DIDACTIC

prof. Sorina Ioana Vultur
-coordonator-

LUCRĂRILE SIMPOZIONULUI NAȚIONAL „DIFICULTĂȚI SPECIFICE INTEGRĂRII COPIILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ”

(IUNIE 2022)



EDITURA MERITOCRAT CLUJ-NAPOCA
ISBN 978-630-6502-57-8

prof. Sorina Ioana Vultur
-coordonator-

LUCRĂRILE SIMPOZIONULUI NAȚIONAL „DIFICULTĂȚI SPECIFICE INTEGRĂRII COPIILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ”
(IUNIE 2022)

EDITURA MERITOCRAT CLUJ-NAPOCA
ISBN 978-630-6502-57-8

ISBN 978-630-6502-57-8

TEXT © Lucrările Simpozionului Național „Dificultăţi specifice integrării copiilor cu CES în învăţământul de masă” (iunie 2022)/ prof. Sorina Ioana Vultur coordonator

Toate drepturile rezervate autorilor

Consilier editorial: lect. dr. Tiberiu Irimia
Lector de carte: prof. Sorina Ioana Vultur
Tehnoredactare: prof. Sorina Ioana Vultur
Coperta I-IV: prof. Sorina Ioana Vultur
Grafică generală: prof. Sorina Ioana Vultur

Foto coperta I: E-Learning
(https://schoolwires.henry.k12.ga.us/cms/lib/GA01000549/Centricity/Domain/4836/erererecc.PNG)

Editura Meritocrat Cluj-Napoca
Tel. 0760 607 889, 0741 494 338
e-mail: meritocratcj@gmail.com

© 2022 Editura Meritocrat Cluj-Napoca

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

Responsabilitatea calității corecturii textelor din această carte aparține autorilor

METODE DE EFICIENTIZARE A ÎNVĂȚĂRII CITITULUI

Profesor psihopedagog Szidonia Ajtay
Profesor psihopedagog Simona Dan
Liceul Tehnologic Special Dej

Dislexia este o tulburare de învățare manifestată printr-o incapacitate parțială și persistentă de achiziție a citirii. Această tulburare de învățare nu este o boală, ci o modalitate specială de prelucrare a informației, care nu poate fi tratată, ci ameliorată. Specialiștii internaționali în domeniu au formulat o definiție operațională a dislexiei pe care o consideră „tulburare de învățare a citirii, manifestată în ciuda unui intelect normal și în absența unor deficiențe senzoriale, a unei instrucții școlare inadecvate sau a unui mediu socio-cultural depravat, consecință a unei perturbări a aptitudinilor cognitive fundamentale, de origine constituțională."

Conform Manualului de Diagnostic şi Statistică a Tulburărilor Mentale „dislexia este incapacitatea de a distinge literele comune unele de altele (acestea par a se amesteca) sau de a asocia fonemele comune cu simbolurile literale". Dezvoltarea timpurie a deprinderii cititului este esențială, dar cel puțin unul din cinci copii întâmpină greutăți în a învaţă să citească.

Simptomatologie

- o viteză de citire semnificativ redusă (necesită de 2-3 ori mai mult timp decât alți copii ca să citească) (Schulte –Korne, 2014);
- comprehensiune scăzută a celor citite;
- corespondența fonem-grafem se face mai lent;
- înlocuirea unor cuvinte dificile, cu altele;
- erori frecvente în decodare, prin omisiunea unor litere sau unități mai mari, inversiuni ale literelor asemănătoare din punct de vedere grafic, adăugiri de litere sau ale unor unități mai mari;
- evitarea citirii, neplăcerea de a citi (simptom secundar).

Depistarea precoce a dislexiei (anterioară familiarizării formale a copilului cu limbajul scris, anterior clasei pregătitoare) după ghidul elaborat de Societatea franceză de pediatrie (2009) „Difficultes et troubles des apprentissages chey l enfant a partir de 5 ans. Societe francaise de Pediatrie" :

- Persistența tulburărilor articulatorii şi fonologice.
- Dificultăţi în segmentarea cuvintelor, percepția rimelor, dificultăţi la nivelul memoriei verbale (dificultăţi în a denumi obiecte, în reținerea detaliilor dintr-un text.
- Nedezvoltarea abilităților narative la nivelul așteptat.

Odată cu clasa pregătitoare, copilul este familiarizat cu principiul alfabetic şi parcurge sistematic învăţarea literelor mari şi mici de tipar, exersează, însă nu sistematic corespondența fonem grafem și este orientat spre o strategie globală de citire conform programei în vigoare. Dificultăţile indicatoare ale unui risc potențial de dislexie sunt:

- Dificultăţi în discriminarea sunetelor asemănătoare;
- Dificultăţi în discriminarea literelor asemănătoare din punct de vedere grafic;
- Nu cunoaște literele mari şi mici de tipar;
- Nu face corespondența fonem-grafem.

Potrivit programei în vigoare, elevul de clasa I va putea realiza citirea (decodarea şi comprehensiunea) unor cuvinte şi propoziții scurte, scrise cu litere de tipar sau de mână. La clasa I, riscul de a avea dislexie se prezintă cu:

- dificultăţi în respectarea ordinii şi succesiunii literelor în cadrul structurilor silabice, cuvintelor;

- erori frecvente (în raport cu media clasei) în recunoaşterea literelor, corectitudinea citirii şi lentoare marcantă în ritmul de citire.

Există unii factori de risc pentru dislexie care devin evidenți mai de timpuriu. Dintre aceștia, menționăm deficitul fonologic, care este evident mai de timpuriu. Potrivit studiilor, un deficit fonologic va fi evident atât într-un vocabular sărac, structurat cu dificultate, cât şi în sarcinile de discriminare fonologică, respective în cele de numire rapidă. De asemenea, abilitățile narative în grădiniță sunt un bun predicator al abilităților de citire în şcoala.

Diagnosticul, fiind unul clinic va fi de competențaunui psiholog clinician, coroborând datele evaluării psihologice cu datele care provin din evaluarea logopedică şi cea **psihopedagogică**. Diagnosticul dislexiei, se va pune abia începând cu clasa a II-a, pentru ca elevul să aibă suficient timp să își automatizeze deprinderea de citire.

Persoanele cu dislexie pot deveni cititori destul de buni dacă beneficiază de intervenție potrivită.

Există mai multe modalități de a învăța cititul, având fiecare avantajele și inconvenientele sale, dintre acestea putem aminti următoarele metode care pot fi folosite în predarea cititului:

Metoda fonetică analitico-sintetică (FAS)

Este metoda de bază folosită în abordarea elementelor de citit care implică traseul context - propoziție - cuvânt - silabă - sunet / literă. Ea presupune concentrarea pe învățarea și recunoașterea literelor și a corespondenței dintre grafeme (semne grafice) și foneme (unități sonore), înainte de citirea cuvintelor în întregime. (BărbulescuG.,BeșliuD.,2009).

Acest demers se fundamentează pe următoarele:

- scrierea în limba română este în concordanță cu pronunția, deci citirea este fonetică
- demersul implică desprinderea unei propoziții din vorbire, urmată de analiza cuvintelor, delimitarea cuvintelor în silabe și apoi fiecare silabă în sunete (analitică), după care se parcurge drumul invers, de la sunet – silabă- cuvânt – propoziție (sintetică).

Etapele metodei sunt:

- desfășurarea unei conversații după diferite suporturi , ilustrații din manual sau alte surse , fotografii, mulaje, diapozitive, etc.
- desprinderea propoziţiei în care se află un cuvânt ce conține sunetul nou;
- stabilirea locului cuvintelor în propoziție și separarea cuvântului în care se află noul sunet
- despărțirea cuvântului în silabe și descoperirea sunetelor ce compun fiecare silabă
- separarea sunetului nou;
- exemplificări de cuvinte care conțin sunetul nou aflat în poziţii diferite (pronunția sunetului nou);
- intuirea literei de tipar corespunzătoare sunetului (litera este simbolul scris al sunetului)
- recunoaşterea literei în abecedar şi în diferite surse (ziare, reviste, cărți);
- compuneri de cuvinte cu ajutorul alfabetarului;
- convorbiri pe baza ilustraţiei din manual;
- citirea coloanelor de cuvinte în şoaptă şi cu voce tare (pe silabe şi integral);
- desfăşurarea unei scurte convorbiri în vederea înţelegerii textului;
- citirea model a textului de către cadrul didactic;
- citirea textului de către elevi;
- redarea conținutului textului cu ajutorul întrebărilor;
- citirea integral sau povestirea;
- citirea selectivă sau pe roluri;

- conversaţia de încheiere (exerciţii de dezvoltare a exprimării)

Metoda globală este folosită încă din anul 1930 și constă în memorarea vocabularului, la vederea acestuia. Se mai numește și *„Privește și spune”* . Adultul scrie pe cartonașe cuvinte uzuale, care au semnificație pentru ei, iar atunci când vorbesc despre obiect, le este prezentat și cartonașul cu denumirea acestuia, în mod repetat, până este reținut. Când copiii au memorat un număr mai mare de cuvinte, se introduc în procesul de citire al cărților.

Această metodă este adesea predată cu cărți ilustrate sau cartonașe. Imaginile simple, clare ajută copilul să asocieze cuvântul.

Metoda semi-globală, cea mai recentă, este rezultatul combinației realizate între cele douămetode (metoda fonetică analitico-sintetică (FAS) și metoda globală). Un studiu al Departamentului de Educație, Ştiință și Formare din Australia (2005) clarifică eficacitatea unei abordări a învățării lecturii bazată explicit (dar nu exclusiv) pe următoarele elemente:

- fonetică(relaţia dintre litere şi sunete);
- conștientizare fonematică(abilitatea de a identifica și manipula sunete);
- cunoştinţe legate de vocabular (înțelegerea cuvintelor noi);
- înțelegerea textului citit.

Metoda semi-globală sau mixtă este utilizată foarte mult în Scoția, dar şiîn Belgia (Seymour și colab., 2003). Ea constă în învățarea unui număr decuvinte aparținând diverselor clase morfologice și operarea cu silabe şi litere. Copilul descifrează literele şi silabele, memorând în același timp cuvintele şi propozițiile şi lucrând asupra înţelegerii.

Metoda Borel-Maisonny este o metodă de învățare a cititului folosită în țările francofone și constă în asocierea unui gest fiecărei litere. Elevul este solicitat să facă gestul aferent literei, implicând memoria motrică care facilitează învățarea. Această metodă a fost utilizată în învățarea citit-scrisului la copiii care aveau probleme cu auzul. Metoda folosește cu preponderență canalul vizual, pentru a compensa lipsa auzului. Sunt utilizate gesturi simbolice în predarea citirii, fiecare gest înseamnă o literă asociată unui sunet. Fonemul nu mai este un sunet izolat. El are, în plus, o imagine vizuală care va facilita atât memoria, cât şi relația fonem-grafem.

Metoda Montessori pune accentul pe folosirea a cât mai multe canale de recepţionare a informațiilor (tactil-kinestezic, vizual, auditive etc.). Caracteristica acestei metode este aceea că pune accentul pe folosirea a cât mai multe canale de receptare a informațiilor de către elevul implicatactiv în procesul de învățare (Dobra, S., Stoicescu, D., 2005, p.22).

În urma mai multor studii realizate asupra memoriei s-a ajuns la concluzia că reținem:

- 10 % din ceea ce citim
- 20 % din ceea ce auzim
- 30 % din ceea ce vedem
- 50 % din ceea ce vedem și auzim în același timp
- 80 % din ceea ce spunem
- 90 % din ceea ce spunem și facem în același timp

Prin intermediul metodei lingvistice integrale, copiii învață să citească cu ajutorul poveștilor, poeziilor, cântecelor, ghicitorilor, etc. Textele respective, selectate în funcție de particularitățile de vârstă și semnificația lor, sunt prezentate sub forma unor Cărți Uriașe. Adultul citește, marcând cu un arătător fiecare cuvânt, iar copiii urmăresc cu privirea cuvintele indicate. Conținutul cărților poate fi studiat în amănunt, în grup sau individual, deoarece există și cărți mici, cu același text, pentru fiecare elev. Cititul şi scrisul se predau integrat, copiii fiind întrebați ce doresc să scrie. Textul de la care s-a pornit, poate oferi numeroase puncte de plecare, în funcție de interesul celor mici.

Învățarea citit-scrisului prin metoda naturală Freinet constituie un prilej al eliberării expresive care se finalizează cu tehnica textului liber. Copiii spun scurte texte, legate de experienţa lor zilnică. Învăţătorul le scrie şi le afişează în clasă. Ele vor constitui memoria colectivă. Metoda se bazează pe faptul ca, materialele cu sens (fraze, texte, date, scheme) care au o anumită semnificaţie, creează o stare afectivă pozitivă şi vor fi mai uşor memorate decât cele fără sens. Elevii pot face comparații între textele afișate, stabilind asemănări și deosebiri, fixându-și astfel în memorie informațiile. În urma cercetărilor efectuate, Guilford a constatat că:

- pentru memorarea a 15 silabe fără sens sunt necesare aproximativ 20 de repetiţii;
- pentru15 cuvinteseparate - 8 repetiţii;
- pentru15 cuvinte legate în frază - numai 3 repetiţii.

Cercetările au stabilit faptul că aceste metode, chiar dacă sunt eficiente, nu pot fi considerate „căi absolute", deoarece acestea nu iau în considerare dificultățile individuale ale unui copil (Rieben, 2003).

Bibliografie

Bărbulescu, G., Beșliu, D., (2009), Metodica predării limbii și literaturii române în învățământul primar, București, Corint

Dobra, S., Stoicescu, D., (2005) , Recuperarea rămânerii în urmă la lectură (învățământ primar), București, Centrul Educația 2000

Purcia, D. C., Etiologia și tipologia dificultăților de învățare a scris-cititului și matematicii la elevi, Ed.Psihomedia,Sibiu,2006;

Roșan, A. (coord.), Nechita, M., Stanciu, C., Cartea Albă a Psihopedagogiei Speciale, Departamentul de Psihopedagogie Specială, Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca, 2013;

Roșan, A ., David, C., (2017) Repere diagnostice bazate pe dovezi științifice în tulburările specifice de învățare, Editura Argonaut & Limes, Cluj Napoca

Ungureanu, D., (1998) , Copii cu dificultăți de învățare, București , Editura Didactică și Pedagogică

COPILUL CU ADHD VĂZUT PRIN OCHII CADRULUI DIDACTIC

Prof. Aurelia Cornelia Boian
Școala Gimnazială Vad, jud. Cluj

Am modelat de-a lungul carierei mele didactice numeroase caractere, însă mare mi-a fost surprinderea că, în această generație pe care am preluat-o spre instruire și formare, a răsărit, nu știu de unde, un copilaș (P.F.D.) mai aparte, singuratic, cu o stimă de sine scăzută, adesea neatent, cu lipsă de concentrare, impulsiv, dezordonat, anxios și care părea că nu mă ascultă atunci când vorbesc. De multe ori am împărtășit experiențele mele de la clasă cu colegii mei, în sala profesorală, am vorbit deschis despre ADHD – această tulburare hiperkinetică cu deficit de atenție, mai prezentă într-adevăr la băieți decât la fete și, spun unii, supradiagnosticată.

„Copiii cu ADHD, alături de ceilalţi copii cu cerinţe educative speciale, au nevoie să fie incluşi în şcoala de masă, să facă parte din comunitate, să fie valorizaţi, să beneficieze de o educaţie flexibilă şi deschisă, astfel încât să le fie recunoscute aptitudinile asemenea copiilor cu dezvoltare tipică", spune Elena Nedelcu, pedagog la Asociaţia pentru Intervenţie Terapeutică în Autism (AITA). Știam că, din prima zi, învățătorul trebuia să stabilească clar regulile clasei, să dețină controlul, dar totodată să fie o persoană apropiată și caldă. Mai știam că acest copil trebuia așezat în prima bancă, ferit de elemente distractoare, aproape de învățătoare, pentru a fi monitorizat și încurajat sau lângă un copil care este atent și concentrat.

Deși nu eram de acord cu „ieșirile" și „răbufnirile" acestui copil în momentele lui de furie, deși eram copleșită de mulțimea problemelor pe care le avea și mi le făcea acest copil, am încercat să le elucidez și să le ordonez și în funcție de gravitatea și consecințele acestora. Am încercat pe cât posibil să nu-i arăt acest lucru, să-mi gestionez stresul, să nu manifest atitudine negativă în relația cu copilul, deoarece știam că acest lucru îi poate dăuna, mai ales că avea deja o stimă de sine scăzută. Îl lăudam mereu pentru orice lucru mărunt bine făcut, pentru orice „nimic" care contribuia la evoluția sa în plan cognitiv sau comportamental, îi acordam atenție, ascultându-l ce are de spus, fiindcă el dorea să fie auzit, să i se ia în considerare opinia, să fie tratat cu respect.

Pentru comportamentul copilului, la nivel de clasă, au fost stabilite un set de reguli, care au fost formulate pentru întreaga clasă şi care s-au cerut a fi respectate de toţi copiii. În formularea regulilor au fost implicaţi şi copiii, evitându-se formulările negative. Regulile au fost aduse atât la cunoştinţa copiilor cât şi a părinţilor, cadrele didactice prin comportamentul lor devenind exemple pentru copii. Regulile au fost afişate şi sub formă de imagini sugestive pentru a fi mai accesibile copiilor. Au fost de asemenea marcate pozitiv urmările respectării regulilor de către copii şi progresele celor care au încălcat în trecut regulile.

După o lungă perioadă de investigare a acestui caz, mi-am pus câteva semne de întrebare și apoi am acționat în consecință: am început să creez un mediu securizant pentru copil, să înțeleagă că eu sunt lângă el și că vreau să-l ajut, să devenim cei mai buni prieteni. Nu l-am certat în fața colegilor, iar ceilalți copii au înțeles cu timpul că nici ei nu au permisiunea să-l certe. În loc să fie confruntat direct, atunci când activitățile sau comportamentul lui au fost inadecvate, l-am copleșit cu laude, dându-i o atenție individuală crescută. Acest lucru a făcut ca așteptările să devină clare pentru elev și astfel să evite interpretarea negativă sau criticismul. Atent supravegheat atât de mine cât și de profesorul de sprijin din școala noastră, care recunosc că în mare parte, acesta din urmă m-a învățat ce să fac și cum să reacționez în asemenea situații de intergrare a copiilor cu ADHD, am decis că poate fi integrat cel mai probabil și nu e niciun pericol pentru societate.

Împreună cu profesorul de sprijin şi cu părinții elevului, am întocmit un program educaţional personalizat care să evidenţieze obiectivele viitoare și ajutorul de care copilul are

nevoie pentru a atinge aceste obiective. Am luat în calcul și modul în care pot combina și integra acest program cu activităţile şcolare a celorlalţi elevi din clasă. Am solicitat sprijin și din partea celorlalți profesori care predau la clasă: profesorul de Educație fizică, profesoarele de Religie și Limba engleză deoarece copilul avea nevoie de o structură şi de o rutină bine stabilită. I-am păstrat locul în bancă neschimbat şi am convenit cu colegii să-l lăsăm să înveţe după metodele prin care el înţelege cel mai bine.

Familia acestui copil hiperkinetic a fost de multe ori pusă în dificultate. Cel mai greu mi-a fost să-i fac să înțeleagă faptul că abilitățile subdezvoltate ale copilului stau la baza comportamentului său problematic manifestat la școală și a rezultatelor slabe la învățătură. Părinţii au urmărit atent comportamentul copilului şi au să învățat să răspundă adecvat. Deoarece copilul avea întârzieri în dezvoltarea intelectuală și se afla în pragul eșecului școlar, părinţii au apelat la ajutorul medicului. În urma evaluării medicului specialist și a tratamentului urmat, am observat ameliorări în atitudine și comportament, îmbunătățirea relațiilor sociale, a performanțelor școlare, creșterea independenței și stimei de sine, dar și o îmbunătățire a memoriei (a reușit să-și însușească tabla înmulțirii. Și eu mă tot minunez cum de-a reușit!!!). Am lucrat și lucrez foarte mult cu acest copil și mă bucur de faptul că ceea ce lucrez eu este continuat acasă de către părinți. Mă refer aici la atitudine, reguli, restricții, sarcini precise. Consider că un tratament eficient presupune un diagnostic corect şi o evaluare exactă a abilităţilor şi problemelor copilului.

Diagnosticarea timpurie a bolii şi luarea din timp a măsurilor impuse, pot reduce fenomenele expuse anterior, aceasta implicând familia, în primul rând, grădiniţa (şi mai apoi şcoala), specialiştii în terapie comportamentală, societatea în ansamblul ei.

Investit cu nobila sarcină de educare, învățătorul trebuie să cunoască specificul fiecărui stadiu de dezvoltare a copilului, disponibilitățile intelectuale, precum și particularitățile temperamentale și caracteriale. Învățătorul se preocupă de socializarea școlarului prin integrarea lui în mediul școlar, iar atenţia lui la ceea ce fac copiii în ziua de azi este un lucru de căpătâi pentru ceea ce vor deveni când vor creşte mari.

ROLUL ȘCOLII ÎN INTEGRAREA COPIILOR CU CES ÎN ÎNĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

Prof. Flavia Borodi
Grădinița cu P.P.„Paradisul Piticilor" Dej, jud. Cluj

„Dă-i copilului aripi și va imita un fluture"

Una dintre marile provocări ale învățământului în general a fost și din păcate încă mai este, încadrarea copiilor cu CES în învățământul de masă.

În epoca comunistă, soarta copiilor cu CES era parcă pecetluită, cei mai mulți erau internați în instituții speciale și etichetați ca rebuturi sociale. Astăzi soarta lor s-a schimbat, iar acești copii beneficiază de tot sprijinul , din partea tuturor decidenților de a fi integrați în învățământul de masă, deoarece școlala de azi are un alt rol și anume de instituție publică de formare și socializare umană, menită să răspundă cerințelor tuturor copiilor.

Integrarea copiilor cu CES conferă instituţiei şcolare rolul de componentă fundamentală a sistemului social, aptă să răspundă concret imperativelor de moment ale evoluţiei din societatea contemporană şi să rezolve o serie de probleme referitoare la nevoile de acceptare/valorizare socială a fiecărui individ şi la capacitatea acestuia de a se adapta şi integra într-o societate aflată în continuă transformare. Privită din perspectiva integrării, şcoala favorizează existenţa unui schimb intercultural al valorilor, într-o manieră activă, caracterizată prin participare şi implicare, o realitate ce impune organizarea şcolii după modelul diversităţii. Şcoala pentru diversitate, deschisă şi elevilor cu cerinţe educative speciale, pune un accent deosebit pe interrelaţia continuă a tuturor factorilor implicaţi în programul de lucru al copilului, iar programul de lucru derulat în școală se materializează în acțiuni și activități concrete centrate pe analiza nevoilor reale ale copilului, pe valorificarea resurselor școlii și a resurselor existente în comunitate, pe stabilirea unor obiective care să îmbine armonios nevoile și resursele amintite anterior.

Școala este un mediu important de socializare. Integrarea şcolară exprimă: atitudinea favorabilă a elevului faţă de şcoala pe care o urmează; condiţia psihică în care acţiunile instructiv-educative devin accesibile copilului; consolidarea unei motivaţii puternice care susţine efortul copilului în munca de învăţare; situaţie în care copilul sau tânărul poate fi considerat un colaborator la acţiunile desfăşurate pentru educaţia sa; corespondenţă totală între solicitările formulate de şcoală si posibilităţile copilului de a le rezolva; existenta unor randamente la învăţătură şi în plan comportamental considerate normale prin raportarea la posibilităţile copilului sau la cerinţele şcolare.

Asistentul social joacă din nou, un rol important, prin alegerea instituţiei de învăţământ, putând astfel modela evoluţia ulterioara a copilului .

În învățământul preșcolar, domeniul în care îmi desfășor activitatea, există un oarecare refuz din partea cadrelor didactice de a lucra cu acești copii, în special din partea cadrelor tinere, fără experiență la catedră.. Într- adevăr, munca cu acești copii nu este deloc ușoară și necesită o amplă pregătire dar și dăruire și tact pedagogic.

Consider că o bună cunoaștere a propriilor forțe de către copiii cu CES determină formarea unei imagini de sine obiective și clare, oferă posibilitatea realizării unui echilibru emoțional, facilitează dezvoltarea unor atitudini favorabile despre sine, favorizează exersarea unor abilități de autoprezentare și înlesnește reușita adaptării la mediu. După cunoașterea propriilor calități, defecte, următorul pas îl văd ca fiind acela în care copiii cu CES își acceptă aceste trăsături, dar nu printr-o acceptare prin indulgență, ci prin integrare.

Integrarea constă în considerarea defectelor ca făcând parte din identitatea proprie la fel de mult ca și calitățile, întrucât aceste deficiențe intră în componența emoțiilor, deciziilor, acțiunilor și relațiilor interumane a copilului cu CES.

De aceea, părerea mea, ca și cadru didactic, este că anturajul apropiat și cadrele didactice să ajute copilul cu CES să învețe că a se accepta și a se iubi înseamnă a se considera o ființă independentă, egală cu ceilalți, demnă de dragoste, înzestrată cu un anumit număr de calități care îi sunt proprii și dintre care unele constituie un adevărat talent și liberă să-și dezvolte capacitățile și să-și realizeze țelul în viață. De cele mai multe ori, modul în care ceilalți tratează copilul cu CES și imaginea formată despre acesta, îl determină, în timp, pe cel din urmă să se comporte în conformitate cu acea imagine, fie că este reală sau nu. Pentru ca un copil cu CES să-și modifice imaginea de sine defavorabilă are nevoie de oportunități pentru a-și cunoaște potențialul său real și ocazii prin care să încerce să realizeze diferite lucruri.

Membrii familiei în care există un copil cu cerințe educative speciale se pot afla într-un mare impas, iar modul în care reacționează este foarte diferit de la o persoană la alta. Aceștia pot trece prin stări precum șocul, neîncrederea în diagnostic, negarea, frica, autoînvinuirea, învinuirea destinului și a celorlalți, depresia, ca într-un final să ajungă la stări precum acceptarea, resemnarea și lupta.

Familia care se află în această situație – de a avea un copil cu CES – are nevoie de informare și consiliere pentru a putea depăși aceste momente și pentru a fi de un real suport în procesul de integrare socială și profesională a copilului cu deficiențe.

Optimizarea comunicării prin realizarea acesteia într-un mod asertiv prezintă, pe termen lung, următoarele consecințe: dezvoltarea încrederii în sine, îmbunătățirea abilităților de luare a deciziilor personale, îmbunătățirea relațiilor sociale, ce duce la o bună integrare socială.

Ca și concluzie, pentru a putea crea o lume mai bună, în care toți oamenii să fie și să se simtă egali, este necesar ca fiecare să fie dornic de a primi cu brațele deschise orice persoană, indiferent de cât de diferită este, iar pentru ca acest lucru să fie posibil este necesar să existe comunicare și o dorință de a acumula cât mai multe metode pentru a integra persoanele cu CES.

Bibliografie:

- Cocorada E., Năstasă L., "Fundamentele psihopedagogiei speciale. Introducere în logopedie", Editura Psihomedia, Sibiu, 2007
- Alois, Gherguț, *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale – strategii diferențiate șiinclusive în educație,* Editura Polirom, București, 2006
- ******Dezvoltarea practicilor inclusive în școli*, Ghid managerial, UNICEF, 1999
- ******Integrarea școlară a copilului cu dificultate/cu nevoi speciale* – Colecția CRIPS – Resurse pentru formare, 2002

INTEGRAREA COPIILOR CU CES ÎN ÎNVĂŢĂMÂNTUL DE MASĂ

Educatoare, Alina Boroş
Grădiniţa cu P.N. Batin, jud. Cluj

Promovat inițial în literature anglo-saxonă și dezvoltat în politicile educaționale și de sănătate din multe țări, conceptul CES este asociat, iar în unele cazuri suprapus celui de dificultăți de învățare. În cea mai simplă și simplistă accepțiune, dificultățile de învățare sunt definite drept dificultăți întampinate de către un elev în timpul carierei sale școlare.

Aceste situații, variate și diverse, pot fi urmărite în context diferit, având la bază cause complexe. Dificultățile de învățare sunt de diverse tipuri și, de multe ori, ele nu sunt consecința unei cause specifice concrete, ci se datorează variatelor combinații de mai mulți factori care se referă atât la elev, cât și la contextual în care acesta învață. Copiii cu cerințe special trebuie să fie instruiți în școlile generale și trebuie să existe o viziune,,pozitivă și provocatoare" asupra cerințelor speciale, care evidențiază abilitățile și potențialul copiilor. Școlile trebuie să țină cont de faptul că cerințele educaționale speciale pot fi tranzitorii și că programele de instruire trebuie furnizate în așa fel ca aceste cerințe să fie satisfăcute. Educaţia special sugerează, mai degrabă, o abordare excluzivă și, prin urmare, discriminatoare, în timp ce educaţia cerinţelor special pune accentul pe faptul că anumiţi copii pot avea anumite cerinţe speciale și acestea pot fi satisfăcute în medii de învăţare obişnuite, incluzive (nu doar în medii educaționale separate). Conceptul exprimat în educaţia cerinţelor speciale se referă la un învățământ puternic individualizat, bazat pe flexibilizare și adaptare continuă a demersului educațional pentru a răspunde necesităților copiilor.

Integrarea copiilor cu CES confer instituţiei şcolare rolul de component fundamentală a sistemului social, aptă să răspundă concret imperativelor de moment ale evoluţiei din societatea contemporană şi să rezolve o serie de problem referitoare la nevoile de acceptare/valorizare socială a fiecărui individ şi la capacitatea acestuia de a se adapta şi integra într-o societate aflată în continuă transformare. Privită din perspective integrării, şcoala favorizează existenţa unui schimb intercultural al valorilor, într-o manieră activă, caracterizată prin participare şi implicare, realitate ce impune organizarea şcolii după modelul diversităţii.

Şcoala pentru diversitate, deschisă şi elevilor cu cerinţe educative speciale, pune un accent deosebit pe interrelaţia continua a tuturor factorilor implicaţi în programul de lucru al copilului, iar programul de lucru derulat în şcoală se materializează în acţiuni şi activităţi concrete centrate pe analiza nevoilor reale ale copilului, pe valorificarea resurselor şcolii şi a resurselor existente în comunitate, pe stabilirea unor obiective care să îmbine armonios nevoile şi resursele amintite anterior. Şcoala, ca instituţie publică de formare şi socializare umană trebuie să răspundă cerinţelor tuturor elevilor, atât celor care au un ritm de învăţare şi un potenţial intelectual şi aptitudinal peste medie, dar şi celor care manifestă deficienţe de învăţare. Ambele categorii pot fi considerate cu cerinţe educative special şi necesită un program individualizat de învăţare. Obiectivul principal al şcolilor de masă în care învaţă elevii cu CES este asigurarea integrării acestora în mediul şcolar. Şcoala trebuie să aibă în vedere transformarea elevului într-o persoană capabilă să-şi creeze propriile procese şi strategii de raţionament utile pentru rezolvarea problemelor reale şi apropiate. Adaptarea curriculum-ului la nivelul clasei reprezintă una dintre soluţiile propuse de către factorii abilitaţi. O calitate esenţială a curriculum-ului şcolar actual este aceea că vizează un grad mare de flexibilitate, astfel încât să permit fiecărui copil să avanseze în ritmul său şi să fie tratat în funcţie de capacităţile sale de învăţare. Pentru aceasta este nevoie ca formularea obiectivelor, stabilirea conţinuturilor instruirii, modalităţile de transmitere a informaţiilor în clasă şi evaluarea elevilorsă se facă diferenţiat. Diferenţierea curricular necesită

astfel selecţionarea sarcinilor de învăţare după criteriul maturităţii intelectuale, ritmul de lucru și nu după criteriul vârstei cronologice. Este nevoie de o adaptare a procesului instructive-educativ la posibilităţile intelectuale, la interesele cognitive, la ritmul şi stilul de învăţare al elevului. Toţi elevii care participă la procesul de educaţie trebuie să beneficieze de o diferenţiere educaţională pentru că: au abilităţi diferite, au interese diferite, au experienţe anterioare de învăţare diferite, provin din medii sociale diferite, au diferite comportamente afective (timiditate, emotivitate) au potenţial individual de învăţare, învaţă în ritmuri diferite, au stiluri de învăţare diferite. Cadrele didactice trebuie să aibă o atitudine pozitivă față de copiii cu cerințe educative speciale și trebuie să cunoască bine problemele particulare ale elevilor deficienți din clasă, să mențină permanent legătura cu familia, pentru a cunoaște cât mai bine comportamentul și dezvoltarea acestora și sa fie alături de familie. Chiar și în societatea digitalizată, profesorii, atât cei din școala de masă, cât și profesorii itineranți și de sprijin, rămân agenți ai incluziunii, deoarece ei pot oferi experiențe de învățare pe care elevii cu nevoi educaționale speciale nu le pot obține acasă. Incluziunea elevilor cu CES într-o școală de masă devine un prilej de învățare și dezvoltare pentru toți actorii educației: părinți, elevii, profesori, manageri școlari Intervenţia recuperatorie trebuie întotdeauna să respecte personalitatea şi nivelul de deficienţă al copilului. Criteriul de alegere a programului de dezvoltare, a etapelor programului intră în resortul unei personae competente: psiholog, psihopedagog, profesorconsilier. Ceea ce revine învăţătorului va fi aplicarea programului stabilit împreună cu psihologul, sub forma unor activităţi suplimentare (aditive la programa şcolară) în sălile de clasă. Integrarea copiilor cu CES se poate realiza nu numai prin activităţi educative şcolare, ci şi prin activităţi extracurriculare. Rolul terapeutic al activităţilor extracurriculare constă în faptul că prin ele se poate realize mai uşor socializarea copiilor cu CES. În funcţie de specificul lor, aceste activităţi dezvoltă la elevi priceperi, deprinderi şi abilităţi cognitive şi comportamentale, mult mai solide, pentru că, desfăşurându-se în afara cadrului tradiţional al sălii de clasă, ele permit contactul direct cu realitatea socială. Activităţile extracurriculare de tipul vizitelor, excursiior şi drumeţiilor, permit dezvoltarea relaţiilor interpersonal şi o mai bună relaţionare a copiilor cu societatea, sporirea interesului de cunoaştere a frumuseţilor natural şi de patrimoniu, formarea şi dezvoltarea unor sentimente de preţuire a mediului natural, în vederea adoptării unui comportament ecologic adecvat. Concursurile cu tematică diferită (sportive, artistice, pe discipline de studiu etc.) dezvoltă la elevii cu CES, spiritul de competiţie, de echipă, încrederea în forţele proprii, îi mobilizează la cooperare. Educaţia integrată va permite copiilor cu CES să trăiască alături de ceilalţi copii, să desfăşoare activităţi comune, dobândind abilităţi în vederea adaptării, integrării şi devenirii lor ca şiceilalţi.

Bibliografie:

1. Gherguţ, A. -Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale. Stategii differentiate şi incluzive în educaţie, Editura Polirom, Iaşi, 2006

2. Popovici, D. – Învăţământul integrat sau incluziv, Editura Corint, Bucureşti, 1983. Vrasmaș E. A. - Introducere în Educația cerințelor speciale, Universitatea din București, Editura Credis, 2004

3. E.Verza., F. E.Verza (coordonatori), Tratat de psihopedagogie specială, Editura Universității din București, 2011.

INTEGRAREA COPIILOR CU CES ÎN ÎNVĂŢĂMÂNT

Laborant Maria Boțu
Colegiul Național „Petru Rareș" Piatra Neamț, jud. Neamț

Declarația Mondială asupra „Educației pentru toți", la articolul 3, afirmă că: „Nevoile școlare ale persoanelor deficiente/ cu handicap cer o atenție specială. Trebuie întreprinse măsuri pentru asigurarea accesului la educație fiecărei categorii de personae deficiente, ca parte integrantă a sistemului de învățământ".

În România sunt utilizate multe concepte referitoare la persoanele care fac obiectul educației speciale: deficiență, incapacitate, handicap, dizabilitate, cerințe educative speciale.

Cerințele educative speciale (CES) desemnează necesități educaționale suplimentare, complementare obiectivelor generale ale educației, adaptate particularităților individuale și celor caracteristice unei anumite deficiențe sau tulburări/dificultăți de învățare, precum și o asistență complexă (medicală, educațională etc.).

Integrarea şcolară este un proces de includere în şcolile de masă/clase obişnuite, la activităţile educative formale şi nonformale, a copiilor consideraţi ca având cerinţe educative speciale. Şcoala, ca principală instanţă de socializare a copilului (familia fiind considerată prima instanţă de socializare), integrarea şcolară reprezintă o particularizare a procesului de integrare socială a acestei categorii de copii, proces care are o importanţă fundamentală în facilitarea integrării ulterioare în viaţa comunitară prin formarea unor conduite şi atitudini, a unor aptitudini şi capacităţi favorabile acestui proces.

Integrarea şcolară a copiilor cu probleme permite, sub îndrumarea atentă a cadrelor didactice, perceperea şi înţelegerea corectă de către elevii normali a problematicii potenţialului de relaţionare şi participare la viaţa comunitară a semenilor lor care, din motive independente de voinţa lor, au nevoie de o abordare diferenţiată a procesului de instruire şi educaţie din şcoală şi de anumite facilităţi pentru accesul şi participarea lor la serviciile oferite încadrul comunităţii, conceptul „cerinţe educative special " face referire la adaptarea, completarea şi flexibilitatea educaţiei pentru anumiţi copii în vederea egalizării şanselor de participare la educaţie în medii de învăţare obişnuite.

