le place să scoată sunete diverse. Copiii cu tulburări de limbaj nu se pot angaja de la sine în activitățile de gângurit. Cadrele didactice și părinții pot să îi ajute pe acești copii prin promovarea activităților de joc oral.

La vârsta de aproape nouă luni, copiii intră într-un nou stadiu al vorbirii, numit „jargon”. Ei încep să imite modele de intonație ale celor din jurul lor. Deși copiii produc sunete din sistemul lor de limbaj, ei nu folosesc încă cuvinte. Trecând de la cuvinte simple la pronunțări de două cuvinte scurte, copilul înregistrează vizibil o dezvoltare a limbajului social. Pe la vârsta de trei ani, vocabularul unui copil se extinde rapid, iar copilul este capabil să vorbească folosind propoziții dezvoltate.

Realizând observarea dezvoltării limbajului la copii, cercetătorii au delimitat câteva stadii prin care trece copilul, într-un interval de timp relativ scurt, de la naștere până la achiziționarea integrală a vorbirii. Copiii cu deficiențe de vorbire nu parcurg același drum al dezvoltării normale a limbajului. Unii au dificultăți în producerea unor sunete, alții în amintirea unor cuvinte sau în formularea propozițiilor.

Cadrele didactice îi pot ajuta pe copii să-și construiască un vocabular oral profitând de ocaziile zilnice de conversație și proiectând acele activități de clasă care promovează abilitățile de vorbire.

Componentele unui sistem de limbaj

Deseori, termenii vorbire, limbaj și comunicare sunt utilizați cu posibilitatea de a se schimba între ei. Pentru a se face o distincție, va fi definit fiecare termen în parte.

Limbajul este un ansamblu organizat de relații simbolice folosite să comunice idei și experiențe folosind un limbaj verbal convențional care include pragmatica, semantica și sintaxa.

Comunicarea reprezintă orice încercare a unui vorbitor de a schimba informații și idei cu o altă persoană. Putem comunica verbal, nonverbal, grafic sau prin intermediul gesturilor, al semnelor de limbaj, al limbajului scris sau al oricărui număr de sisteme de reprezentare.

Vorbirea este codul auditiv-articulator prin care reprezentăm limbajul oral. Bâlbâirea, articularea și dereglările de voce, cum ar fi vocea răgușită sau groasă sunt câteva dintre dereglările asociate cu discursul. Este important să ne amintim că deși un copil nu este capabil să vorbească, aceasta nu înseamnă că el nu poate comunica.

Sistemele de limbaj au cel puțin trei componente de bază (Școlile Publice din Fairfax, Curriculum-ul de instrucție a limbajului de dezvoltare, 1991):

- pragmatica (scopurile de limbaj și mecanismele conversaționale)
- semantica (sensul cuvântului și al propoziției)
- sintaxa (ordinea cuvintelor și gramatica)

Pragmatica tratează scopul și folosirea limbajului și este baza principală a tuturor actelor comunicative. Inițierea, întreținerea și încheierea conversațiilor fac parte toate din pragmatică. Mecanismele conversaționale cum ar fi clarificarea subiectului de discuție, schimbarea subiectului și discuțiile încurajatoare sunt abilități pe care copiii trebuie să le înțeleagă și să le folosească eficient pentru a realiza întregul potențial al limbajului.

Un alt aspect al pragmaticii antrenează contextul ambiental în care are loc conversația. Felul în care cineva vorbește sau comunică depinde de contextul în care are loc vorbirea, nu de locul conversației. Conștientizarea efectului factorilor ambientali asupra comunicării este o componentă importantă în folosirea fluentă a limbajului.

Semantica implică sensul simbolurilor care sunt folosite în limbaj. Cuvintele au înțeles. O serie de cuvinte, atunci când sunt combinate într-o propoziție, exprimă o gândire completă. Extinderea unui grup de propoziții comunică sensul în paragrafe, conversații, discursuri, cărți, jocuri etc.

Este posibil ca același cuvânt să aibă o varietate de înțelesuri care depind de locul lui într-o propoziție. De exemplu, un cadru didactic ar putea întreba „Cine sapă în grădină?” sau ar putea să spună „Avem nevoie de sapă pentru grădină”.

Sintaxa se referă la ordinea în care cuvintele apar în limbaj. Are de asemenea legătură cu gramatica și morfologia (care marchează pluralul și timpurile). Sintaxa conține „structura” prin care semantica și pragmatica se comunică.

2. Facilitarea dezvoltării limbajului în clasă

Deși deprinderea de a folosi limbajul și de a comunica cu alții pare să fie obținută fără efect de majoritatea copiilor, este necesară prezența a două condiții care să asigure dezvoltarea

comunicării: interacțiunea și informarea, învățarea limbajului are loc zilnic prin interacțiunile copilului cu un cadru didactic, cu alte persoane adulte și cu unii colegi. Prin participare activă, copiii dobândesc informații din conversațiile cu alții. Informațiile schimbate în conversații trebuie să fie atât relevante cât și adecvate nivelului de limbaj al copilului. Observând atent comunicarea în clasă, un cadru didactic își poate da seama de nevoia de interacțiune și informare a unui copil.

Crearea unei clase active din punct de vedere al limbajului

Comunicarea inițiată de copil constituie scopul primordial pentru clasele centrate pe elevi. Întrucât abilitatea de comunicare se dezvoltă funcțional și afectiv din interesele copiilor, conținutul limbajului clasei ar trebui centrat pe copil. Cadrele didactice ar trebui să planifice aranjarea și programul clasei astfel încât să le dea copiilor maximum de timp pentru inițierea discursului și a limbajului și pentru a comunica între ei și cu persoanele adulte într-o varietate de moduri.

Experiențele în clasă pentru copiii mici ar trebui axate pe multiple oportunități naturale pentru învățarea limbajului (Goodman, 1986). Fiecare funcție de bază a limbajului - comunicarea, exprimarea și raționarea - se dezvoltă simultan într-un proces interactiv. Facilitarea abilităților de comunicare este un proces care implică abilități cognitive, sociale și lingvistice (Owens, 1988). Conversațiile sunt mai bine inițiate și prelungite atunci când persoanele adulte promovează învățarea generală (Linder, 1993).

Formularea întrebărilor poate avea implicații directe asupra răspunsului care se dă. Când copiii lucrează (construiesc, pictează, fac tâmplărie etc.) este mai bine să se întrebe „Vrei să-mi spui câte ceva despre munca ta?” decât „Ce este asta?”. În mintea copilului, o anumită muncă se poate să nu fie precis delimitată. Oricum, copilul poate fi foarte interesat de descrierea procesului muncii și în relatarea unor observații personale.

Importanța conversațiilor

Cadrele didactice care pun în practică următoarele îndrumări vor reuși să comunice eficient în clasă.

- **Fiți un ascultător eficient.** Procesul complex al ascultării este un mijloc fundamental de obținere a informațiilor precise și de captare a interesului prin mesajele comunicate. Ascultarea contribuie la stabilirea unui raport cu vorbitul. Când persoana adultă arată că înțelege ce a spus un copil, copilul o va percepe ca pe o persoană care îl ajută și demnă de încredere, în schimb, o reacție pripită și imprecisă la comentariile copilului generează o undă de îngrijorare sistemului de referință al copilului și chiar mai multă îngrijorare copilului, ca individ.
- **Fiți un ascultător activ.** Arătați interes pentru ce spune copilul, chiar dacă e dificil să îl înțelegeți pe copil. Așezați-vă astfel încât să fiți la același nivel cu copilul, mențineți contactul

din priviri și oferiți-i gesturi care să-l ajute, cum ar fi încuviințarea din cap și anticiparea mimică (de exemplu, ridicarea sprâncenelor, zâmbetul, aplecarea capului pentru a-l asculta). Faceți pauze și dați copilului timp să vorbească. Pe măsură ce copilul începe să vorbească, încurajați-l cu o înclinare a capului sau faceți un comentariu - „Modelez coca”, „Vreau să fac o prăjitură”.

- **Vorbiți clar și expresiv.** Folosiți propoziții scurte de trei sau patru cuvinte. Repetați frecvent cuvintele cheie care descriu acțiuni și obiecte, dacă este necesar. Încercați să fiți glumeți și să etalați o varietate de expresii ale feței pentru a stimula interesul și reacția copiilor. Pe măsură ce copiii înțeleg și vorbesc mai mult, lungiți și complicați propozițiile, adăugați cuvinte în vocabularul lor și diminueați repetiția.
- **Folosiți vocabularul cheie.** Cuvintele cheie sunt acele cuvinte familiare copilului. Urmați inițiativa conversațională a copiilor, adăugând vocabular și detalii descriptive. Descrieți acțiuni și asigurați conexiuni prin oferirea unui vocabular sau a unor explicații descriptive atunci când copilul întâmpină dificultăți în a-și aminti cuvintele.
- **Faceți pauze când vorbiți.** Odihniți-vă și relaxați-vă între propoziții. Dați-i copilului timp să vorbească. Numărați în gând până la cinci înainte de a vorbi din nou.
- **Vorbiți despre locul și momentul de față.** Referirile la trecut sau speculațiile despre viitor ar putea să îl încurce pe copil și să provoace încheierea prematură a conversației. Discutați despre experiențe în care este angajat copilul.
- **Conștientizați intenția de comunicare a copiilor.** Așteptați și încurajați comunicarea nonverbală - privirea insistentă, indicarea, ridicarea umerilor, un sunet, un cuvânt. Dacă solicitarea comunicării verbale este exagerată, copilul se poate purta urât sau retrage. Etalați cordialitate și o privire încurajatoare; prețuiți nivelul de comunicare al fiecărui copil.
- **Limitați-vă discuția, în special întrebările.** Faceți de multe ori pauze în timpul conversațiilor pentru a încuraja copilul să inițieze comunicarea și să facă un tur. Reduceți dimensiunea propoziției dacă e justificată, dar încercați să nu sacrificați conținutul. Unii copii au nevoie de mai mult conținut dar s-ar putea să nu fie capabili să prelucreze sau să rețină conținutul propozițiilor foarte lungi. Fiți originali când puneți întrebări; evitați să puneți întrebări despre ceva evident pentru voi și pentru copil. Pentru un copil căruia îi este dificil să se exprime, întrebările cadrului didactic ar putea să-i cauzeze o „pană”; comentariile sunt mai favorabile promovării conversației. Pentru un copil care se poate exprima, pe de altă parte, întrebările deschise promovează conversația.
- **Amintiți-vă că deseori copiii mici le este dificil să răspundă la întrebări.** Cine, ce, de ce, unde și când pot fi deosebit de dificile pentru mulți copii pentru că ei nu pot încă să dea răspunsul potrivit. Limitați chestionarea la rezolvări de probleme sau la speculări deschise. O

succesiune de întrebări nu este o conversație.

- **Luati în considerare abilitățile de conversație din clasă.** Colegii se ascultă reciproc? Copiii inițiază conversații? Fac cu rândul? Cât se discută despre un subiect: câteva minute sau de la început până la sfârșitul unei ședințe de joc? Cât timp se menține un subiect de discuție: de la o zi la alta sau tot anul? Copiii pun întrebări? Dau răspunsuri? Când se cere să se clarifice ceva se dau răspunsuri? Copiii pot propune sau schimba un subiect de discuție?

Acomodări din clasă care facilitează înțelegerea și exprimarea limbajului

Următoarele sugestii îl vor ajuta pe cadrul didactic în procesul de dezvoltare a capacității copiilor de înțelegere a limbajului și de deprindere a abilităților de comunicare:

- **Descrieți acțiuni.** Puține strategii de predare îi angajează pe copii așa cum o face strategia de descriere a acțiunilor unui elev - „Văd că ai construit un turn înalt”. „Astăzi vei folosi pedalele bicicletei”. „Ai modelat coca”. Cu alte cuvinte, numiți atât acțiunea cât și subiectul. Relatați întâmplările care au loc. Repetați conceptele cheie, cum ar fi condițiile sau efectele acțiunilor.

- **Oferiți exemple de sintaxă adecvată în timp ce confirmați mesajul.** Ala spune „Acest copil somnoros”. Vlad îi spune „Da, acest copil este somnoros”. Ala întreabă „Unde Tina?”, Vlad îi răspunde „Hm, unde este Tina?” sau Ala spune „Plouă”, iar Vlad îi răspunde „Să-l întrebăm pe Martin -plouă?”.

- **Încurajați jocul de rol verbal și negocierile nonverbale.** Dialogul în timpul jocului de rol este în special hotărâtor pentru însușirea abilităților de limbaj. Comentarii de tipul „Mergi la culcare, copile” sau „Tată, du-te și potolește copilul” pot fi auzite de prea multe ori pe parcursul jocului individual sau interactiv al copilului. Un copil poate vorbi la început în monolog în timp ce se joacă. Dirijarea conversațiilor în timpul jocului de rol între copii poate fi o sarcină dificilă, care poate necesita sprijinul cadrului didactic, îndeosebi dacă un copil are întârzieri senzoriale motorii și/sau de limbaj.

Pe măsură ce copiii intensifică jocul cooperant, vor apărea conflicte pe parcurs, de exemplu cine vrea să joace și ce rol vrea să joace și cine beneficiază primul de un anumit suport material. Dacă ei au abilitățile de a manevra negocierile verbale, cadrul didactic ar trebui să-și mențină rolul de observator și să le permită să încerce să-și rezolve propriul conflict. Dacă un copil nu depune deloc efort în utilizarea cuvintelor, cadrul didactic poate pune întrebări și sugera abordări posibile.

- **Încurajați-i pe copii să-și asume un rol de conducere.** Când se joacă împreună cu un copil, un cadru didactic ar trebui să-l lase pe copil să conducă jocul astfel încât copilul experimentează cum este să dirijezi interacțiunea verbală.

- **Fiți atenți la obstacolele înconjurătoare în calea comunicării.** Pentru a reduce zgomotul de fond din timpul activităților de ascultare, închideți ușile sau ferestrele. Așezați-l pe copilul

cu nevoi speciale într-un loc în care să oată observa semnele vizuale. Așezați-l pe copil în rîndurile din față ale grupului în timpul activității de povestire.

- **Folosiți întrebările deschise.** Întrebările deschise permit răspunsuri mai lungi de un cuvînt. Ele promovează conversația și încurajează exprimarea punctului de vedere al vorbitorului. Un exemplu de întrebare deschisă poate fi: „La ce vă gîndeți la sfîrșitul povestirii?”. Copiii mici, în mod tipic, învață să prelucreze întrebările în următoarea ordine: ce, pe cine, unde, de ce și cînd.
- **Fiți la dispoziția copiilor.** Cadrele didactice promovează interacțiuni semnificative în multe feluri: ascultîndu-i pe copii cu grijă, respect și afecțiune; punîndu-le întrebări și dîndu-le răspunsuri la întrebările lor și angajîndu-vă în conversații în care să stați la același nivel de înălțime.
- **Folosiți tehnici specifice pentru a facilita comunicarea.**

Extinderea – atunci cînd persoanele adulte extind răspunsul unui copil prin reformularea ideii acestuia în expresii sau propoziții mai lungi.

Discuție în paralel – atunci cînd o persoană adultă comentează faptele unui copil, în timp ce acesta realizează aceste fapte.

Stimularea – stimularea implică deseori pronunțarea unui sunet sau a unui cuvînt pentru a-l ajuta pe copil să-și amintească ce să facă sau ce să spună. Acești stimuli trebuie reduși treptat pînă cînd pot fi eliminați complet.

Metode de stimulare:

- semne sau gesturi vizuale care demonstrează un cuvînt;
- asigurarea informațiilor în legătură cu o funcție, un scop sau cu folosirea unui cuvînt;
- sugerarea unui cuvînt din aceeași categorie sau grup cu cel dat;
- oferirea unui indiciu contextual - o propoziție sau o expresie în care cuvîntul apare de obicei, dar omițînd cuvîntul;
- oferirea informațiilor (cuvinte descriptive) despre cuvîntul țintă, cum ar fi culoarea, alcătuirea și dimensiunea;
- " oferirea unei „alegeri forțate”, cum ar fi „Ai vrea să folosești făcălețul sau presa de prăjituri?”.

Promovarea comunicării în timpul discuțiilor și întîlnirilor în grup

Cadrele didactice ar trebui să-i angajeze activ pe copii atunci cînd lucrează în grup, oferindu-le o varietate de activități sau o secvență familiară de activități pe care copiii le pot anticipa. Supravegheați activitățile pe care le solicitați copiilor. Din cînd în cînd asigurați-vă că activitățile sunt adecvate nivelului abilităților lor de extindere a limbajului.

În plus, cadrele didactice ar trebui să facă următoarele:

- Când planificați întâlnirile de grup gândiți-vă că mărimea grupului are o mare influență asupra participării individuale în timpul discuțiilor în grup. Dacă scopul programat pentru cercul de discuție este de a avea în vedere dezvoltarea limbajului, atunci cu cât grupul este mai mic, cu atât mai multe vor fi oportunitățile de exprimare a limbajului. Mai multe grupuri mici pot atinge mai bine scopurile generale ale programului decât un singur grup mai mare.
- Alegeți momentul potrivit pentru întâlnirea cu tot grupul. În multe clase, activitatea de întâlnire are loc dimineața, când copiii sunt neliniștiți, obosiți și le este foame.
- Parcurgerea activităților în timpul unui cerc sau al unei întâlniri este crucială. Echilibrați activitățile active și cele pasive; activitățile dinamice ar trebui să urmeze după activitățile de ascultare. Desigur, cu cât sunt implicați mai activ într-o activitate, cu atât va fi mai eficientă învățarea. Cadrele didactice nu pot garanta învățarea când copiii stau și ascultă.
- Stați aproape de copii când oferiți informații importante pe parcursul unei întâlniri de grup, al citirii unei povestiri sau al unei prezentări. Stați în picioare, în genunchi sau așezați-vă lângă copil atunci când îi dați indicații. Folosiți cântece, indicii vizuale sau mișcarea atunci când vreți să le captați atenția.
- Mențineți contactul vizual pentru copiii cărora le privește acest stil de comunicare? Dacă unui copil îi este dificil să mențină contactul vizual, nu-l priviți în ochi, dar sugerați-i să vă privească.
- Tonalitatea vocii să fie clară, dar calmă. Dați un anumit ritm predării și măriți sau micșorați ritmul predării în concordanță cu nevoile celor care ascultă. Când vorbiți, adresați-vă copiilor pe nume.
- Cereți copiilor clarificări; solicitați-i să reformuleze ce au înțeles din mesajul vostru încât să puteți confirma dacă termenii folosiți sunt familiari. Asigurați momente de liniște între pauzele, pe care le faceți în emiterea mesajului. Concepeți-vă mesajul scurt și concis. Când ați terminat, spuneți-le că ați terminat.
- Grupați-vă indicațiile în unități mici. Alegeți cu grijă indicații specifice și limitați-le la întâlnirile de grup. Așteptați să vi se arate că au fost înțelese și apoi continuați. S-ar putea să fie nevoie să repetați indicațiile unui anumit copil, încet, după ce le-ați dat grupului. Ați putea să-i cereți copilului să repete și să explice indicațiile primite.
- Permiteți-le copiilor să folosească idei și informații prezentate deja de colegii lor, pentru a-și comunica propriile idei. Unii copii răspund cel mai bine dacă au cuvântul primii. Alții reușesc mai bine dacă îi observă și îi ascultă mai întâi pe colegii lor - de exemplu, Tina spune „Musca este o insectă”. Dan spune „Păianjenul este o insectă”. Cadrul didactic spune „Maria, spune-mi un alt nume de insectă”.
- Demonstrați și încurajați manierele respectuoase în vorbire; nu le permiteți copiilor să-i

întrerupă pe ceilalți sau să le continue discursul. Tratați copiii direct și corect. Formulați rezultatul dorit într-o manieră pozitivă - de exemplu „Haideți să o ascultăm pe Maria până ce termină ce are de spus”.