Educatia integrată se refera la includerea în structurile învățământului de masă a copiilor cu cerințe educative speciale, pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase și cât mai echilibrate a personalității acestora.

Ca activitatea instructiv – educativă să fie una profitabilă pentru toți elevii, aceasta trebuie sa se realizeze diferențiat. Educația diferențiată vizează adaptarea activității de instruire la posibilitățile diferite ale elevilor, la capacitatea de înțelegere și ritmul de lucru propriu unor grupuri de elevi sau chiar fiecărui elev în parte.

Ca educația copiilor cu cerințe speciale să fie eficentă, pe de o parte trebuie sa aibă un caracter integrat iar pe de altă parte trebuie sa aibă un caracter diferențiat, să fie adaptată particularităților elevilor.

Integrarea educativă, ca reflex al curentului integrativ global, din societate și educația integrată ca practică efectivăși concretă, reprezintă ceva nou și original, surprinzător și controversat.

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

Progresele înregistrate de psihologia şi pedagogia diferenţiată, perfecţionarea tehnicilor de cunoaştere a dezvoltării psihice a copiilor au permis să se distingă categorii mai nuanţate de copii în raport cu capacitatea lor de răspundere la exigenţele şcolare. În rândul acestora, alături de elevii cu CES integraţi individual, există şi elevi cu dificultăţi de învăţare, cu ritm lent de acumulare de informaţii dar cu intelect normal. Confundaţi adesea cu elevii din prima categorie sunt nestimulaţi sau categorizaţi ca atare. Alternativă a învăţământului special, educaţia integrată permite acordarea serviciilor de sprijin pentru copiii cu posibilităţi reale de recuperare şi reintegrare, care altădată ar fi fost orientaţi către şcoala specială. Pentru a realiza integrarea copiilor cu CES, trebuie să acţionăm asupra diferitelor nivele de dezvoltare a personalităţii lor, şi anume: la nivel biologic, la nivel psihic, la nivel social.

Școlile obișnuite dezvoltă o serie de servicii de sprijin pentru copiii cu diferite cerințe educative speciale:

- Pentru copiii cu tulburări de limbaj și cu dificultăți de învățare există „centre logopedice interșcolare" care au specialist care desfășoară terapii specifice pentru corectarea tulburărilor de limbaj și pentru depășirea dificultăților de învățare. În aceste cabinete au acces toți copiii care frecventează învățământul obișnuit și care au fost depistați de către profesorii logopezi care funcționează aici ca având o tulburare de limbaj.
- Pentru copiii cu tulburări de comportament și dificultăți de adaptare există „centrele de asistență psihopedagogică" care dispun de consilieri psihopedagogi care oferă servicii atât copiilor aflați în situație de risc și criză cât și familiilor acestora. Pentru copiii cu deficiențe diagnosticați în comisiile pentru protecția copilului există serviciile profesorului de sprijin/intinerant.

Copiii cu deficiențe integrați în învățământul de masă au dreptul la terapii specifice de recuperare realizate de specialiști în domeniu, în funcție de dizabilitatea lor și, în plus, profesorul de sprijin realizează un plan de intervenție personalizat și adaptarea curriculară necesară, în urma consultării cu cadrul didactic de la clasă.

Principiilemoderne ale educației integrate:

Principiile educației integrate rezultă din principiile integrării și,în funcție de diferiți autori care le prezintă, numărul lor variază. T. Vrasmas în lucrarea „Integrarea în comunitate a copiilor cu cerințe educative speciale", amintește ca principii moderne ale educației integrate următoarele:

- Principiul drepturilor egale care stipulează faptul că orice copil are „acces efectiv la educație”, la servicii de sănătate și recuperare/reabilitare,la pregătirea pentru angajare în muncă, la mijloace de recreere, toate acestea conducând la integrare socialăși dezvoltare individuală incluzând dezvoltarea sa culturalăși spirituală.
- Principiul egalizării șanselor în domeniul educației impune ca școlarizarea copiilor cu handicap să se faca pe cât posibil în cadrul sistemului general de învățământ, iar învățământul obligatoriu să includă copii din toate tipurile și nivelurile de handicap inclusiv pe cele mai severe.
- Principiul intervenției timpurii indică gradul sporit de eficiență a intervenției de reabilitare/recuperare și de integrare în comunitate la vârste mai mici.
- Principiul asigurării serviciilor de sprijin se referă atât la copiii cu deficiențe, cât și la personalul care lucrează cu ei, arătând că serviciile de sprijin pot varia de la intervenția în echipa multidisciplinară. Sprijinul poate veni și din partea comunității și poate contribui prin diferite resurse umane, materiale, financiare) la programul de integrare.
- Principiul cooperării și parteneriatului are în vedere faptul căîn viziunea școlii cooperarea constituie un element fundamental, determinat chiar pentru realizarea succesului.

Pentru integrarea cu succes a copiilor cu CES în învățământul de masă, în grupele obișnuite de copii sunt necesare:

- ✓ Existența unor centre de resurse, informare și comunicare;
- ✓ Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice în problematica CES;
- ✓ Adaptarea și flexibilitatea curriculum-lui (pre)școlar;
- ✓ Evaluarea progresului școlar al copiilor cu CES integrați în grădinițele obișnuite;
- ✓ Implicarea, încurajarea participării părinților, schimbul de informații, consilierea părinților în măsura solicitărilor și a necesităților, mobilizarea resurselor umane disponibile și competente.

Cadrul didactic, trebuie să ofere copilului cu CES tratarea individuală de care are nevoie în toate etapele unei activități, pentru ca acesta să recupereze neajunsurile, să valorifice în mod compensatoriu potențialul sănătos, dar să nu neglijeze pe ceilalți copii din grupă. Intervenția educațională trebuie însoțită de atitudinea pozitivă a cadrelor didactice și a familiei față de copiii cu cerințe educative speciale.

Bibliografie:

- Alois, Gherguț, *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale – strategii diferențiate șiinclusive în educație,* Editura Polirom, București, 2006
- *Dezvoltarea practicilor inclusive în școli*, Ghid managerial, UNICEF, 1999
- *Integrarea școlară a copilului cu dificultate/cu nevoi speciale* – Ghid pentru directorul de școală, Colecția CRIPS – Resurse pentru formare, 2002

DIFICULTĂȚI SPECIFICE INTEGRĂRII COPIILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

Prof. înv. preşc. Florentina Chetreanu
Grădiniţa nr. 240 sector 3, Bucureşti

Unitățile școlare, ca instituţii publice de formare şi socializare a individului, trebuie să răspundă cerinţelor tuturor elevilor, pe de o parte celor care au un ritm de învăţare şi un potenţial intellectual şi aptitudinal peste medie şi pe de altă parte celor care manifestă deficienţe de învăţare. Ambele categorii pot fi considerate cu cerinţe educative special şi necesită un program individualizat de învăţare. Astfel, cadrele didactice trebuie să găsească cele mai bune metode de predare-învăţare pentru a-i determina pe toţi participanţii la actul educaţional să se implice conştient în activităţile derulate.

Obiectivul principal al şcolilor de masă în care învaţă elevii cu CES este asigurarea integrării acestora în mediul şcolar. Şcoala trebuie să aibă în vedere transformarea elevului într-o persoană capabilă să-şi creeze propriile procese şi strategii de raţionament utile pentru rezolvarea problemelor reale şi apropiate. Este nevoie de o planificare individualizată a învăţării , care să ducă la adaptarea educaţiei la nevoile individuale din perspective diferenţelor dintre elevi. Diferenţierea curriculumului, atât pentru copiii cu dizabilităţi, cât şi pentru cei cu potenţial de învăţare ridicat se întemeiază pe aceleaşi premize: sistemul de învăţământ se poate adapta unor abilităţi şi trebuinţe diferite; aceleaşi scopuri educaţionale pot fi atinse prin mai multe tipuri de programe adaptate; realizarea scopurilor educaţionale este facilitată de selecţia şi organizarea obiectivelor educaţionale conform diferenţelor individuale; diferitele trebuinţe educaţionale pot fi întâmpinate prin oportunităţi educaţionale variate. Toţi copiii participanți la procesul de educaţie trebuie să beneficieze de o diferenţiere educaţională deoarece au interese diferite, abilități diferite,experienţe anterioare de învăţare diferite, în funcție de mediul social din care provin, potenţial individual de învăţare, și stiluri de învăţare diferite.

Obiectivul principal al cadrelor didactice trebuie să fie axat pe abordarea pozitivă a comportamentului copiilor și ameliorarea practicilor educaţionale, cum ar fi: evitarea favorizării și etichetării copiilor, eliminarea discriminării și a reacţiilor impulsive neadecvate, a ameninţării şi intimidării copiilor.

În activităţile didactice destinate elevilor cu CES se pot folosi metodele expozitive (povestirea, expunerea, explicaţia, descrierea), dar trebuie respectate anumite cerinţe: să se folosească un limbaj adecvat, corespunzător nivelului comunicării verbale, prezentarea să fie clară, precisă, concisă, ideile să fie sistematizate, să se recurgă la procedee şi materiale intuitive, să se antreneze elevii prin întrebări de control pentru a verifica nivelul înţelegerii conţinuturilor de către aceştia şi pentru a interveni cu noi explicaţii atunci când se impune acest lucru.

Metodele de simulare (jocul didactic, dramatizarea) pot fi aplicate cu success atât în ceea ce priveşte conţinutul unor discipline, cât şi în formarea şi dezvoltarea comunicării la elevii cu deficienţe mintale şi senzoriale. Implicarea lor cât mai direct în situaţii de viaţă simulate, trezesc motivaţia şi implică participarea activă, emoţională a elevilor, constituind şi un mijloc de socializare şi interrelaţionare cu cei din jur.

Metoda demonstraţiei ajută elevii cu dizabilităţi să înţeleagă elementele de bază ale unui fenomen sau proces. Alături de metoda demonstraţiei, exerciţiul constituie o metodă cu o largă aplicabilitate în educaţia specială, mai ales în activităţile de consolidare a cunoştinţelor şi de formare a deprinderilor. Integrarea copiilor cu CES se poate realiza nu numai prin activităţi educative şcolare, ci şi prin activităţi extracurriculare.

Rolul terapeutic al activităţilor extracurriculare constă în faptul că prin ele se poate realize mai uşor socializarea copiilor cu CES. În funcţie de specificul lor, aceste ativităţi dezvoltă la elevi priceperi, deprinderi şi abilităţi cognitive şi comportamentale, mult mai solide, pentru că, desfăşurându-se în afara cadrului tradiţional al sălii de clasă, ele permit contactul direct cu realitatea socială.

Activităţile extracurriculare de tipul vizitelor, excursiior şi drumeţiilor, permit dezvoltarea relaţiilor interpersonal şi o mai bună relaţionare a copiilor cu societatea, sporirea interesului de cunoaştere a frumuseţilor natural şi de patrimoniu, formarea şi dezvoltarea unor sentimente de preţuire a mediului natural, în vederea adoptării unui comportament ecologic adecvat.

Educaţia integrată va permite copiilor cu CES să trăiască alături de ceilalţi copii, să desfăşoare activităţi comune, dobândind abilităţi în vederea adaptării, integrării şi devenirii lor ca şi ceilalţi.

Progresele înregistrate de psihologia şi pedagogia diferenţiată, perfecţionarea tehnicilor de cunoaştere a dezvoltării psihice a copiilor au permis să se distingă categorii mai nuanţate de copii în raport cu capacitateal or de răspundere la exigenţele şcolare. În rândul acestora, alături de elevii cu CES integraţi individual, există şi elevi cu dificultăţi de învăţare, cu ritm lent de acumulare de achiziţiidar cu intelect normal. Confundaţi adesea cu elevii din prima categorie sunt nestimulaţi sau categorizaţi ca atare.

Alternativă a învăţământului special, educaţia integrată permite acordarea serviciilor de sprijin pentru copii cu posibilităţi reale de recuperare şi reintegrare, care altădată ar fi fost orientaţi către şcoalas pecială. Pentru a realize integrarea copiilor cu CES, este nevoie să acționăm asupra dezvoltării personalităţii lor, pe următoarele nivele: biologic, psihic,și social.

Relaţia dintre şcoală, familie şi comunitate, în vederea integrării copiilor cu nevoi special presupune atingerea următoarelor scopuri: informarea comunităţii locale cu privire la posibilitatea recuperării, educaţiei chiar şi pentru copiii ce au abandonat şcoala; sporirea conştientizării din partea comunităţii şcolare a necesităţii implicării în transformarea şcolii într-o şcoală integrativă;

- Schimbarea mentalităţii şi atitudinii opiniei publice faţă de copiii cu nevoi speciale;
- Dezvoltarea unei reţele de cooperare în domeniul educaţiei, implicată în procesul de integrare (ex.: poliţia, serviciile sociale, spitale, etc.);
- Implicarea părinţilor copiilor din clasă în vederea reacţionării mai rapide la problem şi acordarea sprijinului suplimentar copiilor cu nevoi special și a comunităţii în sprijinul acordat copiilor cu nevoi speciale;
- Elaborarea programelor şcolare de informare şi pregătire a comunităţii locale pentru educaţia incluzivă, prin aceasta înţelegând adaptarea şcolii la cerinţele speciale ale fiecărui copil, indiferent de problemele acestuia, şi nu a copilului la cerinţele şcolii, găsirea unor strategii didactice adecvate, a unor metode şi tehnici de lucru specifice: planificare, instruire, evaluare.

Integrarea şcolară a copiilor cu cerinţe special în învatamântul de masă presupune:

- educareacopiilor cu cerinţe special în şcoli obişnuite, alături de copiii normali;
- asigurarea unor servicii de specialitate (recuperare, terapie educaţională, consiliere şcolară, asistenţă medical şi socială etc.) în şcoala respectivă;
- acordarea sprijinului necesar personalului didactic şi managerilor şcolii în procesul de proiectare şi aplicare a programelor de integrare;
- încurajarea relaţiilor de prietenie şi comunicarea între toţi copiii din clasă/şcoală;
- educarea tuturor copiilor pentru înţelegerea şi acceptarea diferenţelor dintre ei;
- asigurarea de programe de sprijin individualizate pentru copiii cu cerinţe speciale;

Comportamentele deficitare sau dezaptative ale copilului integrat se identifică prin: o întârziere, o tulburare, o dezvoltare încetinită în plan emoţional sau comportamental.

Printre dificultăţi de învăţare specific copiilor cu CES se numără:

- dificultate de învăţare: hiperactivitate; slabă capacitate de a fi atent; orientare confuză în spaţiu şi timp; incapacitate de a urmării indicaţiile orale; inversează literele sau cuvintele; face constant greşeli ortografice; nu poate sării coarda; dificultăţi la închiderea nasturilor; dificultăţi la legarea şireturilor; mers dificil;
- dificultăţi vizuale la elevi: capul foarte aplecat; simptome de tensiune vizuală (de exemplu: strabism, clipeşte des, îşi freacă des ochii, îi fug ochii), sare cuvinte sau rânduri când citeşte, îşi apropie foarte mult capul de pagină când scrie sau citeşte etc.;
- simptome ce indică tulburări afective sau de comportament: imagine greşită despre sine; accese colerice sau de ostilitate; impulsivitate excesivă; închidere în sine sau dezorientare;
- dificultăţi ce pot fi asociate cu unele de ordin social: tendinţa de a se juca cu copii mult mai mici decât el; dificultatea de a stabili raporturi cu colegii; evitarea situaţiilor sociale noi;

Toti elevii integrați au nevoie de sprijinul nostru, al cadrelor didactice și, nu în ultimul rând de sprijinul colegilor și comunității din care fac parte.

De aceea trebuie să fim mereu deschiși pentru a găsi cele mai bune metode de predare-învățare pentru a-i determina pe toți participanții la actul educational să se implice conștient în activitățile derulate.

Bibliografie:

Gherguţ, A. (2006),-,,Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale. Stategii diferenţiate şi inclusive în educaţie'', Editura Polirom, Iaşi;

Popescu G, Plesa O. (1998)-,,Handicap, readaptare, integrare'', Editura Pro Humanitate, București;

Popovici, D. (1998) –,,Învăţământul integrat sau incluziv'', Editura Corint, Bucureşti;

Verza F. (2002), -,,Introducerea în psihopedagogia special și asistența socială'', Editura Humanitas.

TULBURĂRI DE ÎNVĂȚARE LA NIVELUL LIMBAJULUI LA ELEVII CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE

Prof. învățământ primar Ana Covaciu
Școala Gimnazială Vad, jud. Cluj

„A nesocoti o singură fiinţă înseamnă să nesocoteşti forţele divine, aducând stricăciuni astfel nu doar acestei fiinţe, ci, prin ea, întregii lumi."

(Mahatma Ghandi)

Conceptul de *tulburare de învăţare* / *deficienţă de învăţare* / *greutate* sau *dificultate de învăţare* a fost introdus în literatura de specialitate anglo-saxonă, în anul 1963 ca urmare a unor dezbateri iniţiate de unii părinţi americani ai căror copiii prezintă probleme de acest gen. În acest context se înfiinţează Asociaţia Americană pentru deficienţe de învăţare, copiii cu acest tip de deficienţă fiind consideraţi drept "copii ce nu fac faţă cerinţelor şcolare datorită incapacităţii de asimila curricula", "copii cu trebuinţe speciale", "copii cu risc educaţional" etc.

Relativ recente, aceste preocupări au adus în centrul atenţiei complexitatea problematicii a cărei abordare eficientă uzează de interdisciplinaritate(Verza, E., Păun, E., 1998, *Educaţia integrată a copiilor cu handicap,*București pp.76).Definirea sintagmei a generat o tipologie vastă şi diversificată, din care se pot reţine ,după criteriul frecvenţei utilizării-pentru Europa de Vest şi S.U.A– trei accepţiuni.

Prima dintre ele, raportează termenul la patru atribute esenţiale, potrivit cărora o dificultate de învăţare:

- vizează o tulburare într-unul sau mai multe procese psihice de bază, acestea referindu-se la procese cognitive-memorie, percepţie auditivă şi vizuală, limbaj oral, gândire;

- se manifestă în special în domeniile emisiei şi recepţiei limbajului oral şi scris-citit, în recunoaşterea şi înţelegerea cuvintelor şi matematicii-calculul matematic, rezolvarea de probleme;

- problemele individului nu sunt în primul rând determinate de cauze legate de deficienţe de văz, auz, motorii, mintale, tulburări emoţionale sau condiţii economice, culturale şi de mediu nefavorabile;

- există diferenţe serioase între potenţialul de învăţare aparent al elevului şi nivelul redus al achiziţiilor sale (Legea educaţiei cu privire la persoanele cu deficienţe, definiţia federală, 1990).

A doua accepţie consideră dificultăţile de învăţare o categorie eterogenă de deficienţe, subiecţii implicaţi posedând o serie de comportamente şi caracteristici specifice, pe fondul cărora pot să apară asociate cu alte deficienţe cel mai frecvent, cu tulburări emoţionale.În această viziune, tulburarea se configurează la nivelul caracteristicilor intrinseci ale persoanei şi mai puţin în sfera factorilor extrinseci, legaţi de influenţa mediului sau sistemul educaţional (Comitetul Naţional pentru deficienţele de învăţare).

A treia abordare menţionată, relaţionează conceptul cu dificultăţi legate de ascultare, vorbire, citire, scriere, înţelegere, formarea de deprinderi matematice şi sociale, dificultăţi ce pot fi

determinate în anumite condiţii, de influenţele sociale şi deficitele de atenţie ale persoanei(Comitetul Interguvernamental pentru deficienţe de învăţare).

Utilizarea sintaxei e orientată spre funcţiile contextuale integrând ca subcomponente, aspecte ce aduc în prim-plan funcţiile şi motivarea lingvistică (informarea, stabilirea unui raport între informaţiile primite şi comentariul asupra lor), manevrarea limbajului (în funcţie de situaţii nelingvistice sau lingvistice) şi normele convenţionale de conversaţie sau discurs (decid tipul de informaţie în funcţie de auditoriu, ordinea de antrenare în situaţia de comunicare).

În jurul vârstei de 7-8 ani, are loc tranziţia de la sintagmatic la paradigmatic, tranziţie cu rol decisiv pentru dezvoltarea ulterioară a limbajului.Se trece astfel de la un nivel concret de organizare a vocabularului (elevii calasifică în acest moment conceptele, pornind de la asocieri personale de genul pisică-mieunat), la un nivel mai abstract de organizare a vocabularului (elevii înţeleg că unele cuvinte pot fi agenţi pentru categorii superioare, de exemplu, pisică-porc-animal).Odată cu vârsta, indivizii fără tulburări de învăţare conştientizează că ordinea cuvintelor şi a propoziţiilor nu oferă şi sensul mesajului, dedus contextual, cei cu tulburări de acest tip, nefiind capabili de asemenea discriminare.

Capacităţile de deducţie şi integrare, materializate în corelarea ideilor, a frazelor şi fragmentelor textuale, în interpretarea unei situaţii de comunicare sau iniţierea ei în cazul unor întreruperi, comportă grave disfuncţii pentru cei cu tulburări de învăţare.Acestea se menţin şi-n sfera particulară a limbajului oral / scris, constituindu-se în indicatori semnificativi pentru depistarea tulburărilor. Facil de sesizat în cadrul orelor de limba şi literatura română, aceste aspecte pot fi ameliorate sau chiar înlăturate prin antrenarea elevilor în programe educative specializate ce merg până la individualizare , chiar în cadrul învăţământului de masă, unde reprezintă puncte esenţiale ale învăţământului integrat şi / sau incluziv.

Particularităţile limbajului oral şi scris la copiii cu tulburări de învăţare

Înţelegerea limbajului

A. Cuvinte

Înţelegerea sensului cuvintelor:

- concepte

- prefixe şi sufixe, semnificaţii etc.

- aspecte metalingvistice (sinonime, antonime,omonime, termeni polisemantici).

B. Propoziţii

Înţelegerea sensului propoziţiilor:

-sintaxa şi morfologia (ordinea cuvintelor în propoziţie)

C. Legătura dintre cuvinte şi propoziţii:

- înţelegerea paragrafelor, pasajelor şi a povestirilor:

-înţelegerea legăturii între informaţiile oferite de propoziţii;

-deducţii;

-înţelegerea situaţiilor;

-ţine seama de necesităţile ascultătorului;

-depăşirea sensului literal: expresii idiomatice, sarcasme, umor, metafore.

Exemple de dificultăţi de limbaj la elevi

A. *Cuvinte*
Elevul:

- are un vocabular limitat (substantive, verbe, adjective etc. şi notiuni ce se referă la timp, spaţiu etc.) şi asociază cuvintele bazându-se pe experienţa proprie, mai mult decât pe categorii conceptuale;

- îi lipseşte flexibilitatea în alegerea cuvintelor;

- are cunoştinţe limitate de vocabular abstract (are dificultăţi cu omonimele şi cu termenii polisematici;

- nu înţelege prefixele şi sufixele;

- dovedeşte dificultaţi în cursul activităţilor ce implică jocuri de cuvinte (metalimbaj).

B. *Propoziţii*
Elevul:

-interpretează greşit informaţiile (confundă subiectul acţiunii şi complementul)

-nu poate respecta o comandă verbal (confundă ordinea de derulare a evenimentelor etc.);

-înţelege greşit conjuncţiile

C. *Legătura dintre cuvinte şi propoziţii*

Elevul:

-nu face deducţiile corespunzătoare;

-trage concluzii greşite şi evaluează eronat informaţiile;

-confundă faptele importante cu detaliile;

-reţine cu greutate ideile principale;

-interpretează limbajul într-un mod prealiteral;

-nu dă răspunsuri la obiect;

-nu înţelege umorul;

- înţelege greşit metaforele şi alte figuri de stil (metalimbaj).

Pentru a înţelege cum influenţează şcoala dezvoltarea, este necesar să înţelegem schimbarea atât la nivel individual, cât şi nivel instituţional.

Eforturile de reformă din şcoli au arătat că ele pot fi organizate într-o manieră mai potrivită pentru stimularea dezvoltării pozitive la elevii care întâmpină dificultăţi de adaptare şcolară; când ele au aceste caracteristici, elevii rămân legaţi de şcoală ca instituţie socială valorizată. În ceea ce priveşte implicaţiile rezultatelor prezentate, este evident că şcoala, prin toate mecanismele ei, este cea mai în măsură să formeze viitori tineri capabili, adaptaţi atât pe plan profesional, cât şi social.

În concluzie, considerăm necesară cunoașterea indicatorilor implicați în procesul adaptării, evidenţierea factorilor care pot influenţa modul de adaptare şi criteriile de ameliorare a procesului de adaptare.

Bibliografie:

Preda, V.,(2000), Teoria şi practica integraţionistă în educarea copiilor cu nevoi speciale, curs litografiat, UBB, Cluj-Napoca.

Vrăşmaş, T., (1995), O taxonomie a integrării şcolar-sociale pentru copiii cu CES înRomania, Ministerul Învăţământului, Bucureşti.

Ungureanu, D., (1998), Copiii cu dificultăţi de învăţare, E.D.P., Bucureşti.

ACTIVITĂȚI PENTRU INTEGRAREA ELEVILOR CU C.E.S.

Prof. Melitta Deak-Albert-Toth
Şcoala Gimnazială Turoczi Mozes Târgu Secuiesc, jud. Covasna

Cerinţele speciale în educaţie şi **asigurarea de şanse egale la educaţie** şi formare pentru toţi copiii au devenit un domeniu prioritar pentru specialiştii din domeniul educaţiei. În decursul ultimilor ani, au apărut numeroase articole, lucrări, studii şi cercetări bazate pe educaţia şi accesul în şcolile de masă ale copiiilor cu cerințe educative speciale (CES). Este necesar ca, la nivelul sistemului de învăţământ românesc, să fie adoptate şi aplicate în mod corect acele **intervenţii care să faciliteze integrarea copiiilor cu cerinţe educative speciale.**

Se constată că mulți elevi au eșecuri școlare, datorită limitarii în prelucrarea anumitor tipuri de informații, ceea ce deterimină diverse dificultăți: lipsa organizării, socializare dificilă, predispunere la accidente, adaptare dificilă la schimbări, hiperactivitate sau letargie, lipsa atenției. Deși au aptitudini pentru anumite domenii, acești elevi au randament inegal și deseori nu pot fi încadrați în clase obișnuite.

Școala online a reprezentat și reprezintă, în continuare, o provocare pentru toți cei implicați în procesul educațional, cu atât mai mult pentru elevii cu CES, atât la nivel de macrosistem, cât și de microsistem. Trecerea de la formula „față în față" la modalitatea „online" de livrare a educației, a presupus o pliere pe cerințele impuse de urgență, dar și o„cotitură" didactică în abordarea activităților de învatare pentru elevii cu CES. În lipsa unei infrastructuri tehnologice decente, fără abilitare consistentă în zona competențelor digitale ale profesorilor, fără acces gratuit la platforme online, cu resurse didactice digitale și multimedia precare, cadrele didactice au fost nevoite să identifice rapid soluții pentru a asigura tuturor copiilor acces la o educație de calitate. Monitorizarea învățării se realizează într-un alt mod acum, câteodată chiar foarte greu. Lipsa unui dialog autentic cu clasa, imposibilitatea urmăririi modului în care elevii își iau notițe, dificila administrare a probelor de evaluare reprezintă aspecte care trebuie regândite și îmbunătățite. Cei mai buni prieteni au devenit platformele educaționale online și platformele de streaming, modalitățile cele mai potrivite pentru continuarea procesului educațional în acest context sensibil. A existat o explozie de experiențe didactice la distanță, soluții ad-hoc, dar și profesioniste, eclectisme operaționale, dar și viziuni unitare.

Cerinţele educative speciale (CES) reprezintă necesităţile educaţionale care solicită o şcolarizare adaptată particularităţilor individuale şi o intervenţie specifică, prin recuperare şi compensare cores- punzătoare. Fără acestea nu se poate vorbi de egalizarea şanselor, de acces şi participare educaţională şi social. Din categoria copiilor cu C.E.S fac parte copiii cu deficienţe propriu-zise, cu deficienţe senzoriale şi fizice, mintale, comportamentale; copii cu tulburări afective, emoţionale; copii cu handicap asociat; copii cu dificultăţi de cunoaştere şi învăţare; copii cu deficienţe de comunicare şi interacţiune. Societatea modernă are ca scop să integreze, în structurile sale, toate categoriile de persoane și să promoveze drepturi egale pentru toţi, aplicând principiul nondiscriminării. În această direcţie s-au adoptat politci sociale și educaţionale care să le permită participarea totală și activă în viaţa comunităţii, să faciliteze accesul la o educaţie și o profesionalizare corespunzătoare, în acord cu propriile disponibilităţi. Sistemul de învăţământ românesc s-a aliniat tendinţelor și cerinţelor internaţionale, susţinând integrarea și incluziunea școlară. Elevii pot fi incluși în școlile de masă unde li se asigură o adaptare a curriculumului, iar resursele umane și materiale existente la nivelul instituţiei școlare sunt valorificate și îmbunătăţite pentru a răspunde nevoilor de formare ale acestor copii.

Nu există reţete pentru integrarea copiilor cu CES în învăţământul de masă. Cei care manifestă deschidere pentru integrarea acestora vor găsi şi strategiile potrivite, deoarece există forme de integrare diferite.

Activități pentru integrarea elevilor cu CES:

Jocuri de socializare:

-**„Poștașul”** - este un joc iubit atât la grădiniță, cât și în clasele primare. Un copil ține o scrisoare în mână și poartă un dialog introductiv cu întregul colectiv:
-Cine este?
-Poștașul!
-Și ce ne aduce?
-O scrisoare?
-Pentru copiii care…(mănâncă, dansează, cântă la pian, se spală pe dinți etc).

Copiii încearcă să gesticuleze cât mai bine provocarea lansată de către poștaș, iar acesta îl va alege pe următorul, în funcție de cât de bine au îndeplinit sarcina. Fiind un joc simplu, care implică mimica, mai mult decât comunicarea, elevul cu CES se va simți în largul său, va realiza că poate face aceleași lucruri cu cei din clasa lui. Starea de bine pe care o trăiește la școală un elev este cea mai puternică armă pentru integrare și pentru obținerea succesului școlar.
- **„Deschide urechea bine!”** - cred că toată lumea cunoaște regulile simple ale acestui joc. Un elev stă pe un scaun, în fața clasei și, după ce ascultă cântecelul („Deschide urechea bine să vedem ghicești ori ba, cine te-o striga pe nume, hai ghicește, nu mai sta!”) trebuie să spună numele colegului care l-a strigat. Jocul este extrem de util pentru toți copiii care formează un nou colectiv, este o modalitate facilă de a învăța numele colegilor.

Activități pentru integrarea elevilor cu CES: Jocuri de <u>stimulare senzorială</u>

Orele de muzică și mișcare; arte vizuale și abilități practice, precum și cele de joc și mișcare sunt cele mai generoase pentru includerea în programă a jocurilor senzoriale distractive pentru elevii cu CES. Iată câteva exemple care vor cuceri întregul colectiv:

- **Cursa broscuțelor.** Într-o cutie se pun două broscuțe făcute din hârtie (origami). Fiecare copil primește câte un pai de suc în care trebuie să sufle până când animăluțul său ajunge la linia de final. Activitățile care implică suflatul ajută de asemenea și la corectarea dificultăților de vorbire, pronunție a sunetelor.
- **Modelaj din aluat** – copiii amestecă făină cu apă și din aluatul rezultat pot modela animăluțe, figuri geometrice, oameni de zăpadă, etc. După uscare, își pot picta figurinele cu acuarele de apă.
- **Împerechează obiectele după sunet-** în cutiuțe mici de plastic (gen de surpriză de ou Kinder) se ascund diverse obiecte mici: boabe de fasole, bănuți, mărgele, bomboane etc. Copiii trebuie să agite fiecare recipient și să le potrivească după sunetul emis, două câte două.

Activități pentru integrarea elevilor cu CES: Jocuri de autonomie personală

Numită ludoterapie, terapie ocupațională, acțiunea de stimulare a autonomiei personale se poate face și la școală, nu numai la ședintele de terapie individuală, doar că un pic altfel, împreună cu elevii tipici!

- **Astăzi ne ordonăm lucrurile!** Fiecare copil trebuie să își deseneze propriul simbol ori să-și scrie numele complet pe dulapul sau pe portofoliul personal, pe care să-l recunoască cu ușurință. Odată pe săptămână, profesorul îi îndrumă pe copii să-și ordoneze lucrările, proiectele, testele. Elevii cu CES pot învăța, prin această acțiune repetată, că toate lucrurile au locul lor la școală, că trebuie să aibă grijă de obiectele personale.
- **Jocurile de rol**– sunt ideale pentru orice arie de dezvoltare, dar, în cazul autonomiei personale, elevii speciali pot învăța ușor principii esențiale ale vieții de zi cu zi: „De-a magazinul", „La spectacol", „În vizită la muzeu", „În excursie", „Curățenie în camera mea". Observând de fiecare dată comportamentul colegilor, imitându-l și generalizând fiecare noțiune dobândită într-o situație reală, autonomia personală va fi îmbunătățită semnificativ.
- **Exerciţii perceptiv-motrice de orientare şi organizare temporală**: „Mergi în ritmul dat de mine!", „Baloanele cu zilele săptămânii", „Stai pe roşu, treci pe verde!"; exerciţiu-joc de memorare a zilelor săptămânii; exerciţiu-joc de asociere a momentelor zilei cu activităţile corespunzătoare („Orarul în imagini").

Activități pentru integrarea elevilor cu CES: Jocuri de dezvoltare cognitivă

Gândirea, memoria, atenția, motivația, creativitatea reprezintă elemente esențiale în obținerea reușitei școlare. Elevul cu CES trebuie să urmeze o programă adaptată conform cu nivelul dezvoltării sale intelectuale. Profesorul poate folosi însă câteva trucuri, care-l vor ajuta pe cel mic să învețe cu ușurință:

* folosirea în predare a mijloacelor audio-vizuale (în cazul elevilor cu ADHD si autism au un randament destul de bun);
* evaluarea prin metoda proiectelor (și nu prin teste de evaluare clasice care de obicei au și limită de timp în rezolvarea lor);
* jocuri de sinteză perceptuală în cadrul software-ului educativ (manuale digitale)
înlocuirea scrisului de mână cu cel de tipar sau chiar folosirea calculatorului la majoritatea materiilor .
* alegerea diverselor jocuri didactice precum: jocuri cu elemente de abstractizare și generalizare, jocul omisiunilor (excluderea elementelor nepotrivite dintr-un ansamblu/ sesizarea elementelor lipsă dintr-un ansamblu); jocuri asociative („Jocul categoriilor", „Familia de animale"; „Salata de legume"; „Care este casa lui?", „La ce folosește …?"); – jocul ghicitorilor. Exemple de jocuri care pot fi folosite în procesul de integrare a elevilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă sunt nenumărate; ele pot fi folosite la absolut orice materie, în pauze, în cadrul activităților extrașcolare.

Bibliografie

Gherguţ, A. (2006), Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale. Stategii diferenţiate şi incluzive în educaţie, Editura Polirom, Iaşi.
Weihs ,T. J .“Copilul cu nevoi speciale”, Ed. Triade, Cluj Napoca, 1998
Verza, F. “Introducerea în psihopedagogia specială şi asistenţa socială”, Ed. Fundatiei Humanitas, 2002.
Verza, E., & Paun, E. (1998). Educatia integrată a copiilor cu handicap. Unicef.
Popescu, G., & Pleșa, O. (coord). (1998). Handicap, readaptare, integrare. București: Pro Humanitate.
Vrăjmaș, T. (2001). Învăţământul integrat şi/sau incluziv pentru copiii cu cerinţe educative speciale. București: Aramis.

ROLUL DASCĂLULUI ÎN SPRIJINUL INTEGRĂRII COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

Educatoare Ana Federiga
Grădiniţa cu P.P. Lumea Piticilor Dej, jud. Cluj

Școala de masă este chemată să ofere o educație eficientă și utilă pentru majoritatea copiilor, construind o societate incluzivă pentru toți membrii comunității, indiferent de condiţiile intelectuale, sociale, fizice, emoţionale, lingvistice sau de altă natură ale acestora, ajutând la combaterea atitudinilor discriminatorii și sprijinind elevii în activitatea de învăţare, adaptând metode de predare conform cerinţelor individuale.

În ultima vreme se pune tot mai mult accent pe incluziunea copiilor cu nevoi speciale în clase obișnuite, ceea ce duce și la adaptarea serviciilor oferite de biblioteca școlară și mai ales modul de comunicare.

Școala incluzivă este instituția deschisă tuturor elevilor, asigurând accesul, participarea și succesulșcolar, oferind elementele necesare unei autentice integrări sociale.

Promovând incluziunea școlară „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 creează 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, până la urmă, chiar și rentabilitatea întregului sistem de învățământ”[3].

Prezența elevilor dezavantajați (copii cu anumite deficiențe/dificultăți, cei proveniți din familii cu probleme financiare sau destrămate, cei de etnie rromă etc.) în școlile de masă și parcursul lor pe întregul ciclu școlar arată că strategia de incluziune a elevilor „problemă” nu mai este doar o teorie. Prezența profesorilor pregătiți să facă faţă problemelor elevilor care au dificultăţi, renunțarea la stilul autoritar de predare și la accentual pus doar pe performanță, motivarea personalului didactic,prezența mediatorilor școlari (psihologi și profesori de sprijin) și organizarea activităților școlare adaptate nevoilor acestor elevi sunt doar câteva realități prezente tot mai mult în școlile de masă.