- Reformulați comentariile și întrebările copiilor. Spuneți-vă părerea despre semnificația unui comentariu, pentru a vă asigura că fiecare copil a auzit remarca sau pentru a arăta respect pentru efortul depus. Manifestați respect și corectitudine. Atunci când transcrieți ideile copiilor pe un grafic în timpul unei întâlniri de grup asigurați-vă că vorbitorul și-a reformulat comentariul, pentru clarificare. Puneți întrebări scurte pentru clarificare sau încurajați copilul să-și extindă comentariul. Întâlnirile reușite au ca efect conversații semnificative între toți participanții - copii și adulți. Durata răspunsului copiilor în timpul activităților de grup ar trebui să fie aproape egală cu durata conversațională a răspunsului în situațiile de joc.
- Oferiți mijloace vizuale pentru a ajuta menținerea interesului grupului și pentru a asigura claritatea. Utilizați grafice, afișiere din pânză, cartonașe cu cântece sau jetoane cu desene ale copiilor, numele copiilor, obiecte și evenimente obișnuite pentru muzică, jocul pe teren și activitățile în clasă.
- Schimbarea unor obiecte și împărtășirea unor experiențe familiare pot fi experiențe de limbaj valoroase pentru copii, Împărtășirea implică adresarea către un grup; scopul împărtășirii în grup este de a prezenta informații într-un mod clar și organizat. Când copiii își schimbă obiectele între ei, trebuie acordată atenție nu numai jucăriilor ci mai ales experiențelor asociate acestora. Pentru a evita plictiseala în timpul unor astfel de experiențe, se poate programa ca un grup mic de copii să-și schimbe lucrurile în fiecare zi. Dacă toți copiii din clasă își vor schimba între ei lucrurile în timpul unei ședințe, ei își vor pierde interesul, iar învățarea nu va fi reușită.

Promovarea activităților de alfabetizare timpurie

În fiecare clasă, ar trebui inițiate anumite activități care să sprijine dezvoltarea alfabetizării timpurii. Știm că experiențele de alfabetizare vor varia anterior perioadei școlare; metodele și abordările noastre de predare trebuie să fie flexibile și integratoare, pentru a fi responsabile de această varietate. Prin intermediul cercetării, educatorii știu că o bună instrucție de alfabetizare se bazează pe ceea ce copiii știu deja și le extinde cunoștințele și abilitățile. De aceea, este necesar ca respectivele cadre didactice să-i instruiască pe copii conform abilităților specifice alfabetizării și să le intensifice dezvoltarea gândirii și raționamentului. În cele ce urmează vom enumera componentele necesare dezvoltării alfabetizării în clasă. (Neuman, 1998).

Multitudinea tipăriturilor

Cadrele didactice trebuie să planifice cu grijă locul destinat activității de alfabetizare.

Clasele de copii mici ar trebui să includă o arie destinată scrisului, un colț al bibliotecii, o masă pentru confecționarea broșurilor și un centru de ascultare. Materiale precum hârtia (liniată și neliniată), creioanele, stilourile, creioanele colorate și cariocile pot fi repartizate centrului de alfabetizare și depozitate în alte zone ale clasei. Copiii vor fi stimulați să folosească aceste lucruri atunci când au lucruri interesante de citit și de scris. Semne și etichete de jur împrejurul clasei, cărți așezate peste tot, centre de joc, afișiere cu mesaje scrise - toate aceste materiale îi invită pe copii să exploreze alfabetizarea; ele transmit acel mesaj precum că alfabetizarea este o parte importantă a zilei de școală a copiilor. Fiecare program zilnic ar trebui să le ofere copiilor un scurt răstimp în care ei să poată cerceta materialele publicate.

Chiar dacă copiii scriu scrisori în locurile destinate scrisului sau folosesc spațiul destinat jocului dramatic, pentru a pune în scenă o parte favorită dintr-o carte, ei au început să-și dorească să devină scriitori înainte ca scrisul și cititul să devină deprinderi.

Experiențele și explorările de limbaj integrate

Printr-un program de alfabetizare eficientă, cadrele didactice respectă eforturile premature ale fiecărui copil de a citi, scrie, ortografia și vorbi (Coughlin, 1997). Drept rezultat al acestui respect, copiii se simt bine când își folosesc abilitățile pentru a investiga lumea care îi înconjoară și pentru a descoperi lucruri noi. Planificarea activităților de studii aprofundate asupra unor subiecte de discuție reale este interesantă pentru copii. Copiii pun întrebări semnificative atunci când sunt angajați într-un studiu care le atrage atenția.

Activitățile de învățare integrată dau fiecărui copil oportunitatea de a folosi limbajul atunci când cooperează cu alți copii cu abilități și capacități variate. Activități precum munca în grădina sau pictarea unui perete pentru ilustrarea unei cărți îi încurajează pe copii să învețe unul de la altul și să-și exerseze abilitățile de alfabetizare împreună. Un copil se poate descurca foarte bine verbal, în timp ce altul poate fi mai bun la scris și împreună pot picta un perete.

Cititul și răspunsul

Inițierea zilnică a copiilor într-o largă varietate de texte literare este o activitate vitală copiilor mici. Copiii simt nevoia să li se citească zilnic literatură beletristică, publicații diverse, poezie și biografii. Cărțile ar trebui să oglindească nu numai o serie de nivele de ascultare și de citire ci și vârsta și interesele copiilor din clasă. Cărțile îi expun pe copii unui limbaj bogat și le extind vocabularul.

Folosiți metode variate pentru extinderea și consolidarea conținutului cărților pe care le citiți copiilor. Jocurile cu degetele și activitățile muzicale sunt distractive pentru copii și continuă povestirea. Repovestirea unei istorioare cu ajutorul imaginilor sau al păpușilor, ilustrarea unei povestiri sau angajarea în grupuri mari și mici în discuții despre o carte sunt strategii care sporesc înțelegerea și entuziasmul copiilor. Deși simplistă, recitirea povestirilor favorite este importantă,

întrucât repetiția îi ajută pe copii să conștientizeze regularitatea limbajului și permanența simbolurilor date de litere.

Încurajați-i pe copii să cerceteze cărți în mod independent. Citirea independentă le permite copiilor să-și exerseze capacitățile de a se uita pe o carte, de a întoarce paginile și de a examina scrisul tipărit, îi pregătește de asemenea pentru citirea independentă la un nivel mai înalt și promovează obișnuințele de a citi, care stau la baza învățării pe tot parcursul vieții. Cărțile adecvate cititorilor spontani au un subiect familiar, un tipar de limbaj simplu, cuvinte foarte frecvent întâlnite, ilustrații care corespund textului din pagina respectivă și aproape zece rânduri de text pe pagină. Scrisul mare este de asemenea folositor.

Abilități și strategii

Cadrele didactice pot preda despre abilități și strategii în contextul unei povestiri. Prin intermediul activităților zilnice de alfabetizare, mulți copii învață să distingă literele și sunetele de cuvinte și încep să citească și să scrie normal. Cu toate acestea, majoritatea copiilor necesită instrucție directă. Indiferent dacă sunt cititori începători sau avansați, copiii au nevoie de demonstrație, instrucție, laude și exersare a strategiilor de citire.

Uneori, între abilitățile de citire și strategiile citirii se nasc confuzii. Unele abilități devin comportamente de rutină cum ar fi și recunoașterea la prima vedere a cuvintelor. Unele abilități devin automatisme, iar altele nu. De exemplu, un copil care își folosește cunoștințele de citire a literelor pentru a descifra un cuvânt necunoscut își exersează abilitățile.

Strategiile însă își propun să pună cititorul în fața unui anumit scop precis, acela de a prezice care este subiectul unei istorisiri. Strategia citirii este flexibilă, planificabilă și pe deplin conștientă. Tinerii cititori pot conta pe abilitățile de citire înainte de a-și putea folosi efectiv propriile strategii.

3. Dezvoltarea limbajului și copiii cu deficiențe

Dezvoltarea lentă a limbajului se extinde asupra unei largi serii de deficiențe, dintre care unele sunt prezentate mai jos:

Insuficiențele de auz - Pierderea auzului, fie că este superficială sau serioasă, poate avea o influență semnificativă atât asupra dezvoltării vorbirii cât și asupra dezvoltării limbajului. Copiii care nu și-au pierdut în întregime auzul nu aud toate sunetele cu aceeași intensitate. În cazul insuficiențelor de auz mai serioase, copiii folosesc drept metodă de comunicare limbajul prin semne. În timp ce copiii care și-au pierdut auzul pot fi învățați să vorbească și să înțeleagă limbajul, această sarcină necesită intervenție și instrucție specială. Cu cât pierderea auzului nu este detectată și tratată, cu atât mai mult va fi o problemă serioasă.

Insuficiențe vizuale - Dezvoltarea abilităților de comunicare la copiii cu insuficiențe

vizuale a beneficiat de foarte multă atenție. Este important ca un cadru didactic să colaboreze cu specialiștii în deficiențe vizuale, inclusiv specialiștii în orientare și mobilitate, pentru a asigura adaptările necesare (Cook, Tessier și Klein, 1996).

Deficiențele cognitive - La unii copii, vorbirea și limbajul pot fi întârziate de deficiențele cognitive. Este necesară punerea la dispoziția acestor copii a unui mediu educativ care facilitează limbajul, care sprijină și extinde capacitățile lor curente de limbaj. Copiii cu deficiențe cognitive slabe și medii au demonstrat că sunt capabili să deprindă vorbirea și limbajul în secvențele de dezvoltare prevăzute, totuși într-un ritm mai lent. Copiii care au insuficiențe cognitive ar putea să aibă nevoie de atenție specială pentru abilitățile de limbaj pragmatic, cum ar fi acordarea unui răstimp mai lung pentru exersarea interacțiunii și conversației cu ceilalți.

Autismul - Două caracteristici îi pot identifica pe copiii cu autism: dificultăți de însușire a abilităților sociale și dezvoltarea atipică a limbajului. Din cauza problemelor pe care le au în privința atașamentului și a interacțiunii sociale, printre strategiile instructive pe care se pune accentul se numără și angajarea acestor copii în conversațiile cu ceilalți colegi și în exprimarea nevoilor pe care le au.

Lipsa stimulării - Stimularea adecvată intensifică dezvoltarea limbajului și promovează abilitățile de comunicare. Invers, lipsa stimulării poate contribui la o întârziere a limbajului și poate stânjeni capacitatea de comunicare. Părinții și cadrele didactice pot să-și rezerve timp în fiecare zi pentru a-i face pe copii să deprindă abilitățile de comunicare. Activități precum gătitul sau munca în grădină pot constitui oportunități excelente pentru a consolida învățarea vorbirii și a limbajului.

Deficiențele emoționale - Copiii cu deficiențe emoționale manifestă diverse forme de întârzieri sau tulburări de limbaj, de la o dezvoltare deviată a limbajului până la refuzul de a conversa cu alții, în tratarea acestor probleme, părinții și cadrele didactice trebuie mai întâi să asigure un mediu de învățare afectiv care să stabilească limite rezonabile de comportament.

Deficiențele de învățare - Copiii cu deficiențe de învățare pot avea o varietate de probleme bazate pe limbaj. Câteva dintre complicațiile care apar în învățarea limbajului se manifestă prin abilități modeste de ascultare, probleme de refacere a cuvintelor, distragerea atenției și hipo- sau superactivitate. Mulți copii mici cu deficiențe de învățare au nevoie de atenție suplimentară pentru stăpânirea elementelor de bază ale limbajului oral. De asemenea ei necesită și instrucție a limbajului din punct de vedere semantic și sintactic.

4. Activitățile instructive care facilitează competența lingvistică

Abilitățile de limbaj, comunicarea prin limbaj atât verbală cât și non-verbală și abilitățile de pre-scriere, scriere și citire nu ar trebui considerate abilități izolate și predate separat. Ele sunt

interdependente. Cel mai important factor în dezvoltarea abilităților de limbaj este acela de a da copiilor multiple oportunități de a exersa. Copiii trebuie să exerseze și să repete constant și consistent pentru a-și dezvolta abilitățile de limbaj și de comunicare. Orice activitate sau sarcină care vin în sprijinul acestor abilități ar trebui utilizate de mai multe ori în situații diverse și la nivele diferite. Tehnicile de interogare ale cadrului didactic sunt esențiale pentru a ajuta copilul să progreseze la un nivel mai înalt al capacității și al înțelegerii.

Promovarea limbajului receptiv

Încurajați copiii să asculte cu atenție.

- Asigurați-vă că sensul sau intenția limbajului non-verbal al unui copil a fost explicat și înțeles. Pentru aceasta, interpretați înțelesul.
- Creați un joc în care copiii să folosească limbajul non-verbal pentru a încerca să-i facă pe ceilalți să înțeleagă - de exemplu, folosiți pantomima: „Să ne facem că măturăm podeaua”.
- Pentru a vă asigura că indicațiile voastre au fost înțelese, cereți-i unui copil să repete indicația dată sau să completeze informația adecvată: „Tocmai am spus că vom ... Ce vom face?”.
- În timpul unei povestiri, opriți-vă din când în când pentru a rezuma și recapitula ceea ce a fost citit până atunci.
- Folosiți tehnici de chestionare pe măsură ce parcurgeți o povestire pentru a vă asigura că povestea sau ideea sunt urmărite de copil.
- Citiți și recitiți povestirile preferate ale copiilor încât copiii să-și poată dezvolta în continuare capacitatea de înțelegere. Citiți o poezie sau versuri pentru copii și cereți-le copiilor să închidă ochii și să încerce să-și imagineze poezia. După ce ați terminat de citit, cereți-le să deschidă ochii și să deseneze imaginile.

Ajutați-i pe copii să răspundă adecvat informațiilor verbale

- Pentru orice copil căruia îi este dificil să urmeze indicațiile, începeți doar cu prima parte a indicației, cum ar fi „Dă-mi mingea albastră” sau „Pune cartea pe raft”. Apoi adăugați încă un pas în exprimarea indicației. Solicitați-1 pe copil să repete indicațiile date.
- Transpuneți indicațiile în muzică sau indicați prin mișcare cuvintele respective, dacă este posibil.
- Cereți copilului să dea indicații unui coleg.
- Dacă un copil pune o întrebare care nu este adecvată sau nu este legată de subiectul de discuție, întrebați-1 dacă o consideră adecvată. „Ne uităm la imaginile cu animale dintr-o fermă, întrebările tale despre Lună au vreo legătură cu aceasta?”. Uneori, în mintea copilului, întrebarea lui are legătură, chiar dacă această conexiune nu este evidentă pentru cadrul didactic. Oricum, alteori, întrebarea nu este adecvată și puteți folosi această oportunitate pentru a explica și a-i aminti copilului că există alte ocazii când își poate împărtăși cunoștințele sau gândurile sau poate

pune aceste întrebări.

- Dați indicații structurate pe un număr de trei până la cinci pași pentru îndeplinirea unei sarcini. Pregătiți toate materialele și cereți-le copiilor să urmeze aceste indicații pas cu pas.
- Luați o carte cu imagini și așezați-vă împreună cu un copil. Discutați la început despre elementele de pe pagină și despre cum se numesc. Puteți numi un element și puteți solicita pe copil să îl găsească sau puteți arăta spre un element și întreba pe copil cum se numește.

A. • *Jucați „Simon spune” cu un singur copil sau cu un grup mic. Iată regulile: Dați copiilor comenzi, câte una pe rând. Copiii trebuie să asculte foarte atent și să execute comanda doar dacă este precedată de cuvintele „Simon spune”. De exemplu „Simon spune să-ți atingi picioarele” înseamnă că ei trebuie să facă acest lucru. După trei-patru comenzi precedate de „Simon spune”, cadrul didactic dă o comandă de genul „Bateți din palme”. NA! nu a fost precedată de cuvintele magice, așa că ei nu ar fi trebuit să facă nimic. Nu-i eliminați din joc pe copiii care fac greșeli - este doar un joc distractiv de învățare.*

Ajutați-i pe copii să recunoască un text verbal familiar

- Asigurați-vă că explicați, exersați și repetați îndeajuns semnalele nonverbale. Dați-le timp în plus unor copii pentru a revedea textul unui cântec sau al unei poezii încât să le placă.
- Solicitați-i pe copii să completeze ultimul cuvânt al fiecărui vers sau cuvântul care rimează dintr-un cântec sau poezie.
- Întrețineți ritmul cu mâinile sau cu vocea.
- Solicitați-i pe copii să asculte versuri de copii, poezii, jocuri cu degetele sau cântece și povestiri care conțin rime, aliterații sau secvențe ritmice fără sens. Este important să împărtășiți copiilor bucuria antologiilor cu texte de citit în care jocul cu limbajul are un rol major/Dinamizați citirea, iar copiii vă vor urma.
- Evidențiați jocul de cuvinte dintr-o antologie atrăgându-i copilului atenția asupra cuvintelor din expresii și asupra sunetelor din cuvinte. De exemplu, cadrul didactic ar putea întreba „Aii auzit toate cuvintele care rimau?”.
- În timpul întâlnirii de dimineață, scrieți un mesaj simplu, lăsând spațiu liber în locul sunetelor de la începutul unor cuvinte cunoscute. De exemplu, „Bună dimineața -ăieți și -ete”. Cadrul didactic poate să omită de asemenea întregul cuvânt, lăsând un spațiu liber în propoziție.
- Stabiliți ca pe un anumit perete din clasă să fie fixate cartonașe cu multe alte cuvinte cunoscute, folosite în activitățile de dimineață.

Promovarea limbajului expresiv

Ajutați-i pe copii să se exprime într-un mod accesibil tuturor ascultătorilor.

- Înregistrați-l pe un copil care cântă sau spune o povestire. Ascultând înregistrarea, cadrul didactic poate identifica mai ușor sunetele sau cuvintele care reprezintă o problemă pentru copilul respectiv.
- Alegeți poezii amuzante sau cuvinte greu de pronunțat care se concentrează asupra unor sunete specifice.
- Dacă un copil folosește într-o propoziție un sunet sau verb incorect, repetați propoziția corect.
- Folosiți afișierul din pânză în timp ce spuneți o povestire. Creați intenționat inadvertențe între ceea ce spuneți și ceea ce este pus pe afișier. Solicitați-i pe copii să asculte pentru a corecta greșelile.
- Puneți imagini ale unor jucării sau ale altor obiecte într-o cutie. Așezați în fața copiilor patru-cinci cartonașe cu litere care să reprezinte sunetul de început al cuvântului respectiv. Solicitați-l pe copil să aleagă un obiect din cutie și apoi să aleagă cartonașul care reprezintă sunetul de început al cuvântului care denumește obiectul.
- Axați-vă asupra sunetelor inițiale consonantice. Spuneți trei cuvinte, dintre care două au aceeași consoană inițială. Cereți-i copilului să identifice cuvântul care începe cu un sunet diferit - de exemplu, mașină, câine, casă.

Promovați folosirea limbajului pentru comunicarea ideilor și a sentimentelor.

- Purtați des conversații pe teme individuale pentru a le oferi copiilor ocazia să-și comunice ideile și sentimentele. **„Spune-mi ceva despre această fotografie a familiei tale”.**
- Cereți-le copiilor să facă un desen și apoi să utilizeze cuvinte pentru a-și comunica ideile despre acel desen.
- Folosiți întrebări pentru a-i ajuta pe copii să dea informații și să-și organizeze ideile și gândurile.
- Întocmiți o listă a clasei cu idei sau povestiri despre diferite experiențe, încât fiecare să contribuie măcar cu o idee.
- Creați scenarii la centrul jocului de rol pentru ca ei să experimenteze sau să exerseze abilitățile de comunicare. Cadrul didactic poate să ia parte la joc interpretându-se pe sine sau pe alt personaj. Copiii pot reacționa la situații, își pot schimba replicile, pot repeta replicile sau pot dirija replica într-un anumit fel. Această activitate îi asigură pe copii că pot experimenta

comunicarea.

- Puneți întrebări deschise pentru a încuraja conversația. „Ce ai simțit în timpul furtunii din noaptea trecută?”
- Conversați cu ei în timpul servirii mesei sau pe parcursul zilei.
- Folosind o mini-colecție de păpuși, solicitați-l pe copil să mânuiască păpușa în cadrul interpretării unor rutine zilnice, cum ar fi spălatul pe dinți, pieptănatul părului și încălțatul pantofilor. Cereți-i copilului ca, în locul păpușii, să spună el cuvinte care să descrie ceea ce se întâmplă.
- Folosind o sacoșă cu diverse obiecte, cereți-i copilului să-și introducă mâna în sacoșă, să pipăie un obiect și să îl descrie, folosind două caracteristici - de exemplu, „*Este ceva tare și rotund*” pentru a descrie o ghindă.

Solicitați-i pe copii să experimenteze cuvinte și sunete

- Folosiți des cântece și poezii.
- Începeți un vers și lăsați-l pe copil să îl termine. Un punct ușor de plecare sunt numele animalelor. „*Vom prinde o vulpe și o vom pune într-o _____*”.
- Puneți în versuri diverse acțiuni: „*Cine e brunel să se-ntindă pe parchet*”.
- Solicitați mișcare din partea copiilor. „*Dacă auziți un cuvânt care începe cu B, stați jos; dacă auziți un alt cuvânt care începe cu A, ridicați-vă în picioare*”.
- Repetați cuvintele și sunetele, astfel încât copiii să se familiarizeze cu asemănările și deosebirile dintre ele. De asemenea, dați-le copiilor ocazia să experimenteze cuvinte și sunete atunci când le place să facă această activitate.
- Aranjați un set de litere magnetice în ordine alfabetică. Apoi, anunțați-i pe copii că veți spune un cuvânt. Sarcina lor este să găsească litera care constituie primul sunet al cuvântului și litera care constituie ultimul sunet al cuvântului. Cadrul didactic le poate cere copiilor să se gândească la câteva cuvinte care încep cu același sunet.

Promovarea deprinderilor pre-abecedare

Ajutați-i pe copii să învețe să se concentreze asupra textului vorbit.

- Citiți o povestire unui singur copil. Puneți întrebări, discutați povestirea și cereți-i copilului să anticipeze care este următorul pas.
- Folosiți-i pe cei care se oferă voluntar dintr-o familie, pentru a realiza aceste activități de citire individuală.
- În timpul de odihnă citiți-le copiilor sau puneți-le o casetă înregistrată cu

o povestire.

- Folosiți păpușile, afișierele din pânză și alte mijloace de sprijin care să motiveze și să încurajeze participarea.
- Întocmiți o listă standard cu întrebări la care să răspundă copiii după ce au ascultat povestirea. „Care parte v-a plăcut mai mult? Vă așteptați la sfârșitul acesta? Ce simțea personajul când s-a întâmplat ___? Ce ați simțit când ați ascultat povestirea? De ce?” Adăugați mai multe întrebări antrenante pe măsură ce copiii devin mai bine dotați cu răspunsuri pentru ele.
- Împărțiți cărțile între voi și copii de mai multe ori pe zi, inclusiv cărțile mari, poeziile cu scris mare și texte previzibile și ritmice. Aceste cărți și poezii au de obicei un tipar, un refren sau o secvență și îi încurajează pe copii să repete elementele previzibile.
- Recitați povestiri, poezii și cărți de non-ficțiune preferate de copii.
- Pentru menținerea atenției copiilor, uneori se potrivesc cel mai bine cărțile cu multe ilustrații și poeziile. Pentru poeziile scrise pe un grafic, desenele cadrului didactic pot fi la fel de eficiente ca materialul publicat.
- Creați activități de răspuns legate de povestiri, folosind o varietate de materiale și de materiale manipulative.

Arățați-le copiilor cum să spună o povestire folosind imaginile din căite.

- Asigurați-vă că aveți imagini pentru o anumită situație pe care copilul o va povesti. Pentru început, ar trebui să fie doar trei din patru secvențe - de exemplu, secvența îmbrăcării dimineața: (1) trezirea, (2) alegerea hainelor, (3) schimbarea hainelor, (4) îmbrăcarea completă. Solicitați-l pe copil să explice această secvență.
- Asigurați-vă că aveți un afișier din pânză cu imagini cu scene de familie sau pagini fotocopyate și cereți-i copilului să pună imaginile în ordine înainte de a spune povestirea.
- Oferiți-le copiilor oportunități de a face anticipări asupra povestirii: „Ce credeți că se va întâmpla în continuare?”
- Solicitați un copil să spună din nou o povestire sau să o deseneze, sau să scrie un sfârșit diferit pentru povestire pentru a crea o povestire nouă.
- Spuneți sau scrieți povestiri în grup cu grupuri mici de copii. „A fost odată ca niciodată un șoricel de purpură. Într-o zi, el a ieșit din căsuța lui și a văzut ____”. Apoi persoana următoare adaugă o propoziție sau o idee.

Promovați independența în activitățile legate de literatură.

- Alegeți centrul destinat bibliotecii, pentru un copil și spuneți-i „*Ne vom întâlni în centrul destinat bibliotecii ca să îți citească*”.
- Demonstrați-le copiilor că citiți des, pentru informare și pentru amuzament.
- Dați-le ocazii suficiente de a se uita pe cărți independent și cu un partener.
- Copiii trebuie să dispună de material pentru a realiza broșuri despre propriile lor activități și nu numai sub îndrumarea voastră.
- Încurajați copiii să facă desene pentru a realiza o carte; apoi, ei ar putea dicta cuvintele.
- În timpul activităților de schimburi între copii sau de citire, permiteți-le copiilor să-și împartă cărțile sau să le citească cu ceilalți copii.
- Dacă un copil are probleme atunci când recrează sau stabilește legături între temele literare, puteți participa în activitățile de joc de rol pentru a conduce sau dirija o activitate, atunci când e necesar. Punând întrebări, puteți afla informații de la copil și astfel îl puteți dirija într-o activitate apropiată.
- Încurajați personalitatea fiecărui copil, oferindu-le o largă varietate de materiale pentru jocul dramatic, pentru scriere, și desen.

Ajulați-i pe copii să recunoască asocierea dintre cuvintele vorbite și cele scrise.

- Folosiți anumite etichete în clasă sau indicați-le cu un arătător atunci când le vorbiți copiilor.
- Faceți ca etichetele să devină parte integrantă a rutinei zilnice. Creați noi etichete cu ajutorul copiilor, pe parcursul anului.
- Încurajați copiii să creeze propriile lor etichete. De exemplu, copiii pot face anumite semne pe care le utilizează în centrul de construcții (aeroport, grădină zoologică, parcare). Adunați semnele care au rămas nefolosite, puneți-le într-un plic sau într-un anumit loc și le puteți refolosi altă dată.
- Numele copiilor ar trebui să fie peste tot. Ele pot fi plasate la mesele de servire a gustării sau pe graficul frecvenței pentru ca respectivii copii să știe cine vine la grădiniță. Numele copiilor ar trebui scrise pe orice hârtie, pe orice realizare artistică și pe orice bilețel trimis acasă.
- Oferiți multe oportunități de povestire. Furnizați materiale (de artă, păpuși etc.) de care copiii să se ajute în timpul povestirii.

- Pentru dictare folosiți un material înregistrat.
- Asigurați existența unui centru de ascultare în care copilul să urmărească o povestire înregistrată, în timp ce se uită la imagini și la cuvinte. Solicitați-le familiilor copiilor să înregistreze câte o astfel de casetă pentru centrul de ascultare.
- Când citiți cărți sau poezii cu scris mare, urmăriți cuvintele cu degetul în timp ce citiți, pentru a demonstra comportamente ale citirii.
- Oferiți oportunități copiilor de a desena și tipări litere, folosind o varietate de materiale (creioane colorate, carioci, vopsea etc).
- Dacă unui copil îi place să deseneze, solicitați-l să-și descrie munca și apoi, cu permisiunea copilului, scrieți în partea de jos a hârtiei cuvintele lui. Citiți-i copilului ce ați scris.
- Scrieți pe câte o foaie de hârtie câte o propoziție dintr-o povestire dictată în clasă sau dintr-o carte sau dintr-o poezie. Dați câte o propoziție fiecărui copil și spuneți-le să se ridice în picioare atunci când își aude citită propoziția.
- Tăiați o propoziție scrisă pe o fâșie de hârtie în cuvintele componente și solicitați-l pe copil să assembleze cuvintele, pentru a reproduce propoziția. S-ar putea să vreți să vă rămână un model, deci copilul poate pune cuvintele chiar pe fâșia de hârtie.

Promovarea abilităților de limbaj și alfabetizare dinaintea scrisului *Încurajați interesul în folosirea scrisului pentru un anumit scop.*

- Oferiți copiilor multe oportunități zilnice de a desena și a scrie.
- Atunci când copiii simulează scrierea, întrebați-i ce au scris. La început, putea să nu spună nimic, dar încurajându-i și dându-le timp, măzgăliții: copiilor vor începe să prindă oarecum un înțeles.
- Încurajați copiii să scrie despre desenele pe care le fac sau să scrie bilețel acasă. În timp ce vă citesc cuvintele scrise, scrieți-le separat pe foaie de hârtie. Cu timpul, copiii vor începe să fie conștienți de literele și cuvintele corecte.
- Copiii pot face semne sau etichete pentru clasă sau pe care să le folosească în activitățile lor de joc și de muncă.
- Trebuie să aveți la dispoziție litere manipulative pe care copiii să le folosească sau să le copie (litere din materiale de construcții, litere

magnetice, litere din burete, litere pe timbre, litere-șablon etc).

- Faceți din aceste abilități o experiență tactilă. Folosiți jocul de modelare a cocăi pentru a forma literele numelui unui copil. Puneți hârtie peste litere din șmirghel și răzuiți ca să obțineți litere. Scrieți litere pe nisip.
- Acordați multe oportunități exersării și repetării.
- Alcătuiți o broșură cu alfabetul clasei în care fiecare copil să realizeze câte o pagină despre o literă.
- Demonstrați cum se scrie o scrisoare de mulțumire pentru un părinte care a ajutat la activitățile clasei, o listă de cumpărături sau un început de jurnal.
- Ajutați-l pe copil să-și dezvolte bunăvoința de a ortografia cât poate corect atunci când scrie - de exemplu „*Cum ortografiem cuvântul rac? Care este primul sunet pe care îl auziți? Așa este, este sunetul r. Deci haideți să scriem. Acum care este următorul sunet pe care îl auziți în acest cuvânt? Minunat, într-adevăr este sunetul a. Să scriem un a înaintea aceluia c. Acum avem cuvântul rac*”.
- Puteți extinde lecția precedentă cerându-le copiilor să se gândească cuvinte care știu ei că rimează cu *rac - mac, lac, fac, dac, sac*.

Ajutați-i pe copii să folosească litere și forme asemănătoare pentru a crea cuvinte simple, idei.

- Țineți într-un buzunar sau într-un plic cuvinte la care copiii să aibă acces. Ei pot alege un cuvânt pe care să-l copieze și pot face un semn sau scrie notă.
- Folosiți literele manipulative.
- Scrieți note și liste pentru voi și pentru clasă; spuneți cu voce tare ceea ce scrieți.
- Creați un mediu favorabil alfabetizării în care se află publicații în fiecare centru de activitate al clasei. Toate textele trebuie puse la înălțimea copiilor și trebuie scrise cu litere mari pentru ca toți copiii să le poată vedea ușor.
- Ajutați-i pe copii să învețe să segmenteze cuvintele vorbite în sunete individuale și amestecați sunetele în cuvinte întregi. Demonstrați etapele acestui proces pe hârtie, în fața unor grupuri mici de copii.
- Căutați cuvinte care rimează și sunete inițiale ale cuvintelor în cărți sau în povestiri dictate în clasă. Confectionați din hârtie un gen de ramă pe care copilul să o folosească atunci când caută cuvintele și sunetele.

Întrebări și însărcinări

1. Identificați componentele unui sistem de limbaj, argumentați caracteristicile componentelor.

2. Prezentați condițiile unei comunicări eficiente cu copiii de vîrstă timpurie (3-11 ani).
3. Ce metode de stimulare putem utiliza pentru a facilita comunicarea?
4. Planificați și prezentați o întâlnire de grup utilizînd strategii de promovare a comunicării.
5. Care-i specificul dezvoltării limbajului la copiii cu deficiențe?
6. Elaborați și prezentați un demers didactic axat pe lucrul cu textul, ținînd cont pe deficiențele de limbaj.
7. Ce tehnici de lucru vom utiliza pentru a promova abilitățile de limbaj și de alfabetizare?

CAPITOLUL XIII. Stimularea dezvoltării abilităților cognitive

Scopul

- familiarizarea studenților cu specificul dezvoltării abilităților cognitive la copiii cu deficiențe;
- orientarea studenților la identificarea copiilor cu tulburări cognitive din perspectiva dezvoltării abilităților cognitive.

Obiective operaționale

După ce vor studia acest capitol, studenții vor putea să:

- identifice domeniile dezvoltării cognitive;
- faciliteze dezvoltarea cognitivă în clasă utilizând diverse modalități;
- promoveze activități instructive orientate spre dezvoltarea abilităților la copiii cu deficiențe.

Structura capitolului

1. Dezvoltarea cognitivă la copilul mic
2. Facilitarea dezvoltării cognitive în clasă
3. Dezvoltarea cognitivă și copiii cu deficiențe
4. Activități instructive care promovează dezvoltarea abilităților cognitive

1. Dezvoltarea cognitivă la copilul mic

Cei mai mulți dintre copiii mici vin la școală animați de o mare curiozitate și de interes în explorarea lumii care îi înconjoară. Ca urmare a acestei explorări, ei manipulează materiale și informații, se angajează în gândire și emit noi idei. În timp ce fac investigații în mediul care-i înconjoară, află lucruri noi despre lumea lor și se entuziasmează la noile descoperiri, în studiul cunoașterii ne interesează mai mult să aflăm cum învață copiii decât să constatăm volumul prezent de informații de care dispun copiii (Essa, 1992). În primul rând învățătorii examinează modul în care copiii își însușesc, organizează și pun în aplicare cunoștințele (Copple, De Lisi și Sigle, 1982).

Mulți copii cu nevoi speciale au insuficiențe cognitive care intervin în dezvoltarea abilităților conceptuale și de raționament necesare stăpânirii abilităților școlare. Un cadru didactic recunoaște aceste semnale din partea copiilor și poate oferi sprijinul necesar realizării unor importante abilități cognitive, cum ar fi dezvoltarea capacității de gândire și de folosire a strategiilor de rezolvare a problemelor.

Ce este dezvoltarea cognitivă?

Domeniul dezvoltării cognitive a copiilor mici studiază modul în care copiii își dezvoltă capacitățile de gândire. Deși ne aflăm abia la începutul acestui studiu, știm sigur că, la această vârstă, copiii își creează propriile cunoștințe (Beatty, 1994). Folosindu-și simțurile și

mecanismele mentale, copiii interacționează cu mediul înconjurător pentru a-l putea percepe. Prin interacțiunea cu mediul înconjurător, copiii își creează imagini mentale, adună informații despre obiecte și fac asocieri și relații pe baza informațiilor pe care le dobândesc.

În general, toți copiii au nevoie de o multitudine de experiențe practice, multi-senzoriale. Mediile care stimulează dezvoltarea cognitivă a copiilor oferă oportunități pentru:

- stimularea îmbogățirii limbajului;
- explorarea materialelor destinate învățării;
- sarcini adecvate nivelului lor;
- demonstrația pozitivă a cadrelor didactice;
- organizare suficientă ce asigură siguranță și certitudine.

Astfel de medii particulare stimulează dezvoltarea abilităților de gândire.

Timpul afectat observării și ascultării active încurajează capacitatea copilului de a lua în considerare punctele de vedere ale celorlalți. De exemplu, în timpul unei activități de gătit în grup, cadrul didactic atrage atenția asupra procesului în curs. Fiecare observă cum se schimbă ingredientele, efectele amestecării soluțiilor și impactul pe care îl are schimbarea temperaturii, în acest mediu neutru, oricine poate veni cu idei. Ideile sunt socotite ca fiind meritul lor propriu. Raționamentul devine parte integrantă a acestei distracții de a participa împreună în această activitate. Timpul petrecut împreună pentru a raționa devine rezultatul acestei activități, nu doar o simplă activitate de coacere a pâinii.

Atenția, percepția și memoria

Există trei procese legate de prelucrarea informațiilor care sunt importante pentru dezvoltarea cunoașterii: atenția, percepția și memoria (Cook, Tessier și Klein, 1996).

Atenția este fundamentală multor sarcini cognitive. Concentrarea atenției impune ca un copil să învețe să stăpânească două abilități contradictorii:

- (1) capacitatea de a se concentra asupra acelor aspecte ale mediului care sunt relevante și foarte valoroase pentru sarcina în curs și
- (2) capacitatea de ignorare a multitudinii de stimuli irelevanți.

Dezvoltarea atenției selective începe de la naștere și continuă să fie cizelată pe parcursul anilor de copilărie mică. Copilul care încearcă să răspundă la prea mulți stimuli irelevanți va deveni confuz (Cook, Tessier și Klein, 1996),

Tulburările de concentrare a atenției pot fi identificate de cadrele didactice atunci când îi observă pe copii că manifestă următoarele caracteristici comportamentale: impulsivitate, predispoziție pentru distragerea atenției și/sau roșeață în obraji.