Introducerea și folosirea în procesul educațional a unor metode moderne, bazate pe activități participative, pe dezvoltarea unor deprinderi de lectură, învățare, încredere și colaborare, adaptate capacităților intelectuale și fizice ale fiecărui elev, apar ca necesități stringente.

Școala este instituția care poartă pe umeri responsabilitatea educării elevilor, aici ei învaţă să se cunoască şi să se accepte pe sine, să interacţioneze cu ceilalţi, este locul unde acumulează cunoștințe,care îi vor ajuta să descopere lumea, iar biblioteca școlară poate susține tot acest proces prin încurajarea muncii individuale, implicarea lor activă și dorința de progres.

Copiii cu CES necesită din partea noastră o atenție mai mare și adaptarea stilului de lucru. Activtățile alese trebuie să fie interesante, atractive, să vizeze mai multe planuri: vizual (culori vii, desene atractive), auditiv (tonuri calde, intonație), motric (împăturire, tăiere, îmbinare).

Dificultățile majore de adaptare datorate deficiențelor de limbaj, de motricitate, de atenție sau de comunicare pot fi mai ușor ameliorate prin activități interactive și atractive implementate de bibliotecă și desfășurate în afara spațiului de clasă sau a cabinetului de consiliere/logopedie.

Odată identificate nevoile și problemele cu care se confruntă acești copii, se pot găsi metode specifice pentru ai sprijini să se dezvolte echilibrat și să se evite abandonul școlar sau apariția delicvenței juvenile.

Încă din anii '60 a început să se pună problema integrării persoanelor cu handicap în sistemul de învățământ obișnuit. În acest sens, în cadrul Conferințelor Generale UNESCO, s-a pus accentul pe dreptul fiecărei persoane cu handicap de a primi o educație corespunzătoare nevoilor sale.

CES include în registrul său probleme speciale în educație pornind de la deficiențe grave până laforme ușoare de tulburări/dificultăți de învățare, cum ar fi:

-dificultăți de învățare;

-întârzieri mintale, dificultăți severe de învățare;

-tulburări de limbaj;

-deficiențe motorii;

-deficiențe vizuale;

-deficiențe auditive;

-tulburări emoționale și de comportament.

Am inițiat de doi ani, împreună cu profesorul de sprijin și consilierul școlar activități și ateliere adaptate copiilor cu nevoi educaționale speciale pentru dezvoltarea limbajului, îmbogățirea cunoștințelor și, nu în ultimul rând, creșterea gradului de acceptare în colectivele de clasă.

Marcarea unor evenimente istorice, promovarea tradițiilor, lectura unor povești îndrăgite de cei mici și desfășurarea unor ateliere de creație cu tema poveștilor citite sunt un bun prilej de promovare a spațiului și fondului bibliotecii școlare, dar și de socializare și dezvoltarea abilităților motorii. Elevii cu cerințe educaționale speciale au participat la astfel de activități, fie cu colectivul clasei, fie în ateliere special organizate pentru ei.

Pentru a evita plictiseala sau pierderea atenției, copiii sunt încurajați să devină pe parcursul atelierului din *spectator* în *participant activ / povestitor.* Coordonatorul atelierului trebuie să fie foarte clar în explicarea regulilor, să repete sarcinile folosind propoziții scurte și cuvinte ușor de înțeles; să folosească materiale atractive și să le așeze pe masă astfel încât fiecare copil să aibă acces; să recompenseze participarea activă și răspunsurile corecte (acești copiii au mare nevoie de încurajare); să îi învețe pe copii să își controleze comportamentul/impulsivitatea. Un „dar” care poate salva o situație tensionată și poate evita apariția unor conflicte este simțul umorului.

Capacitatea de a face haz de necaz îi poate ajuta pe elevi să treacă peste anumite momente neplăcute și să mențină controlul asupara situației.

Practic prin aceste întâlniri căutăm să responsabilizăm copiii printr-o mai bună înțelegere șiconștientizare a simptomatologiei; să lucrăm la creșterea încrederii în sine; la crearea unui sistem de valori corect; la sociabilitate și dezvoltarea abilităților de comunicare, căutăm să încurajăm relaţiile de prietenie şi comunicarea între toţi copiii din clasă/şcoală.

Atelierele de lectură și de îndemânare desfășurate în spațiul bibliotecii au ajutat acești copii la dezvoltarea limbajului, la o integrare mai bună în colectivitate, la acceptarea lor din partea colegilor, i-a încurajat să facă eforturi de a ține pasul cu activitățile desfășurate la clasă și să

descopere biblioteca drept un spațiu de socializare și al universului magic al cărților, al lecturii, al personajelor de poveste și nu ca unul claustrofob, în care să se simtă, dacă nu marginalizați, cel puțin rupți de restul claselor din care fac parte.

Copiii cu cerințe educaționale speciale se confruntă de multe ori cu probleme de comunicare, cu situații de neîncredere în capacitatea de exprimare. Cititul împreună și discuțiile pe tema textului pot fi un start bun în dezvoltarea gustului pentru lectură și îmbogățirea vocabularului.

Lectura ar trebui să se numere printre activitățile cotidiene ale fiecăruia dintre noi, având numeroase beneficicii pentru minte și suflet. Lectura îmbogățește imaginația și dezvoltă creativitatea; oferă răspunsuri la dileme și întrebări; crește interesul pentru cunoaștere; dezvoltă latura sensibilă a personalității; oferă modele de viață.

Cartea și implicit lectura educă și dezvoltă mental copiii.

Atelierele de lectură și îndemânare organizate și desfășurate cu copiii cu CES au rolul de a dezvolta o serie de competențe și abilități:

-Abilitatea de a asculta și a înțelege textul;

-Puterea de concentrare și de memorare;

-Facilitează înțelesul unor concepte;

-Oferă informații despre lumea din jur;

-Exersează gândirea logică – să înțeleagă cauza și efectul unor fenomene/activități;

-Poate ajuta la depășirea unor momente anxioase sau de stres;

-Dezvoltă imaginația;

Cărțile inspiraționale oferă experiențe de viață, oferă sfaturi și pot ajuta la atingerea unor obiective personale. Practic pot fi o sursă de inspirație;

Citind devii mai informat în diferite domenii ale vieții și poate avea drept efect creșterea stimei desine - încredere în capacitatea de a transmite mesaje și de a relaționa.

Iubirea de copii, optimismul, speranța și norocul de a întâlni oameni dedicați și responsabili sunt o rețetă care nu poate da decât rezultate pozitive.

ELEMENTE PRIVIND INTEGRAREA COPIILOR CU CES ÎN GRĂDINIȚĂ

Educatoare Alina Itu
Școala Gimnazială Cuzdrioara, jud. Cluj

MOTTO:

„ Adevăratul dascăl este caracterizat prin aceea că mintea sa se mișcă în armonie cu mințile elevilor săi, trăind împreună dificultățiile și trăirile intelectuale deopotrivă! ” (J. Dewey)

„ Sunt doar unul. Sunt totuși cineva. Nu pot face totul de unul singur, dar pot face ceva. Și chiar dacă nu pot face totul, nu voi refuza să fac ceea ce-mi stă în putință. ” (E. E. Hale).

O școală nu reprezintă doar o instituţie unde copiii şi tinerii vin să primească informaţii, ci un loc unde trebuie să înveţe toţi cei care lucrează. Până acum, profesorul era considerat principala sursă de informaţii pentru o anumită disciplină, într-un anumit domeniu, o autoritate de necontestat. Datorită democratizării accesului la cunoştinţe, acest rol al profesorului se reduce dramatic, el devenind un organizator, o călăuză a învăţării, oferind elevilor, în locul tradiţionalei “transmiteri a cunoştinţelor”, veritabile “experienţe de învăţare”, provocând elevii să descopere şi să aplice în practică noile cunoştinţe dobândite.

Ce se înțelege prin educație incluzivă?
-educație pentru toți
-educație pentru toți împreună
-educația tuturor este la fel de importantă

Educația inclusivă este un proces permanent de îmbunătățire a instituției de educație, de explorare a resurselor umane, materiale, spirituale, existente pentru a susține participarea tuturor copiilor la educație în instituțiile din comunitate și pentru a le asigura acces la servicii adecvate necesităților de dezvoltare, de învățare, sociale, etc.

Toți copiii trebuie să învețe împreună, indiferent de dificultățile pe care le întâmpină aceștia sau diferențele dintre ele. Societatea și școala trebuie să le acorde tot sprijinul suplimentar de care au nevoie pentru a-și realiza educația în școala publică. Educația egală se realizează prin acordarea sprijinului necesar pentru fiecare copil cu deficiențe, în funcție de cerința individuală.

Acest lucru se poate realiza însă doar într-o şcoală care poate răspunde unei diversităţi mari de copii, o şcoală deschisă, prietenoasă în care se urmăreşte flexibilizarea curriculumului, ameliorarea calităţii procesului de predare – învăţare, evaluarea permanentă şi formativă a elevilor, precum şi parteneriatul educaţional, iar educaţia incluzivă se referă în esenţă la înlăturarea tuturor barierelor în învăţare şi la asigurarea participării tuturor celor aflaţi în situaţii de risc sau vulnerabili la excludere şi marginalizare la activitatea de învăţare, o şcoală în care toţi participă şi sunt trataţi ca fiind la fel de importanţi.

Ce este integrarea?

Integrarea înseamnă a asigura programe de sprijin individualizate pentru copiii cu CES, a asigura servicii de specialitate (recuperare, terapie educațională, consiliere școlară, asistență medicală și socială) în școala respectivă, a accepta schimbări radicale în organizarea și dezvoltarea activităților instructiv educative din școală, a acorda sprijin personalului didactic și managerilor școlii în procesul de proiectare și aplicare a programelor de integrare. Astfel, putem deduce faptul că integrarea nu presupune a grupa copiii cu CES în același program, a ignora cerințele strict

individuale ale copilului, a structura un orar separat pentru copiii cu CES aflați în școli obișnuite sau a solicita sarcini nerealizabile în aplicarea programului de integrare a personalului didactic.

Integrarea este procesul complex și de durată ce presupune asigurarea participării copiilor cu CES la viața profesională și socială, împreună cu ceilalți copii, favorizându-se autocunoașterea, intercunoașterea și familiarizarea reciprocă.

Există cinci nivele de integrare care sunt interdependente între ele, asigurând reușita procesului de integrare a copiilor cu CES:

- integrarea fizică ce se referă la posibilitatea copiilor cu CES de a avea acces la mijloacele fizice necesare satisfacerii propriilor nevoi fundamentale;

- integrarea funcțională ce constă în asigurarea accesului la servicii publice ale societății și stăpânirea cunoștințelor și deprinderilor necesare pentru a putea beneficia de aceste servicii;

- integrarea personală este legată de dezvoltarea relațiilor interumane cât mai apropiate cu persoanele semnificative, în diferite perioade ale vieții;

- integrarea socială se realizează dacă copiii cu CES au posibilitatea inițierii și menținerii unor contacte sociale, dacă se poate integra, pe această bază, în diverse grupuri;

- integrarea societală ce se referă la participarea copiilor, adolescenților, adulților cu CES la procesul productiv al comunității de care aparține, asumându-și responsabilități precise și bucurându-se de încrederea oamenilor.

În cadrul grădiniței,integrarea se poate realiza la nivel individual, adică integrarea unui copil într-o grupă obișnuită,sau la nivel de grupă.

Este cunoscut faptul că deși într-o grupă sunt copii de aceeași vârstă, luați individual, fiecare are un ritm propriu de maturizare a funcțiilor intelectuale. Individualizarea învățării revine astfel ca sarcină pentru educatoare în scopul de a face eficientă învățarea și de a asigura șanse egale pentru toți copiii.

Fiecare copil este unic şi respectând diversitatea copiilor avem posibilitatea să folosim în munca de zi cu zi diverse metode şi procedee de lucru, creând pentru fiecare copil condiţii optime de învăţare. Tratarea diferenţiată înseamnă respectul copilului care vine în grădiniţă şi se facilitează accesul la oportunităţile educaţionale egale.

Educatoarea trebuie să cunoască toți copiii cu care lucrează în grupă. Ea face permanent observații referitoare la progresele programului educativ. Copiii cu CES sunt parte a grupului de copii. Ei participă, după posibilitățile lor la activități și program. Educatoarea observă și identifică problemele de dezvoltare sau riscurile de dezvoltare care apar atât din modul particular de răspuns la diferite activități cât și din informațiile primite de la medic sau de la familie. Dacă pe o perioadă anume educatoarea observă că problemele sunt frecvente, au intensitate și se manifestă acut, trebuie să ceară sprijin la un profesionist (psiholog, logoped, consilier psihologic). Chiar dacă copilul va urma un program de intervenție personalizată pentru remedierea problemelor sale, rolul educatoarei va fi mereu important, căci ea urmărește permanent în cadrul grădiniței și în activitățile zilnice și poate consolida progresele programului. Același lucru se petrece și cu rolul părinților: ei trebuie antrenați în orice activitate de sprijinire sau remediere a problemelor copilului, să continue

acasă programul, pe măsura posibilităților lor, dar cu toată încărcătura afectiv-emoțională pe care o aduce mediul familial.

Jocul este activitatea fundamentală a copilului.Copiii, majoritatea timpului lor liber și nu numai, și-l petrec jucându-se. Jocul reprezintă pentru copii o modalitate de a-și exprima propriile capacități. Prin joc, copilul capătă informații despre lumea în care trăiește, intră în contact cu oamenii și cu obiectele din mediul înconjurător și învață să se orienteze în spațiu și timp. Putem spune că jocul este "munca copilului". În timpul jocului, copilul vine în contact cu alți copii sau cu adultul, astfel că jocul are un caracter social.

În perioada de preșcolar, activitatea, jocul se desfășoară mai ales în grup, asigurându-se astfel socializarea. Din acest motiv, copiii cu dizabilități trebuie să fie înscriși la grădiniță, alături de copiii sănătoși. Copiii sunt curioși, dar practici, astfel că ei vor accepta ușor un copil cu deficiență, fiind deschiși pentru a accepta un coleg cu probleme de sănătate. Perioada de preșcolar este cea mai indicată pentru începerea socializării copiilor cu CES. La această vârstă, socializarea se realizează ușor prin intermediul jucăriilor și al echipamentelor de joc. Jocurile trebuie să fie adaptate în funcție de deficiența copilului.

Pentru reușita integrării, profesorii care au în clasă copii cu CES ar trebui să țină cont de:
- includerea tuturor copiilor;
- comunicarea personalizată;
- organizarea clasei;
- planificarea lecțiilor și adaptarea lor după copiii cu CES;
- planuri individuale, acordare de sprijin individual;
- utilizare de mijloace suplimentare de sprijin;
- colaborare cu familia, psihologul sau persoana de sprijin;
- munca în echipă.

Ca și concluzie, pentru a creea o lume mai bună în care toți copiii să fie și să se simtă egali este necesar ca fiecare să fie dornic de a primi cu brațele deschise orice persoană, indiferent de cât de diferită este, iar pentru ca acest lucru să fie posibil, este necesar să existe o comunicare și o dorință de a acumula cât mai multe metode pentru a integra în învățământul de masă copiii cu CES.

Bibliografie:

Purcia, S., „Ocrotirea și integrarea copiilor cu CES”, Editura Psihomedia, Sibiu, 2003.
Ungureau, Dorel, „Educația integrală și școala inclusivă”, Editura De Vest, Timișoara, 2000.
Vrășmas, Ecaterina, „Educația copilului preșcolar. Elemente de pedagogie la vârsta timpurie”, Editura PROHUMANITATE, 1999.
Vrășmaș, Traian, „Învățământul intergrat și/sau inclusiv”, Editura Aramis, București, 2001.

DIFICULTĂȚI SPECIFICE INTEGRĂRII COPIILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

Prof. înv. preşcolar Florentina Lador
Grădiniţa cu P.N. Chiuieşti, jud. Cluj

Instituția școlară este un univers de relații, inițiative și activități: formale-informale, directe, indirecte, activități care gravitează în jurul elevului. Aceste tipuri de relații sunt valorificate de către profesor în diferite situații educaționale. Promovarea fiecărui tip de relații presupune o metodică specifică, tact pedagogic, o serie de calități dezirabile pentru un profesor, care împreună vor da măsura vocației sale.

Elevul, în condițiile vieții școlare, nu trăiește izolat, ci într-un angrenaj social, viața să afectiva, activitatea intelectuale și nu mai puțin cea profesionala desfasurandu-se în interiorul și în interdependenta cu mediul socio-scolar înconjurător sau în condițiile date de acesta.

Se poate spune că personalul didactic auxiliar şi cel didactic de predare, prin contactul direct cu elevii şi familiile lor, este cel care înţelege cel mai bine toate transformările care s-au petrecut în structura familiei în ultimii ani (referitoare la ocupaţiile membrilor familiei, nivelul de trai al acestora, la nivelul valorilor, practicilor şi proiecţiilor lor de viaţă). Totodată cadrele didactice sunt martorele faptului că unii dintre elevi şi familiile lor sunt victimele marginalizării şi/sau discriminării din cauza statutului lor socio-economic sau al apartenenţei la un grup etnic minoritar, şansele lor de a reuşi în viaţa socială şi profesională depinzând în mare măsură şi de cât de multă voinţă şi interes există din partea comunităţii pentru a-i sprijini.

Cadrele didactice joacă un rol cheie în aceste situaţii, atunci când vorbim despre coeziune socială şi despre responsabilitatea civică de a dezvolta o reţea de comunicare ce ar putea conduce la implementarea unor reale acţiuni de sprijinire a elevilor şi familiilor lor.

Relaţiile dintre profesor şi clasă se polarizează, în general, în sentimente de simpatie, încredere reciprocă sau, dimpotrivă, de antipatie, neîncredere şi chiar ostilitate. Sunt şi cazuri când contactul spiritual dintre profesor şi elev nu trece de zona indiferenţei(clasa nu există pentru profesor şi nici profesorul pentru clasă). Iniţiativa trebuie să aparţină însă profesorului, care ţinând seama de legea esenţială a relaţiilor afective interumane potrivit căreia: „simpatia şi bunăvoinţa naşte simpatie şi bunăvoinţă, antipatia şi ostilitatea trezesc sentimente de aceiaşi calitate", trebuie să conducă, să dirijeze aceste relaţii şi să le structureze pe relaţii de colaborare. În urma studiilor efectuate s-a constatat că o parte dintre profesori nu reacţionează adecvat nici în cazul răspunsurilor bune (corecte) ale elevilor şi nici în cazul răspunsurilor greşite (nule) ele elevilor.

Deosebit interes psihologic prezintă reacţia acelor profesori care, după opinia elevilor, nu se bucură când aceştia dau răspunsuri corecte, ci dimpotrivă, le pare rău sau se arată surprinşi, se miră că răspund bine, stau la îndoială dacă să le pună nota, îi ironizează, etc. S-a ajuns la concluzia că, în aceste cazuri nu se respectă un principiu fundamental al educaţiei, şi anume, încurajarea printr-o judicioasă folosire a laudei şi a dojanei. Un profesor care dojeneşte mai mult decât laudă sau care nu spune nimic atunci când ar trebui să spună, nu foloseşte suficient criteriile aprecierii pozitive pentru formarea şi schimbarea comportamentului elevului.

Sursa de nemulţumire a elevilor îşi are originea în comportamentul unor cadre didactice, în imaginea deformată pe care unii elevi o au despre profesori şi profesorii despre ei. Utilizarea noilor tehnologii didactice, instruirea programată, duc în cele din urmă tocmai la selecționarea și întărirea comportamentelor adecvate, la realizarea în condiţii optime a conexiunii inverse, la

aprecierea performanţelor şcolare ale elevilor pe baze ştiinţifice şi în condiţiile unei obiectivităţi ştiute.

După cum rezultă în urma constatărilor, o parte însemnată din profesori, în aprecierile pe care le fac asupra elevilor, pun accentul cu precădere pe eşecurile acestora, fac prognoze descurajatoare, pierzând din vedere perspectiva optimistă a viitorului elevului.

Autoritatea agresivă a profesorului trebuie înlocuită cu una întemeiată pe relaţii în care profesorul are rol de îndrumător şi coordonator al activităţii elevului. Se poate scoate în evidenţă consecinţele dezastroase pe care îl are controlul agresiv asupra elevilor. Orice încercare de a umili sau încurca un elev, mai ales în prezenţa colegilor săi, va sfârşi printr-un rezultat nedorit; elevul ori se retrage în sine refuzând să mai comunice, ori reacţionează violent faţă de încercarea de a fi încurcat sau umilit.

Indiferenţa faţă de personalitatea elevului ameninţă nevoile şi trebuinţele spirituale de bază ale acestuia faţă de sine, nevoia de răspuns afectiv din partea celor din jur, nevoia de securitate pe termen lung, de succes, precum şi nevoia de a aparţine unui grup şi a fi acceptat de acesta.

Practica şcolară tradiţională ne-a lăsat imaginea profesorului care vrea să domine elevii şi să-i subordoneze. Într-un asemenea climat nimic nu se face din convingere şi pasiune. Este necesar să se facă trecerea de la vechiul tip de relaţii la relaţii în care profesorul colaborează cu elevii.

Principala activitate a acestuia nu va fi predarea ci angajarea elevilor în investigaţii şi lucrări independente. Relaţiile bazate pe stimă şi respect reciproc reclamă şi un limbaj adecvat. Expresiile ironice şi jignitoare tulbură atitudinea elevilor faţă de profesorul lor şi îngreunează crearea unui climat favorabil muncii creatoare în clasă.

Este greşită părerea unor profesori că este suficient ca elevii să asculte explicaţiile şi doar atât. Este necesară participarea directă a elevilor în procesul de predare. O asemenea implicare devine posibilă doar atunci când predarea alternează cu perioade de întrebări-răspunsuri de verificare a conceptelor şi înţelesurilor, explicaţii şi discuţii destinate detalării acestora.

Un profesor care are o comunicare cât mai bună cu elevii trebuie să ştie să gândească modalităţi de înlăturare a unor dificultăţi şi obstacole posibile. Deseori profesorii sunt tentaţi să poarte discuţii cu elevii buni, să le asculte explicaţiile, iar cei slabi să fie marginalizaţi. În acest caz, elevii, îndeosebi cei pasivi la lecţie întâmpină o serie de obstacole, mai ales în înţelegerea noţiunilor şi în interpretarea acestora. Comunicarea trebuie făcută cu toţi elevii, antrenându-i pe fiecare în parte, în funcţie de particularităţile şi caracterul fiecăruia. Depinde, în primul rând de conduita profesorului, pentru ca toţi elevii să fie implicaţi în actul didactic. De multe ori relaţia dintre profesor şi elevii mediocri lasă de dorit. În general aceştia sunt marginalizaţi şi suferă din cauza neantrenării lor în actul de comunicare pe timpul ascultării sau predării unei teme, plecând din clasă cu lecţia neînvăţată. Aceşti elevii, cu precădere cei timizi, trebuie încurajaţi, motivaţi, antrenaţi în cadrul unei lecţii. Profesorul care cunoaşte arta comunicării şi care a dobândit aptitudini pedagogice ştie că lecţia se poate preda împreună cu clasa, că informaţia nu trebuie să fie unidirecţională, doar ca un bagaj de informaţii pe care elevul trebuie să şi le însuşească.

Rezultatele obţinute în urma cercetărilor au scos în evidenţă faptul că, cu cât formele de penalizare (ironia, jignirea, ridiculizarea, notele proaste etc.) sunt mai des folosite, cu atât efectul lor scade. Profesorul care cunoaşte valoarea aprecierii pozitive nu se va feri de o uşoară supraapreciere a performanţelor elevului. Va aprecia pe elev mai mult decât merită, spre a-l face să merite pe deplin aprecierea, să se ridice la nivelul aprecierilor făcute.Experienţa ne arată că profesorul cu rezultate bune în activitatea lui didactică îşi îmbunătăţeşte relaţiile cu elevii slabi şi prin faptul că le acordă suficientă apreciere pozitivă. Chiar şi unele performanţe şcolare minore, profesorul care cunoaşte valoarea aprecierii pozitive, o foloseşte încercând să dezvolte în mod permanent încrederea elevilor în propriile lor forţe.

Raporturile dintre profesor şi elev nu prezintă numai o latură intelectuală. Factorul afectiv are o importanţă deosebită asupra randamentului intelectual al elevului. Crearea de bună dispoziţie în clasă reprezintă o condiţie necesară pentru evitarea eşecului şcolar. Fiecare lecţie se desfăşoară într-un climat afectiv particular, dispoziţia clasei variază în funcţie de cea a profesorului.

Prin apreciere, profesorul trebuie să schiţeze o perspectivă. Dacă un profesor spune unui elev: „din tine nu va ieşi nimic", el nu apreciază numai o situaţie prezentă, ci exprimă şi convingerea lui asupra dezvoltării viitoare a elevului, ceea ce ar putea duce în final la un rezultat nedorit. Performanţele elevului, nu numai că nu vor creşte, ci vor scădea atât de mult încât ar putea pune în pericol dezvoltarea psihică viitoare a acestuia. De aceea, profesorii trebuie să aibă grijă ca în derularea procesului de învăţământ să nu lezeze personalitatea elevului ci să-l ajute să şi-o dezvolte, să-l ajute să înveţe, să gândească singur pentru că, atunci când va părăsi băncile şcolii să nu depindă de nimeni, cel puţin din punct de vedere intelectual.

Elevul trebuie să fie conştient de rolul său unic în cadrul lecţiei. Pe parcursul unei ore de curs, mesajul transmis de profesor este unul singur şi totuşi, în funcţie de personalitatea şi participarea, respectiv conectarea la activitatea din clasă a fiecărui elev, modul de percepere este diferit. Astfel, în funcţie de feed-back-urile primite (verbale, paraverbale, mixte) profesorul îşi poate conduce cu mai multă eficienţă activitatea didactică. Procentajul câştigului din partea elevului va fi şi el direct proporţional cu gradul de implicare al acestuia în propria instruire.

Un profesor bun trebuie să ştie calea pe care s-o aleagă pentru ca relaţia profesor-elev să fie cât mai eficientă. Profesorul trebuie să-i dea încredere elevului în forţele sale, să prindă curaj, să-l facă să se implice în relaţia de comunicare, să reuşească să-l antreneze intr-o discuţie constructivă. E necesar ca elevilor să li se transmită acea sete de cunoaştere, acea disponibilitate şi flexibilitate în gândire, dorinţa de comunicare. Profesorul trebuie să ţină seama de opiniile elevilor, de dorinţele acestora, de personalitatea fiecăruia în parte. Elevii trebuie consideraţi nişte persoane responsabile, cărora li se acordă un anumit credit.

Bibliografie:

1. Miron Ionescu, Ioan Radu, Didacticamodernă, Editura Dacia, Cluj Napoca, 2004.
2. RomiţăIucu, Marin Manolescu, Elemente de pedagogie, EdituraCredis, Bucureşti 2004.
3. Alois, Gherguț, *Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale – strategii differentiate și inclusive în educație,* EdituraPolirom, București, 2006
4. *PsihologiaEducaţiei*, Gh. Dumitriu, (2001), DPPD, Bacău.
5. *Psihopedagogie*, Gh. Dumitriu, ConstanţaDumitriu, (2004), Ed.DidacticaşiPedagogică, Bucureşti

TIPURI DE BARIERE PRIVIND ACCESUL LA EDUCAȚIE A COPIILOR CU CES

Prof. înv. preşcolar Monica Alina Lipovan
Grădiniţa cu P.S. "Floarea de Lotus" Odoreu, jud. Satu-Mare

Accesul la educație reprezintă un drept fundamental al omului. Educația asigură baza dezvoltării personale, profesionale, economice și sociale a individului. Prin intermediul educației, persoanele cu dizabilități își pot dezvolta abilitățile și își pot realiza pe deplin potențialul. Cu toate acestea, persistă numeroase bariere care împiedică atingerea potențialului persoanelor cu dizabilități și contribuția pe care ar putea să o aibă în societate. Aceste bariere pot fi de ordin fizic, mental, social sau financiar. Barierele- – conform definiției formulate în CIF- reprezintă "factorii din mediul unei persoane care, prin absență sau prezență, limitează funcționarea și creează dizabilitatea. Posibile bariere pot fi mediul fizic inaccesibil, lipsa unor tehnologii asistive/de sprijin relevante, atitudinile negative ale oamenilor față de dizabiitate, precum și serviciile, sistemele și politicile care, fie nu există, fie ridică obstacole în calea implicării tuturor persoanelor care au o problemă de sănătate în toate domeniile existenței". Există numeroase studii care au avut drept obiectiv identificarea barierelor cu care se confruntă copiii și tinerii cu dizabilități în accesul lor la educație la nivel mondial; o abordare completă a acestor bariere apare într-un document elaborat în Australia, unde au fost evidențiate următoarele probleme, care pot fi considerate universal valabile, ele pot fi întâlnite în majoritatea mediilor educaționale din diferite țări:

1. Lipsa opțiunilor disponibile. Nu există suficiente servicii disponibile elevilor cu dizabilități care să corespundă cerințelor. În educația timpurie, adesea este necesar un mix de servicii. În școli, accesul fizic limitează alegerea, ca și furnizarea de servicii de sprijin. Zonele rurale, izolate oferă o opțiune minimală. 2 Lipsa de informare a familiilor sau a viitorilor elevi/studenți cu privire la opțiuni. Mulți părinți nu cunosc ce variante posibile ar exista pentru copiii lor în școlile speciale, în cele incluzive sau despre accesarea serviciilor de sprijin. Adesea, ei nu sunt conștienți de modul în care pot fi accesate serviciile educaționale potrivite nevoilor copilului cu dizabilități, mai ales în ceea ce privește educația timpurie. Elevii mai mari întâmpină dificultăți în obținerea de informații privind educația vocațională, serviciile de sprijin sau educația adulților în comunitate. 3. Lipsa de informare la nivelul familiilor privind procedurile (cereri de finanțare, așteptările la nivelul managementului școlii privind procesul de educație a copilului). Mulți părinți nu au informații despre procedurile de finanțare sau de sprijin personal și nu știu ce pot oferi școlile sau cum pot fi stabilite aranjamente cu anumite servicii în favoarea elevului. Mulți nu au informații despre planificarea obiectivelor educaționale ale elevului și cum sunt acestea stabilite, care este rolul profesorului de sprijin sau dacă poate fi obținut un anumit echipament care să ajute la accesarea curriculumului. Ei nu cunosc cum pot fi acordate îngrijirile medicale sau ce terapii necesare pot fi furnizate în unitatea de educație. 4. Inconsistența (lipsa de echivalență) între diferiți furnizori educaționali și între sectoare. Deseori, mutarea dintr-un sector educational la următorul relevă discrepanțe semnificative în ce privește nivelul de furnizare a serviciilor. Mutarea unui copil cu dizabilitate de la grădiniță (unde a beneficiat de anumite servicii) la școala primară reprezintă adesea o tranziție în care programele și serviciile de sprijin nu se mai regăsesc la nivelul școlii. Aceeași situație se întâmplă la toate tranzițiile între niveluri, de la ciclul primar la cel gimnazial, de la cel gimnazial la cel secundar superior etc. Există lipsă de echivalență într-o anumită regiune, de la o școală la alta și familiile - nemulțumite de servicii sau care își schimbă domiciliul - constată că elevul nu se poate adapta adecvat la unitățile educaționale. 5. Coordonare

nesatisfăcătoare la nivelul serviciilor, departamentelor și personalului de sprijin. Nevoia de colaborare la nivelul furnizării de servicii este mare în acordarea de sprijin elevilor cu dizabilități. În multe orașe, zone, regiuni, coordonarea necesară între serviciile de educație, de sănătate și cele ale comunității este dezorganizată sau inexistentă. Personalul de sprijin cu anumite specializări necesare cum ar fi logopedia, terapia ocupațională, fizioterapia adesea nu este ușor accesibil autorităților educaționale pentru elevii lor. Procedurile de acces la aceste servicii au fost modificate și accesibilitatea s-a diminuat în ultimii ani.
6. Finanțarea insuficientă pentru elevul cu dizabilități afectează accesul echitabil al acestuia la educație, mai ales dacă se ia în considerare asigurarea gamei de servicii necesare (echipamente, forme de sprijin, interpreți, specialiști terapeuți etc.). 7. Procedurile și formulele pentru cererile de finanțare sunt prea complexe; întârzieri; etichetarea elevilor cu dizabilitate pentru accesarea fondurilor; bugetarea globală/management propriu al școlilor. Apar schimbări ale procedurilor, furnizarea finanțării este fragmentată, implicând un număr mare de departamente; apar întârzieri în obținerea aprobărilor pentru anumiți elevi, lăsându-i în unitatea școlară fără asistența necesară, sau în afara educației, pentru că accesul lor fără finanțare nu este posibil. Uneori finanțarea este aprobată pentru un elev după anumite criterii, fapt care produce etichetarea acelui elev prin utilizarea diagnosticului, neglijând că este o persoană sau că are anumite abilități. Când se acordă un buget global la dispoziția unității de învățământ, preocupările pentru sprijinul elevilor cu dizabilități nu sunt considerate o prioritate, în comparatie cu alte aspecte. 8. Finanțare indisponibilă pentru anumite condiții cum ar fi dizabilitatea intelectuală medie, problemele comportmentale și dificultățile de învățare. Multe cadre didactice raportează că dacă elevii care prezintă niveluri situate imediat deasupra categoriilor stabilite prin criterii ar beneficia de finanțare care să permită asigurarea unor servicii de logopedie sau de alt tip de sprijin pentru dizabilitate, acei elevi ar putea progresa din punctul de vedere al educației, cu foarte puține resurse financiare. 9. Numărul insuficient al asistenților de profesori instruiți și al personalul de sprijin; lipsa personalului de îngrijire a sănătății și a asistenților de îngrijire personală. Personalul trebuie format pentru a face față complexității și sensibilității sarcinilor. Acolo unde există, prea mulți asistenți de profesori distanțează copilul de clasă și de cadrul didactic mai degrabă decât să îl ajute în procesul de incluziune. Mulți copii, tineri și adulți cu dizabilități necesită îngrijire personală sau intervenții medicale pe tot parcursul zilei. Există probleme în a determina cine să se ocupe de acele proceduri, dintre părinți, cadre didactice, personal medical, personal acreditat în acest sens și, în anumite privințe, cine plătește costul acestor servicii. 10. Schimbări în disponibilitatea personalului de sprijin, a asistenților de profesori instruiți ori aranjamente inechitabile pentru astfel de servicii de sprijin. Asigurarea personalului auxiliar de sprijin angajat de departamentele de educație este discontinuă. Diferite versiuni au fost înlocuite cu aranjamente anterioare. Personalul de acest tip este încadrat pe bază de contract și trebuie să se ocupe de mai multe școli. Nu există o disponibilitate echitabilă a personalului de la o zonă la alta. 11. Insuficiența echipamentului, a tehnologiei asistive și a altor tipuri de mijloace tehnice de sprijin. Obținerea echipamentului adecvat necesar anumitor elevi, de la protezele auditive și ajutoarele pentru cei cu probleme de vedere, la dispozitive electronice pentru mobilitate, cadre de mers, reprezintă o barieră continuă pentru asigurarea accesului echitabil la educație la toate nivelurile. 12. Necesitatea adaptării curriculumului; curriculum limitat; situații în care acesta nu trebuie abordat. Componente ale unor cursuri (discipline) care nu sunt accesibile. Deși s-a lucrat mult pentru adaptările curiculare în funcție de o gamă largă de elevi din grupe de vârstă diferite, cu abilități diferite, acesta rămâne unul din domeniile cele mai mari în care apar dificultăți pentru furnizorii de educație și pentru elevi. Este un domeniu extrem de vast dată fiind natura individuală a elevilor, a nevoilor lor și a disponibilității de a învăța. În anumite situații, adaptarea este prea puțin înțeleasă. O problemă