Percepția este procesul de interpretare a stimulilor la care sunt expuse cele patru simțuri.

Capacitățile perceptuale sunt dependente de sistemele senzoriale ale pipăitului, gustului, propriocepției (recepția stimulilor), mirosului, auzului și văzului. De obicei, sistemul perceptual se dezvoltă încă din perioada intrauterină și îi permite nou-născutului să înceapă să prelucreze informațiile atunci când se naște. Pentru ca percepția să aibă loc, informațiile trebuie stocate în sistemul nervos.

Indivizii diferă între ei prin modul în care se percep informațiile. Unii dobândesc mai multe informații prin intermediul sistemului auditiv, în timp ce în stilul de predare al multor cadre didactice predomină conversația și se așteaptă răspunsuri verbale din partea copiilor, copiii mici sunt foarte câștigați atunci când beneficiază de o combinație de indici: fizici, vizuali și verbali. Soluția este ca metodele de predare ale cadrelor didactice să se potrivească nevoilor de dezvoltare ale copiilor din clasă. Copiii cărora le este dificil să dobândească informații precise din mediul înconjurător au nevoie de cadre didactice care își aplică metodele de predare cu flexibilitate.

Memoria este procesul prin care informațiile primite prin atenție și percepție sunt stocate în sistemul nervos central (Cook, Tessier și Klein, 1996). Memoria poate fi descompusă în trei părți componente:

1. Senzația nouă este percepută scurt (aproape o secundă).
2. Dacă i se dă atenție, va fi plasată în memoria de scurtă durată, care poate stoca informații pentru zece-cincisprezece secunde.
3. În funcție de un număr de factori, unele informații vor fi plasate în memoria de lungă durată, unde poate fi stocată pe timp nelimitat.

Copiii mici necesită experiențe repetate ale aceluiași eveniment înainte de a putea fi stocate în memoria de lungă durată. Pe măsură ce copiii își dezvoltă fondul empiric, informațiile trec prin memoria de scurtă durată și sunt stocate în memoria de lungă durată.

Capacitatea de învățare este asociată cu memoria. Cele mai obișnuite tipuri de memorie sunt: de lungă durată, de scurtă durată, secvențială, auditivă, vizuală, mecanică, recunoașterea și reamintirea (Cook, Tessier și Klein, 1996).

Atenția, percepția și memoria sunt procese independente. Dacă un copil nu poate să fie atent, el nu va fi capabil să perceapă informația și să o stocheze în memoria sa de lungă durată. Aceluiași copil îi va fi dificil să interpreteze și să stabilească legături între idei, dacă nu le are stocate în memorie.

2. Facilitarea dezvoltării cognitive în clasă

Dezvoltarea conceptuală este fundamentală dezvoltării abilităților academice, în primii ani de viață, copiii își formează abilitățile de bază care preced dezvoltarea conceptuală - ale clasificării și așezării în serie. Așteptările clasei se dispun de la concret la abstract, de la simplu la complex și de la situații prezente la situații îndepărtate în timp și spațiu (Hohmann, Bănet și Weikart, 1979).

Clasificarea: analiza particularităților adecvate

Cadrele didactice îi ajută pe copii să dobândească experiență în clasificare în multe moduri practice, constructive. Pentru a clasifica, copilul trebuie să sesizeze asemănările și deosebirile dintre obiecte. Clasificarea implică două procese simultane: sortarea (separarea obiectelor) și gruparea (alăturarea obiectelor) (Essa, 1992).

Sortarea activităților trebuie considerată ca un întreg. Experiența inițială de clasificare și de sortare a copiilor ar putea să aibă o particularitate relevantă: "Să punem toate boabele în găleată." Pe măsură ce abilitățile de sortare ale copiilor se dezvoltă, cadrele didactice le oferă mai multe oportunități de a-și imagina propriile particularități de a recunoaște și de a grupa. Criteriile multiple, condițiile variate și multiplele utilizări ale unor anumite materiale le oferă copiilor oportunități, pe măsură ce învață să clasifice seturi de materiale.

Încurajându-i pe copii să-și stabilească propriile criterii de clasificare a materialelor, cadrele didactice se prezintă ca o "fereastră de oportunități". Simpla efectuare a activității nu este de ajuns; cadrul didactic ar trebui să clarifice ceea ce copiii au perceput intuitiv punându-le întrebări - de exemplu: "De ce vacile sunt vaci și caii cai?" Care sunt sistemele de referință ale copiilor? Cum percep copii particularitățile relevante? Cum participă copiii cu idei proprii? Cadrul didactic va urmări comportamentul unui copil în timpul sarcinilor de clasificare, pentru a înțelege baza perceptuală a copilului.

Când copiii sunt atenți la particularitățile relevante, încep să descopere "regulile" sau folosirea unei particularități constante în sortare. Înțelegerea "regulilor" stă la baza formulării conceptului. Copilul mic, conștient de existența regulilor, este atent la o noțiune abstractă cu mult înainte ca învățarea academică să se bazeze pe astfel de condiții.

Copiii mici sortează și grupează lucrurile în mod spontan, iar mediul de învățare ar trebui să asigure o largă varietate de obiecte și experiențe care pot fi folosite în astfel de activități (Essa, 1992). Următoarea listă prezintă particularitățile care trebuie luate în considerare în planificarea activităților de clasificare:

- attribute - particularități vizuale și tactile, cum ar fi forma, culoarea, mărimea și textura;
- funcția - întrebuințarea unui lucru;
- compoziția - din ce este făcut un lucru;

- sursa - de unde provine un lucru.

Așezarea în serie: ordonarea bazată pe o regulă

Așezarea în serie, sau ordonarea materialelor, evenimentelor sau ideilor pe baza unei reguli este a doua particularitate majoră a dezvoltării conceptuale în primii ani ai copilăriei. Copiii au nevoie de timp și de experiențe multiple pentru a asimila acest concept. Așezarea în serie este fundamentală pentru dezvoltarea limbajului, pentru abilitățile organizaționale și sociale, pentru analiza cauzei : efectului și pentru dezvoltarea tuturor conceptelor. Cadrele didactice ar trebui să asigure și să sprijine multitudinea de condiții multisenzoriale în care copiii pot afla și învăța cum să se bazeze pe "regulile" de așezare în serie. Lingurile, cămile, șuruburile și piulițele sunt exemple de lucruri pe care copiii le pot ordona în clasă.

Modalități prin care cadrele didactice îi pot ajuta pe copii să-și dezvolte atenția. Când persoana adultă îl ajută pe copil să afecteze atenției un interval măi lung de timp, se contribuie la evitarea sentimentului de frustrare atât din partea copilului cât și persoanei adulte. Cadrele didactice pot contribui la susținerea implicării copilului prin selectarea materialelor și a echipamentului adecvat capacităților de dezvoltare ale copilului. Jocurile de puzzle au începuturi și sfârșituri concrete, dar nivelul de dificultate poate conduce la o implicare limitată. Lipsa de atenție a unui copil la un anumit joc de puzzle poate fi pusă mai degrabă pe seama dificultății jocului de puzzle decât pe seama altor dificultăți pe care copilul le întâmpină la menținerea atenției.

Pentru a-i ajuta pe copii să-și dezvolte atenția, cadrele didactice pot lua în considerare următoarele aspecte:

- Stabiliți anumite medii care să nu genereze prea mulți stimuli irelevanți.
- Oferiți sarcini adecvate capacităților copiilor.
- Împărțiți sarcinile în pași ușor de urmat.
- Dați instrucțiuni clare.
- Folosiți vocabularul la un nivel adecvat.
- Asigurați desfășurarea sarcinii într-un mediu care acordă atenție stimulilor auditivi, vizuali și tactili.

Abilitățile perceptuale și de memorie oferă copilului semnificații de durată. Un copil poate percepe mai precis prin intermediul canalului vizual, în timp ce altul poate dobândi informații mai eficiente prin intermediul canalului auditiv. Percepțiile diferă în funcție de ceea ce este stocat și de capacitatea modalității perceptuale. Modalitățile perceptuale se pot dezvolta inegal și astfel cadrele didactice trebuie să potrivească intrările cu nevoile dezvoltării. Adecvarea intrărilor pentru a spori ieșirile va contribui substanțial la progresul copiilor cu diferențe perceptuale.

Organizând mediul învățării într-un mod adecvat caracteristicilor de învățare ale copiilor, cadrele didactice optimizează oportunitățile de învățare. Cadrele didactice pot apela la următoarele moduri de organizare:

- un mediu obișnuit, care poate reduce distragerea atenției și poate facilita orientarea sarcinii;
- materiale concrete care contribuie la studiul conceptului;
- multiple informații tactile și vizuale a căror interpretare verbală să fie limitată;
- pauze frecvente între activitățile motrice sau utilizarea activităților care necesită reacții motrice frecvente din partea copilului;
- izolarea conceptului care este predat;
- structurarea sarcinii pe pași specifici, astfel încât, în urma parcurgerii fiecărui pas, copilul să-și creeze o imagine vizuală asupra fiecăruia.

De asemenea, cadrele didactice pot aranja materialele necesare învățării copilului astfel:

- folosind din stocul de materiale doar pe acelea necesare la realizarea sarcinii;
- expunând materialele necesare la început și permițând copiilor să înceapă o activitate fără să aibă de așteptat și să-și piardă, astfel, interesul;
- asigurându-se că toate materialele pot fi vizate și accesate de copii;
- punând materialele în cutii pentru a evita împrăștierea lor;
- oferind indicii vizuale, cum ar fi cartonașe cu imagini, liste de activități în imagini și potrivit cartonașele pentru a-i ajuta pe copii să-și dezvolte metoda de organizare.

Modalități de educare a abilităților de rezolvare de probleme

Rezolvarea de probleme generează la copil noi structuri sau direcții mentale. Aceste relații mentale sunt unice pentru fiecare copil. Printr-o planificare diversificată, cadrele didactice stabilesc ambianța din cadrul clasei în care să aibă loc această activitate și le permit copiilor mici să experimenteze și să evalueze ceea ce fac.

Pentru ca rezolvarea de probleme să poată avea loc, sunt necesare anumite condiții:

Înlăturarea sentimentului de teamă de eșec. Aceasta este condiția esențială pentru învățarea unor noi lucruri. Libertatea de asumare a riscului și curajul de a-și asuma riscul sunt particularități aparte ale acestei condiții și trebuie evaluate la un copil pentru a înțelege dispoziția pentru învățare a acelui copil.

Oportunități de percepere a cauzei și efectului prin investigații și interpretare. Ascultați întrebările copilului și urmăriți-le comportamentul pentru a stabili nivelul lor de investigație. Acționați asupra celor observate, asigurând condiții sigure și materiale multiple pentru experimentare.

Încurajarea și consolidarea, învățarea cognitivă poate fi sortită eșecului în cazul în care copiilor le este teamă de pedepse, sau dacă oportunitățile de învățare nu sunt luate în considerare.

Stimularea și facilitarea curiozității și experimentării pot promova capacitatea de rezolvare de probleme.

În procesul de rezolvare de probleme există pași specifici, general valabili:

- depistarea problemei - spunând: "Avem o problemă. Ce vom face?";
- analiza factorilor care contribuie - se supun atenției copilului variabilele adecvate;
- considerarea posibilelor soluții - activitatea de brainstorming și asigurarea activităților destinate gândirii creative și a oportunităților pentru gândirea divergentă;
- alegerea soluțiilor optime - discutarea soluțiilor optime (acest proces antrenează limbajul, vocabularul și abilitățile cognitive);
- evaluarea feed-back-ului pentru a determina rezultatele - se verifică dacă scopul a fost atins sau dacă este necesar să se revină.

Capacitatea de rezolvare a unei probleme vine în sprijinul dezvoltării flexibilității și independenței. Recompensarea unui comportament pozitiv în rezolvarea unei probleme este benefică. Oricum, există unele acte de comportament ale adulților care pot afecta dezvoltarea abilităților de problematizare. Acestea sunt:

- afișarea unei atitudini critice și depistarea greșelilor - de exemplu, se râd de sugestiile copilului, reacționând negativ sau neluându-le în considerare;
- împiedicarea desfășurării procesului de rezolvare de probleme, în cadrul; domeniului interpersonal, încât soluțiile alternative, nu neapărat ale cadrului didactic, să poată fi puse în aplicare;
- forțarea "procesului democratic" sau impunerea constrângerilor persoanei adulte asupra procesului creativ al copiilor - de exemplu, insistându-se că fiecare trebuie să aștepte să-i vină rândul, încheind brusc discuția sau impunând răspunsurile "corecte".

Medierea abilităților specifice

Chiar când aleg nivelul abilității necesare în participarea unui copil, cadrele didactice trebuie să determine de asemenea nivelul adecvat al propriei lor intervenții sau medieri pentru a facilita participarea respectivă. Cadrele didactice joacă un rol central în sprijinirea implicării copilului în activități. Cadrele didactice își planifică activitățile pentru întregul grup și apoi îl dirijează pe fiecare copil pentru atingerea potențialului maxim în cadrul curriculum-ului general.

Metodele de mediere a experiențelor de învățare sunt următoarele:

- Modelarea - oferirea unei demonstrații;
- Individualizarea - adecvarea sarcinii la copil;
- Realizarea unui feed-back individualizat - "Ana, ai folosit ambele mâini";
- Asigurarea unor materiale de auto-verificare - un joc de puzzle completat;
- Utilizarea indiciilor verbale și non-verbale - mesaje sau semne personalizate;

- Așteptările - când un copil îi cere altui copil să îi dea mâncarea, respectivul copil îi îndeplinește rugămintea;
- Umorul - oferirea unor surprize ocazionale;
- Punerea întrebărilor - "Ai vrea Să-mi arăți?";
- Redirecționarea - energia nelimitată poate fi dirijată spre o activitate de genul: frământarea aluatului.
- Dirijarea manuală - cu ajutorul mâinii sau prin balansarea constantă a corpului.
- Programare contingență - activitățile mai puțin dorite sunt urmate de cele mai plăcute (de exemplu, curățarea mesei este urmată de servirea gustării).

Dintre tehnicile suplimentare de mediere specifică menționăm:

- Exersarea echivalentă - folosită pentru a preveni plictiseala care poate rezulta din repetarea aceleiași activități. Cadrul didactic oferă exersare echivalentă prin punerea la dispoziție a unei varietăți de materiale și activități desemnate să dezvolte aceeași abilitate. Pentru a fi echivalentă, sarcina trebuie să fie la același nivel de activitate și să asigure același tip de exersare;
- Extinderea - când persoanele adulte extind afirmația unui copil prin formularea ideii copilului în expresii sau propoziții mai lungi - de exemplu, Ali spune "Minge" Vlad spune: "Da, ai o minge roșie";
- Estomparea - îndepărtarea gradată, pas cu pas, a sprijinului. Sprijinul fizic poate fi îndepărtat primul, apoi gesturile fizice și indiciile și, în final, indiciile verbale;
- Conversația în paralel - când o persoană adultă discută despre ce face un copil, în timp ce copilul desfășoară activitatea; conversația în paralel îi ajută pe copii să selecteze și să utilizeze cuvinte adecvate pentru o anumită activitate sau pentru un anumit cadru;
- Stimularea - folosirea indiciilor, totale sau parțiale, pentru obținerea comportamentului dorit. Stimularea verbală implică deseori pronunțarea unui singur sunet sau cuvânt pentru a-l ajuta pe copil să-și amintească ce trebuie să facă sau să spună. Stimularea fizică (ajutorul sau atingerea fizică) poate fi folosită pentru inițierea unei abilități motrice sau de autoajutorare. Stimulările trebuie reduse treptat, până ce sunt eliminate;
- Raportul - când o persoană adultă stabilește o relație armonioasă cu copiii și dezvoltă un climat sau o atmosferă în care copiii să se simtă bine și să se desfășoare cât de bine pot;
- Consolidarea - repetarea unui eveniment sau a unei consecințe care sporește succesul unui comportament. Poate fi concretă sau socială: un adeziv, participarea suplimentară la o activitate preferată sau o vizită într-un anumit loc;
- Înlănțuirea reversibilă - când o persoană adultă începe să predea ultimul pas al unei sarcini și lucrează invers. Deosebit de folositoare abilităților de întrajutorare;
- Modelarea - o tehnică de modificare a comportamentului prin care actele de comportament

care sunt aproximări succesive ale comportamentului țintă sunt consolidate până când comportamentul țintă este însușit;

- Aproximarea succesivă - procesul de intensificare graduală a așteptărilor din partea unui copil care trebuie să manifeste anumite acte de comportament din ce în ce mai asemănător comportamentului țintă dorit; este folosită pentru modelarea actelor de comportament pe care copilul nu le deținea anterior;
- Analiza sarcinii - când cadrul didactic structurează o sarcină dificilă în pași mai mici, care duc la îndeplinirea sarcinii dificile.

3. Dezvoltarea cognitivă și copiii cu deficiențe

Este dificil și, în unele cazuri, imposibil de identificat acei copii mici care au întârzieri sau tulburări cognitive de vreme ce ei nu au beneficiat încă de școlarizare formală. Oricum, unii copii manifestă întârzieri și insuficiențe cognitive pe o scară largă de condiții deficitare. O scurtă explicație a câtorva dintre deficiențe este enunțată în continuare:

Deficiențele cognitive: Din primii ani de viață, copiii cu deficiențe cognitive întâmpină dificultăți în însușirea abilităților cognitive discutate anterior în acest capitol. Aceste deficiențe cognitive pot fi cauzate de mulți factori, dintre care menționăm: dereglările genetice (ex.: sindromul Down); afectarea prenatală a fătului cu substanțe toxice (ex.: alcool) sau de către infecțiile virale (ex.: rubeola); complicațiile perinatale (ex.: anoxia); influențele postnatale, cum ar fi loviturile la cap, asfixierea (ex.: înecarea) și otrăvirea (ex.: otrăvirea cu plumb) (Cook, Tessier și Klein, 1996). Deși acești factori nu cauzează întotdeauna tulburări cognitive profunde, uneori rezultatul este semnificativ. Un copil care este retardat mintal demonstrează de obicei deficiențe cognitive în domeniile atenției și memoriei, care îi afectează progresul în comparație cu al colegilor cu dezvoltare tipică.

Insuficiențele vizuale: Copiii care au insuficiențe vizuale de la naștere își pot dezvolta abilități cognitive complexe dacă sunt instruiți să folosească la maximum învățarea acțiunilor (Piaget și Inhelder, 1969; Rapin, 1979). De vreme ce copiii cu insuficiențe cognitive nu pot percepe mediul înconjurător asemenea copiilor tipici, întârzierile cognitive sunt iminente. Acest lucru se întâmplă deoarece copilul este incapabil să-și folosească simțul văzului pentru a-l integra stimulilor auditivi și tactili ca să mențină contactul cu mediul înconjurător (Fallen și Umansky, 1985). Când copiii cu insuficiențe vizuale primesc atenție sporită și oportunități dirijate de a-și folosi celelalte simțuri pentru a explora mediul înconjurător, insuficiențele lor nu trebuie să limiteze dezvoltarea proceselor de gândire abstractă.

Insuficiențele auditive: Copiii cu insuficiențe auditive sunt identificați ca având mai degrabă întârzieri și tulburări de limbaj decât insuficiențe cognitive. De fapt, cercetările au

indicat că acești copii cu insuficiențe auditive pot urma un curs normal al dezvoltării cognitive. Un aspect hotărâtor este ca acești copii să aibă experiențe care să-i ajute să-și creeze un alt sistem simbolic, în absența unui sistem simbolic lingvistic.

Insuficiențe fizice: Un copil care este capabil să se miște și să manipuleze mediul înconjurător înregistrează întârzieri în exercitarea unei influențe asupra lumii care îl înconjoară. Copiii cu afecțiuni grave ale sistemului nervos central, precum paralizia cerebrală și spina bifida, și copiii cu boli cronice și probleme ortopedice pot percepe propriul univers într-un mod diferit de cel al copiilor cu dezvoltare tipică, din cauza limitărilor sau modului particular în care interacționează cu mediul înconjurător (Fallen și Umansky, 1985). Deși se estimează că peste jumătate dintre acești copii manifestă o deficiență cognitivă la grade diferite, uneori ei pot fi identificați greșit datorită unor probleme grave de limbaj, în funcție de gravitatea limitării fizice, ei pot întâmpina dificultăți în îndeplinirea unor sarcini care necesită abilități vizuale, auditive și perceptuale. Întrucât dezvoltarea cititului și scrisului este dependentă de abilitățile vizual-perceptuale, aceste sarcini pot fi dificil de îndeplinit de către acești copii.

Autismul: Copiii cu autism constituie un caz interesant pentru dezvoltarea abilităților perceptuale și conceptuale. Acestor copii le este dificil să controleze intrările senzoriale și, prin urmare, pot demonstra fie hiperreacție, fie hiporeacție la stimuli (Fallen și Umansky, 1985). Deși acești copii par să primească informații prin propriile simțuri și manifestă o capacitate mai redusă de atenție vizuală și auditivă. Una dintre probleme o constituie modul în care copiii tratează diferite obiecte în mod stereotip.

4. Activitățile instructive care promovează dezvoltarea abilităților cognitive

Activitățile de început menite să sprijine dezvoltarea cognitivă ar trebui să fie legate de stimularea respectului de sine și a încrederii la copii. Felul în care copiii gândesc despre ei înșiși și despre capacitățile lor este în legătură directă cu nivelul de risc pe care sunt dispuși să și-l asume în abordarea activităților. Copiii care se simt valoroși, acceptați și încrezători în propriile capacități vor participa mai prompt, se vor implica mai profund și cu mai multă bunăvoință de a se antrena reciproc și de a comite greșeli. Cadrele didactice ar trebui să folosească întrebări deschise pentru a-i dirija pe copii în procesul cognitiv.

Promovarea motivării și a rezolvării de probleme

Oferiți metode de observare și studiere

- Acordați timp observării și studierii materialelor. Puneți întrebări dacă un copil necesită sprijin pentru a se simți relaxat în activitatea de explorare.

"Ce crezi că se va întâmpla când tragi de mânerul galben al autobasculantei? De ce?". Lăsați-l pe copil să răspundă. "Acum încearcă și vezi ce se întâmplă." Indiferent dacă răspunsul copilului

a fost corect sau nu, copilul trece printr-un proces cognitiv;

- Restrângeți numărul materialelor pentru a ușura exprimarea opțiunilor și pentru a extinde studierea, în vederea unei înțelegeri mai complete a materialelor sau a conceptelor. Schimbați opțiunile pentru a permite noi descoperiri. Adăugați mai multe materiale pe măsură ce copiii le solicită sau când simțiți că ei sunt pregătiți să intensifice competiția;
- Întocmiți o listă împreună cu respectivul copil în legătură cu toate modurile de a se juca cu un material nou sau cu o jucărie nouă. Creați o întrecere pentru ca lista să fie cât mai lungă posibil, continuați cu întrebările deschise, încât ideile să fie nelimitate;
- Ghidați-i pe copii în utilizarea centrelor de activitate și a materialelor din clasă. Antrenați-i pe copii în grupuri mici sau individual, în fiecare centru sau activitate manipulativă și creați reguli și studiați posibilități de utilizare a centrului și a materialelor. Asigurați-le copiilor un interval de timp destinat explorării active într-un centru sau a unui anumit material manipulativ. Reuniți-i și întrebați-i despre ce au făcut. Acest proces promovează capacitatea unui copil de a face o alegere bună și contribuie la crearea unui mediu de învățare mai sigur.

Promovați curiozitatea și dorința de rezolvare de probleme

- Includeți activitățile care stimulează părerea bună despre sine și încrederea în sine, încât copiii vor fi pregătiți să încerce și să participe la îndeplinirea unor sarcini;
- Folosiți activități simple, în care cauza și efectul sunt imediate și ușor de observat. Activitățile ar trebui să le permită copiilor să manipuleze materialele. Când folosiți o pipetă pentru a amesteca apă colorată, întrebați:
"Ce se întâmplă când amestecați apa roșie și apa albastră?"
"Ce se întâmplă când amestecați roșul cu o altă culoare?"
"Ce se va întâmpla cu nisipul când turnați o găleată de apă peste el?"
- Folosiți câteva materiale asemănătoare în centre diferite de activitate, încât copiii să poată experimenta materialele în medii diferite și din perspective diferite;
- Dați-i unui copil un anumit material (cum ar fi aluatul) și cereți-i să schimbe acel material. Aluatul poate fi presat, întins, tăiat, răsucit etc. "Cum ai schimbat forma aluatului? Ce i-ai făcut? Ce s-a întâmplat cu el?" Exprimați în cuvinte desfășurarea procesului. "Când ai presat aluatul, ai lăsat urme în el și i-ai schimbat forma.";
- Identificați un anumit loc în clasă în care copiii pot să părăsească o activitate (puzzle, lucrări de atelier, jocuri Lego), lăsându-și lucrurile acolo, în siguranță, și să se reîntoarcă la ea mai târziu. Alocați un interval de timp pe parcursul zilei (sau a unei săptămâni) repetării unor activități precedente. De exemplu, dacă într-o zi un copil construiește o barcă din piese Lego, el se poate hotărî să se uite pe o carte despre bărci sau să facă o barcă acasă, împreună cu un frate mai mare. Peste câteva zile, copilul poate reveni la barcă și o poate transforma într-un cargou,

ceea ce indică o anumită dezvoltare a gândirii și capacității;

- Oferiți informații, provocări sau materiale noi pentru a intensifica o activitate precedentă;
- Asigurați-vă că activitățile de rezolvare a unei probleme sunt adecvate fiecărui copil. Dacă o activitate pare prea frustrantă (prea dificilă), găsiți o activitate la un nivel mai accesibil și lăsați-l pe copil să avanseze spre activitatea mai dificilă;
- Creați un parteneriat în rezolvarea unei probleme. "Tu vei completa cu o piesă a jocului de puzzle și apoi eu voi pune o piesă." Copiii să acționeze ca parteneri unul pentru altul;
- Nu uitați să-i întrebați pe copii: "Cum ai ajuns la această concluzie?" "A rezolvat altcineva această problema într-un mod diferit?";
- Exprimați prin gesturi o întâmplare sau o situație, cum ar fi aranjarea tacâmurilor pentru servirea prânzului;
- Copiii să folosească pentru construirea unui pod numai acele materiale de construcție care au fost planificate. "Construiește numai din aceste cuburi mici cel mai înalt turn posibil," "Acum numai din cuburi mari.";
- Cadrele didactice să ofere un model de problemă, cum ar fi atunci când doi copii vor să se joace cu aceeași jucărie;
- Folosiți obiecte, desene sau alte mijloace vizuale concrete, pentru clarificarea problemelor sau a soluțiilor;
- Problematizați anumite întâmplări interesante pentru copiii care fac parte din propriile lor experiențe - de exemplu: "Dacă aș avea trei mere și ți-aș da ție unul, câte mere mi-ar mai rămâne?";

Stimulați gândirea constructivă

- Motivați-i pe copii să-și folosească propriile experiențe în munca în centrele de activitate. Creați un scenariu de cabinet medical în cadrul jocului de rol. Creați un scenariu de oficiu poștal dotat cu materiale manipulative matematice;
- Oferiți copilului materiale manipulative de diferite mărimi și figurine umane pentru a crea o familie. Dacă este necesar, etichetați sau identificați piesele pentru copil. "Aceștia sunt tata, mama și copiii lor - un băiat și o fată." "Priviți animalele. Găsiți vreo asemănare între ele" Angajarea copiilor într-un proces cognitiv le dă acestora posibilitatea de a-și exersa abilitățile de gândire;
- Asigurați-vă că întrebările sunt puse într-o manieră deschisă, pentru a stimula gândirea divergentă. Când un copil găsește o soluție pentru o problemă, încurajați-l să revină la datele problemei și să găsească o altă rezolvare. Arătați copilului că găsirea unei soluții nu înseamnă sfârșitul unei activități;

Ajutați-i pe copii să facă previziuni și planuri

- În cazul în care copiii își aleg centrele în care să lucreze, vizitați fiecare centru și solicitați-i pe copii să-și expună planurile pentru munca pe care o vor desfășura. Nu uitați să revizitați centrele pentru a vedea ce s-a întâmplat;
- Discutați despre "data viitoare" când un copil va lucra într-un centru sau va participa la o activitate;
- Exprimați-vă previziunile și planurile pentru experiențele în clasă;
- Când un copil își exprimă ideile în legătură cu munca desfășurată, întrebați-l de ce ar avea nevoie. "Mi-ai spus că vrei să faci o coroană; de ce vei avea nevoie pentru a o confecționa?" Hârtie și ornamente. "Și cum vei lipi capetele?" O, voi avea nevoie de o panglică;
- Folosiți procesul de chestionare pentru a-i ajuta pe copii să planifice și să anticipeze rezultatele muncii lor: "Ce s-ar întâmpla dacă am folosi o sfoară mai scurtă pentru a lega piesele mobile?";
- Solicitați-i pe copii să-și imagineze ce vor învăța în experimentul următor și apoi verificați dacă au presupus corect.

Promovarea gândirii logice și matematice

Solicitați copiii să clasifice în funcție de însușiri

- Sortarea activităților îi ajută pe copii să recunoască asemănările și deosebirile dintre obiecte, să descrie însușirile unui obiect și să facă comparații. Adunați varietate de obiecte pentru a fi sortate, cum ar fi nasturi, nuci, dopuri, pietricele, frunze, chei și materiale de construcție;
- În cadrul unui grup mic, solicitați un copil să se gândească la o regulă de sortare a nasturilor. Conform acestei reguli, solicitați-i pe ceilalți copii să sorteze nasturii. Repetați activitatea, cerându-le celorlalți copii să aleagă o regulă de sortare diferită;
- Cereți copiilor să lucreze în perechi sau în grupuri mici pentru a sorta vase. Mai întâi puneți-i să analizeze vasele, apoi discutați despre cum ar putea fi sortate; hotărâți-vă asupra unei reguli și sortați;
- O sarcină mai antrenantă este aceea de a pune împreună materiale diferite, iar copiii să le clasifice după culoare, mărime etc. - materiale de construcție, carioci, mașini, piese Lego;
- Folosiți strategia opusă celei de mai sus. Grupați lucruri asemănătoare -toate roșii, mari - și solicitați copilului să le reclasifice conform grupului menționat. Când grupul de lucruri este refăcut, discutați despre funcția lor (de exemplu, mașinile roșii sunt autovehicule, iar cercurile sunt forme).

Solicitați copiii să aranjeze lucrurile în serii

- Ordonăți obiectele în funcție de greutate, mărime, culoare etc. La început, grupurile de

articole să fie mici;

- Aranjați mai multe verzele într-o ordine incorectă și solicitați-1 pe copil să găsească greșeala și să pună verzele în ordinea corectă. Apoi cereți-i copilului să găsească o regulă;
- Descrieți și demonstrați procesul. "Caut verzeaua cea mai scurtă." Țineți două verzele una lângă alta. "Aceasta este mai scurtă. Cealaltă este mai lungă.";
- Lăsați un spațiu într-un set de articole aranjate. Copilul alege articolul potrivit pe care să îl adauge aranjamentului când are de ales între două obiecte;
- După ce copilul a aranjat articolele în ordinea corectă, dați-i copilului încă un lucru pe care să-l adauge seriei.

Solicitați copiii să reproducă modele în diferite moduri

- Solicitați copiii să creeze modele împreună cu voi. Folosiți obiecte, acțiuni și cuvinte - de exemplu, apropiați genunchii, bateți din palme, genunchii, palmele (sau) cub roșu, albastru, roșu, albastru (sau) spune fierbinte, fierbinte, rece, fierbinte, fierbinte, rece;
- Creați un model (ABA sau ABBA etc.) și puneți-1 pe copil să îl copie, apoi puneți-1 pe copil să privească modelul și să îl continue;
- Asigurați oportunități de folosire a materialelor manipulative sau materialelor de artă suplimentare (capace de sticlă, chei, nasturi, pietricele, dopuri, bețișoare etc.), încât copiii să-și poată crea propriile modele;
- Solicitați copiii să creeze modele cu materiale de construcție colorate (cum ar fi cuburile unifice). Apoi, dați-le pătrate din hârtie colorată și puneți-i să copie modelul, lipind pătratele pe o bucată de hârtie;
- Folosiți paste colorate pentru a crea bijuterii cu diferite modele;
- Faceți o broșură cu modelele realizate;
- Încurajați copiii să discute despre modelul pe care îl văd. Discutarea modelelor îl ajută pe copil să se obișnuiască cu analizarea lor.

Solicitați copiii să refacă și să-și amintească o ordine a evenimentelor

- Folosiți puncte de reper grafice pentru a-i ajuta pe copii să-și amintească ordinea unui eveniment sau a unei zile;
- Desenați sau scrieți (sau puneți-i pe copii să o facă) pașii unui eveniment pe bucăți, separate de hârtie, încât să fie aranjate și rearanjate;
- Cântați cântece în care se folosesc succesiuni de evenimente ("La vânătoare de urși", "Va veni urcând pe munte" etc.), astfel încât copiii vor învăța să se bazeze pe propriile amintiri;
- Pentru a alege o întâmplare creativă dintr-un set de imagini, un copil poate începe cu numai două imagini. Băiatul s-a trezit într-o dimineață însorită. Apoi s-a îmbrăcat ca să poată pleca la

joacă. Apoi puteți adăuga imaginile una câte una;

- Folosiți imagini dintr-o întâmplare familiară și cereți-le copiilor să le pună în ordine;
- Cereți copiilor să deseneze pe bucăți separate de hârtie imagini despre trei lucruri pe care le fac dimineața. Puneți-i să lipească imaginile în ordine pe o bucată mai mare de hârtie;
- Proiectați o activitate de gătit simplă și discutați ordinea pașilor. Desenați imaginea fiecărui pas pe un cartonaș, pentru a-l ajuta pe copil să-și reamintească ordinea;
- Faceți unui copil trei fotografii în timp ce îndeplinește o sarcină. De exemplu, când așează masa pentru servirea prânzului, când servește prânzul și când strânge masa după servirea prânzului. Puneți-l pe copil să aranjeze fotografiile în ordine, de la stânga la dreapta.

Ajutați copiii să înțeleagă relațiile cantitative

- Folosiți exercițiul practic și repetiția pentru a consolida înțelegerea relațiilor cantitative. Furnizați o varietate de materiale pe care copiii să le numere. Numărați cu voce tare în fiecare și solicitați-i pe copii să facă la fel. Socotiți numărul copiilor din fiecare centru de activitate, numărul copiilor care iau gustarea la o masă, numărul șervețelilor sau cănilor necesare pentru servirea gustării, numărul pieselor unei jucării etc;
- Îndreptați degetul copilului de la un obiect la altul în timp ce el numără;
- Solicitați copiii să dea cinci șervețele celor cinci colegi de la masa lor. În timp ce înmânează fiecare șervețel, ei vor pronunța un număr;
- Jucați jocuri ("Rață, rață, gâscă") în care copilul să spună câte un cuvânt pentru fiecare persoană;
- Solicitați copiii să folosească mișcări pentru a arăta cuvinte comparative.

"Poți să te faci mic? Mai mare? Cel mai mare?";

- Puneți un șir de numere pe perete, accesibil copiilor, și folosiți-1;
- Numărați greșelile și vedeți dacă acel copil reacționează;
- Aliniați zece copii, fiecare în fața unui scaun. Numărați împreună patru copii de la capătul rândului și puneți-i să se așeze. "Câți copii stau jos?"

Haideți să numărăm și să aflăm câți sunt în total." Repetați această activitate folosind alte numere.

Ajutați copiii să demonstreze că suni conștienți de formele geometrice și le folosesc corect

- Folosiți practica și repetiția pentru a consolida înțelegerea formelor de către copii. Identificați și folosiți formele în toate activitățile zilnice. Găsiți obiectele din clasă care pot fi identificate cu anumite forme;
- Să aveți la dispoziție multe cercuri tăiate din hârtie de diferite mărimi și solicitați-1 pe copil să realizeze un desen folosind doar cercuri;
- Puneți la dispoziția copiilor modele cu diferite forme pentru a trasa formele pe care le

voi folosi în activitatea lor;

- Confeționați forme în centrul construcțiilor. Copiii folosesc cuburile pentru a forma pătrate, dreptunghiuri și triunghiuri;
- Conturați forme variate din materiale de construcție (cuburi), din sfoară întinsă pe podea, și solicitați-i pe copii să pună cuburi de-a lungul sforii;
- Faceți o plimbare înăuntrul sau în afara școlii și căutați cercuri, pătrate și triunghiuri;
- Folosiți argila, coca, pictura cu degetele, tăiatul cu foarfecile și trasarea după șablon pentru a evidenția forme;
- Studiați formele cu un instrument de măsură special și cu niște cordoane de cauciuc.

Ajutați copiii să înțeleagă relațiile spațiale de bază

- Solicitați copilul să exprime prin gesturi cuvintele care denumesc poziția și exprimați în cuvinte acțiunile: "Puneți mâinile în vârful capului. Puneți mâinile la spate. Stai lângă Carolina";
- Confeționați câini de jucărie și o cușcă. "Puneți câinele în cușcă. Puneți câinele sub cușcă. Puneți câinele oriunde doriți. Unde îți este câinele?"

Dezvoltați conștientizarea conceptelor de timp;

- Afișați în clasă programul zilnic în imagini și cuvinte, astfel încât copiii să știe ce evenimente vor avea loc în acea zi (cum ar fi muzica sau primirea unui musafir);
- Includeți revizuirea programului clasei ca parte a activităților zilnice de grup;
- Când discutați despre calendar în activitățile de grup zilnice, verificați ce zi a fost ieri, ce zi este astăzi și ce zi va fi mâine. Discutați despre activitățile care au avut loc cu o zi în urmă și care vor avea loc a doua zi;
- Conversați despre activitățile care au loc în diferite momente ale zilei sau ale nopții. Copiii pot desena imagini despre ceea ce fac în aceste momente diferite. Tăiați o jumătate de cerc galben pe care copilul poate desena o activitate din timpul zilei și o jumătate de cerc albastră, pe care să deseneze o activitate din timpul nopții. Asamblați cele două jumătăți și consemnați ideile copilului despre fiecare imagine.
- Puneți copiii să alinieze conform instrucțiunilor voastre: "Stela se va alinia prima. Jana va fi următoarea. Kristi se va alinia după Jana. Carolina va fi ultima."