separată apare când cursurile de formare (vocațională, academică) includ anumite segmente la care elevul/studentul cu dizabilitate nu poate avea acces. Astfel se creează dificultăți la înmatriculare, la acreditarea formării sau la post-calificare. 13. Dizabilitate nerecunoscută sau nediagnosticată. În anumite situații, eșecul în recunașterea sau în diagnosticarea dizabilității reprezintă o problemă în asigurarea accesului la educație. Este posibil ca în copilărie să nu poată fi identificată dizabilitatea, în măsura în care copilul nu o manifestă, dacă este o întârziere în dezvoltare sau dacă este o dizabilitate care implică un complex de aspecte musculare, comportamentale/emoționale, acestea putând să fie observate la o vârstă mai mare. Problemele psihiatrice nu sunt recunoscute de multe cadre didactice și adesea sunt negate de elev sau de părinții săi. 14. Dizabilitate negată de părinți sau minimizată nerealist. Uneori, părinții neagă sau nu informează școala cu privire la gradul dizabilității, ori pretind școlii să furnizeze educație cu mult peste nivelul capacității elevului cu dizabilitate. Acest fapt creează probleme sensibile pentru cadrele didactice și pentru școală. 15. Alegerea/selecția plasamentului pentru copil pe care o face părintele. În multe zone, cadrul educațional în care ajunge copilul este cel preferat de părinte. În cele mai bune circumstanțe, un cadru adecvat abilităților și nevoilor copilului este agreat de părinți și școală. Totuși, există multe situații unde acest aspect generează conflict. O minoritate de părinți dorește sau să păstreze copilul într-o școală specială pentru a obține cel mai ridicat raport între personal și copii, sau să îl protejeze și să aibă grijă de el, când ar putea beneficia de plasamentul într-o școală de masă. Unii părinți ai căror copii au dizabilități mai severe doresc să-i înscrie în școli incluzive, când nu pot fi atinse beneficii educaționale. Această problemă, în general, poate genera supărare (frustrare) și suferință pentru mulți și, în special, pentru copil. 16. Participarea părinților este necesară în aranjamentele de sprijin pentru elevi, obiective educaționale adecvate și planificarea programului. Familia unui copil, tânăr sau adult cu dizabilitate îi cunoaște probabil mai bine decât oricine altcineva abilitățile, deficitele, stilul de învățare și comunicare, precum și calitățile personale. În formularea planificării curriculare și a obiectivelor învățării, aceste probleme sunt mai semnificative pentru un elev cu dizabilitate decât pentru unul fără, pentru că ele pot limita sau facilita factorii de care educatorii ar putea beneficia, dacă ar fi în cunoștință de cauză. Cadrele didactice ar trebui să încurajeze serios participarea părinților, să le explice mai bine procesul și să-i asculte mai mult.
17. Pregătirea necesară a cadrelor didactice și a personalului de sprijin.Probabil că aceasta este cea mai mare problemă din tot spectrul de bariere în calea accesului la educație al copiilor cu dizabilități, alături de problema finanțării insuficiente a infrastructurii. Unele cadre didactice au fost formate cu decenii în urmă, fără să se aștepte să aibă elevi cu dizabilități în clasă. În marea lor majoritate, cadrele didactice sunt dispuse să se descurce cu o serie de astfel de elevi, însă, pentru a putea să capete încrederea esențială care să le permită o predare creativă și sensibilă, ei necesită formare, consolidare teoretică și practică în mod regulat și un mecanism de consultare – cineva la care să apeleze și să întrebe cum să procedeze în situațiile cu care se confruntă. Unele cadre didactice fără pregătire pentru a lucra cu elevii cu dizabilitate manifestă atitudini negative și rezistență. Este nevoie de formare în ce privește managementul claselor incluzive. La fel se pune problema asistenților de profesori și a asistenților pentru integrare care necesită training și sprijin pentru asumarea rolurilor lor complexe. 18. Stresul cadrului didactic. Există o povară substanțială asupra cadrelor didactice din clasele incluzive din cauza sprijinului de specialitate inadecvat, a pregătirii inadecvate în ce privește predarea după un curriculum adaptat, gestionarea clasei care include elevi cu dizabilități și o înțelegere inadecvată a unei serii de dizabilități și a ceea ce înseamnă acestea în termeni practici pentru respectivii elevi din clasă. Cercetările demonstrează că sentimentul de încredere al cadrului didactic este de departe cel mai important factor de succes pentru cei care lucrează cu clasele incluzive. Încrederea rezultă dintr-o combinație de pregătire, sprijin, experiență și competență. 19. Efectivul de elevi trebuie redus în clasele incluzive, în

condițiile unui număr insuficient de cadre didactice . Este evident că dacă unui anumit cadru didactic de la oricare nivel al sistemului de educație i se cere să predea unor elevi cu o serie largă de abilități, aceasta înseamnă un consum mai mare de timp și creează solicitări mai mari din punctul de vedere al timpului, creativității și capacității de reacție. 20. Condiții și dizabilități care sunt cele mai problematice pentru cadrele didactice care trebuie să le includă în clasă. Există o părere comună la toate nivelurile de educație că anumite dizabilități sunt mai problematice decât altele, cum ar fi tulburările de comportament, incluzând ADHD, autismul, dificultățile de învățare (care adesea sunt secondate de frustrarea elevului, conducând la probleme comportamentale), deficiența severă de auz (din cauza dificultăților de comunicare) și problemele psihiatrice. 21. Accesul în clădiri (costuri și alte probleme). Multe clădiri utilizate pentru îngrijirea copiilor, a preșcolarilor, școli și spații folosite pentru educația adulților nu sunt accesibile din punct de vedere fizic. Multe dintre ele nu se pretează la modificări sau modificările ar necesita cheltuieli enorme. 22. Transport: bariere (funcționale și financiare) în ce privește transportul la și de la școală/colegiu/universitate. Mulți elevi cu dizabilitate au limitări ale mobilității. Mulți au comportamente inadecvate, care pot fi permise în clasă, dar care ar crea dificultăți sau jenă pentru elev/student în public. Mulți au probleme fizice și medicale care fac problematică utilizarea transportului public. Unii frecventează unități de învățământ departe de domiciliu, pe motiv că acele unități le asigură sprijin și accesibilitate. Costul transportului special este o dificultate. Disponibilitatea părinților de a transporta elevii nu este întotdeauna posibilă, îndeosebi când ambii lucrează. 23. Programe tranziționale și proceduri inadecvate. Există o mare nevoie de mai multe servicii, mai adecvate și cuprinzătoare care să ajute elevii cu dizabilități în trei perioade principale ale trecerii de la un nivel de educație la altul. Acestea sunt de mare importanță în soluționarea problemelor elevului legate de trecerea efectivă la următorul nivel. Prima etapă de tranziție este cea de la preșcolar la ciclul primar. A doua este trecerea de la școala generală la liceu. A treia este tranziția de la școală la muncă, la formare vocațională, cursuri academice sau la educația adulților. Există nevoie de mult mai multe servicii în acest domeniu pentru a permite persoanelor cu dizabilități să obțină mijloacele de existență,să desfășoare o activitate semnificativă în măsură adecvată, pentru a-și petrece zilele în mod util. 24. Atitudinea negativă sau rezistența cadrului didactic ori a directorului școlii sau negarea obligațiilor. Există numeroase dovezi raportate de părinți la toate nivelurile că un anumit cadru didactic sau un anumit director de școală are o atitudine care este sau negativă sau total rezistentă la plasarea elevilor cu dizabilitate în clasele obișnuite, că ar exista discriminare, excluziune sau dificultăți dacă elevul ar fi înmatriculat. Acesta este domeniul cel mai vehement și frecvent reclamat de părinții elevilor cu dizabilități. Există un decalaj între schimbările politicii privind incluziunea și practică, între politică și răspunsurile celor care administrează grădinițele sau școlile. Reclamațiile sunt îndreptate mai mult împotriva directorilor decât a cadrelor didactice. Mulți directori și unele cadre didactice încă neagă că ar avea vreo obligație de a accepta elevi cu dizabilități. 25. Diferențe, dificultăți sau conflicte între părinți și școli, incluzând cereri de plasare, aranjamente la școală, așteptări neîmplinite ale părinților privind copilul. Aceste trei domenii au dat naștere multor conflicte și au afectat perspectivele educațională și socială ale elevului, de soluționare la nivelul mediului educațional și de acces al educației la nivelul adecvat, cu toate formele de sprijin cerute. Există obstacole constante și dezamăgiri ale părinților copiilor cu dizabilități, conducând la emoții și la multe neîmpliniri de speranțe și așteptări. Adesea ambele părți ajung la limită în încercarea de a ajunge la o soluție care să corespundă propriilor nevoi și nevoilor educaționale ale copilului. 26. Discriminarea conștientă sau inconștientă la nivelul școlilor sau a altor instituții educaționale, inclusiv lipsa de înțelegere a aspectelor relevante. Ambele forme de discriminare, directă sau indirectă din cauza dizabilității apar în mod regulat la nivelul autorităților educaționale. În anumite situații, discriminarea elevilor/studenților este deschisă și

directă; în altele, este fondată pe lipsa de cunoaștere a problemelor dizabilității și a practicilor incluzive. Până când nu va fi atins un nivel mai ridicat al cunoașterii și înțelegerii dizabilității și a efectelor acesteia, până când dreptul și principiile drepturilor omului, experiența și practica incluziunii nu vor fi fost atinse ca normă, indivizii și instituțiile vor continua să discrimineze, cu sau fără știrea lor. Totuși, domeniul educației este sprijinit de o largă mișcare spre accesul echitabil al elevilor cu dizabilități la educație. 27. Discriminare, izolare socială, șicanare, intimidare sau hărțuire din partea elevilor fără dizabilități. Există, în mod regretabil astfel de tendințe, mai des la vârsta pubertății decât la vârstele mai mici, când se tinde mai mult spre acceptare și sprijin în atitudinile față de colegii cu dizabilități. Reacțiile respective depind de mediul suportiv din școală, de la director la ultimul membru al personalului și de măsura în care li se permite să se manifeste, odată ce au apărut. 28. Prejudiciu și discriminare sau reclamații ale părinților copiilor fără dizabilități. Părinții elevilor fără dizabilități sunt uneori nemulțumiți de faptul că în clasa în care învață copiii lor se află unul sau mai mulți elevi cu dizabilități. O astfel de situație se întâmplă mai ales în școlile care vizează excelența academică. Acei părinți sunt conștienți că timpul și atenția cadrului didactic sunt alocate elevilor cu abilități diferite. Unii părinți se consideră pur și simplu prejudiciați și afirmă că nu le place ca propriul copil să fie asociat cu elevii cu dizabilități, în special cu cei care prezintă dizabilități fizice evidente sau dizabilități intelectuale. Unii dintre astfel de părinți au cerut ca școala ”să scape” de elevii cu dizabilități. Alții își mută copilul (sau amenință că o vor face) la altă școală, unde nu sunt înmatriculați elevi cu dizabilități. 29. Tendința sau planul de ”a grupa” elevii cu dizabilități similare în școli sau alte instituții educaționale care au dezvoltat expertiză în anumite dizabilități. Într-un număr de zone, diferite instituții educaționale au recunoscut că o anumită școală este bine echipată pentru a furniza educație elevilor cu o numită dizabilitate (spre exemplu, mobilitate, lipsa auzului, deficiență vizuală, tulburări de comportament) și au direcționat înmatriculările către acel anumit furnizor de educație. În timp ce o astfel de politică are un oarecare sens practic, este totuși o dovadă că nu toți furnizorii de educație din prezent se află în poziția de a asigura accesul elevilor cu dizabilități și acest lucru duce la marginalizarea nedorită a unui anumit grup de elevi cu dizabilitate. 30. Lipsa familiarizării cu legislația anti-discriminare. Mulți furnizori de educație nu cunosc obligațiile legale și nu știu cum să interpreteze realitatea din această perspectivă. 31. Competiția dintre școli, testările abilităților, ierarhizarea școlilor cu efecte dăunătoare, nefavorabile promovării politicilor și practicilor incluzive. Există o cerere din partea publicului, în general, stimulat de considerente politice la modă, de a promova competiția academică drept principal obiectiv al sistemului de educație. În timp ce acest lucru este deja o viziune îngustă a educației pentru toți elevii și este inspirată vocațional, ea împinge către margini chiar elevii fără dizabilități, nerecunoscând multe alte elemente alături intelectuală care alcătuiesc educația ca întreg, precum eforturile creative (teatru, muzică, artă) sau abilitățile interpersonale și aspectele sociale. Când școlile exclud din start elevii cu dizabilitate de la înscrierea la testarea abilităților la anumite discipline, pe motiv că ar scădea ratingul, există o problemă de preocupare serioasă cu privire la direcția pe care o apucă educația, în general, și, în special, ce efecte are o astfel de situație asupra încercărilor de a face școlile mai incluzive. În același timp, apar efecte asupra elevilor care ”niciodată nu vor trece” în competiția academică, cu mare impact negativ asupra stimei de sine ca indivizi care pot contribui cu ceva de valoare. Credințele referitoare la lipsa de capacitate sau la limitarea acesteia în cazul copiilor cu dizabilități în ce privește învățarea ajung să genereze un anumit fel de ”profeție autocreatoare”, în condițiile în care fără intervenții adecvate, rezultatele confirmă respectivele credințe. Modul în care se ajunge în stadiul la care astfel de credințe (ale unor părinți, ale unor cadre didactice și ale personalului medical) par să fie confirmate printr-un cerc vicios.

Prin urmare, dacă se pornește de la credința că un anumit copil cu dizabilitate ”nu poate învăța”, vor exista așteptări reduse față de educația lui, nu îi vor fi oferite șansele adecvate de a învăța, va fi privat de stimulare, ceea ce va duce la accentuarea problemelor lui și în final la întărirea credinței de la care s-a pornit. În România, tradiția a asigurat un loc bine delimitat educației speciale în forme segregate; singura concesie care pare a fi fost făcută a vizat acceptarea formulei învățământului ”special integrat”.

Bibliografie :

- ,,Accesul la educație a tinerilor cu dizabilități în românia, cu focalizare pe invățământul secundar superior, vocațional și universitar ‘’Autor: prof. univ. dr. Livius Manea,2016
- Clasificarea internațională a funcționării, dizabilității și sănătății. Versiunea pentru copii &tineri, 2012,Editura Alpha MDN, București.

https://www.humanrights.gov.au/publications/access-education-students-disability-barriers-and-difficulties

DIFICULTĂȚI SPECIFICE INTEGRĂRII COPIILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

Prof. înv. preşc. Simona Mărginean
Grădiniţa nr.240, sector 3 Bucureşti

Despre educaţie s-a vorbit şi se vorbeşte mult şi, totuşi, nu este suficient.

Dacă dorim să intervenim în favoarea copiilor, trebuie să le oferim tuturor o educaţie de calitate şi, în mod deosebit, celor cu cerinţe educative speciale: o educaţie de calitate pentru toţi într-o şcoală pentru toţi.

Numărul copiilor cu dizabilități, cu precădere intelectuale, cognitive sau fizice, a ajuns pe plan mondial la cote ridicate. Cu acest lucru se confruntă și societatea românească.

Din momentul în care acești copii ating vârsta școlară, majoritatea sunt integrați în învățământul de masă ca elevi cu cerințe educaționale speciale: CES. Integrarea lor implică schimbări de sistem și de mentalitate la nivelul cadrelor didactice, fiind nevoie în egală măsură de resurse material și umane. Multe dintre resursele materiale de primă necessitate sunt asigurate de cadrele didactice și familii: material educaționale și săli de clasă adaptate nevoilor copiilor cu dificultăți/ deficiențe de învățare. Resursele umane presupun cadre didactice formate în această direcție, profesori de sprijin suficienți, logoped, psiholog școlar. La ambele capitol suntem deficitari la nivel național.

Din categoria copiilor cu C.E.S fac parte atât copiii cu deficienţe propriu-zise, cât şi copiii fără deficienţe, dar care prezintă manifestări stabile de inadaptare la exigenţele şcolii. Din această categorie fac parte: copii cu deficienţe senzoriale şi fizice; copii cu deficienţe mintale, comportamentale; copii cu tulburări afective, emoţionale; copii cu handicap asociat; copii cu dificultăţi de cunoaştere şi învăţare; copii cu deficienţe de comunicare şi interacţiune. Indiferent de vârsta pe care o au, copiii au sentimental demnităţii personale; copiii cu CES sunt interiorizaţi, refuzând comunicarea cu oricine; uneori reacţionând violent la frustrare. În timp, personalitatea copilului se dezorganizează şi apar stări psihice negative: nesiguranţa, ezitarea, pierderea respectului şi încrederii.

Intervenţia recuperatorie trebuie întotdeauna să respecte personalitatea şi nivelul de deficienţă al copilului. Criteriul de alegere a programului de dezvoltare, a etapelor programului intră în resortul unei personae competente: psiholog, psihopedagog, professor consilier. Ceea ce revine învăţătorului va fi aplicarea programului stability împreună cu psihologul, sub forma unor activităţi suplimentare (aditive la programa şcolară) în sălile de clasă.

Şcoala este un mediu important de socializare. Integrarea şcolară exprimă: atitudinea favorabilă a elevului faţă de şcoala pe care o urmează; condiţia psihică în care acţiunile instructiv-educative devin accesibile copilului; consolidarea unei motivaţii puternice care susţine efortul copilului în munca de învăţare; situaţie în care copilul sau tânărul poate fi considerat un colaborator la acţiunile desfăşurate pentru educaţia sa; corespondenţă totală între solicitările formulate de şcoală şi posibilităţile copilului de a le rezolva; existent unor randamente la învăţătură şi în plan comportamental considerate normale prin raportarea la posibilităţile copilului sau la cerinţele şcolare. Asistentul social joacă din nou, un rol important, prin alegerea instituţiei de învăţământ, putând astfel modela evoluţia ulterioara a copilului .

Problemele legate de integrarea şcolară sunt orientate în esenţă înspre,,integrarea în structurile învăţământului de masă a copiilor cu cerinţe special în educaţie pentru a oferi un climat

favorabil dezvoltării armonioase şi cât mai echilibrate a personalităţii acestora.”(A.Gherguţ, p.12, 2001).

Integrarea copiilor cu CES conferă instituţiei şcolare rolul de component fundamentală a sistemului social, aptă să răspundă concret imperativelor de moment ale evoluţiei din societatea contemporană şi să rezolve o serie de problemere feritoare la nevoile de acceptare/valorizare socială a fiecărui individ şi la capacitatea acestuia de a se adapta şi integra într-o societate aflată în continuă transformare.

Pornind de la principiul dreptului egal la educație pentru toți copiii, metodele activ-participative permit elevului satisfacerea interesului pentru cunoaștere, facilitează contactul cu realitatea înconjurătoare, sporind gradul de socializare a elevilor ,stimulează şi dezvoltă învățarea prin cooperare. Metodele care favorizează înțelegerea conceptelor şi ideilor, valorifica experiența proprie a elevilor sunt: discuția, dezbaterea, jocul de rol. Metodele care stimulează gândirea şi creativitatea îi determină pe elevi să caute şi să dezvolte soluții pentru diferite probleme, să compare şi să analizeze situații date sunt: studiul de caz, rezolvarea de probleme, exercițiul. Metodele prin care elevii sunt învățați să lucreze productive unii cu alții şi să-şi dezvolte abilități de colaborare sunt: mozaicul, proiectul în grupuri mici.

Învățarea prin cooperare, ascultarea şi acceptarea opiniilor, luarea împreună a deciziilor constituie momente active ale predării şi învățării. Dacă strategiile tradiționale își propun cultivarea relațiilor de prietenie şi înțelegere între copii, strategiile incluzive au un impact mai profund. Ele îi învață pe copii să se accepte așa cum sunt, indiferent de etichetele pe care societatea le pune şi să colaboreze în vederea realizării obiectivelor de interes comun.

- Şcolile trebuie să includă în procesul de învăţământ toţi copiii, indiferent de condiţiile fizice, intelectuale, lingvistice sau de altă natură;
- Învăţământul trebuie adaptat la cerinţele copilului şi nu copilul să se adapteze la cerinţele prefabricate;
- Participarea la procesul de învăţământ în cadrul şcolilor obişnuite, deschise pentru toţi membrii societăţii;
- Şcoala incluzivă trebuie să recunoască şi să reacţioneze la diversele cerinţe ale elevului prin: programe de învăţământ adecvate, organizare eficientă, strategii didactice concrete, folosirea optimă a resurselor, parteneriate cu celelalte instituţii ale comunităţii;
- Copilul deficient trebuie să primească întregul sprijin suplimentar de care are nevoie pentru obţinerea de performanţe proprii după posibilităţile lui;

Succesul integrării poate fi realizat numai prin funcţionarea unor parteneriate autentice la nivelul instituţiilor guvernamentale, al asociaţiilor nonguvernamentale al elevilor, cadrelor didactice, părinţilor şi al comunităţii locale.

Proiectarea şi realizarea unei asemenea strategii, va apropia în văţământul românesc de generosul ideal al ,,educaţiei pentru toţi copiii – educaţie pentru fiecare”.

Dacă F.E.Verza (2002,p.285) defineşte instituţionalizarea ca ,,reprezentând încadrarea unor copii cu diverse tipuri de deficienţe în instituţii specializate unde aceştia beneficiază de hrană, îngrijire, odihnă, educaţie specializată şi chiar locuri de muncă, sub supravegherea unui personal specializat”, E.Bonchiş (2000,p.127) consideră ,,a instituţionaliza un copil înseamnă a-l plasaîntr-un mediu din care lipsesc lucrurile personale, evenimentele personale, lipsesc activităţile adecvate / individualizate fiecărei persoane, lipseşte contactul cu lumea exterioară şi perspective viitorului”. Continuă autoarea:,,personalul controlează toate deciziile iar rezidentul îşi pierde autonomia şi încetează a se mai vedea pe sine însuşi ca având alte roluri sau relaţii într-o lume exterioară instituţiei, el devine practic dependent de instituţie şi incapabil de organizare a propriei sale vieţi”.

Nivelurile la care se realizează integrarea sunt:

1. Integrarea fizică-permite satisfacerea trebuinţelor de bază;
2. Integrarea funcţională-presupune crearea condiţiilor de utilizare efectivă a tuturor serviciilor şi facilităţilor puse la dispoziţiacomunităţii;
3. Integrarea socială-vizează stabilirea acelor tipuri de relaţii în comunitate care să nu excludă persoana cu handicap de la viaţa social obişnuită;
4. Integrarea personală-se referă la posibilitatea iniţierii, menţinerii şi dezvoltării unor relaţii cu personae semnificative;
5. Integrare societală – are în vedere asigurarea drepturilor cetăţeneşti normale şi a autonomiei decizionale în ceea ce priveşte propria existenţă;
6. Integrarea organizaţională – priveşte participarea deplină la toate nivelurile structurilor organizaţionale în conformitate cu capacităţile şi interesele persoanei cu handicap.

Intervenţia recuperatorie trebuie întotdeauna să respecte personalitatea şi nivelul de deficienţă al copilului. Criteriul de alegere a programului de dezvoltare, a etapelor programului intră în resortul unei personae competente :psiholog, psihopedagog , professor consilier. Din acest motiv, în prezentarea de faţă nu abordez această latură a problemei. Ceea ce revine învăţătorului va fi aplicarea programului stability împreună cu psihologul, sub forma unor activităţi suplimentare(aditive la programa şcolară) în sălile de clasă.

Consider că nu există ”reţete ” pentru integrarea copiilor cu CES în învăţământul de masă.

Cei care manifestă deschidere pentru integrarea acestora vor găsi şi strategiile potrivite. Fiecare copil are dreptul la educaţie şi merită să i se acorde o şansă. Învăţând împreună, copiii învaţă să trăiască împreună, să se accepte şi să se ajute la nevoie.

Bibliografie

Blândul, V.,Introducere în problematica psihopedagogiei speciale, Ed.Univ. din Oradea, 2005;

Gheruţ,A., Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale. Strategii de educaţie integrată, Ed.Polirom. Iaşi, 2001;

Rev. „Învăţământul primar”, nr. 1/2000, Ed Discipol, Bucureşti, 2000;

Vrasmaș Ecaterina Adina, Introducere în Educația cerințelor speciale, Universitatea din București, Editura Credis, 2004

Emil Verza, Florin Emil Verza (coordonatori), Tratat de psihopedagogie specială, Editura Universității din București, 2011.

DIFICULTĂȚI SPECIFICE INTEGRĂRII COPIILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

Profesor înv. primar: Iustina Mureșan
Școala Gimnazială „Avram Iancu" Dej, jud. Cluj

Termenul de „cerințe educaționale speciale" a apărut pentru prima oară în Raportul Warnock (Marea Britanie, 1978), dar a fost universal acceptat odată cu lansarea oficială în cadrul UNESCO a acestui concept, în anul 1995. Acest raport vizează trei principii-cheie: termenul "copii cu cerințe educaționale speciale" ar trebui utilizat cu referire la copiii cu dificultăți de învățare, care necesită suport special pentru depășirea acestor dificultăți; copiii cu cerințe speciale trebuie să fie instruiți în școlile generale și trebuie să existe o viziune "pozitivă și provocatoare" asupra cerințelor speciale, care evidențiază abilitățile și potențialul copiilor; școlile trebuie să țină cont de faptul că cerințele educaționale speciale pot fi tranzitorii și că programele de instruire trebuie furnizate în așa fel încât aceste cerințe să fie satisfăcute. Totodată, vorbim de copii cu cerințe educaționale speciale și în cazul acelor elevi supradotați, capabili de performanțe superiaore. Pornind de la principiile mai sus menționate, putem identifica anumite particularități ale integrării copiilor cu CES, dintre care putem aduce spre exemplificare următoarele: inacceptarea din partea părintelui a existenței unui deficiențe (de cele mai multe ori de ordin psihic) și de aici slaba colaborare părinte-profesor în vederea ameliorării deficiențelor existente; insuficienta pregătire a cadrelor didactice în vederea integrării cu succes a elevilor cu CES; numărul mare de elevi dintr-o clasă unde există și copii cu cerințe educaționale speciale; inexistența unor specialiști (cadru de sprijin, logoped, consilier școlar) la nivelul tuturor instituților școlare, a căror activitate poate influența în mod pozitiv evoluția școlară și nu numai a acestor elevi. Părintele este cel care ar trebui să depisteze cât mai timpuriu existența unei deficiențe la propriul copil, indiferent de natura acesteia. Însă, de cele mai multe ori, părintele, fie nu observă acea deficiență, fie refuză să accepte că propriul copil e diferit și are nevoie de o atenție specială. În cazurile ideale părintele intervine la timp și colaborează cu specialiștii în vederea ameliorării deficințelor sau remedierii depline a acestora în funcție de particularitățile fiecărui caz. La nivelul învățământului de masă colaborarea eficientă dintre părinte-profesor- elev-specialiști este o premisă importantă ce conduce la îmbunătățirea performanțelor școlare, la creșterea stimei de sine a elevului și în cele din urmă la o dezvoltarea armonioasă a acestuia în concordanță cu abilitățile inlelectulale și fizice pe care le deține și dezvoltă.

Deși legislația din țara noastră prevede reducerea numărului de elevi într-o clasă unde învață copii cu cerințe educaționale speciale, numărul relativ mare de elevi rămâne un impediment real în crearea și defășurarea optimă a activităților educative, întrucât particularizarea și individualizarea predării- învățării-evaluării se reduce de cele mai multe ori la una sau două activități/ sarcini de lucru diferențiate, reușind cu greu să fie evidențiați în mod pozitiv acei copii cu cerințe educaționale speciale. La nivelul documentelor curiculare, este nevoie de o adapatre a conținuturilor și a competențelor pe care dorim să le formăm în funcție de capacitățile individuale ale fiecărui copil cu cerințe educative speciale concretizate în planuri de intervenție personalizate.

În acest context se impune o evaluare atentă a fiecărui copil în parte, pentru a fi identificate diferențele individuale de procesare a informațiilor, ritm de lucru, stil de învățare astfel încât strategia didactică adoptată de profesor să răspundă nevoilor acestora. Alături de cadrul didactic, rolul consilierului școlar, al profesorului de sprijin și al celorlalți specialiști este esențial în toate

fazele de dezvoltare a potențialului fiecărui elev, fie că facem referire la un copil cu deficiențe sau tulburări de învățare, fie că vorbim de copii capabili de performanțe înalte. Așadar, școala trebuie să includă toţi copiii, şi pe cei "provenind din cadrul minorităţilor lingvistice, etnice sau culturale, copii din grupuri îndepărtate sau nomade, copii ai străzii, copii cu deficienţe sau talentaţi". (Forumul Mondial pentru Educaţie, Dakar, 2000). Este foarte important ca un cadru didactic să cunoască problemele fiecărui copil cu care lucrează, greutățile pe care le întâmpină, dar şi aptitidinile pe care le poate valorifica, ce anume îl bucură, ce anume îl sperie, etc. Copilul trebuie să primească sprijin şi asistenţă psihopedagogică pentru a se putea dezvolta într-o manieră direct proporțională cu abilitățile proprii.

Integrarea acestor copii în învățământul de masă impune școlii asumarea unor responsabilități privind dezvoltarea acestora și armonizarea lor psihoemoțională în vederea integrării optime în societate.

Bibliografie:

Ion Albulescu, Horațiu Catalano, ,,Sinteze de pedagogia învățământului primar", Ed. Didactica Publishing House , 2019

Gherguț, Alois, ,,Educația incluzivă și pedagogia diversității", Ed. Polirom, 2016.

„ DIFICULTĂŢI SPECIFICE INTEGRĂRII COPIILOR CU CES ÎN ÎNVĂŢĂMANTUL DE MASĂ”

Prof. înv. preşc. Steluţa Oltean
Grădiniţa cu P.N. Bogata de Sus, jud. Cluj

,,Să formezi o echipă este doar începutul, să rămâi împreună este progresul, să lucrezi împreună este succesul”

-Henry David Thoreau

Cerințele educative speciale desemnează acele cerințe ori nevoi speciale față de educație care sunt suplimentare dar și complementare obiectivelor generale ale educației pentru copil.

Fără abordarea adecvată a acestor cerințe speciale nu se poate vorbi de egalizarea șanselor de acces, participarea și integrarea școlară și socială.

Fiecare copil prezintă particularități individuale şi de relație cu mediul, trăsături care necesită o evaluare și o abordare personalizată. Copiii cu deficiențe au și ei aceleași trebuințe pentru creștere și dezvoltare. Acești copii au în același timp și anumite necesități, particulare, specifice, individualizate. Ei sunt diferiți din punct de vedere al temperamentului, motivațiilor, capacităților chiar dacă prezintă același tip de deficiență.

Conceptul de cerințe educative special aspiră la depășirea tradițională a separării copiilor pe diferite categorii de deficiențe, printr-o abordare noncategorială a tuturor copiilor.

Educația sau școala inclusivă implică cu necessitate pregătirea de ansamblu a școlii și societății, pentru a primi și satisface participarea persoanelor cu nevoi speciale la medii școlare și sociale obișnuite, ca elemente, component natural ale diversității umane, cu diferențele ei specifice.

Educația sau școala inclusivă implică idea de schimbare, a școlii și societății în ansamblu, cu scopul de a răspunde dezideratului societății viitorului-,,o societate pentru toți,,comprehensivă și integratoare prin însăși natura ei, care să răspundă mai bine prin co-educație nevoilor, potențialului și aspirațiilor tuturor copiilor, inclusive ale celor deosebiți de dotați sau talentați, ale celor care nu fac față în prezent în școla obișnuită, ale celor cuprinși în școlile speciale separate.

Integrarea școlară este un proces de includere în școlile de masă, clase obișnuite la activitățile educative formale și nonformale, a copiilor considerați ca având cerințe educative speciale.

Integrarea școlară reprezintă o particularizare a procesului de integrare socială a acestei categorii de copii, proces care are o importanță fundamentală în facilitatea integrării ulterioare în viața comunitară prin formarea unor conduite , atitudini și capacități favorabile acestui proces. Integrarea copiilor cu CES permite, sub îndrumarea atentă a cadrelor didactice, perceperea și înțelegerea corectă de către elevii normali a problematicii și potențialului de relaționare și participarea lor la serviciile oferite în cadrul comunității.

Educația specială se referă la adoptarea, completarea și flexibilitatea educației pentru anumiți copii în vederea egalizării șanselor de participare la educație în medii de învățare obișnuite.

Condițiile de care are nevoie copilul cu CES sunt:

- Condiții de stimulare și sprijin a dezvoltării din cele mai timpurii perioade;
- Flexibilitate didactică;
- Adaptarea curriculumului la posibilitățile individuale;
- Individualizarea educației;
- Protecție socială;
- Programe individualizate de intervenție;
- Integrare școlară și socială.

Cerințele educative speciale se axează pe particularitățile individuale de dezvoltare, de învățare, de relație cu mediul și necesită o evaluare și o abordare personalizată a necesităților copilului.

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

Educația integrată a copiilor cu CES urmărește dezvoltarea capacităților fizice și psihice a acestora care să-i apropie cât mai mult de copiii normali, a implementării unor programe cu caracter corectiv-recuperator, stimularea potențialului restant, ce permite dezvoltarea compensatorie a unor funcții menite să le suplinească pe cele deficitare, creearea climatului afectiv în vederea formării motivației pentru activitate, în general şi pentru învățare, în special asigurarea unui progres continu în achiziția comunicării, formarea unor abilități de socializare și relaționare cu cei din jur, formarea de deprinderi cu caracter professional și de exercitare a unor activități cotidiene, dezvoltarea comportamentelor adaptative și a însușirilor positive ale personalității, care să faciliteze normalizarea deplină. Fiecare copil cu CES trebuie să beneficieze de un program adecvat și adaptat de recuperare, care să dezvolte maximal potențialul fizic și psihic pe care îl are. Integrarea urmărește valorificarea la maximum a disponibilităților subiectului și antrenarea în mod compensatoriu a palierelor psiho-fizice care nu sunt afectate în așa fel încât să preia activitatea funcțiilor deficitare și să permită însușirea de abilități care să înlesnească integrarea eficientă în comunitate.

Fiecare cadru didactic pus în ipostaza de a avea în colectivitatea sa un copil cu CES actioneaza în urma unei reflectii îndelungate. Un lucru important pentru cadrele care lucrează cu aceşti copii îl reprezintă colaborarea cu părinţii şi consilierea acestora, implicarea lor directă în lucrul efectiv cu copii, nu în calitate de observator ci și de participanți activi. Parinții copiilor cu CES trebuie să înțeleagă că au multe idei , trbuie să relaționeze cu copii lor în mod pozitiv şi că pot să-i aprecieze mai mult. Ei sunt modele pentru copii lor şi prin ei învață să trăiască în armonie cu lumea. Sarcina parinţilor şi a cadrelor didactice este să-i ajute pe copii să înveţe despre sentimentele lor şi să le arate relația dintre sentimentele şi comportamentul lor.

Relația dintre parinți, cadre didactice si copii cu CES trebuie privita pozitiv, iar pentru acest lucru este nevoie de respectarea urmatorelor reguli:

Părinții si copii trebuie sa fie realiști in asteptari. Copilul trebuie implicat in luarea deciziilor si trebuie alese situațiile la care poate sa participe. Trebuie oferite copilului o alegere de 2 opțiuni, pe care cei mai mari le acceptă. Problemele trebuie discutate pană cand se ajunge la o concluzie acceptabilă, chiar dacă nu se ia o hotărâre; Trebuie sa existe un parteneriat cât mai strâns intre părinții copiilor cu CES si cadrele didactice bine pregătite si informate in legatura cu felul in care pot interveni pentru consilierea acestora. Trebuie redusă izolarea părinților punandu-i in legatură cu alti parinți aflați in situații similare, promovând o abordare pozitivă a creșterii si disciplinării copiilor; Trebuie susținut , nu exista un singur model de parinte si numai prin unirea fortelor părinților, cadrelor didactice si a școlii se poate face o mai buna integrare a copiilor cu CES.Copii sunt o categorie socială care, în ciuda aparențelor nu au timp să astepte.

Principiile care stau la baza educatiei al oricărui copil:

- Garantarea dreptului la educatie al oricărui copil;
- Copii au dreptul sa învețe împreună, indiferent de dificultati si de diferențe.

Fiecare este unic şi are un anume potențial de învațare şi dezvoltare. Şcoala şi comunitatea asigură şanse egale de acces la educație pentru toţi –copiii.

Principiul normalizării presupune luarea în seamă nu doar a modului în care persoana cu deficiențe se adapteză la cerințele vieții sociale, dar în același timp, la felul în care comunitatea întelege să se conformeze nevoilor şi posibilităților persoanei în dificultate. Normalizarea implică includerea într-un mediu școlar și de viața cotidiana nediscriminatoriu şi asigurarea unei multitudini de servicii care să reducă pe cat posibil starea de handicap, chiar dacă deficiențele sau afecțiunile propriu-zise nu pot fi încă depășite.

Bibliografie

VERZA, E. , PAUN, E. „Educația integrată a copiilor cu handicap”, Unicef, 1998

POPESCU, E. , PLESA, O.(coord) „Handicap, retardare, integrare”, Bucuresti, Pro Humanita, 1998

VRASMAS, T. „ Invățământ si⁄sau inclusiv”, Ed. Aramis, 200

PREDAREA LIMBII ENGLEZE COPIILOR CU DISLEXIE

Prof. Mirela Geta Popa
Liceul Tehnologic „Costache Conachi", Pechea, Galați, jud. Galaţi

Ce este dislexia?

Dislexia este cunoscută încă din secolul al XIX-lea. Primul om de știință care a reușit să o diagnosticheze a fost oftalmologul german Oswald Berkhan în 1881. Cu toate acestea, abia în 1991 OMS a recunoscut-o ca fiind o tulburare de învățare.

Manualul de diagnostic și clasificare statistică a tulburărilor mintale include dislexia într-o subcategorie de tulburări de neurodezvoltare numită „tulburare specifică de învățare". Dislexia este o tulburare de învățare de origine neurobiologică care afectează decodarea literelor. Această dizabilitate împiedică în mod semnificativ învățarea cititului, ceea ce afectează înțelegerea, acuratețea și fluența lecturii. Principala problemă a persoanelor cu dislexie este conștientizarea fonologică insuficientă. În consecință, conversia grafem-fonem nu este automatizată în procesul de citire și recunoașterea cuvintelor este afectată.

Dislexia este recunoscută în toate țările alfabetizate din lume și prevalența sa este între 5 % și 15% din populație. Afectează ambele sexe în mod egal, deși este diagnosticată mai ales la bărbați. Are o componentă ereditară ridicată, aproximativ 40% dintre frații persoanelor cu dislexie având dificultăți de citire. De asemenea, aproape 49% dintre părinții copiilor cu dislexie au această tulburare de învătare. Este important de menționat că nu este vorba despre o dizabilitate intelectuală și că nu se cunoaște o cauză unică, definită.

Învățarea limbii engleze este o aventură captivantă cu care se confruntă toți copiii de vârstă școlară, dar pentru unii poate fi și un proces de învățare foarte solicitant. Elevii care întâmpină dificultăți semnificative în una sau mai multe dintre cele patru competențe (citit, scris, ascultat și vorbit) în limba maternă sunt candidați pentru probleme de învățare a limbilor străine.

Elevilor cu dislexie le este greu să compenseze dificultățile de a citi și de a scrie în propria lor limbă maternă. Aceste dificultăți cresc atunci când se confruntă cu limba engleză în mediul școlar deoarece este o limbă cu o structură fonologică și gramaticală total diferită de limba română. Achiziția limbii engleze este mai complicată deoarece corespondența dintre grafem și fonem nu este la fel de clară ca în română, engleza fiind limbă mai „opacă". Pronunția unei litere poate varia în funcție de cuvânt, în timp ce în limba română există un acord foarte direct între literă și sunetul acesteia. În plus, elevii nu se regăsesc într-un context care să presupună o utilizare frecventă a acestei limbi.

Dificultăți în învățarea limbii engleze

Elevii cu dislexie au dificultăți în a distinge și a înțelege noile sunete care sunt diferite de cele din propria limbă maternă. Această situație disfuncțională are loc pe patru niveluri:

- nivelul dezvoltării slabe a motricităţii, echilibrului şi orientării în spaţiu;
- nivelul schemei corporale;
- nivelul percepţiei vizuale, auditive şi tactile;
- nivelul memoriei, existând și deficienţe în prelucrarea secvenţială a informaţiei.

În cazul elevilor dislexici, este esențial ca profesorii să cunoască care sunt dificultățile cu care aceștia se confruntă pentru putea introduce activități și strategii metodologice adaptate care să le ofere posibilitatea formării abilităţilor de comunicare în limba engleză într-un mod cât mai accesibil și motivant. Iată câteva dintre aceste dificultăți:

- Dificultăți în realizarea corespondenței grafem-fonem (what-that, where-there);
- Capacitate redusă de a-și aminti serii și secvențe (zile ale săptămânii, serii numerice, anotimpurile anului);
- Dificultatea de a învăța culorile, literele și cifrele;
- Dificultate în reamintirea alfabetului;
- Confuzie în pronunția cuvintelor similare (tree- three, shirt-skirt);
- Dificultăți legate de structura fonologică (litere, silabe sau cuvinte): inversări, substituții, adăugări, pierderi de rând;
- Dificultate în reamintirea neregularităților de ortografie specifice limbii engleze (wolf-wolves, tooth- teeth);
- Dificultăți în însușirea unor norme gramaticale care nu sunt asemănătoare cu cele din limba română (Present perfect);
- Dificultăți în înțelegerea unui text citit din cauza efortului excesiv de a decoda semnele;
- Slabă competență lingvistică în general.

Tehnici de predare a limbii engleze elevilor dislexici

Lucrul fundamental pentru orice tip de adaptare este legătura elev-profesor. Elevii cu dislexie au, de obicei, o stimă de sine foarte scăzută, așa că trebuie să simtă că profesorul dorește să-i învețe pentru a putea progresa și că aceștia apreciază efortul pe care ei îl depun în acest sens. De aceea este important să ținem cont de punctele lor forte, prețuind „pașii mici" pe care îi fac.

Elevii cu dislexie pot învăța o a doua limbă. Cu toate acestea, ei trebuie să fie motivați. Adulții care îi însoțesc în proces (profesori și familie) trebuie să le ofere resurse și sprijin emoțional astfel încât să simtă că pot și că efortul lor va merita.

Dislexia este o tulburare nevindecabilă, așa că fiecare abordare trebuie condiționată de grupa de vârstă (nu este același lucru să lucrezi cu copii preșcolari, școlari sau adolescenți). Ideal este individualizarea fiecărui caz, astfel încât procesul să fie mai eficient. Totuși, putem identifica câteva măsuri generale care pot contribui la învățarea limbii engleze:

- Folosiți pentru predarea vocabularului diferite materiale ca suport vizual (pictograme, hărți mentale, imagini, fotografii). Un bun exemplu este jocul de tip memorie cu cărți care au imaginea pe o parte și cuvântul pe cealaltă.
- Vizualizați împreună filme și desene animate nedublate.
- Folosiți cântece simple în engleză care să conțină propoziții scurte și ușor de înțeles, în care se descompun silabele care alcătuiesc cuvintele. Această metodă se aplică tuturor vârstelor, dar la cele mai mici este mult mai potrivită.
- Luați în considerare utilizarea metodelor multisenzoriale- folosiți atingerea, culoarea și mișcarea ca modalități de învățare.
- Încurajați (în funcție de vârstă) utilizarea computerelor pentru a scrie texte cu corectoare ortografice și alte tehnologii disponibile care pot facilita scrierea și citirea.
- Faceți predarea foarte practică, plecând de la subiecte de interes pentru copil pentru a-i trezi interesul comunicativ.
- Utilizați jocuri didactice în care copiii trebuie să folosească engleza pentru a comunica, astfel ei vor învăța limba într-un mod ludic.

- Participați cu ei la schimburi culturale cu copii de alte naționalități sau tabere în care trebuie să se exprime în limba engleză.
- Încercați să gestionați situația cu o echipă multidisciplinară cu cunoștințe despre dislexie, cum ar fi un logoped sau un psiholog.
- Nu forțați învățarea! Este important să știm cum să dozăm efortul elevului, astfel încât să obținem rezultate bune pe termen lung.

În concluzie, în predarea limbilor străine, și nu numai, trebuie să avem în vedere caracteristicile învățării diferențiate și individualizate la copiii cu dislexie. În cazul lor, procesul de învătare va fi mai lent, mai ales dacă folosim metode tradiționale, așa că este necesar să se facă adaptări curriculare, pentru a le egaliza șansele față de copiii fără aceste dificultăți.

Bibliografie

- American Psychiatric Association, *DSM-5. Manual de diagnostic şi clasificare statistică a tulburărilor mintale*, Editura Callisto, 2016
- Cambridge Assessment English, *Supporting young learners with dyslexia: A guide for teachers,* Cambridge University Press & Assessment, Cambridge, 2021
- Chirilă, Mihaela, *Dislexia: ghidul profesorului şi al părinţilor,* Editura Spiru Haret, Iași, 2016

CARACTERISTICILE UNUI COPIL CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE

Prof. înv. preşcolar Erika Prezsak
Grădiniţa cu P.P. „Arlechino" Dej, jud. Cluj

Evidențierea caracteristicilor pe care le prezintă în plan fizic și psihic copiii cu dificultăți de învățare este foarte dificilă. In primul rând trebuie identificată o foarte mare categorie de copii care au probleme de învațare. Practic toți copiii au anumite probleme într-un domeniu sau altul al învățării și asta în grade foarte diferite.

Dificultățile specifice de învățare (tulburările) constituie și ele un tablou foarte variat determinat de combinarea individuală a tulburărilor instrumentale implicate. Există astfel o mare varietate a caracteristicilor copiilor cu dificultăți generale de învățare. Un studiu efectuat în 1985 in Iowa, Statele Unite asupra 1839 de elevi cu dificultăți specifice de învățare, aflați în cadrul programelor de remediere, a evidențiat trei caracteristici comune:

- acceptanta scazută socială;
- deficit de atenție;
- probleme de comportament.

Prima trăsătură comună se referă la dificultatea de adaptare socială, sau cel puțin riscul acesteia și la climatul social creat în jurul copilului cu dificultăți de învățare. Deficitul de atenție este o inabilitate în a finaliza sarcinile de lucru, iar a treia caracteristică se referă la tipul și incidența în clasa de elevi a problemelor de comportament.

Mercer (1987) realizează o perspectivă de prezentare a caracteristicilor copiilor cu deficiențe specifice de învățare: prin analiza pe trepte de vârsta și pe posibilități de intervenție adecvat. El se referă la ariile de probleme care pot interveni, la evaluarea acestora și la tratamentul necesar în patru vârste ale copilăriei și la vârsta adultă.

Elevii cu dificultăți specifice de învățare se disting prin caracterul unic pe care îl prezintă dificultatea fiecăruia. Aceasta pentru că există grade foarte diferite de abilități și de deprinderi. Deși se constată că nu aparțin categoriilor de deficiențe cunoscute, în abordarea dificultăților de învățare se remarcă aceleiași cerințe speciale față de procesul educativ. Se observă la copii o incapacitate de a trata anumite informații, ceea ce se traduce prin:

- dificultăți în stilul de organizare;
- dificultăți în orientare;
- dificultăți în colaborare și socializare;
- predispoziție spre accidente;
- adaptare dificila la schimbare ;
- hiperactivitate sau inerție ;
- lipsa de atenție.

Chiar dacă încearcă să achiziționeze sau au achiziționat abilități și aptitudini în anumite domenii de dezvoltare, acești elevi se caracterizează prin aceea că :

- nu evoluează în anumite domenii ;

- furnizează un randament inegal în rezultatele școlare;
- nu pot profita de ceea ce le ofera clasa obisnuita.

Se relevă că acești elevi au antecedente sociale, afective, culturale sau educative dar nu au nici deficiențe, nici comportamente de alt tip. Este evidențiată însă tendința către alergii și tulburări fizice minore cum ar fi otita. Iată de ce copiii cu dificultati specifice de învățare se disting mai puțin prin apartenența la o categorie sau alta de deficiente cât mai mult prin unicitatea problemelor fiecăruia. Diferențele individuale unice sunt la ei mai importante decât diferențele de grup. Iată de ce nu se pot introduce criterii precise în clasificarea dificultăților de învățare, iar varietatea clasificărilor este recunoscută.

Principalele tulburări întâlnite în mod frecvent la elevii cu dificultăți de învățare sunt:

1. Deficite de atenție datorită cărora elevii nu se pot concentra asupra lecției predate, decât pentru foarte scurte perioade de timp atenția fiindu-le foarte ușor distrasă și capacitatea de concentrare redusă.
2. Dificultăți în prelucrarea informațiilor perceptive, auditive și vizuale. Mulți elevi au greutăți de recunoaștere a sunetelor limbii, dar recunosc ușor literele și cuvintele scrise sau prezintă dificultăți ale memoriei de scurtă durată.
3. Deficiențe de motricitate generală și fină cu dificultăți de coordonare spațială a motricității fine și, în general, cu un nivel sărac al actelor motorii.
4. Lipsuri în dezvoltarea unor strategii cognitive de învățare. Majoritatea elevilor nu sunt capabili să-și organizeze activitatea de studiu și sunt lipsiți de un stil propriu de învățare.
5. Tulburări ale limbajului oral sunt legate de recepție, nedezvoltarea vocabularului, slabă competență lingvistică și prezența coeficienților de limbaj.
6. Dificultăți de citire (la aproximativ 80% dintre acesti elevi); principalele greutăți sunt legate de recunoașterea, de codificarea și înțelegerea cuvintelor citite.
7. Dificultăți de scriere manifestate prin greutăți aparente în realizarea unor sarcini ce solicit activități de scris.
8. Dificultăți în realizarea activităților matematice, concretizate prin slaba însușire a simbolurilor și calculului matematic, precum și a noțiunilor spațiale și temporare folosite la acestă disciplină.
9. Tulburări de comportament social datorat nivelului scazut al formării deprinderilor sociale ce determină perturbarea modalităților de acțiune și reacție la diverse situații specifice, dificultăți în stabilirea de relații sociale, de inițiere și păstrare a relațiilor de prietenie. Distribuirea diverselor tulburări de învățare este diferința, în funție de vârsta copiilor și mediul sociofamilial.

La vârsta preșcolară, dificultățile de învățare cele mai des întâlnite sunt cele legate de întârzierile în dezvoltarea motorie a limbajului, deficiențe de limbaj, insuficiența precizare a conceptelor care tind spre conceptualizare conform zonei proximei dezvoltări (după Vigosky) și slaba dezvoltare cognitivă în general. La copiii de vârstă preșcolară, adeseori se pot confunda tulburările de învățare cu cele de dezvoltare. Relația dintre aceste două categorii de tulburări constă în faptul că tulburările de dezvoltare, insuficient compensate pot duce, în planul educațional al școlarizării, la apariția unor tulburări de învățare. In perioada micii scolarități, elevii cu dificultăți de învățare prezintă dificultăți la diverse discipline de invățământ, citire, scriere, aritmetica. Au probleme de concentrare a atenției și deprinderi motorii deficitare, manifestate în special, prin imposibilitatea tinerii corecte a creionului în activitatea de scriere

(coordonare oculo-manuale). O dată cu intrarea în perioada pubertală, constientizarea propriilor deficiente duce la aparitia unor tulburări emoționale și sociale. In adolescență, agravarea deficiențelor de învățare determină, adeseori, deteriorarea imaginii de sine și apariția unor reacții de respingere socială, ce duc la instalarea unor comportamente deviate. Deficiențele de învățare nerecuperate în perioada școlarității il vor insoți pe individ și la vârsta adultă, când pot genera grave probleme de adaptare sociala și culturală. Dificultățile de învățare sunt prezente la copiii din toate țările lumii, indiferent de cultură, limba și mediul social, cercetătorii americani demonstrând că frecvența dificultăților de învățare este mai mare la băieți decât la fete.
In prezent, numarul elevilor cu dificultati de invatare este in continua crestere,in numeroase tari dezvoltate ale lumii si datorita includerii in aceasta categorie , mai putin stigmatizanta,a copiilor cu intelectul de limita si handicap mintal usor.Freventa acestora atinge un maxim la grupa 9-14 ani.

Alte caracteristici ale elevilor care prezintă cerințe speciale față de educație deci se încadrează în categoria largă a dificultăților de învățare sunt următoarele (Hodder C., Waligun J., Willard M., 1986) :

- lipsa maturității și un comportament de tip narcisist și egocentric, ceea ce ii determină pe adulți să ii trateze ca pe copiii mici ;
- speriați de școală nu pot depăși aceste probleme decât cu ajutorul colegilor ;
- pot întelege informațiile, dar sunt incapabili să raspundă la intrebări, ceea ce denotă o incapacitate de redare a celor știute ;
- pot fi copleșiți de sarcinile de rezolvat, pot ști să rezolve o problemă dar nu realizează practic demersul respectiv.

Din punct de vedere al procesului de prelucrare a informațiilor se poate consideră că elevii care au dificultăți de învățare se caracterizează prin ineficiența proceselor de bază în special in :

- receptia mesajelor ;
- conversație ;
- producere de informații ;
- concentrarea atenției.

Aceste dificultăți se observă cel mai bine în activitatea școlară și pot avea influență asupra socializării. Este afectat cel puțin unul din domeniile următoare a abilităților și deprinderilor de bază :

- ascultarea;
- raționamentul;
- memoria;
- limbajul oral și scris;
- lectura;
- ortografia;
- caligrafia;
- calculul;
- rezolvarea problemelor;
- relațiile spatiale si interacțiunile sociale.

Chiar dacă sunt în stare să opereze cu ideile concrete, acești copii au probleme cu sesizarea semnificațiilor celor mai subtile. De aceea problema care se ivește pentru ei în cunoaștere este de a explora informația și odată trecut acest prag sprijinirea lor să o folosească în contexte diferite. Se

ivesc probleme și în exprimare la nivel oral si scris. Putem considera că din toate caracteristicile menționate elevii cu dificultăți de învățare vor fi mai sensibili și mai neadaptați la școală. Din atitudinea adulților față de ei se va naște o imaturitate, un comportament egocentric, de izolare chiar narcisic. Ei se tem de școală și cu greu își fac prieteni. Chiar dacă reusșsc să-și însușească informațiile folosindu-și memoria ei răspund greu la întrebări și oprți din expunere nu stiu să reia. Chiar când înțeleg, le este greu să producă informații. Se simt depășiți de sarcinile școlare, ceea ce conduce la pesimism în abordarea rezolvaăii problemelor.

Atunci când vorbim de dificultățile specifice de învățare / tulburări/ dizabilitțăi trebuie să identificăm faptul că acestea încorporeaza o suită de dezordini /tulburări într-o combinație specifică fiecărui individ și că nu poate nimeni să le manifeste pe toate. Lerner J., 1989 semnala următorul tablou complet :

- tulburări ale atenției;
- dificultăți de mobilizare ale strategiilor cognitive ale învățării;
- abilități motorii slabe;
- probleme perceptuale și de procesare a informațiilor;
- dificultăți ale limbajului oral;
- dificultăți in citire;
- dificultăți ale limbajului scris;
- dificultăți matematice ;
- comportamente sociale inadecvate.

In cadrul acestui grup heterogen de simptome și caracteristici Kirk si Chalfant, 1984 sugerează două tipuri mari de dificultăți specifice de învățare : dificultăți de învățare și dezvoltare și dificultăți de învățare academice/teoretice. Primele se referă la deprinderile de bază, sau de preachiziție (memorie, atenție, deprinderi perceptuale, deprinderi de gândire, deprinderi de limbaj oral și scris). Cea de-a doua categorie se referă la învățarea școlară ca achiziție (citire, aritmetica, scris de mână, rostire și exprimare în scris).

In ceea ce privește dispersia dificultăților de învățare în rândul populației majoritatea specialiătilor afirmă existența acestora la toate vârstele, preșcolar, școlar elementar, școlar secundar și adult. Mai mult, în ultimul deceniu există o preocupare pentru intervenția la nivelul preșcolar, tocmai pentru a se evidenția posibilitatea remedierii la vârstele timpurii și la cele adulte care constituie o șansă în plus pentru prelungirea vieții și înțelegerea învățării permanente. Este evident faptul că și în prezentarea caracteristicilor dificultăților de învățare există multe suprapuneri, ambiguități, neclarități la autori diferiți.

Semnalăm că diferențierea între dificultăți specifice de învățare și dificultăți generale de învățare nu este mereu respectat în materialele redate. De asemenea foarte multe studii care se referă la dificultățile specifice de învățare le denumesc simplu dificultăți ceea ce poate creea confuzii. Avantajul prezentării tuturor acestor puncte de vedere este în atragerea atenției asupra tuturor problemelor de învățare. Abordarea tuturor problemelor asigură atenția asupra diferitelor manifestări și nevoia de înlăturare prin metode și procedee specifice. Dificultăţile care se nasc în procesul reprezentării şi influenţează învăţarea şcolarã provin din influenţa proceselor psihice care intervin în desfăşurarea procesului de reprezentare. Astfel o primă dificultate se concretizează într-o slaba analizã şi sintezã senzorialã, reglări scăzute ale semnificaţiilor verbale care concura la

formarea unor reprezentãri schematice la care, dacã se adãugã atributul de static, fixist, au ca rezultat împiedicarea desfãşurãrii raionamentului.

Bibliografie

1. Kulcsar Tiberiu – Factorii psihologici ai reusitei scolare
E.D.P. Bucuresti 1978
2. Neveanu, Popescu Paul ,M.Zlate, T. Cretu – Psihologia scolară Univ. Bucuresti -1987
3. Gh. Radu, D. Popovici –Tulburarile de dezvoltare la copii si problematica integrarii lor scolare (1998)
4. B. Zorga,I. Radu –Studii de psihologie scolara
E.D.P.Bucuresti -1979

INTEGRAREA COPIILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE ÎN GRĂDINIȚE ȘI ȘCOLI

Laborant Mihaela Rotariu
Colegiul Național de Informatică Piatra Neamț, jud. Neamț

Fiecare copil are dreptul fundamental la educație și fiecărui copil trebuie să i se ofere șansa de a ajunge și de a se putea menține la un nivel acceptabil de învățare.

Cerințele educative speciale desemnează acele cerințe ori nevoi speciale față de educație, care sunt suplimentare dar și complementare obiectivelor generale ale educației pentru copil.

Fără abordarea adecvată a acestor cerințe speciale nu se poate vorbi de egalizarea șanselor de acces, participarea și integrarea școlară și socială.

„Educația copiilor cu cerințeeducaționale speciale este o sarcină care trebuie împărțită între părinții acestora șiprofesioniști. O atitudine pozitivă din partea părinților favorizează integrarea școlarăși socială. Părinții au nevoie de sprijin pentru a-și putea asuma rolul de părinți ai unor copii cu cerințe specialeșcolile și implicit grădinițele "trebuie să includă în procesul de învățământtoți copii, indiferent de condițiile fizice, intelectuale, sociale, emoționale, lingvistice sau de altă natură ale acestora".

Fiecare copil prezintă particularități individuale și de relație cu mediul, trăsături care necesită o evaluare și o abordare personalizată. Copii cu deficiențe au și ei aceleași trebuințe în creștere și dezvoltare. Acești copii au în același timp și anumite necesități, particulare, specifice, individualizate.Ei sunt diferiți din punct de vedere al temperamentului, motivațiilor, capacității chiar dacă prezintă același tip de deficientă.

Conceptul de cerințe educative speciale aspiră la depășirea tradițională a separării copiilor pe diferite categorii de deficiențe, printr-o abordare non categorială a tuturor copiilor.Copiii cu cerințe educative speciale nu doar că pot fi integrați, **ci pot fi integrați cu succes** în grădinița și ulterior în școală, ajutându-i să devină **adulți independenți și fericiți**.

Educația sau școala inclusivă implică cu necesitate pregătirea de ansamblu a școlii și integrarea școlară reprezintă o particularizare a procesului de integrare socială a acestei categorii de copii, proces care are o importanță fundamentală în facilitatea integrării ulterioare în viața comunitară prin formarea unor conduite și atitudini, a unor aptitudini și capacități favorabile acestui proces. Integrarea copiilor cu CES permite, sub îndrumarea atentă a cadrelor didactice, perceperea și înțelegerea corectă de către elevii normali a problematicii și potențialului de relaționare și participarea lor la serviciile oferite în cadrul comunității.

Educația specială se referă la adoptarea, completarea și flexibilitatea educației pentru anumiți copii în vederea egalizării șanselor de participare la educație în medii de învățare obișnuite.

Pentru a integra copiii cu cerințe educative speciale, în grădinițe și școli aplicăm metodele cele mai eficiente:

- Sensibilizarea, luarea deciziei, tranziția, trainingul și evaluarea, sunt etape vitale în integrarea copiilor cu CES.

Din punctul meu de vedre mai există două etape/comportamente/sentimente cheie, și anume, încrederea și dragostea. Fără să acordăm încredere și iubire copiilor cu CES, nu vom reuși să îi ajutăm.

Abordarea pozitivă a comportamentului copiilor și exprimarea încrederii în posibilitățile fiecărui copil de a reuși sunt de asemenea factori decisivi în reușita integrării copiilor cu CES.

În activitatea educativă a copiilor cu cerințe educative speciale se poate folosi cu maxim eficiență eficienta învățarea prin cooperare.

Lecțiile bazate pe învățarea prin cooperare permit evaluarea frecventă a performanței fiecărui copil care trebuie să ofere răspuns în nume personal sau în numele grupului, copiii se ajută unii pe ceilalți, încurajându-se și împărtășindu-și ideile, explică celorlalți, discută ceea ce știu, învață unii de la alții, realizează că au nevoie unii de alții pentru a duce la bun sfârșit o sarcină a grupului.

Ce nu este integrarea?

- A încerca integrarea copiilor cu CES în grădinițe, școli obișnuite fără pregătirea și ajutorul necesar;
- A izola copiii cu CES în grădinițele, școlile obișnuite sau poziționarea claselor speciale în extremitatea clădirii sau separate de clădirea principală departe de copiii tipici;
- A ignora problemele și îngrijorările părinților;
- A ignora nevoie individuale ale copilului;

Integrarea copiilor cu CES se poate realiza atât prin activități educaționale cât ci și prin activități extracurriculare. Activități extracurriculare de tipul vizitelor la muzee, excursiilor și adrumețiilor, evenimente culturale și sportive permit dezvoltarea relațiilor interpersonale și o mai buna relaționare a copiilor cu societatea.

Educația integrata vă permite copiilor cu CES să trăiască alături de ceilalți copii, să desfășoare activități comune, dobândind abilitați în vederea adaptării, integrării și devenirii lor că și ceilalți.

Aceste activități sporesc interesul copiilor de cunoaștere a frumusețiilor naturale și de patrimoniu, formarea și dezvoltarea unor sentimente de prețuire a mediului natural în vederea adoptării unui comportament ecologic adecvat. Copilul cu CES are nevoie de Condiții speciale, de stimulare și sprijin a dezvoltării din cele mai timpurii perioade.

- Flexibilitate didactică adaptarea curriculumului la posibilitățile individuale;
- Individualizarea educației;
- Protecție socială;
- Programe individualizate de intervenție;
- Integrare școlară și socială.

Centrele educative speciale se axează pe particularitățile individuale de dezvoltare, de învățare, de relație cu mediul și necesita o evaluare si o abordare personalizată a necesităților copilului. Ele sunt interpretate ca unitate în dezvoltarea copilului, stilul unic de adoptare, de învățare, de integrare, în nivelul individual de dezvoltare fizică și psihică cu caracteristici biologice, fizice, psihice și sociale.

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

Educația sau școala inclusiva implica ideea de schimbare, a școlii și societății în ansamblu, cu scopul de a răspunde dezideratului societății viitorului - „o societate pentru toți" comprehensiva și integratoare prin însăși natura ei, care să răspundă mai bine prin co-educație-nevoilor, potențialului și aspirațiilor tuturor copiilor, inclusiv ale celor deosebiți de dotați sau talentați, ale celor care nu fac fata in prezent în școala obișnuită, ale celor cuprinși în școlile speciale separate.

Integrarea școlară este un proces de includere în școlile de mas-/clase obișnuite la activitățile educative formale si non formale, a copiilor considerați ca avândcerințe educative speciale.

Educația integrată a copiilor cu CES urmărește dezvoltareacapacităților fizice și psihice a acestora care să-i apropie cat mai mult de copii normali, a implementării unor programe cu caracter corectiv-recuperator; stimularea potențialului restant, ce permite dezvoltarea compensatorie a unor

funcții menite să le suplinească pe cele deficitare; crearea climatului afectiv in vederea formării motivației pentru activitate, în general și pentru învățare, în special asigurarea unui progres continuu în achiziția comunicării; formarea unor abilități de socializare și relaționare cu cei din jur; formarea de deprinderi cu caracter profesional și de exercitare a unor activități cotidiene; dezvoltarea comportamentelor adaptative și a însușirilor pozitive ale personalității, care să faciliteze normalizarea deplină. Fiecare copil cu CES trebuie să beneficieze de un program adecvat și adaptat de recuperare, care să dezvolte maximal potențialul fizic și psihic pe care îl are. Integrarea urmărește valorificarea la maximum a disponibilităților subiectului deficient și antrenarea în mod compensatoriu a palierelor psiho-fizice care nu sunt afectate în așa fel încât să preia activitatea funcțiilor deficitare și să permită însușirea de abilități care să înlesnească integrarea eficientă în comunitatea normală. Prin integrare, se realizează și o pregătire psihologică a copilului, care să contribuie la crearea unor stări efectiv emoționale corespunzătoare, în care confortul psihic este menținut de satisfacțiile în raport cu activitățile desfășurate. Raportul relației de socializare, integrare, incluziune, are în vedere implicațiile practice și teoretice ce privesc evoluția sistemului de organizare a educației speciale și a pregătirii copiilor pentru integrarea și incluziunea în activitățile profesionale și în colectivitățile sociale.

Rolul familiei în integrarea copiilor cu cerințe educative special în grădinițe, școli.

În condițiile educației incluzive, părinții trebuie să participe direct la viața grădiniței, școlii și pot influența anumite decizii care privesc procesul educațional.

Absența sau indiferențapărinților în ceea ce privește problemele educaționale ale copilului vine în opoziție cu ideea de integrare sau incluziune.

Părinții trebuie să fie modele de acțiuneși comportament în acceptarea șisusținerea integrării persoanelor cu cerințe speciale din comunitățile lor.

Prin comunicarea bilaterală, părinții creează un parteneriat strâns în sprijinul copiilor, se formează comunitatea și cultura școlii, cadru în care aceștia se simt ca și „membri ai unei familii”.

În peisajul grădinițelor, școlilor este locul care oferă soluții reale pentru integrarea copiilor cu nevoi educaționale speciale prin utilizarea unor metode integrare de educație și recuperare cu un real succes!

Bibliografie:

1. Verza, E., & Paun, E. (1998). Educatia integrată a copiilor cu handicap. Unicef.
2. Popescu, G., & Pleșa, O. (coord). (1998). Handicap, readaptare, integrare. București Pro Humanitate.
3. Vrăjmaș, T. (2001). Învăţământul integrat şisau incluziv pentru copiii cu cerinţe educative speciale. București Aramis.

COPILUL CU ADHD ŞI MEDIUL DIN GRĂDINIŢĂ

Prof. înv. preşcolar Cristina Maria Sămăreanu
Grădiniţa cu P.P. „Junior” , Dej, jud. Cluj

ADHD- deficit de atenţie şi hiperactivitate sau THDA- tulburare hiperchinetică cu deficit de atenţie, reprezintă aceeaşi afecţiune neurobiologică, întâlnită în primii ani de copilărie- până la vîrsta de 7 ani. Această boală afectează anumite zone ale creierului care îi ajută pe copii să rezolve probleme, să planifice lucrurile, să înţeleagă acţiunile celorlalţi şi să îşi controleze impulsurile.

Principalele simptome ale ADHD sunt hiperactivitatea- copilul nu poate sta locului, se mişcă şi vorbeşte continuu, impulsivitatea- copilul are un comportament şi un limbaj necontrolat şi tulburările de concentrare- copiii se plictisesc şi sunt distraşi repede de la activităţi.

Se poate spune că în general copiii sunt uşor hiperactivi, îşi pot menţine atenţia puţin timp (în funcţie de vârstă), însă la copiii bolnavi aceste simptome afectează învăţarea, adaptarea la mediul din grădiniţă şi mai apoi la cel şcolar şi sunt afectate de asemenea relaţiile cu ceilalţi copii.

Cauza acestei boli nu este pe deplin cunoscută, existând teorii care iau în considerare preponderent cauze genetice, factori de mediu şi caracteristici fizice ale creierului. Băieţii sunt mai predispuşi la boală, astfel că şi numărul acestora este de patru ori mai mare decât la fetiţe.

M-aş referi la un caz al unui copil cu ADHD din grădiniţa noastră. C.M. are acum 5 ani şi este în grupa mare, el fiind înscris în grădiniţă la grupa mijlocie, dupa ce nu a mai fost primit la grădiniţa unde a urmat grupa mică, din cauză că mulţi părinţi s-au plâns educatoarelor de comportamentul lui. Într-adevăr, la puţin timp după începerea anului şcolar, C.M. a început să manifeste simptome ale bolii, la momentul respectiv nefiind diagnosticat.

Colegele educatoare au dus de-a lungul anilor o muncă atât cu copilul, cât şi cu părinţii. Aceştia refuzau să înţeleagă că M. are probleme, punând totul pe seama “moştenirii genetice”. Manifestările copilului au bulversat de multe ori activitatea desfăşurată la grupă. Din păcate, copilul are şi un uşor retard, astfel că încercarea educatoarelor de a-i ocupa timpul cu activităţi noi, diversificate, au dat greş de cele mai multe ori, neavând răbdarea şi interesul necesar pentru a fi captat. Nu este în stare să stea pe scaun la activităţi, deranjează copiii când aceştia îşi organizează jocuri în grup, lovindu-i sau pur şi simplu distrugându-le lucrările efectuate. Urmare a comportamentului său, copiii au început să-i evite compania, să-l izoleze, ceea ce a dus la o şi mai mare înverşunare a acestuia împortiva lor.

Datorită insistenţelor mele personale, părinţii s-au prezentat cu copilul la specialişti, care au pus diagnosticul de ADHD. Din păcate, aşa cum se întâmplă şi în cazul altor boli, medicii au prescris doar tratament medicamentos, care în unele cazuri nu a făcut decât să-l agite şi mai tare.

Am lucrat foarte mult cu acest copil, dar din păcate ceea ce lucram eu nu era continuat acasă de părinţi, deşi deschidere din partea instituţiei a existat în ceea ce priveşte instruirea părinţilor.

Nemaivorbind de faptul că M. avea nevoie de terapie, doresc să menţionez măsuri luate de educatoare, astfel încât copilul să poată fi menţinut în colectiv şi să-şi însuşească un minim de cunoştinţe şi deprinderi necesare înscrierii în şcoală.

Astfel au fost stabilite o serie de reguli, care au fost formulate pentru întreaga grupă şi care s-au cerut a fi respectate de toţi copiii. În formularea regulilor au fost implicaţi şi copiii, evitându-se formulările negative. Regulile au fost aduse atât la cunoştinţa copiilor, cât şi a părinţilor, cadrele didactice prin comportamentul lor devenind exemple pentru copii. Au fost de asemenea marcate pozitiv urmările regulilor de către copii şi progresele celor care au încălcat în trecut regulile. Aş specifica doar câteva dintre regulile care au fost impuse grupei şi implicit copilului cu ADHD:

-fii respectos cu cei din jur;

-vino pregătit pentru o zi plăcută în grădiniţă;

-lucrează în linişte;

- jucăriile înainte de activităţile frontale;

-fii atent la doamna educatoare şi la colegii tăi;

-ce ţie nu-ţi place, altuia nu face;

-respectă colegii şi ceea ce fac ei.

Regulile au fost afişate şi sub formă de imagini sugestive pentru a fi mai accesibile copiilor.

Cel mai important în activitatea cu copiii cu ADHD este ca aceştia să fie stimulaţi, iar ca posibile stimulente aş enumera: reducerea timpului în care se realizează o temă şi găsirea unei ocupaţii alternative, copilul să aibă un creion special care să-l atragă în activitatea de scriere, aprecieri verbale a fiecărei reuşite, bulină roşie sau alte stimulente, chiar alimentare, acordarea rolului de lider într-un joc. De asemenea i se poate permite copilului să aducă de acasă o jucărie favorită, dacă jocul cu aceasta îl poate stimula în dezvoltarea atenţiei.

Copilul va participa de asemenea la drumeţii, excursii, i se va "acorda" plăcerea de a sta în faţa rândului, educatoarea făcând în aşa fel încât acest lucru să fie perceput ca un atu. Va fi încurajat să aducă de acasă un obiect, animal de casă, care să-i permită prezentarea acestuia, formularea unei povestiri, ceea ce va înlesni socializarea cu colegii de grupă. În urma unei fapte exemplare educatoarea poate reduce, diminua o sancţiune. Pentru a-i satisface nevoia de mişcare, educatoarea îi poate cere copilului să o ajute la distribuirea fişelor, creioanelor, planşetelor, plastilinei etc. Deşi foarte importante, stimulentele, nu trebuie pierdute din vedere şi pedepsite. Atenţia educatoarei se va focaliza pe comportamentul negativ care va fi sancţionat, fiind totuşi evitate pedepsele severe care nu vor face decât să genereze reacţii şi mai ostile.

Întorcându-mă la cazul prezentat mai înainte, chiar în timpul redactării acestui referat, colegele mi-au adus la cunoştinţă că părinţii lui M. au întrerupt tratamentul copilului, fără acordul medicului. Menţionez că părinţii fac parte dintr-o comunitate a bisericii penticostale şi la momentul în care i-am interpelat mi-au spus că un psiholog american (?!), a venit la biserica lor şi că acesta

le-a recomandat să întrerupă tratamentul şi să desfăşoare ei, acasă, un fel de terapie cu indicaţii pe un CD.

Le-am recomandat prezentarea la medic şi eventual să ia legătura cu un psiholog specializat în terapie comportamentală care să-i ajute, astfel încât să nu dea peste cap munca educatoarei de-a lungul celor 3 ani de când M. se află în grădiniţă.

Ca o concluzie aş completa prin remarca potrivit căreia ADHD este una dintre cele mai frecvente probleme de ordin comportamental cu care se confruntă în prezent copiii, fiind marcată o serie de efecte negative provocate de lipsa atenţiei, impulsivitate şi hiperactivitate. Simptomele sale sunt în mod evident în disonanţă cu stadiul normal de dezvoltare al copilului şi intră frecvent în conflict normele şi regulile formale şi informale ale culturii şcolare, provocând dificultăţi în viaţa cotidiană.

Diagnosticarea timpurie a bolii şi luarea din timp a măsurilor impuse pot reduce fenomenele expuse anterior, aceasta implicând familia, în primul rând, grădiniţa (şi mai apoi şcoala), specialiştii în terapie comportamentală, societatea în ansamblul ei.

Bibliografie:

- ✓ Popescu, G., & Pleșa, O. (coord). (1998). Handicap, readaptare, integrare. București Pro Humanitate,
- ✓ Verza, E., Verza F., *Tratat de psihopedagogiespecială,* EdituraUniversității din București, 2011.

„DIFICULTĂȚI SPECIFICE INTEGRĂRII COPIILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ”

Prof. înv. preşcolar Alina Sîna
Grădiniţa cu P.P. „Paradisul Piticilor” Dej, jud. Cluj

Consider că nu există „reţete” pentru integrarea copiilor cu CES în învăţământul de masă. Cei care manifestă deschidere pentru integrarea acestora vor găsi şi strategiile potrivite. Fiecare copil are dreptul la educaţie şi merită să i se acorde o şansă. Învăţând împreună, copiii învaţă să trăiască împreună, să se accepte şi să se ajute la nevoie.

Şcoala incluzivă presupune recunoaşterea dreptului fiecărui copil la educaţie şi înţelegerea diferenţelor de adaptare şi învăţare, specifice fiecărui copil în parte, ca fiind naturale. Aşadar, într-un mediu şcolar optim integrării sociale a elevilor cu dizabilităţi, se realizează adaptarea şcolii la diversitatea copiilor dintr-o comunitate. Învăţământul integrat este, în esenţă, un învăţământ „centrat pe elev şi răspunde dezideratului societăţii viitorului – „o societate pentru toţi”.