Dezvoltarea cunoștințelor și informațiilor

Ajutați copiii să-și însușească cunoștințe generale

- Exersați și repetați cunoștințele pe care copiii le-au dobândit.
- Exersați numirea culorilor și obiectelor și exprimarea ideilor.
- Repetați cuvintele din vocabular care denumesc obiecte.
- Când copilul încearcă să transmită o informație, el trebuie să repete acea informație de mai

multe ori pentru a putea să o spună corect sau pentru a avea înțeles - de exemplu: "Un măr se dezvoltă dintr-o frunză. Frunzele hrănesc merele după ce ele cad. Merele cresc de aceeași parte a copacului unde au crescut și frunzele."

- Faceți legătura între culori și hainele pe care le poartă copilul la școală în ziua aceea.
- Desemnați pentru fiecare zi a săptămânii câte o culoare anume, astfel că luna este ZIUA ROȘIE și marți este ZIUA PORTOCALIE etc. Creați în fiecare centru activități care să se bazeze pe culoarea zilei respective.
- Folosiți obiecte diferite din clasă drept suport pentru povestirea unor întâmplări sau pentru jocul de rol.
- Stabiliți vizite în diferite locuri ale comunității - la băcănie, la bibliotecă, la poștă, la bancă, la restaurant etc. Eventual, aranjați ca o persoană din aceste medii să viziteze clasa și să vorbească despre rolul pe care îl are în cadrul comunității.
- Din nou, primiți vizitatori în clasă și discutați despre cariera lor. Este o mare ocazie de a-i avea pe părinți sau pe alți membri ai familiei ca participanți la activitățile clasei.
- Schimbați centrul jocului de rol sau alte centre de activitate pentru a stimula interesul copiilor pentru anumite profesii.
- Creați un decor de magazin în centrul jocului de rol. Un copil îl poate interpreta pe client, în timp ce celălalt este vânzătorul. Clientul poate să cumpere articole doar numindu-le. Vânzătorul poate să strângă articolele și apoi să le numească atunci când îi dă clientului ceea ce a comandat.
- Faceți fotografii ale casei, școlii, familiei copilului, pentru a stimula conversația.

Ajutați copiii să obțină informații din surse variate

- Oferiți o varietate de cărți (atât literare cât și neliterare, cărți cu imagini și manuale) din care copiii pot obține informații.
- Când aveți nevoie de informații, exprimați în cuvinte acțiunile și procesele de gândire prin care treceți pentru a găsi ceea ce aveți nevoie. "Care este problema? Care este planul meu pentru a o rezolva? Îmi urmez planul? "
- Întocmiți liste cu ceea ce știu copiii despre un subiect de discuție și liste cu ce le-ar plăcea să știe despre un subiect de discuție. Arătați-le copiilor modurile diferite prin care poate fi găsită această informație (folosind cărțile cu imagini, întrebând alte persoane, studiind natura etc).
- Folosiți procesul de chestionare, încercați să nu-i oferiți unui copil informația cerută, în schimb, ajutați-l să pună întrebări specifice; conduceți copilul în direcția corectă.
- Cereți-i copilului să desfășoare o activitate de brainstorming cu o persoană sau cu persoanele care l-ar putea ajuta să găsească un răspuns.

Întrebări și însărcinări

1. Identificați domeniile dezvoltării cognitive. Argumentați conexiunea dintre atenție, percepție și memorie.
2. Prezentați modalități de dezvoltare a atenției la copiii cu deficiențe.
3. Expuneți modalități și tehnici de dezvoltare a abilităților de rezolvare de probleme.
4. Elaborați și prezentați un demers didactic în care DVS. promovați curiozitatea și dorința de a rezolva probleme.
5. Elaborați și prezentați sarcini de învățare care ar promova dezvoltarea gândirii logice și matematice.

CAPITOLUL XIV. Ajutorul acordat copiilor în dezvoltarea abilităților fizice

Scopul

- familiarizarea studenților cu ajutorul acordat copiilor cu deficiențe fizice

După ce vor studia acest capitol, studenții vor putea să:

- identifice domeniile generale ale dezvoltării fizice;
- faciliteze dezvoltarea fizică în clasă utilizând diverse activități;
- promoveze activități instructive orientate spre dezvoltarea abilităților motrice generale și fine.

Structura capitolului

1. Dezvoltarea fizică la copilul mic
2. Facilitarea dezvoltării fizice în clasă
3. Dezvoltarea fizică și copiii cu deficiențe fizice
4. Activități instructive care promovează creșterea și dezvoltarea fizică

1. Dezvoltarea fizică la copilul mic

Mișcarea este modalitatea prin care copiii mici află despre propriul lor corp. Târârea, săritura, alergarea, aruncarea și prinderea sunt activități care necesită echilibru și coordonare. Descoperirile legate de propriul corp au loc în mod spontan, când abilitățile motrice ale copilului se dezvoltă într-o ordine de dezvoltare normală.

Pentru mulți copii cu probleme sau întârzieri motrice, experiențele de mișcare sunt deseori limitate. Instrucția suplimentară, intervenția terapeutică precum terapia fizică sau terapia ocupațională și încurajarea sunt esențiale pentru diminuarea deficienței și sprijinirea potențialului copilului sub toate aspectele dezvoltării (Cook, Tessier și Klein, 1996).

Ce este dezvoltarea fizică?

Când ne gândim la dezvoltarea fizică la copiii mici, ne gândim de obicei la două domenii generale ale dezvoltării motrice: abilități motrice generale și abilități motrice fine.

Dezvoltarea motrică generală implică mișcările mâinilor, picioarelor, trunchiului și gâtului copilului. Abilitățile non-locomotorii (stabilitatea), de manipulare (întinderea mâinii, gestul de a apuca și de a da drumul) și abilitățile locomotorii (mersul de-a bușilea, târârea și în cele din urmă mersul) sunt domenii specifice ale dezvoltării generale care au loc imediat după naștere.

Dezvoltarea motrică fină pentru controlul manual implică mâinile și degetele copilului. Abilitățile motorii fine, cum ar fi copierea, înșirarea pe ață a mărgelilor și lipirea necesită dirijarea mâinilor de către ochi (Beaty, 1994). Pentru a efectua aceste activități, un copil trebuie să-și dezvolte coordonarea perceptual-motrică, vizual-motrică, senzorial-motrică, ocular-motrică

sau coordonarea ochi-mână.

Factorii de mediu precum orele de somn și de exercițiu, calitatea îngrijirii medicale și alimentația corespunzătoare pot influența ritmul și gradul final al dezvoltării fizice și motrice (Cook, Tessier și Klein, 1996). Oricum, combinarea atâta factorilor de mediu, cât și a celor genetici, pare să determine potențialul de dezvoltare a abilității motrice.

2. Facilitarea dezvoltării fizice în clasă

Dezvoltarea conștientizării senzoriale, a simțului echilibrului și a controlului mușchilor mari și mici este, în fiecare caz, un punct de reper important în primii ani de viață. Deseori, copiii cu deficiențe necesită sprijin specializat pentru a depăși aceste puncte de reper. Cădrele didactice implicate în programele de integrare vor dori să le asigure copiilor experiențe și activități de învățare multi-senzoriale care vin în sprijinul unei dezvoltări fizice generale și al abilității motrice înglobate.

Sprijinul acordat dezvoltării integrării senzoriale

Copiii mici sunt expuși imaginilor, sunetelor, texturilor, mirosurilor și gusturilor. Pe măsură ce cresc și se maturizează, copiii devin competenți în prelucrarea datelor senzoriale, își dezvoltă capacitatea de diferențiere a gesturilor, preferințe pentru mirosuri și texturi și vocabulare extinse pentru descrierea imaginilor și sunetelor din lumea lor.

Unii copii mici cu deficiențe pot avea insuficiențe specifice care le limitează capacitatea de a prelucra intrările senzoriale. Alți copii pot manifesta anumite tipare de comportament care le limitează volumul de intrări senzoriale pe care le vor tolera. Aceste condiții au implicații colosale pentru învățare. Cadrele didactice vor dori să-i ajute pe unii copii să conștientizeze mai mult fluxul senzorial, iar pe alții să-i accepte și să sintetizeze percepțiile senzoriale, pentru a-și spori capacitatea de a învăța din mediul înconjurător.

Atunci când planifică activitățile și înlesnirile pentru copiii mici, cadrul didactic va trebui să țină minte două sisteme senzoriale suplimentare pe care creierul uman le folosește pentru prelucrarea informației senzoriale. Receptorii vestibulari ajută creierul în prelucrarea informațiilor senzoriale despre mișcările corpului și poziția capului. Receptorii kinestezici ajută copilul mic să conștientizeze mișcările și reglările mușchilor, care vor deveni din ce în ce mai automate, pe măsură ce copilul crește și se dezvoltă.

Dintre activitățile care asigură un regim multi-senzorial pentru copiii mici fac parte următoarele:

- Activități care antrenează întregul corp și încurajează legănarea, atârnarea cu susul în jos și rotirea. Lăsați-i pe copii să accepte acele experiențe de mișcare care îi fac să se simtă bine. Nu forțați un copil să accepte o experiență de mișcare. Dacă un copil evită activitățile care antrenează întregul corp, sugerați-i să participe la un nivel limitat, cum ar fi doar timp de un

minut, sau să dea o mână de ajutor.

- Cărarea jucăriilor grele, cum ar fi materialele de construcție sau mingile-greutăți, ce asigură un flux senzorial tendoanelor, mușchilor, încheieturilor.
- Jucării și activități stimulative tactile, cum ar fi jocul în nisip, cu argilă, pictarea cu degetele, jocul cu apa, jocul cu noroi, ștergerea urmelor de creioane colorate și o largă varietate de activități artistice.
- Activitățile de gătit, care oferă experiențe multi-senzoriale: mirosirea, gustarea și mânuirea instrumentelor de gătit.

Ajutorul acordat copiilor în utilizarea și coordonarea mișcărilor mușchilor

Copilul mic trebuie să-și dezvolte mai întâi puterea și stabilitatea gâtului, mâinilor și picioarelor pentru a-și desăvârși mai multe abilități motrice fine, necesare independenței și succesului la școală. Copiii mici necesită medii sigure în care să poată exersa mulți ani, departe de orice obstacol și încurajați în permanență.

Diferențele în dezvoltarea motrică își pot avea originea în dezvoltarea prenatală. Disfuncția neuromusculară care își are originea în sistemul nervos central, mai precis datorată paraliziei cerebrale, este cea mai obișnuită deficiență fizică întâlnită printre copiii mici. Paralizia cerebrală este un șir organic de disfuncții motrice datorate unei afecțiuni a creierului, de la o stângăcie superficială la o insuficiență atât de gravă încât mișcarea coordonată este imposibilă.

Cadrele didactice trebuie prevenite să nu îi subaprecieze pe copiii cu disfuncție a sistemului nervos central. O astfel de disfuncție nu poate indica exact potențialul cognitiv și performanța academică a copilului în cauză, iar mai mulți indivizi care beneficiază de sprijin adecvat pentru nevoile lor fizice excelează în activitățile școlare.

Dintre abaterile înregistrate în dezvoltarea musculară care necesită atenție în planificarea individuală fac parte următoarele:

- **Tonusul muscular** - gradul de încordare a mușchiului nemișcat. "Hipotonusul" se referă la o tensiune musculară redusă sau la mușchi "moi". Copiii cu hipotonus pot fi mai puțin activi și pe aceștia îi pot obosi mai ușor activitățile fizice obișnuite, în comparație cu ceilalți colegi cu dezvoltare tipică. "Hipertonusul" se referă la un exces al tensiunii musculare (mușchii devenind încordați și rigizi) care duce la blocarea reciprocă a mușchilor. Tonusul muscular fluctuant poate fi întâlnit și în situații obișnuite. De exemplu, când un copil se odihnește, el poate trece printr-un tonus scăzut, dar orice încercare de mișcare voluntară poate scoate în evidență un tonus muscular ridicat, care duce la un tipar de mișcare necoordonată.
- **Controlul muscular** - trepidațiile musculare care interferează cu mișcările voluntare. Activitățile motrice fine vor fi mai dificil de îndeplinit în cazul unor probleme de control muscular. Controlul muscular compromis poate afecta de asemenea ținuta corpului și

mişcările involuntare ale feței.

- **Forța musculară** - poate fi continuu afectată, datorită unei boli de degenerare musculară, unei paralizii a mușchilor legată de vătămarea coloanei vertebrale sau unor boli cum ar fi poliomielita.

Evaluarea în echipă este extrem de importantă pentru elaborarea scopurilor și obiectivelor adecvate pentru copiii cu întârzieri sau disfuncții motrice. Dintre specialiștii care pot interveni în evaluarea capacităților motrice fac parte pediatrii, terapeuții fizici, terapeuții ocupaționali și ortopezii. Pe baza informațiilor obținute prin evaluare, echipa poate elabora un program adecvat pentru un individ.

Intervenția terapeutică ce vine în sprijinul funcționării motrice poate include: stimularea secvențelor de dezvoltare obișnuite, crearea unui mediu favorabil dezvoltării abilității motrice și tehnicile de reabilitare menite să prevină sau să reducă efectele inactivității motrice. Inactivitatea prelungită pe perioade lungi de timp poate afecta serios creșterea mușchilor și oaselor copilului.

Specialiștii vor aborda în mod specific tratamentul fiecărui individ. Deseori, părinții și cadrele didactice pot pune în aplicare câteva tehnici de terapie acasă și la școală, urmând indicațiile unui specialist. Când părinții și cadrele didactice înțeleg rațiunea procedurilor terapeutice, ei pot promova obiectivele motrice ale copilului și îi pot sprijini programul zilnic.

Echipamentul de adaptare pentru copiii cu dificultăți motrice este menit a spori capacitatea unui individ de a reacționa independent.

- Proteza este un dispozitiv artificial menit să funcționeze drept membru (superior sau inferior).
- Proptelele, sau dispozitivele ortopedice, sunt mijloace pentru imobilizare și stabilitate, cum ar fi mulajele pentru gleznă și încheietură, proptelele pentru picioare și mâini și mulaje montate în pantofi.
- Dispozitivele pentru mobilitate sunt: cadrele metalice de susținere, scaunele pe rotile sau mijloacele de poziționare.
- Mijloacele tehnologice, cum ar fi faxurile, calculatoarele și dispozitivele de afișare vin în sprijinul capacității unui individ de a executa sarcini funcționale, educative și profesionale.

Toate aceste dispozitive intensifică dezvoltarea independenței. Cadrul didactic ar trebui să se consulte cu un specialist și cu părinții copilului în vederea alegerii echipamentului de adaptare pentru copil. Copilul poate dispune de acest echipament prin intermediul asigurării medicale a familiei sau al unei organizații de reabilitare în sprijinul comunității. Echipamentele de adaptare, în special dispozitivele tehnologice, pot fi achiziționate sau chiar realizate de către un specialist sau de către o persoană calificată. Cadrele didactice ale claselor de integrare vor dori să se familiarizeze cu utilizarea echipamentului de adaptare, pentru a veni în sprijinul

capacității copilului de a interacționa mai eficient în clasă.

Promovarea folosirii coordonate a ochilor și a mâinilor

Abilitățile motrice fine antrenează sistemele mușchilor mai mici, în primul rând pe cei ai ochilor și ai mâinilor. Controlul manual implică forța degetelor și a mâinilor, flexibilitatea și dexteritatea. Coordonarea mâinilor și ochilor se bazează pe abilitatea vizual-perceptuală. Întrucât copiii până în șase ani nu manifestă de multe ori o preferință pentru mâna cu care execută în cele mai multe cazuri o sarcină motrică fină, cadrele didactice ale acestor copii vor dori să sprijine dezvoltarea abilităților manuale în timpul perioadei preșcolare.

În planificarea activităților trebuie neapărat luate în considerare materialele adaptate pentru sarcinile motrice fine. Curelele, fâșiile și benzile Velcro pot fi modernizate, pentru a spori capacitatea copilului de a ține un creion colorat, o pensulă sau o piesă de puzzle. Butoanele electrice, numite uneori "pernuțe", atașate jucăriilor mecanice, îi permit copilului să participe la dirijarea acțiunilor jucăriilor. Aceste dispozitive pot fi folosite, de asemenea, și pentru activitățile de învățare. Integrarea exercițiilor motrice fine în activitățile zilnice încurajează independența și funcționalitatea.

3. Dezvoltarea fizică și copiii cu deficiente fizice

Copiii cu nevoi speciale manifestă o serie largă de abilități și capacități motrice. Unii copii au o dezvoltare motrică obișnuită, în timp ce alții ating doar limitele variabilității motrice, în funcție de deficiență și de fiecare copil, în cele ce urmează sunt prezentate câteva precizări referitoare la trăsăturile obișnuite înregistrate la copiii cu deficiențe.

Paralizia cerebrală: Tulburările de paralizie cerebrală înregistrează un grad mare de variabilitate. Un copil poate avea o tulburare musculară minimă, în timp ce altul înregistrează o lipsă totală de control muscular. Paralizia cerebrală poate afecta un membru, ambele picioare sau poate implica diplegia - paralizia bilaterală (implicarea fundamentală a ambelor picioare și ușoară a mâinilor), hemiplegia (tulburări ale mâinii și piciorului de pe aceeași parte), triplegia (sunt afectate trei membre) și cvadriplegia (implicarea tuturor celor patru membre) (Fallen și Umansky, 1985). Deși nu este progresivă, paralizia cerebrală poate afecta creșterea fizică a copiilor în anii următori. Copiii cu paralizie cerebrală pot să fie afectați și de retardare mintală și de insuficiențe ale văzului și auzului.

Retardarea mintală: În general, copiii cu retardare mintală sunt mai puțin capabili să execute sarcini motrice precise decât colegii lor cu dezvoltare tipică, în multe cazuri, copiii retardați mintal vor fi mai capabili să îndeplinească sarcini motrice pe măsură ce înaintează în vârstă. Deși maturizarea întârziată ar putea fi cauza mișcărilor motrice insuficiente, dezvoltarea le-ar putea fi întârziată de lipsa oportunităților de angajare în exerciții și alte mișcări.

Deficiențele de învățare: Copiii cu deficiențe de învățare înregistrează deseori un deficit al abilităților motrice. Câteva din particularitățile frecvent observate la acești copii sunt: lipsa coordonării, stângăcia abilităților motrice generale și fine (ex.: folosirea foarfecelui, prinderea mingii) și neconștientizarea propriului corp în spațiu. Aceste deficite pot fi cauzate și de o insuficiență a mecanismelor motrice și/sau de o problemă perceptual-motrică. Aceste probleme sunt combinate atunci când copilul nu a trăit experiențe în care să-și dezvolte abilitățile motrice.