Ideea de incluziune pleacă de la principiul că orice individ, oricât ar fi de diferit, aparţine grupului social. Cele câteva principii necesare pentru a construi o societate incluzivă ce se aplică la o şcoală incluzivă sunt: nediscriminare, egalitatea în drepturi şi în şanse, evaluarea capacităţii persoanei, evaluarea nevoilor, dreptul la întelegere, accesibilitatea. Este vorba de o nouă orientare, care pune accentul pe cooperare, parteneriat, învăţare socială şi valorizare a relaţiilor pozitive, umaniste în educaţie.

Politicile şi strategiile naţionale pentru copii şi tineri cu nevoi speciale au la bază ideea de educaţie pentru toţi şi, în acelaşi timp, educaţia pentru fiecare. Observaţiile la nivel de clasă confirmă faptul că nu toţi copiii pot face faţă în mod susţinut cerinţelor şcolare, dar că, folosind metodele potrivite de predare – învăţare – evaluare şi respectând ritmul propriu al fiecărui copil, elevii pot înregistra progrese şcolare, uneori remarcabile. Cadrele didactice implicate în educaţia incluzivă pun accent pe desfăşurarea de activităţi care presupun lucrul în echipă şi cooperarea, respectarea identităţii culturale a fiecărui copil, monitorizarea eficacităţii activităţilor de predare – învăţare – evaluare, sprijin şi remediere şcolară.

Dificultăţile de învăţare pot fi identificate încă chiar şi de către familie, înainte ca profesorul (de regulă, educatoarea sau învăţătorul) să le depisteze. Există însă o reticenţă general valabilă a familiei de a ascunde şi de a nega problemele copilului, în speranţa că timpul le va rezolva. De aceea, cel mai adesea, aceste probleme sunt identificate şi evidenţiate ca atare de-abia la şcoală, când copilul se confruntă cu un alt tip de disciplină şcolară, alte rigori, alte exigenţe cărora nu le poate face faţă. Ele se amplifică şi devin o constantă a activităţii lui şcolare pe măsură ce înaintează pe treptele şcolarităţii, pe măsură ce sarcinile devin tot mai complexe, mai solicitante, mai diverse. Integrarea elevilor cu dificultăți de învățare se poate realiza individual, sau în grup, în funcție de situație, precum și la diferite niveluri. În cazul integrării individuale şi în grup, întregul proces parcurge trei niveluri obligatorii, care se succed unul după altul şi care numai împreună pot asigura succesul integrării. Aceste niveluri sunt: nivelul fizic, nivelul social, nivelul educațional.

Nivelul fizic este premisa de bază a integrării, în sensul că elevii trebuie să se afle în acelaşi timp şi spaţiu cu ceilalţi elevi, în clasă, laborator etc. Acest nivel este pseudo-integrator, dacă elevul cu dizabilităţi se află doar în același spațiu fizic cu ceilalți copii.

Nivelul social presupune interrelaţionare, comunicare, colaborare, participarea la activităţi, schimb de opinii, dar şi controverse, dispute, contribuind la menţinerea şi generarea energiei sociale a grupului eterogen.

Nivelul educaţional al integrării elevilor cu nevoi speciale poate fi făcut viabil doar dacă s-a realizat integrarea fizică și socială. Nivelul educaţional reprezintă esenţa educaţiei integrate. Acest nivel, mai este desemnat în terminologia de specialitate şi prin sintagma ”nivel curricular al integrării”. În absența integrării educaționale, celelalte două niveluri asigură doar o integrare de suprafață, superficială. Nivelul educaţional impune un program special de predare-învăţare, formare şi evaluare (program personalizat raportat la posibilitățile copilului) prin adaptare curriculară.

Parcurgerea acestor trei niveluri este obligatorie, la fel și succesiunea lor, pentru că numai aşa se poate observa evoluţia elevului integrat, şi din prisma acestor niveluri se evaluează progresele în cadrul programelor de intervenţie personalizată. Pentru integrarea eficientă a copiilor cu dificultăți de învățare în învățământul de masă sunt necesare serviciile de sprijin specializate în asistenţă educaţională de care să beneficieze atât copiii/elevii integraţi, cât şi colectivele didactice din şcolile integratoare.

Şcoala incluzivă presupune recunoaşterea dreptului fiecărui copil la educaţie şi înţelegerea diferenţelor de adaptare şi învăţare, specifice fiecărui copil în parte, ca fiind naturale. Aşadar, într-un mediu şcolar optim integrării sociale a elevilor cu dizabilităţi, se realizează adaptarea şcolii la diversitatea copiilor dintr-o comunitate. Învăţământul integrat este, în esenţă, un învăţământ „centrat pe elev şi răspunde dezideratului societăţii viitorului – „o societate pentru toţi”.

Ideea de incluziune pleacă de la principiul că orice individ, oricât ar fi de diferit, aparţine grupului social. Cele câteva principii necesare pentru a construi o societate incluzivă ce se aplică la o şcoală incluzivă sunt: nediscriminare, egalitatea în drepturi şi în şanse, evaluarea capacităţii persoanei, evaluarea nevoilor, dreptul la întelegere, accesibilitatea. Este vorba de o nouă orientare, care pune accentul pe cooperare, parteneriat, învăţare socială şi valorizare a relaţiilor pozitive, umaniste în educaţie.

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

Bibliografie:

1. Ionescu, M., Radu, I., *Didactica modernă*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 2001;

2. Legea nr. 1/2011, Legea Educaţiei Naţionale;

3. Vrăşmaş,T., *Şcoala şi educaţia pentru toţi*, Ed. Miniped, Bucureşti, 200

„DIFICULTĂȚI SPECIFICE INTEGRĂRII COPIILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ”

Prof. înv. primar: Maria-Elena Stan
Şcoala Gimnazială nr. 1 Dej, jud. Cluj

„… în livadă ne place să avem copaci care rodesc mai devreme sau mai târziu [...] toate aceste roade sunt bune, nici unul nu este de aruncat. De cesă nu acceptăm în şcoli, minţi mai agree sau mai încete? De ce nu i-am ajuta? Pierdem timp dar câştigăm satisfacţie şi respect... ” *Comenius*

Integrarea școlară și socială a copiilor cu CES nu a fost mereu o preocupare a sistemelor educaționale. Identificarea problemelor cu care se confruntă dezvoltarea unor copii a cunoscut o istorie legată de dezvoltarea practicilor de diagnosticare și evaluare psihologică și medicală. În același timp, educația nu a fost pregătită de la început să răspundă acestor cerințe. Drumul a fost extrem de complex și plin de obstacole: de la respingere, neglijare la milă, apoi la educarea segregată și în ultimele decenii la integrare și incluziune.

Educația integrată s-a referit la început la copiii cu dizabilități. Odată cu apariția modelelor de integrare au început să fie operaționale conceptele de individualizare, normalizare, adaptare la școala obișnuită. Copiii cu dizabilități au fost tot mai îndrumați către școala obișnuită, primind sprijin suplimentar în această instituție, sau în alta, în afara programului școlar.

Progresele înregistrate de psihologia şi pedagogia diferenţiată, perfecţionarea tehnicilor de cunoaştere a dezvoltării psihice a copiilor au permis să se distingă categorii mai nuanţate de copii în raport cu capacitatealor de răspundere la exigenţele şcolare. În rândul acestora, alături de elevii cu CES integraţi individual, există şi elevi cu dificultăţi de învăţare, cu ritm lent de acumulare de achiziţii dar cu intelect normal. Confundaţi adesea cu elevii din prima categorie sunt nestimulaţi sau categorizaţi ca atare. Alternativă a învăţământului special, educaţia integrată permite acordarea serviciilor de sprijin pentru copii cu posibilităţi reale de recuperare şi reintegrare, care altădată ar fi fost orientaţi către şcoala specială. Pentru a realize integrarea copiilor cu CES, trebuie să acţionăma supra diferitelor nivele de dezvoltare a personalităţiilor, şi anume: la nivel biologic, la nivel psihic, la nivel social.

Scopurile principale ale relaţiei dintre şcoală, familie şi comunitate, în vederea integrării copiilor cu nevoi special sunt:

• informarea şi sensibilizarea comunităţii locale cu privire la posibilitatea recuperării, educaţiei chiar şi pentru copiii ce au abandonat şcoala;

• sporirea conştientizării din partea comunităţii şcolare a necesităţii implicării în transformarea şcolii într-o şcoală integrativă;

• schimbarea mentalităţii şi atitudinii opiniei publice faţă de copiii cu nevoi speciale;

• dezvoltarea unei reţele de cooperare în domeniul educaţiei, implicată în procesul de integrare (ex.: poliţia, serviciile sociale, spitale, etc.);

• implicarea părinţilor copiilor din clasă în vederea reacţionării mai rapide la problem şi acordarea sprijinului suplimentar copiilor cu nevoi speciale;

•implicarea comunităţii în sprijinul acordat copiilor cu nevoi speciale;

•elaborarea programelor şcolare de informare şi pregătire a comunităţii locale pentru educaţia incluzivă, prin aceasta înţelegând adaptarea şcolii la cerinţele speciale ale fiecărui copil, indiferent de problemele acestuia, şi nu a copilului la cerinţele şcolii, găsirea unor strategii didactice adecvate, a unor metode şi tehnici de lucru specifice: planificare, instruire, evaluare.

Integrarea şcolară a copiilor cu cerinţe special în învatamântul de masă presupune:

- a educa copiii cu cerinţe special în şcoli obişnuite, alături de copiii normali;

- a asigura servicii de specialitate (recuperare, terapie educaţională, consiliere şcolară, asistenţă medical şi socială etc.) în şcoala respectivă;

- a acorda sprijinul necesar personalului didactic şi managerilor şcolii în procesul de proiectare şi aplicare a programelor de integrare;

- a permite accesul efectiv al copiilor cu cerinţe speciale la programul şi resursele şcolii obişnuite (biblioteca, terenuri de sport etc);

- a încuraja relaţiile de prietenie şi comunicarea între toţi copiii din clasă/şcoală;

- a educa şi ajuta toţi copiii pentru înţelegerea şi acceptarea diferenţelor dintre ei;

- a ţine cont de problemele şi opiniile părinţilor, încurajându-I să se implice în viaţa şcolii;

- a asigura programe de sprijin individualizate pentru copiii cu cerinţe speciale;

- a accepta schimbări în organizarea şi dezvoltarea activităţilor instructiv-educative din şcoală.

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

În funcție de caracteristicile copiilor cu dizabilități, procesul instructiv-educativ trebuie realizat în mod diferențiat. Una dintre principalele schimbări care caracterizează acest process instructiv-educativ trebuie să fie tendința spre normalizare deoarece normalizarea facilitează accesul acestor copii la condiții de existența cotidiană cât mai apropiate de stilul de viață normal al societății în care trăiesc.

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

Sistemul de învățământ din România mai prezintă încă elemente de discriminare, în sensul că nu toți copiii cu dizabilități se bucură de toate oportunitățile posibile de dezvoltare maximală a potențialului lor. Mai există în anumite medii educaționale reticențe care conduc la subvalorizarea acestor copii și înconsecința determina o scădere a reușitei actului educațional. Deși au fost inițiate programe și proiecte pentru a deschide mai multe şcoli pentru copiii cu dizabilitățiirezultatele sunt, de cele mai multe ori, îmbucurătoare, diseminarea rezultatelor și a bunelor practici nu constituie însă un exercițiu permanent. Incluziunea copiilor cu dizabilități în școlile de masă reprezintă o provocare atât pentru cadrele didactice cât și pentru copii și părinți. În acest context se disting anumite aspect positive sau avantaje și anumite aspecte negative sau dezavantaje ale incluziunii copiilor cu dezabilități.

Unele dintre dificultățile specifice integrării copiilor cu CES în învățământul de masă pot fi:

- În unele situații acești copii sunt neglijați de către cadrele didactice întrucât nu au la dispoziție timpul necesar de a se ocupa de ei în mod diferențiat și nici nu dispun de pregătirea necesară pentru a putea contribui la recuperarea lor;

- Izolarea și autoizolarea copiilor cu dizabilități poate crește pentru că se mențin atitudini negative din partea celorlalți copii care îi acceptă mai greu;
- Vor fi situații în care acești copii vor fi discriminați, ofensați de colegi, intimidați și jigniți;
- Pot apărea situații în care copii cu dizabilități vor fi puși în inferioritate, le va fi greu să se adapteze.

Bibliografie:

Albulescu, I., Catalano, H., *Sinteze de pedagogiaînvățământuluipreșcolar,* EdituraDidactica Publishing House, 2019

Vrășmaș, E., *IntroducereînEducațiacerințelor special,* Universitatea din București, EdituraCredis, 2004

Verza, E., Verza F., *Tratat de psihopedagogiespecială,* EdituraUniversității din București, 2011

MODALITĂȚI ȘI SOLUȚII DE INTEGRARE A COPIILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

Prof. înv. primar Kornélia Szigyártó
Şcoala Gimnazială „Turóczi Mózes", Târgu Secuiesc, jud. Covasna

Copiii cu CES sunt o realitate a zilelor noastre, copii ce au nevoie de socializare şi integrare socială, mult mai mult decât alţi copii, integrarea lor socială fiind mult mai anevoioasă decât a celorlalţi. Este necesară şi benefică integrarea lor în instituţii de învăţământ obişnuite?, aceasta este o întrebare dificilă la care reprezentanţii specialişti în domeniu din Uniunea Europeană şi din România, au răspuns, considerând prin lege, că este dreptul copiilor cu CES să fie integraţi în societate prin sistemul de învăţământ obişnuit şi nu prin cel special.

Soluţia a fost găsită: obligativitatea sistemulului de învăţământ de a integra aceşti copii în învățământul de masă.

Avantajul unei astfel de legislaţii aduce în prim plan eliminarea tendinţelor discriminatorii în privinţa acestora, deschiderea către toleranţă, diminuarea izolării şi înlăturarea în mare măsură a tendinţelor introvertite, contribuind în mare măsură la îmbunătăţirea modului lor de viaţă.

Se pare că beneficiile psihosociale ale incluziunii au fost până acum, în învăţământul de masă, mult mai vizibile, acestor copii fiindu-le facilitată calea către asumarea unor roluri sociale proprii, stabilirea unor relaţii cu ceilalţi. Prin încheierea unor parteneriate între şcoală şi alte instituţii, la nivel local, naţional sau internaţional, precum şi suportul acordat de elevi şi ceilalţi membri ai comunităţii, se creează în jurul acestor elevi cu CES, un suport moral, psihologic, ce începe să funcţioneze.

Este esenţială legislaţia statului pentru integrarea copiilor cu CES, ca de altfel toate eforturile conlucrate, ale cadrelor didactice, ale părinţilor, şcolilor, comunităţii.

Câteva principii care stau la baza educaţiei speciale sunt:toţi copiii trebuie să înveţe împreună indiferent de dificultăţile pe care le întâmpină aceştia sau diferenţele dintre ele; societatea şi şcoala trebuie să le acorde tot sprijinul suplimentar de care au nevoie pentru a-şi realiza educaţia în şcoala publică; formarea şi dezvoltarea şcolilor incluzive atât în mediul urban cât şi în cel rural prin asigurarea resurselor umane cât şi a celor materiale;educaţia egală se realizează prin acordarea sprijinului necesar pentru fiecare copil cu deficienţe în funcţie de cerinţa individuală; activitatea de incluziune şi de integrare a copiilor cu deficicenţe în şcoala publică trebuie făcută cu mult simț de răspundere de către specialiştii care acţionează la diferite nivele structurale.

Activitatea de integrare, activitatea desfăşurată de profesorul itinerant se dovedeşte eficientă dacă, pe parcursul şcolarizării în şcoala de masă, elevul o frecventează regulat, dacă participă la acţiunile clasei din care face parte şi astfel poate devini independent de serviciile educaţionale de sprijin.

Şcoala începe să capete tradiţie şi experienţă în lucrul cu copiii cu CES.S-a impus astfel dezvoltarea unor competenţe de lucru diferenţiate şi personalizate la cadrele didactice, ajungându-se ca după o minimă documentare să se confirme de cele mai multe ori necesitatea stabilirii clare a unor condiţii de lucru şi a unei evaluări de obiective a acestor copii. Unele cadre didactice consideră că această integrare ar trebui făcută în urma unei evaluări obiective şi responsabile, copiii dovedind că pot face faţă cerinţelor şcolii de masă, iar recomandarea pentru şcolile speciale să fie făcută doar dacă nu se îndeplinesc o serie de condiţii minimale de integrare şi participare la viaţa

şcolară. Măsura de integrare a copiilor cu CES în învăţământul de masă este în asentimentul părinţilor care de cele mai multe ori insistă să-şi înscrie copiii în şcoli de masă, chiar dacă recomandarea specialiştilor se îndreaptă către cele speciale. Părinţii justifică această opţiune prin afirmaţia că şcoala de masă ajută copilul pentru integrarea în societate şi că o şcoală specială l-ar afecta din prisma contactului cu problemele altor copii. De aceea este bine ca familia să consulte, înainte de înscrierea la şcoală, un medic specialist în vederea stabilirii unui diagnostic concret dar şi să prezinte ulterior cadrului didactic detalii clare despre starea de sănătate a copilului. Familia trebuie să fie conştientă de necesităţile copilului şi să-şi păstreze realismul acceptând un diagnostic posibil şi să urmeze indicaţiile specialiştilor, pentru binele copilului. Odată efectuată informarea părinţilor, diagnosticarea clară şi recomandarea de specialitate, următorul pas constă în înscrierea la şcoală, fie ea de masă sau specială, in funcţie de necesităţile de dezvoltare ale copilului.

Toate cadrele didactice care au în colectivitatea elevilor copii cu CES, vor avea în vedere acţiuni ce presupun colaborarea cu părinții și consilierea acestora, implicarea directă în lucrul efectiv cu copiii. Părinţii şi copii vor fi consiliaţi să fie realişti în aşteptări, vor fi ghidaţi să evite izolarea şi să comunice cu alţi părinţi şi copii aflaţi în situaţii similare. Se va promova o abordare pozitivă a educării şi disciplinării copiilor; copiii vor fi implicaţi, atât cât se poate, în luarea deciziilor, în alegerea activităţilor la care vor participa. Este de dorit ca părinţii, cadrele didactice şi şcoala să facă un front comun pentru a ajuta la integrarea copiilor cu CES.

Școala și familia, au un rol foarte important în integrarea copiilor cu dizabilităţi în învăţământul de masă. Aşadar, în urma deciziei că acel copil se va înscrie în învăţământul obişnuit , se iau măsuri pentru integrarea lui reală:

- Pregătirea clasei care va primi copilul;
- Pregătirea părinţilor copiilor;
- Pregătirea cadrului didactic care va prelua cazul;
- Adaptarea programei:
- Terapii specifice pentru copilul cu dizabilităţi;
- Evaluarea după criterii stabilite iniţial, se va evalua progresul;
- Crearea unei atmosphere calme, lucrând pe grupuri mici, cadrul didactic supervizând şi îndrumând discret fiecare grup de elevi;
- Înainte de a vorbi, cadrul didactic trebuie să se asigure că este linişte, atrăgând atenţia copiilor când va anunţa ceva important, deci şi copilului cu dizabilităţi să se asigure că recepţionează (ar putea fi nevoie ca anumite informaţii să fie decodificate special pentru el);
- Folosirea unui limbaj simplu şi direct, însoţit de mimică expresivă şi gesture adecvate;
- Solicitarea copilului cu dizabilităţi să resolve sarcini diferite, astfel încât să aibă timp să le încheie; de reuşita în aceste activităţi va depinde motivaţia lui pentru învăţare şi progresele înregistrate;
- Chiar dacă la început timpul necesar este mai lung pentru a finaliza o activitate, rezolvând singur sarcina, elevul este capabil de anumite perfomanţe şi astfel îşi îmbunătăţeşte imaginea de sine;
- Cadrul didactic trebuie să păstreze faţă de copii aceeaşi atitudine; cu toţii trebuie să stabilească reguli de comportare în grup, cu toţii trebuie să le respecte;

- Păstrarea legăturii cu părinţii, informându-I despre progresele copilului şi despre modul în care îşi pot ajuta copilul acasă.

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

Însă, orice cadru didactic care-şi centrează activitatea pe copil, nu trebuie să uite că:

- Fiecare copil este important pentru societate.
- Fiecare copil are nevoi speciale.
- Fiecare copil are particularităţi specifice.
- Fiecare copil este unic.
- Cu toate că sunt diferiţi, toţi copiii sunt egali în drepturi.

Bibliografie

Gherguţ, Alois, 2006, Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale, Editura Polirom, Iaşi.
Verza, E., &Paun, E. (1998). Educatia integrată a copiilor cu handicap. Unicef.
Popescu, G., &Pleșa, O. (coord). (1998). Handicap, readaptare, integrare. București: Pro Humanitate.
Vrăjmaș, T. (2001). Învăţământul integrat şi/sau incluziv pentru copiii cu cerinţe educative speciale. București: Aramis.

DIFICULTĂȚI SPECIFICE INTEGRĂRII COPIILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ – EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

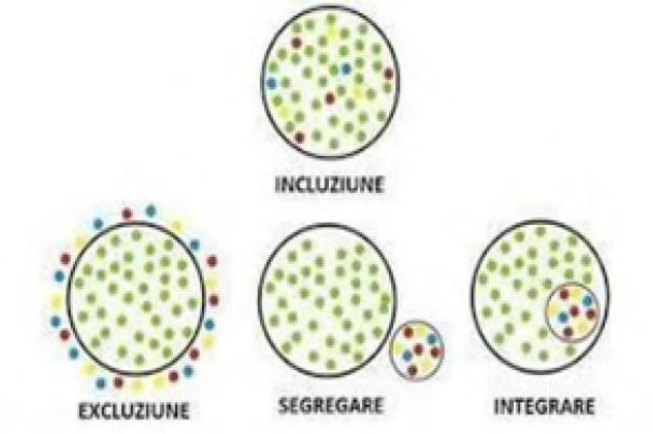
Prof. Orsolya Szilveszter
Școala Gimnazială „Turóczi Mózes”, Târgu Secuiesc, jud. Covasna

Dezvoltarea conceptelor de integrare și incluziune și teoriile educaționale centrate pe aceste noțiuni este relativ recentă. Literatura de specialitate din ultimele decenii evidențiază o schimbare privind valorile educației generale, abordările teoretice și cele practice având în perspectivă dreptul și șansele tuturor copiilor la o educație funcțională și integrarea lor în societate, ceea ce a dus la o schimbare a mentalităților. Educația specială inclusivă se bazează pe dezvoltarea unor teorii educaționale care vizează elaborarea unor orientări, norme privind politicile, procedurile și strategiile educaționale pentru a facilita o educație eficace pentru toți copiii cu cerințe educaționale speciale și dizabilități.

Cerințele educaționale speciale sunt acele cerințe care se referă la ”necesitățile educaționale suplimentare, complementare obiectivelor generale ale educației, adaptate particularităților individuale şi celor caracteristice unei anumite deficiențe/dizabilități sau tulburări/dificultăți de învățare ori de altă natură, precum şi o asistență complexă cum ar fi cea medicală, socială, educațională etc.” (MECTS – Ordinul 5574/ 2011. Art.3). În categoria CES se incadrează copiii cu dificultăți uşoare de învățare, cu dificultăți perceptiv-motrice (orientare în timp şi spațiu, schemă corporală), cu deficiențe mintale uşoare, asociate sau severe (spre exemplu copiii cu sindrom Down), cu deficiențe senzoriale (vizuale, auditive), cu deficiențe locomotorii, cu deficiențe de pronunție, scriere, citire (spre exemplu copiii cu dislexie, disgrafie, discalculie), cu tulburări de comportament sau emoționale (spre exemplu copiii cu ADHD sau cu autism) (Ghid pentru părintele copilului cu Cerințe Educaționale Speciale (CES), p. 2), dar și copiii care trec, pur şi simplu, printr-o perioadă mai grea (abandon familial, abuzuri, tulburări psiho-emoționale care dizabilitează formarea normală a personalității copilului) (Besoi, 2021).

Conform Ordinului MECTS 5574/ 2011, articolul 5. și 6. din Metodologie, „Integrarea şcolară a persoanelor cu CES se realizează în unități de învățământ de masă. Pentru integrarea eficientă a persoanelor cu CES este necesară crearea unor servicii de sprijin specializate în asistența psihopedagogică de care să beneficieze copiii/elevii/tinerii integraţi, precum şi a unor servicii de consultanţă pentru cadrele didactice din şcoala incluzivă, ceilalţi elevi, familie şi comunitate.” Articolul 3. din acest ordin precizează în același timp și esența noțiunilor de integrare și incluziune din perspectiva sistemului de învățământ: integrarea (şcolară) este „procesul de adaptare a persoanei cu CES la normele şi cerințele şcolii pe care o urmează, de stabilire a unor relații afective pozitive cu membrii grupului şcolar (grupă/clasă) şi de desfăşurare cu succes a activităților şcolare”, incluziunea (şcolară) fiind ”procesul permanent de îmbunătățire a serviciilor oferite de unitățile de învățământ pentru a cuprinde în procesul de educație toți membrii comunității, indiferent de caracteristicile, dezavantajele sau dificultățile acestora”. Școala incluzivă trebuie să asigure ”o educație pentru toți copii şi reprezintă mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare şi segregare. Copiii/Elevii din aceste unități de învățământ beneficiază de toate drepturile şi serviciile educaționale, psihoterapeutice, medicale şi sociale, conform principiilor incluziunii sociale, echității şi al asigurării egalității de şanse”.(OMECTS 5574/ 2011, Art.3)

Educația inclusivă este un concept multidimensional centrat pe valorizarea și respectarea diferenței și diversității, luarea în considerare a drepturilor omului, justiția socială și echitatea, precum și al unui model socio-politic-educațional. Aceasta cuprinde, de asemenea, procesul de transformare a școlii și pune accent pe dreptul și accesul copiilor la educație. Teoria incluziunii se bazează pe diferite principii cheie. Acestea sunt, în primul rând, asigurarea tuturor participanților un curriculum educațional general provocator, practic și flexibil, îmbrățișarea diversității și receptivitatea la punctele forte și provocările individuale, folosind practici reflexive și instruire diferențiată și stabilirea unei comunități bazate pe colaborarea între elevii, profesori, familii și diferiți profesioniști. Educația inclusivă, prin urmare, își propune să ofere o abordare facilitatoare și constructivă pentru îmbunătățirea educației copiilor cu CES.(Hornby, 2015).



Reprezentarea conceptelor: incluziune, integrare, segregare, excluziune
(Popa&Voinea, 2020, p.5)

De-a lungul deceniilor s-a produs o trecere remarcabilă de la noțiunile de segregare și excluziune până la integrare, și apoi la incluziune, fenomen observat atât în context educațional cât și social. Aceste transformări de paradigme reflectă schimbarea filosofiei și a politicilor educației care antrenează schimbarea mentalităților și a practicilor care privesc persoanele cu nevoi speciale. Educația incluzivă, este interpretată ca o componentă a societății inclusive în care indivizii și grupurile minoritare nu sunt marginalizate, o societate în care diversitatea umană este recunoscută, acceptată și valorizată. Conceptul de incluziune este superioară celui de integrare, reflectă o societate deschisă, democratică și tolerantă faţă de diferențele și caracteristicile individuale, o societate non-discriminatorie care promovează echitatea, egalitatea în drepturi. O unitate de învățământ în masă devine o școală incluzivă când indifferent de mediul de proveniență, toți copii au acces la o educație care le permite o dezvoltare optimă, în care sunt integrați toți elevii, inclusiv cei cu cerințe speciale educaționale, programul activităților este bazat pe un curriculum specific, adaptat și individualizat după caz și unde se formează un parteneriat activ între profesori, profesorii de sprijin, specialiști și părinți.

Școala inclusivă asigură pentru toți copii condiții pentru valorificarea potențialului și se bazează pe corectitudine. Echitatea înseamnă că diferența de performanță între elevi nu ține de mediul din care provin, ci de efortul pe care îl depun (Popa,Voinea, 2020, p.5-6). Echitatea în educație înseamnă că circumstanțele personale sau sociale, cum ar fi sexul, statutul socio-economic, mediul de proveniență, vârsta, nevoile speciale sau locul de reședință, nu împiedică

atingerea potențialului educațional al elevilor și că toți indivizii ajung la cel puțin un nivel minim de aptitudini. Echitatea, definită în acest fel, nu implică faptul că toată lumea ar trebui să aibă aceleași rezultate și nici nu implică predarea aceluiași material sau furnizarea acelorași resurse tuturor elevilor. Educarea corectă și incluzivă este de dorit din mai multe motive. Orice persoană are dreptul uman de a-și dezvolta capacitățile și de a participa pe deplin în societate. Educația, abilitățile și cunoștințele pe care le oferă, de asemenea, influențează puternic șansele de viață, oportunitățile de angajare, salariile și sănătatea, precum și contribuția viitoare la societate și economie. În timp ce sistemele de învățământ cu o mai mare echitate împărtășesc o serie de caracteristici, nu există o politică sau practică universală care garantează succesul. Ceea ce este important este o abordare coerentă și sistematică, deoarece politicile și practicile educaționale, caracteristicile structurale ale unui sistem educațional, resursele investite în educație și modul în care acestea sunt distribuite, mediul de învățare, mediul elevilor și rezultatele educației sunt toate interdependente. Problema de echitate trebuie luată în considerare în toate etapele învățării pe tot parcursul vieții, fie că este vorba de educația și îngrijirea timpurie, școlarizare, educație terțiară sau pentru adulți (OCDE).

Scopul educației incluzive „îl constituie maximizarea abilităților și performanțelor pornind de la registrele și nivelurile deja existente, normalizarea existenței acestor persoane, dobândirea unei competențe sociale optime, care să asigure o inserție benefică și persoanelor aflate în dificultate (Cucoș, 2014, p.187). Astfel educația incluzivă presupune o îmbunătățire permanentă a instituției școlare cu toate componentele sale pentru a susține participarea la procesul de învățământ tuturor elevilor din cadrul unei comunități.

Teoriile privind școala incluzivă dau naștere însă și la o confuzie comună în rândul educatorilor influențați de retorica incluziunii totale, principiu care este în contrast cu realitatea situației din școli. Retorica incluziunii depline sugerează în mod eronat că este posibil să se educe efectiv pe toți copiii cu CES în sălile de clasă obișnuite. Însă realitatea situației din școlile de masă este că mulți profesori nu se simt capabili sau dispuși pentru a implementa acest scenariu. Realitatea este că, în multe țări, nu există suficiente contribuții privind predarea copiilor cu CES în cursurile de formare inițială a profesorilor iar formarea continuă disponibilă profesorilor privind CES este limitată. Acest lucru înseamnă că mulți profesori nu au aptitudinile, cunoștințele și abilitățile relevante, necesare pentru includerea copiilor cu o gamă largă de CES în clase și este de asemenea îngrijorător insuficiența resurselor materiale și umane, și în special al personalului de sprijin, pentru a implementa în mod eficient o politică de incluziune deplină. Prin urmare, o componentă cheie a educației speciale incluzive este furnizarea de formare eficientă și continuă și acordarea de sprijin real profesorilor din școlile de masă. (Hornby, 2015, p. 244).

Scopul educației speciale incluzive este de a oferi tinerilor cu CES cunoștințele, abilitățile și atitudinile de care au nevoie pentru a obține o independenţă şi un succes cât mai mare după ce părăsesc şcoala. Educația specială incluzivă recunoaște că includerea în comunitate după părăsirea școlii este cel mai important scop pe care educatorii ar trebui să-l caute. În timp ce includerea în sălile de clasă din școlile de masă va duce la acest scop pentru unii copii cu CES, pentru alții educația în săli de resurse, clase speciale sau școlile speciale pot fi cele mai bune mijloace pentru a ajunge la includerea în comunitate când părăsesc școala. Școala specială incluzivă sprijină nevoia de cercetare intensivă pentru a oferi dovezi privind eficacitatea politicii și practicii educației speciale incluzive. O astfel de cercetare trebuie să se concentreze pe evaluarea eficacității intervențiilor, programelor și unităților educaționale. Cercetarea rebuie să urmărească de asemenea și rezultatele post-școlare și cele pe termen lung ale copiiilor cu CES care frecventează fie școala

de masă, fie cele speciale sau o combinație ale ambelor. Școala specială incluzivă înseamnă oferirea celei mai bune și potrivite educații posibile pentru toți copiii cu CES, în cadrul cel mai potrivit, pe parcursul tuturor etapelor de școlarizare, cu scopul de a atinge cel mai înalt nivel de incluziune posibil în comunitatea post-şcolară. Identificarea și evaluarea copiilor cu CES trebuie optimalizată pentru a le asigura programe de intervenții specifice, programe educaționale individualizate, planuri de învățare personalizate și planuri de tranziție, de asemenea, trebuie să existe și să fie aplicate proceduri pentru monitorizarea și revizuirea progresului copiilor cu CES și pentru evaluarea eficacității intervenţiilor utilizate (Hornby, 2015).

Deși se fac eforturi pentru ca școlile să devină incluzive, există încă multe bariere de natură externă sau internă în calea schimbărilor. Totodată există diferite practici care facilitează realizarea unei educații incluzive:

- Promovarea atitudinilor de acceptare a diferențelor și a diversității;
- Utilizarea unei abordări focalizate pe dezvoltarea competențelor, pornind de la abilitățile deja achiziționate;
- Utilizarea Planurilor de învățare personalizată (PIP) pentru a se concentra pe punctele forte și aspectele de dezvoltat ale elevilor;
- Utilizarea strategiilor cognitiv-comportamentale de tipul "Răspuns la intervenție" pentru organizarea demersului;
- Utilizarea conceptului de Design universal de învățare;
- Utilizarea unei palete largi de strategii de evaluare pentru a monitoriza progresul elevilor și de a îmbunătății calitatea predării;
- Utilizarea unei game variate de instrumente tipice tehnologiei asistive în procesul de predare pentru a facilita învățarea;
- Utilizarea învățării mediate social, valorificând învățarea prin cooperare și învățarea prin întrajutorare reciprocă a elevilor;
- Stimularea folosirii strategiilor metacognitive și a celor tipice învățării autoreglate;
- Adaptarea culturală a intervențiilor considerate de succes în alte culturi;
- Stabilirea unui parteneriat educațional eficient cu părinții copiilor cu CES și cu profesioniștii care intervin în terapia copilului cu CES (medic, logoped, profesor itinerant, însoțitor etc.)" (Popa,Voinea, 2020, p. 8-9).

Bibliografie

Besoi, Vasilica, 2021, *Integrarea copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) în școlile de masă,* în *Edict*, https://edict.ro/integrarea-copiilor-cu-cerinte-educationale-speciale-ces-in-scolile-de-masa/

Cucoș, Constantin, 2014, *Pedagogie.* Polirom, București.

Drabble, Samuel, 2013, *Support for Children with Special Educational Needs (SEN),* RAND, European Union, Support for Children with Special Educational Needs (SEN) | RAND

Ghid pentru părintele copilului cu Cerințe Educaționale Speciale (CES), 2011, Centrul Şcolar pentru Educaţie Incluzivă Nr.1 Sibiu

Hornby, Garry, 2015, *Inclusive Special Education: The Need for a New Theory for the education of children with special educational needs and disabilities*, în NASEN British Journal of Special Education,Vol. 42., Nr. 3.,

https://www.researchgate.net/publication/312730176_Inclusive_Special_Education_The_Need_for_a_New_Theory

OECD, cf. https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41746&filter=all

OMECTS. 5574/2011, Anexa 1., Metodologie, Microsoft Word - 5573_copii CES in inv. masa.doc (isjsalaj.ro)

Popa, Daniela; Voinea, Mihaela, 2020, *De la integrarea școlară la educația incluzivă: delimitări conceptuale, principii și caracteristici ale educației inclusive,* în *Integrarea școlară a copiilor cu CES - Broșură rezumativă a cursurilor din cadrul proiectului "Profesori pregătiți, profesori motivați!",* Fundația Romanian Angel Appeal, București.

DIFICULTĂȚI SPECIFICE INTEGRĂRII COPIILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

Prof. înv. preşc. Elena Speranţa Şerban
Grădiniţa nr. 240, sector 3, Bucureşti

Din categoria copiilor cu C.E.S (cerinţe educative speciale) fac parte atât copiii cu deficienţe propriu zise, cât şi copiii fără deficienţe, dar care prezintă manifestări stabile de inadaptare la exigenţele şcolii. Din această categorie fac parte:
- copiii cu deficienţe senzoriale şi fizice (tulburări vizuale, tulburări de auz, dizabilităţi mintale, paralizia cerebrală);
- copiii cu deficienţe mintale, comportamentale (tulburări de conduită, hiperactivitate cu deficit de atenţie-ADHD, tulburări de opoziţie şi rezistenţă);
- copiii cu tulburări afective, emoţionale (anxietatea, depresia, mutism selectiv, atacul de panică, tulburări de stres posttraumatic, tulburări de alimentaţie: anorexia nervoasă, bulimia nervoasă, supra-alimentarea);
- copiii cu handicap asociat;
- copiii cu dificultăţi de cunoaştere şi învăţare (dificultăţi de învăţare, sindromul Down, dislexia, discalculia, dispraxia);
- copiii cu deficienţe de comunicare şi interacţiune (tulburări din spectrul autistic, sindromul Asperger, întârzieri în dezvoltarea limbajului).

Întâlnim peste tot în jurul nostru oameni cu deficienţe. Ei sunt percepuţi diferit, perceperea lor socială nefiind întotdeauna constantă, ea variază de la societate la societate, furnizând semnificaţii diferite, în funcţie de cultura şi de valorile promovate. Mulţi oameni au reticenţe faţă de persoanele cu deficienţe, deoarece au o concepţie greşită despre ele. Trebuie însă să înţelegem că sunt nişte oameni la fel ca ceilaţi, fiind produsul unic al eredităţii lor şi al mediului.

Persoanele deficiente, la rândul lor au două păreri în ceea ce priveşte impedimentul lor: unele îl consideră un dezastru, iar altele un simplu inconvenient.

Copiii cu C.E.S. pot prin joc să-şi exprime propriile capacităţi. Astfel copilul capătă prin joc informaţii despre lumea în care trăieşte, intră în contact cu oamenii şi cu obiectele din mediul înconjurator şi învaţă să se orienteze în spaţiu şi timp.

Datorită faptului că se desfăşoară mai ales în grup, jocul asigură socializarea. Jocurile sociale sunt necesare pentru persoanele cu handicap, întrucât le oferă şansa de a juca cu alţi copii, orice joc având nevoie de minim două persoane pentru a se desfăşura. Jocurile trebuie însă să fie adaptate în funcţie de deficienţa copilului.

Copiii cu tulburări de comportament trebuie să fie permanent sub observaţie, iar la cei cu ADHD jocurile trebuie să fie cât mai variate.

Datorită comportamentului lor discordant în raport cu normele şi valorile comunităţii sociale, persoanele cu tulburări de comportament sunt, de regulă, respinse de către societate. Aceste persoane sunt puse în situaţia de a renunţa la ajutorul societăţii cu instituţiile sale, trăind în familii problemă, care nu se preocupă de bunăstarea copilului.

Elevii cu C.E.S. au nevoie de un curriculum planificat diferenţiat, de programe de terapie lingvistică, de tratament logopedic specializat, de programe specifice de predare-învăţare şi evaluare specializate, adaptate abilităţilor lor de citire, scriere, calcul, de programe terapeutice

pentru tulburări motorii. De asemenea vor beneficia de consiliere şcolară şi vocaţională personală şi a familiei.

Stilul de predare trebuie să fie cât mai apropiat de stilul de învăţare pentru ca un volum mai mare de informaţii să fie acumulat în aceeaşi perioadă de timp. Acest lucru este posibil dacă este cunoscut stilul de învăţare al copilului, dacă este facută o evaluare eficientă care ne permite să ştim cum învaţă copilul, dar şi ce si cum este necesar să fie învăţat.

De asemenea copiii au nevoie de ajutor suplimentar din partea profesorilor şi colegilor, fiind nevoie să primească în activitatea instructiv-educativă conţinuturi şi sarcini simplificate.

Preşcolarii cu tulburări vizuale, tulburări de auz, cu dizabilităţi fizice, necesită programe şi modalităţi de predare adaptate cerinţelor lor educative, programe de terapie, rampe de acces pentru deplasare, asistenţă medicală specializată, asistenţă psihoterapeutică.

Copiii ce prezintă tulburări emoţionale trebuie să fie din timp identificaţi astfel încât consultarea psihologului, a medicului neuropsihiatru şi terapia să fie facute cât mai precoce, cu implicarea tuturor factorilor educaţionali (familie, cadre didactice). Consilierul şcolar este şi el de un real ajutor, el oferind consilierea elevului şi a familiei.

Din experienţa personală putem afirma că un cadru didactic poate folosi în procesul de predare-învăţare, evaluare diverse strategii şi intervenţii utile:

- ✓ Crearea unui climat afectiv-pozitiv;
- ✓ Stimularea încrederii în sine şi a motivaţiei pentru învăţare;
- ✓ Încurajarea sprijinului şi cooperării din partea colegilor, formarea unei atitudini pozitive a colegilor;
- ✓ Încurajarea independenţei, creşterea autonomiei personale;
- ✓ Încurajarea eforturilor;
- ✓ Sprijin, încurajare şi apreciere pozitivă în realizarea sarcinilor şcolare, fără a crea dependenţă;
- ✓ Folosirea frecventă a sistemului de recompense, laude, încurajări, întărirea pozitivă, astfel încât să fie încurajat şi evidenţiat cel mai mic progres;
- ✓ Crearea unui climat afectiv, confortabil;
- ✓ Centrarea învăţarii pe activitatea practică;
- ✓ Sarcini împărţite în etape mai mici, realizabile
- ✓ Folosirea învăţării afective;
- ✓ Adaptarea metodelor şi mijloacelor de învăţare, evaluare;
- ✓ Sprijinirea copilului să devină membru al unui grup;
- ✓ Organizarea unor activităţi de grup care să stimuleze comunicarea şi relaţionarea interpersonală (jocuri, excursii, activităţi extraşcolare, activităţi sportive, de echipă);
- ✓ Sprijin emoţional;
- ✓ Folosirea unui limbaj simplu, accesibil preşcolarului şi nivelului lui de înţelegere;
- ✓ Instrucţiuni clare privind sarcinile şi elaborarea unor programe individuale de lucru
- ✓ Încurajarea oricărei tentative de comunicare, indiferent de natura ei;
- ✓ Cadrul didactic să fie ferm, consecvent, să folosească înţelegerea şi calmul ca modalitate de stingere a manifestării agresive a elevului;
- ✓ Să fie comentată acţiunea elevului şi nu personalitatea lui;
- ✓ Profesorul să folosească o mimică binevoitoare şi o atitudine deschisă (să nu încrucişeze braţele şi să nu încrunte privirea);

- ✓ Orice activitate să fie bine planificată, organizată şi structurată;
- ✓ Profesorul să dea dovadă de consecvenţă şi corectitudine în evaluare

Abordarea incluzivă susţine că scolile au responsabilitatea de a-i ajuta pe elevi să depaşească barierele din calea învaţării şi că cei mai buni profesori sunt aceia care au abilităţile necesare pentru a-i ajuta pe elevi să reuşească acest lucru. Pentru aceasta şcoala trebuie să dispună de strategii funcţionale pentru a aborda măsuri practice care să faciliteze îndepărtarea barierelor cu care se confruntă elevii în calea participării lor la educaţie. Putem stabili de asemenea relaţii de colaborare cu autoritaţile locale, părinţii şi reprezentanţii comunităţii.

Poate fi dezvoltat un mediu afectiv pozitiv în care preșcolarii să poată discuta cu lejeritate despre dificultăţile pe care le pot întâlni şi să aiba curaj să ceară ajutor.
Într-o abordare incluzivă toţi elevii trebuie consideraţi la fel de importanţi, fiecăruia să îi fie valorificate calităţile, pornind de la premisa că fiecare elev este capabil să realizeze ceva bun.

Bibliografie:

1.Albu A, Albu C.,,Asistența psihopedagigică și medical a copilului deficient fizic'', Iași, Polirom, 2000;
2.Popescu G, Plesa O, ,,Handicap, readaptare, integrare'', Pro Humanitas, 1998;
3.Weihs T J ,,Copilul cu nevoi speciale'',Ed. Triade, Cluj Napoca, 1998ș
4.Verza F ,,Introducerea în psihopedagogia specială și asistența socială'', Ed.Fundației Humanitas, 2002.

DIFICULTĂȚI SPECIFICE INTEGRĂRII COPIILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

Prof. Cristina-Daniela Șipoș
Școala Gimnazială Nr.1 Dej, jud. Cluj

„***Dacă omul nu a primit decât o educație defectuoasă sau rea, el devine cel mai îngrozitor animal pe care se îngrijește la produs pământul. De aceea legiuitorul trebuie să facă din educația copiilor prima și cea mai serioasă din preocupările sale.” (***Platon)

Din spusele lui Platon reiese că autoritățile statale au datoria de a se ocupa de educația oamenilor,a tuturor copiilor în principal, trebuind să fie cea mai importantă din preocupările sale. În ce privește integrarea copiilor ci CES în școala de masă, presupune mai mult decât o datorie a implicării „legiuitorului”, ci și răspunderea permanentele provocări din partea tuturor partenerilor participanți familie, școală, cadru didactic, elevi.

Problematica evaluării diferențiale, procesul de cunoaștere a elevilor și mai ales a celor cu cerințe speciale ridică numeroase probleme atât specialiștilor t și cadrelor didactice implicate în activitatea zilnică (PDF created with ppd factory Protrial version www.pdffactory.com).

Rolul fundamental în integrarea copiilor cu CES îi revine școlii, pornind de la rezolvarea unor serii de probleme referitoare la nevoia de acceptare/valorizare socială a fiecărui copil și capacitatea acestuia de a se adapta și integra într-o societate aflată într-o continuă transformare. Şcoala are datoria de integra toți copii, indiferent de capacităţile şi competenţele de adaptare şi deci de învăţare, într-o formă de şcoală. Ea înseamnă preocupare pentru fiecare copil să fie sprijinit și să se lucreze în beneficiul învățării tuturor. Fiecare copil trebuie înțeles ca un participant activ la învăţare şi predare şi pentru că fiecare aduce cu sine în procesul complex al învăţării şi dezvoltării o experienţă, un stil de învăţare, un model social, o interacţiune specifică, un ritm personal, un mod de abordare, un context cultural care îi aparține. Şcoala include ridică învăţarea la rang de principiu general şi presupune înainte de orice acceptare faptului ca orice copil poate învăţa. Fiecare participant învață și se dezvoltă prin faptul că interacționează cu ceiilalți. Sursele învăţării, pentru fiecare, vin din relaţiile interumane şi din experienţa permanentă cu obiectele, cu semenii şi cu sine. Şcoala nu este un teritoriu al cunoştinţelor academice, ci şi unul al experienţelor practice şi al relaţiilor interumane. Predarea este un act de cooperare, reflectie și descoperire, la care participă atât profesorul (care poate coopera cu colegii săi) cât și elevii unei clase. O resursă importantă pentru profesor în predare este cooperarea elevilor. Pregătirea predării și de multe ori realizarea ei se completează cu cooperarea între profesori iar pentru reușita elevilor cu CES, și cooperarea cu părinții, cadre didactice de sprijin, psiholog, terapeut, după fiecare caz în parte.

Lipsa unui eșec în integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă și găsirea de soluții la diferitele dificultăți specifice presupune o înțelegere reală a ceea ce este incluziunea, definirea procesului ca atare, nu numai o simplă plasare a copiilor împreună; recunoașterea legăturile dintre educaţia incluzivă şi valorizarea diversităţii umane. O manieră ce asigură promovarea ethosului școlar care valorizează toți copiii și familiile lor; favorizarea unui climat de sprijin flexibil și răspunsuri creative la nevoile / cerintele individuale. Recunoașterea incluziunii ca o parte a politicilor de egalizare a șanselor cu aranjamentele clare pentru implementare, fundamentale și monotirizare; asigurarea, că admiterea copiilor cu cerințe educative speciale în structura educativă

este orientată pozitivă și cu sensibilitate. Uneori trebuie să se ia în calculul prezenței unuisprijin adecvat, a unui sfat potrivit si a unei orientări cât mai eficiente pentru a se că toate nevoile copiilor sunt rezolvate pozitiv, că toți copiii și părinții trebuie să se simtă acceptați; să lucreze în colaborare cu autoritățile locale și agenții pentru a identifica barierele posibile și să ia în considerare cum pot fi mai bine depășite; să recunoască că schimbările în practicile educative vor necesita sprijinul întregului personal al scolii și al comunității locale. Toţi trebuie implicaţi şi consultaţi în dezvoltarea incluzivă a şcolii; să susțină accesul personalului la ocazii de dezvoltare profesională care să susțină / sprijine dezvoltarea unor practici inclusive.

În perspectiva școlii incluzive înțeleasă ca școală care se deschide flexibil tuturor copiilor, dificultăţii de învăţare sunt considerate probleme normale în activitatea didactică. Rezolvarea lor este un prilej și o provocare pentru profesori, elevi. Managerii şcolii şi ceilalţi factori implicaţi. Fiecare act didactic este o presiune asupra copilului si trebuie completat cu un sprijin. Profesorii trebuie să pornească în rezolvarea problemelor din clasa de la următoarele acțiuni care determină maniera includezivă. Legate de elev, cunoașterea individualității în mod global și pe anumite componente care dovedesc nevoia de intervenție, detectarea ariilor de dificultate în special când acestea sunt intermitente și temporale. Legate de grup, cunoaşterea relaţiilor din clasa sa, folosirea tehnicilor de negociere, cooperare, colaborare, comunicare în activitățile de grup. Legate de propria persoană, să-și folosească experiența într-un mod reflexiv și empatic, să folosească colaborarea cu ceilalţi profesori şi cu managerul şcolii, să se informeze permanent de parctici și teorii noi pe care să le implementeze în activitățile sale. Valoarea educaţiei inclusive, pentru orice elev, constă în faptul că este împreună şi poate să colaboreze cu ceilalţi copii. Copiii cu cerinţele speciale au nevoie de sprijin. De aceea, ei nu vor avea decât de câștigat dacă activitatea de predare este orientată către nevoile speciale. Accesul la integrare este valabil pentru toate persoanele, inclusiv pentru cele cu un handicap, indiferent de handicapul și gravitatea acestuia. În acest sens nu ar trebui să existe nici o restrictie. Persoanele cu un anumit handicap și mai ales cu un handicap mintal sunt oameni cât se poate de obișnuiti, oameni cu vise, speranțe, aspirații, dar cu mai multe dureri ți mai multe obstacole cu care se confruntă. Integrarea este un proces complex care presupune :a educa acei copii cu cerințe speciale în școli obișnuite alături de ceilalti copii normali; a asigura servicii de specialitate de recuperare, terapie educațională, consiliere școlară, asistență medicalăși socială; a acorda sprijin personalului didactic, managerilor școlii în procesul de proiectare și aplicare a programelor de integrare ; a permite accesul efectiv al copiilor cu cerinte speciale la programul și resursele școlii obișnuite (săli de clase, cabinete, laboratoare, bibliotecă, terenuri de sport etc.); a încuraja relațiile de prietenie și comunicarea între toți copiii din clasa/școala; a educa și ajuta toți copiii pentru înțelegerea și acceptarea diferențelor dintre ei; a ţine cont de problemele și opiniile părinților, încurajându-i să se implice în viața școlii; a asigura programe de sprijin individualizate pentru copiii cu CES; a accepta schimări radicale în organizarea și dezvoltarea activităților instructiv-educative din școală. Conform principiilor promovate în materie de educație de către organismele Internationale, se menționează că elevii cu diferite tipuri de deficiențe au aceleași drepturi fundamentale ca și ceilalti cetateni de aceeași vârstă, fără discriminare.

Elevii cu dificultăţi de învăţare se disting prin caracterul unic pe care îl prezintă dificultatea fiecăruia. Un copil cu dificultăţi de învăţare, de cele mai multe ori, trece absolut sau aproape normal între ceilalţi copii, prin tot ceea ce face el acasă, pe stradă, în solicitările curente și prozaice ale vieţii. Numai la școală, în cursul lecţiilor, sau acasă, în pregătirea acestora, el se va vădi a nu mai avea, cu timpul, resurse suficiente pentru performanța scontatăși pretinsă conform vârstei. Este

afectat cel puţin unul din domeniile următoare: ascultarea, raționamentul; memoria; limbajul oral şi scris;lectura; ortografia; caligrafia; calculul; rezolvarea problemelor; relaţiile spaţiale; interacțiunile sociale.

Pentru asigurarea unui sprijin individual pentru acești copii, metodele de lucru trebuie îmbinate concomitent cu clasa dar și individual cu elevii cu CES, fie pe grupe, pe fișe, acestea trebuie adaptate nivelul lor de înțelegere ,percepție și capacității de lucru.Deci, principala cerinţă faţă de învăţare este individualizarea metodelor folosite pentru copiii cu dificultăţi de învăţare. Este necesar ca profesorul să cunoască şi să poată folosi o serie de strategii didactice, cu care să identifice şi să sprijine rezolvarea dificultăţilor de învăţare în clasă, să respecte următoarele cerinţe : să cunoască bine dificultăţile de învăţare ale fiecărui elev, să adapteze materialul didactic folosit la fiecare temă, să procure material de sprijin atunci când este nevoie, să se asigure că elevii aflaţi în situaţie dificilă au achiziţionat aptitudinile prealabile, să-şi rezerve un timp necesar în fiecare oră pentru a evalua eficacitatea activităţilor de învăţare şi predare.

Învățarea prin cooperare, ascultarea și acceptarea opiniilor, luarea împreună a deciziilor constituie momente active ale predării și învățării. În ce privește evaluarea elevilor cu CES,se realizează diferenţiat faţă de ceilalţi participanţi la lecţie prin evaluări formative şi sumative personalizate, prin itemi care să măsoare o înregistrare minimă a progresului şcolar prin raportare la cerinţele din curriculum. Strategiile incluzive îi învață pe copii să se accepte așa cum sunt, indiferent de etichetele pe care societatea le pune și să colaboreze în vederea realizării obiectivelor de interes comun.

Un sprijin pentru predare este o colaborare eficientă cu familia şi o implicare reală a comunităţii în problematica procesului şcolar. Parteneriatul școală-familie-comunitate are un rol esențial în integrarea elevilor cu cerințe educative speciale și reprezintă o reală provocare în contextul exigențelor la nivel de sistem de învățământ care se dezvoltă tot mai mult astăzi.

Bibliografie:

Albu, A., Albu, C., 2000, „Asistența psihopedagogică și medicală a copilului deficient fizic”, Iași, PoliromMusu, Ionel. (2000).

Ghid de predare învățare pentru copiii cu cerințe educative speciale. Bucureşti: Editura Marlink Vrăşmaş, Ecaterina. (2004). Introducere în educaţiacerinţelor speciale. Bucureşti: Editura Credis

https://pdfcoffee.com/metode-de-lucru-cu-elevii-cu-ces-pdf-free.html

INTEGRAREA COPIILOR CU CES ÎNTR-UN GRUP SOCIAL

Educatoare, Mariana Şleam
Grădiniţa cu P.N. Mogoaja, jud. Cluj

Problematica integrării copiilor cu CES în învăţământul de masă aduce în discuţie conceptul de egalitate a şanselor. Prin egalitatea şanselor se înţelege acel proces prin care diversele sisteme ale societăţii şi mediului sunt puse la dispoziţia tuturor, în particular a persoanelor cu handicap.

Existenţa copiilor cu CES a pus în faţa învăţământului probleme dintre cele mai diverse, de la forme de organizare a activităţii, metodologia didactică, strategiile de evaluare, strategiile de predare/învăţare, modalităţi de diferenţiere a activităţii şi/sau a conţinuturilor învăţării până la complexa problemă a segregării sau/şi integrării acestor copii în învăţământul de masă.

Dacă F.E.Verza (2002,p.285) defineşte instituţionalizarea ca ,,reprezentând încadrarea unor copii cu diverse tipuri de deficienţe în instituţii specializate unde aceştia beneficiază de hrană, îngrijire, odihnă, educaţie specializată şi chiar locuri de muncă, sub supravegherea unui personal specializat", E.Bonchiş (2000,p.127) consideră că ,,a instituţionaliza un copil înseamnă a-l plasa într-un mediu din care lipsesc lucrurile personale, evenimentele personale, lipsesc activităţile adecvate/individualizate fiecărei persoane, lipseşte contactul cu lumea exterioară şi perspectiva viitorului". Continuă autoarea:,, personalul controlează toate deciziile iar rezidentul îşi pierde autonomia şi încetează a se mai vedea pe sine însuşi ca având alte roluri sau relaţii într-o lume exterioară instituţiei, el devine practic dependent de instituţie şi incapabil de organizare a propriei sale vieţi".

Educația incluzivă este o necesitate și în același timp o provocare. Incluziunea copiilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă este un proces complex. Toți copiii au dreptul la educație și fiecare copil este capabil să învețe în ritm propriu. Școala și politicile școlare trebuie să se schimbe în funcție de nevoile fiecărui copil. Tipul dizabilității, atitudinea cadrelor didactice, a copiilor, implicarea familiei sunt factori care influențează educația incluzivă.
Copiii sunt ca fluturii care zboară în văzduh. Unii se înalță mai sus ca alții, însă fiecare zboară cât de bine poate. De ce să-i compari între ei? Fiecare este diferit. Fiecare este special. Fiecare este frumos.

Există copii care ar vrea „să zboare", dar, pur și simplu nu pot, pentru că nu știu cum să o facă, sau știu cum să o facă, dar, pur și simplu nu pot. Aceștia sunt copiii cu cerințe educative speciale, sau copiii cu dificultăți de învățare. Toți copiii au dreptul la educație, iar școala și noi dascălii, în principal, suntem datori să le-o oferim. Fiecare copil are nevoie de școală și chiar și școala are nevoie de fiecare dintre ei. Copiii cu CES nu se pot adapta ritmului și cerințelor școlii, ei pot participa conform abilităților și propriului nivel de dezvoltare. De aceea, școala, în general, a început să se transforme pentru a răspunde nevoilor de învățare și dezvoltare ale copilului. Toți copiii, cu sau fără dizabilități, trebuie să învețe împreună, indiferent de mediul social sau cultural din care provin, de religie, etnie, limbă. Este foarte important să reducem, ba chiar să eliminăm excluziunea și discriminarea, indiferent ce formă ar avea ele, să oferim copiilor cu tipuri și niveluri diferite de handicap șanse egale să participe la educație în cadrul sistemului general de învățământ.

Beneficiind de servicii de sprijin corespunzătoare în cadrul școlii unde sunt integrați, persoanele deficiente au posibilitatea de a ajunge la niveluri funcționale fizice, psihice și sociale care le pot schimba viața, le pot da un mai mare grad de independență. Totodată, copiii tipici vor învăța ce înseamnă toleranța, acceptarea, întrajutorarea, vor deveni mai buni.

Educația incluzivă este un proces permanent care presupune școlarizarea copiilor cu cerințe educative speciale, adaptarea școlii la nevoile acestora, participarea lor la activități educative formale și nonformale, care să le asigure învățarea și dezvoltarea. Incluziunea presupune identificarea și eliminarea barierelor, bariere care pot avea legătură cu modul de organizare a școlilor, cu modalitățile de predare și evaluare a progresului elevilor. Transformarea școlii și a mentalităților astfel încât să răspundă nevoilor educative și de dezvoltare ale fiecărui copil duce la incluziune școlară, dar mai ales la incluziune socială, unde oricine, indiferent de deficiență să poată fi tratat ca un membru al comunității din care face parte,ei sunt o responsabilitate a noastră a tuturor. Este deosebit de importantă atitudinea comunității față de copiii cu CES, a cadrelor didactice, a părinților, a colegilor de clasă, a cadrelor didactice. Dacă cadrul didactic dovedește înțelegere și o atitudine pozitivă, el poate influența atât atitudinea clasei incluzive, a părinților, dar și a copilului cu CES. Gradul de acceptare, ajutorarea și relaționarea din partea colegilor sunt și ele premise ale integrării. Integrarea unui copil cu CES în învățământul de masă depinde de familia acestuia. Mulți părinți refuză să accepte că proprii lor copii ar avea probleme. Pentru a-i determina să conștientizeze deficiențele pe care le are copilul, cadrele didactice pot apela la consilierul școlar. Colaborarea familiei cu școala și cadrele didactice este esențială. Copilul trebuie să primească tot sprijinul de care are nevoie pentru obținerea performanțelor proprii după capacitățiile și posibilitățile lui de înțelegere și rezolvare a sarcinilor. Includerea copiilor cu CES în învățământul de masă trebuie să se realizeze într-o manieră responsabilă, unde să le fie recunoscute nevoile lor, să li se acorde timp în realizarea sarcinilor de lucru, iar cerințele să fie gândite într-o manieră în care copiii să le poată realiza. Răbdarea, încrederea, încurajarea sunt elemente cheie ale integrării, adaptării și acceptării tuturor copiiilor. Educația incluzivă presupune schimbarea atitudinilor, a mentalităților, a politicilor şi practicilor de excludere şi segregare. Aceasta este promovată prin documente naționale de politică educațională care promovează o educație centrată pe elev, o educație de calitate care se poate realiza prin programe de învățământ adecvate, o bună organizare, alegerea unor strategii optime de predare-învățare-evaluare, folosirea unor resurse și tehnologii variate etc.. O școală incluzivă pune accent pe progresul individual și nu pe diferențele dintre elevi; este promovată învățarea prin cooperare, în cadrul căreia copiii sunt încurajați să se ajute, învață unii de la alții și fiecare elev este valorificat. O școală și un profesor bun sunt aceia care obțin progres cu toți elevii.

Bibliografie:

Verza, E., Psihopedagogie specială, manual pentru clasa a XIII-a, şcoli normale, E.D.P., Bucureşti, 1994;

Blândul, V.,Introducere în problematica psihopedagogiei speciale, Ed.Univ. din Oradea, 2005;

Gheorghiu, F. (2005), Modalități de intervenție personalizată în cadrul învățământului integrat, Presa Universitară Clujeană.

NEVOILE COPILULUI CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE

Prof. înv. preşc. Maria Tecar
Grădiniţa cu P.P. „Arlechino”, Dej, jud. Cluj

Întâlnim peste tot în jurul nostru oameni cu deficienţe. Ei sunt percepuţi diferit, perceperea lor socială nefiind întotdeauna constantă, ea variază de la societate la societate, furnizând semnificaţii diferite, în funcţie de cultura şi de valorile promovate. Mulţi oameni au reticenţe faţă de persoanele cu deficienţe, deoarece au o concepţie greşită despre ele. Trebuie însă să înţelegem că sunt nişte oameni la fel ca ceilaţi, fiind produsul unic al eredităţii lor şi al mediului.

Persoanele deficiente, la rândul lor au două păreri în ceea ce priveşte impedimentul lor: unele îl consideră dezastru, iar altele un simplu inconvenient.

Există mai multe perspective de abordare a handicapului ce se concretizează în diferite definiţii sau modele ale acestuia:

- ✓ modelul medical- defineşte handicapul ca o boala cronică;

modelul economic- consideră că persoanele cu handicap sunt incapabile de a munci sau de a se deplasa, deci sunt neproductive sau mai puţin productive, fiind deci o boală economică;

- ✓ modelul limitării funcţionale- defineşte handicapul ca o deficienţa severă, cronică, proprie persoanei care îndeplineşte următoarele condiţii: manifestă o deficienţă mentală sau fizică (sau o combinaţie de deficienţe mentale şi fizice), se manifestă înaintea vârstei de 22 de ani, se continuă fără a preciza o limită, reflectă nevoia persoanei de îngrijire, tratament sau alte forme de servicii pentru o perioadă îndelungată sau pentru toata viaţa, concepute şi aplicate individual;
- ✓ modelul psiho-social- raportează handicapul de societate, plasând problema handicapului la interacţiunea dintre persoane şi diferitele segmente ale sistemului social, astfel că societatea este cea care trebuie sa se adapteze la persoanele care o compun, nu numai să se adapteze.

Din categoria copiilor cu C.E.S (cerinţe educative speciale) fac parte atât copiii cu deficienţe propriu zise, cât şi copiii fără deficienţe, dar care prezintă manifestări stabile de inadaptare la exigenţele şcolii.

Astfel, din această categorie fac parte următorii copii, după cum urmează:

- ✓ copiii cu deficienţe senzoriale şi fizice (tulburări vizuale, tulburări de auz, dizabilităţi mintale, paralizia cerebrală);
- ✓ copiii cu deficienţe mintale, comportamentale (tulburări de conduită, hiperactivitate cu deficit de atenţie - ADHD, tulburări de opoziţie şi rezistenţă);
- ✓ copiii cu tulburări afective, emoţionale (anxietatea, depresia, mutism selectiv, atacul de panică, tulburări de stres posttraumatic, tulburări de alimentaţie: anorexia nervoasă, bulimia nervoasă, supra-alimentarea);
- ✓ copiii cu handicap asociat;
- ✓ copiii cu dificultăţi de cunoaştere şi învăţare (dificultăţi de învăţare, sindromul Down, dislexia, discalculia, dispraxia); - copiii cu deficienţe de comunicare şi interacţiune (tulburări din spectrul autistic, sindromul Asperger, întârzieri în dezvoltarea limbajului).

Copiii cu C.E.S. pot prin joc să-şi exprime propriile capacităţi. Astfel copilul capătă prin joc informaţii despre lumea în care trăieşte, intră în contact cu oamenii şi cu obiectele din mediul înconjurator şi învaţă să se orienteze în spaţiu şi timp.

Datorită faptului că se desfăşoară mai ales în grup, jocul asigură socializarea. Jocurile sociale sunt necesare pentru persoanele cu handicap, întrucât le oferă şansa de a juca cu alţi copii, orice joc având nevoie de minim două persoane pentru a se desfăşura. Jocurile trebuie însă să fie

adaptate în funcţie de deficienţa copilului.

Copiii cu tulburări de comportament trebuie să fie permanent sub observaţie, iar la cei cu ADHD jocurile trebuie să fie cât mai variate. Şcoala este de asemenea un mediu important de socializare.

Formele de integrare a copiilor cu C.E.S. pot fi următoarele: clase diferenţiate, integrate în structurile şcolii obişnuite, grupuri de câte doi-trei copii deficienţi incluşi în clasele obişnuite, integrarea individuală a acestor copii în aceleaşi clase obişnuite.

Integrarea şcolară exprimă atitudinea favorabilă a copilului faţă de unitatea şcolară pe care o urmează; condiţia psihică în care acţiunile instructive-educative devin accesibile copilului; consolidarea unei motivaţii puternice care susţine efortul copilului în munca de invăţare; situaţie în care copilul sau tânarul poate fi considerat un colaborator la acţiunile desfăşurate pentru educaţia sa; corespondenţa totală între solicitările formulate de şcoală şi posibilităţile copilului de a le rezolva; existenţa unor randamente la învăţatură şi în plan comportamental considerate normale prin raportarea la posibilităţile copilului sau la cerinţele şcolare.

În şcoală, copilul cu tulburări de comportament aparţine de obicei grupului de copii slabi sau indisciplinaţi, el încălcând deseori regulamentul şcolar. Din asemenea motive, copilul cu tulburări de comportament se simte respins de către mediul şcolar (educatori, colegi). Ca urmare, acest tip de şcolar intră în relaţii cu alte persoane marginalizate, intră în grupuri subculturale şi trăieşte în cadrul acestora tot ceea ce nu-i oferă societatea.

Datorită comportamentului lor discordant în raport cu normele şi valorile comunităţii sociale, persoanele cu tulburări de comportament sunt, de regulă, respinse de către societate. Aceste persoane sunt puse în situaţia de a renunţa la ajutorul societăţii cu instituţiile sale, trăind în familii problemă, care nu se preocupă de bunăstarea copilului.

Copiii cu C.E.S. au nevoie de un curriculum planificat diferenţiat, de programe de terapie lingvistică, de tratament logopedic specializat, de programe specifice de predare-învăţare şi evaluare specializate, adaptate abilităţilor lor de citire, scriere, calcul, de programe terapeutice pentru tulburări motorii. De asemenea vor beneficia de consiliere şcolară şi vocaţională personală şi a familiei.

Stilul de predare trebuie să fie cât mai apropiat de stilul de învăţare pentru ca un volum mai mare de informaţii să fie acumulat în aceeaşi perioadă de timp. Acest lucru este posibil dacă este cunoscut stilul de învăţare al copilului, dacă este facută o evaluare eficientă care ne permite să ştim cum învaţă copilul, dar şi ce si cum este necesar să fie învăţat. Unii copii au nevoie de o terapie a tulburărilor de vorbire şi de limbaj şi de psihoterapie individuală şi de grup pentru sprijinirea integrării pe plan social. De asemenea, copiii au nevoie de ajutor suplimentar din partea profesorilor şi colegilor, fiind nevoie să primească în activitatea şcolară conţinuturi şi sarcini simplificate. Copiii cu tulburări vizuale, tulburări de auz, cu dizabilităţi fizice, necesită programe şi modalităţi de predare adaptate cerinţelor lor educative, programe de terapie, rampe de acces pentru deplasare, asistenţă medicală specializată, asistenţă psihoterapeutică.

Copiii ce prezintă tulburări emoţionale trebuie să fie din timp identificaţi astfel încât consultarea psihologului, a medicului neuropsihiatru şi terapia să fie facute cât mai precoce, cu implicarea tuturor factorilor educaţionali (familie, cadre didactice). Consilierul şcolar este şi el de un real ajutor, el oferind consilierea elevului şi a familiei.

Din experienţa personală putem afirma că profesorul poate folosi în procesul de predare-învăţare, evaluare diverse strategii şi intervenţii utile:

- ✓ crearea unui climat afectiv-pozitiv;
- ✓ stimularea încrederii în sine şi a motivaţiei pentru învăţare;
- ✓ încurajarea sprijinului şi cooperării din partea colegilor, formarea unei atitudini pozitive a

colegilor;

- ✓ încurajarea independenţei, creşterea autonomiei personale;
- ✓ încurajarea eforturilor;
- ✓ sprijin, încurajare şi apreciere pozitivă în realizarea sarcinilor şcolare, fără a crea dependenţă;
- ✓ folosirea frecventă a sistemului de recompense, laude, încurajări, întărirea pozitivă, astfel încât să fie încurajat şi evidenţiat cel mai mic progres;
- ✓ crearea unui climat afectiv, confortabil;
- ✓ centrarea învăţarii pe activitatea practică;
- ✓ sarcini împărţite în etape mai mici, realizabile;
- ✓ folosirea învăţării afective;
- ✓ adaptarea metodelor şi mijloacelor de învăţare, evaluare;
- ✓ sprijinirea elevului să devină membru al unui grup;
- ✓ organizarea unor activităţi de grup care să stimuleze comunicarea şi relaţionarea interpersonală (jocuri, excursii, activităţi extraşcolare, activităţi sportive, de echipă);
- ✓ sprijin emoţional;
- ✓ folosirea unui limbaj simplu, accesibil elevului şi nivelului lui de înţelegere;
- ✓ instrucţiuni clare privind sarcinile şi elaborarea unor programe individuale de lucru;
- ✓ aşezarea în prima bancă a elevilor cu deficienţe de vedere, îmbunătaţirea calităţii iluminării, adecvarea materialelor didactice;
- ✓ poziţia profesorului să fie astfel ca fiecare elev să-l poată vedea, iar în dialogul profesor-copil, profesorul să vorbească numai stând numai cu faţa spre elevi;
- ✓ stabilirea foarte clară a regulilor şi consecinţelor nerespectării lor în clasă şi aplicarea lor constantă;
- ✓ aşezarea copiilor cu hiperactivitate şi deficit de atenţie în primele banci, astfel încât să nu le distragă atenţia restul colectivului şi să fie aşezat în apropierea copiilor care sunt acceptaţi de colectiv ca modele pozitive.
- ✓ încurajarea oricărei tentative de comunicare, indiferent de natura ei;
- ✓ profesorul să fie ferm, consecvent, să folosească înţelegerea şi calmul ca modalitate de stingere a manifestării agresive a copilului;
- ✓ să fie comentată acţiunea copilului şi nu personalitatea lui;
- ✓ profesorul să aprecieze limita de suportabilitate a copilului (să nu-l jignească sau umilească);
- ✓ profesorul să folosească o mimică binevoitoare şi o atitudine deschisă (să nu încrucişeze braţele şi să nu încrunte privirea);
- ✓ orice activitate să fie bine planificată, organizată şi structurată;
- ✓ profesorul să dea dovadă de consecvenţă şi corectitudine în evaluare.

Abordarea incluzivă susţine că unităţile şcolare au responsabilitatea de a-i ajuta pe copii să depăşească barierele din calea învaţării şi că cei mai buni profesori sunt aceia care au abilităţile necesare pentru a-i ajuta pe copii să reuşeasca acest lucru. Pentru aceasta, şcoala trebuie să dispună de strategii funcţionale pentru a aborda măsuri practice care să faciliteze îndepărtarea barierelor cu care se confruntă elevii în calea participării lor la educaţie. Putem stabili de asemenea relaţii de colaborare cu autoritaţile locale, părinţii şi reprezentanţii comunităţii.

Poate fi dezvoltat un mediu afectiv pozitiv în care copiii să poată discuta cu lejeritate despre dificultăţile pe care le pot întâlni şi să aibă curaj să ceară ajutor.

Într-o abordare incluzivă toţi copiii trebuie consideraţi la fel de importanţi, fiecăruia să îi fie valorificate calităţile, pornind de la premisa că fiecare copil este capabil să realizeze ceva bun.

Bibliografie:

1. Albu A., Albu C. “Asistenţa psihopedagogică şi medicală a copilului deficient fizic”, Iasi, Poliron, 2000;
2. Verza E, Paun E “Educaţia integrată a copiilor cu handicap”, Unicef, 1998;
3. Weihs T J “Copilul cu nevoi speciale”, Ed Triade, Cluj Napoca, 1998;
4. Arcan P, Ciumageanu D “Copilul deficient mintal”, Ed Facla;
5. Verza F “Introducerea în psihopedagogia specială şi asistenţa socială”, Ed Fundatiei Humanitas, 2002.

DIFICULTĂȚI SPECIFICE INTEGRĂRII COPIILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

Prof. înv. preşc. Ionela Tudosie
Grădiniţa nr. 240 , sector 3 Bucureşti

Există în România două perspective educaționale care abordează problematica educației speciale în România:

1.Pespectiva individuală asupra copilului, în care dificultățile școlare sunt definite sub aspectul caracteristicilor individuale ale copiilor(deficiențe, context social, particularități psihice).