Insuficiențe vizuale: în multe cazuri, copiii cu insuficiențe vizuale nu-și dezvoltă o imagine precisă a corpului, datorită parțial lipsei de explorare a mediului înconjurător și mișcării limitate. Cercetările exprimă ideea că performanța motrică a copiilor orbi este inferioară celei a copiilor cu deficiențe vizuale parțiale, iar performanța copiilor cu deficiențe vizuale parțiale este inferioară celei a copiilor cu dezvoltare tipică (Fallen și Umansky, 1985).

Deficiențele emoționale: Copiii cu deficiențe emoționale pot manifesta probleme motrice. Un copil retras sau agresiv este posibil să nu fi avut la dispoziție o experiență suficientă pentru a-și consolida dezvoltarea abilităților motrice.

4. Activități instructive care promovează creșterea și dezvoltarea fizică

Dezvoltarea fizică a copiilor mici are efect asupra celorlalte domenii ale dezvoltării. Fără forța fizică necesară susținerii corespunzătoare a corpului, un copil poate fi incapabil să participe în mod adecvat la activități care necesită șederea pe un scaun sau chiar pe podea. Fără forță fizică în mâini și în degete, un copil poate fi incapabil să folosească ușor materialele manipulative sau să participe la activitățile artistice. Dezvoltarea fizică le permite copiilor să fie pregătiți pentru abilitățile academice care încep să se dezvolte. Dezvoltarea fizică a copiilor mici necesită timp pentru formarea forței și coordonării și este intensificată prin repetarea activităților.

Promovarea abilităților motrice generale

Ajutați la formarea forței fizice

- Folosiți obiecte mai ușoare la cărat, urcat sau aruncat și sporți treptat greutatea și gradul de dificultate.
- Folosiți muzica pentru dans și pentru mișcarea creativă pentru a ajuta copiii să-și dezvolte flexibilitatea. Anumite tehnici de gimnastică (întinderea) îi pot ajuta pe copii să-și folosească întreaga capacitate de mișcare. Această acțiune este necesară, de exemplu, la aruncarea mingii.
- Asigurați întotdeauna o "plasă de protecție" (ar putea fi chiar și mâna dumneavoastră) atunci când copiii se balansează, precum și un loc moale pe care să facă tumble.
- Plănuți o plimbare în natură sau pe un teren accidentat. Copiii vor avea nevoie de o

multitudine de abilități motrice pentru a învinge obstacolele din teren.

- Solicitați copiii să arunce un cerc de metal sau o punguță cu boabe într-o cutie.
- Dați drumul la muzică și oferiți-le copiilor libertatea să aleagă între: să țopăie sau să sară pe loc sau să țopăie și să sară înainte.
- Copiii pot exersa săritura peste o varietate de obiecte, cum ar fi: cub, cutie, băț, carte sau sfoară.

Promovați mișcarea, coordonarea și echilibrul

- Începeți cu abilități simple, care conduc progresiv la abilități mai complexe. Rostogolirea unei mingi spre o destinație poate fi scopul final, dar începeți cu rostogolirea mingii pe teren, pe orice distanță.
- Muzica și jocurile sunt totdeauna o modalitate plăcută de consolidare și exersare a abilităților de coordonare: imitați diferite animale sau mașini; întreprindeți o cursă cu obstacole; jucați jocul "Cartoful fierbinte"; învățați dansuri (limbo, cadril, disco).
- Ajutați copiii să-și dezvolte coordonarea și forța în alergare, cerându-le să alerge spre un anumit punct de reper și să se întoarcă la linia de start. Fiecărui copil îi vine rândul - aceasta va elimina competiția.
- Puneți muzică lentă și dinamică și lăsați-i pe copii să alerge în ritmul tempo-ului muzicii.
- Stabiliți o cursă și solicitați copiii să meargă înainte, înapoi, în lateral etc.
- Puneți o scară pe jos. Solicitați un copil să meargă printre traversele scării, punând un picior după altul și schimbându-și greutatea de pe un picior pe altul. Pot fi folosite și cauciucuri de mașină.

Promovarea abilităților motrice fine

Asigurați căi de dezvoltare a controlului

- Pentru a ajuta să se determine care mână este folosită cu preponderență (lucru care ar trebui să fie evident pe la vârsta de trei sau patru ani) observați:
 - ce mână folosește copilul pentru a alege sau apuca un obiect
 - ce ureche folosește copilul când vorbește la telefon
- Ajutați copilul să traseze linia de mijloc a corpului său, punându-l să unească un punct în diagonală dintr-un colț în celălalt sau să-și atingă degetele piciorului stâng cu mâna dreaptă.
- Un copil are nevoie de forță în degete pentru a ține corect un creion. Oferiți multe activități în acest sens:
 - să sfâșie ziare sau hârtie (nu rupeți, ci sfâșiați)
 - să sfâșie hârtie colorată și să folosească bucățile pentru a face un mozaic
 - să se joace cu plastilină și cu argilă
 - să înșire mărgelile pe ață sau să folosească cartonașe de cusut

- să picteze pe șevalet, să picteze cu degetele și să deseneze
- să realizeze construcții din cuburi sau din piese Lego
- să se joace cu nisip într-o cutie adâncă cu nisip sau la groapa cu nisip
- Solicitați copilului să folosească ambele mâini pentru a stivui cuburi sau manipulative mici, cu o culoare pe stânga și alta pe dreapta.
- Puneți 5-10 monede pe masă. Solicitați copilului să ia în mână cât de multe poate, fără să le scape.
- Cereți-i copilului care ține în mână monedele să le dea drumul una câte una într-o cutie.
- Solicitați copilul să-și pună vârful degetelor pe marginea unui obiect rotund, cum ar fi un borcan. Copilul va trebui să-și miște ușor vârful degetelor pe marginea borcanului, într-o mișcare de rotație.
- Pentru a ajuta un copil să țină cât mai adecvat un creion, solicitați-1 să scrie la tablă cu bucăți mici de cretă.
- Solicitați un copil să folosească niște creioane scurtate. Un creion mai scurt este întotdeauna mai ușor de ținut pentru mâinile mici.

Oferiți căi de dezvoltare a mișcărilor coordonate

- Oferiți multe materiale manipulative cu piese mici (cum ar fi Lego, jocul de puzzle).
- Asigurați-vă că hainele destinate jocului de rol au mai multe tipuri de încheietori (nasturi, fermoare, capse), atât hainele păpușilor, cât și hainele copiilor, încurajați copiii să-și desfacă nasturii unul altuia. Dați-le timp să-și desfacă nasturii singuri.
- Încurajați copiii să se îmbrace singuri și să ceară ajutorul doar atunci când este nevoie.
- Solicitați copiii să toarne apă dintr-un vas în altul.
- Învățați-i pe copii cum să așeze masa și solicitați-i să fixeze ora prânzului și a gustării.
- Asigurați-vă o bază de șabloane și obiecte variate (forme geometrice cunoscute și animale) pentru ca ei să le traseze.
- Supraveghindu-i, încurajați copiii să-și dezvolte forța motrică fină și coordonarea, folosind ciocănele și cuie cu suprafață de baterie mare. Pentru a asigura protecția, limitați numărul copiilor care bat cuie și cereți ca toți copiii să poarte ochelari de protecție.

Întrebări și însărcinări

1. Dezvăluți sensul dezvoltării motrice generale și fine.
2. Identificați abaterile înregistrate în dezvoltarea musculară.
3. Ce echipament de adaptare intensifică dezvoltarea independenței?
4. Prezentați modalități de dezvoltare a abilităților motrice generale.

Capitolul XV. Elaborarea planului educațional individualizat PEI

Scopul:

- Familiarizarea studenților cu componentele unui plan educațional individualizat;
- Exersarea studenților în elaborarea PEI

După ce vor studia acest capitol, studenții vor putea să:

- Conștientizeze importanța elaborării planului educațional individualizat;
- Elaboreze PEI, ținând cont de indicațiile propuse.

Structura capitolului

1. Ce este un plan educațional individualizat?

2. Componentele PEI

1. Ce este un plan educațional individualizat?

- Un plan de colaborare elaborat de părinți, cadre didactice și specialiști;
- Un instrument de comunicare care ajută echipa să identifice necesitățile și să planifice succesul;
- Un plan al adaptărilor și al instrucțiunilor specializate care vor fi implementate;
- Un instrument de evaluare pentru a măsura progresul;
- Un document flexibil care se schimbă odată cu schimbarea necesităților copilului;
- PEI este un document redactat, oficial, care descrie detaliat educația și serviciile acordate copilului.
- PEI evidențiază capacitățile subiectului la diferite arii curriculare și extracurriculare și trasează obiective didactice ce urmează a fi realizate într-o anumită perioadă de timp

Persoanele care vor accepta să pregătească un PEI vor forma „echipa PEI”. Membrii echipei vor colabora pe parcursul elaborării PEI și își vor asuma împreună responsabilitatea în luarea deciziilor privind sprijinul considerabil necesar copilului. După elaborare ei vor răspunde de realizarea acestui plan.

Echipa este formată de către cadrul didactic al copilului sau de către un reprezentant al școlii. Acesta își asumă rolul de conducător al echipei și coordonează acțiunile membrilor echipei, atât în decursul ședințelor PEI, cât și în procesul de punere în aplicare a acestui plan. Conducătorul echipei planifică și programează întâlnirile, stabilește locul și informează fiecare membru al echipei cu privire la data și ora întâlnirilor. De asemenea, el are sarcina de a furniza membrilor echipei informațiile și documentele necesare.

Un PEI poate fi elaborat pentru un an întreg, un semestru, o lună, în funcție de tipul dizabilității și obiectivele pe care și le propune învățătorul. Atunci când unele dintre obiective deja au fost atinse, se face o analiză a progresului copilului și se trasează noi obiective, scopuri.

2. Componentele PEI

- Identificarea informației;
- Nivelul actual de performanță al copilului;
- Scopuri de lungă durată;
- Obiective de lungă durată;
- Servicii specializate necesare;
- Adaptări și modificări efectuate în clasă;
- Stabilirea locului potrivit de desfășurare a programului;
- Data la care PEI va intra în vigoare
- Documentarea progresului copilului

Identificarea informației

Prima pagină a planului educativ individualizat conține informațiile fundamentale referitoare la subiect, cum ar fi numele copilului, vârsta, adresa; numărul de telefon, numele părinților, tipul de deficiențe și datele de PEI și de calificare. De asemenea, aici se pot înregistra și numele membrilor echipei educaționale a copilului.

Nivelul actual de performanță al copilului

- Ce poate copilul să facă, bazându-vă pe observații și evaluări?
- Care sunt punctele forte ale copilului?
- Care sunt punctele slabe ale copilului sau ariile care necesită ajutor?
- Ce nu face copilul?
- Care sunt temerile familiilor și ceea ce consideră ei prioritar pentru copilul lor?
- Care este efectul dizabilității copilului asupra abilității acestuia de a învăța?

Scopurile și obiectivele

Începând cu pagina a treia, membrii echipei PEI stabilesc scopurile și obiectivele care îl vor ajuta pe copil să-și însușească deprinderile și comportamentul pe care trebuie să le atingă. Redactarea scopurilor și a obiectivelor se face pe baza nivelului prezent de desfășurare a activității copilului, care a fost descris pe pagina a doua a PEI. Și ceilalți participanți în procesul de educație a copilului se vor implica în elaborarea scopurilor și obiectivelor.

Scopurile sunt acele enunțuri în care se descrie un rezultat sau o realizare care se doresc a fi îndeplinite. Ele sunt exprimate în enunțuri pozitive care descriu un comportament vizibil, o

abilitate sau un eveniment care se întâlnesc pe parcursul unui PEI. Dacă un scop este bine elaborat, poate fi înțeles de oricine îl citește.

Obiectivele sunt acele etape intermediare necesare a fi parcurse în realizarea scopurilor. Ele sunt redactate în termeni simpli și clari.

Un scop bine definit trebuie să se raporteze la următoarele aspecte: cine, ce va face, când și cât de bine.

Scopuri de lungă durată

- De lungă durată și comprehensive;
- Descriu un comportament ce a fost supus observării;
- Progresul poate fi evaluat;
- Pot fi ușor înțelese.

De exemplu: domeniul fizic – să urce și să coboare scările sprijinindu-se de balustradă, pășind normal, fără a fi ajutată, în diverse împrejurări de-a lungul unei perioade de două luni.

Obiective de scurtă durată

- Pași intermediari care duc la atingerea scopului de lungă durată;
- Descriu un comportament ce a fost supus observării;
- Progresul poate fi evaluat;
- Pot fi ușor înțelese.

De exemplu: să urce scările, folosind ambele picioare pentru un singur pas, sprijinindu-se de balustradă și de mâna unui însoțitor.

Scrieți scopurile măsurabile

- Cine (copilul);
- Ce (ce trebuie să facă copilul?);
- Când (cât de des, în ce mediu, etc.?);
- Cum (în ce condiții, cu ce ajutor?);
- Cu ce precizie/exactitate sau succes?.

Servicii specializate necesare

- Servicii oferite de specialiști;
- Cel mai eficiente atunci când sunt oferite în cadrul activităților de fiecare zi în clasă;
- Identificați:
- Cine?;
- Cât de des?;
- Tipul de ajutor oferit copilului;

- Tipul de ajutor oferit membrilor echipei.

Dintre aceste servicii, putem menționa următoarele:

- audiologia
- terapia ocupațională
- terapia fizică
- servicii psihologice
- servicii de logopedie

Specialiștii profilați pe aceste servicii și cadrele didactice colaborează la integrarea acestora în programul tipic al claselor, evitând astfel fragmentarea programului educativ al copilului. Aceste servicii sunt foarte eficiente atunci când se desfășoară în cadrul claselor de masă. Există, totuși, și situații în care este necesară o specializare sau o aprofundare a acestor servicii, iar în acest caz se impune o abordare individualizată - de exemplu, dacă un copil este programat să lucreze cu un anumit echipament, utilizarea acestui echipament în cadrul claselor de masă ar avea efecte negative.

Echipele PEI decide frecvența și durata întâlnirilor dintre copil și specialiști pe parcursul unei săptămâni.

Adaptări și modificări efectuate în clasă

Adaptări și modificări a:

- Curriculumului;
- Activităților;
- Materialelor;
- Orarului;
- Instrucțiunilor;
- Managementului comportamentului.

Cele spuse mai sus le vom exemplifica prin câteva adaptări:

Adaptarea materialelor

- Asigurați stabilitatea – materialele trebuie să fie fixe sau să adere la o suprafață fixă;
- Măriți materialele pentru a spori percepția vizuală sau a face ca părțile lor principale să fie mai ușor de manipulat;
- Faceți materialele mai concrete – reduceți calitățile abstracte ale materialelor;
- Adăugați elemente de reper sau măriți funcționalitatea celor existente – adăugați materiale pentru a spori eficiența elementelor de reper.

Adaptări în sala de clasă

- Reduceți numărul lucrurilor care distrag atenția – păstrați masa curată;
- Copiii cărora le place să se gâmbuie e bine să plasați lângă perete alături de copiii mai mari. Puteți de asemenea să le dați însărcinări care le permit să se deplaseze fără a deranja, precum distribuirea caietelor, lucrărilor, materialelor;
- Încercați să antrenați un voluntar care să vină în clasă în anumite zile pentru a acorda ajutor individual unui copil anume. Puteți ruga voluntarul să lucreze cu restul clasei în timp ce dvs. vă ocupați de acest copil. Munciți individual cu el chiar și în intervale scurte de timp; de exemplu, atunci când ceilalți copii sunt ocupați cu alte însărcinări. În acest timp, încercați să reduceți factorii care îl distrag, precum zgomotul, și îndepărtați obiectele neutilizate în timpul lecției.

Strategii de predare

- Arătați-i copilului ce doriți să facă odată cu explicațiile verbale;
- Folosiți cuvinte simple atunci când dați indicații și verificați dacă copilul a înțeles;
- E preferabil să folosiți obiecte reale, pe care copilul le poate pipăi și mânui, și nu activități de scriere și desen. Încercați să faceți o legătură între lecții și experiențele din viața zilnică a copilului;
- Desfășurați câte o singură activitate și finalizați-o. Asigurați-vă că e clar când se sfârșește o activitate și când începe una nouă;
- Împărțiți sarcina în etape mai mici sau obiective de învățare. Încurajați copilul să înceapă cu ceea ce știe să facă și doar apoi să treacă la pașii mai dificili. Reveniți la etapa mai ușoară dacă copilul întâmpină dificultăți. De exemplu, învățând să deseneze un cerc, copilul poate colora mai întâi un cerc făcut de alții, apoi încearcă să unească puncte pentru a obține un cerc, copiază cercuri de pe un model etc.;
- Lăudați și încurajați din plin copilul atunci când are succes;
- Oferiți-i posibilitatea de a exersa suplimentar lecția, asigurându-vă de faptul că a însușit-o și sporindu-i încrederea. Totuși, fiți rezonabili. Multe persoane cu disabilități intelectuale își aduc aminte fără plăcere de anii de școală, când se săturau de exersarea „de nenumărate ori a acelorași lucruri și nu învățau nimic nou”;
- Copiii au nevoie să-și consolideze deprinderile cu diferite materiale. De exemplu, citirea cuvintelor de pe fișe, materiale scrise și cărți. Scrisul poate fi exersat pe nisip, cu acuarelă, carioca, stilouri și creioane. Aceasta se numește generalizarea procesului de învățare a copilului;
- Obțineți angajamentul unui membru al familiei să facă „temele pentru acasă” împreună cu copilul, recapitulând ceea ce a fost studiat în clasă în ziua dată;

- Formați o pereche cu un copil normal care să-l ajute pe copilul cu deficiențe să se concentreze și să efectueze exercițiile primite. Încurajați lucrul în pereche cu elevi mai capabili. Când își termină propria activitate, aceștia pot să-l ajute pe copilul mai puțin abil. Dați-le sarcini la fiecare dintre ei să poată contribui în măsura capacităților sale și pe care să le ducă la bun sfârșit împreună. Atribuiți sarcini pentru un grup întreg, în care ceilalți elevi depind de contribuția copilului cu incapacitate intelectuală. Copiii normali pot fi rugați să-i ajute în timpul pauzelor. Pentru sarcini individuale, pregătiți un număr de activități preferate ale copilului, pe care le poate face singur, nederanjându-i pe ceilalți copii;
- Ignorați comportamentul nedorit al copilului când încearcă intenționat să vă atragă atenția și, din contra, acordându-i atenție și lăudați-l când comportamentul său este acceptabil.

Stabilirea locului potrivit de desfășurare a programului

Pe baza scopurilor și obiectivelor elaborate, echipa PEI trebuie să ia o decizie referitoare la locul cel mai indicat pentru desfășurarea activității copilului. Echipa trebuie să se gândească unde și în ce mediu educativ pot fi îndeplinite scopurile și obiectivele care îi vizează pe copil. În momentul deciderii locului de desfășurare a activității copilului, trebuie luați în considerare doi factori importanți: 1) programul educativ adecvat; 2) desfășurarea programului cât mai aproape de școala copilului din comunitatea locală.