Această perspectivă a creat, în diferite țări, diferite modalități de abordare a copiilor cu dificultăți de învățare:

-un grup de copii poate fi identificat ca special atunci când nu realizează același progres cu ceilalți și necesită o educație de remediere într-o școală specială;

-copiii cu dificultăți de învățare au nevoie de un proces de predare-învățare individual ca răspuns la problema lor, ceea ce generează o problemă de alocare de resurse;

-copiii cu aceleași probleme e bine să învețe împreună în grupe/clase/școli speciale;

-ceilalți copii sunt normali și beneficiază de formele obișnuite de școlarizare având garanția că vor învăța cu succes dacă au fost separați de cei cu probleme.

Educația se bazează, deci, pe etichetare, îngrijire(ocrotire) și segregare. Ce efecte are etichetarea?

Mai întâi utilizarea ,,etichetelor" care evidențiază cauze posibile ale dificultăților unui copil în învățare tinde să distragă atenția de la factori care pot fi mai importanți în a-l ajuta pe copil să reușească. O a doua problemă în utilizarea ,,etichetelor'' constă în faptul că nu se poate face în mod net încadrarea în una sau alta din categoriile utilizate până acum. A treia și cea mai îngrijorătoare particularitate a ,,etichetei'' este legată de planul atitudinal al oamenilor(fie la supraprotecție, fie la indiferență sau chiar la izolare ori maltratre). După ce acești copii primesc o anumită ,,etichetă'' există tendința de a-i ocroti în mod deosebit față de ceilalți, iar ca formă de ocrotire cel mai des întâlnită se utilizează școlile speciale, separându-i astfel de ceilalți.

2.Perspectiva curriculară definește dificultățile școlari în termeni de sarcini și activități furnizate copiilor și de condițiile create în clasă.

Această perspectivă se bazează pe câteva ipoteze:

- Orice copil poate întâmpina dificultăți în școală, căci a întâmpina dificultăți ține de normalul procesului de învățare și nu indică în mod special că este ceva în neregulă cu copilul;
- Asemenea dificultăți pot indica anumite modalități de ameliorare a procesului de predare-învățare deoarece ele provin din unele decizii, sarcini, resurse oferite de cadre didactice, insuficient adaptate nevoilor copilului;
- Aceste ameliorări conduc la condiții mai bune de învățare pentru toți elevii, printr-o implicare mai consistentă a cadrelor didactice;

- Trebuie să existe sprijinul necesar pentru profesorii care încearcă să-și dezvolte practicaa, iar aceștia să colaboreze cu factorii care pot deveni puncte de sprijin(profesioniști din domeniul psihopedagogiei, părinți, reprezentanți ai comunității, etc.).

Toate aceste abordări subliniază faptul că, la un moment dat, în clasă apar copii care au nevoi deosebite față de ceilalți.În funcție de cauzele care au generat aceste nevoi/probleme se punea un ,,diagnostic''de tipul:handicapat, deficient, anormal etc. noile tendințe propun eliminarea acestor ,,etichete'' dure, rigide, cu consecințe nefaste asupra dezvoltării ulterioare a individului. Conceptul de CES aspiră la depășirea tradițională a separării copiilor în diferite categorii printr-o abordare noncategorială a tuturor copiilor. Deși pare un termen ambiguu, CES constituie o formă relevantă în plan psihopedagogic deoarece vizează cu claritate necesitatea individualizării evaluării din perspectiva educațională și nu medicală, ca până acum. O asemenea manieră de înțelegere este mai aproape de idealul școlii viitorului, care își dorește să ofere servicii varietății de cereri exprimate de copii diferiți, fără a mai deveni un mediu eclusivist.

Tipologia cetegoriilor de cerințe educative speciale cuprinde:

- Tulburări emoționale de comportament;
- Deficiență/întârziere mintală;
- Deficiențe fizice/motorii;
- Deficiențe vizuale;
- Deficiențe auditive;
- Tulburări de limbaj;
- Tulburări/dificultăți de învățare.

Sfera semantică lărgită include, pe lângă criteriile amintite mai sus și alte criterii:

- Copiiproveniți din medii sociale și familii defavorizate;
- Copii instituționalizați(din centre de plasament);
- Copii delicvenți;
- Copii aparținând unor minorități etnice sau religioase;
- Copii ai străzii;
- Copii abuzați sau maltratați fizic și psihic;
- Copii care suferă de afecțiuni cronice(TBC, HIV-SIDA, diabet, astm, diverse forme de cancer etc).

Toate aceste categorii de copii au aceleași trebuințe de bază în creștere și dezvoltare ca și ceilalți: nevoia de afecțiune și de securitate, de apreciere și întărire pozitivă, de încredere în sine, de responsabilitate și independență etc. Chiar în cadrul aceleași categorii, copiii sunt diferiți din punct de vedere al caracterului, temperamentului, capacităților, motivaației etc. Important pentru ei este să crească și să se dezvolte împreună, fără a transforma diferențele în bariere.

Bibliografie:

Gherguț A., Psihopedaagogiapersoanelor cu cerințe special, Strategii differentiate și inclusive îneducație, Ed. Polirom, Iași(2006);

Popovici, D.,Învățământulintegratsauincluziv, Ed. Corint, București(1998);

Vrasmaș E. A.,Introducere înEducațiacerințelorspeciale, Universitatea din București, Ed.Credis,(2004) ;
Verza E.,Tratat de psihopedagogiespecială, Ed.Universității din București (2011).

STRATEGII DE INTERVENȚIE PENTRU INTEGRAREA COPIILOR CU ADHD ÎN ACTIVITĂȚILE ȘCOLARE

Prof. Marcela Maria Ungur
Școala Gimnazială „Alexandru Vaida – Voevod" Bobalna, jud Cluj

Educaţia incluzivă are în vedere îndepărtarea sau diminuarea barierelor de orice tip din calea învăţării şi participarea în egală măsură a tuturor copiilor cu grad ridicat de vulnerabilitate sau cu risc de excluziune şi marginalizare, înseamnă a oferi sprijin educaţional care să răspundă nevoilor fiecărui elev în parte. (Gherguţ, A., 2006; Coman, S., 2001)

ADHD, tulburarea de hiperactivitate cu deficit de atenție, este o afecțiune neurologică, manifestată prin deficit de atenție cu impulsivitate sau/și hiperactivitate.

În funcţie de simptomele predominnante se pot deosebi 3 tipuri de ADHD:

1. Tipul predominant neatent: cu probleme de atenţie, distractibilitate, afectarea memoriei pe termen scurt şi a procesului de învăţare;

2. Tipul predominant hiperactiv: comportament impulsiv, autocontrol slab;

3. Tipul combinat: majoritatea copiilor cu ADHD intră în această categorie;

Simptome ADHD la școlar :

- este distras cu ușurință de stimuli din mediul înconjurător;
- întâmpină dificultăți în efectuarea sarcinilor școlare;
- îi întrerupe adesea pe ceilalți;
- nu observă pericolele, frecvent suferă diverse accidente;
- este impusiv și de multe ori agresiv;
- adesea nu se simte valorizat;
- nu respectă regulile unui grup sau ale unui joc ;
- are dificultăți de planificare și nu estimează corect trecerea timpului;

În vederea integrării copiilor cu ADHD, la nivel educațional, modificările implică : adaptarea mediului clasei , adaptarea instrumentelor și a sarcinilor de lucru, adaptatrea programei școlare și a modalităților de proiectare.

Modificarea şi adaptarea ambianţei sălii de clasă - în cadrul acestui tip de intervenție, profesorul terbuie să aibă în vedere crearea și menținerea unui mediu școlar stabil, predictibil, structurat prin alcătuirea unui orar zilnic care să fie afișat la vedere .

Comunicarea eficientă a așteptărilor ține de formularea precisă a unui set de reguli ale clasei pe care elevul trebuie să le respecte în cadrul orelor sau acasă când își face temele.

Regulile clasei sunt stabilite de către cadrul didactic împreună cu elevii și trebuie să fie formulate într-o manieră simplă, concretă și ușor de înțeles.

Amenajarea sălii de clasă-are ca obiectiv principal eliminarea posibililor distractori ai atenției .

Poziția copilului cu ADHD în clasă – copiii cu ADHD trebuie așezați în primele bănci, aproape de învățător, singur în bancă sau cu un coleg care să nu îi distragă atenția.

Adaptarea sarcinilor şcolare – sarcinile trebuie să fie scurte, să combine activități alternative și să conțină pauze. Temele pentru acasă trebuie să fie scurte.

Feedback-ul pe parcursul realizării sarcinilor trebuie să vină imediat după ce a fost realizat comportamentul .

Adaptarea programei școlare- este un factor important în creșterea performanțelor copiilor cu ADHD și trebuie să aibă în vedere stimularea elevilor și implicarea lor în activități.

Bibliografie :

ADHD -informații practice, Broșură pentru cadre didactice și consilieri școlari –CNSMLA

Dragu A. (coord.) et comp. – Volum cu lucrările primei conferințe naționale a psihologilor școlari, Editura Newline, Constanța, 2009

Gherguţ A., Psihopedagogia copiilor cu cerinţe educative speciale, Polirom, Iaşi , 2006.

Vrăsmaș E., - Dificultățile de învățare în școală- domeniu nou de studiu și aplicație, Editura V.et. comp. Integral, București, 2012

https://www.helpautism.ro/autism/tulburarea-de-tip-deficit-de-atentie-si-hiperactivitate-adhd

MODALITĂȚI DE INTEGRARE A COPIILOR CU CERINȚE EDUCATIVE SPECIALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

Educatoare Alina Vancea
Grădiniţa cu P.N. Cetan, jud. Cluj

Copiii cu nevoi educaţionale speciale constituie unul dintre grupurile ţintă pentru prioritatea strategică. Asigurarea accesului tuturor la educaţie şi îmbunătăţirea calităţii educaţiei.

Tratarea individualizată a şcolarilor facilitează adaptarea acestora la cerinţele şi obiectivele procesului instructiv-educativ şi presupune corelarea între cerinţele programei şi posibilităţile copiilor.

Tratarea diferenţiată exprimă necesitatea ca organizarea, desfăşurarea şi evaluarea activităţilor instructiv-educative să stimuleze dezvoltarea copilului. Sarcinile care se dau copilului să fie în concordanţă cu însuşirile de personalitate, care se află în permanent devenire şi transformare, astfel asigurându-se o amplificare a efortului psihic şi fizic al copilului.

Diferenţierea se poate face atât prin curriculum, prin extinderea şi profunzimea cunoştinţelor propuse spre învăţare, cât şi prin formele de organizare a activităţii şi a metodelor didactice utilizate. Copiii aflaţi în diferite faze ale insuccesului şcolar pot fi cuprinşi în activităţi frontale, dar trebuie trataţi şi individual, cu sarcini de lucru care să ţină seama de dificultăţile lor.

Cadrul didactic trebuie să pună un accent pe abordarea pozitivă a comportamentului copiilor, ameliorarea practicilor educaţionale, cum ar fi: evitarea discriminărilor, a favorizării sau etichetării copiilor, evitarea reacţiilor impulsive neadecvate, a ameninţării şi intimidării copiilor, exprimarea încrederii în posibilităţile fiecărui copil de a reuşi.

În activităţile didactice destinate elevilor cu CES se pot folosi metodele expozitive (povestirea, expunerea, explicaţia, descrierea), dar trebuie respectate anumite cerinţe: să se folosească un limbaj adecvat, corespunzător nivelului comunicării verbale, prezentarea să fie clară, precisă, concisă, ideile să fie sistematizate, să se recurgă la procedee şi materiale intuitive, să se antreneze elevii prin întrebări de control pentru a verifica nivelul înţelegerii conţinuturilor de către aceştia şi pentru a interveni cu noi explicaţii atunci când se impune acest lucru.

Metodele de simulare (jocul didactic, dramatizarea) pot fi aplicate cu succes atât în ceea ce priveşte conţinutul unor discipline, cât şi în formarea şi dezvoltarea comunicării la elevii cu deficienţe mintale şi senzoriale. Implicarea lor cât mai directă în situaţii de viaţă simulate, trezesc motivaţia şi implică participarea activă, emoţională a elevilor, constituind şi un mijloc de socializare şi interrelaţionare cu cei din jur.

Metoda demonstraţiei ajută elevii cu dizabilităţi să înţeleagă elementele de bază ale unui fenomen sau proces. Alături de metoda demonstraţiei, exerciţiul constituie o metodă cu o largă aplicabilitate în educaţia specială, mai ales în activităţile de consolidare a cunoştinţelor şi de formare a deprinderilor.

În activitatea educativă a copiilor cu cerinţe educative speciale se poate folosi cu maximă eficienţă învăţarea prin cooperare. Lecţiile bazate pe învăţarea prin cooperare permit evaluarea frecventă a performanţei fiecărui elev care trebuie să ofere un răspuns în nume personal sau în numele grupului, elevii se ajută unii pe alţii, încurajându-se şi împărtăşindu-şi ideile, explică celorlalţi, discută ceea ce ştiu, învaţă unii de la alţii, realizează că au nevoie unii de alţii pentru a duce la bun sfârşit o sarcină a grupului.

Integrarea copiilor cu CES se poate realiza nu numai prin activităţi educative şcolare, ci şi prin activităţi extracurriculare.

Este necesară o riguroasă planificare, organizare şi desfăşurare a acestor tipuri de activităţi în relaţie directă cu posibilităţile reale ale elevilor şi pentru a veni în întâmpinarea problemelor pe care elevii respectivi le resimt în raport cu actul educaţional.

Rolul terapeutic al activităţilor extracurriculare constă în faptul că prin ele se poate realiza mai uşor socializarea copiilor cu CES. În funcţie de specificul lor, aceste activităţi dezvoltă la elevi priceperi, deprinderi şi abilităţi cognitive şi comportamentale, mult mai solide, pentru că, desfăşurându-se în afara cadrului tradiţional al sălii de clasă, ele permit contactul direct cu realitatea socială.

Activităţile extracurriculare de tipul vizitelor, excursiior şi drumeţiilor, permit dezvoltarea relaţiilor interpersonale şi o mai bună relaţionare a copiilor cu societatea, sporirea interesului de cunoaştere a frumuseţilor naturale şi de patrimoniu, formarea şi dezvoltarea unor sentimente de preţuire a mediului natural, în vederea adoptării unui comportament ecologic adecvat.

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

Educaţia integrată va permite copiilor cu CES să trăiască alături de ceilalţi copii, să desfăşoare activităţi comune, dobândind abilităţi în vederea adaptării, integrării şi devenirii lor ca şi ceilalţi.

Problematica integrării copiilor cu CES în învăţământul de masă aduce în discuţie conceptul de egalitate a şanselor. Prin egalitatea şanselor se înţelege acel proces prin care diversele sisteme ale societăţii şi mediului sunt puse la dispoziţia tuturor, în particular a persoanelor cu handicap.

Succesul integrării poate fi realizat numai prin funcţionarea unor parteneriate autentice la nivelul instituţiilor guvernamentale, al asociaţiilor nonguvernamentale al elevilor, cadrelor didactice, părinţilor şi al comunităţii locale.

Consider că nu există ” reţete ” pentru integrarea copiilor cu CES în învăţământul de masă. Cei care manifestă deschidere pentru integrarea acestora vor găsi şi strategiile potrivite. Fiecare copil are dreptul la educaţie şi merită să I se acorde o şansă. Învăţând împreună, copiii învaţă să trăiască împreună, să se accepte şi să se ajute la nevoie.

Bibliografie:

Gherguţ, A. (2006), Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale.Stategii diferenţiate şi incluzive în educaţie, Editura Polirom, Iaşi
Popovici, D. (1998) – Învăţământul integrat sau incluziv, Editura Corint, Bucureşti

Rev. „Învăţământul primar", nr. 1/2000, Ed Discipol, Bucureşti, 2000;

Verza, E., Psihopedagogie specială, manual pentru clasa a XIII-a, şcoli normale, E.D.P., Bucureşti, 1994;

Blândul, V.,Introducere în problematica psihopedagogiei speciale, Ed.Univ. din Oradea, 2005;

Gheruţ,A., Psihopedagogia persoanelor cu cerinţe speciale.Strategii de educaţie integrată, Ed.Polirom. Iaşi, 2001;

VrasmașEcaterina Adina, Introducere înEducațiacerințelorspeciale, Universitatea din București, EdituraCredis, 2004 ;
Emil Verza, Florin Emil Verza (coordonatori), Tratat de psihopedagogiespecială, EdituraUniversității din București, 2011.

DIFICULTĂȚI SPECIFICE INTEGRĂRII COPIILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

Prof. înv. preşc. Corina Vădean
Grădiniţa cu P.P. „Arlechino" Dej, jud. Cluj

Cerinţele educative speciale desemnează acele nevoi speciale faţă de educaţie care sunt suplimentare, dar şi complementare obiectivelor generale ale educaţiei. Fără abordarea adecvată a acestor cerinţe speciale nu se poate vorbi de egalizarea şanselor de acces, participarea şi integrarea şcolară şi socială.

Educaţia integrată se referă la integrarea în structurile învăţământului general a copiilor cu CES pentru a oferi un climat favorabil dezvoltării armonioase şi cât mai echilibrate a acestor categorii de copii.

Fiecare copil este unic şi are valoarea sa, indiferent de problemele pe care le prezintă în procesul de învăţare. Fiecare copil prezintă particularităţi individuale şi de relaţie cu mediul, trăsături care necesită o evaluare şi o abordare personalizată. Copiii cu deficienţe au şi ei aceleaşi trebuinţe în creştere şi dezvoltare. Aceşti copii au în acelaşi timp şi anumite necesităţi particulare, individualizate. Ei sunt diferiţi din punct de vedere al temperamentului, motivaţiilor, chiar dacă prezintă acelaşi tip de deficienţe.

Dintre caracteristicile specifice copiilor cu dificultăţi de învăţare amintim:

- caracteristicile generale ce pot indica o dificultate de învăţare: hiperactivitate, slabă capacitate de a fi atent, orientare confuză în spaţiu şi timp, incapacitate de a urmări indicaţiile orale, poftă necontrolată de dulce, hipoglicemie, inversează literele sau cuvintele, face constant greşeli ortografice, prinde greu o minge şi o loveşte greu cu piciorul, nu poate sări coarda, dificultăţi la închiderea nasturilor, dificultăţi la legarea şireturilor, mod defectuos de a ţine creionul în mână, caligrafie mediocră, mers dificil, incapacitate de a sări, stângăcie, eşecuri frecvente, dificultăţi de a sta într-un picior, dificultăţi în a merge cu bicicleta sau de-a lungul unei linii.
- caracteristici ce pot indica dificultăţi vizuale la copiii cu CES: capul foarte aplecat, simptome de tensiune vizuală (de exemplu: strabism, clipeşte des, îşi freacă des ochii, îi fug ochii), sare cuvinte sau rânduri când citeşte, îşi apropie foarte mult capul de pagină când scrie sau citeşte etc.;
- simptome ce indică tulburări afective sau de comportament: imagine greşită despre sine, accese colerice sau de ostilitate, impulsivitate excesivă, închidere în sine sau dezorientare;
- dificultăţi ce pot fi asociate cu unele de ordin social: tendinţa de a se juca cu copii mult mai mici decât el, dificultatea de a stabili raporturi cu colegii, evitarea situaţiilor sociale noi.

Factorii implicaţi în dificultăţile de învăţare

Dificultăţile în învăţarea şcolară sunt cauzate de mai mulţi ***factori***:

Factorii primari care influenţează procesul învăţării sunt factorii personali ce ţin de rata dezvoltării individuale (înălţime, greutate, forţă de strângere, vârsta mentală, vârsta lecturii, vârsta educaţională, vârsta pentru matematică, nivelul maturităţii sociale, nivelul maturităţii emoţionale).

Factorii psihologici individuali de origine endogenă cum ar fi: nivelul redus al inteligenţei individuale, autismul infantil, hiperexcitabilitatea, făcându-i pe copii să acorde situaţiilor şi

evenimentelor şcolare curente valenţe afective exagerate, punându-se frecvent în situaţii de conflict cu cadrele didactice şi colegii.

Factorii psihologici individuali de origine exogenă pun copilul în situaţii severe de conflict şi frustrare, acesta fiind astfel expus realizării unor stări depresive şi de insecuritate (anxietate).

Factorii şcolari:

- volumul sarcinilor şcolare (dimensionarea/subdimensionarea lor accentuată);
- lipsa de obiectivitate în apreciere;
- timpul afectat altor preocupări obligatorii;
- sprijinul insuficient acordat pentru îmbunătăţirea studiului individual (planificarea şi organizarea învăţării);
- rigiditatea ritmurilor de învăţare, copiii cu ritmuri lente întâmpinând dificultăţi în învăţare;
- diferenţele semnificative existente între cadrele didactice şi chiar unităţi de învăţământ în ceea ce priveşte nivelul exigenţelor cognitive manifestate faţă de copii;
- abordările educative de tip exclusiv frontal care acordă prioritate grupei sau obiectivelor generale ale predării, dar nu acordă importanţă particularităţilor psihologice ale copiilor, care individualizează actul perceperii şi predării informaţiilor;
- mărimea grupei de copii: numărul mare de copii frânează obţinerea participării acestora la procesul predării;
- eterogenitatea grupei de copii din punctul de vedere al vârstei, îi înfrânează pe copiii cu aptitudini sau ritmuri intelectuale superioare în dezvoltarea lor intelectuală.

Factorii familiali favorizează/defavorizează copilul prin climatul din familie, relaţiile dintre părinţi, relaţiile copilului care învaţă cu ceilalţi membrii ai familiei, atitudinea acestora faţă de activitatea lui, dar şi faţă de problemele lui personale, stilul de educaţie şi situaţiile şi evenimentele ce se ivesc în familie. La aceştia se adaugă starea de alertă şi hiperprotecţie din partea unuia sau altuia dintre părinţi, precum şi situaţii când apar de genul îmbolnăviri sau decese care produc frământări de durată în familia copilului.

Factorii sociali atrag atenţia asupra rolului contextului social în care se face educaţia, respectiv asupra valorii şi importanţei pe care statul şi diferite alte instituţii o acordă învăţământului în ceea ce priveşte integrarea, succesul profesional şi social al elevilor.

În orice grupă putem găsi copii cu CES. Integrarea copiilor cu CES permite, sub îndrumarea atentă a cadrelor didactice, perceperea şi înţelegerea corectă de către ceilalţi copii a problematicii şi potenţialului de relaţionare şi participarea lor la serviciile oferite. Copiii pot întâmpina dificultăţi de învăţare de la cele mai uşoare, determinate de oscilaţii în însuşirea şi formarea capacităţilor şi competenţelor în domenii diferite, până la tipuri aparte de învăţare care necesită intervenţii specializate (nu văd ca ceilalţi, nu aud, nu pot scrie, nu gândesc la fel de repede şi/sau profund, etc.). Indiferent de aceste probleme, la grădiniţă, copiii vin să înveţe şi să se dezvolte împreună cu colegii lor. Crearea unui climat favorabil în colectivele de copii de unde fac ei parte contribuie la dezvoltarea motivaţiei pentru învăţare. Este bine să înveţe cu ceilalţi copii, şi nu separat de ei.

Fiecare copil are nevoie de un sprijin, de o îndrumare, un îndemn. Fiecare copil cu CES trebuie să beneficieze de un program adecvat şi adaptat de recuperare care să dezvolte maximal potenţialul fizic şi psihic pe care îl are. Integrarea urmăreşte valorificarea la maximum a disponibilităţilor subiectului deficient şi antrenarea în mod compensatoriu a palierelor psiho-fizice,

care nu sunt afectate în aşa fel încât să preia activitatea funcţiilor deficitare şi să permită însuşirea de abilităţi care să înlesnească integrarea eficientă în comunitatea normală. Prin integrare se realizează şi o pregătire psihologică a copilului, care să contribuie la crearea unor stări efectiv emoţionale corespunzătoare în care confortul psihic este menţinut de satisfacţiile în raport cu activităţile desfăşurate. Raportul relaţiei socializare, integrare, incluziune are în vedere implicaţiile practice, teoretice ce privesc evoluţia sistemului de organizare a educaţiei speciale şi a pregătirii copiilor pentru integrarea şi incluziunile în activităţile profesionale şi în colectivităţile sociale. Pentru a răspunde adecvat copiilor cu CES profesorul trebuie să acţioneze nu numai la activităţi, ci şi asupra grupului, ambientului educaţional şi asupra propriei dezvoltări profesionale.

Există o serie de cerinţe generale faţă de organizarea predării şi învăţării în grupa obişnuită în care se întâlnesc copii cu CES. Aceşti copii au nevoie de o învăţare multisenzorială explicită care să-i facă să avanseze, nu este cazul să se piardă vremea cu activităţi repetitive asupra unor lucruri care s-au însuşit, ci mai curând să se varieze metodele şi suporturile de învăţare. Copiii cu CES au nevoie de iniţiere adecvată în lectură şi scriere, ceea ce presupune de cele mai multe ori alte metode şi mijloace decât cele folosite în mod obişnuit de profesorul grupei respective. Este nevoie de structurarea cunoaşterii şi de o doză bună de orientare pentru a se duce la bun sfârşit învăţarea şcolară. Cum aceşti copii au dificultăţi în organizarea informaţiei care provine de la simţurile lor, ei sunt adesea incapabili să prevadă şi de aceea trebuie să li se furnizeze un cadru adecvat şi structurat de învăţare în grupă, fiind mereu preveniţi de ceea ce urmează. Pentru problemele speciale, senzoriale, motorii, neuromotorii, afective, comportamentale, există posibilitatea intervenţiilor specializate, în unităţi speciale şi/sau în afara timpului şcolar, prin activităţi suplimentare. Primul lucru cu care începe intervenţia didactică adecvată este realizarea unui mediu de învăţare stimulativ şi adecvat pentru toţi copiii, deci şi pentru cei care au nevoie de sprijin suplimentar (în sau în afara sălii de grupă). Profesorul trebuie să asigure participarea, antrenarea fiecărui copil, sarcini didactice adaptate şi o evaluare care să prevadă diferenţele dintre performanţele copiilor. Rolul lui cel mai important este, deci, în adoptarea unor strategii didactice care să fie potrivite unor diferenţe dintre copii, dar şi să pregătească grupa pentru a accepta şi colabora în acest sens. Este necesar ca profesorii să cunoască şi să poată folosi o serie de strategii didactice cu care să identifice şi să sprijine rezolvarea dificultăţilor de învăţare în grupă. În acest caz este de dorit ca profesorul să respecte următoarele cerinţe:

- să identifice şi să cunoască bine dificultăţile de învăţare a fiecărui copil, modul lor de manifestare şi domeniul în care apar;
- să se asigure ca preşcolarii aflaţi în situaţie dificilă au achiziţionate aptitudinile prealabile;
- să adapteze materialul didactic folosit la fiecare temă;
- să procure material de sprijin atunci când este nevoie;
- să-şi rezerve un timp necesar în fiecare oră pentru a evalua eficacitatea activităţilor de învăţare şi de predare.

În afara activităţii propriu-zise din grupă, există numeroase alte resurse de sprijin. În acest sens, sprijin pentru predare este o colaborare eficientă cu familia şi o implicare reală a comunităţii în problematica procesului şcolar. Parteneriatul grădiniţă-familie-comunitate are un rol esențial în integrarea elevilor cu cerințe educative speciale și reprezintă o reală provocare în contextul exigențelor la nivel de sistem de învățământ care se dezvoltă tot mai mult astăzi. Evaluarea copiilor cu CES se realizează diferenţiat faţă de ceilalţi participanţi la activităţi prin evaluări formative şi sumative personalizate. Reuşita activităţilor depinde de reuşita dublei abordări a instruirii în interiorul grupei si a relaţiei fundamentale dintre instruire si evaluare. Pentru ca activităţile să fie profitabile pentru toţi copiii, dascălul trebuie să găsească calea de mijloc în care instruirea şi evaluarea să aibă atât character integrat, cât şi caracter diferenţiat, adaptat la

particularităţile deficienţelor copiilor cu CES, participanţi la procesul educativ. Raporturile dascălului cu fiecare copil în parte sunt foarte importante. Copiii cu CES au mare nevoie de a dezvolta relaţii afective cu cei cu care intră în contact social, aspect care vizează calităţile etice şi morale ale dascălului, sub al cărui control se află limita relaţionării. Progresul educativ al copilului cu CES depinde de relaţia pe care cadrul didactic de la grupă o stabileşte cu profesorul de sprijin, dându-i permanent informaţii despre punctele slabe ale acestuia.Copiii cu CES au nevoie de profesori care înţeleg modul lor de învăţare, se pot adapta ritmului acestora şi îi pot orienta să-şi depăşească dificultăţile fără a-i desconsidera. Dezvoltarea acestor copii nu poate să aibă loc decât într-un context de resurse ce se impun a fi abordate nediscriminativ, iar climatul în care aceştia se dezvoltă trebuie să fie dominat de motivare, încredere în sine, cooperare și acceptare.

DIFICULTĂȚI SPECIFICE INTEGRĂRII COPIILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ

Prof. înv. preşc. Maria Vadean
Liceul Tehnologic Gâlgău, jud. Sălaj

Odată cu conturarea noilor direcții de dezvoltare în educația românească, devin tot mai evidente și mai strigente necesitățile reformării învățământului special, în sensul asigurării accesului la educație și instruire, al garantării unor drepturi și șanse egale pentru toți copiii, indiferent de gradul și tipul dizabilității.

În aceste condiții, integrarea devine o realitate și se referă nu numai la deschiderea porților școlilor de masă pentru a-i primi pe copiii cu dizabilități ușoare,ci și, mai ales, la integrarea și includerea copiilor cu dizabilități severe, profunde,și/sau asociate într-o formă competentă, organizată și eficientă de educație. Depășind limitele terminologice, ” deficiența asociată și profundă” nu reprezintă un final de drum, ci este doar începutul unei noi provocări: aceea de a acorda copilului drepturile fundamentale, de a-i recunoaște și accepta posibilitățile, dar și limitele, de a-i oferi educație de calitate și șanse de integrare. Copilul cu dizabilități severe, profunde și/sau asociate reprezintă doar o altă individualitate și trebuie abordat tocmai din această perspectivă.

Dizabilitatea severă, profundă și/sau asociată prezintă, la preșcolar, un tablou siptomatologic foarte larg, incluzând atât caracteristici generale pentru toți copiii cu acest tip de dizabilitate, cât și aspecte particulare, ce decurg, pe de o parte din combinația deficiențelor prezente, iar pe de altă parte din gradul/ severitatea acestora. Majoritatea cazurilor sunt însoțite de probleme medicale care influențează mult intervenția psihopedagogică.

Referindu-ne la paleta manifestărilor comune tuturor copiilor cu deficiențe severe profunde și/ sau asociate, putem preciza câteva dintre acestea. Astfel, se pot observa:

- dificultăți ale mobilității fizice generale;
- incapacitatea de autoîngrijire și dificultăți de autoservire;
- dificultăți majore în formarea coștiinței de sine și în relaționarea cu cei din jur;
- nivel senzorial limitat, absența oricărui mijloc de învățare spontană;
- dificultăți majore în sfera comunicării (mergând până la absența oricărei modalități de receptare și exprimare);
- disconfort psihoafectiv și manifestări de automutilare, comportamente autostimulative persistente și rezistente la intervenție.

Toate aceste caracteristici au puternice repercursiuni asupra tipurilor de servicii educaționale și de recuperare alocate copilului. Dacă până nu de mult, copiii cu dizabilități severe, profunde și/ sau asociate erau considerați irecuperabili și plasați în structuri educaționale rigide, de tipul căminelor-spital sau căminelor școală, în prezent se acordă o atenție sporită includerii acestora într-o formă de educație incluzivă, ca o cosecință a recunoașterii drepturilor fundamentale ale acestora și a asumării premiselor de unicitate, diversitate și educabiliate în învățământul românesc.

În cazul acestui tip de dizabilitate, prioritățile de dezvoltare ale preșcolarului sun limitate la formarea și dezvoltarea acelor abilități fundamentale pe care copilul, în mod normal, le deprinde spontan. Prin urmare, înainte de a-l învăța să-și lărgească sfera cunoașterii și să se exprime, copilul cu dizabilități severe, profunde și/sau asociate trebuie ajutat să-și formeze acele modalități elementare de asigurare a confortului fizic și afectiv și trbuie îndrumat către achiziționarea unor instrumente care-i permit pentru început să interacționeze, apoi să exploreze și în cele din urmă să cunoască mediul extern.Este important ca mai întâi să-și formeze o bază de cunoaștere pentru ca ulterior să aibă ce exprima.

Programa școlară pentru acești copii se structurează pe următoarele domenii curriculare, realizate de către educatoare, respectiv: activități de autonomie personală și socială, activități de comunicare, activități de educație fizică și senzorial-cognitivă, activități de expresie psihomotrică, activităș](i ludice, activități muzicale și activitășsi plastice. La aceste domenii se adaugă terapiile specifice realizate de profesorii psihopedagogici, audiologi și kinetoterapeuți, după caz. Deși diferențiate prin obiective specifice, acete domenii sunt intercorelate, influețându-se și completându-se reciproc, subliniind caracterul unitar al intervenției educative. De exemplu în activitățile de expresie psihomotrică se formează abilități motrice fundamentale care se regăsesc în etapele preliminare ale învățării ludice (jocul motor), iar conținuturile activităților de cunoaștere senzorială se suprapun peste cele ale formării autonomiei sociale și se regăsesc deopotrivă în joc și activități de mișcare.

Programul educativ are caracter progresiv și se va centra inițial pe stimulare și dezvoltare senzorială și motorie, pentru ca ulterior să fie extins pe cele cinci axe fundamentale ale dezvoltării psihice, respectiv: comunicare, cogniție, psihomotricitate, autonomie personală și autonomie socială.Dacă inițial activitățile de stimulare pot fi realizate independent una de alta, din momentul trecerii la etapa următoare, a formării abilităților psihice fundamentale se impune intercorelarea subiectului, temei și obiectivelor ale activităților pentru a facilita transferul de informații și instrumente.Astfel, un exemplu practic este prezentat în cele ce urmează și constituie un punct de reper ș pentru organizarea altor etape ale învățării.

Planificarea activități se face pe principiul ” Plan de intervenție personalizat” – coordonat de către profesorul psihopedagog și elaborat în colaborare cu educatorul, cu medicul, psihologul, kinetoterapeutul și familia copilului – ci identificarea unor puncte- cheie de dezvoltare pe termen lung (ciclu școlar) , a unor obiective țintă pe termen scurt (perioada putând varia de la o săptămână la trei sau șase luni), fiecare din domenii fiind proiectat printr-un program de intervenție personalizată și cu operaționalizarea atentă și corectă a obiectivelor din program pentru a facilita progresul. Durata unei activități frontale este de maxim o oră , pentru a asigura stimularea tuturor copiilor pe durata desfășurării ei; durata unei activități individuale sau de grup mic este de maxim o jumătate de oră, dar respectă ritmul individual al fiecărui copil.

Reevaluarea programului se va face, în principiu, la finalul perioadei, dar poate fi efectuată ori de câte ori situația o impune (de exemplu, dacă obiectivul a fost atins mai repede sau dacă, dimpotrivă, se constată că este o direcție greșită sau ineficientă). O precizare importantă se referă la evaluarea inițială și subliniază necesitatea unei evaluări totale pentru a identifica toate lacunele de dezvoltare ale copilului și nu doar pe cele superioare nivelului său de dezvoltare din acel

moment; este posibil ca, deși a ajuns într-o anumită etapă, să nu-și fi însușit corect și complet capacitățile premergătoare, iar această situație favorizează manifestarea unor accentuate regresii ori de câte ori se întrerupe repetarea acelor activități (de exemplu vacanțele școlare).

Un punct important al intervenției îl reprezintă colaborarea cu părinții și consilierea acestora, implicarea directă a lor în lucrul efectiv cu copiii, nu doar în calitate de observatori, ci de participanți activi. Numai astfel se poate asigura continuitatea programului și se pun bazele unei învățări autentice și efiociente.

Bibliografie:

Revista Învățământul preșcolar Nr 3-2, 2006

Cuprins

pag.

Profesor psihopedagog Szidonia Ajtay 3
Prof. Aurelia Cornelia Boian 7
Prof. Flavia Borodi 9
Educatoare, Alina Boroş 11
Laborant Maria Boțu 13
Prof. înv. preşc. Florentina Chetreanu 16
Prof. învățământ primar Ana Covaciu 19
Prof. Melitta Deak-Albert-Toth 23
Educatoare Ana Federiga 27
Educatoare Alina Itu 30
Prof. înv. preşcolar Florentina Lador 33
Prof. înv. preşcolar Monica Alina Lipovan 36
Prof. înv. preşc. Simona Mărginean 42
Profesor înv. primar: Iustina Mureșan 45
Prof. înv. preşc. Steluţa Oltean 47
Prof. Mirela Geta Popa 50
Prof. înv. preşcolar Erika Prezsak 53
Laborant Mihaela Rotariu 58
Prof. înv. preşcolar Cristina Maria Sămăreanu 61
Prof. înv. preşcolar Alina Sîna 64
Prof. înv. primar: Maria-Elena Stan 66
Prof. înv. primar Kornélia Szigyártó 69
Prof. Orsolya Szilveszter 72
Prof. înv. preşc. Elena Speranţa Şerban 77
Prof. Cristina-Daniela Șipoș 80
Educatoare, Mariana Şleam 83
Prof. înv. preşc. Maria Tecar 85
Prof. înv. preşc. Ionela Tudosie 89
Prof. Marcela Maria Ungur 92
Educatoare Alina Vancea 94
Prof. înv. preşc. Corina Vădean 97
Prof. înv. preşc. Maria Vadean 101

ISBN 978-630-6502-57-8
Editura Meritocrat Cluj-Napoca
meritocratcj@gmail.com