Un "program educativ adecvat" este acel tip de program ce oferă posibilitatea instrucției individuale și care permite accesul la serviciile legale de educație de care copilul trebuie să beneficieze pe parcursul includerii lui în clasa de integrare. Etapa finală în fixarea locului constă în redactarea părții de "Plasare a programului / grupului" în spațiul indicat pe prima pagină a planului.

Data la care PEI va intra în vigoare

Durata obișnuită pentru intensificarea creșterii și progresului unui copil în cadrul PEI este de un ;m. În orice caz, orice membru al echipei PEI (părinte, director, cadru didactic etc.) poate propune oricând o întâlnire pentru redactarea unui nou PEI sau pentru completarea PEI-ului prezent, în oricare din următoarele situații:

- Copilul a atins scopurile propuse
- Copilul întâmpină dificultăți în realizarea scopurilor propuse
- S-a cerut sporirea serviciilor
- S-au pus întrebări referitoare la locul curent al copilului

- Copilul se mută la o altă școală
- Comportamentul copilului ridică probleme

Școlilor li se oferă posibilitatea să aleagă data redactării PEI. Unele școli au optat pentru redactarea PEI odată cu includerea copilului în program și astfel el este finalizat la aceeași dată, anul următor. Alte școli optează să redacteze toate PEI într-o anumită perioadă a anului (ex.: la sfârșitul toamnei sau la sfârșitul primăverii). De exemplu, dacă un copil este acceptat în cadrul programului de educație specială în octombrie și frecventează o școală care a optat pentru redactarea PEI la sfârșitul primăverii, PEI inițial al acestui copil este revăzut și scris din nou la sfârșitul primăverii anului școlar curent.

Documentarea progresului și evaluarea eficienței programului

Evaluarea neîntreruptă și culegerea datelor care vor fi utilizate în stabilirea progresului educativ al copilului sunt parte integrantă a procesului de PEI.

Printre metodele de culegere a datelor / evaluare menționăm:

- eșantioane de lucru
- observări
- liste de activități
- înregistrări anecdotice
- teste raportate la criterii
- teste raportate la norme

Pe parcursul anului, cadrul didactic și orice alt specialist apreciază progresul copilului și stabilește dacă planul este eficient. Rezultatele sunt împărtășite părinților copilului. În cazul în care un membru al echipei PEI solicită o analiză a progresului, se va stabili o ședință PEI înaintea datei propuse pentru analiza anuală (bilanț).

Data și progresul sunt înregistrate direct în PEI, indicându-se nivelul de însușire a scopului anual. Un exemplu al acestui mod de înregistrare este următorul:

- A — copilul a atins scopul anual
- PS — copilul a făcut un progres semnificativ în atingerea scopului
- PI — copilul înregistrează un progres insuficient în atingerea scopului
- NP — copilul nu a făcut nici un progres în atingerea scopului anual
- ND — acest scop anual nu a fost pus în discuție

Un PEI poate fi realizat în diferite formate și scheme. Valoarea unui PEI nu constă atât de mult în documentul propriu-zis, cât mai ales în ceea ce se realizează prin acest plan.

Implementarea consecventă a PEI cu efort zilnic și documentare este cea mai bună cale de obținere a succesului pentru fiecare copil. În acest fel, utilizarea unui astfel de PEI comportă o responsabilitate maximă.

Întrebări și însărcinări

1. Ce este un plan educațional individualizat?
2. Dezvăluți elementele structurale ale unui PEI.
3. Elaborați și prezentați la control un PEI asupra unui copil concret.

Bibliografie

1. "Cerințe speciale în clasă". Pachet de resurse pentru instruire a profesorilor, UNESCO, Reprezentanța Specială UNICEF în România, 1996
2. Conferința mondială a miniștrilor educației, Jomtien, Thailanda, 1990
3. Congresul Internațional al educației speciale, Birmingham, Anglia, 1995
4. Convenția O.N.U. Privind drepturile copilului instituționalizat – realități și perspective. București, 1997
5. Convenția cu privire la drepturile copilului, ONU, 1989
6. Declarația de la Salamanca și direcțiile de acțiune în domeniul educației speciale: acces și calitate. UNESCO, Salamanca, Spania, 1994
7. ALBU, Adriana, ALBU, Constantin, Asistența psihopedagogică și medicală a copilului deficient fizic. Științele Educației. Structuri, conținuturi, tehnici, Ed. Polirom, Iași, 2000.
8. Arcan, P., Ciumăgeanu, D., Copilul deficient mintal, Ed. Facla, Timișoara, 1980
9. Baci, C.C., Aparatul locomotor, Editura Medicală, București, 1981
10. Bazele metodologice ale psihopedagogiei speciale, Coord. Andronache, N., Lichii, V., Chișinău, 1997
11. Bocancea, Cristian, Neamțu, George, Elemente de asistență socială, Ed. Polirom, Iași, 1999.
12. Copiii în situație de risc: crearea serviciilor sociale comunitare, FISM, Chișinău, 2004.
13. Cucuș, Constantin, Raționalitatea activității instructiv-educative și proiectarea pedagogică, Ed. Spiru Haret, Iași, 1995.
14. Curriculum școlar, ci. I-IV, Ed. Lumina, Chișinău, 2003.
15. Damaschin, D., Defectologie, teoria și practica compensației deficiențelor de vedere, Ed. Științifică, București, 1978.
16. DANIELS, Ellen R., STAFFORD, Kay, Formarea claselor integrate, Ed. Epigraf, Chișinău, 2003.
17. DORON, Roland, PAROT, Françoise, Dicționar de psihologie, Ed. Humanitas, București, 1999.
18. Educație pentru toți. Modernizarea procesului de instruire, educație și recuperare a copiilor cu cerințe educaționale speciale, Chișinău, 2003.
19. Gherguț, Alois, Neamțu, Cristina, Psihopedagogie specială. Ghid practic pentru învățământul deschis la distanță, Ed. Polirom, Iași, 2000.
20. Gherguț, Alois, Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale, Ed. Polirom, Iași, 2000.
21. Gilbert, Patricia, Copiii hiperactivi cu deficit de atenție, Ed. Polimarc, București, 2003

22. Gînu, Domnica, Copilul cu cerințe educative speciale, Chișinău, 1999
23. Grunewald, Karl, Curs de pregătire pentru specialiștii și părinții care au în grijă persoane cu dizabilități, Ed. Pontos, Chișinău, 2002.
24. Joița, Elena, Management educațional, profesor-manager: roluri și metodologie, Collegium, Ed. Polirom, Iași, 2000.
25. Iucu, Romița B., Managementul și gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice, Ed. Polirom, Iași, 2000.
26. Înțelegerea și satisfacerea necesităților copiilor în clasele incluzive. Ghid pentru pedagogi, UNESCO, 2003.
27. Mircea Ștefan, Educarea copiilor cu vedere slabă. Ambliopi, EDP, București, 1981
28. Mititiuc, Iolanda, Probleme psihopedagogice la copilul cu tulburări de limbaj, Ed. Ankarom, Iași, 1996
29. Neculau, A., Cozma, T. Psihopedagogie, Ed. Spiru Haret, Iași, 1995
30. Olărescu, Valentina, Reținere în dezvoltarea psihică, Chișinău, 1999
31. Pas cu Pas, Să facem cunoștință, Ed. Epigraf, Chișinău, 2001.
32. Păunescu, C., Deficiența mintală și procesul învățării, EDP, București, 1976
33. Păunescu, C., Introducere în logopedie, EDP, București, 1976
34. Păunescu, C., Mușu, I., Psihopedagogie specială integrată. Handicapul mintal. Handicapul intelectual, Ed. Pro Humanitate, București, 1997
35. Păunescu, C., Mușu, I., Recuperarea medico-pedagogică a copilului handicapat mintal, Ed. Medicală, București, 1990.
36. Păunescu, C., Deficiența mintală și organizarea personalității, EDP, București, 1977.
37. Popovici, D.V., Elemente de psihopedagogia integrării, Ed. Pro Humanitate, București, 1999
38. Radu, G. Psihopedagogia dezvoltării școlarelor cu handicap, EDP, București, 1999
39. Pufan, C., Probleme de surdopsihologie, E.D.P., București, 1982
40. Racu, Aurelia, Învățământul special din Moldova: Istorie și actualitate, Chișinău, 1999
41. RACU-ROȘCA, Aurelia, Istoria psihopedagogiei speciale, Ed. Pontos, Chișinău, 2003.
42. Radu, I.T., Învățământul diferențiat. Concepții și strategii, EDP, București, 1978
43. Robănescu, N., Readaptarea copilului cu handicap fizic, Ed. Medicală, București, 1976
44. Sima, I., Psihopedagogie. Studii și cercetări, EDP, București, 1998
45. Stanică, I., Mușu, I., Psihopedagogie specială. Deficiențe senzoriale, Ed. Pro Humanitate, București, 1997
46. Stoica, Valentina, Racu, Aurelia, Vocația pedagogică, Ed. Litera, Chișinău, 1995.

47. Străchinaru, Ion, Psihopedagogie specială, vol.I, Iași, 1994
48. Sullivan, Joyce, Gould, Patti, Clasa integrată pentru copiii de vârstă mică. Modalități simple de adaptare a centrelor de activitate la nevoile copiilor, Ed. Epigraf, Chișinău, 2003.
49. Tucker, I., Powell, C., Copilul cu deficiențe de auz și școala, București, 1993
50. UNESCO/UNICEF, Pachet de resurse pentru instruirea profesorilor. Cerințe speciale în clasă, UNESCO, 1993
51. Ungureanu, D., Copilul cu dificultăți de învățare, E.D.P., București, 1998
52. Verza, E., (coord.), Metodologii contemporane în domeniul defectologiei și logopediei, Ed. Universității București, 1987
53. Verza, E., Psihopedagogie specială, București, EDP, 1996
54. Verza, E., Păun, E., (coord.) Educația integrată a copiilor cu handicap, București, UNICEF, 1998
55. Verza, E., Ce este logopedia?, Ed. Științifică și Enciclopedică, București, 1982
56. Verza, E., Dislalia și terapia ei, EDP., București, 1977
57. Verza, E. Elemente de psihopedagogie a handicapaților, Ed. Universitară, București, 1990
58. Viziuni moderne ale psihopedagogiei, Ed. Pontos, Chișinău, 2000
59. Vlad, E. Evaluarea în actul educațional terapeutic, București, 1999
60. Vrasmas, Traian, Învățământul integrat și/sau incluziv pentru copiii cu cerințe educative speciale, Aramis, 2001
61. Vrăjmaș, E., Daunt, P., Mușu, I., Integrarea în comunitate a copiilor cu cerințe educative speciale, București, 1996
62. Vrăjmaș, Ecaterina, Stănică, Cornelia, Terapia tulburărilor de limbaj, EDP, București, 1997
63. Vrăjmaș, Ecaterina, Consilierea și educația părinților, Ed. Aramis, București, 2002.
64. Walsh, Kate Burke, Crearea claselor orientate după necesitățile copiilor de 8,9,10 ani, Ed. Epigraf, Chișinău, 1999.
65. WALSH, Kate Burke, Predarea orientată după necesitățile copilului, Ed. Epigraf, Chișinău, 1999.
66. Weihs, Thomas J., Copilul cu nevoi speciale, Ed. Triade, Cluj-Napoca, 1998.
67. Zazzo, R., Debilități mintale, EDP, București, 1979
68. Дефектологический словарь. М., Просвещение, 1970.
69. Демьянов Ю.Г., Диагностика психических нарушений, Санкт Петербург 1999
70. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика, Киев, 1985.

71. Интегрированное обучение: проблемы и перспективы. Материалы Международного семинара, Санкт-Петербург, 1996.
72. Лапшин В.А., Пузанов Б.П. Основы дефектологии, Москва, 1995.
73. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М., Педагогика, 1989.
74. Маллер А.Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. Москва, 2002
75. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом. М., 1996.
76. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонением в развитии. Ранняя диагностика и коррекция, М., Просвещение, 1992.
77. Никольская О.С., Диагностика детского аутизма, Москва, 1990
78. Образование для всех: совершенствование процесса обучения и реабилитации детей со специальными образовательными потребностями, Кишинэу, 2003.
79. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе. Под редакцией В.В.Воронковой. Книга для учителя, Москва, 1994.
80. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира. Хрестоматия. Составитель Л.М.Шипицина, Санкт-Петербург, 1997.
81. Проблемы реабилитации детей с отклонениями в развитии. Материалы научно-практической конференции (5-7 апреля 1994), Санкт-Петербург, 1995.
82. Реабилитационные службы помощи детям, Санкт-Петербург, 1993.
83. Рубинштейн С. Психология умственно-отсталого школьника. М., 1979.
84. Школы для умственно-отсталых детей за рубежом. Под ред. Т.А.Власовой, М., 1966.
85. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение. Москва, Владос, 1999
86. Шипицина Л.М. и др. Специальное образование в развитии. Современные проблемы в Нидерландах, России, Швеции, Великобритании, США. Санкт-Петербург, 1996.
87. Шипицына Л.М. и др. Образовательные стандарты для специальных (коррекционных) школ, Санкт-Петербург, 1996.
88. Шипицына Л.М., Иванов Е.С., Асукритов В.Н. Социально-трудовая реабилитация детей с глубокими нарушениями интеллекта, СПб, 1996.
89. Шипицына Л.М., К.ван Рейсвейк. Навстречу друг другу: пути интеграции, Санкт-Петербург, 1998.
90. Шипицына Л.М. и др. Психолого-медико-педагогическая консультация. Методические рекомендации, СП, 1999.

91. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонением в развитии. М.Просвещение,1973.
92. Замский Х.С. Умственно-отсталые дети. История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века. НПЦ. Образование, 1995.

Chestionarul pentru examen

1. Faceți o caracteristică detaliată a strategiilor incluzive. Cum înțelegeți termenul de globalitate?
2. Prin ce se deosebește planul educațional individualizat de programul de intervenție personalizat?
3. Ce prevederi cuprinde legislația din țara noastră despre persoanele aflate în dificultate?
4. Comentați Declarația Conferinței Mondiale UNESCO asupra educației speciale de la Salamanca, Spania, 1994.
5. Ce programe de depistare precoce a copiilor cu nevoi speciale există la noi în țară?
6. De ce este necesar ca în condițiile educației copiilor cu nevoi speciale să se țină cont de principiul abordării globale și individualizate?
7. Desfășurați conținutul celor 5 elemente ale unui plan de intervenție individualizată.
8. Exemplificați cum vedeți aplicarea principiilor nominalizate la activitățile desfășurate în școală.
9. Exprimați-vă punctul de vedere personal cu privire la rolul și importanța principiului cooperării și parteneriatului în realizarea educației integrate.
10. Cum credeți, sistemul nostru de învățământ, la momentul actual este gata să realizeze integrarea copiilor cu cerințe educative speciale?
11. Care sunt cerințele de bază pe care trebuie să le respecte profesorul unei clase integrate?
12. Care este rolul și importanța diagnosticării nivelului de inteligență în elaborarea și structurarea unui prognostic psihopedagogic pentru elevii cu deficiențe intelectuale?
13. Cum pot influența factorii socio-culturali și economici apariția intelectului de limită?
14. Argumentați de ce categoria de deficiență mintală de gradul I este considerată a fi recuperabilă din punct de vedere medical, social și educațional?
15. Care sunt diferențele, din punct de vedere psihopedagogic, între copiii cu dificultăți în învățare, copiii cu intelect liminar, copiii cu debilitate mintală de diferite grade?
16. Argumentați importanța cunoașterii clasificărilor deficiențelor de vedere și de auz pentru eficiența și optimizarea programelor de intervenție psihopedagogică pentru aceste categorii de subiecți?
17. De ce autismul este considerat ca fiind o tulburare de relaționare și socializare a copilului? Prezentați cel puțin 10 argumente.
18. Care sunt indicatorii care stau la baza elaborării obiectivelor operaționale?
19. Argumentați importanța învățării interactive în condițiile educației integrate.
20. De ce este condiționată reușita și succesul programelor de intervenție individualizate?

21. Exprimați-vă punctul de vedere cu privire la problemele ce apar la organizarea activităților didactice pe grupe mici de elevi.
22. Rezumați schimbările pe care le-ați putea face în cala de studii sau în strategiile de predare în vederea susținerii copiilor cu deficiențe mintale.
23. Ce metode mai cunoașteți care vizează controlul comportamentului copiilor?
24. Care sunt motivele unor directori de școală care nu acceptă integrarea copiilor cu deficiențe fizice?
25. Găsiți argumente pentru afirmația: „Acceptarea unui copil cu deficiență este importantă și pentru copiii sănătoși, deoarece le stimulează spiritul de cooperare și de concurență”;
26. Dezvăluți caracteristicile cele mai importante ale învățării prin cooperare.
27. Ce importanță are procesul de diagnostic și evaluare în condițiile educației integrate?
28. Argumentați de ce observarea este fundamentul evaluării.
29. Dezvăluți strategii și tehnici de colectare a informației în evaluare.
30. Argumentați necesitatea responsabilităților etice în evaluare
31. Cum credeți care recompense sunt mai eficiente și de ce?
32. Ce trebuie să știe un profesor care a integrat în clasa sa 1-2 copii cu dizabilități intelectuale?
33. Caracterizați atitudinea dvs. față de copii cu CES.
34. Cum puteți diminua stresul în lucrul cu persoanele cu CES?
35. Ce dificultăți anticipați în realizarea formelor de comunicare cu familiile?
36. După opinia dvs.care tehnici de dezvoltare a abilităților de comunicare cu părinții sunt mai eficiente?
37. Găsiți argumente pentru rolul jocului în facilitarea dezvoltării sociale și emoționale.
38. Ce înțelegeți prin comportament pro-social?
39. Dați exemple de strategii didactice utilizate în facilitarea dezvoltării sociale cu copiii timizi și copiii agresivi.
40. Identificați componentele unui sistem de limbaj, argumentați caracteristicile componentelor.
41. Prezentați condițiile unei comunicări eficiente cu copiii de vîrstă timpurie (3-11 ani).
42. Ce metode de stimulare putem utiliza pentru a facilita comunicarea?
43. Care-i specificul dezvoltării limbajului la copiii cu deficiențe?
44. Ce tehnici de lucru vom utiliza pentru a promova abilitățile de limbaj și de alfabetizare?
45. Identificați domeniile dezvoltării cognitive. Argumentați conexiunea dintre atenție, percepție și memorie.
46. Prezentați modalități de dezvoltare a atenției la copiii cu deficiențe.
47. Expuneți modalități și tehnici de dezvoltare a abilităților de rezolvare de probleme.
48. Dezvăluți sensul dezvoltării motrice generale și fine.

49. Ce echipament de adaptare intensifică dezvoltarea independenței?
50. Prezentați modalități de dezvoltare a abilităților motrice generale.
51. Ce este un plan educațional individualizat?
52. Dezvăluți elementele structurale ale unui PEI.